

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS

**CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**COMUNIDADES DE APRENDIZAGEM: A CONSTRUÇÃO DA
DIALOGICIDADE NA SALA DE AULA**

Vanessa Gabassa

Orientadora: Profa. Dra. Roseli Rodrigues de Mello

SÃO CARLOS-SP

2009

COMUNIDADES DE APRENDIZAGEM: A CONSTRUÇÃO DA DIALOGICIDADE NA SALA DE AULA

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Educação e Ciências Humanas, da Universidade Federal de São Carlos, como exigência parcial para obtenção do título de doutora em educação, na área de concentração Processos de Ensino e Aprendizagem, sob orientação da Professora Doutora Roseli Rodrigues de Mello.

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

G112ca

Gabassa, Vanessa.

Comunidades de aprendizagem : a construção da dialogicidade na sala de aula / Vanessa Gabassa. -- São Carlos : UFSCar, 2009.

245 p.

Tese (Doutorado) -- Universidade Federal de São Carlos, 2009.

1. Sociologia educacional. 2. Diálogo. 3. Dialogicidade. 4. Sala de aula. I. Título.

CDD: 370.19 (20^a)

BANCA EXAMINADORA


Profª Drª Roseli Rodrigues de Mello


Profª Drª Luciana Maria Giovanni


Profª Drª Vera Maria Nigro de Souza Placco

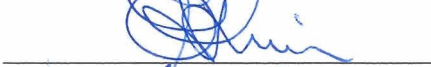
Profª Drª Emília Freitas de Lima


Profª Drª Claudia Raimundo Reyes











Ao meu pai, *Celso Gabassa*,

Por me ensinar o diálogo desde sempre.

Por me mostrar que a inteligência não está presa nos muros da escola e da universidade.

Por me fazer entender que podemos aprender com toda e qualquer pessoa, seja em casa, no bar ou na escola...

E por me fazer acreditar, enfim, que ser grande não é ter uma grande titulação, mas trabalhar por uma grande causa.

AGRADECIMENTOS

A finalização deste trabalho é a realização de um grande sonho em minha vida. Um sonho que cultivei desde muito jovem e que muitas mãos ajudaram a construir. Por isso, é chegado o momento de agradecer.

Agradeço à Deus, antes de tudo, por ser para mim uma certeza que me move na direção de tornar o mundo um lugar melhor e mais bonito para se viver.

Agradeço à minha mãe, Eva Gabassa, que é uma presença constante em minha vida, amiga e companheira de todas as minhas horas. Sou grata por sempre acreditar em mim e partilhar comigo os diálogos de cada dia, sejam eles de comemoração ou de desânimo, de alegrias ou de cansaço.

Agradeço ao meu irmão, Fernando, pela amizade de toda a vida, por todas as conquistas partilhadas, pelos sonhos sonhados juntos, pelas madrugadas passadas lado a lado, pelas angústias e alegrias que a nossa profissão nos dá e sobre as quais sempre dialogamos. Agradeço-o também pela leitura cuidadosa do meu trabalho, pela revisão da língua, pelo abstract... rs.

Agradeço à minha irmã Valéria, que sempre me ensinou muito sobre o diálogo; uma presença permanente em minha vida, mesmo distante alguns quilômetros. Agradeço a toda a sua família (meus sobrinhos Enzo, Duda, Ana Laura – que está chegando – e ao meu cunhado Ricardo), pelas conversas de incentivo e pela alegria de cada encontro.

Agradeço, especialmente, ao José Geraldo (JG), meu amigo, companheiro e namorado. Agradeço por me acompanhar nessa caminhada de trabalho, de estudo e de vida. Por compartilhar comigo meus encontros e desencontros na sala de aula, minhas dúvidas, meus medos e minhas perguntas. Por me ensinar coisas e por aprender coisas comigo. Por dividirmos os mais longos e enriquecedores diálogos, sobre o mundo, a vida, o amor, o trabalho, as pessoas... por *estar comigo*, sempre.

Agradeço à minha amiga-irmã, Vanessa Giroto, com quem ingressei junto no doutorado e com quem percorri todo esse caminho. Obrigada por dividir comigo os momentos mais importantes da minha vida e partilhar os sonhos de um outro mundo e uma outra escola.

Agradeço às pessoas da minha família, especialmente à minha tia Fátima, pelo apoio e carinho de sempre.

Agradeço à minha orientadora, professora Roseli Rodrigues de Mello, por abraçar este trabalho comigo, por ter me apresentado a proposta de Comunidades de Aprendizagem e a

possibilidade de um ensino dialógico. Por me fazer crescer e por me formar. Por ter sido, não só para mim, um “pau de amarrar barco”, que ensina a aguentar firme, a achar o caminho, mesmo no meio da tempestade.

Agradeço às professoras Laura e Ana Lúcia, participantes desta investigação, assim como às suas crianças e às outras professoras da escola Monte Alegre, que me permitiram participar de seu mundo da vida e se juntaram a mim no propósito de saber como se constroem aulas dialógicas.

Agradeço ao NIASE (Núcleo de Investigação e Ação Social e Educativa), da UFSCar, e a todas as pessoas que dele fazem parte, por serem mais do que um grupo de trabalho e por se empenharem comigo na luta por propostas mais dialógicas e igualitárias, de ensino e de aprendizagem.

Agradeço especialmente às amigas Fabiana, Eglén, Juliana, Francisca, Raquel, Adriana e Marciele, por participarem mais de perto da minha formação e por compartilharem comigo muitos momentos de aprendizagem que este trabalho proporcionou. Pelos nossos encontros, pelos momentos de coleta nas escolas, pelas angústias divididas, pelas risadas partilhadas, muito obrigada.

Agradeço às professoras Emília Freitas de Lima e Vera Placco, pela leitura cuidadosa e solidária que fizeram de meu trabalho na ocasião da qualificação, contribuindo fundamentalmente para o avanço do debate a que me propus fazer. Agradeço também às professoras Cláudia Reyes e Luciana Giovanni, por aceitarem o convite de estar na banca de defesa e também se comprometerem com o avanço desta pesquisa.

Agradeço, ainda, ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos, pela oportunidade de formação e apoio no desenvolvimento desta tese.

Por fim, agradeço à FAPESP, pelo importante financiamento concedido no decorrer de toda a investigação.

Já faz tempo que escolhi

(In Mormaço na Floresta)

A luz que me abriu os olhos
para a dor dos deserdados
e os feridos de injustiça,
não me permite fechá-los
nunca mais, enquanto viva.

Mesmo que de asco ou fadiga
me disponha a não ver mais,
ainda que o medo costure os meus olhos,
já não posso deixar de ver:
a verdade me tocou,
com sua lâmina de amor, o centro do ser.

Não se trata de escolher entre cegueira e traição.

Mas entre ver e fazer de conta que nada vi
ou dizer da dor que vejo
para ajudá-la a ter fim,
já faz tempo que escolhi.

(Thiago de Mello)

GABASSA, V.; MELLO, R. R. **Comunidades de Aprendizagem: a construção da dialogicidade na sala de aula.** Tese de doutorado apresentada junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos, 2009.

RESUMO

A tese que aqui se apresenta intitula-se *Comunidades de Aprendizagem: a construção da dialogicidade na sala de aula* e teve como principal objetivo investigar o diálogo na aula, partindo-se das experiências de duas professoras que atuam em uma escola que se transformou em Comunidade de Aprendizagem, na cidade de São Carlos. Tendo como referências as elaborações teóricas de Habermas, quanto ao conceito de ação comunicativa, e de Freire, sobre a dialogicidade, no trabalho, apresentam-se teorias dialógicas da sociologia e da educação, a partir das quais foi possível avaliar as abordagens metodológicas de ensino presentes na escola quanto aos elementos que se apresentam a favor do diálogo e aqueles que se colocam contra ele. O conceito de aprendizagem dialógica, formulado pelo Centro Especial em Teorias e Práticas Superadoras de Desigualdades (CREA/UB- Espanha) também é chave para a análise que aqui fazemos da aula. Tendo como referência a metodologia comunicativa-crítica de investigação, este trabalho contou com observações comunicativas, relatos comunicativos de vida e grupos de discussão como seus principais instrumentos de coleta de dados e envolveu uma análise intersubjetiva dos dados, em parceria com professoras e crianças da escola investigada. Os dados foram coletados entre agosto de 2008 e julho de 2009, e foram analisados a partir de duas dimensões: transformadora e exclusora, próprias da metodologia adotada. A primeira diz respeito aos elementos encontrados na realidade investigada que aproximam os sujeitos que ali vivem de seus desejos e aspirações e a segunda às barreiras que se colocam para que atinjam seus objetivos. No caso dessa pesquisa, os elementos transformadores dizem respeito àqueles que favorecem o diálogo na sala de aula e os elementos obstaculizadores, àqueles que impedem a prática dialógica neste tipo de espaço. Além dessas duas dimensões, também foram consideradas para a análise as categorias *sistema* e *mundo da vida*, destacadas a partir da teoria de Habermas, com o objetivo de evidenciar quais elementos, sejam eles transformadores ou obstaculizadores, encontrados na realidade estudada, referem-se à esfera do sistema e quais estão presentes no contexto do mundo da vida. O sistema, tal como formula Habermas (1987), diz respeito às instituições e esferas da sociedade controladas pelo poder e pelo dinheiro. O mundo da vida, por sua vez, diz respeito à esfera da vida cotidiana, a partir da qual as pessoas interagem e dialogam na busca de entendimentos. Desde esse ponto de vista, os resultados alcançados revelam a quase ausência do sistema no sentido de potencializar ou criar situações que favoreçam o diálogo na sala de aula, enquanto que evidenciam a forte atuação desse mesmo sistema no sentido de obstaculizá-lo. As observações comunicativas, relatos e grupos de discussão revelaram momentos bastante favorecedores do diálogo na aula, mas também apontaram obstáculos a uma prática docente dialógica. De maneira geral, revelaram que a construção de aulas dialógicas não depende da incorporação de uma metodologia de ensino, entendida enquanto instrumentos que o/a professor/a utiliza para alcançar seus objetivos de ensino. Ao contrário, a imposição de um “modelo” de dar aula apresenta-se como obstáculo ao exercício do diálogo. A dialogicidade na aula, a partir do que pudemos evidenciar neste estudo, refere-se a uma postura assumida pelo professor ou professora, que implica o reconhecimento de que os/as professores/as tanto ensinam quanto aprendem com seus alunos e alunas e que o conhecimento escolar deva ser trabalhado em prol da igualdade de direitos e da possível transformação do mundo.

PALAVRAS-CHAVE: diálogo, dialogicidade, ação comunicativa, comunidades de aprendizagem.

ABSTRACT

The present thesis, which has been entitled *Learning Communities: the construction of dialogicity in the classroom*, had as its main goal the investigation of the dialogue in the classroom from the experiences of two teachers who work in a school which has been made into a Learning Community in the city of São Carlos. Having been based on Habermas' theoretical postulates as for the concept of communicative action, and on Freire's as for dialogicity, the work presents dialogical theories of the sociology and education fields grounded in which it was possible to evaluate the teaching methodological approaches present at the school regarding the elements which favor the dialogue and the ones which oppose it. The concept of dialogical learning, which was formulated by the Specialized Center in Theories and Practices to Overcome Inequality (CREA/UB- Spain), is also a key one for the analysis of the class, which we hereby carry out. Grounded in the critical communicative methodology of investigation, the present work had the support of communicative observations, communicative accounts of life and discussion forums as its main data collection instruments as well as having entailed an intersubjective analysis of the data in partnership with teachers and children of the investigated school. The data have been analyzed from two dimensions: the transforming one and the excluding one, which are characteristic of the adopted methodology. The first one concerns the elements found in the investigated reality which bring together the individuals who live off of their dreams and aspirations, whereas the second one concerns the barriers which prevent them from achieving their goals. As for this research, the transforming elements are the ones which favor the dialogue in the classroom, whereas the opposing elements are the ones which prevent the dialogical practice from happening in this kind of environment. In addition to these two dimensions, the categories *system* and *world of life*, highlighted from Habermas' theory, have also been considered for the analysis, with the aim of figuring out which elements found in the investigated reality relate to the system scope and which ones are included in the world of life context, whatever they are, either transforming or opposing. The system, as it was postulated by Habermas (1987), concerns the institutions and society scopes which are controlled by power and money. The world of life, on the other hand, concerns the daily life scope, in which people interact and engage in dialogues in order to reach an understanding. From this point of view, the obtained results reveal almost the absence of the system in terms of enhancing or creating situations which favor dialogue in the classroom, whereas they strongly reinforce the idea of this same system acting against the dialogue. The communicative observations, accounts and discussion forums revealed extremely favorable moments to dialogue in class, but also pointed out obstacles to a dialogical teaching practice. Overall, they revealed that the construction of dialogical classes does not depend on the incorporation of a teaching methodology, i.e. instruments which teachers use in order to achieve their educational goals. Rather, the imposition of a "teaching model" is presented as an obstacle to the exercise of dialogue. Dialogicity in class, based on what we could observe from this research, concerns a posture adopted by the teacher which implies the acknowledgement that teachers educate but also learn from their students, as well as that scholastic knowledge should be used with the aim of achieving equality of rights and the possible transformation of the world.

KEY WORDS: dialog, dialogicity, communicative action, learning communities.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	11
1. O GIRO DIALÓGICO NAS CIÊNCIAS SOCIAIS	21
2. AS TEORIAS DIALÓGICAS NA EDUCAÇÃO.....	39
3. A RADICALIZAÇÃO DO DIÁLOGO NA ESCOLA: COMUNIDADES DE APRENDIZAGEM E O CONCEITO DE APRENDIZAGEM DIALÓGICA.....	61
4. A METODOLOGIA COMUNICATIVA-CRÍTICA: O CAMINHO TEÓRICO-METODOLÓGICO.....	79
4.1 Concepções Teóricas da Metodologia Comunicativa-Crítica.....	79
4.2 O desenvolvimento da pesquisa: o lugar, as participantes e o percurso da investigação sobre aulas dialógicas	95
5. COMPREENDENDO AS POSSIBILIDADES E LIMITES DA AULA DIALÓGICA NO CONTEXTO PESQUISADO.....	109
5.1 O percurso vivido pela professora Laura.....	110
5.2 O percurso vivido pela professora Ana Lúcia	120
5.3 Entendendo os percursos vividos pelas participantes	131
5.4 A construção dialógica na escola Monte Alegre	141
6. O DIÁLOGO NA SALA DE AULA	157
6.1 As aulas da professora Laura	158
6.2 As aulas da professora Ana Lúcia	176
6.3 Aproximando as duas salas de aula	198
7. LIMITES E POSSIBILIDADES DO DIÁLOGO NO SISTEMA E NO MUNDO DA VIDA – CONSIDERAÇÕES FINAIS	213
8. REFERÊNCIAS	227
ANEXOS	230
APÊNDICES	237

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura I: Exemplo de Nível básico de análise na Metodologia Comunicativa-Crítica.....	93
Figura II: Exemplo de Nível amplo de análise na Metodologia Comunicativa-Crítica.....	93

LISTA DE QUADROS

Quadro I: Panorama das técnicas utilizadas na investigação.....	107
Quadro II: Síntese da Trajetória Escolar da Professora Laura.....	111
Quadro III: Síntese da Trajetória de Trabalho/Início da carreira- professora Laura.....	114
Quadro IV: Síntese sobre o início do trabalho de Laura na escola Monte Alegre.....	116
Quadro V: Síntese sobre a vida cotidiana da professora Laura.....	118
Quadro VI: Aspectos gerais do percurso vivido pela professora Laura.....	119
Quadro VII: Síntese da Trajetória Escolar da Professora Ana Lúcia.....	120
Quadro VIII: Síntese da Trajetória de Trabalho/Início da carreira- professora Ana Lúcia..	123
Quadro IX: Síntese sobre o início do trabalho da professora Ana Lúcia na escola Monte Alegre	125
Quadro X: Síntese sobre a vida cotidiana da professora Ana Lúcia.....	128
Quadro XI: Aspectos gerais do percurso vivido pela professora Ana Lúcia.....	130
Quadro XII: Os percursos vividos pela professora Laura e professora Ana Lúcia	132
Quadro XIII: Síntese sobre o diálogo na Comunidade de Aprendizagem Monte Alegre ...	143
Quadro XIV: Síntese sobre a questão metodológica de ensino em Comunidades de Aprendizagem.....	145
Quadro XV: Síntese sobre ser professora em uma Comunidade de Aprendizagem.....	147
Quadro XVI: A dialogicidade e suas implicações na C.A. Monte Alegre.....	149
Quadro XVII: Síntese sobre o trabalho na escola e na sala de aula hoje - Professora Laura.....	159
Quadro XVIII: Aspectos que favorecem e aspectos que dificultam a relação dialógica no processo de aquisição da escrita na sala da Professora Laura.....	161
Quadro XIX: Aspectos que favorecem e aspectos que dificultam a relação dialógica na aula da professora Laura.....	167
Quadro XX: Síntese sobre o diálogo na sala de aula na perspectiva da professora Laura....	171

Quadro XXI: Síntese sobre a perspectiva das crianças da professora Laura quanto ao diálogo na sala.....	173
Quadro XXII: A perspectiva dialógica na sala da professora Laura	175
Quadro XXIII: Síntese sobre o trabalho na escola e na sala de aula hoje - professora Ana Lúcia.....	177
Quadro XXIV: Aspectos favorecedores e aspectos dificultadores da relação dialógica no processo de aquisição da leitura e da escrita na sala da professora Ana Lúcia.....	180
Quadro XXV: Aspectos que favorecem e aspectos que dificultam a relação dialógica na sala de aula da professora Ana Lúcia.....	183
Quadro XXVI: Síntese sobre o diálogo na sala de aula na perspectiva da professora Ana Lúcia	191
Quadro XXVII: Síntese sobre o comportamento da professora Ana Lúcia e das crianças na perspectiva das crianças	193
Quadro XXVIII: Síntese sobre a organização da aula da professora Ana Lúcia na perspectiva das crianças	194
Quadro XXIX: A perspectiva dialógica na sala da professora Ana Lúcia	196
Quadro XXX: O diálogo nas salas de aula investigadas	198
Quadro XXXI: A perspectiva dialógica na Comunidade de Aprendizagem Monte alegre a partir das categorias sistema e mundo da vida	215
Quadro XXXII: Síntese sobre a perspectiva dialógica na Comunidade de Aprendizagem Monte Alegre a partir das categorias sistema e mundo da vida.....	219

INTRODUÇÃO

O texto aqui apresentado diz respeito à tese de doutorado defendida junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal de São Carlos, intitulada “*Comunidades de Aprendizagem: a construção da dialogicidade na sala de aula*”. O estudo foi realizado no período de 2007 a 2009, sob orientação da Profa. Dra. Roseli Rodrigues de Mello.

A pesquisa foi desenvolvida junto a aulas de duas professoras numa escola que é Comunidade de Aprendizagem. O objetivo do estudo foi investigar o diálogo na sala de aula. Tratou-se, ainda, de uma proposta que estava inserida num projeto maior de pesquisa, intitulado: *Comunidades de Aprendizagem: aposta na qualidade da aprendizagem, na igualdade de diferenças e na democratização da gestão da escola*, financiado pela FAPESP e inserido no Programa Especial: Ensino Público, realizado pelo Núcleo de Investigação e Ação Social e Educativa, em parceria com três escolas de Ensino Fundamental da cidade de São Carlos, que se transformaram em Comunidades de Aprendizagem.

As Comunidades de Aprendizagem são uma proposta educativa desenvolvida pelo Centro Especial em Teorias e Práticas Superadoras de Desigualdades (CREA), da Universidade de Barcelona/Espanha e pelo Núcleo de Investigação e Ação Social e Educativa (NIASE), da Universidade Federal de São Carlos/Brasil. Em nosso país, são três as escolas de ensino fundamental que se transformaram em Comunidades de Aprendizagem na acepção que aqui adotamos.

Como membro do NIASE, trabalhando na implantação desta proposta desde 2004 e também como professora numa Comunidade de Aprendizagem, a temática do diálogo na sala de aula apresentou-se como uma constante. Assim, a pesquisa nasceu dos resultados obtidos com a realização da dissertação de mestrado e também da experiência vivida em sala de aula numa Comunidade de Aprendizagem.

O estudo de mestrado, realizado de março de 2005 a fevereiro de 2007, tinha por objetivo investigar, a partir das obras de Habermas e Freire (autores que sustentam teoricamente a proposta de Comunidades de Aprendizagem), a situação de dialogicidade necessária ou situação ideal de comunicação para que a racionalidade técnica, presente na escola, fosse reelaborada enquanto racionalidade comunicativa.

Tal estudo, caracterizado como um trabalho de caráter bibliográfico e exploratório, demonstrou que a reconstrução do conceito de racionalidade, implementada por Habermas

(1987), faz-se necessária à vida como um todo e não só à escola. No modelo de racionalidade que este autor propõe – a racionalidade comunicativa – o primordial não é a relação de um sujeito solitário com algo no mundo objetivo, mas a relação intersubjetiva que estabelecem os sujeitos capazes de linguagem e ação, quando buscam um entendimento entre si sobre algo.

Paulo Freire (2005/1968)¹, por sua vez, ao apresentar o conceito de dialogicidade, diálogo, cultura dialógica, ação dialógica e educação dialógica, propõe, também, uma nova racionalidade frente aos processos dominantes da cultura moderna. A sua proposta é uma reação ao racionalismo moderno, a partir do qual impera a razão técnico-instrumental.

Para Freire (ibid.), não há comunicação sem dialogicidade e, nesse sentido, a comunicação é vida e fator de *mais-vida*. Todas as pessoas possuem capacidade de dialogar, independente de seu nível de escolaridade. Essa é uma questão chave para as teorias dialógicas. “*A dialogicidade é uma exigência da natureza humana*” (Freire, 2001). É possível utilizar os conhecimentos e habilidades em qualquer situação de diálogo, de tomada de decisão e de aprendizagem, bem como desenvolver novos conhecimentos e criar significados através das interações.

A proposta das Comunidades de Aprendizagem, nascida em escolas da Espanha, caminha no sentido de atingir tais objetivos, pautando-se, justamente, na perspectiva desses dois autores. Seu eixo central é a proposta de uma aprendizagem dialógica.

Entretanto, vale ressaltar que a pesquisa de mestrado, ainda que nos tenha permitido vislumbrar novos caminhos, também trouxe, com isto, novas perguntas. Perguntas importantes não só para o desenvolvimento das Comunidades de Aprendizagem, ou desta pesquisa de doutorado em si, mas para a área de Ensino e Aprendizagem e de Educação de maneira geral, pois traz à tona questões sobre o ensinar e o aprender e a transformação e a melhoria da própria escola.

Consideramos ser necessário, dentro da área de Ensino e Aprendizagem, pensar a relação das diferentes racionalidades com as diferentes abordagens de ensino, que são centrais para o desenvolvimento da pesquisa nesta área, procurando compreender a relação entre as metodologias adotadas nas escolas e o processo de construção do diálogo.

Sendo, além de pesquisadora, professora das séries iniciais do Ensino Fundamental, no exercício de minha profissão, percebia a urgência do estabelecimento do diálogo e de uma racionalidade comunicativa em todos os âmbitos da escola, especialmente na sala de aula,

¹ Aqui destacamos primeiro a obra lida e em segundo o ano em que foi escrita. A título de esclarecimento, adotaremos essa medida em outros momentos, no decorrer do trabalho.

lugar no qual os/as profissionais da educação e os/as estudantes passam a maior parte do tempo, desenvolvendo as principais funções da escola: desenvolvimento do ensino e promoção da aprendizagem.

Desde esse ponto de vista, foi possível formular novas e importantes questões, que agora norteiam este estudo: como realizar uma aula efetivamente dialógica? A dialogicidade implica necessariamente uma metodologia de ensino? Qual a relação entre os conteúdos de ensino e a dialogicidade? Como atuam as professoras que estão em Comunidades de Aprendizagem e se propõem o trabalho dialógico? Quais as características do ensino baseado na aprendizagem dialógica? Que abordagens dentro da metodologia de ensino apresentam-se como favorecedoras do processo dialógico e quais têm sido obstaculizadoras para ele?

Todas as questões ajudaram a formular a proposta da pesquisa, sendo representadas na seguinte indagação: *quais caminhos pedagógicos professoras que atuam em escolas que se transformaram em Comunidades de Aprendizagem constroem para aulas dialógicas?*

A busca por respostas nos levou a identificar dentre as abordagens de ensino reconhecidas como as mais relevantes na história da educação escolar, aquelas que apresentam o maior número de elementos que possam favorecer práticas de aprendizagem dialógica em aula, na perspectiva de compreender como essas abordagens tem se estabelecido dentro das escolas.

No atual contexto escolar brasileiro, os conceitos de aprendizagem significativa e a perspectiva construtivista de aprendizagem têm sido as principais referências das políticas públicas, desde o advento dos referenciais e parâmetros curriculares nacionais.

Na perspectiva de Ausubel (1968), a aprendizagem significativa implica a aquisição de novos conceitos, considerando que as novas informações relacionam-se às idéias básicas relevantes à estrutura cognitiva do aluno/a e a interação entre significados potencialmente novos e idéias básicas relevantes à estrutura cognitiva dá origem a significados reais e psicológicos. Além disso, para que ocorra uma aprendizagem significativa é preciso uma disposição para este tipo de aprendizagem, assim como a apresentação de um material potencialmente significativo aos alunos e alunas.

“A essência do processo de aprendizagem significativa é que as idéias expressas simbolicamente são relacionadas às informações previamente adquiridas pelo aluno através de uma relação não arbitrária e não substantiva (não literal). Uma relação não arbitrária e substantiva significa que as idéias são relacionadas a algum aspecto relevante existente na estrutura cognitiva do aluno, como, por exemplo, uma imagem, um símbolo, um conceito ou uma proposição. A aprendizagem significativa

pressupõe que o aluno manifeste uma disposição para a aprendizagem significativa – ou seja, uma disposição para relacionar, de forma não arbitrária e substantiva, o novo material à sua estrutura cognitiva – e que o material aprendido seja potencialmente significativo – principalmente incorporável à sua estrutura de conhecimento através de uma relação não arbitrária e não literal.” (AUSUBEL, 1968, p.34)

A aprendizagem significativa proposta por Ausubel (ibid.) opõe-se ao modelo de aprendizagem mecânica, repetitiva e memorialística. De acordo com suas idéias, os assuntos aprendidos significativa e automaticamente são aprendidos e fixados por meios qualitativamente diferentes, já que as tarefas da aprendizagem significativa são, por definição, relacionadas e apoiadas às idéias estabelecidas na estrutura cognitiva e podem relacionar-se às idéias existentes de forma a tornar possível os vários tipos de relações significativas. Os materiais aprendidos automaticamente, por outro lado, não interagem com a estrutura cognitiva de forma substantiva orgânica e são aprendidos e fixados de acordo com as leis da associação.

A partir dessas elaborações, Ausubel (ibid.) destaca o papel fundamental dos conhecimentos prévios das crianças para uma aprendizagem efetiva. O papel do professor ou professora nesta perspectiva é ter ciência dos conhecimentos prévios de seus alunos/as e atuar a partir deles para o desenvolvimento de novas aprendizagens.

“Se eu tivesse que reduzir toda a psicologia educacional a um único princípio, diria isto: o fator isolado mais importante que influencia a aprendizagem é aquilo que o aprendiz já conhece. Descubra o que ele sabe e baseie nisso os seus ensinamentos.” (AUSUBEL, 1968, p.VIII)

Em decorrência desse entendimento, as formulações de Ausubel apontam para a diversificação das estruturas cognitivas próprias de cada indivíduo e, conseqüentemente, aos diferentes níveis de aprendizagem que cada criança ou jovem pode desenvolver, dependendo de sua capacidade intelectual e do contexto no qual se insere. Desde a teoria de Ausubel (ibid.), as variações sociais e grupais devem ser levadas em consideração na aprendizagem escolar, uma vez que, inevitavelmente, influenciam a aprendizagem da matéria, dos valores e das atitudes.

A título de exemplo dessa variação das estruturas internas, Ausubel (ibid.) destaca em suas elaborações a diferença entre a possibilidade de aprendizagem de crianças de classe baixa e crianças de classe média, assim como de crianças negras e crianças brancas. Em sua perspectiva, as crianças provenientes da classe baixa tem menos condições de desenvolver a aprendizagem escolar, assim como as crianças negras.

“Em primeiro lugar, os pais de classe baixa não concedem os mesmos valores que os pais de classe média à educação, independência financeira, reconhecimento social e sucesso vacacional (...) Não chega a ser surpreendente, portanto, que crianças de classe baixa sejam menos interessadas na leitura do que crianças de classe média. Além disso, elas levam o trabalho escolar menos a sério e estão menos dispostas a despendar os anos da sua juventude na escola para obter alto prestígio e recompensas sociais quando adultos.” (AUSUBEL, 1968, p.403)

No mesmo sentido, quanto aos fatores raciais na educação, Ausubel (ibid.) destaca:

“Em parte como resultado de oportunidades educacionais desiguais, as crianças negras apresentam sérios retardamentos acadêmicos. Elas freqüentam a escola por poucos anos e, em média, aprendem muito menos do que as crianças brancas. Em testes de mensuração do desempenho escolar, os escores dos negros estão significativamente abaixo da média dos escores dos brancos e orientais (...) Além disso, o empobrecimento intelectual extremo dos lares negros, mais do que seu status de classe baixa reflete-se na não padronização (“negra”) do inglês falado em casa e na falta geral de livros, revistas e conversações estimulantes.” (p.407- 408)

Apesar de a teoria de Ausubel apresentar importantes contribuições dentro do que foi seu objeto de estudo, isto é, a aprendizagem significativa, em oposição a uma aprendizagem repetitiva e sem sentido, penosa e rotineira, consideramos as suas formulações bastante problemáticas para a área da Didática e, conseqüentemente, para o trabalho em sala de aula.

A perspectiva de que a aprendizagem depende, fundamentalmente, das estruturas cognitivas que o aluno ou aluna já possui para a aquisição de novos conhecimentos nos parece limitar bastante a atuação da educação. Evidentemente os conhecimentos prévios das crianças servem ao professor ou professora como contextualização da realidade de seus alunos/as, mas não devem ser entendidos, como supõe Ausubel, enquanto limitadores da aprendizagem. Na perspectiva a partir da qual desenvolvemos este trabalho, os conhecimentos prévios indicam o ponto de partida de cada criança, podendo ser diverso, mas o trabalho pedagógico deve caminhar no sentido a possibilitar a todas as crianças o mesmo ponto de chegada, ainda que para atingi-lo os/as estudantes necessitem de diferentes recursos.

O entendimento de que cada pessoa pode aprender apenas o que as suas estruturas cognitivas já apresentem como conceito mais geral não só levou Ausubel a formular uma teoria discriminatória, como a sua aplicação nas escolas mantém e também alimenta as desigualdades educativas. Ainda assim as suas elaborações a partir da chamada aprendizagem

significativa têm influenciado fortemente as práticas pedagógicas no Brasil. Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) são uma evidência desse fato.

Na leitura do documento introdutório dos PCNs é possível encontrar diversas referências a esse modelo de aprendizagem. Podemos destacar a importância dada aos conhecimentos prévios como requisitos para a aprendizagem:

O que o aluno pode aprender em determinado momento da escolaridade depende das possibilidades delineadas pelas formas de pensamento de que dispõe naquela fase de desenvolvimento, dos conhecimentos que já construiu anteriormente e do ensino que recebe. Isto é, a intervenção pedagógica deve-se ajustar ao que os alunos conseguem realizar em cada momento de sua aprendizagem, para se constituir verdadeira ajuda educativa. O conhecimento é resultado de um complexo e intrincado processo de modificação, reorganização e construção, utilizado pelos alunos para assimilar e interpretar os conteúdos escolares. (PCN- DOCUMENTO INTRODUTÓRIO, p.37)

É possível destacar também a concepção apresentada nos PCNs, em consonância com as formulações de Ausubel, quanto às diferentes capacidades de cada criança para apreensão dos conhecimentos e a indicação, por parte dessa referência, para se “respeitar” os diferentes desempenhos de cada aluno ou aluna:

Sabe-se que, fora da escola, os alunos não têm as mesmas oportunidades de acesso a certos objetos de conhecimento que fazem parte do repertório escolar. Sabe-se também que isso influencia o modo e o processo como atribuirão significados aos objetos de conhecimento na situação escolar: alguns alunos poderão estar mais avançados na reconstrução de significados do que outros. (...) Em suma, o que acontece é que cada aluno tem, habitualmente, desempenhos muito diferentes na relação com objetos de conhecimento diferentes e a prática escolar tem buscado incorporar essa diversidade de modo a garantir respeito aos alunos e a criar condições para que possam progredir nas suas aprendizagens. (PCN- DOCUMENTO INTRODUTÓRIO, p.42-43)

Essa postura, defendida pelos documentos nacionais de referência para o Ensino Fundamental no Brasil, na tentativa de se preocupar com um “respeito” às diferenças acaba por causar grandes desigualdades educativas, afinal não é preciso que todos/as saibam os mesmos conteúdos – cada um/a vai aprender de acordo com as suas capacidades. Esse fator acarreta o que conhecemos como as adaptações dos currículos em diferentes escolas, especialmente, e não poderia deixar de ser, naquelas em que a comunidade de entorno é proveniente de classe popular, tem poucos recursos e, por isso, é considerada menos capaz.

As adaptações curriculares previstas nos níveis de concretização apontam a necessidade de adequar objetivos, conteúdos e critérios de avaliação, de forma a atender a diversidade existente no País. Essas adaptações, porém, não dão conta da diversidade no plano dos indivíduos em uma sala de aula. (...) Atender necessidades singulares de determinados alunos é estar atento à diversidade: é atribuição do professor considerar a especificidade do indivíduo, analisar suas possibilidades de aprendizagem e avaliar a eficácia das medidas adotadas. A atenção à diversidade deve se concretizar em medidas que levem em conta não só as capacidades intelectuais e os conhecimentos de que o aluno dispõe, mas também seus interesses e motivações. Esse conjunto constitui a capacidade geral do aluno para aprendizagem em um determinado momento. (PCN- DOCUMENTO INTRODUTÓRIO, p.63)

Enfim, o que encontramos enquanto indicação didática e também enquanto concepção epistemológica da educação nos documentos oficiais se refere a uma concepção de aprendizagem significativa e construtivista, a partir da qual a ênfase está posta no estudante e no processo de aprendizagem. Cada criança constrói diferentes significados, influenciadas por seus conhecimentos prévios e seu entorno. Quem educa tem a obrigação de conhecer diferentes maneiras de construir significados e as melhores formas de intervir para melhorar essa construção.

Na visão aqui assumida, os alunos constroem significados a partir de múltiplas e complexas interações. Cada aluno é sujeito de seu processo de aprendizagem, enquanto o professor é o mediador na interação dos alunos com os objetos de conhecimento; o processo de aprendizagem compreende também a interação dos alunos entre si, essencial à socialização. Assim sendo, as orientações didáticas apresentadas enfocam fundamentalmente a intervenção do professor na criação de situações de aprendizagem coerentes com essa concepção. (PCN- DOCUMENTO INTRODUTÓRIO, p.61)

Embora Piaget faça parte dessa concepção enquanto cognitivista e também constem as formulações de Vygotski quanto à importância do entorno social e da interação para a aprendizagem, o que sobressai nas políticas públicas de orientação didática têm sua base nas formulações de Ausubel e não nas idéias centrais defendidas por Piaget e Vygotski.

Sobre a relação da teoria de Ausubel com as teorias de Piaget e Vygotsky, Mello (2008), em texto mimeo, afirma:

Ao se ir diretamente a uma das obras de Ausubel mais divulgadas no Brasil (AUSUBEL, NOVAK e HANESIAN, 1980), pode-se constatar que para a construção do conceito de aprendizagem significativa o teórico utilizou-se tanto de formulações de Piaget, como de Vygotsky. No entanto, a apropriação que delas fez levou a dois desvirtuamentos dos pensamentos de base de cada uma, que têm gerado fortes impactos negativos nas orientações das práticas escolares, sugerindo-se a adaptação do

ensino ao que as crianças já sabem e às suas supostas condições de aprendizagem. Desconsiderou o caráter universalista da teoria de Piaget, em sua relação entre filo e ontogenia, ao vincular a capacidade de aprendizagem mais ao meio que ao sujeito da espécie; distorceu uma das principais idéias de Vigotsky, ao utilizar a cultura e o entorno de origem das crianças para justificar as diferentes capacidades de aprendizagem e não para indicar intervenções transformadoras – julgando, inclusive, que os grupos populares e as crianças negras, por exemplo, não têm as mesmas possibilidades de aprendizagem que as de classe média estadunidense (p. 3).

Para além dos referenciais e parâmetros curriculares, tais elaborações sobre ensino e sobre aprendizagem têm sido fortemente difundidas em cursos de formação inicial e continuada de professores/as, com a intenção de consolidar nas práticas pedagógicas o que tais documentos preconizam. Cursos como o PROFA e o LETRA E VIDA, oferecidos aos/às professores/as alfabetizadores/as, por exemplo, têm sua base nos escritos de Telma Weiz e outros autores/as construtivistas; são formulados a partir do conceito de aprendizagem significativa e vêm condicionando quase toda a atuação em sala de aula no estado, já que a “aplicação” do aprendido nos cursos é frequentemente supervisionada nos sistemas de ensino por profissionais que junto a eles têm essa função. Outro autor que tem tido grande penetração na composição de tal contexto educacional é Cesar Coll; um dos principais coordenadores da reforma educacional espanhola e consultor do MEC na década de 1990 para a elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais no Brasil, ele pautou suas elaborações principalmente em Ausubel e Piaget, propondo uma concepção de ensino e aprendizagem construtivista para a sala de aula.

Vale ressaltar que as contribuições da psicologia cognitiva e também da concepção de aprendizagem construtivista foram e continuam sendo fundamentais para o avanço das explicações mais complexas do processo de aprendizagem. Ajudaram a superar alguns princípios condutistas, base do ensino tradicional e do ensino tecnicista, tendências essas que antecederam, no Brasil, as políticas públicas para o ensino da atualidade.

O estudo dos conhecimentos prévios, dos processos cognitivos implicados na aprendizagem, da organização do conhecimento em nossa mente e do processo de integração de novos conhecimentos às estruturas cognitivas já estabelecidas traz uma mudança efetiva a respeito de como se aprende. Ademais, introduz uma nova perspectiva do processo de ensino, a partir do qual o professor ou professora se transforma num guia que orienta a aprendizagem. (AUBERT et al., 2008)

Ainda assim, as concepções de ensino pautadas nas de aprendizagem significativa têm trazido limitações importantes para a educação de maneira geral: vinculação quase que exclusiva da aprendizagem aos conhecimentos prévios; a pouca relevância dada aos

resultados (o processo de construção do conhecimento é mais importante e cada criança pode atingir diferentes pontos de chegada) e ao contexto social de aprendizagem, o que acaba por gerar uma diversidade desigual e uma adaptação de currículos que reproduz e aumenta as desigualdades. Acrescenta-se a tais limites, o que argumentam Aubert et al (2008): essa perspectiva não é suficiente para analisar e entender a aprendizagem escolar, já que atualmente adquirem cada vez mais importância as interações dos alunos e alunas com as famílias e a multiplicidade de pessoas e espaços com e nos quais convivem e interagem.

Se, por um lado, a concepção construtivista do ensino e da aprendizagem escolar realizou importantes contribuições ao desenvolvimento do conceito de aprendizagem, como a importância de se considerar as particularidades de quem aprende, o seu papel ativo na aprendizagem e a diversidade presente nos alunos e alunas, por outro lado, ela não tem sido suficiente para radicalizar uma escola que leve todas as pessoas à aprendizagem instrumental, enquanto direito social garantido de domínio de instrumentos para inserção e luta no mundo atual.

Assim, faz-se necessária a adoção de perspectivas teóricas que transcendam o plano do sujeito para incorporar a intersubjetividade na aprendizagem como fator para a transformação do contexto e da realização de máximas aprendizagens. Nossa tese é a de que teorias dialógicas oferecem base para tanto.

Desde essa perspectiva, nos propomos a descrever e a analisar práticas ocorridas na sala de aula de duas professoras de uma escola que é Comunidade de Aprendizagem, buscando nelas identificar a presença de processos dialógicos. Aventuramo-nos também no objetivo de identificar e analisar junto a essas duas professoras as angústias, aprendizagens, criações e demandas que se colocam em suas salas de aula pelo fato de sua escola ser uma Comunidade de Aprendizagem, pressupondo a assunção de postura dialógica em toda a vida da escola. E, por fim, procuramos identificar e analisar junto a crianças de cada turma acompanhada as características de que mais gostam das aulas de sua turma e aquelas que devem ser melhoradas ou modificadas.

Para o desenvolvimento da temática, estruturamos este trabalho em oito capítulos. No primeiro deles, apresentamos o giro dialógico dentro das Ciências Sociais, destacando elaborações teóricas do campo da filosofia e da sociologia que nos ajudaram a compreender a perspectiva do diálogo na sociedade. No segundo capítulo, dedicamo-nos a ressaltar as teorias dialógicas construídas na perspectiva da educação e da atividade escolar. No terceiro, para completar o nosso referencial teórico, apresentamos uma proposta de radicalização do diálogo na escola: as comunidades de aprendizagem e o conceito de aprendizagem dialógica.

Posteriormente, no quarto capítulo, discorremos sobre a nossa escolha pela metodologia comunicativo-crítica para a realização da presente investigação, e também apresentamos o contexto investigado e as participantes da pesquisa. No quinto capítulo apresentamos o primeiro conjunto de dados, analisados a partir dos percursos de vida das professoras participantes e da atuação de professores e professoras em uma comunidade de aprendizagem. No sexto capítulo, adentramos o universo da sala de aula e nos desafiamos a responder à nossa questão de pesquisa a partir das análises sobre as aulas da professora Laura e da professora Ana Lúcia. No sétimo e último capítulo, relacionamos os dados obtidos na pesquisa de campo com o referencial teórico adotado, chegando a algumas conclusões e a outras possibilidades de pesquisas. No último capítulo também apresentamos recomendações e indicações para a melhoria das aulas e da escola, elaboradas ao longo de toda a investigação.

1. O GIRO DIALÓGICO NAS CIÊNCIAS SOCIAIS

Neste capítulo apresentaremos algumas formulações teóricas do campo da filosofia e da sociologia, base para nosso estudo, já que nos ajudam a explicar e compreender o desenvolvimento das ciências sociais e a construção de teorias dialógicas da sociedade e do ensino. Porém, antes de adentrarmos o universo das teorias e das explicações acerca do mundo e da vida em sociedade, afirmamos a existência de um *giro dialógico* perceptível aos nossos olhos, ou seja, uma crescente centralidade do diálogo em todos os âmbitos sociais: no nosso dia-a-dia, na convivência com as pessoas e nas relações com elas e com os sistemas e instituições.

De acordo com Aubert *et al.* (2008) o que temos visto em nossas casas, na atualidade, é reflexo de um giro dialógico implementado na sociedade. Essas autoras e o autor relatam as mudanças ocorridas dentro das famílias nas últimas décadas, recordando como havia, há alguns anos atrás, uma pessoa da família, frequentemente representada pelo pai, chefe de família, que decidia a hora de comer, o que todos/as deveriam assistir na televisão, se os demais membros da família poderiam sair ou não de casa, por exemplo. Atualmente, em nossas casas, tais temas, como outros, precisam ser negociados, e o pai não toma decisões sozinho.

Da mesma forma, essas mudanças atingem a escola e, diretamente, a sala de aula. O professor e a professora também não representam mais a autoridade incondicional que representavam há alguns anos atrás, e as crianças e os estudantes, em geral, também querem negociar acordos na aula, não aceitando tudo o que o/a professor/a diz:

Cada vez mais os sujeitos e os grupos se colocam como alcançar consensos e encontrar soluções através de interações orientadas ao entendimento, processo através do qual a linguagem adquire um papel central. É neste sentido que se fala de giro dialógico, para descrever a crescente centralidade do diálogo em todos os âmbitos: desde a política internacional passando pela sala de nosso domicílio, passando pelo trabalho, o centro educativo, as famílias, as relações íntimas... (Aubert et al., 2008, p.30)¹

Embora muitas pessoas tenham sentido essas mudanças como algo negativo, esse processo de diálogo, reflexão e decisão faz aumentar o número de opções das pessoas, a partir das quais é possível decidir mais livremente e contando com mais argumentos.

¹ Tradução livre realizada pela pesquisadora a partir do trecho original em espanhol.

A própria produção do conhecimento tem levado em conta essa mudança dialógica. Autores como Beck, Habermas e Flecha, Gómez e Puigvert, por exemplo, têm desenvolvido seu trabalho teórico a partir do diálogo com pessoas não especialistas, mas igualmente capazes de compreender sua realidade. A própria metodologia comunicativa crítica, utilizada nessa investigação, apresenta-se nessa perspectiva.

Autores como Habermas, Giddens e Beck são alguns exemplos nas ciências sociais da construção de teorias dialógicas que procuram reconhecer a força e a importância da estrutura e do sistema como um todo, mas também da ação humana enquanto transformadora do mundo.

Habermas é um filósofo e sociólogo alemão contemporâneo que se empenhou, na década de 1980, a elaborar uma teoria que fosse capaz de explicar as patologias sociais de nossa época; uma teoria da modernidade que permitisse uma categorização da vida social, a qual chamou de Teoria da Ação Comunicativa. Seu nome, por muito tempo, esteve associado à Teoria Crítica da Escola de Frankfurt, cujos principais representantes são Adorno, Horkheimer, Benjamin e Marcuse.

A Teoria Crítica define-se pela crítica radical à sociedade industrial moderna. Os autores dessa corrente de pensamento criticam uma forma de racionalidade que passou a prevalecer nas sociedades modernas industrializadas, isto é, uma racionalidade instrumental, entendida pela relação meio-fins, ou seja, pela escolha dos melhores meios ou estratégias para se atingir determinado objetivo.

Habermas, embora partilhe dessa crítica, não se mantém na esfera do pessimismo, e propõe uma reconstrução da razão ampliando seu conceito para além da racionalidade instrumental, propondo, assim, uma racionalidade comunicativa. Em decorrência dessa posição, em suas formulações é possível compreender, de um lado, um conceito de racionalidade comunicativa que faz frente às reduções cognitivo-instrumentais da razão e, de outro, um conceito de sociedade articulado em dois níveis: sistema e mundo da vida, o que permite entender a ação humana a partir de condicionantes e de possibilidades. Em ambos os casos, a comunicação é o fator-chave para entendimento da razão e para a relação entre indivíduos e sociedade.

Entretanto, antes de apresentarmos as formulações de Habermas sobre a racionalidade comunicativa e o conceito de ação comunicativa, nos dedicaremos a apresentar o pano de fundo dessa ação, ou seja, o seu conceito de mundo.

Segundo Habermas (1987a), no mundo de cada sujeito, três diferentes esferas de “mundo” são coexistentes: o mundo objetivo, o mundo social e o mundo subjetivo. O

primeiro diz respeito à existência de todas as coisas materiais que são comuns a todos os sujeitos da sociedade. O segundo faz referência a um conjunto de normas e valores compartilhados e legitimados pelas pessoas; e o terceiro representa todas as vivências e experiências individuais e às quais cada pessoa tem acesso privilegiado.

O mundo objetivo é suposto em comum, como totalidade dos fatos, significando aqui ‘fato’ que o enunciado sobre a existência do correspondente estado de coisas possa considerar-se verdadeiro. E todos pressupõem também em comum um mundo social como totalidade das relações interpessoais que são reconhecidas pelos integrantes como legítimas. Ao contrário, o mundo subjetivo representa a totalidade das vivências às quais, em cada caso, só um indivíduo tem acesso privilegiado. (HABERMAS, *ibid*, p.81)²

De acordo com as elaborações de Habermas (*ibid.*), a co-existência desses três mundos para cada indivíduo constitui aquilo que o teórico denomina como *mundo da vida*³. Este é o mundo que serve como pano de fundo para toda e qualquer ação comunicativa, pois “*ao atuarem comunicativamente, os sujeitos se entendem sempre no horizonte de um mundo da vida.*” (p.104).

Isso quer dizer que, num processo de comunicação e diálogo, os sujeitos demarcam o mundo objetivo e o mundo social que compartilham, buscando formular suas interpretações a partir destes e frente aos mundos subjetivos de cada um/a e, também, frente a outros coletivos. Essa é a “*armação*” a partir da qual grupos e pessoas dialogam sobre algo que exige que se chegue a um acordo.

O conceito de mundo da vida apresentado por Habermas se constitui como conceito complementar de ação comunicativa. Mas, a categoria de mundo da vida tem um status distinto dos conceitos formais de mundo já apresentados. Numa comunicação, falantes e ouvintes referem-se a algo no mundo objetivo, social e subjetivo, mas não podem referir-se a algo no mundo da vida. Os sujeitos movem-se dentro de um horizonte que é o seu mundo da vida e do qual não podem sair. Isto significa que as pessoas se entendem a partir de um mundo da vida que lhes é comum, sobre alguma coisa no mundo objetivo, no mundo social e no mundo subjetivo. Nas palavras de Habermas (1987b, p.179):

² As citações em destaque das obras de Habermas (1987a e b) figuram como uma tradução livre da pesquisadora a partir da versão em espanhol.

³ Habermas utiliza o termo “mundo da vida” a partir das elaborações de A. Schutz na fenomenologia. (HABERMAS, 1987a, p.119). Schutz descreveu com abundantes exemplos a articulação espaço-temporal e social do mundo da vida cotidiana. (HABERMAS, 1987b, p.175)

O mundo da vida é, por assim dizer, o lugar transcendental onde falante e ouvinte saem ao encontro um do outro, onde podem colocar 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 onde podem criticar e exhibir os fundamentos dessas pretensões de validade, resolver seus desentendimentos e chegar a um acordo.

O mundo da vida é o contexto a partir do qual podemos estabelecer uma comunicação que tenha por objetivo chegar a um entendimento. É o saber que partilhamos com outras pessoas que nos permite estabelecer um diálogo sobre alguma coisa no mundo (seja o mundo objetivo, social ou subjetivo). É o pano de fundo em comum que nos permite dialogar.

Considerando-se esse entendimento sobre o mundo da vida elaborado por Habermas, podemos, agora, nos direcionar para a apresentação de seus conceitos de racionalidade comunicativa e de ação comunicativa, ambos fundamentais para compreendermos as idéias de diálogo e de comunicação assumidas neste estudo.

Com base nas elaborações de Habermas (1987a), podemos analisar o conceito de ação comunicativa seguindo o fio condutor do entendimento linguístico. Habermas (ibid.) afirma que o conceito de entendimento⁴ remete a um acordo racionalmente motivado, alcançado entre os participantes de um diálogo. Esse acordo se mede por pretensões de validade que sejam suscetíveis de crítica.

Numa comunicação a partir da qual as pessoas busquem um entendimento entre si sobre algo, as pretensões de validade destacadas por Habermas dizem respeito à intenção de fala e à postura de cada sujeito participante na comunicação, ambas conectadas com o entendimento do mundo enquanto objetivo, social e subjetivo.

Na perspectiva habermasiana, as pretensões de validade caracterizam diversas categorias de um saber, encarnado em manifestações ou emissões simbólicas. Para que essas manifestações ou emissões façam parte de uma prática comunicativa cotidiana, há de recorrer-se a pretensões universais de validade desenvolvidas por meio de uma teoria da argumentação. (HABERMAS, 1987a, p.36)

A argumentação, de acordo com Habermas (ibid.), diz respeito ao tipo de fala a partir do qual um sujeito tematiza suas pretensões de validade. Na argumentação, um sujeito capaz de linguagem e de ação faz suas manifestações a partir do mundo objetivo e social que compartilha com os demais participantes na comunicação e, também, a partir de seu mundo subjetivo.

⁴ No alemão *Verstandigung*

Nessa interação, as pessoas que compartilham o mesmo mundo objetivo e social como pano de fundo conseguem argumentar e estabelecer acordos. Na argumentação, é possível perceber a racionalidade ou a falta dela por parte dos participantes. Habermas (ibid.) nos explica que participar de uma argumentação de forma racional é mostrar-se aberto aos argumentos que se apresentam a favor ou contra o que está em questão, reconhecendo a força dessas razões e, também por argumentos, poder replicá-las. Isso envolve um agir racional, na medida em que a interlocução está aberta a críticas.

A susceptibilidade de fundamentação das emissões ou manifestações racionais responde, por parte das pessoas que se comportam racionalmente, à disponibilidade de expor-se à crítica e, em caso necessário, à participar formalmente em argumentações. (HABERMAS, ibid, p.37)

O fato das emissões ou manifestações estarem sujeitas à crítica é fundamental nas formulações de Habermas. Estar sujeito à crítica significa, pois, em última instância, poder ser corrigido, ou seja, poder viver um processo de aprendizagem no qual seja possível corrigir os desacertos, refutar hipóteses e melhorar as propostas de intervenção no mundo. As considerações de Habermas indicam que quanto mais próxima da racionalidade comunicativa uma pessoa se encontra, mais disposta esta se mostra ao entendimento com o outro na comunicação. Nas suas palavras:

A racionalidade pode entender-se como uma disposição dos sujeitos capazes de linguagem e ação. Manifesta-se em formas de comportamento, para as quais existem, em cada caso, boas razões. Isto significa que as emissões ou manifestações racionais são acessíveis a uma avaliação objetiva. (HABERMAS, ibid., p.43)

Este conceito de racionalidade apresentado por Habermas refere-se, como citamos anteriormente, à um sistema de pretensões de validade. Na perspectiva da ação comunicativa, as pretensões de validade dizem respeito à associação direta da fala de um sujeito numa determinada comunicação com a *verdade*, a *retitude* e a *veracidade*.

A questão da verdade é entendida por Habermas como a relação da emissão ou manifestação de um falante com o mundo objetivo que partilha com seus ouvintes, ou seja, o conteúdo da fala precisa ter a pretensão de ser verdadeiro, isto é, referir-se a algo presente no mundo objetivo. A retitude, por sua vez, faz referência à relação estabelecida pelo falante com o mundo social no qual vive, isto é, com as normas sociais construídas e legitimadas pelas pessoas, e que este compartilha com seus ouvintes. A veracidade, por fim, refere-se à necessidade das manifestações expressivas e de vivências representarem efetivamente o

pensamento e/ou sentimentos do falante, o que quer dizer que a veracidade é a pretensão de que o falante diga exatamente o que pensa e sente. (HABERMAS, 1987a p.64-67)

Vale destacar, quanto aos elementos que Habermas apresenta como constituintes da pretensão de validade (a verdade, a retitude e a veracidade), que a sua constatação não pode ser igualmente verificada e assegurada: com relação à verdade e à retitude é possível que um falante demonstre sua pretensão de validade baseado apenas em bons argumentos racionais, enquanto o mesmo não pode ser assegurado com relação à veracidade. Em outras palavras: se é possível saber, através de bons argumentos, que uma manifestação refere-se a algo no mundo objetivo e está também de acordo com a organização social, não podemos, por outro lado, pautados apenas em bons argumentos, saber se uma manifestação expressiva representa exatamente o que um sujeito pensa ou sente.

Nesta direção, Habermas (ibid.) amplia o horizonte da ação comunicativa pautada em pretensões de validade ao incorporar não apenas a intenção de cada sujeito no momento da fala, mas sua ação correspondente. Para que uma ação seja entendida enquanto comunicativa, a fala e a atuação do sujeito no mundo precisam estar conectadas. Nas palavras de Habermas (ibid, p.67):

Um falante só poderá demonstrar que pensa realmente o que diz atuando em consequência. A veracidade das emissões expressivas não pode fundamentar-se, mas somente mostrar-se. A não-veracidade pode ser delatada na falta de consistência entre uma manifestação e as ações vinculadas internamente a ela.

Outra questão a ser destacada quanto às pretensões de validade é a preocupação com relação aos padrões de valor que cada pessoa possui e compartilha na ação comunicativa. Quanto a isso, Habermas (ibid.) afirma que as pretensões de validade devem ser entendidas e incorporadas como valores universais. Na perspectiva deste teórico, os valores culturais, por exemplo, apresentam-se como um tipo de pretensão de validade que não transcende os limites locais, mas que se restringem a um determinado mundo da vida, ao contrário das pretensões de verdade e justiça. Nesse sentido,

Só a verdade das proposições, a retitude das normas morais e a inteligibilidade, ou a correta formação das expressões simbólicas, são, por seu próprio sentido, pretensões universais de validade que podem submeter-se a exame em discursos. (HABERMAS, ibid., p.69)

O esforço teórico apresentado por Habermas nas formulações acerca de uma comunicação pautada em pretensões de validade universais e na escolha do melhor argumento rumo a um acordo e/ou entendimento representa, de fato, o esforço em se construir uma situação ideal de fala. Isso não quer dizer, porém, que sua teoria entenda as interações e comunicações humanas como pautadas exclusivamente na ação comunicativa. Sua tentativa é a de explicar as relações entre atores e mundo, na medida em que as pessoas reclamam validade para as suas emissões ou manifestações.

Em virtude dessa problemática, Habermas (1987) apresenta em seus escritos quatro diferentes tipos de ação: ação teleológica, ação normativa, ação dramática e ação comunicativa. A partir dessas tipificações, o autor não só apresenta diferentes conceitos sociológicos de ação, como também se detém nas relações ator/mundo que esses conceitos pressupõem.

O primeiro conceito, o de ação teleológica, é apresentado por Habermas como aquele que vem ocupando lugar central na teoria filosófica da ação. Trata-se de um tipo de ação na qual o ator escolhe os melhores meios para chegar a um determinado fim. O eixo central é o de decidir entre alternativas de ação endereçadas à realização de um propósito. (HABERMAS, 1987a, p.122)

No que tange às considerações sobre a ação teleológica, Habermas (ibid.) remete-nos à explicação de que este tipo de ação pode ampliar-se e converter-se em ação estratégica quando, no cálculo que uma pessoa faz de seu êxito no mundo, intervém na expectativa de decisões de ao menos uma outra pessoa que também atua com vistas a atingir seus próprios propósitos. Este modelo de ação é também apresentado por Habermas em termos utilitaristas, já que cada pessoa escolhe e calcula os meios e os fins, no intuito de maximizar a utilidade de alguma coisa ou de alguma situação em benefício próprio ou de um grupo.

O segundo tipo de ação apresentado por Habermas é a ação regulada por normas. Trata-se de um tipo de ação orientada por valores sociais comuns. É quando uma pessoa⁵ age em conformidade com uma norma ou no sentido de violá-la. As normas, aqui, expressam um acordo existente em um grupo social e elas fazem com que as pessoas criem expectativas generalizadas de comportamento, seja de execução ou omissão da norma existente. (HABERMAS, 1987a, p.123)

O conceito de ação dramática, por sua vez, não diz respeito nem a um ator solitário nem a um membro de um grupo social. Refere-se a participantes numa dada interação na qual

⁵ Habermas (1987a) refere-se a um sujeito solitário que tem em seu entorno membros de um mesmo grupo social.

se constituem como “público” uns dos outros e diante do qual se colocam “em cena”. A idéia é a de suscitar no público uma determinada imagem e impressão de si mesmo. O conceito-chave apresentado por Habermas (ibid.) nessa tipificação é o conceito de *autoescenificação*, ou seja, não se trata de um comportamento expressivo espontâneo, mas de uma apresentação do mundo subjetivo tendo em vista os espectadores.

Por fim, o modelo de ação comunicativa refere-se à interação de ao menos dois sujeitos capazes de linguagem e ação, que buscam se entender sobre uma determinada situação para coordenar, de comum acordo, um plano de ação sobre a realidade. O conceito-chave, nesse caso, é o de interpretação, que diz respeito à negociação para uma situação suscetível de consenso. Neste modelo de ação, a linguagem ocupa lugar central, pois se coloca como um meio de entendimento que coordena a ação.

O que importa à Habermas, no que se refere às tipificações da ação, não é explicitar analiticamente esses quatro conceitos, mas entender as relações que cada modelo estabelece com a racionalidade, isto é, como se relacionam com as estruturas de mundo objetivo, mundo social e mundo subjetivo.

Na perspectiva de Habermas (ibid.), o conceito de ação teleológica pressupõe relações entre um sujeito e o mundo objetivo, ou seja, um mundo de estado de coisas existentes. Nesse modelo, uma pessoa coloca em questão se suas percepções e opiniões vão ao encontro do que está no mundo e, além disso, se o que está no mundo está em concordância com seus desejos e intenções. Tanto num caso quanto no outro, Habermas avalia que há uma relação racional neste tipo de ação. Primeiro, porque se refere a algo no mundo objetivo e, segundo, porque as manifestações desse tipo podem estar sujeitas a críticas, o que quer dizer que podem ser avaliadas por outra pessoa no tocante ao ajuste ou desajuste com o mundo. Podem ser manifestações verdadeiras ou falsas, e podem gerar intervenções de êxito ou fracasso com relação ao que se quer conseguir no mundo. Trata-se de um modelo de ação que pode ser avaliado e julgado segundo critérios de verdade e eficácia. (HABERMAS, 1987a, p.126). A ação estratégica, enquanto uma ramificação da ação teleológica, segue a mesma característica da ação instrumental: vincula-se a um único mundo, o mundo objetivo, embora guarde especificidades de atuação no mundo segundo critérios egocêntricos de utilidade.

Já o conceito de ação normativa, por sua vez, pressupõe relações entre um sujeito e dois mundos, a saber: o mundo objetivo e o mundo social. De acordo com Habermas (ibid.), o mundo objetivo refere-se ao estado de coisas existentes, e o mundo social à um contexto normativo que pressupõe relações interpessoais legítimas, isto é, à um conjunto de normas consideradas válidas por pessoas que formam o mesmo mundo social. A racionalidade, neste

tipo de ação, é verificada a partir da retitude normativa. O que um ator propõe tem validade na medida em que a norma apresentada é reconhecida e validada pelas outras pessoas. A partir disso, é possível que uma ação normativa esteja sujeita a crítica, considerando-se, primeiro, se os motivos e ações de um sujeito concordam ou não com as normas vigentes e, segundo, se as normas vigentes expressam interesses que mereçam ser universalizados e incorporados por todas as pessoas.

Quanto ao modelo de ação dramaturgica, ele é apresentado por Habermas (ibid.) como um modelo de ação que pressupõe dois mundos: um mundo interno (subjetivo) e um mundo externo (mundo objetivo ou mundo social). Embora a ação dramaturgica pressuponha manifestações expressivas da subjetividade, essas manifestações são construídas e demarcadas a partir de um mundo externo, seja ele o mundo objetivo ou o mundo social, e o ator que a desenvolve se coloca frente aos outros atores nesta perspectiva. A racionalidade deste tipo de ação se verifica na medida em que a relação ator-mundo está acessível a um julgamento objetivo. Neste caso, o julgamento está sob o critério da veracidade, com base no qual se questiona se o ator pensa realmente o que diz ou se está se limitando a fingir as vivências que expressa. (HABERMAS, ibid., p.135). Em virtude dessa possibilidade, Habermas (ibid.) alerta para o fato de que na ação dramaturgica podem-se assumir perspectivas estratégicas quando o sujeito considera seu “público” como seu oponente. A escala da auto-encenação pode, assim, variar da comunicação sincera das próprias intenções, desejos e estados de ânimo, até a manipulação cínica das impressões que o ator desperta nas outras pessoas. Como exemplo desse modelo de ação, podemos pensar na atuação de trabalhadores frente a seu encarregado ou chefe, na atuação de alunos e alunas diante de seu professor ou professora, etc.

Ao, por fim, abordar a ação comunicativa, Habermas (ibid.) se refere a uma tripla relação da ação com o mundo. Neste modelo de ação, os falantes integram em um único sistema de interlocução os três conceitos de mundo e pressupõem tal sistema como um marco de interpretação que todos compartilham e dentro do qual podem chegar a um entendimento. Nesse sentido, a ação comunicativa pressupõe o potencial máximo de racionalidade a partir das categorias analisadas até agora: um ator/falante que se oriente ao entendimento precisa atender, com sua manifestação, a três pretensões de validade, ou seja, a pretensão de que seu enunciado seja verdadeiro (coerente com o estado de coisas existentes no mundo objetivo); de que sua fala esteja de acordo com o contexto normativo vigente; e que este, a partir do qual se fala, seja legítimo (mundo social), e de que sua intenção tenha veracidade, isto é, expresse realmente o que pensa (mundo subjetivo). Nas palavras do teórico:

O falante pretende, pois, verdade para os enunciados, ou para as pressuposições de existência; retitude para as ações legitimamente reguladas e para o contexto normativo em que ocorrem, e veracidade para a manifestação de suas vivências subjetivas. (HABERMAS, 1987a, p.144)

Como já mencionado, a ação comunicativa é o modelo de ação mais racional segundo Habermas, pois se relaciona diretamente com as três esferas de mundo e, conseqüentemente, coloca-se aberta a crítica a partir de três pretensões de validade. Acrescenta-se, porém, que para o autor isso não significa que ela seja manifestação exclusiva. Habermas reconhece a constante presença dos outros modelos de ação em todas as interações humanas. Sua proposta, contudo, é a da busca de estabelecimento de sua predominância nas relações entre os sujeitos para a constituição de um mundo melhor. (HABERMAS, 1987a, p.146)

É importante destacar que Habermas (ibid.) não equipara ação e comunicação em seu modelo de ação comunicativa. Segundo o autor, o objetivo deste tipo de ação é o entendimento, no sentido de um processo cooperativo de interpretação, mas “*a ação comunicativa não se esgota no ato de entendimento*” (p.146). O ato de entendimento deve servir de guia para o mecanismo de coordenação da ação. A busca de entendimento, portanto, se apresenta como um primeiro passo, que deve ser seguido pela atuação no mundo.

Essa consideração nos remete a outra perspectiva da teoria habermasiana: a relação entre a teoria da ação e a teoria de sistemas. Com base nas elaborações acerca da ação e da racionalidade comunicativas apresentadas até o momento, podemos agora nos dedicar às formulações de Habermas quanto à constituição da sociedade, entendida simultaneamente como sistema e mundo da vida. Este conceito dual de sociedade é apresentado por Habermas (1987b) a partir da justificativa de que toda teoria da sociedade que se reduza a uma teoria da comunicação está sujeita a grandes limitações. De acordo com Habermas (ibid.):

A concepção da sociedade como mundo da vida, que é a que mais obviamente resulta da perspectiva conceitual da ação orientada ao entendimento, tem apenas um alcance limitado para a teoria da sociedade. (p.168)

Ao se referir à sociedade enquanto sistema e mundo da vida, Habermas (ibid.) entende que esta sociedade é formada pelas instituições próprias do sistema (dentro das quais podemos destacar, por exemplo, a escola) e também pelo mundo da vida, construído e reconstruído intersubjetivamente pelos sujeitos.

Em suas constatações, Habermas (ibid.) esforça-se em explicar os mecanismos sistêmicos⁶ que são orientados, sobretudo, pelo poder e pelo dinheiro, e alerta para o fato de que o mundo da vida tem sido, na atual sociedade, colonizado pelo sistema.

À medida que o sistema econômico submete a seus imperativos a forma de vida doméstica e o modo de vida de consumidores e empregados, o consumismo e o individualismo possessivo e as motivações relacionadas com o rendimento e a competitividade adquirem uma força configuradora. A prática comunicativa cotidiana experimenta um processo de racionalização unilateral que tem como consequência um estilo de vida marcado por um utilitarismo centrado na especialização. (HABERMAS, 1987b, p.461)

Habermas (ibid.) remete essa colonização do mundo da vida a um processo de racionalização unilateral, ou a uma coisificação da prática cotidiana. Porém, o teórico não considera que um processo de racionalização do mundo moderno tenha como efeito direto patologias sociais inevitáveis como indicaram Marx, Weber e Durkheim. Segundo Habermas (ibid.), o que conduz a um empobrecimento da prática comunicativa cotidiana é justamente a penetração das formas de racionalidade econômica e administrativa em âmbitos de ação que necessitam incondicionalmente do entendimento como um mecanismo de coordenação das ações.

A racionalidade instrumental penetra as esferas institucionais da sociedade de tal modo que as decisões racionais que deveriam ser tomadas com base em valores e interesses universais, a partir do campo da interação e da comunicação, são avaliadas somente quanto à eficácia e à adequação dos melhores meios. Assim, na perspectiva habermasiana, a racionalidade instrumental não nos permite refletir se as normas vigentes são justas, verdadeiras e se estão de acordo com necessidades globais. Ela reduz a discussão sobre os valores éticos e políticos à discussão de problemas técnicos.

No entanto, Habermas (1987b) não deixa de ressaltar, em sua teoria da ação comunicativa, que, se por um lado, os mecanismos sistêmicos têm se apoderado das construções próprias do mundo da vida, por outro, ele também necessita do mundo da vida para legitimar seu processo de racionalização. Desta forma, o mundo da vida não só mantém como alimenta o sistema.

Essa perspectiva dentro da teoria habermasiana confere aos sujeitos um importante papel nas mudanças necessárias a serem engendradas no mundo. Sua teoria, enquanto teoria

⁶ Para explicar a concepção sistêmica da sociedade, Habermas se utiliza, especialmente, das teorias de Parsons, Durkheim e Weber (HABERMAS, 1987b)

da modernidade, nos mostra que têm se ampliado os espaços de interação desligados de um contexto normativo; têm se ampliado, cada vez mais, os espaços de comunicação na esfera da vida privada/familiar e também na esfera da opinião pública; a ação comunicativa vem ampliando sua esfera de atuação e se tornando uma prática verdadeira em nosso cotidiano. Por outro lado e, ao mesmo tempo, os imperativos do sistema penetram as esferas do mundo da vida e impõem mecanismos formalmente organizados à prática da ação comunicativa. O desafio que se coloca, portanto, aos sujeitos de nosso tempo, é saber lidar com os imperativos sistêmicos que colidem, a todo o momento, com a lógica própria das estruturas comunicativas. Trata-se, em última instância, de fazer com que, por meio dessas estruturas comunicativas, o mundo da vida consiga reorientar o sistema em prol das necessidades humanas.

Partindo desse entendimento da sociedade, apontado por Habermas enquanto sistema e mundo da vida, pode-se ressaltar, na mesma direção, as formulações de Giddens quanto à constituição da sociedade.

Giddens é um sociólogo britânico contemporâneo que tem se preocupado, entre outras coisas, com a discussão acerca da constituição da estrutura e de suas relações com os sujeitos no mundo. Sua *Teoria da Estruturação* fornece elementos para se compreender as práticas sociais ordenadas no espaço e no tempo, entendendo-se as mesmas como práticas continuamente criadas e recriadas pelos atores sociais.

A questão, de acordo com Giddens (2003/1989), é como os conceitos de ação, significado e subjetividade devem ser especificados e como poderiam ser relacionados com as noções de estrutura e coerção. Segundo este autor, as sociologias interpretativas se assentam, por assim dizer, num imperialismo do sujeito, enquanto que o funcionalismo e o estruturalismo, por outro lado, propõem um imperialismo do objeto social. Seu propósito, como teórico diante desse entrave, é pôr fim às tentativas de estabelecimento de impérios.

As elaborações de Giddens (ibid.) apresentam a discussão sobre a relação entre sistema e sujeito a partir das concepções de *agência* e *estrutura*. O autor retoma a preocupação de alguns filósofos em definir o conceito de agência enquanto algo que um ser humano faz e que seja intencional, e não inconsciente. Porém, na perspectiva de Giddens (ibid., p.10)

Agência não se refere às intenções que as pessoas têm ao fazer as coisas, mas à capacidade delas para realizar essas coisas em primeiro lugar (sendo por isso que agência subentende poder). Agência diz respeito a eventos dos quais um indivíduo é perpetrador, no sentido de que ele poderia, em

qualquer fase de uma dada sequência de conduta, ter atuado de modo diferente. O que quer que tenha acontecido não o teria se esse indivíduo não tivesse interferido.

Na perspectiva de Giddens (ibid.), agência implica poder, na medida em que a ação depende da capacidade do indivíduo de criar uma diferença. Até mesmo quando se fala em circunstâncias de coerção social, a partir das quais os indivíduos não têm escolha, Giddens chama a nossa atenção para o fato de que “não ter escolha” não pode ser equiparado a uma ação mecânica, como desviar o corpo de algum objeto quando este é lançado em nossa direção. Em outras palavras, “a ação envolve logicamente poder no sentido de capacidade transformadora” (GIDDENS, 2003/1989, p.17)

O poder⁷ apontado por Giddens (ibid.) como intrínseco à ação humana não se refere a um tipo específico de conduta de um sujeito, mas a toda e qualquer ação de um ator social. Assim, o poder é apresentado por Giddens como um pressuposto para relações regularizadas de autonomia e dependência entre sujeitos ou coletivos em contextos de interação social, o que faz com que a atuação humana não seja vista como uma resposta mecânica às estruturas sociais:

Não devemos conceber as estruturas de dominação firmadas em instituições sociais como se de alguma forma produzissem laboriosamente ‘corpos dóceis’ que se comportam como os autônomos (ou autômatos?) sugeridos pela ciência social objetivista. (GIDDENS, ibid. p.18)

Essa perspectiva apresentada por Giddens (ibid.) ressalta o fato de que as formas de dependência oferecem alguns recursos por meio dos quais quem está subordinado pode, de alguma maneira, influenciar as atividades de quem o subordina. A essa relação Giddens dá o nome de *dialética do controle* em sistemas sociais.

A estrutura, a partir da teoria de Giddens (ibid.), diz respeito àquelas propriedades que mantêm uma delimitação espaço-temporal e que possibilitam a existência de práticas sociais semelhantes (considerando diversas variáveis de tempo e de espaço), a partir de uma forma sistêmica. Uma das principais proposições da teoria da estruturação é que as regras e os recursos utilizados na produção e reprodução da ação social são, ao mesmo tempo, os meios

⁷ A concepção de poder apontada por Giddens não se refere àquela comumente utilizada nas Ciências Sociais a partir da qual o poder é definido em termos de intenção ou de vontade, como a capacidade de obter resultados pretendidos; nem na perspectiva de autores como Foucault que vêem o poder como uma propriedade da sociedade ou da comunidade social. (GIDDENS, 2003/1989, p.18)

de reprodução do sistema. É a isso que Giddens chama de *dualidade de estrutura*. (GIDDENS, *ibid*, p.22).

Frente à pergunta a respeito de quanto é lícito afirmar que, ao se dedicar às tarefas cotidianas, as atividades de um sujeito incorporam e reproduzem as instituições globais do capitalismo moderno, Giddens (*ibid.*) afirma que, como atores sociais, todos os seres humanos são altamente “instruídos” no que diz respeito ao conhecimento possuído e aplicado na produção e reprodução de encontros sociais cotidianos. Isso significa que cada pessoa possui uma ampla gama de conhecimentos práticos para agir em circunstâncias sociais e influenciá-las. Nesta direção, afirma o teórico:

Embora a existência continuada de grandes coletividades ou sociedades não dependa, evidentemente, das atividades de qualquer indivíduo em particular, elas manifestamente deixariam de existir se todos os agentes envolvidos desaparecessem (...). É sempre o caso de que a atividade cotidiana de atores sociais apóia-se em e reproduz aspectos estruturais de sistemas sociais mais amplos. A estrutura não tem existência independente do conhecimento que os agentes possuem a respeito do que fazem em sua atividade cotidiana.” (GIDDENS, *ibid.*, p.29-31)

Seguindo estas considerações, Giddens (*ibid.*) explica a constituição de agentes e estruturas não como dois conjuntos de fenômenos dados independentemente, representando um dualismo, mas, sim, como uma dualidade, no sentido de que as propriedades estruturais de sistemas sociais são, ao mesmo tempo, meio e fim das práticas que elas organizam. Dessa forma, a estrutura é mais interna do que externa ao indivíduo, uma vez que ele a exemplifica em suas práticas sociais.

De acordo com a teoria da estruturação, o momento da produção da ação é também um momento de reprodução nos contextos do desempenho cotidiano da vida social, mesmo durante as mais violentas e radicais mudanças sociais. Segundo Giddens (*ibid.*), a estrutura tem dois sentidos: o de possibilidades e o de condicionantes, concomitantemente. “*Estrutura não deve ser equiparada a restrição, a coerção, mas é sempre, simultaneamente, restritiva e facilitadora.*” (p.30)

Ulrich Beck (1995), outro importante pensador e sociólogo de nossos dias, também critica a teoria dos sistemas que concebe a sociedade como algo independente do sujeito. Em sua perspectiva, muitos movimentos sociais têm demonstrado que a base de sustentação de uma sociedade precisa ser legitimada por aqueles/as que vivem nessa sociedade diariamente. O que tem acontecido, cada vez com mais frequência, afirma Beck (*ibid.*), é uma rebelião dos indivíduos da vida real contra um ‘sistema’ que supostamente os domina. Em suas palavras:

Em uma sociedade sem consenso, desprovida de um cerne legitimador, é evidente que até mesmo uma simples rajada de vento, causada pelo grito por liberdade, pode derrubar todo o castelo de cartas do poder. (BECK, 1995, p.31)

Tal teórico afirma que a possibilidade de um consenso que guie as ações de pessoas e grupos na sociedade moderna pode representar a luta por uma nova dimensão do político. Embora ainda prevaleça a idéia de que a consciência e o consenso social se perdem nos processos de individualização que imperam em nosso dia-a-dia, não se pode ignorar as compulsões e as possibilidades de se fabricarem compromissos e obrigações sociais. Como exemplo, Beck (ibid.) ressalta a representação do novo consenso geral em relação às questões ecológicas, que vem se concretizando desde o nível internacional até o nível local de atuação de cada sujeito.

Segundo Beck (ibid.), esse movimento tem acontecido em toda parte. Tem sido uma demanda constante a formação de fóruns de cooperação que criem um consenso entre a indústria, a política e o povo, por exemplo. Sua sugestão, nesse sentido, para a construção de uma nova modernidade, é justamente a aposta nas instituições de mediação inter-sistêmicas, ou seja, comissões de investigação, éticas e de risco, que formem sistemas multivalentes, permitindo e possibilitando ambivalências e limites transcendentais. Para que isso seja possível, Beck (ibid.) indica a abolição do modelo de racionalidade não ambígua, indicando para tanto cinco passos a serem empreendidos:

1. *Desmonopolização da especialização*: as pessoas, segundo Beck (ibid.), precisam deixar de acreditar que as administrações e especialistas sempre sabem o que é o certo e o bom para todos;
2. *Informalização da jurisdição*: o círculo de grupos com participação nos e junto aos sistemas deve estar aberto a outras pessoas, que não só os especialistas, e às suas idéias, funcionando de acordo com padrões sociais de importância;
3. *Abertura da estrutura da tomada de decisão*: todas as pessoas precisam participar das esferas de decisão e não apenas concordar com algo que já fora decidido anteriormente;
4. *Criação de um caráter público parcial*: as decisões devem ser tomadas entre a mais ampla variedade de agentes e não a portas fechadas por um grupo restrito;
5. *Auto-legislação e auto-obrigação*: as normas para este processo de diálogo, discussão e debates devem ser resolvidas de comum acordo entre todos/as.

A partir dessas indicações de Beck (ibid.), é possível visualizar uma proposta de modernidade reflexiva a partir da qual todas as pessoas são consideradas igualmente capazes

de refletir sobre a realidade e nela atuar, desfazendo a idéia de que as pessoas especialistas sabem o que é melhor para todo mundo e que têm que “esclarecer” os leigos sobre a tomada de decisões. Porém, Beck (ibid.) não considera essa tentativa uma garantia de sucesso, mas uma prevenção e um maior controle dos riscos a que toda a população está exposta diante da ordem social atual:

Os fóruns de negociação certamente não são máquinas de produção de consenso com uma garantia de sucesso. Eles não podem abolir o conflito nem os perigos incontroláveis da produção industrial. Entretanto, podem estimular a prevenção e a precaução e atuar rumo a uma simetria de sacrifícios inevitáveis. E podem praticar e integrar ambivalências, do mesmo modo que revelar vencedores e perdedores, tornando-os públicos e, assim, melhorando as pré-condições para a ação política. (BECK, 1995, p.43-44)

Na visão de Beck (ibid.), a verdadeira questão que se coloca para todos/as nós na atual modernidade é que realidade e racionalidades se tornam possíveis e realmente entram em ação quando os códigos de comunicação são aplicados uns aos outros e tornam as coisas novas possíveis e permanentes. Entende que *“o código comunicativo produz o centro do qual se originam os projetos da realidade e as oportunidades para a realidade dos subsistemas.”* (p.46)

Em consonância com as idéias de Habermas, Giddens e Beck, autores como Flécha, Gómez e Puigvert (2001) reforçam a idéia de um giro dialógico na sociedade moderna pós-industrial. De acordo com esses autores e autora, as sociedades atuais representam um contexto simbólico no qual o diálogo está penetrando as relações sociais, desde a política internacional até a convivência dentro de casa, e essa mudança tem sido captada pelas ciências sociais a partir de diversas análises sociológicas. Como exemplos, tais autores e autora citam que, antes das revoluções francesa e norte-americana, quem governava os países eram reis com poderes hereditários ou divinos; na atual sociedade, a grande maioria dos países é governada por chefes de estado e presidentes eleitos pelo povo; o matrimônio, na primeira metade do século XX era guiado por regras tradicionais que indicavam o que cada membro do casal deveria fazer e como deveria se portar e nos dias atuais é cada vez maior o número de parceiros que dialogam para negociar e renegociar as tarefas que cada qual deve desenvolver. Este é nitidamente um movimento dialógico, afirmam eles. (FLÉCHA, GÓMEZ e PUIGVERT, ibid., p.148)

A sociologia contemporânea, na perspectiva de Flécha, Gómez e Puigvert (ibid.), tem justamente a tarefa de descrever essas transformações dialógicas e as propostas que

contribuem para fomentá-las ou freá-las, não deixando de considerar as importantes limitações que se colocam diante do movimento dialógico.

Não é raro escutar serem transformações localizadas numa pequena parte privilegiada do mundo e que, mais que o diálogo, o que há é conflito e desacordo; por trás dessa democracia e diálogo aparentes, o que há é a imposição dos poderes de sempre; imposições se legitimariam mais e mais com as aparências dialógicas. (FLÉCHA, GÓMEZ e PUIGVERT, *ibid.*, p.149)

Esses autores/a não deixam de avaliar que há uma distância considerável entre os objetivos dialógicos dos movimentos progressistas e a realidade prática de nosso dia-a-dia. Mas também consideram que o esforço feito por diferentes grupos que reivindicam cotidianamente o diálogo (estudantes, mulheres, minorias étnicas, etc.) já movimenta a realidade num sentido mais dialógico, mesmo num ritmo mais lento do que o desejado por aqueles/as que lutam para alcançá-lo. Afirmam: é justamente a tensão que faz avançar o diálogo.

A aposta numa realidade baseada no diálogo pode parecer ingênua e bastante utópica, mas, neste trabalho, colocamo-nos junto às teorias de Habermas, Giddens, Beck, Flécha, Gómez e Puigvert em defesa da comunicação e do diálogo como eixos norteadores das relações sociais na atual modernidade. Nossa postura deve-se não a uma crença ingênua na perspectiva dialógica, mas a uma crença nas pessoas e na capacidade de cada sujeito de construir e reconstruir as relações nas quais se envolve e as estruturas alimentadas por essas relações.

Nossa proposta, a ser desenvolvida ao longo deste trabalho, é a de estender à escola e à sala de aula a possibilidade do diálogo como orientador de nossas ações, vislumbrando uma perspectiva de futuro na qual valores como a solidariedade, a justiça e a igualdade sejam tidos como valores positivos e mais desejados por todas as pessoas, do que o autoritarismo, o poder indiscutível e a discriminação, pois, ao contrário do que algumas teorias pós-modernas⁸ querem nos fazer acreditar, há uma diferença importante entre uns e outros e as consequências pela valorização de um ou outro na escola e no mundo não serão relativas.

Os teóricos e as elaborações apresentadas neste capítulo nos ajudam não só a pensar valores universais a serem trabalhados na escola e na sociedade em geral, mas também a não

⁸ Reconhecemos que o termo pós-modernismo abrange diferentes correntes, mas neste trabalho nos referimos a autores como Foucault, Baudrillard, Lyotard, Jameson, Derrida e outros que enfatizam a crescente superficialidade nas relações sociais e as consequências destrutivas para a formação da identidade individual – um diagnóstico crítico baseado na análise dos efeitos desintegradores da mercadorização da vida moderna. (SOBRINHO, 1997)

perder de vista o entendimento de mundo como condicionador e possibilitador de nossas ações. Conhecer os condicionantes que se colocam diante de nossas práticas é essencial para que possamos vislumbrar novas e concretas possibilidades de mudança. Possibilidades que, segundo nosso entendimento, só podem ser alcançadas coletivamente, por meio do diálogo.

Mas sendo o giro dialógico uma presença cada vez mais constante em todas as esferas da sociedade, inclusive gerando teorias dialógicas como as apresentadas neste capítulo, parece coerente que ele seja reivindicado também na sala de aula, por professores/as e alunos/as que desejam estabelecer relações mais democráticas e igualitárias. A perspectiva dialógica tem se apresentado na escola e nas concepções de ensino e de aprendizagem. Assim como nas Ciências Sociais, o diálogo adentrou a arena da educação.

No próximo capítulo, dedicar-nos-emos a apresentar as contribuições de perspectivas dialógicas na educação escolar. Após passar por teorias que constituíram a Didática e, por conseguinte, incidiram nas concepções de ensino, destacaremos autores e teorias que são base para concepções de ensino dialógicas e transformadoras. Apresentaremos, ainda, algumas das idéias centrais de diálogo na educação e na aprendizagem.

2. AS TEORIAS DIALÓGICAS NA EDUCAÇÃO

Muitos autores e autoras contribuem para a discussão do diálogo na educação e nos processos de ensino e de aprendizagem. Autores/as como Freire, Bruner, Bakhtin, Rogoff, Wells e Mello são referências no entendimento do diálogo na escola e nas relações de sala de aula, muitos/as baseados/as nas elaborações de Vygotski.

Paulo Freire, por sua vez, ganha destaque dentre todas as elaborações assinaladas por ser o principal teórico, e da própria educação, que formulou conceitos que nos ajudam a compreender os processos sociais característicos de nosso tempo como condicionantes da ação humana no mundo, mas não dela determinantes. Assim, para além da compreensão, sua teoria oferece o que é constitutivo do próprio campo educacional: elementos para se pensar a formação para a ação no mundo. Cabe ressaltar que, ao formular o condicionamento humano, mas não sua determinação pelo sistema ou estrutura (social e cultural), sua teoria converge para o princípio dual apresentado pelos filósofos e sociólogos abordados no capítulo anterior.

Ainda na década de 1960, Freire escreveu a sua *Pedagogia do Oprimido* e ficou conhecido mundialmente por elaborar uma teoria da educação baseada no diálogo e pensada enquanto prática de liberdade. Nossa escolha por apresentar e ressaltar suas idéias como fundamentais para qualquer prática pedagógica que se pretenda dialógica deve-se não só ao seu reconhecimento na área, mas à sua opção de comprometer-se com a vida. Paulo Freire pensa a educação a partir da existência humana e sua concepção é incompatível com uma pedagogia que se estabeleça como prática de dominação, pois, ao contrário, pressupõe a libertação de homens e mulheres através da construção e reconstrução do mundo e da história.

A proposta de uma educação dialógica foi pensada, pela primeira vez, por esse educador e apresentada por ele em seu livro *Educação como Prática de Liberdade* (1967). Mais tarde, a temática foi retomada pelo autor em sua obra principal, a *Pedagogia do Oprimido*, e continuou a ser reelaborada por Freire em todas as obras que formulou durante sua vida.

Freire (2005/1968) apresenta a dialogicidade como essência da educação enquanto prática de liberdade. Segundo o autor, o diálogo é um fenômeno humano que se define pela *palavra*. Esta, por sua vez, não implica somente um meio através do qual o diálogo ocorre. Na visão de Freire (ibid.), a palavra encarna uma dupla dimensão: ação e reflexão, que, solidariamente articuladas, constituem a perspectiva de diálogo.

De acordo com Freire (ibid.), a palavra verdadeira implica, necessariamente, a práxis. A palavra inautêntica, que não transforma a realidade, se transforma em *verbalismo*, em blá-blá-blá. Não se pode esperar dela a denúncia do mundo, pois não há denúncia verdadeira que não exija um compromisso com a transformação. “*Dáí que dizer a palavra verdadeira seja transformar o mundo*” (p.89)

Se, por outro lado, se enfatiza a ação em detrimento da reflexão, a palavra se transforma em *ativismo*. Essa ação sem reflexão também nega a práxis verdadeira e impossibilita o diálogo. Qualquer dessas dicotomias, na perspectiva freireana, geram formas inautênticas de existir, pois a existência humana necessita da palavra para agir no mundo.

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. Não é no silêncio que os homens se fazem, mas na palavra, no trabalho, na ação-reflexão. (FREIRE, 2005/1968, p.90)

Segundo Freire (ibid.), a pronúncia do mundo não deve ser privilégio de algumas pessoas, mas direito de todas e, exatamente por isso, ninguém pode dizer a palavra verdadeira sozinho/a, ou dizê-la *para* os outros, como uma prescrição. Dizer a palavra verdadeira implica, portanto, comunhão, exige diálogo. “*O diálogo é este encontro dos homens, mediatizados pelo mundo, para pronunciar-lo, não se esgotando, portanto, na relação eu-tu.*” (p.91)

O fundamental nesta formulação de Freire é que a palavra possibilita a pronúncia e a transformação do mundo e, nesse sentido, o diálogo aparece como o caminho pelo qual as pessoas ganham significação. O diálogo se torna, assim, uma exigência existencial e, dessa maneira, não pode ser reduzido a um ato de depositar idéias de um sujeito no outro. Não se trata de uma doação que um sujeito faz a outro, mas de um ato de criação.

A partir desse ponto de vista, Freire ressalta alguns elementos que considera essenciais para o estabelecimento do diálogo:

1. *Amor ao mundo e aos homens*: Freire (ibid.) afirma que não é possível a pronúncia do mundo, que é um ato de criação, se não há amor que a infunda. O amor é compromisso com a humanidade e esse compromisso só poder ser dialógico porque é amoroso. “*Se não amo o mundo, se não amo a vida, se não amo os homens, não me é possível o diálogo.*” (p.92)

2. *Humildade*: no entendimento de Freire (ibid.), o diálogo não pode existir sem humildade, pois a pronúncia do mundo não pode ser um ato arrogante. Se me considero auto-suficiente não me é possível o diálogo, pois este é um encontro entre as pessoas que, em comunhão, buscam saber mais.

3. *Fé nos homens e mulheres*: este elemento é apontado por Freire (ibid.) como um *a priori* do diálogo, que existe antes mesmo que ele se instale. Trata-se de uma crença no poder de fazer e refazer de cada pessoa. Uma fé que não é ingênua, mas que reconhece os condicionantes que se impõem à ação humana e, ainda assim, vislumbra a possibilidade de ação.

4. *Confiança*: na visão de Freire (ibid.), a confiança se instaura com o diálogo, pois este permite uma relação horizontal entre os sujeitos que, por sua vez, transformam-se em companheiros na pronúncia do mundo.

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. (p.94)

5. *Esperança*: na perspectiva de Freire (ibid.), a esperança está na própria essência da imperfeição humana e é isso que nos leva a uma eterna busca. Uma busca que se faz na comunhão, na comunicação entre homens e mulheres. Essa esperança não significa, entretanto, cruzar os braços e esperar, mas saber mover-se enquanto espera.

Movo-me na esperança enquanto luto e, se luto com esperança, espero. Se o diálogo é o encontro dos homens para ser mais, não pode fazer-se na desesperança. Se os sujeitos do diálogo nada esperam do seu quefazer, já não pode haver diálogo. (p.95)

6. *Pensar verdadeiro*: o último elemento destacado por Freire (ibid.) como requisito para o estabelecimento do diálogo é um pensar crítico, que percebe a realidade como processo e não como algo estático. “*Somente o diálogo, que implica um pensar crítico, é capaz, também, de gerá-lo.*” (p.96) O pensar crítico é apresentado como uma exigência para o diálogo e para o processo educativo.

Todos esses elementos são apresentados por Freire (ibid.) como essenciais para o estabelecimento do diálogo e da verdadeira comunicação, sem os quais não é possível uma prática educativa. A existência de todos eles, em comunhão, é que permite a superação da

contradição educador/a-educandos/as e estabelece uma situação gnosiológica a partir da qual os sujeitos constroem conhecimento sobre o objeto cognoscível que os mediatiza.

Pensando a prática educativa, Paulo Freire (ibid.) destaca a dialogicidade como essencial ao conteúdo mesmo da educação. Para ele, o conteúdo programático da educação não pode ser uma doação ou uma imposição que deve ser depositada nos/as educandos/as, mas uma devolução organizada, sistematizada e acrescentada ao povo e aos/às educandos/as de elementos que eles/as têm desestruturados.

O conteúdo de ensino se constrói a partir da situação presente, levando-se em consideração as aspirações das pessoas envolvidas. Implica a escolha de problemas reais que desafiam os homens e mulheres, e que lhes exijam respostas, tanto no nível intelectual, como no nível da ação. Não podem estar distantes dos anseios de quem os recebe, de suas dúvidas, angústias e vontades. Mas também não podem ser impostos. Precisam ser pensados e elaborados em conjunto com quem os quer receber.

Os conteúdos trabalhados na escola, da mesma forma, devem ser construídos com os educandos/as. Devem ser propostas desafiadoras, não limitadas somente às análises dos especialistas, mas também dos estudantes e de toda a comunidade envolvida em sua educação.

De acordo com o pensamento de Paulo Freire, o processo educativo é justamente a consciência que cada pessoa tem de seu inacabamento. Nós, humanos, sabemos de nossa formação histórica e social e, portanto, também sabemos de nossa finitude. Justamente por isso, encontramos-nos numa busca permanente. Essa busca é a educação.

Nesse sentido, faz parte de nossa natureza ser inquietos e curiosos. E nossa curiosidade é o combustível para o processo dialógico. Nossa vontade de saber mais nos coloca diante das relações de diálogo com as outras pessoas. Por isso, professores e professoras devem estar abertos à realidade de seus alunos, serem menos estranhos e distantes deles. Só assim o diálogo na sala de aula pode ser viabilizado.

Mas é importante dizer que a aproximação entre professores, professoras e alunos e alunas não os torna iguais, mas, ao contrário, destaca as suas singularidades e permite o seu crescimento mútuo.

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

um respeito fundamental aos sujeitos nele engajados, que o autoritarismo rompe ou não permite que se constitua. (FREIRE, 2006/1992, p.118)

Da mesma forma, a relação dialógica proposta por Freire não anula, como muitas vezes se pensa, a possibilidade do ato de ensinar. O que acontece é justamente o contrário: a relação dialógica funda o ato de ensinar, que se completa no ato de aprender. Tanto um como outro se tornam verdadeiros quando o pensamento do/a educador/a não freia a capacidade de pensar que o/a educando/a também tem. Além disso, o diálogo que se estabelece entre ambas as partes traz consigo, e não poderia ser diferente, a discussão em torno dos conteúdos mesmos do ensino. Não se trata, portanto, de uma conversa qualquer, descompromissada e irresponsável, mas de uma construção dialógica que parte da realidade dos educandos e educandas e vai além dela, rumo à construção do conhecimento.

De acordo com Freire (2006/1983), a ação educativa não deve ser aquela extensionista, que envolve a necessidade que sentem aqueles que a fazem de “normalizar” a parte do mundo dita inferior, de fazê-la mais ou menos semelhante ao seu mundo. Por isso, Freire (ibid.) acredita que o termo extensão relaciona-se diretamente com transmissão, entrega, doação, messianismo, mecanicismo, invasão cultural e manipulação.

Nesse sentido, o trabalho autêntico de um educador/a apontado por Freire (ibid.) é atuar com os homens e mulheres sobre a realidade que os mediatiza e não agir de maneira prescritiva, como se as pessoas fossem papel em branco para serem preenchidas. A tarefa de um educador ou educadora, nessa perspectiva, corresponde ao conceito de comunicação e não ao de extensão.

Educar e educar-se, na prática da liberdade, é tarefa daqueles que sabem que pouco sabem – por isso sabem que sabem algo e podem assim chegar a saber mais – em diálogo com aqueles que, quase sempre, pensam que nada sabem, para que estes, transformando seu pensar que nada sabem em saber que pouco sabem, possam igualmente saber mais. (FREIRE, 2006/1983, p.25)

Segundo Paulo Freire (ibid.) conhecer não é um ato através do qual um sujeito possa ser visto ou transformado em objeto, recebendo passivamente o que um outro lhe dá ou impõe. Ao contrário disso, Freire ressalta que o conhecimento exige uma presença curiosa da pessoa diante do mundo. Conhecer diz respeito à ação transformadora das pessoas sobre o mundo e a realidade.

Sendo assim, “*conhecer é tarefa de sujeitos, não de objetos*” (FREIRE, ibid., p.27). O processo de aprendizagem requer que cada sujeito se aproprie do conhecimento aprendido, podendo, assim, reinventá-lo e também aplicá-lo a situações existenciais concretas. A

aprendizagem requer que educador/a e educando/a assumam o papel de sujeitos cognoscentes mediatizados pelo objeto que buscam conhecer. Isso, na abordagem freireana, implica o processo dialógico dos sujeitos em torno do objeto.

Esse diálogo, no entendimento de Freire (2006/1992) significa que não posso pensar pelos outros, nem para os outros, nem sem os outros. Esta afirmação traz importantes implicações para o trabalho na sala de aula, pois anula o “todo-poderosismo” do professor ou professora e exige a troca de idéias deste/a com seus alunos e alunas.

Essa troca de idéias, porém, se pretende ser dialógica, não pode converter-se num bate papo descompromissado, como já destacamos anteriormente. O diálogo pedagógico ao qual Freire (ibid.) se refere implica tanto o conteúdo em torno de que gira quanto à exposição sobre ele feita pelo professor/a para os/as alunos/as.

Desde esse ponto de vista, a aula expositiva, ao contrário do que comumente se pensa, pode ser uma aula dialógica. Quando o professor ou professora faz uma exposição do tema e, em seguida, analisa a própria exposição com seus/as estudantes, está dialogando em torno do conteúdo e construindo ou reconstruindo conhecimento. O que Freire (ibid.) critica em suas formulações não é o formato da aula expositiva em si, mas o tipo de relação em que o professor ou professora se considera o exclusivo educador/a do/a educando/a e, por isso, transforma a relação numa pura transferência de conhecimento, como se os/as estudantes fossem recipientes vazios.

Há, ainda, como nos relata Freire (ibid.), aquele professor ou professora que se coloca diante dos/as estudantes numa relação profunda com o conteúdo da aula, testemunhando aos educandos e educandas como ele/a estuda, como se aproxima de um tema e como pensa criticamente. Esta postura exige dos/as estudantes que desenvolvam a capacidade crítica de acompanhar o movimento que o/a professor/a faz em torno do conteúdo e do conhecimento, mas, segundo Freire (ibid.), apresenta um forte equívoco.

De acordo com Freire (ibid.), a relação de conhecimento não termina no objeto, não é exclusiva de um sujeito com o conteúdo, mas se prolonga a outro sujeito, tornando-se uma relação sujeito-objeto-sujeito. Justamente por isso, a aprendizagem não pode ser caracterizada como um processo solitário, mas sim de compartilhamento. *“Enquanto relação democrática o diálogo é a possibilidade de que disponho de, abrindo-me ao pensar dos outros, não fenecer no isolamento.”* (FREIRE, 2006/1992, p.120)

Essa abertura do professor ou professora para aprender com seus alunos e alunas, a qual já mencionamos rapidamente, Freire (2002/1996) denomina de *disponibilidade para o diálogo*, uma exigência à prática educativa que se coloca pela nossa condição de seres

inacabados. Se nos sabemos inconclusos, sabemos que conhecemos muitas coisas e sabemos também que não conhecemos tantas outras, daí essa necessidade ontológica de, na relação com os outros, querer conhecer mais.

Testemunhar a abertura aos outros, a disponibilidade curiosa à vida, seus desafios, são saberes necessários à prática educativa. Viver a abertura respeitosa aos outros e, de quando em vez, de acordo com o momento, tomar a própria prática de abertura ao outro como objeto da reflexão crítica deveria fazer parte da aventura docente. A razão ética da abertura, seu fundamento político, sua referência pedagógica; a boniteza que há nela como viabilidade do diálogo. A experiência da abertura como experiência fundante do ser inacabado que terminou por se saber inacabado. (FREIRE, 2002/1996, p.153)

Essa postura de abertura ao mundo e aos outros é justamente a responsável por inaugurar a relação dialógica em qualquer espaço e situação, inclusive na sala de aula. Mas não é uma abertura que se restringe a ouvir o outro, mas a abrir-se à sua realidade. No caso da atividade pedagógica, o professor ou professora deve abrir-se à realidade dos alunos e alunas com os/as quais compartilha a aula, tornando-se menos distante dela, não geograficamente, mas no sentido de aderir à causa de seus/as estudantes, de demonstrar sua vontade de intervir no mundo.

Com relação a meus alunos, diminuo a distância que me separa de suas condições negativas de vida na medida em que os ajudo a aprender não importa que saber, o do torneiro ou do cirurgião, com vistas à mudança do mundo, à superação das estruturas injustas, jamais com vistas à sua imobilização. (FREIRE, *ibid.*, p.156)

A questão de se assumir uma postura diante do mundo é central nas elaborações de Freire. Em sua *Pedagogia da Indignação* o autor retoma, mais uma vez, a idéia de que a postura dialógica (ou progressista, como ele menciona muitas vezes) não é, nunca, neutra. Na abertura ao diálogo, sempre nos colocamos a favor de alguém e contra alguém. Assim, um professor ou professora dialógico/a ensina os conteúdos de sua disciplina com rigor e também com rigor cobra a produção dos/as estudantes, mas não esconde sua opção política numa neutralidade impossível do seu quefazer pedagógico.

A educadora progressista não se permite a dúvida em torno do direito, de um lado, que os meninos e as meninas do povo têm de saber a mesma matemática, a mesma física, a mesma biologia que os meninos e as meninas das “zonas felizes” da cidade aprendem, mas, de outro, jamais aceita que o ensino de não importa qual conteúdo possa dar-se alheado da análise crítica de como funciona a sociedade. (FREIRE, 2000, p.44)

Ao sublinhar a necessidade de posicionamento dos educadores/as diante de seus alunos e alunas, Freire (2000) cobra dos professores e professoras uma coerência em sua prática. Coerência entre o que se faz e o que se fala. A possibilidade de um ensino dialógico depende, fundamentalmente, dessa coerência. “*Se somos progressistas, realmente abertos ao outro e à outra, devemos nos esforçar, com humildade, para diminuir, ao máximo, a distância entre o que dizemos e o que fazemos.*” (FREIRE, *ibid.*, p.45)

Esse comprometimento não é, de fato, uma tarefa fácil. O próprio Freire (*ibid.*) afirma as suas dificuldades em manter e buscar a coerência em todos os momentos da vida, mas ela é essencial para que possamos testemunhar não só aos nossos alunos e alunas, mas à geração mais jovem de maneira geral, que é possível ser coerente e que essa busca pela coerência é o que nos garante ser inteiros/as. Justamente por isso, Freire encara a educação não como uma prática de educar o outro, mas de educar-se. A busca pela coerência exige que eduquemos a nossa vontade para que possamos nos movimentar no mundo.

Outra questão fundamental na perspectiva de um ensino dialógico diz respeito ao rigor e à autoridade na pedagogia libertadora proposta por Freire. Em sua obra *Medo e Ousadia*, escrita em parceria com Shor (2006/1986), Paulo Freire discute demoradamente esta questão, retomando, mais uma vez, a idéia de que uma educação dialógica exige a participação de cada pessoa na própria formação e geralmente não estamos (professores/as e estudantes) acostumados a nos responsabilizar pela nossa própria formação.

Em virtude de um currículo oficial que escolhe, alheio às vontades e interesses de professores/as e estudantes, conteúdos e programas que enfatizam as dimensões autoritárias da abordagem tradicional, dando o nome de “rigor” a uma forma mecânica de pensar e fazer o currículo, não estamos acostumados a nos ver como responsáveis pela nossa própria formação, e por nos acharmos dependentes dessa autoridade que estrutura o ensino e a aprendizagem, somos automaticamente levados a pensar que a educação dialógica não é rigorosa. (FREIRE & SHOR, 2006/1986)

Os estudantes e os professores só aprenderam uma única definição de rigor: a autoritária, a tradicional, que estrutura a educação mecanicamente e os desencoraja da responsabilidade de se recriarem, a si mesmos e à sociedade. (FREIRE & SHOR, *ibid.*, p.98)¹

¹ Quanto a essa questão, Shor (2006/1986) cita os oito anos de estudo sobre a escola pública feito por John Goodlad, que trouxe observações sobre centenas de salas de aula, demonstrando que somente 3% do tempo de aula tinha algum tom emocional, enquanto apenas 1% desse tempo era usado em discussões críticas abertas. Para saber mais, consultar *Harvard Educational Review*, volume 29, número 3, 1959, p.184-192.

Sobre o que podemos fazer nessa situação, Freire (ibid.) ressalta que temos que lutar para demonstrar que o que estamos propondo com um ensino dialógico é *absolutamente* rigoroso, demonstrando que rigor não é sinônimo de autoritarismo, nem quer dizer “rigidez”. “*O rigor vive com a liberdade, precisa de liberdade.*” (p.98), mas é preciso demonstrar que a abordagem dialógica é muito séria, muito exigente e implica uma busca permanente de rigor.

Nessa direção, Freire (ibid.) afirma que uma experiência dialógica que não se baseia na seriedade e na competência é muito pior do que uma experiência bancária, na qual o/a professor/a simplesmente transfere conhecimento. Primeiro porque um professor ou professora que assim se comporta testemunha uma irresponsabilidade intelectual, como se o conhecimento fosse alguma coisa que simplesmente acontece, quando na verdade exige muita disciplina.

O conhecimento é uma coisa que exige muitas coisas de nós, que nos faz sentir cansados, apesar de felizes. E não é uma coisa que apenas acontece. O conhecimento, repito, não é um fim de semana numa praia tropical! (FREIRE, 2006/1986, p.101)

Em segundo lugar, um comportamento assim irresponsável e autodenominado de dialógico acaba por justificar os métodos tradicionais e convencer os educadores e educadoras autoritários/as de que eles/as devem mesmo ser autoritários/as. Acreditar, portanto, numa educação dialógica enquanto opção política implica ser muito exigente.

Essa exigência destacada por Freire (ibid.) refere-se a esse pensar criativo e responsável sobre a realidade. O rigor dialógico implica uma interpretação da realidade que é acompanhada da atuação no mundo. Uma interpretação e um conhecimento que, antes de tudo, não é uma atitude individual, mas coletiva e social, pois sou capaz de conhecer alguma coisa da realidade com outras pessoas e em comunicação com elas.

Essas indicações de Freire, na verdade, nos mostram que é preciso começar a aprender de forma diferente, democrática e dialógica, mas que essa aprendizagem depende da vivência dela mesma, ou seja, aprende-se a fazer diálogo dialogando e a fazer democracia, fazendo democracia. Os/as estudantes não vão aprender a participar se apenas falamos em participação. De fato, temos de experimentá-la.

Mas essa nova maneira de pensar e organizar a aula não quer dizer, na perspectiva freireana, que o professor ou professora deva ter menos autoridade na sala de aula. A preocupação de Freire (ibid.) é que o professor ou professora dialógico/a jamais transforme a autoridade em autoritarismo, isto é, jamais deixe de assumir a sua autoridade diante dos/as

estudantes, sem se esquecer que esta mesma autoridade tem como base a liberdade dos outros. Por outro lado, que também não renuncie a sua autoridade, deixando os/as estudantes construírem uma liberdade sem limites.

Sem autoridade é muito difícil modelar a liberdade dos estudantes. A liberdade precisa de autoridade para se tornar livre. É um paradoxo, mas é verdade. A questão, para mim, no entanto, é que a autoridade saiba que seu fundamento está na liberdade dos outros; e se a autoridade nega essa liberdade e corta essa relação que a embasa, então creio que já não é mais *autoridade* e se tornou *autoritarismo*. Da mesma forma, se o lado da liberdade na dialética não atende à autoridade, porque a autoridade renuncia a si mesma, ou nega a si mesma, a tendência é a liberdade deixar de ser liberdade para se transformar em licenciosidade. (FREIRE, *ibid.*, p.115)

O que propõe Freire diante da perspectiva de uma aprendizagem dialógica não é uma tarefa fácil, mas implica que o professor ou professora, seja da pré-escola, do ensino fundamental ou da universidade, assuma a autoridade necessária que deve ter, sem ultrapassá-la e destruí-la, devendo construir com seus/as estudantes, a cada dia, a experiência da liberdade democrática.

As contribuições das elaborações de Paulo Freire para o entendimento do diálogo e da perspectiva de uma aula dialógica são imensas e completamente enriquecedoras para a educação e também para o entendimento de mundo do nosso ponto de vista. Na verdade, trata-se de uma das raras vezes em que a educação se adiantou à sociologia para pensar as relações sociais e as práticas sociais e educativas na sociedade.²

O que nos parece fundamental de ser ressaltado é o entendimento que sua teoria nos permite ter do diálogo não como uma técnica ou uma tática para que o professor ou professora consiga bons resultados ou então tenha os/as estudantes como seus amigos/as, mas o entendimento do diálogo como próprio da natureza humana, como uma espécie de *postura necessária* para o encontro e a reflexão entre as pessoas. O diálogo permite a aprendizagem e mostra o caminho de atuação das pessoas depois dela.

Essa é a perspectiva de diálogo que adotamos nessa pesquisa e com a qual vamos guiar o nosso estudo e as nossas análises. Uma perspectiva que se aproxima muito do referencial filosófico sociológico defendido, principalmente por Habermas, enquanto uma postura de ação diante da realidade e de uma comunicação como fator-chave para a transformação das práticas sociais.

² Digo isto porque as elaborações de Freire sobre o diálogo e a dialogicidade foram engendradas muito antes das teorizações de Habermas sobre a comunicação, por exemplo.

Outra referência que tem se apresentado nas últimas décadas no Brasil como importante e chave para a discussão acerca do diálogo, especialmente no campo da alfabetização e da linguística, é a teoria de Bakhtin. Dedicado à elaboração sobre o *dialogicismo* e a *polifonia*, tal autor buscou evidenciar as múltiplas vozes presentes num texto.

No entendimento de Aubert et al. (2008), Bakhtin parte de um problema fundamental na filosofia da linguagem, isto é, a ambiguidade inerente à linguagem, uma vez que essa, por ser engendrada numa sociedade cercada pela ideologia, revela, por si mesma, também uma ideologia e, deste ponto de vista, cada pessoa fala a partir de uma perspectiva de mundo, mas, justamente por isso, é necessário que criemos significados comuns dialogicamente com outras pessoas.

A palavra, na acepção de Bakhtin (1988/1929-1930), justamente por sua escolha marxista, é carregada de historicismo e revela as relações sociais nas quais foi engendrada, caracterizando-se, assim, enquanto um signo ideológico que penetra todas as relações humanas, sejam as de colaboração, as de base ideológica ou as dos encontros da vida cotidiana.

As palavras são tecidas a partir de uma multidão de fios ideológicos e servem de trama a todas as relações sociais em todos os domínios. É, portanto, claro que a palavra será sempre o indicador mais sensível de todas as transformações sociais, mesmo daquelas que apenas despontam, que ainda não tomaram forma, que ainda não abriam caminho para sistemas ideológicos estruturados e bem formados (...). A palavra é capaz de registrar as fases transitórias mais íntimas, mais efêmeras das mudanças sociais. (BAKHTIN, 1988/1929-1930, p. 41)³

As elaborações de Bakhtin reforçam aquilo que já vínhamos argumentando neste trabalho sobre o entendimento do diálogo e da aprendizagem enquanto um processo intersubjetivo, pois este autor entende que toda enunciação apresenta, ao mesmo tempo, a relação com o subjetivo e o mundo externo. “*Em toda enunciação, por mais insignificante que seja, renova-se sem cessar essa síntese dialética viva entre o psíquico e o ideológico, entre a vida interior e a vida exterior.*” (BAKHTIN, *ibid.*, p.66)

A enunciação, ressaltada por Bakhtin (*ibid.*), é produto da interação de ao menos dois sujeitos. Por isso, a palavra dirige-se sempre a um interlocutor e essa orientação da palavra,

³ É importante destacar que não é possível revelar com certeza a autoria desta obra a qual atribuímos à Bakhtin. A discussão sobre quem seria o autor de *Marxismo e Filosofia da Linguagem* ainda está presente nos estudos formulados sobre Bakhtin e o próprio autor questionou-se sobre isso em outras de suas obras.

em função de um interlocutor, tem grande importância, pois, ao mesmo tempo em que ela procede de alguém, ela se dirige a alguém. Por isso, se transforma no *produto da interação do locutor e do ouvinte*.

Através da palavra, defino-me em relação ao outro, isto é, em última análise, em relação à coletividade. A palavra é uma espécie de ponte lançada entre mim e os outros. Se ela se apóia sobre mim numa extremidade, na outra apóia-se sobre o meu interlocutor. A palavra é território comum do locutor e do interlocutor. (BAKHTIN, *ibid.*, p.113)

As contribuições de Bakhtin parecem-nos fundamentais para a compreensão que vimos tentando apresentar neste trabalho acerca da importância da palavra e da comunicação como fatores-chaves para o entendimento dos processos sociais e educativos. O *dialogismo*, enquanto uma relação entre a linguagem, a interação e a transformação social, parece elucidar ainda mais a nossa problemática, assim como o entendimento de que um indivíduo não existe fora do diálogo. Entretanto, cabe ressaltar algumas importantes diferenças entre o entendimento de diálogo apresentado por Bakhtin e o que estamos adotando nesta pesquisa, o qual é ancorado especialmente nas teorias de Freire e Habermas.

Desde o nosso ponto de vista, a perspectiva de diálogo de Bakhtin refere-se mais amplamente ao encontro entre, no mínimo, duas lógicas, sem que isto pressuponha a interlocução encarnada entre duas ou mais pessoas:

O diálogo, no sentido estrito do termo, não constitui, é claro, senão uma das formas, é verdade que das mais importantes, da interação verbal. Mas pode-se compreender a palavra “diálogo” num sentido amplo, isto é, não apenas como a comunicação em voz alta, de pessoas colocadas face a face, mas toda comunicação verbal, de qualquer tipo que seja. (BAKHTIN, *ibid.*, p.123)

Isto significa que, em termos compreensivos, a teoria de Bakhtin nos ajuda a compreender como cada pessoa vai se constituindo de diferentes vozes, veiculadas por diferentes suportes, embora tais processos não signifiquem a produção do sujeito como puro reflexo das idéias que circulam na sociedade e com as quais ele tem contato, visto o conceito de *contrapalavra* por ele desenvolvido. Porém, sua formulação se afasta da de Freire (de diálogo) e da de Habermas (de *ação comunicativa*) ao não ter a intenção de articular o diálogo a uma conseqüente ação humanizadora do sujeito no mundo. Uma ação que, de acordo com estes autores, é transformadora da realidade social. O diálogo a partir da perspectiva com a qual trabalhamos nessa pesquisa implica sempre uma ação positiva e, embora Bakhtin

compreenda o diálogo como atuação no mundo, essa atuação pode implicar diferentes perspectivas (relações de poder, de controle, de igualdade etc.), diferentemente das elaborações de Habermas e Freire.

Outra importante consideração que gostaríamos de fazer refere-se ao entendimento da palavra enquanto um signo de ideologia apresentado por Bakhtin (ibid.). Na perspectiva deste autor, como já destacamos, a palavra é construída na interação social e, por isso, carrega consigo as contradições que a vida social produz e reproduz, inclusive a ideologia que perpassa todas as relações. A comunicação cotidiana, porém, é destacada por Bakhtin como uma possibilidade de criatividade diante dos sistemas ideológicos, o que parece bastante próximo da idéia de Habermas quanto à constituição do mundo da vida e de sua possibilidade de intervenção junto ao sistema. Entretanto, Bakhtin parece ceder a uma força maior das estruturas que invadem a esfera da vida cotidiana.

Logo que aparecem, as novas forças sociais encontram sua primeira expressão e sua elaboração ideológica nesses níveis superiores da ideologia do cotidiano, antes que consigam invadir a arena da ideologia oficial constituída. É claro, no decorrer da luta, no curso do processo de infiltração progressiva nas instituições ideológicas (a imprensa, a literatura, a ciência), essas novas correntes da ideologia do cotidiano, por mais revolucionárias que sejam, submetem-se à influência dos sistemas ideológicos estabelecidos e assimilam parcialmente as formas, práticas e abordagens ideológicas neles acumulados. (BAKHTIN, ibid., p.120-121)

Sua perspectiva, ao que nos parece, concede grande força à infraestrutura, deixando a superestrutura mais do que condicionada pelo sistema, mas praticamente determinada por ele, o que difere bastante da compreensão de mundo e sociedade por nós destacada, com suporte em Habermas e Freire. Segundo tais autores, a ação e o diálogo dos sujeitos contam com maior autonomia e possibilidades de atuação diante da realidade.

De toda maneira, como nos lembra Aubert et al. (2008), a idéia de uma *cadeia de diálogos* apresentada por Bakhtin (1989), a partir da qual entende-se que em cada diálogo levamos conosco os diálogos que temos tido com outras pessoas e que o novo diálogo que temos também fará parte do seguinte, é extremamente potencializadora dos processos educativos baseados no diálogo, pois remete a cada educador/a a idéia de que seus alunos e alunas interagem nas aulas e nos outros espaços a partir de todos os diálogos que estabeleceram anteriormente.

Considerar que a aprendizagem é também uma cadeia de diálogos nos ajuda a entender a complexidade das interações e comunicação nas escolas e a necessidade de

colaborar com todas as pessoas com as quais se relacionam os alunos e alunas, já que todas elas estão influenciando em seu pensamento, aprendizagem e desenvolvimento. (AUBERT et al., 2008, p.128-129)

Tomar a centralidade do diálogo e da interação nos processos de aprendizagem levam-nos à necessidade de aproximação de outras duas teorias, a de Vygotski e a de Bruner.

No entendimento de Vygotski (2008/1978), o problema da análise psicológica do ensino não pode ser resolvido sem situar a relação de aprendizagem e desenvolvimento das crianças em idade escolar. De acordo com este autor, a suposição de que os processos de desenvolvimento das crianças são independentes da aprendizagem, como supôs Piaget, e que a aprendizagem é um processo puramente externo apresenta importantes limitações.

Segundo Vygotski (ibid.), essa concepção apresentada pela psicologia cognitiva entende a aprendizagem como um processo que não está relacionado de modo ativo no desenvolvimento das crianças, mas simplesmente utiliza os “ganhos” do desenvolvimento no lugar de proporcionar um incentivo para modificar o curso do mesmo. Nessa perspectiva, parte-se da suposição de que processos como a dedução, a compreensão e a evolução de noções acerca do mundo se produzem por si só, sem a influência da aprendizagem escolar.⁴

Desse ponto de vista, pressupõe-se que o desenvolvimento é sempre um requisito prévio para a aprendizagem e que se as operações mentais de uma criança não estiverem maduras o suficiente para aprender um tema determinado, então qualquer instrução resultará inútil. Na aceção de Vygotski (ibid.), essa premissa de que a aprendizagem depende do desenvolvimento, e que este sempre avança mais rápido do que a aprendizagem, exclui a noção de que a aprendizagem pode desempenhar um papel importante no curso do desenvolvimento ou maturação das funções cognitivas da mente.

A saída encontrada por Vygotski (ibid.) consistiu, primeiro, em estabelecer uma relação geral entre desenvolvimento e aprendizagem e, segundo, em discutir as especificidades dessa relação quando as crianças se encontram em idade escolar. De acordo com este teórico, a aprendizagem e o desenvolvimento estão inter-relacionados desde os primeiros dias de vida de uma criança. Não se pode negar, por exemplo, que quando uma criança começa a fazer perguntas sobre os nomes das coisas ao seu redor ela esteja aprendendo. A partir das perguntas e respostas e da imitação que faz das pessoas adultas,

⁴ Ao ressaltar essa perspectiva da concepção de aprendizagem da psicologia cognitiva, Vygotski se refere à metodologia experimental utilizada por Piaget em suas investigações, isto é, uma metodologia que procura eliminar a influência das experiências prévias, com o objetivo de obter o pensamento da criança em sua forma “pura”, independente da aprendizagem.

assim como da instrução dada pelas mesmas, a criança adquire um enorme conjunto de habilidades, o que significa que aprende e se desenvolve sequencialmente.

Vygotski (ibid.) alerta para o fato de que os estudos sobre o desenvolvimento mental das crianças geralmente consideram como capacidades mentais somente aquelas tarefas e atividades que as crianças conseguem realizar por si só, ignorando tarefas que poderiam realizar com a ajuda de uma pessoa adulta ou outra criança mais experiente. E, segundo as elaborações de Vygotski (ibid.), diversos testes mostraram a enorme variação no nível de aprendizagem em que a criança conseguia realizar a atividade por si só e naquele em que a realizava com a ajuda de outro. E, mesmo na comparação entre duas crianças da mesma idade e supostamente com o mesmo desenvolvimento biológico e cognitivo, houve grande variação no nível de aprendizagem quando a tarefa era realizada só por elas ou quando era potencializada por outra pessoa.

Essa distância entre o que uma criança consegue realizar sozinha e o que é capaz de fazer com a ajuda de outra pessoa é o que Vygotski chamou de *zona de desenvolvimento próximo*, justamente a grande inovação e contribuição de sua teoria para o entendimento da aprendizagem e do desenvolvimento.

O *nível de desenvolvimento real* é aquele que representa o que a criança é capaz de fazer sozinha e o *nível de desenvolvimento potencial* diz respeito ao que ela consegue realizar com a ajuda de alguém. A zona de desenvolvimento próximo é justamente a distância entre um e outro e representa o lugar de atuação do professor ou professora no processo de ensino.

A zona de desenvolvimento próximo proporciona aos psicólogos e educadores um instrumento mediante o qual podem compreender o curso interno do desenvolvimento. Utilizando este método podemos tomar em consideração não só os ciclos e processos de maturação que já estejam completos, mas também aqueles que se encontram em estado de formação, que estão começando a amadurecer e a desenvolver-se. Assim, pois, a zona de desenvolvimento próximo nos permite traçar o futuro imediato da criança, assim como seu estado evolutivo dinâmico, assinalando não só o que já está completo evolutivamente mas, também, o que está em curso de amadurecimento. (VYGOTSKI, 2008/1978, p.134)⁵

Nesse sentido, a aprendizagem desperta uma série de processos evolutivos internos capazes de operar somente quando uma criança está em interação com as pessoas de seu entorno ou com outra criança. Mas, uma vez internalizados, estes processos se convertem em conhecimentos independentes da criança, ou seja, juntam-se ao grupo de conhecimentos que

⁵ Tradução livre realizada pela pesquisadora a partir da versão da obra em espanhol.

ela consegue desenvolver sozinha. A partir dessa elaboração, é possível dizer que a aprendizagem precede o desenvolvimento. O processo evolutivo é consequência da aprendizagem.

Desde este ponto de vista, aprendizagem não equivale a desenvolvimento; no entanto, a aprendizagem organizada se converte em desenvolvimento mental e põe em marcha uma série de processos evolutivos que não poderiam se dar à margem da aprendizagem. Assim, pois, a aprendizagem é um aspecto universal e necessário do processo de desenvolvimento culturalmente organizado e especificamente humano das funções psicológicas. Em resumo, o traço essencial de nossa hipótese é a noção de que os processos evolutivos não coincidem com os processos de aprendizagem. Pelo contrário, o processo evolutivo é guiado pelo processo de aprendizagem (VYGOTSKI, 2008/1978, p.139)

Desde a perspectiva de Vygotski, é possível compreender que, com a intervenção de uma pessoa adulta, uma criança pode fazer muito mais do que com sua capacidade de compreensão de modo independente. A diferença entre o nível das tarefas realizáveis com o auxílio dos adultos e o nível das tarefas que podem desenvolver-se com uma atividade independente define a área a partir da qual educadores e educadoras devem atuar. De acordo com Vygotski (1988), a área de desenvolvimento proximal nos permite determinar os futuros passos da criança e a dinâmica do seu desenvolvimento, além de examinar não só o que o desenvolvimento já produziu, mas também o que produzirá no processo de maturação.

Essa possibilidade confere à educação e ao processo de ensino um caráter fundamental para o desenvolvimento das crianças e nos permite um nível de alcance muito maior, pois a aprendizagem não se restringe ao desenvolvimento interno, já que pode ser potencializada por meio de diferentes interações e contextos com os quais os/as estudantes se vinculem. Trata-se, portanto, de uma abordagem psicológica que oferece o maior número de elementos para a construção de uma aprendizagem dialógica, a qual tem nas interações o eixo central do ensino e da aprendizagem.

Segundo Elboj et al. (2002), a perspectiva historicocultural de Vygotski traz importantes contribuições para o ensino dialógico porque ressalta, por um lado, a relação entre o cognitivo e seu entorno social e, por outro, a proposta de transformar o entorno para provocar um desenvolvimento cognitivo.

No primeiro caso, as contribuições de Vygotski são fundamentais para a perspectiva do diálogo na sala de aula porque entende a criação de conhecimento como um processo que parte da intersubjetividade e, mais adiante, transforma-se num processo subjetivo. A

linguagem, portanto, e as interações a partir da linguagem são fundamentais para a aprendizagem e o desenvolvimento como um todo.

No segundo caso, se entendemos que a aprendizagem é o que possibilita o desenvolvimento e não que depende dele, é possível, ao invés de adaptar o currículo do que deve ser ensinado na escola aos aspectos cognitivos e conhecimentos prévios dos alunos e alunas, potencializar o entorno no qual vivem as crianças, para que estas possam viver mais interações com diferentes pessoas e que possam construir as máximas aprendizagens a partir dessas interações.

Indo a Bruner (1976), a contribuição que aqui destacamos de sua teoria é o entendimento da educação como um processo dialógico, enquanto uma apropriação da cultura, um processo interativo em que professor/a proporciona aos alunos e alunas as ferramentas necessárias para a efetiva participação nas atividades sociais. No entendimento deste autor, assim como para Vygotski, a aprendizagem e o desenvolvimento dependem, fundamentalmente, das interações.

Em primeiro lugar, temos que o desenvolvimento mental não é um crescimento gradual, seja de associações ou conexões estímulo-reação ou coisa parecida; parece mais uma escada, com degraus pronunciados, algo como uma sucessão de lances de subida e patamares. Arrancos para frente que se dão quando determinadas aptidões começam a se manifestar. Tais aptidões precisam amadurecer – e ser alimentadas antes que outras possam aparecer. Mas esses arrancos – ou estágios – ou lances de degraus, ou o que quer que seja não são, ao que parece, ligados à idade; alguns ambientes podem retardar ou mesmo paralisar a sequência; outros fazem acelerá-los. (BRUNER, 1976, p.35)

A intenção de uma educação dialógica é a de que a escola seja justamente um ambiente que possa acelerar os estágios ou degraus de desenvolvimento de cada pessoa, por meio da aprendizagem, ou seja, das diversas interações estabelecidas entre professores/as e alunos/as, destes entre eles/as e de todos/as com o conhecimento, sem desconsiderar as outras tantas interações vividas fora da escola que também podem acelerar ou frear a aprendizagem e o desenvolvimento.

É por esse motivo que no entendimento de Bruner (ibid.) a aprendizagem está diretamente relacionada à apropriação de ferramentas culturais por parte dos/as estudantes. Ferramentas que lhes permitam tomar parte no processo de aquisição do conhecimento.

Instruir alguém não é levá-lo a armazenar resultados na mente, e sim ensiná-lo a participar do processo que torna possível a obtenção do

conhecimento: ensinamos não para produzir minúsculas bibliotecas vivas, mas para fazer o estudante pensar, matematicamente, para si mesmo, considerar os assuntos como o faria um historiador, tomar parte no processo de aquisição de conhecimento. Saber é um processo, não um produto. (BRUNER, *ibid.*, p.75)

Exatamente por esse entendimento do saber como um processo e da co-responsabilidade de cada um/a na construção do conhecimento por meio da interação, a linguagem ganha na abordagem de Bruner, assim como em outras teorias dialógicas da aprendizagem já destacadas, um papel fundamental como instrumento pelo qual adquirimos conhecimento e, conseqüentemente, atuamos no mundo.

Não pretendo sugerir ser a palavra o pináculo de todo cultivo e disciplina intelectuais, mas sim que a linguagem é, no conhecimento, o meio mais poderoso de que dispomos para efetuar transformações no mundo, para mudar sua forma, através de recombinações, sob o ponto de vista da possibilidade. (BRUNER, *ibid.*, p.109)

Segundo as elaborações de Aubert et al. (2008), as teorias de Bruner têm evoluído progressivamente para posições mais dialógicas, resultando que sua psicologia atual é de orientação ainda mais comunicativa, pois destaca a intersubjetividade como o foco no qual deve se centrar a psicologia do século XXI. Como resultado dessa orientação, Bruner⁶ (apud AUBERT et al., 2008) sugere que se convertam as aulas em *subcomunidades de aprendizagem mútua*, nas quais o professorado perca o monopólio e construa o conhecimento conjuntamente com seus/as estudantes.

Com base nos teóricos destacados no presente capítulo, pesquisadoras e pesquisadores da atualidade vêm reafirmando a abordagem dialógica da aprendizagem como alternativa para a efetivação de escolas que favoreçam a aprendizagem instrumental por todos os estudantes, por caminhos construídos a partir do diálogo.

Barbara Rogoff⁷, autora que, a partir da perspectiva sociocultural, tem estudado o desenvolvimento infantil numa inter-relação entre desenvolvimento cognitivo e meio social, afirma que é impossível compreender o desenvolvimento cognitivo das crianças separado do meio social. A intersubjetividade, a partir desse ponto de vista, é inerente à natureza humana. Por isso, a autora ressalta a interação com outras pessoas como fator chave de desenvolvimento para as crianças. As pessoas adultas, atuando naquilo que Rogoff (*ibid.*) chamou de *participação guiada* junto às crianças, ajudam-nas a compreender as novas

⁶ BRUNER. *La educación, puerta de la cultura*. Madri: Visor, 2000.

⁷ ROGOFF. *Aprendices del pensamiento. El desarrollo cognitivo em el contexto social*. Barcelona: Paidós, 1993.

situações e a estruturar suas tentativas de solucionar problemas, gerando, por consequência, uma interiorização do conhecimento que se refere justamente ao processo de tornar próprio aquilo que foi criado na interação com outras pessoas.

As investigações de Rogoff, que seguem a mesma linha de pensamento de Vygotski, têm demonstrado a imprescindível atuação de pessoas adultas junto às crianças no processo de aprendizagem, intervindo diretamente junto à zona de desenvolvimento próximo, como assinalava Vygotski, para potencializar a aprendizagem. Nessa perspectiva, Rogoff (ibid.) tem defendido a idéia de se incorporar pessoas adultas da comunidade (além do professorado) nas escolas para trabalharem colaborativamente com os/as estudantes, partindo do entendimento de que essas pessoas criam pontes entre contextos centrais para a aprendizagem infantil, a escola e o mundo real da vida comunitária, o que permite contextualizar as aprendizagens escolares.

Dentro do enfoque da educação, que reconhece a relação dialética entre indivíduo e sociedade, a partir da qual o conhecimento se produz através da interação comunicativa, destacam-se também as elaborações de Gordon Wells, pesquisador da psicologia sociocultural e que está realizando importantes contribuições ao desenvolvimento de uma teoria de ensino e aprendizagem que tome como eixo central o diálogo.

Numa obra compartilhada com Mejía-Arauz, Wells (2006) explica que a aprendizagem relaciona-se a uma participação ativa por parte dos estudantes, os quais constroem seus entendimentos através das relações que estabelecem com o mundo cultural que os rodeia. Nesse sentido, a questão primordial para os/as educadores/as é como providenciar o maior número possível de oportunidades de aprendizagem na sala de aula. E, como a maioria das relações na escola se coloca a partir da interação linguística, o autor ressalta que este deve ser o nosso ponto de partida, ou seja, a qualidade do discurso desenvolvido na sala de aula, assim como as possibilidades de tornar a interação na sala mais dialógica.

Wells (2001) relata que, durante uma de suas pesquisas realizadas nos Estados Unidos, desenvolvida entre 1992-1998, pesquisadores da universidade uniram-se a professores/as da Educação Básica num trabalho de ação colaborativa para entender se a quase completa ausência de diálogo na sala de aula era mesmo inevitável ou se era possível criar condições que fizessem o seu surgimento mais provável de acontecer.

Para responder a estas questões, alguns professores, interessados em adotar uma orientação indagadora para o currículo, foram convidados a documentar e investigar colaborativamente com membros da universidade suas tentativas de criar comunidades de

indagação em suas salas de aula. O foco da pesquisa estava em como participantes professores tentariam criar comunidades de indagação em suas salas e como o engajamento em indagação afetaria a aprendizagem dos estudantes.

Os dados da pesquisa mostraram que raramente o foco dos professores/as estava na linguagem por si só, mas evidenciaram maneiras nas quais os alunos estavam se tornando mais engajados em aprender e mais adeptos a realizar as indagações em grupo no decorrer do processo.

De acordo com Wells (*ibid.*), a educação precisa ser levada a cabo em forma de diálogo sobre questões que sejam do interesse dos participantes. Para ele, como se ensina os estudantes é tão importante como o que se espera que aprendam. Nesse sentido, o processo educativo deve ser colocado como uma construção conjunta de conhecimento, e não um processo de pura transmissão ou aprendizagem solitária, algo que o autor denomina *indagação dialógica*.

Seus escritos estão baseados na construção teórica de Vygotski, entendendo que, no lugar do ensino tradicional pautado na transmissão, por um lado, e a aprendizagem não estruturada baseada no descobrimento, por outro, destaca-se a co-construção de conhecimento por parte de participantes mais maduros e menos maduros que atuam conjuntamente numa atividade.

No lugar de um individualismo competitivo, precisa existir uma *comunidade colaborativa*, na qual o educador é o líder e todos os participantes aprendem junto com os demais, participando conjuntamente do processo de diálogo.

O autor propõe que o ensino e a aprendizagem sejam processos continuados de indagação e diálogo, nos quais os conhecimentos construídos pelos estudantes e a aprendizagem transformam continuamente a maneira pela qual o/a professor/a compreende e atua na aula. Por isso, pensar o processo dialógico como aquele que garanta a efetiva aprendizagem, tanto de alunos/as como de professores/as, na prática do ensinar e aprender, significa considerar que a dinâmica da sala de aula assume um papel preponderante, uma vez que através dela os diferentes diálogos são viabilizados.

Quanto a isso, destacam-se os escritos de Mello (1995), no sentido de apontar os conhecimentos transmitidos na sala de aula como conhecimentos formais adquiridos enquanto herança social, tendo o papel de ampliar o referencial de análise sobre o mundo que os estudantes já possuem. Trata-se de processos de pensamento como análise, síntese e generalização que permitem aos sujeitos atingir um estágio de abstração em que é possível

libertar-se da experiência direta e refletir sobre ela, ou seja, trata-se de um instrumento de emancipação.

Entretanto, ressalta Mello (*ibid.*), quando se fala em ampliação do referencial de análise por meio do conhecimento formal, pressupõe-se que, ao chegar à escola, o/a estudante já possui toda uma vivência anterior, a qual compõe o seu conhecimento cotidiano. Nesse sentido, a função da escola não é a de transmitir conhecimentos, mas a de ser mediadora entre o mundo individual do aluno e o mundo social mais amplo que o engloba.

Considerando, portanto, que a escola deva relacionar o conhecimento de base que os alunos e alunas trazem consigo, ou seja, o conhecimento do cotidiano, com o conhecimento formal e mais elaborado que lhes permite uma reflexão sobre os sujeitos e sua atuação no mundo, a presença do diálogo na sala de aula torna-se imprescindível.

De acordo com Mello (*ibid.*), o estabelecimento do diálogo é o que permite aos alunos e alunas chegarem a novos níveis de compreensão da realidade – uma relação permanente de diálogo entre professores e alunos – *nas palavras de Freire, sujeitos cognoscentes que, unidos pelo objeto a conhecer, sobre este se debruçam e, descobrindo-o, descobrem-se a si mesmos como sujeitos que se constituem nesse processo.* (MELLO, *ibid.*, p.133).

Nessa perspectiva, Mello (*ibid.*) explica que a escola tem de superar a visão do saber como um produto pronto, que o professor/a transmite ao aluno/a, e assumir o conhecimento como uma produção conjunta. Muitas pesquisas e diferentes teorias, como as que apresentamos aqui, têm demonstrado que as pessoas aprendem de maneira diferente. Elas não simplesmente “recebem” um conhecimento, mas o relacionam com outros conhecimentos que já possuíam, elaborando-os e aperfeiçoando-os.

Teóricos e teóricas, pesquisadores e pesquisadoras, como estes/as que aqui citamos, contribuíram e vêm contribuindo em grande medida para a proposta de aprendizagem dialógica. A perspectiva dialógica em sala de aula, que tem como eixo o diálogo, a comunicação e, portanto, a interação entre as pessoas, apresenta-se como o foco de nosso estudo.

Atualmente, essa perspectiva vem se desenvolvendo em escolas por meio de propostas concretas de transformação dos bairros, das escolas e das aulas. Uma delas é a proposta de Comunidades de Aprendizagem, na acepção aqui adotada, que vem sendo desenvolvida na Espanha e no Brasil como uma idéia de radicalização do diálogo. No próximo capítulo, nos dedicaremos a sua apresentação.

3. A RADICALIZAÇÃO DO DIÁLOGO NA ESCOLA: COMUNIDADES DE APRENDIZAGEM E O CONCEITO DE APRENDIZAGEM DIALÓGICA

Tomando por base o giro dialógico, ao qual nos referimos no primeiro capítulo, que tem afetado todas as esferas da vida em sociedade e as teorias dialógicas sobre a educação escolar apresentadas no capítulo anterior, estudiosos/as do Centro Especial em Teorias e Práticas Superadoras de Desigualdades (CREA), da Universidade de Barcelona/Espanha, elaboraram o conceito de aprendizagem dialógica que, em consonância com o referencial teórico aqui apresentado, tem nas interações o eixo central para a aprendizagem. Considerando, ainda, as mudanças sociais ocorridas a partir da década de 1970 que trouxeram novas demandas para a escola, esse grupo elaborou uma proposta educativa pautada na perspectiva dialógica: as Comunidades de Aprendizagem. Neste capítulo, nos dedicaremos a apresentar essa proposta de radicalização do diálogo na escola e o conceito de aprendizagem dialógica, o qual serve de base para as Comunidades de Aprendizagem.

De acordo com os escritos de Elboj et al. (2002), as comunidades de aprendizagem são o resultado de muitas contribuições, dentre elas aquelas desenvolvidas na Escola de Pessoas Adultas La Verneda Sant-Martí, os movimentos de renovação pedagógica como a FACEPA e as linhas de investigação desenvolvidas ao longo de muitos anos pelo CREA, dedicadas a analisar experiências de sucesso em âmbito internacional e a favorecer a igualdade educativa e social através de transformações nos processos educativos.

Trata-se de uma proposta educativa nascida a partir das mudanças sociais que foram produzidas nas últimas décadas. Segundo Elboj et al. (ibid.), 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, que muitos autores indicam como o início da chamada *Sociedade da Informação*.

Tal período é baseado nas capacidades intelectuais, na seleção e no processamento da informação que, em tese, pode ser realizado por todas as pessoas. Nessa perspectiva, o não acesso à informação provoca a exclusão de certos setores sociais da sociedade atual. Por outro lado, o acesso à educação para todas as pessoas, independentemente de seu gênero, classe social ou grupo cultural – entre outras diferenças – se apresenta como instrumento capaz de erradicar desigualdades sociais que provocam exclusão.

Se antes, na sociedade industrial, a fonte econômica provinha dos recursos materiais, na sociedade da informação a matéria-prima são os recursos humanos, ou seja, a seleção e processamento da informação priorizada, a partir de reflexões e interações entre as pessoas.

As Comunidades de Aprendizagem são, portanto, uma resposta educativa igualitária para se conseguir uma sociedade da informação para todas as pessoas. Segundo Elboj et al. (ibid.), parte-se do direito que todas e cada uma das crianças têm à melhor educação e se aposta em suas capacidades, contando com toda a comunidade educativa para se alcançar esse objetivo.

O foco desse projeto está posto, dessa maneira, na qualidade do ensino e na participação dos diferentes agentes educativos (professores/as, funcionários da escola, familiares, comunidade de entorno, etc.) na luta pela eliminação do fracasso escolar e pela melhora da convivência nas escolas.

Ele vem sendo desenvolvido pelo CREA (Centro Especial de Investigación em Teorias e Práticas Superadoras de Desigualdade), da Universidade de Barcelona/Espanha e pelo NIASE (Núcleo de Investigación e Ação Social e Educativa), da Universidade Federal de São Carlos/Brasil. Em nosso país, são três as Comunidades de Aprendizagem em desenvolvimento, até o momento da escrita desta tese.

É importante destacar que esse projeto foi construído a partir da Teoria Crítica Comunicativa da Educação. Nesse sentido, trata-se de uma proposta que está além das teorias de denúncia e que, pelo contrário, procura abrir espaços nos quais se possam construir e reconstruir valores como a solidariedade, o respeito pelos direitos humanos, a igualdade de oportunidades e a luta contra todo e qualquer tipo de discriminação.

De acordo com Ferrada (2001), a configuração de uma Teoria Crítica Comunicativa da Educação se realiza a partir da confluência de três correntes fundamentais para a compreensão da problemática educativa atual: a teoria da Ação Comunicativa, de Habermas, como teoria da sociedade; a teoria da Resistência, de Giroux, Apple e Flecha, no âmbito da sociologia da Educação e a teoria freireana, de Paulo Freire, como teoria da educação.

Segundo esta autora, há sete postulados que caracterizam a Teoria Crítica Comunicativa da educação, a partir da qual foi construído o projeto Comunidades de Aprendizagem e desenvolvida a sua respectiva proposta dialógica. São eles:

1. Todos os processos educativos devem promover uma racionalidade comunicativa: esta idéia está relacionada com a forma como a comunidade escolar utiliza os diferentes conhecimentos. A autora explica esse fato dizendo que desde a Teoria Crítica se tem pensado

o uso da razão dialética para compreender e explicar os fenômenos da cotidianidade, mas que a incorporação de uma racionalidade comunicativa como base da ação escolar consegue contemplar, de forma mais completa, os aspectos educativos ao incluir a aceitação dos conflitos mediante pretensões de validade. Esta se dá na busca de uma compreensão intersubjetiva na qual seus membros, sujeitos capazes de linguagem e ação, se apresentam em igualdade de condições.

2. A realidade educativa entendida como um processo sociológico, sem desconsiderar as contribuições provenientes do âmbito psicológico: a partir desta perspectiva, a visão psicológica dos processos de aprendizagem complementa a visão sociológica. A Teoria Crítica Comunicativa da Educação aceita as formulações psicológicas em muitos aspectos das teorias da aprendizagem, mas não baseia sua explicação do fracasso escolar nas limitações individuais, nem de grupos sociais determinados, como fazem as teorias educativas tradicionais. A partir desta perspectiva, o fracasso muitas vezes acontece por uma incapacidade comunicativa. Incapacidade esta que evidencia uma patologia social que ultrapassa os muros da escola. Trata-se, portanto, de “despsicologizar” a educação, sem, entretanto, deixar de valorizar as contribuições da psicologia para a área educacional.

3. Igualdade educativa para os distintos grupos sociais – não homogeneização cultural, mas direito que todos e cada um dos diferentes grupos têm de participar em igualdade de condições do sistema educativo: este postulado mostra que uma teoria crítica comunicativa da educação deve lutar pela incorporação, validação e legitimação de todos os grupos sociais, favorecendo o estabelecimento de uma educação democrática e respondendo diretamente à igualdade de gênero, raças, classes sociais, etc.

4. A comunicação racional mediada pela linguagem e o valor do coletivo com a capacidade da ação humana como bases fundamentais para a transformação social: a Teoria Comunicativa Crítica da educação entende a capacidade comunicativa racional e a capacidade de intervenção humana como próprias da natureza humana e, ambas, são constituintes do coletivo social. Portanto, quem é parte da sociedade e da escola é também responsável por empreender qualquer ação transformadora na sociedade. Assim, a partir dos processos de comunicação racional dialógica motivados pela agência humana, é possível

organizar movimentos sociais que façam avançar políticas empenhadas em buscar uma sociedade mais justa, igualitária e livre.

5. As atividades pedagógicas devem caminhar no sentido de fazer se encontrarem os desejos do grupo social para o qual se desenvolvem e as proposições do conhecimento oficial, devendo possibilitar a seleção, transmissão e avaliação dos conhecimentos que circulam na escola: quanto a este item, a autora Dona Ferrada (ibid) quer dizer que é preciso pensar seriamente na importância da participação de todos os indivíduos sociais que se relacionam na ação educativa na seleção, transmissão e avaliação dos conhecimentos socializados. Isso quer dizer que toda proposta de conteúdos precisa ser submetida à avaliação por parte de quem participa na atividade pedagógica, assim como toda validade e autenticidade do conhecimento socializado precisa estar nas mãos de quem aprende e do grupo social ao qual pertence.

6. A escola é, simultaneamente, reprodutora, criadora e transformadora: nesta perspectiva, Ferrada (2001) ressalta a proposição de teorias reprodutivistas, a partir das quais a escola exerce a função de reproduzir a cultura e o poder de uns grupos sociais sobre outros, contribuindo para a manutenção das desigualdades. A autora indica que, inevitavelmente, a escola exerce também uma função reprodutora, assim como criadora e transformadora, mas sugere que essa função reprodutora seja alimentada a partir de uma nova vertente: a de reproduzir valores culturais, sociais e materiais que contribuam para se alcançar uma sociedade mais justa e igualitária, mais dialógica e libertadora. Nesse sentido, a escola deve cumprir tanto a função de reprodução como de criação e transformação da realidade social.

7. Incorporação do conceito de crítica em forma multidirecional - todas as proposições ficam sujeitas a críticas fundamentadas racionalmente: este tópico diz respeito ao fato de qualquer proposta estar, sempre, suscetível a receber críticas pautadas numa racionalidade comunicativa. A teoria Crítica Comunicativa da Educação implica uma postura aberta à incorporação de novos elementos na medida em que possuam a razão de um argumento melhor diante do que se propõe, sem perder de vista, porém, valores considerados universais, como a igualdade, a solidariedade, a democracia e o valor do coletivo.

A partir destes tópicos, é possível compreender melhor a formulação do Projeto Comunidades de Aprendizagem, seu nascimento e fundamentação. Faz-nos perceber um projeto de transformação social e cultural que, diferentemente das propostas educativas atuais que tendem a manter as desigualdades sociais, procura possibilitar o acesso à sociedade da informação para todas as pessoas. Nas palavras de Elboj et al. (2002):

A transformação de comunidades se baseia em não aceitar a impossibilidade de mudança, tanto das pessoas concretas como das estruturas educativas internas de uma escola ou externas de um sistema educativo. Implica uma mudança dos hábitos de comportamento habituais para familiares, para o professorado, para o alunado e para as comunidades; uma transformação cultural, porque tem a intenção de transformar a mentalidade da recepção de um serviço público pela mentalidade da gestão pública. (p.74/75)

O projeto Comunidades de Aprendizagem é também um projeto do Centro Educativo, ou seja, pode ser implementado em qualquer escola que o deseje, mas foi formulado com um objetivo prioritário: as escolas que apresentam maiores problemas de desigualdade, pobreza ou carências de outro tipo que façam dessa um lugar com maior necessidade de transformação para se conseguir uma sociedade da informação para todas as pessoas. A transformação que o projeto propõe está pensada especialmente para este tipo de escola. (ELBOJ et al., *ibid.*)

É uma perspectiva escolar pertinente a qualquer grau de ensino, já que em todos eles o que está no centro é a relação estabelecida entre diferentes sujeitos que se encontram em uma instituição social cuja função é difundir conhecimento sistematizado, como direito a uma vida melhor para todos. Trata-se de um projeto do entorno, que não atinge somente quem estuda na escola, mas tudo o que está ao redor dela: o bairro, a população, a relação da comunidade de entorno com a escola e com ela mesma enquanto agente educativo. Em Comunidades de Aprendizagem, entende-se que a aprendizagem ocorre na aula e em tantos outros espaços, incluindo o bairro e todo o entorno que deve ser, portanto, entendido como agente educativo.

Segundo Elboj et al. (*ibid.*), o fato desse projeto se propor a lutar por uma sociedade da informação para todas as pessoas coloca-o também na luta pela exclusão que essa mesma sociedade pode gerar. Para isso, o projeto se baseia na capacidade de reflexão e comunicação universais. Supõe que todas as pessoas podem participar plenamente na dinâmica das comunidades, sem que se vejam limitadas por sua condição social, podendo desejar o máximo de possibilidades educativas e culturais para si e para seus familiares, de maneira a permitir que os resultados educativos sejam iguais ou superiores àqueles disponibilizados aos que estão em situação sócio-econômica melhor ou diferente.

Os autores/as ressaltam essa questão pela característica de permanente transformação da informação que marca nossa sociedade atual e também pela necessidade de uma educação permanente, que possa adaptar-se às mudanças e que seja continuamente avaliada para atuar melhor em cada uma das circunstâncias. Nesse sentido, a educação deve ser permanente e pensada para além dos muros da escola, mas na perspectiva de quem tem que trabalhar, organizar a família e tantas outras demandas cotidianas.

Elboj et al. (ibid.) ressaltam, ainda, o fato do projeto Comunidades de Aprendizagem se desenvolver mediante uma educação participativa da comunidade em todos os espaços, o que quer dizer que a participação é pensada em prol da eficácia da aprendizagem e não do profissionalismo. Essa afirmação nos remete à discussão sobre o corporativismo que comumente encontramos em todas as áreas, em defesa da atuação profissional e especializada. Não desconsideramos a importância da atuação profissional na educação e o papel fundamental que cada professor/a assume na escola e na sala de aula, mas compreendemos que, além do/a especialista, muitas outras pessoas atuam como agentes educativos das crianças na escola.

Nesse sentido, o espaço da aula é espaço de todas as pessoas (pais, mães, voluntários/as e professor/a) que podem ensinar algo às crianças. O que se apresenta é uma ação coordenada de todos os agentes educativos de um entorno para se conseguir um objetivo comum: uma educação de máxima qualidade para todos e todas.

Quem melhor pode fazer uma coisa, a faz. Porque previamente, entre todas as pessoas, fora decidido que tipo de educação devem e querem receber as crianças que frequentam essa escola. (*Ibid*, p.76).

A idéia em Comunidades de Aprendizagem é que se converse entre todas as pessoas (profissionais da escola, estudantes, familiares e pessoas do bairro) quais conteúdos são necessários para o conhecimento das crianças e, portanto, os mesmos devem ser trabalhados em sala de aula ou em outros espaços da escola. Nesse entendimento, outras pessoas, além do professorado, se dispõem a ensinar aquilo que sabem e se responsabilizam, junto com a escola, pela educação dos jovens e das crianças.

O processo de transformação de uma escola em uma comunidade de aprendizagem inclui um programa destinado a garantir que todas as partes (professorado, direção e familiares) entendam os objetivos do projeto e se comprometam em realizá-lo. Se uma das partes envolvidas não quiser a transformação da escola, então ela não acontece. O projeto deve ser escolha de todos aqueles que compõem a escola.

Esse processo acontece em oito fases. Não se trata de um modelo prescritivo, podendo ser repensado de acordo com a realidade de cada escola, mas que, de maneira geral, se estabelece da seguinte forma:

- *Fase de Sensibilização*: esta fase dura aproximadamente um mês e destina-se a apresentar ao professorado da escola e à comunidade de entorno o contexto no qual se insere este projeto, como ele nasceu e qual a sua proposta.
- *Tomada de Decisão*: esse período, de um mês, destina-se à decisão sobre o início do projeto, se for vontade e compromisso de toda a comunidade educativa.
- *Fase dos Sonhos*: esta fase, que varia de um a três meses, destina-se a chegar a um acordo sobre o modelo de escola que se pretende alcançar. Para isso, todas as pessoas da escola sonham a escola que gostariam de construir.
- *Seleção de Prioridades*: depois de terem sonhado tudo o que desejam para sua escola, as pessoas da escola e da comunidade selecionam as prioridades para realização destes sonhos, buscando informações sobre o bairro e estabelecendo metas para a transformação da escola.
- *Planejamento*: esta fase dura cerca de um a dois meses e destina-se a formar grupos e comissões mistas (com professores/as, alunos/as, mães, pais, comunidade de entorno, equipe da universidade) para levar adiante o plano de ação pensado para a transformação da escola.
- *Investigação*: o processo de investigação é constante em comunidades de aprendizagem. É um processo de reflexão sobre a ação empreendida e de melhoria dessas mudanças.
- *Formação*: a formação em Comunidades de Aprendizagem também é constante e acontece em prol dos diferentes agentes educativos, de acordo com as necessidades de cada um deles (para os professores/as, para as crianças, para os familiares, voluntários/as, etc.).
- *Avaliação*: esta também é contínua durante todo o processo, devendo ser feita por todas as pessoas que vivem a escola e a sua transformação.

As Comunidades de Aprendizagem nascem e se desenvolvem a partir do conceito de *aprendizagem dialógica*. Este conceito tem por objetivo a formação educativa a partir dos princípios do diálogo, da comunicação e do consenso igualitário. Ele reúne todas as considerações apontadas até o momento quanto à construção teórica apresentada e à proposta

de Comunidades de Aprendizagem, e apresenta as bases gerais para a indicação de uma aula dialógica.

O conceito de aprendizagem dialógica foi desenvolvido pelo CREA com base nas contribuições teóricas de Jürgen Habermas e Paulo Freire. A teoria da ação comunicativa e o conceito de dialogicidade de ambos, respectivamente, dão suporte e reúnem os elementos teóricos dessa forma de aprendizagem. Outros autores como Beck, Giddens e Vygotski também apresentam contribuições importantes para a formulação deste conceito.

A aprendizagem dialógica é a base sobre a qual se organiza o projeto Comunidades de Aprendizagem e será, portanto, o eixo desta pesquisa no que diz respeito à construção de uma aula dialógica. A partir disso, podemos destacar que a aprendizagem dialógica é composta de sete princípios, sendo eles: diálogo igualitário, inteligência cultural, transformação, dimensão instrumental, criação de sentido, solidariedade e igualdade de diferenças.

Apresentaremos, a seguir, uma pequena explicação sobre cada um deles.

- Diálogo Igualitário

De acordo com Flecha (1997), o diálogo é igualitário quando considera as diferentes contribuições em função da validade de seus argumentos, e não pela posição de poder de quem as realiza. Para o autor, esta dinâmica se faz cada vez mais possível na sociedade atual, visto que a seleção e o processamento das informações tornaram-se chave para a sobrevivência. O diálogo, nesse sentido, consegue desenvolver essas capacidades mais profundamente do que as formas tradicionais de ensino.

Baseado na teoria da ação comunicativa de Habermas, Flecha (*ibid.*) destaca a explicação deste autor sobre quatro diferentes tipos de ação, as quais já abordamos com maiores detalhes no primeiro item deste capítulo – uma construção teórica que ajuda a repensar as relações educativas: ação teleológica (estratégica), ação regulada por normas, ação dramática e ação comunicativa.

Na ação teleológica, uma pessoa escolhe os melhores meios para conseguir um fim. A linguagem é utilizada como um desses meios. Flecha (*ibid.*) destaca que, desde Aristóteles, o teleológico tem sido o conceito predominante de ação. Gabassa & Mello (2007), por sua vez, ressaltam que a predominância deste tipo de ação tem se verificado também na escola, tanto

no que diz respeito às contribuições da Didática, quanto aos processos de gestão e administração escolar¹.

O segundo tipo de ação, a ação regulada por normas, é apontada por Flecha (1997) como aquela na qual as pessoas não agem enquanto atores solitários, mas como membros de um grupo, atuando de acordo com valores que são comuns a todos do grupo. O conceito central, ressalta Flecha (*ibid.*), é a observância de uma norma que leva ao cumprimento de expectativas generalizadas de comportamento. O professor ou professora, por exemplo, age de acordo com o que a sociedade em que vive espera do comportamento de um professor/a. A linguagem é utilizada como um meio de transmissão de valores.

Já na ação dramaturgica, explica Flecha (*ibid.*), as pessoas agem como “atores” diante de um público, que é formado por outras pessoas. O conceito central neste tipo de ação é a auto-encenação, que consiste num comportamento realizado diante de um público. Instituições como hospícios e prisões representam bem esse tipo de ação. A linguagem nesse caso é utilizada como meio no qual tem lugar a auto-encenação.

A ação comunicativa, por sua vez, é apresentada por Flecha (*ibid.*) como uma interação na qual sujeitos capazes de linguagem e ação estabelecem uma relação interpessoal com meios verbais ou não-verbais. O conceito central nesse tipo de ação é a negociação de situações suscetíveis de consenso. A linguagem nesse caso ocupa lugar central como meio de entendimento. O consenso, como apresentado anteriormente com base nas elaborações de Habermas, é estabelecido através dos melhores argumentos.

Vale ressaltar que o consenso, na perspectiva das elaborações de Habermas (1987b), implica um entendimento e, a partir deste entendimento, um acordo sobre que ações um grupo ou ao menos duas pessoas vão realizar sobre uma determinada temática ou problema em questão. Para que alguém se coloque em posição de dissenso, a partir de uma ação comunicativa, precisa questionar algum aspecto da pretensão de validade do/a falante (verdade, retitude e veracidade). Se todas as pretensões de validade forem apresentadas pelo falante e percebidas, racionalmente, pelo/s ouvinte/s, a ação orientada ao entendimento tem como resultado direto um consenso, ou seja, um plano de comum acordo em uma situação de ação definida em comum.

Como já destacamos no primeiro item deste capítulo, Habermas (1987) formula o conceito de ação comunicativa como uma situação ideal de fala. O consenso, portanto, é

¹ Para um maior aprofundamento sobre a predominância da ação teleológica e racionalidade instrumental na escola consultar GABASSA & MELLO. *Contribuições à transformação das práticas escolares: racionalidade comunicativa em Habermas e dialogicidade em Freire*. Dissertação de Mestrado defendida em março de 2007 junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos - UFSCar.

sempre um produto esperado nessa ação. O objetivo da ação comunicativa é alcançar um entendimento e um consenso que guiem as ações futuras.

Os participantes não podem alcançar seus fins se não são capazes de cumprir com a necessidade de entendimento preciso para aproveitar as possibilidades de ação que a situação oferece – ou em todo caso, já não podem alcançá-los por via da ação comunicativa. (HABERMAS, 1987b, p.181)

A falta de consenso, nessa perspectiva, representa o fracasso do entendimento. Entretanto, não se pode negar como relata Braga (2007), que Habermas entende a existência do dissenso como própria e inerente ao diálogo. Assim, quando o dissenso aparece na realização de uma ação comunicativa, ou que se pretenda comunicativa, as pessoas chegam ao final de um diálogo com um entendimento não coercitivo resultante daquilo que consideram melhor e mais viável para aquele grupo específico, ainda que não seja o entendimento esperado, isto é, aquele viabilizante de uma ação comum.

O diálogo igualitário, princípio da aprendizagem dialógica, está em sintonia com este tipo de ação – a ação comunicativa, que é diferente das ações teleológica, dramaturgica e normativa. Segundo Flecha (*ibid.*), a partir do diálogo igualitário, pautado na ação comunicativa, cada pessoa faz suas próprias contribuições ao diálogo. As falas não são classificadas como melhores ou piores, mas apreciadas como diferentes.

Esse princípio confere à atividade educativa uma nova maneira de estabelecer-se: o que vale a partir deste modelo é a força que cada argumento tem e não o poder que a pessoa que o apresenta ocupa. Nesse sentido, todas as pessoas podem se sentir confiantes em ensinar e aprender, independentemente de quem sejam ou de qual história carreguem consigo.

- Inteligência Cultural

Quanto ao princípio de inteligência cultural, Flecha (1997) destaca o fato de que todas as pessoas têm as mesmas capacidades para participar em um diálogo igualitário, mesmo que cada uma possa demonstrar essas capacidades em ambientes distintos. Por exemplo, alguém que não vive em meio acadêmico com certeza sentirá dificuldade em comunicar-se nesse tipo de ambiente; por outro lado, alguém acadêmico também não se sentirá facilmente confortável em meio a um trabalho de fábrica.

O problema, diz Flecha (*ibid.*), é que os grupos privilegiados impõem um valor social à sua forma de comunicação. Esta é vista como inteligente e as outras como deficientes e ou inferiores, e esse critério de valor vem sendo amplamente utilizado em nossas escolas.

A aprendizagem dialógica requer um conceito amplo, defende Flecha, que contemple a pluralidade de dimensões da interação humana e se baseie no diálogo igualitário. A inteligência cultural é um princípio que pressupõe interações a partir das quais diferentes pessoas estabelecem uma relação utilizando-se de meios verbais ou não-verbais, o que é próprio da ação comunicativa, e a partir daí tenham como objetivo chegar a consensos. Nesse sentido, as habilidades comunicativas são muito importantes para esse entendimento de inteligência.

Desde a perspectiva dialógica da inteligência cultural, as operações mentais próprias das inteligências acadêmicas e práticas devem ser analisadas em contextos comunicativos. Todas as pessoas têm inteligência cultural. (Flecha, 1997, p.21)²

As desigualdades com relação ao conceito de inteligência são geradas por conta de seus diferentes desenvolvimentos, em contextos diversos. Em nossa sociedade, a inteligência acadêmica é vista como mais importante, em detrimento da inteligência prática. Mas segundo o conceito de inteligência cultural, ambas são igualmente importantes e cada pessoa deve saber que pode circular de uma para a outra, ou seja, cada pessoa tem a capacidade de desenvolver muitos tipos de inteligência, por meio da interação comunicativa.

Para que as pessoas possam transferir suas capacidades anteriores a novos contextos, Flecha (*ibid.*) indica três passos fundamentais que, organizados simultaneamente, potencializam o processo de aprendizagem:

1. *Auto-confiança Interativa*: diz respeito ao reconhecimento, por parte do grupo, das riquíssimas capacidades já demonstradas em outros espaços;
2. *Transferência Cultural*: a descoberta da possibilidade de demonstrar a mesma inteligência cultural em um novo contexto, acadêmico ou outro.
3. *Criatividade dialógica*: constatação da aprendizagem gerada a partir das interações com as outras pessoas.

² As citações destacadas neste item são uma tradução livre realizada pela pesquisadora a partir do livro original em espanhol.

Para a realização desses passos, porém, é fundamental que se estabeleça o diálogo igualitário, pois ele faz com que os grupos “derrubem” os muros anti-dialógicos impostos pela sociedade de maneira geral e lhes permite sentir capazes e inteligentes. A inteligência cultural possibilita que se estabeleçam, na escola ou em qualquer outro espaço de aprendizagem, altas expectativas com relação a todas as pessoas, pois considera que todas têm coisas a aprender e também a ensinar, não importando sua idade, cor, raça, sexo ou classe social.

- Transformação

Para explicar este terceiro princípio da aprendizagem dialógica, Flecha (1997) ressalta a frase de Paulo Freire (1995/1997), na qual ele diz que não somos seres de adaptação, mas seres de transformação. O autor utiliza-se dessa fala para mostrar que a aprendizagem dialógica transforma as relações entre as pessoas e o seu entorno, e para lembrar que, por muito tempo, imperou sobre a escola a teoria da reprodução, que apontava a instituição como reprodutora das desigualdades sociais e sem nenhum poder de superá-las. Flecha (*ibid.*) atenta para o fato de que nenhum estudo rigoroso sobre a escola pode deixar de reconhecê-la tanto como reprodutora, quanto como transformadora da sociedade.

Segundo Flecha (*ibid.*), a evolução das ciências sociais tem dado razão às alternativas transformadoras e tem desqualificado tanto o modelo da reprodução, como o estruturalismo em que se baseia. As teorias sociais já estão discutindo o caráter dual da ação, como se pode notar com os conceitos de sistema e mundo da vida, de Habermas, e de estrutura e agência humana, de Giddens.

Ambos os conceitos mostram que nem a sociedade nem a educação são consequências exclusivas das estruturas. Pelo contrário, as relações intersubjetivas entre as pessoas também geram a sociedade e a educação e podem, por isso, também transformá-las.

Nessa perspectiva, surgem novas propostas emancipadoras, que acabam por gerar movimentos solidários, como acontece no projeto Comunidades de Aprendizagem, que luta pela melhora na qualidade da educação para todas as pessoas e não por interesses de classe. As pessoas que participam de processos como esses acabam por transformar o sentido de sua existência e, com isso, também transformam o seu entorno.

- Dimensão Instrumental

A aprendizagem dialógica inclui todos os conhecimentos necessários para a sobrevivência na sociedade atual, informacional. Nesse sentido, a aprendizagem instrumental de conhecimentos e habilidades considerados necessários para essa sobrevivência é fundamental.

De acordo com Flecha (1997), tanto as alternativas conservadoras como as progressistas coincidem com frequência em acreditar que a aprendizagem instrumental está posta em oposição ao diálogo. As primeiras condenam o diálogo excessivo em aula e a democratização do sistema escolar enquanto fatores de decadência da aprendizagem técnico-científica. As segundas propõem a formação humana como contraposição à técnica.

A aprendizagem dialógica, no entanto, não se opõe à aprendizagem instrumental. “*O dialógico não se opõe ao instrumental, senão à colonização tecnocrática da aprendizagem*”. (FLECHA, *ibid.*, p.33). O que acontece é justamente o contrário: a aprendizagem instrumental se intensifica e se torna mais profunda a partir da aprendizagem dialógica. Isto porque o diálogo e a reflexão fomentam o desenvolvimento da capacidade de seleção e processamento da informação, um dos mais importantes instrumentos na sociedade em que vivemos.

Flecha (*ibid.*) argumenta neste sentido dizendo que a relação com as outras pessoas coloca à nossa disposição tanto diferentes informações, quanto o seu processamento. O diálogo nos ajuda a escolher os melhores meios de transporte, como também saber lidar com um chefe ou superior no trabalho, por exemplo. E a reflexão é imprescindível para que possamos entender as tarefas a serem realizadas e também para que possamos buscar novas respostas para a solução de problemas. “*Quando o diálogo é igualitário, fomenta uma intensa reflexão, ao ter que compreender os argumentos alheios e apresentar os próprios*” (FLECHA, *ibid.*, p.33).

As concepções tradicionais apresentam uma educação tecnocrática, com uma obsessão pela eficácia. Porém, se o ensino distanciar-se do conjunto de aspectos que configuram a comunicação humana, não será eficaz, e tampouco terá sentido para quem o estiver recebendo. As concepções renovadoras, por outro lado, acreditam que o diálogo apenas mascara a aprendizagem das mesmas coisas propostas pelos tradicionais.

De fato, a aprendizagem dialógica inclui a aprendizagem dos elementos fundamentais de nossa realidade, mas decide seus objetivos e conteúdos coletivamente, através de argumentos. As necessidades de uma aprendizagem instrumental são apontadas diariamente, no trabalho, nas escolas, nos bancos, etc. e abrir mão dela seria aumentar ainda mais as desigualdades já existentes.

As classes privilegiadas nem sequer discutem se deveriam ou não ter esse tipo de conhecimento, pois têm clareza de sua crescente importância para a vida na atualidade: saber ler e escrever muito bem, saber informática, saber outros idiomas e assim por diante. Mas os intelectuais ditos progressistas ainda pensam que podem escolher pelas classes populares o que elas devem aprender, mascarando de libertadoras as práticas de desigualdade.

- Criação de Sentido

A sociedade na qual vivemos hoje está cada vez mais informatizada, avançada e moderna. Isso também nos torna cada vez mais solitários e individualistas, e essa postura favorece a perda de sentido constante no mundo atual.

Segundo Flecha (1997), a sociedade da informação trata de controlar todas as vertentes do nosso ser, incluindo os aspectos mais íntimos. E o dinheiro e o poder é que dirigem essa ofensiva, ameaçando converter a própria vida em mais um produto da evolução técnica. Por isso, a humanidade enfrenta hoje o desafio de recriar o sentido de sua existência nesse novo contexto.

Quem pode fazer isso são as pessoas que vivem nesta sociedade, são as relações que estabelecem com as outras pessoas, são os sonhos e sentimentos que cada uma carrega dentro de si. Nas palavras de Flecha (*ibid.*):

Todo mundo pode sonhar e sentir, dar sentido à nossa existência. A contribuição de cada um é diferente da do resto e, portanto, irrecuperável se não se tem em conta. Cada pessoa excluída é uma perda irreparável para todas as demais. Do diálogo igualitário entre todas é de onde pode ressurgir o sentido que oriente as novas mudanças sociais para uma vida melhor. (p.35)

Flecha (*ibid.*) destaca que o ensino pode contribuir positivamente para essa perspectiva, promovendo a comunicação pessoa-pessoa. A escola deve ser um espaço para conversar e não para calar. Isso porque o sentido só ressurgir quando as pessoas podem dirigir suas próprias interações. E as falas devem poder ser sobre o cotidiano, a vida de maneira geral. “*Não há oposição entre diálogo pedagógico e diálogo cotidiano, mas sim colaboração e enriquecimento mútuo*” (p.37). Na verdade, o sentido de compartilhar palavras num grupo ajuda a recriar continuamente o sentido global da vida.

- Solidariedade

Para falar deste princípio da aprendizagem dialógica, Flecha (1997) remete-se novamente às consequências dessa sociedade capitalista, informacional e altamente tecnológica, a qual impõe a seleção dos “melhores” e a exclusão do resto das pessoas, tornando os ambientes intelectuais e outros repletos de um pensamento anti-humanista e anti-solidário.

O autor explica esse fato pelo declive do estruturalismo e seu conservador modelo de reprodução que deu lugar ao que muitos chamam de pós-modernismo ou pós-estruturalismo. O primeiro era conservador e não-científico; já o segundo era não-científico e reacionário, pois considerava as transformações igualitárias não só impossíveis, como não-desejáveis. O objetivo principal desta corrente de pensamento é “desconstruir” todas as teorias ou práticas dialógicas, com a intenção de demonstrar que, na verdade, elas também são geradas pelo poder.

Na concepção pós-estruturalista, elementos como democracia, paz, igualdade ou liberdade sexual não são melhores do que ditadura, desigualdade, guerra ou violação. Além disso, ressalta Flecha (*ibid.*), esta corrente é também não-científica porque se coloca contra a ciência como forma de conhecimento e proclama que não há mais verdade do que aquela estabelecida pelo poder.

As formulações de Habermas e Freire colocam-se no sentido oposto a esse tipo de concepção, pois defendem as práticas baseadas na solidariedade, em lugar daquelas determinadas pelo poder. Baseando-se nessas elaborações, o CREA formulou o conceito de aprendizagem dialógica, afirmando que a democracia, a igualdade, a paz e a liberdade sexual são sim mais desejadas do que a ditadura, a guerra ou a violação, e que é função da escola lutar a favor das primeiras e contra as segundas.

Nesse sentido, as práticas educativas que se propõem igualitárias e dialógicas só podem fundamentar-se em concepções solidárias, pois acreditam que, no lugar do poder, podemos apostar na força das redes de solidariedade e lutar coletivamente por uma sociedade mais justa e democrática.

- Igualdade de Diferenças

Na perspectiva de Flecha (1997), a igualdade é o valor fundamental que deve orientar toda a educação progressista e as reformas que temos visto na educação. Embora defendam uma perspectiva de diversidade, estas têm criado desigualdades educativas. Para superá-las,

este autor aponta duas reorientações para o ensino: pensar a diversidade enquanto igualdade de diferenças e passar de uma concepção caduca de aprendizagem significativa³ para uma aprendizagem dialógica.

Quanto à primeira orientação, Flecha (*ibid.*) destaca a luta contra dois tipos de postura: a concepção homogeneizadora da igualdade e sua redução à igualdade de oportunidades. Isso porque essas posturas pretendem integrar todos os alunos e alunas num currículo homogêneo, levando ao fracasso aquelas crianças que possuem saberes diferentes dos que são impostos pela escola, e também porque defendem a idéia de que cada criança tem as mesmas oportunidades dentro da sociedade, sem questionarem-se sobre as distâncias existentes entre elas.

De acordo com Flecha (*ibid.*), a aprendizagem dialógica se orienta para a igualdade de diferenças, pois a verdadeira igualdade inclui o mesmo direito que cada pessoa tem de ser e viver de forma diferente. Paulo Freire (1992) chama a isso de “unidade na diversidade”, destacando que, embora diferentes, os grupos que sofrem exclusão têm muitas lutas comuns a travar. Por isso, podem ser diferentes, devendo ser respeitados em sua diferença, mas também podem e devem formar uma unidade.

No que diz respeito à segunda orientação destacada por Flecha (*ibid.*) para superar as reformas da diversidade, destaca-se a crítica apresentada pelo autor à concepção de aprendizagem significativa que, segundo este autor, tem desvirtuado a proposta educativa de Vigotsky. Isso porque, em lugar de transformar os contextos para se alcançarem melhores aprendizagens, essa concepção tem proposto a adaptação do currículo ao contexto.

Essa adaptação do currículo nos setores desfavorecidos se converte num reforço educativo a essas desigualdades que este entorno já sofre. A aprendizagem dialógica, ao contrário, propõe a transformação das escolas em comunidades de aprendizagem, a partir das quais todas as pessoas e coletivos envolvidos podem se relacionar e transformar o entorno, o que possibilita criar maior igualdade educativa e social.

A solução que reclamam as culturas excluídas está em consonância com uma perspectiva dialógica orientada ao exercício do direito a uma educação igualitária e que, portanto, deve ter uma consideração equitativa de nossas diferenças. (FLECHA, *ibid.*, p.44)

³ A concepção de aprendizagem significativa destacada por Flécha e à qual nos posicionamos contrariamente neste trabalho é aquela formulada por Ausubel, como destacado na introdução deste trabalho.

A partir do princípio de igualdade de diferenças, é possível entender que o processo educativo não depende somente da intervenção dos profissionais da educação, mas de todo um conjunto de pessoas e contextos que se relacionam com a aprendizagem das crianças e das pessoas. Dessa maneira, quanto maior a diversidade nas interações, maior será a aprendizagem. O fato de sermos diferentes uns dos outros é justamente o que nos possibilita conhecer mais e sermos iguais em nossa diferença.

Depois de conhecer cada um dos princípios da aprendizagem dialógica, é possível já visualizar como deve ser uma aula que leve em consideração o diálogo igualitário, a inteligência cultural, a transformação, a dimensão instrumental, a criação de sentido, a solidariedade e a igualdade de diferenças.

Realizadas as principais indicações conceituais e teóricas envolvidas na pesquisa, já é possível vislumbrar nosso entendimento de mundo, comunicação e sociedade, a partir das formulações de Habermas, entre outros; é possível compreender nossa concepção de aprendizagem que, embora se utilize de muitas contribuições da didática, tem sua base nos conceitos elaborados por Vygotski acerca do ensino e da aprendizagem; fica evidente nosso entendimento do que é diálogo através dos escritos de Freire e de sua necessária atuação na sala de aula com base neste e em outros autores/as.

Nossas escolhas teóricas explicam também, em grande parte, nossa apreciação pela proposta de Comunidades de Aprendizagem como possibilidade de radicalização do diálogo na escola e, conseqüentemente, na sala de aula, e levam este trabalho a abraçar o conceito de aprendizagem dialógica como chave para nossa investigação e análise, uma vez que reflete a junção e a conexão de todo o campo teórico destacado.

Neste momento, nos parece necessário esclarecer as bases teórico-metodológicas para uma investigação que se pretenda comunicativa, como é o caso desta que se apresenta. O próximo capítulo, portanto, será dedicado a apresentar a metodologia comunicativa crítica como escolha teórico-metodológica para a realização desta investigação.

4. A METODOLOGIA COMUNICATIVA-CRÍTICA: O CAMINHO TEÓRICO-METODOLÓGICO

Escolher uma metodologia de pesquisa significa escolher uma maneira de caminhar durante uma investigação, optando pela melhor forma de se aproximar de uma realidade, para desvendá-la e analisá-la. Nessa pesquisa, porém, a escolha metodológica representa mais do que isso. Não escolhemos apenas uma maneira de fazer pesquisa, mas também de estar no mundo, de compreendê-lo, construí-lo e reconstruí-lo com quem vive a dimensão da realidade por nós estudada. Coerente com o referencial teórico e a perspectiva de transformação da escola anteriormente apresentados, nossa opção metodológica implica uma postura dialógica diante das pessoas e da produção de conhecimento. Trata-se, assim, de um conjunto teórico-metodológico.

Apresentaremos a *Metodologia Comunicativa Crítica*, elaborada pelo Centro Especial em Teorias e Práticas Superadoras de Desigualdades (CREA) e utilizada em pesquisas desde a década de 1990 na Europa, e a partir de 2001 no Brasil, pelo Núcleo de Investigação e Ação Social e Educativa (NIASE), da Universidade Federal de São Carlos. Para tanto, tomaremos por base especialmente os escritos de GÓMEZ et al. (2006). Dedicar-nos-emos a apresentar, num primeiro momento, as concepções teóricas que envolvem esse novo modelo de investigação e, posteriormente, os processos de coleta e análise de dados próprios da metodologia comunicativa-crítica.

4.1 *Concepções Teóricas da Metodologia Comunicativa-Crítica*

De acordo com Gómez et al. (2006), a atual sociedade do século XXI, denominada de diversas maneiras por diferentes autores (sociedade da informação, sociedade do conhecimento, sociedade do risco), tem como base das relações sociais um denominador comum: o diálogo. Este, por sua vez, influi em todos os âmbitos da vida em sociedade: a esfera política, econômica, social, familiar e pessoal.

Se antes as autoridades eram inquestionáveis, hoje se reclamam delas argumentos, razões. E se o diálogo não se coloca, aparecem os conflitos que podem levar à violência.

Com base nessa perspectiva, esses autores apontam a necessidade do processo de investigação em Ciências Sociais também se organizar a partir de uma ação comunicativa,

isto é, a partir da intersubjetividade e da reflexão, que marcam a proposta de investigação da metodologia comunicativa-crítica.

Comunicativa porque supera a dicotomia objeto/sujeito mediante a categoria intersubjetividade e crítica (coincidindo com a metodologia sócio-crítica) porque parte da capacidade de reflexão e auto-reflexão das pessoas e da sociedade (GÓMEZ et al., 2006, p.12)

Vale destacar, também, que esta metodologia vem se desenvolvendo desde a década de 1990 na Europa, em investigações como “Participação e Não Participação em Educação de Pessoas Adultas”, da UNESCO e “Workaló” (V Programa Marco da União Européia).

Gómez et al. (*ibid.*) ressaltam a possibilidade de se estudar o mundo social a partir de diversas formas de investigação e diferentes métodos. Porém, apontam a necessidade que as investigações têm de responder a seus objetivos e possibilidades, utilizando métodos e técnicas que sejam coerentes entre si.

Dessa maneira, a metodologia comunicativa é apresentada tendo como foco a superação de desigualdades sociais a partir da reflexão crítica e da intersubjetividade. Embora essa orientação investigativa reconheça as diversas contribuições da fenomenologia, do construtivismo, do interacionismo simbólico, da etnometodologia e outros, ela apresenta seus próprios postulados e organização, colocando especial ênfase nas interações que têm lugar na vida social, centrando-se nas dimensões sociais que provocam a exclusão e as que levam à inclusão. Isso porque a transformação da realidade social é um objetivo chave para esta proposta investigativa. “*Daí que se vincule à utilidade social e defenda uma ciência social democrática que não seja somente patrimônio de especialistas*” (*Ibid*, p.13)

Segundo Gómez et al. (*ibid.*), as metodologias que se centram no conhecimento da realidade social devem responder às seguintes questões: qual a natureza da realidade social? Como a conhecemos? De que maneira deve-se atuar para descobri-la, transformá-la e/ou acordá-la? E cada teoria social responde a essas questões de maneira distinta, sempre de acordo com suas proposições e sua maneira de ver o mundo.

Estes autores consideram quatro concepções teóricas diferentes: objetivista, construtivista, sócio-crítica e comunicativa crítica, e se propõem a examiná-las para também analisarem a metodologia comunicativa crítica. Para isso, farão referência a três dimensões que consideram chave: a dimensão ontológica, referente à concepção de realidade; a epistemológica, sobre como se conhece a realidade; e a dimensão metodológica, que faz

referência a como se procede quando se investiga e como se legitimam e justificam os métodos e técnicas utilizados na investigação.

A partir da construção teórica de Gómez et al. (*ibid.*), podemos assim descrever as diferentes concepções de investigação a partir das dimensões apontadas:

1. Dimensão Ontológica: a realidade social existe? Qual a natureza dessa realidade?

- Concepção Objetivista: Para essa concepção, própria do positivismo, a realidade existe independentemente dos sujeitos e do significado que eles atribuem a essa realidade. Trata-se de uma concepção que vê os fenômenos sociais da mesma maneira que os fatos naturais. Nesse sentido, a realidade é objetiva. A partir do que apresentamos no primeiro capítulo sobre nossa escolha e embasamento teórico, a perspectiva dialógica distancia-se bastante dessa concepção objetivista da realidade, pois considera fundamental a atuação dos sujeitos para criar e recriar a realidade.
- Concepção Construtivista: Essa concepção é própria da perspectiva interpretativa ou compreensivista, a partir da qual a realidade é uma construção social que depende dos significados que as pessoas lhe atribuem – não algo externo, como na concepção anterior, mas algo construído pelas pessoas, ou seja, a realidade é subjetiva. A perspectiva dialógica, por nós assumida, compreende que há um importante equívoco de entendimento na concepção construtivista, uma vez que a realidade aparece como algo completamente relativo, que depende do sentido que cada sujeito lhe atribui. Embora a teoria comunicativa considere o papel central da atuação humana sobre a realidade, também não desconsidera a existência de uma realidade física independentemente da vontade dos sujeitos.
- Concepção Sócio-crítica: Esta concepção, pautada basicamente na Teoria Crítica e nos escritos da Escola de Frankfurt, considera incompletas as concepções anteriores, uma vez que não levam em conta os contextos políticos e ideológicos na investigação social. Nesse sentido, a realidade é histórica, pois é apreendida e constituída por estruturas que estão situadas historicamente. Ela compreende a realidade também como constituição dos sujeitos, sendo uma construção histórica que incorpora a dialética. Há, portanto, uma inter-relação entre sujeito e objeto na investigação. Essa percepção da realidade se aproxima bastante do entendimento que a concepção comunicativa-crítica tem sobre o mundo, mas, embora nela se considere a realidade também como constituição dos sujeitos, ela atribui uma força determinante às estruturas e aos sistemas sociais, considerando que toda e qualquer ação humana é mais do que influenciada pelas ideologias dominantes e as relações de poder. Nesse

sentido, apesar de considerar a existência da ação dos sujeitos, a enxerga determinada pelas estruturas sociais, assim como as relações de pesquisa.

- Concepção Comunicativa-crítica: a partir da concepção comunicativa crítica da educação, a realidade natural existe independentemente da vontade dos sujeitos ou dos significados que eles constroem. As montanhas, os rios e os lagos existem independentemente da vontade e/ou interpretação de qualquer pessoa. A realidade social, por outro lado, se constrói através das definições dadas pelos sujeitos mediante suas interações. Ela está de acordo com a contribuição construtivista, a partir da qual a realidade social se constrói socialmente e depende dos significados que lhe atribuem, embora não acredite em significados gerados solitariamente, mas em sua construção intersubjetiva, elaborada a partir do consenso alcançado através da interação humana que se realiza sob pretensões e validade. E como os significados são construídos na comunicação interativa, a ênfase está na interação social, nos acordos firmados pelo diálogo, e não na construção de significados em si; a chave para a compreensão e a atuação na realidade é o diálogo e a intersubjetividade.

2. Dimensão Epistemológica: como se conhece a realidade social?

- Concepção Objetivista: para este tipo de perspectiva, a finalidade da ciência é explicar e descrever a realidade, porque ela existe fora e independentemente das pessoas. Assim, basta utilizar a metodologia adequada para se conhecer a verdade objetiva. Nesse caso, as pessoas também são investigadas como fatos sociais, abertas a uma investigação objetiva. A realidade social é investigada tal e qual a realidade natural e a ciência é neutra. Desde esse ponto de vista, mais uma vez, a concepção objetivista se distancia da perspectiva comunicativa, por se entender que não é possível investigar a realidade como algo completamente independente das pessoas, nem transformar as pessoas em objetos de pesquisa, como se pudessem ser observadas e descritas inequivocamente por alguém “especialista”.
- Concepção Construtivista: de acordo com a epistemologia construtivista, não existe uma verdade objetiva para ser descoberta, pois o significado não se descobre, se constrói. Assim sendo, este tipo de investigação se baseia na neutralidade do método de pesquisa para compreender as ações e as palavras. Quem investiga tem como objetivo compreender e interpretar o mundo social das pessoas estudadas. A partir deste entendimento, existe alguém, que no caso é o pesquisador ou pesquisadora, capaz de compreender a realidade das pessoas investigadas mais do que elas próprias. Essa pessoa é quem reflete e analisa o conhecimento construído, individualmente, o que vai de encontro à perspectiva dialógica de construção e

elaboração do conhecimento, já que este é visto como um processo subjetivo e, portanto, solitário.

- Concepção Sócio-crítica/dialética: a epistemologia deste tipo de concepção é chamada de praxiológica e acredita que não há neutralidade científica, pois o investigador/a e o objeto investigado interagem e, por meio dessa interação, o investigador/a inevitavelmente influencia o processo de investigação. Os princípios da epistemologia sócio-crítica são: a) conhecer e compreender a realidade como práxis; b) unir teoria e prática; c) orientar o conhecimento para emancipar e libertar as pessoas; d) implicar os professores e professoras a partir da auto-reflexão. Além disso, é importante destacar que a concepção sócio-crítica acredita que todo pensamento é mediado pelas relações de poder que foram construídas social e historicamente, por isso os fatos nunca estão isentos do poder da ideologia e as relações entre conceito e objeto, significante e significado também são perpassadas pelas relações sociais de produção e consumo capitalistas. O conhecimento nessa perspectiva não é absoluto, mas cresce e se transforma através de um processo dialético e histórico. A finalidade da investigação sócio-crítica é, portanto, contribuir para a transformação das práticas sociais educativas.

Os elementos que diferenciam essa perspectiva da comunicativa-crítica podem ser descritos em três aspectos. O primeiro diz respeito ao entendimento de que o investigador/a inevitavelmente influencia o processo de investigação o que, na concepção sócio-crítica, é visto como algo negativo, responsável por alterar os resultados de uma pesquisa, enquanto que na perspectiva comunicativa é entendido como uma influência que faz parte do processo dialógico. A interação e o diálogo entre investigador/a e sujeito investigado não só influencia como modifica a ambos no processo de pesquisa e esse fator enriquece a investigação, na medida em que essa comunicação/interação permite uma reflexão mútua sobre a realidade.

O segundo aspecto se refere ao entendimento que a concepção sócio-crítica apresenta quanto a orientar o conhecimento para a libertação das pessoas. A idéia de transformar as práticas sociais é recorrente também na aceção comunicativa, mas não consideramos que existam algumas pessoas mais capazes de compreender a realidade social e que, por isso, têm a obrigação de libertar as outras pessoas. A partir da perspectiva dialógica, concebemos que todas as pessoas são igualmente capazes de compreender a realidade na qual vivem e que pesquisadores e pesquisadoras constroem as mudanças sociais *com* as pessoas investigadas. A elaboração de uma nova realidade é resultado de um trabalho compartilhado e não de uma prescrição feita por parte de alguns que se consideram “iluminados” *sobre* ou *para* outros considerados ingênuos ou ignorantes.

O terceiro e último aspecto a ser considerado diz respeito à idéia de que todo pensamento e toda interação são mediados pelas relações de poder e pela ideologia que imperam na sociedade capitalista. Contrária a esse posicionamento, a concepção comunicativa-crítica compreende e considera os condicionantes que se colocam pelas estruturas sociais às relações humanas, mas vislumbra a possibilidade de relações e interações pautadas no diálogo igualitário e nas pretensões de validade universais destacadas anteriormente como a verdade, a retitude e a veracidade, enquanto escolha dos sujeitos envolvidos na interlocução.

- Concepção Comunicativa Crítica: a perspectiva comunicativa crítica defende uma epistemologia centrada na intersubjetividade e no diálogo. Ela se baseia na verdade do consenso permanente, nos acordos comunicativamente alcançados. A ciência, nesse caso, é uma forma de se produzir enunciados verdadeiros. Estes, por sua vez, são aceitos provisoriamente e dizem respeito àquilo que chamamos de realidade. Esta perspectiva também aponta a não-neutralidade da ciência e a possibilidade desta ser mediatizada pelo poder. Para evitar que pretensões de poder interfiram no conhecimento da realidade, a perspectiva comunicativa crítica aposta no estabelecimento de critérios que levem a uma investigação ética da realidade social, critérios que defendam as pretensões de verdade, de retitude moral e de veracidade. Dessa maneira, a construção científica é produto de um diálogo intersubjetivo com pretensões de validade sobre situações problemáticas do mundo social. E conhecer a realidade social implica não só compreendê-la, mas também transformá-la por meio da intersubjetividade e da reflexão. Essa é a principal característica que distingue a orientação comunicativa crítica da sócio-crítica: ela concebe a realidade social e a sua possível transformação através das interações e da comunicação que se produz nelas, partindo de uma interpretação conjunta da realidade social; interpretação essa feita pelas pessoas investigadoras e também pelas pessoas investigadas, em base de igualdade.

3. Dimensão Metodológica: quais métodos são utilizados na investigação social?

- Metodologia quantitativa – concepção objetivista: esta concepção assume o modelo positivista das ciências naturais, explicando a realidade social a partir de uma análise objetiva e tomando os fenômenos sociais como objetos que podem ser observados, analisados e explicados. Analisa-se a realidade social buscando estabelecer relações de causa e efeito e baseando-se em dados empíricos, estatísticos, que só podem ser adquiridos por meio da metodologia quantitativa de pesquisa, através da qual é possível medir e controlar as variáveis, relacionando-as e selecionando amostras para análises estatísticas. Mas, embora este método seja o mais apropriado, por sua descrição, ao modelo das ciências naturais, ele

apresenta muitos problemas em sua utilização junto às ciências sociais, dada a complexidade dessa realidade. Nesse sentido, não se apresenta como o mais apropriado para uma investigação acerca do diálogo na sala de aula.

- Metodologia qualitativa (interpretação e hermenêutica) – concepção construtivista: a concepção construtivista de investigação tem em conta a complexidade da realidade social e, portanto, as limitações do enfoque positivista. Nesse sentido, esta concepção não busca descrever nem explicar a realidade, mas sim compreender e interpretar a realidade social, por isso não lhe é interessante a relação causa e efeito, nem tampouco a distância entre o investigador/a e o objeto de estudo. O importante é saber como os sujeitos constroem a realidade social e como a qualificam. Por conta disso, a metodologia utilizada por essa concepção de investigação é a metodologia qualitativa e o processo de investigação interativo. Nesta metodologia, os dados são coletados por meio de entrevistas, observações-participantes, grupos de discussão, relatos de vida, análises de documento, etc. O elemento principal que diferencia essa concepção de metodologia, da metodologia comunicativa/dialógica, é o entendimento de que há um degrau interpretativo sobre a realidade. Embora se preze pela investigação interativa, a análise sobre a realidade é feita exclusivamente pelo investigador/a, considerado/a como alguém que melhor compreende as relações sociais e educativas.

- Metodologia Sócio-crítica (dialética, praxologia) – concepção sócio-crítica: esta concepção defende uma metodologia dialética, participativa e democrática e cria uma situação interativa entre a pessoa investigadora e a pessoa investigada. Há diálogo e negociação para que o pesquisador/a, que é entendido como a pessoa mais esclarecida, possa fazer com que os sujeitos saiam de uma situação de ignorância, criando uma auto-consciência da realidade social e capacidade para transformá-la. Trata-se de uma metodologia participativa, realizada em benefício das pessoas investigadas, por isso não tem por objetivo apenas descrever ou compreender a realidade, mas gerar, em conjunto com as pessoas investigadas, os conhecimentos necessários para a transformação e melhora da realidade social. O processo de análise e de reflexão é dialético e a ação e reflexão se dão conjuntamente. Os processos articulam a atividade reflexiva com a ação transformadora. Dessa maneira, conhecer e atuar fazem parte de um mesmo processo. Um exemplo deste tipo de metodologia é a pesquisa-ação, que relaciona reflexão e práxis, com o objetivo de transformar a realidade social. Mais uma vez, o diferencial para uma concepção comunicativa de pesquisa nos remete ao degrau interpretativo, a partir do qual a reflexão e atuação dos “especialistas” se sobressaem nas análises da investigação e indicam, num modelo prescritivo, o que as pessoas investigadas devem fazer.

- Metodologia comunicativa crítica (diálogo) – concepção comunicativa-crítica: esta orientação metodológica pretende não só descrever e explicar a realidade, compreendê-la e interpretá-la, mas sim estudá-la para transformá-la, procurando entender como os significados se constroem comunicativamente. Diante disso, seu objeto de estudo é construído através das interpretações e reflexões das próprias pessoas participantes. Partindo dessa idéia, a metodologia comunicativa crítica utiliza técnicas de coleta de dados como os relatos comunicativos de vida, as observações comunicativas e os grupos de discussão comunicativos, entendendo que as interpretações vão ser consensuadas com as pessoas participantes, que são tão capazes de interpretar a realidade em que vivem quanto o pesquisador/a. Este/a, por sua vez, não deixa de apresentar as contribuições científicas de que tem conhecimento aos sujeitos da investigação, mas não as considera superiores às outras contribuições. Nesse sentido, a coleta pode conter dados quantitativos e/ou qualitativos, dependendo do propósito da investigação. O básico é utilizar a orientação comunicativa e estabelecer uma relação de confiança e de verdadeira busca pela transformação da realidade estudada.

Depois de analisar diferentes concepções teóricas de investigação em ciências sociais, em suas dimensões ontológica, epistemológica e metodológica é possível dizer, a partir das formulações de Gómez et. al. (2006), que a perspectiva comunicativa-crítica é ontologicamente comunicativa, pois concebe a realidade como uma construção humana, que carrega significados construídos intersubjetivamente a partir da comunicação e epistemologicamente dialógica, pois que toma a construção da ciência como produto do diálogo. Por isso utiliza-se da metodologia comunicativa crítica, que possibilita que as pessoas investigadas participem da investigação em pé de igualdade com a pessoa investigadora, com o objetivo maior de transformar a realidade social. Cabe aqui um parêntese quanto à posição de igualdade entre pesquisador/a e sujeito proposta pela perspectiva comunicativa-crítica.

Elaborada com base nas formulações de Habermas e Freire, a metodologia comunicativa-crítica entende que todas as pessoas são capazes de refletir e agir sobre e na realidade em que vivem, por isso numa investigação o/a pesquisador/a não tem lugar privilegiado na reflexão sobre a realidade investigada. Entretanto, a atuação do/a pesquisador/a, diante das análises sobre a realidade, não é a mesma que a do sujeito inserido nesta realidade. Há uma diferença importante de papéis sociais envolvida nesta problemática.

De acordo com Habermas (1987a), falar não é o mesmo que atuar, por isso quem está diretamente implicado na prática comunicativa cotidiana persegue as próprias intenções de ação, utilizando o processo cooperativo de reflexão e comunicação realizado com a investigação em prol da realização dos planos de ação que possam modificar a realidade de acordo com as suas intenções. O pesquisador ou pesquisadora, por sua vez, não persegue intenções de ações desse tipo, mas se move dentro do segmento da ciência com vistas a uma compreensão mesma da sociedade. Deixa de agir como ator no mundo e concentra-se no papel de falante e ouvinte, exclusivamente no processo de entendimento.

O que se coloca em nível de igualdade é a capacidade que temos, pesquisadores/as e sujeitos no mundo, de compreender e refletir sobre a realidade que nos cerca.

Quando descrevemos um comportamento em termos de ação comunicativa, nossos próprios pressupostos ontológicos não são mais complexos que aqueles que atribuímos ao ator. A diferença entre o plano conceitual da coordenação lingüística da ação e o plano conceitual da interpretação que como observadores fazemos dessa ação, deixa de funcionar como filtro protetor, pois segundo os pressupostos do modelo comunicativo de ação, o agente dispõe de uma competência de interpretação de igual complexidade que a do observador. (HABERMAS, 1987a, p.167)

Nessa direção, um processo de investigação que se guie pela ação comunicativa depende de um processo de interpretação em que os/as participantes chegam, com base nos três mundos (objetivo, social e subjetivo), a uma definição comum da situação analisada. A diferença entre pesquisadores/as e participantes está na ação a ser realizada por cada um/a a partir da análise sociológica. Os/as investigadores/as vão agir por meio da produção de conhecimento, dentro do campo da ciência, e as pessoas envolvidas na investigação vão agir diretamente na transformação dos aspectos da realidade que considerarem problemáticos.

A adoção dessa perspectiva de pesquisa traz uma diferença importante frente aos outros modelos já citados, uma vez que nos tira da posição privilegiada frente à situação investigada. Se considerarmos que as pessoas participantes da investigação compreendem, tanto quanto nós, a realidade investigada, seremos obrigados a colocarmo-nos no diálogo apresentando argumentos que expliquem nosso entendimento; argumentos que podem ser refutados como os de qualquer outra pessoa envolvida no processo comunicativo.

Quando atribuímos aos atores a mesma competência de julgamento da que nós fazemos uso como intérpretes, renunciamos à imunidade que até este momento nos vinha metodologicamente assegurada. Vemo-nos forçados a

participar em atitude realizativa no processo de entendimento que tratamos de descrever. (HABERMAS, 1987a, p.168)

Essa *postura realizativa* destacada por Habermas implica uma posição por parte de quem investiga de dizer realmente o que pensa para as pessoas que participam da investigação, com o objetivo de chegar a consensos sobre a situação analisada, e que resulte numa compreensão o mais próxima possível da realidade, já que abarca diferentes pontos de vista, ao mesmo tempo em que possibilite, por parte de quem vive a realidade, atuações mais precisas para as mudanças que julgarem necessárias.

A partir desse esclarecimento sobre as concepções teóricas que envolvem a metodologia comunicativa crítica de investigação é possível adentrar o universo de uma pesquisa dessa natureza, para conhecer mais profundamente os processos de investigação que ela implica.

Mas, antes de apresentarmos os passos que caracterizam o processo de investigação comunicativa-crítica, consideramos necessário destacar alguns postulados a que essa metodologia recorre para analisar e interpretar a realidade, pois eles servem de eixo para o(a) investigador(a) durante a realização de uma pesquisa.

Tais postulados são apresentados por Gómez et. al. (2006), com base nas contribuições de Chomsky (1988) e Searle (2001/1998) para análise das competências linguísticas; de Mead (1990/1934) com relação ao interacionismo e de Habermas (1987/1981) e Beck (1998/1986) quanto à análise social e à criação do conhecimento dialógico. São eles:

- Universalidade da linguagem e da ação: este postulado aponta para o fato de que todas as pessoas são capazes de linguagem e ação, podendo, portanto, comunicar-se e interagir com outras pessoas. Nesse sentido, não há culturas inferiores ou superiores, apenas diferentes. Todas as pessoas, independentemente de classe social, cor, raça, etnia ou idade possuem habilidades comunicativas.
- As pessoas são agentes sociais transformadores: esta afirmação parte do pressuposto de que todas as pessoas têm capacidade para refletir e estabelecer processos de diálogo intersubjetivo, e isso lhes permite atuar na sociedade e transformar a realidade em que vivem. Todas são capazes de interpretar a realidade, criar conhecimento e transformar as estruturas do mundo social. Nesse sentido, o investigador/a não é o melhor conhecedor do mundo no qual ele e as pessoas investigadas vivem.

- Racionalidade Comunicativa: se a metodologia comunicativa crítica considera que todas as pessoas são capazes de linguagem e ação, ela também apresenta a racionalidade comunicativa como aquela que deve imperar nas investigações, uma racionalidade que se utiliza da linguagem não apenas como um meio para se chegar a um determinado fim, mas como meio de diálogo e de entendimento.
- Sentido comum: a investigação comunicativa procura descobrir por que se produz determinada ação, levando em conta o sentido comum que as pessoas lhe atribuem. Nessa perspectiva, é fundamental considerar os contextos nos quais as ações foram criadas e mantidas.
- Sem hierarquia interpretativa: este postulado diz respeito a algumas considerações já apontadas anteriormente quanto ao desnível interpretativo presente na metodologia de investigação comunicativa crítica. Isso quer dizer que, considerando que todos/as são capazes de interpretar a realidade em que vivem, não há uma interpretação superior à outra, nem mesmo aquela da pessoa investigadora. A maior aproximação com a realidade social se dá quando essas interpretações são compartilhadas e, por meio do diálogo, consensuadas.
- Igual nível epistemológico: este postulado é, na verdade, continuação do anterior e alerta para o fato de que, em busca de uma quebra dos diferentes níveis de interpretação comumente apontados nas ciências sociais, é importante que o pesquisador/a participe do processo comunicativo no mesmo plano de igualdade que as pessoas participantes, levando para o diálogo as suas vivências e saberes, podendo contrastar as teorias e investigações científicas.
- Conhecimento Dialógico: Assim como as outras concepções de investigação, a metodologia comunicativa crítica centra sua busca num tipo específico de conhecimento: o conhecimento dialógico, que integra a dualidade sujeito/objeto através da intersubjetividade e da capacidade de reflexão e auto-reflexão, tendo como base do conhecimento a interação entre as pessoas. Um conhecimento construído a partir das pretensões de validade e não de poder, baseado na comunicação e no diálogo.

Vale ressaltar, ainda, que estes postulados para encaminhamento da metodologia comunicativa crítica na verdade abarcam as orientações apresentadas a partir do conceito de aprendizagem dialógica, já discutido anteriormente. Os princípios que integram esse conceito são todos indispensáveis à realização de uma investigação com base na metodologia comunicativa crítica e devem estar presentes em cada etapa da investigação.

Tendo em vista essas orientações para o desenvolvimento dessa metodologia, pode-se iniciar o processo de investigação, considerando a formulação de uma questão de pesquisa,

uma possível hipótese para a problemática, um levantamento bibliográfico acerca do tema e uma delimitação do marco teórico. Em seguida, passa-se então para dois momentos significativos de uma investigação: a coleta de dados¹ e a análise com destino à obtenção dos resultados.

Segundo Gómez et. al. (2006), a coleta de dados pode utilizar técnicas quantitativas ou qualitativas, dependendo do objetivo da pesquisa. No primeiro caso, os instrumentos podem ser testes, provas objetivas, escalas, questionários, etc. No segundo podem ser utilizadas observações comunicativas, relatos de vida comunicativos, grupos de discussão, etc. O mais importante, porém, lembram estes autores, é que a metodologia comunicativa, em sua análise, seja a partir de informações quantitativas ou qualitativas, ela o faz a partir de uma orientação comunicativa, que supõe:

- **Diálogo Intersubjetivo:** os critérios de verdade desta metodologia se baseiam na participação de todas as pessoas implicadas na investigação a partir de um diálogo intersubjetivo. É fundamental para a construção de novos conhecimentos que haja diálogo entre ciência e sociedade.
- **Pretensões de Validade:** é importante lembrar que a metodologia comunicativa crítica segue rumo a um entendimento, ou seja, à construção de consenso sobre a questão investigada. A apreciação dos melhores argumentos é que garante escapar das pretensões de poder.
- **Compromisso:** a garantia do rigor científico numa investigação comunicativa crítica é o compromisso com a verdade, buscada através do diálogo intersubjetivo; o compromisso com a construção de novos conhecimentos que contemplem as ações dos sujeitos e o compromisso de ter em conta sua dimensão transformadora, frente às condições dos contextos investigados.

Diante dessas considerações, clarificam-se as intenções para a investigação que aqui se apresenta. A escolha da metodologia comunicativa crítica demonstra minha intenção de investigar o diálogo na aula a partir de uma perspectiva também dialógica, que fortalece a crença na comunicação intersubjetiva enquanto possibilidade não só de melhores pesquisas na área da educação, mas de transformação das práticas educativas numa perspectiva mais solidária, igualitária e dialógica.

¹ Chamaremos o processo de investigação de *coleta de dados* porque, embora exista uma construção compartilhada e dialogada do conhecimento com os/as participantes da pesquisa, a metodologia comunicativa entende que há uma realidade objetiva, que existe independentemente da vontade dos sujeitos e muitos aspectos dessa realidade também são destacados na investigação, o que não se trata de uma construção dos dados, mas de uma coleta que é compartilhada entre pesquisador/a e participante/s.

Não me parece possível conceber que, enquanto pesquisadora eu possa identificar e analisar as práticas dialógicas de uma sala de aula sem contar com a interpretação da professora que trabalha diariamente nesta sala e que se coloca o desafio de ser dialógica com seus alunos e alunas. Seria demasiado arrogante de minha parte (e antidialógico, por conseqüência) se não compartilhasse meu entendimento de diálogo com essa professora (e também com suas crianças) e abrisse mão de uma relação intersubjetiva de compreensão da realidade que pretendo estudar. Implicaria uma profunda incoerência ter como objetivo investigar o diálogo na aula e não apresentar uma postura dialógica no processo de investigação.

Desse ponto de vista, as técnicas de coleta de dados utilizadas no presente trabalho referem-se a *relatos comunicativos de vida cotidiana*, *observações comunicativas* e *grupos de discussão*.

Os relatos comunicativos de vida cotidiana caracterizam-se como um diálogo entre a investigadora e a pessoa investigada com a pretensão de refletir e interpretar a vida cotidiana da última. Não se trata de fazer uma biografia, mas uma narração refletida da vida cotidiana, que serve para destacar aspectos do presente, do passado e também as expectativas de futuro. (GÓMEZ ET. AL., 2006)

As observações comunicativas são descritas por Gómez et. al. (*ibid.*) como uma estratégia de coleta de dados que permite ao investigador/a presenciar o fenômeno de estudo diretamente, podendo, assim, levar em consideração a sua própria versão e a das outras pessoas envolvidas. Assim como acontece nas outras técnicas utilizadas por esta metodologia, a interpretação é intersubjetiva.

Já os grupos de discussão comunicativos são apresentados por Gómez et. al. (*ibid.*) como uma estratégia que vem ganhando força nas investigações das ciências sociais. Ele reúne a pessoa investigadora com o grupo de pessoas investigadas com a possibilidade de confrontar a subjetividade individual com a grupal, colocando em contato diferentes perspectivas, experiências e pontos de vista. Como uma estratégia qualitativa de coleta de dados, os grupos de discussão são indicados quando o estudo pretende descrever e compreender as percepções sobre uma determinada situação, como é o caso da pesquisa aqui em desenvolvimento. E como faz parte de uma metodologia comunicativa crítica, supõe um diálogo igualitário entre a pessoa investigadora e a comunidade que participa da pesquisa. Através desse diálogo é que se constrói uma interpretação coletiva do tema de estudo.

No que diz respeito ao processo de análise dos dados, buscam-se os dois tipos de dimensão que sempre estão presentes na realidade: *dimensões exclusoras*, que significam as

barreiras que impedem a efetivação de maior igualdade social, e as *dimensões transformadoras*, que mostram as formas de superar as barreiras, assim como os tipos de manifestação do discurso, que dizem respeito às interpretações e interações nas quais se baseia a informação coletada. As dimensões excludora e transformadora condicionam a análise numa investigação comunicativa-crítica. Nas palavras de Gómez et.al. (2006):

As dimensões excludoras são aquelas barreiras que algumas pessoas ou coletivos encontram e que lhes impede de incorporar-se a uma prática ou benefício social como, por exemplo, o mercado de trabalho, o sistema educativo, etc. Se não existem tais barreiras, essas práticas ou benefícios sociais estariam à disposição das pessoas ou coletivos excluídos. As dimensões transformadoras são as que contribuem para superar as barreiras que impedem a incorporação das pessoas e/ou coletivos excluídos às práticas ou benefícios sociais. (p.96)

Essas dimensões, que estão presentes na análise de uma investigação comunicativa-crítica, são um primeiro passo para a concretização de ações superadoras dos obstáculos encontrados na realidade estudada, não só porque geram uma tomada de consciência sobre as barreiras que se colocam na prática cotidiana, mas porque, ao indicar os obstáculos que se apresentam a uma determinada prática, em conjunto com o/a pesquisador/a, a pessoa participante consegue visualizar, ainda que implicitamente, as ações que poderiam resolver aquele problema e pode, imediatamente, articular um plano de ação que se oriente nessa perspectiva. Nesse sentido, dizemos que o objetivo maior de uma investigação como essa é a busca de formas de transformar a realidade para superar as desigualdades sociais.

De acordo com Gómez et al. (ibid.), assim como as dimensões excludoras e transformadoras, também os tipos de manifestação do discurso oferecidos pelas pessoas participantes constituem um nível de análise próprio da investigação comunicativa crítica. Podem ser interpretações espontâneas, ou seja, uma descrição não reflexiva da realidade, geralmente apresentada numa primeira manifestação sobre determinado tema; interpretações reflexivas, que significam uma descrição racional e argumentada sobre a realidade, e interações, isto é, relações interpessoais que se estabelecem entre as pessoas, a partir das quais seus comportamentos se influenciam e se modificam. A partir das interações, uma pessoa pode fazer afirmações que correspondem às interações que têm mantido entre si (entre professora e estudantes, ou entre colegas de trabalho, por exemplo).

Partindo dessas considerações, há alguns componentes da análise qualitativa dos dados: a transcrição, a codificação e agrupamento, e a descrição e interpretação. Em primeiro lugar, se transcrevem as gravações (sejam de relatos comunicativos, entrevistas em

profundidade ou grupos de discussão), e cada transcrição é identificada com uma referência, por exemplo: Relato Comunicativo I: RCI.

Em seguida, o investigador/a determina as unidades de análise, que podem ser frases, parágrafos, palavras, anotando na margem de cada uma delas o código correspondente. Na seqüência, prevê-se o agrupamento das unidades de análise codificadas, conforme a estrutura do quadro ou matriz de análise.

Vale destacar que os dados coletados admitem diferentes níveis de análise, indo-se do básico até um bastante amplo. Num nível básico de análise, parte-se de uma categoria para cruzá-la com as dimensões transformadora e obstaculizadora. Exemplo de nível básico de análise (categorias e dimensões) segue abaixo, a título de ilustração.

	<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

Figura 1: retirada de Gómez et. al., 2006, p.103.

Num nível amplo de análise, poderiam ser incluídas, além das categorias e das dimensões exclutora e transformadora, subcategorias, se existirem características vinculadas a essas categorias, e subcategorias de estudo, assim como os tipos de manifestação do discurso, também apontados anteriormente. Exemplo de nível amplo de análise: categorias, subcategorias, características, dimensões exclutoras e transformadoras, e tipos de manifestação do discurso apresenta-se abaixo para ilustrar o indicado.

	<u>Sistema</u>			<u>Mundo da vida</u>		
	Centro Educativo	Administração Educativa	Cultura	Família	Adolescentes	Cultura
		Gênero (a)			Origem étnica (b)	
Interpretações Espontâneas Exclutoras	1	2	3	4	5	6
Interpretações Reflexivas Exclutoras	7	8	9	10	11	12
Interações Exclutoras	13	14	15	16	17	18
Interpretações Espontâneas Transformadoras	19	20	21	22	23	24
Interpretações Reflexivas Transformadoras	25	26	28	29	30	31
Interações Transformadoras	31	32	33	34	35	36

Figura 2: retirada de Gómez et. al., 2006, p.104.

Num caso ou no outro, após ter sido feita essa análise, seja num nível básico ou mais amplo, passa-se à descrição e à interpretação da informação, ou seja, a construção das interpretações que o/a investigador/a realiza sobre a informação selecionada, relacionando-a com as teorias sociais e educativas, os objetivos e hipóteses da pesquisa.

Tal interpretação, necessariamente, será apresentada às pessoas participantes da investigação, com o objetivo de ser consensuada, aclarada e aprofundada com elas. Nesta apresentação, levam-se aos participantes: a) os quadros elaborados por temáticas, nos quais se destacam as falas diretamente, b) os quadros-síntese, com a indicação de quais elementos transformadores e obstaculizadores se apresentaram, na perspectiva dos pesquisadores/as, e c) as primeiras interpretações construídas pelo pesquisador/a.

Tudo é analisado e consensuado intersubjetivamente, para a elaboração da análise final. A intenção é a de que ambos (pesquisador/a e participante) possam apresentar argumentos racionais sobre cada temática e chegar a um consenso de interpretação daquela realidade estudada.

Por fim, integram-se os resultados obtidos através das diferentes técnicas e se elabora um relatório final com o objetivo de difundir os resultados. Na perspectiva da metodologia comunicativa-crítica é importante difundir os resultados não só para o âmbito da comunidade científica, mas também para o âmbito institucional e popular, como é o caso da escola e das professoras que se configuraram como participantes da presente investigação. Ressalta-se, assim, o caráter social de uma pesquisa desta natureza.

A escolha, portanto, da metodologia Comunicativa-Crítica representa não apenas uma escolha metodológica em si, mas uma opção e um compromisso diante das desigualdades vividas no mundo. Trata-se de uma escolha enquanto cidadã, professora, pesquisadora no mundo. Uma escolha não só de denúncia da realidade, mas de anúncio de novas possibilidades, de compromisso com a transformação da realidade que não é apenas investigada, mas também vivida e compartilhada - compreendo que não vivencio diretamente e cotidianamente a realidade que me propus a investigar, as salas de aula em questão; mas refiro-me a uma realidade mais ampla, ao mundo social e objetivo que compartilho com essas professoras e crianças, os quais são influenciados e modificados também pelas práticas vividas nesse pequeno universo que é a sala de aula.

Apresentada a Metodologia Comunicativa-Crítica, a seguir dedicar-nos-emos a descrever como desenvolvemos tal metodologia na presente pesquisa.

4.2 O desenvolvimento da pesquisa: o lugar, as participantes e o percurso da investigação sobre aulas dialógicas.

Conforme indicado na introdução desta tese, o interesse em investigar a construção de uma aula dialógica nasceu de minha própria prática como professora de uma escola que se transformara em Comunidade de Aprendizagem. As inquietações teórico-práticas me levaram a perguntar: *Como professoras que atuam em escolas que se transformaram em Comunidades de Aprendizagem constroem caminhos pedagógicos para aulas dialógicas?*

Percebendo que tal inquietação não era apenas minha, mas também de minhas colegas, e que era intensificada no contexto de Comunidades de Aprendizagem, entendi que o desenvolvimento do trabalho traria elementos para tantas outras professoras e para professores que assumam deliberadamente o caminho de construção de aulas dialógicas. A partir de tal compreensão, os objetivos foram então delineados:

- Identificar dentre as abordagens de ensino, compiladas pela Didática como as mais relevantes na história da educação escolar, aquelas que apresentem maior número de elementos que possam favorecer práticas de aprendizagem dialógica em aula, descrevendo e ressaltando tais elementos;
- Descrever e analisar práticas ocorridas na sala de aula de duas professoras de escola que é Comunidade de Aprendizagem, buscando identificar a presença de processos dialógicos.
- Identificar e analisar junto a duas professoras as angústias, aprendizagens, criações e demandas que se colocam em suas salas de aula pelo fato de sua escola ser uma Comunidade de Aprendizagem.
- Identificar e analisar junto a três crianças de cada turma acompanhada as características das aulas de sua turma que mais gostam e aquelas que devem ser melhoradas ou modificadas.

O lugar, as participantes e o percurso da investigação seriam então estabelecidos em conjunto com escolas que fossem Comunidades de Aprendizagem, por serem contexto que instiga ao desenvolvimento de aulas dialógicas – o que não significa que sejam uma decorrência automática de tal contexto, uma vez que implica tomada de decisão de professoras e professores, nem tampouco que apenas em tal contexto a perspectiva de aula dialógica se apresente.

Assim como fora relatado na introdução deste trabalho, a presente pesquisa está inserida num projeto maior de investigação desenvolvido pelo Núcleo de Investigação e Ação

Social e Educativa (NIASE) no período de julho de 2007 a julho de 2009. Tal investigação, intitulada *Comunidades de Aprendizagem: aposta na qualidade da aprendizagem, na igualdade de diferenças e na democratização da gestão da escola*, inserida no Programa Especial: Ensino Público, da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP), foi realizada pelo NIASE em parceria com três escolas de Ensino Fundamental da cidade de São Carlos, nas quais o projeto vem sendo desenvolvido.

Assim como o meu trabalho, muitos outros projetos individuais do Núcleo uniram-se a essa pesquisa maior, por compartilharem a mesma temática. Assim sendo, as propostas de pesquisa foram apresentadas às professoras e profissionais da direção das três escolas em questão, durante a Atividade Curricular Integrada de Ensino Pesquisa e Extensão (ACIEPE) *Comunidades de Aprendizagem*, que acontece semanalmente na Universidade Federal de São Carlos². Nesse espaço, as professoras da escola Monte Alegre³ manifestaram interesse de que a minha pesquisa fosse desenvolvida em sua escola, fato que me deixou muito feliz, pois foi justamente nesta escola que iniciei a minha carreira docente. Assim, esse seria o lugar da pesquisa.

A escola Monte Alegre é uma escola municipal de educação básica, localizada num bairro periférico e bastante pobre da cidade de São Carlos. Foi construída no ano 2000 e na época de sua inauguração atendia cerca de 350 alunos e alunas em nove classes, de primeira a quarta séries. Em 2008 e 2009, período em que essa pesquisa foi realizada, havia cerca de 340 crianças matriculadas na escola, do 1º ano à quarta série.⁴

No ano de 2005 a escola Monte Alegre deu início ao seu processo de transformação numa Comunidade de Aprendizagem. Havia muito cansaço por parte dos docentes em lidar com as necessidades e dificuldades da comunidade da escola. Em consequência desse cansaço, em 2006, embora a escola já estivesse transformada em Comunidade de Aprendizagem, a grande maioria do professorado pediu remoção para outras escolas, ficando na escola Monte Alegre um quadro quase que inteiramente novo de profissionais. Essas professoras e professores recém-chegados assumiram a proposta da escola enquanto uma Comunidade de Aprendizagem e deram início às atividades centradas na aprendizagem dialógica.

² A ACIEPE *Comunidades de Aprendizagem* reúne professores/as, equipe de direção e outros profissionais das escolas Comunidades de Aprendizagem e outras, que tenham interesse em conhecer a proposta e estudar seu referencial teórico.

³ Nome fictício.

⁴ Todas as informações relativas à caracterização da escola J.L. foram obtidas através da leitura do Projeto Político Pedagógico da Escola de 2007 e de informações fornecidas pelas coordenadoras pedagógicas da escola nos anos de 2008 e 2009.

Desde então, a escola vem desenvolvendo atividades como a Biblioteca Tutorada (abertura da biblioteca em mais horários para atendimento de estudantes e moradores do bairro na realização de tarefas, pesquisas e leituras com a ajuda de pessoas voluntárias); Grupos Interativos (atividade realizada em sala de aula com apoio de pessoas voluntárias para reforço de conteúdo e aceleração da aprendizagem); Tertúlias Dialógicas literárias e de artes (atividades realizadas com pessoas adultas, jovens e crianças, no espaço da sala de aula ou outros para apreciação de obras clássicas, de artes plásticas ou de literatura, na relação com a vida cotidiana de cada um/a); Comissões Mistas e Gestoras (grupos formados por direção, professoras, estudantes, familiares e moradores do bairro responsáveis pela organização e encaminhamento dos trabalhos na escola) e outras atividades decorrentes dos sonhos da escola, seja para crianças, seja para familiares e moradores do bairro.

Em 2008 e 2009, período em que esta investigação foi realizada na escola, tiveram continuidade as atividades de biblioteca tutorada, realizada uma vez na semana, os grupos interativos, que aconteceram em cerca de seis salas de aula a cada semestre, a tertúlia de artes e a tertúlia literária para crianças, aulas de inglês para familiares e encontros de comissões mistas (quinzenais) e comissões gestoras (mensais) para organização de todas as atividades. Em todos os casos contou-se com a colaboração de pessoas voluntárias da universidade, familiares das crianças estudantes e pessoas moradoras do bairro.

Foi nesse espaço de sonhos, lutas e conquistas que nossa pesquisa se desenvolveu. Um espaço acolhedor, repleto de encantos e de encontros com a realidade, no qual a pesquisadora, as professoras, coordenadora e crianças se encontraram para identificar e analisar práticas de diálogo.

Quanto a quem comporia diretamente o estudo, ao apresentá-lo na escola, cerca de cinco professoras se ofereceram como participantes. Eram duas professoras de primeiro ano, uma de terceiro ano e duas de terceira série, mas como três delas já estavam envolvidas em outros projetos de pesquisa (inseridos na mesma investigação mais ampla), não puderam se comprometer com o trabalho. Sendo assim, acabaram se estabelecendo como participantes duas delas, ambas atuantes em salas de primeiro ano (do ensino fundamental de nove anos), sendo uma no período da manhã e uma no período da tarde.

Nos anos de 2008 e de 2009 pude conhecer as duas professoras, suas práticas e suas turmas, por meio da convivência e da coleta dialogada de dados. Tal coleta me apoiou para

poder aqui apresentá-las com maior precisão⁵, embora tais dados sejam aprofundados e analisados no próximo capítulo.

A Profa. Laura⁶, mulher de 30 anos, casada, mãe de dois filhos (uma menina de seis anos e um menino de 1 ano e 8 meses), trabalhava como professora desde 2001, na escola Monte Alegre. Começa sua rotina às 5h30 da manhã, para cuidar dos filhos, mandá-los para a escola e chegar ao trabalho às 6h50. Em muitos dias, dobra o horário de trabalho, seja na escola em que trabalha ou em outras, fazendo substituições no período da tarde. Quando não, sai da escola por volta das 12h00 e vai para casa cuidar dos afazeres domésticos. Tem alguém que a ajuda em casa à noite, para cuidar das crianças enquanto prepara aulas e corrige tarefas (dos alunos e alunas e também da filha mais velha).

Laura fez o curso de magistério e somente quando já estava trabalhando cursou a faculdade de Pedagogia. Assim que saiu do magistério, porém, não conseguiu trabalhar como professora imediatamente, então teve outros empregos antes de assumir sua vaga como professora das séries iniciais. Desde então, foi professora de dois primeiros anos (do ensino fundamental de nove anos), duas terceiras séries e duas segundas-séries. Dois mil e oito era o seu terceiro ano com uma turma de primeiro ano.

Sobre a turma que participaria da pesquisa, ela a considerava uma turma bastante agitada, mas *muito boa, muito esperta*. Dizia que o seu maior problema eram as faltas, *porque as crianças ainda faltam demais*. Ela começou o ano com 18 alunos, chegou a ter 23 e estava encerrando o período letivo com 19.

A professora Laura quis participar comigo desta investigação, porque também queria conhecer melhor o que era uma aula dialógica, se ela estava fazendo diálogo em sua sala ou não e, assim, poder conhecer um pouco mais dos princípios da aprendizagem dialógica que regem o projeto comunidades de aprendizagem.

Também no segundo semestre de 2008 pude conhecer a outra professora que integraria a presente pesquisa: a professora Ana Lúcia⁷. Mulher de 34 anos, casada, mãe de dois meninos (um de 4 anos e outro de 5 meses), responsável em 2008 também por um primeiro ano na escola Monte Alegre.

O acompanhamento desta turma foi feito por um período de dois meses, o que correspondeu a um total de seis observações comunicativas. Depois disso, a professora entrou

⁵ Embora ainda não tenhamos descrito os caminhos de coleta e de análise de dados, adiantamos aqui alguns deles para poder dar a conhecer aos leitores e leitoras as participantes da pesquisa, com quem fomos consensuando, dialogicamente, o percurso da pesquisa.

⁶ Nome fictício.

⁷ Nome fictício.

em licença maternidade. Mas, apesar de saber do pouco tempo, a professora quis que a pesquisa acontecesse em sua sala, para poder compreender melhor a proposta de uma aula dialógica e, principalmente, conhecer melhor os princípios que dão base ao projeto Comunidades de Aprendizagem, do qual a escola faz parte.

No início de 2009, com a volta da professora à escola, acordamos em dar continuidade à pesquisa, ainda mais sabendo que trabalharia com a mesma turminha de crianças, que então estaria num segundo ano. Assim, de março a junho de 2009, participei das aulas da professora Ana Lúcia com o segundo ano do período da tarde, num total de nove observações. Como a professora esteve ausente em algumas aulas, por motivo de saúde, não foi possível acompanhá-la todas as semanas dos três meses, como era o previsto. De toda maneira, os quinze encontros de observações participativas na sala desta professora, entre o final de 2008 e início de 2009, foram momentos de aprendizagem constante e, além disso, de muito bem-estar.

Ana Lúcia entrou na pré-escola com quatro anos e sempre estudou em colégios públicos. Quando terminou a antiga oitava série, decidiu-se por fazer magistério, seguindo as orientações de sua mãe, que considerava importante já sair do segundo grau com uma profissão. Assim que terminou o magistério, quis prestar vestibular, mas não queria pedagogia e tentou, por quatro anos, ingressar no curso de psicologia. No último ano, porém, também prestou pedagogia, pois desde o final do magistério já vinha trabalhando nesta área. Foi aprovada numa universidade pública. Trabalhava durante o dia e cursava pedagogia à noite.

No último ano da graduação, foi aprovada num concurso público para professora das séries iniciais e então começou a dar aula para uma segunda série numa escola de periferia da cidade. No segundo e terceiro anos de trabalho também ministrou aulas para uma segunda série – no terceiro ano já em outra escola. Durante esse período, a professora cursou mestrado na área de educação especial numa universidade pública, estudando o processo de inclusão nas escolas regulares. Depois, trabalhou com duas primeiras séries e um segundo ano. No ano de 2008, era responsável pelo primeiro ano do período da tarde. No ano de 2009 era o segundo ano, também do período da tarde. Este era seu oitavo ano como professora das séries iniciais.

Em 2008, sua turma do primeiro ano era formada por 24 alunos, mas encerrou o ano com 20 crianças. Em 2009, a turma do segundo ano era um pouco menor, com 16 crianças. A professora as considerava *muito espertas, mas um pouco agitadas*. No início do ano de 2008, a professora Ana Lúcia descobriu que estava grávida e, por isso, esteve ausente da sala do primeiro ano em muitos momentos.

A professora Ana Lúcia, desde o primeiro dia, disse que gostaria da minha ajuda para fazer as crianças avançarem. Ela contava com que minha presença fosse realmente apoio ao seu trabalho, além da investigação que estava realizando. Eu me coloquei à disposição para auxiliar no que fosse preciso e, então, conversamos sobre a minha proposta de investigação, sobre a metodologia comunicativa e as técnicas de coleta de dados que eu utilizaria.

Passei a freqüentar semanalmente as aulas das duas professoras⁸, com a intenção de contribuir para a aprendizagem das crianças e buscar as respostas para a questão que guiava meu estudo. A questão de pesquisa (*Como professoras que atuam em escolas que se transformaram em Comunidades de Aprendizagem constroem caminhos pedagógicos para aulas dialógicas?*) era discutida com as participantes em cada encontro para que, juntas, pudéssemos ir construindo as respostas.

Esses encontros caracterizaram aquilo que a metodologia comunicativa crítica aponta como *observações comunicativas*, ou seja, a possibilidade de se vivenciar o fenômeno a ser investigado no próprio ambiente em que ele acontece. Nesse sentido, para saber como se constroem aulas dialógicas, eu deveria estar diretamente na sala de aula.

As observações comunicativas, como técnica de coleta de dados, permitem a quem investiga presenciar diretamente o fenômeno de estudo, podendo contar com a sua versão, a das outras pessoas envolvidas e também aquelas presentes em documentos. Diferentemente da observação participante, que é utilizada para o estudo de fenômenos que exigem uma implicação e participação da parte de quem investiga, com a intenção de obter uma compreensão mais profunda do fenômeno estudado, a observação comunicativa compartilha, em plano de igualdade, os significados e interpretações da ação de quem investiga e de quem é investigado/a. A interpretação, neste caso, é intersubjetiva, pois há um diálogo antes da observação, para compartilhamento dos objetivos a serem alcançados e um diálogo ao final, para uma validação dos resultados encontrados. (GÓMEZ *et. al.*, 2006).

As observações comunicativas aconteceram ao longo do segundo semestre de 2008 e primeiro semestre de 2009. Num primeiro momento, acompanhei as aulas da professora Laura e também da professora Ana Lúcia que, em meados de setembro, afastou-se do trabalho em licença-maternidade. No ano seguinte, portanto, com a sua volta à escola, dei continuidade às observações em sua sala, que era formada justamente pelos mesmos alunos (a professora acompanhou a turma do primeiro para o segundo ano).

⁸ Durante o ano de 2008 freqüentei as aulas duas vezes por semana em cada sala. Em 2009, na sala da profa. Ana Lúcia, organizamos a minha participação uma vez na semana a pedido da professora, que já recebia estagiárias e voluntários/as em outros dias.

Em 2008, ambas as turmas eram primeiros anos e, portanto, em 2009, a turma da professora Ana Lúcia era um segundo ano. Na primeira turma, pude participar de vinte observações comunicativas ao longo de 2009 e, na segunda turma, no mesmo período, de quinze. Em ambos os casos foi acordado com a professora da turma o melhor dia para estar na sala e assim uma ou duas vezes na semana eu passava o dia com a turma.

Durante as observações comunicativas, o procedimento adotado em sala de aula e acordado com as professoras buscava contemplar:

- Momentos de observação da turma, da relação das crianças com a professora e das crianças entre elas;
- Anotação em diário de campo das percepções, entendimentos e até mesmo sugestões sobre a presença do diálogo na sala de aula;
- Acompanhamento das crianças nas mais variadas atividades, de acordo com a solicitação da professora e demandas da própria turma;
- Diálogo com a professora participante da pesquisa sobre as percepções da aula e do diálogo na sala de aula de acordo com as vivências de cada dia;
- Formulação de uma síntese em conjunto com a professora da turma, a cada dia de observação realizada, buscando apontar os momentos e fatores vividos em sala de aula como favorecedores do diálogo e momentos e fatores que se apresentavam como obstáculo à concepção de aprendizagem dialógica.

No princípio, era formulado, em parceria com as professoras, um pequeno “guia” do que seria observado em cada dia. Algum tempo depois, porém, as próprias professoras sugeriram que eu atentasse para a aula como um todo, pois a cada dia podíamos vivenciar diferentes momentos que apontassem respostas para o que estávamos estudando. E assim foi feito.

Nos primeiros dias de observação, senti-me um tanto desconfortável. A metodologia comunicativa nos coloca grandes desafios enquanto investigadores/as, como, por exemplo, a exigência de sempre dizer o que realmente pensamos para a pessoa que está participando da investigação. É difícil colocar-se inteira na relação, disposta a um diálogo verdadeiro e igualitário, a partir do qual se deve dialogar e não somente “anotar”, como normalmente se faz em outras metodologias, o que se observa com relação às atitudes e postura da pessoa investigada com as quais não se concorda.

Minhas concepções teóricas e metodológicas forçavam-me, a todo momento, a buscar uma postura coerente. Por isso, desde o início estabelecemos uma relação de confiança mútua. As professoras sabiam que eu sempre iria dizer o que pensava e eu sabia que elas não deixariam de me dizer o que consideravam ser necessário.

Assim, as observações realizadas foram em alguns momentos tensas, em outros, tranqüilas, mas sempre verdadeiras, sempre inteiras, vivas. E isso conferiu à pesquisa um caráter transformador. Não estávamos preocupadas em investigar o diálogo somente para compreensão da realidade, mas para transformação dessa realidade. É claro que as professoras trabalhavam o diálogo em suas aulas, em muitos momentos, como vou descrever mais adiante, mas ainda havia muito por fazer, e elas sentiam isso, assim como eu enquanto estava na sala de aula como professora, caso contrário, elas não teriam solicitado a pesquisa em suas salas e eu não teria um enorme desejo de realizá-la.

Vale destacar que os quadros de análise que aparecem neste relatório, decorrentes das observações comunicativas, foram construídos a partir da leitura exaustiva dos diários de campo e das sínteses construídas com cada participante a cada dia de observação. Num primeiro momento, foram elaborados documentos contendo as sínteses completas, de todos os dias de observação. Na seqüência, foram excluídos os elementos (sejam transformadores ou obstaculizadores) que se repetiam ao longo da lista e, por fim, separaram-se os elementos de acordo com as respectivas temáticas, distribuindo-se os dados advindos das observações comunicativas em dois grandes grupos: as observações relativas à aprendizagem da leitura e da escrita e as observações relativas às aprendizagens não relacionadas diretamente ao ensino da língua e aos conteúdos específicos de ensino, mas aos diferentes momentos e espaços da sala de aula, assim como fora acordado com as participantes da pesquisa.

As observações comunicativas caracterizaram-se, portanto, como o primeiro e mais intenso momento de encontro com as professoras, mas outras duas técnicas de coleta de dados também foram utilizadas nesta investigação: o relato comunicativo de vida e os grupos de discussão. A primeira delas foi realizada com as duas professoras envolvidas na pesquisa, com o intuito de que as professoras fizessem um relato de sua vida cotidiana, buscando na memória momentos importantes para sua formação enquanto professora: a trajetória escolar, a escolha da profissão, as experiências de trabalho e a vida cotidiana atual.

Os relatos comunicativos de vida são momentos de reflexão da pessoa que o faz e de entendimento por parte do pesquisador/a das ações e comportamentos dessa pessoa na realidade investigada. Trata-se de uma reflexão sobre momentos do passado, do presente e também de apontamentos para o futuro.

Os dois relatos comunicativos foram realizados durante o horário de trabalho das professoras, nos momentos em que as crianças estavam em aula de educação física. Sendo assim, ambos foram realizados em três momentos, para que houvesse tempo de conversarmos sobre todo o roteiro proposto⁹. Este, por sua vez, a pedido das participantes da pesquisa, foi elaborado primeiramente pela pesquisadora, e apresentado às professoras que fizeram alguns apontamentos e reformulações antes que se realizassem os relatos.

Nos encontros, as professoras e eu ficamos à vontade e o nosso desejo era de que a conversa não acabasse. Ambas relataram como era bom poder conversar com alguém sobre o trabalho, as dificuldades e a vida como um todo, pois muitas vezes o trabalho atribulado na escola e a dedicação individual de cada professora em sua sala as fazia sentir-se muito sozinhas.

Desde o primeiro dia em que cheguei às salas de aula (dia 12 de agosto de 2008, na sala da profa. Laura, e dia 13 de agosto de 2008, na sala da Profa. Ana Lúcia) ambas me trataram como companheira de trabalho. A cada dia fomos conversando sobre o meu objeto de estudo, minhas angústias, as aulas observadas, minhas percepções e os seus entendimentos de tudo o que eu elaborava.

Durante os encontros para o relato comunicativo, fui conhecendo um pouco mais de suas vidas, rotinas, sonhos e expectativas. Nossa intenção era a de refletir sobre diferentes momentos da vida das professoras, buscando identificar aqueles que se apresentaram ou se apresentam como transformadores para a prática dialógica que elas buscavam desenvolver em sala de aula e aqueles que se apresentaram ou se apresentam como obstáculo a essa prática.

Nesses encontros (todos realizados na escola - com a profa. Laura um total de três: o primeiro com duração de dez minutos, o segundo de quinze e o terceiro de vinte e quatro minutos, e com a Profa. Ana Lúcia também um total de três encontros: o primeiro com 27 minutos, o segundo com 25 e o terceiro com 18 minutos) nós conversamos sobre seis diferentes temas, primeiro propostos pela pesquisadora e depois consensuados com cada professora, a saber:

1. Trajetória escolar.
2. Trajetória de trabalho.
3. O início da carreira na Escola J.L.
4. Vida cotidiana da professora.
5. O trabalho na escola J.L. hoje.

⁹ Consultar apêndice 1.

6. O diálogo na sala de aula.

Da mesma maneira que no caso das observações comunicativas, os dados dos relatos comunicativos de vida realizados com as professoras foram por mim transcritos e organizados em quadros com fatores transformadores e fatores que põem obstáculo à realização de aulas dialógicas pelas professoras. Tais quadros foram apresentados a cada professora e com elas analisados intersubjetivamente, produzindo-se quadros sínteses que comporão o próximo capítulo.

Os grupos de discussão, por sua vez, foram realizados com crianças das duas turmas, três crianças da turma da Profa. Laura e cinco crianças da turma da Profa. Ana Lúcia. No início, havíamos pensado fazê-los com três crianças de cada turma, e assim foi feito na primeira turma; mas a Profa. Ana Lúcia argumentou que seria interessante poder ouvir o maior número de crianças possível e, assim, concordamos em encaminhar autorizações para todas as crianças e, com quem obtivéssemos resposta dos pais ou responsáveis, faríamos o grupo. Fizemo-lo, então, com cinco crianças que foram autorizadas por seus familiares¹⁰. E também com um grupo de professoras da escola.

No mesmo sentido, havíamos pensado em fazer o grupo de discussão somente com as duas professoras participantes da investigação, desde o início. No entanto, em conversas com a Profa. Ana Lúcia, outras professoras da escola e coordenadoras, concordamos que seria mais interessante se o grupo fosse formado por um número maior de professoras, pois possibilitaria um aprofundamento maior no tema do diálogo em sala de aula. Além disso, consideramos o fato de todas as professoras da escola terem interesse na temática, uma vez que vivem e trabalham num mesmo contexto de comunidades de aprendizagem.

Tendo acordado isso, foram convidadas algumas professoras de acordo a disponibilidade de participação. Dessa forma, outras duas professoras juntaram-se a nós nesse diálogo: a professora Patrícia e a professora Édna¹¹, que trabalham na escola desde a implantação da proposta de Comunidades de Aprendizagem. A professora Ana Lúcia também participou do grupo de discussão, mas a professora Laura, por motivo de saúde, não pôde estar presente.

O grupo de discussão, assim como indica a metodologia comunicativa-crítica é formado por grupos naturais, ou seja, pessoas que já tenham uma convivência estabelecida, para

¹⁰ Embora a escola na qual se realizou esta pesquisa seja uma Comunidade de Aprendizagem, consideramos que esta investigação se configurou como uma pesquisa independente, não vinculada diretamente à proposta de Comunidades de Aprendizagem, por isso o grupo de discussão com as crianças foi realizado somente com aqueles/as cujos/as responsáveis autorizaram a participação nesta pesquisa.

¹¹ Os nomes dessas duas professoras também são fictícios.

dialogar e refletir sobre algum tema da realidade. Nesse caso, o tema era o diálogo na sala de aula, mas outros temas também surgiram no diálogo, como a transformação da escola em comunidades de aprendizagem, as necessidades das professoras que trabalham em comunidades de aprendizagem, a relação dialógica na escola como um todo e a questão metodológica a partir da aprendizagem dialógica, temas que poderemos aprofundar nos capítulos seguintes.

Os grupos de discussão foram realizados nas dependências da escola. Com as crianças, em horário de aula, e com as professoras no período da noite. Todos foram muito produtivos e as pessoas se sentiram à vontade para dialogar e refletir sobre a realidade em que vivem. As crianças, até mesmo as menores, de seis anos, demonstraram saber bem o que querem em suas aulas, destacando o que favorece sua aprendizagem e o que tem se colocado como obstáculo.

O procedimento utilizado para a realização e a análise dos relatos comunicativos e grupos de discussão foi praticamente o mesmo. Os passos seguidos podem ser apresentados da seguinte maneira:

1. Elaboração de um roteiro de orientação do relato e/ou grupo de discussão;
2. Realização do relato ou grupo de discussão - gravação em áudio;
3. Transcrição da gravação, feita pela pesquisadora;
4. Audição, conferência e correções da transcrição;
5. Atribuição de um número a cada criança e/ou professora participante (no caso dos relatos comunicativos e grupo de discussão com professoras foram atribuídos nomes fictícios às participantes; no grupo das crianças foram atribuídos números, como, por exemplo, **Cç1**-criança 1);
6. Leitura exaustiva dos dados pela pesquisadora;
7. Levantamento de temáticas a partir dos dados e dos roteiros de orientação;
8. Identificação de parágrafos (ou frases, no caso das crianças) comunicativos;
9. Numeração dos parágrafos e/ou frases comunicativos;
10. Identificação de trechos referentes a fatores transformadores, a obstáculos e a recomendações para a realização de aulas efetivamente dialógicas e para a escola/Comunidade de Aprendizagem enquanto um espaço de diálogo, considerando-se os princípios da metodologia comunicativa crítica. Marcação na transcrição com **T**, para aspectos transformadores, **O**, para os obstáculos, e **R** para recomendações explícitas.
11. Montagem dos quadros com as dimensões: transformadora ou obstáculo, por tema de agrupamento dos dados.

12. Organização dos trechos referentes às temáticas e às dimensões nos quadros¹².
13. Destaque dos trechos centrais do conteúdo das falas em cada parágrafo (em negrito).
14. Elaboração dos quadros síntese, por temática, dos elementos transformadores e elementos que são obstáculo na realidade analisada intersubjetivamente.
15. Anotação de número de menções (falas), em cada temática, de elementos transformadores e de elementos que são obstáculos.
16. Elaboração de quadro de recomendações explícitas, feitas pelas crianças e professoras participantes no sentido de ações que produziriam transformações no contexto.
17. Leitura de todo o material pela pesquisadora e produção de lista de recomendações implícitas nas falas.
18. Apresentação da sistematização ao grupo de participantes (crianças e professoras) para últimos acertos na interpretação intersubjetiva.

É importante destacar que, em todas as técnicas de coleta utilizadas, a análise final dos dados coletados foi feita intersubjetivamente, ou seja, numa parceria entre pesquisadora e participantes, na busca de um consenso sobre a realidade investigada.

O destaque feito ao final de cada quadro síntese quanto ao número de elementos e de menções refere-se à diferença que possa existir entre o número de elementos transformadores ou obstaculizadores e o número de falas ou parágrafos/frases comunicativos. O número de elementos refere-se à quantidade de fatores transformadores ou obstaculizadores destacados em cada quadro a partir das falas. Já o número de menções refere-se à quantidade de falas apresentadas pela pessoa participante, isto é, de parágrafos ou frases comunicativos.

Essa diferenciação foi feita porque em alguns momentos as pessoas participantes fazem uma única fala a partir da qual é possível destacar diversos elementos, sejam transformadores ou obstaculizadores e, em outros momentos, apresenta diversas falas (parágrafos ou frases) que remetem a um mesmo elemento. Nesse sentido, o número de elementos não corresponde diretamente à quantidade de falas destacadas nos quadros.

Além disso, as técnicas utilizadas contavam também com uma lista de recomendações/indicações para a melhoria do contexto de diálogo em sala de aula e da escola de maneira geral. Essa lista foi construída pela pesquisadora a partir da fala das/os participantes da pesquisa. As falas que indicavam explicitamente essas recomendações serão

¹² Quanto a essa organização, cabe destacar que os parágrafos de falas foram distribuídos nos quadros na sequência em que aconteceram. Os fatores, transformadores ou obstaculizadores que foram destacados num mesmo parágrafo comunicativo de fala foram colocados lado a lado, no quadro de análise.

apresentadas na análise final como *Recomendações Explícitas* e aquelas que continham alguma indicação implícita foram destacadas como *Recomendações Implícitas*.

Sendo assim, apresentamos abaixo um quadro que contém um panorama geral das técnicas trabalhadas ao longo desta investigação.

Quadro I: Panorama das técnicas utilizadas na investigação

TÉCNICA	QUANT.	TÉCNICA DE VALIDAÇÃO	TÉCNICAS DE ANÁLISE	TOTAL DE PARÁGRAFOS E FRASES COMUNICATIVOS	FAOTRES TRANSF.	FATORES OBST.
Observações Comunicativas	35	-Diálogo Intersubjetivo; - Pretensão de validade; - Compromisso.	Análise Básica: -Dimensão Transf. - Dimensão Obst.	306	26	13
Relatos Comunicativos	2	-Diálogo Intersubjetivo; - Pretensão de validade; - Compromisso.	Análise Básica: -Dimensão Transf. - Dimensão Obst.	73	46	36
Grupos de Discussão com Crianças	2	-Diálogo Intersubjetivo; - Pretensão de validade; - Compromisso.	Análise Básica: -Dimensão Transf. - Dimensão Obst.	201	18	11
Grupos de Discussão com professoras	1	-Diálogo Intersubjetivo; - Pretensão de validade; - Compromisso.	Análise Básica: -Dimensão Transf. - Dimensão Obst.	31	13	15
Total Geral	40			611	103	75

Para a análise dos dados foi utilizado o nível básico de análise apontado pela metodologia comunicativa, ou seja, a indicação de categorias/temas e as duas dimensões básicas: transformadora e obstaculizadora. Se, por exemplo, o tema analisado é a aprendizagem da leitura e da escrita na sala de aula, as categorias são sistema e mundo da vida¹³, e as dimensões essas duas já destacadas, o quadro de análise se apresentaria da seguinte maneira:

Aprendizagem da leitura e da Escrita na Sala de Aula

	SISTEMA	MUNDO DA VIDA
FAT. OBSTACULIZADORES	1	2

¹³ De acordo com as formulações de Habermas, como apresentado no primeiro capítulo, o *sistema* são as instituições, espaços ou normas guiadas pelo poder e pelo dinheiro e o *mundo da vida* são as vivências do cotidiano que caracterizam cada pessoa.

FAT. TRANSFORMADORES	3	4
----------------------	---	---

Os temas, no caso das observações comunicativas, coincidem com os aspectos sobre os quais pesquisadora e participantes concordaram em observar a cada dia de coleta, como vai ser possível verificar no decorrer do trabalho. Os temas destacados a partir dos grupos de discussão com as professoras se referem aos resultados obtidos a partir do roteiro elaborado pela pesquisadora e apresentado às participantes, como já foi esclarecido e, no caso dos grupos com as crianças o mesmo se repete, considerando que o roteiro foi construído pela pesquisadora em parceria com as professoras das turmas investigadas.

Dessa forma, procuramos apresentar cada quadro de análise a partir de uma temática específica e os elementos transformadores e obstaculizadores destacados dentro de cada temática. Ao final, apresentaremos um quadro que relaciona essas temáticas às categorias *sistema* e *mundo da vida*, destacando o número de vezes em que cada elemento apareceu durante a coleta de dados, e procurando uma análise mais aprofundada da realidade investigada, que possa nortear futuras ações de professoras, da escola investigada e de outras, comunidades de aprendizagem, ou não. Também pretendemos oferecer elementos a órgãos governamentais, para revisão e estabelecimento de políticas de formação de professores e de difusão e acompanhamento de transformações nas escolas.

5. COMPREENDENDO AS POSSIBILIDADES E LIMITES DA AULA DIALÓGICA NO CONTEXTO PESQUISADO

Ao tratar das possibilidades do diálogo na sala de aula é preciso ter em conta os muitos fatores que influenciam o estabelecimento de uma aula dialógica: a postura do professor ou professora diante de seus estudantes, a trajetória de escolaridade e trabalho que ele/a traz consigo e que pode ou não favorecer um trabalho dialógico na sala de aula, a rotina de vida que o professor ou professora estabelece na escola e fora dela, a relação desse professor ou professora com a direção e a equipe de trabalho da escola, a postura da equipe de direção diante do professorado e das crianças, etc.

Levando em consideração esses fatores que, direta ou indiretamente influenciam a perspectiva do diálogo na sala de aula, nos propomos a apresentar, neste capítulo, os dados coletados e analisados com as professoras participantes da pesquisa sobre alguns desses aspectos por nós considerados. Para essa apresentação e análise, tomaremos por base os relatos comunicativos realizados com as duas professoras, a partir dos quais abordamos os seguintes temas:

7. Trajetória escolar.
8. Trajetória de trabalho/Início da carreira.
9. O início do trabalho na Escola Monte Alegre.
10. Vida cotidiana da professora.
11. O trabalho na escola Monte Alegre hoje.
12. O diálogo na sala de aula.

Neste momento, porém, apresentaremos apenas os quatro primeiros temas, pois estes ajudam a entender quais aspectos da trajetória de vida dessas duas professoras aparecem como favorecedores do diálogo na sala de aula e quais aparecem como obstáculo ao seu desenvolvimento. Os outros dois serão apresentados quando formos discutir diretamente a sala de aula das professoras, no próximo capítulo. A idéia, agora, é a de podermos nos aproximar ainda mais das professoras participantes dessa pesquisa, conhecendo um pouco de suas histórias de vida, início de carreira e trabalho em classe, para com elas analisarmos os elementos apresentados que favorecem o diálogo na sala de aula e aqueles que o obstaculizam.

Apresentaremos, também nesse capítulo, alguns aspectos gerais do diálogo na Comunidade de Aprendizagem Monte Alegre, sob a perspectiva de professoras da escola,

entendendo que a prática dialógica da sala de aula depende, em grande medida, de muitos aspectos que envolvem a escola. No caso destes dados, tomaremos por base um grupo de discussão comunicativo realizado na escola com três professoras, uma das professoras participantes dessa pesquisa e outras duas colegas de trabalho.

Dessa maneira, organizamos o presente capítulo em quatro momentos: no primeiro, vamos apresentar um pouco da vida da professora Laura, destacando os quadros síntese elaborados a partir do relato comunicativo realizado com a professora e tendo como orientação os quatro primeiros temas destacados anteriormente; no segundo momento, faremos a mesma apresentação com relação à professora Ana Lúcia e, num terceiro momento, apresentaremos um item destacando as coincidências e peculiaridades no percurso das duas professoras, fazendo, então, a discussão dos dados com a literatura. Por fim, nos dedicaremos a apresentar, de modo mais geral, as vivências, alegrias, desânimos e contradições que encontramos no percurso de professoras que, desejosas por desenvolver um ensino dialógico, atuam numa comunidade de aprendizagem.

5.1 O percurso vivido pela professora Laura

Como já foi possível perceber, pela rápida apresentação feita acerca da professora Laura, esta é uma mulher cheia de vida e de energia. Em seu percurso de vida, escolaridade e trabalho, encontramos alguém que sempre gostou da escola, desde os tempos de aluna; que passou momentos difíceis no início da carreira e que luta diariamente para conseguir conciliar o trabalho da sala de aula com as funções de mãe, esposa e dona de casa. Em seu relato comunicativo de vida, conversamos longamente sobre todos esses temas, os quais apresentaremos agora.

1. Trajectoria Escolar

Neste primeiro tema, destacamos os fatores transformadores e obstaculizadores vividos na trajetória escolar da professora participante, entendendo-os como aqueles que se apresentaram como obstáculo para a prática pedagógica da professora na atualidade e aqueles que se configuraram como transformadores dessa mesma prática, favorecendo o desenvolvimento do diálogo na sala de aula em que a professora atua. Num primeiro momento, apresentamos o quadro síntese referente a cada tema, elaborado em parceria com a

professora, e depois discorreremos sobre cada elemento destacado para melhor compreender as perspectivas apontadas pela professora em sua trajetória.

Quadro II: Síntese da Trajetória Escolar da Professora Laura

Elementos Transformadores	Elementos Obstaculizadores
<ol style="list-style-type: none"> 1. Ter tido professores/as rigorosos; 2. Saber ler muito bem; 3. Ter avaliação formal e pontual, sem progressão continuada; 4. Ter recebido estímulo ao estudo (quadro de honra); 5. Ter cursado CEFAM e recebido uma boa formação para ser professora; 6. Compartilhar a vida e o trabalho com colegas de turma. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. O excesso de regras vividas na escola; 2. O discurso limitante dos professores (embora tivessem alta expectativa); 3. A saída dos estudantes da escola ano a ano (afunilamento); 4. A má formação oferecida pela faculdade.
Elementos: 6 Menções: 8	Elementos: 4 Menções: 4

Dentre os elementos destacados como transformadores, ou seja, aqueles que favorecem a perspectiva do diálogo na sala de aula da professora Laura, destacamos os primeiros quatro elementos como referência à experiência de estudante vivida pela professora no Ensino Fundamental, a partir da qual encontramos uma escola mais tradicional e rigorosa, que é entendida pela professora como uma escola de boa qualidade.

Então, eu fiz pré-escola, eu tinha professores muito rígidos, e da pré-escola eu fui direto para um dos colégios maiores que tinha em São Carlos, que é o Jesuíno de Arruda. Sempre escola pública. (...) Aí eu lembro muito claro da minha professora do primeiro ano, uma delicadeza muito grande, mas muito severa. Ela tinha a delicadeza dela, mas era muito severa. Ela... ela ensinava só o que a gente tinha que aprender mesmo. Nada além daquilo, mas nada aquém também. E eu me lembro do meu primeiro ano, que foi uma coisa muito legal, que eu lia muito bem, e a gente trocava da cartilha para o livro, então a gente tinha toda uma comemoração na escola (...) A gente era retido, era série a série, não tinha progressão continuada. **(RC-PL:§1)**¹

Outra questão destacada pela professora como favorecedora de sua aprendizagem era o estímulo gerado a partir do “quadro de honra”, uma prática desenvolvida em sua escola.

¹ Relato Comunicativo – Professora Laura – parágrafo primeiro.

E eu... isso é muito forte, porque a gente estudava dia e noite para ir para esses quadros de honra. E eu lembro que para mim era muito bom, porque na quinta série eu não conseguia sair do décimo lugar, mas eu ainda estava no quadro de honra. **(RC-PL:§3)**

Embora Laura tenha destacado este como um fator transformador, pois a impulsionou em muitos momentos a estudar e aperfeiçoar suas habilidades, aspecto que não podemos deixar de considerar, também não podemos, por outro lado, deixar de reconhecer que esse elemento certamente se configurou como um aspecto negativo para muitas outras crianças daquela escola, especialmente as que ficaram de fora do quadro de honra. A nosso ver, essa maneira de “estimular”os/as estudantes acaba por alimentar um processo de competição que nada tem de solidário, pois destaca apenas aqueles/as que apresentaram as melhores notas, deixando de fora todos os outros que também participaram dos processos de ensino e aprendizagem.

No que se refere à formação enquanto professora, Laura destaca a experiência positiva vivida no CEFAM²:

Então no primeiro colegial a minha escola não ia ter mais magistério, dali dois anos eles iriam extinguir o magistério, então eu fui fazer CEFAM, outra escola que era muito rígida. Eu estudava de manhã e à tarde (...) e aí eu aprendi a ser a encrenca que eu sou hoje (risos). Não, foi justamente aí, embora eles fossem assim muito firmes, eles davam uma bagagem muito boa... **(RC-PL: §4-5)**

Nesse espaço a professora também destaca a aprendizagem de viver e conviver com diferentes pessoas, numa relação solidária e de amizade.

Então eu acho que a escola para mim foi muito boa, não só para o conhecimento acadêmico, mas para a vida pessoal também, porque para a gente conviver o dia inteiro com um grupo você aprende a ser muito mais solidário, você aprende a ser muito mais amigo, porque você não tem pai mais, você não tem mais mãe, você entra às sete da manhã na escola e sai às cinco... Quer dizer, a carga horária era puxada e a família mesmo vai se desmantelando e você vai tendo outras pessoas que você acaba pegando como modelo. E aí você vai tendo o direito de escolha do que você quer para tua vida, porque você tem vários exemplos, não é mais um, não é mais só a sua família como exemplo. São trinta famílias diferentes que te dão exemplo de vida. **(RC-PL: §7)**

No que diz respeito aos fatores obstaculizadores, a professora destaca, em nível de Ensino Fundamental, o excesso de regras vividas na escola e o discurso limitante dos professores/as.

² Centros Específicos de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério.

A gente tinha regras, muitas e muitas... a gente não ia ao banheiro, a gente não bebia água, a gente não levava a garrafa para a sala. Tinha uma série de coisas que não era permitido para a escola (...). Vários professores nos lembravam, todo tempo, que a gente sairia dali e seríamos metalúrgicos e metalúrgicos não vão ao banheiro, metalúrgicos não bebem água... Eles só fazem isso nos horários de intervalo de trabalho. E, por muito tempo, a gente vivia com essa sombra: não, você vai trabalhar na fábrica, então você tem que ser educado para isso. **(RC-PL: §1)**

Outro aspecto é a saída dos/as estudantes ano a ano da escola, num processo de “afunilamento” destacado pela professora.

As salas eram sempre muito numerosas, nunca tive sala com menos de 40 alunos. Sempre era 40, 43, 45... e metade assim, sempre, sempre reprovava, todos os anos, então chegava na oitava série com 15 alunos, e sempre com a mesma turma (...). E no CEFAM do mesmo jeito... nós começamos com três primeiros anos e foi afunilando, afunilando, afunilando e foi... a turma que mais conseguiu formar professores foi o meu ano, e a gente terminou com duas salas de 26 alunos mais ou menos cada uma. Os anos anteriores, de três primeiros anos, terminava com uma sala de 26 alunos. Então a “peneira” era gigantesca. **(RC-PL: §2-4)**

Por fim, a professora destaca, enquanto obstáculo em sua trajetória escolar, a má formação vivida na universidade, depois do CEFAM, concomitante já com o trabalho em sala de aula.

O professor precisa conhecer o que está fazendo. Eu tinha até aula de dicção, para você ter uma noção, porque você não pode falar de qualquer jeito que o aluno não entende. Como usar o quadro, como escrever, como apagar, como se portar na sala de aula. Eu acho que tudo isso é coisa que o professor, ele tem a obrigação de aprender. Aprender, não de saber (...). E a faculdade, sinto muito, ela não me deu nada disso. Aí quando eu fui para a faculdade eu já dava aula há um bom tempo e aí eu descobri que a faculdade... (fez que não com a cabeça).

O que podemos perceber acerca da trajetória escolar da professora Laura é que ela cursou uma escola um tanto diferente da que temos hoje em dia e, embora tenha indicado aspectos negativos dessa escola tradicional, como o excesso de regras e o discurso limitante dos professores, sempre relembra os momentos vividos na escola com grande alegria, remetendo-se à boa formação que recebeu enquanto estudante. Esse fato explica muito de sua postura firme e rigorosa com as crianças e a postura que assume enquanto professora e formadora das crianças – alguém que tem que ser, acima de tudo, um exemplo.

2. Trajetória de Trabalho/Início da Carreira

Neste tema, destacamos os fatores transformadores e obstaculizadores vividos na trajetória de trabalho pela professora participante, entendendo como transformadores aqueles fatores vividos no mundo do trabalho que aproximaram a professora de seu objetivo de trabalhar na carreira do magistério e que contribuíram para a formação de sua prática de hoje, e, como obstaculizadores, aqueles fatores que se apresentaram como obstáculos a esse objetivo.

Quadro III: Síntese da Trajetória de Trabalho/Início da carreira da professora
Laura

Elementos Transformadores	Elementos Obstaculizadores
1. Descobrir que era possível dar aula, exercer o magistério.	1. Não poder exercer a profissão no início da carreira; 2. Trabalhar um número excessivo de horas por dia; 3. Perder o vínculo com o magistério; 4. Ter uma experiência ruim na educação infantil; 5. Dificuldade de assumir a primeira turma como professora efetiva.
Elementos: 1 Menções: 1	Elementos: 5 Menções: 4

Como é possível perceber, a trajetória de trabalho vivida pela professora Laura apresenta muitos elementos obstaculizadores à sua prática docente, começando pela impossibilidade de exercer a profissão.

Depois do CEFAM eu fui trabalhar no supermercado, porque como tinha muito professor, minhas professoras diziam: “se vocês arrumarem um supermercado, vá para o mercado. Uma lojinha para trabalhar, vá trabalhar, porque hoje em dia tem muito professor e vocês não vão conseguir dar aula” (risos das duas). E eu saí de lá com aquela mentalidade. (...) Aí eu fui trabalhar no supermercado. Aí eu era escrava, literalmente. Eu abria às seis da manhã e fechava às nove e meia da noite. **(RC-PL: §9)**

Um obstáculo importante que se apresenta para a professora é o distanciamento que vai tendo do magistério por atuar em outra área. Enquanto trabalhava no supermercado, conseguiu atuar como professora substituta por algum tempo, fato esse inclusive destacado

como elemento transformador, pois implicava a possibilidade de ser professora, mas logo assumiu outra função no trabalho e se afastou da sala de aula.

Aí meu patrão falou assim para mim, ah... tô querendo passar você para o escritório. Como as aulas não eram certas... um dia você tinha, um dia não tinha, tinha passado no concurso da prefeitura, mas já fazia um ano e não chamava, então... estou querendo passar você para o escritório, quer ir para o escritório? Quero. Aí eu fui. Aí eu não dava mais aula porque eu fiquei um ano e meio no escritório. Então eu passei parte aí, um ano e meio sem dar aula nenhuma, nunca. Aí não abria mais sede³, fui perdendo o vínculo... fiquei um ano e meio sem dar aula. **(RC-PL: §11)**

Enquanto não conseguia voltar definitivamente para a sala de aula, Laura ofereceu-se para trabalhar como voluntária numa creche e viveu uma experiência ruim na educação infantil, que fortemente a desanimou para o trabalho enquanto educadora.

Aí eu fui trabalhar de voluntária numa creche... aí foi o óh... porque eu peguei uma turma de dois anos a três anos, era saindo de fralda, mãe que fazia o filho fazer cocô no chão e aí a criança ficava ali... eu punha no vaso, a criança, vaso adaptado, pequenininho, só que a criança não tinha o costume, tinha medo de cair dentro do vaso, porque em casa é grande, fazia no chão e eu tinha que limpar. Aí falei: não vou dar aula nunca mais na vida. Chorava dia e noite... não vou mesmo. **(RC-PL: §11)**

Quando finalmente pôde assumir uma sala como professora efetiva, Laura relata a dificuldade que teve por iniciar a carreira docente e não conseguir dominar os conhecimentos necessários para a profissão.

Já foi no Monte Alegre, e aí foi muito difícil porque já fazia uns dois anos que eu não dava aula e eu aprendi a ser uma boa substituta, não aprendi a ser professora, então eu não sabia dar sequência no meu trabalho. Eu fazia um dia de aula e o outro dia virava um dia repetido ou um dia totalmente diferente.

Observando a trajetória de trabalho descrita pela professora e dialogando com ela sobre as falas apresentadas, analisamos que as experiências vividas nessa fase apresentaram-se muito mais como obstáculo à escolha pelo magistério e até mesmo ao trabalho na sala de aula do que transformadoras dessa realidade. Consideramos que, talvez, isso explique parte da dificuldade vivida no início da carreira, na escola Monte Alegre.

³ Nesse trecho a professora se refere às escolas do Estado de São Paulo, nas quais não pôde mais atuar enquanto substituta na época, por estar afastada já a algum tempo das salas de aula.

3. O início do trabalho na escola Monte Alegre

Neste tema, destacamos os fatores transformadores e obstaculizadores vividos pela professora no início de sua carreira na escola Monte Alegre, entendendo os fatores transformadores como aqueles fatores vividos no início da carreira que contribuíram para uma prática mais dialógica no trabalho desenvolvido pela professora atualmente, e os fatores obstaculizadores como aqueles que foram vividos no início de carreira e que se configuram como obstáculo para esta prática de hoje.

Quadro IV: Síntese sobre o início do trabalho de Laura na escola Monte Alegre

Elementos Transformadores	Elementos Obstaculizadores
1. Incentivo das colegas de trabalho e de um aluno para continuar na escola; 2. Trocar de sala no primeiro ano de trabalho e pegar uma turma mais fácil.	1. A formação da escola com todos os anos/séries de uma só vez; 2. O recebimento pela escola de alunos com muitos problemas; 3. A vontade de desistir da profissão; 4. A experiência de acompanhar a turma de um ano para outro (seguir o ciclo).
Elementos: 2 Menções: 2	Elementos: 4 Menções: 2

Dos elementos apontados nesta síntese sobre o início da carreira na escola Monte Alegre, ganham destaque os elementos obstaculizadores, que se configuraram como decisivos e predominantes no início da carreira da professora. Dentre eles a professora destaca a formação inicial das salas de aula na escola, com o recebimento de alunos de todas as séries e vistos pela professora como estudantes com “muitos problemas”. Da experiência de dar aula nessa realidade, com a dificuldade de não dominar ainda o trabalho na sala de aula, Laura relata a vontade de desistir da profissão.

O Monte Alegre não se formou, eu falo que ele não foi formando-se, então esse ano é primeiro, o ano que vem é primeiro e segundo, depois é terceiro, é primeiro, segundo e terceiro, depois.... ele se formou com todas as salas, de primeira à quarta série, porque recebeu muitas coisas de fora, e quando a gente sabe que vai receber coisas de fora, tem coisas boas? Tem, que a mãe mora mais próxima, mas normalmente as escolas mandam embora quem? Os alunos que ela não quer. Então aí morava o problema do Monte Alegre, que recebeu muitas crianças e muitas crianças com problemas. E aí eu chorava dia e noite. Dia e noite sem parar, sem parar, sem parar... Eu esperava a minha mãe ir embora do almoço dela para subir para casa, porque se eu chegasse em casa e estivesse chorando ela me enforcava, porque ela dizia: você não pode ficar assim, então larga,

volta para o supermercado, não sei o quê... você não nasceu para isso e tal... **(RC-PL: §15)**

Outro destaque com relação à dificuldade do trabalho realizado no início da profissão é com relação a acompanhar as turmas de um ano para outro, uma experiência que a professora Laura viveu logo no primeiro ano de trabalho.

No meio do ano eu troquei de sala, peguei uma sala mais fácil, porque a professora teve um problema e precisava ir para o período da manhã e aí eu fui para o período da tarde. Aí continuei o ciclo com essa sala, aí não gostei da experiência. No ano seguinte peguei o primeiro ano novamente, aí já tinha uma outra visão... só que aí esse primeiro ano eu levei até julho e precisei me afastar porque eu estava grávida, aí voltei em outubro... e aí é desesperador porque você vê que metade do seu trabalho... aí para compensar as crianças fiz o quê? Peguei o segundo ano novamente. Tive várias coisas muito legais, mas novamente não gostei do ciclo... **(RC-PL: §18)**

O que consideramos ao analisar o início da carreira da professora na escola investigada foi, além da dificuldade própria do início de carreira, também a dificuldade em trabalhar em uma escola de periferia, recém-formada com todos os anos/séries.

Entretanto, a professora apresenta fatores transformadores que foram decisivos na sua escolha de trabalho, como o compromisso com seus alunos/as e o apoio solidário de colegas mais experientes. Estes aspectos acabaram superando, de alguma maneira, os obstáculos apresentados.

E aí eu tinha algumas professoras que diziam: Não, o primeiro ano é difícil mesmo, mas passa, você vai ver. E eu tive... eu só persisti por causa de um menino. Ele dizia assim: se você gosta de mim, você fica. Se você não gosta de mim, você vai (...). Esse aluno me fez a diferença e aí eu fiquei. No meio do ano eu troquei de sala, peguei uma sala mais fácil, porque a professora teve um problema e precisava ir para o período da manhã e aí eu fui para o período da tarde. **(RC-PL: §15-18)**

As experiências vividas no início da carreira, com todas as dificuldades inerentes a esse período, refletem diretamente no trabalho da sala de aula, como poderemos analisar no próximo capítulo.

4. Vida Cotidiana da professora

Neste tema, destacamos os fatores transformadores e obstaculizadores vividos pela professora em sua vida cotidiana, entendendo-os como aqueles fatores vividos no dia-a-dia

que favorecem o desenvolvimento de uma prática dialógica na sala de aula e aqueles que se apresentam como obstáculo para essa prática.

Quadro V: Síntese sobre a vida cotidiana da professora Laura

Elementos Transformadores	Elementos Obstaculizadores
	1. Vida corrida, com horários muito apertados; 2. Pouco tempo para se dedicar ao preparo das atividades da sala de aula.
Elementos: 0 Menções: 0	Elementos: 2 Menções: 2

No que se refere aos aspectos da vida cotidiana da professora, só há destaques de elementos obstaculizadores para o trabalho na sala de aula, com ênfase na falta de tempo, seja para o preparo das aulas e atividades para os/as alunos/as, seja para a atuação nas outras esferas da vida assumidas pela professora Laura.

Das 5:30 até às dez para sete a minha vida é cronometrada. Ela não pode sair um minuto do horário, porque senão alguém fica para trás. (...) Aí dez para sete eu já venho, deixo meu bebê com a minha mãe que leva para creche, ela trabalha na creche e venho para cá. Chego sempre por volta das dez para sete, cinco para sete na escola. Aí já pego meus alunos às sete, já venho para a sala e pára só meio dia. Ao meio dia eu volto para casa... os dias que eu dobro⁴ é uma loucura... eu chego em casa e saio de novo. Os dias que eu não dobro eu vou para casa e vou fazer todos os afazeres domésticos, então eu vou lavar roupa, vou passar, vou botar a roupa no varal, vou cozinhar o almoço, assim por diante... todos os afazeres do dia (...). Bom, aí no final de semana eu brinco de mãe e passo o tempo todo em volta dos meus filhos. Até faço algumas atividades relacionadas ao meu trabalho enquanto o P. (filho) tem os horários de sono dele, mas sem os horários de sono é humanamente impossível. **(RC-PL: §20-21)**

Ao falar da vida cotidiana, era nítido o cansaço da professora pela falta de tempo vivida a cada dia. Dialogamos sobre o fato de que a questão do tempo é algo presente em todas as áreas na atual sociedade, mas que é imprescindível ao professor/a que tenha tempo de planejar e preparar as aulas, as atividades, as avaliações e o seu trabalho a ser realizado em aula, e que a impossibilidade de realizar esse planejamento apresenta-se como obstáculo à prática dialógica em sala de aula.

⁴ Referência à dupla jornada de trabalho, quando dá aulas também no período da tarde.

A partir desse rápido panorama sobre alguns aspectos do percurso de vida da professora Laura, acreditamos que foi possível uma aproximação com essa participante, suas expectativas, desejos e frustrações enquanto pessoa e professora. Nossa tentativa, neste momento, é a de apresentar um quadro de identificação sobre o percurso relatado pela professora Laura, destacando os elementos centrais de sua experiência na escola, no trabalho, no início de carreira e na vida cotidiana.

Quadro VI: Aspectos gerais do percurso vivido pela professora Laura

	ELEMENTOS TRANSFORMADORES	ELEMENTOS OBSTACULIZADORES
TRAJETÓRIA ESCOLAR	- Ter recebido uma formação de qualidade no Ensino Fundamental; - Ter cursado CEFAM e recebido boa formação inicial no magistério.	- A falta de liberdade vivida na escola e alimentada pelos professores/as; - Desigualdade educativa da escola tradicional (não havia lugar para todos).
TRAJETÓRIA DE TRABALHO/INÍCIO DA CARREIRA	- Ter iniciado a carreira docente.	- Dificuldade pra exercer a profissão no início da carreira – não saber dar aula; - Ter experiências ruins nos primeiros momentos como professora;
INÍCIO DO TRABALHO NA ESCOLA MONTE ALEGRE	- Incentivo de colegas de trabalho mais experientes e alunos/as para continuar atuando.	- A vontade de desistir da profissão; - A dificuldade de atuar numa escola de periferia, com população vulnerável.
VIDA COTIDIANA		- Falta de tempo para desenvolver bem o trabalho de professora e também para a vida pessoal.

A apresentação deste quadro nos permite uma visualização mais geral e completa do percurso vivido pela professora Laura e de quais elementos, no decorrer deste percurso, apresentaram-se como obstáculo para a prática dialógica que a professora busca desenvolver atualmente, e quais se apresentaram como favorecedores desta prática. Mais adiante nos dedicaremos a analisá-los com maior profundidade.

É importante destacar, porém, que a divisão em temáticas/categorias serve ao trabalho de análise dessa investigação, mas todas elas interconectadas é que representam, de alguma maneira, a professora Laura que, assim como todas as pessoas, é uma inteireza e é assim inteira que se coloca na sala de aula. Todas essas categorias fundem-se na professora que atua diariamente com uma turma de primeiro ano, mas ao menos num primeiro momento, nos ajudam a compreender e identificar essa professora que nos acompanhou no decorrer de toda a pesquisa.

5.2 O percurso vivido pela professora Ana Lúcia

Assim como foi feito com a professora Laura, também com a professora Ana Lúcia tivemos momentos de diálogo durante os relatos comunicativos de vida que muito contribuíram para entender quem é essa professora que me recebeu em sua sala e se dispôs a buscar, junto comigo, as respostas para uma aula mais dialógica.

Nesse sentido, apresento alguns desses momentos, destacando, mais uma vez, os temas que surgiram no decorrer de nossas conversas. Destaco aqui, assim como foi feito com a outra participante desta pesquisa, os quatro primeiros temas do relato comunicativo, que nos ajudam a caracterizar essa professora que acompanhamos no decorrer deste trabalho e entender quais aspectos de seu percurso de vida tem favorecido uma relação dialógica na sala de aula e quais têm se apresentado como obstáculo para isso. Os outros dois serão apresentados posteriormente. Tomamos por base, assim como no primeiro caso, os quadros síntese elaborados a partir do relato comunicativo de vida.

1. Trajetória escolar

Neste tema, assim como anteriormente apresentado, destacamos os fatores transformadores e obstaculizadores vividos na trajetória escolar da professora participante, entendendo-os como aqueles que se apresentaram como obstáculo para a prática pedagógica da professora na atualidade e aqueles que se configuraram como transformadores dessa mesma prática, favorecendo o desenvolvimento do diálogo na sala de aula em que a professora atua.

Quadro VII: Síntese da Trajetória Escolar da Professora Ana Lúcia

Elementos Transformadores	Elementos Obstaculizadores
1. Trabalhar durante o magistério, com crianças, ajudando na realização de tarefas; 2. Gostar de dar aula; 3. Diminuir a carga horária de trabalho para estudar; 4. Ingressar no curso de pedagogia; 5. Ter uma bolsa de Iniciação Científica; 6. Concluir o curso; 7. Ingressar na prefeitura; 8. Cursar o mestrado.	1. Falta de vontade de cursar pedagogia, embora trabalhasse na área; 2. Trabalhar e ter que estudar para o vestibular ao mesmo tempo; 3. Desestímulo com relação à carreira do magistério; 4. Dificuldade para ingressar na faculdade; 5. Dificuldade com os conhecimentos da área de exatas; 6. Alto custo para se manter na faculdade.
Elementos: 8 Menções: 6	Elementos: 6 Menções: 7

Com relação à trajetória escolar da professora, foi possível destacar uma quantidade considerável de elementos transformadores e também obstaculizadores. A professora não se detém muito em sua formação no ensino fundamental e faz um relato a partir do curso de magistério. Os primeiros destaques como elementos transformadores referem-se ao trabalho realizado com crianças durante o curso de magistério, a primeira inserção numa instituição escolar e o fato da professora gostar de dar aula.

Durante o magistério eu assim, fiz alguns trabalhos, assim, meio de babá, meio de professora, de ajudar em tarefa (...) Aí tinha uma amiga minha que conseguiu entrar numa escolinha particular e ela, aí ela falou para mim que tinha outra vaga e me convidou. Aí fui para essa escolinha particular substituir um professor, não era nem vaga definitiva (...) mas eu gostava de dar aula, sabe? Eu sempre gostei de fazer, apesar de meio que não querer, então eu descobri que ao mesmo tempo que você não queria, você queria... (RC-PAL:§4-5)⁵

Os outros elementos destacados enquanto aspectos transformadores da trajetória escolar dizem respeito à vontade de ingressar na universidade, à possibilidade de cursar uma universidade pública, concluir o curso, conseguir desenvolver uma iniciação científica na faculdade e ser aprovada num concurso público para o cargo de professora.

Prestei um, prestei dois, prestei três e minha mãe na minha orelha. Aí gente, aí chega uma hora que você não aguenta mais prestar vestibular. Não sei se você prestou muito tempo, mas chega uma hora que você não aguenta mais. (...) Até que eu fiquei só meio período na escola, então estudava um horário em casa e um período na escola (...) Aí minha mãe: Por que você não presta pedagogia? Eu falei: mãe, você quer saber, eu vou por pedagogia, porque não é possível, acho que é para eu fazer pedagogia. Aí eu coloquei, passei na UNESP em Araraquara. (...) Comecei a fazer iniciação científica nessa área: psicologia do desenvolvimento humano. (...) Nesse meio... no finalzinho da pedagogia eu passei na prefeitura⁶. Aí foi quando tinha terminado... então eu terminei a pedagogia, eu pulei essa parte (risos). Eu terminei, eu estava terminando a pedagogia trabalhando naquela moça lá⁷. Aí eu prestei o concurso da prefeitura e passei... (RC-PAL: §7-8-10-12)

O destaque para a realização do mestrado como um elemento transformador foi incluído por nós na análise final, intersubjetiva, pois a professora argumentava que, embora não tivesse falado diretamente dele em seu relato, foi um acontecimento fundamentalmente positivo em sua trajetória escolar e de professora.

⁵ Relato Comunicativo – Professora Ana Lúcia – quarto e quinto parágrafo.

⁶ A professora Ana Lúcia refere-se ao concurso da prefeitura municipal de São Carlos, para assumir um dos cargos de professora efetiva das séries iniciais na cidade.

⁷ Fazendo referência ao primeiro trabalho, numa escola de educação infantil.

Quanto aos elementos apresentados como obstaculizadores, destacamos, num primeiro momento, a falta de vontade para estudar pedagogia, embora a professora já tivesse cursado o magistério e trabalhasse na área, e um desestímulo com relação à carreira docente.

Por fim acabei indo para o Álvaro Guião⁸ mesmo, aí fiz o magistério, eu não queria continuar, eu não queria fazer pedagogia. (...) mas você não queria por causa de todas aquelas discussões: ah, o salário, ah, porque as condições, ah, porque tem que aguentar muita coisa, então assim é uma coisa que você gosta, mas acaba te desestimulando as outras coisas, então você acaba querendo o quê? Não fazer né? Eu falava: Não sei se é isso que eu quero para mim, não. Você está ali, mas às vezes você não sabe se quer continuar ou não. **(RC-PAL: §3-5)**

Os outros elementos obstaculizadores referem-se à dificuldade para passar no vestibular e ingressar na faculdade. Depois, sobre a difícil tarefa de se manter nesse espaço de formação.

Eu prestei quatro anos, porque a gente não podia pagar... eu não fazia cursinho, então tinha que estudar em casa, e nessa época eu trabalhava o dia todo então, porque foi logo que eu saí do magistério, eu trabalhava durante o dia na escolinha ... acho que eu fiquei uns dois ou três anos, então assim, que horas estudava? E aí o problema que me segurava eram as exatas, porque eu fiz magistério, não tinha exatas e aí nas humanas eu tirava nota, eu ia bem na redação, chegava nas exatas, bomba no vestibular. (...) Aí entrei na UNESP de Araraquara à noite, pedagogia. (...) Tinha que pagar ônibus, tinha xerox, um monte de xerox. Livro, quase... não podia comprar livro porque não tinha condições, lanche, alimentação, quer dizer, o salário era muito pouco na escolinha... **(RC-PAL: §6-7-8-9)**

Com relação à trajetória escolar da professora Ana Lúcia, foi possível perceber, apesar do apontamento desses elementos obstaculizadores, o sentimento de realização da professora que foi, pouco a pouco, contornando os obstáculos para atingir seus objetivos. O alto nível de escolaridade da professora (pós-graduação) é analisado por nós como um elemento transformador de sua prática de sala de aula, pois lhe dá um maior número de elementos para pensar a sua realidade.

2. Trajetória de Trabalho/Início da carreira

Neste tema, destacamos os fatores transformadores e obstaculizadores vividos na trajetória de trabalho pela professora participante, entendendo como transformadores aqueles

⁸ Escola da cidade que, na época, oferecia o curso de magistério.

fatores vividos no mundo do trabalho que aproximaram a professora de seu objetivo de atuar na carreira do magistério e contribuíram para a formação de sua prática de hoje. E como obstaculizadores, aqueles fatores que se apresentaram como obstáculos a esse objetivo.

Quadro VIII: Síntese da Trajetória de Trabalho/Início da carreira da professora Ana Lúcia

Elementos Transformadores	Elementos Obstaculizadores
<ol style="list-style-type: none"> 1. Troca de experiência com as colegas de trabalho; 2. Superação da vontade de desistir da profissão; 3. Realização e satisfação no trabalho; 4. Realização de um curso de qualidade de formação continuada; 5. Descobrimto da necessidade de intervenção junto aos alunos; 6. Conseguir se ver como professora-conseguir dar aula; 7. Experiência positiva numa escola de qualidade. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Dificuldade no início da carreira docente; 2. Escassez de cursos de boa qualidade para o professorado;
Elementos: 7 Menções: 4	Elementos: 2 Menções: 2

No que diz respeito à trajetória de trabalho da professora Ana Lúcia, destaca-se, enquanto elementos obstaculizadores, a dificuldade vivida no início da carreira e a escassez de cursos de formação continuada de boa qualidade, que realmente auxiliem o/a professor/a em sua prática docente.

Foi a primeira escola da prefeitura, foi lá no Antenor, na segunda série. Entrei lá sem saber nada porque você vem de uma realidade de escola particular, escolinha pequena, que nem tem realmente uma proposta, ali você vai fazendo. (...) E aí eu comecei a dar aula lá, perdidona, eu não sabia o que fazer, não sabia dar aula de jeito nenhum, assim, começa a catar tudo o que vê na frente e foi um ano difícil, eu pensei até em desistir porque a turma não é fácil, não era fácil... (...) E olha, faz tempo que não tem um curso bom que ajude os professores, porque eu falei que depois do PROFA, eu já fui em muito curso. Agora não tenho ido muito por conta de filho, a minha rotina está meio complicada, mas assim, todos que eu fui não acrescentaram nada.

Apesar da dificuldade vivida no início da carreira, a professora destaca muitos elementos transformadores, ou seja, elementos que a fizeram superar em grande medida as dificuldades encontradas, como por exemplo, a troca de experiências com outras professoras, a vontade de continuar trabalhando na sala de aula e a realização com esse trabalho.

O primeiro ano foi mais assim, de descobrir como que era trabalhar, trocando com essas outras colegas. Algumas estavam como eu, não tinham nem noção do que estavam fazendo lá, começando assim, e você vai começar como? Outras, uma outra que já tinha experiência como ACT⁹ há vários anos, então ela começou a trazer bastante idéias para a gente, sugestões... e uma que tinha, já era doutora em alfabetização, mas que na prática, não tinha, então estava assim naquela fase de colocar tudo o que ela formulou, criou, estudou em cima de outros, do trabalho que ela fez, começou a botar aquelas idéias, tentar fazer em prática, traduzir para atividades para a sala de aula. A gente ia e voltava junto no carro e ficava trocando. (...) Já o segundo ano que continuou essas mesmas pessoas, achei que ficou melhor, porque já tinha uma troca de experiências, já tinha um início e aí a gente já começou desde o começo do ano, planejando junto, tal, a gente começou a pôr o pé no chão, já vi que foi diferente. Já não pensei em desistir mais, já consegui... já consegui dar aula assim um pouco melhor, de conseguir controlar um pouco a classe, mas muito pouco assim, melhorou um pouco. **(RC-PAL: §3)**

Encontramos ainda, dentre os elementos transformadores, a realização de um curso de formação de boa qualidade vivido pela professora, a aprendizagem sobre a necessidade de intervenção junto aos alunos e alunas, a possibilidade de se ver como professora e a experiência positiva vivida por Ana Lúcia numa escola da cidade.

Eu trabalhei dois anos no Jockey¹⁰ e lá eu me realizei, porque lá eu fiz o... ao mesmo tempo que eu estava dando aula, teve aquele curso PROFA¹¹, que agora eles chamam de Letra e Vida, mas eu fiz aquele primeiro mesmo, que foi o PROFA, que vinha todo o material de São Paulo, o pessoal ia lá, teve toda a orientação e aplicou aqui. Nossa, mudou a minha vida, porque eu achei um caminho, uma linha para dar aula, eu consegui encontrar uma forma de dar aula. (...) então eu acho que aquele curso ajudou muito, pelo menos assim, eu e outras pessoas que fizeram gostaram muito e acho que ajudou, para achar esse caminho, porque se fala o construtivismo, a gente sabe que não tem construtivismo, não existe assim, construtivismo, mas tinha que ter um caminho alternativo sem ser o tradicional. Outras formas de trabalhar, mas que a gente não estava achando, porque a idéia do construtivismo era aquilo: você dá e deixa a criança... e não ensinava isso, mas a gente ficava com medo: mas e se eu for lá intervir, eu já não estou mais deixando a criança construir? Sei lá (...) aquelas coisas meio... e esse curso ajudou a mostrar que não, que você, então a gente começou a pesar isso aí: bom, tem coisa que ele vai ter que ir construindo sim, mas eu preciso ir dando subsídio para ele construir. Aí já fui fazendo o curso e fui aplicando, então daí foi muito bom, porque você consegue ver que você está conseguindo organizar um trabalho em sala de aula, assim está conseguindo dar aula... (...) De todas as escolas que eu passei, eu achei a melhor foi aquela. Não conheci todas da prefeitura, mas aquela eu posso afirmar que era uma escola muito...

⁹ Admitidos em Caráter Temporário (professores/as não efetivos na escola)

¹⁰ Referindo-se a um bairro da cidade, no qual se situa a escola da qual está falando.

¹¹ Curso oferecido pela Prefeitura Municipal de São Carlos e pelo Estado de São Paulo para professores/as alfabetizadores/as.

boa, assim de qualidade, de ensinar com qualidade para as crianças. Acho que por conta do grupo, da escola já ter uma proposta de trabalho assim. **(RC-PAL: § 15-16)**

Quanto à essa trajetória de trabalho, destaca-se a grande maioria de elementos transformadores apontados pela professora e que, segundo ela, com certeza influem em seu trabalho de sala de aula, uma vez que a foram formando enquanto professora das séries iniciais. Entretanto, os dois elementos apontados como obstaculizadores nesta temática foram abordados com bastante ênfase pela professora e demonstram sua preocupação com a falta de apoio que os/as professores/as recebem em seu trabalho de sala de aula, seja no início da carreira, seja quando já são mais experientes.

3. O início do trabalho na escola Monte Alegre

Neste tema, destacamos os fatores transformadores e obstaculizadores vividos pela professora no início de seu trabalho na escola Monte Alegre. Entenda-se por fatores transformadores aqueles vividos no início do trabalho nessa escola que contribuíram para uma prática mais dialógica no trabalho desenvolvido pela professora atualmente e, por fatores obstaculizadores, aqueles que foram vividos nessa primeira experiência e que se configuram como obstáculo para esta prática de hoje.

Quadro IX: Síntese sobre o início do trabalho da professora Ana Lúcia na escola Monte Alegre

Elementos Transformadores	Elementos Obstaculizadores
<ol style="list-style-type: none"> 1. Gostar da proposta de Comunidades de Aprendizagem – abraçar a idéia; 2. Iniciar o trabalho na escola tendo bons resultados; 3. Conseguir melhores resultados com a implantação do sistema de nove anos de ensino; 4. Perceber a evolução das crianças e a melhora na aprendizagem, ano após ano. 5. As melhoras na escola como um todo depois de 2006; 6. O novo ânimo para o trabalho em prol da qualidade de ensino este ano; 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Não ter podido escolher pela transformação da escola em uma Comunidade de Aprendizagem; 2. Falta de capacitação e formação em Comunidades de Aprendizagem; 3. O desânimo do coletivo no processo de transformação da escola;
Elementos: 6 Menções: 6	Elementos: 3 Menções: 4

No que diz respeito ao início do trabalho na escola Monte Alegre, percebemos na fala da professora muitas referências à proposta de Comunidades de Aprendizagem e sua implantação na escola. Isso se deve ao fato de que a transformação da escola numa Comunidade de Aprendizagem coincidiu com a entrada da professora nessa instituição.

Destaca-se, dentre os elementos obstaculizadores, a falta de escolha vivida pelos professores/as que ingressaram na escola em 2006 em realizar a transformação da escola numa Comunidade de Aprendizagem, assim como a falta de formação e capacitação dos/as profissionais da escola nessa proposta.

Em 2005 que foi feita a sensibilização e os professores, a comunidade, a direção, decidiram por ter a comunidade de aprendizagem aqui. Só que naquele ano teve uma remoção total dos professores. (...) E quando nós chegamos nós recebemos simplesmente a notícia: aqui foi decidido, foi resolvido já no final de 2005 que é uma Comunidade de Aprendizagem, então vocês estão chegando e vocês vão ter que entender que vocês estão dentro de uma Comunidade de Aprendizagem, quer dizer, não teve opção para nós. Eu acho que não, não critico, eu aceitaria de qualquer jeito, só que eu acho que não foi legal a forma que foi feita. Então eu acho que isso é ruim, mas eu comecei em 2006 com a comunidade, e aí eu achei o projeto muito legal, não conhecia, ainda acho que conheço pouco, porque não tive a oportunidade de ver mais coisas, de me aprofundar. Também por falta de tempo, por outros compromissos eu acho também, e também porque tudo, aqui na escola é tudo muito atropelado, eu acho. A gente não tem um momento de capacitação. Por exemplo, comunidades é uma coisa muito mais complexa, muito mais, aprendizagem dialógica, todas essas coisas que eu acho que foi passado... a gente teve uma, um... um contato muito superficial. Não é uma coisa que você adquire assim, ah, eu li um texto e já sei o que é, e já estou... eu acho que precisa de mais aprofundamento, de mais... porque a gente não consegue espaço. **(RC-PAL: §24)**

Além desses fatores, a professora também indica, enquanto obstáculo, o desânimo do coletivo no processo de transformação da escola, referindo-se às mudanças sugeridas pela proposta de Comunidades de Aprendizagem e engendradas desde o ano de 2006.

Mas eu acho que com esse passar de anos, eu acho que foi se desgastando essa empolgação inicial, porque são... as coisas que vão acontecendo, é... que nem, para mim, pessoalmente, eu mudei de casa, fiquei muito longe, então a distância está me dificultando... eu engravei, eu tive outro filho... eu passei muito mal na gravidez, então eu faltei muito e aí, a própria escola, as regras, a política foi mudando, parece que todo mundo foi desanimando... então aquilo foi tomando um pouco conta, sabe? **(RC-PAL: §31)**

Em contraste com esses elementos, a professora destaca muitos fatores transformadores na sua experiência de trabalho na escola Monte Alegre, desde o fato de se identificar com a proposta de Comunidades de Aprendizagem, as mudanças positivas ocorridas na escola desde sua implantação e o novo ânimo por parte dos/as profissionais da escola em melhorar a qualidade de ensino.

Eu sinto falta do grupo interativo, eu sei que está com pouco voluntário, mas se tivesse eu queria na minha sala. Então assim: eu gosto do projeto, eu quero participar e eu abraço o projeto. (...) Eu não conheci a escola antes de 2006, então assim, eu não posso falar. Mas o que a gente ouvia falar da escola antes de 2006 é que era muito difícil, que as crianças, assim, de aprendizagem, tinham muitos problemas. (...) E a gente não conhecia a escola antes, então não foi difícil. Difícil é você fazer a mudança... a gente está aqui, a coisa está acontecendo e você conseguir sair dessa bola de neve. Agora, chegou todo mundo novo e você apresenta uma outra coisa e fala: olha, vamos fazer assim, agora tem o comunidades e nós vamos melhorar... mas você não tinha aquele conhecimento. E todo mundo chegando, todo mundo empolgado, então eu acho que a escola deu uma... (...) Agora esse ano parece que está levantando de novo porque essa questão que agora teve a prova Brasil e no IDEB a escola não ficou legal e todo mundo ficou mais chateado, então a gente está com aquela proposta: não, nós temos que mudar isso, porque está dando a impressão de que nós não estamos trabalhando... a gente resolveu: não, esse ano a gente vai, nós vamos tentar mudar essa cara. **(RC-PAL: §24-30-31)**

Também dentro dos elementos transformadores, a professora destaca a melhora que foi acompanhando em seu trabalho e na aprendizagem das crianças no percurso vivido na escola Monte Alegre, uma decorrência também da implementação do Ensino Fundamental de nove anos, como destaca a professora.

Em 2006 eu dei aula numa primeira série, que foi acho que a minha melhor turma. Eu adorei dar aula para eles, eu já dei aula em outras escolas, e aquele ano assim eu parava na porta, eu olhava aquela turminha e falava: gente, se eu não vier eles não vão nem perceber, porque era uma turminha assim, tão autônoma, tão independente... (...) Depois entrou o sistema de nove anos, então eu fiquei com o que seria a primeira série, mas que passou a ser o segundo ano. Foi em 2007. Aí trabalhei com uma turma grande, difícil, mas eles já tinham o primeiro ano. Eu já senti uma diferença na alfabetização. (...) Então eu acho assim, acho que tem vários fatores que eu tenho observado que esse ano tem ajudado muito. Que a gente vê, como que a escola foi evoluindo... que a gente pega aquela turminha que a gente pegou na primeira série... eu tive o privilégio porque eu achei que os alunos da sala, era uma sala boa, porque eu não tinha muitos problemas de disciplina, alunos interessados, então eu achei que foi uma turminha que caminhou bem... mas como eles começaram bem lá de trás, então a gente não chegou até o final do conteúdo, assim por conta que teve que começar bem lá atrás e vir trazendo eles, então acho assim... a partir do primeiro ano melhorou, porque daí então agora

você ... já vem muitos alfabetizados e quem não está alfabetizado está no processo já, então você dá continuidade. (RC-PAL: §26-27-29)

O que é possível perceber na apresentação dessa temática é a presença de uma professora que, embora se veja num novo espaço de trabalho, já traz consigo uma certa experiência de sala de aula e, por isso, já consegue visualizar os resultados da aprendizagem de seus alunos/as, assim como também já consegue ver além de sua aula e se propõe a pensar a escola como um todo.

4. Vida Cotidiana da professora

Nesta última temática, destacamos os fatores transformadores e obstaculizadores vividos pela professora em sua vida cotidiana, entendendo-os como aqueles fatores vividos no dia-a-dia que favorecem o desenvolvimento de uma prática dialógica na sala de aula e aqueles que se apresentam como obstáculo para essa prática.

Quadro X: Síntese sobre a vida cotidiana da professora Ana Lúcia

Elementos Transformadores	Elementos Obstaculizadores
1. Já ter experiência numa mesma série – já ter em mente o que precisa ser ensinado.	1. Estar com a rotina alterada por conta da chegada de mais um filho; 2. Não ter tempo de se organizar e se planejar; 3. Ter pouco tempo para preparar as atividades da sala de aula; 4. Não ter podido se afastar do trabalho como havia planejado; 5. Não conseguir cumprir os prazos da escola;
Elementos: 1 Menções: 1	Elementos: 5 Menções: 5

Na análise dessa temática, em parceria com a professora, dialogamos no mesmo sentido do que foi apresentado com referência à professora Laura, ou seja, a dificuldade que a professora tem sentido em conciliar os papéis de mãe, esposa e professora, o que tem se agravado mais nesse ano por conta da chegada de um novo filho. A professora destacou também, neste momento de reflexão, a sua vontade de ter se afastado do trabalho este ano e não ter conseguido, por questões legais e burocráticas, como um elemento obstaculizador para o seu trabalho em sala de aula, pois já havia se preparado para não dar aula e, com o indeferimento de seu pedido, obrigou-se a voltar ao trabalho. Ressaltou, entretanto, que adora

dar aulas e que o problema tem sido não ter conseguido ainda se adaptar à nova rotina que tem vivido este ano.

Por conta de duas crianças que minha rotina virou de ponta cabeça. Porque um filho já é... dois, é assim, você vira de ponta cabeça... e o P.(filho) sentiu muito (...) então eu já tinha me programado para não dar aula, eu ia entrar, já tinha conversado... aí fui pedir e aí, não saiu. Bom, aí naquele dia eu descobri bom, eu vou ter que voltar. (...) É assim, é uma loucura, eu acordo, estou acordando bem mais cedo, tenho que acordar tipo seis horas, tem que tentar preparar alguma coisa, meu filho já acorda, aí tem que amamentar meu filho, o outro filho já acorda, meu marido sai para trabalhar e eu tenho que dar conta deles de manhã. O P. quer atenção, então não consigo fazer nada de escola, nada dessas coisas de manhã. É para os dois, é tro... cuidados do menor e atenção para o P. Aí na hora do almoço é uma correria porque eu tenho que deixar três bolsas prontas agora... São as minhas coisas, as coisas do P. e as coisas do J. Aí eu saio de casa... eu tenho que esperar meu marido chegar para sair de casa, nosso horário de almoço não bate, porque o horário é muito cedo, meio-dia e trinta (referindo-se à entrada na escola) e eu estou morando muito longe, estou lá no Varjão (condomínio afastado da cidade), então tenho que sair de casa uma hora antes do horário daqui, então onze e meia, vinte para meio dia tem que sair de casa. Então, assim, meu marido chega e eu saio. E eu saio com um, com o menor, e o P. fica com ele. Aí saio, tenho que sair de casa, vou até na minha mãe, deixo o J. na minha mãe, passo as instruções, de remédio, alimentação, se trocou, se dormiu, e já pego o carro e venho correndo para cá. Chego aqui todo dia em cima do horário, atrasada, porque não depende... foi o que eu falei, estava até explicando para elas (direção da escola): eu estou fazendo o possível, não é má vontade, não é porque eu não quero dar aula.(...) Então, falei para elas: estou me esforçando... Aí chega aqui você já chega correndo com os alunos na porta, já entra e já começa a dar aula. Aí você passa a tarde fazendo atividade e tal, dependendo do dia tem a rotina do dia. Tem o recreio, então termina o recreio tem a segunda parte da aula. Dá a saída, já sai, já pega o carro, sai correndo, vou para minha mãe. Nossa, a minha vida está que eu não estou dando conta, na verdade a gente vai fazendo assim, tentando tampar os buracos, então eu estou assim numa roda viva e eu ainda não consegui colocar em dia, assim conseguir, uma rotina que você consiga viver dentro daquela rotina. Eu estou na verdade sendo atropelada o tempo todo e eu vou correndo e daqui a pouco me atropela de novo e eu vou tentando fugir do atropelamento, está assim. **(RC-PAL: §18-19)**

Essa falta de tempo destacada pela professora tem influenciado na preparação e planejamento das aulas e, também, nos prazos para entrega de material (planejamentos, avaliações...) que a professora não tem conseguido cumprir na escola.

Então eu preparo a aula depois que tudo se acalmou, que é esse horário que eu te falei: das dez (da noite) para frente ou das onze para frente. Trabalho até meia noite. Isso. Porque de manhã eu já tentei, e às vezes eu deixo assim, algum cartaz, mas o pensar os conteúdos, a papelada para

preencher, que eu tenho que me concentrar, tem que ser à noite. (...) Eu só estou tendo horário, foi o que eu falei para elas (direção da escola), elas querem planejamento semanal, adiantado. Na segunda-feira tem que entregar o planejamento da semana. Eu já expliquei: eu não estou conseguindo. Eu estou conseguindo fazer uma coisa de cada vez. Então hoje eu consigo preparar a aula para amanhã. Amanhã eu preparo a aula para quinta. Pelo menos isso eu estou conseguindo. (...) Estou devendo aí um monte de papel, já fizeram até assinar um termo de compromisso para entregar. Eu falei que o dia que eu conseguir eu entrego. Porque eu não tenho, então o que eu faço? (RC-PAL: §20-21-22)

Em contraposição, o único elemento destacado enquanto um elemento transformador dentro dessa temática é a experiência que a professora tem com a sala de aula e, especialmente, com a mesma série de ensino. Esse fator tem contribuído para que consiga dar continuidade a seu trabalho e para que a qualidade de ensino também não seja prejudicada.

Então eu acho assim, o que me ajuda é que como eu já dei sempre aula no segundo ano, então eu tenho uma certa experiência, as atividades eu já tenho meio que na cabeça... Tenho... preparo, não tem igual. Eu falo: nunca meus segundos anos saem iguais. Mas uma sequência das atividades, os conteúdos que você vai trabalhar você já tem mais ou menos isso em mente. Já tem atividades que você experimentou e que deu certo, atividades que não deram certo... (RC-PAL: §22)

Assim como com a professora Laura, a rotina de vida da professora Ana Lúcia tem se apresentado, na grande maioria de seus aspectos, como um obstáculo à realização de aulas dialógicas. Uma rotina que, com certeza não diz respeito apenas às escolhas pessoais da professora, e que tem se apresentado como esmagadora do trabalho educativo.

Essa perspectiva, em conjunto com as demais temáticas desenvolvidas em parceria com a professora, nos permitem uma maior aproximação com a realidade e o percurso de vida desta participante. Essa maior aproximação nos levou a formular um quadro de identificação da professora Ana Lúcia, assim como também foi procedido com a professora Laura, na tentativa de ilustrar os elementos centrais do percurso vivido por essa professora.

Quadro XI: Aspectos gerais do percurso vivido pela professora Ana Lúcia

	ELEMENTOS TRANSFORMADORES	ELEMENTOS OBSTACULIZADORES
TRAJETÓRIA ESCOLAR	<ul style="list-style-type: none"> - Cursar o magistério e já poder atuar na área; - Ingressar na faculdade e conseguir concluir o curso; - Passar num concurso público para 	<ul style="list-style-type: none"> - Desestímulo com relação à carreira docente; - Ter que conciliar trabalho e estudo; - Dificuldade para ingresso e manutenção na faculdade.

	atuar como professora. - Cursar o mestrado.	
TRAJETÓRIA DE TRABALHO/INÍCIO DA CARREIRA	- Viver trocas de experiências com colegas de trabalho; - Realização e satisfação como professora; - Fazer um curso de formação continuada que possibilitou orientar a atuação na sala de aula; - Experiência positiva numa escola de qualidade.	- Dificuldade para exercer a profissão no início da carreira – não saber dar aula; - Escassez de cursos de formação de qualidade para o professorado.
INÍCIO DO TRABALHO NA ESCOLA MONTE ALEGRE	- Identificação com a proposta de Comunidades de Aprendizagem; - Ter bons resultados na escola com os alunos/as; - Participar das melhorias na escola, desde 2006; - Novo ânimo para melhorar a escola.	- Não poder escolher pela proposta de Comunidades de Aprendizagem; - Falta de capacitação e formação em Comunidades de Aprendizagem; - Desânimo vivido pelo coletivo.
VIDA COTIDIANA	- Ter experiência de trabalho numa mesma série de ensino.	- Falta de tempo para desenvolver bem o trabalho de professora e também para a vida pessoal.

Assim como foi apresentado com relação à professora Laura, este quadro que engloba todas as temáticas discutidas com a professora Ana Lúcia tem o objetivo de ilustrar, de maneira mais geral, o percurso traçado pela professora desde a trajetória escolar, trajetória de trabalho, início da carreira e atuação na escola Monte Alegre e aspectos da vida cotidiana.

Tendo por base esses quadros gerais, nos dedicaremos, agora, a uma análise com base na literatura dos elementos destacados ao longo do percurso dessas duas professoras, sejam eles transformadores ou obstaculizadores. Nossa intenção é a de articular também os dados das duas participantes, destacando as particularidades e coincidências nos percursos dessas professoras.

5.3 Entendendo os percursos vividos pelas participantes

As apresentações anteriores sobre as temáticas discutidas a partir dos relatos comunicativos de vida com as duas participantes dessa pesquisa já nos permitem fazer indicações de como o diálogo pode ou não ser potencializado na sala de aula, uma vez que consideramos que o professor ou professora é uma figura central para o desenvolvimento da aula e de uma postura dialógica nela.

Nessa direção, tomaremos como ponto de partida os quadros gerais apresentados no item anterior para, a partir deles, apresentar uma junção dos percursos dessas duas

professoras, na qual seja possível observar as coincidências e peculiaridades das trajetórias e apontar uma reflexão a partir delas.

Quadro XII: Os percursos vividos pela professora Laura e professora Ana Lúcia

	PROFA. LAURA		PROFA. ANA LÚCIA	
	ELEMENTOS TRANSFORMADORES	ELEMENTOS OBSTACULIZADORES	ELEMENTOS TRANSFORMADORES	ELEMENTOS OBSTACULIZADORES
TRAJETÓRIA ESCOLAR	- Ter recebido uma formação de qualidade no Ensino Fundamental; - Ter cursado CEFAM e recebido boa formação inicial no magistério.	- A falta de liberdade vivida na escola e alimentada pelos professores/as; - Desigualdade educativa da escola tradicional (não havia lugar para todos).	- Cursar o magistério e já poder atuar na área; - Ingressar na faculdade e conseguir concluir o curso; - Passar num concurso público para atuar como professora. - Cursar o mestrado.	- Desestímulo com relação à carreira docente; - Ter que conciliar trabalho e estudo; - Dificuldade para ingresso e manutenção na faculdade.
TRAJETÓRIA DE TRABALHO/INÍCIO DE CARREIRA	- Ter iniciado a carreira docente.	- Dificuldade para exercer a profissão no início da carreira – não saber dar aula; - Ter experiências ruins nos primeiros momentos como professora;	- Viver trocas de experiências com colegas de trabalho; - Realização e satisfação como professora; - Fazer um curso de formação continuada que possibilitou orientar a atuação na sala de aula; - Experiência positiva numa escola de qualidade.	- Dificuldade para exercer a profissão no início da carreira – não saber dar aula; - Escassez de cursos de formação de qualidade para o professorado.
INÍCIO DO TRABALHO NA ESCOLA MONTE ALEGRE	- Incentivo de colegas de trabalho mais experientes e alunos/as para continuar atuando.	- A vontade de desistir da profissão; - A dificuldade de atuar numa escola de periferia, com população vulnerável.	- Identificação com a proposta de Comunidades de Aprendizagem; - Ter bons resultados na escola com os alunos/as; - Participar das melhorias na escola, desde 2006; - Novo ânimo para melhorar a escola.	- Não poder escolher pela proposta de Comunidades de Aprendizagem; - Falta de capacitação e formação em Comunidades de Aprendizagem. - Desânimo vivido pelo coletivo.
VIDA COTIDIANA		- Falta de tempo para desenvolver bem o trabalho de professora e também para a vida pessoal.	- Ter experiência de trabalho numa mesma série de ensino.	- Falta de tempo para desenvolver bem o trabalho de professora e também para a vida pessoal.

Ao fazer um cruzamento dos percursos vividos pelas professoras Laura e Ana Lúcia, encontramos algumas semelhanças (destacadas em negrito) e algumas diferenças. Dentro da temática da trajetória escolar há um primeiro distanciamento com relação ao enfoque que as participantes dão ao tema: a professora Laura dedica-se a relatar e refletir mais sobre o seu período de estudante no ensino fundamental e no curso de magistério, enquanto que a professora Ana Lúcia remete-se ao período da faculdade e das dificuldades que já enfrentava com a profissão docente. Ainda assim, há uma semelhança na medida em que ambas destacam o curso de magistério como um elemento transformador de seus percursos escolares. A formação inicial para a carreira do magistério é tida como potencializadora do trabalho que realizam hoje na sala de aula.

Dentre os elementos destacados como obstáculos na trajetória escolar das professoras encontramos, especialmente no relato da professora Laura (ainda que a professora Ana Lúcia tenha cursado o ensino fundamental no mesmo período), aqueles referentes a um modelo de educação tradicional, que reveste a escola de regras e transforma o processo de ensino numa transferência de conhecimento por parte de quem é professor ou professora. Além disso, destaca-se a vivência de um ensino que era pensado para as classes populares, no sentido de prepará-las para a função do operariado, em vez de uma educação ampla que permitisse (e oferecesse instrumentos) aos alunos e alunas escolher pelo seu futuro, inclusive com a possibilidade de ampliação dos estudos.

Também merece destaque o último elemento apontado por Laura como obstaculizador dentro dessa temática – o momento da formação inicial vivido na faculdade – que a professora contrapõe àquele vivido no curso de magistério. Contrariamente à vivência de Ana Lúcia, a experiência da faculdade para Laura não aparece como um elemento transformador, e sim obstaculizador para o seu trabalho em sala de aula.

Buscando na literatura¹² elementos correlacionados aos levantados pela professora quanto aos processos de formação do professor/a, destacam-se as formulações de Franchi (1995), nas quais a autora aponta a necessidade de se reconhecer que os cursos de formação de professores/as estão longe de atender à todas as exigências e necessidades demandadas pelo trabalho em sala de aula. Franchi (Ibid.) alerta para o fato de que é preciso ter em conta a necessidade de um currículo compatível com os problemas levantados pela nova escola pública, e que as instituições de ensino que visam formar para o magistério organizam seus currículos sem grande preocupação com o ensino público.

De fato, o relato da professora vai ao encontro desse entendimento, ressaltando o quão pouco a sua formação na faculdade contribuiu para o seu trabalho de sala de aula. De toda maneira, as trajetórias escolares são apresentadas numa perspectiva bastante positiva, por ambas as professoras e, por isso, nos diálogos que fizemos para análise intersubjetiva desses dados, concordamos que essa temática se apresenta como um fator transformador para a prática dialógica em suas salas de aula.

No que diz respeito à trajetória de trabalho e início da carreira docente, há uma nítida aproximação das professoras quanto às vivências e experiências como professoras iniciantes. Os elementos apontados por ambas como obstaculizadores remetem diretamente à discussão

¹² Destacaremos nesta análise quanto à formação das professoras, autores/as como Franchi (1995), Mello (1995) e Nóvoa (1991) que, embora tenham escrito há mais de uma década, apresentam problemáticas na perspectiva da atuação docente que continuam válidas no contexto atual, assim como será possível acompanhar pelos dados da pesquisa.

da problemática sobre o início da carreira docente, um período relatado pelas professoras como repleto de momentos difíceis e conflituosos.

As falas das professoras nos levam a uma reflexão acerca do ingresso no magistério. De acordo com Mello (1998), o ingresso na docência tem sido descrito pelos estudos sobre a vida profissional de professores/as como um período que mescla *descobertas* e luta pela *sobrevivência* profissional, sendo que o que influenciará a predominância de um ou outro aspecto serão as condições e oportunidades dadas pela instituição de trabalho.

Um dos fatores de grande impacto vividos no início da docência seria o confronto com uma infinidade de diferenças com as quais o/a professor/a tem de conviver e aprender a lidar em sala de aula. Inúmeras são as particularidades, como as diferenças de atitudes, graus de familiaridade com o conhecimento escolar, culturais e de personalidades que se sobrepõem ao aluno/a genérico vislumbrado nos cursos de formação. (MELLO, 1998)

Segundo Mello (ibid.), haveria também, no encontro com a sala de aula, a relação com os conteúdos de ensino, que não são aqueles mesmos aprendidos nos cursos, mas um conjunto de conhecimentos que o/a professor/a transforma didaticamente na hora de ensinar. Essa dificuldade em articular os conteúdos de ensino fica clara no último trecho destacado pela professora Laura sobre o início de sua carreira. Quanto a isso, afirma Mello (ibid, p.25):

Pode-se mencionar como situação frequente nas aulas a angústia gerada pela inocuidade do ensinado. Quantas vezes os professores se deparam, mesmo diante de um preparo cuidadoso da aula, com a dificuldade de se fazerem compreender por alguns alunos – às vezes a maioria? O que aqui se coloca é que conhecer o conteúdo a ser ensinado é condição necessária, porém insuficiente para garantir a aprendizagem dos alunos. Para tanto seria necessário construir o que Schulman (1987) denomina de conhecimento pedagógico do conteúdo.

Além desses fatores, Mello (ibid.) ressalta ainda a necessidade que tem o/a professor/a iniciante de escolher sobre a forma de conduzir a aula, sendo que cada alternativa implica maneiras diferentes de lidar com os/as alunos/as e com os saberes a ensinar. Há uma vontade de inovar e pôr em prática diferentes alternativas de aula aprendidas. Por outro lado, diante das dificuldades que surgem no dia-a-dia há também uma vontade de caminhar pelo terreno seguro das práticas pedagógicas nas quais se foi socializado/a como aluno/a.

Todos esses aspectos remetem ao impacto que o professor ou professora iniciante sofre ao ingressar no magistério; um impacto que a literatura vem chamando de “choque de realidade” e que depende em grande medida da atuação da escola que recebe esse professor/a

para minimizar os seus efeitos e possibilitar um começo menos sofrível e mais proveitoso, para o/a professor/a e para os/as alunos/as.

Segundo Lima (2006), muitos estudos vêm mostrando que o início da docência é uma fase tão importante quanto difícil na constituição da carreira do professor ou professora, pois é um momento dotado de características próprias, no qual ocorrem as principais marcas de identidade e estilo que vão caracterizar esse/a profissional ao longo de sua carreira. Ainda assim, destaca a autora, é um aspecto que tem merecido menos atenção por parte das pesquisas na área de formação de professores do que deveria.

De acordo com Huberman (apud LIMA, 2006), a experiência do começo da carreira pode ser vivida como um processo fácil ou difícil por parte dos professores/as, dependendo das relações que estabelecem com os/as estudantes, o domínio do ensino, a carga de trabalho e, principalmente, com a instituição acolhedora. Como ressalta Lima (2006), a solidão figura como uma das causas do mal estar vivido pelo professorado em início de carreira. Esse sentimento é, na verdade, reforçado pela falta ou pouco apoio institucional dado aos/às professores/as nessa fase. A autora nos lembra que a instituição escolar é decisiva no suporte que dá (ou deixa de dar) às iniciantes, para que os/as estudantes não sejam os/as grandes afetados pelas inescapáveis dificuldades que caracterizam essa fase da profissão docente.

Na mesma direção, Silveira (2006) ressalta o fato de que ao chegar à sala de aula pela primeira vez, os/as professores/as se deparam com as mais diversas situações para as quais não foram preparados e, por isso passam a sentirem-se culpados por não saber lidar com elas, ou até mesmo passam a evitar os problemas, uma vez que não sabem solucioná-los ou, quando sabem, não têm as condições objetivas para realizar o que pretendem (falta material, falta apoio, falta tempo etc.). De acordo com esta autora, é justamente nesse terreno do “não” que se encontra o desafio dos professores e professoras que iniciam a carreira docente.

O início da aprendizagem profissional da docência é avassalador. A professora é colocada de frente a tudo que a escola não está preparada para lidar e o mecanismo sutil parece ser este: a professora é deixada sozinha, sem apoio. Assim, ou ela desiste ou, para ser aceita, incorpora o discurso da cultura escolar da exclusão que diz: “não adianta fazer nada”, pois sempre foi assim. Aparentemente, a cultura escolar só percebe essas duas possibilidades. (SILVEIRA, 2006, p.43)

Fazer frente a esse discurso não é tarefa fácil para um professor ou professora que acaba de ingressar na carreira docente. Exige uma postura forte e determinada. Uma opção político-pedagógica. (SILVEIRA, 2006)

O que a professora Ana Lúcia nos aponta em seu relato é justamente essa tentativa de superação das dificuldades vividas no início da carreira, seja pelo apoio encontrado, senão nas instituições diretamente, nos coletivos de professoras que delas fazem parte, seja no processo de descoberta vivido na sala de aula e compartilhado com as colegas e com as inúmeras aprendizagens que o *ser professora* lhe proporcionou. Sua vivência nos espaços coletivos e de apoio institucional marca uma importante diferença com relação à experiência destacada pela professora Laura. Embora também tenha encontrado muitas dificuldades no início da carreira, esse percurso se apresentou fundamentalmente como transformador, o que não aconteceu com a outra professora.

Outra importante questão apontada pela professora Ana Lúcia como um fator obstaculizador é a falta de cursos de formação continuada de qualidade que, são questões que temos visto, não atingem apenas um ou outro profissional da educação, mas todos, indiscriminadamente.

Na perspectiva de Libâneo e Pimenta (1999), os professores e professoras são profissionais essenciais na construção de uma nova escola, mais democrática e igualitária. Portanto, o investimento no seu desenvolvimento profissional, passando pela sua formação, sua valorização profissional e suas condições de trabalho são fundamentais para a constituição de uma escola de qualidade.

Dada a natureza do trabalho docente, que é ensinar como contribuição ao processo de humanização dos alunos historicamente situados, espera-se dos processos de formação que desenvolvam conhecimentos e habilidades, competências, atitudes e valores que possibilitem aos professores ir construindo seus saberes-fazeres docentes a partir das necessidades e desafios que o ensino como prática social lhes coloca no cotidiano. (LIBÂNEO & PIMENTA, p.262)

Em contrapartida, Franchi (1995) afirma que os cursos de “reciclagem” ou de formação continuada, no entender dos especialistas, serviriam para uma rápida e intensiva visão de novas teorias e práticas, oferecendo condições aos professores/as de enfrentar a problemática escolar. Mas nem sempre esses empreendimentos têm tido resultados satisfatórios. Na maioria das vezes, os cursos são mal digeridos porque os professores e professoras logo percebem sua ineficácia diante do processo de ensino e aprendizagem. Muitos cursos baseiam-se, principalmente, numa reflexão teórica em áreas restritas, sem uma experiência construída pedagogicamente por meio de estudo e acompanhamento de situações de sala de aula, sem articulação com a equipe docente pertencente às escolas. Nas palavras de Franchi (ibid.):

“As experiências mais bem-sucedidas têm sido aquelas em que o curso de extensão cultural faz parte de um projeto integrado que envolve uma estreita colaboração com os docentes de determinadas escolas, contínuo acompanhamento e a formação de equipes de professores que se reencontram em grupos de trabalho durante um período que se estende além dos cursos intensivos” (p.75)

Essa necessidade de uma melhor formação apontada pela professora Ana Lúcia será retomada ainda mais adiante na fala de outras professoras da escola, reforçando não só a importância de uma formação básica, mas também de algo específico para as professoras de Comunidades de Aprendizagem.

No que diz respeito à temática sobre o início do trabalho na escola Monte Alegre, ressaltamos, mais uma vez, as peculiaridades vividas pelas duas professoras quando iniciaram sua atuação nessa escola. No primeiro relato, da professora Laura, encontramos uma predominância de elementos obstaculizadores, os quais remetemos a dois grandes motivos: o primeiro deles aponta para o fato de que o início do trabalho desta professora na escola coincide, em grande medida, com o seu início na carreira docente que, como pudemos constatar, traz importantes implicações para o trabalho de professores e professoras de maneira geral. O segundo refere-se à circunstância de que a professora estava iniciando sua carreira numa escola de periferia urbana, responsável por atender uma população bastante carente e vulnerável. Nessa perspectiva, é possível compreender a dificuldade da professora Laura em lidar com uma situação na qual estava aprendendo a ser professora e, ao mesmo tempo, tendo que lidar com problemas sociais de uma comunidade pobre e marginalizada.

Não consideramos, entretanto, que o problema maior fosse o fato de a escola receber alunos/as com diversos problemas, seja de aprendizagem ou de disciplina, como aponta a professora. O que nos parece problemático e obstaculizador é a falta de recursos e de apoio para uma escola nessas condições, a falta de condições de trabalho para o professorado e para toda a equipe pedagógica que pudessem garantir um trabalho sério e de qualidade, inclusive para diminuir as desigualdades nas quais se encontravam as crianças atendidas pela escola.

No caso da professora Ana Lúcia é possível perceber que esta iniciou seu trabalho numa escola um tanto diferente daquela descrita por Laura; de um lado, em decorrência do tempo de atuação da escola e da organização das turmas nesse período e, de outro, como consequência de uma proposta educativa já consolidada, como era o caso da atuação do projeto Comunidades de Aprendizagem. Além desse fator, é evidente o amadurecimento profissional que a professora apresenta nessa fase em que assumiu o trabalho na escola Monte Alegre. Não se tratava mais de uma professora iniciante, mas de alguém que já tinha certo

domínio sobre as práticas de sala de aula e, por isso, conseguia atingir bons resultados com maior facilidade.

A partir desse novo contexto de atuação, os obstáculos que a professora Ana Lúcia aponta referem-se diretamente à proposta de Comunidades de Aprendizagem, seja no caso da falta de escolha vivida pelo professorado da escola ou pela urgência apontada por ela quanto à realização de cursos de formação e capacitação em aprendizagem dialógica¹³. A professora aponta também o desânimo vivido pelo coletivo no processo de transformação da escola numa Comunidade de Aprendizagem.

Quanto a isso, não podemos deixar de nos referir às elaborações de Freire, a partir das quais é imprescindível ao trabalho docente a crença na possibilidade de mudança. Não podemos deixar de acreditar, apesar de todas as dificuldades que se colocam no cotidiano da escola, na possibilidade de uma educação mais dialógica e humanizadora.

É a partir deste saber fundamental: *mudar é difícil, mas é possível*, que vamos programar nossa ação político-pedagógica, não importa se o projeto com o qual nos comprometemos é de alfabetização de adultos ou de crianças, se de ação sanitária, se de evangelização, se de formação de mão-de-obra técnica. (FREIRE, 2002/1996, p.88)

Não é possível manter a perspectiva de mudança sozinho ou sozinha. Como a própria professora Ana Lúcia nos lembra em seu relato, a escola precisa ser um grupo, uma comunidade que trabalhe junta pela transformação, inclusive pela mudança na culpabilização do professorado pelos índices que temos visto na educação básica. Como bem relata a professora, os/as professores/as são vistos/as como únicos culpados/as pelo mau rendimento dos/as alunos, como se a qualidade da educação não dependesse de outros tantos fatores, como o apoio dado às escolas, a concepção de aprendizagem defendida pelos órgãos públicos, a valorização dos profissionais da educação e tantos outros.

Por fim, destacamos a temática sobre a vida cotidiana das professoras, na qual a questão da falta de tempo aparece como elemento principal destacado por ambas as professoras enquanto obstaculizador do trabalho na sala de aula. Ambas as participantes vivem a angústia de estar cotidianamente “correndo contra o tempo” para conseguir trabalhar e viver dignamente.

No caso da professora Laura, muito do pouco tempo apontado por ela refere-se ao trabalho e às horas que gasta complementando a renda através das substituições que realiza

¹³ Ambos os elementos serão retomados no próximo item, quando apresentaremos a discussão realizada com um grupo de professoras da escola.

num segundo turno¹⁴. Já a professora Ana Lúcia está tentando lidar com a chegada de um novo filho e as obrigações do trabalho, faltando tempo para serem, entre outras coisas, professoras.

Nesse sentido, é importante ressaltar, com base em Franchi (1995), que toda ação pedagógica bem-sucedida ancora-se fortemente em um enorme trabalho adicional. Assim, é preciso ter tempo para realizar uma boa aula.

É preciso recuperar para o professor seu tempo de estudo, seu tempo de preparo das aulas, de revisão dos exercícios, de avaliação dos resultados a cada passo do processo, de modo a favorecer a dinâmica do planejamento de seu trabalho em sala de aula. (FRANCHI, 1995, p.84)

Esse tempo necessário a quem é professor ou professora não depende unicamente de sua rotina pessoal, mas também de sua rotina de trabalho. Depende de quantas horas tem disponíveis em seu local de trabalho para estudar e planejar, e quantas atua na sala de aula. A própria questão salarial é também indicada nesse sentido, pois muitas vezes a necessidade de aumentar a renda faz com que muitos professores e professoras dobrem a jornada de trabalho, restando quase que tempo nenhum para a preparação das aulas e para ele/a mesmo/a, como pessoa e como intelectual.

Entendemos que a questão central para todos os elementos que se apresentam como obstáculos nessa temática não se referem, ao menos não principalmente, a uma falta de adaptação por parte das professoras à uma rotina que se impõe, mas à falta de condições apropriadas de trabalho e de carreira que permitam, além de exercer as funções profissionais, viver plenamente, e sem culpa, outros papéis que como pessoa uma mulher pode assumir, como por exemplo, ser mãe ou esposa ao mesmo tempo em que se é professora.

Além disso, o fato de terem pouco tempo para preparar as atividades e as aulas tem se agravado com a exigência sempre crescente, por parte da escola, de documentos e planilhas diversos. Esse processo de burocratização da instituição tem sido visto, especialmente pela professora Ana Lúcia, como um obstáculo ao seu trabalho. Nesta perspectiva, ressaltamos que, de fato, o que pode ser visto nas escolas é uma administração que por consequência das

¹⁴ Braga (2007) realizou a primeira investigação científica no Brasil acerca das Comunidades de Aprendizagem, na acepção aqui adotada. Em suas elaborações, a autora resalta a diferença salarial na profissão docente existente entre o Brasil e a Espanha (ambos os países nos quais esta proposta de Comunidades de Aprendizagem se desenvolve). As professoras espanholas trabalham em período integral numa mesma escola, com o tempo de trabalho dividido entre momentos na sala de aula e momentos de estudo e planejamento, e seu salário é praticamente o dobro do que recebem as professoras no Brasil.

pressões e limitações sob as quais age, acaba por atuar no sentido de ordenar, controlar e punir, numa perspectiva técnico-burocrática. (GABASSA & MELLO, 2007).

De acordo com Nóvoa (1991), essa rotina atropelada que muitos professores e professoras vivem e a falta de tempo no preparo das aulas é uma questão que ainda está na ordem do dia, na medida em que os/as professores/as buscam no “exterior” os estímulos (econômicos, culturais, intelectuais, profissionais...) que muitas vezes não conseguem encontrar no “interior” do ensino. Na perspectiva deste autor, o problema tem contornos que abrangem vários aspectos do trabalho docente, desde a questão dos horários até as distintas formas de mobilidade, como por exemplo, a mudança de escolas, passando pela estabilização profissional e pela organização interna das escolas.

Do ponto de vista de Nóvoa (ibid.), é preciso incentivar uma maior identificação pessoal dos professores com o local de trabalho e aumentar o seu tempo de presença nas escolas.

As escolas dedicam muito pouca atenção ao trabalho de “pensar o trabalho”, isto é, às tarefas de concepção, análise, inovação, controle e adaptação. A explicação deste fato reside em primeira linha na lógica burocrática do sistema de ensino, mas tem como consequência uma organização individual do trabalho docente e uma redução do potencial dos professores e das escolas. (NÓVOA, 1991, p.22)

Este autor afirma que os/as professores/as têm de reencontrar novos valores que permitam atribuir um sentido à sua ação, edificando normas de funcionamento e regulações profissionais que substituam os enquadramentos administrativos do Estado.

Na mesma direção, o trabalho de Paulo Freire (1991) nos chama a atenção para o fato de que uma administração que se queira progressista não pode democratizar a escola autoritariamente, mas, ao contrário, precisa testemunhar ao corpo docente que o respeita, embora tenha limites. Isso quer dizer que precisa construir a transformação conjuntamente.

(...) É claro que não é fácil! Há obstáculos de toda ordem retardando a ação transformadora. O amontoado de papéis tomando o nosso tempo, os mecanismos administrativos emperrando a marcha dos projetos, os prazos para isto, para aquilo, um deus-nos-acuda (...) (FREIRE, 1991, p.75)

Em seu relato, a professora Ana Lúcia aponta a necessidade de transformação para uma escola que se queira mais dialógica e igualitária, para que não implemente medidas alheias à realidade de seus professores, professoras e alunos/as porque está sendo engolida pela

urgência das resoluções administrativas e burocráticas. Para uma atuação dialógica na sala de aula é preciso ter a experiência do diálogo também em outros espaços da escola, a começar de uma gestão mais democrática e igualitária.

O próximo item será dedicado a analisar questões como estas e outras que perpassam a problemática do diálogo na sala de aula. Dentro da mesma escola muitas histórias de vida se encontram e se organizam em torno de um mesmo trabalho, que pode ou não favorecer a perspectiva de diálogo na sala de aula. São a esses encontros, repletos de descobertas e também de percalços que nos dedicaremos agora, na aventura de conhecer um pouco mais do trabalho docente nessa escola que é uma Comunidade de Aprendizagem.

5.4 A construção dialógica na escola Monte Alegre

Como a concepção de ensino que prevalece numa sala de aula não é exclusividade de um professor ou professora, e como a proposta de Comunidades de Aprendizagem explicitada neste estudo entende a escola como uma construção coletiva e não individualizada, compreendemos que a perspectiva dialógica em sala de aula depende, em grande medida, da postura dialógica da escola como um todo: seu corpo docente, funcionários, direção e estudantes.

A escola Monte Alegre é uma comunidade de aprendizagem desde 2006, quando se deu o início dessa proposta na instituição. Desde então, muitas transformações foram vivenciadas na escola rumo a uma atuação mais dialógica junto às crianças e muitos obstáculos ainda precisam ser superados nesse sentido. De qualquer maneira, o processo de transformação ainda permanece, com algumas demandas que são as mesmas de quando se iniciou a transformação e outras tantas novas.

Com o objetivo de entender melhor o que vem acontecendo nesta comunidade de aprendizagem e como isso tem contribuído para a potencialização da relação dialógica em sala de aula, realizamos um grupo de discussão com professoras desta escola. Um grupo que nos proporcionou aprendizagens, esclarecimentos e a indicação de novos conhecimentos.

Esse grupo foi realizado nas dependências da escola, no período da noite, durante o Horário de Trabalho Pedagógico, já ao final do primeiro semestre de 2009. Contou com a participação de três professoras: Ana Lúcia, Patrícia e Édna. A professora Ana Lúcia é a

participante que nos acompanhou durante toda a realização da pesquisa. Na época da realização deste grupo de discussão atuava num segundo ano, no período da tarde. As professoras Patrícia e Édna atuam na escola Monte Alegre desde 2006, quando da transformação em Comunidades de Aprendizagem. No momento de realização desse grupo estavam à frente de um primeiro ano, no período da manhã e de uma quarta série, no período da tarde, respectivamente.

Na ocasião do grupo as professoras estavam bastante cansadas, pelo período letivo e também pelo término de um dia de trabalho, mas muito dispostas a participar da discussão.

Para a realização desse diálogo foi sugerida pela pesquisadora a leitura de um pequeno texto: “O que é método dialógico de ensino? O que é uma pedagogia situada? E empowerment?”, retirado do livro *Medo e Ousadia*, de Freire e Shor. As professoras concordaram com a leitura, a qual realizamos de forma compartilhada, cada uma lendo um trecho. Depois da leitura, iniciamos um diálogo aberto sobre a problemática da dialogicidade na sala de aula. Cada professora falava do seu ponto de vista, a partir da leitura ou das práticas vividas em sala. Os temas foram surgindo e a partir deles realizamos as análises intersubjetivas.

A partir da leitura dos dados, a pesquisadora agrupou os temas em três distintos momentos: *o novo olhar das professoras para as práticas de sala de aula, a discussão metodológica na perspectiva do diálogo e a reconstrução da identidade do professor/a em Comunidades de Aprendizagem*. Em seguida, compartilhou essa primeira análise com as participantes, a partir do que foi possível construir uma análise final consensuada, que agora apresentamos.

Depois de destacar as análises referentes a cada temática, apresentaremos, seguindo a mesma orientação do que vimos fazendo até o momento, um quadro final, abarcando os elementos relacionados em todos os temas, seguido da análise com base no referencial teórico que embasa este estudo.

1. O novo olhar das professoras

Neste primeiro tema apresentaremos a discussão realizada pelas professoras Ana Lúcia, Patrícia e Édna da escola Monte Alegre sobre a mudança de perspectiva das professoras quanto ao trabalho em sala de aula numa Comunidade de Aprendizagem. Iniciaremos destacando o quadro síntese que formulamos a partir da temática e depois

destacaremos algumas falas que ilustram os elementos apontados como transformadores e obstaculizadores.

Quadro XIII: Síntese sobre o diálogo na comunidade de Aprendizagem Monte Alegre

Elementos Transformadores	Elementos Obstaculizadores
<ol style="list-style-type: none"> 1. O domínio que as professoras vêm ganhando sobre a concepção de Aprendizagem Dialógica a partir da vivência; 2. O maior conhecimento sobre aprendizagem dialógica gerado pela participação nesta pesquisa; 3. A mudança de postura e do olhar das professoras dentro da sala de aula- o esforço de viver Comunidades de Aprendizagem todos os dias em sala de aula; 4. O entendimento, por parte das professoras, de que a escola não é um espaço fechado, mas muito mais amplo; 5. A formação na universidade (ACIEPE) em conjunto com outras Comunidades de Aprendizagem. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. O pouco conhecimento, por parte das professoras, sobre o que é o diálogo e a aprendizagem dialógica; 2. A idéia que ainda existe na escola de que o/a professor/a é aquele/a que transmite o conhecimento; 3. A falta de diálogo vivenciada no início do processo de transformação – impossibilidade de escolha dos/as professores/as que assumiram a escola.
Elementos: 5 Menções: 6	Elementos: 3 Menções: 4

Os elementos apresentados pelas professoras como transformadores ressaltam, de maneira geral, as transformações que a escola foi vivendo a partir da proposta de Comunidades de Aprendizagem e a incorporação, por parte das professoras, dos princípios dialógicos de aprendizagem.

Essa parte de aprendizagem dialógica, agora, depois que a Vanessa começou a fazer a pesquisa e foi me mostrando o que era, e agora com esse texto, parece que tudo o que você falou (referindo-se à pesquisadora) e eu fiz, agora parece que eu consigo ver, mas olha, agora. Nós estamos aqui há três anos em Comunidades, o quarto ano e a gente... e eu agora estou conseguindo visualizar realmente o que que é essa aprendizagem dialógica. Não sei o que vocês sentem. **(GD-P1:§3)**¹⁵

Acho que a gente está buscando, na aula, aproveitar o que eles falam, e é uma preocupação que eu não sei se eu não tinha antes ou se eu não prestava atenção, de quando eles falam alguma coisa, eu presto mais atenção, para continuar a próxima aula, aquele conteúdo mesmo, mas a partir do que eles falaram, porque se eles falaram é porque é importante para eles, daquele ponto que de repente não era o ponto que eu ia abordar, mas se agora eles falarem então eu presto mais atenção. **(GD-P3: §5)**

É, eu acho que muda o olhar. Antes, como não tinha essa cobrança, a gente não tinha essa visão do Comunidades, era uma escola como outra

¹⁵ Grupo de Discussão – Professora 1 – parágrafo terceiro)

qualquer, então você tinha uma visão de escola diferente, você tinha que estar ali, você tinha os conteúdos, você tinha que dar conta dos conteúdos, era sua aula, era só você. Agora não. Bom, aqui é Comunidades. (...) Então eu acho que muda sua visão no todo, e daí você se volta para a sala de aula, porque você fala: bom, mas a minha sala também tem que ser uma comunidade de aprendizagem, não é só quando tem o grupo interativo. Eu acho que isso faz você mudar a postura, a posição em sala de aula. **(GD-P1:§6)**

É uma coisa que ele (o projeto) faz você mudar um pouco essa visão de escola, fechadinha, quadradinha, que você que vai lá e você que vai falar e eu acho que às vezes, quando a Édna fala “será que eu fazia?”, às vezes eu penso que é isso mesmo que ela coloca, a gente começa a prestar mais atenção no que a gente faz, porque eu acho que pelos conhecimentos que a gente já tem. (...) Eu falo principalmente por conta de participar da ACIEPE¹⁶, eu acho que a gente aprende muito mais coisas e a gente troca muito mais coisas com as escolas, porque às vezes aqui a gente fica mais restrito ao que é nosso mesmo. Aí de repente lá você tem a oportunidade de ver outros, outras escolas, outros exemplos, outras vivências, que aí vão também te fazendo perceber. **(GD- P2: §8)**

Os elementos destacados como obstaculizadores, além de fazerem referência, mais uma vez, à falta de escolha vivida pelas professoras quando do início da transformação da escola em Comunidades de Aprendizagem, refletem a necessidade de formação na proposta de aprendizagem dialógica, assim como as professoras Laura e Ana Lúcia também ressaltavam em nossas análises.

É, eu acho essa visão do diálogo, porque as vezes a gente não sabe o que é o diálogo, porque a gente só tem aquela idéia: eu chego, eu trago o material, eu falo, eu apresento, eu estou dando aula, eu estou expondo, eu não estou... a gente só acha que é diálogo aquilo, olha, eu falo, você responde, eu pergunto, você responde. (...) Porque a gente está no Comunidades mas a gente não sabe profundamente assim... não sei quanto a vocês (dirigindo-se às outras professoras), por exemplo, essa aprendizagem dialógica, eu não tinha essa visão, eu não tinha esse conhecimento. (...) Porque nós somos comunidades de aprendizagem, mas assim, nós chegamos e foi colocado: olha, é uma comunidade de aprendizagem, vocês chegaram e nós vamos ter que assumir. Não foi isso? **(GD-P1: §1-3)**

Nessas considerações apresentadas pelas professoras, o diálogo na escola e a mudança na visão, por parte dos professores e professoras desse olhar sobre a relação entre professor/a e alunos/as na sala de aula se apresenta como decorrente da transformação da escola em

¹⁶ A professora está fazendo referência à Atividade Curricular Integrada de Ensino, Pesquisa e Extensão *Comunidades de Aprendizagem* que, como já foi relatado, vem acontecendo na Universidade Federal de São Carlos desde 2006, sob coordenação do Núcleo de Investigação e Ação Social e Educativa (NIASE). Esta atividade conta com a participação de professoras e demais profissionais das escolas Comunidades de Aprendizagem de São Carlos, além de professores/as de outras escolas e estudantes universitários, que tenham interesse em conhecer e estudar a proposta de aprendizagem dialógica.

Comunidade de Aprendizagem, assim como o crescente domínio sobre os princípios da aprendizagem dialógica, gerado não só pela transformação da escola como pelos momentos de formação na universidade (ACIEPE).

É bastante nítido o otimismo das professoras quanto às conquistas destacadas, embora ainda reflitam sobre os obstáculos presentes no que se refere à concepção dialógica de ensino.

2. A discussão metodológica na perspectiva do diálogo

Com relação ao segundo tema dessa análise, abordaremos a discussão metodológica de ensino na perspectiva do diálogo. A questão metodológica vem sendo uma preocupação crescente entre as professoras que atuam nessa Comunidade de Aprendizagem, por tratar-se de uma cobrança dos sistemas que regem a educação na escola e ir de encontro aos princípios norteadores da aprendizagem dialógica.

Nessa direção, as professoras abordaram a questão sinalizando os obstáculos que essa perspectiva tem colocado frente à transformação e melhoria da escola.

Quadro XIV: Síntese sobre a questão metodológica de ensino em Comunidades de Aprendizagem

Elementos Transformadores	Elementos Obstaculizadores
<ol style="list-style-type: none"> 1. A percepção, por parte das professoras, que diferentes metodologias contribuem com diversos instrumentos para a aprendizagem das crianças; 2. A vivência crescente do diálogo em sala de aula; 3. A tentativa, por parte de professoras mais experientes e em formação permanente, de contribuir para a formação das demais sobre as concepções de Comunidades de Aprendizagem. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. O entendimento equivocado existente na escola sobre metodologia e concepção de ensino e de aprendizagem; 2. O prejuízo em Comunidades de Aprendizagem causado pela separação entre os/as professores/as de acordo com a metodologia adotada; 3. A falta de entendimento por parte da direção e coordenação da escola sobre o Comunidades de Aprendizagem e sua relação com as metodologias e a conseqüente falta de diálogo com o professorado; 4. O prejuízo sofrido pelos alunos por conta da falta de diálogo entre coordenação/direção e professorado; 5. A relação equivocada que vem sendo feita na escola entre Comunidades de Aprendizagem e construtivismo; 6. A falta de diálogo sobre o assunto com as esferas maiores (rede municipal e Secretaria)-imposição de uma metodologia; 7. A dificuldade de agir dentro da escola frente à imposição do sistema;

	8. A imposição de modelos para as atividades desenvolvidas em Comunidades de Aprendizagem realizada pelo grupo da universidade;
Elementos: 3 Menções: 3	Elementos: 8 Menções: 8

Na análise que fizemos desta temática destacamos a grande quantidade de elementos que se apresentam como obstáculo ao desenvolvimento da aprendizagem dialógica no que diz respeito à questão metodológica de ensino. Apesar dos elementos transformadores, ou seja, a percepção por parte das professoras de que as metodologias são instrumentos de ensino, a vivência do diálogo em sala de aula e a atuação das professoras mais experientes na formação das demais professoras, os elementos apresentados como obstáculo imperam sobre a escola e a atuação das professoras no que diz respeito a este tema.

Às vezes eu acho assim que essa questão de metodologia, ela fica muito assim, como eu vou me colocar? Eu acho que ela automaticamente leva você a ter uma imagem de professor e eu acho que a gente tem que entender que é uma metodologia, entendeu? (...) Por exemplo, se eu quero ensinar com BA-BE-BI-BO-BU, que todo mundo fala que é tradicional, não significa que eu vou ser aquele professor bravo, da palmatória, que bate... então assim, às vezes eu acho que quando a gente estuda um pouco metodologia na faculdade, na universidade ou que a gente lê o que as pessoas falam, eu acho que automaticamente vem muito isso: então, se o professor é tradicional o professor, ele é ruim, ele só fala, ninguém... então acho que isso as pessoas não conseguiram separar um pouco, e aí isso... eu também não conseguia separar, entendeu? Eu também tinha essa idéia. **(GD-P2: §10)**

Eu acho que a gente sofre um pouco com isso e eu acho que isso prejudica um pouco a questão do Comunidades, porque fica aquele grupo... aqui não tem tão acirrado, mas eu já trabalhei em escola que era bem assim, olha: grupo tradicional, grupo construtivista; ciclo I, ciclo II. **(GD-P1: §11)**

(...) Mas aí vamos pegar essa questão de coordenador e direção, que a gente tem coordenador que está mais especificamente dentro do nosso trabalho. Eu acho que esse olhar também tem que se voltar... ele também tem que ter esse cuidado quando as vezes ele orienta um professor, que as vezes fica muito ali na forma com que ele trabalha, e as vezes se o professor precisa de ajuda, ele prepara a atividade de um jeito, então assim, as vezes o diálogo não acontece entre essas duas pessoas, o que também vai atrapalhar na sala, porque as vezes você é levado a fazer de uma forma que você não sabe, que você não domina, que você não acredita, que você não... entende? Então isso também, de certa forma, eu imagino que possa atrapalhar, porque a gente vivencia isso, a gente ouve relatos, a gente vê professores desesperados, buscando se enquadrar dentro de uma metodologia e que não consegue, e aí o trabalho cai meio que por terra porque aí vai fazer uma coisa que ele não tem segurança, e também atrapalha na forma de ser professor, do jeito que ele tem que

agir, do que ele acredita, do que ele sabe, que ele acha que pode... Então acho que é uma... tem que ser muito ligadinho, sabe? (GD- P2: §12)

E aí, qual que está sendo o prejuízo? Dos alunos. O diálogo não está acontecendo. Então para chegar na sala de aula não é só sala de aula, tem que ser um diálogo geral. (GD-P1: §13)

Eu ouvi falas mais ou menos assim, olha: nós somos comunidades de aprendizagem, então tem que ser construtivista, porque eu acho que já ligou imediatamente o construtivismo ao diálogo, e eu acho que não é por aí, não. (GD-P3: §14)

Mas na hora que vai ampliando (o diálogo) para a escola, a rede, a comunidade, não está acontecendo. E o problema é que as coisas vêm de cima para baixo, então daí a gente estava evitando uma coisa, só que daí chega lá, o conhecimento é mínimo e, em vez delas (equipe da secretaria de educação e direção da escola) se aprofundarem em conhecimento, não, chega com essa frase e quem não é assim, como ela falou, tem que se enquadrar. Não dá assim. (GD- P1: §20)

O que as professoras discutem dentro dessa temática é a necessidade que tem o professorado de ter liberdade para escolher os melhores caminhos no desenvolvimento do processo de ensino. A “metodologia” a que se referem diz respeito, na verdade, aos métodos de ensino através dos quais os professores e professoras trabalham os diversos conteúdos na sala de aula. Os componentes instrumentais dessa metodologia devem ser escolhidos por cada professor/a e não serem impostos pelo sistema governamental. De toda maneira, retomaremos essa discussão mais adiante, na análise final dos dados.

3. A reconstrução da identidade do professor/a em Comunidades de Aprendizagem

Uma das demandas geradas a partir da proposta de Comunidades de Aprendizagem e destacada pelas professoras participantes do grupo de discussão é a necessidade de reconstrução da identidade do professor/a dentro da escola e da sala de aula. Isso porque em Comunidades de Aprendizagem o/a professor/a é mais um colaborador/a da aprendizagem e não o único responsável pela aprendizagem das crianças, que interagem e aprendem em outros espaços e com outras pessoas.

Quadro XV: Síntese sobre ser professora em uma Comunidade de Aprendizagem

Elementos Transformadores	Elementos Obstaculizadores
1. Identificação das professoras com o trabalho realizado em Comunidades de Aprendizagem;	1. A sensação das professoras de que a escola não é, de fato, uma Comunidade de Aprendizagem;

<p>2. A nítida mudança da escola desde 2006, quando o Comunidades de Aprendizagem foi implementado, dando início à atividades centrais, como Biblioteca Tutorada e Grupos Interativos;</p> <p>3. A melhora proporcionada ao trabalho do professor/a com a participação de mais pessoas colaborando na sala de aula;</p> <p>4. A melhora na aprendizagem das crianças devido à participação de pessoas colaboradoras nas salas de aula;</p> <p>5. A participação e o envolvimento das crianças com a proposta de Comunidades de Aprendizagem.</p>	<p>2. A pouca participação do professorado para levar a cabo a proposta de Comunidades de Aprendizagem na escola;</p> <p>3. O desânimo por parte das professoras que estão envolvidas no trabalho por se sentirem sozinhas e sem apoio;</p> <p>4. A falta de conhecimento e formação em Comunidades de Aprendizagem, tanto para o professorado mais antigo quanto para o que ingressou na escola recentemente.</p>
Elementos: 5 Menções:4	Elementos: 4 Menções: 4

O que é possível perceber na análise elaborada a partir desta temática é que a transformação da escola em uma Comunidade de Aprendizagem trouxe novas perspectivas de trabalho às professoras. Perspectivas bastante positivas, como a identificação de seu trabalho com a proposta, a nítida melhora da escola desde a implantação de Comunidades, a participação de outras pessoas na sala de aula apoiando o trabalho do professor/a, a melhora a aprendizagem das crianças e o seu envolvimento com as atividades propostas.

Eu adoro o trabalho, eu acho assim que foi uma sacada muito grande, e sou super a favor. Por isso que eu morro de vontade que as outras pessoas também abraçassem, como muitas abraçam... **(GD- P2: §24)**

Eu senti uma melhora, eu senti uma diferença quando você tem o grupo interativo¹⁷, quando você tem a biblioteca¹⁸, como isso ajuda no diálogo, a você também poder olhar melhor o seu aluno porque você tem pessoas te ajudando e naquele momento você está de fora e você consegue ficar com aquele aluno e dar uma atenção melhor para ele, que está com aquela dificuldade. **(GD- P1: §29)**

Eu vejo como positiva a participação das crianças. Eles gostam muito quando tem... gostam de biblioteca, gostam de grupo interativo e eles ficam muito ansiosos para participar das coisas... **(GD- P3: §30)**

¹⁷ Referência a uma das atividades centrais em Comunidades de Aprendizagem. O *grupo interativo* é uma atividade que acontece dentro da sala de aula, uma vez na semana, com o objetivo de reforçar e acelerar a aprendizagem. O/a professor/a recebe pessoas voluntárias para auxiliar no trabalho com as crianças. Ele/a divide a turma em grupos (cerca de cinco por classe) e prepara uma atividade diferente para cada grupo. Cada pessoa voluntária fica responsável por uma atividade, que será desenvolvida separadamente em cada grupo. As crianças têm um tempo (de quinze a vinte minutos) para realizar a atividade. Terminado o tempo, a pessoa voluntária muda de grupo e as crianças realizam outra tarefa. Ao final do período terão realizado cerca de cinco diferentes atividades.

¹⁸ Biblioteca Tutorada: outra atividade central desenvolvida em Comunidades de Aprendizagem. Implica a abertura da biblioteca por mais tempo, em horário contrário às aulas para atendimento das crianças, jovens e adultos da escola e do bairro. Conta com a presença de pessoas voluntárias para auxiliarem as crianças, jovens e adultos nas tarefas, pesquisas e práticas de leitura.

Mesmo diante de um quadro bastante positivo para o desenvolvimento da docência, as professoras indicam que há obstáculos a esse novo papel de quem é professor ou professora numa Comunidade de Aprendizagem, como a pouca participação do corpo docente na transformação da escola, a falta de formação dos/as profissionais em Comunidades de Aprendizagem, o cansaço daquelas que levam o trabalho de transformação da escola e a consequente sensação de que a escola não é efetivamente uma comunidade de aprendizagem.

Eu fico me perguntando se nós somos realmente uma comunidade de aprendizagem. Porque eu imagino que quando optamos por isso é porque acreditamos que isso fosse o melhor para a nossa escola... só que assim: na verdade, quem optou por isso não foi quem assumiu por muitos motivos, então às vezes eu imagino que... eu acho que assim, é muito restrita a participação, sabe? Eu sinto muito isso. Eu sinto que algumas pessoas só dizem que é comunidades, mas que não participam, assim, de coisas mínimas, entende? (...) Ela (a escola) é diferente, e para acontecer, de forma mais positiva, as pessoas também têm que ser diferentes. Então às vezes o que eu sinto é que fica muito restrito mesmo a quem está no grupo de pesquisa¹⁹, quem vai à ACIEPE. (...) Então eu acho que isso para mim dificulta bastante, me incomoda muito, sabe? Me deixa muito triste, as vezes dá vontade de desistir... ah, já que ninguém liga eu também não vou ligar... então isso é uma coisa que no meu ponto de vista atrapalha. **(GD- P2: §24)**

Eu acho que falta o que a Ana falou... falta o entendimento do que é, falta a gente saber exatamente o que é e se sentir... para se sentir parte. Eu não conheço, como vai... se sentir parte, sabe? É muito distante de algumas pessoas. E aí falta a formação, que a gente precisaria ter. Eu acho que a gente precisa focar nisso logo, em como fazer, porque tem que acontecer. **(GD- P3: §25)**

Há obstáculos de diversas ordens emperrando a atuação das professoras na perspectiva de uma comunidade de aprendizagem, embora elas reconheçam a vontade e o interesse em repensar a profissão docente a partir desse novo olhar sobre a escola.

Tendo como base as temáticas abordadas neste último item, apresentamos neste momento uma síntese de todos os elementos abordados pelas professoras.

Quadro XVI: A dialogicidade e suas implicações na C.A. Monte Alegre

	ELEMENTOS TRANSFORMADORES	ELEMENTOS OBSTACULIZADORES
	- maior domínio por parte das professoras sobre a concepção de aprendizagem dialógica;	- falta de diálogo vivida no início do processo de transformação da escola;

¹⁹ Algumas professoras da escola trabalharam como bolsistas na realização de uma pesquisa, já citada anteriormente, coordenada pelo Núcleo de Investigação e Ação Social e Educativa, e financiada pelo CNPq e FAPESP, que ocorreu no período de 2007 a 2009, com o objetivo de investigar os impactos de Comunidades de Aprendizagem em três escolas da cidade.

<p>O DIÁLOGO NA C.A.²⁰ MONTE ALEGRE</p>	<ul style="list-style-type: none"> - mudança de postura das professoras na sala de aula (tentativa de viver o diálogo); - ampliação da perspectiva de escola; - formação vivida na ACIEPE/UFSCar em C.A. 	<ul style="list-style-type: none"> - pouca formação na perspectiva da aprendizagem dialógica.
<p>A QUESTÃO METODOLÓGICA EM C.A.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - a percepção das professoras de que as “metodologias” são apenas instrumentos para o ensino; - a troca de experiências entre as professoras mais experientes em C.A e as mais novas (formação); 	<ul style="list-style-type: none"> - a postura equivocada assumida pela direção e coordenação da escola quanto às metodologias de ensino; - a falta de diálogo que o/a professor/a vive nos outros espaços da escola e que acaba por afetar o trabalho em sala de aula; - a relação equivocada que tem sido feita por professoras e outros profissionais entre a proposta de C.A e o construtivismo; - a dificuldade em dialogar com os órgãos governamentais sobre a questão metodológica; - a imposição de “modelos” por parte do grupo da universidade, para as atividades de C.A desenvolvidas na escola.
<p>IDENTIDADE DOS PROFESSORES/AS EM C.A.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - identificação das professoras com a proposta de Comunidades de Aprendizagem; - a melhoria da escola a partir da transformação em C.A; - a melhoria no trabalho dos/as professores/as e da aprendizagem das crianças com a participação de voluntários/as nas aulas; - a participação e o envolvimento das crianças na Biblioteca Tutorada e Grupos Interativos. 	<ul style="list-style-type: none"> - a pouca participação do professorado para levar a cabo a proposta de C.A; - o desânimo dos/as professores/as que estão envolvidos com o trabalho de transformação da escola; - a sensação das professoras de que a escola não é, de fato, uma C.A.

Dentro da primeira temática que foi apresentada sobre as análises realizadas com as professoras, embora haja elementos transformadores sobre um novo olhar das professoras a respeito da escola e a possibilidade de desenvolvimento de um trabalho dialógico, as professoras ressaltam a insatisfação vivida no início do processo de transformação e a urgência quanto à necessidade de formação e capacitação em aprendizagem dialógica e Comunidades de Aprendizagem.

Com relação ao primeiro fator, referente à falta de escolha vivida pelas professoras para a transformação da escola numa Comunidade de Aprendizagem, as professoras

²⁰ Comunidades de Aprendizagem

argumentaram em todos os nossos diálogos que quando há uma remoção quase que completa do corpo docente de uma escola (como aconteceu na escola Monte Alegre), no período de transformação da escola em Comunidades de Aprendizagem, é preciso que os/as professores/as novos também escolham se querem ou não viver essa transformação. Em nossas análises intersubjetivas, concordamos, portanto, que num caso como esse, o novo corpo docente que ingressa numa comunidade de aprendizagem também deve optar pela transformação ou não da escola.

Porém, é preciso considerar que em uma Comunidade de Aprendizagem os familiares e moradores do bairro, assim como os funcionários e estudantes da escola, escolhem viver ou não o processo de transformação de sua escola numa comunidade de aprendizagem e, a partir desta escolha, sonham a escola que gostariam de ter e de construir. Sendo assim, não faria parte de um processo dialógico simplesmente ignorar a escolha dessas pessoas quando um novo corpo docente assume o trabalho numa escola em que toda a comunidade optou transformar-se numa comunidade de aprendizagem.

Nesse sentido, considero que o mais válido seria garantir, no momento de atribuição das aulas, uma apresentação aos professores e professoras das características de cada escola a ser escolhida por eles/as, para que conheçam sua proposta de trabalho e assim possam optar por trabalhar nela ou não. Como em nossa cidade há escolas que são Comunidades de Aprendizagem, seria imprescindível que o governo possibilitasse aos professores e professoras o conhecimento sobre essa proposta de atuação antes mesmo de iniciarem o trabalho numa delas, garantindo também que não se passe por cima da escolha dos familiares e moradores dos bairros dessas instituições.

No que diz respeito à necessidade crescente de formação em Comunidades de aprendizagem e na concepção de aprendizagem dialógica retomamos as considerações feitas no terceiro capítulo desta tese, sobre as fases do processo de transformação e consolidação de uma escola em Comunidades de Aprendizagem. De acordo com Elboj et al. (2002), toda mudança necessita de instrumentos formativos e o professorado tem, diante de si, mudanças que implicam modificar consideravelmente sua forma de atuar na escola, de relacionar-se com as famílias e de ministrar as aulas. Nesse sentido, é fundamental um plano de formação intensivo e permanente nas Comunidades de aprendizagem. Além disso, toda mudança necessita de instrumentos novos e estes geralmente exigem uma formação diferente da que se tem recebido. É preciso organizar nas escolas momentos de formação e capacitação para os/as professores/as, especialmente para aqueles/as que estão iniciando o trabalho numa Comunidade de Aprendizagem.

A segunda temática discutida com as professoras refere-se à questão metodológica vivida em Comunidades de Aprendizagem e também por diversas vezes abordada nesta pesquisa.

Quanto a essa problemática nos deparamos dentro da escola, com uma visão equivocada a respeito dos *métodos de ensino* e da *concepção de ensino e aprendizagem*. Quando afirmamos que a proposta de Comunidades de Aprendizagem não implica uma metodologia de ensino, estamos nos referindo às formas através das quais os professores e professoras trabalham os diversos conteúdos, desde o planejamento das aulas até as próprias atividades desenvolvidas para se atingir os objetivos propostos. A metodologia de ensino, tal como nos referimos nessa temática, diz respeito aos componentes instrumentais da aula.

Isso não quer dizer, portanto, que a proposta de Comunidades de Aprendizagem não tenha em conta uma *concepção de ensino*, que nesse caso não se esgota em seus componentes puramente instrumentais, mas abrange uma concepção de mundo, de sujeito, de ensino e de aprendizagem, tal como nos dedicamos a explicitar neste trabalho. A concepção de ensino na qual se baseia a proposta de Comunidades de Aprendizagem é a concepção de aprendizagem dialógica.

Esse esclarecimento nos leva a formular duas importantes críticas quanto à problemática da metodologia de ensino em Comunidades de Aprendizagem. A primeira delas refere-se à ampla divulgação e incorporação de uma concepção de aprendizagem significativa nas escolas, realizada pelos órgãos governamentais que, como já foi destacado, traz importantes limitações ao pleno desenvolvimento da educação em nosso país. Essa concepção de ensino, por seu entendimento de mundo, de sujeito e de aprendizagem, não é compatível com uma perspectiva dialógica da educação, nem tampouco com a proposta de Comunidades de Aprendizagem.

A segunda crítica, por outro lado, refere-se à imposição, por parte dos órgãos governamentais, de um método de ensino às escolas e professores/as que, coerente com a concepção de aprendizagem significativa, também apresenta limitações. O que vem acontecendo nas escolas é mais do que uma orientação ao modo de trabalhar de cada professor ou professora, mas um direcionamento que nos parece bastante autoritário.

O que temos visto, em decorrência dessa imposição, é a divisão que se estabelece no corpo docente das escolas. De um lado os que ainda não dominam os instrumentos mais “modernos” e, de outro, os que são tidos como menos sérios e menos rigorosos. Essa separação, na perspectiva de um ensino dialógico, nada acrescenta para a proposta de ensino da escola, pois acaba dividindo os esforços no trabalho desenvolvido com os/as estudantes.

Quanto a essas questões é importante ressaltar que, de acordo com Freire (1992), toda prática educativa implica a existência de sujeitos (que ensinam e aprendem reciprocamente) e dos métodos que a pessoa que ensina se utiliza para se aproximar do conteúdo e dos aluno/as, mas também implica processos, técnicas, fins, expectativas, desejos e frustrações. O/a educador/a que se propõe um trabalho crítico e dialógico sempre entende a prática educativa em sua totalidade e não a centra numa ou noutra perspectiva.

“Não centra a prática educativa, por exemplo, nem no educando, nem no educador, nem no conteúdo, nem nos métodos, mas a compreende nas relações de seus vários componentes, no uso coerente por parte do educador ou educadora dos materiais, dos métodos, das técnicas.” (p.110)

Isso significa dizer que uma aula dialógica não implica um método específico de ensino, mas uma concepção de mundo, de escola, de sujeito que se quer formar. Implica uma postura do professor e da professora diante de seus estudantes como alguém que pode aprender com eles/as tanto quanto deseja ensiná-los/as. De alguém que os/as respeita, escuta, compartilha vivências e com eles/as constrói caminhos rumo ao conhecimento. Alguém que entende a prática educativa como um processo maior de ensinar e de aprender e, nesse sentido, preocupa-se com o conteúdo, pois que não há ensino sem que haja conteúdo. Alguém que, independente do método (instrumentos) que utilize, se preocupe com os conteúdos do ensino, em como são escolhidos, a favor de quem e contra quem estão sendo formulados e qual o papel de cada pessoa da comunidade nessa construção. Essas devem ser as preocupações de um educador/a dialógico. A questão metodológica é secundária neste debate.

As mesmas considerações podem ser feitas quanto aos grupos de especialistas que se propõem trabalhar com a implementação de Comunidades de Aprendizagem. A proposta de uma aprendizagem dialógica não é uma metodologia de ensino, tal como a estamos concebendo neste estudo e, portanto, cabem nela muitas maneiras de trabalhar. O único eixo que deve guiar uma escola Comunidade de Aprendizagem são os princípios da aprendizagem dialógica, pois trazem consigo as concepções de aprendizagem, de mundo e de pessoas que a escola escolheu assumir. O grupo da universidade, que trabalha com a implementação e formação das escolas em Comunidades de Aprendizagem não pode, portanto, estabelecer uma única forma de realizar as atividades na escola com base na aprendizagem dialógica, mas somente orientar a sua realização a partir dos princípios dialógicos.

No que diz respeito à última temática destacada em nossa análise, encontramos os caminhos para a (re)construção da identidade de professores e professoras que atuam em Comunidades de Aprendizagem. Dentre os elementos, encontramos fatores positivos quanto à

identificação das professoras com a proposta de mudança da escola, as melhorias que a escola vem vivendo desde a implantação da Comunidade de Aprendizagem e a participação das crianças nas diferentes atividades que a escola desenvolve enquanto uma Comunidade de Aprendizagem. Porém, também nos deparamos com o desânimo no processo de transformação, o cansaço por parte de quem está lutando pela mudança e tem encontrado muitos obstáculos no decorrer do caminho.

No que tange a essa problemática, é preciso considerar que muitas vezes a participação do professorado e o envolvimento deste com as propostas da escola depende de fatores externos à própria escola. Mais uma vez encontramos aqui um apelo a melhores condições de trabalho e de carreira para professores e professoras.

Segundo Franchi (1995), e como também pudemos perceber pelos relatos das professoras nesta investigação, os/as professores/as às vezes ministram aulas em diferentes bairros para completar sua jornada de trabalho e esse processo faz com que eles/as tenham diminuído o seu tempo diário de permanência em cada escola e sua relação com a instituição limita-se à sala de aula. *“Essa certamente é uma das principais causas da desintegração do corpo docente de muitos estabelecimentos, que não conseguem uma vida em comum, nem uma integração e uma interação produtivas.”* (p.72)

Mas, embora haja a presença desses fatores externos à escola, que se apresentam, sim, como obstáculo à prática educativa dialógica, não podemos deixar de atentar para todas as transformações que esse mesmo corpo docente e essa escola como um todo puderam realizar. Isso porque não podemos permitir que o chamado cansaço existencial, explicitado por Freire (2001), nos faça cair numa compreensão fatalista do mundo. A esperança, como exigência ontológica dos seres humanos, é que nos permite a crença num futuro melhor e numa educação mais dialógica.

Trabalhar em Comunidades de Aprendizagem é, acima de tudo, acreditar na possibilidade de mudança. Acreditar na construção conjunta de novos sonhos, de novas maneiras de ensinar e de aprender. Acreditar que uma outra escola é possível e trabalhar para construí-la em comunhão com as outras pessoas.

É imperioso mantermos a esperança mesmo quando a aspereza da realidade sugira o contrário (...). Qualquer que seja a dimensão pela qual apreciemos a autêntica prática educativa – gnoseológica, estética, ética, política – seu processo implica a esperança. Educadores desesperançosos contradizem sua prática. São homens e mulheres sem endereço e sem rumo. Perdidos na História. No esforço de manter viva a esperança, indispensável à alegria na escola, educadoras e educadores deveriam analisar sempre as idas e vindas

da realidade social. Idas e vindas que viabilizam uma maior razão de esperança. (FREIRE, 2001, p.88)

A partir da afirmação de Freire e de todas as considerações apontadas pelas professoras, temos a certeza de que ser professor e professora em uma Comunidade de Aprendizagem não é tarefa fácil. As perspectivas de transformação da escola nos fazem repensar nossa prática e nossa inserção no mundo e na escola a todo o momento. Fazem-nos reconstruir nossa identidade enquanto cidadãos/ãs no mundo, com o mundo e com os outros. Mas o mais importante: fazem-nos perceber a urgência e a exigência de todo esse processo. Por isso, resta agora nesta investigação, adentrar o mundo de trabalho do professor/a, no qual todos os elementos sobre os quais falamos neste capítulo estarão presentes, mas de maneira dinâmica e viva, misturados à história de vida das professoras e de suas crianças. Vamos, enfim, abrir as portas da sala de aula.

6. O DIÁLOGO NA SALA DE AULA

Depois de compreender algumas possibilidades e limites da implementação de aulas dialógicas no contexto investigado, tendo como panorama o percurso vivido pelas professoras participantes da pesquisa e a vida docente na escola Monte Alegre, neste capítulo nos propomos adentrar o universo da sala de aula, através das aulas da professora Laura e da professora Ana Lúcia. A intenção é a de apresentar aspectos das aulas que se caracterizam como transformadores, ou seja, favorecedores do diálogo e da aprendizagem dialógica e aspectos que se configuram como obstáculo a esse tipo de ensino.

Para isso, vamos recorrer às análises elaboradas intersubjetivamente com as participantes da pesquisa, seja por meio das observações comunicativas, seja de relatos comunicativos de vida realizados com as professoras. Apresentaremos, além disso, a perspectiva das crianças quanto à construção de uma aula mais dialógica e na qual aprendam mais. Nossa base de análise nesse caso foram os grupos de discussão realizados com as crianças.

Iniciaremos retomando os relatos comunicativos com as professoras, destacando os quadros síntese sobre os elementos transformadores e obstaculizadores acerca da temática. Para tratar dos dados referentes ao trabalho na sala de aula diretamente nos basearemos nas anotações de diário de campo, começando por apresentar a síntese intersubjetiva realizada com as professoras sobre os elementos transformadores e obstaculizadores de suas aulas e depois analisando-os. Por fim, acrescentaremos as análises realizadas com as crianças. Assim como no capítulo anterior, apresentaremos primeiro as aulas da professora Laura, depois as aulas da professora Ana Lúcia para, num terceiro momento, destacar as singularidades e semelhanças quanto ao processo dialógico de ensino nas duas salas.

É importante dizer, antes de tudo, que a sala de aula é um espaço repleto de aprendizagens, vivências, alegrias, aborrecimentos. Quem é professor ou professora revela-se diante dos alunos e alunas com seus conhecimentos e certezas, mas também com suas limitações e dúvidas. Coloca-se como professor e professora, mas atua nos mais diversos papéis: pai, mãe, psicólogo/a, confidente, amigo/a, carrasco e gente boa. É gente em contato com gente. Gente que ri, chora, sofre, se emociona, briga, faz as pazes e vai para a aula todo dia. Uns querendo dar, outros receber, mas todos buscando alguma coisa.

Nesse sentido, abrir a sala de aula para a entrada de alguém novo é estar disposto/a a expor todas essas particularidades, podendo ter reveladas as práticas de sucesso e também as mais íntimas contradições e incoerências. Por tudo isso, é importante destacar o quão

solidárias foram essas professoras ao abrirem suas salas de aula para essa pesquisa, e o quanto se comprometeram em buscar respostas que não serviriam somente a mim ou a elas, mas que pudessem servir, de alguma maneira, a qualquer professora ou professor que tenha como desafio o trabalho dialógico.

6.1 As aulas da professora Laura

Embora já tenha sido feita uma apresentação da professora Laura e de seu percurso de vida, é importante dizer que dificilmente será possível abordar neste relatório todos os aspectos vividos e compartilhados com essa professora em suas aulas. Nosso esforço, portanto, será o de abordar aquilo que foi possível registrar nos diários de campo e no relato comunicativo. Começaremos por destacar a percepção da professora sobre o trabalho com a turma no período em que essa pesquisa se realizou.

As aulas da professora Laura, ao menos as que pude acompanhar, foram bastante vivas e dinâmicas. A turma estava sempre agitada e efervescente. A professora é uma mulher rigorosa, mas não alimenta medo nas crianças. Compartilha com elas a percepção que tem de mundo e quando precisa dar uma bronca não pensa duas vezes. Sua turminha era uma classe de primeiro ano, do ensino fundamental de nove anos, portanto todas as crianças tinham seis anos de idade.

A minha turma, deixa eu ver, é uma turma do peru!¹ (risos) É uma turma boa, eles começaram bem mais tranquilos. (...) Eu gosto dela. São agitados, são espevitados... eles falam palavrões que eu não sei nem de onde eles tiram, mas eu achei uma sala muito boa, achei uma turma que estava pronta para aprender a ler. **(RC-PL: §28-29)**

Durante o relato comunicativo, Laura apontou alguns aspectos que merecem ser retomados quanto ao trabalho com essa turma no ano de 2008. Aspectos que favorecem a perspectiva de diálogo e aspectos que dificultam o trabalho dialógico.

Quadro XVII: Síntese sobre o trabalho na escola e na sala de aula hoje – Professora Laura

Elementos Transformadores	Elementos Obstaculizadores
---------------------------	----------------------------

¹ A professora refere-se ao comportamento agitado da turma, sempre falante, sempre fazendo muitas perguntas, cheios/as de energia.

<ol style="list-style-type: none"> 1. A entrada das crianças mais cedo na escola (com seis anos); 2. Obtenção de um bom resultado com a turma deste ano. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Número muito grande de faltas dos alunos; 2. Chegada e saída constantes de alunos durante o ano letivo.
Elementos: 2 Menções: 3	Elementos: 2 Menções: 2

Dos aspectos que a professora destaca como transformadores, ou seja, favorecedores de uma aula dialógica, encontramos a entrada das crianças na escola mais cedo, isto é, com seis anos de idade. Esse aspecto é visto como positivo pela professora. A entrada das crianças mais cedo na escola foi apontada como uma melhora no trabalho docente, pois é possível fazê-las avançar antes do que se esperava.

Terceiro ano com primeiro ano... um, dois, três... Três com primeira série e dois com segunda série. Então assim, as crianças vem vindo mais novas, então elas vem vindo com menos hábitos... entendeu? E aí eu fico pensando assim: está melhorando. Por quê? Porque a gente consegue resolver os problemas antes deles começarem. **(RC- PL: §29)**

Não podemos deixar de considerar que essa melhora apontada em seu trabalho pela professora Laura também reflete a experiência que a professora foi adquirindo durante os anos de trabalho, a partir dos quais foi deixando de ser uma professora iniciante, com as dificuldades que nos relatou sobre o início da carreira, para tornar-se uma professora já um tanto experiente, segura de seu trabalho e de sua atuação junto às crianças. Acreditamos que esses aspectos em conjunto é que tenham possibilitado um bom ano letivo, como afirma Laura.

As crianças aprenderam, eu estou feliz, o resultado que eu obtive é um resultado bom. Podia ser melhor? Claro que podia. E eu pensei que esse resultado que eu estou tendo em dezembro eu teria em julho e não tive. Então, quer dizer, tem muita coisa que tem que melhorar ainda, mas... a sala me deixou muito contente. **(RC-PL: §29)**

Por outro lado, uma problemática apresentada pela professora nessa turma é a questão do número de faltas dos alunos/as. Na perspectiva da professora isso tem atrapalhado bastante o desenvolvimento das crianças.

O que eu sinto muita dificuldade é com relação às faltas, que é uma...todo primeiro ano as crianças pensam que não precisam vir para a escola, e aí não adianta você falar para o pai: não, ele tem tantas faltas. Imagina, você colocou errado. Então os pais também não assumem essa característica de escola de ensino fundamental e aí as faltas agravam o trabalho, porque às vezes você fala: o aluno teve uma falta nessa semana, duas na semana

que vem... a hora que você soma, foram trinta faltas no ano, o que faz uma diferença muito grande. É a única coisa que eu senti dificuldade com a turma, que o número de faltas da sala toda é exorbitante. **(RC-PL: §29)**

Quanto a esta questão, é preciso considerar que o sistema de ensino fundamental de nove anos é recente em nosso país e em nossa cidade, portanto muitas famílias ainda não estão acostumadas à obrigatoriedade do ensino logo aos seis anos de idade. Além disso, falta ainda uma articulação da escola com as famílias das crianças para tratar dessa obrigatoriedade, tentando vincular a necessidade apontada pela professora e pelos órgãos governamentais de as crianças freqüentarem a escola nessa idade com os desejos de formação que as famílias têm para seus filhos e filhas. O diálogo, mais uma vez, aparece como um fator imprescindível na superação dos obstáculos que se apresentam na escola e na aula.

Outro aspecto apresentado pela professora como um fator obstaculizador refere-se à entrada e saída constante de crianças da escola que, na visão de Laura, dificulta o trabalho em sala de aula.

Isso também é um agravante... as crianças vão e vem, vão e vem e isso impede... eu recebi criança em outubro e isso é um fator agravante, porque vão alunos que já conseguiram caminhar e vem alunos que nem sempre caminharam. Vem uns que sim, mas vem uns que não. Então essa mudança de vai-e-vem eu sinto também uma dificuldade muito grande. **(RC-PL: §29)**

Quanto a esta problemática, é necessário ter em conta que na história da educação brasileira as crianças de classe popular têm muitas vezes deixado a escola não porque querem, mas por uma questão da estrutura mesmo da sociedade que acaba por criar uma série de impasses e de dificuldades que resultam em obstáculos para essas crianças. Obstáculos não só para chegarem à escola, mas também para nela ficarem. (FREIRE, 1991)

De maneira geral, os aspectos destacados nesse trecho como obstáculos dependem fundamentalmente de uma postura dialógica para serem superados. A apresentação de todos os elementos em seu conjunto nos dão uma idéia da perspectiva de trabalho nesta sala de aula e da visão da professora que está à frente dela.

Essas primeiras considerações acerca dessa sala de aula, além de nos apresentarem um primeiro esboço da turma investigada na perspectiva da professora, também nos colocam importantes questões quanto ao panorama educacional em nosso país. A partir dessa primeira idéia da sala de aula da professora Laura, apresentaremos os resultados obtidos com as observações comunicativas.

Desde o primeiro dia de observação na sala desta professora, acordamos em investigar a relação dialógica nos processos de aprendizagem da leitura e da escrita. Isso porque considerávamos que o eixo fundamental de sua sala, por ser um primeiro ano, era a aprendizagem da leitura e da escrita. Nesse sentido, nos dedicaremos a apresentar os aspectos observados e analisados em aula, que dizem respeito a essa temática. Aspectos estes analisados em parceria com a professora, ao final de cada dia de observação:

Quadro XVIII: Aspectos que favorecem e aspectos que dificultam a relação dialógica no processo de aquisição da leitura e da escrita na sala da Professora Laura.

Elementos Transformadores	Elementos Obstaculizadores
1. Relacionar a aprendizagem da leitura e da escrita com elementos que sejam significativos para as crianças; 2. Estabelecer relação entre a leitura e a escrita e os acontecimentos e fatos da vida cotidiana; 3. Organizar a turma em círculo; 4. Favorecer a aprendizagem instrumental ² mantendo altas expectativas de aprendizagem com relação às crianças; 5. Ter em conta que as relações afetivas não substituem a aula, que é o mais importante para a aprendizagem das crianças.	1. A professora solicitar um conhecimento instrumental que não ensinou às crianças; 2. A professora ter a imposição de uma única metodologia ³ para trabalhar na sala de aula; 3. A professora “fingir” que as crianças não-alfabetizadas sabem ler e escrever.
Elementos ⁴ : 5	Elementos: 3

No que diz respeito à dimensão transformadora, destacamos *a aprendizagem da leitura e da escrita relacionada com elementos que sejam significativos para as crianças* como fator que favorece o diálogo na sala de aula. Isso porque as crianças sentem que, quando o ler e o escrever têm relação direta com sua vida, a escola ganha mais sentido. Na sala da professora Laura era comum observar momentos de aprendizagem deste tipo.

Uma aluna, assim que recebeu seu caderno da colega (ajudante), disse para a professora: - Meu nome termina com “S” – e mostrou seu caderno. A professora explicou que dependia qual parte do nome, pois que ela se chama

² Quando dizemos aprendizagem instrumental nos referimos ao princípio da *dimensão instrumental*, dentro da perspectiva da aprendizagem dialógica, o qual diz respeito ao ensino dos instrumentos necessários para a vida na sociedade atual, destacando-se os conhecimentos escolares, que permitem maior mobilidade às pessoas nas esferas do trabalho e também da vida cotidiana.

³ Estamos entendendo como metodologia de ensino não apenas uma concepção sobre o ensino e a aprendizagem, mas um jeito de dar aula, de organizar os conteúdos, de planejar atividades pedagógicas e de avaliar as crianças.

⁴ Na análise sobre os dados advindos dos diários de campo não destacaremos *elementos e menções* como anteriormente porque as menções, que dizem respeito à fala diretamente, são todas pertencentes à pesquisadora, responsável por elaborar os diários de campo. Apresentamos somente os *elementos* destacados nas observações, pois estes representam uma construção intersubjetiva de análise na pesquisa.

Ana Marta de Lourdes⁵ e Ana termina com “A”, Marta com “A” e Lourdes com “S”. E a menina refletiu por um momento. Depois disse que então seu nome terminava duas vezes com “A” e uma vez com “S”. A professora concordou, explicando que cada parte de seu nome era uma palavra diferente. **(Diário de Campo – 12 de agosto de 2008)**

A aprendizagem do nome, por exemplo, é uma das primeiras aprendizagens que dá sentido ao ler e escrever para as crianças e serve como ponte para outros conhecimentos, além de favorecer o diálogo entre professora e aluna.

Outro aspecto destacado foi *a relação da leitura e da escrita com acontecimentos e fatos da vida cotidiana*. Quanto a isso, destacamos os momentos de roda de leitura que a profa. Laura realizava todos os dias em sua sala. Eram momentos importantes para poder conversar sobre a vida como um todo, e são esses momentos que estabelecem a relação dialógica, pois como já apresentamos anteriormente, o diálogo se faz na relação com a vida e a cotidianidade.

Depois disso, a professora deu início ao momento da leitura. Nesse dia a leitura era “A Bela e a Fera”. Nessa atividade, a professora senta com as crianças em círculo, no chão da sala. Ela conta a história e depois conversa com as crianças sobre o que foi lido. É um momento muito rico, pois surgem questões que vão além da história em si. São perguntas sobre a escrita mesmo e também sobre a vida, especialmente as questões que remetem à história. **(Diário de campo – 12 de agosto de 2008)**

Nos momentos da roda de leitura a professora fazia perguntas às crianças, para poder se aproximar dos conhecimentos que elas já tinham sobre o mundo que as rodeia e a partir deles fazia os/as alunos/as avançarem no seu entendimento sobre a realidade.

Com relação à *organização da sala em círculo*, percebemos que a geografia da sala de aula também diz sobre as relações que queremos estabelecer. Quando a turma está organizada em fileira, com a professora à frente de todos/as, a possibilidade de diálogo se vê diminuída, pois que a professora se coloca numa relação mais distante em relação às crianças. Já na organização em círculo, é facilitada uma relação de confiança entre a professora e as crianças e permite-se que as crianças também dialoguem entre si.

Nas aulas da professora Laura não era comum organizar a turma desta maneira, mas um dia a professora arriscou-se a viver a experiência e compartilhamos a análise de que a aula havia sido muito mais proveitosa.

⁵ Nome fictício.

Hoje a professora arrumou a sala fazendo um grande círculo e deixando algumas carteiras no meio. Notei que assim a turma ficava mais atenta e concentrada nas atividades. **(Diário de Campo – 30 de setembro de 2008)**

Isso não quer dizer que daí em diante todos os dias a turma foi organizada em círculo, mesmo porque se trata de uma cultura que temos “enraizada” sobre a idéia de escola que é difícil superar. Até as crianças muito pequenas, recém-chegadas à escola sentem-se desconfortáveis e estranham a organização da turma em círculo. O importante foi a possibilidade de falar sobre o tema com a professora e de que ela tenha vislumbrado a potencialidade da nova forma de organização para a perspectiva do diálogo.

Quanto a *favorecer a aprendizagem instrumental das crianças, mantendo altas expectativas* é importante perceber que, muitas vezes, enquanto professores e professoras da classe popular, consideramos que não podemos exigir muito das crianças ou esperamos que elas tenham mais dificuldade que as demais, então lhes ofertamos menos, lhes ofertamos pouco. Nesse sentido, aprendi muito com a profa. Laura, pois ela não se propõe a adaptar o currículo de seus alunos e alunas ao que supostamente seria sua possibilidade.

Durante essa roda de conversa, notei que a professora usa um vocabulário um tanto difícil para as crianças, como a palavra “garantir” e a expressão “os dados da história”. Ela não se preocupa em “adaptar” a linguagem na hora de falar com as crianças. Ao comentar este fato com ela, a professora me explicou que se ela sempre se preocupar em adaptar o vocabulário, quando é que as crianças iriam aprender palavras novas? Disse que era preciso prestar mais atenção sim, pois às vezes ela não se dava conta que as crianças não estavam entendendo, mas que a escola tinha a obrigação de levar os alunos e alunas a conhecer novas palavras e a melhorar o vocabulário que já têm. **(Diário de Campo – 12 de novembro de 2008)**

Não se pode negar, com certeza, a necessidade de decodificar esse novo vocabulário para as crianças, e eu e a professora dialogamos bastante a respeito, mas essa perspectiva apontada pela professora Laura é uma questão central em Comunidades de Aprendizagem, pois o risco de se ver excluído da sociedade é muito alto sem uma educação de qualidade, que lhe permita desenvolver as habilidades necessárias para se desenvolver na sociedade atual.

No mesmo sentido, no que diz respeito a ter em conta que *as relações afetivas não substituem a aula*, também pude aprender muito com essa professora, pois no decorrer de nossos encontros muitas crianças ficaram apegadas à minha presença na aula, então sempre queriam me beijar e abraçar. E eu, com certeza, também tinha muito carinho com elas, mas a professora um dia me chamou a atenção quanto a isso, pois muitas vezes ouvimos dizer que as crianças mais pobres ou desfavorecidas são carentes e, por isso, precisam de muito carinho

por parte da professora. Mas se nós nos propomos a uma educação que faça diminuir as desigualdades sociais, devemos ter em conta que as crianças pedem e querem sim ter carinho, mas que a grande diferença que podemos fazer por elas na escola é ensiná-las.

Nesse sentido, a professora também conversou comigo sobre a minha relação com alguns alunos que querem me abraçar e me beijar o tempo todo. Ela me disse que ser afetiva não significa beijar e abraçar a toda hora. Que muitas pessoas dizem que é preciso fazer isso com as crianças, especialmente crianças carentes, como as de nossa escola, mas que isso não é dar aula. As crianças precisam mesmo é ter aula. **(Diário de Campo – 21 de outubro de 2008)**

No que diz respeito a essa questão da afetividade, não queremos aqui afirmar que é possível ser dialógico/a sendo frio/a e distante dos alunos e alunas, não tendo por eles/as nenhuma afeição. Compreendemos a preocupação da professora Laura e concordamos com ela de que o papel do professor ou professora diante de seus estudantes é ensiná-los e não apenas dar-lhes carinho, amor e atenção, mas entendemos também que esses são elementos imprescindíveis a uma postura dialógica.

Na perspectiva das dimensões exclusoras, por outro lado, destacamos como uma atitude que não favorece o diálogo, nem, portanto, a aprendizagem das crianças, a *solicitação pela professora às crianças, de um conhecimento instrumental não ensinado*. Essa atitude não favorece a relação dialógica, pois não estabelece um vínculo de confiança entre professora e alunos/as. As crianças se sentem ameaçadas e incapazes e esse fato também não contribui para que aprendam os conteúdos.

Na verdade, o professor ou professora solicita da criança que ela produza segundo sua compreensão alguma coisa que, de fato, ainda não foi ensinada. Abandona-se a criança em seu mundo interno como se, por si só, fosse aprender os conteúdos, sem levar em conta que essa aprendizagem depende da compreensão do mundo externo e do apoio de um sujeito mais experiente na cultura. A aprendizagem, na perspectiva dialógica, é um processo intersubjetivo, que se dá na interação e não a partir de um ator solitário.

Muitas crianças vinham perguntar como escrever, o quê escrever, se estava certo o que tinham feito, etc..., e a professora dizia que nesse momento era para fazerem sozinhas, do jeito que sabiam. Logo após dizer isso às crianças, a professora se dirigiu a mim e me falou da sua angústia ao pedir algo às crianças que ela sabia que ainda não dariam conta de fazer, mas que isso era indicado e cobrado em todos os cursos de formação e pela própria secretaria de educação. **(Diário de campo – 12 de agosto de 2008)**

Outro exemplo, que comumente acontecia, desse tipo de procedimento:

Na volta da Educação Física, a professora entregou às crianças uma folha avulsa com uma atividade a fazer. Tratava-se de uma atividade que exigia das crianças uma leitura. A professora pediu que fizessem individualmente e sem a minha ajuda. As crianças tentaram, por algum tempo, realizar a atividade, mas a grande maioria não conseguia fazer sozinho/a. Elas diziam que não sabiam ler, que não conseguiam. **(Diário de Campo – 20 de novembro de 2008)**

Essa primeira indicação de uma postura não-dialógica ou que não favorece o estabelecimento do diálogo está intimamente relacionada com o segundo destaque apresentado em nosso quadro, ou seja, *a imposição*, por parte dos órgãos governamentais e, conseqüentemente, da direção da escola, *de uma única metodologia de trabalho*. Essa problemática, que apareceu em muitos momentos no decorrer das observações comunicativas, traz à tona uma discussão que não é recente em nosso país, quanto à implementação de uma concepção de aprendizagem significativa, presente nos documentos governamentais. Como foi possível esclarecer na introdução desta tese, a principal referência no que diz respeito à concepção de aprendizagem em nosso país é a ausubeliana, como pudemos constatar pelos PCNs e cursos de formação de professores/as.

Foram muitas as aulas nas quais a profa. Laura e eu conversamos sobre isso e era nítida a sua angústia quanto à ineficácia das propostas dessa concepção de ensino em sua sala de aula. Ela não entendia por que deveríamos ignorar o que deu certo no passado em nome de uma pedagogia dita mais moderna.

Conversamos então longamente sobre as técnicas utilizadas: aquelas que favorecem a aprendizagem e aquelas que não. Conversamos sobre alguns cursos, projetos de formação de professores/as. Eu expliquei o que o Ramon Flecha diz sobre a aprendizagem dialógica, de resgatar aquilo que as crianças/pessoas já sabem para, a partir daí, ensinar-lhes algo novo. E a professora comentava que isso fica muito difícil quando as crianças ainda não conhecem as letras, o alfabeto... Ela me disse que seria importante resgatar o que cada metodologia tem de melhor e não jogar tudo fora cada vez que uma coisa nova aparece. **(Diário de Campo – 19 de agosto de 2008)**

No mesmo sentido, o último ponto destacado quanto aos aspectos obstaculizadores para o desenvolvimento do diálogo diz respeito àquelas atividades propostas a partir da concepção significativa da aprendizagem, nas quais as crianças precisam escrever sozinhas,

mesmo aquelas que ainda não sabem escrever. A esse tópico denominamos o *fingir que as crianças não alfabetizadas sabem escrever*.

Ele aparece enquanto obstáculo ao diálogo porque em muitos momentos, na sala de aula, as crianças precisavam escrever. Escrever histórias, frases e palavras, ainda que não estivessem alfabetizadas e isso lhes causava muito desconforto porque, assim como entendíamos eu e a professora, era como se as estivessemos tratando como “idiotas”. Digo isso porque as crianças têm plena consciência daquilo que já sabem e daquilo que ainda não sabem fazer. Pedir a elas alguma coisa que sabíamos que ainda não eram capazes de formular, sem apoiá-las, não era estabelecer uma relação dialógica, pois que não estávamos sendo verdadeiras. E as crianças sentiam isso.

Nós passamos todo o dia fazendo esta avaliação⁶. Fomos para o intervalo e, na volta, continuamos com a atividade. Foi bastante difícil fazer a avaliação. Não conseguimos terminar com todas as crianças. A professora conversou bastante comigo sobre esta forma de avaliar as crianças, que é sugerida nos HTPCs, nos cursos de formação e com a qual ela não concorda. As crianças deste primeiro ano ainda não conseguem sozinhas produzir textos e se sentem muito cansadas quando a história é longa, por isso quase nunca querem chegar até o final da escrita, mesmo que saibam a história oralmente. **(Diário de Campo – 09 de outubro de 2008)**

Mais uma vez a concepção de aprendizagem significativa, tal como elaborada por Ausubel e como tem sido incorporada nas escolas, aparece como um obstáculo ao diálogo e à própria aprendizagem da criança. Isso porque nesse modelo de aprendizagem a ênfase está no estudante e no processo de aprendizagem, por isso se dá aos alunos e alunas a oportunidade de construir novas aprendizagens e de conhecer a partir da experiência e da própria investigação. Trata-se de um processo subjetivo e solitário, contrário ao que a perspectiva de aprendizagem dialógica propõe.

Todos os aspectos destacados até o momento estão agrupados como aqueles que se relacionam diretamente com a aprendizagem da leitura e a da escrita – o principal foco de atuação do primeiro ano de escolarização. Mas durante as observações comunicativas, outros aspectos foram registrados. A estes denominamos de “*Relações Dialógicas nos diferentes processos de sala de aula*”, e apresentamo-los no quadro a seguir.

⁶ Tratava-se da reescrita da história *Menina do Leite*, que as crianças deveriam fazer individualmente. Segundo a professora, a instrução dada em HTPC era para que deixasse as crianças alfabetizadas escreverem sozinhas e as demais deveriam escrever com a nossa ajuda (minha e dela), ou seja, as crianças escreviam e liam o que escreviam para que pudéssemos anotar embaixo de seu texto o que diziam ter escrito.

Quadro XIX: Aspectos que favorecem e aspectos que dificultam a relação dialógica na aula da professora Laura.

Elementos Transformadores	Elementos Obstaculizadores
<ol style="list-style-type: none"> 1. Ser rigorosa e, ao mesmo tempo, amoroso/a; 2. A professora não esconder das crianças o que pensa sobre elas; 3. Dizer o que sente às crianças; 4. Apontar para os próprios alunos/as os problemas e também as melhoras de cada um/a; 5. Dialogar sobre o conteúdo de ensino e também sobre a formação humana como um todo; 6. Favorecer o desenvolvimento do pensamento crítico; 7. Repudiar qualquer ato de violência. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Chamar a atenção das crianças sem saber ou entender seus motivos.
Elementos: 7	Elementos: 1

A dimensão transformadora apontada no quadro contempla cinco indicações para o favorecimento da relação dialógica na sala de aula. A primeira delas refere-se ao fato da professora *ser rigorosa e, ao mesmo tempo, amorosa com as crianças*. Consideramos importante destacar esse fator porque, muitas vezes nas escolas relacionamos o temperamento mais sério de algumas professoras com falta de sensibilidade ou falta de carinho para com as crianças.

No entanto, a postura rigorosa ou mais séria é importante para a formação dos/as estudantes, afinal não se pode esquecer que o professor ou professora é o/a adulto/a que as crianças têm como referência e são eles/as que formam as crianças. Isso não quer dizer, porém, falta de amorosidade, mas sim compromisso com a formação de outras pessoas.

Notei que a professora é bastante rigorosa com as crianças. Elas precisam utilizar o caderno corretamente, sentar-se direito e prestar atenção sem conversar durante as atividades, mas as crianças não têm medo da professora. Um aluno em especial não ficava sentado e não conseguia fazer as atividades, então a professora o colocou ao lado de sua mesa e isso o ajudou a participar, pois ficou bem próximo da lousa, vendo o que os colegas estavam escrevendo. E as crianças querem ficar perto da professora – têm uma relação afetiva com ela. **(Diário de Campo – 30 de setembro de 2008)**

Na mesma direção, outro aspecto de dimensão transformadora apontado nesta segunda tabela é o da professora *não esconder das crianças o que pensa sobre elas*. Esse tópico diz

respeito à postura ética do professor/a e dela também depende a confiança a ser estabelecida com as crianças. Confiança esta que é fundamental para a geração do diálogo verdadeiro.

No início da aula de hoje a professora realizou uma reunião de pais com familiares das crianças da turma. Depois da reunião, as crianças entraram na sala e a professora lhes contou o que havia conversado com seus pais, para que eles soubessem como foi a reunião. Quanto a isso a professora me explicou que geralmente faz a reunião de pais com as crianças junto, que é para que elas possam, inclusive, se defender. **(Diário de Campo – 07 de outubro de 2008)**

Momentos como esses em que a professora dizia o que pensava sobre as crianças eram comuns na sala da professora Laura e essa postura garantia o estabelecimento da confiança com as crianças. Já o terceiro aspecto apontado, que também diz respeito à postura ética do professor ou professora, *é dizer o que sente às crianças*. Esse processo é importante para que os educandos e educandas percebam que o professor/a também é gente e, por isso, também fica nervoso, também perde a paciência, também chora, também ri... Enfim, que sente tudo o que acontece na aula. Ao fazer isso, o professor ou professora se coloca inteiro/a na relação e as crianças percebem que ele/a está aberto ao diálogo e que as atitudes que têm o/a atingem diretamente.

A roda de conversa favorece muito a conversa e a proximidade da professora com as crianças, mas hoje elas estavam muito agitadas e não conseguiam se concentrar. A professora então disse a elas que estava ficando nervosa e sem paciência, pois elas não colaboravam. Eu sugeri, então, que amanhã, antes das crianças reescreverem a história, que elas mesmas pudessem recontá-la (um pedacinho cada uma), pois assim se envolveriam mais com a fábula. A professora achou que seria uma boa idéia. **(Diário de Campo – 08 de outubro de 2008)**

Pensando no estabelecimento de uma relação verdadeira entre professor/a e alunos/as, no dizer o que se pensa e o que se sente é que destacamos outro aspecto de dimensão transformadora do processo dialógico: *apontar para os próprios alunos/as os problemas e também as melhoras de cada um/a*. Esse aspecto é muito importante na relação professor/a-aluno/a porque mostra para as crianças que o professor/a não enxerga apenas os seus erros, mas que também reconhece as suas melhoras e os seus avanços.

Quanto a isso, pude presenciar alguns momentos na sala de aula em que a professora chamava algum aluno/a para falar de um problema ou de algo que havia melhorado em seu comportamento ou no desenvolvimento das aulas.

Aproveitando esse momento, fui conversar com a professora sobre a melhora de um dos alunos da turma que apresentava problemas de indisciplina. Ela me disse que já há algum tempo ele estava melhor, e que ela inclusive estava fazendo uma tabela (a pedido da psicóloga que atende a essa escola) para preencher junto com ele, mostrando a sua melhora dentro da sala de aula. **(Diário de Campo – 21 de outubro de 2008)**

Mais um aspecto com relação à dimensão transformadora, a partir das relações dialógicas em diferentes processos de sala de aula, é a importância de *dialogar sobre o conteúdo de ensino e também sobre a formação humana como um todo*. Isso porque como pudemos ver a partir das contribuições de Freire, Wells e Mello, o diálogo se viabiliza quando a sala de aula é espaço para conversa sobre a vida e sobre o cotidiano dos educandos/as e não somente sobre os conteúdos da aula. Estes, pelo contrário, é que devem partir das situações reais de vida dos/as estudantes.

Nesse sentido, pude acompanhar muitos momentos de conversa da profa. Laura com as crianças. Conversas sobre a vida, sobre a nossa postura no mundo, nossa relação com as pessoas, etc.

Outro assunto tratado pela professora com as crianças foi o momento das refeições na escola, especialmente o horário do almoço. Ela disse que algumas crianças estavam desperdiçando comida e explicou que isso não poderia ser feito. Uma aluna concordou, dizendo que há muitas crianças abandonadas que não têm o que comer. A professora lembrou que ninguém é obrigado a comer o que não gosta, ou quando não estiver com muita fome, basta pedir para a merendeira colocar menos comida no prato. **(Diário de Campo – 22 de outubro de 2008)**

Outro destaque com relação à dimensão transformadora é *favorecer o desenvolvimento do pensamento crítico nas crianças*. Fundamental ao estabelecimento do diálogo, esse aspecto diz respeito ao pensar certo de que relata Freire.

As rodas de conversa, em especial, realizadas pela profa. Laura em suas aulas, favoreciam muito as conversas sobre diversos temas e o avanço das crianças rumo a um pensamento mais crítico, gerado a partir do diálogo com a professora.

Na hora de recontar a história, as crianças disseram que o porquinho preguiçoso e o porquinho brincalhão construíram casas “fracas”, por isso o lobo as derrubou. Mas a professora perguntou às crianças se não existiam casas de madeira, e elas disseram que sim. E a professora também perguntou do que eram feitas as casas dos índios e as crianças responderam que eram feitas de palha. A professora então explicou que o problema dos três porquinhos não foi o material que eles utilizaram para fazer a casa, afinal, a casa dos índios era bem forte e não caía com um sopro. O problema foi o modo como eles construíram as casas porque mesmo a

palha, que parece bem fraquinha, se for presa bem direitinho, fica bem forte. **(Diário de Campo – 22 de outubro de 2008)**

O último aspecto apresentado como transformador e favorecedor do diálogo na sala de aula é o *repúdio à violência*. Esse apontamento merece destaque porque a violência é justamente o oposto da relação dialógica e representa, por isso mesmo, a ausência total de diálogo. Nessa perspectiva, o professor ou professora não pode ser conivente com práticas violentas entre as crianças ou mesmo para com ele/a.

Durante as aulas da professora Laura, percebi que às vezes as crianças se batem ou até mesmo ofendem umas às outras, e a professora sempre ficou muito brava com esse tipo de comportamento. Em algumas aulas passava horas falando sobre o assunto, fato esse que até me fazia pensar se tratar de uma atitude exagerada, afinal as crianças fazem isso mesmo.

Com o tempo, entretanto, descobri que a professora estava completamente certa em rechaçar qualquer tipo de violência entre suas crianças, pois elas deveriam entender que é possível dialogar em vez de bater e que é possível se controlar, mesmo quando se está muito nervoso ou nervosa com uma situação. No decorrer das aulas, compreendi que se ela não fosse suficientemente severa com esse assunto, as crianças entenderiam que não é algo tão importante para sua formação.

(...) Na volta, as crianças saíram para a aula de Educação Física. Ao chegarem na sala, a professora soube que, durante a aula, uma das crianças havia mordido a perna da outra. Por isso, a professora conversou com toda a turma sobre o assunto, bastante indignada com o que havia acontecido. A criança que mordeu foi encaminhada para a direção da escola, pois a professora disse que essa atitude não poderia ser aceita na escola. As crianças prestaram atenção na fala da professora, que estava muito brava. **(Diário de Campo – 26 de novembro de 2008)**

Enquanto aspecto que não favorece o estabelecimento do diálogo a partir dos diferentes processos de sala de aula, destacamos o fato de *chamar atenção das crianças sem saber ou entender seus motivos*. Destacamos isso porque, na prática da sala de aula, é comum que o hábito e a rotina nos levem a classificar as crianças e a dizer as coisas antes mesmo das crianças fazerem algo naquela direção, porque achamos que já sabemos o que vai acontecer.

Com o costume, nos esquecemos às vezes de perguntar às crianças porque estão levantando do lugar, por que estão conversando com o colega e acabamos por repreendê-las até mesmo sem saber por quê.

(...) Porém, hoje notei que a professora chamou a atenção das crianças muitas vezes, mesmo sem saber o que estavam fazendo ao certo. Quanto a isso, a professora me disse que às vezes ela já sabe o que a criança vai fazer – porque está acostumada com as crianças. Mas pediu que eu

mantivesse essa consideração em minhas anotações, porque muitas vezes isso realmente acontecia. (**Diário de Campo – 07 de outubro de 2008**)

Em minhas observações na sala da professora Laura não acompanhei mais do que um momento em que esse fato aconteceu, porém a própria professora me pediu que mantivesse esse fator destacado dentre os elementos obstaculizadores, uma vez que no diálogo comigo se deu conta de que isso já havia acontecido muitas outras vezes e que ela avaliava ser realmente um obstáculo ao estabelecimento do diálogo.

Estas considerações são alguns destaques das observações comunicativas realizadas em sala de aula e já nos indicam o quanto uma proposta dialógica relaciona-se com a postura e a visão de mundo do/a professor/a, muito mais do que com o método propriamente que ele/a utiliza, mas vale ainda destacar um momento do relato comunicativo realizado com a professora no qual conversamos sobre o diálogo em sua sala de aula.

O tema discutido no quadro que apresentaremos é propriamente o diálogo na sala de aula e neste tema destacamos os fatores transformadores e obstaculizadores apontados pela professora acerca de seu trabalho na sala de aula este ano, entendendo como transformadores aqueles fatores que favorecem o diálogo na sala de aula e como obstaculizadores aqueles que se apresentam como obstáculo à prática dialógica da professora.

Quadro XX: Síntese sobre o diálogo na sala de aula na perspectiva da professora Laura

Elementos Transformadores	Elementos Obstaculizadores
<ol style="list-style-type: none"> 1. O diálogo na sala de aula estabelece a confiança; 2. O diálogo possibilita uma relação mais sincera entre professor(a) e crianças; 3. O diálogo forma as crianças e transforma os adultos; 4. Corrigir os erros dos alunos/as é ser dialógico; 5. Ser dialógico não é adequar o conteúdo às crianças, mas ensinar-lhes tudo. 	
Elementos: 5 Menções: 5	Elementos: 0 Menções: 0

O que se pode notar quanto ao diálogo na sala de aula, na perspectiva da professora Laura, é a presença exclusiva de elementos transformadores, ou seja, do seu ponto de vista, o diálogo é necessário e também uma exigência para quem é professor ou professora.

Nessa direção, Laura destaca o fato de que o diálogo estabelece a confiança e possibilita uma relação mais sincera entre professor/a e alunos/as.

Eu penso que todo diálogo é importante, que toda estrutura de conversa que você estabelece quando ocorre aprendizagem ela fortalece a criança e a criança ela precisa de... ela precisa saber que ela tem alguém para onde ela pode correr... (...) E a escola é o único porto-seguro que algumas crianças têm. Então eu penso que o diálogo, ele estabelece outras relações... Então, esses momentos de conversa, de diálogo, de todo momento que você está refletindo todo o teu trabalho, todo o trabalho com a fala é gratificante e enriquecedor, não só para você quanto para a criança também. (RC-PL: §31)

A professora também destaca o fato de que ser dialógico/a não é adaptar o currículo para as crianças nem deixar de corrigir seus erros.

Eu penso que todo processo de aprendizagem, se eu corrigir o erro e disser: está errado, se vira... Você errou, vai lá e corrige. Ele vai corrigir o quê? Ele não tem a informação, então eu tenho que dialogar com ele: olha, está errado por isso, ou está certo por isso. Como você pensou para escrever isso? Então tudo isso é para o amadurecimento, e ele tem que ser feito, porque se ele não for feito, você perde. Você perde todo o teu trabalho, você perde tudo. Não tem efeito a concepção que você tem. (...) Eu vou dizer para o meu aluno que o desenho dele não está bom, que a letra dele não está bem e isso e não acho que deixa de ser diálogo. Eu apontar para a criança que não está tudo correto não deixa de ser diálogo, porque é assim que a criança vai crescer. E eu penso: se eles me copiam no físico, eles me copiam no intelectual, eles me copiam na fala, eles me copiam em tudo. Então é por isso que eu penso que a gente não tem que adequar... Então eu não sou muito a favor das “adequações” e eu acho que isso é diálogo, porque a sociedade não vai exigir delas adequações, do mesmo jeito que a sociedade não vai exigir dos meus alunos só o palavreado que eles têm dentro da comunidade onde eles vivem. A sociedade exige uma norma diferente. Então na... eu penso assim, na minha postura eu penso que existe todo um diálogo e assim, é um diálogo que eu acabo não pensando que ele está existindo, mas ele está existindo e ele está modificando as crianças, de uma maneira ou de outra (...) eles estão se formando e a gente está se transformando. (RC-PL: §31-32)

O diálogo é apresentado pela professora como aquele que dirige todo o trabalho dentro da sala de aula e que possibilita a aprendizagem das crianças. Uma visão que vai ao encontro da proposta de Comunidades de Aprendizagem e das teorias dialógicas apresentadas nesta pesquisa.

Mas se a professora Laura assim entende as suas aulas e a presença do diálogo nelas, o que pensam as crianças (seus alunos e alunas) a esse respeito?

Consideramos de extrema importância a apresentação da perspectiva das próprias crianças quanto ao trabalho realizado na sala de aula, uma vez que elas também vivem essa realidade diariamente, compartilhando o espaço e as experiências com a professora da turma. Com a intenção de destacar nessa investigação também o olhar das crianças foi que realizamos com elas um grupo de discussão.

Deste grupo participaram três crianças (dois meninos e uma menina). Nosso encontro se realizou no horário de aula das crianças, no período da manhã, nas dependências da biblioteca da escola e o nosso diálogo girou em torno da seguinte questão: *o que tem na aula e o que a professora faz que é bom e faz todo mundo aprender mais e melhor, e o que tem que não é legal e atrapalha a aula?*

Nesse sentido, apresentamos agora a síntese dessa conversa, sobre o que pensam as crianças do primeiro ano da turma da professora Laura.

Quadro XXI: Síntese sobre a perspectiva das crianças da professora Laura quanto ao diálogo na sala.

Elementos Transformadores	Elementos Obstaculizadores
<ol style="list-style-type: none"> 1. Ter lição nas aulas; 2. A professora explicar o que as crianças precisam fazer; 3. A professora ajudar as crianças nas atividades; 4. Ter tido um bom primeiro ano; 5. Os momentos de contação de histórias. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. A professora brigar e gritar com as crianças; 2. Não receber ajuda da professora para realizar as atividades; 3. As crianças copiarem as respostas das atividades; 4. Não ter outras variedades de aulas, como música e dança.
Elementos: 5 Menções: 4	Elementos: 4 Menções: 4

O que podemos perceber da análise feita pelas crianças é que há muitos elementos destacados como transformadores que se aproximam com aqueles formulados pela professora, como a necessidade de intervenção junto às crianças, os momentos de contação de histórias ou rodas de leitura, e a avaliação positiva do trabalho realizado durante o ano. Isso mostra que as crianças querem mesmo é vir à escola para aprender e elas sabem bem o que funciona para essa aprendizagem dar certo e o que não funciona.

Vanessa: O que vocês gostam que tem na aula?

§5-Cç3: Da lição.

Vanessa: O que eu queria saber é assim, olha: quando a professora vai ensinar alguma coisa, vai ensinar uma lição nova, que jeito de ensinar que vocês acham melhor? Ah, desse jeito eu aprendo legal?

§22-Cç1: Ler é mais difícil, mas fazer...

Vanessa: Ler o que é para vocês fazerem?

Cç1: É, é.

Vanessa: Ah... (M. fala alguma coisa baixinho). E o que mais M.?

§24-Cç3: E ajudar.

Vanessa: E ajudar? Como é ajudar M.?

§25-Cç3: Ajudar nós.

Vanessa: Mas como que é? Como que a professora faz para ajudar vocês?

§26-Cç3: Para ajudar ela senta perto de nós e ajuda.

§29-Cç2: Na verdade ela senta e faz o som que faz a letra.

Vanessa: Ah, o som da letra. E isso é importante, falar para vocês o som da letra?

§30-Cç2: É, senão a gente não vai saber o som da letra.

§31-Cç1: Nem a letra que vem.

Vanessa: Então o que vocês acham do primeiro ano? Foi bom?

§51-Cç1: Foi.

§52-Cç3: Foi.

Vanessa: E a hora de contar história, o que vocês acham?

Cç1: Da hora⁷.

§67- Cç2: Ela está tentando mostrar pra gente que a gente pode ler e escrever.

Vanessa: Ah, entendi. Mas vocês aprendem coisas nessa hora em que ela está contando histórias? Aprende o que nas histórias?

§71-Cç1: Aprende a ler, a escrever.

§73-Cç3: Aprende a ajudar os outros.

Vanessa: Ajudar os outros? Que história você aprendeu isso M., você se lembra de alguma?

§75-Cç3: A do menininho.

Vanessa: Qual menininho, você lembra o nome?

§76-Cç3: Do menininho que ficava mentindo.

§77-Cç1: Aí ele foi contar a verdade, mas ficou todo machucado.

Vanessa: Ah, ele contava mentira? E o que você aprendeu com essa história?

§78-Cç3: Aprendi a não mentir.

§80-Cç2: as histórias sempre têm um di... um ensinamento, um final assim.

As crianças destacaram também elementos obstaculizadores para a sua aprendizagem e para a realização de uma aula dialógica, como por exemplo quando a professora grita com as crianças.

§7-Cç1: Eu não gosto quando a professora briga.

Vanessa: Como assim quando ela briga?

§8-Cç1: Quando ela grita.

Ou quando a professora não as ensina algum conteúdo e então as crianças copiam as atividades umas das outras. Na perspectiva dos/as alunos/as esse é um obstáculo para a aprendizagem.

§26-Cç3: Para ajudar ela senta perto de nós e ajuda.(...)

Vanessa: Entendi. E quando não tem ajuda e vocês têm que fazer sozinhos, o que vocês acham?

§32-Cç2: A maioria da sala copia.

§33-Cç1: É mesmo.

Vanessa: Mas é legal copiar? A gente aprende será se copiar?

Todos: Não.

⁷ Expressão utilizada no dia-a-dia pelas crianças. Quer dizer que alguma coisa é muito legal.

Por último, as crianças destacam que, embora o ano tenha sido bom, elas poderiam ter aprendido muitas outras coisas além do currículo estabelecido.

Vanessa: Então o que vocês acham do primeiro ano? Foi bom?

§51-Cç1: Foi.

§52-Cç3: Foi.

Vanessa: Podia ter sido melhor? O que podia ter sido melhor V.?

§53-Cç2: Podia ter sido colocada aula de música...

§54-Cç1: Aula de dança, aula de rap

As falas das crianças e sua percepção sobre a aula nos ajudam a visualizar em que sentido a aula está avançando e em que momentos os obstáculos tem se colocado diante da prática dialógica de ensino.

A partir de todos os quadros e reflexões apresentados, destacamos neste momento uma síntese sobre a perspectiva de trabalho na aula da professora Laura, tentando agrupar todos os elementos identificados pela professora, por mim enquanto pesquisadora e pelas crianças na percepção de uma aula dialógica.

Quadro XXII: A perspectiva dialógica na sala da professora Laura

	ELEMENTOS TRANSFORMADORES	ELEMENTOS OBSTACULIZADORES
VISÃO DA PROFESSORA SOBRE A TURMA	<ul style="list-style-type: none"> - considerar a turma boa, pronta para aprender; - bons resultados obtidos com a aprendizagem pela entrada das crianças mais cedo na escola; - avaliação positiva do ano letivo. 	<ul style="list-style-type: none"> - número grande de faltas dos/as alunos/as; - chegada e saída constante de alunos/as durante o ano letivo.
VISÃO DA PROFESSORA SOBRE O DIÁLOGO	<ul style="list-style-type: none"> - o diálogo estabelece a confiança e uma relação mais sincera com as crianças; - o diálogo forma as crianças e transforma os adultos; - o diálogo exige a intervenção do professor/ junto às crianças; - o diálogo exige que o professor/a tenha altas expectativas com a aprendizagem das crianças. 	
VISÃO DAS CRIANÇAS SOBRE AS AULAS	<ul style="list-style-type: none"> - ter lição nas aulas; - a professora explicar o que precisa ser feito e ajudar as crianças; - ter contação de histórias e rodas de conversa; - avaliação positiva do ano letivo. 	<ul style="list-style-type: none"> - a professora brigar/gritar com as crianças; - a professora deixar de ajudar as crianças na realização das atividades; - as crianças copiarem as respostas das atividades dos colegas; - não ter uma maior variedade de aulas na escola.
RELAÇÃO DIALÓGICA NO PROCESSO DE AQUISIÇÃO DA LEITURA E DA ESCRITA	<ul style="list-style-type: none"> - a professora relacionar a aprendizagem com elementos significativos para as crianças e com o cotidiano delas; - a professora manter altas expectativas de aprendizagem com relação às crianças; - a professora não deixar de dar aula por ser afetiva com as crianças; - a professora organizar a turma em 	<ul style="list-style-type: none"> - a professora solicitar das crianças um conhecimento que não ensinou a elas; - a professora ter imposta uma única metodologia de trabalho na sala de aula; - a professora fingir que as crianças não alfabetizadas sabem ler e escrever.

RELAÇÃO DIALÓGICA NOS DIFERENTES PROCESSOS DE SALA DE AULA	<p>círculo.</p> <ul style="list-style-type: none"> - a professora ser rigorosa e ao mesmo tempo amorosa com as crianças; - a professora ao esconder das crianças o que pensa e sente sobre elas; - a professora dialogar sobre o conteúdo de ensino e outros aspectos da vida humana; - a professora favorecer o desenvolvimento do pensamento crítico; - a professora repudiar qualquer ato de violência. 	<ul style="list-style-type: none"> - a professora chamar a atenção das crianças sem saber ou ouvir seus motivos.
---	---	---

O que podemos perceber com a apresentação dessa síntese geral sobre a aula da professora Laura é que, de fato, o caminhar rumo à construção de aulas mais dialógicas já vem acontecendo nas aulas da professora. Há uma preocupação constante, por parte da professora, com o desenvolvimento de aulas na perspectiva dialógica, tanto para a melhora da aprendizagem das crianças como para a melhora da convivência entre elas e delas com a professora. Embora o diálogo esteja presente nas aulas dessa professora resta aprimorá-lo e fazê-lo se estender a tantas outras, em prol de uma educação mais humana e de qualidade.

De toda maneira, retomaremos este quadro mais adiante, para agrupá-lo às perspectivas sobre a aula de nossa outra participante, e para uma análise mais aprofundada de seus elementos. Finalizo este item ressaltando as imensas aprendizagens que pude compartilhar com a professora Laura e sua turma. Foram aprendizagens para minha formação de professora, de investigadora e de gente. Aprendizagens sobre a importância do diálogo na sala de aula, na escola e na vida, como proposta de construção de uma escola e de um mundo melhores.

Apresentamos, a seguir, elementos das aulas da professora Ana Lúcia e a segunda turma que acompanhei ao longo dessa pesquisa. Pessoas que também me formaram e se formaram comigo.

6.2 *As aulas da professora Ana Lúcia*

Neste item, colocamo-nos o desafio de, mais uma vez, adentrar uma sala de aula. Desta vez, as aulas da professora Ana Lúcia, uma professora extremamente calma e delicada, mas rigorosa e exigente com as crianças. Uma sala de aula tranquila e cheia de silêncio, que a professora faz questão de preservar. Bagunça ou fila desalinhada são algumas coisas difíceis de encontrar por lá. Mas isso não me revelou uma turma fria ou apática. Muito pelo contrário.

As crianças são doces e muito espertas. Têm uma relação de carinho e respeito com a professora, mas sabem claramente as regras da turma.

Na verdade, como já foi explicitado anteriormente, eu acompanhei as aulas da professora Ana Lúcia em 2008, com o primeiro ano e em 2009, com o segundo ano, mas apresentarei as observações e relatos conjuntamente por tratar-se da mesma turma de crianças, que foi acompanhada pela professora em dois anos consecutivos.

Ao falar da turma, a professora Ana Lúcia não esconde a sua alegria: *“Olha, eu acho que... é uma turminha muito boa, a gente vê que é uma turminha muito boa... eles são muito espertos, muito atentos, eles pegam bem as atividades...”* (RC-PAL: §36)⁸

Um único fator que ela ressalta como mudança de um ano para o outro (de 2008 para 2009) é a quantidade de alunos/as na sala, que diminuiu um pouco, por conta do remanejamento das crianças na escola e até mesmo na cidade, pois muitas mudaram de bairro. *“Eu achei assim, que esse ano o número de alunos tá muito bom, que são dezesseis alunos, a turminha é muito boa.”* -(RC-PAL: §37)

Durante o relato comunicativo com a professora, dialogamos bastante sobre o trabalho na escola atualmente e o trabalho na sala de aula. Destacamos, portanto, um pouco dessa conversa e da análise que fizemos dela quanto ao diálogo na sala de aula, para depois destacarmos aquilo que foi apreendido por meio das observações comunicativas.

Neste tema, discutido no relato comunicativo, destacamos os fatores transformadores e obstaculizadores vividos pela professora em seu trabalho na escola Monte Alegre hoje em dia, entendendo como transformadores aqueles que favorecem o estabelecimento de uma prática dialógica em sala de aula e como obstaculizadores aqueles que se apresentam como obstáculo para o desenvolvimento desta prática.

Quadro XXIII: Síntese sobre o trabalho na escola e na sala de aula hoje - professora Ana Lúcia

Elementos Transformadores	Elementos Obstaculizadores
3. Ter reunião entre pares com mais frequência; 4. Melhora da atuação da equipe pedagógica; 5. Número adequado de alunos/as na sala de aula; 6. Ter mais pessoas ajudando na sala de aula	3. Não ter uma equipe da mesma série para trocar experiências; 4. Ter alguns problemas de comportamento na sala de aula.
Elementos: 4 Menções: 3	Elementos: 2 Menções: 2

⁸ Relato Comunicativo- Professora Ana Lúcia – parágrafo 36)

No grupo de elementos apontados como transformadores do trabalho da professora Ana Lúcia na escola atualmente, podemos encontrar alguns aspectos relacionados à organização do trabalho na escola e outros relacionados diretamente ao trabalho na sala de aula. No primeiro caso, a professora aponta a freqüente reunião entre pares (professores e professoras da mesma série/ano) realizada na escola e a melhora na atuação da equipe pedagógica.

Só tem a segunda-feira que é o HTPC... e aí **tenta-se deixar um horário para a reunião de pares. Esse ano parece que está mais... isso está acontecendo com mais freqüência pelo menos...** de quando eu voltei até agora acho que só teve um HTPC que não teve reunião... nem sei, acho que todos... vem tendo. (...) Eu acho que esse ano, assim, já estamos conseguindo trabalhar mais, é... elas conseguiram achar um caminho melhor, eu acho, a coordenação, que elas estavam meio perdidas também e a gente não tinha o apoio... que a idéia da coordenação é ajudar, apoiar, é trazer idéia... é colaborar. Acho que esse ano elas conseguiram, esse ano é o segundo ano delas. Parece que agora o trabalho pegou um ritmo que é realmente o que precisa para ajudar, então ela vem, ela⁹ participa, a gente discute. **(RC-PAL: §33-36)**

No que diz respeito aos aspectos relacionados diretamente com a sala de aula, a professora destaca o número de alunos e a participação de outras pessoas na aula (estagiárias e voluntárias) como fatores positivos para o desenvolvimento de aulas dialógicas.

Mas eu acho assim, um número de alunos bom, dezesseis alunos... a turminha é muito boa. Tem aqueles alunos que tem ainda problema de comportamento, mas aí você tem um espaço físico também melhor para organizar de outras formas a sala, para de repente, se não está dando muito certo um aluno com outro, tanto na aprendizagem quanto no comportamento, então, você tem como mudar, tem mobilidade na sala... Eu acho assim, esse ano eu estou conseguindo desenvolver melhor o trabalho, as atividades, eu estou vendo que está surtindo melhor o resultado, a gente consegue ver também melhor o resultado, porque quando a sala é muito numerosa, você não consegue passar em todos e vendo a dificuldade e avançando e vendo o resultado depois. Então esse ano, assim, é quase que imediato. Você faz a atividade, ali você já está vendo o resultado... e se você não vê ali, você já vê a dificuldade, você já pensa numa outra atividade, na outra semana você já vê que aquilo está sendo sanado. (...) **E também por ter ajuda todo dia. Então, eu tenho todo dia alguém na minha sala,** então você... ajuda mais ainda o tempo, porque você está intervindo e a pessoa também, e ela está ajudando a olhar quem está com dificuldade e quem não está. E sala muito numerosa, acaba acontecendo o quê? Facilita um copiar do outro, um olhar do outro, e você também não está dando conta, então quer dizer, às vezes você não sabe realmente qual é a dificuldade do aluno porque ele não mostra, porque você não tem espaço para ver todos os alunos. Esse ano já não, você consegue ver todos os alunos, porque é o número de alunos, o

⁹ Referindo-se à coordenadora da escola, que acompanha as aulas ao menos uma vez na semana.

espaço da sala de novo e mais pessoas na sala trabalhando com esses alunos. Eu acho que isso é legal, então você consegue visualizar tudo, como estão todas as atividades. (RC-PAL: §36-37-38)

Com relação aos elementos apresentados como obstáculos a professora destaca a falta de uma equipe de professoras que atue na mesma série/ano que ela para compartilhar experiências e planejar as aulas.

(...) Esse ano eu continuo sozinha, porque a professora, porque tem uma sala à tarde, então tem uma de manhã e quando só tem você num período fica mais difícil. (...) Em outro horário você não se encontra, porque a pessoa sai meio-dia, você chega meio dia e trinta, não se encontra. E só tem a segunda-feira que é o HTPC... Só que aí, o que acontece? A minha colega da mesma série nunca deu aula no Ensino Fundamental, ela não tem experiência nenhuma. Então é o que eu falo para as meninas: não tem troca. Só tem dar, não tem receber, porque ela está desesperada e ela pergunta, ela precisa de ajuda. Lógico... está começando, está meio perdida na história. E aí você só... fica lá respondendo, ela fica ansiosa, perguntando e você vai respondendo, mas aí você não tem uma troca, você não consegue também nada de retorno... ela só quer uma ajuda e não consegue, então assim... **eu me sinto, eu continuo me sentindo sozinha porque não tem com quem trocar na verdade.** (RC-PAL: §32-33)

Além disso, a professora destaca como obstáculo ao trabalho na sala de aula o problema de comportamento (indisciplina) de alguns alunos/as.

(...) Eles são muito espertos, muito atentos, eles pegam bem as atividades... são assim, falantes... isso não tem jeito. **Tem alguns que às vezes o comportamento atrapalha um pouco...** você acaba implicando um pouco com aquela criança... você tenta não, mas às vezes é maior que você. Infelizmente a gente tem simpatias ou não por alguns. Mas a gente não pode, a gente tem que evitar esse tipo de atitude, mas às vezes acaba caindo nisso, porque eles te deixam assim, de cabelo em pé né?

Nos destaques apresentados, a professora elenca importantes elementos transformadores de seu trabalho neste ano de 2009 na escola e alguns elementos que ainda se apresentam como obstáculo ao trabalho dialógico em sala de aula. Durante as observações comunicativas, muitos desses fatores voltam a aparecer e outros novos são notados.

Assim como na turma da professora Laura, as primeiras observações realizadas na turma da professora Ana Lúcia tiveram como foco a relação dialógica no processo de aquisição da leitura e da escrita, por tratar-se também de um primeiro ano e, portanto, ter como foco o processo de alfabetização. Num segundo momento, já em 2009, acompanhando a

turma no seu segundo ano de escolaridade, focamos o nosso olhar nas relações em geral que acontecem dentro da sala de aula, seja das pessoas entre elas ou destas com o conhecimento. Na seqüência apresentaremos essas duas temáticas, destacando os quadros sínteses das observações realizadas em parceria com a professora.

Quadro XXIV: Aspectos favorecedores e aspectos dificultadores da relação dialógica no processo de aquisição da leitura e da escrita na sala da professora Ana Lúcia.

Elementos Transformadores	Elementos Obstaculizadores
1. Resgatar conhecimentos que as crianças já têm para a aprendizagem de novos; 2. A intervenção da professora junto às crianças nos momentos de leitura e escrita; 3. A aprendizagem de outros tipos de letras, como a de forma minúscula;	1. O apoio oferecido aos alunos/as fora da sala de aula; 2. Não ensinar os conteúdos de acordo com as necessidades dos alunos/as (ex: letra cursiva)
Elementos: 3	Elementos: 2

Com relação à dimensão transformadora, ou seja, as situações que se apresentam como favorecedoras do diálogo, apresentamos o aspecto *resgatar conhecimentos que as crianças já têm para a aprendizagem de novos*, pois consideramos que na prática da professora Ana Lúcia esse resgate era constante, e também por considerar que numa prática dialógica esse processo é fundamental para a aprendizagem de novos conhecimentos. É partindo daquilo que já se sabe que é possível avançar o entendimento sobre as coisas e sobre o mundo. (FREIRE, 1996, FLÉCHA, 1997)

Hoje, então, a professora trouxe a parlenda “Corre Cotia” escrita num cartaz e propôs que a turma cantasse para mim. Enquanto todos cantavam, a professora acompanhava com o dedo. Em seguida, ela chamou as crianças, uma a uma, para procurar no cartaz uma palavra da parlenda que ela pedisse. Nesse momento, a professora sempre auxiliava as crianças tentando resgatar o que elas já sabiam. Por exemplo, uma aluna deveria encontrar a palavra “CIPÔ”, mas estava com dificuldade, então a professora sugeriu que ela seguisse a música desde o início, pois já que ela sabia cantá-la, ia encontrar a palavra. (**Diário de Campo – 14 de agosto de 2008**)

Outro aspecto que merece destaque enquanto favorecedor do diálogo na sala de aula é a *intervenção da professora junto às crianças nos momentos de leitura e escrita*, pois eles efetivamente garantem a aprendizagem das crianças.

A professora pediu que, embaixo do cabeçalho as crianças escrevessem o nome da história que foi lida hoje: “*Quando me sinto Feliz*”, e me pediu que fosse passando pelas carteiras e fazendo intervenção, assim como ela estava fazendo. Eu então passei nas carteiras e auxiliei algumas crianças com a escrita. Elas gostam muito dos momentos de intervenção, porque realmente avançam na aprendizagem. **(Diário de Campo – 31 de março de 2009)**

Mais uma vez se destaca a necessidade de intervenção do/a professor/a junto às crianças para que avancem no conhecimento como um fator favorecedor de práticas dialógicas na sala de aula.

O último aspecto destacado enquanto elemento transformador no processo de aquisição da leitura e da escrita é a *aprendizagem de outros tipos de letras*, pois de maneira geral, nas escolas do município, só é permitido ensinar ao primeiro ano a letra de forma maiúscula, por ser mais fácil de lidar e separar, ajudando os leitores e escritores iniciantes a dominar o sistema de escrita. Entretanto, no mundo letrado encontramos diversas formas de grafia de livros e textos em geral, por isso muitas vezes as crianças consideradas alfabetizadas não conseguem decifrá-los, pois não dominam a letra utilizada na escrita e se sentem frustradas com isso.

Enquanto as crianças estavam lendo, eu e a professora íamos passando nas carteiras e tomando a leitura. Percebi que algumas crianças têm dificuldade de ler por conta da letra. Elas conhecem quase que somente a letra bastão maiúscula e por isso não conseguem ler os livros que são escritos com outros tipos de letras. Ao comentar isso com a professora, ela me disse que pelo mesmo motivo estava agora tentando trabalhar com outros tipos de letra, como por exemplo a letra de forma minúscula. **(Diário de Campo- 14 de abril de 2009)**

Quanto aos aspectos destacados como obstaculizadores da relação dialógica no processo de aquisição da leitura e da escrita, apontamos o *apoio oferecido aos alunos/as com dificuldades fora da sala de aula* porque alguns alunos/as da professora Ana Lúcia que ela havia indicado para um apoio ou reforço da aprendizagem eram atendidos no horário da aula, ou seja, eram retirados da sala de aula para um atendimento individual em outro espaço da escola, fato que consideramos um obstáculo à aprendizagem das crianças.

Ao final da aula a professora também conversou comigo sobre a turma como um todo e as suas preocupações. Contou-me que indicou algumas crianças para o apoio (um atendimento para crianças com mais dificuldade realizado, geralmente, no mesmo

horário de aula, tirando-se a criança da sala de aula) e o atendimento às necessidades especiais, o que acredita que trará bons resultados. Nesse sentido, conversei um pouco com a professora sobre as técnicas utilizadas para melhorar o rendimento que retiram as crianças da sala de aula e o quanto isso, em vez de ajudar, acaba por dificultar ainda mais a aprendizagem, pois se utiliza de uma prática de segregação. A professora compreendeu e completou que com certeza preferiria que esse atendimento fosse num horário contrário às aulas, mas há uma dificuldade em se fazer isso porque as crianças não vêm para a escola. **(Diário de Campo – 17 de março de 2009)**

Por fim, destacou-se também como obstáculo o fato de a professora *não ensinar os conteúdos de acordo com a necessidade dos alunos/as*. O exemplo destacado, muito parecido com a consideração apresentada anteriormente, diz respeito ao ensino da letra cursiva. O trabalho com esse tipo de letra, como já mencionado, é sugerido no terceiro ano, tanto pela direção e coordenação pedagógica da escola como pelos órgãos municipais de ensino. O desejo das crianças, porém, é de aprender esse tipo de letra já no primeiro e segundos anos, quando surge a necessidade de leitura de diferentes suportes com diversos tipos de letras. Nesse sentido, não lhes ensinar se apresenta como uma postura anti-dialógica, pois o ensino dialógico pressupõe uma relação direta com as necessidades da vida de quem aprende.

A professora me explicou que a turma está trabalhando com um projeto de poesias, que foi escolhido em parceria com as crianças, mas que está apenas começando, por isso hoje conversamos sobre o que as crianças já sabem de poemas e poesias, e elas indicaram coisas como a rima, a musicalidade, o fato de muitas serem engraçadas etc. Depois dessa rodada de conversa, a professora leu algumas poesias para as crianças e depois as dividiu em duplas e trios para verem os livros que ela havia separado sobre poesias e lerem também. A dificuldade, mais uma vez, foi com a letra da maioria dos livros. **(Diário de Campo – 14 de abril de 2009)**

Depois de abordar os elementos transformadores e obstaculizadores observados em sala de aula quanto à aprendizagem da leitura e da escrita, destacamos agora aqueles referentes às diversas aprendizagens na sala de aula, relacionando-os, mais uma vez, com a perspectiva dialógica.

Quadro XXV: Aspectos que favorecem e aspectos que dificultam a relação dialógica na sala de aula da professora Ana Lúcia

Elementos Transformadores	Elementos Obstaculizadores
<ol style="list-style-type: none"> 1. Ir além da aprendizagem do conteúdo, visando uma formação completa; 2. Tomar decisões coletivamente com a turma; 3. Partilhar as responsabilidades com as crianças. 4. Querer que <u>todas</u> as crianças prestem atenção às explicações; 5. Exigir material limpo e organizado de todos/as, inclusive dos meninos; 6. Ouvir com atenção a fala de cada criança; 7. Demonstrar respeito à diversidade de cada criança e estimular a solidariedade entre elas; 8. Organizar as crianças em círculo; 9. Garantir a fala de todas as crianças dentro da sala de aula; 10. Ter mais pessoas adultas como referência na sala de aula; 11. Organizar os conteúdos numa seqüência, de forma a favorecer o diálogo; 	<ol style="list-style-type: none"> 1. As crianças entenderem que devem ouvir e respeitar somente o professor/a da turma; 2. Fomentar o espírito de competitividade e não de solidariedade entre as crianças; 3. Ignorar as perguntas feitas pelos estudantes (quando não se referem diretamente ao conteúdo); 4. Não problematizar as questões/conteúdos trabalhados; 5. A professora não vivenciar o diálogo nos outros espaços da escola; 6. Os limites do diálogo com as crianças; 7. A inclusão de crianças com necessidades especiais na rede regular de ensino tal como vem sendo feita;
Elementos: 11	Elementos: 7

O primeiro aspecto destacado enquanto um elemento transformador é o fato de a professora *ir além do ensino dos conteúdos*. Esse aspecto tem a ver não só com uma formação mais completa das crianças, mas também com aquilo que Paulo Freire nos chama atenção quanto a partir do *saber de experiência feito* dos alunos e alunas para fazer avançar a compreensão dos/as estudantes sobre a realidade.

Como exemplo de se considerar os conhecimentos de mundo das crianças, depois de um passeio realizado com a turma para saber mais sobre a higiene bucal, a professora Ana Lúcia conversou com as crianças sobre a escrita de algumas palavras relacionadas, e muitas outras aprendizagens surgiram.

Muitas outras aprendizagens surgiram nesse momento, além daquelas relacionadas à escrita e à leitura, como porque precisamos dos dentes, que cuidados devemos ter com eles, se nascemos com dentes ou não (nesse momento, a professora perguntou a um aluno se a irmãzinha dele, que acabara de nascer, tinha dentes e ele disse que não, por isso ela só mamava no peito). A professora disse que era isso mesmo e que quando os dentes nasciam também não era para sempre, pois primeiro nasciam os dentes de leite e depois os permanentes (ela escreveu na lousa PERMANENTE para explicar às crianças que permanente é aquilo que permanece, que fica).
(Diário de Campo – 29 de agosto de 2008)

O segundo e terceiro aspectos, *tomar decisões coletivamente com a turma e partilhar as responsabilidades com as crianças*, que consideramos importantes enquanto favorecedores do diálogo na sala de aula pode ser exemplificado com a prática da professora Ana Lúcia de escrever todos os dias na lousa, logo no início da aula, a agenda do dia, já combinando com as crianças tudo o que deverão realizar naquela aula.

Isso é importante porque, além de já permitir que as crianças saibam do que vai acontecer em sua rotina, também confere a elas um caráter de responsabilidade sobre o que foi combinado. E no final do dia é possível fazer uma avaliação de como a turma caminhou, se cumpriu as obrigações ou não e por quê.

Logo que cheguei na sala, a professora estava colocando a agenda na lousa.

AGENDA:

ROTINA

NÚMERO 9

RECREIO

LEITURA DA PARLENDIA

BRINQUEDO

CAFÉ

Todos os dias ela coloca a agenda de tudo o que as crianças vão fazer, para que elas possam ir acompanhando. E no final da aula sempre verifica com elas o que conseguiram dar conta de fazer e o que vai ficar para a próxima aula. **(Diário de Campo – 14 de agosto de 2008)**

Querer que todas as crianças prestem atenção às explicações e exigir material limpo e organizado de todas demonstra, a nosso entender, uma postura bastante dialógica, pois o ensino dialógico pressupõe ensinar tudo a todos e todas, por isso um professor/a que se diz dialógico/a não poderia contentar-se se somente uma parte da turma presta atenção à sua aula (no sentido de saber ouvir para poder dialogar) e não poderia também exigir somente de alguns alunos/as que tenham o material limpo e organizado. Afinal, se isso é importante para a aprendizagem, deve ser exigência para todos/as.

Algumas crianças se distraem enquanto a professora está explicando e ela chama a atenção das crianças que não estão ouvindo sua explicação. Depois de fazer a lista de nomes na lousa, pediu às crianças que a copiassem no caderno. Notei também que a professora se preocupa com a organização do material de todas as crianças. Está sempre pedindo que organizem o caderno e os lápis e quando os encontra de qualquer jeito sobre as carteiras ou amassados fica muita brava com as crianças. **(Diário de Campo-17 de março de 2009)**

No que diz respeito a *ouvir com atenção a fala de cada criança*, destaca-se o cuidado da professora no diálogo com as crianças. Há sempre uma preocupação em ouvir os argumentos de todas elas e não decidir pura e simplesmente pela autoridade.

Hoje também pude ver que quando alguma criança reclama, que um aluno/a fez isso ou aquilo, a professora sempre dialoga com as crianças. Nunca toma decisão antes de ouvir com cuidado as crianças para entender o que aconteceu e como aconteceu. **(Diário de campo-17 de março de 2009)**

Outro aspecto apontado como transformador é o de *demonstrar respeito à diversidade de cada criança e estimular a solidariedade entre elas*, um aspecto importante quando se fala de sala de aula: um espaço no qual todas as diferenças se encontram. Nesse sentido, saber lidar com a igualdade de diferenças e estimular a solidariedade é fundamental numa perspectiva dialógica.

Em seguida, a professora pediu que cada criança pegasse sua pasta de tarefa e voltasse para o lugar. Nesse momento, todos/as pegaram o livro de matemática para corrigir a tarefa que a professora havia indicado no dia anterior. Era uma tarefa de matemática, que pedia para responder algumas perguntas pessoais: peso, número de sapato, altura, etc. a professora fez a correção da tarefa oralmente. Durante as falas surgiram comentários ofensivos das crianças entre elas, referindo-se ao que cada uma tinha ou não materialmente em suas casas. Nesse momento, a professora interferiu, explicando que não importava o que cada um/a tinha em casa ou como era cada família. O que importava é que todos deveriam se respeitar, mesmo sendo diferentes. **Diário de Campo- 31 de março de 2009.**

Como já abordamos no item sobre o referencial teórico, a solidariedade e a igualdade de diferenças são princípios da aprendizagem dialógica, por isso qualquer prática educativa que pretenda ser igualitária e oferecer as mesmas oportunidades a todas as pessoas deve fundamentar-se na solidariedade e no igual direito que cada pessoa tem de ser diferente.

Já no que diz respeito a *organizar as crianças em círculo e garantir a fala de todas as crianças dentro da sala de aula*, destacamos algumas maneiras de organização da aula e da turma que favorecem as relações dialógicas. A organização da classe em círculo deixa as crianças mais próximas umas das outras, permite que todas as pessoas se vejam e coloca o professor/a num plano de igualdade em relação aos alunos e alunas, não no sentido pedagógico, a partir do qual há uma diferença importante entre professores/as e alunos/as, mas no sentido humano, como uma possibilidade de aprendizagem que, porque humana, trafega por uma via de mão dupla – do/a professor/a para os/as alunos/as e vice-versa.

A garantia de fala a cada criança também é essencial ao exercício da dialogicidade. Estabelecer regras para isso facilita e intensifica os momentos de diálogo, além de garantir a prática de um diálogo igualitário.

Depois disso, demos continuidade à agenda e iniciamos a parte do projeto de poesias. A professora sugeriu fazermos um círculo para conversarmos e cada um/a pegou a sua cadeira para sentar na roda. Como as crianças não estão acostumadas com essa forma de organização da classe, demorou para que se concentrassem, mas a professora me disse que estão aprendendo essa forma diferente. De fato a conversa depois foi muito melhor, pois todo mundo podia se ver e falar em pé de igualdade. **(Diário de Campo- 14 de abril de 2009)**

Ela leu um trecho da história para as crianças e pediu que elas continuassem. As crianças iam contando oralmente a história e a professora ia escrevendo na lousa, sempre perguntando às crianças quais letras deveria usar para escrever cada palavra. Muitas crianças queriam participar falando as letras e iam levantando as mãos. Algumas indicavam: professora, eu ainda não falei! E a professora se desdobrava para garantir a fala de todos e todas. Na seqüência, as crianças copiaram o texto que produziram coletivamente em seus cadernos. **(Diário de Campo – 28 de abril de 2009)**

Esses momentos mostram um pouco da forma de lidar com a aula que a professora Ana Lúcia foi construindo ao longo dos anos e também com a proposta de comunidades de aprendizagem. Também por dar aula numa comunidade de aprendizagem, a professora viveu diferentes experiências de sala de aula que contavam com a colaboração de outras pessoas que não só a professora e, a partir dessas experiências pôde ver como se intensifica a aprendizagem das crianças quando se tem na sala de aula a ajuda de outras pessoas. Nesse sentido, destaca-se a questão de ter mais pessoas adultas como referência na sala, por vivenciarmos diversas vezes o quanto esse fator potencializa a aprendizagem e também a melhora na convivência.

A professora estava trabalhando os agrupamentos com as crianças, continuando o conteúdo sobre o sistema de numeração decimal. Os palitos estavam sendo utilizados para representar as quantidades. Eu auxiliei a verificar se as crianças estavam fazendo tudo corretamente, e a professora me disse que era muito importante a minha ajuda, pois era muito difícil realizar essa atividade sozinha. **(Diário de Campo-05 de maio de 2009.)**

Por fim, no que diz respeito ao último aspecto apontado como elemento transformador na relação dialógica de sala de aula destaca-se a *organização dos conteúdos de ensino*, pois no decorrer das aulas da professora Ana Lúcia era nítida a percepção de que os conteúdos tinham uma seqüência lógica, planejada pela professora para facilitar a compreensão das crianças sobre determinado conteúdo.

Fiquei encantada em ver como as crianças já estavam familiarizadas com as regras e o jogo. Trabalhamos com vários números que a professora indicou, agrupando-os de três em três e mudando de casa no tabuleiro conforme tivéssemos grupos montados ou peças soltas. A professora

organiza os conteúdos de modo a favorecer o diálogo. O jogo NUNCA TRÊS e todas as etapas realizadas até agora sobre o ensino do sistema de numeração decimal são exemplos disso. Como todas as atividades estão relacionadas, elas possibilitam uma reflexão crítica das crianças e diálogo entre elas e delas com a professora. **(Diário de Campo- 12 de maio de 2009)**

Com relação à dimensão exclusora presente nas aulas da professora, ou seja, aos processos de sala de aula que se apresentam como obstáculo ao estabelecimento da relação dialógica, destacamos o fato das *crianças entenderem que devem ouvir e respeitar somente a professora*. Isso porque em muitos momentos na escola as crianças estão em contato com outros profissionais ou outras pessoas do bairro, da comunidade, e não podem ser formadas de maneira a entenderem que somente devem respeitar sua professora. Os outros adultos também devem ser referências para elas e configurar-se como potentes agentes educativos.

Durante as observações na sala da professora Ana Lúcia, fomos até o SESC, para um passeio e, estando lá, as crianças foram divididas em duas turmas. A professora acompanhou uma turma e eu acompanhei a outra turma. No entanto, as crianças não conseguiam prestar atenção ao que eu dizia, nem tampouco respeitar o que eu falava.

(...) o instrutor pediu que eu acompanhasse a turma, mas eu literalmente fiquei sem voz porque as crianças não me ouviam e nem ao instrutor. Precisou que a professora saísse do lugar em que estava com a outra turma para vir dar uma bronca. As crianças normalmente são tão comportadas na sala de aula, com a professora, que hoje não as reconheci. **(Diário de Campo – 28 de agosto de 2008)**

E num outro dia uma situação parecida:

A professora saiu da sala por um momento e as crianças tiveram muita dificuldade em ficar sentadas, continuar a atividade e me ouvir. Eu e a professora conversamos sobre o fato das crianças somente estabelecerem diálogo com ela, e de sua preocupação agora que deixaria a turma por conta da licença. Decidiu então conversar com as crianças sobre isso. **(Diário de Campo – 04 de setembro de 2008)**

Além desse aspecto, destacamos a questão de *fomentar o espírito de competitividade e não de solidariedade entre as crianças*, porque em alguns momentos da sala de aula tínhamos situação de votação ou de escolha dos melhores trabalhos e, de acordo com os princípios da aprendizagem dialógica, é importante fortalecer os laços de solidariedade entre as crianças e não de competitividade, como acontece em nossa sociedade de maneira geral.

(...) na volta do recreio as crianças tiveram um tempo para terminar o desenho. Depois, a professora organizou a votação colando os desenhos na lousa para que as crianças pudessem escolher qual elas gostavam mais para exibir numa apresentação para os pais. (**Diário de Campo – 02 de setembro de 2008**)

Eu e a professora conversamos um pouco sobre a situação e o quanto é difícil, às vezes, caminhar no sentido contrário a tudo o que estamos acostumados a vivenciar. Que era necessário, sim, mas que era difícil e, por isso, precisamos nos educar a cada dia para uma postura diferente, pois essa é uma exigência do ensino que se diz dialógico.

Outro destaque quanto à dimensão exclusora refere-se a *ignorar as perguntas feitas pelos estudantes*, aquelas que não se referem diretamente ao conteúdo que está sendo trabalhado. Isso porque muitas vezes nós que somos professoras e professores nos preocupamos tanto com o conteúdo que precisa ser trabalhado que nos esquecemos de aproveitar os momentos de curiosidade das crianças para avançar no conhecimento que elas têm sobre o mundo e sobre as coisas.

Durante as aulas da professora Ana Lúcia, o “desperdício” da curiosidade das crianças aconteceu em alguns momentos:

A professora passou o globo para as crianças verem. Elas queriam saber sobre outros países, tinham muitas perguntas (o país da novela, dos índios, dos negros, dos portugueses), mas a professora disse que num outro dia poderiam conversar mais sobre os países, porque agora estavam estudando o sistema de numeração. (...) A professora conversou comigo que trabalhou na semana passada sobre os índios, a língua tupi e o descobrimento do Brasil, por isso as crianças hoje estavam colocando muitas questões sobre isso. Falou da sua angústia de quando precisa trabalhar um conteúdo específico e as crianças “fogem” do conteúdo porque se interessam por outras coisas. Eu argumentei que fiquei encantada com a quantidade de diálogo e aprendizagem que vi entre professora e alunos/as, e que achava importante que ela não deixasse de responder à essas perguntas “extras”, pois isso implica uma postura dialógica: partir da curiosidade (muitas vezes ingênua) dos estudantes para construir conhecimento com eles/as. A professora disse que entendia meu argumento, mas que ainda assim se angustiava. **Diário de Campo- 28 de abril de 2009.**

Uma das possibilidades que a metodologia comunicativa crítica nos proporcionou foram esses momentos de diálogo sobre as dúvidas e angústias que não eram só da professora, mas minhas também e com certeza de muitas outras professoras que enfrentam o desafio de estar numa sala de aula diariamente. Dessa maneira, os obstáculos que percebíamos não serviam somente à pesquisa, mas respondiam aos questionamentos da própria professora e possibilitavam transformações imediatas.

O mesmo ocorreu com relação à questão de *não problematizar os conteúdos trabalhados*, pois se referem a uma forma de ser professor e professora. Numa das aulas na qual conversávamos sobre o dia do trabalho é possível destacar:

Terminada a atividade, a professora fez uma conversa com as crianças sobre o Dia do Trabalho que havia sido comemorado há poucos dias. Ela contou para as crianças como era a situação dos trabalhadores hoje em dia: ter carteira assinada, férias, 13º salário, etc., e de como isso tudo foi uma conquista porque antigamente não era assim, pois muitas pessoas eram escravas e não ganhavam nada pelo que faziam. O Dia do trabalho é festejado para comemorar a luta de muitas pessoas por melhores condições de trabalho. Na seqüência, pediu às crianças que desenhassem aquilo que gostariam de fazer/ser quando crescessem. (...) Conversamos sobretudo sobre a questão do dia do trabalho, pois eu argumentava à professora que não poderia deixar de dizer às crianças sobre as desigualdades no mundo do trabalho, pois apesar de todas as conquistas que ela citou, as crianças daquela escola vivem num bairro bastante pobre no qual a maioria das pessoas adultas não conta com tais benefícios. A professora disse só ter atentado para o que eu falava no momento daquela nossa conversa e que ela ainda se sentia insegura sobre o que conversar com as crianças nessas datas comemorativas, pois sabia que não deviam passar em branco. **(Diário de Campo- 05 de maio de 2009)**

É imprescindível a um professor ou professora que se diga dialógico/a que problematize os conteúdos de ensino, potencializando o desenvolvimento do pensamento crítico de seus alunos e alunas e fazendo-os visualizar as possibilidades de mudança da realidade na qual vivem. Com relação a essa possibilidade de mudança, surgiram ainda em nossas análises questões que não estão diretamente relacionadas ao trabalho da professora, mas que influenciam diretamente a relação dialógica na sala de aula. Uma delas foi o fato de *a professora não vivenciar o diálogo nos outros espaços da escola*. Em muitas conversas a professora Ana Lúcia comentava sobre a dificuldade em manter o diálogo nos outros espaços, e como isso interferia em seu trabalho.

Até mesmo com relação às crianças de sua turma isso acontecia:

Depois dessa atividade saímos para o RECREIO. Durante o intervalo a professora comentou comigo sobre a mudança dos gêmeos GABRIEL e RAFAEL, que trocaram de período. Antes, na turma da professora Ana Lúcia estava o Rafael e agora quem participava das aulas era o Gabriel. A professora estava muito descontente, pois a decisão da mudança não foi dialogada com ela nem com a coordenadora do período. **(Diário de Campo- 12 de maio de 2009)**

De fato não é fácil modificar todas as estruturas da escola, burocrática, fechada e autoritária, tal e qual conhecemos, para uma gestão democrática e dialógica. Mas faz parte do esforço de Comunidades de Aprendizagem uma mudança nessa direção. Até porque não é possível que o professor ou professora desenvolva em sua sala de aula um trabalho dialógico enquanto vivencia na instituição uma relação opressora e antidialógica.

Ao focalizar a relação dialógica em si mesma percebemos durante as observações que há também um obstáculo quanto aos limites do diálogo com as crianças. Isso porque as crianças não são inteiramente autônomas, ou seja, não respondem por si mesmas. Nesse sentido, algumas decisões precisam ser tomadas exclusivamente pela professora.

Assim que a professora colocou a música no rádio as crianças começaram a cantar junto com o CD, mas a professora disse que era só para ouvir. As crianças não deram ouvidos e quando a música acabou a professora ficou muito brava porque as crianças não haviam prestado atenção no que ela falava. Percebo que a professora Ana Lúcia é muito rigorosa com as crianças, ao mesmo tempo em que é dialógica com elas. Me impressiona a sua postura, ao mesmo tempo firme e dócil. Me faz ter em conta que ser dialógica não significa não ser firme, não seguir regras ou não ser exigente. Até porque nem sempre é possível negociar com as crianças. **(Diário de Campo- 12 de maio de 2009)**

Por fim, destaca-se a questão da *inclusão* nas escolas, tal como vem sendo feita. Num diálogo com a professora analisamos que a inclusão de crianças com necessidades educativas especiais é um fator transformador da relação dialógica em sala de aula, pois a postura dialógica envolve, inclusive, a aprendizagem da convivência, do respeito e do diálogo entre diferentes, tal como já apontamos anteriormente. Entretanto, a maneira como essa inclusão vem sendo feita, deixando o professor e a professora sozinho/a em sala de aula, sem apoio e sem orientação tem se apresentado muito mais como obstáculo do que como um fator transformador.

Hoje notei a presença de uma aluna nova (M.E.) Uma criança com síndrome de down, que chegou no final da semana passada. A professora estava notadamente cansada hoje e me contou um pouco de como tem sido difícil estar com essa nova aluna na sala, porque ela é muito agitada. Não pára sentada, sai da sala quando tem vontade e só faz o que quer. A professora sabia da dificuldade natural do período de adaptação, mas estava muito desanimada porque não tinha apoio nem ninguém que a orientasse. **(Diário de Campo– 26 de maio de 2009)**

Sabemos o quanto essa é uma questão delicada, mas sabemos também da necessidade de que os órgãos governamentais atentem para essa questão. Sabemos de sua relação direta

com o princípio de igualdade de diferenças, que supõe a potencialidade da aprendizagem entre os/as diferentes. Em nossos encontros na sala de aula muitas foram as nossas falas nesse sentido. Na verdade, essas e outras conversas com a professora Ana Lúcia é que foram criando e recriando grande parte desta pesquisa e desta pesquisadora. Os dias, mesmo tendo retornado para sua sala este ano, foram poucos, mas as aprendizagens intensas.

A perspectiva de diálogo a partir da qual a professora já trabalhava e que foi reformulando e reconstruindo a cada aula era, sem dúvida, uma perspectiva de compromisso e de escolha, por isso destacamos agora a síntese formulada no relato comunicativo com a professora Ana Lúcia sobre essa idéia de diálogo que foi refazendo e ampliando durante a presente investigação.

Quadro XXVI: Síntese sobre o diálogo na sala de aula na perspectiva da professora Ana Lúcia

Elementos Transformadores	Elementos Obstaculizadores
1. A presença constante do diálogo na sala de aula; 2. A transformação da escola em C.A como fator favorecedor do diálogo na sala de aula.	1. Falta de capacitação em Comunidades de Aprendizagem e aprendizagem dialógica;
Elementos: 2 Menções: 3	Elementos: 1 Menções: 2

O entendimento sobre a proposta de um trabalho dialógico na sala de aula que a professora Ana Lúcia foi ganhando durante o processo de pesquisa a fez visualizar as muitas práticas dialógicas que ela já desenvolvia em aula, podendo, então, aprimorá-las. Esse entendimento permitiu também que a professora refletisse sobre a proposta de Comunidades de Aprendizagem como potencializadora das práticas de diálogo, ao mesmo tempo que a fez perceber a necessidade constante de formação para o professorado nesta temática.

Olha, assim, acho que antes a gente tinha uma idéia de diálogo assim, só quando você pergunta e a pessoa responde, fica aquela pergunta e resposta. **E aí, com o seu trabalho aqui na sala e você chegando assim e fala alguma coisa, você fala, ah, não é só isso que é esse diálogo, esse dialógico. São outras coisas também. Então eu acho assim... que ele aparece o tempo todo, se a gente for ver dessa outra maneira, não só pergunta e resposta, aparece todos os dias, de várias formas, o tempo todo.** Nas atividades, na hora que você está dando uma explicação... nós até tentamos nos organizar, tentando fazer todos os alunos aprenderem, então eu acho que isso faz parte. Ele aparece o tempo todo, e eu acho que ajuda muito, eu acho que é, inclusive, é isso que tem ajudado, que eu estou falando da minha turma, como ela está esse ano, eu acho que deve

ser essa questão dialógica que, com um número menor, você tem mais oportunidade de diálogo, nesse sentido, de todas as formas. Quanto menos pessoas... lógico, você não vai querer um grupo mínimo, mas assim, você tem mais momentos para estar trocando e estar dialogando. Quando tem mais gente, tem menos tempo para todo mundo conseguir trocar e dialogar né? Então eu acho assim, que o diálogo está presente o tempo todo, mesmo às vezes a gente sendo brava, sendo chata, chamando muito a atenção, mas eu acho que está presente, e aí eu acho que ele ajuda muito nesse sentido, que facilita o processo de aprendizagem dos alunos. Acho que é isso... (...) **Eu acho que ajudou muito a escola, quando passou a ser Comunidades**, eu acho que daí, mesmo que você não tenha todas as coisas que possam ocorrer na sua sala, ali presente, diretamente na sua sala, mas se a escola vive o projeto, se a escola, você... a todo tempo tem que conversar sobre, tem que discutir sobre, tem que ler sobre, que a gente fez esses momentos, de sensibilização, de conhecimento, então acho que de toda forma você acaba se envolvendo... (...) Falta muita coisa? Falta assim, o projeto conseguir se solidificar melhor, atingir todas as salas, ser uma coisa mais efetiva? Falta. (...) Infelizmente a gente não tem tempo de estar aprofundando, de estar passando melhor, porque deveria, (...) **Eu acho que se a gente tivesse uma capacitação para fundamento maior no tema mesmo, em Comunidades, que eu acho que a gente tinha que ter como Comunidade de Aprendizagem, aí acho que a gente desenvolveria até melhor... colocaria mais o diálogo na sala. (RC-PAL: §39-40-41)**

A clareza com que a professora fala e reflete sobre o diálogo e a necessidade de incorporá-lo às práticas de sala de aula com certeza já figuram como resultados bastante positivos deste trabalho. As aprendizagens, como já ressaltai por diversas vezes, também foram minhas como pesquisadora.

A convivência com as crianças, que muito sabem de suas aulas também me proporcionou encontros de vivas experiências. Um deles foi o momento do grupo de discussão, no qual senti muita dificuldade em me fazer ouvir e organizar as crianças sentadas. Parecia até que estava com outra turma que não aquela que eu havia conhecido no primeiro ano. De toda maneira, o encontro foi muito proveitoso, por isso destaco também a perspectiva das crianças quanto às aulas da professora Ana Lúcia.

Durante o grupo de discussão com essa turma as crianças abordaram duas temáticas diferentes: o comportamento em sala (das crianças e da professora) e a aprendizagem na sala de aula, por isso apresentamos a seguir dois quadros de análise.

Vale destacar que esse grupo de discussão foi realizado no final do primeiro semestre de 2009, com cinco crianças participantes, duas meninas e três meninos. Foi realizado durante o período de aula, ao final do período da tarde, na sala de vídeo da Escola do Futuro, contígua à escola. É importante ressaltar também que na semana anterior ao grupo de discussão a turma

recebeu uma nova aluna na sala de aula. Uma menina (M.E.) com síndrome de down, que alterou bastante a rotina das crianças naqueles dias.

Quadro XXVII: Síntese sobre o comportamento da Professora Ana Lúcia e das crianças na perspectiva das crianças

Elementos Transformadores	Elementos Obstaculizadores
	1. As crianças fazerem bagunça durante as aulas; 2. A professora gritar com as crianças; 3. Alguma criança não saber as regras da turma ou o conteúdo que já foi ensinado.
Elementos: 3 Menções: 15	

Com relação ao comportamento da turma (seja da professora, seja das crianças), as crianças são bastante críticas e destacam exclusivamente aspectos obstaculizadores do diálogo na aula, como o fato das crianças fazerem bagunça, não conhecerem as regras da turma e a professora gritar com elas.

Vanessa: Que coisas que a professora faz na aula ou que a gente tem na sala de aula que não ajudam a gente a aprender?

§7-Cç2: Bagunça...

§8-Cç1: É, assim, quando tem barulho a gente não consegue fazer lição.

Vanessa: Agora, que coisas que tem na aula que vocês acham que não é legal, que a professora Ana Lúcia faz?

Cç2: Que não é legal?

§30-Cç3: Gritar...

§37-Cç2: Ela grita e dói os ouvidos da gente, aí dá dor de cabeça, e a M.E., ela fica saindo para fora da sala, a professora fica com raiva, aí a professora em vez de ficar brava com ela, ela fica brava com a gente...

Vanessa: Vocês falaram bastante da M.E, dos momentos que ela atrapalha a aula, a M.E. está chegando agora na sala, então ela ainda está aprendendo...

§51-Cç2: Ela não sabe as regras.

Considerando as argumentações já feitas sobre a capacidade de dialogar das crianças, é possível perceber nas falas delas o quanto enxergam a si e ao outro. São críticas com elas mesmas e têm consciência de que suas atitudes (no caso da bagunça) também atrapalham a sala de aula. Comentam ainda sobre o fato de a professora gritar com elas como obstáculo às suas aprendizagens e comentam de como há um processo de adaptação quando chega algum aluno ou aluna nova na classe. A seguir apresentamos a síntese do diálogo que compartilhamos sobre a organização da aula de maneira geral.

Quadro XXVIII: Síntese sobre a organização da aula da professora Ana Lúcia na perspectiva das crianças

Elementos Transformadores	Elementos Obstaculizadores
<ol style="list-style-type: none"> 1. A aprendizagem por meio de jogos; 2. A aprendizagem da solidariedade proporcionada pelos jogos; 3. Ter muitas e variadas atividades durante as aulas; 4. A professora preparar as atividades fora do horário de aula; 5. Ter contação de histórias em todas as aulas; 6. Ter atividades de escrita desafiadoras; 7. Poder escrever com letra de mão; 8. A professora sempre explicar o que tem que ser feito; 9. Que a professora tome decisões levando em conta o que as crianças pensam; 10. Que cada pessoa na sala tenha que se inscrever e esperar a vez de falar; 11. Ter sempre tarefa para fazer em casa; 12. Poder ler livros na sala de aula; 13. Que a professora se preocupe em ensinar a todas as crianças. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. A dificuldade em escrever com letra de mão; 2. A idéia de que a última decisão é sempre da professora; 3. A dificuldade para fazer a lição de casa; 4. O fato de que, mesmo a professora ensinando, algumas crianças não aprendam.

Foram muitos os destaques feitos pelas crianças quanto aos elementos transformadores, isto é, favorecedores do diálogo na aula. De maneira geral, todos remetem à idéia que as crianças têm de uma boa aula (na qual se faça lição (atividades) e se aprenda) e de uma boa professora (aquela que ensina aos alunos/as, que prepara as atividades para classe e para casa e que se preocupa com a aprendizagem de todas as crianças).

§11-Cç2: Ela (a professora) é bem legal, porque ela passa um monte de atividade bem legal...

§13-Cç2: Ela é muito legal porque dá um monte de coisa para a gente aprender porque quando a gente crescer a gente vai ter que ser alguma coisa...

§15-Cç3: Ela brinca de boliche. Tem dia que ela brinca de jogo da forca.

Vanessa: Esses jogos... por que é tão legal aprender com jogos?

§17-Cç1: A gente aprende a esperar a vez do outro, não pode fazer bagunça...

§18-Cç3: Ajudar o outro...

(...)

§26-Cç5: A gente trabalha, faz muita lição...

(...)

Vanessa: Como que a professora explica uma lição nova?

§65-Cç5: Ela dá um papel muito difícil, nós pensamos...

Vanessa: Vocês pensam... E quando ela dá um papel muito difícil, isso é ruim? É sempre legal só ter coisa fácil para fazer, ou é legal também quando tem alguma coisa difícil?

§66-Cç1: Difícil é melhor porque aí você vai aprender mais coisas que tem que aprender, mais difícil. E aí você vai saber mais.

(...)

Vanessa: Vocês não podem dizer também o que vocês acham que é importante na aula?

§80-Cç2: Ela (a professora) falou assim que tem que levantar a mão quando, quando é para falar.

Vanessa: E isso é bom ou ruim, ter que levantar a mão?

Todas: Bom...

Vanessa: Por que isso é bom?

§81-Cç2: Para não ficar, por exemplo, eu fico falando, você fica falando, todo mundo fica falando, aí fica assim, ó (faz um gesto com a mão indicando confusão) na cabeça da professora.

Vanessa: Alguém consegue entender?

§82-Cç2: Não... Fica blá, blá, blá...

Vanessa: Hum... E tarefa de casa, vocês têm sempre?

§86-Todas: É, é legal, é legal...

(...)

Vanessa: Você falou: a professora Ana Lúcia é uma boa professora. Por quê? O que é ser uma boa professora?

§107-Cç3: Ela deixa a gente falar...

Vanessa: o que mais R.?

§108-Cç3: Ela dá tarefa.

Vanessa: V.? O que é ser uma boa professora?

§109-Cç1: Ela dá atividade boa... às vezes é ruim fazer, mas é legal...

No que diz respeito aos elementos destacados como obstáculos, encontramos a dificuldade que às vezes as crianças se deparam na realização das tarefas, o fato da autoridade da professora se sobressair, em alguns momentos, à perspectiva de diálogo e a preocupação de que nem todas as crianças aprendam os conteúdos igualmente.

Vanessa: Quando a professora escreve de letra de mão não é legal? Por quê?

§55-Cç3: Porque ela é muito rápida.

(...)

Vanessa: A professora Ana Lúcia decide tudo sozinha ou ela pergunta pra vocês?

§67-Cç2: Pergunta para a gente.

Vanessa: E se tivesse uma coisa que vocês não quisessem fazer?

§75-Cç2: Aí tem que fazer porque a professora é ela.

(...)

Vanessa: Hum... E tarefa de casa, vocês têm sempre?

§86-Todas: É, é legal, é legal...

§87-Cç1: Mas tem gente que chega atrapalhado, chega sem fazer as coisas...

§88-Cç1: Você está se atrapalhando na lição, tem alguma coisa que está atrapalhando e você não consegue fazer, e você vai fazer errado as coisas, chega na sala a professora vai corrigir, umas coisas estão erradas.

(...)

Vanessa: E ela consegue ensinar todo mundo da sala?

§114-Cç2: Consegue.

§115-Cç2: Consegue.

§116-Cç1: Mas tem uns que ela ajuda e não aprende, não presta atenção...

É impressionante quando olhamos as análises das crianças e percebemos o quão próxima da nossa idéia de aula dialógica está a percepção delas. Isso nos mostra que, contrário ao discurso de muitos professores e professoras, as crianças querem sim é aprender, ter lição de casa e poder ler livros na sala de aula. Essa é a idéia de uma boa aula em sua percepção. Elas querem escrever com letra de mão e querem que todas as crianças aprendam.

Após essa apresentação mais detalhada dos diferentes aspectos e olhares sobre a aula da professora Ana Lúcia, apresentamos agora um quadro que procura sintetizar todas as perspectivas apresentadas, possibilitando um olhar mais geral e completo sobre a aula dessa professora.

Quadro XXIX: A perspectiva dialógica na sala da professora Ana Lúcia

	ELEMENTOS TRANSFORMADORES	ELEMENTOS OBSTACULIZADORES
VISÃO DA PROFESSORA SOBRE A TURMA E A ESCOLA	<ul style="list-style-type: none"> - considerar a turma muito boa, esperta e atenta; - ter um número adequado de alunos/as na sala de aula; - ter mais pessoas ajudando na sala de aula; - melhor atuação da equipe pedagógica da escola na sala de aula; 	<ul style="list-style-type: none"> - problemas de comportamento (indisciplina) de alguns alunos/as; - não ter equipe da mesma série/ano para trocar experiências na escola;
VISÃO DA PROFESSORA SOBRE O DIÁLOGO	<ul style="list-style-type: none"> - presença constante do diálogo na sala de aula; - transformação da escola em Comunidades de Aprendizagem como fator favorecedor do diálogo. 	<ul style="list-style-type: none"> - falta de capacitação em Comunidades de Aprendizagem e Aprendizagem Dialógica.
VISÃO DAS CRIANÇAS SOBRE AS AULAS	<ul style="list-style-type: none"> - ter muitas e variadas atividades durante as aulas; - a professora preparar as atividades; - a professora fazer contação de histórias; - a professora ensinar o que deve ser feito; - a professora ouvir o que as crianças pensam. 	<ul style="list-style-type: none"> - as crianças fazerem bagunça durante as aulas; - a professora gritar com as crianças - alguma criança ficar sem aprender os conteúdos; - a dificuldade encontrada para fazer algumas tarefas e atividades; - a idéia de que a última decisão é sempre da professora.
RELAÇÃO DIALÓGICA NO PROCESSO DE AQUISIÇÃO DA LEITURA E DA ESCRITA	<ul style="list-style-type: none"> - a professora ensinar os conteúdos considerando os conhecimentos que as crianças já têm; - a professora fazer intervenção junto aos alunos e alunas; - a professora ensinar mais de um tipo de letra; - a professora organizar a turma em círculo. 	<ul style="list-style-type: none"> - apoio e reforço para os alunos/as com dificuldade oferecido no mesmo horário da aula; - a professora não levar em conta as necessidades dos alunos/as na hora de ensinar os conteúdos (ex: letra cursiva).
	<ul style="list-style-type: none"> - a professora dialogar sobre o conteúdo de ensino e outros aspectos da vida 	<ul style="list-style-type: none"> - as crianças ouvirem e respeitarem somente a professora;

<p style="text-align: center;">RELAÇÃO DIALÓGICA NOS DIFERENTES PROCESSOS DE SALA DE AULA</p>	<p>humana;</p> <ul style="list-style-type: none"> - a professora partilhar responsabilidades e decisões com as crianças; - a professora exigir atenção e organização de todas as crianças da turma; - a professora saber ouvir as crianças; - a professora respeitar a diversidade e estimular a solidariedade entre as crianças; - a professora garantir a fala de todas as crianças na aula; - a professora organizar os conteúdos numa sequência de forma a favorecer o diálogo com as crianças. 	<ul style="list-style-type: none"> - não problematizar os conteúdos trabalhados; - a professora fomentar o espírito de competitividade entre as crianças; - a professora ignorar as perguntas feitas pelos estudantes por medo de “fugir” do conteúdo; - a professora não vivenciar o diálogo nos outros espaços da escola; - o limite no diálogo com as crianças; - a inclusão de crianças com necessidades especiais tal como vem sendo feita.
--	---	--

A perspectiva de diálogo que é possível apreender dessa síntese final sobre as aulas da professora Ana Lúcia nos remetem aos vários aspectos que podem influenciar direta ou indiretamente o trabalho na sala de aula. A percepção do diálogo na sala de aula entrelaçado com outros momentos e espaços da escola. Essa articulação de diferentes fatores e espaços é destacada a todo o momento nas sínteses elaboradas a partir das aulas dessas duas professoras participantes desta investigação.

Por isso, os dias passados nestas duas salas de aula, com duas professoras dispostas a buscar a construção do diálogo junto comigo foram realmente especiais, pela relação que estabeleci com elas e com as crianças e por todos os ganhos que tive estando ali a cada dia. Aprendi com elas muito sobre como dar aula, uma vez que sou também uma professora iniciante; aprendi que a carreira docente não precisa (e não deve) ser solitária; que quem é professor ou professora pode dizer o que pensa e sente às crianças sem perder a autoridade; que é possível trabalhar todos os conteúdos de ensino do currículo mantendo a alegria e a amorosidade; que todos os professores e professoras precisam de apoio, não importa o quão experientes sejam; e que é possível, apesar dos muitos obstáculos, construir vínculos de solidariedade e respeito na escola; que é possível o diálogo.

Espero, portanto, que de alguma maneira essa pesquisa nos permita entender melhor essa prática dialógica de aprendizagem e que ela possa se estender a outras tantas professoras e crianças que, assim como nós, desejam construir aulas mais participativas, mais democráticas e igualitárias.

Nesse sentido, nos dedicaremos no próximo item a articular os aspectos apontados nas aulas das duas professoras e, a partir dessa articulação, analisá-los com base na literatura.

6.3 Aproximando as duas salas de aula

Muitos aspectos destacados como favorecedores ou obstaculizadores do diálogo na aula se repetem nas salas de aula da professora Laura e da professora Ana Lúcia; outros dizem respeito a elementos singulares vividos em cada momento e cada espaço. De toda maneira, consideramos que seria mais enriquecedor ao debate da temática se pudéssemos identificar essas semelhanças e peculiaridades das duas salas de aula para, a partir delas, estabelecer relações com o nosso referencial teórico e indicar possíveis respostas aos questionamentos que guiaram este estudo.

Desse ponto de vista, apresentamos abaixo um quadro que esperamos ser capaz de ilustrar, dentro das temáticas a partir das quais apresentamos os dados, os elementos, transformadores e obstaculizadores, abordados nas duas salas de aula no decorrer da investigação.

Quadro XXX: O diálogo nas salas de aula investigadas

	AULA - PROFA. LAURA		AULA - PROFA. ANA LÚCIA	
	ELEMENTOS TRANSFORMADORES	ELEMENTOS OBSTACULIZADORES	ELEMENTOS TRANSFORMADORES	ELEMENTOS OBSTACULIZADORES
VISÃO DA PROFESSORA SOBRE A TURMA E A ESCOLA	<ul style="list-style-type: none"> - considerar a turma boa, pronta para aprender; - bons resultados obtidos com a aprendizagem pela entrada das crianças mais cedo na escola; - avaliação positiva do ano letivo. 	<ul style="list-style-type: none"> - número grande de faltas dos/as alunos/as; - chegada e saída constante de alunos/as durante o ano letivo. 	<ul style="list-style-type: none"> - considerar a turma muito boa, esperta e atenta; - ter um número adequado de alunos/as na sala de aula; - ter mais pessoas ajudando na sala de aula; - melhor atuação da equipe pedagógica da escola na sala de aula; 	<ul style="list-style-type: none"> - problemas de comportamento (indisciplina) de alguns alunos/as; - não ter equipe da mesma série/ano para trocar experiências na escola;
VISÃO DA PROFESSORA SOBRE O DIÁLOGO	<ul style="list-style-type: none"> - o diálogo estabelece a confiança e uma relação mais sincera com as crianças; - o diálogo forma as crianças e transforma os adultos; - o diálogo exige a intervenção do professor/a junto às crianças; - o diálogo exige que o professor/a tenha altas expectativas com a aprendizagem das crianças. 		<ul style="list-style-type: none"> - presença constante do diálogo na sala de aula; - transformação da escola em Comunidades de Aprendizagem como fator favorecedor do diálogo. 	<ul style="list-style-type: none"> - falta de capacitação em Comunidades de Aprendizagem e Aprendizagem Dialógica.
VISÃO DAS	<ul style="list-style-type: none"> - ter lição nas aulas; - a professora explicar o que precisa ser feito e ajudar as crianças; 	<ul style="list-style-type: none"> - a professora brigar/gritar com as crianças; - a professora deixar de ajudar as crianças na realização das atividades; 	<ul style="list-style-type: none"> - ter muitas e variadas atividades durante as aulas; - a professora preparar as atividades; 	<ul style="list-style-type: none"> - a professora gritar com as crianças; - as crianças fazerem bagunça durante as aulas;

<p>CRIANÇAS SOBRE AS AULAS</p>	<ul style="list-style-type: none"> - ter contação de histórias e rodas de conversa; - avaliação positiva do ano letivo. 	<ul style="list-style-type: none"> - as crianças copiarem as respostas das atividades dos colegas; - não ter uma maior variedade de aulas na escola. 	<ul style="list-style-type: none"> - a professora fazer contação de histórias; - a professora ensinar o que deve ser feito; - a professora ouvir o que as crianças pensam. 	<ul style="list-style-type: none"> - alguma criança ficar sem aprender os conteúdos; - a dificuldade encontrada para fazer algumas tarefas e atividades; - a idéia de que a última decisão é sempre da professora.
<p>RELAÇÃO DIALÓGICA NO PROCESSO DE AQUISIÇÃO DA LEITURA E DA ESCRITA</p>	<ul style="list-style-type: none"> - a professora relacionar a aprendizagem com elementos significativos para as crianças e com o cotidiano delas; - a professora manter altas expectativas de aprendizagem com relação às crianças; - a professora não deixar de dar aula por ser afetiva com as crianças; - a professora organizar a turma em círculo. 	<ul style="list-style-type: none"> - a professora solicitar das crianças um conhecimento que não ensinou a elas; - a professora ter imposta uma única metodologia de trabalho na sala de aula; - a professora fingir que as crianças não alfabetizadas sabem ler e escrever. 	<ul style="list-style-type: none"> - a professora ensinar os conteúdos considerando os conhecimentos que as crianças já têm; - a professora fazer intervenção junto aos alunos e alunas; - a professora ensinar mais de um tipo de letra; - a professora organizar a turma em círculo. 	<ul style="list-style-type: none"> - apoio e reforço para os alunos/as com dificuldade oferecido no mesmo horário da aula; - a professora não levar em conta as necessidades dos alunos/as na hora de ensinar os conteúdos (ex: letra cursiva).
<p>RELAÇÃO DIALÓGICA NOS DIFERENTES PROCESSOS DE SALA DE AULA</p>	<ul style="list-style-type: none"> - a professora dialogar sobre o conteúdo de ensino e outros aspectos da vida humana; - a professora ser rigorosa e ao mesmo tempo amorosa com as crianças; - a professora ao esconder das crianças o que pensa e sente sobre elas; - a professora favorecer o desenvolvimento do pensamento crítico; - a professora repudiar qualquer ato de violência. 	<ul style="list-style-type: none"> - a professora chamar a atenção das crianças sem saber ou ouvir seus motivos. 	<ul style="list-style-type: none"> - a professora dialogar sobre o conteúdo de ensino e outros aspectos da vida humana; - a professora partilhar responsabilidades e decisões com as crianças; - a professora exigir atenção e organização de todas as crianças da turma; - a professora saber ouvir as crianças; - a professora respeitar a diversidade e estimular a solidariedade entre as crianças; - a professora garantir a fala de todas as crianças na aula; - a professora organizar os conteúdos numa sequência de forma a favorecer o diálogo com as crianças. 	<ul style="list-style-type: none"> - as crianças ouvirem e respeitarem somente a professora; - não problematizar os conteúdos trabalhados; - a professora fomentar o espírito de competitividade entre as crianças; - a professora ignorar as perguntas feitas pelos estudantes por medo de “fugir” do conteúdo; - a professora não vivenciar o diálogo nos outros espaços da escola; - o limite no diálogo com as crianças; - a inclusão de crianças com necessidades especiais tal como vem sendo feita.

Mais uma vez encontramos semelhanças (destacadas em negrito) e singularidades nas duas salas de aula investigadas, dentro das diferentes temáticas.

Com relação à visão das professoras sobre a própria turma e o trabalho na escola destaca-se o fato de as duas professoras gostarem muito da turma com as quais trabalham, de acreditarem em seu potencial de aprendizagem e desenvolverem um trabalho de qualidade durante o ano letivo. No caso da professora Laura destaca-se ainda a entrada das crianças

mais cedo na escola como um fator positivo. Esse destaque também foi feito pela professora Ana Lúcia e apresentado no capítulo anterior quando a professora relatava sobre o início de seu trabalho na escola Monte Alegre.

Na visão das duas professoras as crianças têm atingido melhores resultados acadêmicos ao entrarem mais cedo na escola, uma compreensão da qual compartilho, pois pude acompanhar as duas turmas e ver de perto os resultados alcançados com as crianças. A partir também de minha experiência como professora alfabetizadora, vou ao encontro da compreensão das professoras quando apontam a mudança para o ensino fundamental de nove anos como favorecedora da aprendizagem e da prática dialógica na sala de aula.

Ainda dentro dessa temática, a professora Ana Lúcia destaca como elementos transformadores o número adequado de crianças na turma acompanhada, a melhora na atuação da equipe pedagógica da escola junto às professoras e os bons resultados alcançados com as crianças a partir da presença de pessoas colaboradoras na sala de aula. Este último aspecto destacado pela professora remete diretamente à proposição da aprendizagem dialógica, isto é, ao fato de que a aprendizagem depende fundamentalmente das interações vividas pelas pessoas, portanto quanto mais intensa e diversa for a interação, maior será a aprendizagem.

Na perspectiva de Aubert et. al (2008), a estrutura de interação *professor/a-aluno/a-conteúdos* que ainda impera em nossas escolas se apresenta como insuficiente para analisar e entender a aprendizagem escolar, já que atualmente ganham mais importância as interações que as crianças estabelecem com suas famílias e todas as pessoas que formam o seu entorno. De acordo com a proposta de aprendizagem dialógica, os professores e professoras, assim como as famílias e outras pessoas adultas são responsáveis pela formação das crianças e muitas vezes as outras pessoas, que não o professor ou a professora, facilitam o diálogo com as crianças, superando os limites das próprias fronteiras culturais. Daí a importância e o nítido impacto positivo da participação de outras pessoas na sala de aula.

De acordo com as professoras Laura e Ana Lúcia há alguns elementos obstaculizadores que se apresentam na turma com a qual trabalham e na escola de maneira geral. As professoras destacam dentre esses elementos a falta de uma equipe da mesma série/ano para planejar as aulas e trocar experiências, os problemas de comportamento (indisciplina) de alguns alunos e alunas que às vezes atrapalha o trabalho em sala de aula, o número excessivo de faltas das crianças e a entrada e saída constante das crianças durante o ano letivo.

Ao nosso entender, os dois primeiros fatores dizem respeito a uma organização da escola e da equipe pedagógica para apoiar o trabalho docente e para que as professoras não se sintam realizando uma tarefa solitária, que depende unicamente delas. Já no que diz respeito às outras duas considerações, avaliamos que o grande obstáculo tem sido a falta de diálogo e proximidade da escola com a comunidade de entorno. No caso das faltas, além de um tempo necessário para que as famílias acostumem-se com a nova organização do ensino, é preciso articular uma aproximação com essas famílias para que, no diálogo com as professoras, possam entender os argumentos a favor da presença das crianças na escola.

Quanto à entrada e saída das crianças durante o ano letivo destacamos que é preciso considerar a existência de razões internas e externas às escolas que explicam a saída das crianças de classes populares da sala de aula, como por exemplo, a busca de suas famílias por melhores condições de vida. Cada vez mais, nessa sociedade informacional, assistimos aos deslocamentos da população, especialmente da classe popular, por ser menos favorecida e precisar buscar a sobrevivência a cada dia. Nesse sentido, as crianças precisam acompanhar suas famílias e acabam por mudar de sala e escola algumas ou muitas vezes ao longo do ano. O fator obstaculizador, como entendemos, não se trata dessa mudança em si, de um lugar a outro, mas do despreparo das escolas e professores/as em lidar com um quadro de alunos/as que se altera constantemente. Falta para os/as professores/as e escolas conhecerem melhor a realidade de seus alunos/as, suas famílias, as características do bairro no qual trabalham etc. Falta a *disponibilidade para o diálogo* sobre a qual nos explicava Freire (2002/1996). Falta inclusive ter em mente um currículo oficial que possibilite às crianças movimentarem-se nas escolas sem serem prejudicadas ou deixarem de aprender determinados conteúdos escolares.

No que diz respeito à visão das professoras sobre o diálogo na sala de aula observamos o encontro dessas profissionais com a perspectiva dialógica de aprendizagem. Ambas relatam como foram descobrindo, no decorrer da investigação, o quanto de diálogo já viviam em suas salas de aula e quais aspectos estavam servindo de barreira para a aprendizagem dialógica. Consideramos, entretanto, que essa percepção sobre a aprendizagem dialógica apenas se iniciou em suas salas de aula e depende de uma contínua formação na temática, assim como aponta a professora Ana Lúcia ao referir-se à necessidade de conhecer melhor, estudar e se aprofundar nas concepções que embasam a proposta de comunidades de aprendizagem e o conceito de aprendizagem dialógica.

Na sequência das temáticas apresentadas no último quadro encontramos a visão das crianças sobre o desenvolvimento do diálogo na sala de aula; uma visão que apresenta muitas semelhanças quanto ao entendimento do que é uma boa aula e uma boa professora. As

crianças apresentam como fatores centrais, nos dois casos, a necessidade de realizarem diversas atividades nas aulas, ou seja, a necessidade de aprenderem por meio da leitura, da escrita, da pintura, das operações matemáticas, enfim... de trabalharem como estudantes que são. Defendem também a vontade de participarem da aula, de serem ouvidos pela professora, de fazerem escolhas.

De acordo com Franchi (1995), é muito possível que os alunos/as não tenham consciência de sua participação na elaboração do conhecimento, e é quase certo que não tenham nenhuma compreensão sobre a construção de conhecimento na sala de aula. Porém, valorizam intensamente um professor ou professora que os faz participar da aula ou que os estimule a manifestar suas concepções e opiniões. Dessa maneira, os alunos e alunas percebem os resultados positivos de uma aula em que o professor/a se dispõe a desenvolver dialogicamente o conteúdo de ensino, fazendo-os se descobrir como atores e atrizes do processo do conhecimento.

Em estudos sobre a construção de um currículo comunicativo, Ferrada (2001) comenta sobre os argumentos apresentados por alguns autores quanto à imaturidade mental e social que impossibilitaria a participação dos estudantes nas decisões de sala de aula ou da escola. Remetendo-se às formulações de Habermas, Ferrada explica a existência de três ordens de desenvolvimento a partir das quais se pode compreender a capacidade de intervenção em situações de ação. A primeira delas compreende as idades entre 5 e 9 anos; a segunda de 7 a 12 e a terceira de 10 a 15 anos.

No primeiro caso, que corresponde à idade das crianças que formam as turmas das professoras Laura e Ana Lúcia, as crianças já são capazes de distinguir entre as perspectivas de interpretação e ação de quem participa na interação, ou seja, elas sabem diferenciar o *eu* e o *tu*. No entanto, ainda não são capazes de manter sua própria posição na avaliação das ações nem, tampouco, colocar-se no lugar do outro.

Se essas considerações nos mostram que as crianças nessa faixa etária não se encontram em condições de manter sua opinião frente a outras argumentações e nem se encontram em igualdade de oportunidades para defender os seus pontos de vista a partir de uma argumentação racional, isso não quer dizer, segundo a autora, que elas não devam ser ouvidas quanto a sua opinião a respeito do que consideram importante aprender.

Na mesma direção, Paulo Freire, em sua *Pedagogia da Esperança*, nos lembra que o diálogo entre professor/a e alunos/as não os torna iguais, mas sim marca a decisão democrática entre eles/as. *A relação dialógica entre eles/as não anula, como às vezes se pensa, a possibilidade do ato de ensinar. Pelo contrário, ela funda este ato.* (p.118)

A partir destes argumentos esclarecem-se os limites de atuação das crianças e a permanente necessidade de ouvi-las e dialogar com elas para que, gradativamente, possam construir os elementos necessários a uma participação efetiva na relação dialógica, partindo de argumentos que se sustentem numa comunicação racional que busque entendimentos.

Consideramos, portanto, que faz parte do estabelecimento de uma relação mais dialógica na sala de aula saber ouvir as crianças e as suas necessidades e planejar as aulas a partir delas, com a ajuda, inclusive, da comunidade da escola, que pode nos dizer mais acertadamente o que querem e precisam aprender as suas crianças.

Também é unanimidade entre os alunos e alunas que a função do professor ou professora na sala de aula é ensinar as crianças e não deixar que aprendam sozinhas. Os/as estudantes pedem que as professoras lhes ensinem, que intervenham em sua aprendizagem, que os/as façam crescer e aprender sempre mais.

Com relação a este destaque vale ainda recorrer às formulações de Franchi (1995) quanto ao entendimento do trabalho docente na escola. Esta autora nos alerta que o trabalho docente é, antes de tudo, um sistema coordenado de ações educacionais, ou seja, o papel do professor ou professora é justamente o de alterar o universo de referência de seus alunos e alunas, isto é, ensinar. E quanto a isso a autora faz um alerta:

“De certo modo, advirto contra uma pedagogia envergonhada de si mesma, que supõe a aprendizagem como um processo livre, espontâneo, de construção do conhecimento segundo certas “etapas” naturais que viriam independentemente da ação pedagógica, de seu planejamento, do método e de estratégias e instrumentos utilizados. Suponho, ao contrário, que docência-discência é um processo particular de interação social e intersubjetiva (dialogal e discursiva), com ritmo e intenções específicos, e que as atividades comuns (de professor e de alunos) se beneficiam de um cuidadoso diagnóstico da realidade social e escolar dos alunos, da seriação das ações, do planejamento das atividades curriculares segundo exigências circunstanciais do alunado e segundo razões internas dos sistemas culturais, lingüísticos ou nocionais da área de ensino e aprendizagem.”
(p.55 e 56)

Na mesma direção, poderíamos retomar as elaborações de Vygotski, a partir das quais a aprendizagem é um processo fundamentalmente social, por isso se produz num contexto que vai além do indivíduo. Sendo assim, o/a professor/a, as outras pessoas adultas, os companheiros e companheiras de classe têm função central na aprendizagem, pois o que uma criança consegue fazer hoje com a ajuda de alguém, pode ser que amanhã o faça sozinha. Isso mostra que as crianças aprendem em situações nas quais as pessoas adultas e mais experientes guiam o seu conhecimento. A atuação do professor ou professora nesse caso ganha ainda maior destaque como favorecedora da aprendizagem das crianças.

Das relações dialógicas destacadas a partir da aquisição da leitura e da escrita é possível destacar duas semelhanças dentro do grupo de elementos transformadores: a organização das turmas em círculo, como uma ação que favorece a postura dialógica, e a atuação das professoras junto às crianças tendo como ponto de partida os conhecimentos de mundo que as crianças trazem para a escola.

No que se refere a essa questão recorreremos uma vez mais às formulações de Freire (2001) acerca de sua afirmação de que é impossível pensar-se na leitura da palavra sem reconhecer que ela é precedida da leitura do mundo. Com isso, Freire quer dizer que muito antes de escrever a palavra a pessoa humana escreveu o mundo, isto é, transformou o mundo sobre o qual falou. Nessa perspectiva, os professores/as precisam respeitar os níveis de conhecimento que as crianças trazem para a escola e que Freire denominou de identidade cultural, para, partindo dela, poder avançar na construção de um conhecimento crítico e rigoroso.

No universo infantil, para mim uma condição fundamental para que o educador trabalhe com eficácia – no bom sentido que a palavra deve ter –, é exatamente o respeito a essa identidade cultural das crianças que, como disse, tem um corte de classe. E o respeito a essa identidade, sem o qual o esforço do educador fraqueja, tem que ver com essa leitura que a criança faz do mundo e com a qual ela chega à escola. (FREIRE, 2001, p.140)

Esse destaque a partir das formulações de Freire é essencial para esclarecer que uma aprendizagem significativa é fundamental para as crianças mas, ao contrário das elaborações de Ausubel, como já abordamos, essa aprendizagem não depende das estruturas e conhecimentos que as crianças já possuem, mas devem partir destes para avançar no entendimento sobre o mundo e a realidade. Os conhecimentos prévios não devem ser requisitos, mas pontos de partida para a aprendizagem. Dentro da perspectiva dialógica, uma aprendizagem significativa só faz sentido se pensada nesses parâmetros, a partir dos quais o/a professor/a não remete os/as alunos/as a uma situação de desigualdade.

Destaca-se, ainda na mesma temática, a necessidade do professor ou professora manter altas expectativas com relação à aprendizagem das crianças como elemento favorecedor do diálogo na sala de aula. Na verdade, a expectativa que o professor ou professora e as outras pessoas que convivem com as crianças têm sobre elas influencia diretamente naquilo que poderão ou não aprender.

Segundo Elboj et al. (2002), frequentemente podemos ver diferentes tipos de escola nas quais a dedicação dos professores e professoras está condicionada à procedência dos/as estudantes:

“São diferentes as expectativas postas no alunado de um colégio de elite daquelas que se mantêm em um colégio de classe popular. O primeiro centro formará pessoas altamente competitivas preparadas para poder ascender aos postos de trabalho de melhor consideração e com uma remuneração mais elevada, enquanto que o segundo produzirá pessoas com um alto risco de serem desempregados estruturais e manter-se na marginalidade que têm vivido.” (p.22)

O fato de não se estar oferecendo a mesma educação às crianças é porque se parte de expectativas muito desiguais por parte não só do professorado, mas de diversos setores da sociedade. Um dos eixos centrais na idéia de Comunidades de Aprendizagem é justamente manter altas expectativas com relação aos estudantes da escola, possibilitando que aprendam tudo o que puder ser ensinado.

Outra importante consideração dentro dos elementos transformadores na perspectiva dialógica é a relação afetiva que o professor ou professora estabelece com as crianças, pois embora seja necessária para o processo de aprendizagem, não deve substituir o compromisso com o ensino dos conteúdos escolares por parte de quem é professor/a. Uma postura dialógica implica ser afetivo/a e rigoroso/a, ao mesmo tempo.

Como bem nos lembra Freire (2000), ensinar exige querer bem aos educandos/as, como uma postura humana de relacionar-se com outras pessoas. O autor não quer dizer, com isso, que cada professor ou professora tem a obrigação de gostar de cada aluno/a igualmente, mas que não há uma separação entre seriedade docente e afetividade. Ao contrário, a ação pedagógica implica a amorosidade por parte de quem ensina.

Esta abertura ao querer bem não significa, na verdade, que, porque professor, me obrigo a querer bem a todos os alunos de maneira igual. Significa, de fato, que a afetividade não me assusta, que não tenho medo de expressá-la. Significa esta abertura ao querer bem a maneira que tenho de autenticamente selar o meu compromisso com os educandos, numa prática específica do ser humano. (FREIRE, 2000, p.159)

Na mesma direção, Rogers (1978/1969) aponta a demonstração dos sentimentos por parte de quem é professor ou professora como constituição da *autenticidade*, uma característica que o autor aponta como facilitadora do processo de aprendizagem. Segundo Rogers (ibid.), o professor ou professora pode e deve ser uma pessoa real, nos contatos com

seus alunos e alunas, apresentando-se tal como é, experienciando sentimentos que é capaz de viver e de comunicar. Deve ser uma pessoa *viva*, com convicções, com sentimentos.

Porém, assim como a professora Laura, é preciso reconhecer que a prática docente vivida com afetividade não pode prescindir da formação científica séria e comprometida. Como aponta Freire (2000), a educação é tudo isso: afetividade, alegria, capacidade científica e domínio técnico a serviço da mudança.

Freire (2002/1996) afirma que a afetividade não se acha excluída da cognoscibilidade, pois não há uma separação entre seriedade docente e afetividade. Não é preciso deixar de ser rigoroso/a para ser amoroso/a. A alegria e a amorosidade fazem parte do processo educativo.

Mello (1995), por sua vez, ressalta que o professor e a professora não podem perder de vista que sua tarefa vai além da transmissão de conteúdos, mas se destina a auxiliar o crescimento dos sujeitos sob sua responsabilidade, por isso é preciso manter um potencial elevado de alegria e mostrar aos estudantes que a escola e a existência, o que os espera depois, merecem que eles se esforcem para crescer. Além disso, a relação de alegria favorece não só aos alunos, mas também ao professor/a, já que se trata de uma relação de troca.

Na perspectiva dos elementos obstaculizadores na aprendizagem da leitura e da escrita destaca-se a imposição, por parte das políticas governamentais que regem a educação e, conseqüentemente, da direção da escola, de uma única metodologia de trabalho ao professor ou professora. Esse elemento, na verdade, pode influir ou até mesmo gerar outros elementos apontados como obstáculo, como o fato de a professora cobrar das crianças um conhecimento que não ensinou a elas ou até mesmo “fingir” que crianças não alfabetizadas sabem ler e escrever.

A metodologia a qual nos referimos diz respeito a uma maneira de dar aula que engloba principalmente as ferramentas do construtivismo no trabalho da sala de aula. A alfabetização deve ser guiada como um processo de descobrimento por parte da criança e, embora as muitas idéias que os professores/as utilizam na sala de aula sejam de Emília Ferreiro e, portanto, piagetanas, a concepção de aprendizagem na qual as aulas tem se baseado é a concepção de aprendizagem significativa, proposta por Ausubel. Este modelo de aprendizagem, como já foi possível constatar, está posto no caminho contrário ao da aprendizagem dialógica, especialmente porque compreende os conhecimentos prévios como requisitos para a aprendizagem das crianças, não se importando com um nível desigual de conhecimentos adquiridos ao final do processo por parte dos/as estudantes.

O destaque feito com relação a esse elemento obstaculizador ganha ainda mais força quando recordamos que a proposta de Comunidades de Aprendizagem não é uma proposta

metodológica, mas sim de transformação da concepção de ensino presente numa escola ultrapassada, criada para atender às demandas da sociedade industrial, que não dizem mais respeito às demandas da atualidade (ELBOJ ET. AL., 2002). O que vem acontecendo por meio da imposição, por parte das instâncias governamentais, de uma determinada metodologia de ensino vai de encontro ao propósito de Comunidades de Aprendizagem e coloca-se como obstáculo ao desenvolvimento da aprendizagem dialógica.

Essa concepção de ensino e escolha metodológica assumida pelas escolas é responsável também, na nossa perspectiva, a outro elemento apontado como obstáculo para a relação dialógica no processo de aquisição da leitura e da escrita: o fato de a professora não levar em conta as necessidades dos alunos/as na hora de ensinar os conteúdos, como é o caso do ensino da letra cursiva. Um dos exemplos da “imposição metodológica” a que nos referimos é a “orientação” que as professoras alfabetizadoras recebem para não ensinarem a letra cursiva para as crianças no primeiro ano de escolarização. A justificativa para esse procedimento deve-se ao fato de que a letra cursiva é mais difícil de ser aprendida no início da alfabetização, uma explicação bastante razoável, não fosse o fato de que as crianças que estudam em colégios pagos e considerados referências em educação infantil consigam aprendê-la ainda com seis anos.

Segundo Aubert et al. (2008), a realidade tem mostrado que o que mais as crianças dos entornos desfavorecidos necessitam para superar a exclusão social ou minimizar os riscos desta exclusão é e uma preparação escolar que enfatize a dimensão instrumental da aprendizagem. E não somente por que os especialistas dizem que isso é o melhor, mas porque as famílias dessas crianças também estão pedindo.¹⁰

A possibilidade de aprender tantos instrumentos quantos for possível para a sobrevivência e manutenção na sociedade da informação é o que minimiza os riscos de exclusão social de muitos grupos que sofrem múltiplas desigualdades.

Essa possibilidade de ter máximas aprendizagens na escola tem encontrado outro importante obstáculo a sua concretização. Este, por sua vez, diz respeito ao último elemento destacado dentro da perspectiva da aprendizagem da leitura e da escrita: o apoio ou reforço para os alunos/as com dificuldades oferecido no mesmo horário da aula, tirando-se a criança da sala de aula e desenvolvendo com ela um trabalho individual.

¹⁰ Como professora de um primeiro ano em 2007 cansei de ter em minha porta pais e mães me perguntando sobre o ensino da letra cursiva que eu era “orientada” a não trabalhar. E nas experiências em Comunidades de Aprendizagem, nas três escolas nas quais se desenvolve no Brasil também presenciei muitos momentos em que os familiares e as pessoas do bairro sonharam muitas aprendizagens para suas crianças.

Essa prática está sendo entendida como um obstáculo à perspectiva dialógica ao considerarmos pesquisas recentes realizadas na Europa que denunciam as técnicas de “streaming”¹¹ como segregadoras. Essas pesquisas mostram que tirar as crianças de dentro da sala de aula para um reforço somente potencializa o seu sentimento de inferioridade, além de não favorecer a aprendizagem que, na perspectiva dialógica, acontece a partir da interação. Uma interação que se estabelece não somente com crianças no mesmo nível de aprendizagem, mas também em diferentes níveis.

Na perspectiva da educação dialógica o mais acertado seria trazer mais pessoas para a sala de aula em vez de retirar as crianças com dificuldades. Se apostamos na interação como motor da aprendizagem, quanto mais pessoas colaboradoras na sala de aula maior será a possibilidade de interação das crianças e, conseqüentemente, maior a aprendizagem, enquanto que retirá-las da sala de aula implica limitar drasticamente as possibilidades de interação, além de causar a perda dos conteúdos que estão sendo ensinados às outras crianças.

No que diz respeito à última temática destacada em nosso quadro de análise, isto é, a relação dialógica nos diferentes processos de sala de aula, encontramos como elemento transformador, nas duas salas de aula, o fato de as professoras dialogarem com as crianças sobre os conteúdos de ensino, mas também sobre outros aspectos da vida humana. Essa postura implica um compromisso por parte das professoras com a formação completa das crianças, que vai ao encontro das formulações de Freire (2002/1996) acerca da função da educação.

“Se se respeita a natureza do ser humano, o ensino dos conteúdos não pode dar-se alheio à formação moral do educando. Educar é substantivamente formar. Pensar certo demanda profundidade e não superficialidade na compreensão e na interpretação dos fatos.” (FREIRE, 2002/1996, p.33)

Há outros elementos destacados nessa mesma temática que já foram abordados em nossa análise, como a questão de a professora ser rigorosa e, ao mesmo tempo, amorosa com as crianças e de a professora não esconder o que pensa e sente de seus alunos e alunas. É

¹¹ *Mixture, streaming e inclusion* são maneiras de organizar as aulas utilizadas em todo o mundo e que vêm sendo estudadas na Europa pelo Centro Especial de Investigação em Teorias e Práticas Superadoras de Desigualdades, da Universidade de Barcelona/Espanha. A primeira delas diz respeito a uma organização tradicional da aula, ou seja, um/a professor/a para ensinar a todos os alunos e alunas. A segunda, ressaltada no texto, diz respeito à uma organização por nível de ensino, ou seja, de acordo com as habilidades/capacidades dos estudantes. Já a terceira, que até o momento vem demonstrando maior êxito acadêmico, refere-se à inclusão de outras pessoas na sala de aula, como colaboradoras do processo de ensino e aprendizagem.

preciso destacar, ainda, o fato de a professora favorecer o desenvolvimento do pensamento crítico como um elemento transformador das práticas dialógicas em sala de aula.

Como já relatamos, a partir das elaborações de Freire, o desenvolvimento do pensamento crítico é uma exigência para o diálogo. Nesse sentido, foi muito enriquecedor aprender com a professora Laura diferentes maneiras de fazer as crianças avançarem no conhecimento crítico sobre a realidade. É louvável a nosso ver a sua postura com as crianças diante dos conteúdos escolares, fazendo-as sair da curiosidade ingênua, nas palavras de Freire (2002/1996), para uma curiosidade epistemológica, que se coloca alerta diante dos acontecimentos do mundo, indagadora e atuante.

Gostaríamos de destacar também o repúdio à violência como um importante elemento potencializador do diálogo. Mas é importante ter em mente que o entendimento por parte das crianças de que a violência deve ser rechaçada depende também, fundamentalmente, da incorporação das palavras pelo exemplo oferecido pela professora, a partir de sua atuação no mundo com as outras pessoas. Como já destacamos anteriormente, o diálogo, na perspectiva que aqui abordamos, tem duas dimensões, a da palavra e a da ação, e só é possível estabelecer uma relação verdadeiramente dialógica fundindo-se essas duas dimensões nas atitudes empreendidas no mundo.

Quanto ao fato de a professora partilhar responsabilidades e decisões com as crianças, saber ouvi-las, garantir a fala de todas elas, respeitando a diversidade e estimulando a solidariedade, não podemos deixar de ressaltar que a vivência que essas professoras têm tido na sala de aula com suas crianças é a de implementar os princípios da aprendizagem dialógica. A tentativa de garantir a fala de todas as crianças refere-se ao princípio do diálogo igualitário, a partir do qual todos merecem ser ouvidos e respeitados em sua fala. O partilhar responsabilidades e decisões com as crianças também se encaixa dentro desse princípio, pois as decisões são tomadas a partir dos melhores argumentos e não da posição ocupada pelo falante.

Respeitar a diversidade refere-se ao princípio de igualdade de diferenças, a partir do qual toda a pessoa tem o igual direito de ser diferente. O princípio da solidariedade também tem sido trabalhado em sala de aula, assim como a dimensão instrumental, bastante ressaltada pelas crianças. De maneira geral, temos acompanhado um esforço por parte dessas educadoras em implementar os princípios dialógicos diariamente em suas aulas.

Quando a professora exige que todas as crianças tenham atenção em sua aula para que possam aprender e que todas mantenham o material organizado, na verdade está se comprometendo com as altas expectativas que depositou nas crianças, trabalhando seriamente

e com rigor científico para que todas elas, sem distinção, aprendam os conteúdos escolares. Também em função desse compromisso é que organiza os conteúdos de maneira a favorecer o diálogo na sala de aula.

Quando, porém, a professora chama a atenção das crianças sem ter em conta seus motivos está agindo de maneira autoritária e anti-dialógica. O mesmo acontece quando a professora alimenta nas crianças o espírito da competitividade no lugar da solidariedade. Quando a professora deixa de problematizar os conteúdos ensinados ou não dá atenção às perguntas feitas pelas crianças porque elas não dizem respeito ao conteúdo que está sendo trabalhado, também está assumindo uma postura não-dialógica.

No caso desses dois últimos exemplos, é importante lembrar que a perspectiva dialógica implica um posicionamento no mundo, a partir do qual não é possível ser professor ou professora na neutralidade. Nesse sentido, não posso deixar de problematizar os conteúdos de ensino para meus estudantes.

De acordo com Freire (2002/1996), não é possível nem aceitável uma posição ingênua ou neutra de quem estuda e de quem ensina, pois ninguém pode estar no mundo, com o mundo e com os outros de forma neutra. Não é possível estudar e menos ainda ensinar de forma neutra, descomprometida, como se nada tivéssemos a ver com o mundo do qual falamos.

Também não podemos, como professores ou professoras dialógicos/as, ignorar as perguntas que os/as alunos/as nos fazem, desperdiçando sua curiosidade sobre o mundo e sobre os fatos.

Em sua *Pedagogia da Autonomia*, Paulo Freire (2002/1996) se remete à curiosidade como um fenômeno vital da humanidade. A curiosidade é um sinal de atenção que sugere alerta. É o que nos põe pacientemente impacientes diante do mundo. Nesse sentido, o desenvolvimento da curiosidade e o trabalho pedagógico a partir dela é tarefa fundamental do professor/a. *“precisamente porque a promoção da ingenuidade para a criticidade não se dá automaticamente, uma das tarefas precípuas da prática educativo-progressista é exatamente o desenvolvimento da curiosidade crítica, insatisfeita, indócil.”* (p.32)

Wells (2001) também se refere ao fato de que a educação deva ser realizada em forma de diálogo sobre questões de interesse dos/as participantes, pois que devemos procurar reforçar os conhecimentos nas crianças estimulando seu desejo de compreender e sua disposição a observar, experimentar, ler, escrever e falar sobre o que lhes interessa.

Não ignoramos, entretanto, que a postura da professora representada pela preocupação de não responder a todas as perguntas das crianças porque precisa “vencer os conteúdos” se

estabelece, em grande medida, pelo modelo de ensino e currículo que temos estabelecido nas escolas, que acaba por engolir a prática educativa em prol de uma eficácia da aprendizagem.

Os outros elementos destacados como obstaculizadores do diálogo na aula referem-se a aspectos externos a ela, como a possibilidade de vivenciar o diálogo em outros espaços da escola e de construir redes de apoio ao professorado para o pleno desenvolvimento de seu trabalho docente.

Evidentemente não é fácil comprometer-se com um trabalho dialógico, nem é possível ser um professor ou professora que estabelece o diálogo com os alunos e alunas o tempo todo, que só tem atitudes dialógicas e que nunca comete uma incoerência. Como vimos compartilhando ao longo deste trabalho, há obstáculos de toda ordem fazendo frente a uma escolha de trabalho dialógica e democrática.

Contudo, não posso afirmar que as professoras participantes dessa pesquisa ora são dialógicas, ora não são. A escolha por uma atuação dialógica implica um compromisso e, em decorrência, uma busca constante. As professoras Laura e Ana Lúcia *estão sendo* dialógicas porque se comprometeram com essa escolha, porque *buscam* diariamente a coerência entre o que dizem e o que fazem, entre o que ensinam às crianças e o que corporificam com seu exemplo. Estão sendo dialógicas, inclusive, porque sabem de seu processo histórico de busca, no qual podem refazer-se a cada dia, errando e acertando.

O trabalho dialógico na sala de aula se configura como um constante *estar sendo*. Uma tentativa por parte das professoras de estabelecer outras relações com o conhecimento, com o ensino e com os/as alunos/as. Uma relação a partir da qual possam aprender tanto quanto ensinam às crianças, refazendo a si mesmas, o conhecimento com o qual trabalham e o mundo no qual vivem e atuam.

7. LIMITES E POSSIBILIDADES DO DIÁLOGO NO SISTEMA E NO MUNDO DA VIDA - CONSIDERAÇÕES FINAIS

Entendemos que todas as temáticas apresentadas até o momento, por professoras e crianças, ainda que com algumas particularidades, referem-se à relação dialógica na sala de aula, algumas mais diretamente e outras nem tanto, mas todas articuladas em torno desta questão que foi o nosso foco nesta pesquisa.

Ao retomar, portanto, a questão que orientou essa investigação (*Quais caminhos pedagógicos professoras que atuam em escolas que se transformaram em Comunidades de Aprendizagem constroem para aulas dialógicas?*), podemos vislumbrar algumas respostas e/ou caminhos de atuação para a prática docente.

De acordo com as análises que realizamos em nosso estudo, compreendemos que as professoras constroem aulas dialógicas de diferentes maneiras, utilizando-se de diversos instrumentos de ensino e assumindo personalidades bastante particulares. O caminho para o diálogo se encontra na postura que as professoras assumem diante de sua responsabilidade social como educadoras, no compromisso com a transformação das práticas educativas que geram desigualdades de direitos, na responsabilidade assumida com a educação das crianças, seja com relação à formação científica, técnica, e profissional, seja na formação moral e de valores humanos.

Atuando numa Comunidade de Aprendizagem, o percurso que as professoras escolheram para implementar aulas dialógicas em suas turmas foi e tem sido a busca pelo desenvolvimento dos princípios da aprendizagem dialógica em cada aula, mesmo que não tenham plena consciência dessa atitude.

Quando, por exemplo, a professora organiza a turma em círculo, sabe ouvir as crianças e garante a fala de todas elas na sala de aula, está trabalhando o *diálogo igualitário*. Quando mantém altas expectativas com relação à aprendizagem das crianças e recebe mais pessoas dentro da sala de aula para potencializar essa aprendizagem está valorizando a capacidade que todas as pessoas têm de ensinar alguma coisa e aprender tantas outras, como rege o princípio da *inteligência cultural*.

Na medida em que a professora relaciona as aprendizagens das crianças com elementos significativos para elas, inserindo-os nas problemáticas do cotidiano no qual as crianças vivem, está *criando sentido* para a aprendizagem de seus alunos e alunas, bem como quando compartilha com eles e elas as responsabilidades e decisões sobre a turma. Nessa

perspectiva, as crianças deixam de se ver como sujeitos passivos, que somente recebem algo do professor ou professora, para se enxergarem como sujeitos que atuam no mundo em que vivem, falando, argumentando, escolhendo, decidindo.

A professora trabalha a *solidariedade* quando a estimula entre as crianças, no lugar da política da competitividade. Quando dialoga sobre os conteúdos de ensino e também sobre os muitos aspectos da vida humana, favorecendo o desenvolvimento do pensamento crítico está agindo em prol da *transformação* dos/as estudantes e, ao repudiar qualquer ato de violência na sala e aula, demonstrando que respeita a diversidade de seus alunos e alunas, está desenvolvendo a *igualdade de diferenças* com as crianças.

Em suas intervenções junto aos/às estudantes, para que aprendam os conteúdos de ensino; quando ensina mais de um tipo de letra às crianças em processo de alfabetização; e quando organiza os conteúdos de maneira a favorecer a aprendizagem e o diálogo na sala de aula está possibilitando a cada estudante que desenvolva a *dimensão instrumental* da aprendizagem, imprescindível à sua atuação no mundo.

De diversas maneiras e com muitos exemplos as professoras participantes dessa pesquisa nos mostraram os caminhos que têm construído para o desenvolvimento de aulas dialógicas em Comunidades de Aprendizagem. Certamente não são receitas, prescrições prontas de como cada professor ou professora deve atuar, mas servem de orientação àqueles/as que partilham da mesma idéia de ensino e aprendizagem.

De toda maneira, cabe lembrar que no decorrer da investigação não encontramos apenas aspectos relacionados diretamente à sala de aula e à atuação das professoras para o desenvolvimento do diálogo. Deparamo-nos também com elementos ligados à instituição escola, à atuação da direção e equipe pedagógica, às propostas dos órgãos públicos e de governo, às situações materiais e objetivas nas quais vivem as crianças e as professoras etc.

Esse quadro complexo e repleto da presença de diferentes esferas da sociedade e da vida representa, assim como o compreendemos, a idéia de que a escola é, ao mesmo tempo, a vida cotidiana pela qual somos responsáveis e a vida do sistema, a qual raras as vezes conseguimos controlar. Partindo das perspectivas de Habermas, Giddens e Beck, tal como apresentamos no início deste trabalho, compreendemos a sociedade e, em decorrência, também a escola, simultaneamente como *sistema* e *mundo da vida*, como *agência humana* e *estrutura*.

Nesse sentido, os obstáculos e os elementos transformadores que se colocam à prática dialógica na sala de aula dizem respeito tanto ao sistema quanto ao mundo da vida, podendo ser enquadrados tanto dentro das instituições, nas quais estão postos os mecanismo de

controle, quanto nos complexos de ação estruturados comunicativamente a partir das experiências de cada pessoa. Entendemos, assim, que uma análise que aponte a perspectiva dialógica na sala de aula a partir das categorias *sistema* e *mundo da vida* permite visualizar com maior precisão aqueles elementos que dizem respeito às instituições e aos órgãos públicos e aqueles que dizem respeito às pessoas e às suas práticas cotidianas para, a partir dessa identificação, poder orientar ações que transformem os elementos obstaculizadores em elementos que potencializem o trabalho das professoras e também da escola numa perspectiva dialógica.

Dessa forma, apresentamos a seguir um quadro que tem a pretensão de sintetizar as análises apresentadas anteriormente, ou seja, um quadro que apresenta todos os elementos vivenciados e relacionados com a aprendizagem dialógica, em sala de aula, apontados por professoras e crianças, distribuídos em elementos transformadores e obstaculizadores, e dentro das categorias sistema e mundo da vida.

Quadro XXXI: A perspectiva dialógica na Comunidade de Aprendizagem Monte Alegre a partir das categorias sistema e mundo da vida

	SISTEMA	MUNDO DA VIDA
E L E M E N T O S T R A N S F O R M A D O R E S	<ul style="list-style-type: none"> • A entrada das crianças mais cedo na escola (com seis anos)- aparece duas vezes • Ter reunião entre pares com mais frequência • Melhora da atuação da equipe pedagógica • Número adequado de alunos/as na sala de aula • A formação na universidade (ACIEPE) em conjunto com outras Comunidades de Aprendizagem • Conseguir melhores resultados com a implantação do sistema de nove anos de ensino 	<ul style="list-style-type: none"> • Relacionar a aprendizagem da leitura e da escrita com elementos que sejam significativos para as crianças- aparece duas vezes • Estabelecer relação entre a leitura e a escrita e os acontecimentos e fatos da vida cotidiana- aparece duas vezes • Organizar a sala em círculo- aparece duas vezes • Favorecer a aprendizagem instrumental mantendo altas expectativas de aprendizagem com relação às crianças- aparece duas vezes • Ter em conta que as relações afetivas não substituem a aula, que é o mais importante para a aprendizagem das crianças • Ser rigorosa e, ao mesmo tempo, amoroso/a- aparece duas vezes • Não esconder das crianças o que se pensa sobre elas • Dizer o que sente às crianças • Apontar os problemas e também as melhoras de cada aluno/a • Conversar não só sobre o conteúdo de ensino, mas também sobre a formação humana como um todo- aparece três vezes • Favorecer o desenvolvimento do pensamento crítico- aparece duas vezes • Repudiar qualquer ato de violência. • O diálogo na sala de aula estabelece a confiança- aparece duas vezes

<p style="text-align: center;">E L E M E N T O S</p> <p style="text-align: center;">T R A N S F O R M A D O R E S</p>		<ul style="list-style-type: none"> • O diálogo possibilita uma relação mais sincera entre professor(a) e crianças • O diálogo forma as crianças e transforma os adultos • Corrigir os erros dos alunos/as é ser dialógico- aparece duas vezes • Não adequar o conteúdo às crianças, mas ensinar-lhes tudo.- aparece duas vezes • A professora explicar o que as crianças precisam fazer- aparece quatro vezes • A professora ajudar as crianças nas atividades (intervenção)- aparece duas vezes • Os momentos de contação de histórias- aparece três vezes • Ter mais pessoas ajudando na sala de aula- aparece duas vezes • Resgatar conhecimentos que as crianças já têm para a aprendizagem de novos- aparece duas vezes • A aprendizagem de outros tipos de letras, como a de forma minúscula • Tomar decisões coletivamente com a turma • Partilhar as responsabilidades com as crianças- aparece duas vezes • Querer que <u>todas</u> as crianças prestem atenção às explicações • Exigir material limpo e organizado de todos/as, inclusive dos meninos • Ouvir com atenção a fala de cada criança- aparece duas vezes • Demonstrar respeito à diversidade de cada criança e estimular a solidariedade entre elas- aparece duas vezes • Garantir a fala de todas as crianças dentro da sala de aula • Organizar os conteúdos numa seqüência, de forma a favorecer o diálogo- aparece duas vezes • A aprendizagem por meio de jogos; • A aprendizagem da solidariedade proporcionada pelos jogos • Ter muitas e variadas atividades durante as aulas- aparece duas vezes • A professora preparar as atividades fora do horário de aula • Ter atividades de escrita desafiadoras- aparece duas vezes; • A professora sempre explicar o que tem que ser feito- aparece duas vezes • Ter sempre tarefa para fazer em casa; • Poder ler livros na sala de aula • O domínio que as professoras vêm ganhando sobre a concepção de Aprendizagem Dialógica a partir da vivência • O maior conhecimento sobre aprendizagem dialógica gerado pela participação nesta pesquisa- aparece duas vezes • A mudança de postura e do olhar das
---	--	--

<p style="text-align: center;">E L E M E N T O S</p> <p style="text-align: center;">T R A N S F O R M A D O R E S</p>		<p>professoras dentro da sala de aula- o esforço de viver Comunidades de Aprendizagem todos os dias em sala de aula- aparece três vezes</p> <ul style="list-style-type: none"> • O entendimento, por parte das professoras, de que a escola não é um espaço fechado, mas muito mais amplo • A percepção, por parte das professoras, que diferentes metodologias contribuem com diversos instrumentos para a aprendizagem das crianças- aparece três vezes • A vivência crescente do diálogo em sala de aula- aparece duas vezes • A tentativa, por parte de professoras mais experientes e em formação permanente, de contribuir para a formação das demais sobre as concepções de Comunidades de Aprendizagem • Identificação das professoras com o trabalho realizado em Comunidades de Aprendizagem- aparece três vezes • A nítida mudança da escola desde 2006, quando o Comunidades de Aprendizagem foi implementado, dando início à atividades centrais, como Biblioteca Tutorada e Grupos Interativos- aparece três vezes • A melhora proporcionada ao trabalho do professor/a com a participação de mais pessoas colaborando na sala de aula- aparece duas vezes • A melhora na aprendizagem das crianças devido à participação de pessoas colaboradoras nas salas de aula- aparece duas vezes • A participação e o envolvimento das crianças com a proposta de Comunidades de Aprendizagem • Perceber a evolução das crianças e a melhora na aprendizagem, ano após ano- aparece duas vezes • O novo ânimo para o trabalho em prol da qualidade de ensino este ano • Iniciar o trabalho na escola tendo bons resultados • A transformação da escola em C.A como fator favorecedor do diálogo na sala de aula- aparece três vezes • O trabalho desenvolvido na Biblioteca Tutorada no ano de 2008
	<ul style="list-style-type: none"> • Número muito grande de faltas dos alunos • Chegada e saída constantes de alunos durante o ano letivo • Ter a imposição, por parte de órgãos governamentais, de uma única metodologia 	<ul style="list-style-type: none"> • Solicitação de um conhecimento instrumental não ensinado- aparece duas vezes • “Fingir” que as crianças não-alfabetizadas sabem ler e escrever- aparece duas vezes • Chamar a atenção das crianças sem saber ou

<p>E L E M E N T O S O B S T A C U L I Z A D O R E S</p>	<p>para trabalhar na sala de aula- aparece cinco vezes</p> <ul style="list-style-type: none"> • Não ter outras variedades de aulas, como música e dança • O apoio oferecido aos alunos/as fora da sala de aula • A professora não vivenciar o diálogo nos outros espaços da escola – aparece duas vezes • Não ter uma equipe da mesma série para trocar experiências • A inclusão de crianças com necessidades especiais na rede regular de ensino tal como vem sendo feita • O pouco conhecimento, por parte das professoras, sobre o que é o diálogo e a aprendizagem dialógica- aparece duas vezes • A falta de diálogo vivenciada no início do processo de transformação – impossibilidade de escolha dos/as professores/as que assumiram a escola- aparece duas vezes • A falta de entendimento por parte da direção e coordenação da escola sobre o Comunidades de Aprendizagem e sua relação com as metodologias e a conseqüente falta de diálogo com o professorado • O prejuízo sofrido pelos alunos por conta da falta de diálogo entre coordenação/direção e professorado • A falta de diálogo sobre o assunto com as esferas maiores (rede municipal e Secretaria)- imposição de uma metodologia • A imposição de modelos para as atividades desenvolvidas em Comunidades de Aprendizagem realizada pelo grupo da universidade 	<p>entender seus motivos</p> <ul style="list-style-type: none"> • A professora brigar e gritar com as crianças- aparece duas vezes • As crianças não receberem ajuda da professora para realizar as atividades- aparece duas vezes • As crianças copiarem as respostas das atividades- aparece duas vezes • Ter alguns problemas de comportamento na sala de aula- aparece três vezes • Não ensinar os conteúdos de acordo com as necessidades dos alunos/as (ex: letra cursiva)- aparece duas vezes • As crianças entenderem que devem ouvir e respeitar somente o professor/a da turma • Fomentar o espírito de competitividade e não de solidariedade entre as crianças • Ignorar as perguntas feitas pelos estudantes (as que não se referem diretamente ao conteúdo) • Não problematizar as questões/conteúdos trabalhados- aparece duas vezes • Os limites do diálogo com as crianças • As crianças fazerem bagunça durante as aulas- aparece duas vezes • Alguma criança não saber as regras da turma ou o conteúdo que já foi ensinado • A dificuldade em escrever com letra de mão- aparece duas vezes • A idéia de que a última decisão é sempre da professora • A dificuldade para fazer a lição de casa • O fato de que, mesmo a professora ensinando, algumas crianças não aprendam • A idéia que ainda existe na escola de que o/a professor/a é aquele/a que transmite o conhecimento • O entendimento equivocado existente na escola sobre metodologia e concepção de ensino e de aprendizagem • O prejuízo em Comunidades de Aprendizagem causado pela separação entre os/as professores/as de acordo com a metodologia adotada • A relação equivocada que vem sendo feita na escola entre Comunidades de Aprendizagem e construtivismo • A dificuldade de agir dentro da escola frente à imposição do sistema • A sensação das professoras de que a escola não é, de fato, uma Comunidade de Aprendizagem- aparece duas vezes • A pouca participação do professorado para levar a cabo a proposta de Comunidades de Aprendizagem na escola- aparece duas vezes • O desânimo por parte das professoras que estão à frente do trabalho por se sentirem sozinhas e sem apoio- aparece duas vezes • A falta de conhecimento e formação em Comunidades de Aprendizagem, tanto para o
--	---	---

E L E M E N T O S O B S T A C U L I Z A D O R E S	<p>professorado mais antigo quanto para o que ingressou na escola recentemente- aparece duas vezes</p> <ul style="list-style-type: none"> • Não ter podido escolher pela transformação da escola em uma Comunidade de Aprendizagem • O desânimo pela transformação da escola- aparece duas vezes • Ter pouco tempo para preparar as atividades da sala de aula- aparece duas vezes • Não conseguir cumprir os prazos da escola • Pouca possibilidade de participação nas atividades da escola atualmente- aparece duas vezes • Sensação de recomeço na escola • Falta de atuação da equipe de professores/as enquanto grupo de uma C.A- aparece duas vezes
--	--

Quadro XXXII: Síntese sobre a perspectiva dialógica na Comunidade de Aprendizagem Monte Alegre a partir das categorias sistema e mundo da vida

	SISTEMA	MUNDO DA VIDA	TOTAL
Elementos Transformadores	7	96	103
Elementos Obstaculizadores	21	54	75

Como pudemos ver nos quadros anteriores e agora ainda com maior clareza, os aspectos que se apresentam como elementos transformadores, ou seja, que aproximam as professoras e a escola de uma prática de diálogo na sala de aula, dizem respeito, quase que exclusivamente, ao mundo da vida, ou seja, às práticas de vida cotidiana das pessoas que formam essa escola e às percepções de mundo que elas foram construindo a partir de todas as suas vivências.

Já os elementos destacados como obstáculo apresentam-se em grande medida também dentro da categoria mundo da vida, mas destacam-se consideravelmente na esfera do sistema.

A análise que fazemos a partir dessa categorização, que apresenta apenas sete elementos transformadores dentro da esfera do sistema, enquanto foi possível destacar noventa e seis desses elementos na categoria do mundo da vida, é a quase ausência do sistema no que diz respeito a potencializar as práticas de ensino e aprendizagem e a atuação dos/as professores/as na sala de aula. Praticamente todos os elementos transformadores, que atuam nesse sentido, encontram-se situados no mundo da vida.

Por outro lado, os elementos obstaculizadores enquadrados dentro da categoria do sistema, embora também apareçam em número menor de ocorrência nos dados (vinte e um), em comparação com aqueles destacados a partir do mundo da vida (cinquenta e quatro), apresentam-se, no nosso entendimento, como os mais danosos para a perspectiva dialógica na sala de aula, uma vez que não dependem diretamente da vontade pessoal e profissional dos sujeitos que atuam na escola.

Percebe-se, a partir dessa análise, o processo de *colonização do mundo da vida pelo sistema*, assim como indicava Habermas em suas elaborações. Os dados apontam que a atuação do sistema não só não tem favorecido a dialogicidade na sala de aula, como tem atuado para que ela não ocorra. De outro lado, os dados também evidenciam as conquistas vivenciadas na escola e nas aulas pela resistência e organização dos sujeitos que interagem a partir de um mundo da vida.

O universo do mundo da vida, enquanto horizonte a partir do qual os agentes comunicativos se movem fica, em partes, delimitado pelas mudanças da estrutura da sociedade, mas também se transforma à medida que se produzem essas mudanças.

A escola, enquanto instituição da modernidade, nasceu a partir da perspectiva do sistema e acabou por consolidar-se segundo os ditames da racionalidade econômica e administrativa, que imperam na sociedade capitalista. Seu funcionamento, porém, necessita do entendimento entre diferentes partes (direção, professorado, familiares, alunos, etc.) para coordenação da ação que corresponda efetivamente à sua função: a de desenvolver o processo de educação e formação das pessoas. Assim, coexistem na escola sistema e mundo da vida. (GABASSA & MELLO, 2007)

A tarefa que se coloca para cada professor, professora, escola e comunidade de maneira geral, que queira desenvolver uma educação dialógica, diz respeito a duas dimensões: primeiro o fortalecimento, por meio do diálogo e da busca de entendimento, dos elementos

transformadores que se cruzam no mundo da vida e que respondem pela rotina e pelo cotidiano no qual vivemos; e segundo, a reivindicação ao sistema, do compromisso com a parte de responsabilidade que lhe cabe para o desenvolvimento de aulas mais igualitárias, democráticas e dialógicas.

Esse compromisso com a transformação das práticas escolares está presente também nesta pesquisa, uma vez que concebemos a construção do conhecimento enquanto uma responsabilidade com a diminuição das desigualdades educativas e sociais, as quais nos esforçamos em descrever e analisar.

Em decorrência desse comprometimento, exigência também da escolha metodológica que fazemos nesse trabalho, apresentamos uma lista de recomendações e indicações para melhorias a partir da temática estudada. São indicações que foram elaboradas com as participantes da pesquisa e também com as crianças e que se estendem ao governo municipal de ensino, à direção e coordenação da escola e às práticas de sala de aula exercida pelas professoras.

Fazemos essas indicações com base nas falas e argumentações apresentadas ao longo de cada parágrafo comunicativo analisado no decorrer do estudo e tendo em mente os elementos obstaculizadores que, segundo os/as participantes da pesquisa, precisam ser modificados.

Ao governo do município:

- Que as atividades centrais de Comunidades de Aprendizagem possam ser levadas a cabo na escola pelas pessoas da própria comunidade;
- Que sejam oferecidos mais cursos de formação continuada e de boa qualidade para o professorado;
- Que todas as escolas desenvolvam uma proposta de trabalho bem definida e articulada;
- Quando há uma remoção de professores em grande número em escolas que são Comunidades de Aprendizagem, que os professores(as) novos possam escolher pela proposta e viver a sensibilização completa, num curso de 30 horas, mas que se garanta no processo de atribuição de aulas o conhecimento por parte do professorado sobre as escolas que são comunidades de aprendizagem e sua proposta, para que possam fazer sua escolha a partir do trabalho desenvolvido pela escola;

- Que haja o estabelecimento de um diálogo com as Comunidades de Aprendizagem e aprofundamento na perspectiva dessa proposta educativa;
- Que não seja imposta aos professores e à escola uma metodologia (conjunto de instrumentos) de ensino;
- Que se avance da concepção significativa de aprendizagem para uma concepção de aprendizagem dialógica.
- Que se garanta ao professorado melhores condições de trabalho e carreira.

À equipe da universidade:

- Que sejam oferecidos mais cursos de formação continuada e de boa qualidade para o professorado;
- Quando há uma remoção de professores em grande número em escolas que são Comunidades de Aprendizagem, que os professores(as) novos possam viver a sensibilização completa, num curso de 30 horas;
- Que o grupo da universidade também não imponha um “modelo” de Comunidades de Aprendizagem, mas que se guie pelos princípios gerais nos momentos de formação.

À equipe de direção e coordenação da escola:

- Uma formação mais apropriada para o professorado;
- Que haja mais momentos de formação em Comunidades de Aprendizagem, inclusive para que as aulas sejam mais dialógicas;
- Que as formações sejam realizadas em HTPC, considerando-se as necessidades do professorado;
- Que o planejamento semanal seja pensado de maneira a ser mais efetivo;
- Que a escola ofereça outras variedades de aulas: música, dança, etc.;
- Que todas as professoras da escola possam ler textos sobre o diálogo e a aprendizagem dialógica em momentos de formação;
- Que a direção e coordenação da escola tenham claros os princípios que norteiam o Comunidades de Aprendizagem e que possam orientar o professorado a partir deles;

- Que se tenha momentos de esclarecimento para o professorado sobre os princípios da aprendizagem dialógica e sobre o fato de que em Comunidades de Aprendizagem cabem todas as metodologias;
- Formação permanente (uma vez ao mês pelo menos) em aprendizagem dialógica para professores/as e funcionários da escola, em horário de trabalho. Se não for possível em HTPC, que se organize a participação de voluntários num dia durante a semana;
- Esclarecimento na escola sobre o que é metodologia e o que é concepção de ensino e de aprendizagem;
- Estudo para esclarecimento da relação que vem sendo feita entre Comunidades de Aprendizagem e Construtivismo.

Às professoras da escola:

- Que as atividades de sala de aula sejam planejadas para que tenham sentido para os alunos(as);
- Que a equipe de professores(as) se comporte como grupo e que todo o grupo viva uma Comunidade de Aprendizagem;
- Que não sejam feitas “adequações” para as crianças de grupos desfavorecidos. Que seja ensinado tudo o que é necessário aprender;
- Que a professora não grite com as crianças;
- Que todas as crianças saibam escrever com letra de mão;
- Que a professora tenha ajuda na sala para poder ensinar a todas as crianças;
- Que a professora ajude as crianças na realização das tarefas;
- Que todas as pessoas assumam o Comunidade de Aprendizagem na escola e que, cada qual, na sua função, possa contribuir para a melhoria do trabalho na escola;

Às Crianças

- Que as crianças ajudem umas às outras a aprender as regras e os conteúdos também;
- Que as crianças não façam bagunça durante as aulas;
- Que todas as crianças saibam as regras da sala e o conteúdo;

- Que as crianças não copiem as respostas das atividades dos colegas.

As recomendações e indicações para melhorias apresentadas nos mostram que a problemática do diálogo na sala de aula não depende, exclusivamente, dos professores/as e alunos/as envolvidos diretamente no cotidiano das classes. Em grande medida é a relação entre esses professores e professoras e seus alunos que possibilita uma aprendizagem dialógica, assim como a concepção de educação e de sujeito que o professor/a carrega consigo, as suas expectativas em relação aos alunos e alunas, a forma como lida com o ensino dos conteúdos, a postura que assume em sala de aula, os estímulos que oferece aos seus estudantes e a maneira com que se coloca, enquanto sujeito, na relação que estabelece com os alunos e alunas.

No decorrer deste estudo pude compreender que nós somos como professores e professoras o resultado de nossas apostas. O compromisso político que temos com o mundo e com a escola não advêm de nossas técnicas, por isso a escolha dialógica não implica uma metodologia de ensino, mas efetivamente uma *escolha*. Uma escolha pessoal e também profissional de cada professor e professora.

Porém, é igualmente responsável pelo estabelecimento do diálogo na sala de aula a postura assumida pela direção e coordenação da escola quanto ao trabalho que deve ser desenvolvido na instituição, as escolhas políticas de atuação da escola e de relação da equipe diretiva com o professorado e demais funcionários. A relação dialógica em sala de aula implica uma gestão democrática e participativa da escola. Exige o estabelecimento do diálogo em todos os âmbitos em que a escola atua: na sua relação com o corpo docente, com os demais funcionários, com as famílias das crianças, com os moradores e moradoras do bairro e com as próprias crianças.

Nessa direção, é imprescindível dizer que a escolha pela proposta de Comunidades de Aprendizagem não garante, por si só, um trabalho dialógico. Tampouco garante, como foi possível acompanhar através dos dados desta pesquisa, a ausência de problemas e conflitos na escola. O que foi possível perceber ao longo da investigação é que essa Comunidade de Aprendizagem à qual nos dedicamos ao longo do trabalho apresenta contradições aparentes e vive dilemas cotidianamente no trabalho da escola. Há uma escolha que precisa ser feita todos os dias, que nem sempre é feita por todo mundo, nem sempre ao mesmo tempo e nem sempre na mesma intensidade. Viver uma Comunidade de Aprendizagem é lidar com essas questões a cada dia, sem desanimar na busca da melhoria da qualidade de ensino e da convivência na escola, sem abrir mão da oportunidade de viver o diálogo.

Desse ponto de vista, o estabelecimento dessa vivência na sala de aula depende também da atuação dos governos e órgãos públicos que dirigem a educação. De diretrizes claras quanto à proposta educativa implementada, de currículo definido em parceria com as escolas e comunidades, de liberdade ao corpo docente quanto as suas escolhas metodológicas e atuação em sala de aula. De responsabilidade no oferecimento de uma educação de qualidade e igualitária, que centre seus esforços mais nos resultados acadêmicos dos estudantes do que na explicação do processo de aprendizagem. Depende de um governo comprometido com as mudanças necessárias para a construção de uma igualdade educativa e social.

Sendo assim, nos parece pertinente questionar: a formação de professores/as tem sido pensada numa perspectiva dialógica? Em que medida as políticas de formação de professores/as englobam a concepção dialógica e em que medida se distanciam dela? Como poderia ser pensada uma formação continuada mais efetiva para o professorado, que realmente os auxiliasse com o cotidiano da sala de aula? Como as políticas públicas relacionadas à educação favorecem a dialogicidade na aula e na escola? Quais os obstáculos que as equipes diretivas das escolas têm encontrado para o estabelecimento do diálogo e de uma gestão democrática na escola? Como poderíamos pensar a elaboração de um currículo dialogado nas comunidades de aprendizagem e em outras escolas?

Há muitas perguntas e possíveis pesquisas que merecem ser feitas dentro da problemática do diálogo na escola. Investigações que possibilitem avançar na construção do conhecimento acerca da dialogicidade, dos processos de ensino e aprendizagem, das condições de trabalho na carreira docente etc.

Estudos que tenham como ponto de partida o reconhecimento de que o processo dialógico em sala de aula é tão complexo quanto possível e necessário. De que a escola, se pretende se manter e realmente interferir na sociedade que se coloca atualmente, possibilitando aos seus estudantes a oportunidade de uma formação mais completa para atuação no mundo, precisa fazê-lo por meio do diálogo. De que as professoras e professores, se desejam uma aula mais participativa na qual os/as estudantes se envolvam e aprendam mais, não podem prescindir do diálogo para essa transformação. O reconhecimento, enfim, de que a relação dialógica instaura nas sociedades, escolas e pessoas a possibilidade de melhores escolhas para si e para o mundo que se quer ter.

8. REFERÊNCIAS

- AUBERT ET AL (Flécha, A; García, C; Flécha, R; Racionero, S.). *Aprendizagem Dialógica na Sociedade da Informação*. Barcelona: Hipatia Editorial, 2008.
- AUSUBEL, D.P. *Psicologia Educacional*. Rio de Janeiro: Editora interamericana, 1968.
- BAKHTIN, M. *Marxismo e Filosofia da Linguagem*. São Paulo: Editora Hucitec, 1988, 4ª edição.
- BECK, U. *A Reinvenção da política: rumo a uma teoria da modernização reflexiva*. In *Modernização Reflexiva*. São Paulo: Editora UNESP, 1995.
- BRAGA, F. *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*. Tese de doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos, 2007.
- BRUNER, J. *Uma Nova Teoria de Aprendizagem*. Rio de Janeiro: Bloch Editores, 1976.
- _____. *La educación. Puerta de La cultura*. Madrid: Visor, 2000.
- COLL, C. (org.) *O construtivismo na sala de aula*. São Paulo: Ática, 1999.
- ELBOJ ET AL (Puigdemívol, I; Soler, M; Valls, R.) *Comunidades de aprendizaje. Transformar la educación*. Barcelona: Graó, 2002.
- FERRADA, Donatila. *Curriculum Crítico Comunicativo*. Barcelona: Editora El Roure, 2001.
- FLECHA, R. *Compartiendo Palabras. El aprendizaje de las personas adultas a través del diálogo*. Barcelona: Editora Paidós, 1997.
- FLÉCHA, R; GÓMEZ, J; PUIGVERT, L. *Teoria Sociológica Contemporânea*. Barcelona: Paidós, 2001.
- FRANCHI, E. P. *A insatisfação dos professores: conseqüências para a profissionalização*. In: *A Causa dos professores*. São Paulo: Editora Papyrus, 1995.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005, 43ª edição.
- _____. *À sombra desta mangueira*. São Paulo: Editora Olho D'água, 2001, 6ª edição.
- _____. *Pedagogia da Esperança: Um Encontro com a Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2006, 13ª edição.
- _____. *Extensão ou Comunicação?* São Paulo: Paz e Terra, 2006.
- _____. *Pedagogia da Autonomia*. São Paulo: Paz e Terra, 2002, 23ª edição.
- _____. *Pedagogia da Indignação*. São Paulo: Editora UNESP, 2000.
- _____. *A Educação na Cidade*. São Paulo: Editora Cortez, 1991, 6ª edição.
- FREIRE, P. E SHOR, I. *Medo e Ousadia*. São Paulo: Editora Paz e Terra, 2006.

- GABASSA, V; MELLO, R. *Contribuições para a transformação das práticas escolares: racionalidade comunicativa em Habermas e dialogicidade em Freire*. Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos, 2007.
- GIDDENS, A. *A Constituição da Sociedade*. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- GOMEZ, J.; LATORRE, A.; SÁNCHEZ, M.; FLECHA, R. *Metodología Comunicativa Crítica*. Barcelona: El Roure Editorial, 2006.
- HABERMAS, J. *Teoría de La Acción Comunicativa: Complementos y Estudios Previos*. Madri: Ediciones Cátedra, 1997.
- _____. *La ética del discurso y la cuestión de La verdad*. Buenos Aires: Paidós, 2004.
- _____. *Teoría de La acción comunicativa I. Racionalidad de la acción y racionalización social*. Buenos Aires: Taurus, 1987.
- _____. *Teoría de La acción comunicativa II. Crítica de La razón funcionalista*. Buenos Aires: Taurus Humanidades, 1987.
- LIBÂNIO, J. C; PIMENTA, S. G. *Formação dos profissionais da Educação – visão crítica e perspectivas de mudança*. Revista Educação e Sociedade, número 68, 1999.
- LIMA, E. F. (org.) *Sobrevivências no início da docência*. Brasília: Líber Livro Editora, 2006.
- MEJÍA-ARAUZ, Rebeca & WELLS, Gordon. *Toward Dialogue in the Classroom*. Journal of the Learning Sciences, 15 (3), 2006.
- MELLO, Roseli Rodrigues de. *Um diálogo sobre a relação dialógica em sala de aula*. In *A Causa dos Professores*. São Paulo: Editora Papirus, 1995.
- _____. *Sobre aprendizagem na sala de aula: algumas reflexões*. Texto Mimeo. 2008.
- _____. *Os saberes docentes e a formação cotidiana nas séries iniciais do ensino fundamental*. Tese de doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos, 1998.
- NÓVOA, A. (org.) *Profissão Professor*. Porto: Porto Editora, 1991.
- PIAGET, J. *Seis Estudos de Psicologia*. Rio de Janeiro: editora Forense, 1986.
- ROGERS, C. R. *Liberdade para aprender*. Belo Horizonte: Interlivros, 1978.
- ROGOFF, B. *Aprendices del pensamiento. El desarrollo cognitivo em el contexto social*. Barcelona: Paidós, 1993.
- SILVEIRA, M. F. L. *O início da docência: compromisso e afeto, saberes e aprendizagens*. In *Sobrevivências no início da docência*. Brasília: Líber Livro Editora, 2006.

SOBRINHO, L.D.G. *O pós-modernismo e as ciências sociais: anotações sobre o atual estado da discussão*. Revista Impulso/ Piracicaba, nº 29. Vol.12, 1997. Disponível em <http://www.unimep.br> (consulta feita no dia 02 de novembro de 2009).

VYGOTSKI, L. *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Crítica, 2008.

VYGOTSKI, L; LURIA, A; LEONTIEV, A. *Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem*. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1988.

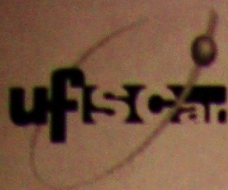
WELLS, Gordon. *Indagación Dialógica*. Hacia una teoría y una práctica socioculturales de la educación. Barcelona: Paidós, 2001.

PCN – Documento Introdutório disponível em:

<http://www.portal.me.gov.br> (site visitado em 24 de outubro de 2009)

ANEXOS

ANEXO I**Parecer Conselho de Ética UFSCar**



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
 PRÓ-REITORIA DE PESQUISA
 Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos
 Via Washington Luís, km. 235 - Caixa Postal 676
 Fones: (016) 3351.8109 / 3351.8110
 Fax: (016) 3361.3176
 CEP 13560-970 - São Carlos - SP - Brasil
propp@power.ufscar.br - <http://www.propp.ufscar.br/>

CAAE 1313.0.000.135-09

Título do Projeto: Comunidades de Aprendizagem: a construção da dialogicidade na sala de aula

Classificação: Grupo III

Procedência: Departamento de Metodologia de Ensino

Pesquisadores (as): Vanessa Gabassa, Roseli Rodrigues de Mello (orientadora)

Processo nº.: 23112.001727/2009-20

Parecer Nº. 178/2009

1. Normas a serem seguidas

- O sujeito da pesquisa tem a liberdade de recusar-se a participar ou de retirar seu consentimento em qualquer fase da pesquisa, sem penalização alguma e sem prejuízo ao seu cuidado (Res. CNS 196/96 - Item IV.1.f) e deve receber uma cópia do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, na íntegra, por ele assinado (Item IV.2.d).
- O pesquisador deve desenvolver a pesquisa conforme delineada no protocolo aprovado e descontinuar o estudo somente após análise das razões da descontinuidade pelo CEP que o aprovou (Res. CNS Item III.3.z), aguardando seu parecer, exceto quando perceber risco ou dano não previsto ao sujeito participante ou quando constatar a superioridade de regime oferecido a um dos grupos da pesquisa (Item V.3) que requeiram ação imediata.
- O CEP deve ser informado de todos os efeitos adversos ou fatos relevantes que alterem o curso normal do estudo (Res. CNS Item V.4). É papel do pesquisador assegurar medidas imediatas adequadas frente a evento adverso grave ocorrido (mesmo que tenha sido em outro centro) e enviar notificação ao CEP e à Agência Nacional de Vigilância Sanitária - ANVISA - junto com seu posicionamento.
- Eventuais modificações ou emendas ao protocolo devem ser apresentadas ao CEP de forma clara e sucinta, identificando a parte do protocolo a ser modificada e suas justificativas. Em caso de projetos do Grupo I ou II apresentados anteriormente à ANVISA, o pesquisador ou patrocinador deve enviá-las também à mesma, junto com o parecer aprobatório do CEP, para serem juntadas ao protocolo inicial (Res. 251/97, item III.2.e).
- Relatórios parciais e final devem ser apresentados ao CEP, inicialmente em ___/___/___ e ao término do estudo.

2. Avaliação do projeto

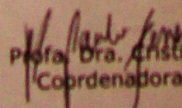
O Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da Universidade Federal de São Carlos (CEP/UFSCar) analisou o projeto de pesquisa acima identificado e considerando os pareceres do relator e do revisor DELIBEROU:

A proposta de estudo apresentada atende às exigências éticas e científicas fundamentais previstas na Resolução 196/96, do Conselho Nacional de Saúde.

3. Conclusão:

Projeto aprovado

São Carlos, 10 de junho de 2009.


 Prof. Dra. Cristina Paiva de Sousa
 Coordenadora do CEP/UFSCar

ANEXO II**Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para professoras, crianças e familiares**

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para as professoras

1. Você está sendo convidado para participar da pesquisa *“Comunidades de Aprendizagem: a construção da dialogicidade na sala de aula”*, desenvolvida pela pesquisadora Vanessa Gabassa, dentro do curso de doutorado pelo Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos, em comum acordo com a Secretaria Municipal de Educação e Cultura de São Carlos e a EMEB Monte Alegre. A pesquisa tem financiamento da FAPESP e faz parte de uma pesquisa maior intitulada *“Comunidades de Aprendizagem: aposta na qualidade da aprendizagem, na igualdade de diferenças e na democratização da gestão da escola”*, financiada pela FAPESP e CNPq.
2. Você foi selecionada por pertencer à Comunidade dessa escola, mais especificamente por ser uma professora desta escola. Sua participação não é obrigatória.
3. A qualquer momento pode desistir de participar e/ou retirar seu consentimento.
4. Sua recusa não trará nenhum prejuízo em sua relação com a pesquisadora ou com a instituição.

A pesquisa pretende identificar *quais caminhos pedagógicos professoras que atuam em escolas que se transformaram em Comunidades de Aprendizagem constroem para aulas dialógicas*. Sua participação na pesquisa envolverá observação em sua sala de aula, entrevistas individuais e em grupo. A pesquisa no geral tem como objetivos:

- Identificar dentre as abordagens de ensino, compiladas pela Didática como as mais relevantes na história da educação escolar, aquelas que apresentem maior número de elementos que possam favorecer práticas de aprendizagem dialógica em aula, descrevendo e ressaltando tais elementos;
 - Comparar as abordagens de ensino selecionadas (referentes ao objetivo 1) com os princípios da aprendizagem dialógica;
 - Descrever e analisar práticas ocorridas na sala de aula de três professoras de escola que é Comunidade de Aprendizagem, buscando identificar a presença de processos dialógicos.
 - Identificar e analisar junto as três professoras as angústias, aprendizagens, criações e demandas que se colocam em suas salas de aula pelo fato de sua escola ser uma Comunidade de Aprendizagem.
 - Identificar e analisar junto a três crianças de cada turma acompanhada as características das aulas de sua turma que mais gostam e aquelas que devem ser melhoradas ou modificadas.
5. Sua participação nesta pesquisa consistirá em responder a questões em entrevistas individuais e em grupo, e participar de situações que estarão sendo observadas pela pesquisadora.

6. Os riscos relacionados com sua participação são: cansaço em função das situações de entrevista e observação.
7. Os benefícios relacionados com a sua participação são: espaço para expor o que pensa sobre o andamento das aulas e poder colaborar para que haja melhoria do convívio e da aprendizagem na sala de aula.
8. As informações obtidas através dessa pesquisa serão confidenciais e asseguramos o sigilo sobre a sua participação.
9. Os dados não serão divulgados de forma a possibilitar sua identificação: seu nome será trocado por um inventado (você mesma poderá dizer um nome para ser o seu na pesquisa).
10. Você receberá uma cópia deste termo onde consta o telefone da pesquisadora, podendo tirar suas dúvidas sobre o projeto e a sua participação, agora ou a qualquer momento.

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para as crianças e seus responsáveis

1. Seu filho(a) está sendo convidado para participar da pesquisa “Comunidades de Aprendizagem: a construção da dialogicidade na sala de aula”, desenvolvida pela pesquisadora Vanessa Gabassa, dentro do curso de doutorado pelo Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos, em comum acordo com a Secretaria Municipal de Educação e Cultura de São Carlos e a EMEB “Monte Alegre”. A pesquisa tem financiamento da FAPESP.
2. Ele(a) foi selecionado por pertencer à Comunidade dessa escola, mais especificamente por ser estudante numa sala de aula na qual a professora está participando desta pesquisa. A participação dele(a) não é obrigatória.
3. A qualquer momento ele(a) pode desistir de participar e você também pode retirar seu consentimento.
4. Sua recusa ou de sua criança não trará nenhum prejuízo em sua relação (ou dela) com o pesquisador ou com a instituição.
5. A pesquisa pretende identificar ***quais caminhos pedagógicos professoras que atuam em escolas que se transformaram em Comunidades de Aprendizagem constroem para aulas dialógicas***. A participação de seu filho(a) na pesquisa envolverá entrevistas em grupo. A pesquisa no geral tem como objetivos:
 - Identificar dentre as abordagens de ensino, compiladas pela Didática como as mais relevantes na história da educação escolar, aquelas que apresentem maior número de elementos que possam favorecer práticas de aprendizagem dialógica em aula, descrevendo e ressaltando tais elementos;
 - Comparar as abordagens de ensino selecionadas (referentes ao objetivo 1) com os princípios da aprendizagem dialógica;
 - Descrever e analisar práticas ocorridas na sala de aula de três professoras de escola que é Comunidade de Aprendizagem, buscando identificar a presença de processos dialógicos.
 - Identificar e analisar junto as três professoras as angústias, aprendizagens, criações e demandas que se colocam em suas salas de aula pelo fato de sua escola ser uma Comunidade de Aprendizagem.
 - Identificar e analisar junto a três crianças de cada turma acompanhada as características das aulas de sua turma que mais gostam e aquelas que devem ser melhoradas ou modificadas.
6. A participação de seu filho(a) nesta pesquisa consistirá em responder a questões em grupos de discussão comunicativos.
7. Os riscos relacionados com sua participação são: cansaço em função das situações de entrevista em grupo e das situações de filmagens.
8. Os benefícios relacionados com a sua participação são: espaço para expor as preocupações com relação às aulas e poder colaborar para que haja melhoria do convívio na escola e de aprendizagem por todos.
9. As informações obtidas através dessa pesquisa serão confidenciais e asseguramos o sigilo sobre sua participação.
10. Os dados não serão divulgados de forma a possibilitar a identificação de seu filho(a): ele(a) receberá um número de identificação e seu nome será trocado por um inventado (ele(a) mesmo poderá dizer um nome para ser o seu na pesquisa).

11. Você receberá uma cópia deste termo onde consta o telefone e o endereço do pesquisador principal, podendo tirar suas dúvidas sobre o projeto e a participação de seu filho(a), agora ou a qualquer momento.

Vanessa Gabassa
Fone: 33075019

Declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios da participação de meu filho(a) na pesquisa e concordo que ele(a) participe.

O pesquisador me informou que o projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da UFSCar que funciona na Pró-Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa da Universidade Federal de São Carlos, localizada na Rodovia Washington Luiz, Km. 235 - Caixa Postal 676 - CEP 13.565-905 - São Carlos - SP – Brasil. Fone (16) 3351-8110. Endereço eletrônico: cephumanos@power.ufscar.br

Local e data

São Carlos, _____.

Assinatura do/a participante (sujeito da pesquisa)

Assinatura do/a responsável pelo participante

APÊNDICES

APÊNDICE I**Roteiro – Relatos Comunicativos: professoras**

Roteiro relato comunicativo: o diálogo na sala de aula

Observações importantes:

Início:

- Deixar claro para a professora que o objetivo desta pesquisa é compreender como se constrói uma aula dialógica a partir do projeto Comunidades de Aprendizagem.
- É importante considerar: os pensamentos, as reflexões, as formas de atuar, de viver e resolver situações concretas na vida cotidiana das pessoas participantes.

Término:

- Depois de se fazer o relato, perguntar para a pessoa participante quais as relações que ela faz sobre o objeto deste estudo (Grupos Interativos)
 - Retomar os eixos abordados e conversar sobre quais propostas, melhorias é possível sugerir para estes eixos
 - Após transcrição do relato, voltar para a pessoa os dados da coleta.
-

Guia para o relato:

- 1) Comente sobre a sua trajetória escolar
- 2) Fale sobre o seu ingresso na carreira docente
- 3) Conte um pouco da sua rotina nos dias de hoje
- 4) Fale sobre como é o seu trabalho nesta escola
- 5) Relate sobre os colegas de trabalho (a equipe escolar)
- 6) Comente sobre a sua sala de aula
- 7) Comente sobre o diálogo na sala de aula: como ele aparece, em que momentos, como ajuda na construção do conhecimento...

Obs: ao final, conversar sobre tudo o que foi relatado. Apontar propostas/ melhorias para os assuntos que foram abordados.

APÊNDICE II**Roteiro – Grupo de Discussão: professoras**

Roteiro – Grupo de Discussão Professoras (29/06/2009)

- Participantes: três professoras da escola

- Apresentação às professoras da questão de pesquisa: *Como professoras que atuam em escolas que se transformaram em Comunidades de Aprendizagem constroem caminhos pedagógicos para aulas dialógicas?*

Destaque para o objetivo de pesquisa:

- Analisar junto às professoras as angústias, aprendizagens, criações e demandas que se colocam em suas salas de aula pelo fato de sua escola ser uma Comunidade de Aprendizagem.

- Leitura do item 4 do livro *Medo e Ousadia* (p.121 a 124) – Freire & Shor. **O que é método dialógico de ensino? O que é uma pedagogia situada? E empowerment?**

Iniciar o diálogo a partir da leitura.

APÊNDICE III**Roteiro – Grupo de Discussão das Crianças**

Roteiro – Grupo de Discussão Crianças

- Que coisas da aula vocês gostam e que coisas precisam melhorar?
- Que coisas a professora faz que os ajuda a aprender mais e melhor?
- Que coisas a professora faz que não os ajuda a aprender?
- O que é ser uma boa professora para vocês?
- Vocês tiveram um bom ano letivo? Que coisas poderiam melhorar?
- Vocês já sabem ler e escrever?