

**UNIVERSIDADE DE CAXIAS DO SUL
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
ÁREA DO CONHECIMENTO DAS HUMANIDADES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
CURSO DE DOUTORADO**

CAROLINE CALDAS LEMONS

**APRENDIZAGEM NO COTIDIANO ESCOLAR:
DIREITOS, EXPERIÊNCIAS E PERCEPÇÕES DISCENTES**

CAXIAS DO SUL

2020

CAROLINE CALDAS LEMONS

**APRENDIZAGEM NO COTIDIANO ESCOLAR:
DIREITOS, EXPERIÊNCIAS E PERCEPÇÕES DISCENTES**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Caxias do Sul, Linha de Pesquisa de História e Filosofia da Educação - Curso de Doutorado, como requisito final para a obtenção do título de Doutora em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Nilda Stecanela

CAXIAS DO SUL

2020

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Universidade de Caxias do Sul
Sistema de Bibliotecas UCS - Processamento Técnico

L557a Lemons, Caroline Caldas

Aprendizagem no cotidiano escolar [recurso eletrônico] : direitos,
experiências e percepções discentes / Caroline Caldas Lemons. – 2020.
Dados eletrônicos.

Tese (Doutorado) - Universidade de Caxias do Sul, Programa de Pós-
Graduação em Educação, 2020.

Orientação: Nilda Stecanela.

Modo de acesso: World Wide Web

Disponível em: <https://repositorio.ucs.br>

1. Aprendizagem. 2. Educação básica. 3. Educação. I. Stecanela, Nilda,
orient. II. Título.

CDU 2. ed.: 37.013

“Aprendizagem no cotidiano escolar: direitos, experiências e percepções discentes”

Caroline Caldas Lemons

Tese de Doutorado submetida à Banca Examinadora designada pela Coordenação do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Caxias do Sul, como parte dos requisitos necessários para a obtenção do título de Doutora em Educação. Linha de Pesquisa: História e Filosofia da Educação.

Caxias do Sul, 24 de novembro de 2020.

Banca Examinadora:

Dra. Nilda Stecanela (presidente – UCS)

Dra. Carla Beatris Valentini (UCS)

Dra. Terciane Ângela Luchese (UCS)

Participação por videoconferência

Dr. José Machado Pais (ICS/ULisboa – Instituto de Ciências Sociais da Universidade de Lisboa)

Participação por videoconferência

Dr. Tristan McCowan (IOE – Institute of education University of London)

À Nilda Stecanela

AGRADECIMENTOS¹

Esta tese é a expressão concreta de uma grande realização pessoal e profissional. Muita motivação e tempo foram investidos ao longo desta caminhada, bem como muito amor. Isso tudo, sem dúvidas, só foi possível porque muitas pessoas se dispuseram a doar a mim parte de seu tempo e de sua atenção e a pôr em ação seus sentimentos mais nobres, fazendo-se companheiros(as) e interlocutores(as) dotados(as) de escuta sensível, olhar atento e ombro amigo. A cada um e a cada uma eu presto meus mais sinceros agradecimentos.

Agradeço a Deus pela vida, inquietude, força, persistência e por colocar em meus caminhos pessoas generosas, bondosas, sonhadoras que não pouparam esforços para me oferecer os seus melhores sentimentos e gestos, estimulando-me a seguir neste caminho tão sonhado e árduo, fazendo-me descobrir em mim mesma um potencial que eu desconhecia possuir.

Ao meu marido, **Marco Aurélio**, por ser minha família, por me dar um lar, por me encher de amor e cuidados, por me encorajar a sonhar e ser meu tudo.

À minha mãe, **Claudia**, e às minhas irmãs, Nídia e Juliane, por estarem sempre prontas para me escutar, apoiar e me amar como sou, não medindo esforços para manter a atenção em todas as longas conversas ao telefone.

Ao meu padrasto, **Lantier**, pelo amor fraterno e por ter sido um dos maiores responsáveis por minha iniciação no mundo acadêmico, fazendo com que eu pudesse descobrir e desenvolver a profissão que eu tanto amo e respeito.

Ao meu pai **Estelito**, pela vida e pelo exemplo de que é possível aproveitar os imprevistos desta existência para se constituir um ser humano mais sensível.

À minha professora do Ensino Médio, **Ângela Machado Tavares**, por despertar em mim a admiração pela docência e experiência do aprender.

À minha professora do Ensino Superior, **Márcia Naomi Kuniuchi**, por me ensinar com gestos sobre a humildade pedagógica e me auxiliar na construção da minha identidade de escrita.

À então vice-diretora da primeira escola em que adentrei como docente, professora **Lorena Bachi Steffli**, pela empatia, pela afetividade e pela sabedoria nas palavras ao me acolher em minha primeira experiência como professora na

¹ Como parte da identidade de escrita, apenas os agradecimentos, o capítulo introdutório e o conclusivo foram escritos ou possuem elementos na primeira pessoa do singular.

Educação Básica e afirmar, com brilho nos olhos, que ser professora é difícil, mas não impossível.

Aos(as) colegas professores(as) da Rede Municipal de Ensino de Caxias do Sul, pelo estímulo direto e indireto à busca incessante por (auto)formação.

Às colegas e amigas professoras da escola municipal Engenheiro Dario Granja Sant'Anna pelas experiências cotidianas do fazer pedagógico, pela amizade, pelo encorajamento e pela aposta em novas práticas.

À CAPES pelo incentivo à pesquisa e apoio à qualificação.

À minha querida orientadora, professora **Nilda Stecanela**, pela generosidade, pelo carinho, pelo incentivo, pela crença desenfreada nas minhas potencialidades investigativas, pelas problematizações teórico-práticas, pela qualificação dos diálogos pedagógicos, pelo encorajamento constante às novas experiências pessoais e profissionais e pela sua inteireza na relação.

Ao Instituto de Ciências Sociais da Universidade de Lisboa (ICS/ULisboa) por me receber como doutoranda-visitante e oferecer todo o apoio necessário para o desenvolvimento da pesquisa.

Ao professor **José Machado Pais**, pelo acolhimento durante a estada para estudos em Lisboa, pelo incentivo a novas imersões teóricas, pela qualificação da escrita científica e pela gentileza expressada em todos os momentos de encontro.

Aos(as) docentes que aceitaram a empreitada de qualificar e avaliar esta tese, pelo olhar generoso, pelas ponderações criteriosas e pelas contribuições qualificadas e gentis; professores **Tristan McCowan** e **José Machado Pais** e professoras **Terciane Luchese** e **Carla Valentini**.

À Universidade de Caxias do Sul e aos demais professores(as) do PPGEdU, pela receptividade e pelos momentos de discussão e aprofundamento conceitual.

Aos(as) colegas de doutorado, especialmente à **Niuna Kullmann**, à **Flávia Reis**, à **Mirley Witschoreck** e à **Cineri Moraes**, pelas aprendizagens, pelo incentivo à realização de sonhos, pelos momentos de pausa, pelos desabafos e pelo fortalecimento de meus ideais de sociedade e de educação.

Às amigas **Alice da Silva** e **Giliane Barbosa**, pela amizade sincera e despretensiosa, pelas palavras de incentivo durante esta trajetória formativa, pela escuta atenta em todos os momentos vividos durante e para além dela e pela oportunidade de constituir laços afetivos tão profundos fora da família de origem.

Aos(as) interlocutores(as) empíricos(as) da pesquisa e suas famílias e aqueles(as) que mediaram nossa aproximação, por tornarem este caminho investigativo possível.

Aos(as) estudantes que, ao passarem por mim, contribuíram para que eu me tornasse uma pessoa mais humana e uma professora mais atenta aos seus gostos, desejos e necessidades de aprendizagem.

RESUMO

Esta tese teve como objetivo geral, *por meio de narrativas sobre as experiências estudantis, estabelecer possíveis conexões entre as Culturas de Intervenção Pedagógica (de reprodução, recomendação, disciplina, outorga/transferência e emancipação) e a promoção da aprendizagem e, a partir disso, propor possibilidades de intervenções pedagógicas com vistas à efetivação do direito à aprendizagem.* As fragilidades que acompanham investigações sobre as experiências de aprendizagem estudantis, a carência de literatura a esse respeito e o déficit compreensivo em torno das aprendizagens que se processam no e a partir do cotidiano da escola, especificamente na percepção dos(as) sujeitos escolares, compõem parte da justificativa para o desenvolvimento deste estudo teórico-empírico. As intervenções pedagógicas culturais identificadas em estudo anterior a partir de narrativas orais e escritas de docentes da Rede Municipal de Ensino de Caxias do Sul subsidiaram o diálogo entre o vivido e o percebido pelos(as) discentes no âmbito da Educação Básica. O conhecimento elaborado em torno das percepções estudantis sobre as aprendizagens escolares decorreu das interpretações produzidas a partir das narrativas reflexivas de trinta adolescentes do último ano do Ensino Fundamental em diálogo com o referencial teórico-metodológico que subsidia esta pesquisa. A construção das narrativas estudantis seguiu os princípios éticos, teóricos e metodológicos da entrevista narrativa discutida por Bertaux, Galvão e Botía, sendo analisadas e interpretadas à luz da Análise Textual Discursiva, sistematizada por Moraes e Galiuzzi, em diálogo com os princípios da Sociologia do Cotidiano, tematizada por Pais. De caráter qualitativo, a pesquisa reuniu aos procedimentos metodológicos mencionados as perspectivas interpretativas de Charlot, Dubet, Freire, Honneth, Lefebvre, McCowan, Shim, Stecanela, Vieira e Vigotsky, dentre outros. Como parte dos resultados investigativos, esta tese expressa aprendizagens que se processam pela experiência escolar, sentidos e significados atribuídos pelos(as) estudantes à escola, assim como percepções estudantis sobre os vínculos entre os seus contextos de interações sociais escolares e não escolares. A título de conclusão, identifica características humanas positivas na composição da relação pedagógica (respeito, empatia, paciência, bom humor, humildade, responsabilidade e criatividade), elementos condicionantes da aprendizagem escolar (bem-estar, reconhecimento, escutas e escolhas, tempo e afeto) e intervenções pedagógicas potenciais à aprendizagem. Posto isto, esta tese sugere a atenção e o fortalecimento das características humanas positivas e dos elementos condicionantes da aprendizagem como esteio a escolha e a adoção de intervenções pedagógicas potenciais à aprendizagem, caracterizadas pela exploração da criatividade e dinamização do ensino. Por fim, o conjunto acima ratifica questões importantes para revigorar a escolarização e contribui para a reafirmação do direito à aprendizagem.

Palavras-chave: Institucionalização da aprendizagem. Cotidiano escolar. Educação Básica. Experiências de aprendizagem. Direito à aprendizagem.

ABSTRACT

This thesis had as global aim, through narratives about student experiences, to establish possible connections among the Cultures of Pedagogical Intervention (of reproduction, recommendation, discipline, grant/transference and emancipation) and the promotion of learning; and, from there, to propose possibilities of pedagogical interventions aimed at actualisation of the right to learning. The fragilities that accompany investigations on student learning experiences, the lack of literature in this regard and the comprehensive deficit surrounding the learning that takes place in and from the school's daily life, specifically in the perception of school participants, comprise part of the justification for the development of this theoretical-empirical study. The cultural pedagogical interventions identified in a previous study based on oral and written narratives by teachers from Caxias do Sul's Municipal School Network supported the dialogue between what was lived and what was perceived by students in the scope of Basic Education. The knowledge developed around student perceptions about school learning resulted from interpretations produced from the reflective narratives of thirty adolescents (that were studying in the last grade of Elementary School) in dialogue with the theoretical and methodological framework that supports this research. The construction of the students' narratives followed the ethical, theoretical and methodological principles of the narrative interview discussed by Bertaux, Galvão and Botía, being analysed and interpreted bearing in mind the Discursive Textual Analysis, systematised by Moraes and Galiazzi, in dialogue with the principles of the Sociology of Everyday Life, themed by Pais. Through a qualitative approach, the research gathered the mentioned methodological procedures and the interpretative perspectives of Charlot, Dubet, Freire, Honneth, Lefebvre, McCowan, Shim, Stecanela, Vieira and Vigotsky, among others. As part of the investigative results, this thesis conveys learning that takes place through school experience, senses and meanings attributed by students to school, as well as students' perceptions about the links between their contexts of school and non-school social interactions. In conclusion, it identifies positive human characteristics in the composition of the pedagogical relationship (respect, empathy, patience, good humor, humility, responsibility and creativity), conditioning elements of school learning (well-being, recognition, listening and choices, time and affection) and potential pedagogical interventions for learning. Thus, this thesis suggests the attention and strengthening of positive human characteristics and the conditioning elements of learning as the mainstay of the choice and adoption of potential pedagogical interventions for learning, characterised by the exploration of creativity and dynamization of teaching. Finally, the set above ratifies important issues to reinvigorate schooling and contributes to the reaffirmation of the right to learning.

Keywords: Institutionalisation of learning. School life. Basic Education. Learning experiences. Right to learning.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Fluxograma da Revisão Sistemática de Literatura (RSL).....	45
Figura 2 – Taxa de analfabetismo das pessoas com 15 anos ou mais de idade, por sexo – Brasil – 2007/2015	91
Figura 3 – Taxa de escolarização das pessoas de 6 a 14 anos de idade, por sexo Brasil – 2007/2015	92

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Metas do Plano Nacional de Educação 2014/2024.....	74
Quadro 2 – Dez Competências Gerais da BNCC.....	77
Quadro 3 – Estrutura da BNCC para o Ensino Fundamental – Áreas do conhecimento e Componentes curriculares	79
Quadro 4 – Estrutura da BNCC para o Ensino Fundamental – Competências específicas das Áreas do conhecimento e dos Componentes curriculares.....	80
Quadro 5 – Reestruturações históricas do SAEB.....	85
Quadro 6 – Número de escolas por regiões administrativas e distritais	201
Quadro 7 – Número de colaboradores(as) por regiões administrativas e distritais ..	204
Quadro 8 – Nome do(a) estudante, idade e região administrativa ou distrital representada	210

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Composição do núcleo familiar dos(as) entrevistados(as).....	207
Gráfico 2 – Formação educacional dos pais dos(as) entrevistados(as)	208
Gráfico 3 – Renda familiar média mensal dos(as) entrevistados(as)	209
Gráfico 4 – Respostas à segunda questão da entrevista narrativa, por sexo	213

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Ano, título e nomes dos(as) autores(as) dos artigos analisados	46
Tabela 2 – IDEB 2005 – 2017 e projeções para os anos finais do Ensino Fundamental	89

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ADCT	Ato de Disposições Constitucionais Transitórias
ANA	Avaliação Nacional da Alfabetização
ANEB	Avaliação Nacional da Educação Básica
ANRESC	Avaliação Nacional do Rendimento Escolar
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CF	Constituição Federal
CIP	Culturas de Intervenção Pedagógica
CNTE	Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais
EC	Emenda Constitucional
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
EF	Ensino Fundamental
EI	Educação Infantil
EJA	Educação de Jovens e Adultos
EM	Ensino Médio
EMTI	Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
ESPII	Emergência de Saúde Pública de Importância Internacional
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IBOPE	Instituto Brasileiro de Opinião Pública e Estatística
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
INAF	Indicador de Alfabetismo Funcional
IPCA	Índice Nacional de Preços ao Consumidor Amplo
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
OMS	Organização Mundial da Saúde
OPAS	Organização Pan-Americana de Saúde
OPNE	Observatório do Plano Nacional de Educação
OREALC	Oficina Regional de Educação para a América Latina e o Caribe
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais

PEC	Proposta de Emenda Constitucional
PIB	Produto Interno Bruto
PIRLS	Progresso no Estudo Internacional de Alfabetização e Leitura
PISA	Programa Internacional de Avaliação de Alunos
PNAD	Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio Contínua
PNAE	Programa Nacional de Alimentação Escolar
PNATE	Programa Nacional de Transporte Escolar
PNE	Plano Nacional de Educação
PPGEDU	Programa de Pós-Graduação em Educação
RCC	Receita Corrente Líquida
RME	Rede Municipal de Ensino
RSI	Regulamento Sanitário Internacional
RSL	Revisão Sistemática de Literatura
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SOE	Serviço de Orientação ao Estudante
TIMMS	Tendências Internacionais nos Estudos de Matemática e Ciências
UCS	Universidade de Caxias do Sul
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	21
1.1 EU, PESQUISADORA: VIVÊNCIAS, REFLEXÕES E SIGNIFICÂNCIAS DE UM PERCURSO EM MOVIMENTO.....	21
1.2 PROBLEMÁTICA, JUSTIFICATIVA E RELEVÂNCIA INVESTIGATIVA	28
1.3 PROPÓSITOS E CAMINHOS DO ESTUDO.....	32
2 INSTITUCIONALIZAÇÃO DA APRENDIZAGEM NO COTIDIANO ESCOLAR: UMA PROPOSTA DE REVISÃO SISTEMÁTICA DE LITERATURA (RSL).....	37
2.1 INSTITUCIONALIZAÇÃO ESCOLAR DA INFÂNCIA E DA ADOLESCÊNCIA: BREVE HISTORICIZAÇÃO.....	38
2.2 REVISÃO SISTEMÁTICA DE LITERATURA: QUESTÕES METODOLÓGICAS	43
2.3 A EMERGÊNCIA E O INVISÍVEL DOS INDÍCIOS	46
2.4 INSTITUCIONALIZAÇÃO DA APRENDIZAGEM	55
3 SOBRE DIREITO E APRENDIZAGEM.....	59
3.1 APRENDIZAGEM COMO PROCESSO DE FORMAÇÃO E DESENVOLVIMENTO HUMANOS	59
3.2 EDUCAÇÃO BÁSICA COMO DIREITO: ASPIRAÇÕES E CONQUISTAS	69
3.3 DO MITO DA INEFICIÊNCIA À MAQUINARIA DE DESTRUIÇÃO DA EDUCAÇÃO PÚBLICA.....	84
4 SOBRE COTIDIANO E APRENDIZAGEM	105
4.1 A APRENDIZAGEM SOB A ÉGIDE DA IGUALDADE DE DIREITOS E DE OPORTUNIDADES	106
4.1.1 Conquistas semissatisfeitas.....	108
4.1.1.1 Universalidade.....	108
4.1.1.2 Democratização.....	109
4.1.1.3 Qualidade	113

4.1.2 Conquistas mal-satisfeitas	115
4.1.2.1 Centralidade institucional e diversidade	116
4.1.2.2 Escolarização e biografia.....	118
4.1.2.3 Ajuizamento e ritmos	119
4.2 COTIDIANO DA ESCOLA, COTIDIANO DA VIDA.....	122
4.3 O DIÁLOGO NA RELAÇÃO PEDAGÓGICA	131
5 SOBRE EXPERIÊNCIA E APRENDIZAGEM	143
5.1 EXPERIÊNCIA E POTENCIAL EDUCATIVO.....	144
5.2 EXPERIÊNCIA(S) DE APRENDIZAGEM E METACOGNIÇÃO	154
5.3 PERCEPÇÕES E MEMÓRIAS ESTUDANTIS	161
6 PROCESSO REFLEXIVO E CONSTITUIÇÃO DE NARRATIVAS: DECISÕES METODOLÓGICAS E IMPREVISTOS	174
6.1 NARRATIVAS DOCENTES.....	179
6.1.1 Culturas de Intervenção Pedagógica	180
6.1.1.1 Culturas de reprodução	182
6.1.1.2 Culturas de recomendação.....	183
6.1.1.3 Culturas de disciplina	184
6.1.1.4 Culturas de outorga/transferência	185
6.1.1.5 Culturas de emancipação	186
6.2 CAMINHOS DELINEADOS E CAMINHOS POSSÍVEIS	188
6.3 NARRATIVAS DISCENTES	199
7 SOBRE SUPERFÍCIE E PROFUNDIDADE: INICIANDO O MERGULHO.....	205
7.1 OS(AS) ESTUDANTES DA PESQUISA: UM RETRATO SOCIOGRÁFICO	205
7.2 SENTIDOS E SIGNIFICADOS ATRIBUÍDOS À ESCOLA	212
7.3 PERCEPÇÕES DE APRENDIZAGEM.....	217
7.4 CARACTERÍSTICAS HUMANAS POSITIVAS NA COMPOSIÇÃO DA RELAÇÃO PEDAGÓGICA	230

8 SOBRE SUPERFÍCIE E PROFUNDIDADE: COMPLETANDO O MERGULHO	240
8.1 ELEMENTOS CONDICIONANTES DA APRENDIZAGEM ESCOLAR	241
8.1.1 Bem-estar	241
8.1.2 Reconhecimento	251
8.1.3 Escutas e escolhas	256
8.1.4 Tempo	266
8.1.5 Afeto	268
8.2 INTERVENÇÕES PEDAGÓGICAS POTENCIAIS À APRENDIZAGEM	270
9 CONCLUSÃO	283
REFERÊNCIAS	294
APÊNDICE A – ROTEIRO DA ENTREVISTA NARRATIVA	310
APÊNDICE B – TERMO DE ASSENTIMENTO	312
APÊNDICE C – TERMO DE CONSENTIMENTO	313
APÊNDICE D – CARTA DE APRESENTAÇÃO	314
ANEXO A – MAPA EMIC-RÍTMICO	315
ANEXO B – MAPA DAS REGIÕES ADMINISTRATIVAS DE CAXIAS DO SUL – DIVISÃO POR BAIROS	317
ANEXO C – MAPA DE ESCOLAS ESTADUAIS, MUNICIPAIS DE ENSINO INFANTIL, FUNDAMENTAL E MÉDIO	318

1 INTRODUÇÃO

Início a apresentação desta tese narrando algumas das experiências mais significativas para o meu processo de constituição docente-pesquisadora em Educação, destacando surpresas, percalços e emergências do percurso no intuito de demonstrar que foram elas as principais responsáveis por instigar em mim o desejo – e a necessidade – de continuar aprendendo e ensinando, aliando teoria, prática e pesquisa.

Nesta narrativa introdutória, pretendo primeiro expor de forma breve as razões a que me levaram definir minha problemática investigativa. Ainda, apresentar os caminhos teóricos e metodológicos traçados para que ela pudesse se constituir em um estudo qualificado e com potencial de suprir a escassez de literatura sobre o direito à aprendizagem, especialmente na percepção de estudantes. Segundo, pretendo desenvolvê-las com maior profundidade, discorrendo também sobre a justificativa e a relevância investigativa desta tese de doutorado. Por fim, adentrar ao último item deste capítulo e apresentar os objetivos definidos para a investigação e os caminhos metodológicos possíveis para seu desenvolvimento, dada a justificada relevância que construir um conhecimento com os(as) estudantes sobre suas trajetórias escolares e suas percepções sobre as experiências de aprendizagem, possui.

A fim de melhor situar quanto à organização do texto de apresentação da tese, encerro-o com uma síntese de sua estrutura, destacando, capítulo a capítulo, as elaborações feitas a partir do diálogo entre os referenciais teóricos e metodológicos e os(as) colaboradores(as) empíricos(as) da pesquisa.

1.1 EU, PESQUISADORA: VIVÊNCIAS, REFLEXÕES E SIGNIFICÂNCIAS DE UM PERCURSO EM MOVIMENTO

Como narrar as vivências que contribuíram para a constituição do meu 'Eu-pesquisadora'? Evocando a memória e descrevendo-as? Supõe-se que, desse modo, eu teria uma narração literal, contudo, não é possível, pois, ao rememorar um evento passado, atribui-se a ele novos sentidos. Conforme afirma Galvão (2005, p. 329), toda "narrativa tem [...] sempre associado um caráter social explicativo de algo pessoal ou característico de uma época", o que faz com que ao narrar eu também

faça um exercício reflexivo e, nesse processo, vá conferindo nova significação aos acontecimentos narrados.

Entendendo que esses significados são possibilitados pelo meu Eu no tempo presente e que esse *eu* representa a soma dos trajetos percorridos e daqueles que estão em movimento, portanto, que se alteram a cada novo percurso, experiência ou reflexão, meu desafio nesta escrita é também o de escolher sobre quais vivências narrar.

Na impossibilidade de abarcar o todo e de fazer emergir as experiências vividas, optei, então, por compartilhar percepções e significâncias acerca de alguns de meus percursos pessoais e profissionais. Essa escolha, creio, poderá possibilitar a quem me lê nestas breves linhas, ao menos simbolicamente, percorrer os caminhos traçados por mim e acompanhar meu processo de constituição como pesquisadora em educação.

Colocadas no papel essas primeiras palavras, quero ainda dizer que nunca estive e nem estou tentada a lançar âncora. Ao contrário: considero que vivo num *continuum* desassossego, pois cada dúvida, rompante exploratório ou experiência vivida foi e tem sido impulso para uma busca incessante por novas experiências investigativas.

Experiência, aliás, que para mim, a partir de Dewey (1971), pode ser entendida como situação concreta, abstrata, física ou mental/intelectual, vivenciada de modo individual ou coletivo, direta ou indireta, que acarreta mudanças internas (novos modos de pensar e agir sobre mim, sobre os outros e sobre o mundo; novos hábitos, saberes e propósitos; novas ideias, atitudes, concepções e compreensões) e externas (no meu meio, acerca de minhas necessidades, em minhas escolhas) irreversíveis, isto é, que me impedem de voltar a ser o que eu era antes de tê-las vivido.

Continuum desassossego, pois, dentro desta ideia de mudança na qual a experiência tem o potencial de provocar, de fazer irromper parte daquilo que eu era para o que hoje eu sou e que poderei vir a ser, é um movimento para mim desconhecido, mas, ao mesmo tempo, um certo porvir, como bem explicava Dewey (1971) ao definir o "continuum experiencial" e a "experiência educativa", quando uma situação agrega sensibilidade à vida, conecta novas aprendizagens e saberes ao que é vital no tempo presente, além de afetar e motivar para novas

descobertas e atribuir significados que extrapolam o tempo do vivido, ela também faz enxergar o devir.

E é exatamente por isso que me defino como alguém num *continuum* desassossego. Fui afetada por muitas experiências que considero agraváveis e valorosas, sendo delas que me nasceu o inesgotável desejo pela vivência de outras tantas, em geral, mais amplas e profundas. Assim, ainda que inicie minha narrativa pelas vivências da infância, elas partem, efetivamente, do conjunto de situações – vividas, refletidas, percebidas e significadas – que constituem o Eu que, aqui e agora, narra.

Nesse sentido, inclinando-me pelos fatos e acontecimentos que marcaram de forma mais contundente minha trajetória, percebo que, desde a mais tenra idade, o processo de educação formal já me fascinava. Talvez, porque eu sempre fui muito curiosa ou, ainda, porque talvez fosse "vacionada" a lecionar tantas aulas para as minhas irmãs menores. A verdade é que demonstrava certa habilidade em ensinar e, à medida que a exercitava, mais motivada me sentia.

No decorrer do Ensino Fundamental, meus interesses se voltaram para as Ciências Humanas e, ao ingressar no Ensino Médio, com mais maturidade, passei a participar de cursos de extensão oferecidos pela Universidade Federal de Pelotas/RS para estudantes da graduação em História. Foi a partir disso que passei a desejar ser professora, ainda que conhecesse tão pouco os desafios e as possibilidades que essa escolha profissional me traria.

Com a conclusão do Ensino Médio e o ingresso no curso de Licenciatura em História da Fundação Universidade Federal do Rio Grande/RS, o caminho pela formação em educação, na perspectiva da docência, começou a ser percorrido. Em especial, nos últimos anos de curso, vi-me diante de um "novo mundo" ao estudar as políticas nacionais de Educação. Jamais havia percebido que "nenhuma política, por si só, resolve um problema educacional" (CHARLOT, 2006, p. 16) e como a docência está relacionada a elas. Desde aquele momento, não podendo mais vê-las dissociadas do processo educativo, decidi cursar a Pós-Graduação *Lato Sensu* em "Rio Grande do Sul: Sociedade, Política & Cultura".

Com os espaços de discussão proporcionados na graduação e na pós-graduação, passei a desejar tornar-me professora, efetivamente, na prática da sala de aula. A partir daquele momento, foram agregadas as experiências que faltavam para o impulso inicial à minha constituição de pesquisadora em educação. Se

durante a graduação as questões histórico-políticas da educação já me interessavam, quando adentrei em uma sala de aula, elas ecoaram fortemente em mim.

Muitos questionamentos sobre o processo de educação formal me impulsionaram – e continuam a fazê-lo – desde então. Estar em sala de aula, atuando com adolescentes, entre docentes de diferentes gerações e formações, com as políticas educacionais e as compreensões que delas partem, fez-me querer buscar conhecimentos que permitissem (re)pensar as práticas, problematizar as teorias e conhecer os processos de ensino e de aprendizagem a partir do chão da escola, ou seja, de quem os vive na prática.

Desafiada por essas questões, em 2014, ingressei no curso de Mestrado em Educação da Universidade de Caxias do Sul/RS. Sem dúvidas, esse movimento trouxe muitas indagações e descobertas. Partindo de uma abordagem investigativa sobre direito à educação e Culturas de Intervenção Pedagógica², propiciada por narrativas docentes, pude problematizar questões, analisar evidências e interpretar algumas recorrências que subscrevem a educação pública municipal de Caxias do Sul e do Brasil.

Considerando os achados da pesquisa e o desacomodar provocado por leituras e audições em Congressos e Seminários de Educação – pertinentes à trajetória do Mestrado – em paralelo às reuniões pedagógicas e minha prática docente na Educação Básica, e, tendo a certeza de que uma pesquisa nunca termina, continuei a me sentir desafiada a manter o compromisso com a Educação Básica e os processos de aprendizagem que nela se desenvolvem.

Sendo assim, pela relevância que tem o conhecimento científico e, em especial, o estudo das Culturas de Intervenção Pedagógica, adentrei ainda mais no mundo da pesquisa. Logo, tenho me aventurado na construção desta tese de doutoramento desde 2017, quando ingressei no curso de Doutorado em Educação do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade de Caxias do Sul/RS.

Com o objetivo de estabelecer possíveis conexões entre as Culturas de Intervenção Pedagógica (de reprodução, recomendação, disciplina,

² De forma breve, as Culturas de Intervenção Pedagógica foram definidas por mim como sendo as práticas de intervenção pedagógica, ancoradas ou não em referenciais teóricos ou normativas políticas, ativadas/vividas pelo(a) professor(a) com a intenção de favorecer o processo de aprendizagem, cujos alguns elementos se cristalizaram temporalmente.

outorga/transferência e emancipação) e a aprendizagem e, com base nessas conexões, propor possibilidades de intervenções pedagógicas com vistas à efetivação do direito à aprendizagem, debrucei-me sobre narrativas discentes em torno de experiências significativas de aprendizagem em trajetórias estudantis no Ensino Fundamental, especificamente da Rede Municipal de Ensino de Caxias do Sul.

Mas esse não foi um caminho reto. Ao contrário, foi exigente e desafiador, demandando de mim muitas negociações e aceitação às surpresas que uma pesquisa tão longa e aprofundada acarreta. Certamente, as boas deram ânimo para a continuidade e o investimento. Dentre elas, três oportunidades foram fundamentais para manter acesa a chama da pesquisa e ampliar meu repertório cultural e de conhecimentos.

A primeira, sem dúvida, foi também a mais significativa: a realização do estágio de doutoramento junto ao Instituto de Ciências Sociais da Universidade de Lisboa, em Portugal, sob a supervisão do professor José Machado Pais. Tal oportunidade significou a realização de um sonho de infância quando, ao desejar ser professora de História, fantasiava uma viagem ao Velho Mundo e a Portugal na ideia de olhar para os lugares e conhecer as "gentes" que, no período das conquistas ultramarinas, aproximaram definitivamente os dois países.

Além disso, o período de estudo de quase dois meses em Lisboa me permitiu o acesso a outra sistemática de trabalho investigativo e a novas fontes teóricas: a interlocução com a Sociologia do Cotidiano por intermédio dos encontros de orientação com o professor José machado Pais e o aprofundamento do meu processo de autoconhecimento.

A segunda oportunidade devo à senhora Paula Queirós e a seu esposo Luís Queirós (Presidente da Fundação *Vox Populi*), que me permitiram acompanhar e participar de etapas de um importante Programa que promove o uso pedagógico dos estudos de opinião, o Nepso – Nossa Escola Pesquisa Sua Opinião. O admirável trabalho de orientação e assessoramento para a pesquisa científica em escolas básicas portuguesas possibilitou que eu enxergasse – e efetivasse – possibilidades novas para meu fazer pedagógico. Vinculada a essa experiência, pude participar de uma escola básica portuguesa, estar em contato com seus(as) professores(as) e estudantes e educar o olhar da observação, como diria Weffort (1996) para as aprendizagens estudantis que extrapolam os currículos oficiais.

A terceira oportunidade, ainda em processo, é a de assessorar pedagogicamente o Ensino Fundamental no âmbito da Secretaria Municipal da Educação de Caxias do Sul. À experiência nova juntaram-se os desafios e as alegrias do teletrabalho, em função da pandemia do novo coronavírus. De tudo, o que fica é a aproximação com as tecnologias digitais e o consequente trabalho de formação docente continuada, que já eram desejados, mas discretamente vividos enquanto docente-pesquisadora.

Foi também em meio a esse cenário de mudanças – de vida, de trabalho e de perspectivas para o futuro como um todo – que construí com os(as) estudantes as narrativas que compuseram o corpo empírico desta tese.

Mesmo tendo plena ciência de que não consegui acessar diretamente às experiências vividas pelos sujeitos da pesquisa, pois elas não passam sem atribuições individuais de sentidos, jamais perdi de vista que por intermédio da narrativa muitas inferências são possíveis no sentido de explorar as recorrências nos discursos e validar algumas tendências e práticas históricas.

Para Galvão (2005, p. 328), "[...] a escrita de situações vividas apresenta-se como o recriar dessas mesmas experiências de uma forma tão intensa que o sentido posterior que lhes é dado aprofunda e esclarece a própria experiência." Essa potencialidade da narrativa, que me inspirou e orientou, também me imbuí de um redobrado cuidado ético, já que as narrativas não podem ser vistas como o relato das situações vividas tal e qual.

Sendo a narrativa uma reflexão significada por aquele(a) que narra e pela pesquisadora – também narradora –, busquei constantemente cuidar para não atribuir significados inexistentes nem tampouco exagerá-los diante das evidências. Assim, em minha investigação, a narrativa não foi apenas um recurso metodológico, mas uma forma de aprofundamento das perspectivas investigativas que se apresentaram e se evidenciaram durante o processo de impregnação no referencial teórico e nos dados empíricos construídos e postos em diálogo com tantas outras vozes.

O desafio de qualquer pesquisadora-narradora, nesta compreensão é, sem dúvida, complexo e como observa Galvão:

[...] a narrativa constitui uma forma simultaneamente rica, exaustiva e difícil de investigação. Rica em termos de experiência humana, pelas interações que se estabelecem entre todas as pessoas envolvidas, exaustiva pelo

necessário aprofundamento e diversidade de estratégias para coleta de informação e difícil pela conjugação necessariamente coerente de todos os elementos passíveis de análise. (GALVÃO, 2005, p. 341).

Sendo assim, percebo que, como pesquisadora em educação, estive (e estou) encharcada dessas perspectivas interpretativas, presentes nas muitas vozes que dialogam comigo, através de mim e do meu texto. Pelo potencial reflexivo que a narrativa faz irromper, ao buscar conhecer quais saberes e intervenções – deflagradas pelos(as) docentes da Rede Municipal de Ensino de Caxias do Sul – têm sido consideradas significativas pelos(as) estudantes na efetivação da aprendizagem, mirei a construção de novas possibilidades para a educação formal, não desconsiderando, como argumenta Charlot:

[...] que não é possível dar "receitas", isto é, modos de fazer que funcionem de imediato, que só precisem ser aplicados. A prática é sempre contextualizada, e uma receita nunca funciona. Entretanto, podemos e devemos definir técnicas a partir de conhecimentos que a pesquisa produz e que ensinamos, [...] explicando que, munidos dessas técnicas, cada professor deverá reinventar sua prática no contexto em que atua. (CHARLOT, 2006, p. 11, grifos do autor).

Ao contrário, reiterarei o entendimento de que coadunar perspectivas teóricas e práticas educativas me permite compreender os processos em que a educação formal se insere e como vem sendo constituída. Além disso, orientada pelas vivências do movimento desse percurso, sei que é preciso continuar aliando teoria e prática, docência e pesquisa. Sei também que há muitos saberes não sabidos que precisam ser estudados e sistematizados, tanto quanto disseminados e praticados nas escolas de Educação Básica de todo o país.

Por fim, ao destacar a maneira como tenho atribuído sentidos às experiências que me movem cotidianamente e tendo percorrido o último trecho do caminho do doutorado, posso afirmar que os desafios que hoje vislumbro no horizonte me conduzem a essas reflexões e a esta narrativa. Não posso deixar de dizer que, como narradora, escolhi explicitar algumas experiências significativas para mim, pois, como esclarece Galvão (2005, p. 332), "os narradores escolhem partes significativas do todo, mas acrescentam-lhe outros elementos interpretativos."

Partilhadas essas palavras, nas próximas páginas, darei destaque às vivências investigativas dos últimos quatro anos e apresentarei os achados da pesquisa de doutoramento.

1.2 PROBLEMÁTICA, JUSTIFICATIVA E RELEVÂNCIA INVESTIGATIVA

Esta tese traz para a discussão e o aprofundamento as derivações, os desvios e as potencialidades que as Culturas de Intervenção Pedagógica de a) reprodução, b) recomendação, c) disciplina, d) outorga/transferência e e) emancipação adquirem no cenário da Educação Básica municipal na efetivação do direito à aprendizagem na percepção de estudantes do último ano do Ensino Fundamental.

Filiada à Linha de Pesquisa de História e Filosofia da Educação, a pesquisa articula aportes teóricos e metodológicos importantes para o conhecimento das aprendizagens que se processam pela via das experiências que se dão no cotidiano escolar, sob ou sem a supervisão dos(as) docentes.

A problemática da pesquisa emerge de estudo anteriormente³ realizado envolvendo o modo como o direito à educação tem sido tratado na escola no sentido de garantir a aprendizagem. A pesquisa, em nível de mestrado, contou com a colaboração de professores(as) da Rede Municipal de Ensino de Caxias do Sul, atuantes no Segundo Segmento do Ensino Fundamental, portanto, do sexto ao nono ano.

Por intermédio de narrativas escritas e orais oriundas de instrumento semiestruturado e autoaplicado e da prática de Grupo Focal em diálogo com o referencial teórico do estudo, chegou-se à definição e identificação de cinco tipos culturais de intervenção pedagógica.

Ainda que não seja possível generalizá-las, as Culturas de Intervenção Pedagógica de reprodução, recomendação, disciplina, outorga/transferência e emancipação podem ser compreendidas como desdobramentos de culturas escolares e, dentre elas, de práticas docentes culturais. De maneira simplificada, as Culturas de Intervenção Pedagógica denominam as práticas de intervenção pedagógica ativadas/vividas pelos(as) professores(as) nos espaços formais de educação, das quais alguns elementos se cristalizaram temporalmente.

Essa permanência no tempo, alheia ou não às alterações legislativas que se processaram mais intensamente a partir da Constituição Federal de 1988 – que

³ LEMONS, Caroline Caldas. **Do direito à educação ao direito à aprendizagem**: um estudo sobre Culturas de Intervenção Pedagógica (Caxias do Sul, 1988-2013). 2015. 197f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Caxias do Sul, Programa de Pós-Graduação em Educação. Caxias do Sul, 2015.

inseriu o direito à educação entre o conjunto de direitos sociais a que todos têm direito –, emergiu tanto de narrativas de professores(as) que se encontravam atuando na docência e participaram do processo de elaboração ou transição entre a ausência e a presença do referido direito quanto em narrativas de professores(as) que já a encontraram estabelecida ao iniciar seu percurso profissional junto à Rede Municipal de Ensino de Caxias do Sul.

Do mesmo modo, ao refletirem acerca do reconhecimento do direito à educação na Educação Básica, os(as) docentes trouxeram à tona representações muito aproximadas a respeito do processo educativo formal, dentre elas que as conquistas jurídicas não se traduziram (ainda) em direito à aprendizagem, como previam os textos legais desdobrados da Constituição até aquele momento (2015), especialmente a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN).

Suas queixas em torno da não aprendizagem dos(as) estudantes ou a percepção de que o ensino não surte o efeito esperado, aliadas à constatação da existência de formas culturais de intervenção pedagógica, impulsionaram os primeiros questionamentos que deram corpo à construção da problemática desta pesquisa. Afinal, o que estaria acontecendo entre a intervenção pedagógica e a aprendizagem estudantil? Se as intervenções pedagógicas mais recorrentes não respondem aos anseios do processo educativo, ao menos na perspectiva docente; se os(as) estudantes não expressam nos instrumentos avaliativos definidos as aprendizagens almejadas, mas, ainda assim, as mesmas estratégias pedagógicas continuam a ser acionadas, que aprendizagens estão sendo feitas pelos discentes? Há aprendizagens desconhecidas ou não reconhecidas pelos(as) docentes, mas percebidas pelos discentes?

Diante da hipótese de que nem sempre se (re)conhece as aprendizagens estudantis – ao menos que elas estejam institucionalizadas –, entende-se que seja importante analisar e interpretar as percepções dos(as) estudantes da RME de Caxias do Sul acerca de como vem sendo vivido o direito à aprendizagem na Educação Básica municipal e como ele pode estar (ou não) relacionado às práticas e/ou Culturas de Intervenção Pedagógica.

Motivada pelos questionamentos e pela suposição acima expressados e, recorrendo à relevância que há na definição de Culturas de Intervenção Pedagógica

(e no reconhecimento e categorização por ela possibilitada), propus-me a investigar a aprendizagem no cotidiano escolar orientada pela seguinte questão: *“A partir da percepção dos(as) estudantes da Rede Municipal de Ensino de Caxias do Sul, como as Culturas de Intervenção Pedagógica de reprodução, recomendação, disciplina, outorga/transferência e emancipação potencializam a aprendizagem?”*

Justifico que explorar potenciais derivações das Culturas de Intervenção Pedagógica no cotidiano da aprendizagem escolar, buscando identificar de que forma caminham para a promoção da aprendizagem ou dela se desviam, bem como saber quais coisas, situações e ações mais contribuem para que a aprendizagem ocorra de modo significativo para os(as) estudantes, é parte importante do processo de qualificação da Educação Básica tão almejado pelos diferentes atores que compõem a escola.

Argumenta-se que considerar as narrativas dos(as) professores(as) foi fundamental para compreender como o direito à educação vinha sendo concebido, vivido e percebido por eles(as) no município de Caxias do Sul. Entretanto, não seria possível avançar na efetivação do direito à aprendizagem se não fossem consideradas as narrativas dos(as) estudantes sobre suas experiências de aprendizagem.

A validação dessas narrativas contribui para o conhecimento e fortalecimento de experiências de aprendizagem significativas, de modo que, tendo-as sistematizadas, analisadas e interpretadas sob princípios teóricos múltiplos que consideram o cotidiano escolar como um fragmento do social da vida dos(as) estudantes, pode-se atentar para todas as dimensões que a constituem (social, política, econômica, familiar, biológica, afetiva etc.).

A relevância desta pesquisa, portanto, está no fato de que ela permitirá, além do estabelecimento de possíveis conexões entre as Culturas de Intervenção Pedagógica (de reprodução, recomendação, disciplina, outorga/transferência e emancipação) e a promoção da aprendizagem, a sistematização de intervenções pedagógicas potenciais à aprendizagem e, por conseguinte, o avanço na efetivação do direito à aprendizagem, que está na essência da constituição da escola contemporânea.

Antecipa-se que a relação pedagógica, erigida sob a tríade professor(a)-estudante-conhecimento, a qual se faz permeada pelo diálogo, é um dos elos mais importantes para a construção de conhecimentos e constituição de saberes no

âmbito escolar. Ela é também parte da resposta e da condição para a construção de novas possibilidades para a educação formal e é por isso que, ao lado do mapeamento de aprendizagens significativas dela desdobradas ou por ela impossibilitadas, serão discutidas suas potencialidades.

Esclarece-se que nesta investigação sobre a aprendizagem no cotidiano escolar, quando se deseja a percepção dos(as) estudantes sobre suas experiências de aprendizagem, não se busca falar deles(as) ou sobre eles(as) – o que é bastante comum –, mas com eles(as); a fim de estabelecer com os(as) estudantes um verdadeiro diálogo reflexivo.

Não há dúvida de que suas percepções sobre os processos de ensino e de aprendizagem permitem conhecer, categorizar e explicitar as intervenções pedagógicas mais significativas para a construção de conhecimentos e a constituição de saberes em uma temporalidade específica (Ensino Fundamental), ainda que a ela extrapolem.

Mesmo sendo reconhecidos os limites da exploração científica do processo de aprender, sobretudo em razão das particularidades que acompanham os processos que envolvem a metacognição e a memória, sabe-se que pela percepção em torno do vivido no cotidiano, alguns fragmentos podem ser recuperados e auxiliar no estreitamento de lacunas em torno da literatura sobre o tema, o que já constitui um contributo investigativo importante.

Para provocar a reflexão e a narrativa de estudantes acerca do vivido no cotidiano da Educação Básica, sob a supervisão dos(as) docentes ou afastada dela, e contribuir para a identificação de intervenções pedagógicas potenciais à promoção de aprendizagens significativas, além do debate com a História e a Filosofia da Educação, buscou-se dialogar com a Sociologia, trazendo uma abordagem multidimensional para amparar a discussão acerca das derivações, dos desvios e das potencialidades que as Culturas de Intervenção Pedagógica adquirem na efetivação do direito à aprendizagem.

Ao se questionar os(as) estudantes acerca de experiências cotidianas, buscou-se levantar as situações de aprendizagem que, muitas vezes, são desconsideradas pelos(as) docentes por não corresponderem às aprendizagens formais previstas nos currículos oficiais, sendo essa uma hipótese aventada no começo deste subcapítulo.

Desafiando os(as) estudantes a refletirem a respeito de quais práticas e/ou Culturas de Intervenção Pedagógica têm se mostrado potenciais para a aprendizagem e de que modo elas desviam ou conduzem ao reconhecimento do direito à aprendizagem, espera-se que seja possível auxiliar os(as) docentes na escolha de intervenções pedagógicas significativas.

Dito isto, os aportes teórico-metodológicos que sustentam os percursos desta investigação de doutoramento provêm, principalmente, de Vigotsky, Luria e Leontiev (2001) e Freire (1983; 2013), na discussão sobre *aprendizagem e desenvolvimento*; de Pais (2013), Stecanela (2009; 2010; 2016; 2018) e Vieira (2015), em diálogo com outros autores, na relação entre *cotidiano e aprendizagem*; de Charlot (2006; 2013), Dubet (1994), Freire (2013) e Stecanela (2016; 2018), na discussão sobre a *relação pedagógica* e a *relação com o saber*; das interlocuções entre Dewey (1971), Dubet (1994), Freire (1983; 1987; 2001; 2013) e Freire e Faundez (1985), em diálogo com Mannheim (1993), na reflexão sobre as *dimensões da experiência*; de Beber, Silva e Bonfiglio (2014) e Grendene (2007), acerca da *Teoria da metacognição*; de Izquierdo (2002) e Halbwachs (2006), a respeito da *constituição e evocação da(s) memória(s)* e de Lemons (2015), na definição e problematização de *Culturas de Intervenção Pedagógica*.

Trata-se de uma *metodologia qualitativa* (DEVACHI; TREVISAN, 2010; GERHARDT; SILVEIRA, 2009), de caráter teórico e empírico que tem como pano de fundo as contribuições da *Sociologia do Cotidiano*, tematizada por Pais (1999; 2013; 2015). Os(as) interlocutores(as) empíricos(as) foram trinta estudantes do último ano do Ensino Fundamental, matriculados(as) em escolas da Rede Municipal de Ensino de Caxias do Sul. Para a construção dos dados, foi utilizada a *entrevista narrativa*, orientada por Bertaux (2010), Botía (2002) e Galvão (2005). A análise e a interpretação das narrativas discentes ocorreram sob a perspectiva da *Análise Textual Discursiva*, de Moraes (2002; 2003; 2003a), Moraes e Galiazzi (2007) e Stecanela (2009 e 2012), em diálogo com as contribuições de Lefebvre (2004), Lefebvre e Régulier (1985) e Pais (1999) em torno dos *ritmos de aprendizagem*.

1.3 PROPÓSITOS E CAMINHOS DO ESTUDO

Mobilizada por questões que envolvem a aprendizagem no cotidiano escolar e considerando a problemática da investigação *A partir da percepção de estudantes*

da Rede Municipal de Ensino de Caxias do Sul, como as Culturas de Intervenção Pedagógica de reprodução, recomendação, disciplina, outorga/transferência e emancipação potencializam a aprendizagem?, propus-me a saber sobre os direitos, as experiências e as percepções discentes acerca das próprias experiências de aprendizagem ao longo de suas trajetórias no Ensino Fundamental, conforme anunciado anteriormente.

Considerando que provocar o pensar e a narrativa de estudantes acerca do vivido no cotidiano da Educação Básica pode contribuir para a identificação de intervenções pedagógicas potenciais à promoção de aprendizagens significativas, defini do seguinte modo o objetivo geral desta pesquisa: *Por meio de narrativas sobre as experiências estudantis, estabelecer possíveis conexões entre as Culturas de Intervenção Pedagógica (de reprodução, recomendação, disciplina, outorga/transferência e emancipação) e a promoção da aprendizagem e, a partir disso, propor possibilidades de intervenções pedagógicas com vistas à efetivação do direito à aprendizagem.*

Dado o objetivo geral, os objetivos específicos foram assim detalhados:

- a) discutir o direito à aprendizagem no contexto das políticas educacionais nacionais;
- b) analisar a percepção dos(as) estudantes da RME de Caxias do Sul acerca do direito à aprendizagem, com base em seus percursos escolares;
- c) identificar a presença das Culturas de Intervenção Pedagógica (de reprodução, recomendação, disciplina, outorga/transferência e emancipação) sob a perspectiva dos(as) estudantes da RME de Caxias do Sul;
- d) descrever a percepção sobre as experiências de aprendizagem dos(as) estudantes da RME de Caxias do Sul por intermédio de suas narrativas;
- e) estabelecer possíveis conexões entre as Culturas de Intervenção Pedagógica e a promoção da aprendizagem;
- f) identificar as intervenções pedagógicas significativas para a aprendizagem, a partir da percepção dos(as) estudantes da RME de Caxias do Sul; e
- g) propor possibilidades de intervenções pedagógicas com vistas à efetivação do direito à aprendizagem.

O caminho delineado (e possível) para o desenvolvimento do estudo ora apresentado contempla uma metodologia qualitativa, desenvolvida em uma perspectiva teórico-empírica, cujos procedimentos práticos metodológicos envolvem entrevista narrativa e análise textual discursiva.

Os(as) colaboradores(as) da pesquisa empírica foram estudantes com idades entre treze e quinze anos, matriculados em escolas da Rede Municipal de Ensino de Caxias do Sul – representantes de regiões administrativas e distritais⁴ –, em turmas de nono ano, portanto, concluintes do Ensino Fundamental em 2020.

Para fins de organização e aprofundamento, a tese foi estruturada em nove capítulos. Conforme se pode observar na Introdução, inicia-se este estudo com a apresentação de uma narrativa pessoal sobre parte do inacabado processo de constituir-se pesquisadora em educação a partir das experiências vivenciadas em âmbito familiar e profissional e significadas no movimento de pensar sobre o vivido.

Na sequência, expõe-se a problemática, justificativa e relevância desta investigação. Já ao final do capítulo, antecedendo a síntese sobre a estruturação da tese, apresenta-se os objetivos e definições metodológicas da pesquisa.

No capítulo dois, intitulado "Institucionalização da aprendizagem no cotidiano escolar: uma proposta de Revisão Sistemática de Literatura (RSL)", diante do entendimento de que a problemática da institucionalização da aprendizagem no cotidiano escolar representa uma dimensão importante para esta investigação, que envolve experiências de aprendizagem e percepções estudantis, apresenta-se uma proposta de Revisão Sistemática de Literatura que teve por intuito buscar subsídios para o entendimento de que modo o processo de institucionalização da educação no Brasil, e a conseqüente institucionalização escolar da infância e da adolescência, têm influenciado a naturalização da institucionalização da aprendizagem.

No capítulo três, "Sobre direito e aprendizagem", teoriza-se sobre a aprendizagem enquanto um direito universal, inalienável, inviolável e indispensável à formação e ao desenvolvimento humanos subjacente ao direito à educação. Problematizam-se concepções de direito à aprendizagem em correlação aos dados quantitativos utilizados para expressar os alcances e os limites do desempenho dos(as) estudantes e da qualidade da Educação Básica nacional – dados esses que, descontextualizados, se tornam mecanismos de desconsideração das conquistas

⁴ Regiões administrativas e regiões distritais são divisões e subdivisões artificiais por bairros (zona urbana) e localidades (zona rural) feitas pelo município para facilitar a administração da cidade.

jurídicas, uma vez que servem de argumento e prova da ineficiência do ensino público e, por conseguinte, promovem (in)diretamente a mercadorização da educação.

No capítulo quatro, "Sobre cotidiano e aprendizagem", desenvolvem-se elementos relacionados a algumas conquistas (semisatisfeitas e mal-satisfeitas) alcançadas no âmbito da educação nacional, problematizando-as para enfatizar que a lógica da educação é, antes de tudo, a lógica das relações sociais que envolvem a aprendizagem. Busca-se chamar a atenção para os contextos de interação, para as diferentes trajetórias e para as significações atribuídas pelos sujeitos às experiências de aprendizagem que se dão no cotidiano escolar, mas que a ele não se encontram circunscritas, visto que o cotidiano é algo que transcende ou até precede a escola.

Assim, ancorada na teoria da Sociologia do Cotidiano, discute-se o conceito de cotidiano escolar enquanto fragmento do social e situa-se o conjunto das experiências de aprendizagem estudantis no cotidiano da vida, buscando aprofundar o diálogo em torno da vinculação entre cotidiano escolar, relação pedagógica e aprendizagem a fim de tornar evidente o potencial da relação pedagógica – ampla, profunda e sensível ao cotidiano da vida dos sujeitos aprendizes – na promoção da aprendizagem.

No capítulo cinco, "Sobre experiência e aprendizagem", desenvolve-se inicialmente a concepção de experiência a partir da interlocução entre Dewey (1971), Freire (2013) e Dubet (1994) em diálogo com o conceito de geração discutido por Mannheim (1993). Na sequência, busca-se dirigir o olhar para as experiências cotidianas, em especial, para os fragmentos do cotidiano escolar, em que parte das experiências estudantis se desenvolvem. O objetivo é explicitar aspectos e princípios teórico-metodológicos que merecem ser observados quando se busca trabalhar com percepções estudantis sobre as próprias experiências de aprendizagem, dentre as quais a metacognição – e sua potencialidade na consciência, monitoramento e autorregulação da própria aprendizagem – e a memória, com seus mecanismos de reconstrução de vivências sociais subjetivadas que, por conseguinte, são criadoras de experiências novas, as narradas.

No capítulo seis, "Processo reflexivo e constituição de narrativas: decisões metodológicas e imprevistos", apresentam-se os caminhos teórico-metodológicos delineados (e os possíveis) para o desenvolvimento desta tese. Assim, após a descrição do processo de constituição de narrativas docentes, resultado do estudo

investigativo em nível de mestrado, que resultou na definição e categorização de cinco Culturas de Intervenção Pedagógica, a saber: reprodução, disciplina, recomendação, outorga/transferência e emancipação, adentra-se a explicitação, fundamentação e justificativa dos referenciais metodológicos que ancoraram a análise do corpo empírico desta investigação, seguido dos critérios para a definição dos(as) colaboradores(as) da pesquisa e o processo de constituição de narrativas discentes.

No capítulo sete, "Sobre superfície e profundidade: iniciando o mergulho", apresenta-se um retrato sociográfico do cotidiano da vida dos(as) estudantes da pesquisa, expressa-se aprendizagens que se processam pela experiência escolar, sentidos atribuídos e significados construídos pelos(as) estudantes à escola, percepções estudantis sobre os vínculos entre os seus contextos de interações sociais escolares e não escolares e identificam-se características humanas positivas na composição da relação pedagógica (respeito, empatia, paciência, bom humor, humildade, responsabilidade e criatividade).

No capítulo oito, "Sobre superfície e profundidade: completando o mergulho", identificam-se elementos condicionantes da aprendizagem escolar (bem-estar, reconhecimento, escutas e escolhas, tempo e afeto) e intervenções pedagógicas potenciais à aprendizagem, caracterizadas pela exploração da criatividade e dinamização do ensino.

Finalizando a tese, no capítulo destinado à Conclusão, retoma-se o objetivo geral da pesquisa e apresentam-se as conexões estabelecidas entre as Culturas de Intervenção Pedagógica (de reprodução, recomendação, disciplina, outorga/transferência e emancipação) e a aprendizagem, bem como a formulação da tese. A tese desenvolvida é a de que as intervenções pedagógicas potenciais à aprendizagem são aquelas caracterizadas pela exploração da criatividade e dinamização do ensino, que têm como princípios o fortalecimento das características humanas positivas na composição da relação pedagógica e a atenção aos elementos condicionantes da aprendizagem.

2 INSTITUCIONALIZAÇÃO DA APRENDIZAGEM NO COTIDIANO ESCOLAR: UMA PROPOSTA DE REVISÃO SISTEMÁTICA DE LITERATURA (RSL)⁵

Institucionalizar é dar caráter institucional a algo. É, em outras palavras, tornar oficial, legal, legítimo e reconhecidos determinados espaço, ação, prática, resultado e expressão. À frente dessa definição, a institucionalização da escola primária nos tempos do Império brasileiro e, mais substancialmente, a progressiva institucionalização da infância e da adolescência a partir de 1988, em função do modo como as pessoas e as instituições têm se comportado em relação ao direito (e dever) à educação, têm promovido o que se pode denominar de naturalização da institucionalização da aprendizagem.

A problemática da institucionalização da aprendizagem no cotidiano escolar representa uma dimensão importante em estudos envolvendo experiências e percepções discentes sobre as próprias aprendizagens, pois se apresenta como matéria auxiliar na compreensão do dilema do ensino que leva ao afastamento dos sujeitos da relação pedagógica.

Nessa perspectiva, o levantamento de estudos publicados em torno da institucionalização da aprendizagem em duas bases de dados importantes, SciELO Brasil e Portal de Periódicos (CAPES), utilizando-se como metodologia a Revisão Sistemática de Literatura (RSL), tem como propósito entender "De que modo o processo de institucionalização da educação no Brasil, e a conseqüente institucionalização escolar da infância e da adolescência, têm influenciado a naturalização da institucionalização da aprendizagem no cotidiano escolar?".

A análise dos estudos incluídos para a revisão ora apresentada, dentre os quais aqueles que tratam da institucionalização da educação, da infância e/ou da adolescência, permite observar que, apesar de todos os aparatos legais dos quais se cercam as instituições escolares e através dos quais amparam o fazer

⁵ Uma consideração importante sobre esta Revisão Sistemática de Literatura: sua escolha em lugar de um possível "Estado da Arte". Enquanto as pesquisas denominadas "Estado da Arte", de caráter bibliográfico, tendem a mapear e discutir a produção acadêmica na área da Educação, por exemplo, atentando para os aspectos e dimensões nela privilegiados ou para as formas ou condições de produção de conhecimentos em diferentes níveis e formatos de apresentação (artigo, dissertação, tese), a RSL é mais específica. Ela se constitui a partir de uma síntese rigorosa e crítica (e reproduzível) de pesquisas e literaturas (neste caso, artigos) sobre o tema definido – publicadas em bancos de dados científicos reconhecidos nacional e internacionalmente –, mediante um método que prevê planejamento, busca e seleção explícita e sistematizada, com claros critérios de inclusão e exclusão, permitindo, via conhecimento das apropriações mais recorrentes, o avanço do conhecimento específico pretendido. Sendo assim, formulá-la foi uma forma de cercar o objeto de estudo que se apresenta como pano de fundo das discussões desenvolvidas.

pedagógico e avaliam as experiências discentes e suas expressões, a escola não é ainda identificada como sendo espaço de institucionalização da infância e da adolescência e, menos ainda, como sendo *locus* de institucionalização da aprendizagem (embora, não devendo o ser pela essência, o seja pela(s) prática(s)).

2.1 INSTITUCIONALIZAÇÃO ESCOLAR DA INFÂNCIA E DA ADOLESCÊNCIA: BREVE HISTORICIZAÇÃO

Ao buscar no tempo histórico nacional marcas da institucionalização escolar da infância e da adolescência, entendidas como antecessoras do contemporâneo processo – subjetivamente denominado – de institucionalização da aprendizagem no cotidiano escolar, percebe-se que, ao lado de seu aprofundamento, houve a dilapidação dos conhecimentos e saberes oriundos das experiências humanas mais espontâneas.

As experiências vivenciadas pelas crianças em âmbito doméstico, familiar e social, para as quais o valor estava em si mesma, foram apropriadas por instituições sociais mais abrangentes, tais como igrejas, à medida que o poder Estatal português se impôs de forma direta na administração do território além-mar, logo nos primeiros anos de ocupação.

Com o aumento de sua presença e, mais tarde, com a emancipação brasileira e o início do período imperial (1822), outras fortes concorrentes à institucionalização da infância e da adolescência se insurgiram com força progressiva: as escolas. Desde então, as experiências de aprendizagem na infância têm se espremido entre os tempos do relógio e o familiar.

À medida que o tempo escolar se impunha, mais o tempo familiar escorria na constituição da infância e dos infantes. Já não cabia, exclusivamente, aos pais a configuração do que a criança deveria ser, o que deveria aprender, que experiências poderia vivenciar. A partilha desses direitos – e deveres – entre a escola e a família pouco a pouco cedeu lugar a quase nulidade familiar na definição do conjunto de aprendizagens a que suas crianças logriam.

A escola passou a ocupar na vida das crianças a centralidade. Por certo, esse processo não foi simples e linear, nem tampouco esteve distanciado de interesses político-econômicos estatais. Ao contrário, fazia parte da criação de um

modelo de nação para o qual cidadãos educados, disciplinados e produtivos eram requeridos.

Neste contexto, como nada poderia ser mais eficaz – e barato – para interiorizar tais comportamentos sociais e valores, os tempos e os espaços de aprendizagem foram escolarizados e, pouco a pouco, institucionalizados. A constituição dos sujeitos foi deixando de ser essencialmente vivencial, espontânea, social e familiar para se tornar algo artificial, predeterminado e institucional.

Talvez, algumas das principais marcas da institucionalização escolar da infância e da adolescência sejam os tempos e os espaços escolares em contraponto aos tempos familiares e sociais, conforme explicam Faria Filho e Vidal.

Como plurais, espaços e tempo fazem parte da ordem social e escolar. Sendo assim, são sempre pessoais e institucionais, individuais e coletivos, e a busca de delimitá-los, controlá-los, materializando-os em quadros de anos/séries, horários, relógios, campanhas, ou em salas específicas, pátios, carteiras individuais ou duplas, deve ser compreendida como um movimento que teve ou propôs múltiplas trajetórias de institucionalização da escola. (FARIA FILHO; VIDAL, 2000, p. 21).

Para os autores, embora essas sejam as primeiras marcas identificáveis do processo de institucionalização da infância – os tempos e os espaços escolares –, sua legitimação não ocorreu sem dificuldades. Foram necessárias muitas readaptações para que a vida familiar e social, como se conhece hoje, se organizassem em torno deles de maneira quase automática. Eles definem como sendo três os modelos ou processos pelos quais a escolarização nacional passou: *Escolas de improviso; Escolas-monumento; e Escolas funcionais*.

Às *Escolas de improviso* correspondem os primeiros arranjos escolares do século XVIII e XIX⁶. Eram espaços improvisados (em casas ou igrejas, especialmente) onde professores(as) indicados ou nomeados pelo governo ensinavam crianças de famílias mais abastadas a ler, escrever e calcular durante algumas horas do dia.

Ainda que tenham se expandido durante os primeiros anos do Império, essas escolas não chegaram a atender uma parte substancial das crianças, visto

⁶ No texto **Das escolas de improviso às escolas planejadas**: um olhar sobre os espaços escolares da Região Colonial Italiana, Rio Grande do Sul, os autores Luchese e Kreutz (2012) discutem os processos que acarretaram a construção de espaços escolares em detrimento das escolas de improviso em uma região específica do país, a sul rio-grandense, onde situa-se a cidade de Caxias do Sul.

que o alto custo da contratação docente ficava a cargo das famílias. Esse modelo de escola doméstica ou particular, na qual o(a) professor(a) não estava sujeito(a) ao Estado brasileiro, acabou tornando-se motivo de preocupação para a administração imperial a partir de 1850. Tal preocupação acabou contribuindo para que se esboçassem estratégias mais efetivas em relação a definição de espaços próprios para as escolas públicas, indo ao encontro da almejada difusão do método mútuo de ensino e sua proclamada eficiência pedagógica aliada aos baixos custos de implementação e manutenção.

É neste ponto que o Estado brasileiro esbarra em questões envolvendo a conciliação do tempo necessário à educação escolar com o tempo familiar e social das crianças⁷. Questão esta que nunca deixou de ser debatida.

Aliada a ela, a emergência do ensino misto, em alguns casos, e a adesão ao ensino individual, em outros, aliada aos "parcos salários dos professores, a falta de prédios apropriados ao ensino, a pobreza material e metodológica da aula e a ausência de observância às prescrições higiênicas" (FARIA FILHO; VIDAL, 2000, p. 23), promoveram o declínio desse modelo escolar.

Por conseguinte, houve o fortalecimento da ideia de que a escola deveria ser uma instituição com características físicas e de funcionamento próprias, definidas e geridas exclusivamente pelo Estado. Para os autores, é a partir desse momento, que a educação escolar assume "as características de uma luta do *governo do estado* contra o *governo da casa*." (FARIA FILHO; VIDAL, 2000, p. 24, grifos dos autores).

Neste breve retrospecto, percebe-se que a escola assumiu, passo a passo, a função social específica do ensino e, embora naquele momento histórico não fosse a instituição centralizadora das aprendizagens como hoje entende-se que seja, fundou os alicerces que lhe conferem o *status* de instituição guardiã, promotora e avaliadora das aprendizagens infanto-juvenis.

É, pois, somente com a formação dos Grupos Escolares, a partir dos anos 1890, quando decorre o nascimento das chamadas *Escolas-monumento*, que o Estado Brasileiro vai assumindo-se como responsável pela construção, administração e fiscalização escolar, e dá início oficial ao processo de instituição de tempos e espaços escolares permanentes.

⁷ Paradoxalmente, ao mesmo tempo em que se fazia esforço para convencer as crianças a frequentarem regularmente as escolas, pouco ou nada de investimentos se fazia em relação aos(as) professores(as), à infraestrutura predial e aos aparatos pedagógicos necessários para o ensino mútuo.

Tratando-se de escolas seriadas erigidas em prédios próprios, arquitetonicamente definidos e, em boa parte das vezes, murados para separar e evitar a comunicação entre a escola e seu exterior, as *Escolas-monumento* agregavam espaços específicos para os(as) docentes, bem como para biblioteca, museu e administração.

Os suntuosos prédios que passaram a embelezar a capital paulista⁸ e de algumas outras poucas províncias faziam exalar o poder estatal e reafirmavam a inegociável divisão entre os tempos e os espaços escolares e o da vida cotidiana familiar e social. Neles, a criança tornava-se aluno(a), ou seja, distanciava-se da vida familiar e social, de seus hábitos (de alimentação e higiene), costumes e valores morais, para incorporar outros.

Assim, aos poucos, a criança cedeu lugar ao aluno⁹ – essa construção social que molda as crianças e os(as) adolescentes a uma cultura específica e os imprime um determinado modo de ser que, não raras vezes, os(as) impedem de ser sujeitos de suas próprias vidas (SACRISTÁN, 2004) –, a natureza e a casa cederam lugar para as carteiras fixas, a espontaneidade para a previsibilidade dos comportamentos e ações, o tempo familiar para o tempo das campanhas.

É a institucionalização da infância e da adolescência apontando no horizonte e quem dela não bebe, enfrenta discriminação. Vai se tornando fácil identificar e diferenciar a criança cuja educação está sob a responsabilidade da escola daquela cuja educação está exclusivamente a cargo da família. O modo como se porta, se movimenta, se higieniza, fala e se relaciona se torna também evidência de aprendizagem.

O controle exercido pelo Estado sobre a infância e, em decorrência, pela escola e seus agentes, evidenciado na rigidez dos tempos, dos espaços e das dinâmicas escolares (instrumentos, organização curricular, método de ensino) foi sendo estendido ao que se passava fora da escola, na vida familiar e social. "Não era apenas sobre o tempo de desenvolvimento das atividades no interior da 'classe' ou da escola que as professoras e diretoras não queriam perder o controle". A ordem escolar se impôs de tal modo que "mais e mais a escola foi se constituindo

⁸ Os Grupo Escolares demoraram a se disseminar por outras capitais brasileiras, vindo a fazê-lo somente mais de três décadas depois e obedecendo a uma forma de organização escolar diversa da paulista, especialmente com a instituição do Estado Novo.

⁹ Para uma reflexão em torno da alunização da infância, conceito que designa a emergência massiva de políticas e práticas coordenadas para a aquisição prematura da cultura escolar, sugere-se a leitura do livro: SACRISTÁN, José G. **O aluno como invenção**. Porto Alegre: Artmed Editora, 2004.

como instituição específica, com seu tempo e espaço próprios, apesar dos costumes, da saúde, da higiene e da cultura daqueles que a frequentavam", como observam Faria Filho e Vidal (2000, p. 26-27, grifos dos autores). Nesse contexto, ainda que a família desejasse estar com os(as) filhos(as) e ensiná-los(as) ou precisasse de sua ajuda nas tarefas domésticas e/ou laborais, isso não lhes era mais possível.

Mais tarde, com o início do Estado Novo, em 1930, e a instituição da Escola Nova¹⁰, quando houve a criação do Ministério da Educação e Saúde Pública, diretrizes gerais para a educação formal foram elaboradas visando à disseminação de uma ideologia da brasilidade, ou seja, que incorporasse símbolos e valores nacionais aos processos educativos. Na esteira das novas diretrizes, buscou-se a homogeneização da arquitetura dos prédios, dos tempos e dos espaços escolares, bem como dos métodos de ensino e conteúdos.

Com o ensino intuitivo adentrando, pouco a pouco, as portas das escolas, as demandas em torno de espaços que conferissem maior mobilidade aos(as) estudantes, diferenciação dos espaços coletivos, valorização das bibliotecas, laboratórios e museus foram superadas pelas críticas à incapacidade de o Estado democratizar a escola pública em vista dos altos custos de investimento e manutenção.

A elitização da educação ainda era vigente e isso impulsionava inúmeros movimentos populares em favor da democratização da escola pública. É nesse contexto que as *Escolas-monumento* vão cedendo espaço para o terceiro modelo de escolarização anunciado, o das *Escolas funcionais*.

Prédios escolares mais simples e baratos foram erguidos para atender – parcialmente – às demandas. As vagas foram ampliadas, assim como o tempo de permanência da criança na escola. Mesmo assim, a escola pública estava longe de ter a democratização do acesso garantida e menos da metade das crianças em idade escolar estava nela matriculada nos anos de 1950. Na prática, pouco mais de

¹⁰ A Escola Nova representou o movimento de concretização dos ideais educacionais expressos no Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (1932) por um grupo de intelectuais desejosos de romper com algumas nuances do modelo político do país, sobretudo relacionadas à educação. Propuseram, dentre outros, a renovação educacional por meio da obrigatoriedade, gratuidade e laicidade da educação. Além disso, defendiam a escola pública, portanto, de responsabilidade do Estado. Para saber mais, sugere-se a leitura do artigo: VIDAL, Diana Gonçalves. 80 anos do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova: questões para debate. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 39, n. 3, p. 577-588, jul./set. 2013. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v39n3/aop1177.pdf>. Acesso em: 08 mar. 2020.

10% das escolas haviam sido construídas pelo Estado para atender à educação pública.

As *Escolas funcionais*, que visavam atender ao projeto estatal de educação rápida e eficiente, foram o modelo que, em poucas décadas, amparou a expansão do Ensino Fundamental de cinco para oito anos (a partir de 1970).

À precarização dos prédios escolares e a respectiva falta de investimentos em manutenção somaram-se outras preocupações, muitas das quais contemporâneas, conforme se pode acompanhar na descrição.

Frias, as paredes e as salas conformam a imagem de ensino como racional, neutro e asséptico. Implicitamente se afastam do ambiente escolar características afetivas. Mentos, mais do que corpos, estão em trabalho. E, nesse esforço, a escola abandona a criança para constituir o aluno. A distribuição do tempo escolar em aulas, períodos, anos e cursos indica também uma concepção sucessiva e parcelada do ensino. Segmentados, os conhecimentos se acumulam, sem necessariamente se relacionar. O tempo escolar se associa às horas em que se permanece na escola, contabilizadas em sinetas, recreios, cadernos, da mesma maneira que nos ponteiros do relógio. O que se faz durante esse tempo é o objeto em disputa. Como se gasta ou usa o tempo de estada no espaço escolar é o que cada vez mais se põe em xeque à medida que se alteram as demandas sociais. (FARIA FILHO; VIDAL, 2000, p. 32).

Essas preocupações estão longe de indicar o todo, mas trazem à tona questões importantes que merecem ser consideradas no processo educativo: as crianças e os(as) adolescentes passam boa parte de suas vidas na escola. Enquanto ocorrem as temporalidades institucionais, medidas por campanhas, relógios e calendários, os sujeitos se tornam indivíduos em seus ritmos, aprendem também a partir das experiências que se dão em outros espaços e compassos e é importante atentar-se para isso.

2.2 REVISÃO SISTEMÁTICA DE LITERATURA: QUESTÕES METODOLÓGICAS

Para iniciar a Revisão Sistemática de Literatura (RSL) sobre a institucionalização da aprendizagem, definiu-se a questão "De que modo o processo de institucionalização da educação no Brasil, e a consequente institucionalização escolar da infância e da adolescência, têm influenciado a naturalização da institucionalização da aprendizagem no cotidiano escolar?" como orientadora da busca.

Dentre as estratégias de busca foram definidas duas bases de dados: SciELO Brasil e o Portal de Periódicos, da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), por serem consideradas bases de dados virtuais de referência para publicações nacionais e internacionais.

Especificamente, a SciELO Brasil foi escolhida por ser uma biblioteca eletrônica que abrange uma coleção selecionada de periódicos científicos brasileiros, e o Portal de Periódicos da (CAPES) por ser uma biblioteca virtual que reúne e disponibiliza às instituições de ensino e pesquisa no Brasil o melhor da produção científica internacional.

Ambas foram examinadas em separado. No SciELO Brasil, os filtros foram "pesquisa por artigos" e no campo, "todos os índices". No Portal de Periódicos da CAPES, os filtros "Buscar Assunto" e "Busca Avançada" foram seguidos dos filtros "Tipo de Material/Recurso" (Artigos) e "Idioma" (português). Esses critérios foram adotados para excluir estudos cujas origem e contexto da pesquisa não fossem brasileiros.

Foram incluídos nas buscas os estudos publicados sob o formato de artigos até fevereiro de 2020. Foram excluídos os artigos apresentados em duplicata entre as bases, cujo tema não contemplasse a problemática anunciada nem apresentasse relação com a escola, com a Educação Básica ou escolar ou fizesse referência a crianças e/ou adolescentes nesse contexto.

Os descritores¹¹ definidos para as buscas foram cinco: a) "institucionalização da aprendizagem"; b) "institucionalização da educação"; c) "institucionalização escolar"; d) "institucionalização da infância"; e e) "institucionalização da adolescência". Assim, foram feitas três buscas para cada descritor, sendo a primeira com a expressão integral apenas no título ("institucionalização da aprendizagem", por exemplo), depois com a primeira palavra no título ("institucionalização") e a segunda no assunto ("aprendizagem"; "educação"; "escolar" etc.) e, por último, com a expressão integral apenas no campo assunto.

A finalização das buscas levou a identificação inicial de 381 artigos, dos quais, em função dos critérios de exclusão acima mencionados, restaram 47, reduzidos para 42 por conta de duplicatas. Dessa pré-seleção, passou-se para a

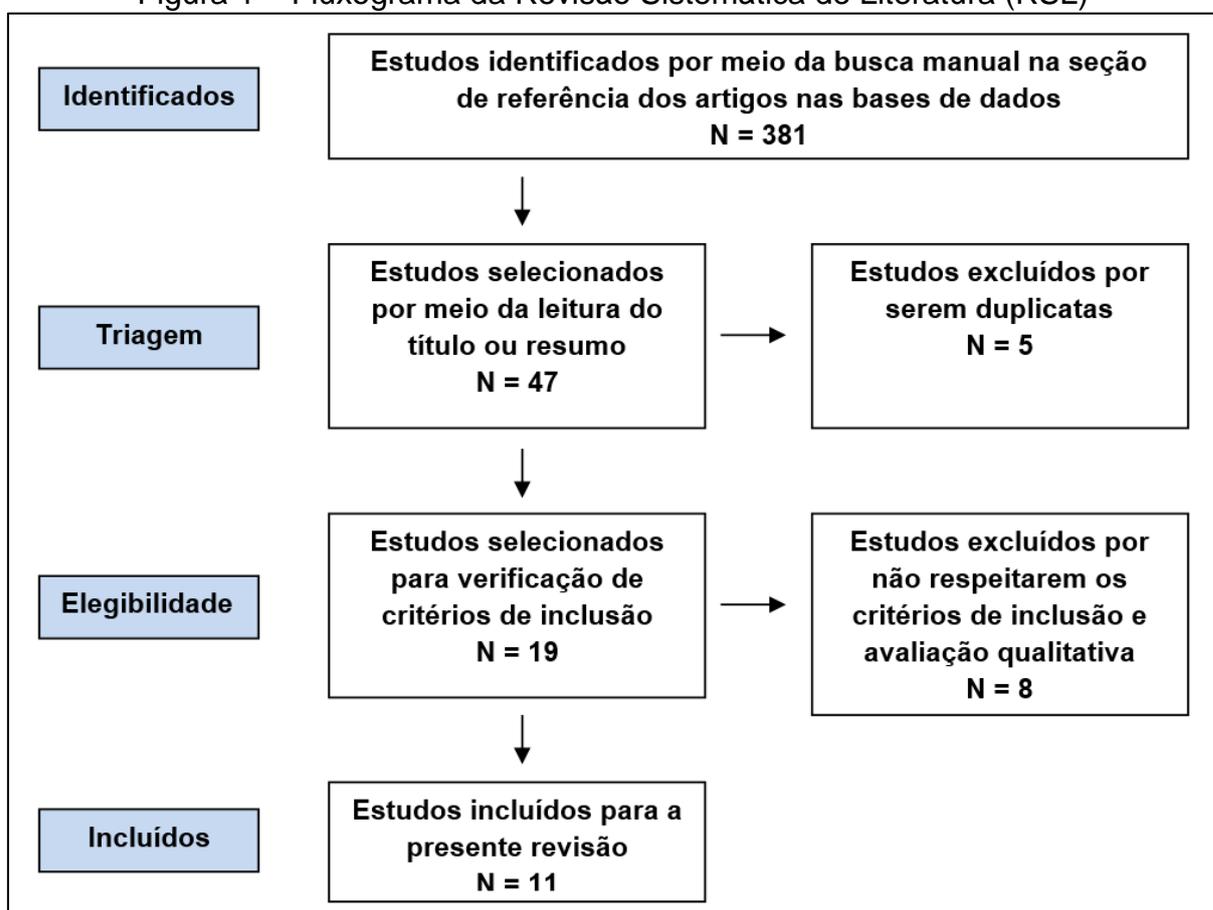
¹¹ Cabe ressaltar que, inicialmente, havia sido definido apenas o descritor "Institucionalização da aprendizagem" para as buscas, contudo, diante dos escassos resultados, percebeu-se a necessidade de ampliação. Foi-se, então, "cercando" a problemática da Revisão e chegou-se aos outros quatro descritores.

caracterização dos estudos selecionados, ou seja, para a identificação dos conceitos em destaque, procedimentos metodológicos adotados e os principais resultados encontrados. A revisão final contemplou um total de 19 artigos.

A análise criteriosa da literatura revelou que, embora, inicialmente, os artigos selecionados parecessem guardar relação com objeto investigado, em verdade, apenas 11 deles estabelecem algum diálogo, em maior ou menor profundidade, com o cotidiano escolar, e/ou de crianças e adolescentes e a ideia de institucionalização aqui pretendida.

Observe-se o fluxograma da Revisão Sistemática de Literatura.

Figura 1 – Fluxograma da Revisão Sistemática de Literatura (RSL)



Fonte: Elaborado pela autora (2020).

Sendo assim, da amostra analisada na sequência, foi possível tecer algumas considerações a respeito do que a literatura informa em torno da institucionalização da aprendizagem, refletir com mais propriedade em torno da questão problematizadora inicial ("De que modo o processo de institucionalização da

educação no Brasil, e a conseqüente institucionalização escolar da infância e da adolescência, têm influenciado a naturalização da institucionalização da aprendizagem no cotidiano escolar?"), bem como quais questões permanecem obscuras, conforme apresenta-se na síntese qualitativa.

2.3 A EMERGÊNCIA E O INVISÍVEL DOS INDÍCIOS

No que se refere à quantidade de publicações, observa-se o crescente interesse científico por questões concernentes à institucionalização de um modo geral, visto que os artigos analisados foram publicados na última década, entre 2010 e 2018, conforme se pode observar na tabela 1.

Tabela 1 – Ano, título e nomes dos(as) autores(as) dos artigos analisados

Ano	Título	Autores(as)
2000	Os tempos e os espaços escolares no processo de institucionalização da escola primária no Brasil	FARIA FILHO, Luciano Mendes; VIDAL, Diana Gonçalves.
2010	Cuatro Hipótesis sobre La Institucionalización de la Evaluación Educativa en América Latina: El Uruguay en Mirada Comparada	FERNÁNDEZ, Tabaré.
2014	Foucault e a crítica à institucionalização da Educação: implicações para as artes do governo	CARVALHO, Alexandre Filordi de.
	Institucionalização da gestão escolar no Brasil: em foco as primeiras décadas do século XX (1911-1950)	LOPES, Natalina Francisca Mezzari; RIBEIRO, Ricardo.
2016	Institucionalização da infância: a guerra dos botões brincada por meio de regras institucionalizantes	GARCIA, Valéria Aroeira; RODRIGUES, Juliana Pedreschi; CASTILHO, Janaina Carrasco.
	Institucionalização de políticas educacionais em âmbito municipal	WERLE, Flávia Obino Corrêa.
	A cultura escolar e a formação de professores em Cianorte/PR: da institucionalização às práticas e saberes pedagógicos (1957-1964)	GONÇALVES, Andressa Lariani Paiva; SCHELBAUER, Anaete Regina.
2017	Um balanço da produção recente sobre a institucionalização da escola primária na Província do Paraná (2000-2015)	ANJOS, Juarez José Tuchinski.
	História da institucionalização da Educação Infantil: dos espaços de assistência à obrigatoriedade de ensino (1875-2013)	FILIPIM, Priscila Viviane de Souza; ROSSI, Ednéia Regina; RODRIGUES, Elaine.
	A institucionalização da educação em questão	FLICKINGER, Hans-Georg.
2018	Infância contemporânea: institucionalização e cerceamento	VIANA, Marcos Alan.

Fonte: Elaborada pela autora (2020).

Cabe destacar, no entanto, que boa parte dos artigos não considerados para a análise em função dos critérios de exclusão relacionavam a institucionalização de crianças e/ou adolescentes a situações de abrigo ou acolhimento institucional (orfanato), e que alguns dos que aqui permaneceram fazem alguma distinção nesse sentido também, não necessariamente associando institucionalização à escola.

Especificamente, em relação à temática, verificou-se uma variedade de abordagens entre os(as) autores(as). Enquanto os estudos de Garcia, Rodrigues e Castilho (2016), Viana (2018) e Faria Filho e Vidal (2000) tratam mais diretamente da institucionalização da infância, Filipim, Rossi e Rodrigues (2017) dão atenção à institucionalização da Educação Infantil, e, Anjos (2017), à institucionalização da escola primária, por exemplo.

Detalhadamente, Garcia, Rodrigues e Castilho (2016), cujo estudo teve como objetivo discutir as origens das mudanças observadas no universo das crianças contemporâneas, enfocando interferências dos aspectos da cidade, da família e da escola, partiram de suas observações, conversas e experiências educacionais para produzir um ensaio repleto de questionamentos em torno da diminuta autonomia e espontaneidade a que as crianças contemporâneas estão sujeitas nos contextos e espaços sociais, familiares e educacionais por elas ocupados.

De caráter bibliográfico, o estudo discutiu a intensificação do processo de institucionalização social, associando-o às transformações urbanas decorrentes do modelo capitalista, que tem resultado na coletivização e homogeneização das experiências proporcionadas às crianças. Para as autoras:

[...] as crianças pequenas estão sendo institucionalizadas cada vez mais cedo – se relacionando, crescendo e estabelecendo relações no espaço institucionalizado marcadas pelos tempos e espaços regrados e por ações realizadas no coletivo, sendo "submetidas" desde que nascem às legislações que orientam cotidianamente suas ações. (GARCIA; RODRIGUES; CASTILHO, 2016, p. 35, grifos das autoras).

Logo, essas experiências institucionalizadas não apenas negligenciam como renegam suas singularidades, controlando, cerceando, inibindo e impedindo que façam experimentações divergentes da lógica dos adultos. Com o entendimento de que é possível criar outras lógicas e formas, reforçam a importância de as crianças também vivenciarem espaços públicos não institucionalizados e observam que é

preciso que todos – pais e professores(as) – se envolvam na urgente tarefa de repensar a infância.

Nessa mesma perspectiva, – a de que a infância tem sido fortemente institucionalizada nas últimas décadas –, Viana (2018) apresenta um ensaio cujo objetivo é "analisar criticamente algumas transformações sofridas pela infância nas últimas décadas, procurando refletir se estamos diante de um desaparecimento ou de uma nova modalidade de infância na sociedade atual." De caráter teórico, o estudo apresentado transita por um breve resgate histórico da história da infância, passando pela discussão em torno do desaparecimento da infância moderna e chegando ao processo de institucionalização e cerceamento contemporâneos. Em seu entendimento, a criança experimenta uma infância institucionalizada, em que o controle e o confinamento retiram de si aspectos elementares (espontaneidade, criatividade, liberdade, subjetividade etc.) ao mesmo tempo em que se torna o centro dos projetos de vida dos adultos.

O estudo apresentado por Faria Filho e Vidal (2000), já bastante explorado na introdução desta Revisão Sistemática de Literatura, endossa o entendimento de que a naturalização da institucionalização da aprendizagem no cotidiano escolar é um desdobramento dos processos de institucionalização da educação, da infância e da adolescência.

Partindo da historicização de modelos escolares (Escolas de improviso, Escolas-monumento e Escolas funcionais) e seus processos de apropriação pelo Estado, os autores discutem a relação entre escolarização de conhecimentos e tempos e espaços sociais.

Enquanto os autores supracitados trazem para a discussão questões amplas envolvendo a institucionalização da infância em todos os espaços e aspectos sociais contemporâneos, Filipim, Rossi e Rodrigues (2017) tratam da institucionalização da Educação Infantil.

Partindo de fontes documentais e bibliográficas, as autoras apresentam um estudo histórico cujo objetivo é compreender quase cento e quarenta anos (1875-2013) da história da institucionalização da Educação Infantil no Brasil. Apresentam o panorama da construção da Educação Infantil enquanto prática institucional-escolar partindo de um retrospecto histórico da compreensão de infância pela sociedade civil e que se constituiu em direito da criança com a promulgação da Constituição Federal de 1988 e tratativas subsequentes.

Discutem a obrigatoriedade do ensino, o currículo previsto, bem como os objetivos da Educação Infantil e concluem que seu processo de institucionalização ainda está em andamento.

Anjos (2017) vai um pouco mais além ao tratar da infância escolarizada e institucionalizada, pois aborda o processo de institucionalização da escola primária como um todo. Tendo como recorte temporal as produções recentes (2000-2015) acerca da Província do Paraná, Anjos trata do processo histórico pelo qual a escola primária na província paranaense foi se constituindo uma instituição educativa para crianças brasileiras no século XIX.

Toma como objeto de estudo o período histórico e região específicos, pois enseja contribuir para o conhecimento sobre a configuração atual do campo de pesquisa em História da Educação. Pesquisando em periódicos e em anais de congressos científicos, o autor chega à conclusão de que seis tópicos têm sido objetos investigativos de interesse dos(as) historiadores(as): escolarização de adultos(as) trabalhadores(as), história das disciplinas escolares, ideias psicológicas, educação feminina, produção da legislação educacional e trajetórias de sujeitos.

Dentre os achados, o autor sinaliza a tendência nacional na produção de conhecimento histórico sobre a institucionalização da escola primária no período provincial, a multiplicidade de temas abordados por essa historiografia (conforme indicam os seis tópicos anunciados no parágrafo anterior) e a contribuição de seus apontamentos e indicações para novas produções historiográficas.

Por sua vez, o estudo de Gonçalves e Schelbauer (2016) se volta para a investigação da história da institucionalização do ensino normal regional no município de Cianorte-PR, entre as décadas de 1957-1964, período em que a instituição voltada à formação de professores(as) esteve em funcionamento.

De caráter documental, o estudo teve como finalidade a identificação de aspectos da cultura material da instituição voltada à formação de professores(as) (para as áreas rurais do interior do Paraná) e do modo como os sujeitos docentes participavam da vida institucional.

Seus achados contemplam conhecimentos históricos sobre a cultura material, eventos e comemorações escolares, estatísticas discentes e docentes, temáticas das reuniões pedagógicas, grade curricular e legislação norteadora do funcionamento da Escola Normal Regional Silva Jardim.

Observa-se que os estudos de Filipim, Rossi e Rodrigues (2017), Anjos (2017) e Gonçalves e Schelbauer (2016), têm teor mais historiográfico e não há aprofundamento no sentido mais amplo da educação, tampouco de questões subjetivas vinculadas de algum modo à institucionalização da aprendizagem.

Werle (2016), por sua vez, retomando pesquisas que enfocam políticas educacionais e utilizando-se de procedimentos metodológicos como entrevista e análise documental, apresenta um estudo que discute o município como espaço ocupado e as políticas municipais voltadas para a qualidade da Educação Básica.

Ao analisar "diferentes formas de exercício da autonomia política local em políticas educacionais municipais a partir das intercorrências identificadas nos vários casos, provocando descontinuidades", a autora observa que a referida autonomia política, por vezes, empurra para o escanteio projetos públicos municipais de qualificação da educação formal a cada troca governamental, tornando vulneráveis e instáveis algumas iniciativas públicas de valor (WERLE, 2016, p. 485).

Diante desse cenário de instabilidades, Werle (2016) conclui que a institucionalização de projetos de qualificação da educação em âmbito municipal, apesar das intercorrências possíveis – como o excesso de burocratização – pode se constituir em alternativa valiosa para a contenção das descontinuidades.

Por sua vez, ainda que apresentem uma análise em perspectiva semelhante aos estudos de Werle (2016), pois também orientam seus estudos na direção da gestão educacional, Lopes e Ribeiro (2014) buscam debruçar-se sobre a legislação da educação brasileira dos anos 1911 e 1950 para sua investigação sobre a institucionalização dos processos de gestão, mais especificamente, na função do(a) diretor(a) escolar na Educação Básica.

Rastreando alguns elementos dessa institucionalização ao longo do tempo, os autores percebem o processo embrionário nos anos de 1930, quando a educação se voltava fortemente ao atendimento de projetos políticos de desenvolvimento econômico e social, desdobramento do processo de industrialização pelo qual o Brasil avançava.

Os diferentes mecanismos de institucionalização do(a) diretor(a) escolar contribuem para a chamada verticalização administrativa. Sobre este aspecto, Lopes e Ribeiro explicam que: "[...] a relação de autoridade e subordinação institucionalizada constrói determinadas interações entre o grupo de trabalhadores da escola que, com o passar do tempo, se consolidam como cultura administrativa

representando-se como poder inserido na organização escolar." (LOPES; RIBEIRO, 2014, p. 386).

Concluem que tal verticalização, ainda que tenha se tornado cultural, pode – e seria saudável que fosse – ser desconstruída, ao menos no âmbito das práticas, à medida que os(a) trabalhadores(a) das escolas e a comunidade escolar se tornam partícipes na construção das regras, normas e leis mais democráticas, bem como colaboraram para a desagregação de hábitos que a negam, como explicam os autores.

Os estudos de Werle (2016) e Lopes e Ribeiro (2014), no âmbito desta Revisão, embora mereçam aprofundamento, problematizam questões que subjazem as políticas públicas, mais na perspectiva do instituído do que do vivido ou percebido pelos atores da educação, neste caso, estudantes ou professores(as) –, mingando os subsídios para o entendimento dos processos de institucionalização da aprendizagem no cotidiano escolar.

O estudo de Fernández (2010) traz uma discussão sobre a avaliação da educação em perspectiva comparada. O objetivo apresentado logo na introdução é o de:

[...] explorar hipóteses explicativas que relacionam níveis de institucionalização da avaliação nos países da região [latina americana] com as reformas de segunda geração (em particular a descentralização), orientações ideológicas dos governos (peso do mercado e do cidadão), utilidade técnico-pedagógica da informação e desenho institucional do governo das agências de avaliação. (FERNÁNDEZ, 2010, p. 91).

Para tanto, o autor aborda as evoluções periódicas da aprendizagem por intermédio de mecanismos/programas de avaliação presentes em países latino-americanos. O estudo dá ênfase ao intervalo temporal que compreende as décadas de 1980 a 2010, com foco especial aos anos de 1990 quando a maior parte dos países inicia sua história de avaliações externas da aprendizagem e a formação das instituições avaliativas dos resultados escolares.

É um estudo que traz para a discussão aspectos em torno da qualidade das aprendizagens quando o ensino está arquitetado sob conhecimentos pré-determinados e quando se retiram poderes dos atores internos da escola, especialmente, dos(as) estudantes.

É possível depreender que tais avaliações não são capazes de traduzir as aprendizagens dos(as) estudantes, visto que as realidades escolares são assimétricas e os mecanismos de aferição deixam de lado variáveis importantes, tais como as que envolvem projetos escolares, assistência pedagógica e outros.

Seguindo na perspectiva da denúncia, o autor também apresenta questões importantes, tais como a de que "este tipo de análisis desconoce la naturaleza misma de toda institución y de los conflictos de intereses específicos que existen entre evaluadores y ministerios" (FERNÁNDEZ, 2010, p. 95). Eles, de certo modo, regulam os comportamentos dos atores a medida em que são divulgados e se tornam critérios para políticas de investimentos. Em seu entendimento: "[...] la introducción de una evaluación externa, estandarizada, periódica, con base en un diseño metodológico documentado, con una teoría de la medición y un muestreo rigurosos, acompañada de cuestionarios de contexto, asegura indicadores válidos y confiables" (FERNÁNDEZ, 2010, p. 94).

É uma discussão interessante que muito se aproxima da questão que orienta esta Revisão ("De que modo o processo de institucionalização da educação no Brasil, e a consequente institucionalização escolar da infância e da adolescência, tem influenciado a naturalização da institucionalização da aprendizagem no cotidiano escolar?"), uma vez que traz alguns indícios desse processo.

Ao debater as avaliações externas da aprendizagem, o autor questiona a falta de contemplação das subjetividades estudantis, tanto quanto das condições de ensino, além de pôr em xeque a capacidade técnica de os governos aferirem as aprendizagens estudantis.

Os estudos de Flickinger (2017) e Carvalho (2014) tratam da institucionalização da educação em perspectiva mais ampla. São dois estudos teóricos com abordagens bastante diferentes. Enquanto o primeiro apresenta uma análise comparada de sistemas educativos de dois países para discutir a institucionalização da educação no âmbito do liberalismo econômico, o segundo se ancora na concepção de crítica de Foucault para pensar a educação contemporânea.

Flickinger (2017) apresenta um estudo teórico-comparado entre os sistemas educativos do Brasil e da Alemanha no qual "reflete acerca das atuais tendências políticas e organizacionais em andamento e suas implicações sobre a mudança de rumos da Educação no Brasil e na Alemanha" com o intuito de "avaliar o quanto

essas mudanças contribuem para a descaracterização da educação como processo de formação (*Bildung*) e, especialmente, as suas consequências para o dia a dia profissional." (FLICKINGER, 2017, p. 520).

Em seu entendimento, nas tendências políticas contemporâneas, a formação (*Bildung*), como diretriz-guia do processo educativo, vem sendo deixada de lado em nível mundial desde o final do século XX.

Impulsionada por questões que envolvem o mercado e a força de trabalho, a educação como processo formativo vem sofrendo lenta descaracterização, conforme é possível atestar analisando alguns aspectos históricos, tais como a padronização internacional dos currículos escolares, a quantificação da qualidade dos processos educativos e a economização do campo educacional.

Para o autor, essas três estratégias – padronização, quantificação e economização – subsidiam a educação à lógica do mercado. Nessa lógica, a formação (*Bildung*) – com as atreladas demandas sociais e necessidades pedagógicas – é subjugada pela aquisição de competências, que nada mais são do que qualificações a serviço da lógica econômica liberal.

Essa subjugação, dentre tantas consequências, amplia a burocratização pedagógica que, por sua vez, distancia o professor das reais demandas do processo educativo, além de colocar em lados opostos educadores(as) e burocratas, quando ambos deveriam estar orientados e comprometidos com a formação (*Bildung*). Como se não fossem suficientes tais argumentos, Flickinger (2017, p. 524) explica que "essa diferença entre compromissos leva, não raro, a avaliações da situação concreta inteiramente incompatíveis."

Em sua comparação entre os sistemas educativos do Brasil e da Alemanha, o autor conclui que as regras do jogo têm sido as mesmas ditadas pelo liberalismo econômico em boa parte do mundo, sendo ainda mais evidente e alarmante se observadas no âmbito das instituições de ensino privadas. Por conta de sua maior liberdade de negociação em relação aos(as) docentes e aos(as) estudantes, pela facilidade de definição e imposição ideológica (sobre o trabalho pedagógico) e pela maior flexibilidade para gerir seu perfil institucional, as instituições de ensino privadas se adéquam mais rápida e eficazmente às lógicas de mercado.

Por fim, antes de concluir afirmando que "o projeto liberal vem imiscuindo-se e mexendo no processo de institucionalização do sistema de educação", Flickinger (2017, p. 531), observa que "graças ao seu compromisso com a visão liberal que a

institucionalização dos sistemas educativos do Brasil e da Alemanha apresenta forte semelhança organizacional." (FLICKINGER, 2017, p. 530).

O estudo apresentado por Carvalho (2014) "aborda a concepção crítica de Foucault como estratégia de questionamento, de tensão, de ação e de transformação nos excessos de governo presentes no campo da Educação", conforme apresentado pelo autor no resumo do artigo. Nele, o autor se dedica a pensar as relações institucionais na educação, especialmente na escola, aliando a análise dos efeitos da governamentalização na instituição escolar às críticas e suas consequências na educação.

Seus argumentos teóricos emergem da análise sobre pesquisas foucaultianas em torno da dimensão epistemológica e da dimensão empírica da educação, em que se destacam quatro abordagens: a) "crítica à instituição escolar e aos seus impasses normalizantes"; b) "constituição de subjetividades e suas relações com a Educação"; c) "relações éticas para pensar os sujeitos da Educação"; e d) "efeitos de governamentalização da Educação".

O estudo de caráter teórico dá especial ênfase a institucionalização de centros de experiências na educação, o que faz uma aproximação importante com a temática desta RSL. Objetivamente, identifica a escola como institucionalizadora de experiências para a constituição de sujeitos a partir da adoção de diferentes procedimentos.

Sua crítica a este modelo de escola decorre do fato de o autor entender que, enquanto instituição, a escola sempre trabalhou para: "[...] integrar e incluir os indivíduos em um conjunto específico de possíveis experiências, comparando-os, diferenciando-os, hierarquizando-os, homogeneizando-os, distribuindo-os nas funções sociais escalonadas, classificando-os, de todo modo." (CARVALHO, 2014, p.106).

Ancorado em Foucault, Carvalho (2014) afirma que toda instituição sujeita, visto que:

[...] as formas de saber, as matrizes de comportamento e os modos possíveis de ser dos sujeitos confluem, para definir um número de estratégias específicas, "a partir de uma multiplicidade de sujeições (a da criança ao adulto, da prole aos pais, do ignorante ao erudito, do aprendiz ao mestre, da família à administração pública, etc.)." [...] Para tanto, são convocados saberes que operam de modo controlado, visando a uma produção positiva de atitudes e de respostas intelectuais e comportamentais, logo, territorializando os seus indivíduos em um âmbito

preciso de possibilidade de constituição subjetiva: não se é qualquer tipo de sujeito na instituição escolar; não se pressupõe qualquer tipo de lógica na competência de quem ali é formado. (CARVALHO, 2014, p. 106-107, grifos do autor).

Em suma, esse estudo, o último apresentado deste conjunto de artigos analisados, estabelece um diálogo importante em torno da ideia de naturalização da institucionalização da aprendizagem no cotidiano escolar que se pretende identificar. Quando o autor afirma que a "mobilidade e a função dos saberes, dos comportamentos e das potencialidades subjetivas sempre estiveram maciçamente governadas" (CARVALHO, 2014, p. 107), fornece os indícios do processo que permeia as aprendizagens estudantis. Ao falar em "verdade institucionalizada", auxilia a demonstração dos caminhos pelos quais se irrompe a perspectiva de institucionalização da aprendizagem.

2.4 INSTITUCIONALIZAÇÃO DA APRENDIZAGEM

A Revisão Sistemática de Literatura aqui apresentada seguiu protocolo criterioso e objetivo durante todo o processo. No entanto, isso nem sempre garante a completa eliminação da subjetividade de quem pesquisa. Tem-se ciência que a exclusão de algum trabalho relevante – em função dos critérios de inclusão e exclusão – pode ter ocorrido, visto que passada essa etapa, aqueles que não continham os termos de busca nas palavras-chave, títulos ou resumos foram desconsiderados, sem que uma leitura completa fosse feita. Por outro lado, dentre os trabalhos remanescentes, durante o processo de leitura e compreensão dos dados, é possível que decisões subjetivas tenham desqualificado sua importância, ora em função de deficiências nas descrições, ora por trazerem alguma dificuldade na aplicação direta dos critérios.

Feitas essas considerações, conclui-se que os dados apresentados nesta Revisão Sistemática de Literatura oferecem indícios importantes sobre a naturalização da institucionalização da aprendizagem no cotidiano escolar, dentre os quais: a falta de identificação, em âmbito acadêmico científico, da escola como instituição institucionalizante (ou seja, que, de inúmeras maneiras, cria e legitima por si mesma, embora não o faça sozinha): a) da infância e da adolescência; b) de experiências de aprendizagem; c) da aprendizagem no cotidiano escolar.

Esta afirmação baseia-se tanto na falta de pesquisas publicadas nas bases de dados referidas com esta temática ou entendimento, quanto na quase completa ausência de tratamento da questão nas publicações que tratam da escola e questões institucionalizadas a ela relacionadas, como se pôde acompanhar na síntese dos artigos apresentada.

É como se a escola não fosse efetivamente identificada como aquela que institui e oficializa o saber, as experiências educativas e as aprendizagens estudantis. Como se não fosse aquela que escolhe, recomenda, define os meios e os recursos necessários à aprendizagem e depois avalia seu cumprimento por parte dos(as) estudantes, ou, melhor dizendo, das crianças e dos(as) adolescentes, agregando aos processos institucionalizantes suas famílias.

Ainda que o termo "institucionalização da aprendizagem" não apareça explicitamente nos artigos que compõem esta RSL, há indícios de que sua essência esteja presente (e naturalizada). Para além disso, podem ser observados por intermédio da legislação educacional mais recente que favoreceu a democratização da Educação Básica, pois a medida em que a escolarização se alargou, indo ao encontro dos mais pobres, as crianças e adolescentes que não conseguiram se adequar a sua rigorosidade (tempo e condutas), bem como aqueles(as) que expressam mais os conhecimentos e as aprendizagens que se dão fora da escola ou sem a supervisão docente, sentem o peso da discriminação.

Reitera-se, dentre tudo o que foi dito, que a escola não apenas acabou se constituindo como o espaço institucionalizante da aprendizagem, como também se constituiu como instituição que desconsidera (ou pouco considera) as aprendizagens que se dão fora dela ou sem a supervisão docente.

Não é exagero dizer que a instituição escolar nasceu para se impor e não para adaptar-se às crianças e suas vidas, desejos, gostos, necessidades, saberes, experiências. Ela se fez esteio da vida contemporânea, do ideal de sociedade, sem que se perguntasse a sociedade o que dela se quer. Estabeleceu a si mesma, independentemente dos anseios sociais.

Mais recentemente, com os mecanismos de monitoramento dos desempenhos estudantis, as chamadas avaliações externas, o Estado não apenas se autorizou, mas foi sendo socialmente autorizado, a validar e atestar a aprendizagem e a não aprendizagem das crianças escolarizadas.

A escola submete o aluno e retira de si mesmo, progressivamente, sua capacidade de criar o novo, de transformar o que aí está, de formar a si mesmo. O aliena de seu universo cultural e, conseqüentemente, de si mesmo, de sua essência e faz isso através dos mecanismos de aferição das supostas aprendizagens.

Ainda que a institucionalização da aprendizagem possa e deva ser questionada em função das experiências empobrecidas que proporciona aos(as) estudantes, como apontam alguns autores(as), denunciando muitas vezes o caráter instrumental da escola – em que a adaptação ao currículo pré-determinado, o treino de habilidades, a extensão do conhecimento e não sua comunicação, o distanciamento das relações se tornaram imperativos – "a educação se submete ao ajustamento, a obediência às normas, as políticas, entre outros, sem indagação, sem reflexão." (BARBOSA, 2013, p. 21326-21327).

É a escola, os(as) professores(as) e, mais amplamente, o Estado, quem legitima as aprendizagens. Nada do que esteja fora desse caráter oficial tem valor, mesmo que se insista que "a Educação não se situa no previsível, na precisão, mas no improvável, no subjetivo, no inconstante, no paradoxal." (BARBOSA, 2013, p. 21330).

Entendemos que a Educação tem papel fundamental de mediadora, de prática, interventiva com esforços pela busca de sentidos e valores, adequados aos interesses mais universalizados da humanidade, o investimento formativo do humano. Desse modo, a formação é mais que a instrução – é o modo de ser marcado pela emancipação, uma situação de maior humanidade possível, é a consciência verdadeira que conduz à liberdade. (BARBOSA, 2013, p. 21330).

A rigidez com que a escola se insere nas vidas de crianças e adolescentes, com seus tempos, espaços, currículos, normas e condutas, faz com que a aprendizagem deixe de ser o objetivo. A nota, que resulta da avaliação escolar, como um escore que mede as aprendizagens alcançadas, assume este lugar, pois é ela que confere ao(a) estudante a certificação e o prestígio social, é ela quem o(a) alavancará ao mundo do trabalho com sucesso, ela é sua determinante social mais do que seus próprios saberes.

Vieira (2015) conduz a reflexão em torno da centralidade ocupada pela escola, pois em seu entendimento, ela não apenas institucionaliza o curso de vida das crianças e dos(as) adolescentes, conferindo – e aferindo – significados públicos

para reconhecer ou não seus processos de constituição, como também suas aprendizagens.

Na suposta dimensão socializadora da escola, o que se observa é um processo moderno impositivo e cruel, em que:

[...] ciclos sequenciais relacionados com idades-padrão, trajetórias pré-determinadas e supostamente irreversíveis [...], etapas que se atingem superando outras previstas na estrutura curricular do curso, quando, e se, cumpridos determinados critérios. Este mecanismo, ao assumir uma conceção linear de tempo, conduziu ao adiamento da conversão do saber escolar em conhecimentos profissionais. Ao mesmo tempo, o sucesso escolar permanece medido e aferido de acordo com este modelo. Isto significa que, de uma perspectiva institucional, qualquer desvio desta norma – sequencial, linear e cumulativa – de trajetória escolar dos alunos é entendida como insucesso. (VIEIRA, 2015, p. 5).

O processo educativo racionalizado conduz a naturalização da institucionalização da aprendizagem, e não necessariamente para sua mobilização e é sobre isso que se precisa pensar. Afinal, e se a aprendizagem se der em outro ritmo? E se o(a) estudante for considerado em relação aos seus contextos socioculturais? E se a escola levasse em consideração, na mesma medida de igualdade, as experiências que se dão fora do controle do(a) professor(a)? E se as subjetividades fizessem parte das trajetórias escolares? Se a escola é obrigatória, é preciso que se repense os julgamentos em torno das aprendizagens¹² para que seja possível conciliar desejos, saberes, experiências, gostos e necessidades.

Como fazer isso? Como saber ao certo? A quem perguntar e com quem construir respostas? Talvez uma possibilidade seja chamar os(as) estudantes para reconstituir suas trajetórias escolares e, escutando atentamente suas percepções sobre as experiências escolares, valorizar suas aprendizagens, (re)conhecer a pluralidade de percursos, as noções de aprendizagem, as temporalidades em (des)acordo com as individualidades, suas percepções acerca das perspectivas institucionalizadas que apontam o (ins)ucesso escolar, enfim, os significados que atribuem as suas trajetórias escolares e de vida.

¹² Em **A arte de fazer a medida**: o julgamento dos professores em contexto de avaliação escolar, Resende e Caetano (2015) problematizam o processo avaliativo feito pelos(as) professores(as) em relação aos(as) estudantes no contexto de escolarização massiva, chamando a atenção para a necessária cautela frente à tradicional categorização escolar.

3 SOBRE DIREITO E APRENDIZAGEM

Neste capítulo, teoriza-se sobre a aprendizagem enquanto um direito universal, inalienável, inviolável e indispensável à formação e ao desenvolvimento humanos, e descreve-se os processos de aspiração e conquista do direito à educação, em que o direito a aprendizagem é subjacente e através do qual constituiu-se objetivo principal da educação.

Por intermédio da problematização de dados avaliativos da Educação Básica nacional e de concepções a respeito do direito à aprendizagem no cotidiano da educação formal, busca-se alertar para os mecanismos (in)visíveis que se alicerçam para a desconsideração dessa conquista, fruto de muitas lutas e investimentos coletivos.

A desqualificação das aprendizagens que se dão no âmbito da Educação Básica tem servido a projetos neoliberais cujo intento é a mercadorização da educação em todos os níveis de ensino. A destruição da educação pública passa pelo mito de sua ineficiência erigido sob uma maquinaria cujas engrenagens, a cada movimento, deturpam e desconstroem conquistas.

Apesar disso, o direito à aprendizagem encontra terreno fértil no âmbito escolar – e não apenas nele –, sobretudo quando lhe são fomentadas as condições para isso. Diluído em três importantes dimensões – concebido, vivido e percebido –, pode e precisa ser cotejado com o conjunto de experiências de aprendizagem escolares – individuais, coletivas, sociais – narradas por quem vive o cotidiano da Educação Básica.

3.1 APRENDIZAGEM COMO PROCESSO DE FORMAÇÃO E DESENVOLVIMENTO HUMANOS

A aprendizagem é o propósito do ensino. Ela é a razão para a existência de escolas e de outros espaços educativos e compõe a justificativa para que o direito à educação seja reconhecido como um direito humano universal, inalienável e indispensável a todos os povos.

Até aí parece que poucas pessoas discordariam. Contudo, mesmo uma afirmativa tão contundente necessita ser apresentada com mais argumentos, pois,

se ter o direito à aprendizagem reconhecido ainda requer luta, é sinal de que muitas dúvidas pairam a seu respeito.

Talvez, algumas delas se relacionem aos seguintes questionamentos: a aprendizagem não é um processo natural do ser humano? Que importância o ensino adquire para a aprendizagem? Basta ensinar para que a aprendizagem ocorra? Além disso, por que a escola se tornou o espaço institucional – requerido e reconhecido – para a efetivação da aprendizagem? De que maneiras a escola contribui (ou poderia contribuir) para a efetivação da aprendizagem? Diante da possibilidade de existirem tais dúvidas, entende-se que o caminho mais apropriado para esclarecer o que se concebe por aprendizagem e a razão pela qual ela deve continuar a ser pretendida, reconhecida e alargada, seja construir uma escrita reflexiva e argumentativa em defesa de que a aprendizagem, inscrita no direito à educação, é necessária para a formação e o desenvolvimento humanos, para a qual o processo de ensino possui grande valor.

Antes de adentrar aos questionamentos manifestos e que permeiam um tema tão complexo, faz-se jus esclarecer que sua compreensão ultrapassa a dimensão da (desta) escrita. Contudo, é pela escrita que se pode exercitar o pensar de maneira lógica e organizada. É no pensar e no escrever, no escrever e no pensar, que a dúvida vai ganhando a consciência crítica e a consistência teórica que permitem indicar possibilidades para que a compreensão da aprendizagem seja a mais integral possível, portanto, voltada aos significados que o aprender adquire no século XXI.

Ao que pese aos processos históricos nacionais, até pouco tempo atrás, o ensino básico não ultrapassava a dimensão "conceitual" – seria mais adequado falar em informativa –, uma vez que não era de interesse dos governantes, talvez nem tão relevante para a vida em sociedade, que outras dimensões¹³ (atitudinal e procedimental) fossem contempladas.

Falando especificamente do Brasil, portanto, houve por muito tempo certa coesão político-social quanto à finalidade instrumental dos processos educativos, o que favoreceu que a escola fosse traduzida em um espaço para a civilização da população carente, alfabetizando-a e ensinando-a alguns pressupostos básicos de

¹³ Essas dimensões do conteúdo foram descritas na dissertação referenciada ao final da tese.

convivência – e subserviência – social, muito úteis à sua integração ao mercado do trabalho.

As instituições de ensino, destinadas a atender primeiramente à população branca, estavam a serviço de um projeto societário elitista, racista e machista, característico da sociedade patriarcal sobre a qual se fundou o país. Distinguindo oportunidades de acordo com a classe social, a cor da pele e/ou o gênero, a escola nasceu com objetivos claramente distantes das concepções pedagógicas mais modernas e nem sempre aproximados da concepção de aprendizagem que aqui é apresentada e discutida.

Transmissão de informações descontextualizadas, alienação, difusão de pensamento acrítico, consciência egocêntrica, meritocrática e discriminatória parecem exemplificar bem as características do ensino escolar destinado aos mais pobres, característica de sua expansão ao longo do século XIX. Enquanto se governava – ou se governa – para menos de um terço da população, a consequência era o abandono dos mais frágeis e a quase aniquilação de suas chances de inserção na vida social como um sujeito de direitos.

O tempo trouxe avanços. No entanto, não os trouxe sozinho. Foram conquistados com muita luta entre aqueles que queriam a permanência desse estado de coisas e os que desejavam mudanças, conforme é possível acompanhar debruçando-se sobre a análise da evolução histórico-jurídica da educação pública no Brasil¹⁴.

A virada de página é recente. Em outubro de 2018 foram comemorados os primeiros trinta anos da conquista jurídica do direito à educação no Brasil. Foi a Constituição Federal de 1988 que o incluiu, pela primeira vez, como um dos direitos sociais fundamentais sob a devida responsabilidade do Estado. Sem dúvidas, a inserção do direito à educação na Constituição vigente, resultado de um longo processo de luta social, por vezes apoiada por representantes políticos, por vezes por eles colocada à sombra, representa uma conquista importante na luta a favor da socialização do direito à aprendizagem.

Um movimento longo e muito requisitado que, embora reconhecido juridicamente, ainda requereu – e requer – muita luta por regulamentação e, mais

¹⁴ O livro de Cynthia Greive Veiga, **História da Educação**, é um subsídio importante para o conhecimento da evolução da educação pública no Brasil, tanto quanto os escritos de Cury (2005; 2011) e Faria Filho (1998) acerca dos aspectos jurídicos que envolvem as políticas educacionais.

ainda, por reconhecimento social, ou seja, prático¹⁵. A luta não cessou e não pode cessar. A conquista importante é ainda muito frágil e demanda mecanismos para sua sustentação. Deve ser reafirmada constantemente, visto que as mudanças operadas neste último século exigem que a educação esteja para além do ensino dos conhecimentos historicamente construídos pela humanidade.

As necessidades do mundo contemporâneo reclamam que se façam novas aprendizagens. Reproduzir conhecimentos e instrumentalizar-se para o mercado do trabalho não é suficiente no contexto atual em que a demanda por um sujeito capaz de constituir saberes, criar, se adaptar às mudanças político-econômicas, desenvolver habilidades e potencialidades ao máximo, propor mudanças sociais, engajar-se em projetos que prezem pela sustentabilidade ambiental e a paz mundial, agregar valor humano às relações, ou seja, um sujeito que seja capaz de aprender a conhecer, a fazer, a ser e a conviver, conforme anunciam Delors *et al.* (2006)¹⁶, se faz urgente.

Aliás, no relatório publicado pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), em 1996, sob o título: "Educação: um tesouro a descobrir"¹⁷, Delors *et al.* explicitam que, enquanto princípio fundamental:

[...] a educação deve contribuir para o desenvolvimento total da pessoa – espírito e corpo, inteligência, sensibilidade, sentido estético, responsabilidade pessoal, espiritualidade. Todo o ser humano deve ser preparado, especialmente graças à educação que recebe na juventude, para elaborar pensamentos autônomos e críticos e para formular os seus próprios juízos de valor, de modo a poder decidir, por si mesmo, como agir nas diferentes circunstâncias da vida. (DELORS *et al.*, 2006, p. 99).

Todas essas expectativas em relação aos sujeitos são desenvolvidas por intermédio de experiências que ocorrem tanto no âmbito da educação formal quanto

¹⁵ "Observa-se, finalmente, que o direito não pode limitar-se à existência das normas jurídicas. Para o exercício democrático do Direito, é preciso que se coadunem o aperfeiçoamento jurídico e as possibilidades de sua aplicação, ou seja, considerar mais as condições particulares dos indivíduos, sem perder de vista o conteúdo universalista." (STECANELA; LEMONS, 2020, p. 182.).

¹⁶ Ainda que se reconheça as potencialidades dos quatro pilares da educação apresentados por Delors *et al.* (2006), não se pode deixar de fazer algumas problematizações em relação ao relatório, tais como: o que pautou os pressupostos e as premissas apontadas pelos(as) relatores(as) como tendo sido definidas pela humanidade a respeito de como deve ser a educação para o século XXI? Que interesses foram incorporados ao texto? Ele esteve ou está a serviço das lógicas dominantes da vida cotidiana? Considerando que o que ali está apontado é indicativo, projeto, como as políticas públicas das diferentes nações traduzem e implementam esses princípios, tanto nos textos da legislação quanto nas práticas cotidianas?

¹⁷ O relatório organizado por Jacques Delors e outros corresponde à Conferência de Jomtien, realizada na Tailândia no ano de 1990, denominada Conferência Mundial sobre Educação para Todos.

da educação não formal, seja ela familiar, seja ela social. Conforme explicam Vigotsky, Luria, Leontiev (2001), a aprendizagem e o desenvolvimento, processos interligados e potenciais para a formação e constituição humana da pessoa, são favorecidos por intermédio das interações humanas e, sendo a escola ainda um importante espaço de socialização para as crianças e os(as) adolescentes, fica fácil entender o quanto podem ser potenciais para o desenvolvimento as aprendizagens na escola realizadas.

Retomando o primeiro questionamento sobre a aprendizagem ser ou não um processo natural do ser humano, pode-se afirmar que tanto a aprendizagem quanto o desenvolvimento são processos que ocorrem desde o nascimento da criança, ainda que em ritmos distintos. Contudo, enquanto o desenvolvimento, do ponto de vista biológico, ocorre quase que naturalmente à medida que se dá a maturação do próprio organismo, a aprendizagem requer determinadas mediações e intervenções.

Por serem processos interligados, as funções cognitivas desenvolvem-se apoiadas no desenvolvimento biológico, mas não estão restritas a ele. Por certo, a aprendizagem depende de condições biológicas próprias para isso, mas, também, das relações estabelecidas pelo sujeito com os outros sujeitos com quem convive. Como em uma via de mão dupla, a aprendizagem promove o desenvolvimento de outros processos biológicos mentais e esses permitem novas aprendizagens.

Considerada deste ponto de vista, a aprendizagem não é, em si mesma, desenvolvimento, mas uma correta organização da aprendizagem da criança conduz ao desenvolvimento mental, ativa todo um grupo de processos de desenvolvimento, e esta ativação não poderia produzir-se sem a aprendizagem. Por isso, a aprendizagem é um movimento intrinsecamente necessário e universal para que se desenvolvam na criança essas características humanas não naturais, mas formadas historicamente. (VIGOTSKY; LURIA; LEONTIEV, 2001, p. 115).

Então, que importância o ensino escolar adquire para a aprendizagem? Bem, como já foi dito, a interação social tem papel fundamental nesse processo, pois, sem ela, os processos cognitivos e seus níveis de desenvolvimento possivelmente não seriam despertados. Em outras palavras, a criança ou o(a) adolescente permaneceria tempo demasiado – talvez nem sáísse – do nível de desenvolvimento real, que compreende aquilo que ela(ele) já sabe e é capaz de fazer sozinha(o). Todas as potencialidades próprias de sua capacidade humana –

ainda que essas sejam específicas para cada sujeito – continuariam a ser potenciais e nunca reais.

Pela via do ensino escolar, em que o processo de aprendizagem é deflagrado pelos(as) docentes a partir das ações e práticas pedagógicas por eles(as) escolhidas, são fomentadas as interações e propiciadas as experiências que contribuem para que as aprendizagens potenciais ocorram. Mesmo assim, não basta apenas ensinar para assegurar a aprendizagem.

É preciso que os(as) docentes assegurem-se de que estão sendo proporcionadas situações de aprendizagem que consideram o nível de desenvolvimento real e de desenvolvimento biológico do sujeito aprendiz, bem como o que lhe é potencial.

Nesse sentido, é preciso que os professores(as) tenham conhecimentos técnicos e específicos para a prática docente. Conhecimentos esses que os(as) permitam fazer as escolhas adequadas aos objetivos do ensino que são as aprendizagens potenciais e, sendo assim, sua atuação, não é difícil entender a razão pela qual a escola é um espaço privilegiado para a ativação da área de desenvolvimento potencial¹⁸. Ainda conforme destacam Vigotsky, Luria e Leontiev:

[...] não é necessário sublinhar que a característica essencial da aprendizagem é que engendra a área de desenvolvimento potencial, ou seja, que faz nascer, estimula e ativa na criança um grupo de processos internos de desenvolvimento no âmbito das inter-relações com outros, que, na continuação, são absorvidos pelo curso interior de desenvolvimento e se convertem em aquisições internas da criança. (VIGOTSKY; LURIA; LEONTIEV, 2001, p. 115).

Seria, em suma, pelos conhecimentos docentes de identificação de cada um dos níveis de desenvolvimento (real e potencial) e de definição das intervenções mais adequadas para os(as) estudantes que a escola se tornou o espaço institucional requerido e reconhecido¹⁹ para a efetivação da aprendizagem. Os(as) professores atuariam diretamente entre esses dois níveis, na zona de desenvolvimento proximal, como assim foi definida pelos autores supracitados.

¹⁸ Dizendo de outro modo, o nível de desenvolvimento real é aquele em que a criança ou o(a) adolescente se encontra, quer dizer, envolve as coisas que já sabe, já significou, já apreendeu; portanto, que já desenvolveu e é capaz de realizar sem ajuda. O nível de desenvolvimento potencial compreende aquilo que ela ou ele ainda não sabe, mas que de acordo com a etapa de desenvolvimento biológico em que se encontra, ou a maturidade biológica já adquirida, já está apta(o) a desenvolver e alcançar, se forem feitas as intervenções pertinentes.

¹⁹ As questões que envolvem a identificação ou não da escola como espaço (institucionalizante) de aprendizagem foram discutidas no capítulo anterior e serão retomadas na sequência da tese.

A chamada zona de desenvolvimento proximal está no interstício entre o que a criança ou o(a) adolescente já sabe e aquilo que ela ou ele poderá saber e fazer autonomamente, mas que no momento demanda auxílio para conseguir. Uma intervenção pedagógica potencial para a aprendizagem e o desenvolvimento, portanto, é aquela em que o adulto (docente) que já desenvolveu tais potencialidades fornece ao aprendiz pistas, o instrui, demonstra ou assiste, para que aprenda a realizar as mesmas ações sem ajuda. Em suma, "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 de desenvolvimento potencial da criança." (VIGOTSKY; LURIA; LEONTIEV, 2001, p. 112).

Ao saber que existe uma potencialidade a ser explorada e lembrando que o ritmo de desenvolvimento de cada um é muito subjetivo, o(a) professor(a) opta por mediações e intervenções específicas para a aprendizagem de cada educando. Está convicto de que não é a idade que define a aprendizagem, nem somente a mediação e a intervenção que a garante, mas que sua realizabilidade depende da dessa interação.

A escola, nessa perspectiva, torna-se um lugar privilegiado para que a criança ou o(a) adolescente desenvolva algo novo, pois é um espaço formalizado para que mediações, interações, experiências e relações diversas aconteçam considerando a etapa de desenvolvimento de cada um(a). Logo, fazendo as mediações e intervenções pedagógicas adequadas, os(as) professores(as) e a escola – pensando de forma institucionalizada – contribuem e se tornam responsáveis pela efetivação da aprendizagem.

Na concepção da teoria sociointeracionista apresentada pelos autores e sob a interpretação cuidadosa de Oliveira, o aprendizado:

[...] é o processo fundamental para a construção do ser humano. O desenvolvimento da espécie humana e do indivíduo dessa espécie está, pois, baseado no **aprendizado** que, para Vigotsky, sempre envolve a interferência, direta ou indireta, de outros indivíduos e a reconstrução pessoal da experiência e dos significados. (OLIVEIRA, 1997, p. 78-79, grifos da autora).

Considerando tais pressupostos, a mediação e a intervenção pedagógicas podem ser entendidas como aquelas que precisam ocorrer de forma orientada e

planejada para o que a criança ou o(a) adolescente ainda não desenvolveu. Mas não apenas isso, visto que precisam ser posta em prática por intermédio de:

[...] uma intervenção pedagógica crítica, sensível, ostensiva, atenta para as diversidades – e para o respeito às diferenças – e para o desenvolvimento das capacidades potenciais do(a) estudante, alicerçada sobre experiências formativas e de socialização diversificadas, que se dá numa relação de humildade com o outro, é capaz de oportunizar e favorecer a aprendizagem. (LEMONS, 2015, p. 111).

O ensino na Educação Básica, aqui discutido, por si só não dá conta das aprendizagens potenciais, visto que desenvolver-se, enquanto aprimoramento *continuum*, não é algo que se encerra ao final de determinada etapa escolar nem está circunscrito aos tempos escolares. Todavia, é no cotidiano escolar que muitas situações de aprendizagem podem ser intencionalmente e artificialmente criadas para que o sujeito consolide, mesmo que não na totalidade, as potencialidades possíveis naquele momento.

É por essa razão que o espaço da escola e, especialmente, a mediação e a intervenção pedagógicas são tão importantes para a aprendizagem, pois é por meio dessas que a zona de desenvolvimento proximal é transformada em desenvolvimento potencial.

Essas questões são complexas, no entanto conduzem a prática pedagógica a outro patamar, bem distante da reprodução de conhecimentos historicamente acumulados pela humanidade ou da simples transferência de informações. Ao contrário, conduz a educação escolar a mediações e intervenções pedagógicas ou processos de ensino orientados para o que a criança e/ou o(a) adolescente ainda não desenvolveu.

Corroborando essa perspectiva, Freire (2013) insiste na valorização daqueles(as) a quem o ensino se destina, seja por intermédio da consideração do saber de experiência feita de cada sujeito aprendiz, seja pelo estímulo à discussão coletiva a respeito do que é importante ser ensinado na escola, uma vez que não se justifica um ensino do qual não se almeje aprendizagens significativas para os(as) estudantes.

Uma das diretrizes propostas por Freire para que o ensino e a aprendizagem tenham um horizonte comum é o diálogo estabelecido entre quem ensina e quem aprende, ou seja, entre professores(as) e estudantes, ambos ensinantes e

aprendizes²⁰. Essa prática dialética e dialógica é um princípio importante da concepção de direito à aprendizagem aqui discutida. Sobre ela, Freire argumenta que:

[...] educar e educar-se, na prática da liberdade, é tarefa daqueles que sabem que pouco sabem – por isto 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, 1983, p. 15).

Azevedo (2013), ao discutir sobre a aprendizagem significativa da língua materna, refere que aprender tem a ver com o processo de atribuição de sentido ao objeto de aprendizagem, uma tarefa do sujeito cognoscente sobre o objeto cognoscível, como também já havia trazido Freire.

Pensar o ensino significa, necessária e prioritariamente, pensar a aprendizagem e pensá-la como um processo que demanda do sujeito cognoscente atribuir sentido ao objeto de conhecimento, pensá-la como um passo além da memorização temporária de conteúdos formalmente estabelecidos no âmbito escolar. (AZEVEDO, 2013, p. 192).

A problemática pedagógica seria, portanto, o aspecto de destaque nesta concepção de direito à aprendizagem, pois trata de uma essencialidade da qual o processo de ensino deve fazer jus. Nas palavras de Azevedo e Rowell: "se o saber pressupõe a construção de uma rede de informações, conceitos e conhecimentos interconectados além de uma gama de competências e habilidades desenvolvidas, faz-se necessário aprender a tecer essa rede e a lançá-la para resolver problemas." (AZEVEDO; ROWELL, 2010, p. 203).

Nessa perspectiva, o conhecimento existe enquanto desdobramento de um processo de aprendizagem significativa que se dá a partir de sentidos que o próprio aprendiz atribui ao que experiencia. Sem essa atribuição de sentidos não há aprendizagem e, sem um ensino com materiais e estratégias potencialmente significativas, o(a) estudante tem limitada possibilidade de aprender. Aprendizagem

²⁰ Stecanela (2018, p. 939) tensiona a dimensão do diálogo na relação pedagógica, questionando se ele "é capaz de produzir uma relação pedagógica dialógica em que essa não seja confundida em amizade" e encontra nas teorias de Freire e Buber subsídios para responder à questão. Segundo a autora, para Freire (1987; 2013) a relação pedagógica enfatiza a reciprocidade; para Buber (2001), que problematiza tal afirmativa, o papel de cada um na relação pedagógica deve ser relativizado de modo que esta não seja confundida com amizade. Para o filósofo austríaco, ela é mutualidade.

significativa é, então, "o processo pelo qual um significado novo é incorporado não arbitrária e não literalmente pelo aprendiz a outros significados já existentes em sua estrutura cognitiva, logo, resultantes de aprendizagens prévias igualmente significativas." (AZEVEDO, 2013, p. 199).

Explicitado brevemente, o direito à aprendizagem na Educação Básica nas dimensões jurídica e prática demanda um processo de reconhecimento que envolve fundamentalmente o envolvimento e o fazer docentes. A aprendizagem, como aqui está sendo colocada, dificilmente pode ser mensurada em situações nas quais se espera a expressão artificial de determinadas respostas discentes, uma vez que ela não somente é um fim em si mesmo, como compreende um processo altamente subjetivado.

Espontaneidade, curiosidade e liberdade de pensamento e ação são mecanismos intrínsecos e necessários para a aprendizagem em qualquer área do conhecimento e é por essa razão que situações de aprendizagem, potencialmente significativas para os(as) estudantes, devem estar presentes no cotidiano escolar, pois são elas as verdadeiras aprendizagens, conforme explica Azevedo:

Ancoradas em nossas estruturas cognitivas, são retidas na memória permanente ou de longa duração e nunca são efetivamente apagadas, são reestruturadas, redimensionadas, reconfiguradas por aprendizagens de conceitos ou proposições mais específicos/profundos/complexos. (AZEVEDO, 2013, p. 202).

Assim, situações significativas efetivadas por uma intervenção pedagógica adequada, conforme defende Stecanela (2018), estabelecida por intermédio de uma relação pedagógica pautada na tríade que a compõe *professor(a)-estudante-conhecimento* permeada pelo diálogo, como um elemento que promove as conexões e a própria relação, pode ser o limiar entre a aprendizagem e a não aprendizagem. Uma relação que não é apenas vínculo afetivo, mas que tem o diálogo como princípio e método; enquanto postura e prática que estimulam a curiosidade, a autonomia, a tomada de decisão, a crítica, a proposição do(a) educando(a). Para Stecanela:

É através de uma postura investigativa, pautada pela pergunta, pela curiosidade, pela escuta, pela busca do conhecimento existente e pela abertura à descoberta do conhecimento novo que o diálogo pode conformar-se como importante princípio e elemento mediador na relação pedagógica. (STECANELA, 2018, p. 11).

Esse tipo específico de relação social que acontece na escola entre professores(as), estudantes e conhecimento parece nem sempre dar distinção ao diálogo como princípio de aprendizagem e desenvolvimento.

O desejo do diálogo na relação pedagógica surge como princípio e como método através do qual a escola contemporânea poderia se aproximar não somente da efetivação do seu propósito no acesso aos conhecimentos considerados socialmente relevantes, mas também da dimensão socializadora que a acompanha, nas relações individuais e coletivas que permeiam o seu cotidiano. (STECANELA, 2018, p. 10).

Foi atendendo ao argumento de Stecanela sobre as rotinas, as práticas, as culturas, os fatores legais e os pedagógicos, endógenos e exógenos que permeiam o cotidiano da Educação Básica brasileira e que distanciam o diálogo da relação pedagógica, que se verificou a necessidade de adentrar o cotidiano da aprendizagem e olhar para ele a partir das percepções dos(as) próprios(as) estudantes, mas sem descuidar da discussão conceitual que sustenta as interlocuções almejadas.

Nessa perspectiva de diálogo com os(as) estudantes sobre suas experiências de aprendizagem – ou suas percepções em torno delas –, decorrentes ou não de intervenções pedagógicas planejadas para esse fim, foi preciso antes de tudo buscar no tempo os movimentos históricos que marcaram a conquista jurídica do direito à educação, em que o direito à aprendizagem é subjacente, para reconhecer as aspirações, as conquistas e também os novos desafios trazidos pelas políticas educacionais brasileiras.

3.2 EDUCAÇÃO BÁSICA COMO DIREITO: ASPIRAÇÕES E CONQUISTAS

A Constituição Federal (CF) de 1988 foi o primeiro documento legal nacional a prever um conjunto de direitos sociais a que todos os cidadãos pudessem aspirar, ou, em outras palavras, pudessem criar a expectativa de concretude por intermédio de ações estatais e das relações sociais.

Assim, no Título VIII Da Ordem Social, Capítulo III Da Educação, da Cultura e do Desporto, Seção I Da Educação, em que é tratado o direito à educação, fica estabelecido que:

Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Art. 206. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

I – igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;

II – liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber;

III – pluralismo de idéias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;

IV – gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;

V – valorização dos profissionais do ensino, garantido, na forma da lei, plano de carreira para o magistério público, com piso salarial profissional e ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, assegurado regime jurídico único para todas as instituições mantidas pela União;

VI – gestão democrática do ensino público, na forma da lei;

VII – garantia de padrão de qualidade. (BRASIL, 1988, não paginado).

Ainda que o direito à educação esteja expresso nesses dois artigos, a concepção de educação que permeia e norteia o referido direito acabou não sendo explicitada naquela oportunidade. O que se observa no Brasil desde então é que nos últimos trinta e dois anos, a contar da promulgação da Constituição Federal em 05 de outubro de 1988, um conjunto de normativas complementares foi elaborado a fim de dar sustentação ao que deve ser entendido por direito à educação e ao que dele se pode esperar em termos práticos.

Essas normativas são extremamente importantes, pois, além de tornarem concreto o que era uma intenção, permitiram que se essa intenção fosse convertida em conquista, como é o caso do direito à educação e de outros direitos sociais. Compondo um dos direitos subjetivos – que na perspectiva da Ciência Jurídica é um direito abstrato a que cada um pode pretender –, o direito à educação traz a presunção de que sua concretude esteja e continuará a ser garantida e salvaguardada.

Assim sendo, a possibilidade de pretender ou fazer algo, – tal como se acha enunciada na regra de direito, – não tem alcance meramente descritivo ou puramente formal, mas representa, ao contrário, uma visão antecipada dos comportamentos efetivos, aos quais é conferida uma garantia. Isso corresponde, aliás, a um dos princípios já enunciados como sendo da essência do Direito: a sua realizabilidade garantida. (REALE, 2002, p. 258).

Não há dúvidas de que o contexto histórico que culminou na inserção do direito à educação na Constituição Federal como uma política de Estado foi o grande propulsor de sua conquista. Marcou simbolicamente a superação dos mais de vinte

anos de fortes tensionamentos políticos e sociais, de abuso de poder, de violência, de censura aos meios de comunicação, de perseguição aos opositores do regime, de descrença nas instituições de ensino sob a desculpa da chamada "ideologização comunista", da disparidade econômico-social etc., característicos do período da ditadura civil-militar²¹ brasileira.

Embora os problemas sociais fossem preexistentes e estivessem praticamente enraizados desde que o país foi colonizado pelos portugueses, naquele momento histórico, os muitos cerceamentos às liberdades e o aprofundamento das desigualdades sociais abriu caminho para a luta pela conquista de direitos e, também, para a reverberação de novos anseios sociais.

A Constituição Cidadã, como também é chamada a Constituição de 1988, não apenas os traduziu em seus artigos, como os elencou como princípios e objetivos fundamentais da República Federativa do Brasil, conforme se pode observar nos seguintes incisos:

- I – construir uma sociedade livre, justa e solidária;
- II – garantir o desenvolvimento nacional;
- III – erradicar a pobreza e a marginalização e reduzir as desigualdades sociais e regionais;
- IV – promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação. (BRASIL, 1988, não paginado).

Assim sendo, havia um desejo muito grande de (re)construir o Brasil sob uma perspectiva política, econômica e social muito mais alinhada com as demandas e as características do povo brasileiro, que atendesse às discrepâncias existentes – como parte dos anseios sociais coletivos – e suprisse os déficits históricos em que se originou.

Desde então, em movimentos cíclicos e contínuos, originados pelas necessidades sociais coletivas dos contextos históricos em que emergiram e acompanhando as dinâmicas do próprio processo social, tem sido possível acompanhar muitos avanços quando se trata de pensar a concretude do direito à educação no nível que corresponde à Educação Básica. Direito ao acesso, à permanência, à escola pública gratuita e à inclusão de estudantes com

²¹ Instituída por intermédio de um golpe de Estado que retirou do poder o então presidente João Goulart, eleito democraticamente, a ditadura civil-militar brasileira durou de 1964 a 1985. Nesse período, a educação pública no país esteve alicerçada sob uma suposta pedagogia da obediência e da formação para o trabalho, destinada a atender aos anseios industriais, sobretudo.

necessidades especiais em escolas regulares – sem questionar sua natureza – passaram a traduzir parte da concepção de direito à educação do Estado moderno brasileiro.

Assim, em cada uma das narrativas trazidas pelas políticas educacionais desdobradas da Constituição de 1988 – apresentadas na sequência – se agregaram novas expectativas à concepção inicial de direito à educação e foi nesse processo que o direito à aprendizagem passou a ser um valor a que o(a) estudante da Educação Básica também pode pretender.

Sem adentrar nas minúcias dos textos, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) (Lei n.º 9.394/1996), em seu artigo 1º, passou a tratar o direito à educação para além da escolarização, redefinindo e ampliando as responsabilidades para toda a sociedade. Apresentando um movimento de desvinculação com o pensamento de que a educação se restringia ao número de matrículas, disciplinas, dias letivos e conteúdos e passando a pensar a educação a partir da aprendizagem.

Dentre as novas diretrizes pedagógicas importantes, destaca-se a orientação para a gestão democrática da escola, do orçamento à proposta pedagógica, a participação das famílias e da comunidade no processo educacional e a introdução de um sistema avaliativo processual com variedade e quantidade mínimas de instrumentos avaliativos. Além disso, destaca-se, também, a organização do Ensino Fundamental com uma base comum e perspectivas flexíveis de acordo com as características regionais e culturais. Apesar da redação democrática, a obrigatoriedade e o alargamento da idade escolar são as mudanças mais expressivas da lei.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica (DCN)²² e o Plano Nacional de Educação (PNE)²³ (2014-2024), por sua vez, apontaram parâmetros para as práticas pedagógicas no presente e para aquelas que precisarão ser estrategicamente aprofundadas/alteradas a fim de que sejam atingidas as metas previstas para a educação nos próximos anos.

²² As DCN substituíram os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) em 2013.

²³ O Plano Nacional de Educação (Lei n.º 13.005/2014) está constituído por vinte metas nacionais e mais de duzentas estratégias de responsabilidades individuais e, também, compartilhadas entre União, Estados, Distrito Federal e Municípios. Tem "como objetivo universalizar a oferta da etapa obrigatória (de 04 a 17 anos), elevar o nível de escolaridade da população, elevar a taxa de alfabetização, melhorar a qualidade da educação básica e superior, ampliar o acesso ao ensino técnico e superior, valorizar os profissionais da educação, reduzir as desigualdades sociais, democratizar a gestão e ampliar os investimentos em educação." (BRASIL, 2014, não paginado).

Especificamente, as DCN²⁴ – conjunto de normas obrigatórias, amparadas em documentos legais e destinadas a todas as escolas de Educação Básica do país –, especificaram as questões comuns básicas e essenciais do currículo escolar e aquelas que permeiam a Educação Básica.

Organizadas por disciplinas e etapas (Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio), as Diretrizes evidenciam tanto as competências quanto as habilidades necessárias ao desenvolvimento da criança e do(a) adolescente em processo de aprendizagem escolar. Assim, além de estabelecerem os conhecimentos mínimos – dimensão conceitual –, agregam as dimensões atitudinal e procedimental ao ensino. São experiências e aprendizados que não podem ser medidos em instrumentos avaliativos, uma vez que, na linguagem pedagógica, fazem parte do chamado currículo oculto.

Corazza (2001, p. 105) propõe que se considere o currículo escrito como sendo o "formal, manifesto, explícito, oficial, aquele que diz o que se faz ou que deve ser feito" e o currículo oculto como sendo "o real, em ação, o implícito, aquele que costuma estabelecer distâncias entre o pretendido pela burocracia nacional e o que ocorre nas escolas." Para Paviani (2014), esse currículo está relacionado aos processos de socialização que se dão na escola, mas não somente aqueles sob o domínio docente. Faz parte, portanto, do que nomeia de "educação invisível", conforme explica.

Além do ensino expresso, do estudo das línguas, das ciências, a educação indireta, aquela que resulta das ações e atitudes, forma pessoas respeitadas, criativas, inovadoras, responsáveis. A escola também educa a partir dos espaços, dos horários, das condutas, dos regulamentos. (PAVIANI, 2014, p. 62).

O PNE (2014-2024), por sua vez, indica que a preocupação com a educação tem ocupado o tempo dos legisladores e requerido energia daqueles(as) que com ela se dispõem a lutar em favor de uma sociedade menos desigual. Talvez, a "ousadia" do PNE reflita as demasiadas – e justificadas – pretensões estatais, docentes, sociais, considerando as dificuldades colossais vinculadas às metas do Plano; mas não se pode negar que traduzir anseios coletivos em política é um passo importante para qualificar a educação nacional.

²⁴ "Assim, as diretrizes asseguram a formação básica, com base na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), definindo competências e diretrizes para a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e o Ensino Médio." (TODOS PELA EDUCAÇÃO, 2018, não paginado).

Nas vinte metas elencadas, fica evidente a ousadia das políticas educacionais – muito embora nem sempre das práticas pedagógicas – aprovadas nas últimas décadas, conforme é possível observar no Quadro 1.

Quadro 1 – Metas do Plano Nacional de Educação 2014/2024

(continua)

Meta	Descrição
Meta 1	Universalizar, até 2016, a Educação Infantil na pré-escola para as crianças de 4 (quatro) a 5 (cinco) anos de idade e ampliar a oferta de Educação Infantil em creches de forma a atender, no mínimo, a 50% (cinquenta por cento) das crianças de até 3 (três) anos até o final da vigência deste PNE.
Meta 2	Universalizar o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos para toda a população de 6 (seis) a 14 (quatorze) anos e garantir que pelo menos 95% (noventa e cinco por cento) dos alunos concluem essa etapa na idade recomendada, até o último ano de vigência deste PNE.
Meta 3	Universalizar, até 2016, o atendimento escolar para toda a população de 15 (quinze) a 17 (dezesete) anos e elevar, até o final do período de vigência deste PNE, a taxa líquida de matrículas no Ensino Médio para 85% (oitenta e cinco por cento).
Meta 4	Universalizar, para a população de 4 a 17 anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, o acesso à Educação Básica e ao atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados.
Meta 5	Alfabetizar todas as crianças, no máximo, até o final do 3º (terceiro) ano do Ensino Fundamental.
Meta 6	Oferecer educação em tempo integral em, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos, a 25% (vinte e cinco por cento) dos(as) alunos(as) da Educação Básica.
Meta 7	Fomentar a qualidade da Educação Básica em todas as etapas e modalidades, com melhoria do fluxo escolar e da aprendizagem de modo a atingir as seguintes médias nacionais para o IDEB: anos iniciais do Ensino Fundamental: de 5,2 em 2015 para 5,5 em 2017, 5,7 em 2019 e 6,0 em 2021; anos finais do Ensino Fundamental: de 4,7 em 2015 para 5,0 em 2017, 5,2 em 2019 e 5,5 em 2021; Ensino Médio: de 4,3 em 2015 para 4,7 em 2017, 5,0 em 2019 e 5,2 em 2021.
Meta 8	Elevar a escolaridade média da população de 18 a 29 anos, de modo a alcançar, no mínimo, 12 anos de estudo no último ano de vigência deste plano, para as populações do campo, da região de menor escolaridade no país e dos 25% mais pobres, e igualar a escolaridade média entre negros e não negros declarados à Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE).

(continuação)

Meta 9	Elevar a taxa de alfabetização da população com 15 anos ou mais para 93,5% até 2015 e, até o final da vigência deste PNE, erradicar o analfabetismo absoluto e reduzir em 50% a taxa de analfabetismo funcional.
Meta 10	Oferecer, no mínimo, 25% das matrículas de Educação de Jovens e Adultos, nos Ensinos Fundamental e Médio, na forma integrada à Educação Profissional.
Meta 11	Triplicar as matrículas da Educação Profissional Técnica (EPT) de nível médio, assegurando a qualidade da oferta e pelo menos 50% da expansão no segmento público.
Meta 12	Elevar a taxa bruta de matrícula na Educação Superior para 50% (cinquenta por cento) e a taxa líquida para 33% (trinta e três por cento) da população de 18 (dezoito) a 24 (vinte e quatro) anos, assegurada a qualidade da oferta e expansão para, pelo menos, 40% (quarenta por cento) das novas matrículas, no segmento público.
Meta 13	Elevar a qualidade da Educação Superior e ampliar a proporção de mestres e doutores do corpo docente em efetivo exercício no conjunto do sistema de Educação Superior para 75%, sendo, do total, no mínimo, 35% doutores.
Meta 14	Elevar gradualmente o número de matrículas na pós-graduação <i>stricto sensu</i> , de modo a atingir a titulação anual de 60 mil mestres e 25 mil doutores.
Meta 15	Garantir, em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, no prazo de 1 (um) ano de vigência deste PNE, política nacional de formação dos profissionais da educação de que tratam os incisos I, II e III do <i>caput</i> do art. 61 da lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, assegurado que todos os professores e as professoras da Educação Básica possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam.
Meta 16	Formar, em nível de pós-graduação, 50% dos professores da Educação Básica, até o último ano de vigência deste PNE, e garantir a todos(as) os(as) profissionais da Educação Básica formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino.
Meta 17	Valorizar os(as) profissionais do magistério das redes públicas de Educação Básica de forma a equiparar seu rendimento médio ao dos(as) demais profissionais com escolaridade equivalente, até o final do sexto ano de vigência deste PNE.
Meta 18	Assegurar, no prazo de dois anos, a existência de planos de carreira para os(as) profissionais da Educação Básica e Superior pública de todos os sistemas de ensino e, para o Plano de Carreira dos(as) profissionais da Educação Básica pública, tomar como referência o piso salarial nacional profissional, definido em lei federal, nos termos do inciso VIII do art. 206 da Constituição Federal.

(conclusão)

Meta 19	Assegurar condições, no prazo de 2 (dois) anos, para a efetivação da gestão democrática da educação, associada a critérios técnicos de mérito e desempenho e à consulta pública à comunidade escolar, no âmbito das escolas públicas, prevendo recursos e apoio técnico da União para tanto.
Meta 20	Ampliar o investimento público em educação pública de forma a atingir, no mínimo, o patamar de 7% (sete por cento) do produto interno bruto - PIB do país no 5º (quinto) ano de vigência desta lei e, no mínimo, o equivalente a 10% (dez por cento) do PIB ao final do decênio.

Fonte: Elaborado pela autora (2020).

Por certo, estando tão perto o período de encerramento do PNE (2024), já é possível vislumbrar no horizonte alguns resultados, infelizmente, pouco animadores. Apesar dos esforços – nem sempre acompanhados dos investimentos necessários – , apenas a meta 13²⁵ havia sido alcançada em 2016²⁶.

Neste cenário, em que as derrotas insistem em se sobrepor às conquistas, também cabe problematizar os caminhos percorridos para o atendimento das metas, enfatizando não somente os potenciais problemas/questões²⁷, mas também os triunfos. Sobre esses é, especialmente, a partir da adoção das DCN – e da redação do Plano Nacional de Educação (2014-2024) – que se percebe mais claramente um movimento de deslocamento do direito à educação, na perspectiva jurídica, para o direito à aprendizagem, na perspectiva prática, em que um conjunto de experiências de socialização e saberes se equilibram.

²⁵ Alcançada em 2016, encontra-se ameaçada desde a aprovação da EC 95/2016, que limitou o teto dos gastos públicos à inflação acumulada no ano anterior e medida pelo Índice Nacional de Preços ao Consumidor Amplo (IPCA), por vinte anos, impactando e inviabilizando fortemente a manutenção e os novos investimentos em educação e em outras áreas sociais, como a saúde e a assistência social a partir de 2018. Além disso, em 2019, o anúncio do contingenciamento – alguns se referem a um corte – de 30% no orçamento das Universidades Federais de todo o país trouxe dificuldades à formação de novos mestres e doutores, visto que restringiu a oferta de bolsas de estudo *stricto sensu*, dentre outros. Cabe ainda destacar que, por intermédio de sua assessoria, o então Secretário de Educação Superior do Ministério da Educação do presidente Jair Messias Bolsonaro, Arnaldo Barbosa de Lima Junior, sinalizou a intenção de atrelar a liberação das verbas futuras a critérios de qualidade de ensino e de inserção de estudantes no mercado de trabalho, sem adentrar em detalhamentos.

²⁶ Os Ciclos de Monitoramento das Metas do Plano Nacional de Educação são bianuais. Os dados referidos correspondem ao período 2016-2017, portanto fazem parte do 2º Ciclo de Monitoramento das Metas do Plano Nacional de Educação e foram apresentados no primeiro semestre de 2018.

²⁷ Aliás, sobre esses a crítica intrínseca ao ato de pesquisar impõe que se avalie criteriosamente a qualidade da universalização proposta, as parcerias feitas com a iniciativa privada para elevar a escolaridade da população – que afastam o poder público de suas responsabilidades –, a falta de efetivos investimentos na formação (inicial e continuada) de professores, a infraestrutura das instituições escolares, dentre tantas outras.

Nessa abordagem panorâmica, é possível observar que o conjunto das políticas educacionais em questão coloca progressivamente a aprendizagem como protagonista das relações a serem estabelecidas nos espaços escolares. O ensino, antes restrito aos conhecimentos das diversas áreas, alargou-se. O que por si só irá representar para a intervenção pedagógica a adoção de novas ações frente a todo o processo educacional, do planejamento do ensino ao monitoramento da aprendizagem. Exigência que se aprofunda com a aprovação da Base Nacional Comum Curricular para a Educação Infantil e o Ensino Fundamental (BNCC) no final de 2017²⁸.

A estrutura da BNCC, para situar, está organizada a partir de dez competências gerais, definidas como "a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos) habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho" (BRASIL,2017, p. 8), conforme é possível acompanhar no Quadro 2.

Quadro 2–Dez Competências Gerais da BNCC

(continua)

Competências Gerais da Base Nacional Comum Curricular	
1	Valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural e digital para entender e explicar a realidade, continuar aprendendo e colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva.
2	Exercitar a curiosidade intelectual e recorrer à abordagem própria das ciências, incluindo a investigação, a reflexão, a análise crítica, a imaginação e a criatividade, para investigar causas, elaborar e testar hipóteses, formular e resolver problemas e criar soluções (inclusive tecnológicas) com base nos conhecimentos das diferentes áreas.
3	Valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, e também participar de práticas diversificadas da produção artístico-cultural.

²⁸ A BNCC, homologada em 2017, passou por um longo período de maturação e discussão. Ao longo de quatro anos e depois de três versões apresentadas, foi aprovada para as etapas da Educação Infantil e do Ensino Fundamental. A etapa do Ensino Médio foi homologada somente em dezembro de 2018.

(conclusão)

4	Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, bem como conhecimentos das linguagens artísticas, matemática e científica, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo.
5	Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva.
6	Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade.
7	Argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis, para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns que respeitem e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global, com posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmo, dos outros e do planeta.
8	Conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional, compreendendo-se na diversidade humana e reconhecendo suas emoções e as dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar com elas.
9	Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza.
10	Agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários.

Fonte: Elaborado pela autora (2020).

Essas dez competências gerais para a Educação Básica foram desdobradas, para cada fase do Ensino Fundamental, em competências específicas, distribuídas sob cinco áreas do conhecimento: Linguagens; Matemática; Ciências da Natureza; Ciências Humanas; e Ensino Religioso. As competências específicas da área estão estruturadas sob componentes curriculares e, ordenadamente, em competências específicas dos componentes, unidades temáticas, objetos de

conhecimento e habilidades; discriminados por ano de escolarização (1º ao 9º), conforme se observa nos Quadros 3 e 4.

Quadro 3 – Estrutura da BNCC para o Ensino Fundamental – Áreas do conhecimento e Componentes curriculares

ENSINO FUNDAMENTAL		
Áreas do conhecimento		
	Componentes curriculares	
	Anos iniciais (1º ao 5º ano)	Anos finais (6º ano 9º ano)
Linguagens	Língua Portuguesa	Língua Portuguesa
	Arte	Arte
	Educação Física	Educação Física
		Língua Inglesa
Matemática	Matemática	Matemática
Ciências da Natureza	Ciências	Ciências
Ciências Humanas	Geografia	Geografia
	História	História
Ensino Religioso	Ensino Religioso	Ensino Religioso

Fonte: Elaborado pela autora (2020).

Quadro 4 – Estrutura da BNCC para o Ensino Fundamental – Competências específicas das Áreas do conhecimento e dos Componentes curriculares

LINGUAGENS				MATEMÁTICA	CIÊNCIAS DA NATUREZA	CIÊNCIAS HUMANAS		ENSINO RELIGIOSO
Competências específicas da área				Competências específicas da área	Competências específicas da área	Competências específicas da área		Competências específicas da área
LÍNGUA PORTUGUESA	ARTE	EDUCAÇÃO FÍSICA	LÍNGUA INGLESA	MATEMÁTICA	CIÊNCIAS	GEOGRAFIA	HISTÓRIA	ENSINO RELIGIOSO
Competências específicas do componente			Competências específicas do componente	Competências específicas do componente	Competências específicas do componente			
EIXOS			EIXOS					
Unidades Temáticas	Unidades Temáticas	Unidades Temáticas	Unidades Temáticas	Unidades Temáticas	Unidades Temáticas	Unidades Temáticas	Unidades Temáticas	Unidades Temáticas
Objetos de Conhecimento	Objetos de conhecimento	Objetos de conhecimento	Objetos de conhecimento	Objetos de conhecimento	Objetos de conhecimento	Objetos de Conhecimento	Objetos de conhecimento	Objetos de conhecimento
Habilidades	Habilidades	Habilidades	Habilidades	Habilidades	Habilidades	Habilidades	Habilidades	Habilidades
1º ano	1º ao 5º anos	1º e 2º anos		1º ano	1º ano	1º ano	1º ano	1º ano
2º ano				2º ano	2º ano	2º ano	2º ano	
3º ano		3º a 5º anos		3º ano	3º ano	3º ano	3º ano	3º ano
4º ano				4º ano	4º ano	4º ano	4º ano	
5º ano				5º ano	5º ano	5º ano	5º ano	
6º ano	6º ao 9º anos	6º e 7º anos	6º ano	6º ano	6º ano	6º ano	6º ano	
7º ano		7º ano	7º ano	7º ano	7º ano	7º ano		
8º ano		8º e 9º anos	8º ano	8º ano	8º ano	8º ano	8º ano	
9º ano			9º ano	9º ano	9º ano	9º ano		

Fonte: Elaborado pela autora (2020).

Como é possível perceber por meio da estrutura da BNCC apresentada, o conjunto de habilidades e competências previstas para cada ano escolar nas diferentes áreas do conhecimento e em seus componentes curriculares conduzirá ao desenvolvimento das dez competências gerais previstas para o Ensino Fundamental. Conforme anuncia o documento, conduzirá o processo de ensino na Educação Básica ao seu objetivo principal que é a efetivação dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento.

Por último, permeando todas as políticas educacionais apresentadas, está o capítulo IV, artigo 53, do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) (Lei n.º 8.069/1990), que assegura às crianças e aos adolescentes o direito de acessar e permanecer na escola e, dentre outros, o direito dos pais ou responsáveis de contestar critérios avaliativos, recorrer às instâncias escolares superiores para sua revisão, ter ciência do processo pedagógico, bem como participar da definição das propostas educacionais.

Fazendo um contraponto entre a normativa jurídica e as ações decorrentes para que a promessa de educação pudesse ser traduzida em presença, é possível observar que o direito à educação, nas décadas que antecederam a aprovação da Constituição de 1988, praticamente correspondia à garantia da existência de escolas públicas em áreas urbanas e rurais, à escolarização de crianças e adolescentes em idade escolar e à alfabetização dos adultos que não haviam tido a oportunidade de frequentar a escola ou que nela haviam permanecido por pouco tempo etc.

Na medida em que esses desafios foram sendo superados, outras conquistas passaram a ser buscadas com maior entusiasmo, como é o caso da garantia da permanência dos(as) estudantes em todas as etapas da Educação Básica, amparados em programas federais como a Merenda Escolar, o Transporte Escolar ou ainda em políticas educacionais que asseguram cotas para estudantes oriundos de escolas públicas, com baixa renda familiar²⁹, deficiência ou autodeclarado preto, pardo ou indígena em Institutos Federais de Educação, para citar alguns.

Sem pormenorizar cada um dos avanços proporcionados pelas políticas educacionais que se concretizaram – mesmo que não na totalidade, como já mencionado –, não há dúvidas de que essas políticas educacionais são um modo concreto de buscar fazer justiça social. Correspondem a uma concepção de justiça que busca estender igualmente a todos(as) os bens sociais que lhes são de direito, como é o caso da educação³⁰, discriminando positivamente e criando oportunidades aos(as) que deles se encontram mais afastados(as).

Apesar dos méritos das políticas baseadas nessa concepção de justiça social, Dubet (2012) explica que no âmbito educacional elas acabam por gerar desafios escolares complexos e novas formas de desigualdade, escolares e sociais, pois tendem a ignorar as fragilidades que acompanham as trajetórias dos sujeitos

²⁹ Considera-se estudante de baixa renda familiar aquele(a) que tem renda familiar bruta mensal igual ou inferior a 1,5 salário-mínimo *per capita*. Para fins de comparação, o salário-mínimo nacional em 2020 equivale a aproximadamente duzentos dólares, considerando a taxa de câmbio apurada em 15 de julho do corrente ano, segundo série histórica apresentada pelo Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA) na Plataforma IpeaData, do Governo Federal. Disponível em: <http://www.ipeadata.gov.br/ExibeSerie.aspx?serid=38590&module=M>. Acesso em: 22 jul. 2020.

³⁰ No horizonte de expectativas, a garantia do acesso, da permanência, de uma base comum de conhecimentos permitiria aos(as) estudantes desenvolverem suas habilidades e capacidades sem qualquer distinção em relação a cor, ao sexo, a classe social ou aos bens de consumo dos quais dispõe.

em desvantagem social e a afirmar, sob o princípio da meritocracia, que o fracasso ou o sucesso são responsabilidades puramente individuais.

Essas questões, cada vez mais presentes no cotidiano escolar nas últimas três décadas, se incorporaram à concepção inicial de direito à educação e suscitaram alterações ao fazer docente. A aprendizagem, vista até então como um direito secundário, tornou-se o foco das estratégias governamentais e docentes, ambos cada vez mais desafiados a encontrar meios de garantir as aprendizagens essenciais a todos os(as) estudantes da Educação Básica.

Cury, Horta, Fávero (2005, p. 3), ao organizarem um conjunto de textos sobre as questões recorrentes na educação nacional, nos quais foram destacadas, além das questões previstas nos artigos 205 e 206 da Constituição Federal, "[...] liberdade do ensino; ensino público X ensino privado; ensino religioso nas escolas públicas; centralização X descentralização e financiamento do ensino", dão indícios do forte vínculo existente entre os contextos histórico-culturais e os processos de elaboração da legislação educacional nacional, a partir das quais incidem as dificuldades para tirá-las da formalidade.

Para os autores, o direito educacional para ir além de uma redação com termos jurídicos, tornando-se uma concepção de sociedade, precisa ser objeto de muito estudo, aprofundamento e compromisso de todos os envolvidos, uma vez que "[...] o aprofundamento da relação educação/direito constitucional e educação/outros mecanismos jurídicos contribuirá para que a universalização da educação possa contar com instrumentos ainda mais sólidos de efetivação." (CURY; HORTA; FÁVERO, 2005, p. 30).

Nesse processo em espiral, em que se avança em direção a novas conquistas e se retrocede em busca de alternativas para desafios não plenamente resolvidos, o Brasil, pelo menos no plano das políticas, tem trabalhado em prol da efetivação da aprendizagem para todos(as) por meio do direito, mas não só dele, pois a busca da efetivação do direito à aprendizagem, intensa e colossal, demanda ações do Estado, mas também pedagógicas, conforme se discutirá ao longo desta tese.

A título de amostra, o movimento mais recente, que culminou na elaboração da Base Nacional Comum Curricular (BNCC)³¹ e na definição de um conjunto de

³¹ Barbieri (2019), ao apresentar a caracterização e o histórico do desenvolvimento da BNCC, faz uma crítica interessante em torno de que e de quem a BNCC está ao serviço.

aprendizagens consideradas essenciais e indispensáveis a todos(as) os(as) estudantes da Educação Básica, tem exigido muitos movimentos pedagógicos no sentido de adequar os Referenciais Curriculares (estaduais e municipais), os Planos de Trabalho³² e as práticas pedagógicas às novas diretrizes nacionais, já que essas extrapolam o que antes podia ser mensurado com maior facilidade (acesso e permanência) e que, muitas vezes, cabia ao Estado materializar.

A definição de um "nível" comum de aprendizagem, explicitado por intermédio de dez competências gerais – e que carece de maior problematização³³ -, visa assegurar aos(as) estudantes os direitos de aprendizagem e desenvolvimento que cabe a cada um(a) pretender. Contudo, não é difícil perceber a complexidade que é sustentar a aprendizagem para todos(as), com todas as subjetividades envolvidas e os aspectos intrínsecos e extrínsecos que compõem o cotidiano escolar. Para McCowan, o direito à educação só pode ser pensado como direito aos processos educativos e, sendo assim, "[...] não pode estipular resultados universais de aprendizagem, considerando os diversos valores envolvidos, a imprevisibilidade da educação e a necessidade da espontaneidade e da liberdade na aprendizagem. As pessoas têm o direito de participar de processos significativos de aprendizagem." (McCOWAN, 2015, p. 30).

³² O Plano de Trabalho é um documento elaborado por cada docente – com acompanhamento do(a) Coordenador(a) Pedagógico(a) e em consonância com a Proposta Pedagógica da escola – em que são previstas e sistematizadas as ações pedagógicas para determinado ano escolar e turma de estudantes, no âmbito de seu Componente Curricular/Área do Conhecimento, para um determinado período letivo. No caso da Rede Municipal de Ensino de Caxias do Sul, o Plano de Trabalho docente pode ser Trimestral (para a etapa do Ensino Fundamental) ou Semestral (para a etapa da Educação Infantil). Para o Ensino Fundamental, dentre os principais elementos contemplados no Plano de Trabalho docente estão a intencionalidade, os objetos de conhecimento, as habilidades, os procedimentos metodológicos, os critérios e os instrumentos avaliativos.

³³ É importante enfatizar que a leitura e apropriação da política pública não é feita de forma ingênua ou irrefletida. Entende-se que, ainda que as Competências Gerais estejam muito bem escritas e sejam potenciais, elas "promovem uma generalização e um nivelamento do desenvolvimento subjetivo e limitam a abordagem escolar de processos pedagógicos singularizados que considerem as devidas distinções entre a multiplicidade de sujeitos que educam", como bem explica Barbieri (2019, p. 81). Além disso, elas precisam ser vistas e alocadas dentro do sistema de ensino brasileiro e, para isso, cabe questionar também como o Estado tem tentado implementá-la. A Resolução CNE/CP n.º 2/2019, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação), por exemplo, ao mesmo tempo em que é um meio, visto que ela trata dos currículos da formação inicial docente, preconizando competências gerais e específicas (essas, em três dimensões: a do conhecimento profissional, a do conhecimento prático e a do engajamento profissional) contributivas para efetivação das dez competências gerais e aprendizagens essenciais previstas na BNCC, é também um complicador do processo, pois o engessa.

É por esse e outros motivos que o direito à aprendizagem não pode ser entendido apenas como sendo uma formulação jurídica (STECANELA; LEMONS, 2020), uma promessa construída por um seletivo grupo de legisladores(as) ou para responder a anseios e reivindicações coletivas e pontuais; mais que isso, precisa ser um direito reconhecido, uma presença cotidiana.

O não reconhecimento, além de privar os atingidos daquilo que era uma pretensão legítima, os deixa tomados por um sentimento de inferioridade de valor. É importante lembrar que para autorrealizar-se o indivíduo depende do reconhecimento de si como um membro único e insubstituível de uma coletividade, com capacidade de contribuir para a manutenção e reprodução da vida social de forma positiva. Assim, para o reconhecimento moral dos direitos, não basta que apenas se considere o outro com o mesmo respeito que tem para com si mesmo, mas que não se ofereça a ele um reconhecimento distorcido ou limitado. (STECANELA; LEMONS, 2020, p. 182).

Considerando que esse processo de efetivação do direito à aprendizagem envolve professores(as) e estudantes – uma vez que são eles(as) os atores das políticas educacionais operadas na escola –, é importante que ambos estejam e se sintam envolvidos para a tarefa. O compromisso de discutir e construir amplamente o direito à aprendizagem continua a ser coletivo. Caso contrário, o direito à educação correrá o risco de perder o *status* de conquista para ganhar o de ineficiente e desnecessário, como alguns movimentos silenciosos já indicam.

3.3 DO MITO DA INEFICIÊNCIA À MAQUINARIA DE DESTRUIÇÃO DA EDUCAÇÃO PÚBLICA

Embora até aqui não se tenha apresentado a história da educação em sua abrangência, mas apenas alguns poucos recortes, sobretudo político-jurídicos vinculados à conquista do direito à educação, não se tem a menor dúvida de que ainda não foi possível efetivar a aprendizagem para todos(as). Aliás, essa aspiração ousada tem sido muitas vezes confundida com metas e números, palpáveis e concretos, que se distanciam dos próprios enunciados dos textos legais anteriormente discutidos e, por esse motivo, merece ser explorada com muito cuidado.

Todavia, antes de adentrar nessa discussão conceitual serão apresentados e problematizados alguns dados nacionais extraídos das avaliações externas, ou seja, daquelas avaliações (teóricas e objetivadas) aplicadas aos(as) estudantes da

Educação Básica em alguns anos/etapas da vida escolar, a fim de explicitar como elas ocorrem e o que se considera para mensurar a qualidade do ensino e da aprendizagem.

De um modo geral, pode-se dizer que nas avaliações nacionais e internacionais³⁴ acerca do desempenho escolar dos(as) estudantes brasileiros na etapa que corresponde à Educação Básica, em especial aos anos finais do Ensino Fundamental, objeto desta tese, o Brasil não apenas está mal colocado no ranque internacional, como apresentou avanços poucos significativos nas últimas três décadas.

O Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), fundado em 1990, é um conjunto de avaliações externas que contempla as etapas da Educação Infantil (mais recentemente), do Ensino Fundamental e do Ensino Médio e já passou por inúmeras reestruturações nestas três décadas, conforme é possível observar no Quadro 5.

Quadro 5 – Reestruturações históricas do SAEB

(continua)

SISTEMA DE AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA (SAEB)			
ANO	Público-alvo	Abrangência	Áreas do Conhecimento/ Disciplinas Avaliadas
1990 1993 1995	1ª, 3ª, 5ª e 7ª séries do EF	Escolas públicas (amostral)	Língua Portuguesa, Matemática, Ciências Naturais e Redação
1997	4ª e 8ª séries do EF e 3ª série do EM	Escolas públicas + Escolas particulares (amostral)	Língua Portuguesa, Matemática, Ciências Naturais, Física*, Química* e Biologia* * específicas para o EM

³⁴ Os indicadores internacionais (a) Programa Internacional de Avaliação de Alunos (PISA), da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), (b) Tendências Internacionais nos Estudos de Matemática e Ciências (TIMMS) e (c) Progresso no Estudo Internacional de Alfabetização e Leitura (PIRLS) fazem uso dos dados construídos a partir das avaliações nacionais externas aplicadas a estudantes do 5º ao 9º ano (IDEB, SAEB e Provinha Brasil).

(continuação)

1999	4ª e 8ª séries do EF e 3ª série do EM	Escolas públicas + Escolas particulares (amostral)	Língua Portuguesa, Matemática, Ciências Naturais, Física*, Química*, Biologia*, História* e Geografia* * específicas para o EM
2001 2003	4ª e 8ª séries do EF e 3ª série do EM	Escolas públicas + Escolas particulares (amostral)	Língua Portuguesa e Matemática
2005	A Avaliação Nacional da Educação Básica (ANEB) e a Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (ANRESC)/Prova Brasil passaram a compor o SAEB. A primeira, de caráter amostral, avaliava o mínimo de dez estudantes por turma de escolas públicas e privadas; a segunda, de forma censitária, avaliava escolas públicas com o mínimo de trinta estudantes matriculados na 4ª e na 8ª séries do EF.		
	4ª e 8ª séries do EF e 3ª série do EM	Escolas públicas + Escolas particulares (amostral) + Estratos Censitários IDEB	Língua Portuguesa e Matemática
2007 2009 2011	Em 2007, nasceu o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) enquanto expressão das médias de desempenho estudantis, apuradas pelo SAEB, com as taxas de aprovação, reprovação e abandono.		
	4ª e 8ª séries do EF e 3ª série do EM	Escolas públicas + Escolas particulares (amostral) + Estratos Censitários IDEB	Língua Portuguesa e Matemática
2013	A Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA) passou a compor o SAEB juntamente com a avaliação de Ciências e um pré-teste de Ciências Naturais, História e Geografia para estudantes do 9º ano do EF (ambos experimentais e sem resultados divulgados).		
	3º ano do EF	Escolas públicas (censitário)	Língua Portuguesa e Matemática
	5º e 9º anos do EF	Escolas públicas (censitário) + Escolas particulares (amostral)	Língua Portuguesa e Matemática
	9º ano do EF	Escolas públicas (amostral)	Ciências Naturais
	3ª e 4ª séries do EM	Escolas públicas (amostral) + Escolas privadas (amostral)	Língua Portuguesa e Matemática
2015	5º e 9º anos do EF	Escolas públicas (censitário) + Escolas particulares (amostral)	Língua Portuguesa e Matemática

(conclusão)

2017	5º e 9º anos do EF	Escolas públicas (censitário) + Escolas particulares (amostral)	Língua Portuguesa e Matemática
	3ª e 4ª séries do EM	Escolas públicas (censitário) + Escolas particulares (amostral) + Adesão	Língua Portuguesa e Matemática
2019	O SAEB foi reestruturado em função da aprovação da BNCC. Dentre as mudanças, foram extintas as siglas ANA, ANEB e ANRESC, restando apenas SAEB e havendo a alteração da avaliação da alfabetização do 3º para o 2º ano do EF, assim como a introdução da avaliação da Educação Infantil.		
	Creche e Pré-escola da Educação Infantil	Escolas públicas (amostral/estudo piloto)	-
	2º ano do EF	Escolas públicas (amostral) + Escolas particulares (amostral)	Língua Portuguesa e Matemática
	5º e 9º anos do EF	Escolas públicas (censitário) + Escolas particulares (amostral)	Língua Portuguesa e Matemática
	9º ano do EF	Escolas públicas (amostral) + Escolas particulares (amostral)	Ciências da Natureza e Ciências Humanas
	3ª e 4ª séries do EM	Escolas públicas (censitário) + Escolas particulares (amostral)	Língua Portuguesa e Matemática

Fonte:Elaborado pela autora (2020).

Ao longo desse período, diferentes provas compuseram o SAEB: a Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (ANRESC); a Avaliação Nacional da Educação Básica (ANEB); e a Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA)³⁵.

A Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (ANRESC, conhecida como Prova Brasil) começou a ser aplicada em 2005 aos(as) estudantes do 5º e do 9º ano do EF (anteriormente 4ª e 8ª séries). Era uma prova com questões de Língua Portuguesa e de Matemática³⁶ aplicada bianualmente para estudantes de escolas

³⁵ A etapa do Ensino Médio é avaliada desde 1998 pelo Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM, que reúne questões de Linguagens, Matemática, Ciências Naturais, Física, Química, Biologia, História, Geografia e Redação. Em anúncio recente, o então Ministro da Educação, Abraham Weintraub (de março/2019 a junho/2020), confirmou que o Saeb será ampliado para a etapa do Ensino Médio (provisoriamente batizado de Enem seriado) e sua aplicação se dará em todos os anos escolares a partir do segundo semestre de 2021, quando também planeja avaliação anual do Saeb para todos os anos do Ensino Fundamental, a partir do 2º. Até o momento, não se sabe se tal proposta terá continuidade, pois em julho foi empossado o novo (e quarto) Ministro da Educação do governo Bolsonaro, o professor e reverendo Milton Ribeiro.

³⁶ Em 2019, foram incluídas questões de Ciências Humanas e Ciências da Natureza na avaliação dos estudantes do 9º ano do Ensino Fundamental.

públicas que possuíam mais de vinte estudantes matriculados em cada ano escolar ofertado pela instituição de ensino.

A Avaliação Nacional da Educação Básica (ANEB), introduzida em 1990, esteve destinada aos estudantes dos 5º e dos 9º anos do EF da rede privada de ensino e das escolas públicas rurais, e aos do 3º ano do EM das redes pública e privada de ensino, especificamente da área urbana³⁷.

A Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA), feita desde 2007 com a participação dos estudantes do 3º ano do EF, a partir de 2021, passará a ser aplicada aos estudantes do 2º ano do EF³⁸. Trata-se de uma prova censitária, amostral e bianual que inclui questões de Língua Portuguesa e de Matemática (conforme anunciado na página anterior, em 2019, foram suprimidas as siglas ANA, ANEB e ANRESC, restando apenas SAEB).

Além das avaliações mencionadas, outro modo de aferir e construir indicadores para a educação nacional, desde 2007, é o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB). Esse índice, escalonado entre zero e dez, considera os conceitos de fluxo³⁹ e de aprendizado⁴⁰. Sua síntese serve de subsídio para o desenvolvimento de estratégias políticas – e, também, pedagógicas – para a melhoria da qualidade do ensino e da aprendizagem.

Na Tabela 2, é possível observar alguns dos mais recentes resultados do IDEB⁴¹ para os anos finais do Ensino Fundamental e as metas projetadas para o período entre 2007 e 2021.

³⁷ Diferentemente da ANRESC, essa avaliação contempla escolas com menos de vinte estudantes matriculados(as) nos referidos anos escolares.

³⁸ Às vésperas de completar três décadas de realização, em anúncio recente, o então ministro da Educação, Abraham Weintraub, informou que o SAEB sofrerá novas modificações a partir do próximo ano. Para acompanhar as atualizações, indica-se o acesso ao site do Ministério da Educação (MEC), por meio do site www.portal.mec.gov.br.

³⁹ No site www.portal.inep.gov.br é possível conhecer os resultados do IDEB no Brasil todo ou por definição (Estados e Regiões, Municípios ou Escolas).

⁴⁰ O conceito de fluxo está relacionado à taxa de aprovação/reprovação dos(as) estudantes, enquanto o conceito de aprendizagem está vinculado aos resultados do SAEB, mais especificamente àqueles aferidos pela ANRESC e pela ANEB, portanto, das redes públicas e privadas de ensino.

⁴¹ Observa-se que, até o momento, apenas as metas previstas para 2007, 2009 e 2011 foram alcançadas a nível nacional.

Tabela 2 – IDEB 2005 – 2017 e projeções para os anos finais do Ensino Fundamental

	IDEB Observado							Metas							
	2005	2007	2009	2011	2013	2015	2017	2007	2009	2011	2013	2015	2017	2019	2021
Total	3.5	3.8	4.0	4.1	4.2	4.5	4.7	3.5	3.7	3.9	4.4	4.7	5.0	5.2	5.5

Fonte: INEP, 2020.

Apesar de serem dados importantes, se avaliados isoladamente de seus contextos de aplicação e mesmo fora dos contextos regionais e educacionais em que estão inseridas as escolas deste que é um dos maiores país do mundo em extensão territorial e em população, com mais de 211 milhões de habitantes⁴², perde-se a noção das diferenças e anulam-se os processos de conquista.

Muitos especialistas em educação estariam de acordo com essa observação, contudo tais índices costumam ser explorados pela mídia de forma rasa e irresponsável, que, quando não estimulam a competição, fazem com que o trabalho pedagógico realizado nas escolas seja exposto de maneira demeritória.

É preciso ter muito cuidado com ranqueamentos. Se por um lado, eles servem para fortalecer a ideia de que a educação pública nem sempre é eficiente – sem adentrar nas questões complexas que envolvem a educação nacional –, por outro lado, apresentam-se como importante ferramenta de acompanhamento estatal e institucional, visto que deles partem projeções que ajudam a rever os investimentos na Educação Básica e as práticas pedagógicas que ocorrem no cotidiano escolar.

Voltando aos sinais de alerta, se os dados líquidos de qualquer uma das avaliações externas mencionadas forem considerados sem qualquer contextualização, os resultados podem mesmo sugerir que o Brasil enfrenta uma catástrofe. No entanto, alguns aspectos merecem ser questionados. O primeiro diz respeito ao fato de as políticas nacionais de educação terem centralizado o debate educacional, especialmente nas últimas décadas, no desenvolvimento de habilidades e competências; que são praticamente impossíveis de serem mensuradas nos modelos avaliativos referidos. Uma contradição aparentemente

⁴² De acordo com o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), no início de maio de 2020, a estimativa da população brasileira era de 211.448.508 habitantes. Para saber mais, sugere-se o acesso ao site <https://www.ibge.gov.br/>.

pouco relevante, mas que inibe ou mascara os direitos de aprendizagem e desenvolvimento que têm sido alcançados com êxito.

O segundo diz respeito a não explicitação da concepção de aprendizagem considerada nos indicadores nacionais e internacionais, e se foram discutidas as concepções de aprendizagem consideradas para os(as) professores(as) e para os(as) estudantes. Em linhas gerais, pode-se inferir que todo desenvolvimento histórico-jurídico e prático da educação do país que se relaciona com as subjetividades dos sujeitos, experiências, cotidiano, especificidades culturais, políticas, econômicas, sociais é praticamente desconsiderado nesses modelos avaliativos.

Um terceiro aspecto ainda deixa de considerar que somente há pouco mais de trinta anos a Educação Básica enquanto um direito público subjetivo se faz presente, o que se traduz em um período extremamente curto de tempo para que se dê conta de tantas demandas educacionais – e sociais –, acumuladas em mais de quinhentos anos de história nacional.

Um quarto aspecto diz respeito à questão da efetivação da aprendizagem para todos(as), anunciada no início deste item, visto que nela está implicada uma concepção específica de justiça social que, por sua vez, tem conduzido a redação das políticas educacionais nacionais nem sempre tomadas com discernimento pelos(as) docentes.

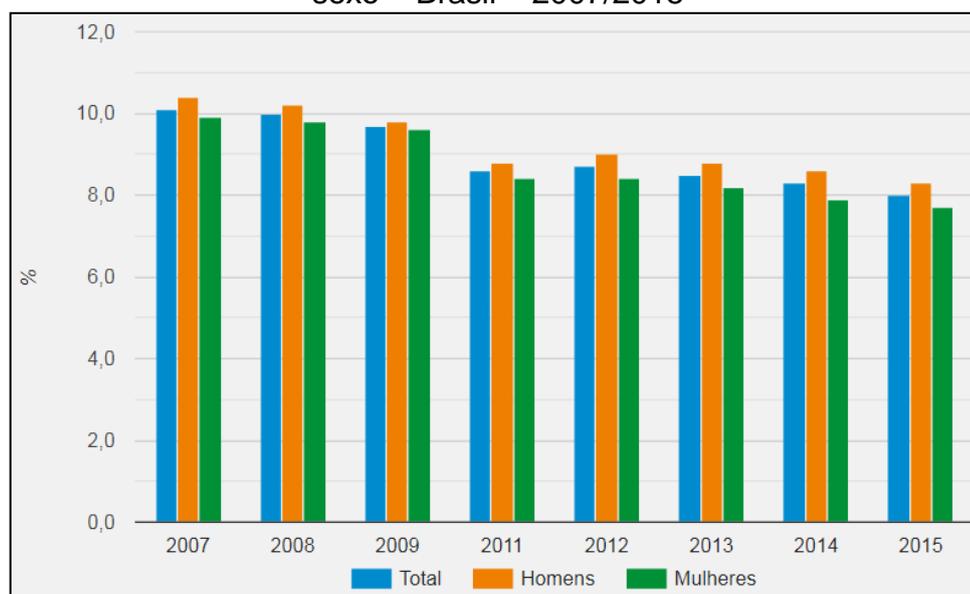
Aliás, Dubet (2012) a esse respeito, propõe fundamentada reflexão – com a qual não faltarão diálogos ao longo desta tese –, na qual explica que muitas das ações a favor da educação para todos(as) têm sido alicerçadas sobre a ideia de igualdade de oportunidades – que possui seus limites –, e não da igualdade de posições⁴³, o que, segundo seu entendimento, poderia alterar qualitativamente os processos de inclusão das crianças e adolescentes na escola.

Sem adentrar ainda no mérito dessa questão e de outras questões subjacentes, não se pode negar que muitos avanços têm sido observados no que se refere à ampliação do acesso e da permanência de crianças e adolescentes em idade escolar, e de jovens e adultos na modalidade da Educação de Jovens e

⁴³ De forma abreviada, uma política pensada a partir da concepção de justiça baseada na igualdade de posições diz respeito ao lugar no estrato social (econômico, de gênero, cor, crença, idade, acessos a bens e serviços) ocupado por cada membro da sociedade. A igualdade de posições (sociais) não se refere à facilidade/dificuldade de transitar entre um lugar e outro, mas de encontrar-se cada vez mais próximo do outro (encurtar a distância). Equivalência e equidade são pressupostos importantes nessa concepção de justiça.

Adultos (EJA), em instituições públicas e privadas de ensino brasileiras. Como prova dessa afirmativa, o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), que vem coletando esses dados, informa que a taxa de analfabetismo no Brasil vem diminuindo gradativamente desde 2007, apesar da oscilação dos índices, ora para mais, ora para menos, como se pode observar na Figura 2.

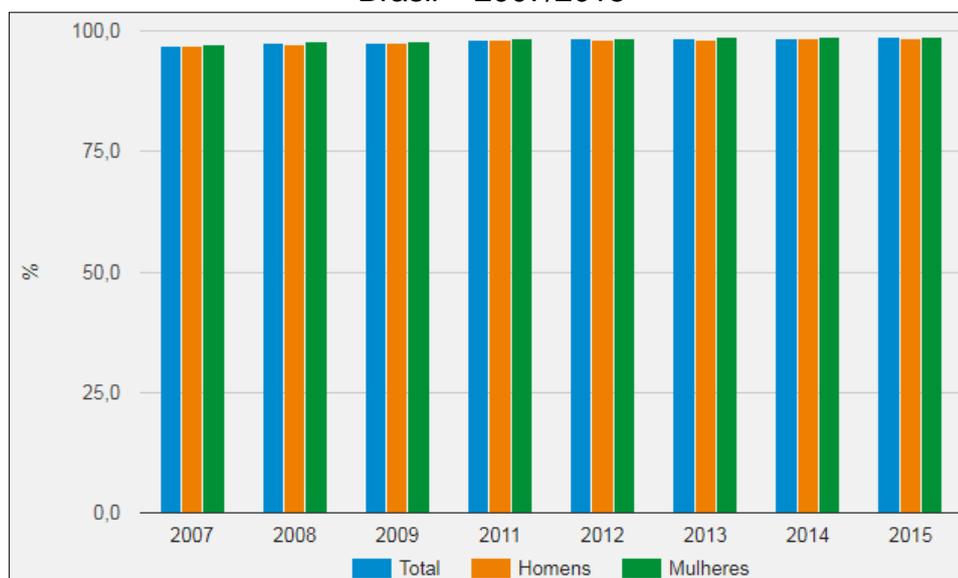
Figura 2 – Taxa de analfabetismo das pessoas com 15 anos ou mais de idade, por sexo – Brasil – 2007/2015



Fonte: IBGE (2020).

Ao mesmo tempo, a taxa de escolarização de crianças e adolescentes entre seis e quatorze anos, o que corresponde à etapa do Ensino Fundamental, vem em uma crescente constante e sem diferenças significativas entre meninos e meninas, ainda que as meninas sejam maioria, conforme mostra a Figura 3.

Figura 3 – Taxa de escolarização das pessoas de 6 a 14 anos de idade, por sexo
Brasil – 2007/2015



Fonte: IBGE (2020).

É claro que não se pode, porém, omitir o fato de que com uma população de mais de 211 milhões de brasileiros e com um índice de analfabetismo na casa dos 6,8%, o país amarga hoje a marca de mais de 11 milhões de pessoas com quinze anos ou mais não alfabetizadas, de acordo com dados finais da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio Contínua (PNAD)⁴⁴ de 2018, publicados em junho de 2019.

Também não se pode negligenciar o fato de que se fossem considerados e contabilizados aqueles(as) que se mostram incapazes de compreender e utilizar a informação escrita e refletir sobre ela, esse percentual se elevaria para 29% (cerca de 38 milhões de brasileiros entre quinze e sessenta e quatro anos), segundo dados do Indicador de Alfabetismo Funcional (INAF)⁴⁵.

⁴⁴ Para saber mais, sugere-se o acesso: <https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/trabalho/17270-pnad-continua.html?edicao=24772&t=resultados>.

⁴⁵ "O Indicador de Alfabetismo Funcional (INAF) é uma pesquisa idealizada em parceria entre o Instituto Paulo Montenegro e a ONG Ação Educativa, e realizado com o apoio do IBOPE Inteligência com o objetivo de mensurar o nível de alfabetismo da população brasileira entre 15 e 64 anos, avaliando suas habilidades e práticas de leitura, de escrita e de matemática aplicadas ao cotidiano. É considerada analfabeta funcional a pessoa que, mesmo sabendo ler e escrever algo simples, não tem as competências necessárias para satisfazer as demandas do seu dia a dia e viabilizar o seu desenvolvimento pessoal e profissional." (INAF, 2020). Para fins de atualização, o Instituto Paulo Montenegro, ao ser extinto em 2016, cedeu dois de seus programas a seus principais parceiros, que os têm dado continuidade. Assim, o Nepso (Nossa Escola Pesquisa Sua Opinião) encontra-se sob a gestão da ONG Ação Educativa e o PerguntAção sob a gestão da Rede Conhecimento Social.

Ainda assim, os índices apresentados são positivos e foram alcançados na Educação Básica também por força da progressiva expansão da Educação de Jovens e Adultos nas últimas décadas.

Outro dado que merece ser destacado é o fato de a escola pública ter avançado em políticas afirmativas que preveem a inclusão de crianças e adolescentes com necessidades especiais nas classes regulares, mesmo sem questionar o tipo de inclusão que é feita. Contudo, apesar de todos os avanços, não se pode ainda afirmar que a educação pública tem conseguido a efetivação da aprendizagem para todos(as).

Primeiro, porque concebendo por direito à educação todos os processos educacionais que envolvem a organização do currículo, a formação inicial e continuada de professores(as), a infraestrutura dos espaços escolares e os modos como todos os recursos – materiais e humanos – são empregues pelos(as) docentes para a efetivação da aprendizagem, dentre outros, a tônica da aprendizagem é "apenas" mais uma das tantas frentes que o Estado precisa atuar quando o assunto é a educação pública.

Segundo, porque embora haja maior garantia de acesso e permanência dos(as) estudantes nos bancos escolares, por si só, isso não basta para que ocorra aprendizagem. Ter direito à educação é ter direito de ser sujeito da história, de se tornar um ser humano "capaz de intervir no mundo, de comparar, de ajuizar, de decidir, de romper, de escolher [...]." (FREIRE, 2013, p. 51). É ter direito a aprender, conforme esclarece Freire.

Nessa perspectiva complexa, em que aprender envolve práticas de ensino e experiências de aprendizagem e que para essas práticas e experiências está implicada uma série de necessidades e demandas (estruturação física das escolas, condições materiais, recursos educacionais, formação inicial e continuada de professores e mesmo práticas de intervenção pedagógica)⁴⁶, falta, muitas vezes,

⁴⁶ Talvez, a maior parte delas, atreladas à ausência de um projeto de educação escolar sério – especialmente para a escola pública –, resultado das marcas de uma história da educação dualista, que nega oportunidades de escolarização aos pobres (com estratégias diferentes ao longo do tempo); resultado das dificuldades do Brasil, como sociedade e, claro, do próprio Estado, em estabelecer políticas públicas educacionais mais estáveis e de disseminar políticas sociais que minimizem a imensa injustiça social; resultado também da falta de diálogo com os atores da escola, em especial com os(as) estudantes em busca dos sentidos atribuídos por eles(as) à escola e de suas percepções em torno das experiências de aprendizagem que lá se processam – por vezes, desencontradas de oportunidades reais fora da escola, em que a fome e a violência disputam espaço.

aos(as) docentes uma compreensão mais alargada do que significa a educação em si. Nas palavras de Delors *et al.*:

É imperativo impor o conceito de educação ao longo da vida com suas vantagens de flexibilidade, diversidade e acessibilidade no tempo e no espaço. É a ideia de educação permanente que deve ser, simultaneamente, reconsiderada e ampliada; com efeito, além das necessárias adaptações relacionadas com as mudanças da vida profissional, ela deve ser uma construção contínua da pessoa, de seu saber e de suas aptidões, assim como de sua capacidade para julgar e agir. Ela deve permitir que cada um venha a tomar consciência de si próprio e de seu meio ambiente, sem deixar de desempenhar sua função na atividade profissional e nas estruturas sociais. (DELORS *et al.*, 2006, p. 12).

Uma terceira razão para que ainda não se tenha conseguido ainda efetivar a aprendizagem para todos(as) é que as políticas de igualdade de oportunidades, em que se afirma a sociedade moderna, dita democrática, discrimina positivamente os sujeitos, mas não oferece mecanismos concretos para os assistirem em suas necessidades e ritmos de aprendizagem.

Devido à relevância de cada uma delas e sem colocá-las em uma escala de importância – e isso não seria possível, até porque envolve investimentos estatais nem sempre disponíveis –, é importante que se tenha compreensão de que quando se trata de pensar a aprendizagem no cotidiano da Educação Básica, entender os pressupostos envolvidos em uma concepção de escola para todos(as) é fundamental, pois são possivelmente eles os mais determinantes para as práticas pedagógicas que são operadas a favor ou em detrimento da aprendizagem.

Defende-se tal ponto de vista em razão de que de nada valem as muitas conquistas em termos de políticas educacionais se essas não reverberarem em práticas pedagógicas condizentes. E o que isto quer dizer em relação à Educação Básica no Brasil? Bem, duas coisas. Por um lado, quando se diz que o Brasil praticamente universalizou a Educação Básica, que ampliou consideravelmente o acesso e a permanência de estudantes nas instituições de ensino, fomentando e garantindo um tempo maior de escolarização para crianças e adolescentes, está se falando que as políticas de igualdade de oportunidades têm surtido bons resultados.

Por outro lado, quando se perde de vista o grau de influência dos contextos e das desigualdades sociais – que geram desigualdades escolares –, quando não se discutem os efeitos e os desafios que acompanham a massificação escolar propiciada pelo adentramento das camadas populares à escola e que mantêm

praticamente inalterados alguns padrões de injustiça social, perde-se também o potencial transformador da aprendizagem para a formação e o desenvolvimento humanos. São os excluídos do interior dos quais tematizam Bourdieu e Champagne (2001). Para os autores, as contradições da instituição escolar, reveladas em seus mecanismos internos de exclusão, provocam mal-estar crônico aos que hoje a ela têm acesso por força da chamada "democratização".

Graças também a estes mecanismos, o sistema de ensino aberto a todos, e ao mesmo tempo estritamente reservado a poucos, consegue a façanha de reunir as aparências de "democratização" e a realidade de reprodução, que se realiza num grau superior de dissimulação, e por isso com efeito maior ainda de legitimação social. (BOURDIEU; CHAMPAGNE, 2001, p. 485, grifos dos autores).

É importante frisar que apesar do papel importante que as políticas educacionais calcadas na igualdade de oportunidades⁴⁷ têm assumido no Brasil e em muitos outros países, elas são ainda insuficientes para pôr fim às discriminações que ocorrem no cotidiano escolar.

Em uma palavra: quanto mais favorecido o meio do qual o aluno se origina, maior sua probabilidade de ser um bom aluno, quanto mais ele for um bom aluno, maior será sua possibilidade de aceder a uma educação melhor, mais diplomas ele obterá e mais ele será favorecido... [...] Quando adotamos o ideal de competição justa e formalmente pura, os "vencidos", os alunos que fracassam, não são mais vistos como vítimas de uma injustiça social e sim como responsáveis por seu fracasso, pois a escola lhes deu, *a priori*, todas as chances para ter sucesso como os outros. (DUBET, 2004, p. 543, grifos do autor).

Pensando sobre isso, como podem todos e todas serem igualmente avaliados e seus resultados escolares ranqueados, se a comparação é injusta e desigual, haja vista as oportunidades dos(as) estudantes europeus, por exemplo? Que estratégias – enquanto políticas de Estado – foram pensadas para diminuir significativamente as desigualdades sociais que permeiam o processo de inserção das camadas populares na Educação Básica? E no cotidiano escolar, que práticas e intervenções pedagógicas se alteraram? Como lidam os(as) professores(as) com a heterogeneidade (ritmos de aprendizagem) e a diversidade (cultural, social, étnica) dos(as) estudantes que compõem a escola? Dubet é enfático em dizer que a escola os(as) discrimina.

⁴⁷ Sobre esse aspecto, sugere-se a leitura do livro: DUBET, François. **As desigualdades multiplicadas**. Tradução Sérgio Miola. Ijuí: Ed. Unijuí, 2003.

Ora, todas as pesquisas mostram que a escola trata menos bem os alunos menos favorecidos: os entraves são mais rígidos para os mais pobres, a estabilidade das equipes docentes é menor nos bairros difíceis, a expectativa dos professores é menos favorável às famílias desfavorecidas, que se mostram mais ausentes e menos informadas nas reuniões de orientação. (DUBET, 2004, p. 542).

O sociólogo francês afirma que é preciso rever o funcionamento da escola para que a aprendizagem não seja um privilégio de poucos e isto implicaria, por exemplo, rever no que e em quem se investe, pois os que têm melhores condições sociais e escolares já fazem investimentos suficientes e questiona: "mas como convencer disso um mundo docente egresso de concursos que determinam as carreiras por toda a vida, quase independentemente dos méritos e do trabalho dos indivíduos?" (DUBET, 2004, p. 551).

Embora não ofereça respostas objetivas, os caminhos possíveis passam pela relação pedagógica e pelo estímulo à aprendizagem⁴⁸ por meio de processos pensados para cada sujeito, independentemente das ditas "aprendizagens ideais" definidas sem sua participação. Tomando a relação com o saber teorizada por Charlot, pode-se dizer que:

[...] não há saber (de aprender) senão na relação com o saber (com o aprender). Toda relação com o saber (com o aprender) é também relação com o mundo, com os outros e consigo. Não existe saber (de aprender) se não está em jogo a relação com o mundo, com os outros e consigo. (CHARLOT, 2005, p.58).

Nesse sentido, sendo a relação com o saber uma relação com o mundo, ou seja, com tudo que cerca o seu aprender [do sujeito] – sujeitos, objetos,

⁴⁸ E isso se relaciona com o chamado *locus de control*, formulado por Rotter (1966), a partir do qual uma pessoa, em função de como percebe a recompensa por um determinado comportamento, o reforça ou não. Em geral, percebe-se que a recompensa advém de esforço e comportamento próprios, seu padrão de controle é interno; se ocorre independente dele, seu padrão de controle é externo. Almeida explica que, "de acordo com a teoria da aprendizagem social, o comportamento do sujeito é influenciado pelas suas expectativas de *locus de control* (ROTTER, 1966). Para esse autor, quando um conhecimento ou resultado é percebido pelo indivíduo como sendo contingente à sua ação (por exemplo, tomando-o como resultado da sorte ou da influência dos outros, ou como imprevisível dada a grande complexidade de circunstâncias), diremos que ele possui uma crença no *controle externo*. Se a pessoa percebe que um acontecimento é contingente ao seu próprio comportamento ou às suas características pessoais, pelo contrário, diremos que apresenta um padrão de crença no *controle interno*." (ALMEIDA, 1992, p. 282, grifos do autor). Para Ribeiro (2000, p. 301), tais perspectivas se generalizam em função de experiências acumuladas, ou seja, "cada situação, através dos indícios que fornece, desencadeia expectativas de reforço relativamente a comportamentos específicos. A importância e o significado atribuídos a esses indícios dependem das experiências prévias e de determinantes culturais."

expectativas, vivências, lugares, pensamentos, sentimentos, presenças e ausências –, pode-se dizer que a ausência do diálogo na relação pedagógica fragiliza a relação com o aprender e o saber.

Segundo Zanette (2019, p. 52), que se dedica a pensar sobre a relação com o saber concebida por Charlot, torna-se importante ter ciência de que "a aprendizagem é compreendida como um processo de construção de si (processo individual), na qual o sujeito, para se construir, precisa apropriar-se das atividades humanas produzidas no tempo (processo social)", sendo necessários para tanto a mediação do outro, além, é claro, de seu desejo e comprometimento com o aprender.

Se a forma como os(as) docentes têm buscado a constituição dos saberes dos(as) estudantes não tem produzido os resultados esperados – e, mais do que isso, tem produzido um hiato na relação pedagógica –, é importante que se olhe para ela e que se pense como pode ser construída com a participação de todos e todas.

Considerando que a educação não começa e não termina na escola, que o sujeito social é um sujeito de desejo e que a educação é um ato político (FREIRE, 2013), é importante que ela se ajuste a um projeto de sociedade em que os sujeitos aprendizes estejam vinculados. Isso significa que a relação pedagógica precisa insurgir-se e alimentar-se do diálogo (professor(a)-estudante-conhecimento). De que modo? Talvez por meio do autoquestionamento docente a respeito do que ensina e do quanto dialoga com os(as) estudantes, visto que o saber precisa ter relação com o que faz sentido, com o meio social, com a subjetividade e as intersubjetividades (aliando interno e externo).

Sobre esse aspecto, Charlot (2005) já há algum tempo convida à reflexão sobre o pouco esforço dedicado aos processos de aprendizagem e a relação com o saber; acrescenta-se aí o entendimento de que a relação com o saber passa pela relação pedagógica, em que o diálogo é o fio condutor. Para o autor, ao negá-lo, nega-se a cultura, o social e a natureza do sujeito e isso se traduz em violência.

Os(as) estudantes não são competidores; são sujeitos em desenvolvimento. Obviamente, não são todos iguais e não têm as mesmas oportunidades de aprender e é por isso que falar em meritocracia é endossar a ideia de que o sucesso ou o fracasso é fruto do esforço empreendido por cada um, sendo, portanto, uma diferença justa.

Mesmo que os(as) docentes falem tão pouco em desigualdade, discriminação e insucesso escolar, suas responsabilidades e as do Estado são expressivas para a manutenção ou a alteração desse estado de coisas. Não se pode ignorar que na chamada "competição escolar" – em que os(as) estudantes são avaliados(as) e ranqueados(as) –, ainda que o ponto de largada seja o mesmo para todos(as), os obstáculos enfrentados pelos(as) estudantes desfavorecidos(as) – antes da largada e durante o percurso – são maiores do que os dos(as) demais.

Embora a igualdade de oportunidades⁴⁹ tenha muitos méritos, é importante discutir os desafios e os alcances das medidas compensatórias quando se almeja garantir o direito à aprendizagem para todos(as).

Pelo que já foi dito, nota-se que a democratização da escola criou sentimentos de injustiça que têm exigido novas formas de reconhecimento⁵⁰. E, nisso, adentra-se na importante e controversa questão que toma o processo educativo como algo mensurável, padronizado e exterior aos sujeitos.

Pode-se dizer ainda que, ao ignorar as fragilidades que acompanham as trajetórias dos sujeitos em desvantagem social, que têm chegado à escola nos últimos trinta e dois anos, o sistema escolar contribui para reafirmar processos históricos excludentes. Negar as culturas e os modos de vida dos sujeitos contribui para sua reprodução, ainda que poucos se deem conta disso.

Notemos também que, em todos os casos, há ainda a distância entre as declarações de princípios e as realizações: a oferta escolar permanece profundamente inigualitária, os estabelecimentos desfavorecidos permanecem menos dotados, os desvios se cruzam entre os melhores e os piores. (DUBET, 2008, p. 385).

Pensando no alargamento dessa concepção de justiça social, faz-se o convite aos(as) docentes para que reflitam criticamente acerca de sua prática

⁴⁹ Cabe antecipar que, para criar igualdade de oportunidades, é preciso compensar as distâncias entre os mais favorecidos e os menos favorecidos socialmente. Portanto, é preciso discriminar. Assim, ainda que seja uma discriminação positiva, ela não elimina a desigualdade. Além disso, pode trazer desafios ainda maiores, pois, em muitas situações, a chamada discriminação positiva (cotas raciais, por exemplo) gera *status* de vantagem e mobiliza outros arranjos sociais.

⁵⁰ Para Honneth (2003, p. 217), "a experiência de privação de direitos se mede não somente pelo grau de universalização, mas também pelo alcance material dos direitos institucionalmente garantidos." Sendo assim, quando os sujeitos percebem que aquilo que lhes cabe pretender por direito não se efetiva, suas possibilidades de autorrealização, sobretudo àquelas vinculadas à estima social - terceira forma de reconhecimento discutida pelo autor – são afetadas. A autoestima, uma das condições para autorrealização, "depende do reconhecimento de si como membro de uma coletividade e como ser único e insubstituível, capaz de contribuir para a manutenção e reprodução da vida social de forma positiva." (LEMONS, 2015, p. 21).

pedagógica, mas, também, para que a mensuração dos êxitos escolares não se restrinja aos modelos avaliativos citados, pois são comparativos e superficiais. Talvez o mais justo fosse medir e comparar o progresso dos(as) estudantes com seus próprios percursos escolares.

No fundo, o que se quer quando se pensa em assegurar o direito à educação e com ele a aprendizagem para todos(as) é que as trajetórias escolares das crianças e dos(as) adolescentes matriculados(as) em escolas públicas de Educação Básica sejam menos duras e que seus possíveis fracassos não sejam tão profundos e determinantes para a vida social. Mesmo assim, haverá diferenças de aprendizagem? Certamente. Entretanto, elas serão sempre mais evidentes se o comparativo forem estudantes tão distintos.

Que o acompanhamento da qualidade do ensino se faça a partir do próprio sujeito, considerando seus avanços e suas aprendizagens. É mais justo e é mais adequado aos diversos contextos educativos nacionais e aos processos recentes de inclusão escolar oriundos de uma política de direito à educação que ainda engatinha.

Ter essa compreensão não apenas permite perceber que têm sido grandes os esforços e ganhos, especialmente em relação à Educação Básica, como também favorece o planejamento de novos processos de conquista, como o que pretende fortalecer a aprendizagem para todos(as). Caso contrário, o forte e evidente esforço governamental⁵¹ – mais intenso nos últimos anos – que tem sido feito para desconstruir esse processo valioso e frágil em que se insere a conquista do direito à educação como um bem público, gratuito, inalienável e inviolável e para destruir a educação pública, serão suficientes para apagar esses progressos.

Aliás, ao invés de investir em políticas voltadas para a igualdade de posições – de modo a não serem mais necessárias políticas para a igualdade de oportunidades – nos últimos anos, especialmente a partir de 2016, após o *impeachment* da então presidente da república, Dilma Rousseff, uma série de políticas educacionais, mas não somente, têm sido desestimuladas por intermédio

⁵¹ Forjado também pelos interesses do capital privado que vê na educação um meio importante para obtenção de lucro, como lembram Haddad e Graciano (2004).

de emendas constitucionais e decretos que inviabilizam sua continuidade, como a Emenda Constitucional n.º 95⁵².

A denominada maquinaria de destruição da educação pública se alicerça sobre o mito da sua ineficiência. Por que maquinaria? Porque a palavra máquina, do latim *machina*, de acordo com Cunha (2012, p. 409), significa "meio engenhoso para conseguir um fim" e esse parece ser mesmo o ensejo e a forma encontrada pelos mais recentes governantes nacionais, Michel Temer e Jair Bolsonaro, ambos fortemente alinhados ao projeto político neoliberal.

Desde que se iniciaram na presidência do país (o primeiro em 2016 e o segundo em 2019), tem havido clara diminuição de investimentos, deturpação dos resultados educacionais conquistados pelas crianças e adolescentes e maculação do papel socializador e educativo das instituições de ensino, além de severo ataque a professores e professoras, estudantes e pesquisadores(as), especialmente da área das Ciências Humanas.

O mito da ineficiência da escola está sendo alimentado de forma estratégica pelos governantes neoliberais submissos ao capital financeiro e à ideia de mercadorização da educação que a sucede, a fim de que este deixe de ser um compromisso e um dever estatal definido pela Constituição Federal de 1988. Sobre a mercadorização da educação, Vale argumenta que:

[...] as mudanças decorrentes dos efeitos das políticas neoliberais do governo federal, da globalização econômica, cujas bases se assentam em políticas que visam prioritariamente ao lucro, são as fontes da mercadorização da educação formal e repercutem nocivamente em todos os níveis educacionais [...]. (VALE, 2015, p. 160).

Sobre o mesmo aspecto, Afonso (2000, p.117) já havia sinalizado que "a criação de um currículo nacional, o estabelecimento de normas-padrão e a realização de testes também a nível nacional são mesmo condições prévias para que se possa implementar políticas de privatização e mercadorização da educação." Infelizmente, essa maquinaria é ampla e está direcionada para todas as áreas sociais, especialmente àquelas em que a demanda é mais expressiva como a saúde, a educação e a assistência social.

⁵² Enquanto tramitava para a aprovação, a Emenda Constitucional (EC) n.º 95 recebeu na Câmara dos Deputados o nome de Proposta de Emenda Constitucional (PEC) n.º 241 e no Senado Federal de PEC n.º 55 (BRASIL, 2016).

Tem relação com a herança elitista do país e com as mazelas que acometem a execução das próprias políticas públicas, como a corrupção e a má gestão dos recursos públicos. Relaciona-se, inclusive, com o desinteresse pelo futuro dos mais pobres e desprivilegiados⁵³ e pela veia vantajosa que é a educação para os grupos empresariais internacionais.

O golpe político/jurídico/midiático no Brasil, em 2016, teve como principal característica reordenar o país às políticas neoliberais (Estado Mínimo), com prevalência do projeto da elite nacional de entregar as riquezas da nação ao capital internacional e de apropriar dos recursos públicos para si, alimentando o histórico processo de patrimonialismo, hoje travestido de intensa privatização dos serviços públicos. (CNTE⁵⁴, 2017, p. 745).

Até a década de 1990, o alvo dos investidores privados era o Ensino Superior. Nas últimas décadas, na medida em que a Educação Básica se expandiu e as despesas e os investimentos em educação somaram mais de 6% do Produto Interno Bruto (PIB), segundo os dados de 2014⁵⁵, esse filão passou a interessar aos investidores nacionais e internacionais.

Assim, enquanto comemorava-se a conquista da (quase) universalização da Educação Básica e a expressiva diminuição dos índices de analfabetismo no país; enquanto se caminhava para a melhoria dos processos de ensino e a qualificação da educação pública, esses investidores buscavam aberturas para inserir seus projetos societários.

Infelizmente, uma abertura ampla e, ao que tudo indica, irrestrita, foi anunciada a nível federal, e a maquinaria de destruição da educação pública ganhou impulso com a aprovação da EC n.º 95, justificada pela necessidade de conter as despesas públicas.

A EC 95, que introduziu os artigos 106 a 114 no Ato das Disposições Constitucionais Transitórias (ADCT) da Constituição Federal (CF), congela as despesas correntes e os investimentos sociais da União com educação, saúde, previdência, segurança, habitação etc., por um período de 20 anos. Ou seja: nas próximas duas décadas as despesas sociais terão como teto

⁵³ Cabe uma nota relativa à Reforma do Ensino Médio (Lei n.º 13.415), aprovada em 2017 sob a denominação de Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral (EMTI), visto que na prática abriu espaço para um currículo/itinerário de formação que diminui as chances de estudantes de escolas públicas acessarem o Ensino Superior em virtude da precarização desta etapa da Educação Básica.

⁵⁴ Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE).

⁵⁵ Em 2015, os investimentos públicos em educação corresponderam a 5,5% do PIB, valor inferior aos 7% mínimos previstos para o 5º ano de vigência do PNE (2014-2024) e aos 10% mínimos previstos para o final do decênio, segundo dados publicados no Portal do Inep. (MEC, 2020).

(limite) somente a reposição inflacionária do ano anterior. Está proibido pela Constituição o aporte de novos recursos provindos da receita corrente líquida (RCL) de impostos da União ao orçamento do MEC, até mesmo para se atingir a meta 20 do PNE, que prevê alcançar até 2024 o percentual de investimento na educação equivalente a 10% do Produto Interno Bruto (PIB). (CNTE, 2017, p. 746).

Com essa lei, mesmo que o país obtenha maior receita que a inflação, até 2036 não poderá aumentar os investimentos em educação, bem como em outras áreas sociais. Na prática, isso afetará o funcionamento das escolas, a infraestrutura, a contratação de docentes, a oferta de vagas, a qualidade do ensino, a manutenção dos programas de permanência escolar e outros tantos.

Fica evidente que o mecanismo de destruição é o sucateamento progressivo que, aliado aos (baixos) índices de desempenho da Educação Básica propagandeados pela mídia e, também, pelos próprios governantes, buscarão demonstrar a ineficiência da educação pública e servirão de terreno fértil às investidas privadas.

Estimativas recentes indicam que o Ministério da Educação deixará de investir mais de 300 bilhões de reais durante a vigência da EC n.º 95. Com tantas implicações trazidas por uma única lei, como será possível universalizar a Educação Infantil, oferecer educação em tempo integral, fomentar a qualidade da Educação Básica em todas as modalidades de ensino, elevar a escolaridade média da população, erradicar o analfabetismo, atender à Educação de Jovens e Adultos, valorizar os profissionais do magistério e ampliar o investimento público em educação para os 10%, previstos no PNE? As metas do PNE, assim como as políticas educacionais discutidas, serão progressivamente abandonadas ao que tudo indica e substituídas por outras, mais adequadas ao mercado financeiro. Logo, além de ser afetada financeiramente, a escola será lesada em sua organização, gestão e orientação curricular.

Outra dimensão importante da maquinaria de destruição da educação pública está nas parcerias público-privadas. Transformadas em Organizações Sociais, muitas empresas passaram a atuar na educação nos últimos anos, embora mais fortemente no Ensino Superior. No entanto, não estão mais restritas a esse nível de ensino, visto que o movimento vem se estendendo à Educação Básica de forma bastante acelerada.

Empresas de grandes capitais e investimentos, disfarçadas de Associações, passaram a garimpar recursos públicos da Educação Básica. Utilizam-se dos resultados insatisfatórios dos(as) estudantes nas avaliações externas nacionais e internacionais para ofertar parcerias público-privadas. Assim, entram pela "porta da frente".

Com estratégias de atuação altamente mercadológicas, passam a priorizar padrões de gestão e de aprendizagem como se as escolas fossem empresas. Enchem os currículos escolares de competências a serem atingidas por todos(as) os(as) estudantes em tempos e espaços previamente determinados e desconsideram os percursos individuais de aprendizagem, além dos contextos sociais em que estão inseridas as crianças e os(as) adolescentes.

Aos poucos, o Estado vai saindo de cena. A aprendizagem, pensada como processo de formação e desenvolvimento humanos, deixa de ser um bem público e exclusivo do Estado, para se tornar mercadoria. O cidadão pleno de direito e de oportunidades como pretendia a educação passa a ser o futuro "bom trabalhador", como nos tempos da Primeira Revolução Industrial, quando a escola estava a serviço exclusivo da formação da mão de obra fabril, dócil e incapaz de criar e questionar.

Essa ordem "democrática" do neoliberalismo, na verdade, busca legitimar a ideologia de mercado, sobrepondo o poder econômico das corporações às inúmeras atividades do Estado – inclusive na educação –, através da pseudo superioridade da gestão empresarial frente às administrações públicas "conservadoras", "burocráticas", "corruptas", e "ineficientes". Tais mitos, no entanto, escondem as falhas da gestão privada responsáveis pela quebra mundial nos séculos 20 e 21, assim como o sistemático acultramento social, uma vez que os objetivos da "educação empresarial" não é formar cidadãos plenos de direito e de oportunidades, mas, tão somente, trabalhadores comprometidos com a produtividade das empresas e com a manutenção de seus (sub)empregos. (CNTE, 2017, p. 748, grifos do autor).

Como já foi dito, as avaliações externas acabam servindo erroneamente de argumento e prova da ineficiência do ensino público, pois se detêm basicamente em competências técnicas. Além de estarem alicerçadas em habilidades e competências, muitas vezes, desconectadas do trabalho pedagógico desenvolvido no cotidiano escolar, as avaliações, com seus resultados gráficos e standardizados, não impulsionam nenhuma política de investimentos extra. Pelo contrário, ao "denunciarem" resultados negativos também acabam contribuindo para alimentar a

concepção de educação meritocrática e punitiva, visto que afastam das escolas estudantes, docentes e investimentos públicos, uma vez que as verbas públicas destinadas às instituições escolares estão atreladas aos seus resultados no IDEB⁵⁶.

Além disso, quando as escolas passam a ser geridas por entidades parceiras, para se adequarem às avaliações, são feitas inversões pedagógicas que incluem a formação de professores(as) e a definição curricular, excluindo a identidade e a participação da comunidade escolar no processo. Essas políticas de privatização não são exclusividades do Brasil. Nem por isso deixam de trazer preocupação.

Aliás, se ainda há o desejo – pois, com certeza há a necessidade – de ter o direito à educação salvaguardado, se ainda existe demanda social, que continue a haver luta. Se já foram alcançadas conquistas, que elas sejam alargadas. Afinal, uma educação pública, gratuita e de qualidade é fundamental para a formação e o desenvolvimento humanos. Assim, o que se pretende com este capítulo não é tão somente a denúncia, mas, no sentido freireano, o anúncio da palavra.

⁵⁶ De certo modo acabam por se destinar àquelas escolas que melhor "executam" o trabalho. Aliás, como o IDEB também considera o índice de aprovação, não adiantam apenas os bons resultados estudantis nas provas. Essa lógica do indicador faz com que, muitas vezes, os estudantes sejam "empurrados" para o ano seguinte sem a necessária aprendizagem.

4 SOBRE COTIDIANO E APRENDIZAGEM

Este capítulo centra a discussão no cotidiano como sendo o próprio viver da experiência dos sujeitos e, também, o observatório a partir do qual e para o qual repercutem e se entrecruzam as experiências individuais e coletivas. No cotidiano escolar, especificamente, todas as experiências parecem ocorrer somente entre sujeitos e objetos do conhecimento, no entanto, adentrando-o, é possível observar que há muitas outras variáveis que compõem o dia a dia.

Transcendendo a escola ou até precedendo a ela, o cotidiano da aprendizagem, ou seja, que agrega ao cotidiano escolar a própria vida, reúne uma pluralidade de trajetórias docentes e discentes, verdades e modos de fazer transmitidos entre gerações, além de visões e modos de estar no mundo, concepções de educação e de aprendizagem que se mesclam, se alteram e se influenciam na própria dinamicidade que a composição complexa de cada escola suscita.

A lógica do cotidiano escolar, portanto, é a das relações que envolvem a aprendizagem, com seus contextos de interação, com as diferenças das trajetórias dos sujeitos que o compõem e com as significações atribuídas por eles às suas experiências de aprendizagem.

Contraditoriamente parece ser também, em muitos momentos, a lógica do desencontro em que o diálogo que sustenta a aprendizagem se faz ausente, impedindo que a relação pedagógica se estabeleça. Ao menos é o que outros estudos sobre o cotidiano escolar, construídos a partir de narrativas reflexivas com diferentes atores sociais, indicam.

Aliás, é importante enfatizar que as afirmativas e ou suposições exploradas neste capítulo são tanto oriundas de estudos sobre o cotidiano escolar quanto de observações derivadas de experiências particulares na docência da Educação Básica municipal.

Considerando que adentrar no cotidiano é fazer esse ir e vir constante, da superfície para a profundidade e vice-versa, não se podia deixar de mergulhar no que dizem as narrativas trazidas por outros(as) pesquisadores(as) a respeito do que se passa no cotidiano da escola, visto que esse movimento é também um movimento de "ida a campo".

Por outro lado, contentar-se com elas seria permanecer na superfície, sem mergulhar na profundidade do cotidiano escolar, como as narrativas construídas com os(as) estudantes da Educação Básica municipal sobre o objeto de estudo delineado – exploradas ao longo do capítulo que antecede a conclusão –, permitem.

Pensando sobre essas questões, inicia-se a discussão em torno de alguns elementos relacionados a algumas conquistas (semisatisfeitas e mal-satisfeitas) alcançadas no âmbito da educação nacional, problematizando-as para, na sequência, estabelecer conexões com o cotidiano escolar e a aprendizagem com o intuito de enfatizar o potencial da relação pedagógica – ampla, profunda e sensível ao cotidiano da vida dos sujeitos aprendizes – nesse cenário.

4.1 A APRENDIZAGEM SOB A ÉGIDE DA IGUALDADE DE DIREITOS E DE OPORTUNIDADES

Quando se observa numa linearidade histórica a conquista do direito à educação e à aprendizagem, do ponto de vista da legislação que o assiste, contempla-se a ascensão progressiva desse direito e suas reverberações no cotidiano da educação, conforme se pôde acompanhar no capítulo anterior. A Constituição de 1988 é, indubitavelmente, um relevante marco dessa conquista, pois todas as demais, em termos legislativos, vieram para complementá-la e referendá-la.

A breve retrospectiva dos últimos trinta e dois anos, anteriormente destacada, aponta para um cenário em que a educação sob a égide da igualdade de direitos e de oportunidades é tida como algo que se alcança apenas pela via dos dispositivos legais. Entendida dessa forma simplista não se atenta, muitas vezes, para os mecanismos que contribuem ou dificultam o seu reconhecimento prático.

Assim, para o propósito desta discussão, se distinguirá cautelosamente conquistas semisatisfeitas de conquistas mal-satisfeitas. Tendo atenção, se verá que não se pretende cair no pessimismo ou na desesperança, tampouco desmerecer as conquistas, mas ao contrário. O que se quer é desafiar o olhar para a(s) realidade(s), de frente, sem perder de vista o desejo e o significado do direito à educação e à aprendizagem enquanto aspiração.

Além disso, se quer chamar a atenção para alguns aspectos importantes que são, por vezes, negligenciados, desviando dos holofotes os números, os

ranques, as avaliações estandardizadas e que, não raras vezes, fazem com o que o referido direito se converta em simples meta.

Aliás, fazendo um parêntese: apesar de o direito à educação não ser publicamente relacionado aos objetivos para o desenvolvimento econômico do país, não se pode negar que esteja. Segundo argumentam Resende e Gouveia (2013), a própria lógica de ranqueamentos associada aos resultados escolares transparece a lógica mercantil.

A este esforço de massificação da escolaridade corresponde uma orientação política centrada no modelo de desenvolvimento econômico. O desígnio de progresso nos indicadores de escolaridade serve o horizonte de melhoria do desempenho econômico dos respectivos países. Organismos internacionais cumprem um papel importante nesse desiderato. Os resultados periodicamente apresentados em estudos internacionais (como o programa PISA, da OCDE) são acompanhados de orientações, diretivas, no sentido de melhoria do desempenho dos sistemas educativos segundo os parâmetros partilhados. Este predomínio do modelo de análise dos resultados escolares assente em informação estatística, mensurável, quantificável, tem repercussão igualmente no trabalho estatístico a nível nacional e consequentes reflexões em matéria de política educativa (Dionísio, 2010). (RESENDE; GOUVEIA, 2013, p. 4).

Sem aprofundar essa questão entre aspiração e meta, quando se afirma que a construção de algo novo no âmbito da Educação Básica pode ser fortalecida por intermédio da relação pedagógica, o que se pretende é também chamar a atenção para o cotidiano escolar e para os sujeitos envolvidos e, mais precisamente, para os(as) professores(as)⁵⁷, já que são eles(elas) os(as) responsáveis pela deflagração de boa parte das experiências de aprendizagem que se desenrolam no cotidiano escolar.

Nessa perspectiva, considerando que uma pesquisa socialmente contributiva na área da educação precisa relacionar políticas, práticas e diferentes conhecimentos, empreender-se-á um esforço para provocar o pensar para além do que é normativo ou descritivo. Para aquilo que está no âmbito do fazer e do pensar sobre o que se faz, para aquilo que nem sempre é percebido de maneira crítica por quem elabora as leis ou mesmo por quem tem o dever de delas apropriar-se, buscando a efetividade.

Para tanto, inicia-se este item diferenciando e apresentando o que se entende por conquista semissatisfeita e conquista mal-satisfeita para, na sequência,

⁵⁷ Atentando para os(as) docentes, busca-se a sua sensibilização em direção aos(as) discentes, na ampliação da atenção em relação às suas fragilidades e aos seus pontos fortes.

aprofundar o diálogo em torno da vinculação entre cotidiano escolar, relação pedagógica e aprendizagem.

4.1.1 Conquistas semissatisfeitas

Se satisfeita significa realizada, entende-se por conquista semissatisfeita aquela cuja realização é ainda parcial. Sendo parcial, não se pode desmerecer seu valor, mas, também, não se deve esquecer o tanto de esforço que ainda prescinde sua satisfação. Indicam-se aqui três importantes conquistas semissatisfeitas vinculadas ao processo de conquista e efetivação do direito à educação: a universalidade; a democratização; e a qualidade.

4.1.1.1 Universalidade

A universalidade da Educação Básica, apresentada como uma aspiração no conjunto da legislação educacional e como meta específica no Plano Nacional de Educação para o decênio 2014-2024, prevê princípios como totalidade e paridade na distribuição dos saberes educativos a todas as crianças e adolescentes, independentemente de sexo, cor ou idade.

Assim sendo, a universalidade se concretizaria se todos e todas estivessem matriculados(as), frequentando ou tivessem concluído, de forma satisfatória, todas as etapas e níveis de ensino que compõem a Educação Básica (Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio), preferencialmente, na idade escolar definida para isso, ou seja, dos quatro aos dezessete anos.

Os significativos avanços feitos nessa direção podem ser observados pelos dados de 2018 apresentados pelo Observatório do Plano Nacional de Educação (OPNE)⁵⁸, em que o percentual de estudantes matriculados(as) na Educação Infantil (4 e 5 anos) foi de 93,8%, no Ensino Fundamental (6 a 14 anos), 98,0% e no Ensino Médio, 92,5% (15 a 17 anos).

Apesar de essas marcas da escolarização merecerem ser comemoradas, a conquista está semissatisfeita, uma vez que o universo total de crianças e

⁵⁸ O OPNE disponibiliza indicadores de monitoramento das 20 metas e 254 estratégias do Plano, além de análises, acervo de estudos, vídeos e informações sobre políticas públicas educacionais. Para conhecer o Observatório, acesse: <https://www.observatoriodopne.org.br/>.

adolescentes com idades entre 6 e 14 anos, correspondendo à etapa do Ensino Fundamental⁵⁹, por exemplo, é de mais de 24.851.938 milhões e que, portanto, havia – e há – ainda um número expressivo de crianças e adolescentes fora da escola (sem descontar os 5% que não conseguiram concluir tal etapa até os dezesseis anos). Para se ter uma ideia, em números líquidos, isso representa mais de 497 mil pessoas, o que é bastante expressivo.

Bem, se o desejo fosse apresentar um mapeamento da chamada universalização da Educação Básica no país também se poderia adotar outros critérios (sociais, demográficos, econômicos), entretanto o interesse, por ora, é, sobretudo, demonstrar que, além das disparidades e dificuldades em tornar a escola acessível a todos(as), a universalidade faz parte do conjunto de conquistas que ainda requer investimentos e esforços para ser satisfeita.

4.1.1.2 Democratização

Democratizar algo significa torná-lo acessível a todas as pessoas que do referido bem ou serviço têm o direito de dispor. Em se tratando de Educação Básica, democratizar se relaciona com garantir o acesso de crianças e adolescentes à escola – pública, gratuita e de qualidade –, sua permanência nela ao longo das etapas e dos níveis de ensino que a compõem e, inclusive, à socialização dos conhecimentos e saberes que são por intermédio da instituição escolar compartilhados e/ou comunicados⁶⁰.

Partindo desse entendimento, não é possível negar que, nas três últimas décadas, um número progressivo de crianças e adolescentes adentrou na escola, assim como não se pode menosprezar o fato de que os anos de escolarização foram e continuam sendo ampliados para grande parte delas. Aliás, poucos são os(as)

⁵⁹ Na Educação Infantil, em um universo de mais de 4.965.783 milhões de crianças com 4 e 5 anos, 6,2% representa um número superior a 307 mil crianças fora da escola, sem contar que a maior parte das que estão matriculadas encontram-se em escolas privadas, em função da oferta escassa de vagas públicas para esta etapa escolar. No Ensino Médio, por sua vez, de um total que ultrapassa 8.343.605 milhões de adolescentes entre 15 e 17 anos, 7,5% representa um número maior do que 625 mil adolescentes que não estão matriculados(as) nesta etapa escolar, segundo dados de 2018.

⁶⁰ Em **Extensão ou comunicação?** (1983), Freire atribui à expressão "comunicação" à reciprocidade entre os sujeitos comunicantes em torno do objeto do pensar e do conhecer. Portanto, a comunicação supõe o encontro entre sujeitos ativos, o diálogo e a expressão de suas significações sobre o objeto do conhecimento ou em torno de um saber.

adolescentes hoje que não possuem ao menos um certificado de conclusão. Mesmo assim, a escola ainda não é acessível a todos(as).

Em regiões mais afastadas dos centros urbanos, em que há carência de escolas próximas às comunidades, é comum haver escassez de condições mínimas para a permanência de estudantes. Há escolas em que o acesso se dá pelo rio (sem o meio de transporte adequado), em que faltam banheiros, janelas, energia elétrica, água potável e em que os ambientes insalubres requerem dos(as) professores(as) e dos(as) estudantes a energia que deveriam dispor tão somente para o ensino e para a aprendizagem.

Também existem escolas em que faltam professores(as), livros, mesas, cadeiras, materiais pedagógicos básicos, além daquelas em que faltam coisas invisíveis, como apoio aos(as) docentes e aos(as) discentes, gestão democrática e planejamento.

Mas não é somente por esses motivos que a escola ainda não é acessível a todos(as), tampouco é porque enfrenta dificuldades para conter os índices de evasão ou reprovação escolar. Apesar de semissatisfeita, essa conquista merece ser honrada. O que foge dos festejos e que está muito além da seguridade da matrícula e da continuidade ou progressão nas etapas de ensino – embora uma parte seja isso –, tem relação direta com a comunicação dos conhecimentos e dos saberes escolares, pois como lembra Dubet (2003, p. 34), "a escola de massas não é a escola da igualdade."

Sob a égide da igualdade de direitos e de oportunidades, as desigualdades ficam escondidas e esquecidas, mas como aqui se gostaria que fossem lembradas, propõe-se uma reflexão sobre algumas das questões subjacentes ao assunto e tão bem discutidas por Dubet (2003). Afinal, à qual escola se pode acessar? Quais são as chances de mobilidade (social, de saberes, culturais) para aqueles(as) que dependem da escola pública quando estão destinados(as) a estudar nas escolas mais próximas de suas casas?

Se as escolas consideradas pouco satisfatórias estão nas regiões de maior vulnerabilidade social, onde também há muita rotatividade docente e menor presença do poder público etc., como podem os(as) estudantes que as frequentam terem as mesmas oportunidades daqueles(as) que estão inseridos em contextos mais favoráveis? Como os conhecimentos e os saberes têm sido comunicados aos(as) estudantes mais vulneráveis e/ou com maiores dificuldades de

aprendizagem? Que critérios utilizam os(as) professores(as) para determinar o sucesso ou o fracasso de um(a) estudante ao final de um período escolar? Se o capital cultural da família e sua participação na rotina escolar são importantes aliados à aprendizagem, como suas presenças ou ausências têm sido consideradas na dimensão do ensino?

Bourdieu (2007) explica que, embora, aparentemente, o ensino escolar seja o mesmo para todos(as) os(as) estudantes, na prática, uma espécie de herança cultural que acompanha cada sujeito, o chamado capital cultural, contribui para ampliar as desigualdades entre os mais ricos e os mais pobres.

A noção de capital cultural impôs-se, primeiramente, como uma hipótese indispensável para dar conta da desigualdade de desempenho escolar de crianças provenientes das diferentes classes sociais, relacionando o "sucesso escolar", ou seja, os benefícios específicos que as crianças das diferentes classes e frações de classe podem obter no mercado escolar, à distribuição do capital cultural entre as classes e frações de classe. (BOURDIEU, 2007, p. 73, grifos do autor).

O capital cultural, que pode existir sob três estados⁶¹, pode ser simplificadamente representado pela "bagagem cultural" do sujeito. Uma bagagem que pode ser herdada, conquistada ou adquirida através da família, da dedicação à assimilação e/ou do tempo – tornando-se uma parte de seu organismo, tal como as vivências que agregam acesso a lugares culturais etc. –; conquistada sob a forma de bens materiais duráveis, tais como livros, quadros, instrumentos; e sob a forma de certificados e diplomas que conferem originalidade e valor a quem os possui.

Sendo o capital cultural, antes de tudo, uma moeda de valor, quanto mais dele se tem, maiores são as chances de se compor a cultura dominante – reverberada, fortalecida e, muitas vezes, imposta (in)conscientemente pelo ensino escolar em detrimento da pluralidade cultural dos sujeitos escolares⁶². Entretanto, como, para compor esse tipo de capital, é necessário ter capital econômico, os mais favorecidos economicamente acabam sendo, pela mesma lógica, os que possuem maior capital cultural, sendo, portanto, aqueles que mais se favorecem do ensino escolar. Os privilegiados, em consonância com o sociólogo francês referenciado, conseguem acompanhar a cultura demandada pela escola, enquanto parte

⁶¹ Bourdieu (2007) indica que os três estados do capital cultural são o estado incorporado, o estado objetivado e o estado institucionalizado.

⁶² Para Bourdieu (2007), "arbitrário cultural dominante".

significativa daqueles sujeitos que não possuem capital cultural (da cultura dominante) é excluída (violência simbólica).

Diante do conjunto de questionamentos expostos anteriormente, torna-se importante refletir sobre até que ponto se pode falar em democratização da educação. É importante perceber que a exclusão escolar em consequência da ausência de uma educação pública e gratuita, características da maior parte da História do Brasil, não foi completamente extinta. Essa afirmativa faz emergir a discussão sobre os excluídos do interior, de Bourdieu e Champagne.

A escola exclui, como sempre, mas ela exclui agora de forma continuada, a todos os níveis de curso, e mantém no próprio âmago aqueles que ela exclui, simplesmente marginalizando-os nas ramificações mais ou menos desvalorizadas. Esses "marginalizados por dentro", estão condenados a oscilar entre a adesão maravilhada à ilusão proposta e a resignação aos seus veredictos, entre a submissão ansiosa e a revolta impotente. (BOURDIEU; CHAMPAGNE, 2001, p. 485, grifos dos autores).

Como lembram os autores, sob novas vestes, a exclusão é ainda uma das responsáveis por tornar inacessível ou não satisfatoriamente acessível a educação para tantas crianças e adolescentes.

É claro que democratizar a educação é dever do Estado, pois demanda ampliação do número de escolas e vagas onde elas são necessárias, verbas para programas como os que preveem transporte⁶³ e merenda escolar⁶⁴ gratuitos aos(as) estudantes da Educação Infantil ao Ensino Médio, investimentos para a manutenção, ampliação e adequação dos prédios escolares para o atendimento das necessidades de todos(as) os(as) estudantes, criação de um sistema nacional que articule políticas sociais (de geração de emprego e renda, de saúde, de assistência social e de educação), dentre outros, mas não é só do Estado.

Democratizar a educação, no âmbito do cotidiano escolar, é ação conjunta do Estado, da sociedade, das famílias e dos(das) professores(as), pois se relaciona com o trabalho de gestão das políticas educacionais na escola. Quando se observa somente a conquista, muitas vezes esquece-se de indagar a respeito do que se tem

⁶³ O Programa Nacional de Transporte Escolar (PNATE) foi criado pela Lei n.º 10.880, de 2004, com o objetivo de assegurar o acesso e a permanência de crianças e adolescentes residentes em áreas rurais, nas escolas públicas.

⁶⁴ O Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE) foi criado em 1955 por meio do Decreto n.º 37.106.

feito no cotidiano escolar para que se efetive a aprendizagem a todos(as) aqueles(as) que adentraram na escola nos últimos trinta e dois anos.

Ainda que não se tenha mais uma escola segregacionista (separando pobres de ricos, brancos de negros, crianças neurotípicas e/ou sem deficiências de crianças com transtornos e/ou com deficiências) – ao menos em tese –, ainda se percebe a presença de ações antidemocráticas que precisam ser revistas. Dentre elas, destaca-se a ausência ou a incipiente consideração do saber de experiência feita dos(das) estudantes e a presença de uma cultura escolar legitimadora de processos de segregação, seleção e exclusão, fortemente discutidas por Bourdieu(2007), Bourdieu e Champagne (2001), Dubet (2003, 2003a) e Freire (2013).

4.1.1.3 Qualidade

A qualidade da educação é uma aspiração constante de todos os sistemas educacionais, compartilhada pelo conjunto da sociedade, e um dos principais objetivos das reformas educacionais [...]. Trata-se de um conceito com grande diversidade de significados, com frequência não coincidentes entre os diferentes atores, porque implica um juízo de valor concernente ao tipo de educação que se queira para formar um ideal de pessoa e de sociedade. (UNESCO, OREALC⁶⁵, 2008, p. 29).

Tendo-se como introdução para a definição de qualidade na educação a escrita acima referenciada e havendo ciência das implicações pedagógicas que diferentes definições suscitam para as práticas pedagógicas, considera-se importante tecer alguns questionamentos iniciais. Dentre eles: quais são os critérios, as condições e as práticas que asseguram a qualidade na educação? Quem as define? Como elas se relacionam ao que acontece no cotidiano da escola? Há uma resposta uníssona para o que significa a qualidade na educação? A quem se pergunta sobre isso? De quem se escutam as respostas?

Reconhece-se que são muitas perguntas para um item que se propõe apenas a oferecer indícios para a reflexão crítica, mas elas são importantes para desacomodar quem sobre a educação se dispõe a refletir. É certo que muitas outras

⁶⁵ [Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura; Oficina Regional de Educação para a América Latina e o Caribe] Documento de discussão sobre políticas educativas no marco da II Reunião Intergovernamental do Projeto Regional de Educação para a América Latina e o Caribe (EPT/PRE), 29 e 30 de março de 2007, Buenos Aires, Argentina. BR/2008/PI/H/22.

questões estão implicadas na definição de qualidade na educação e que, talvez, nunca se possa precisar, mas é dever questioná-las sempre que possível, sobretudo porque "[...] a qualidade implica fazer um juízo de valor [...]." (UNESCO, OREALC, 2008, p. 31).

Desde que as políticas educacionais contemporâneas entraram em vigor, o que mais se fez foi criar mecanismos para seu monitoramento e avaliação, conforme tratou-se no capítulo anterior. Percentuais, ranqueamentos, notas, gráficos e tabelas são as principais formas de expressão da qualidade da educação oferecida pelas escolas básicas de todo o país.

No entanto, muitos desses mecanismos de aferição – aliás, elaborados por pessoas em posições de liderança política e intelectual e que, muitas vezes, se encontram distantes dos sistemas de ensino e de suas realidades –, nem sempre condizem com o que se faz no cotidiano escolar. Infelizmente, as avaliações internas e externas costumam apresentar certa similaridade nesse sentido.

Em geral, no que diz respeito às avaliações internas, um conjunto de avaliações é pensada pelos(as) docentes para aferir as aprendizagens estudantis. Ao final do processo – em que mais vale ter sorte, já que os conhecimentos e as aprendizagens construídas são desiguais – os resultados separam os aptos dos não aptos, os que aprenderam dos que não aprenderam, os que atingiram os objetivos – e, às vezes, apenas as médias –, daqueles que não atingiram minimamente os resultados esperados.

A avaliação da qualidade da educação, que está comumente – e, não raras vezes, exclusivamente – atrelada à questões conceituais ou mesmo informativas do processo de ensino, permanece distanciada, inclusive, do que os textos legais trazem para o epicentro do processo educativo, como: a liberdade para aprender; a busca pela construção de uma sociedade justa, solidária, democrática e inclusiva; o respeito às diferentes manifestações artísticas e culturais; as diversas formas de expressão verbal e não-verbal; a reflexão; o protagonismo; a argumentação; a crítica; o apreço pela diversidade; a autonomia; e a flexibilidade.

Sobre esse aspecto, declarações da UNESCO e da OREALC (2008, p. 31), informam que uma educação de qualidade deveria envolver pelo menos três dimensões: "o respeito aos direitos humanos, equidade e pertinência. A essas dimensões haveria de acrescentar a relevância, assim como duas de caráter operativo: eficácia e eficiência."

Na prática, contudo, desconfia-se de que haja predominância de resultados desconectados das experiências dos sujeitos como sendo os únicos indicadores (ou os mais valorizados) daquilo que se define como sendo de maior ou menor qualidade na Educação Básica.

Evidentemente, sozinhos, eles não dão conta do objetivo de aferir a qualidade da educação, o qual exige, minimamente, que se conheça a dinamicidade do cotidiano da escola e a heterogeneidade dos sujeitos que a compõem, isso sem falar nos objetivos que se tem para o ensino, incluindo-se aí os objetivos dos discentes em relação à própria aprendizagem.

Consoante com esse pensamento, no documento *Educação de qualidade para todos: um assunto de direitos humanos* (2008), os(as) autores(as) indicam a extensão e o caráter projetivo vinculado à qualidade da educação.

O acesso é um primeiro passo no direito à educação, mas seu pleno exercício exige que seja de qualidade promovendo o pleno desenvolvimento das múltiplas potencialidades de cada pessoa com aprendizagens socialmente relevantes e experiências educacionais pertinentes às necessidades e características dos indivíduos e dos contextos nos quais se desenvolvem. (UNESCO, OREALC, 2008, p. 32).

Nesse panorama, em se tratando de salvaguardar o direito à educação e, com ele, o direito à aprendizagem, universalidade e democratização são tão importantes quanto a qualidade da educação, mas essa somente se alcança se "[...] oferecer os recursos e o apoio necessários para que todos os estudantes alcancem os máximos níveis de desenvolvimento e aprendizagem, de acordo com suas capacidades." (UNESCO, OREALC, 2008, p. 41).

Sabendo disso, exercitar ações pedagógicas que envolvam a plena participação, a equidade, a flexibilidade, a redução dos obstáculos e das desigualdades que acompanham os(as) estudantes (sociais, culturais, econômicas) ou desenrolam-se durante a trajetória escolar e a ampliação das oportunidades parecem ser ações assertivas, embora ainda não tenham sido plenamente assumidas; razão pela qual fazem parte das conquistas semissatisfeitas.

4.1.2 Conquistas mal-satisfeitas

Por conquistas mal-satisfeitas entende-se aquelas cujo processo mal iniciou ou é ainda inexistente, especificamente na perspectiva de educação formal, consideradas as acepções de ensino e de aprendizagem apresentadas e defendidas nesta tese. Dentre as conquistas mal-satisfeitas, destaca-se aquelas em que a ausência de reflexão crítica é a tônica e o empecilho para que mudanças sejam efetivadas e efetivas. Elenca-se, dentre outras, aquelas que têm sido constituídas de forma antagônica: a centralidade institucional e a diversidade; a escolarização e a biografia; o ajuizamento; e os ritmos.

4.1.2.1 Centralidade institucional e diversidade

A escola brasileira, cujo embrião remonta ao período Colonial – quando cabia aos padres jesuítas o processo de catequização (indígena) e de formação intelectual dos filhos de portugueses –, estava mais ligada à elite política e econômica e aos seus interesses, começando somente a se converter em instituição pública, a serviço e sob a responsabilidade do Estado brasileiro, no início do século XX, embora de forma muito incipiente e pouco abrangente.

Desde as primeiras décadas dos anos 1900, quando o Brasil já havia se tornado um país republicano, a escola⁶⁶ concentra as diretrizes pedagógicas do ensino e institucionaliza⁶⁷ o curso de vida dos(as) estudantes.

Pensando no tempo presente e em toda a burocratização inerente a instituição escolar, pode-se afirmar – sem o risco de cometer exageros – que a escola monopoliza os tempos, os espaços, as aprendizagens, tornando-se, por intermédio da figura dos(das) professores(as) e gestores(as), um dos agentes centralizadores das trajetórias dos sujeitos.

Sobre esse aspecto, Cury (2002, p. 206) alerta que é importante dar-se conta de que "o acesso à educação é também um meio de abertura que dá ao indivíduo uma chave de autoconstrução e de se reconhecer como capaz de opções"

⁶⁶ Quando se faz referência à escola, referencia-se a todos(as) aqueles(as) que de algum modo representam a escola, quer dizer, os(as) gestores(as) e os(as) executores(as) das políticas educacionais para a Educação Básica. No macroespaço, ao Ministério da Educação e às Secretarias Estaduais e Municipais de Educação; no microespaço, às escolas, aos(as) diretores(as), aos coordenadores(as) pedagógicos(as) e aos(as) professores(as).

⁶⁷ Problematizações a este respeito podem ser encontradas no capítulo **Institucionalização da aprendizagem no cotidiano escolar: uma proposta de Revisão Sistemática de Literatura (RSL)** desta tese.

e essas opções incluem o estabelecimento de práticas sociais que não discriminem as diferenças.

Sendo ainda uma instituição pouco atenta às diversidades que compõem as subjetividades, a escola costuma definir sozinha o currículo – ainda que o faça por força de lei, com a(s) qual(ais) nem sempre esteve disposta a colaborar –, a trajetória que cada qual deve seguir durante o período de escolarização, a idade em que cada etapa do ensino deve ser desenvolvida e finalizada, os requisitos para as etapas subsequentes, padronizando todo o processo educativo e tolhendo as escolhas individuais.

Ainda que essa questão possa ser problematizada no âmbito da(s) escola(s) entre os(as) professores(as), isso não se dá de forma expressiva a ponto de alterar os modelos existentes e que, aliás, perduram há tão longo tempo; ao menos é o que os ecos da observação e da experiência docente indicam.

A falta de um movimento efetivo de mudança reforça o entendimento prévio de que é mais fácil incorporar-se ao sistema do que transformá-lo. Aliás, parece até contraditório que a mesma diversidade que compõe a escola e lhe gere novas sociabilidades ou lhe cause algum tipo de mutação não seja capaz de desfazer hábitos e condutas pedagógicas arraigadas e internalizadas, algumas delas essencialmente ritualistas⁶⁸.

A centralidade institucional, não apenas está avessa à diversidade discente, quanto acaba se impondo e abrandando os(as) docentes que estariam dispostos(as) a questioná-la em profundidade. Assim, possivelmente, poucos refletem a respeito do que deve fazer parte dos currículos, de que extensão de currículo é compatível ou adequada às realidades da comunidade escolar "x", quais estudantes têm efetivas possibilidades de alcançá-lo na totalidade, que perspectivas sociais estão sendo contempladas, qual o tempo previsto para que as aprendizagens aconteçam ou mesmo a respeito do constrangimento que os tempos institucionais causam aos(as) estudantes.

Desconsiderar que "as temporalidades institucionais, na sua concretização ideal, assentam num percurso linear, sem falhas, hesitações ou intermitências

⁶⁸ Não se desconsidera nesta afirmativa os contextos de formação docente e as fragilidades que acompanham o fazer, sejam os desafios pedagógicos, sejam aqueles ligados à burocracia, entre outros tantos. Sabe-se de suas presenças. Por força das experiências pessoais, eles são reconhecidos. Acredita-se que alguns dos hábitos e condutas pedagógicas referidas sejam muito mais decorrentes da incompletude que acompanha a constituição – contínua – da docência do que da incompetência.

(retenções, reprovações, abandono, portanto)", conforme denunciou Vieira (2015, p. 5), é menosprezar a biografia dos sujeitos. Nesse sentido, reitera-se que é necessário e importante considerar a trajetória do sujeito – seja ele a criança, seja ele o(a) adolescente, seus pais, seus(suas) professores(as) –, como aquela em que, mesmo sob diferentes papéis ou funções, se dá no/em relação ao cotidiano escolar. Portanto, no tempo institucionalizado da escola que é, antes de tudo, também o tempo da vida de cada um.

4.1.2.2 Escolarização e biografia

Por ocupar boa parte da vida dos sujeitos, a escola é o lugar onde ocorre boa parte dos processos de subjetivação. É durante o período da escolarização, nos tempos e nos espaços institucionais – em que os outros tempos e espaços também se fazem presentes –, que a criança e o(a) adolescente se individua e se constitui como membro de uma coletividade.

É também nele que se observa um grande desafio, o biográfico. Afinal, como pode alguém tornar-se sujeito nesse contexto, se poucas escolhas lhe são possíveis? Como questiona Vieira:

[...] de que forma as temporalidades institucionais (inscritas nas normas que regulam o sistema de ensino, por exemplo) se articulam com os tempos de construção de si, do desenvolvimento de competências, virtudes, identidades, isto é, como se ligam as temporalidades institucionais com as mais propriamente biográficas? (VIEIRA, 2015, p. 5).

Subjetividade e trajetória escolar são indissociáveis e ambas são feitas no cotidiano da escola, que é o cotidiano da própria vida, portanto, presente e, também, futuro. A constituição de si se projeta das experiências vividas e significadas por cada um(a), não sendo possível que seja encarada como algo que ocorre distanciado do cotidiano escolar ou exclusivamente no âmbito da escola e de seus tempos, mesmo que seja nela que os sujeitos em processo de escolarização passem boa parte do seu tempo.

Os aspectos singulares dos sujeitos, seus desejos e anseios nem sempre encontram reciprocidade com aqueles do Estado, por isso não se pode negar aos seus membros um papel significativo nas decisões em que são sujeitos implicados. Basta lembrar que escolarização e biografia se fazem cotidianamente.

4.1.2.3 Ajuizamento e ritmos

Possivelmente, o processo avaliativo e o conseqüente ajuizamento do sucesso ou do insucesso escolar sejam um dos mecanismos mais complexos relacionados ao cotidiano da Educação Básica. Nas palavras de Vieira:

[...] este mecanismo, ao assumir uma concepção linear de tempo, conduziu ao adiamento da conversão do saber escolar em conhecimentos profissionais. Ao mesmo tempo, o sucesso escolar permanece medido e aferido de acordo com este modelo. Isto significa que, de uma perspectiva institucional, qualquer desvio da norma – sequencial, linear e cumulativa – de trajetória escolar dos alunos é entendida como insucesso. (VIEIRA, 2015, p. 5).

A linearidade que acompanha a escolarização dos sujeitos se faz sentir, talvez mais pesadamente, quando o(a) professor(a) assume o papel de juiz(a) sem refletir sobre o que está fazendo. Afinal, o quanto se pensa sobre a avaliação? Como se chega a ela? Que princípio orienta essa decisão?

Em muitas situações, a noção de sucesso escolar é alcançada em uma perspectiva unidimensional, em que ocorre a comparação entre os diferentes sujeitos, e não pluridimensional, em que são consideradas as subjetividades, os progressos individuais, as trajetórias escolares e de vida, os ritmos de aprendizagem, os tempos interiores.

Sobre esse aspecto, Vieira (2015, p. 7) alega que "o processo de qualificação dos alunos, longe de ser um mero trabalho individual, revela-se (também) um trabalho de aproximações sucessivas realizado pelos professores num contexto de interação coletiva e sob um pano de fundo comparativo." Para a autora, tal classificação, além de negligenciar os ritmos de aprendizagem de cada um(a) e privilegiar os tempos externos aos sujeitos,

[...] confronta-se hoje com incertezas acrescidas, uma vez que o contexto de escolarização massificada traz para a escola um maior número de casos de alunos com comportamentos mais "híbridos", potencialmente geradores de maior dificuldade em suscitar acordo entre os docentes quanto à sua ordenação porque dificilmente encaixáveis nos modos tradicionais de categorização. (VIEIRA, 2015, p. 7, grifos da autora).

Regida pelo princípio da meritocracia, em que, supostamente, todos(as) encontram-se sob as mesmas condições de competitividade, a avaliação das

aprendizagens é inadequadamente sancionada, justificada e reiterada. Dubet (2003) é enfático ao dizer que a escola não é neutra nisso. Ela atua junto a outros mecanismos de desigualdade e exclusão.

Por outro lado, não poderia ser diferente, a escola é meritocrática. Ela ordena, hierarquiza, classifica os indivíduos em função de seus méritos, postulando em revanche que esses indivíduos são iguais. Os indivíduos devem, portanto, perceber-se como os autores de seus desempenhos, como seus responsáveis. A escola apresenta-se um pouco à maneira de uma prova esportiva que postula a igualdade dos concorrentes e as objetividades das regras. A ética esportiva é a da responsabilidade dos desempenhos: que vença o melhor! (DUBET, 2003, p. 40-41).

É também o que denuncia Pires (2018, p. 129) ao afirmar que "a dinâmica escolar baseada na meritocracia é similar a uma competição em que há vencedores e perdedores." Para a autora, "a exaltação do mérito impacta diretamente no ambiente escolar, acentuando o clima de competição escolar" e, embora esse funcionamento pareça justo, não o é.

Como se poderia, então, monitorar as aprendizagens pelo percurso no sistema de ensino escolar sem descuidar das subjetividades? Como fugir à regra da uniformidade de ajuizamento? Como transpor a debilidade na preparação dos instrumentos avaliativos e permitir que cada sujeito seja protagonista de seus ritmos? Será que se pode distinguir o que se aprende na escola do que se aprende na vida? Será que se pode "domar" a aprendizagem, institucionalizando-a?

Quando se observa apenas as trajetórias institucionalizadas, naturalmente se ignora que existem outros meios para que todos(as) tenham chances de êxito. Não o êxito igual para todos(as), mas o possível para cada um(a). É importante ao(a) professor(a) desafiar-se na possibilidade de "suspender" os tempos e os percursos exteriores aos sujeitos e mesmo assim atender aos objetivos do ensino.

Para tanto, não há modelo. O confronto de temporalidades requer ousadia e confiança de que essa é uma escolha justa que tem como princípio educativo a consideração das diferenças que compõem as subjetividades, dentre as quais os ritmos de aprendizagem.

Afinal, não se pode aprender em outros ritmos? Se nada na vida tem ritmo definido, é plausível regular a experiência que compõe a aprendizagem escolar? Mais que isso, é possível – e justo – tentar isolar o(a) estudante da própria vida? A noção de sucesso escolar, normalmente geradora de tensões e contradições, ganha

amplitude se for considerada a forma como os percursos escolares e de vida são construídos na escola, através e a partir dela.

Sob a égide da igualdade de direitos e de oportunidades, a sociedade brasileira tem assistido ao direito à educação ser traduzido – apesar dos ganhos – em algo distante do concebido. O que se observa é um direito tal como é, mas não ainda como pode ser. A (im)possibilidade de uma educação para todos(as) indica que ainda se precisa fomentar o olhar crítico para os ranços que perduram no tempo, tanto quanto para as mudanças almejadas.

Não é coerente e nem ético perceber escancarada e legitimada a exclusão e nada fazer. Mesmo que não se impeça mais os sujeitos de acessarem à escola e nela permanecerem, muitos continuam sendo colocados em posição de submissão ou rebaixamento, sendo igualmente excluídos dos processos educativos. Para Dubet:

[...] a exclusão não é somente um fenômeno sistêmico "objetivo", é também uma experiência subjetiva da exclusão vivida potencialmente como uma destruição de si, já que cada um é responsável por sua própria educação, por sua própria aventura. Ou seja, os alunos excluídos estão ameaçados de se sentir destruídos por sua exclusão, que seria o signo de sua própria "nulidade". (DUBET, 2003, p. 41, grifos do autor).

E, sendo assim, enquanto não lhes forem respeitadas as diferenças, as trajetórias e os ritmos, não será possível afirmar que todos usufruem do direito à aprendizagem.

Aliás, a opção por destacar conquistas semissatisfeitas e mal-satisfeitas do direito à educação no Brasil é justamente demonstrar que justiça exige reciprocidade, que as sociedades e os direitos sociais são, muitas vezes, concebidos de forma ideal, mas não instituem práticas reais correspondentes e que existe grande diferença entre algo tal como é e algo tal como pode vir a ser. Ao contrário do que se supunha, a igualdade de direitos sobre a qual se assentam o direito à educação e a igualdade de oportunidades, enquanto pilar, ainda estão incompletas e distantes dos(as) mais vulneráveis.

Se por um lado, algumas políticas educacionais são excessivamente uniformizadoras que mal sobra espaço para teorias e práticas pedagógicas que buscam tecer aproximações com o cotidiano, que contemplem as expectativas, as socializações e as experiências estudantis; por outro lado, a lógica da relação

pedagógica parece ainda não ter deixado de atender ao sistema de recusa de opiniões, de privilégio aos julgamentos e desempenhos, embaraçando a reciprocidade e a horizontalidade das relações.

Diante dos argumentos apresentados, intentou-se esclarecer que a diversidade presente na escola não representa apenas diferença, mas, também, desvantagem e que, embora a universalidade e a democratização sejam importantes, elas não são capazes de solucionar o problema das desigualdades que são promovidas no âmbito do cotidiano escolar. Almeja-se que o respeito não continue condicionado a resultados, comparações, hierarquias, desempenhos ou quaisquer outros critérios escolares, pois a escola não é arena, mas bem comum. É para o convívio entre pares e é para a igualdade. Dito isso, assume-se o compromisso de sinalizar possibilidades para que o cotidiano da aprendizagem escolar anteceda e inspire a relação pedagógica.

4.2 COTIDIANO DA ESCOLA, COTIDIANO DA VIDA

O que é o cotidiano? Quando se questiona a respeito do que se passa no cotidiano, de que cotidiano está se falando? No âmbito desta tese, o cotidiano é definido:

[..] como uma rota de conhecimento. Quer isto dizer que o cotidiano não é uma parcela isolável do social. Com efeito, o cotidiano não pode ser caçado a laço quando cavalga diante de nós na exacta medida em que o cotidiano é o laço que nos permite "levantar caça" no real social, dando nós de inteligibilidade ao social. (PAIS, 2013, p. 111, grifos do autor).

Logo, embora o cotidiano pareça ser "[...] o que no dia-a-dia se passa quando nada parece se passar", sendo superficialmente entendido como "[...] o que se passa todos os dias" (PAIS, 2013, p. 108), sem que haja qualquer contestação, isso é apenas aparência e ilusão.

O que se passa no cotidiano é "rotina", costuma dizer-se. A ideia de rotina é próxima da de quotidianidade e expressa o hábito de fazer as coisas sempre da mesma maneira, por recurso a práticas constantemente adversas à inovação. É certo que, considerado do ponto de vista da sua regularidade, normatividade e regularidade, o cotidiano manifesta-se como um campo de ritualidades. [...] No entanto, as raízes etimológicas de rotina apontam para outro campo semântico, associado à ideia de rota (caminho), do latim *via*, *rupta*, de onde derivam as expressões *rotura* ou *ruptura*: acto

ou efeito de romper ou interromper; corte, rompimento, fractura. (PAIS, 2013, p. 208-209, grifos do autor).

A ilusão advém do fato de que o cotidiano não guarda só recorrências e regularidades⁶⁹, embora, na maioria das vezes, as surpresas, o inusitado e o incomum passem sem ser percebidos por aqueles(as) que o vivem. Em geral, por se "[...] dizer que no cotidiano nada se passa que fuja à ordem da rotina e da monotonia" (PAIS, 2013, p. 108), poucos(as) se atentam para as experiências que a própria regularidade do cotidiano suscita.

Por toda complexidade e multiplicidade que compõe o cotidiano, em que as perguntas trazidas no início deste item trazem apenas alguns indícios, não parece exagero dizer que ele suscita problematizações e análises contínuas e multidimensionais em torno dos aspectos culturais – do mundo e da vida – que o constituem.

Também não se duvida que as experiências do cotidiano possam inspirar muitos questionamentos e provocar muitas reflexões. Para Stecanela, ancorada em Lefebvre em analogia com os movimentos do direito à educação no Brasil, o que se passa no cotidiano necessita ser observado, considerando-se três dimensões: o concebido; o vivido; e o percebido pelos sujeitos.

Assim, o concebido é considerado um espaço abstrato, mental, legal e burocrático, pensado previamente por profissionais e tecnocratas. O espaço vivido é o da experiência prática da vida cotidiana, difícil de ser apreendido porque envolve o imaginário e o simbólico, com suas complexidades nem sempre passíveis de serem analisadas pela teoria. Por sua vez, o percebido, considerado um espaço social, apresenta-se pelos órgãos de sentidos, mas também através do mundo incorporado pelas práticas sociais, na relação com as materialidades que a compõem. (STECANELA, 2016, p. 345).

Retomando, então, de que cotidiano se está falando quando se fala de cotidiano escolar? Na perspectiva sociológica, está se falando do cotidiano da vida dos(as) estudantes⁷⁰, de como eles(as) significam as experiências vividas em meio ao ordinário das rotinas. Olhar para o cotidiano escolar requisita, antes de tudo, que

⁶⁹ Essa é a dimensão da cotidianidade, referida por Martins (2014). Nela, atenta-se para aquilo que se repete (horários, rotinas, estruturas, normas) e que afasta o sujeito da experiência e não para o cotidiano, cuja dimensão permite a observação e o encontro com a ruptura e a surpresa (PAIS, 1999; 2015).

⁷⁰ A Sociologia do Cotidiano, da qual Pais (1999, 2013, 2015) é um teórico expoente, constitui-se referência importante para o entendimento do cenário da Educação Básica atual como um todo, assim como o das experiências sociais estudantis que no cotidiano escolar são vividas.

se olhe para o vivido com as lentes do percebido; que se contemple a vida e não um espaço ou um lugar com fronteiras definidas.

O cotidiano escolar não está desmembrado do que ocorre em outros tempos e espaços, institucionalizados ou não. É mais um *locus* em que os sujeitos pensam, vivenciam, percebem e partilham experiências que constituem a si mesmos, pois os sentidos atribuídos são subjetivos e independentes de barreiras físicas. O cotidiano é o todo em que as diferentes experiências (escolares e não escolares) se amalgamam e ganham sentidos.

Assim, quando se sistematiza questionamentos sobre frações de acontecimentos que ocorrem na escola, não se está tratando de algo que esteja à parte do que ocorre na vida. Ao contrário, ao transcender e preceder a escola, a observação desta parcela social, conforme sinaliza Pais (2013, p. 113), descortina possibilidades para "o conhecimento tácito das interações sociais."

Pela observação de fragmentos do que acontece na escola se adentra na minúcia de determinados modos de viver, fazer e entender processos sociais dinâmicos e complexos, entre os quais aqueles vividos no âmbito da Educação Básica, por mais desafiador que seja construir conhecimento sobre as vivências do cotidiano.

Obviamente, se for tomado de forma reducionista, apenas pela dimensão do concebido, o cotidiano escolar poderia ser simplificadamente descrito a partir da leitura atentados textos jurídicos que compõem a legislação educacional em vigor. Mas, seria o cotidiano escolar assim tão previsível na perspectiva da Sociologia do Cotidiano? Não. Olhar para o cotidiano escolar é olhar a partir do que dizem as narrativas e os(as) narradores, ou seja, tem a ver com os aspectos práticos que se desenrolam em seu interior e com as percepções dos sujeitos que o vivenciam.

A ênfase ao vivido e ao percebido, destacada por Stecanela (2016), relaciona-se com o que se faz na escola para atender à pluralidade, à dinamicidade e à imprevisibilidade que acompanham as rotinas pedagógicas. Fica evidente que, na dimensão do vivido, o cotidiano escolar é mais do que a concretização de currículos formais e a repetição de comportamentos, intervenções e resultados.

Por isso é importante indagar e indagar-se sobre o cotidiano. Afinal, que percepções os(as) protagonistas das relações vividas no cotidiano escolar têm a respeito das experimentações que fazem? Há especificidades do cotidiano que merecem ser aprofundadas? Qual a potencialidade do cotidiano tomado como

perspectiva teórico-metodológica? Conforme anuncia Stecanela (2009), o cotidiano, por meio da:

[...] exaltação dos detalhes, dos pormenores pode, eventualmente, ser revelador das estruturas sociais, permitindo recompor o todo através das partes, pois, através do pequeno, do ínfimo, da dobra, da sobra ou da sombra, é possível ter uma ideia de como as práticas sociais cotidianas são produtoras da estrutura social e como essa última acaba por influenciar as primeiras. (STECANELA, 2009, p. 69).

Uma das maneiras de se aproximar do vivido do cotidiano escolar é tomar como objeto de análise e interpretação a narrativa reflexiva que os sujeitos implicados fazem acerca das experiências que reconhecidamente dele partem, ainda que não estejam isoladas das demais experiências de vida. Todas as percepções por eles narradas acerca das experiências escolares são, primordialmente, percepções sobre experiências de vida e é sob tal premissa que se deve observar, interrogar, escutar e dialogar sobre opções, escolhas, experiências, práticas, interferências, aprendizagens, motivações e ações.

A dimensão do percebido torna visível as frestas que permitem conhecer parte das trajetórias singulares que são, por essência, embebidas de sentimentos, expectativas, pré-conceitos, visões de mundo e valores, entrelaçadas por ocorrências e interferências diárias que, por mais que não se possa abarcá-las por completo, fazem "[...] insinuar o social", como explica Pais (2013, p. 108).

O tempo das narrativas, ainda que seja o presente, vincula outros tempos. Vincula o tempo biológico dos(as) estudantes convidados a narrar suas experiências de aprendizagem e, também, o tempo geracional⁷¹ que os(as) coloca em relação e, a partir do qual, na perspectiva trazida por Mannheim (1993), compõem suas próprias unidades geracionais.

Pouco a pouco, por intermédio do percebido sobre o cotidiano, vai se desfazendo o emaranhado aparentemente coeso de sujeitos escolares para mostrar suas diferentes visões de mundo, de vida, da escola, sobre o outro, sobre a relação e sobre a aprendizagem. E é essa potencialidade de investigação sobre o cotidiano

⁷¹ Os tempos geracionais, definidos por Mannheim (1993), podem ser entendidos, simplificadaamente, como sendo os tempos interiores ao indivíduo, ou seja, subjetivados pela posição geracional (quando os sujeitos partilham de experiências comuns relacionadas à convivência social ampla), pela conexão geracional (pressupõe um vínculo que pode ser cultural, econômico ou outro) ou pela unidade geracional (se relaciona às diversidades de modos de viver, se relacionar, conceber, agir etc.); e os tempos exteriores, ou seja, cronológico/biológico.

da educação – que não é tão somente a escola – que se amplia pela perspectiva da Sociologia do Cotidiano⁷².

Acredita-se que o cotidiano escolar seja potencial na construção de novas perspectivas para o ensino e para a aprendizagem, se for tomado na sua essência, como uma rota de conhecimento, conforme anuncia Pais (2013). Mas é preciso querer decifrá-lo, mergulhar na aparente monotonia, desafiar os rituais, fazer romper o novo.

Talvez também seja importante, ao olhar para o cotidiano escolar, pensar a escola enquanto instituição de ensino, com os diferentes significados atribuídos a ela ao longo dos séculos e os principais desafios que acompanham o fazer docente na contemporaneidade, a fim de desembaçar as lentes da observação. Alguns desses⁷³, certamente, relacionados às transformações decorrentes do maciço ingresso de crianças e adolescentes em escolas públicas de todo país nos últimos trinta e dois anos, outros, contudo, relacionados à perenidade associada às práticas de ensino operadas pelos(as) professores(as) nos últimos séculos.

Para Tolosana (2005), uma parte dos problemas ou desafios educacionais tem origem na resistência e inconformidade do(as) professores(as) frente às novas exigências do fazer pedagógico, sobretudo aquelas relacionadas à aproximação com as novas gerações e seus anseios. Outra parte, no entanto, não é uma especificidade do gerenciamento interno das instituições de ensino, mas todo um complexo social há séculos erigido e consolidado que continua a sustentar modelos sociais e culturais de preservação e transmissão cultural.

Toda sociedad, desde la más simple a la más compleja, todo grupo humano desde el más depauperado al más rico, elitista y aristocrático ha activado y activa procesos, tanto formales como informales, para transmitir sus rasgos

⁷² Certamente, quando se toma consciência de que o referido cenário configura uma dentre tantas outras perspectivas possíveis de serem elaboradas em torno de pequenos fragmentos, também se precisa lidar com a dureza dessa escolha, afinal esse caminho "não se faz sem conflitos, sem dúvidas e sem incertezas, pois as perguntas servem para mobilizar em direção à construção de respostas, sempre parciais e provisórias sobre a realidade que nos é dada a ler", conforme alerta Stecanela (2009, p. 74). Sendo assim, mesmo a já esperada brevidade dos conhecimentos construídos e os desafios de buscar uma análise sociológica do cotidiano escolar não devem inibir a busca por respostas consistentes ao que acontece no chamado cotidiano da aprendizagem, pois os achados não apenas respondem – ainda que parcialmente – aos anseios do tempo histórico em que são produzidos, como também estimulam novas buscas, seja para ampliar, seja para refutar o que foi produzido. Portanto, seria injustificável negligenciar suas potencialidades por conta disso.

⁷³ Dentre os desafios apontados pelos(as) docentes, as dificuldades de aprendizagem, o desinteresse, o desrespeito, a indisciplina, a burocracia, os diferentes ritmos de aprendizagem dos(as) estudantes, além da inclusão de crianças com necessidades especiais nas classes regulares, aparecem em destaque.

culturales más importantes a las nuevas generaciones. Y lo que transmiten son regímenes de enunciación, esto es, principios generales de orden y convivencia, valores nucleares que tienen su propia estructura y lógica, el *ethos* de la cultura [...]. (TOLOSANA, 2005, p. 7, grifos do autor).

Para Stecanela, a crise da escola contemporânea parecer estar associada à insistência docente "[...] na difusão de um modelo cultural ditado por forças externas à relação pedagógica, no desejo explícito de centrarem suas práticas na separação entre 'educação' e 'ensino' [...]" enquanto os(as) estudantes resistem "[...] em assistir à cultura sendo silenciada ou expulsa do ensino, pois é através dela que constituem suas identidades geracionais, individuais e coletivas [...]." (STECANELA, 2016, p. 353, grifos da autora).

O que se observa como síntese dos argumentos expostos é que, ainda que haja flexibilizações no processo, a imutabilidade acabou por tornar-se uma marca civilizatória importante da educação, por vezes necessária, mas demasiadamente estrutural no tocante à educação formal.

Dialogando com a Filosofia à luz dos estudos de Rorty (1997), percebe-se que na tradição ocidental, em que por longo período de tempo a busca de sentidos à existência esteve exclusivamente ancorada em uma tradição que incluía refletir e narrar as próprias contribuições para a comunidade (histórica, atual ou imaginária), a inclusão da descrição de si mesmo, em relação à sua realidade imediata, excluiu as relações anteriores ou as estabelecidas com outros grupos.

Observando tal movimento, pode-se dizer que, quando os sujeitos buscavam o sentido de suas existências narrando suas contribuições para a comunidade, expressavam um desejo por solidariedade. Essa busca de sentidos junto aos outros fazia com que eles não se questionassem sobre o que acontecia no interior ou exterior de sua comunidade de pertencimento.

Contudo, quando a descrição de si mesmo ocupou esse lugar e os sujeitos passaram a tentar explicar o mundo e o sentido da existência humana sem questionar os vínculos que estabeleciam em comunidade, eles ansiavam por respostas objetivas, independentemente do outro e transcendendo as relações humanas.

Tal processo filosófico ocidental, em que o mecanismo de busca de sentido à existência saiu da perspectiva solidária para a objetiva, deu impulso à tradição corrente de buscar explicações objetivas para os movimentos humanos. Essa tradição, enraizada nos intelectuais desde os tempos do Iluminismo, pode indicar,

dentre outras coisas, que os sujeitos sentem necessidade de controle sobre si mesmos e sobre seus destinos, tanto quanto o sentem sobre os outros e sobre praticamente tudo que os cerca.

Herdeiros de um movimento que os fez acreditar que pela razão poderiam conhecer os modos de ser da humanidade – e que para isso bastariam definir o método adequado e executá-lo com rigor –, os sujeitos se convenceram de que é possível distinguir objetivamente conhecimento de opinião, realidade de aparência, sem considerar as influências do coletivo sobre os objetos do conhecimento, pelo contrário, isolando ou neutralizando-as.

Nós somos os herdeiros dessa tradição objetivista, centrada na assunção de que nós precisamos nos manter fora de nossa sociedade, o tempo que for necessário, para examiná-la sob a luz de algo que a transcenda; ou seja, sob a luz disso que ela tem em comum com toda e qualquer outra comunidade humana possível e atual. (RORTY, 1997, p. 38).

Segundo o filósofo estadunidense, essa acepção de ciência influenciou os profissionais e as instituições destinadas à difusão dos conhecimentos científicos produzidos pela humanidade. Ao conferir às universidades a posição de produtoras de conhecimento científico e às escolas a posição de transmissoras dele, contribuiu para o distanciamento entre a produção do conhecimento e as estruturas sociais, com as relações de solidariedade e troca que as subjazem.

Uma das questões mais relevantes dessa herança ocidental para o entendimento das nuances do ensino hoje é que o conhecimento passou a ser tido como algo estático, como uma determinação do objeto, portanto, como uma referência ao real e, em vista disso, deixou-se de questionar a relação entre cotidiano e conhecimento.

Conforme argumenta Rorty (1997), em decorrência dessa tradição científica ocidental, nesse lugar destinado à aprendizagem em que os(as) professores(as) deveriam fazer a necessária mediação e intervenção para que o dialógico se dê (VIGOSTKY, 2001), há a tendência ao ensino dos conhecimentos historicamente produzidos pela humanidade, a transmissão de valores morais e a difusão de comportamentos culturais herdados e valorizados pela sociedade, em certas ocasiões, desconectados dos valores e culturas da coletividade presente⁷⁴.

⁷⁴ No texto **Por que ir à escola?**, Stecanela e Wessel (2016) sinalizam, com base nas percepções de estudantes do segundo segmento do Ensino Fundamental acerca da experiência escolar, que as

Essas afirmativas, frequentemente emergentes em narrativas estudantis (STECANELA, 2016, 2018; VIEIRA, 2015), não refletem somente situações contemporâneas vividas e percebidas pelos sujeitos escolares, como se pode depreender. Independentemente do tempo em que levou para se instaurar – trinta e dois anos ou alguns séculos – esse modo operacional traduzido em práticas de ensino que pouco se alteram no cotidiano, com a presença ou a ausência dos(as) estudantes, apesar de parecer natural, traz indícios acerca da raiz do conflito entre professores(as) e estudantes.

A ausência de um horizonte comum de expectativas⁷⁵ em relação ao cotidiano da aprendizagem, resultado da ausência de questionamento a respeito das dinâmicas do cotidiano e do diálogo com os sujeitos que o compõem⁷⁶, impactam o ser e o fazer docentes tanto quanto impactam a aprendizagem.

A imposição de valores morais básicos e normas éticas associada à falta de diálogo desconsidera a experiência como força motriz da construção de conhecimentos. O conhecimento, portanto, que poderia ser (re)construído a partir das novas interações, acaba sendo, na maior parte das vezes, transmitido como verdade imutável e inflexível, desconectado da dialogicidade que o encontro da relação pedagógica pressupõe.

Si por educación en sentido amplio entendemos procesos de transmisión cultural formal e informal más o menos institucionalizados, tenemos que asumir en ellos la presencia, al menos espectral, de categoremata como valor, códigos de conducta, autoridad, obediencia, responsabilidad y conceptos tales como identidad, alteridad, nación, estado y globalización entre otros. Hasta qué punto, por ejemplo, violentamos en la enseñanza? Es correcto enseñar a los niños la teoría de la evolución cuando la mayoría de los padres norteamericanos no creen en ella? Cómo armonizar la necesaria autoridad del enseñante con la necesaria libertad del enseñado? (TOLOSANA, 2005, p. 12).

crianças nunca foram perguntadas sobre o porquê de ir à escola e quais os seus sentidos. Em geral, o que ocorre é o abafamento de suas vozes, resultado da ausência de escuta e de diálogo em torno de seus interesses, motivações e anseios.

⁷⁵ A expectativa frustrada do encontro com o outro acaba se resumindo em desmotivação, desinteresse e falta de envolvimento com os processos educativos, tanto por parte dos(as) docentes quanto por parte dos(as) discentes.

⁷⁶ Estas narrativas produzidas pela suposição do que está acontecendo, em certa medida, são ecos de uma experiência particular, na qual se conjugam a observação e as leituras ancoradas, de modo especial, os elementos trazidos por Vieira (2015), mesmo antes de ter-se feito o devido diálogo com a Sociologia do Cotidiano que, aliás, parte das evidências do vivido, referendadas/revalidadas pelas narrativas dos sujeitos que vivem esse cotidiano.

E se há, como os indícios da experiência sugerem, ausência de diálogo na relação estabelecida entre professores(as) e estudantes, se prevalece um cotidiano escolar no qual padrões culturais mais tradicionais se sobrepõem aos direitos individuais de aprendizagem, havendo, então, fragilidades na relação pedagógica, isso merece ser revisto.

O tripé da relação pedagógica (professor(a)-estudante-conhecimento) envolto pelo diálogo, prevê a abertura ao outro, ou seja, está regido pela lógica da descoberta que demanda do(a) docente uma atuação a partir do percebido. Se a relação pedagógica é importante para a construção de conhecimentos⁷⁷ no âmbito da educação formal, também é importante descobrir como os(as) estudantes fazem em sua ausência, quais têm sido as alternativas buscadas para driblá-la.

Como mecanismo de integração entre pessoas e conhecimentos, entre pessoas e saberes⁷⁸, a relação pedagógica pode viabilizar a formulação e a concretização de um horizonte comum de expectativas docentes e discentes. Para isso, há de se ter ciência de que é impossível separar a relação do saber⁷⁹, como lembra Charlot (2013), e que a relação não é oposição ou sobreposição ao currículo (já que a educação em si não é prescritiva).

O desequilíbrio entre conhecimento e experiências de socialização, entre cotidiano escolar e cotidiano da vida acarreta o empobrecimento (ou ausência) das experiências de aprendizagem; que se tornam pouco significativas aos(as) estudantes.

Pensando nisso, talvez a relação pedagógica deva estar antecedita pela reconsideração das concepções de verdade e de conhecimento que guiam as ações pedagógicas na perspectiva do ensino. O conhecimento, tomado como algo que se apreende pela atribuição de sentidos próprios, portanto, que se relaciona com a experiência e com os tempos geracionais de quem os constrói e com a coletividade que permeia a individualidade exige da intervenção pedagógica a relação.

É evidente que na esteira da tradição filosófica ocidental herdada existem normas institucionalizadas, práticas culturais, condutas arraigadas e internalizadas que conduzem os sujeitos à manutenção de determinados hábitos e reproduções, sem que haja muitos questionamentos ou consideração à solidariedade.

⁷⁷ Concebido como síntese descritiva e argumentativa que é parte de um processo social complexo e dinâmico situado num espaço e tempo determinados.

⁷⁸ A relação com o saber será tratada ao longo do texto.

⁷⁹ Ou o saber da relação, conforme situa Certeau (1995).

Contudo, qualquer prática que preze pela transmissão de valores morais e difusão de comportamentos culturais em desacordo com multiculturalismo presente nas escolas necessita ser revista.

Embora o fato seja que a tradição ocidental deixou encravada no ocidente a ideia de imutabilidade, naturalidade e verdade e, com isso, se tenha "[...] dificuldade de reformular [...] crenças de tal modo a ajustar o fato dessa discordância com as outras crenças que abraçamos." (RORTY, 1997, p. 44), é preciso tentar. Estabelecer o equilíbrio entre conhecimento e experiências de socialização⁸⁰ implica também esse exercício.

Para finalizar, é importante considerar as experiências de socialização que ocorrem no cotidiano escolar como parte do conjunto de experiências que são vividas pelos sujeitos, e não como elementos desconexos aos conhecimentos produzidos. Os conhecimentos produzidos no âmbito do período de escolarização são cognitivos, mas, também, sociais e afetivos. Decorrem de todos os movimentos encabeçados pelos(as) docentes e, inclusive, daqueles que se dão sem a sua supervisão.

4.3 O DIÁLOGO NA RELAÇÃO PEDAGÓGICA

Face aos diálogos com dados empíricos trazidos por outros(as) autores(as), pode parecer que, em muitos momentos, há na Educação Básica a tradição do não diálogo, da não pergunta, da não flexibilização, da não relação ou, dito de outro modo, da escolha entre o currículo e a relação.

Pensar a partir do diálogo humano, sem uma ideia pré-concebida e idealizada de realidade, de ensino, de sujeito, considerando que são muitas as concepções de racionalidade nos diferentes tempos e espaços histórico-culturais e que as concepções de verdade são reverberações daquelas comunidades, situadas em uma temporalidade histórica específica, potencializa o ensino e favorece a aprendizagem.

⁸⁰ As experiências de socialização são importantes para a construção de conhecimentos e constituição de saberes, mas não se sobrepõem à disposição e mobilização que a atividade intelectual requer. Como explica Charlot, a socialização é um dos três processos que decorrem da educação (humanização e subjetivação/singularização são os outros dois) e cada qual tem sua importância para a constituição humana. De acordo com o autor, "o ato de ensino-aprendizagem depende, igualmente, das estruturas e relações sociais." (CHARLOT, 2013, n. p.).

Do mesmo modo que a construção de conhecimentos não pode estar reduzida à solidariedade, ela também não pode estar sedimentada sob certos hábitos, práticas e concepções descontextualizadas e irrefletidas. Essa perspectiva também pode ser estendida para as relações que se dão no cotidiano escolar – muitas vezes, assustadoramente hierárquicas –, em que quase tudo está pautado pela regra, disciplina, obediência, reprodução de comportamentos, transmissão de conhecimentos e pouco ou nada pelas reflexões sobre as práticas e os sentidos que cada qual atribui ao que acontece no dia a dia.

Entender que nem todos os sujeitos aprendizes irão conhecer do mesmo modo as mesmas teorias ou chegar às mesmas atribuições de sentido; entender o processo de aprender como algo fluído, contínuo, cujos significados encontram-se nas relações humanas; entender que o aprendizado não pode ser uniformizado e que cada qual significa a partir de seu próprio saber de experiência feita, como pontua Freire (2013), pode auxiliar professores(as) e estudantes a descobrirem novas rotas de conhecimento.

A ciência e os conhecimentos científicos por si só não são a resposta para o mundo que se quer construir, mas "instrumento do progresso social", como explica Rorty (1997, p. 50). E, se esses dogmas científicos da sociedade moderna não respondem mais às transformações; se o tradicional e os hábitos cristalizados não dão conta, então a ciência – e só ela – não é a resposta.

Insiste-se que "[...] não há nada de errado com a ciência, só há algo de errado com a tentativa de divinizá-la [...]" (RORTY, 1997, p. 51), visto que ela não é fonte de confiabilidade imutável. É preciso, nesse sentido, deixar de lado a preocupação demasiada com o cognitivo e o racional e dedicar-se mais a questionar sobre o que se faz na escola e apostar nas pessoas e na sua capacidade de (re)criação e transformação do mundo.

Pensamentos objetificáveis demais só fazem com que se privilegie e se avalie o que provém de um conhecimento exato, calculável, determinável e observável em detrimento do que provém dos modos de os sujeitos estarem no mundo. O racional pode ser pensado como algo razoável, no qual "[...] um conjunto de virtudes morais: tolerância, respeito pelas opiniões daqueles que estão à nossa volta, disposição para escutar, confiança, na persuasão mais do que na força" (RORTY, 1997, p. 57-58) são tão importantes quanto o que se pode mensurar. Não

se trata de determinar o conhecimento, mas de construí-lo a partir de outros conhecimentos, culturas e visões de mundo dos sujeitos da coletividade.

Ao observar o mundo como se tudo existisse sem as relações que os sujeitos estabelecem entre si, universalizando o que se sabe, se produz e se faz, perdem-se as dinâmicas do cotidiano que tanto podem contribuir para a construção de conhecimentos.

Importa saber que ensinar não é necessariamente chegar a um único lugar; a uma única verdade – e isso precisa estar claro na escolha das intervenções pedagógicas –, mas é querer construir com o outro, buscar identificações, partilhar experiências comuns, abrir-se para as trocas, para a expressão da curiosidade, para o desejo de liberdade, para os argumentos sobre a verdade construída na relação, para o diálogo que a relação pedagógica exige. Em outras palavras, abrir-se para a relação com o saber: consigo, com o outro e com o mundo (CHARLOT, 2013).

O fazer pedagógico não é uma ciência do mensurável e do controlável e, por isso, o cotidiano escolar precisa ser visto como espaço e tempo potenciais de aprendizagens que se dão pela via das experiências individuais e coletivas e das reflexões sobre elas. E, nesse sentido, questionar os currículos, vê-los para além de um conjunto de conhecimentos científicos organizados e hierarquizados que precisam ser divulgados, estando a serviço do novo, das coletividades e das subjetividades torna-se tarefa da escola e dos(as) professores(as).

Tomar essa posição nos libertaria de questões sobre a objetividade de valores, a racionalidade da ciência e a viabilidade de nossos jogos de linguagem. Todas essas questões teóricas seriam substituídas por questões práticas sobre se convém conservar nossos valores, teorias e práticas presentes ou tentar substituí-los por outros. (RORTY, 1997, p. 63).

O fazer pedagógico exige e impõe que os(as) professores(as) ensinem e aprendam a estabelecer a relação pedagógica dialógica com o outro igual e com o outro diferente (geracional, cultural, social etc.) sem coisificar⁸¹ a relação

⁸¹ A autora conceitua coisificação a partir de seu emprego por Freire. Segundo explica, esse conceito "deriva de suas reflexões sobre os processos de dominação e de alienação, responsáveis pela produção da sociedade-objeto e do homem-objeto. Esse último, segundo Freire (1967), ao render-se ao anonimato do processo nivelador da massificação, fortalece o processo de domesticação e rebaixa-se a mero objeto, ou seja, coisifica-se, é coisificado. O enfrentamento do processo de dominação seria possível através do diálogo. Na pronúncia e na escuta da palavra, o Eu dialógico acolhe o Tu que o constitui. Por sua vez, o Eu antidialógico considera o Tu da relação como um Isso, como coisa, pervertendo o diálogo, objetificando ou coisificando o outro e a relação." (STECANELA, 2018, p. 942).

(STECANELA, 2018), sem estender conteúdos, sem inculcar comportamentos ou valores, sem objetificar os sujeitos, sem estabelecer verdades e resultados inalcançáveis.

Parece ser importante encorajar os sujeitos ensinantes e aprendizes a promoverem e vivenciarem experiências abertas, livres e flexíveis; sem que um queira formar o outro, impondo e retificando verdades sem questionar sua correspondência com as realidades e as verdades.

Simplificadamente, aprofundando aspectos teorizados anteriormente, pode-se dizer que os desafios escolares relacionados à suposta não aprendizagem discente denunciada pelos(as) professores(as) possui ao menos duas frentes: a primeira indica que conhecimentos e valores morais são transmitidos o mais hierarquicamente e linearmente possíveis pelos(as) professores(as) aos(as) estudantes; e a segunda indica que os(as) professores(as) desconhecem ou não reconhecem as aprendizagens que os(as) estudantes fazem pela via das experiências escolares e isso tudo calcado sobre contradições sócio-históricas e estruturais.

Charlot (2008, 2013) esclarece que, apesar de as contradições sócio-históricas do fazer docente não terem sido criadas exclusivamente no cotidiano escolar, sendo decorrentes de processos históricos e culturais alheios a ele, conforme discutiu-se anteriormente, nele, elas tendem a se tornar exacerbadas, pois frequentemente aparecem acompanhadas de outras contradições, as estruturais.

Enquanto as contradições sócio-históricas estão relacionadas à tradição, à verdade, ao real e aos modos de pensar, construir e transmitir conhecimentos científicos sem a consideração da coletividade – heranças de uma estrutura e um modo de pensar sedimentados no tempo –, as estruturais se relacionam com a própria dinâmica que o cotidiano escolar impõe ao fazer docente na atualidade.

Sobre essas, em primeiro lugar, o pesquisador francês destaca a dificuldade de o(a) professor(a) perceber-se como um(a) trabalhador(a) dentre outros tantos(as) trabalhadores(as). Parece que mesmo que a profissão docente não tenha sido historicamente valorizada, do ponto de vista econômico, socialmente ela representava certo prestígio, sobretudo diante da massa de analfabetos que o Brasil possuía até bem pouco tempo⁸².

⁸² De acordo com dados publicados no Mapa do Analfabetismo no Brasil pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) em 2010, a taxa de analfabetismo na

Naquele contexto de quase completa exclusão social, o(a) professor(a) era uma figura de referência intelectual, o(a) “guardião(a)” dos conhecimentos; quase divinizado(a). Uma lembrança distante a qual muitos(as) ainda se mantêm atrelados(as) e que concorre para inibir a aceitação da docência como sendo um trabalho com regras, finalidades e responsabilidades definidas; distantes da mera vocação.

Para Charlot (2013), em segundo lugar, o ressentimento pelas novas circunstâncias do cotidiano escolar que o(a) conduz à exaltação da culpa. Assim, culpa o(a) estudante por seus "nãos" – não aprendizado, não comprometimento, não interesse etc. – e se esquece de refletir sobre o quanto a construção de conhecimentos ocorre em colaboração e, sendo assim, o quanto dessa culpa lhe pertence.

Em terceiro lugar, o(a) professor(a) ainda se preocupa muito em identificar-se pedagogicamente, ou seja, dizer-se tradicional, construtivista, progressista, libertador(a) etc., mas dedica-se pouco em questionar as tendências pedagógicas. Enquanto se apega aos rótulos e se queixa da estrutura escolar ou do sistema educacional, não reúne esforços para reinventar o seu próprio fazer.

A quarta contradição referida por Charlot (2013) diz respeito à confusão que o(a) professor(a) faz entre a escola e a comunidade. Muitas vezes não sabe mais como não fazer da escola uma extensão do que é a comunidade que a frequenta ou, em outro extremo, desconsidera que o cotidiano da escola precisa estar em relação com o que acontece fora dela, para que, assim, possa ter sentido para os(as) estudantes.

Por fim, como quinta contradição estrutural, está a dificuldade de o(a) professor(a) dirigir o processo pedagógico de maneira não autoritária. Como resultado, em muitas situações, não respeita os direitos das crianças e dos(as) adolescentes.

Não se pode negar a existência dessas e de outras contradições com as quais os(as) professores(as) precisam lidar cotidianamente. Conforme esclarece Charlot:

população com 15 anos ou mais era de mais de 65% em 1900 (50,5% em 1950; 25,5% em 1980; 9,6% em 2010), isso considerando que pela definição de então era considerada alfabetizada a "pessoa capaz de ler e escrever pelo menos um bilhete simples no idioma que conhece." (INEP, 2010, p. 6). Embora o Brasil não utilize oficialmente para fins de taxaço do analfabetismo o conceito de analfabeto funcional, no qual inserem-se as pessoas que têm até 4 anos de escolaridade concluídos, se assim o fizesse essa taxa seria de mais de 40% em 2000.

[...] o professor é uma figura simbólica sobre a qual são projetadas muitas contradições econômicas, sociais e culturais. Contudo, seria um erro considerar que as contradições enfrentadas pela professora, no cotidiano, são um simples reflexo das contradições sociais. A situação é mais complexa. Existem tensões inerentes ao próprio ato de educar e ensinar. Quando são mal geridas, essas tensões viram contradições, sofridas pelos docentes e pelos alunos. [...] Portanto, as contradições são, ao mesmo tempo, estruturais, isto é, ligadas à própria atividade docente, e sócio-históricas, uma vez que são moldadas pelas condições sociais do ensino a certa época. (CHARLOT, 2013, p. 102-103).

Contudo, todo esse cenário de contradições mostra que o trabalho docente é socialmente tão mais exigente quanto deveria o ser pelo(a) próprio(a) professor(a), ainda que o papel não seja somente dos(as) professores(as) e da escola, mas, inclusive, do Estado e da família, retomando o que diz o artigo 205 da Constituição Federal de 1988. Infelizmente, apesar das exigências, falta a muitos(as) professores(as) pensar a educação enquanto prática que se faz com os sujeitos – sociais, culturais, de desejos –, colocando-os no centro de suas ações.

Por certo, há muita complexidade nas relações entre escola, sociedade, pedagogias, projetos de sociedade, conhecimentos, saberes, currículos, mas considera-se que examiná-las deva ser uma condição essencial à formação docente, tanto inicial quanto continuada, pois se a interdependência entre escola e sociedade tem implicância direta sobre o fazer pedagógico, ela também pode desafiar o(a) professor(a) a questionar-se a respeito daquilo que deseja e/ou deve ensinar, sua justificativa, importância e finalidade.

O imperativo de que o ensino tem que fazer algum sentido para o sujeito aprendiz convoca-o(a) a atentar-se sobre se o que ensina está em sintonia com o meio social, com a vida, com os desejos e com as relações que os sujeitos aprendizes estabelecem uns com os outros e com o mundo. E, para isso, não há fórmula, mas demanda diálogo.

Essa relação de interdependência é explicada por Elias (1994). Para o autor, o fato de os sujeitos viverem em sociedade e estarem naturalmente ligados uns aos outros (biológica e culturalmente), por si só, já pressupõe uma relação mútua de dependência. Assim, por mais ambígua e complexa que possa ser essa relação, ela cria uma configuração social. A escola, neste caso, também sintetiza uma rede de interdependência entre professores(as) e estudantes e essas relações acabam por configurar o cotidiano escolar.

No entendimento de Stecanela (2016, p. 355), "a experiência – docente e escolar – é o ponto de ligação entre os atores da escola, oportunizada por redes de interdependências" e, sendo assim, reafirma o entendimento de Elias (1994, p. 39) de que "[...] não é possível tomar indivíduos isolados como ponto de partida para entender a estrutura de seus relacionamentos mútuos, a estrutura da sociedade." Nessa perspectiva, cada qual, isoladamente, pouco significa quando se pensa a escola, pois a necessidade e/ou o dever de cada um, depende do outro e se efetua na relação com o outro.

É entendendo que a configuração escolar é parte de uma configuração social que permeia a relação pedagógica, que se pode, observando o cotidiano e as experiências que os sujeitos em relação estabelecem, perceber que os modos de fazer docentes ou os modos de aprender discentes são constituídos e se alteram na relação, pois "cada um desses personagens, como em uma rede, depende do outro; seja para aprender, seja para ensinar." (STECANELA, 2016, p. 355). De acordo com Elias:

[...] mesmo dentro de um mesmo grupo, as relações conferidas a duas pessoas e suas histórias individuais nunca são exatamente idênticas. Cada pessoa parte de uma posição única em sua rede de relações e atravessa uma história singular até chegar à morte. (ELIAS, 1994, p. 27).

Não é demasiado repetitivo pontuar que as experiências de aprendizagem, deflagradas pelos(as) professores(as) no cotidiano escolar, precisam ser orientadas por alguns pressupostos, dos quais: que a educação (formal) não deve ser distinguida da vida, nem ser justaposta a ela; que a prática pedagógica deve ser pensada com o outro, e não para o outro; que os processos de aprendizagem e sua relação com a construção de conhecimentos devem ser coletivos, e não seletivos; que o diálogo na relação pedagógica deve ser ação entre iguais e diferentes, e não simples mediação conhecimento-estudante; que a escola e a vida são interdependentes, e não polaridades hostis.

Em atenção a todas essas questões, definidas no âmbito desta tese como sendo alguns dos elos frágeis que compõem o cotidiano da Educação Básica e que, portanto, inibem, interrompem e/ou desmerecem as aprendizagens estudantis, pode-se dizer que a ausência de diálogo é a inaptidão que permeia a maior parte delas.

Surpreende pensar que a falta de uma relação pedagógica dialógica tenha tantos impactos no cotidiano escolar. E se diz isso por ser ela um elemento tão genuíno às relações humanas e tão acessível aos(as) professores(as). No entanto, por que é tão difícil tomar o diálogo como princípio metodológico e educativo? Por que o ensino é ainda essencialmente transmissão e pouco construção de conhecimentos, se estudos indicam que intervenções pedagógicas pautadas no estímulo à vivência de experiências por sujeitos que são vistos como responsáveis por suas próprias aprendizagens se tornam mais profícuas para seu desenvolvimento integral? Sobre esse aspecto, Charlot é categórico ao afirmar que não há como o(a) estudante aprender pelo professor.

Só o aluno pode fazer aquilo que produz conhecimento, e o professor só pode fazer alguma coisa para que o aluno o faça. Evidentemente, sempre com um coeficiente de incerteza. Nesse sentido, o trabalho do professor não é ensinar; é fazer algo para que o aluno aprenda. Com frequência, esse "algo" consistirá em ensinar; outras vezes, pode tomar uma outra forma. (CHARLOT, 2006, p. 15, grifos do autor).

Esses movimentos internos, tão difíceis de serem avaliados na escola pelo(a) professor(a), dizem respeito à potencialidade (ou não) de suas intervenções na efetivação da aprendizagem. Costuma-se atentar mais para as rotinas, os tempos, os espaços, as normas, a legislação e, pouco para as práticas criativas, para o que provoca a curiosidade ou a percepção dos modos como ela se expressa ou é castrada e abortada na escola, para as ações autônomas e para as relações dialógicas que contribuem para a efetivação da aprendizagem.

Há de se considerar que tal falta de atenção, em geral, indica não somente a concepção de educação que cada qual tem, quanto à falta de clareza acerca dos processos educativos que a legitimam ou não. Aliás, sem aprofundar essa questão que envolve as fragilidades do fazer pedagógico e/ou a falta de reflexão sobre ele, parece ser importante situar que o aprender não é um processo que começa ou termina na escola, mas que nem por isso é onde ele é menos importante, ao contrário. Os processos de socialização que ocorrem no âmbito escolar – e não somente aqueles sob o domínio do(a) professor(a) – necessitam de investimentos reais para que sejam capazes de potencializar as aprendizagens.

Nessa perspectiva, não parece ser razoável continuar pensando a escola como um lugar onde se aprende para alguma coisa ou para "ser alguém", visto que

ninguém será "um dia"; todos estão sendo o tempo todo. O aprender contínuo é próprio do inacabamento de cada um, como diria Freire (2013); fruto do ser social que está em constante refazimento e, por esta razão, como situa Stecanela (2016, p. 666), "é preciso reconhecer que a escola, antes vista como lugar hegemônico no acesso e transmissão do conhecimento, instituição guardiã e detentora do saber, já não se sustenta apenas com essas premissas."

O que compete ao(a) professor(a) é justamente a sensibilização do sujeito para esse movimento; para que, sozinho e/ou com os outros, seja capaz de atribuir sentidos novos a si, ao mundo e às relações; para que seja capaz de tornar suas experiências significativas e constituir seu próprio saber.

Saber esse que, para Charlot (2006, p. 10), é "[...] um discurso no qual a significação das palavras é controlada, no qual levamos em conta diversas formas de colocar o problema, vários pontos de vista, no qual nos apoiamos em provas que podem ser verificadas por qualquer um." Dialogando com Mannheim (1993), o saber tem a ver com a atribuição de sentidos, identificação geracional e experiência contextualizada, bem como tem a ver com a dialogicidade estimada por Freire (2013) e com o que se passa no cotidiano, como alerta Pais (2013). Assim, a relação do sujeito com o saber é, antes de tudo, relação constituída pela experiência consigo e com o outro.

Para definir o saber, Charlot (2000) apresenta os conceitos de saber e aprender. O primeiro, no sentido estrito da palavra, significa um conteúdo intelectual; o segundo tem um significado mais amplo, já que existem várias formas de aprender: pode ser adquirir um saber (aprender Fisiologia, Matemática), dominar um objeto ou uma atividade (aprender a escrever, a andar de bicicleta), entrar em formas relacionais (aprender a cumprimentar, a mentir). Nesse contexto, o aprender não fica restrito à obtenção do conteúdo intelectual, mas abrange todas as relações que o sujeito estabelece para adquiri-lo. (TRÓPIA; CALDEIRA, 2011, p. 372).

Vale a pena problematizar a esse respeito, uma vez que enquanto os(as) professores(as) queixam-se da não aprendizagem discente, que estratégias sistematizam para que a relação dos(as) estudantes com o conhecimento seja construída de forma menos frágil? Que reflexões coletivas fazem os(as) professores(as) a respeito das diferenças que observam entre o que se esperava do(a) estudante e o que se obteve como efetivo resultado em termos de aprendizagem? Até que ponto essas reflexões, quando acontecem, incidem sobre suas próprias responsabilidades?

Parece que ampliar tais questionamentos para as práticas pedagógicas pode ser mais profícuo do que direcionar a crítica ao outro, que não é um outro aluno, um outro nota, um outro resultado quantitativo. O outro é toda uma trajetória que merece ter, pela via da educação, um ensino humanizado, integral e significativo.

Charlot traz uma série de questões potentes para auxiliar o(a) professor(a) a tomar ciência de suas práticas e pensar o novo, pensar sobre o que faz sentido na educação, sobre para quem faz sentido suas escolhas pedagógicas etc. Para o educador, tudo o que ocorre no cotidiano da escola é único tanto quanto é a escola, seus(as) professores(as) e estudantes.

Mesmo que a instituição escolar esteja submetida às políticas educacionais e que essas orientem o fazer docente, não se pode depender delas para pensar sobre os conhecimentos e os saberes que importam aos sujeitos na contemporaneidade.

Essa instituição não pode produzir o conhecimento no aluno, contrariamente às visões de transparência e de controle daqueles que dão tanta importância à avaliação que ela termina por prevalecer sobre a aprendizagem. A instituição pode apenas fazer algo que talvez modifique aquilo que o professor e o aluno fazem. Existe aí uma articulação fundamental entre três ações de "fazer", na qual o poder político está do lado da instituição e o poder intelectual do lado do professor, mas na qual aquilo que produz, em última instância, o sucesso ou o fracasso do empreendimento está do lado do aluno. (CHARLOT, 2006, p. 16, grifos do autor).

Não é pertinente desconsiderar que as políticas educacionais nacionais são ainda recentes e frágeis, e embora representem avanços importantes, cabe à escola considerar as reflexões e as proposições dos(as) estudantes sobre a educação, sobre o que faz sentido, sobre o que é de desejo.

Mais uma vez, como argumenta Charlot (2006, p. 16), "eis aí também a chave para compreender as possibilidades e os limites das políticas educativas. Nenhuma reforma política, por si só, resolve um problema educacional", se não for capaz de fazer modificar as práticas dos(as) professores(as) e dos(as) estudantes em seus contextos práticos.

A educação não é processo cerebral. O que se desenrola no cotidiano da escola não pode estar dissociado das discussões sobre os processos que envolvem o aprender e sua relação com o saber. Relacionar-se com o saber significa, para

Charlot, relacionar-se com sua realidade, suas experiências de atividade e interpretação sobre o mundo, já que tudo que o sujeito faz é no e sobre o mundo.

Até que ponto os processos educativos são feitos com os sujeitos? Quanto de suas percepções sobre a experiência escolar é considerada para a aprendizagem? Não deveria ser esta a lógica da educação: o cotidiano, a experiência, a relação, o diálogo e a aprendizagem? Talvez ainda não seja o momento de responder a esses questionamentos, mas apenas fazê-los emergir.

Problematizar o cotidiano escolar, o que nele se aprende e se ensina, faz tanto parte do estudo sobre as políticas educacionais e as práticas ligadas à atividade docente, quanto é desafio reflexivo-filosófico sobre as contradições sócio-históricas que o constituem.

O que se faz com o outro, em relação ao outro, ou na relação com o outro não é a mesma coisa. O que se faz com e na relação com o outro pressupõe comunhão, troca, diálogo, construção coletiva; o que se faz em relação ao outro pressupõe a existência de um sujeito que decide e age em direção a outro que apenas recebe e acata.

No cotidiano escolar, em geral, o agir de uma ou outra forma se relaciona a uma determinada concepção de educação, muitas vezes enraizada e da qual não se tem clareza. Além disso, denota uma forma de conceber a vida, o mundo e o outro que pode, em muitos casos, estar tão internalizada ao ponto de parecer inerente aos sujeitos.

Como já foi dito, levando em consideração que uma intervenção pedagógica, qualquer que seja ela, manifesta uma acepção filosófica e política de educação, debater sobre se o que se ensina é para a coletividade, para quem está aí, para o novo ou se é apenas tradição arraigada, parece pertinente. Afinal, se há um hiato entre a aprendizagem esperada e a constatada pelos(as) professores(as), talvez seja a hora de não apenas rever as contradições estruturais, como também as sócio-históricas.

Além de reconsiderar algumas verdades e rever algumas conquistas relacionadas ao direito à educação, muitas das quais semissatisfeitas e outras mal-satisfeitas⁸³, a construção de algo novo no âmbito da Educação Básica pode muito

⁸³ A busca por novas proposições pedagógicas não desconsidera as dificuldades do processo, especialmente quando se tem como elemento norteador uma legislação que, de certo modo,

bem ser fortalecida por intermédio da relação pedagógica, ou seja, dessa relação entre professores(as), estudantes e conhecimento que se dá no cotidiano escolar permeada pelo diálogo.

5 SOBRE EXPERIÊNCIA E APRENDIZAGEM

Experiência, palavra cuja origem etimológica deriva de "experimento, prática, liberdade", é um termo cujos sentidos e concepções sofreram variações ao longo do tempo sem, contudo, muito desviar-se da essência de experimento e experimentação que lhe é intrínseca. (CUNHA, 2012, p. 80).

Da empiria científica, enquanto testagem prática, padronizada e controlada, comum às áreas de Ciências da Natureza e Biológicas, passando por concepções menos instrumentais, como as que incluem as vivências dos sujeitos nas diversas situações cotidianas, àquelas que lhes afetam a subjetividade e o modificam, a experiência tem impulsionado pesquisas científicas também na área da Educação.

Diante das múltiplas concepções e abordagens, explorar a dimensão teórica da experiência estudantil, de um modo geral, e de aprendizagem, mais especificamente, é uma das propostas deste capítulo⁸⁴, visto que se considera que, mesmo que a aprendizagem ocorra a qualquer tempo e em qualquer circunstância, quanto mais ampliada for a interação entre os sujeitos e maior o favorecimento de experiências potenciais às novas aprendizagens, maior, mais ampla e complexa será sua bagagem cognitiva-afetiva-social. Partindo desse pressuposto, neste capítulo, busca-se inicialmente apresentar e entrelaçar as concepções de experiência trazidas por Dewey (1971), Freire (2013) e Dubet (1994) e, em diálogo com o conceito de geração, de Mannheim (1993), estabelecer relações com o cotidiano da escola e o da vida, elencando princípios para uma prática pedagógica que se apresente crítica.

Na sequência, trata-se mais especificamente das experiências que se dão no âmbito do cotidiano escolar e de suas significações pelos(as) estudantes. Sendo assim, compreender os limites e os alcances das percepções estudantis sobre suas próprias experiências de aprendizagens, destacando os desafios que a reflexividade e a memória(s) – entre o lembrar e o esquecer – adquirem em seu contexto e de que modo atuam na constituição do que os sujeitos estão sendo é também o propósito que acompanha este capítulo.

⁸⁴ Em tempo: excertos do texto apresentado neste capítulo foram previamente discutidos em evento da área da educação, do qual decorreu a publicação em Anais, e publicados em revista científica da área da Educação, a saber: Anais do I Seminário Internacional Educação, Biopolítica e Formação de Professores na América Latina/II Jornada Interuniversitária de Pós-Graduação em Educação - Brasil/Argentina (1º SIBIFORP/II JIPPGE – BR/AR) e Revista Linhas Críticas, ambos referenciados ao final da tese.

5.1 EXPERIÊNCIA E POTENCIAL EDUCATIVO

Em *Experiência e Educação*, Dewey não somente coloca a experiência pessoal dos sujeitos aprendizes no centro do processo educativo, destacando suas potencialidades para a aprendizagem e o seu desenvolvimento, como reitera que "quanto mais definitiva e sinceramente se sustenta que educação é desenvolvimento dentro, por e para experiência, tanto mais importante se faz a necessidade de clara concepção do que seja experiência." (DEWEY, 1971, p. 17).

A compreensão sobre a referida concepção de experiência permite concebê-la como sendo toda situação concreta, abstrata, física ou mental/intelectual, vivenciada de modo individual ou coletivo, direta ou indiretamente pelo sujeito, que lhe acarreta mudanças internas (novos modos de pensar e agir sobre si, sobre os outros e sobre o mundo; novos hábitos, saberes e propósitos; novas ideias, atitudes, concepções e compreensões) e externas (em seu meio, em suas necessidades, em suas escolhas) irreversíveis, isto é, que o impedem de voltar a ser o que o era.

Compreendida dessa maneira, uma experiência é entendida como tal se promove alguma mudança no sujeito, ou seja, se tem o potencial de provocar a irrupção de algo que modifica parte daquilo que ele era antes de tê-la vivido. Também, de acordo com o autor, a depender de suas características, uma experiência pode ser educativa e não educativa.

Educativa, se ela fomentar no sujeito o desejo e a curiosidade, fazendo-o agregar sensibilidade à vida, conectar novas aprendizagens e saber ao que lhe é vital no tempo presente. Além disso, se o motivar para pleitear novas descobertas e atribuir a elas sentidos que extrapolam o tempo do vivido. Não educativa se, ao contrário, ela lhe é desagradável, automática, desconectada de suas necessidades vitais, sem valor social e restrita ao momento experiencial.

Nas palavras de Dewey, também é educativa toda experiência que tem o potencial de impulsionar o sujeito em direção a experiências mais amplas e profundas e "é deseducativa toda experiência que produza o efeito de parar ou distorcer o crescimento para novas experiências posteriores." (DEWEY, 1971, p. 14). Ou seja, independente de ter ou não valor educativo, a experiência tem o potencial de extrapolar o tempo do vivido, em função do chamado *continuum* experiencial.

Por certo, as reverberações advindas de vivências agradáveis, valorosas e capazes de ligar o sujeito à vida ao hoje, ao agora e ao devir, afetar sua

subjetividade⁸⁵ e o fazer querer reafirmá-las continuamente, buscando por outras, em geral, mais amplas e profundas, são opostas àquelas que lhe sufocam o desejo de experienciar e/ou se conectar a outras experiências.

Apesar de espaço-temporalmente distanciada, essa questão da potencialidade da continuidade da experiência trazida pelo educador norte-americano ainda é uma questão problemática no âmbito da educação. Entendendo que todos os sujeitos experienciam o tempo todo e que os significados atribuídos às experiências pelos sujeitos tendem a ser continuamente reafirmados, conduzindo-os ou não a novas situações experienciais, como podem os(as) professores(as) assegurarem aos(as) estudantes experiências e aprendizagens significativas?⁸⁶ Como fazer com que elas influam progressiva e criadoramente nas experiências futuras?

Ainda que a concepção de experiência encontrada em Dewey não tenha sido citada por Freire⁸⁷ muitas vezes em seus escritos, não se pode negar que a influência do norte-americano lhe foi significativa. Em diferentes oportunidades, Freire deixou claro que a experiência vivida em qualquer cotidiano não estaria – ou não poderia estar – desconectada dessa ideia trazida pelo *continuum* experiencial de Dewey.

O denominado saber de experiência feita é exemplo concreto da continuidade das experiências e de suas constantes (re)significações pelo sujeito, conforme desenvolve Freire (2013). Para o educador brasileiro, presente desde o

⁸⁵ "Numa perspectiva sociológica, a subjetividade é entendida como uma actividade social gerada pela perda da adesão à ordem do mundo, ao *logos*." (DUBET, 1994, p. 101, grifos do autor).

⁸⁶ Em seus estudos, Ausubel investigou a forma como a aprendizagem significativa se organiza. De acordo com os teóricos Moreira e Masini (1982), Nogueira e Leal (2015) e Praia (2000), o psicólogo entendia que a aprendizagem se dá a partir de uma estrutura cognitiva hierarquicamente organizada, na qual conceitos mais simples se expandem e se complexificam em direção a conceitos mais generalizáveis. Sendo a aprendizagem significativa composta por três tipos, como representações, proposições e conceitos, ela "processa-se quando o material novo, ideias e informações que apresentam uma estrutura lógica, interage com conceitos relevantes e inclusivos, claros e disponíveis na estrutura cognitiva, sendo por eles assimilados, contribuindo para sua diferenciação, elaboração e estabilidade." (MOREIRA; MASINI, 1982, p. 4). Tomando essa perspectiva teórica em relação ao ensino, para que a aprendizagem significativa ocorra, é necessário – dentre outras condições – partir daquilo que o sujeito já sabe e daquilo que lhe é de interesse (significativo), o que requer uma intervenção pedagógica deliberada e propositiva. Nesse aspecto, a teoria da aprendizagem significativa de Ausubel dialoga com a teoria vigotskyana, uma vez que, para Vigotsky, a intervenção pedagógica deve considerar o nível de desenvolvimento real do sujeito, ou seja, os conhecimentos por ele já consolidados.

⁸⁷ Em um levantamento breve foi possível identificar apenas três referências diretas de Freire a Dewey. Elas podem ser encontradas nas obras: *Ação cultural para a liberdade e outros escritos* (2011); *Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos* (2000); e *Pedagogia dos sonhos possíveis* (2001a).

nascimento até a morte do sujeito, a experiência compreende todas as vivências por ele experimentadas no cotidiano, seja de forma individual ou coletiva, direta ou mediada, que passam por significações particulares.

Como não existe sujeito desprovido de experiência e como sempre se aprende algo com ela – ainda que nem sempre ela lhe seja valorosa –, toda significação atribuída ao vivido está relacionada às experiências precedentes e, por esse motivo, tudo o que o sujeito constitui em termos de saber é fruto deste encontro entre as experiências do passado e as do presente.

Para os dois teóricos, portanto, dizer que a experiência é subjetiva não significa dizer que ela, os conhecimentos e o saber constituído a partir dela não estejam encharcados do coletivo. Os conhecimentos construídos historicamente pela humanidade, por exemplo, nada mais são do que conhecimentos gerados entre os sujeitos, em uma relação social em que vários pensaram, dialogaram, agiram, constituíram, portanto, resultado das várias singularidades e de elaborações feitas no coletivo.

Esse duplo aspecto, subjetivo e coletivo, também é de alguma maneira abordado por Mannheim (1993) ao discutir o conceito de gerações. Para o sociólogo húngaro, as experiências a partir das quais o sujeito constrói sua visão de mundo e nele intervém estão alicerçadas em vivências do cotidiano, com os outros com o qual se vincula não somente pelo tempo biológico (de vida), mas também pelo tempo geracional.

De acordo com Weller (2010), que se propôs a reconstruir o conceito de geração apresentado por Mannheim e discutir sua atualidade, há de se considerar a existência de um tempo exterior ao indivíduo, que é tanto biológico quanto cronológico, e um tempo interior totalmente subjetivo, o tempo geracional, desdobrado em três: posição; conexão; e unidade geracional.

À posição geracional "está implícita a ideia na qual as condições para a vivência de um conjunto de experiências comuns já estão dadas", mas dependerá de cada indivíduo despertar essa potencialidade (WELLER, 2010, p. 214). A conexão geracional pressupõe que haja um vínculo entre os sujeitos que partilham do mesmo tempo histórico, que pode ser familiar, econômico, social etc. A unidade geracional corresponde às particularidades dos modos – de ser, de viver, de agir – de sujeitos que compõem uma mesma conexão geracional, por exemplo.

No cotidiano escolar, as experiências tendem a ser significativas quando há conexão geracional entre professores(as) e estudantes e respeito às diferentes unidades geracionais. Em outras palavras, quando, além de serem oportunizadas por práticas de intervenção pedagógica dialógicas e reflexivas, que instigam a constituição de um novo saber – e, também, de novas práticas docentes –, são respeitadas e acolhidas as múltiplas perspectivas das unidades geracionais, como explica Weller.

As unidades de geração desenvolvem perspectivas, reações e posições políticas diferentes em relação a um mesmo problema dado. O nascimento em um contexto social idêntico, mas em um período específico, faz surgir diversidades nas ações dos sujeitos. Outra característica relacionada à unidade geracional é a adoção ou criação de estilos de vida distintos pelos sujeitos, mesmo vivendo em um mesmo meio social. Em outras palavras: a unidade geracional constitui uma adesão mais concreta em relação àquela estabelecida pela conexão geracional. Mas a forma como grupos de uma mesma conexão geracional lidam com os fatos históricos vividos por sua geração (por exemplo, a ditadura militar no Brasil), fará surgir distintas unidades geracionais no âmbito da mesma conexão geracional. (WELLER, 2010, p. 215).

Para Mannheim (1993), ainda que as unidades geracionais façam referência a sujeitos que vivenciam tempos e experiências comuns, e que possuem algum vínculo geracional importante, elas também são altamente subjetivadas e multidimensionais, pois há atribuição de diferentes sentidos, dada a diversidade social, biológica, de sexo, gênero etc. dos sujeitos que as compõem. Essas presenças dinâmicas são interessantes para entender os movimentos dentro do cotidiano escolar, uma vez que são fontes de influências e forças criadoras do coletivo.

Creer en un grupo no significa tan sólo realizar las valoraciones que caracterizan a ese grupo [...]. Estar vinculado con un grupo significa, además, incluir en uno mismo aquellas intenciones de formación y de configuración a partir de las cuales las nuevas impresiones y acontecimientos emergentes pueden ser procesados con una dirección ampliamente prescrita. (MANNHEIM, 1993, p. 225).

Pensar a experiência no cotidiano escolar, portanto, implica considerar prioritariamente os pressupostos acima em diálogo com a definição sociológica de cotidiano, enquanto parcela do social, conforme explicitou-se no capítulo anterior.

Talvez, resida aí parte das dificuldades ou discordâncias entre o que se ensina e o que se aprende ou se verifica em termos de aprendizagem na Educação

Básica. Isso porque se não for considerada tal perspectiva multidimensional (reverberações sociais, relações geracionais e singularidades) na análise dos fragmentos que compõem o cotidiano escolar dos(as) estudantes, poderá ser feita uma leitura equivocada acerca de suas aprendizagens.

Conforme observado anteriormente, ao fazer parte do coletivo que é o próprio espaço social – em que há um movimento dinâmico nas relações –, toda experiência é subjetiva e coletiva ao mesmo tempo. O teor subjetivo se encontra nos significados atribuídos pelo sujeito à experiência que vão constituindo a sua bagagem cognitiva-afetiva-social ou, como denomina Freire, saber de experiência feita, que o acompanharão em sua apresentação ao mundo, aos outros e na tessitura de suas representações e percepções sociais.

Para Freire (1983, p. 44), "não há, realmente, pensamento isolado na medida em que não há homem isolado. O mundo humano é, desta forma, um mundo de comunicação" e, sendo assim, é no cotidiano social, pelo estabelecimento de relações intersubjetivas, que o sujeito experiencia e representa o mundo e constitui a si mesmo. Dito de outro modo, o teor subjetivo reside no fato de que a experiência, independentemente de onde ocorre (escola, família, sociedade), é sempre uma vivência social, histórica, cultural, de vida e, sobretudo, humana.

Pensando no cotidiano escolar e nas experiências que lá se processam, qualquer possibilidade de experiência pensada pelo(a) professor(a), cujo intuito seja favorecer o processo de aprendizagem, há de partir dos saberes já consolidados pelos aprendizes.

São esses saberes, frutos das significações das experiências anteriores que, conforme observam Freire e Faundez (1985), contribuem para a constituição de novos. Explicam os autores que intervenções pedagógicas que consideram o saber de experiência feita, as trocas intersubjetivas e a problematização do cotidiano tendem a ser mais importantes e significativas para as experiências estudantis. Em se tratando do processo educativo, o cotidiano, por exemplo, que é geralmente deixado de lado pelo indivíduo⁸⁸, tende a ser mais explorado no coletivo.

Porque, vê bem, uma das características fundamentais do comportamento no cotidiano é exatamente a de não nos perguntarmos em torno dele. Uma das características fundamentais da experiência na cotidianidade é exatamente a de que nela nos movemos, de modo geral, dando-nos conta

⁸⁸ Para os autores, seria a condição de alienação; a consciência não crítica.

dos fatos, mas sem que necessariamente alcancemos deles um conhecimento cabal. (FREIRE; FAUNDEZ, 1985, p.16).

No cotidiano há muitos sujeitos vivenciando experiências diversas de maneiras muito singulares. Como cada um vai experienciando o que se apresenta, constituindo "[...] saberes de suas experiências feitas, saberes 'molhados' de sentimentos, de emoção, de medos, de desejos", é no coletivo que, em geral, o sujeito vai refazendo esses saberes (fruto da experiência particular) e atribuindo sentidos novos às experiências vividas (FREIRE, 2001, p. 11, grifos do autor).

Atestada a potencialidade da experiência para os fins educativos e entendendo a prática pedagógica como ação que se estabelece pela promoção de experiências aos(as) discentes, a consideração do saber de experiência feita se constitui matéria-prima na promoção da aprendizagem e isso, naturalmente, acarreta algumas considerações⁸⁹.

Em primeiro lugar, quando Freire (2001, p. 27-28) afirma que "é preciso sermos um pouco mais humildes quando nos referimos a este saber – o de experiência feita", ele traz imbuída a compreensão de que aquele que aprende, ensina; e aquele que ensina, aprende⁹⁰. Sendo assim, para constituir o saber⁹¹, o educando precisa encontrar na relação pedagógica a confirmação da perspectiva de que nela ambos aprendem, sabem, pensam, atuam, discutem as escolhas, são sujeitos do processo, constroem conhecimentos etc.

⁸⁹ Em relação à prática pedagógica, pode-se dizer que tais implicações adquirem posição de princípio.

⁹⁰ Em *A coisificação da relação pedagógica no cotidiano escolar* (STECANELA, 2018), a autora alerta para as diferenças de papéis que compõem o ofício do(a) professor(a) e do(a) estudante. Segundo explica, em uma relação pedagógica simétrica, o diálogo é acolhido como princípio e elemento de mediação entre conhecimento, professor(a) e estudante. Nesse sentido, enquanto ensina, aprende o(a) professor(a) mais daquilo que já sabe e um pouco daquilo que não conhece. Não se trata, portanto, como esclarece Stecanela (2018, p. 940), de uma relação de amizade, mas de considerar "na relação tanto a influência do professor como as capacidades, interesses e necessidades dos alunos." O caráter de mutualidade é que distingue a relação pedagógica dialógica das demais, visto que por intermédio dele, ambos, professores(as) e estudantes, agem juntos e não para o benefício de um(a) ou outro(a) como o que sustenta o caráter da reciprocidade.

⁹¹ Para situar, a informação é de todos, o conhecimento pode ser transmitido, mas, o saber é de cada um. A informação pode ser entendida como sendo "aquilo" que não pode ser apreendido, por exemplo, que é transmitido nos noticiários televisivos, enquanto o conhecimento seria derivado de um sistema de conceitos, entendido como atribuição de sentido e inter-relação de informações ou parte delas. Assim, para formar ou construir conhecimento, é necessário que o sujeito, primeiro, forme conceitos (possíveis mediante experiência). O saber, por sua vez, reúne o saber de experiência feita, os conhecimentos consolidados, as habilidades e as competências desenvolvidas, os valores internalizados e as atitudes adotadas. Pela complexidade e abrangência, a constituição de saber depende de inúmeros processos anteriores. Contudo, mesmo pressupondo abstração e generalização, ou seja, mesmo sendo um processo subjetivo, sua constituição carece de mobilização para acontecer e é nesse ponto que a educação formal tem papel significativo.

Em essência, uma experiência pedagógica, na perspectiva freireana, demandaria, portanto, uma interação entre professores(as) e estudantes feita de forma variada, prazerosa, crítica, criativa, curiosa, pautada pela pergunta que mobiliza o diálogo; com capacidade para desafiar, impulsionar e fazer refletir. Para Freire:

A tarefa do educador, então, é a de problematizar aos educandos o conteúdo que os mediatiza, e não a de se dissertar sobre ele, de dá-lo, de estendê-lo, de entregá-lo, como se tratasse de algo já feito, elaborado, acabado, terminado. (FREIRE, 1983, p. 56).

Em segundo lugar, ao considerar que o saber de experiência feita deve ser revisitado, (re)significado e mais que isso, superado, o(a) professor(a) pode priorizar sua diferenciação sem, contudo, hierarquizá-lo. Sua prática parte do saber já consolidado para a propulsão de um saber novo, sem a ideia de superação do saber do senso comum, mas de sua problematização, assim como apresentação de novas evidências e de maior complexidade.

Esse aspecto dialoga com a teoria sociointeracionista na medida em que toma como ponto de partida para o ensino as aprendizagens consolidadas ou, nas palavras de Vigotsky, a intervenção⁹² na zona de desenvolvimento proximal, situada entre a zona de desenvolvimento real (conhecimentos sólidos) e a zona de desenvolvimento potencial (conhecimentos latentes).

Cabe situar que quando desenvolveu sua teoria, o psicólogo bielo-russo experimentava um contexto histórico cultural que permitia dizer que sobretudo eram os adultos que educavam as crianças.

Atualmente, no entanto, os tempos de horizontalidade e dispersão destituem essa compreensão tão forte da transmissão geracional. Não se quer com isso negá-la, mas relativizá-la, visto que a relação geracional de outrora não mais se sustenta exclusivamente, e que é mais coerente falar em uma relação de múltiplos ensinantes e aprendizes (não esquecendo de que o papel do(a) professor(a) é o de "pensar com a cabeça do estudante").

Sobre esse aspecto, Dubet faz o convite para que se pense a experiência como algo que se liga às práticas de determinada sociedade e, em se tratando da

⁹² Cabe destacar que interação e mediação são complementares no processo de aprendizagem. Ainda que a interação se relacione prioritariamente ao estabelecimento de proximidade e vínculo entre sujeitos, a mediação é tarefa mais diretiva – devendo ser intencional, quando se trata de educação formal – a fim de favorecer novas aprendizagens. Ambas estão articuladas.

contemporaneidade, especialmente, aos espaços culturais em que o sujeito se coloca diante de múltiplas lógicas e assume diversos papéis.

É nesta perspectiva que eu sugiro aqui a construção da noção de *experiência social*, noção esta que designa as condutas individuais e colectivas dominadas pela heterogeneidade dos seus princípios constitutivos, e pela actividade dos indivíduos que devem construir o sentido das suas práticas no próprio seio desta heterogeneidade. (DUBET, 1994, p. 15, grifos do autor).

Conforme se pode constatar, a impossibilidade de identificar fronteiras culturais e sociais, culturas e papéis (sociais) favorece a constituição de sujeitos diversos que também se autorregulam diante de modelos sociais com os quais lidam. No processo educativo, de maneira ampla, a aprendizagem e o desenvolvimento da criança e/ou do(a) adolescente são favorecidas pela relação que mobiliza, que se mostra capaz de motivar o(a) estudante a aprender (CHARLOT, 2013), que é capaz de impulsionar a zona de desenvolvimento potencial.

Em terceiro lugar, ao entender que a experiência de aprendizagem não se encerra no momento do vivido, mas que vai sendo significada externa e internamente pelo sujeito ao longo de sua vida, o(a) professor(a), de maneira crítica e consciente, pode escolher com maior atenção a experiência que pretende propor aos(as) estudantes, a fim de que essa não seja uma experiência com um fim em si mesma, mas uma experiência significativa alicerçada sob o princípio do *continuum* experiencial.

Em quarto lugar, ciente de que mesmo partindo do coletivo, todo saber é sempre uma construção singular e subjetivada, cheia de atravessamentos das circunstâncias e dos contextos sociais, o(a) professor(a) pode reunir esforços no sentido de adotar uma postura dialética, dialógica e intersubjetiva para com os(as) estudantes, através da qual possa ampliar as experiências no coletivo, sabendo que pela troca intersubjetiva a possibilidade de superação do saber é maior.

Em quinto lugar, conhecedor(a) de que todo conhecimento é um olhar para o objeto e que não pode pretender estender seus conhecimentos aos(as) outros(as) – uma vez que conhecer significa atribuir sentidos próprios – o(a) professor(a) pode ampliar as formas de comunicação e diálogo, sem distinguir entre aquele(a) que

conhece e aquele(a) que não conhece, pois não há quem ignore tudo do mesmo modo que não há quem tudo saiba (FREIRE, 2013).

Em sexto lugar, sabendo que não há um saber desprovido de saber anterior, em sua prática pedagógica, o(a) professor(a) pode estabelecer uma relação horizontal entre o seu saber e o dos(as) discentes; desafiando a expressão e nomeação da palavra (para a qual a pergunta é o elemento mediador) escutando o que cada um(a) tem a dizer e o que já sabe, tecendo relações com os contextos culturais e as experiências socioculturais que, por meio da fala, ele(a) expõe ou evidencia. Conforme argumenta Freire, "o que se pretende com o diálogo, em qualquer hipótese, é a problematização do próprio conhecimento em sua indiscutível reação com a realidade concreta na qual se gera e sobre a qual incide, para melhor compreendê-la, explicá-la, transformá-la." (FREIRE, 1983, p. 34).

Em sétimo lugar, sabedor de que o conhecimento, além de complexo, é também inventivo, pois é parte de uma construção de cada ser e das relações dinâmicas que ocorrem no coletivo, o(a) professor(a) buscará se reinventar constantemente.

Certamente, as implicações à prática pedagógica não se resumem ao que é apresentado aqui, pois o processo educativo precisa ser conscientemente pensado em seu viés político, por intermédio de objetivos bem definidos, planejamento e compromisso por parte de todos(as) os(as) envolvidos(as), conforme se discutiu no capítulo "Direito e Aprendizagem" desta tese. Mesmo assim, entendida a concepção de experiência em Freire como vivência – no coletivo – significada de modo singular, e tomando-a como potencialidade educativa, esses e outros princípios precisam ser reafirmados de modo concreto pela prática pedagógica.

Ao definir uma intervenção pedagógica, deve-se estar ciente de que ela não é simplesmente a repetição de algo rigorosamente pensado e posto em ação, da qual se espera respostas discentes invariáveis. Ela é uma intervenção pautada no diálogo, na comunhão de saberes de experiências feitos e de contextos de significações variados.

Freire (2013, p. 39) define esse movimento de tomada de consciência e planejamento de ações por parte dos(das) professores(as) como sendo a prática docente crítica, ou seja, como sendo aquela que "[...] envolve o movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer." Para o educador, sem essa dialética que integra teoria e experiência na docência não há a possibilidade de

construção de conhecimentos, pois só há construção com o outro e a partir do outro, o que se faz por intermédio de uma verdadeira comunicação e não na forma de extensão⁹³.

De acordo com seus escritos, a educação é, antes de tudo, prática que se faz com o outro e, por essa razão, aprender significa ir além da memorização rasa de conteúdos e informações. Para ele, significa refletir, discutir, propor e agir em função daquilo que aprendeu e deu sentido internamente. Sobre esse aspecto, aliás, Freire reforça que:

Inexiste validade no ensino de que não resulta um aprendizado em que o aprendiz não se tornou capaz de recriar ou de refazer o ensinado, em que o ensinado que não foi apreendido não pode ser realmente aprendido pelo aprendiz. (FREIRE, 2013, p. 12).

Assim, por depender da proatividade do aprendiz, é que o conhecimento não é algo que pode ser estendido a alguém, como se fosse estático e como se aquele(a) para o qual se tem a intenção de entregar pudesse apropriar-se ou fosse convencido para tal; "o conhecimento, pelo contrário, exige uma presença curiosa do sujeito em face do mundo. Requer sua ação transformadora sobre a realidade. Demanda uma busca constante. Implica invenção e reinvenção." (FREIRE, 1983, p. 12).

Esse processo intersubjetivo, histórico, social e necessário para a formação e desenvolvimento humanos e que se constitui ao longo da vida, que é a educação, possui no espaço escolar um *locus* privilegiado. Nele, experiências educativas autênticas e significativas, ou seja, situações experienciais que permitam ao(a) estudante atribuir sentidos próprios ao que está a ele(a) sendo apresentado e ainda favoreçam o desenrolar de outras experiências, podem (e precisam) ser proporcionadas.

Experiências que, aliás, são, sobretudo, dos(das) estudantes, e não do objeto, que não caminham para algo previsível, mas que se dão no cotidiano da vida, antes de se darem no cotidiano escolar, que demandam liberdade dos sujeitos para fazer, criticar, propor, pesquisar, indagar e dialogar.

É a singularidade das experiências concretas, vivenciadas indiscutivelmente na coletividade, que Freire e Mannheim discutem em diferentes perspectivas. O que

⁹³ Extensão, em Freire, ocorre sempre que alguém que se supõe detentor de conhecimentos pretende transmiti-los àquele que julga nenhum conhecimento possuir.

se depreende de seus argumentos é que experiência é a vivência em que gerações se interpõem, espaços sociais se mesclam (familiar, escolar, religioso), processos históricos e elementos contemporâneos se fazem presentes em uma dinâmica própria para cada sujeito, como explica Mannheim.

De un simple problema de contabilidad matemática nace un problema cualitativo, que sólo es vivencial: la distancia de la generación se transforma en tiempo interior vivenciable, y la contemporaneidad de la generación en un ser interior idénticamente determinado. [...] Varias generaciones viven en el mismo tiempo cronológico. Pero como el único tiempo verdadero es el tiempo vivencial, se puede decir propiamente que todas viven en un tiempo interior que en lo cualitativo es plenamente diferente a los otros. (MANNHEIM, 1993, p. 200).

Nesse sentido, no que diz respeito às experiências no cotidiano escolar, o problema geracional incide sobre as experiências vivenciadas no coletivo e também sobre as reflexões que delas se faz. Para Weller (2010, p. 213), "em outras palavras, as dificuldades existentes entre professores e alunos estão relacionadas às orientações ou visões de mundo distintas de cada geração [...]. A superação dessa tensão implica uma interação e troca de papéis [...]."

Certamente, ancorada em uma relação pedagógica dialógica, conforme discutiu-se anteriormente, a experiência de aprendizagem será potencialmente mais significativa para o(a) estudante, possibilitando que ele(a) atribua sentidos ao novo e ao velho conhecimento, em aspectos até então não percebidos.

Numa experiência de aprendizagem significativa, como aqui se concebe, o(a) professor(a) favorece – com sentido de mobilização de Charlot –, que o(a) estudante atribua sentidos próprios e em seu ritmo ao novo que está sendo a ele(a) apresentado(a), contribuindo para o desenrolar de experiências futuras.

5.2 EXPERIÊNCIA(S) DE APRENDIZAGEM E METACOGNIÇÃO

Entendendo a experiência como algo que se processa na coletividade e que agrega dimensões culturais, sociais e geracionais de diferentes sujeitos históricos, mas que é necessariamente significada na subjetividade, que aspectos precisam ser previamente considerados quando se deseja olhar para as experiências dos sujeitos que vivenciam o cotidiano da Educação Básica? Como (re)conhecer experiências de aprendizagem a partir de suas narrativas sobre as situações experienciais

deflagradas pelos(as) professores(as) ou sem a sua supervisão? De que modo a metacognição e a memória atuam na percepção e validação dessas experiências?

As experiências dos(as) estudantes com o vivido nas escolas estão imensamente atravessadas pelo social, pelo cultural e pelo econômico, assim como por memórias escolares que foram constituindo os seus processos identitários e que são reveladoras dos lugares sociais que eles(as) ocupam. Sendo assim, quanto mais distinto for o universo social em que estiverem inseridos(as), mais heterogêneas serão suas identidades e os sentidos atribuídos às suas experiências.

O universo social diverso que compõe a escola e que traz para a socialização identidades heterogêneas impede que se fale em uma única experiência de aprendizagem, mesmo que os sujeitos compartilhem tempos e espaços comuns – aliás, na escola, onde ocorrem tantos embates, alguns deles se dão, justamente, pela recusa dos(as) estudantes à padronização.

Proporcionada no coletivo a partir de modelos sociais externos aos sujeitos – em que, como afirma Dubet (1994), várias unidades geracionais se entrecruzam –, a experiência escolar não deixa de ser sentida individualmente. Essa especificidade, ao mesmo tempo em que "empurra" os(as) estudantes para a homogeneidade, faz com que esses(as) se sintam constantemente desafiados(as) a manter sua identidade.

É comum que a exigência de aprendizagem feita pela escola, ao definir o que é (in)útil aprender, padrão de sucesso e insucesso escolar, altere a lógica da identidade das crianças e adolescentes, uma vez que o dilema entre atender ao projeto social externo e aos seus próprios interesses se torna recorrente nesse contexto. Afinal, qual a sintonia entre o que a escola e a legislação indicam ser útil e necessário aprender e as expectativas dos(as) estudantes?

E quais os impactos disso num contexto de monitoramento ou validação da aprendizagem? Será que é possível saber sozinho(a) sobre a própria aprendizagem ou somente alguém de fora é capaz de dizer o que foi aprendido – e o que não foi – ou que deveria ter sido aprendido? Será que nesse processo, os sujeitos da aprendizagem também não fazem suas escolhas (entre o que aprender e o que não

aprender, por exemplo)? Será que os(as) estudantes são sujeitos⁹⁴ de suas aprendizagens?⁹⁵

Essas problematizações iniciais dão indícios da complexidade que é referenciar experiências de aprendizagem de estudantes da Educação Básica. Quando se almeja reunir experiências e aprendizagens, entende-se que o primeiro passo é explicitar essas concepções e de que modo se pensa ser possível articulá-las. Por isso, já tendo sido discutidas questões que envolvem a aprendizagem e, antes de aprofundar a dimensão da experiência, considera-se importante adentrar teoricamente em duas outras concepções: a de metacognição e a de memória(s).

A teoria da metacognição, de acordo com os estudos de Grendene (2007)⁹⁶, vem sendo discutida desde os anos de 1970, a partir dos estudos de Flavell (1979). Embora ela ainda careça de um consenso em termos de definição teórica e, como consequência, de instrumentos psicométricos que permitam analisar e mensurar o processo cognitivo em etapas e em profundidade, a metacognição tem sido entendida "como o conhecimento que o indivíduo tem sobre seu próprio conhecimento." (GRENDENE, 2007, p. 11).

Como explica o autor, a metacognição diz respeito ao conhecimento que o sujeito tem sobre seus processos cognitivos: como pensa seus pensamentos; como conhece o que conhece; como reflete sobre suas ações; como as qualifica; avalia; redireciona; enfim, como se comporta durante e para a aprendizagem.

Tendo vínculo com a consciência dos sujeitos sobre os próprios processos cognitivos, a metacognição, por conseguinte, tem relação direta com as formas pelas quais um sujeito os autocontrola e os automonitora. Essa tríade (consciência, autocontrole e automonitoramento) faz com que a metacognição adquira importância no reforço das capacidades cognitivas e dê ao sujeito maior estímulo e potencialidade para aprender.

⁹⁴ A concepção de "sujeito" foi desenvolvida anteriormente no capítulo "Sobre Direito e aprendizagem", no subitem "Do mito da ineficiência à maquinaria de destruição da educação pública".

⁹⁵ A problematização expressa considera que se entender sujeito de um processo é também ter condições de conscientemente perceber a transitoriedade, a transitividade e a historicidade que acompanham o processo de tornar-se humano.

⁹⁶ Para saber mais, sugere-se a leitura da dissertação de mestrado de Grendene (2007), indicada nas referências. Nela, o autor apresenta uma revisão conceitual da metacognição e examina procedimentos e instrumentos psicométricos utilizados em sua mensuração, além de propor um novo instrumento, denominado Inventário de Atividade Metacognitiva (IAM).

Beber, Silva e Bonfiglio (2014, p. 145) explicam que "ao aprendente cabe desenvolver a auto-observação para despertar suas competências até então adormecidas, superando seus receios e obstáculos [...]", uma vez que pela autoconsciência de seus processos cognitivos, adquire compreensão sobre o que determina a aprendizagem e se torna capaz de autoaprender na mesma medida em que é capaz de superar os fatores que a limitam.

A partir desse entendimento e retomando o questionamento anteriormente posto acerca da possibilidade de o sujeito saber sozinho sobre a própria aprendizagem, diante das possibilidades de compreensão dos processos cognitivos oferecidas pela teoria da metacognição, a resposta é, sim, assim como é assertiva a possibilidade de alguém de fora ser capaz de dizer o que foi ou não foi aprendido pelo outro.

Contudo, apesar de possíveis, cabe frisar que as duas capacidades exigem atenção plena aos processos cognitivos que conduzem à aprendizagem para cada pessoa, pois nem sempre os sujeitos conseguem verbalizar seguramente como os seus processos cognitivos são controlados.

Certamente, essa não é uma tarefa fácil. Em se tratando de educação formal, professores(as) e estudantes precisam ser ativos e atentos aos processos que regem o aprender, conforme ressaltam os autores: "Aprender nada mais é do que mobilizar sistemas cognitivos que proporcionam mudanças dos conhecimentos independente dos fatores e/ou do contexto. Quando o sujeito produz aprendizagem efetiva, esta se torna duradoura e, por conseguinte, modifica o comportamento." (BEBER; SILVA; BONFIGLIO, 2014, p. 146).

Diante do desafio que o aprender impõe, a postura ativa do(a) estudante para adquirir consciência, autocontrolar e automonitorar os processos cognitivos que favorecem sua(s) aprendizagem(s) e, do(a) professor(a), para identificá-los, compreendê-los e estabelecer relações com o ensino é indispensável⁹⁷. Nessa

⁹⁷ No âmbito do Ensino Superior, alguns países europeus utilizam ferramentas (adaptadas da proposta do Barômetro da Sustentabilidade) de medição e visualização de dados como o *Fincoda* e o *Barometer*. Por meio delas, pode-se conhecer tendências a partir de tópicos que sintetizam indicadores, dados e características dos(as) participantes, além de habilidades e necessidades específicas etc. Em âmbito local, a Universidade de Caxias do Sul (UCS) vem usando o Barômetro desde 2018 (originalmente, o barômetro, como instrumento, serve para medir a pressão atmosférica; como método, serve para mensurar o progresso das nações em direção ao desenvolvimento sustentável, a partir da agregação de uma análise bidimensional: bem-estar humano e bem-estar ecológico).

perspectiva, há de se problematizar a respeito de quais instrumentos a escola lança mão para que o(a) estudante monitore sua própria aprendizagem.

Há de se concordar com a definição trazida, especialmente em relação à profundidade do aprender, que ultrapassa a dimensão do tempo presente e dos contextos socioculturais, e sua incapacidade de ficar circunscrito a uma determinada etapa escolar. Embora o aprender esteja muito fortemente vinculado à educação formal, não se aprende só na escola, tampouco exclusivamente pelas experiências pedagógicas supervisionadas pelos(as) docentes.

Ainda assim, como parte do todo que compõe o sujeito e abrangendo aspectos intelectuais, biológicos e emocionais – que contribuem ou afetam a relação dos sujeitos com a própria aprendizagem –, emoção e motivação, seguidas pelas questões culturais e contextuais, suas intervenções também contam muito. Por essa razão, não se pode negligenciar que um conjunto de experiências de aprendizagem favoráveis à metacognição⁹⁸ pode, como resultado, fazer com que os sujeitos aprendizes alcancem novos níveis cognitivos⁹⁹ e de desenvolvimento.

No cotidiano escolar, em vista das aprendizagens previstas – e não previstas – que lá se desencadeiam, além de a metacognição contribuir para o sujeito compreender a forma pela qual aprende e ampliar suas possibilidades de construir conhecimentos e constituir saberes, ela também fornece aos(as) professores(as) pistas desses mecanismos, possibilitando-o a escolha de intervenções pedagógicas propícias à reflexão e à superação dos obstáculos ao conhecimento, conforme mencionado.

A metacognição, portanto, além de favorecer a construção de conhecimentos em aspectos e habilidades que lhe são fortes, colabora para a libertação dos processos de alienação, contribuindo para o desenvolvimento da consciência crítica, e oportuniza um rearranjo das estratégias ineficazes, de modo que o sujeito possa subsidiar aquelas habilidades e competências que lhes são enfraquecidas.

Como argumentam os autores Beber, Silva e Bonfiglio (2014, p. 146), "a metacognição como processo da aprendizagem é o conhecimento dos próprios

⁹⁸ O autor observa que "ao acrescentar emoção, motivação e contexto cultural à metacognição, ratificam-se as dificuldades de generalizar resultados em qualquer estudo sobre esta temática, pois nenhuma metodologia até hoje conseguiu isolar estas variáveis." (GRENDENE, 2007, p. 17).

⁹⁹ É importante situar que pela perspectiva de Vigotsky, os níveis cognitivos superiores não são inatos. Para serem alcançados, precisam ser desenvolvidos por intermédio de interações humanas.

produtos cognitivos, isto é, o conhecimento que o sujeito tem sobre seu conhecimento" e, sendo assim entendida, por meio dela o sujeito, compreendendo seu perfil cognitivo, em vista de atividades que o desafiam, regula seus processos cognitivos e aprende.

Quando o sujeito possui conhecimento de suas especialidades, eficácias e limitações consegue ter mais clara a estratégia adequada para a realização de determinada tarefa e, por consequência, domina as ações que serão necessárias para serem colocadas em prática. (BEBER; SILVA; BONFIGLIO, 2014, p. 147).

Esse mecanismo de apropriação, relevante para a aprendizagem, é complexo e depende, muitas vezes, de intervenções e atividades específicas, intencionais e planejadas para acontecer. Diante da relevância da teoria da metacognição para a aprendizagem e para as experiências de aprendizagem no cotidiano escolar, se poderiam indicar dois princípios para o trabalho docente voltado ao favorecimento dos processos cognitivos superiores, se esse fosse o objetivo desta pesquisa.

O primeiro princípio é de que não existe o não saber. O segundo princípio é que é preciso encontrar estratégias pedagógicas que permitam ao(a) estudante atentar para seu próprio processo de aprendizagem, ou seja, observar como recebe e retém as informações que lhe chegam, como define estratégias para o desenvolvimento de determinada atividade cognitiva, de que modo examina as facilidades e as dificuldades das questões que lhe são postas, como opera a solução dos problemas e as avalia, redireciona, revê etc.

Aprender como se aprende, como se pode perceber, não é uma habilidade instintiva. Por outro lado, ela pode ser favorecida no âmbito pedagógico pelo(a) professor(a)¹⁰⁰ e uma das maneiras de ser fazer isso é discutir com os sujeitos aprendizes suas aprendizagens e não aprendizagens.

E isso não é uma contradição, pois ainda que a metacognição seja tarefa subjetiva, seu processo pode ser iniciado pelo(a) docente, seja por meio de atividades e estratégias diferenciadas de resolução de problemas e desafios, seja

¹⁰⁰ Para Beber; Silva; Bonfiglio (2014, p. 147), referenciando Pozo (2002), "atentar para o motivo [do aprender], partir do conhecimento prévio, dosar com qualidade adequada, condensar os conhecimentos básicos, diversificar as tarefas, planejar situações para recuperação, organizar e ligar uma aprendizagem a outra, promover reflexão sobre conhecimento, proporcionar tarefas cooperativas e instruir planejamento e cooperação" são atitudes do(a) mediador(a) frente às ações de aprendizagem.

por meio de uma atitude emocional ativa de encorajamento e estímulo que permita ao sujeito aprendiz encontrar a maneira de aprender que mais funciona para si¹⁰¹.

O processo de regulação realizado pelo professor(a) aos poucos dará espaço para processo de autorregulação gerido pelo sujeito aprendiz.

A construção do conhecimento surge da capacidade de usar as informações que facilitam o aprender e a capacidade de se desenvolver na relação com o grupo através de interações para alcançar a construção cognitiva. Nessa relação de troca, a aprendizagem não ocorre somente na relação aprendiz-aprendiz, mas na relação mediador-aprendiz e aprendiz-mediador-aprendiz, onde o mediador tem o papel de apontar o caminho, a fim de se chegar ao ideal para aprender. (BEBER; SILVA; BONFIGLIO, 2014, p. 149).

No entanto, apesar da propensão, como não se deseja cair nas armadilhas da prescrição pedagógica, o que se quer com a teoria da metacognição é encontrar subsídios para (re)conhecer experiências de aprendizagem a partir de narrativas estudantis sobre situações experienciais deflagradas pela escola, com ou sem a supervisão docente.

O desejo potencial é entender de que modo a metacognição e a memória atuam na percepção e validação dessas experiências, sabendo que a memória é o processo cognitivo básico mais acessado para isso. Vale reiterar que, se um sujeito pode pensar, ele pode saber como pensa. Se há um processo cognitivo, há um processo metacognitivo e não importa se a consciência ocorre em paralelo, antes ou depois de uma determinada tarefa ou atividade.

Pelas razões destacadas e considerando as contribuições da teoria da metacognição – que atenta prioritariamente para o sujeito aprendiz, sem descuidar da ação pedagógica no favorecimento da compreensão e aprendizagem dos processos cognitivos e de sua regulação pelo(a) próprio(a) estudante, planejando, organizando e desencadeando as ações pedagógicas mais pertinentes aos processo –, justifica-se a relevância de considerar as percepções dos(as) estudantes acerca de suas experiências de aprendizagem.

Não se quer aqui mensurar a atividade metacognitiva dos(as) estudantes ao longo de suas trajetórias no Ensino Fundamental, mas, humildemente, induzi-la por meio da evocação da(s) memória(s) e da exteriorização do vivido por intermédio de

¹⁰¹ Para Grendene (2007, p. 35), a metacognição envolve três processos hierárquicos, "a primeira hierarquia sendo a ancoragem básica das próprias cognições, a segunda, o monitoramento (dar-se conta) e a terceira, a regulação (emissão de modelo explicativo)."

narrativas reflexivas sobre suas experiências de aprendizagem, pois considera-se que a aprendizagem depende tanto dos fatores externos aos sujeitos quanto dos cognitivos e metacognitivos.

5.3 PERCEPÇÕES E MEMÓRIAS ESTUDANTIS

Na perspectiva investigativa apresentada, pela evocação de percepções sobre suas próprias experiências de aprendizagem, os sujeitos deixam de ser negados e impedidos de construir seus próprios objetos e suas próprias perspectivas, tornando-se empoderados nos processos educativos, do momento da concepção à avaliação das ações que lhe são dirigidas.

Como isso somente é possível se os sujeitos se propuserem a fazê-lo, espera-se criar condições práticas¹⁰², contextuais e emocionais propícias, a fim de que olhem para os seus registros de memória, percebam ou não a existência de atividade(s) metacognitiva(s) para as situações do cotidiano escolar, bem como os fatores que a favoreceram ou afetaram.

Há de se considerar, todavia, conforme observa Dubet (1994), que em boa parte das vezes suas experiências não são autênticas, visto que interesses sociais se sobrepõem aos seus interesses intelectuais, quase como se os dominassem.

Além disso, a expectativa e a exigência dos agentes educativos, que com a utilização de recursos de coerção (especialmente, as avaliações) e/ou punição, levam os sujeitos aprendizes a incorporarem o social, é tão convincente quanto o lugar de maior moralidade que os(as) professores assumem para si.

Nesse sentido, é corriqueiro que a educação fortaleça a homogeneidade a partir de valores e bens culturais nem sempre representantes da coletividade discente. Nas palavras de Dubet, "a educação aparece pois como total e 'sagrada', ela está longe de ser somente instrumental, aquisição de aprendizagens úteis, ela exerce uma influência total sobre a personalidade." (DUBET, 1994,p. 27, grifos do autor).

¹⁰² Tendo ciência de que "a experiência metacognitiva não acontece de forma homogênea ou unitária" (GRENDENE, 2007, p. 41), os procedimentos metodológicos utilizados para a evocação das memórias e as decorrentes narrativas acerca de suas percepções de aprendizagem – a ser apresentado no último item deste capítulo – será de tal modo amplo que possa abarcar essa diversidade de experiências metacognitivas, sociais, culturais e cotidianas significadas pelos sujeitos da pesquisa.

E, em exercendo essa influência sobre a personalidade dos(as) estudantes, a educação formal empurra todos(as) para um processo contínuo de adaptação, interiorização e assunção dos valores ditos universais, contra os quais pouco ou nada se pode fazer.

Os valores e as normas definem as relações sociais, que são assim concebidas como papéis regulados por normas e que remetem para valores. Este mesmo conjunto cultural e normativo é interiorizado pelos indivíduos até ao mais profundo deles próprios, até à sua personalidade. (DUBET, 1994, p. 34).

É imprescindível refletir sobre quem deve definir as necessidades de aprendizagem¹⁰³. De algum modo, parece que as coletividades precisam participar e não apenas acatar ao modelo oferecido e imposto. Talvez se possa, com isso, atenuar a frustração dos(as)estudantes em relação às suas experiências de aprendizagem. Menos distanciadas de seus objetivos e emoções, não seriam elas experiências significativas?

Pontuam-se esses aspectos, pois os mecanismos de socialização – também presentes nas escolas – atuam e concorrem fortemente para a formação dos sujeitos, às vezes, excedendo o caráter formativo; disciplinando-os e tirando deles a liberdade e o direito de vivenciar experiências autênticas. Para Dubet:

Trata-se de mostrar como condutas vistas como escolhas e liberdades são, de facto, social, de que maneira o social é, em certa medida, auto-suficiente. Se a acção social não é o reino da liberdade, ela tão-pouco é concebida como um condicionamento ou como um determinismo, mas como uma interiorização do social que permite que o indivíduo produza ou "invente" as condutas adaptadas ao funcionamento do sistema cujos princípios fundamentais ele torna seus transformando-os em categorias do Ego. O indivíduo é tanto mais autónomo quanto mais interiorizar o social, mas o sociólogo clássico não crê que esta autonomia vivida seja uma liberdade, porque ela resulta da integração social e do trabalho de socialização. Ele tem pois que mostrar de que modo a acção dos indivíduos, mesmo a acção mais pessoal (como a escolha do cônjuge, a decisão do voto, os gostos estéticos, os modos de conhecimento ou as práticas religiosas), é socialmente constituída e, por pouco que se procure uma explicação causal, determinada. (DUBET, 1994, p. 41, grifos do autor).

O que se entende, portanto, é que, se por um lado, as percepções dos sujeitos sobre suas experiências de aprendizagem também estão carregadas dessa

¹⁰³ Os escritos de Ordine (2016; 2017) sobre a utilidade do inútil, em que argumenta em favor dos saberes humanísticos – desprovidos de apreciação pela política neoliberal, sobretudo –, podem auxiliar a entender os processos de objetificação da experiência escolar, ditados pelos currículos definidos fora da relação pedagógica e pelos ranqueamentos.

interiorização do social – o que dificulta muito ter a experiência individual reconhecida –, por outro lado, quando há espaço para escolhas no processo educativo, os sujeitos podem reconhecer suas experiências de aprendizagem.

A experiência é uma actividade cognitiva, é uma maneira de construir o real e, sobretudo, de o "verificar", de o *experimental*. A experiência constrói os fenômenos a partir das categorias do entendimento e da razão. Evidentemente, para o sociólogo, estas categorias são, em primeiro lugar, sociais, são "formas" de construção da realidade. Deste ponto de vista, a experiência social não é uma "esponja", uma maneira de incorporar o mundo por meio das emoções e das sensações, mas uma maneira de construir o mundo. É uma actividade que estrutura o carácter fluido de "vida". (DUBET, 1994, p. 95, grifos do autor).

Por isso, não se pode generalizar. Ainda que as leis sociais exteriores se imponham aos sujeitos, elas não eliminam por completo a sua subjetividade – seja por falta de empenho nesta direção, seja porque sua percepção muda no decorrer do processo – e é por conta dessa brecha que provocar o dizer sobre a experiência vivida é potente.

O papel da narrativa como mediação entre o vivido e o percebido tem o potencial de fazer emergir, tirar das profundezas. A escuta, mobilizada pela pergunta, que tem a ver com a dimensão dialógica – quando os saberes que estão com os(as) estudantes são expressados –, pode expressar a aprendizagem para si, para o outro e para o grupo (de estudantes, de professores ou outros¹⁰⁴).

É importante enfatizar que os(as) professores(as) não constituem sozinhos(as) as identidades das crianças e adolescentes¹⁰⁵. Aliás, ninguém tem esse poder sobre ninguém. Todos possuem subjetividade própria, ainda que ela não seja apenas uma questão individual, como explicado anteriormente. Sobre isso, Dayrell (2007) lembra que a constituição das crianças e adolescentes é produto de experiências de socialização em diferentes contextos, tempos e espaços, sobretudo naqueles intersticiais que, muitas vezes, escapam aos olhos do observador mais atento.

Segundo o autor, por mais que a lógica escolar tenda a (con)formar as crianças e os(as) adolescentes e reforçar suas identidades como "alunos", não

¹⁰⁴ Para Mannheim (1967), ao ser expressado no grupo, o conhecimento deixa de ser individual e torna-se social.

¹⁰⁵ Sobre a constituição das identidades é importante situar, inclusive, que os(as) professores(as) também vivenciam as experiências que se dão no cotidiano escolar e que, portanto, exprimem um papel social externamente modelado pela legislação educacional e as hierarquias da função e internamente por aquilo que lhe é íntimo (concepção de escola, justiça, igualdade etc.).

reconhecendo em muitos momentos sua condição infanto-juvenil e sua diversidade (étnica, gênero, orientação sexual), ela está cada vez mais enfraquecida nesse intuito.

Em geral, observa-se uma escola mais permeável aos contextos sociais e suas influências, do mesmo modo que se observa uma geração mais disposta a constituir suas identidades sem necessariamente submeter-se às instituições escolares.

Consideradas essas questões, quatro aspectos complementares merecem ser pontuados acerca da(s) experiência(s) de aprendizagem dos(as) estudantes da Educação Básica buscadas pela evocação da memória: a) a impossibilidade de se acessar a experiência do sujeito; b) a reflexividade que acompanha a narrativa sobre a experiência; c) o caráter social, histórico, de vida e humano da experiência que permite significações singulares; e d) como a memória atua na constituição do que se está sendo.

O primeiro aspecto é sobre a impossibilidade de se acessar a experiência do sujeito. O próprio valor social que advém da condição de comunicação que lhe é intrínseca faz com que toda situação experiencial, ainda que seja individual, não deixe de ser vivenciada com outros (sujeitos, livros, objeto de conhecimentos etc.), visto que todos os sujeitos estão submetidos a relações sociais.

Em outras palavras, mesmo que uma determinada situação seja experienciada pelo sujeito na individualidade, como ela se dá em um tempo e espaço que são frutos de uma construção coletiva, ela não deixa de ser uma situação entre sujeitos em relação, direta ou indiretamente.

Pode-se mesmo dizer que tudo existe em função das relações mútuas, pelas quais os corpos agem uns sobre os outros, modificando-se reciprocamente. Esse agir sobre outro corpo e o sofrer de outro corpo uma reação é, em seus próprios termos, o que chamamos de *experiência*. Nosso conceito de *experiência*, longe, pois, de ser atributo puramente humano, alarga-se à atividade permanente de todos os corpos, uns com os outros. (DEWEY, 1971, p. 33, grifos do autor).

Enquanto que, para Dewey, a singularidade de uma experiência vivida pode ser revisitada pela memória, mas não refeita, revivida ou reconstruída em função de que ao tentar pôr em movimento qualquer um desses processos, o sujeito naturalmente atribui sentidos novos à experiência, próprios do tempo do agora, em que estabelece outras relações sociais e experimenta outras vivências. Para Dubet,

"[...] não há conduta social que não seja interpretada pelos próprios actores, que não deixam de se explicar, de se justificar, inclusivamente para dizerem, por vezes, que são o que são porque é assim que devem ser." (DUBET, 1994, p. 100).

Assim como o que ocorre com a existência humana, a experiência está em constante movimento. E essa transitoriedade é uma característica passível de ser explicada pelo fato de que depois de ser vivida, em um dado momento, tempo e lugar do passado, e já ter sido significada pelo sujeito, ao ser acessada pela memória, a experiência é "transportada" para outro tempo e espaço, em que outras influências se somam.

Assim, ao mesmo tempo em que os(as) estudantes testemunham e são testemunhas da própria experiência, dos modos como gerenciam a complexidade da vida social, incluindo-se aí os problemas sociais, eles(as) também são criadores de novas experiências, as narradas.

É nessa perspectiva que se pode pensar a experiência como vivência de um cotidiano dinâmico que incorpora aspectos culturais de gerações¹⁰⁶ anteriores e experiências de pessoas mais jovens. Assim, as experiências vivenciadas por cada sujeito, bem como o saber que constitui, estão muito além dos tempos em que são cronologicamente vividas. Para Mannheim, no entendimento de Weller (2010), elas permeiam tempos geracionais em uma mescla que não pode ser objetivada, tanto quanto a experiência não pode ser reproduzida.

De acordo com Mannheim, não basta haver nascido em uma mesma época, ser jovem, adulto ou velho nesse período. O que caracteriza uma posição comum daqueles nascidos em um mesmo tempo cronológico é a potencialidade ou possibilidade de presenciar os mesmos acontecimentos, de vivenciar experiências semelhantes, mas, sobretudo, de processar esses acontecimentos ou experiências de forma semelhante. (WELLER, 2010, p. 212).

Os vínculos geracionais, sendo assim, advêm de outras condições comuns aos sujeitos e, nesse caso, ainda que partilhem de acontecimentos comuns ao seu tempo biológico, não estão vinculados a ele, mas ao vínculo de pertencimento a

¹⁰⁶ De acordo com Weller, enquanto alguns estudiosos tratam uma geração pelo tempo de vida comum dos sujeitos, para Mannheim uma geração vai além desse tempo biológico. Uma geração está no vínculo geracional que transcende as relações humanas e isso não comporta uma delimitação específica, visto que "diferentes grupos etários vivenciam tempos interiores diferentes em um mesmo período cronológico." (WELLER, 2010, p. 209).

mesma classe social, gênero, etnia, por exemplo, e todas essas questões estão presentes na subjetividade da experiência.

A subjetividade da experiência tão enfatizada se encontra nos significados próprios atribuídos pelo sujeito a cada situação experiencial. Essa significação da experiência é que faz com que ela jamais possa ser acessada, dissimulada ou reproduzida, ainda que possa ser (res)significada.

O segundo aspecto que merece ser pontuado acerca da(s) experiência(s) de aprendizagem dos estudantes da Educação Básica buscadas pela evocação da memória diz respeito à reflexividade que acompanha a narrativa sobre a experiência. Uma experiência não é somente uma experiência de existir ou de viver em comunhão, mas um exercício de reflexão crítica sobre as relações que se estabelece cotidianamente com os outros e com o mundo. É uma experiência da qual o sujeito participa com consciência. Uma espécie de simbiose entre a experimentação no coletivo e a atribuição de sentidos no particular.

Quando os(as) estudantes são convidados(as) e estimulados(as) a narrarem sobre o que fazem, por que fazem e a se justificarem por suas ações, por meio de uma situação artificial, reconstroem e redefinem as situações, assim como as experiências. Além do que, pelo intervalo de tempo objeto da narrativa – a trajetória no Ensino Fundamental – e pelo tempo disponível para narrarem, agregam ou se desfazem de eventos e impressões, diversificando suas referências, pois participam de outros compartilhamentos.

Como bem lembra Bertaux (2010, p. 53, grifos do autor), "não seria realista representar o sujeito como um *indivíduo isolado*." Para o sociólogo francês:

A abordagem etnossociológica visa compreender um objeto social "em profundidade": se ela recorre às narrativas de vida, não é para compreender essa ou aquela pessoa em profundidade, mas para extrair das experiências daqueles que viveram uma parte de sua vida no interior desse objeto social informações e descrições que, uma vez analisadas e reunidas, ajudem a compreender seu funcionamento e suas dinâmicas Internas. (BERTAUX, 2010, p. 60, grifos do autor).

Sendo assim, pelo estímulo dos(as) estudantes à nomeação da palavra, a narrativa contribui para a construção de significados e constituição de sentidos de parte de suas experiências de vida e, também, para a (re)construção de suas lógicas de atuação social. No entendimento de Bertaux:

Relacionando-se vários testemunhos sobre a experiência vivida de uma mesma situação social, por exemplo, será possível superar suas singularidades para alcançar, por construção progressiva, uma representação sociológica dos componentes sociais (coletivos) da situação. (BERTAUX, 2010, p. 48).

Em sentido amplo, a narrativa é um relato ou testemunho da experiência vivida, orientada por aquilo que a pesquisadora almeja analisar. Os(as) estudantes olham suas experiências a distância e as julgam. O percebido traz essa dimensão ao vivido. É um trabalho reflexivo que se amplia à medida que o sujeito se distancia das ações.

A reflexividade, portanto, sustenta esse exercício crítico que vai do momento da experiência, passando pela sua significação à sua percepção. A própria atribuição de sentidos à experiência e a justificação pelas decisões e ações são a dimensão crítica da experiência.

O terceiro aspecto concernente às experiências dos sujeitos que vivenciam o cotidiano da Educação Básica é que a experiência é, antes de tudo, social, histórica, de vida e, indiscutivelmente, humana a qual cada um atribui sentidos a partir das singularidades que o habita.

Essa dimensão da experiência faz com que também as percepções e os questionamentos que incidem sobre frações dos acontecimentos insinuem e expressem significações culturais. As aprendizagens, as motivações e as ações dos sujeitos dizem muito sobre suas interações sociais, seus modos de viver, fazer e entender processos sociais dinâmicos e complexos.

As experiências de aprendizagem no cotidiano da escola sendo, antes de tudo, a própria vida, não se encerram enquanto há vida. Não se pode, portanto, separar experiências de aprendizagem no cotidiano escolar, ou seja, que se dão de forma concreta num cotidiano em que interação, movimentos internos e externos ao sujeito se entrelaçam impulsionados pela curiosidade ou pela obrigatoriedade daquelas que se dão fora dele.

A experiência de aprendizagem que é em si mesma a "experiência da boniteza", denominada por Freire (2000, p. 47), também se relaciona ao desejo de aprender, de conhecer e de saber mais que "é motor do processo de conhecimento" dos sujeitos. Entendê-la como uma experiência de vida permite melhor situar a experiência de reflexão que os(as) estudantes fazem sobre seus percursos escolares e suas experiências de aprendizagem.

Como a experiência é do sujeito e esse faz parte de um contexto cultural, histórico, político, econômico, social e familiar, em que cada um desses elementos está entrelaçado, sua significação mediante a exteriorização da percepção sobre o vivido é sempre subjetiva, ainda que outros sujeitos participem dos mesmos contextos de interação.

Isso ocorre em função de a experiência ser parte da dinâmica social e da subjetividade e essas condições se alterarem com o passar do tempo e à medida que o sujeito experimenta outros contextos de interações, faz novas reflexões e revisitações ao vivido.

Isso significa que, embora se dê de forma concreta em determinados tempos e espaços, pelas relações intersubjetivas que estabelece e pelos movimentos internos e externos ao sujeito, a experiência acompanha o sujeito e com ele se altera, adquirindo novos significados ao longo da vida. Ela não respeita nem se limita a fronteiras. É contínua enquanto há vida.

Por essa razão, ainda que a pesquisa apresentada se volte para as experiências que se dão no cotidiano escolar, sob a lógica da educação formal, ela não elimina a lógica da educação não formal, que como observa Stecanela¹⁰⁷ (2010, p. 64) "[...] abrange todas as possibilidades educativas no decurso da vida dos indivíduos, constituindo-se em processo permanente e não organizado, mediante experiências primárias e suas relações com o meio ambiente." Assim, sendo o cotidiano da escola o cotidiano da vida, as aprendizagens – formais e não formais – se cruzam e se completam na constituição dos sujeitos.

O quarto aspecto relativo às experiência(s) de aprendizagem dos(as) estudantes da Educação Básica que merece atenção diz respeito ao fato de que quando se trabalha com memórias há de se levar em consideração como a memória, entre o lembrar e o esquecer, atua na constituição do que se está sendo, relacionando-se, também, à questão da aprendizagem.

Memória, na definição de Izquierdo:

[...] é a aquisição, a formação, a conservação e a evocação de informações. A aquisição é também chamada de aprendizagem: só se "grava" aquilo que

¹⁰⁷ Stecanela (2010, p. 65), ancorada em Afonso (2001), descreve a educação não escolar como sendo aquela em que se associam a educação não formal e a informal, ou, em outras palavras, como sendo aquela que "aproxima-se muito da estrutura e organização da educação formal, porém tem maior flexibilização nos tempos e espaços, bem como nas mediações proporcionadas pelos conteúdos de aprendizagem, sem se preocupar com a certificação, embora possa fazê-lo."

foi *aprendido*. A evocação é também chamada de recordação, lembrança, recuperação. Só *lembramos* aquilo que gravamos, aquilo que foi aprendido. (IZQUIERDO, 2002, p. 9, grifos do autor).

Para o médico argentino, naturalizado brasileiro, como cada um tem experiências de vida diferentes, o mais correto é falar em memórias, no plural. Elas são "a coleção pessoal de lembranças de cada indivíduo" e um dos principais aspectos na definição das personalidades.

As memórias são de diversos tipos¹⁰⁸, sendo algumas de curtíssimo prazo (memória de trabalho) e outras de longo prazo, que podem ser guardadas por meses, anos ou longas décadas. Por conta dessas diferenças, "talvez seja sensato reservar o uso da palavra 'memória' para designar a capacidade geral do cérebro e dos outros sistemas para adquirir, guardar e lembrar informações; e utilizar a palavra 'memórias' para designar cada uma ou cada tipo delas", conforme observa Izquierdo (2002, p. 16, grifos do autor).

Toda vez que o sujeito busca lembrar-se de algo é como se o cérebro fizesse um rastreamento dos registros e os transformasse em códigos de acesso. Sempre que esse processo ocorre o que se tem, portanto, não é um reavivar da experiência ou um reviver, mas uma transformação, visto que nem tudo o que se experiencia fica registrado na memória.

As emoções, o nível de alerta e de consciência, bem como de desatenção ou desânimo dão o tom do registro que pode ser maior ou menor em relação à experiência vivida e, também, em relação ao momento da evocação de determinada memória.

Essas questões desempenham um importante papel na fixação das memórias, o que se denominou de consolidação. Por ser modulada pelos fatores mencionados – além dos fatores culturais e do contexto social, adiante apontados –,

¹⁰⁸ O autor distingue as memórias de acordo com suas funções. A *memória de trabalho* ou *imediate* é aquela que dura alguns poucos minutos e não deixa registros; a *memória declarativa* é aquela que permite o relato de como um fato, evento ou conhecimento foi vivido ou adquirido. Ela pode ser *explícita episódica/autobiográfica* e/ou *semântica* ou pode ser *implícita procedimental/procedural*. A *memória declarativa explícita episódica/autobiográfica* diz respeito aos eventos e acontecimentos dos quais o sujeito participa, enquanto a *semântica* aos conhecimentos que adquiriu. A *memória declarativa implícita procedimental/procedural* corresponde às habilidades motoras e sensoriais, bem como os hábitos e capacidades, aquisições das quais se têm pouca consciência e para as quais as emoções pouco ou nada afetam, durando geralmente a vida toda.

a imensa maioria das informações armazenadas pelos sujeitos são esquecidas¹⁰⁹, isso quando não são extintas¹¹⁰.

As informações registradas, sobretudo as de longo prazo, também não ficam estavelmente estabelecidas depois da aquisição; há um processo longo e complexo até ela se tornar uma memória remota. Izquierdo lembra que:

[...] de fato, conservamos só uma fração de toda a informação que passa por nossa memória de trabalho; e uma fração menor ainda de tudo aquilo que eventualmente conservamos por um tempo nas nossas memórias de curta e de longa duração. Nossas memórias remotas são, às vezes, intensas e, quase sempre, valiosas; porém, representam tão-só uma pequena parte de tudo aquilo que alguma vez aprendemos e lembramos. (IZQUIERDO, 2002, p. 30).

Além disso, muitas das memórias que se poderia declarar (declarativas) acabam sendo reprimidas por decisão consciente dos sujeitos e, por essa razão, a pesquisa com os(as) estudantes é ainda mais desafiadora. Em muitas oportunidades, os fragmentos de memórias se misturam e, aliado à extinção de algumas delas por falta de reforço, criam-se memórias falsas.

Como se pode observar, muitos fatores biológicos e comportamentais acabam interferindo no processo de consolidação e evocação das memórias e fazem com que o simples fato de solicitar ao sujeito que reflita sobre uma determinada experiência vivida se torne um grande trabalho de recriação para o cérebro.

Embora não se possa ter certeza de como e quando uma experiência será melhor ou pior fixada pela memória, há indícios médicos de que quanto maior for o estímulo à memória e a carga emocional nela envolvida, maior a chance de ela ser lembrada pelo sujeito.

Halbwachs (2006), ao discutir alguns pontos de aproximação e distanciamento entre as memórias individual e coletiva, no que tange ao processo de reconstrução histórica, depõe acerca dos vínculos entre o passado e o presente na rememoração de eventos, bem como da presença dos contextos sociais de outrora

¹⁰⁹ O esquecimento é um processo ativo da memória na qual o sujeito, inconscientemente ou não, torna inacessível uma memória dolorosa. Diferentemente das memórias extintas, que podem ser trazidas à tona por intermédio de estímulos, as memórias esquecidas não estão latentes e não podem ser exteriorizadas.

¹¹⁰ "Uma memória habituada ou extinta não está realmente esquecida: está, pelo contrário, suprimida no que diz respeito à sua expressão. Um aumento da intensidade do estímulo reverte a habituação; uma nova apresentação do estímulo condicionado reverte a extinção." (IZQUIERDO, 2002, p. 30).

através dos grupos que fizeram e fazem parte daqueles(as) que dão seus testemunhos orais.

Segundo o sociólogo francês, em nenhuma circunstância, há a possibilidade de isenção das percepções que estão no momento histórico presente, seja daquele(a) que dá seu testemunho, seja daquele(a) que o utiliza como reconstrução histórica.

O processo de evocação de lembranças de um coletivo traz consigo um número expressivo e, por vezes, inconsciente, de pessoas e pontos de vistas sobre um mesmo acontecimento. Isso porque a vida transcorre em sociedade e desta recebe influências que ficam registradas na memória, mesmo quando nenhum membro do grupo social está presente. É o exemplo do que ocorre com algumas lembranças da infância, em que se recordam experiências das quais não se tem lembranças, mas que foram testemunhadas e relatadas por outros membros do grupo a que se pertencia, e, ao ouvi-las, passam a constituir lembrança¹¹¹.

O contrário também ocorre. Quando outros membros do grupo trazem à tona lembranças, em que mesmo tendo estado presente no momento que foram vivenciadas, o sujeito não guarda qualquer traço, de modo que o testemunho do outro em nada favorece sua lembrança. Seriam essas as lembranças que permaneceram no coletivo, mas que por não terem representado nada significativo, não foram registradas por um ou mais indivíduos.

O fato de alguns membros do grupo em questão poderem reconstruir não significa que todos poderão, nem que o farão a partir das mesmas significações. Ao contrário. As lembranças surgem muito subjetivadas. Nas palavras de Halbwachs, em muitas situações, ocorre o registro das percepções, dos sentimentos e das ideias que se teve na relação com determinado grupo ou em um determinado acontecimento, e não, necessariamente, houve o mesmo registro feito pelos demais membros do grupo.

A base da lembrança passa por acionar um estado de consciência individual, denominado de intuição sensível, ainda que essa não carregue toda a percepção. O próprio autor observa que:

¹¹¹ Grossman (2007) as define como sendo memórias vicárias, ou seja, aquelas lembranças de fatos não vividos diretamente. Em outras palavras, memórias "discursivas", familiares, das relações, dos registros tornados públicos, cuja origem pode ser encontrada nas memórias coletivas. Segundo o autor, em maior ou menor grau, as memórias vicárias interferem nas memórias sobre experiências pessoais.

[...] é difícil encontrar lembranças que nos levem a um momento em que nossas sensações eram apenas reflexos dos objetos exteriores, em que não misturássemos nenhuma das imagens, nenhum dos pensamentos que nos ligavam a outras pessoas e aos grupos que nos rodeavam. (HALBWACHS, 2006, p. 43).

Sem a possibilidade de lembrança direta, existiria somente a lembrança de imagens formadas a partir de descrições feitas pelos outros. Ainda que o sujeito a tome para si, não tem certeza se essa se trata ou não de uma lembrança, pois, por vezes, ela está permeada de uma corrente de pensamento social, que é invisível, mas fundamental naquele contexto em que foi registrada.

Como as impressões sobre determinado evento são individuais, quanto mais longe do fato se busca a memória, quanto maior o distanciamento entre as pessoas envolvidas no fato ou a multiplicidade de dados sociais, maior será a fraqueza das suas influências nas lembranças do sujeito.

Para sintetizar o exposto, pode-se dizer que a evocação da memória conduz a percepções individuais que nada mais são do que reflexos das coisas e esses reflexos se explicam pelo que reproduzem naquele instante. Toda intuição sensível está no presente e por essa razão uma lembrança reaparece por algo interno. Para Halbwachs, mesmo significativa, essa compreensão teórica exige uma emenda.

Se a memória coletiva tira sua força e sua duração por ter como base um conjunto de pessoas, são os indivíduos que se lembram, enquanto integrantes do grupo. Desta massa de lembranças comuns, umas apoiadas nas outras, não são as mesmas que aparecerão com maior intensidade a cada um deles. De bom grado, diríamos que cada memória individual é um ponto de vista sobre a memória coletiva, que este ponto de vista muda segundo o lugar que ali ocupo e que esse mesmo lugar muda segundo as relações que mantenho com outros ambientes. (HALBWACHS, 2006, p. 69).

Em suma, diante das questões que envolvem a memória individual e a memória coletiva, com destaque para a complexidade das influências sociais, nem sempre o reaparecimento das lembranças dependerá do indivíduo, mas muito mais das mudanças que são produzidas em sua relação com os ambientes coletivos.

A causalidade independe dessas influências e é, por isso, que embora a lembrança reapareça em função de pensamentos coletivos emaranhados, ela é independente e múltipla e não há lembrança sem que haja sua reconstrução pelas percepções do presente.

Se o sujeito é muitas vezes obrigado a pertencer a um papel social que lhe é imposto; se suas experiências são desorganizadas, se sua identidade está ameaçada e ele é o sujeito possível, é importante saber qual tem sido sua lógica de ação, como combina as diferentes lógicas sociais, como diria Dubet (1994).

Com este pressuposto, serão apresentados e justificados no próximo capítulo os procedimentos metodológicos delineados (e possíveis) para o desenvolvimento desta tese que objetiva, por meio de narrativas sobre as experiências estudantis, estabelecer possíveis conexões entre as Culturas de Intervenção Pedagógica (de reprodução, recomendação, disciplina, outorga/transferência e emancipação) e a percepção dos(as) estudantes sobre suas experiências de aprendizagem e, a partir disso, propor possibilidades de intervenções pedagógicas com vistas à efetivação do direito à aprendizagem.

6 PROCESSO REFLEXIVO E CONSTITUIÇÃO DE NARRATIVAS: DECISÕES METODOLÓGICAS E IMPREVISTOS

Considerando que a aprendizagem deriva potencialmente de um conjunto de experiências a partir das quais os sujeitos atribuem sentidos, constroem conhecimentos, constituem saberes sobre si, sobre o mundo e sobre os outros, que experiências têm sido vivenciadas pelos sujeitos na escola? Quais têm sido reconhecidas por eles como experiências de aprendizagem? Que sentidos têm sido atribuídos às experiências que se processam no cotidiano da escola e, por essência, no cotidiano da vida? Ao final da etapa escolar que corresponde ao Ensino Fundamental, é possível sinalizar quais foram as aprendizagens possíveis e as potencialidades perdidas, consideradas as práticas – e culturas – de intervenção pedagógica deflagradas pelos(as) professores(as) da Educação Básica da Rede Municipal de Ensino de Caxias do Sul?

São esses e outros questionamentos destacados ao longo da tese cujo objetivo é *"estabelecer, por meio de narrativas sobre as experiências estudantis, possíveis conexões entre as Culturas de Intervenção Pedagógica (de reprodução, recomendação, disciplina, outorga/transferência e emancipação) e a percepção dos(as) estudantes sobre suas aprendizagens e, a partir disso, propor possibilidades de intervenções pedagógicas com vistas à efetivação do direito à aprendizagem"*, que estimularam as decisões (e redefinições) metodológicas que aqui serão apresentadas.

Diz-se isso porque, como é do conhecimento geral da sociedade globalizada, o ano de 2020 surpreendeu todos, causando-lhes muitas incertezas, inseguranças e preocupações diversas em relação à vida, à saúde familiar, aos planejamentos pessoais e profissionais e ao futuro como um todo.

A pandemia provocada pelo novo coronavírus, causador da Covid-19¹¹², fez com que a Organização Mundial de Saúde (OMS) decretasse situação de emergência de Saúde Pública de Importância Internacional (ESPII)¹¹³. Essa situação tomou a todos(as) de assalto. No Brasil, o primeiro caso identificado (fevereiro deste

¹¹² A COVID-19 é uma doença respiratória infecciosa, identificada pela primeira vez em Wuhan (China) no final de 2019, cujos sintomas variam de leves (febre, cansaço e tosse seca) a graves (febre alta, pneumonia e dificuldade respiratória).

¹¹³ "A ESPII é considerada, nos termos do Regulamento Sanitário Internacional (RSI), um evento extraordinário que pode constituir um risco de saúde pública para outros países devido à disseminação internacional de doenças; e potencialmente requer uma resposta internacional coordenada e imediata." (OPAS, 2020, não paginado).

ano) logo cedeu lugar para duzentos ao final da primeira quinzena de março e não tardou a alcançar um número ainda mais expressivo de contaminados, somando-se também a esses muitas vítimas fatais.

Bem, à medida que a situação foi se agravando, medidas sanitárias, especialmente as que previam o distanciamento social, foram sendo implementadas a níveis municipal, estadual e federal. Em Caxias do Sul, por orientação do Decreto n.º 20.820, de 16 de março, as escolas foram fechadas e as aulas suspensas.

Nesse contexto, o trabalho de campo – com os procedimentos metodológicos definidos e devidamente fundamentados – precisou ser redefinido. Diante da impossibilidade de dar continuidade aos caminhos delineados, buscou-se os caminhos possíveis. Entretanto, por entender que a presença de ambos seja indispensável na apresentação desta tese, visto que as escolhas secundárias não suprimiram totalmente as escolhas iniciais e as possibilidades que a elas se vinculavam, ambas serão apresentadas concomitantemente ao processo reflexivo que levou a constituição de narrativas docentes e discentes.

É importante situar que a escolha pela metodologia quali-quantitativa se mostrou a mais indicada em função das características (POLIT; BECK; HUNGLER, 2004) e complementaridade que a postura investigativa e os procedimentos a elas subjacentes assumem. Com a metodologia quantitativa tinha-se a possibilidade de utilizar instrumento estruturado para a construção dos dados, controlar o processo, focar a objetividade e poder fazer uma análise estatística dos dados numéricos apresentados.

Desse modo, a elaboração de gráficos representativos de um determinado grupo social poderia auxiliar na identificação de variáveis que compõem os modos de pensar e agir dos(as) estudantes, por exemplo. Contudo, por não considerar aspectos subjetivos e dos contextos envolvidos na pesquisa, exigindo da pesquisadora uma neutralidade intangível em pesquisas sobre o cotidiano, experiências e percepções de sujeitos, entendeu-se que "a utilização conjunta da pesquisa qualitativa e quantitativa permite[ria] recolher mais informações do que se poderia conseguir isoladamente", de acordo com as indicações de Gerhardt e Silveira (2009, p. 33).

Mesmo tendo esse entendimento, pelos motivos explicitados anteriormente e em função do procedimento metodológico definido para as marcações numéricas

necessitar ser realizado presencialmente, a abordagem quantitativa da pesquisa precisou ser suprimida.

Dando seguimento à descrição das decisões metodológicas, a abordagem qualitativa – requerida para esta investigação desde o princípio – permite que se olhe para além dos conceitos definidos, interpretando e compreendendo o todo que se apresenta pela via da narrativa dos sujeitos participantes. No entendimento de Devachi e Trevisan:

[...] o diferencial das pesquisas qualitativas está relacionado com a inclusão da subjetividade; não é possível pensá-las sem a participação do sujeito. São qualitativas porque o conhecimento não é indiferente; porque não existe relato ou descrição da realidade que não se refira a um sujeito. (DEVACHI; TREVISAN, 2010, p. 150).

A abordagem qualitativa, nesse sentido, ofereceu à pesquisadora a possibilidade de captar o que é despretensiosamente expresso pelos sujeitos participantes, portanto, de valorizar a emergência e a espontaneidade de suas percepções, auxiliando no reconhecimento das novas ideias trazidas pelas subjetividades em lugar da insubordinação irrestrita a ideias pré-concebidas. Essa postura¹¹⁴ recebeu inspiração daquela tomada por Pais quando se propôs a dialogar com jovens sobre o fenômeno da exclusão social juvenil. Dizia ele:

Não tomámos nenhuma grande hipótese de partida, mas fomos trabalhando várias pequenas hipóteses de investigação ao longo do processo de pesquisa, de acordo com as situações e traços de vida que íamos descobrindo entre os jovens. A nossa atitude sociológica foi sempre a de expectativa, a de abertura preponderantemente receptiva. (PAIS, 1999, p. 13).

¹¹⁴ Conectada aos princípios da Sociologia apresentados por Bourdieu, Chamboredon e Passeron (2007) e García (2009), a postura a ser adotada pela pesquisadora nessa perspectiva metodológica leva em consideração que todo conhecimento sociológico só se torna possível dentro das condições sociais de sua produção; que aquele que o produz é tanto observador quanto protagonista dos fatos sociais que constrói; que os conhecimentos produzidos são provisórios; que é necessário manter a vigilância para evitar reducionismos ou generalizações que impeçam a integração entre os fatos sociais e os aspectos histórico-sociais que o fundamentam; que não se pode normatizar os comportamentos coletivos nem tampouco fornecer soluções a questões de natureza complexa; que os dados são construídos, interpretados, codificados e comprovados tomando-se os referenciais teóricos (lentes) que os permitem ser percebidos e descritos; e que não existe neutralidade no discurso produzido, por mais que haja vigilância epistemológica. Dito isso, o esforço pela desnaturalização ou "desfamiliarização" da escola e dos discursos produzidos sobre ela é um esforço por compreendê-la e quiçá transformá-la, consideradas suas especificidades históricas e as sociabilidades que a constituem.

Embora, como pontuam Devechi e Trevisan (2010, p. 156), "uma pesquisa qualitativa em educação não [possa] ser dependente das inspirações intuitivas¹¹⁵ e espontâneas, devendo necessariamente apreender um caminho metodológico que garanta a legitimidade do processo", a intuição é um fator importante para o fluir da construção de novos conhecimentos científicos.

Certamente, diante dos legítimos questionamentos¹¹⁶ a respeito da consideração dos elementos qualitativos nas pesquisas em Educação e dos seus limites e riscos¹¹⁷, esclarece-se que as teorias, com seus conceitos e metodologias, não serviram – e não serviriam – para "apreender o cotidiano real", mas estiveram a serviço da interpretação do que emerge do cotidiano, contribuindo para que o diálogo (de participantes, da pesquisadora, dos autores e autoras referenciados) com o objeto pesquisado ocorresse.

Em consonância com os princípios da Sociologia do Cotidiano, Pais, Lacerda e Oliveira lembram que esses elementos estão a serviço da criação, sendo mais um processo de abertura ao que emerge do que caminho pré-determinado *a priori*, visto que a posse do real é impossível.

Alguns conceitos deixam escapar as relações de reciprocidade entre polos opostos de aparentes contradições: o objetivo e o subjetivo, o micro e o macro social, o acontecimento e o histórico, etc. As experiências cotidianas constituem uma fonte de aprendizagem do mundo da vida. Por isso, devemos explorar as minudências da vida social, as potencialidades interpretativas de aspetos aparentemente anódinos da vida cotidiana que nos podem dar pistas sobre as dinâmicas e processos sociais. (PAIS; LACERDA; OLIVEIRA, 2017, p. 311).

¹¹⁵ As inspirações intuitivas podem ser articuladas, na perspectiva da Sociologia, à imaginação sociológica, visto que "pensar con imaginación sociológica significa abordar con una nueva mirada un campo que nos pertenece a todos", conforme García (2009).

¹¹⁶ DEVECHI, Catia; TREVISAN, Amarildo. Sobre a proximidade do senso comum das pesquisas qualitativas em educação: positividade ou simples decadência? *In: Revista Brasileira de Educação*, v. 15, n. 43, jan./abr. 2010, p. 148-161.

¹¹⁷ "O pesquisador deve estar atento para alguns limites e riscos da pesquisa qualitativa, tais como: excessiva confiança no investigador como instrumento de coleta de dados; risco de que a reflexão exaustiva acerca das notas de campo possa representar uma tentativa de dar conta da totalidade do objeto estudado, além de controlar a influência do observador sobre o objeto de estudo; falta de detalhes sobre os processos através dos quais as conclusões foram alcançadas; falta de observância de aspectos diferentes sob enfoques diferentes; certeza do próprio pesquisador com relação a seus dados; sensação de dominar profundamente seu objeto de estudo; envolvimento do pesquisador na situação pesquisada, ou com os sujeitos pesquisados." (GERHARDT; SILVEIRA, 2009, p. 32).

Nessa ótica, empreendeu-se esforço para olhar para as subjetividades dos(as) participantes e da pesquisadora, expressadas, sobretudo, através de suas narrativas. Essas, sim, interpretadas à luz de seus contextos de (re)produção.

El resultado no es, entonces, un frío informe objetivo y neutro, en el cual las voces (de los protagonistas, investigador e investigado) aparecen silenciadas, ni tampoco una mera transcripción de datos; consiste en haber dado sentido a los datos y representado el significado en el contexto en que ocurrió, en una tarea más próxima al buen reportaje periodístico o a la novela histórica. (BOTÍA, 2002, p. 18).

Assim, por questões organizacionais e a fim de explicitar os caminhos percorridos para o encontro entre os referenciais teóricos e metodológicos do estudo, este capítulo abarca três principais subdivisões, sendo elas: Narrativas docentes; Caminhos delineados e caminhos possíveis; e Narrativas discentes.

A primeira delas, denominada **Narrativas docentes**, trata da apresentação do processo de construção de narrativas docentes que culminou com a definição de Culturas de Intervenção Pedagógica¹¹⁸ e cinco tipologias correspondentes.

Enfatiza-se que as Culturas de Intervenção Pedagógica são pontos de chegada e de partida para esta pesquisa, uma vez que seu estudo ampliou as possibilidades de compreensão do cotidiano escolar na perspectiva do que vivem e percebem os(as) docentes sobre o fazer pedagógico, indicando, dentre outras coisas, a existência de um hiato entre o ensino e a aprendizagem (ou a incipiente consideração das experiências e percepções de aprendizagem discentes), razão pela qual elas se constituem ponto de partida nesta pesquisa.

Na sequência da apresentação dos percursos da investigação anterior e alguns dos seus achados – para de alguma forma abrir espaço ao debate da definição e das tipificações alcançadas –, desenvolve-se a segunda subdivisão. Sob o título de **Caminhos delineados e caminhos possíveis**, faz-se a apresentação e justificativa dos procedimentos metodológicos (re)definidos para a esta pesquisa. Em **Narrativas discentes**, por sua vez, pode-se acompanhar os critérios para a

¹¹⁸ Para situar quanto ao processo de construção do conceito referido serão trazidos alguns registros da pesquisa de mestrado defendida no final do ano de 2015 junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Caxias do Sul/RS, cujo objetivo geral era "Considerar quais as concepções de direito à educação e de direito à aprendizagem permeiam as narrativas e as práticas dos professores da Rede Municipal de Ensino de Caxias do Sul, de forma a identificar como se relacionam com o que está preconizado na Constituição Brasileira e nas políticas educacionais promulgadas a partir de 1988, bem como que Culturas de Intervenção Pedagógica são vivenciadas para a sua efetivação."

definição dos colaboradores(as) da pesquisa e o processo de constituição de narrativas discentes.

6.1 NARRATIVAS DOCENTES

Em 2013, marco dos vinte e cinco anos da previsão legal do direito à educação na redação da Constituição Federal de 1988, propôs-se a construção de um conhecimento que versasse sobre como o direito à educação vinha sendo concebido, vivido e percebido pelos(as) docentes da Educação Básica e de que modo as práticas de intervenção pedagógica favoreciam seu reconhecimento (LEMONS, 2015).

Ancorada na Teoria do Reconhecimento (HONNETH, 2003) e no Direito à educação, a pesquisa considerou narrativas de professores(as) do Ensino Fundamental da Rede Municipal de Ensino de Caxias do Sul/RS.

A busca por respostas ao seguinte questionamento "Como o direito à educação tem sido tratado na escola no sentido de garantir a aprendizagem e de que modo as práticas de intervenção pedagógica favorecem seu reconhecimento?" impulsionou a definição da metodologia qualitativa. A arquitetura de vários procedimentos foi requerida para o rastreamento dos movimentos que o direito à educação assumia no cotidiano da escola, considerando as dimensões do concebido nas políticas educacionais, do vivido nas práticas docentes e do percebido no pensar sobre a experiência pedagógica dos(as) professores(as).

A pesquisa articulou análise documental, instrumento semiestruturado e Grupo Focal, analisados à luz da Análise Textual Discursiva, proposta por Moraes e Galiuzzi (2007). Uns dos achados foram a definição, categorização e tipificação de cinco Culturas de Intervenção Pedagógica.

Uma vez que o recorte temporal da pesquisa compreendeu o período de vinte e cinco anos de vigência da atual Constituição Federal (1988-2013), o primeiro procedimento adotado foi a aplicação de um instrumento semiestruturado a doze docentes atuantes em alguma das quatro escolas municipais que possuíam o Ensino Fundamental completo no ano de 1988, especificamente no Segundo Segmento do Ensino Fundamental (EF), do 6º ao 9º anos. Os(as) participantes (75% mulheres com idades entre 21 e 51 anos) responderam às questões sobre sua trajetória profissional e educação.

O segundo procedimento, um grupo focal, teve como critério para a participação, a formação (inicial) para a atuação nos anos finais do EF e o tempo de experiência no magistério público municipal. A amostra foi composta por seis professoras, com idades entre 28 e 63 anos, sendo duas ingressantes no magistério municipal em período anterior a 1988 e quatro com até dez anos de experiência caracterizando, respectivamente, um grupo que acompanhou a mudança legal que incluiu o direito à Educação Básica na jurisdição nacional e um grupo que já a encontrou estabelecida.

Tratadas pela perspectiva da análise textual discursiva, proposta por Moraes e Galiazzi (2007), essas narrativas passaram por um conjunto de etapas (impregnação, imersão, unitarização, descrição e categorização) e compuseram uma escrita reconstrutiva que, como explicam os autores, "[...] implica superar a mera aderência às ideias de outros, para assumir nos textos escritos argumentos próprios, expondo as próprias ideias." (MORAES; GALIAZZI, 2007, p. 14-15).

A possibilidade de aprofundar as questões inicialmente formuladas, de dar visibilidade aos achados do percurso e de dialogar com o referencial teórico-metodológico possibilitou o aprofundamento da compreensão inicial que se tinha sobre o direito à educação e, de modo especial, a partir dos dados empíricos construídos na pesquisa (entre 2014 e 2015), identificar a permanência de algumas práticas pedagógicas, assim como localizar a existência das Culturas de Intervenção Pedagógica (CIP)¹¹⁹ a seguir explicitadas.

6.1.1 Culturas de Intervenção Pedagógica

As CIP emergiram como desdobramentos das práticas (que podem ser todos os dias novas e originais) e aproximaram-se das culturas escolares (que guardam em si um caráter permanente), uma vez que alguns de seus elementos permaneceram por um tempo razoavelmente longo, tornando-se reiterados e consolidados.

Assim, mesmo que haja muitos movimentos entre a tradição e a inovação das práticas docentes – motivadas ou não pelos contextos históricos ou legislativos –, alguns elementos das práticas de intervenção pedagógica não foram

¹¹⁹ As Culturas de Intervenção Pedagógica que emergiram na categorização dos dados empíricos serão detalhadas na sequência.

substancialmente alterados ou substituídos no decorrer das últimas décadas e continuaram sendo acessados, em um determinado espaço, ainda que não tenham sido sistematizados.

Foram identificadas práticas pedagógicas resistentes ao tempo e aos textos jurídicos, talvez alheias, subversivas ou desdobradas deles. Embora não pudessem ser acessadas, por intermédio das narrativas¹²⁰ reflexivas dos sujeitos da pesquisa, tais práticas, denominadas como sendo Culturas de Intervenção Pedagógica, puderam ser representadas¹²¹.

Assim, as Culturas de Intervenção Pedagógica foram definidas como sendo as práticas de intervenção docentes, ancoradas ou não em referenciais teóricos ou normativas políticas, ativadas/vividas pelo(a) professor(a) com a intenção de favorecer a aprendizagem, em que alguns elementos perduram por um tempo razoavelmente estendido. Expressam-se por meio das mediações verbais e não verbais dos professores(as) aos(as) estudantes, dentro ou fora da sala de aula, mas frequentemente são experienciadas em espaço formal de educação no qual se interpõe o ensino planejado e o currículo previamente organizado, com definição de tempos e espaços para a construção dos conhecimentos, constituição de saberes e para as experiências de socialização.

Esses modos de intervir, em que alguns elementos se cristalizaram cotidianamente nos espaços formais de educação, ocorreram a partir do instituído, mas sem necessariamente o reafirmarem. Assim, apesar da distinção conferida às CIP, não se desconsidera que elas já estivessem presentes no cotidiano da escola, em meio a outras culturas já percebidas e discutidas, mas talvez não tivessem sido ainda definidas ou as tivessem sido distintamente nomeadas.

Como resultado, cinco Culturas de Intervenção Pedagógica foram categorizadas: 1) reprodução; 2) disciplina; 3) recomendação; 4) outorga/transferência; e 5) emancipação.

¹²⁰ As narrativas dos sujeitos da pesquisa serão apresentadas do âmbito do texto entre aspas.

¹²¹ As categorias emergentes do corpo empírico da pesquisa, mobilizadas pelas orientações da Análise Textual Discursiva (adiante explicitada), foram construídas em razão das recorrências em que apareceram nas narrativas escritas e orais dos(as) docentes participantes da pesquisa.

6.1.1.1 Culturas de reprodução

Considerando que quase a totalidade dos(as) professores(as) que respondeu ao instrumento semiestruturado afirmou que a aprendizagem é manifestada no desempenho teórico, entendido como aquele que se expressa em provas, trabalhos ou outros instrumentos, deduziu-se que por meio deles fosse possível ao(a) professor(a) verificar a aprendizagem e atestar a não aprendizagem.

De fato, existe essa possibilidade. Porém, se a aprendizagem formal não é a única aprendizagem que se efetiva na escola e que o(a) estudante não internaliza o que recebe culturalmente, de forma passiva; ao contrário, ele(a) a transforma, a ativa, efetua sínteses, a impregna de sentidos, seria apropriado considerar avaliar também processos como: o ganho de autonomia; a qualidade em se expressar; a iniciativa; o posicionamento frente às questões cotidianas; a aplicação dos conhecimentos na solução dos problemas sociais, políticos ou até mesmo familiares.

Quando narrativas como "porque não adianta, se o aluno apresentou uma dificuldade, eu retomar da mesma forma" ou "o sistema tem que se reinventar" emergem com recorrência, há evidências de que a educação continua a ser pensada a partir de conteúdos e como movimento que independe dos sujeitos. A exigência de reinvenção é por si mesma indicadora de que o fazer docente não ultrapassou, muitas vezes, a mesmice e a reprodução de práticas confortáveis e seguras.

Foram algumas dessas iniciativas e proposições docentes que não ultrapassaram a dimensão da reprodução de conteúdos, das experiências e dos modos de ensinar e avaliar, explorados maciçamente nas últimas décadas – e, que ainda que ocorram adequações, são raras ou pouco significativas as reinvenções –, que originaram as culturas de reprodução.

As práticas pautadas pelo retorno das informações, pela revisão dos conteúdos e pela repetição de explicações se destacaram. Iniciativas de flexibilização dos instrumentos avaliativos, a observância do desempenho da turma como um todo, indicando que condições mais individualizadas pudessem estar sendo desprezadas, suscitaram o entendimento de que as tentativas de diálogo professor(a)-estudante-família, as atividades e os trabalhos extras, por vezes, tenham tido pouca importância.

6.1.1.2 Culturas de recomendação

Especialmente nos debates do Grupo Focal, o paradoxo que trata da educação como um direito e, também, como uma obrigação esteve presente e indicou que nem sempre os(as) professores(as) têm clareza de suas responsabilidades profissionais, polarizando o papel da família e da escola.

Reflexões destacando como "trabalhar como pagar uma conta, arrumar uma cama, lavar uma louça", "fazer com que eles vejam significado nisso [conteúdo]", "para que ele [estudante] leve para vida dele e aplique de alguma forma" e "ver os alunos na faculdade e/ou em um bom emprego" dão indícios de algumas questões invisíveis presentes no cotidiano docente.

Narrativas acompanhadas de forte crítica à família, como a de que "todos têm direito à educação, porém atualmente apenas os professores têm a obrigação de desenvolver a educação" e "o direito é da criança e a obrigação de garantir esse direito é da família através do acompanhamento da vida escolar de seu filho" ou "ter que estar ligando para casa, ter que estar ameaçando a família, com FICAI¹²², com 'n' formas porque não são capazes de mandar [...] o filho ir para a escola", também alertaram para o problema acerca das responsabilidades.

Frequentemente, a participação dos pais no processo educativo foi reclamada, especialmente nas questões que envolvem o cuidar. Para algumas professoras, ao mesmo tempo em que a democratização levou todos para a escola, ela também trouxe uma série de problemas, pois a obrigatoriedade de estar na instituição conclamou todas as diferentes famílias para dividir os mesmos espaços, alterando as identidades que acessam às instituições de ensino.

Nesse sentido, o encontro de diferentes culturas culminou na assunção de novas responsabilidades por parte dos(as) docentes a fim de que a escola básica se adequasse ao novo público. Resistentes, alguns não admitem (ou não sabem) que a si cabe educar, tanto quanto cuidar as crianças e adolescentes que lá estão.

De alguns anos para cá, com o aprofundamento do modelo capitalista pelo mundo e a inserção da mulher no mundo do trabalho, o cuidado com as crianças e os adolescentes precisou ser partilhado e, em consequência, a escola tem sido cada vez mais exigida. A impotência, retratada por alguns, ficou evidenciada com a

¹²² Ficha de Comunicação de Aluno Infrequente.

narrativa de que "estamos em uma época em que as famílias estão em crise e a escola está assumindo esse papel, mesmo sem preparação adequada para isso."

Apesar disso, ainda que tenha sido a minoria, havia docentes com o entendimento de que também são suas as responsabilidades de cuidar e ensinar. Têm consciência de que "às vezes, a escola subestima um pouco a participação dos pais e o entendimento que os pais têm da importância da escola." Sabem que "os pais querem que os filhos estudem, mas houve uma distância muito grande daquela geração autoritária que a gente veio para essa geração permissiva" e, por conta disso, a tarefa de educar as crianças e os(as) adolescentes se tornou mais complexa e abrangente.

Diante dos arranjos e características que envolvem as novas organizações familiares, relacionadas às exigentes estruturas econômicas atuais, outros modos de intervir têm sido requisitados. Às culturas de recomendação, tipificadas do corpo empírico da investigação, correspondem às variadas indicações, conselhos e recomendações que os(as) professores(as) fazem aos(as) estudantes em relação aos modos de aprender, cuidar de si, acessar informações, construir relações entre seus conhecimentos e a realidade social ou ainda cuidar dos outros, dentro ou fora da escola.

6.1.1.3 Culturas de disciplina

As diferentes culturas que têm dividido os espaços escolares, sobretudo públicos, provocaram certa nostalgia nos(as) docentes mais experientes. A falta sentida em relação às antigas formas de frequentar a escola reverberaram em narrativas de denúncia, tais como "os alunos que não querem estudar atrapalham os colegas", "a falta de interesse dos alunos em aprender a matéria", o "desrespeito de alunos, pais e comunidade em geral", o "tempo gasto chamando atenção", "o mau comportamento dos alunos", e deixaram implícita a existência do desejo de "que alguns alunos não estivessem na escola".

Por vezes, pareceu que os(as) professores(as) querem o silenciamento dos(as) estudantes; dessa geração que exige mudanças nos processos educativos, seja demonstrando desinteresse, seja fazendo excessivo barulho, pois assim não seria preciso mudar a escola, não seria preciso qualificar-se, ou, quem sabe, continuar aprendendo.

Não há dúvidas de que, em outros períodos históricos, ser professor(a) não exigia tanto. Não há como pensar que sejam os mesmos sentidos atribuídos à escola décadas atrás. Entender que "não se aprende só na sala de aula, só sentado" e que "não é que essa geração não tenha foco, não consiga se concentrar; ela não consegue se concentrar para aquilo que ela não quer", ainda desafia muitos(as) docentes. Presos(as) às experiências de outrora, em que "era mais tranquilo; tinha a questão da autoridade da família", não percebem que "o grande desafio da escola é justamente dar conta dessa diversidade."

A seu modo, essas narrativas exemplificam as culturas de disciplina, voltadas tanto para a sujeição do(a) estudante quanto para o exercício de sua cidadania frente aos regramentos sociais em geral, ou seja, tanto no sentido de dificultar ou impedir sua expressão quanto no sentido de mostrar maneiras responsáveis, organizadas e respeitadas de estar no mundo e com os outros.

6.1.1.4 Culturas de outorga/transferência

A falta de uma rede de atendimento psicopedagógico em conjunto com a escola também emergiu com força. Narrativas como "[seriam necessários] profissionais da saúde – psiquiatra, psicóloga, fonoaudióloga, pediatra, neurologista – à disposição da educação/escola", "se nas escolas tivessem pessoas para o cargo do SOE¹²³, psicólogas, assistentes sociais, elas nos ajudariam e também a família participaria mais", "não ter formação nem auxílio de especialistas para identificar ou diagnosticar alunos que apresentam limitações de aprendizagem" expuseram a importância dessa rede de atendimento.

Contudo, há um contraponto importante: a terceirização da intervenção pedagógica. Diz-se isso, pois há uma linha muito tênue entre a busca por mais subsídios teóricos e aparatos profissionais e a atribuição da "culpa" do insucesso escolar e da não aprendizagem para outros(as) profissionais. Essa outorga, não raras vezes, ronda o espaço escolar e orienta as ações ou a inatividade de alguns(as) professores(as). Além disso, expõe a tendência de medicalização/patologização de estudantes, que vem sendo bastante popularizada no Brasil.

¹²³ Serviço de Orientação ao Estudante.

As culturas de outorga/transferência apontaram, portanto, duas direções: o encaminhamento dos(as) estudantes "indisciplinados(as)" para outros(as) profissionais e instituições a fim de que fossem acompanhados(as) – ou punidos(as) –, e, também, a busca por apoio multiprofissional no intuito de que os(as) estudantes pudessem receber atendimento complementar necessário para a superação de dificuldades de aprendizagem.

De modo mais específico, nesse tipo cultural de intervenção pedagógica é comum ocorrer tanto a transferência total da responsabilidade docente, com vistas a não assumi-la (quando delega a outro – membro da escola, da família ou profissional – a responsabilidade profissional que lhe cabe), quanto a transferência parcial (atuação conjunta). Nesse segundo caso, o objetivo é salvaguardar o(a) estudante e congrega esforços para que suas potencialidades possam ser plenamente desenvolvidas.

6.1.1.5 Culturas de emancipação

Parte significativa das dificuldades apontadas pelos(as) docentes dizia respeito ao perfil dos(as) estudantes e de suas famílias, para o modo como estas se importam (ou não) com a educação de seus filhos(as) ou como ambos se relacionam com a escola, indicando forte preocupação com os que adentraram e estão adentrando nas instituições escolares.

Mesmo tímidas, narrativas de vivências que priorizavam o trabalho coletivo para o sucesso das experiências escolares e que buscavam o encontro das diferentes culturas e visões de mundo e o respeito à trajetória pessoal, familiar e escolar dos(as) estudantes também estiveram representadas. Na síntese reflexiva de uma das professoras participantes do Grupo Focal, "quando se pensa a questão de garantir o acesso, tem também que se pensar se aquilo que está sendo trabalhado, a forma como está sendo avaliado, a forma como a escola está sendo organizada; se ela chama a atenção. Ela dá essa possibilidade para que os alunos se sintam pertencentes daquela escola?", a necessidade de subverter o modelo que persiste se mostrou imprescindível.

Para as professoras experientes, se a escola não buscar alternativas para as práticas, não irá educar e cuidar do(a) estudante e, tampouco, dará conta de sua principal atribuição que é ensinar. Entendem que a escola não é o único local de

aprendizagem e estão dispostas a se desafiar propondo situações novas e adotando diferentes recursos metodológicos.

Partilhando experiências musicais e manuais, como a "Orquestra, Coro e Flautas e [o] Papel Reciclado" e "situações de alunos sendo oficinairos", vão ao encontro do entendimento reiterado por elas de que "a prova e o final, não existem", que "um período [não] é suficiente para efetivar a aprendizagem" e de que são necessários "mais momentos de aprendizagem." Indicam, ainda, atenção para as aprendizagens que fogem ao conhecimento formal ou conceitual.

Com o olhar e a escuta sensíveis, perceberam que no momento do ensino os sentidos estão sendo construídos e que nem todos os(as) estudantes farão a mesma aplicação das experiências propiciadas pela educação escolar. "Esse respeito à individualidade, ao ritmo de cada um para aprender é uma coisa que é muito forte na escola", conforme expôs uma das colaboradoras da pesquisa. Apesar de não haver receitas prontas, várias experiências apresentam resultados positivos, tais como "os reagrupamentos" e a "oficina de aprendizagem".

A adoção de estratégias como planejamentos diferenciados em uma mesma turma ou a partir de "temas que os alunos gostam, como: tecnologia, notícias, esportes e guerras" são, nas palavras das docentes, "fantásticas para que o aluno também perceba que a escola tem a ver com algumas coisas que ele gosta."

Por sua especificidade, as culturas de emancipação compreenderam as reinvenções docentes, a ampliação dos modos de socialização e dos estímulos às descobertas que, em geral, fogem das condutas mais tradicionais exemplificadas, pois carregam o inusitado, conduzem a novos arranjos pedagógicos, apostam em projetos voltados para o desenvolvimento da criatividade, buscando tornar concreta a ideia de autoformação integral dos sujeitos em processo de escolarização.

Apesar das diferenças entre si, essas CIP não podem ser hierarquizadas, apenas interconectadas, visto que não raramente ocorrem simultaneamente, mobilizadas por um(a) mesmo(a) professor(a). Ainda que não seja possível afirmar de que maneira cada qual potencializa a aprendizagem, se pode afirmar que a seu modo cada uma cumpre uma função importante nos processos escolares.

Além de que, estudá-las permitiu compreender parte do que é potencialmente vivido nas escolas e quais tipos de intervenções pedagógicas têm

sido privilegiadas pelos professores(as)¹²⁴. Amplamente, no âmbito do estudo sobre o direito à educação, essas categorias mostraram que os sujeitos que adentraram na escola ainda não possuem a visibilidade que os textos jurídicos os relegam, visto que os arranjos pedagógicos pouco se alteraram com suas presenças.

Sucintamente, se por um lado, as narrativas sinalizam que há ainda uma distância significativa entre a intenção, a regulação e a prática – talvez fruto de entendimentos rasos e superficiais do real significado de direito à educação –, indicando que ainda há muito para ser feito a fim de que haja reconhecimento do direito à educação, por outro lado, as conclusões do estudo também indicaram progressiva adoção de práticas de mediação pedagógica¹²⁵ que convergem para uma maior horizontalidade e estima social.

Além disso, os entrelaçamentos das políticas educacionais com as ideias pedagógicas e as narrativas docentes confirmaram a existência de práticas pedagógicas reiteradas temporalmente com a intenção de intervir e favorecer os processos de aprendizagem que ocorrem nos espaços formais de educação, as denominadas Culturas de Intervenção Pedagógica.

6.2 CAMINHOS DELINEADOS E CAMINHOS POSSÍVEIS

A pesquisa empírica, arquitetada de modo a equilibrar ritmos de aprendizagem e experiências de socialização, havia encontrado na complementaridade de dados quantitativos e qualitativos oferecida pelo Mapa Emic-Rítmico (Anexo A) respostas para o problema de pesquisa levantado: "A partir da percepção de estudantes da Rede Municipal de Ensino de Caxias do Sul, como as Culturas de Intervenção Pedagógica de reprodução, recomendação, disciplina, outorga/transferência e emancipação potencializam a aprendizagem?".

¹²⁴ É importante situar que as aproximações dos sentidos que as professoras atribuem às suas próprias narrativas, não somente refletem significâncias que atingem tanto professoras iniciantes quanto professoras experientes no magistério municipal, mas também são reprodutoras de concepções que fazem parte das culturas escolares de um determinado período, em virtude de um processo de formação inicial e continuada, de políticas nacionais e locais etc.

¹²⁵ "Mediação, em termos genéricos, é o processo de intervenção de um elemento intermediário numa relação; a relação deixa, então, de ser **direta** e passa a ser **mediada** por esse elemento." (OLIVEIRA, 1997, p. 26, grifos da autora). Etimologicamente, a palavra intervenção, do latim interventio – ônis, de interventum, supino de intervenire, pode significar: "ato de intervir, de interpor sua autoridade, de colocar-se entre." (CUNHA, 2012, p. 362).

O Mapa Emic-Rítmico, instrumento definido para a pesquisa foi desenvolvido por Pais (1999), a partir de sua inspiração no método regressivo-progressivo de Lefebvre (1985; 2004), que, ao fazer análise dos ritmos biológicos e sociais apoiados na mútua relação entre espaço e tempo – confrontando tempos cíclico e linear, repetitivo e inovador –, trouxe novas possibilidades teórico-metodológicas para a compreensão da vida cotidiana. Buscando desmistificar algumas conceituações de ritmo, Lefebvre propôs a seguinte reflexão:

¿Existe un **concepto** general de ritmo? Respuestas: Sí, y todos lo poseen, pero casi todos los que utilizan esta palabra se creen para dominar y poseer su contenido, su significado. Sin embargo, el significado de la palabra siguen siendo oscuros. Es fácil confundir el *ritmo con el movimiento [mouvement]*, la velocidad, una secuencia de movimientos [gestas] u objetos (máquinas, por ejemplo). Raíz de esto, tienden a atribuir a los ritmos de un matiz **mecánico**, dejando a un lado el aspecto **orgánico** de los movimientos rítmica. (LEFEBVRE, 2004, p. 9, grifos do autor).

Para o autor francês, o ritmo deveria ser, por si só, um novo campo de conhecimento, tanto por sua presença nos aspectos biológicos, psicológicos e sociais – interligados – quanto pelo fato de que mesmo quando algo se repete, introduz diferenças. Especialmente, quando se trata dos ritmos cotidianos, repetição e diferença aparecem como dois lados da mesma moeda. E a diferença, enquanto algo novo e imprevisto, ao ser introduzida na repetição, carece ser objeto de análise.

Em sua compreensão, o tempo e a história não são lineares¹²⁶, mas tempos do vivido e foi por preocupação com perguntas sobre a temporalidade que desenvolveu uma conceituação própria de ritmo, passando a tê-lo como modo e ferramenta de análise de temas diversos, dentre os quais a vida cotidiana.

Reconhecendo a especificidade da repetição, Lefebvre (2004, p. 7) insistia que "en todas partes donde hay una interacción entre un lugar, un tiempo y uso de energía, [hay] ritmo". E, se há ritmo, há medida.

Ritmo reúne los aspectos **cuantitativos** y los elementos que marcan el tiempo y distinguir los momentos en que y los aspectos **cuantitativos** y los elementos que los unen encuentran las unidades y el resultado de las mismas. El ritmo aparece como el tiempo reglamentado, regido por leyes racionales, pero en contacto con lo que es lo racional en el ser humano: la vida, lo carnal, el cuerpo. **Racional**, ritmos numéricos,

¹²⁶ Para explicitar seu entendimento de tempo e, com isso, introduzir sua definição de ritmo, Lefebvre fez uma analogia da música, a partir da qual, segundo ele, se pode perceber "cuestiones del cambio y la repetición, la identidad y la diferencia, el contraste y la continuidad." (LEFEBVRE, 2004, p. 5).

cuantitativos y cualitativos se superponen a los múltiples ritmos **naturales** del cuerpo (respiración, el corazón, el hambre y la sed, etc.), aunque no sin cambiarlos. El paquete de los ritmos naturales se envuelve en el ritmo de la función social o mental. De ahí la eficacia de la operación **analítica** que consiste en abrir y de abrir el paquete. (LEFEBVRE, 2004, p. 11, grifos do autor).

Em outras palavras, o autor entendia que as generalidades dos ritmos não deveriam sobrepor-se ao todo, pois isso impediria de se mensurá-los e dissimularia verdades, como a que quando uma coisa se altera, várias outras também se alteram. Lamentavelmente, não é incomum que se tome o tempo e sua medida sem dar-se conta de que foram culturalmente produzidos e introduzidos ao cotidiano; que, para além desse tempo, que pela repetição se integrou e interiorizou, existem outros.

Assim também, como cada ritmo tem a sua medida, os sujeitos possuem suas frequências e preferências (coração, respiração, horário de trabalhar, de dormir etc.) e essas se medem por si mesmas, pois envolvem questões subjetivas e objetivas em interação, conforme explica o autor da teoria:

A partir de estas primeras observaciones, el resultado es que el cuerpo viviente puede y debe considerarse como una interacción de los órganos situados en su interior, donde cada órgano tiene su propio ritmo, pero que está sujeto a un espacio-temporal conjunto [globalite]. Además, este cuerpo humano es el sitio y el lugar de interacciones entre lo biológico, lo fisiológico (lo natural) y lo social (a menudo llamado lo cultural), donde cada uno de estos niveles, cada una de estas dimensiones, tiene su propia especificidad, por lo tanto, su espacio-tiempo: su ritmo. (LEFEBVRE, 2004, p. 51).

Ritmos não são lógicos como se gostaria. Envolvem tempo, espaço e significados, já que cada sujeito imprime ritmos próprios ao cotidiano e suas mudanças, dialeticamente, o conferem outros ritmos¹²⁷. Por isso, enquanto uma parte do ritmo pode ser apreendida, outra escapa.

Um ritmo supõe repetição, como já foi dito, e, também, uma alternância entre tempos fortes e fracos. No entanto, é comum ao se olhar para o cotidiano, desprezar as frequências e as relatividades, condensando as lógicas a números, sem

¹²⁷ Em **Le projet rythmanalytique** (1985), Lefebvre e Régulier mostram que a relação entre a vida e os ritmos, enquanto modalidade do Tempo Social, costuma ser vista com certa naturalidade pelos sujeitos. A constante interação entre o repetitivo e o ritmo faz com que os sujeitos deixem de perceber que o tempo social é um produto social e que, embora em algum momento ele seja interiorizado, leva-se anos para que o corpo se curve a ele(s).

estabelecer as relações necessárias com os tempos sociais, biológicos e psicológicos dos sujeitos que o vivem.

Inspirado nesses pressupostos da teoria Ritmo-análise¹²⁸ de Lefebvre, Pais (1999) passou a escutar os(as) jovens e levantar enfaticamente as percepções e os sentidos por eles(as) conferidos aos seus próprios traços de vida. Com o aprofundamento de algumas experiências científicas, Pais e Stecanela desenvolveram o instrumento denominado Mapa Emic-Rítmico durante o *Seminário Especial Educação e Cotidiano: pressupostos teóricos e metodológicos*, ofertado em 2017 pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Caxias do Sul/RS.

Escolhido para compor os procedimentos desta investigação, esse instrumento gráfico busca tomar o grau de satisfação dos(as) estudantes em relação aos seus percursos escolares e de vida. Nele, os registros *E-mic* expressam os sentidos individualmente atribuídos pelos sujeitos aos seus percursos (percepções), enquanto os registros *Rítmicos* expressam os ritmos do cotidiano.

Na prática¹²⁹, mediante uma postura de acolhimento e abertura da pesquisadora, o(a) participante é orientado(a) quanto ao seu preenchimento e desafiado(a) a indicar anualmente o percentual de satisfação em relação aos seus percursos escolares e de vida ao longo da etapa escolar observada – o Ensino Fundamental – utilizando caneta azul para indicar os percursos escolares e vermelha para os percursos de vida.

Após o término da atividade, tendo sido concedido tempo suficiente para a sua realização, o(a) participante sinaliza para a pesquisadora a conclusão do preenchimento completo do instrumento. Esse possui, de um lado, questões concernentes à sociografia do(a) participante e o Mapa, de outro, questões provocativas para o desenrolar de narrativas reflexivas.

¹²⁸ "[...] três hipóteses servem de partida para o *ritmo-análise*. Em primeiro lugar, o tempo cotidiano é um tempo de medição e um tempo a medir; os ciclos de tempo animam a repetição enquanto a atravessam. Em segundo lugar, há uma luta áspera em torno do tempo e dos horários; os ritmos naturais modificam-se por razões múltiplas, tecnológicas, socioeconômicas, ou culturais; as actividades nocturnas multiplicam-se, aos fins-de-semana agitam-se [...]. Em terceiro lugar, o tempo quantificado uniformiza-se e monotoniza-se ao mesmo tempo que se fragmenta (tempo *disto e daquilo*)." (PAIS, 1999, p. 16, grifos do autor).

¹²⁹ No próximo subitem deste capítulo serão explicitados os critérios e os processos para a participação dos(as) estudantes, de sua localização ao convite para participação como sujeitos da pesquisa, bem como as condições práticas sob as quais a construção dos dados empíricos se deu.

Tomando como base a explicação de Pais (1999, p. 13) sobre as duas dimensões que se apresentam à análise dos traços de vida, pode-se dizer que a dimensão objetiva contempla códigos, posições sociais ocupadas, situações e características familiares básicas que permitem conhecer parte do contexto social e cultural em que o(a) estudante está inserido(a), enquanto na dimensão subjetiva, traços repetitivos e harmônicos se entrecruzam, anunciando aspectos imprevistos e descontínuos que, no conjunto, tendem a demonstrar as múltiplas influências de uns sobre os outros.

Embora sejam registrados em linhas individuais, os cruzamentos entre os percursos são considerados na mesma medida em que os registros de alto e baixo grau de satisfação. Aqui, uma análise estatística também é utilizada para a identificação das médias e dos desvios, por exemplo. Afinal, qual é a repetição? Qual é o significado? Produz-se repetição quando se olha para a repetição, mas como não existe repetição absoluta, qual é a diferença?

Como defende Pais:

[...] nessas inscrições ou traços de vida não são apenas importantes os aspectos repetitivos ou harmônicos. Porque a vida não é apenas duração mas também descontinuidade de actos, é necessário não desprezar a singularidade, o pormenor, o acidental – traços espontâneos e esporádicos que coloram os quotidianos juvenis. (PAIS, 1999, p. 13).

Na sequência das marcações gráficas, assim que os instrumentos são devolvidos à pesquisadora, cada estudante é convidado(a) e estimulado(a) a explicar/narrar¹³⁰ os ritmos de seu mapa e os entrecruzamentos entre os seus percursos escolares e de vida, a fim de que seja possível perceber em que medida – quantitativa e qualitativa – o cotidiano da escola ou da aprendizagem depende ou tem relação com o cotidiano da vida (fora do controle docente) e vice-versa e, além disso, como diz Pais (1999) "fazer insinuar" as visões de mundo que se relacionam com as experiências de aprendizagem estudantis.

Lamentavelmente, devido à pandemia provocada pelo novo coronavírus e o isolamento social decorrente, não foi possível a manutenção desse procedimento

¹³⁰ O exercício metodológico da narrativa ocorre pelo diálogo entre pesquisadora e pesquisado(a), frente a frente. As narrativas, gravadas e transcritas, permitem a pesquisadora olhar o social através dos sujeitos, uma vez que pela exploração do entrecruzamento dos percursos escolares e de vida obtêm indícios se suas percepções sobre as recíprocas influências que ocorrem entre um e outro, portanto, permitindo captar o social.

metodológico na pesquisa. Pela impossibilidade de aplicação dos instrumentos com os(as) estudantes, foi preciso reconsiderar as decisões metodológicas e redefinir caminhos, tentando, ao máximo, não perder qualidade e cientificidade.

Assim, se por um lado, as marcações gráficas se tornaram inviáveis, por outro lado, evocar as narrativas ainda era uma possibilidade. Ainda era possível investir na interpretação de seus cotidianos e, de algum modo, confrontar as percepções *Etic* e *Emic*, conforme diferencia Pires, ancorada nos estudos de Pais (2015).

Os elementos socialmente significativos, que compõem um sistema, linguístico ou cultural, são considerados EMIC. Já os elementos ETIC não tem a especificidade de um sistema, podendo ser comparados com outros sistemas. Ou seja, quando questionamos o sujeito sobre o que determinada conduta significa para ele, estamos acessando informações EMIC. Caso o observador somente registre tais condutas, sem considerar seus significados, estamos trabalhando com uma descrição ETIC. (PIRES, 2018, p. 104-105).

Para tanto, bastaria encontrar um modo de preservar a pretendida postura investigativa, ou seja, possuir:

capacidade de interação com o outro, que implica disponibilidade psicológica para ouvir, uma capacidade de resposta rápida às exigências constantes de uma investigação interativa no terreno e uma capacidade de ser capaz de transmitir ao papel as experiências analisadas, cumprindo os requisitos que exigem as histórias significativas e os relatos científicos. (GALVÃO, 2005, p. 342).

Tomar a narrativa¹³¹ como procedimento de investigação em educação, portanto, exige um investimento na interação pesquisadora-participante para o estabelecimento da confiança e do compromisso mútuo com a construção dos dados e sua interpretação que não pode ser desprezado. Ao contrário. Ciente de que toda narrativa tem "[...] sempre associado um caráter social explicativo de algo pessoal ou característico de uma época", segundo Galvão (2005, p. 329), sua escolha como procedimento metodológico era uma decisão necessária e coerente com os objetivos definidos para a tese e foi mantida.

¹³¹ "Entendemos como narrativa la cualidad estructurada de la experiencia entendida y vista como un relato; por otro (como enfoque de investigación), las pautas y formas de construir sentido, a partir de acciones temporales personales, por medio de la descripción y análisis de los datos biográficos. Es una particular reconstrucción de la experiencia, por la que, mediante un proceso reflexivo, se da significado a lo sucedido o vivido." (BOTÍA, 2002, p. 5).

Ainda que pela narrativa seja impossível acessar diretamente às experiências vividas pelos sujeitos da pesquisa –, pois elas não passam sem atribuições individuais de sentidos –, muitas inferências no sentido de explorar as recorrências nos discursos e validar algumas tendências e práticas históricas se tornam possíveis, conforme pontua Bertaux.

Multiplicando-se as narrativas de vida de pessoas que se encontraram em uma situação social similar ou participando do mesmo mundo social, e centrando seus testemunhos sobre esses segmentos, procura-se enriquecer os conhecimentos adquiridos por suas *experiências diretas* sobre esse mundo ou essa situação, sem por isso se sentir preso na necessária singularidade, nem no caráter inevitavelmente subjetivo da narrativa que dela será feita. (BERTAUX, 2010, p. 48, grifos do autor).

Nas palavras de Galvão, visto que pela narrativa os(as) estudantes exprimem suas percepções sobre a(s) realidade(s), mesclando à experiência do passado os juízos do presente, "a escrita de situações vividas apresenta-se como o recriar dessas mesmas experiências de uma forma tão intensa que o sentido posterior que lhes é dado aprofunda e esclarece a própria experiência." (GALVÃO, 2005, p. 328).

A perspectiva investigativa trazida pela narrativa, além de ser acessível e democrática – mesmo em tempos de emergência de saúde pública – contempla a possibilidade de os sujeitos narrarem e interpretarem as próprias vivências, atribuindo sentidos pessoais a elas. Mediante elas se pode construir um conhecimento rico a respeito da(s) realidade(s), visto que os sujeitos estão nela(s) inseridos(s). Botía (2002, p. 4-5) explica que por se tratar de "un enfoque narrativo [que] prioriza un yo dialógico, su naturaleza relacional y comunitaria, donde la subjetividad es una construcción social, intersubjetivamente conformada por el discurso comunicativo", as narrativas – da pesquisadora e dos(as) pesquisados(as)– "se funden productivamente para comprender la realidad social."

Isso posto, a narrativa enquanto procedimento científico enseja que o enquadramento teórico e as decisões metodológicas sejam justificadas e estejam em diálogo com a participação dos sujeitos pesquisados(as), caracterizados dentro do contexto em que se inserem.

Desse modo, diante da perspectiva teórica inicial apresentada nos capítulos anteriores, depreendeu-se que as narrativas orais deveriam compor, juntamente

com os registros sociográficos (excluídos os registros gráficos dos Mapas), o conjunto de procedimentos metodológicos da pesquisa.

Assim, as narrativas discentes – que no princípio seriam produtos do chamados feitos aos(as) estudantes para interpretar as linhas quebradas (*E-mic*) – derivaram de entrevistas realizadas virtualmente e de modo síncrono, via gravação de voz, cujo roteiro¹³² incluiu perguntas abertas sobre as relações entre o cotidiano e a aprendizagem.

As narrativas se tornaram subsídios importantes para a compreensão de suas percepções acerca das experiências de aprendizagem – que trazem indissociados os aspectos da educação não formal que merecem ser valorizados no cotidiano da escola – que se processam no cotidiano da Educação Básica como um todo.

Nesta metodologia, o importante é a *enunciação* do discurso (mais que a sua representatividade); a *fecundidade* das interpretações que incidem sobre esses discursos (mais que a falta de correspondência desses discursos com qualquer realidade objectiva); a *veracidade* latente dos testemunhos (mais que a sua credibilidade, em termos de uma correspondência positivista com uma realidade objectivável); a capacidade desses discursos restituírem a *complexidade* de uma situação social concreta (mais que a sua aptidão para validação de hipóteses teóricas sistematicamente generalizáveis). (PAIS, 1999, p. 21, grifos do autor).

Ao serem transcritas, tornaram-se produções textuais sobre o cotidiano¹³³ e passaram a compor o corpo de análise da pesquisa. Esse foi sistematizado, organizado, descrito, analisado e interpretado à luz da Análise Textual Discursiva, proposta por Moraes e Galiazzi (2007) e Stecanela (2012).

A análise textual discursiva pode ser entendida como um processo de desconstrução, seguido de reconstrução, de um conjunto de materiais lingüísticos e discursivos, produzindo-se a partir disso novos entendimentos sobre os fenômenos e discursos investigados. Envolve identificar e isolar enunciados dos materiais submetidos à análise, categorizar esses enunciados e produzir textos, integrando nestes, descrição e interpretação, utilizando como base de sua construção o sistema de categorias construído. (MORAES, 2002, não paginado).

¹³² Vide Apêndice A.

¹³³ "Os textos são entendidos como produções lingüísticas, referentes a determinado fenômeno e originadas em um determinado tempo. São vistos como produtos que expressam discursos sobre fenômenos e que podem ser lidos, descritos e interpretados, correspondendo a uma multiplicidade de sentidos que a partir deles podem ser construídos." (MORAES, 2003a, p. 194).

Por permitir o trabalho com textos que são amostras de discursos, essa modalidade de análise permite que a multiplicidade de vozes presentes nos discursos seja interpretada a partir de imersões aprofundadas e criteriosas nos textos. Para tanto, obedece-se ao conjunto de etapas descrito por Stecanela:

[...] pelo processo de impregnação e imersão nos dados, pela unitarização dos trechos das narrativas dos interlocutores empíricos, pela descrição e pré-categorização do observado, pela definição de categorias definitivas que antecipam os recortes do conhecimento utilizados na interpretação e comunicação dos achados de pesquisa recorrendo, em grande medida, ao uso de metáforas oriundas de palavras nativas dos sujeitos da pesquisa e/ou do referencial teórico atinente ao estudo. (STECANELA, 2012, p. 27).

Assim, em detalhes, pelo processo de impregnação a imersão nos dados, passando pela unitarização¹³⁴, descrição e categorização do observado até a elaboração do metatexto que apresenta os achados da pesquisa – a partir do estabelecimento de relações com o referencial teórico e os objetivos pré-estabelecidos – foi possível aprofundar questões inicialmente formuladas, bem como dar visibilidade a achados do percurso investigativo.

A decomposição do todo em partes pelo processo de unitarização permitiu que se chegasse a uma compreensão mais complexa do objeto de estudo, visto que se desenvolveu sem que houvesse distanciamento excessivo do discurso e de seu contexto de produção; sendo apenas uma valorosa evidência discursiva para a compreensão ambicionada.

Precedida pela descrição, "a categorização corresponde a um processo de classificação das unidades de análise produzidas a partir do 'corpus'." (MORAES, 2002, não paginado, grifos do autor). Definidas por semelhança ou por aproximação de unidades – a partir de critérios que condensam e dão visibilidade a aspectos importantes do todo –, as categorias criaram os arranjos para a explicação dos fenômenos.

Como se tratou de uma organização complexa, seu desenvolvimento foi progressivo, de mais a menos categorias analíticas. Todas as categorias foram definidas *a posteriori*, desse modo, emergentes ou derivadas do corpo empírico.

¹³⁴ "A definição da unidade de análise depende dos objetivos da pesquisa, do objeto da investigação. Essas unidades podem ter dimensões e amplitudes variadas, resultando em maior ou menor fragmentação dos textos. Podem ser frases, parágrafos ou mesmo partes maiores dos textos. Tendo em vista o foco discursivo da análise aqui proposta, enfatiza-se o sentido enunciativo dessas unidades, constituindo elas elementos de comunicação em que pelo menos duas vozes estão interagindo." (MORAES, 2002, não paginado).

Feito isso, encaminhou-se para o processo integrado de análise e de síntese do conjunto de textos, consoante a explicitação de Moraes: "Na primeira fragmentam-se os textos. Na síntese, os elementos semelhantes são reintegrados em categorias, apresentando-se, a partir delas, novos textos, que reúnem os aspectos essenciais dos materiais de análise investigados." (MORAES, 2002, não paginado).

A produção do metatexto, destarte, visa poder "descrevê-los e interpretá-los no sentido de atingir uma compreensão mais complexa dos fenômenos e dos discursos a partir dos quais foram produzidos." (MORAES, 2002, não paginado). Nesse processo, a investigadora:

[...] se convierte en aquel que construye y cuenta la historia (researcher story teller) por medio de un relato, donde a menudo deja oír su voz. Pero en la medida en que la narración quiere ser realista, el investigador debe incluir evidencias y argumentos que apoyen la plausibilidad de la narración ofrecida. Aunque puede haber varias disposiciones de los datos, es mejor aquel informe que consiga una mayor autenticidad y coherencia. (BOTÍA, 2002, p. 19).

A interpretação crítica¹³⁵ que acompanhou a tessitura do metatexto se deu à luz das teorias tomadas como referência para a interpretação dos dados e de outras por eles suscitadas. Esse movimento de construção contínua de novos diálogos ao interpretar os discursos produzidos permitiu, evocando as palavras de Moraes (2002), que se obtivesse uma compreensão mais complexa dos fenômenos estudados.

Infelizmente, o caráter metodológico híbrido definido para a pesquisa, os procedimentos articulados – gráficos e narrativas orais –, analisados e interpretados pela perspectiva da Análise Textual Discursiva, que permitiria aliar as percepções da pesquisadora e as dos sujeitos da pesquisa em perspectivas objetiva e subjetiva, acerca do presente e do passado dos(as) estudantes, sofreu achatamento.

Contudo, como observa Botía (2002, p. 22), diferentemente do que ocorreria em uma pesquisa de abordagem exclusivamente quantitativa, em que "un conjunto de dimensiones de la experiencia que la investigación formal deja fuera, sin poder

¹³⁵ No intuito de diferenciar a análise de conteúdo da análise de discurso em relação à compreensão e crítica, Moraes (2003, p. 5) observa que "a análise de conteúdo, no seu olhar compreensivo, navega a favor da correnteza do rio, procurando penetrar no discurso para compreendê-lo. Já a análise de discurso, a partir de sua perspectiva crítica, opõe-se ao movimento do rio [...] para examinar os fenômenos a partir de um olhar teórico externo ao fenômeno. Neste sentido é mais caracteristicamente crítica." (MORAES, 2003, p. 5).

dar conta de aspectos relevantes (sentimentos, propósitos, desejos, etcétera)", a manutenção e o reforço da escolha qualitativa oportunizou um importante exercício de observação dos meandros do cotidiano relativos à experiência estudantil e decifração de questões subordinadas a ele.

Por fim, mas tão importante quanto, a precaução e o cuidado com os aspectos éticos durante a pesquisa estiveram sempre presentes. Da composição das narrativas discentes – por meio da consideração das questões subjetivas que envolveram as experiências vividas e percebidas pelos(as) estudantes ao longo do período de sua formação no Ensino Fundamental (nove anos) e os seus quinze anos de vida, mais ou menos –, à elaboração do metatexto. Se teve e tem ciência de que:

As palavras narradas devem ser cuidadosamente escolhidas de modo a representar a interpretação construída a partir delas. A interpretação é uma construção e impõe ao pesquisador a responsabilidade de comunicar através das palavras o que fica por dizer, por analisar ou por questionar. (STECANELA, 2009, p. 72).

Para fins de preservação das identidades dos sujeitos da pesquisa foi lido a cada um o Termo de Assentimento (Apêndice B)¹³⁶. O assentimento foi registrado por gravação de áudio. Por sua vez, o mesmo ocorreu em relação ao Termo de Consentimento encaminhado aos responsáveis legais de cada estudante participante (Apêndice C).

Os Termos, além de preverem risco mínimo à pessoa participante, reafirmaram a plena possibilidade de o(a) estudante(a) e ou seu(sua) responsável legal desistir da participação a qualquer tempo, sem necessidade de apresentar qualquer justificativa, bem como o compromisso da pesquisadora em fornecer toda e qualquer informação que lhe fosse necessária a respeito do estudo.

Em relação à inquietação constante quanto ao fato de a pesquisadora ser sujeito implicado, visto que é docente atuante nas escolas da RME de Caxias do Sul, optou-se por manter vigilância constante em todos os momentos da escrita, especialmente na elaboração do metatexto que expressou as principais conclusões interpretativas a que se chegou pela análise e interpretação das narrativas discentes.

¹³⁶ Dentre os ajustes necessários ao desenvolvimento da pesquisa de campo, os Termos de Assentimento e de Consentimento, bem como todas as orientações referentes à participação dos(as) estudantes na pesquisa foram feitas por gravação de voz (colaboradores(as) e responsáveis legais).

Nessa perspectiva, mesmo reconhecendo que a neutralidade¹³⁷ é impossível, por precaução e por consideração à comunidade científica, buscou-se pontuar, sempre que houve consciência, as compreensões originárias da experiência enquanto docente e pesquisadora em educação, sem menosprezá-las, mas conferindo a elas o seu lugar de origem e a devida contextualização.

Mesmo com todas as precauções em relação às questões éticas que se relacionam ao distanciamento, a impregnação e a afetação dos dados em razão do lugar de fala ocupado por esta pesquisadora, há a possibilidade, em algum grau, de que ela e os dados empíricos tenham afetado e sido afetados pelas essências humanas, biológica, emocional, cultural que os constituem¹³⁸.

Em suma, considera-se que o conjunto dessas dimensões metodológicas permitiu o aprofundamento das questões problematizadas e justificadas durante a pesquisa, colaborou na construção de conhecimento sobre aspectos da experiência no cotidiano escolar que não podem ser mensurados – ainda que algumas dinâmicas dos processos de ensino e de aprendizagem estejam sob o olhar do(a) pesquisador(a) – e que necessitam ser discutidos no âmbito da Educação Básica.

6.3 NARRATIVAS DISCENTES

O estudo das Culturas de Intervenção Pedagógica foi importante para a observação dos discursos e análise dos silêncios (in)visibilizados pelos(as) docentes; mas incompleto. As categorias culturais de intervenção pedagógica de reprodução, recomendação, disciplina, outorga/transferência e emancipação, identificadas a partir das narrativas docentes, não foram ainda analisadas a partir da

¹³⁷ "No mínimo, mesmo quando o pesquisador não se considera como um militante ativo, mesmo quando não se interessa pela apropriação crítica de suas idéias ou pelo delineamento de alternativas de ação baseadas nos seus estudos, só o fato de se deparar, na prática da pesquisa, com certas situações exige uma tomada de posição. Nas ciências humanas e sociais, a neutralidade é não só um equívoco teórico, mas também uma impossibilidade prática; isto tem decorrências éticas que merecem a nossa atenção e cuidado." (KRAMER, 2002, p. 54).

¹³⁸ Sobre este aspecto, Melucci lembra que os códigos sociais também interferem na definição do eu, seja do ponto de vista biológico, seja do ponto de vista emocional. Assim, as experiências concernentes à construção dos dados - pensando nos interlocutores empíricos - e a construção deste conhecimento científico – do ponto de vista da pesquisadora – não se faz sem investimentos cognitivos, sociais, afetivos e materiais e, talvez em maior grau, sem a "intervenção do sistema na sua própria ação e na maneira de percebê-la e representá-la". Para o autor, "nesse sentido, a experiência é cada vez menos uma realidade transmitida e cada vez mais uma realidade construída com representações e relacionamentos: menos algo para se 'ter' e mais algo para se 'fazer'." (MELUCCI, 1997, p. 5-9, grifos do autor).

percepção dos(as) estudantes sobre como elas se apresentam no cotidiano escolar, por exemplo, e considerá-las mostrou-se um intento importante.

Afinal, quais são os resultados ou os desdobramentos das intervenções pedagógicas? Como elas são percebidas? Que aspectos do coletivo e do cotidiano foram ou são considerados para a escolha dessas intervenções? De que modo se pode considerar as percepções discentes sobre o cotidiano como caminho para a construção de um conhecimento sobre suas experiências de aprendizagem na escola? Por que não pôr em contato narrativas docentes e discentes, buscando entender as reverberações daquelas sobre essas e vice-versa?

Partindo das experiências individuais e coletivas emergentes do processo reflexivo que articula metacognição e memória, buscou-se correlacionar as CIP – abrindo espaço para a potencialidade da reescrita conceitual – às percepções discentes sobre suas experiências de aprendizagem no cotidiano escolar para, como elucida Dubet "[...] compreender quais são as diferentes lógicas do sistema social mediante a forma como os actores as sintetizam e as catalisam tanto no plano individual como no plano colectivo." (DUBET, 1994, p. 112).

Em outras palavras, tendo ciência de que "a experiência das pessoas não se desfaz das categorias sociais de seu testemunho" (DUBET, 1994, p. 105), mas que "os factos sociais podem ser atingidos por via indirecta dos actores e da experiência deles" (DUBET, 1994, p. 112), procurou-se, pela via do discurso científico, organizar as percepções dos sujeitos da pesquisa sem que, com isso, fossem perdidas as questões coletivas que os envolvem.

Sendo assim, tomando por base a problematização de Pais (1999, p. 16) sobre "[...] quando se investigam os traços de vidas juvenis, porque não auscultar as opiniões e os sentidos subjectivos que os jovens dão aos seus próprios traços de vida?" (PAIS, 1999, p. 16), decidiu-se analisar e interpretar, junto com os (as) estudantes, não os traços feitos com o auxílio das canetas azul e vermelha no Mapa Emic-Rítmico, mas os registros da memória e as percepções sobre suas experiências de aprendizagem no cotidiano escolar.

A Rede Municipal de Ensino de Caxias do Sul¹³⁹ foi definida para a pesquisa por abranger a maior parte das escolas de Ensino Fundamental da cidade. Na

¹³⁹ Atualmente, a RME de Caxias do Sul contabiliza sob sua responsabilidade e abrangência, 81 escolas de Ensino Fundamental – dentre as quais, algumas com a oferta da Educação Infantil, da

definição dos colaboradores(as) da pesquisa, levando-se em consideração o maior tempo de escolarização, foram escolhidos(as) os(as) estudantes de 9º ano¹⁴⁰.

De acordo com o Censo Escolar de 2018, 2.888 estudantes estavam matriculados no 9º ano nas escolas municipais caxienses. Considerando que as matrículas tendem ao decréscimo, pode-se considerar que em 2020 o universo seja de um pouco mais de 2.500 estudantes. Além da necessidade de pensar sobre como chegar até eles(as), foi necessário levantar no Portal da Educação a lista das escolas municipais e, na sequência, acessar os Regimentos Escolares e descobrir quais possuíam o Ensino Fundamental completo há pelo menos nove anos¹⁴¹.

Para o critério de escolha das escolas, buscou-se no *site* da Prefeitura Municipal de Caxias do Sul¹⁴² o mapa das Regiões Administrativas – Divisão por Bairros e, com ele, a localização exata das quinze regiões (envolvendo sessenta e seis bairros) e dos seis distritos.

Na sequência, localizou-se no mapa as escolas municipais e regiões administrativas/distritos correspondentes. Com esses passos, chegou-se ao número de escolas indicado no Quadro 6.

Quadro 6 – Número de escolas por regiões administrativas e distritais

(continua)

REGIÕES ADMINISTRATIVAS															DISTRITOS			
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15				
Centro	Santa Lúcia	Fátima	Cruzeiro	Esplanada	Rizzo	Forqueta	Ana Rech	Galópolis	Serrano	Planalto	Presidente Vargas	São Giacomo	Nossa Senhora da Saúde	Santa Fé	Fazenda Souza	Santa Lúcia do Piaí	Vila Oliva	Vila Seca

Educação de Jovens e Adultos e Turmas de Aceleração – e 45 escolas de Educação Infantil conveniadas. Ao todo, possui mais de 40 mil estudantes matriculados e mais de 3 mil docentes.

¹⁴⁰ Primeiramente, pretendia-se alcançar somente estudantes que haviam feito todo o percurso escolar (até aquele momento) exclusivamente em escolas dessa RME, mas com a necessidade de manter o distanciamento social e a impossibilidade de fazer contato com o coletivo dos(as) estudantes, tal critério de escolha não foi priorizado.

¹⁴¹ Das 81 escolas, 61 se encaixaram no critério.

¹⁴² A saber: www.caxias.rs.gov.br.

(conclusão)

NÚMERO DE ESCOLAS																		
3	2	8	2	9	5	0	4	0	4	4	7	4	0	5	1	1	1	1

Fonte:Elaborado pela autora (2020).

Optou-se por entrevistar o número de estudantes equivalente ao número de escolas por região administrativa, por exemplo, na Região administrativa 15 – Santa Fé, cinco estudantes (representando as cinco escolas da região que atendiam ao primeiro critério), a fim de resguardar a proporcionalidade escola/estudante. Por sua vez, um estudante de cada escola distrital.

Dessa forma, pelo delineamento inicial, o corpo empírico da pesquisa seria composto por sessenta e um(a) estudantes e todas as regiões e distritos municipais seriam proporcionalmente representados. Contudo, como parte dos ajustes necessários diante da pandemia, um novo recorte foi necessário, permanecendo a escola com o maior número de estudantes de cada uma das regiões e distritos para a busca pelos(as) colaboradores(as).

A "ida à campo" se deu de forma remota com o auxílio dos meios de comunicação disponíveis (telefone, redes sociais e aplicativos de mensagens instantâneas). O primeiro contato com os(as) estudantes ocorreu de diferentes maneiras: mediado por professores(as); gestores(as); e/ou familiares. Essa etapa foi bastante exigente e requereu ações cautelosas, com preparação minuciosa da fala e dos documentos de apresentação da pesquisadora e da pesquisa.

Com a mediação referida, o contato com os(as) estudantes (pelos mesmos meios de comunicação) transcorreu sem contratempos e grandes dificuldades. Como já estavam previamente informados sobre a pesquisa, houve abertura ao diálogo sobre o contexto e o objetivo do estudo.

Obtida a concordância discente – escrita ou verbal –, a etapa seguinte envolveu a obtenção da concordância de seus responsáveis legais. Às vezes, feita oralmente, às vezes, por intermédio do(a) estudante. É importante dizer que sempre se esclareceu para o(a) estudante que a entrevista somente poderia acontecer com

a concordância expressa do(a) responsável¹⁴³, salientada pelo fato de que um documento teria de ser assinado por todos os envolvidos oportunamente.

O encaminhamento dos objetivos da pesquisa em uma Carta de Apresentação (Apêndice D) e a leitura didática do Termo de Assentimento para os estudantes, depois do qual, reforçava-se a pergunta em torno de seu entendimento, concordância e direito de desistência, sem qualquer prejuízo, autorizava o início da entrevista.

Cada entrevista teve duração aproximada de 45 minutos e foi realizada no dia e horário escolhidos pelo(a) entrevistado(a), no número de telefone por ele(a) indicado. É importante dizer que os(as) estudantes não se candidataram espontaneamente à participação na pesquisa, – diferentemente do que ocorreria, caso o acesso a eles tivesse sido via escola, por exemplo –, mas tiveram seus nomes indicados por adultos de seu convívio. Ainda assim, a liberdade de aceitar ou não o convite para participar do estudo permitiu que alguns(as) a recusassem (e, também, seus responsáveis) ou não respondessem ao chamamento.

Por fim, apesar de todas as tentativas, não se conseguiu chegar a todas as escolas definidas nem ao número de estudantes almejado, fosse pela dificuldade de ter um(a) mediador(a), fosse pela negativa à participação por parte de estudantes e famílias. Sendo assim, pôde-se entrevistar trinta estudantes de 9º ano, distribuídos em dez regiões administrativas e um distrito, conforme explicita o Quadro 7.

¹⁴³ Desde o princípio, correu-se o risco de que a concordância do(a) responsável fosse falseada, contudo, o risco não foi maior do que o que ocorreria se os(as) estudantes tivessem podido levar para a casa o Termo para ser assinado antes de realizar a entrevista, visto que também não se poderia atestar a identidade nem confrontar a assinatura.

Quadro 7 – Número de colaboradores(as) por regiões administrativas e distritais

REGIÕES ADMINISTRATIVAS															DISTRITOS			
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15				
Centro	Santa Lúcia	Fátima	Cruzeiro	Esplanada	Rizzo	Forqueta	Ana Rech	Galópolis	Serrano	Planalto	Presidente Vargas	São Giacomo	Nossa Senhora da Saúde	Santa Fé	Fazenda Souza	Santa Lúcia do Piaí	Vila Oliva	Vila Seca
NÚMERO DE ESCOLAS																		
3	2	8	2	9	5	0	4	0	4	4	7	4	0	5	1	1	1	1
NÚMERO DE COLABORADORES(AS)																		
3	1	1	2	6	0	0	4	0	3	1	0	3	0	4	3 (Fazenda Souza)			

Fonte: Elaborado pela autora (2020).

Diante dessa apresentação das decisões metodológicas referentes ao processo reflexivo e de constituição de narrativas, espera-se que tenham sido esclarecidas a pertinência e a potencialidade da escolha dos procedimentos metodológicos (Entrevista narrativa e Análise Textual Discursiva), orientados por Bertaux (2010), Botía (2002), Galvão (2005), Moraes (2002, 2003, 2003a), Moraes e Galiuzzi (2007) e Stecanela (2012), para a construção, análise e interpretação do corpo empírico desta tese.

Sem mais ponderações, propõe-se a imersão no próximo capítulo **Sobre superfície e profundidade: iniciando o mergulho** e, por entre ritmos e narrativas, com base nos percursos escolares dos(as) estudantes da Rede Municipal de Ensino de Caxias do Sul, conhecer suas percepções acerca do direito à aprendizagem, da presença das Culturas de Intervenção Pedagógica (de reprodução, recomendação, disciplina, outorga/transferência e emancipação) e de suas experiências de aprendizagem no âmbito da trajetória no Ensino Fundamental.

7 SOBRE SUPERFÍCIE E PROFUNDIDADE: INICIANDO O MERGULHO

O processo que envolveu a escuta aos(as) estudantes por intermédio de suas narrativas em torno das experiências de aprendizagem que se desenrolam no cotidiano escolar também reuniu indícios para a compreensão de seus saberes de experiência feito ao longo da trajetória no Ensino Fundamental.

Para tanto, antes de elaborarem narrativas sobre o cotidiano escolar e a aprendizagem, os(as) estudantes trouxeram à tona elementos que compuseram um breve levantamento sociográfico em torno do cotidiano da vida que, aliados ao caráter criativo da imaginação sociológica, auxiliaram a compreensão de seus contextos de interações sociais e como estes atuam em suas percepções sobre o cotidiano escolar.

A análise e a interpretação de seus percursos escolares e de seus tempos e ritmos de vida, nesse sentido, possibilitou a exploração das recíprocas influências do cotidiano na aprendizagem. Parte do conhecimento científico elaborado a partir da empiria e apresentado neste capítulo, portanto, versa sobre os sentidos e os significados atribuídos pelos(as) estudantes à escola e às experiências escolares, assim como suas percepções de aprendizagem.

Ocupa-se ainda de algumas percepções estudantis em torno de elementos que fortalecem a relação pedagógica e a relação com o saber, dentre os quais estão as características humanas positivas. Considerando que a relação com o saber é em si uma relação com o outro, identificar tais características permite que aqueles(as) docentes que desejam constituir-se no fazer pedagógico – a partir do fazer e do pensar sobre o fazer – possam fortalecê-las.

7.1 OS(AS) ESTUDANTES DA PESQUISA: UM RETRATO SOCIOGRÁFICO

O Ensino Fundamental contempla boa parte da trajetória escolar dos(as) estudantes brasileiros(as). O período previsto de nove anos de escolaridade, numa perspectiva linearizada¹⁴⁴, engloba a(s) infância(s) e a(s) adolescência(s) compreendidas dos seis aos quatorze anos de idade.

¹⁴⁴ Possível desde que não haja intercorrências internas e/ou externas, das quais resultem a evasão e/ou a reprovação escolar.

Numa apresentação panorâmica dessa etapa do ensino, pode-se dizer que, no Brasil, de acordo com dados do IBGE¹⁴⁵, o número de crianças e adolescentes matriculados(as), em 2018, representava 99,3% do público-alvo previsto para essa fase na idade certa, o que, em números absolutos, ultrapassavam 27 milhões.

Localmente, na cidade de Caxias do Sul, com uma população estimada em mais de 510 mil habitantes, a referida taxa de matrícula é inferior a nacional, que representa 96%, segundo a mesma fonte. Ou seja, ao menos dois mil estudantes que, por lei, têm o direito – e o dever – de estar na escola, não estavam (ou não estão).

Apesar disso, o Índice de Desenvolvimento Humano Municipal (IDHM)¹⁴⁶ de 0,782, calculado a partir de três componentes (Educação, Longevidade e Renda¹⁴⁷), é considerado alto e acima do IDHM do Brasil (0,727), um resultado positivo que se deve à Educação. Dados de 2010 indicaram que mais de 90% dos(as) adolescentes entre onze e treze anos estavam matriculados(as) nos anos finais do Ensino Fundamental regular seriado ou o haviam completado¹⁴⁸, ainda que o percentual de adolescentes entre quinze e dezessete anos com Ensino Fundamental completo não tenha ultrapassado a marca dos 69,68% no mesmo período. Apesar do gargalo entre a matrícula inicial e a conclusão do Ensino Fundamental, foi o índice educacional, dentre os três que compõem o IDHM, que obteve maior crescimento entre os anos de 1991-2010.

Explicitados esses dados locais mais gerais relativos ao Ensino Fundamental, quem são os(as) colaboradores(as) da pesquisa ora apresentada? Que dados extraídos das entrevistas narrativas auxiliaram a compor o retrato sociográfico dos(as) estudantes?

Primeiro, o grupo de colaboradores(as) composto por trinta estudantes matriculados no último ano do Ensino Fundamental em escolas da Rede Municipal de Ensino de Caxias do Sul é majoritariamente feminino, com idades que variam

¹⁴⁵ IBGE. Cidades e estados. Caxias do Sul. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/rs/caxias-do-sul/panorama>. Acesso em: 15 jun. 2020.

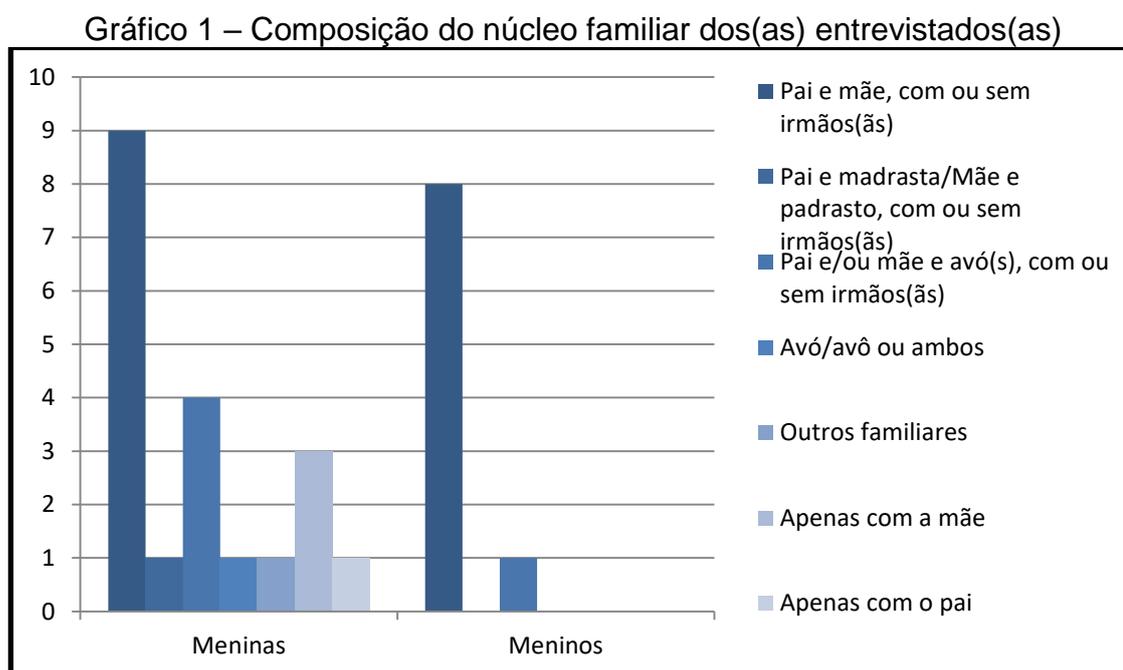
¹⁴⁶ Atlas do Desenvolvimento Humano no Brasil. Disponível em: http://atlasbrasil.org.br/2013/pt/perfil_m/caxias-do-sul_rs. Acesso em: 15 jun. 2020.

¹⁴⁷ Em relação à renda, a população caxiense e mais especificamente os(as) trabalhadores(as) formais, vivia em 2010 com salário médio mensal de 3,2 salários mínimos, equivalendo a 2.043,86 reais (hoje a 3.344,00 reais, em valores atualizados).

¹⁴⁸ Lembrando que, em 2006, por força da Lei n.º 11.274/06, o Ensino Fundamental passou para nove anos e sua implementação total ocorreu no final de 2009.

entre treze e quinze anos, tendo maior prevalência aqueles(as) com quatorze anos de idade.

Em relação à composição do núcleo familiar, a maioria vive com seus pais ou com seus pais e irmãos(ãs), sendo que as demais composições familiares incluem avós, padrastos/madrastas, tios ou a convivência com somente um(a) dos progenitores(as). As meninas são as que se encontram em lares com maior variação na composição familiar, como é possível acompanhar no Gráfico 1.

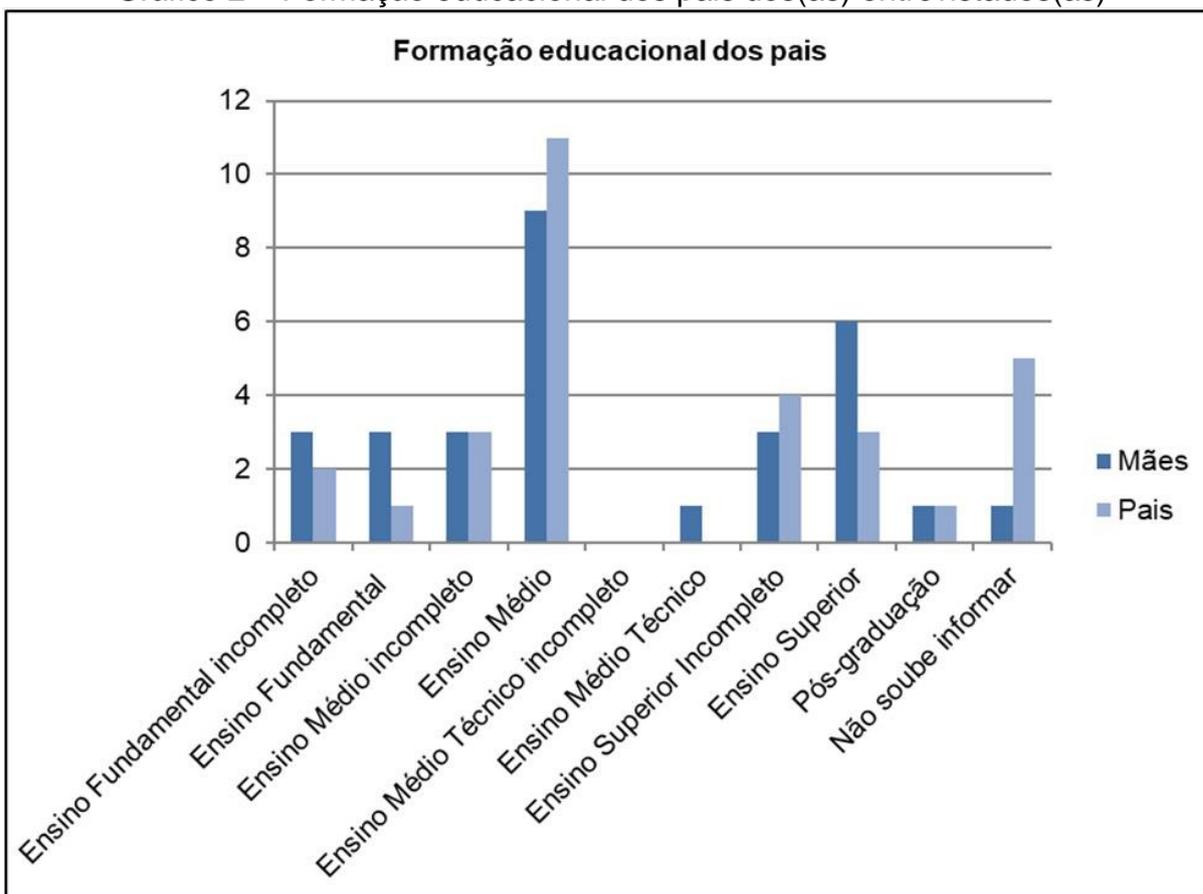


Fonte: Elaborado pela autora (2020).

Questionados(as) quanto aos grupos de convivência além do grupo familiar e do escolar, a maioria declarou não participar de nenhum outro. No entanto, quase um terço dos(as) colaboradores(as) declarou participar de grupo religioso, cinco de grupo profissionalizante (um também religioso) e seis de grupo de lazer (em geral, relacionado a práticas de atividades físicas ou culturais tradicionais). Em relação à religião, a maioria se definiu como católico(a), seguido de espíritas, ateus/ateístas e outras.

Em relação à escolaridade dos pais, houve bastante variação, além de inconsistências, visto que muitos(as) adolescentes não souberam informar a respeito do nível de formação dos pais, conforme se pode observar no Gráfico 2.

Gráfico 2 – Formação educacional dos pais dos(as) entrevistados(as)



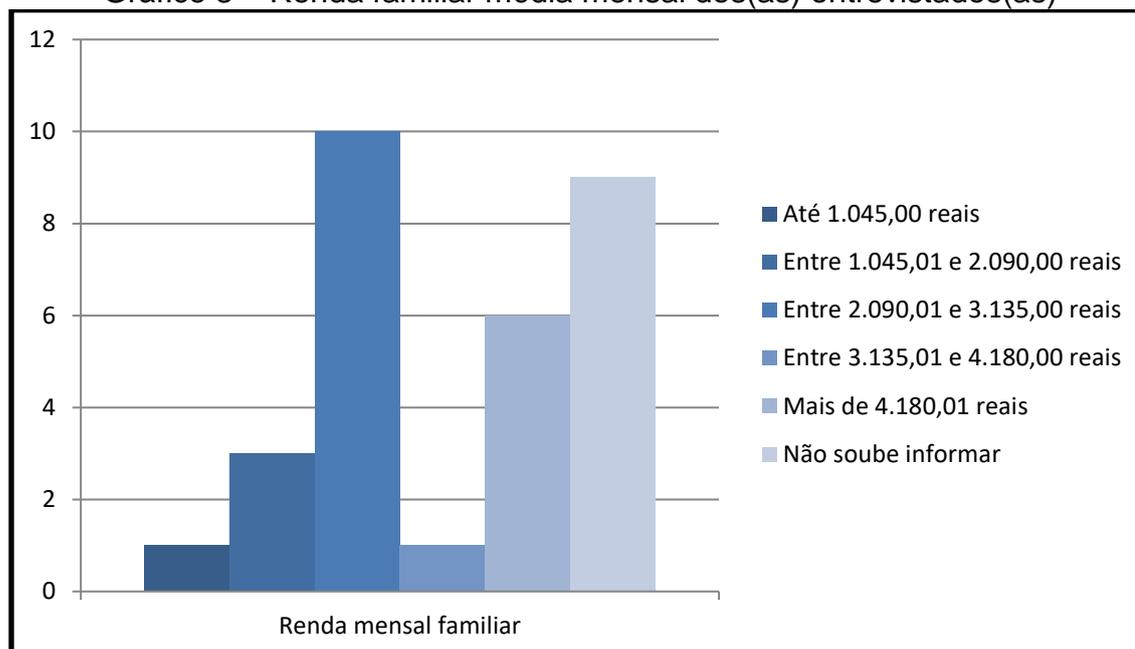
Fonte: Elaborado pela autora (2020).

No que se refere à profissão ou função profissional do pai e da mãe, os(as) estudantes indicaram que a maior parte das mães dedica-se a atividades ligadas ao setor de serviços e ao comércio – ou não trabalha formalmente –, enquanto que mais pais se dedicam ao setor industrial¹⁴⁹.

Daqueles que souberam informar, a renda familiar média mensal é predominante na faixa entre dois e três salários mínimos seguida por famílias que recebem mais do que quatro salários mínimos mensais.

¹⁴⁹ Somente um dos dois estudantes que afirmou trabalhar mencionou que o labor se dá na propriedade agrícola da família.

Gráfico 3 – Renda familiar média mensal dos(as) entrevistados(as)



Fonte: Elaborado pela autora (2020).

No que concerne aos(as) estudantes, a maioria ingressou no primeiro ano do Ensino Fundamental em 2011 ou 2012, tendo apenas uma menina ingressado em 2010¹⁵⁰ e outra em 2013 (avançou um ano escolar). Dos(as) trinta entrevistados(as), 22 realizaram a trajetória integralmente em escolas da RME de Caxias do Sul, a maioria, inclusive, na mesma escola, e apenas três em mais de uma escola municipal¹⁵¹.

Atualmente, 22 dos(as) estudantes entrevistados(as) se encontram na mesma escola há pelo menos nove anos. Um(a) há oito anos, outro(a) há cinco anos, quatro estudantes há quatro anos e dois há três anos.

Apresentado o retrato sociográfico dos(as) interlocutores(as) empíricos da pesquisa, cabe esclarecer que suas narrativas orais, transcritas, analisadas e interpretadas sob a perspectiva da Análise Textual Discursiva se encontram identificadas pelo nome ou abreviatura do nome, conforme os(as) estudantes se autoidentificaram para a entrevista, sempre que possível acrescido da idade e de um código alfanumérico que identifica a região administrativa (R) ou distrital (D) de sua escola atual, conforme o Quadro 8.

¹⁵⁰ A estudante reprovou uma vez no terceiro ano.

¹⁵¹ Dois estudaram por um período em escolas privadas e um em escola estadual. Dois estudantes passaram um período inferior a um ano em escolas fora da cidade ou do estado do Rio Grande do Sul.

Quadro 8 – Nome do(a) estudante, idade e região administrativa ou distrital representada

Nome/abreviatura	Idade	Região administrativa/ Distrital
Melany	14 anos	R8
Nicole	14 anos	R4
Diana	14 anos	R8
Sabrina	14 anos	R2
Guilherme	14 anos	R4
Manu	13 anos	R13
Diogo	14 anos	D
Nicoli	15 anos	R13
Lauan	14 anos	R8
Marina	14 anos	R1
Miguel	14 anos	R1
Valeska	14 anos	R3
Eduarda	14 anos	R5
Henrique	14 anos	D
Vicente	14 anos	R1
Ana Cristina	14 anos	D
Bernardo	14 anos	R10
Eduardo	14 anos	R8
Gabriela	13 anos	R10
Milena	14 anos	R5
Emanuelly	14 anos	R5
Laura	14 anos	R5
Isa	14 anos	R5
Valéria	14 anos	R13
Nicolle	13 anos	R10
Emily	14 anos	R11
Duda	14 anos	R11
Gustavo	14 anos	R15
Alan	14 anos	R15
Manoela	15 anos	R15

Fonte: Elaborado pela autora (2020).

É importante dizer que essas considerações mais individualizadas em torno do retrato sociográfico dos(as) colaboradores(as) da pesquisa serviram para que se conhecesse um pouco mais sobre o vivido dos(as) estudantes municipais a partir de seus próprios olhos e contribuíssem para que suas subjetividades fossem, além de respeitadas, consideradas e cotejadas com suas percepções sobre o cotidiano escolar e não escolar, visto que não há entre eles fronteiras estanques.

Por fim, antes de mergulhar no conjunto das narrativas produzidas pelos(as) estudantes em diálogo com a pesquisadora e com o referencial teórico-metodológico da tese, cabe dizer que a sociografia contribui para enriquecer as interpretações

tecidas em torno dos contextos familiares e formativos dos(as) estudantes nas escolas municipais de Caxias do Sul e para a reconstrução do universo educacional em que se encontram inseridos(as).

Para a discussão dos dados construídos, fez-se a opção pela análise e interpretação das narrativas¹⁵² a partir das categorias emergentes das aproximações entre as unidades de análise e, nesse sentido, não é incomum que uma mesma unidade componha mais do que uma categoria analítica em função do estabelecimento de pontos de aproximação entre elas.

Antes de contemplá-las, é relevante situar que a pesquisa qualitativa visa à compreensão do fenômeno investigado e a comunicação dessa nova compreensão, facultando-se, portanto, de processos objetiváveis. Procedimentos e técnicas utilizadas no âmbito da referida metodologia serviram de "binóculos" para as descobertas e auxiliaram a repensar a realidade social capturada.

As teorias, por sua vez, não as subjugarão nem impuseram conceitos que não estivessem em diálogo com os objetivos da pesquisa e com os(as) interlocutores(as) empíricos(as). Ao contrário disso, não estando a teoria na posição de comando, com ela se acompanhou o processo metodológico, levantando hipóteses e elaborando princípios interpretativos para explicar as emergências que a abertura empírica suscitou.

A Análise Textual Discursiva, enquanto opção metodológica para a descrição, análise e interpretação das narrativas construídas, além de obedecer a etapas criteriosas e exigentes, permitiu a escrita de um metatexto de apresentação da nova compreensão, na qual elementos construídos em cada etapa investigativa se combinam. É, portanto, *uma* escrita que combina muitas leituras e diálogos (teóricos e empíricos) e estabelece sentidos e significados que encontram validação nos próprios pressupostos teóricos do trabalho.

Diante desses esclarecimentos, as discussões se organizam em torno das unidades de análise que deram origem às categorias emergentes que, por sua vez, explicitam as interpretações e conclusões a que se chegou com a pesquisa.

¹⁵²Por decisão da orientadora, as narrativas dos(as) interlocutores(as) empíricos(as) serão apresentadas entre aspas, quando a citação ocorrer no corpo do texto e, em recuo (simples), quando superar três linhas.

7.2 SENTIDOS E SIGNIFICADOS ATRIBUÍDOS À ESCOLA

Como é estar na escola? Quais são os sentidos atribuídos e os significados construídos pelos(as) estudantes à escola ao refletirem sobre suas trajetórias escolares no Ensino Fundamental? Essas incertezas iniciais provocaram a elaboração de alguns dos questionamentos feitos aos(as) estudantes durante a entrevista narrativa. As respostas a eles – e a outros que os cercam – permitiram aproximar narrativas com sentidos e significados convergentes entre si.

Entendendo que as palavras têm muita força e que a significação¹⁵³ é produzida "a partir do processo de interação humana", conforme explica Blumer (1980, p. 121), solicitar aos(as) estudantes para que definissem em um palavra como é estar na escola, mais do que uma proposição ousada e exigente, foi uma tentativa de conhecer como os demais sujeitos (docentes, gestores, pais) agem em relação aos(as) estudantes no tocante à escola e ao cotidiano escolar.

Na perspectiva do interacionismo simbólico discutida por Blumer (1980), os sentidos construídos pelo sujeito para expressar o que está entre o vivido e o percebido, ou melhor, entre o que lhe acontece e como se comporta diante do que lhe acontece, não é nem investigativamente irrelevante, nem exclusivamente subjetivo, como pode parecer.

Segundo essa perspectiva, ignorar o significado dos elementos com que os seres humanos se relacionam é falsificar o comportamento que se analisa. Contornar o significado em favor de fatores supostamente causadores do comportamento constitui uma grave desconsideração para com o papel do significado na formação do comportamento. (BLUMER, 1980, p. 120.)

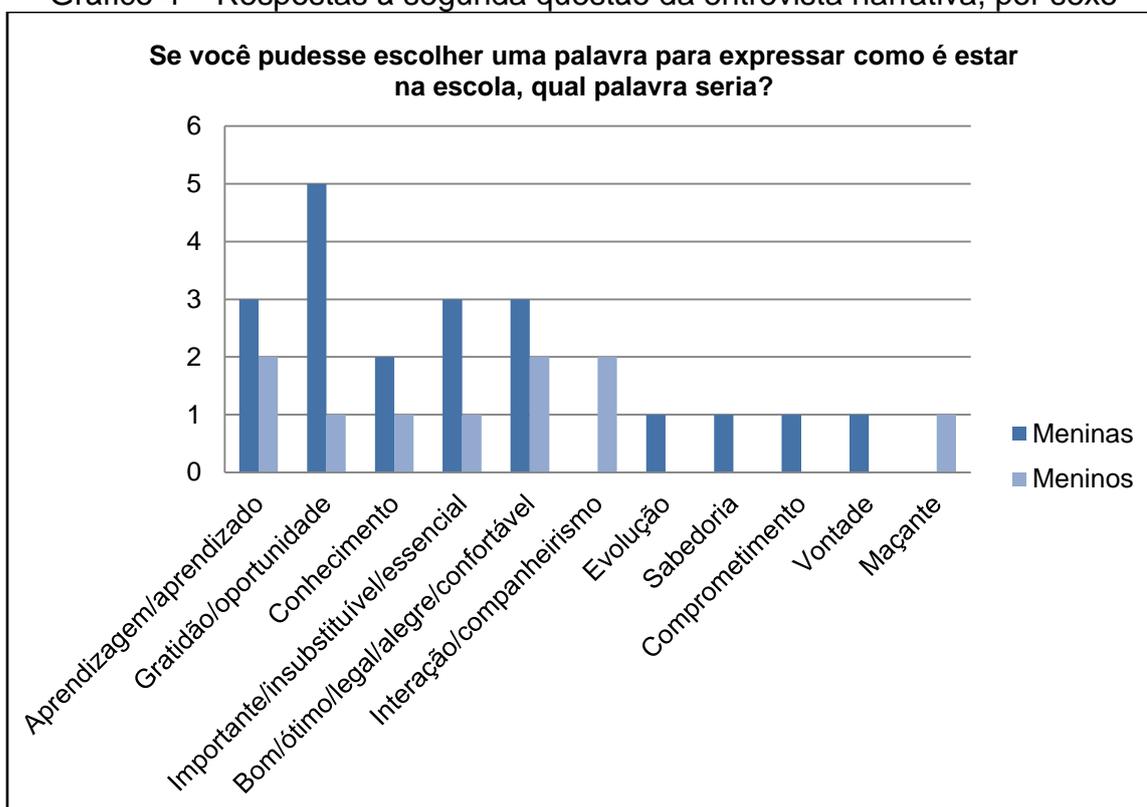
Não são apenas os fatores internos os responsáveis pelo comportamento humano ou pelas significações. Elas são decorrentes de interpretações feitas pelos sujeitos a partir da interação com outros grupos sociais. Essa interação simbólica diz respeito a como se interpreta os gestos e as ações que outros lhe dirigem. Face a ela, "a coexistência grupal humana representa necessariamente um processo

¹⁵³ A significação é composta tanto pelo significado quanto pelo sentido, conforme explicam Almeida e Brito (2005, p. 486): "O significado refere-se ao sistema de relações objetivas que se forma no processo de desenvolvimento de uma expressão. Ele constitui um núcleo relativamente estável de compreensão que é compartilhado por todas as pessoas. O sentido, por sua vez, refere-se ao significado da palavra para cada indivíduo, e incorpora relações que dizem respeito ao contexto de uso da palavra e a vivências afetivas do indivíduo. Assim o sentido é produzido por relações. Esse sentido é o que a atividade assume para um sujeito e que o mobiliza para essa atividade."

formativo e não mero campo para a expressão de fatores preexistentes", como alerta Blumer (1980, p. 127).

Diante dessas considerações, conclui-se que os sentidos atribuídos e os significados construídos pelos(as) estudantes à escola decorre de um meticoloso e contínuo processo de transformação desse "objeto" para si. Antes de introduzir as análises e interpretações a que se chegou a partir das palavras narradas pelos sujeitos que compõem esta amostra – situada no tempo e contexto já explicitados –, faz-se o convite para a observação do Gráfico 4 com as respostas à questão: *Se você pudesse escolher um palavra para expressar como é estar na escola, qual palavra seria?*

Gráfico 4 – Respostas à segunda questão da entrevista narrativa, por sexo



Fonte: Elaborado pela autora (2020).

O primeiro ponto a ser observado em relação às palavras escolhidas, embora possa ser uma observação sem expressiva importância, diz respeito à diferença de gênero identificada nas respostas. Os meninos não se aproximaram de qualquer consenso e cada qual escolheu uma palavra diferente da palavra enunciada pelo outro para dar conta da questão, com exceção das palavras *aprendizado/aprendizagem* que foi referida por dois deles.

Eu diria que a palavra seria *aprendizado*, literalmente, porque, não só com as aulas, mas a gente aprende muito com as pessoas que a gente conhece na escola, com os professores, com a direção, com todo mundo porque a gente faz amizade e essas amizades ensinam muita coisa para a gente. E acho que a palavra que define mesmo seria *aprendizado*. (Gustavo – 14 anos – R15).

Para esse estudante, a palavra *aprendizado* corresponde aos conhecimentos científicos, previstos no currículo formal e desenvolvidos durante as aulas, e as experiências de socialização que ocorrem em paralelo – compondo o que Corazza (2001) identificou como sendo o currículo oculto e Paviani (2014) como sendo aspectos da chamada educação invisível –, as quais residem e das quais se constituem valores e atitudes que auxiliam a construção de si.

Essa justificativa também foi apresentada pelas meninas, pois como explicou a estudante Valéria, "quando a gente está lá [na escola], a gente não aprende só a como aprender matérias e essas coisas. A gente também aprende a fazer amizades." A percepção de que estar na escola se relaciona com diferentes aprendizagens também foi expressa na narrativa de Nicole. Para ela, na escola "a gente está aprendendo tudo, como se convive em sociedade, respeitar os outros..."

Observa-se que os(as) estudantes reconhecem a escola como um importante lugar de socialização e de construção de aprendizagens que não se restringem à dimensão cognitiva. Para eles(as), não há dúvidas de que a aprendizagem escolar abarca a construção de conhecimentos formais e a constituição de valores e atitudes, ou seja, articula-se às dimensões atitudinais e procedimentais. Esses, embora sejam propiciados por quaisquer experiências de socialização e interação cotidianas, na escola são ainda mais vigorosos.

O que se sabe, por meio das narrativas estudantis, é que *aprendizagem* ou *aprendizado*, como já foi dito, não apenas figura entre as principais palavras destacadas para expressar como é estar na escola, como a justificativa encontrada pelos(as) estudantes para sua escolha antecipa algumas de suas percepções sobre a aprendizagem, adiante aprofundadas.

Ainda na perspectiva de gênero, entre as meninas a palavra de maior recorrência escolhida para expressar como é estar na escola foi *gratidão*¹⁵⁴, seguida de palavras como *aprendizagem*, *essencial*, *bom* e outras com sentidos

¹⁵⁴É importante dizer que a palavra *gratidão*, na única vez em que esteve acompanhada de justificativa, fazia referência à oportunidade de estar na escola; o que igualmente se deu em justificativa à palavra *oportunidade*, escolhida por outra interlocutora empírica.

aproximados. Para a escolha da palavra *gratidão*, Nicolle apresenta a seguinte justificativa:

Gratidão, com certeza, gratidão! Porque eu tenho oportunidade, assim como meus colegas, mas em outros lugares do mundo a gente vê que há muito mais esforço do que nós fazemos para poder estar dentro de uma escola aprendendo o quanto nós aprendemos para poder ter uma vida melhor. (Nicolle – 13 anos – R10).

Essa justificativa foi reiterada por Eduarda ao eleger *oportunidade* para expressar sua gratidão por estar na escola. A estudante fundamenta sua escolha em função das dificuldades de acesso à escola enfrentadas por tantas crianças e adolescentes em diferentes partes do mundo e não esconde sua preocupação com aqueles(as) que tendo a oportunidade (e, no caso do Brasil, o direito e o dever), parecem não desejar estar na escola, afirmando que "ao mesmo tempo que muitas pessoas não têm esta oportunidade de frequentar uma escola, muitas não querem."

Essa combinação de palavras (gratidão e oportunidade) suscitou o questionamento em torno do porquê de estudantes tão jovens terem a percepção de que é preciso sentir-se grato(a) por estar na escola. Seriam suas narrativas ecos de um discurso social construído e reafirmado constantemente pelos(as) docentes e pelas famílias, uma vez que as pessoas mais velhas, de algum modo, participaram do processo de luta que levou à conquista do direito à educação? Teriam alguma relação com os lugares sociais por muito tempo reservados (destinados) às mulheres, dos quais a vida escolar nem sempre era uma opção, visto que dependia da assistência e autorização do pai ou do marido¹⁵⁵ para acontecer?

Considerando que os(as) estudantes pesquisados(as) já encontraram o direito à educação estabelecido¹⁵⁶, a gratidão também pode ter origem na percepção de que a conquista ainda é frágil e continua requerendo luta? Ou, ainda, pode ela ser a expressão de reconhecimento social na perspectiva discutida por Honneth (2003), sinalizando a essencialidade da escola na promoção de aprendizagens? Infelizmente, embora se suspeite de que seja muito mais eco dos discursos sociais vigentes do que outra coisa, as narrativas não permitiram chegar a uma conclusão.

¹⁵⁵ O Código Civil de 1916, Lei n.º 3071/16, conferia à mulher o *status* de relativamente incapaz. Essa condição só foi alterada juridicamente em 1962 com o Estatuto da Mulher Casada, Lei n.º 4121/62, que inaugurou o início das conquistas pela igualdade feminina (BRASIL, 1916; 1962).

¹⁵⁶ Embora o reconhecimento do direito à educação, em âmbito social, ainda esteja em processo, pode-se dizer que juridicamente ele está posto.

Retomando à diversidade de palavras referidas pelos(as) estudantes para expressar como é estar na escola – a maioria delas sem acompanhamento de qualquer justificativa; o que não era uma exigência –, percebeu-se que parte das escolhas mais frequentes foram por palavras que expressam emoções e sentimentos bons ou ruins.

Em geral, as narrativas que expressam emoções boas se sobrepuseram às que expressam emoções ruins, como estas unidades de análise demonstram: "eu não sei por que, às vezes, eu me sinto mais confortável na escola do que em casa" (Manu), "alegre, eu estou sempre alegre na escola" (Miguel) e "estar na escola, para mim, em uma palavra, é bom, muito bom" (Laura).

Ainda que palavras que expressam sentimentos ruins tenham emergido apenas nos discursos de dois interlocutores, suas justificativas contribuíram para o conhecimento de elementos que se relacionam à aprendizagem e, por isso atentou-se para elas. Para o estudante Eduardo, por exemplo, a razão para a escolha da palavra *maçante* reside no fato de que, muitas vezes, "[são] empurradas coisas que não são, na minha opinião, necessárias. Acho que, muitas vezes, a gente é limitado ao pensamento do professor e não a gente desenvolver nossos pensamentos." Com sentido aproximado, ao escolher a palavra *vontade*, a estudante Nicoli explica que "a gente tem que ter vontade para estar na escola", corroborando a percepção trazida por Eduardo acerca dos desafios que acompanham o estar na escola.

Ao que se percebeu, no contexto de produção das narrativas orais por Eduardo, há uma queixa em torno da falta de liberdade de aprender e de divulgar o pensamento e o saber, princípios subjacentes ao direito à educação (BRASIL, 1988) que, em sentido mais profundo, tem relação com a ausência de diálogo discente-docente. Aliás, como princípio e elemento mediador da relação pedagógica, conforme fundamenta Stecanela (2018), o diálogo extrapola a comunicação de conhecimentos, prevendo abertura ao outro e, com isso, a emergência de algo novo a partir dessa relação que não é controlada por nenhum(a) dos(as) envolvidos(as).

Percebe-se que em meio à contestação trazida pelo estudante, há o clamor para que se possa ser sujeito da própria aprendizagem, no sentido freireano de que ser sujeito implica ser ativo no processo de construção dos próprios conhecimentos e protagonista nas experiências de aprendizagens que lhe afetam cotidianamente.

Para resumir, ao menos quatro coisas se relacionam substancialmente aos sentidos e significados atribuídos pelos(as) estudantes à escola: 1) *gratidão* pela

oportunidade de participar da escola; 2) *aprendizagem* (conhecimentos, valores e atitudes); 3) *essencialidade* e 4) *bem-estar*, mesmo que elas nem sempre – ou juntas – estejam presentes.

7.3 PERCEPÇÕES DE APRENDIZAGEM

A escola é essencial para o desenrolar de um conjunto de experiências de socialização e de aprendizagem. É no seu cotidiano que as crianças e adolescentes constroem parte dos conhecimentos e constituem parte dos saberes que vão levar para a vida toda. Mas o que se pode "extrair" do vivido do cotidiano escolar a partir do percebido pelos(as) estudantes em relação às aprendizagens escolares? O que eles(as) reconhecem como sendo uma aprendizagem feita na escola ou a partir dela? Quais são as chances de um(a) estudante poder falar sobre suas aprendizagens e, mais ainda, participar ativamente dos processos de definição do que deve ser por ele(a) aprendido na escola?

Certamente, são muitas as questões levantadas na introdução deste item. Todas com seu grau de complexidade, mas com a mesma importância no que se refere ao objetivo de descrever a percepção sobre as experiências de aprendizagem dos(as) estudantes da RME de Caxias do Sul por intermédio de suas narrativas.

De imediato, tomando como referência a teoria da metacognição discutida por Beber, Silva e Bonfiglio (2014), autores que afirmam ser possível aos sujeitos saberem sobre suas próprias aprendizagens a partir da auto-observação e autoconsciência de seus processos cognitivos, o que se fez com a proposição da entrevista narrativa foi permitir aos(as) estudantes, pelo menos iniciar esse percurso de observação estimulando a reflexão e provocando a narrativa em torno de suas experiências de aprendizagem.

Embora no âmbito desta pesquisa e dos pressupostos da Sociologia do Cotidiano que a ancora a escuta aos(as) estudantes seja indispensável, é importante ressaltar que há poucas investigações que se proponham a isso. Em geral, quando se pensa nas questões que envolvem os processos escolares e o cotidiano, o mais comum quando há empiria é escutar o que pensam os(as) docentes ou outros profissionais da educação.

Reiterando o que já foi dito no capítulo introdutório, fala-se muito sobre os(as) estudantes, mas muito pouco com eles(as) e essa é uma das justificativas

para o desenvolvimento desta tese: diminuir o déficit compreensivo em torno da realidade que envolve o problema da presente pesquisa.

Por entender que adentrar o cotidiano pelas lentes dos sujeitos que o experienciam é uma grande oportunidade de saber sobre o vivido e, como afirma Pais (2013), adquirir inteligibilidade do social, mergulhou-se nele por intermédio das narrativas dos sujeitos escolares.

Assim, aliando as imersões feitas anteriormente¹⁵⁷ – nas quais se olhou para o cotidiano a partir das lentes de outros(as) pesquisadores(as) e também dos ecos da experiência docente que acompanham esta pesquisadora – a esta, encontrou-se um meio de repensar a realidade social "captada" por intermédio dos procedimentos e técnicas metodológicas definidas. Fez-se o mergulho investigativo que faltava à construção do objeto de pesquisa – que ocorreu recíproca e simultaneamente, num constante ir e vir¹⁵⁸, durante todo o processo investigativo –, deslocando-se da superfície para a profundidade a fim de chegar ao mais próximo possível da realidade social submersa.

Enquanto na superfície a tendência é ficar à mercê de fatores externos, em outras palavras, de emoções e sentimentos que envolvem ser sujeito na pesquisa, assim como de análises e interpretações feitas por outros(as) pesquisadores(as) a partir de suas próprias lentes e lugares de fala; na profundidade, ainda que esses elementos não sejam eliminados totalmente, podem ser minimizados, pois a atenção está voltada para as possibilidades que emergem do mergulho, para o novo, para o que, sem o devido cuidado, poderia passar ao lado da pesquisadora.

Nesse sentido, ao explorar todos os recursos ao máximo e a favor dos objetivos da pesquisa – sem a obrigação de manter sob vigília o que acontece na superfície –, se conseguiu indagar, provocar reflexão, escutar atentamente e apreciar, com o "olhar dos viajantes", utilizando a expressão de Cardoso (1988), as narrativas estudantis sobre a temática da aprendizagem.

¹⁵⁷ Vide capítulo quatro **Sobre cotidiano e aprendizagem**.

¹⁵⁸ Lefebvre (1985; 2004) percebia a complexidade social para além das tensões e contradições que subscrevem os espaços sociais. Para ele, os interesses sociais conflitantes entre categorias sociais extrapolam os tempos históricos. O presente, portanto, por não representar o real, precisaria ser questionado a partir da regressão que permitiria esclarecer os balizadores das mudanças e/ou das permanências. "Lefebvre, através do método regressivo-progressivo, propõe desvendar a produção do espaço através da apreensão do movimento do real, buscando captar e associar elementos do passado e do presente para dimensionar possibilidades futuras. O método sugere analisar as relações de produção sobre determinado fenômeno, desvendando as mudanças ocorridas ou as reiterações de situações construídas no tempo." (SCHEFFER; KACHAUKJE, 2018, p. 64).

Ver e olhar configuram campos de significação distintos. Um conota espontaneidade ou passividade, como no espelho, o outro remete à atividade, à espessura do sujeito (mesmo quando se fala de um "olhar vago"). Ou ainda: ver supõe um mundo pleno, enquanto olhar se enreda no descontínuo. O olhar procura, fixa, escava, é a visão feita interrogação. [...] Pode-se dizer que o olhar é vigilante como a crença e aberto como o sonho. (CARDOSO, 1988, p. 347, grifos do autor).

Para falar sobre as percepções de aprendizagem dos(as) estudantes colaboradores(as) da pesquisa e, também, a respeito de como participam dos processos que definem o que deve ser aprendido na escola, vários questionamentos foram elaborados. Do conjunto de narrativas analisadas, destacou-se a abaixo situada para iniciar esta síntese compreensiva.

Tudo o que acontece a gente aprende na escola. Tudo o que tem ao redor da gente, tudo o que a gente é, tudo isso a gente aprender na escola. Então, eu acho, que de tudo um pouco a gente aprende na escola. Tudo em geral, sabe? Tudo. Tudo o que aconteceu no passado, tudo o que pode acontecer no futuro, tudo o que está acontecendo agora. Tudo. A gente aprende tudo. (Emily – 14 anos – R11).

A percepção trazida pela estudante Emily e reafirmada pelos(as) demais permite dizer que as aprendizagens escolares, além de serem bastante abrangentes, ultrapassam os tempos e os espaços escolares na medida em que têm caráter retrospectivo e projetivo ao mesmo tempo.

A afirmativa de que tudo se aprende na escola tem base naquilo que os(as) estudantes explicitam como sendo aprendizagens próprias do cotidiano e do ambiente escolar, ou seja, conhecimentos de ordens cognitiva, afetiva e social.

Em outras palavras, conhecimentos de caráter científico – promovidos por experiências deflagradas pelos(as) docentes a partir de definições curriculares prévias – e atitudes e valores oriundos das experiências de mediação e intervenção pedagógica, socialização e interação que se dão no cotidiano escolar, conforme esclarecem os(as) estudantes Gabriela e Gustavo.

Para mim, a escola ensina muito mais do que o conteúdo didático que a gente aprende durante os cinco períodos [diários] que a gente está lá. Então, para mim, ela ensina a tu ter uma boa convivência com o mundo lá fora porque, se tu não aprender a conviver com todos os tipos de pessoas dentro de um ambiente no qual tu pode errar e voltar a aprender, quando tu sai no mundo lá fora, talvez o teu primeiro deslize possa te comprometer. Então, a escola te prepara para o mundo que te aguarda. (Gabriela – 13 anos – R10).

Eu acho que na escola não se aprende só as matérias [conteúdo das disciplinas]. Eu acho que a gente também aprende muito sobre humanidade, sobre honestidade, sobre muitos valores que a gente recebe tanto em casa, quanto na escola. Porque a escola é um lugar

muito humano, assim... eles ensinam muita coisa... como pessoa mesmo, para a gente. (Gustavo – 14 anos – R15).

Esse conjunto permite dizer que as aprendizagens escolares são sobre si, sobre os outros e sobre o mundo à sua volta, mas não apenas este que está aí, mas o que está em construção e do qual não se tem conhecimentos ainda. Se aprende na escola a "ter conhecimento do mundo, das coisas, do que a gente está vivendo", tanto quanto das "coisas sobre o futuro, sobre aquilo que a gente quer ser, aprender", pontua a estudante Duda.

De certo modo, embora não seja unanimidade, em narrativas como "eu acho que eu consigo encontrar o que eu busco realmente: conhecimento, aprendizagem" (Emanuelly), "em geral, eu encontro aprendizado enorme. Enorme, em questão de valores, de como ser humano mesmo" (Gustavo) e "eu encontro esse conhecimento que eu estou buscando e também interação com as pessoas porque a escola não é só ir lá e estudar, estudar, tem também todas as pessoas, os colegas, os professores" (Isa), reafirmadas por tantas outras narrativas semelhantes, indicam que isso é uma parte do que é encontrado na escola em termos de aprendizagem.

Em relação às aprendizagens cognitivas, especialmente, narrativas como "na escola, além de aprendermos as matérias [...]" (Manoela), "a escola ensina muito mais do que o conteúdo didático [...]" (Gabriela) ou "na escola não se aprende só as matérias [...]" (Gustavo) indicam que os conteúdos conceituais são os mais facilmente identificados socialmente como sendo de responsabilidade da escola efetivar.

Por outro lado, as aprendizagens afetivas e sociais, por terem sido as mais explicitadas nas narrativas estudantis, favoreceram o entendimento de que elas nem sempre possuem o destaque curricular – e social – que merecem; sendo, talvez, pouco contempladas nas discussões pedagógicas em torno do que se ensina e/ou se aprende na escola.

Partindo dessas compreensões iniciais, buscou-se aprofundar ainda mais a temática, extraíndo das unidades de análise das narrativas construídas com os(as) estudantes, evidências que permitissem esclarecer em que medida o que se aprende na escola dialoga com o que se espera ou se deseja aprender, quais os sentidos atribuídos e os significados construídos pelos(as) estudantes às próprias aprendizagens escolares e sob quais condições e circunstâncias os(as) estudantes

são chamados (ou não) a participar das definições que impactam suas trajetórias escolares.

É possível afirmar que os(as) estudantes buscam e encontram na escola experiências que lhes permitem aprender e se desenvolver, ainda que nem sempre elas correspondam na mesma proporção aos seus anseios, gostos ou necessidades, conforme narrativas como as em que se afirma que houve "um bom nível de aprendizado durante estes anos" (Sabrina) e que "querendo ou não, a gente aprende" (Laura), "poderia ser melhor" (Sabrina), pois "tem coisas assim que deixam a desejar" (Laura), evidenciam.

Os conhecimentos, na dimensão cognitiva, são buscados pelos(as) estudantes por curiosidade intelectual, mas também como suporte aos seus projetos de futuro. Isso quando não são apenas para a obtenção da certificação da etapa escolar – que nada tem a ver com o gosto pelo conhecimento, como asseguram Pais, Lacerda e Oliveira –, visto que por meio dela as chances de ocupação de uma vaga de trabalho são maiores e a melhora das condições socioeconômicas familiares são superiores¹⁵⁹: "Lamentavelmente, um dos efeitos perversos da massificação do ensino tem sido a febre da corrida aos títulos, pouco contando o modo como se obtêm. A *titulomania* nem sempre favorece o gosto pela aquisição de conhecimentos." (PAIS; LACERDA; OLIVEIRA, 2017, p. 303-304, grifos dos autores).

É o que se pode analisar em narrativas como "aprender para levar para a vida e conseguir um trabalho" (Manu), "ter todos os conhecimentos necessários para conseguir entrar numa boa faculdade e ter uma boa profissão" (Marina), "um futuro para a minha vida" (Henrique), "quanto mais conhecimentos eu tiver da escola vai ser mais fácil para mim conquistar outras coisas fora da escola também" (Duda) e "na escola se aprende as lições que todo aluno vai ter que passar por um dia na vida, para passar na vida, em algum dia, por exemplo, na faculdade, algum curso técnico, algum concurso..." (Diogo).

Para a estudante Milena, por exemplo, sua busca por "aprender o máximo possível" se relaciona ao desejo "de entrar no Instituto Federal¹⁶⁰ e numa boa

¹⁵⁹ É importante entender essa dimensão instrumental ou promotora da escola referida pelos(as) interlocutores(as) empíricos(as) como possíveis reverberações de seus contextos sociais e, para tanto, o retrato sociográfico é um auxiliar importante.

¹⁶⁰ O Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia (IF) "é uma instituição de ensino público (ligada ao governo federal), especializada na oferta de educação profissional e tecnológica, que

faculdade", ou seja, se relaciona ao seu projeto de vida futura. É também como pensa Alan quando afirma que sua busca por aprendizagem está vinculada ao desejo de "exercer, mais para a frente, a carreira de professor."

Percebe-se que, tanto no primeiro quanto no segundo conjunto de narrativas analisadas, a busca pelo conhecimento está muito mais voltada para a vivência de experiências que os(as) promovam, no sentido concreto que envolve o futuro profissional, do que a curiosidade intelectual em si mesma¹⁶¹.

Talvez também resida aí parte do descontentamento dos(as) estudantes em relação às aprendizagens cognitivas. Aos(as) que enxergam a aprendizagem escolar como "meio" o ensino escolar lhes parece insuficiente. Aos que as buscam por curiosidade e desejo a percepção varia entre satisfação e insignificância, porque, em muitos momentos, o ensino se distancia da atualidade (no sentido de presentificação), essencialidade e objetividade enquanto se aproxima da noção de serventia.

A ideia de que a escola é para buscar "um futuro para a minha vida" (Henrique), para "aprender o necessário para conseguir exercer uma carreira" (Alan) e "para a nossa vida profissional" (Laura), se reveste do entendimento de que é útil somente para o futuro. Nesse sentido, é difícil para os(as) demais estudantes atribuírem sentidos vitais ao que ocupa parte significativa (ou a totalidade) do currículo escolar.

A escola se transformou em "sala de espera" do futuro. Infelizmente, essa percepção decorrente do vivido pelos(as) estudantes nas escolas de Ensino Fundamental não é uma percepção isolada¹⁶². Nas narrativas docentes¹⁶³ sobre o

orienta a oferta de cursos visando ao fortalecimento dos arranjos produtivos, sociais e culturais das localidades onde está instalado." (<https://ifrs.edu.br/institucional/sobre/>). Para saber mais, sugere-se a leitura das dissertações de mestrado de Pellizzer (2016) e Pires (2018), intituladas "Tempos de diálogo: o olhar dos jovens sobre suas experiências no Ensino Médio Integrado do IFRS" e "Jovens e escola justa: o cotidiano nos cursos técnicos integrados ao Ensino Médio, (IFRS Campus Caxias do Sul/RS), respectivamente. As referências encontram-se listadas ao final da tese.

¹⁶¹ Pais, Lacerda e Oliveira (2017, p. 304) lembram que a "satisfação intrínseca pela aprendizagem, dando vida ao mundo da escola, é também a melhor forma de fazer do mundo da vida uma escola."

¹⁶² O mesmo se observa em pesquisas desenvolvidas com jovens europeus, a partir das quais os autores Pais, Lacerda e Oliveira (2017, p. 303) problematizam o padrão utilitarista da escola e reforçam a necessidade de "se mostrar aos alunos a importância que tais matérias podem ter na formação humana e no alargamento dos horizontes de conhecimentos."

¹⁶³ Para saber mais, sugere-se a leitura da dissertação de Mestrado desta autora disponível em: <https://repositorio.ucs.br/xmlui/handle/11338/1095>.

direito à educação, por exemplo, em diferentes oportunidades, a escola foi identificada do mesmo modo pelos(as) professores(as).

Afinal, percebida desse modo, não se surpreende que parte significativa do que se ensina e do que se aprende na escola seja momentaneamente inútil ou, retomando a narrativa de Guilherme, que a escola seja um lugar em que "em geral, a gente aprende coisas que serão úteis no futuro, *teoricamente*".

[Na escola se aprende] muitas coisas que eu julgo meio desnecessárias. E eu acho que, hoje em dia, a gente nem aprende. Acho que, parece que é uma doutrinação porque está sendo sempre tudo muito restrito e tudo, entre aspas, Português e Matemática, tudo sendo mais limitado conforme o tempo. A gente está sendo, realmente, doutrinado em aumento de carga horária em Português e Matemática... eu acho que, estão tentando limitar nosso horizonte para a gente não se tornar alguém que possa fazer a diferença. (Eduardo – 14 anos – R8).

É preciso que também a escola construa significados ao que ensina. É preciso que a escola promova aprendizagens que sejam significativas aos sujeitos aprendizes. Aprendizagens essas que se conectem e sejam pertinentes às suas realidades sociais e aos seus desejos, gostos e necessidades e não reduza "a formação de um aluno à única e exclusiva aquisição de um ofício", como critica Ordine (2017, p. 20).

Muitas vezes, o conhecimento encontrado na escola, nas palavras de Sabrina, é "até um certo ponto. Às vezes, depois, parece que as coisas se perdem." Para Diogo, a ausência de conexões entre a escola e a vida, evidenciando a desarmonia entre a expectativa e o encontro, é o que mais desmotiva os sujeitos aprendizes.

Eu encontro coisas que são complementares em alguns aspectos e em outros, não. Por exemplo, tem várias coisas que são ligadas, que se ligam com o dia a dia, mas tem coisas que não... que... Por exemplo, que a matéria ensina, porém não complementa em casa, assim... no dia a dia, entendeu? (Diogo – 14 anos – D).

Se "a escola é um preparatório para a vida porque é ali que você tem o primeiro contato com a sociedade" (Nicolle), porque é nela que se pode conhecer "muito de como é a vida" e se pode ensaiar "as escolhas que você tem que fazer ao longo dela" (Valeska), então não se questiona sua essencialidade na constituição humana.

O que se percebe é que sendo ou devendo ser a escola, de algum modo, "uma preparação para a vida real"¹⁶⁴, como situa Laura, diante das coisas desconectadas da vida e do cotidiano dos(as) estudantes que lá ocorrem e da ausência de diálogo entre docentes-discentes-conhecimentos, ela nem sempre se liga a esse propósito e isso acaba afastando os sujeitos da relação pedagógica e, por conseguinte, das experiências de aprendizagem que são promovidas pelos(as) professores(as). Não se pode menosprezar que está se falando de "um conhecimento que será tanto mais apetecível quanto mais interesse despertar." (PAIS; LACERDA; OLIVEIRA, 2017, p. 303).

O que se busca e o se aprende na escola não se resume aos conhecimentos formais ou conceituais, como a narrativa de Gabriela suscita: "além da garantia do meu futuro, do conteúdo que eu vou precisar saber para o meu futuro trabalho, eu acho que... mais é tentar entender como as pessoas funcionam na sociedade." É também como percebe Ana Cristina, quando diz que busca "aprender sobre como ser uma pessoa boa e uma pessoa com caráter bom para buscar uma profissão que vá me fazer feliz."

Os(as) estudantes buscam na escola experiências que os(as) conectem ao mundo, à vida, ao hoje e ao futuro, conforme expõem Eduarda "eu busco o meu futuro, aprender sobre as coisas do mundo, o que está acontecendo no mundo, a forma como... como a história vê o mundo, enfim" e Sabrina, quando resume sua busca a "aprendizado e novas experiências." Nesse sentido, elas não são somente cognitivas, mas afetivas e sociais como já se pontuou.

Muitas experiências do cotidiano os(as) ensinam a reconhecer o outro e, nesse movimento, reconhecerem (e respeitarem) a si mesmos e suas subjetividades. A escola, em razão da multiculturalidade presente, se torna potencial na promoção da aprendizagem em suas múltiplas dimensões.

Aliás, a respeito das aprendizagens afetivas e sociais relacionadas à dimensão das experiências de socialização que permeiam e atravessam o cotidiano escolar em paralelo aos conhecimentos formais, os(as) estudantes as trouxeram

¹⁶⁴ Stecanela e Wessel (2016) ao problematizarem com os(as) estudantes as razões pelas quais vão à escola perceberam que ocorre uma reprodução das expectativas preestabelecidas socialmente em detrimento da atribuição de sentidos próprios à experiência escolar, muito em função da falta desse tipo de reflexões no cotidiano escolar. Na pesquisa desenvolvida com estudantes do quinto, sexto e nonos anos do Ensino Fundamental de uma escola pública municipal do interior do Rio Grande do Sul, essa situação se evidenciou em narrativas como: "nunca pensei nisso. Fiquei pasmo com as perguntas, me fez pensar (...)" (Menino, 10 anos, 6º ano) e "achei legal vir alguém perguntar sobre o que os alunos pensam" (Menina, 15 anos, 9º ano).

com muita ênfase em suas narrativas, fosse como parte do que desejam aprender na escola, fosse como parte do que nela encontram.

Para a estudante Ana Cristina, na escola "se aprende muito da forma em como conviver com as pessoas e como a gente vai lidar no mundo, fora da escola." Também se aprende "a conviver com pessoas, a ter amizades, a como ser uma pessoa na sociedade", conforme situa Bernardo e a "respeitar os outros", nas palavras escolhidas por Nicole. São aprendizagens que extrapolam as experiências escolares e quaisquer possibilidades de medição a que se pretenda submetê-las¹⁶⁵.

É nela que também se aprende a "ter respeito, educação, responsabilidade" (Melany), "a respeitar o próximo e [...] a conviver com colegas e pessoas mais velhas" (Manoela). Conforme explica Duda, na escola há "outras pessoas com opiniões diferentes e a gente aprende a conviver com pessoas diferentes, com uma criação diferente da gente." É também o que percebe a estudante Gabriela ao expressar: "no quesito social, eu encontro bastante gente de diferentes opiniões e argumentações. [...] Então, acho que o que eu mais consigo encontrar dentro da escola no quesito social é esta diferença de opiniões e o respeito."

E isso muito se relaciona com os desejos estudantis. "Ter uma interação com os colegas e professores" (Guilherme), "aprender na escola, como eu posso dizer... amizades novas" (Lauan) e ter "uma boa convivência com as pessoas ao redor" (Valéria) foram alguns dos mais expressados e também os que mais encontram correspondência na escola.

Na escola, a gente aprende como se comunicar, a gente aprende a calcular, a gente cria muitos conhecimentos sobre o lugar onde a gente vive e sobre o que já aconteceu com o planeta, com a história, a gente aprende sobre nós, o nosso corpo, sobre... (Milena – 14 anos – R5).

Não se aprende só matéria, não se aprende só conhecimento. Se aprende também a respeitar os outros, independente de cor, religião, orientação sexual, classe. Também aprende muito sobre a convivência com os outros, o respeito. Se aprende a ser uma pessoa melhor. (Sabrina – 14 anos – R2).

Essa possibilidade de constituir a si mesmo na integralidade humana se dá pelo convívio com os outros, com suas diferentes maneiras de ser, aprender e conhecer o mundo, algo que é potencial no lugar de socialização que é a escola, em

¹⁶⁵ É importante esclarecer que também não se pode medir a totalidade das aprendizagens cognitivas.

que as diversidades humanas se colocam frente a frente e exigem o estabelecimento de acordos para a convivência pacífica.

Ainda que a escola oportunize, através do desenvolvimento do currículo, que "se conheça bastante de religiões, culturas e muitas outras coisas que, por si só, você não conheceria" (Valeska), nem sempre esse processo é racionalizado, planejado e executado pelos(as) docentes, tampouco ocorre de forma harmônica.

Com isso, não se quer desconsiderar a potencialidade da escola. Muito pelo contrário. Os(as) estudantes reconhecem que nela se encontra "um novo jeito de olhar as coisas, um novo jeito de observar a vida" (Valeska). E que, inclusive, são os(as) professores(as) as "pessoas que estão dispostas a mostrar para nós um novo jeito de conhecer as coisas" (Duda). O que se está dizendo é que ainda que cultivar qualidades humanas seja um dos maiores desafios da escola – visto que parte delas é inata –, as narrativas indicam que uma cultura de respeito à diversidade tem sido desenvolvida em âmbito escolar, mas não necessariamente sob o jugo dos docentes, é importante situar.

Cabe destacar que quando se encontram "pessoas muitas vezes com dificuldade de ter a mesma visão" (Eduarda), nem todas as experiências de socialização decorrem agradavelmente, mas não se pode negar sua importância para a coletividade e para o crescimento pessoal, como a narrativa em destaque permite inferir.

Na minha trajetória [escolar], do 1º ao 9º [ano], eu passei por muita coisa. Eu já passei por *bullying*, por pessoas não gostarem de mim... Às vezes, eu me sentia muito excluída, ia me isolar um pouco, mas acho que na escola mesmo, de uns anos para cá, as pessoas têm mais respeito umas com as outras. (Manu – 13 anos – R13).

Enquanto alguns(as) encontram na escola "muitas oportunidades, muitas oportunidades no esporte, principalmente" (Marina), "novas chances de ser alguém melhor, de ter um futuro melhor" (Nicolli), "sabedoria e estudo para o futuro" (Diana), outros(as) encontram "altos e baixos" (Henrique) e "bastante preocupações" (Milena).

Reitera-se que os desafios da convivência não anulam o mérito da escola na promoção de experiências para a constituição humana integral. Mesmo que nem sempre as promova com discernimento, a escola contribui – e esse é também um de

seus papéis – para o reconhecimento do outro como alguém que lhe é igual e digno de cuidado e atenção.

A estudante Eduarda faz menção a isso quando diz que também encontra na escola "adolescentes que precisam de ajuda." Para ela, a diversidade (social, econômica, cultural, subjetiva etc.) que compõe o cotidiano escolar não se resume a descobertas felizes, porquanto espaço essencialmente humano.

A escola contempla encontros e desencontros em todas as dimensões (cognitiva, afetiva e social). Em relação aos(as) estudantes, pode-se deparar com "vários professores querendo nos ensinar, ao mesmo tempo tem vários alunos que vão na contramão" (Guilherme) e com "gente reclamando de estar lá e pessoas que, realmente, querem aprender" (Eduardo); em relação aos(as) docentes, pode-se deparar tanto com "pessoas determinadas a tentar fazer [de nós] pessoas melhores" (Marina), com "muito incentivo da parte dos educadores e de todas as pessoas envolvidas neste processo todo para o meu crescimento enquanto pessoa e enquanto aluna" (Nicolle), quanto com pessoas que contradizem isso.

Talvez, a principal diferença entre as aprendizagens cognitivas e as aprendizagens afetivas e sociais, dentre as conclusões a que se chegou por intermédio das narrativas estudantis, seja a percepção de que as primeiras estão explícitas no currículo formal e se desenrolam quase sempre sob a supervisão dos(as) docentes, enquanto que as outras nem sempre são evidenciadas e reconhecidas pelos(as) docentes ou pela escola, embora sejam próprias do cotidiano multicultural que é o cotidiano escolar. Aliás, em geral, elas se dão mais nos processos espontâneos de socialização do que em situações artificiais protagonizadas pela escola e pelos(as) docentes. O que convida a pensar se essas não seriam as aprendizagens subversivas, para além do controle da escola e do poder do currículo, como alerta Shim ao afirmar que o currículo é, muitas vezes:

Assento numa estrutura sistemática em que os sentimentos e compromissos individuais são ignorados. Embora os professores e os seus alunos queiram encontrar-se diretamente, a regra estabelecida que exige um certo nível de rendimento escolar em testes normalizados precede o encontro. (SHIM, 2008, p. 525, tradução nossa)¹⁶⁶.

¹⁶⁶ "Is set upon a systematic structure in which individual feelings and commitments are ignored. Even though teachers and their students want to encounter each other directly, the set rule that requires a certain level of academic achievement in standardized tests precedes the encounter."

Ainda que esta pesquisa permita afirmar que há uma satisfação generalizada dos(as) estudantes em relação às aprendizagens afetivas e sociais estimuladas e/ou naturalmente desenvolvidas no âmbito do cotidiano escolar, essa problemática talvez deva ser o ponto de partida para mobilizar o(a) professor(a) a refletir a respeito do que ensina e para que(m) ensina, já que nem sempre pergunta e escuta os(as) mais interessados(as) e afetados(as)¹⁶⁷. Saber o que buscam diz muito sobre os(as) estudantes e saber o que encontram diz muito sobre a escola; cotejá-las permite saber o quanto as duas coisas estão em harmonia e é por isso que perguntar a respeito é importante.

Enquanto as aprendizagens afetivas e sociais se relacionam com as suas buscas, os seus desejos e os seus interesses mais íntimos, as aprendizagens cognitivas, em muitos momentos, se apresentam como instrumentos para conquistas profissionais e materiais, de curto e médio prazo distanciadas, inclusive, de seus desejos, gostos e necessidades.

Certamente, não se pode separar umas aprendizagens das outras. Elas estão imbricadas entre si e, frequentemente, se dão em um mesmo movimento, mas é importante compreender que não se aprende o que não tem sentido.

Mesmo que as aprendizagens se deem ao longo de toda a vida, suas bases se encontram nos estímulos oferecidos ao longo das trajetórias escolares de crianças e adolescentes nas interações, mediações e intervenções encabeçadas pelos adultos de suas relações.

Talvez, o maior investimento que a escola¹⁶⁸ possa fazer para continuar promovendo-as seja rever alguns de seus mecanismos internos, especialmente aqueles que fomentam o simples acúmulo de informações, a desconsideração de conhecimentos prévios, a desagregação de saberes, o afastamento da relação, a competição, a discriminação, a desigualdade e a exclusão, assentados tanto em sua proposta pedagógica quanto nos planos de aula dos(as) professores(as) e em suas ações.

Trabalhar para fortalecer as aprendizagens que já se encontram em andamento e instituir aquelas que têm ainda pouca expressão ou reconhecimento –

¹⁶⁷ Com isso não se desconsidera nem se menospreza a situação desafiadora em que se encontram os(as) docentes: o currículo engessado – para satisfazer os resultados esperados das avaliações externas e, por conseguinte, da mídia e do capital financeiro que "determina" o que cabe à escola ensinar e as pessoas desenvolverem –, muitas vezes, os(as) encurrala.

¹⁶⁸ Mas não somente a escola, as agências reguladoras, via indicadores de avaliação nacionais e internacionais, as mantenedoras, os(as) legisladores(as) das políticas educacionais e a sociedade.

lembrando que elas não são apenas para os tempos da escola, mas para aqueles que partem da escola ou lhe são paralelos –, parece ser um importante passo a ser dado.

Os(as) estudantes clamam por isso, pela dimensão da cultura que transversaliza os processos de socialização das gerações em formação. Têm expectativas projetivas aliadas às experiências momentâneas, sinalizando que as aprendizagens se processam ao longo da vida a partir daquelas que são construídas hoje. Juntamente com os conhecimentos que servem a projetos de futuro profissional, buscam aprendizagens que extrapolem os currículos oficiais e os(as) ajudem a se "ser mais".

Ainda que, segundo Freire, "ser mais" seja uma vocação ontológica e um direito dos homens, "faz-se necessário a criação de espaços de ação-reflexão, reflexão-ação que propiciem que o 'ser mais' se emancipe." (FREIRE, 2011a, p. 75, grifos do autor).

Somente nas práticas em que autoridade e liberdade se afirmam e se preservam enquanto elas mesmas, portanto no respeito mútuo, é que se pode falar de práticas disciplinadas como também em práticas favoráveis à vocação para o Ser Mais. (FREIRE, 2013, p. 86).

Não se pode esquecer que escola é lugar de encontro para a troca entre pares, para a aprendizagem, para a constituição de valores e atitudes e para o desenvolvimento de todas as potencialidades humanas. É lugar de presenças e ausências – do aprender ao se relacionar –, mas é, acima de tudo, lugar de (auto) descobertas.

Talvez, a título de desfecho, a escola possa trabalhar um pouco mais nisso. Talvez possa investir mais em experiências que permitam aos(as) estudantes saber mais sobre si mesmos, sobre o mundo e as coisas, sobre as outras pessoas, sobre os processos históricos passados e os que estão em andamento, sobre o que esperar do futuro, sobre as escolhas que poderão fazer e as que estão fazendo, para a vida que têm e para a que gostariam de ter.

Talvez possa perguntar e deixá-los(as) falar mais sobre os sentidos da escola, a fim de que não sejam apenas reprodutores(as) de um discurso social

naturalizado, como a pesquisa produzida por Stecanela e Wessel (2016) demonstrou, visto que não meramente a ela se aderem.¹⁶⁹

Talvez possa aproximar o ensino do cotidiano da vida, conectar desejos, gostos e necessidades, promover experiências das quais possam ser partícipes. Quem sabe, se possa construir uma escola para a vida, para o hoje e para o depois, mas não necessariamente como instrumento para o futuro profissional (típico de uma visão utilitarista), ainda que essa dimensão também a permeie? Uma escola como parte do caminho que leva ao aprender para ser (pessoa) e para se tornar (profissional), para compreender (permanecer) e para transformar. Por quê? Porque a "escola é para ensinar a gente a ser alguém", como sintetiza Eduardo.

Afinal, para que(m) os(as) estudantes aprendem o que aprendem na escola? A pergunta, propositalmente provocativa, busca alertar para a ausência – ou invisibilidade – dos processos de escolhas no âmbito do cotidiano escolar. Embora os(as) estudantes saibam dizer quais são seus objetivos em relação às aprendizagens escolares, nem sempre aquilo que lhes é ensinado dialoga com eles.

Para melhor evidenciar o que está subentendido, os(as) professores(as) desempenham papel de destaque neste intento, pois são eles(as) um dos elos da relação pedagógica que, como explicita Charlot (2005), permeia a relação com o saber e a sustenta, especialmente sob a presença do diálogo.

Sendo assim, apresentar e contextualizar por intermédio das narrativas estudantis características humanas positivas à constituição do(a) docente contribui não apenas para seu fortalecimento, mas para a composição da relação pedagógica que se proponha em consonância com os desejos e as necessidades estudantis.

7.4 CARACTERÍSTICAS HUMANAS POSITIVAS NA COMPOSIÇÃO DA RELAÇÃO PEDAGÓGICA

Antes de tornar-se profissional de qualquer área, inicia-se o processo de constituir-se sujeito. Esse processo complexo se dá ao longo da vida, sobretudo a partir das relações intersubjetivas estabelecidas nos diferentes espaços sociais dos quais de modo direto ou indireto se faz parte, provisória ou permanentemente.

¹⁶⁹ Para uma discussão em torno de como os jovens se apropriam, são influenciados e atribuem sentidos à escola, sugere-se a leitura do livro: ABRANTES, Pedro. **Os sentidos da escola.** Identidades juvenis e dinâmicas. Oeiras, Portugal: Celta Editora, 2003.

As experiências vividas no cotidiano contribuem para que sejam desenvolvidas características humanas muito pessoais. No decorrer da vida e em face das (res)significações que tais experiências vão adquirindo, algumas dessas características são fortalecidas e outras enfraquecidas. Aquelas que se encontram enfraquecidas podem, em função de situações específicas, serem ativadas, assim como as que se encontram esquecidas (ocultadas) podem emergir com força.

Na escola, onde a exigência do trabalho é muito grande e nem sempre o ambiente é promotor de bem-estar, situações extremadas podem conduzir os(as) docentes à adoção de atitudes pouco favoráveis à promoção de aprendizagens, ainda que inconscientemente.

Pensando nisso e lembrando as palavras de Freire (1991, p. 58) de que "ninguém começa a ser educador numa certa terça-feira às quatro horas da tarde. Ninguém nasce educador ou marcado para ser educador. A gente se faz educador, na prática e na reflexão sobre a prática", não se pretende aqui culpabilizar os(as) docentes sobre todas as fragilidades do processo de ensino, mas fazer o convite para a reflexão sobre o contínuo processo que envolve constituir-se docente.

Se os sujeitos nascem não prontos e vão se fazendo, como lembra o referido autor, discutir as características humanas positivas para a docência através da percepção dos(as) estudantes propicia que elas sejam fortalecidas antes mesmo que intervenções pedagógicas sejam planejadas e postas em ação. Para Shim (2008), que se propõe a investigar filosoficamente o papel dos(as) professores(as) na perspectiva de Freire e de outros autores, é importante que os(as) professores(as) reflitam sobre suas limitações para que possam transformá-las positivamente, visto que também é importante "focar na pessoa que ensina."

Em primeiro lugar, acho que o ensino visa promover não apenas o bem dos indivíduos e da sociedade, mas também o bem de quem faz. Professores podem obter felicidade – o objetivo final de todos os humanos, de acordo com Aristóteles – experimentando satisfação e autorrealização enquanto ensinam. Além disso, os professores podem aprender algo enquanto se preparam para o processo de ensino ou interagindo com seus alunos. Os professores devem refletir sobre as coisas, olhar para essas coisas de perspectivas diferentes e vir a descobrir novos fatos enquanto estão ensinando. Ao ensinar, devem perceber suas próprias limitações, deficiências e falhas, e devem refletir, tentar se aprimorar e, conseqüentemente, atingir um crescimento espiritual, moral e estético. Neste contexto, ensinar não é apenas uma ação funcional, mas envolve

todo o ser do professor: a transformação pessoal ou espiritual e as relações com os alunos. (SHIM, 2008, p. 516, tradução nossa)¹⁷⁰.

Nessa perspectiva, sem hierarquizar as características mencionadas, pode-se afirmar que respeito, empatia, paciência, bom humor, humildade, responsabilidade e criatividade são as mais valorizadas pelos(as) estudantes municipais e as que eles(as) esperam ver fortalecidas nos(as) docentes.

A dimensão do respeito ou de sua ausência transpareceu em diferentes momentos ao longo das entrevistas. A percepção de que as pessoas devem ser respeitadas pelo que são, independentemente de qualquer diferença que haja entre elas, e que a escola não deve promover ou permitir qualquer forma de distinção negativa, permeou o conjunto das narrativas estudantis.

Percebeu-se que, quando os(as) estudantes refletem sobre o respeito, por intermédio de narrativas como "eu procuro, principalmente, o respeito com os alunos. O respeito com as opiniões dos alunos, dos outros professores, das outras pessoas, que é uma coisa que eu vejo que está faltando em alguns professores" (Sabrina), eles(as) externam tanto a necessidade de sua presença no cotidiano da escola quanto testemunham que, em muitos momentos, ele é uma ausência.

Assim, esse valor que permite aos sujeitos reconhecerem a si mesmos, apreciarem seu próprio valor e valorizarem suas qualidades, bem como o fazerem em relação aos demais sujeitos, apesar de sua importância para as relações intersubjetivas, não se apresenta como característica humana positiva em todas as pessoas.

Assim, mesmo que alguns testemunhem a importância de cultivar o respeito, em suas atitudes avessas à gratidão, amizade, apreciação, confiança e gentileza, deixam transparecer a ausência. Isso porque o respeito é demonstrado na forma de agir em relação às outras pessoas. Para Nicoli, o "jeito de se portar, o jeito de explicar as coisas, o jeito de ensinar, de responder as dúvidas, as perguntas dos

¹⁷⁰ "First, I think that teaching aims to promote not only the good of individuals and societies but also the good of the doer. Teachers can obtain happiness – the final goal of all humans, according to Aristotle – by experiencing satisfaction and self-realization while teaching. Moreover, teachers can learn something while preparing for the teaching process or interacting with their students. Teachers should think things over, look at these things from different perspectives, and come to discover new facts while they are teaching. While teaching, they should realize their own limitations, shortcomings, and flaws, and they should reflect, try to improve themselves, and consequently attain spiritual, moral, and esthetic growth. In this context, teaching is not just a functional action but involves the whole being of teachers: the personal or spiritual transformation and relationships with learners."

alunos" é um indicativo importante sobre a presença ou ausência do respeito dos professores(as) para com os(as) estudantes.

A empatia é outra característica humana positiva destacada pelos(as) estudantes da pesquisa para aquele(a) que se pretenda constituir-se docente, visto que terá que lidar diariamente com pessoas cujas histórias, experiências e percepções de vida podem ser muito distintas das suas.

Para os(as) estudantes, sem o exercício da empatia, os(as) professores terão dificuldades maiores para se conectarem com os(as) estudantes e vice-versa. A dificuldade de compreender o mundo da outra pessoa e como, muitas vezes em função dele, ela pensa e age, faz com que haja distanciamento.

O distanciamento, já se sabe, fragiliza a relação pedagógica e, com isso, a relação com o saber. As perdas, portanto, incorrem sobre a própria pessoa que não se sente atendida e, também, sobre as aprendizagens cognitivas, afetivas e sociais que pela relação poderiam ser potencializadas, conforme assinala Charlot (2006).

Os(as) estudantes reiteram que a aprendizagem é favorecida quando os(as) professores(as) procuram saber e entender "que algumas situações e coisas levaram aquele aluno a estar daquele jeito" (Valeska) e não os(as) julgam. Buscam apenas compreender que há muitos sentidos atribuídos às experiências cotidianas e que, por mais que os seus sentidos para si possam diferir daqueles atribuídos pelos(as) estudantes, todos são válidos e merecem ser valorizados e respeitados.

Diante das inumeráveis diferenças que compõem os sujeitos, a paciência é outra característica positiva requerida dos(as) docentes. Vive-se um tempo de imediatismos e é importante vivenciar e ensinar sobre os tempos de espera, de investimentos, de preparação que antecedem os tempos de colheita.

A paciência precisa ser expressa no modo de agir ao educar as crianças e os(as) adolescentes e, também, nos modos de ensinar, visto que os tempos e ritmos de aprendizagem de cada um(a) são díspares. É importante aos(as) docentes terem ciência de que educar e ensinar exigem "calma" (Lauan) e tenham "paciência para explicar ou, se precisar, repetir alguma coisa" (Manu) até que as aprendizagens previstas sejam consolidadas.

Não se pode apressar os tempos alheios porque cada qual demandará um tempo único para aprender e se desenvolver. E as crianças e os adolescentes em idade escolar são, sem dúvidas, aqueles que estão no início de seus processos de constituição de si, das suas individualidades e identidades.

Outra característica humana positiva mencionada pelos estudantes em relação aos(as) docentes é o bom humor. Os(as) estudantes percebem que aprendem melhor quando tem um(a) professor(a) que "que consegue conciliar a diversão junto com a aula" (Diogo) e que "na hora das brincadeiras, brinca também" (Manu).

Bom, os professores assim, a grande maioria deles, são bem felizes, bem alegres. Entram na sala cantando, sorrindo, dando bom dia, com a maior felicidade. Vão passar o conteúdo e te explicam quantas vezes precisar, sempre alegre, sabe? Nunca reclamando. Eu acho que isso é uma coisa que ajuda bastante porque, se um professor vai lá e explica de qualquer jeito, bravo, ou coisa assim, fica difícil porque aí tu tens meio que um medo do professor [...]. (Bernardo – 14 anos – R10).

Para eles(as), o bom humor expressado pelos(as) docentes através do sorriso, da diversão, da "alegria" (Bernardo) e da disposição para o ensino reverbera nos(as) discentes em disposição para aprendizagem. Para a estudante Emanuely, "a forma mais descontraída deles ensinarem é que faz com que a gente aprenda mais facilmente." O estudante Diogo complementa:

Acho que a descontração. Por exemplo, não uma aula tão carregada, sabe? As vezes dá aquelas... a gente dá uma paradinha, aí conversa sobre algum outro assunto mais... em um breve momento ou em um curto tempo. Para dar uma descontraída e não ser aquela aula tão pesada, entende?. Ah, deixa eu ver o que mais... O bom humor de todos. (Diogo – 14 anos – D).

Nas palavras do estudante Guilherme, é importante que a escola seja "um ambiente mais alegre" porque "quando a pessoa está aprendendo, ela fica mais feliz, as outras também. E é um ambiente com mais solidariedade porque, quando muita gente aprende, começam a se respeitar mais, se ensinar mais."

Para os(as) estudantes, o bom humor de todos(as) contribui para a relação pedagógica e para a relação com o saber e, por isso, é importante que se tenha uma "professora ou professor legal, divertido, uma pessoa sorridente, alegre, uma pessoa engraçada, que explica muito bem" (Miguel).

De certo modo, essas características fomentam a relação pedagógica ao mesmo tempo que dela se desdobram, pois é a abertura para o diálogo com o outro

que permite aos sujeitos se reconhecerem, se compreenderem, se respeitarem, bem como aprenderem uns com os outros¹⁷¹.

Aliás, essa abertura requer o desenvolvimento de outra característica humana positiva que é a humildade. Quando a estudante Valéria reivindica que os(as) professores(as) sejam "um pouquinho menos arrogantes", ela reforça o que Freire (2013, p. 65-66) já dizia sobre os saberes de cada um ao questionar: "como posso respeitar a curiosidade do educando se, carente de humildade e da real compreensão do papel da ignorância na busca do saber, temo revelar o meu desconhecimento?" Para Freire, a arrogância não reflete competências, mas falta de simplicidade.

Estou convencido, porém, de que a rigorosidade, a séria disciplina intelectual, o exercício da curiosidade epistemológica não me fazem necessariamente um ser mal-amado, arrogante, cheio de mim mesmo. Ou, em outras palavras, não é a minha arrogância intelectual a que fala de minha rigorosidade científica. Nem a arrogância é sinal de competência, nem a competência é causa de arrogância. Não nego a competência, por outro lado, de certos arrogantes, mas lamento neles a ausência de simplicidade que, não diminuindo em nada seu saber, os faria gente melhor. Gente mais gentes. (FREIRE, 2013, p. 143).

Lembra o autor que ninguém sabe mais ou sabe menos que ninguém, bem como ninguém sabe tudo e ninguém desconhece tudo. Todos sabem alguma coisa e todos desconhecem alguma coisa. Ter humildade, portanto, exige do(a) professor(a) que não menospreze o que está além do que é ensinado, visto que a aprendizagem extrapola o que está sob o controle da escola.

Na proposta de Freire (2013) para pensar os processos pedagógicos, alunos e professores são ensinantes e aprendizes. Para o educador, todo ser humano é um ser que, apesar de possuir saberes prévios, é inconcluso e, por isso, a abertura ao verdadeiro diálogo com o outro e o reconhecimento de que este outro possui experiências distintas às dele, pode favorecer o processo de formação de cada um dos sujeitos em relação. (LEMONS, 2015, p. 97).

O que há de comum entre os sujeitos é que seus saberes são diferentes. A potencialidade disso é que sempre se pode ensinar algo do que já se sabe e

¹⁷¹ Na perspectiva da relação de mutualidade referida por Buber (2001), o papel de cada um(a) na relação pedagógica é específico e, por característica, assimétrico, visto que compete aos(as) docentes mediar com os(as) estudantes a construção de conhecimentos de modo que esses sejam capazes de superar ou complexificar seus saberes prévios.

aprender algo do que se desconhece. Para tanto, basta ter humildade para reconhecer no outro a igualdade presente na ignorância.

Eu acho que eu aprendo mais quando é um professor amigo, sabe? Na minha escola eu já tive vários professores que eles tratam a gente como igual, sabe, não como superior [inferior], como eu vejo que a maioria trata. Daí a gente se sente mais à vontade, sabe, com eles fazendo brincadeiras e conversando normalmente. E eu acho que aprendo mais com professores assim. (Milena – 14 anos – R5).

Sinteticamente, diante do até agora exposto, pode-se dizer, utilizando as palavras narradas pelos(as) estudantes, que fortalecer características humanas positivas é uma forma de fortalecer a relação pedagógica e a relação com o saber.

Eu acho que todo esforço e a paciência que eles [docentes] têm com a gente, todo o carinho, toda a dedicação que eles mostram ter com a gente, toda... Quando está acontecendo alguma coisa, eles correm atrás, eles buscam entender o porquê daquilo, eles buscam sempre estar melhorando o nosso ambiente escolar. Eu acho que isso ajuda muito a gente a aprender melhor, a conviver melhor. (Marina – 14 anos – R1).

Por fim, mas não menos importante, está a responsabilidade. Assumir a docência requer dos(as) professores(as) responsabilidade com os(as) estudantes e com suas aprendizagens, ou seja, com os sujeitos – enquanto indivíduos – e com os estudantes, enquanto coletivo.

E, acho que, talvez, professores um pouco mais responsáveis porque, muitas vezes, eles assumem um papel ou eles assumem um compromisso e eles acabam caindo em procrastinação, então, às vezes, a gente tenta fazer o nosso melhor com o professor, mas ele acaba atrasando a gente. (Gabriela – 13 anos – R10).

Tendo ciência dos objetivos e das demandas da profissão, tarefa que cada qual assumiu espontaneamente, é importante que se responda à altura com apreço e respeito. Ao que indicam as narrativas exploradas ao longo do capítulo, nem sempre os(as) professores(as) dão-se conta de que a aprendizagem decorre da experiência da interação e que se ensina mais pelo exemplo, do que pelo discurso. É a dimensão ética que extrapola na chamada corporificação das palavras, conforme refere Freire (2013), quando o ensinado pelo dito encontra correspondência na ação.

Assim como não posso ser professor sem me achar capacitado para ensinar certo e bem os conteúdos de minha disciplina não posso, por outro lado, reduzir minha prática docente ao puro ensino daqueles conteúdos.

Esse é um momento apenas de minha atividade pedagógica. Tão importante quanto ele, o ensino dos conteúdos, é o meu testemunho ético ao ensiná-los. É a decência com que o faço. É preparação científica revelada sem arrogância, pelo contrário, com humildade. É o respeito jamais negado ao educando, a seu saber de "experiência feita" que busco superar com ele. Tão importante quanto o ensino dos conteúdos é minha coerência na classe. A coerência entre o que digo, o que escrevo e o que faço. É importante que os alunos percebam o esforço que faz o professor ou a professora procurando sua coerência. É preciso também que este esforço seja de quando em vez discutido na classe. Há situações em que a conduta da professora pode parecer aos alunos contraditória. Isto se dá quase sempre quando o professor simplesmente exerce sua autoridade na coordenação das atividades na classe e parece aos alunos que ele, o professor, exorbitou de seu poder. Às vezes, é o próprio professor que não está certo de ter realmente ultrapassado o limite de sua autoridade ou não. (FREIRE, 2013, p. 101).

Bem, dando seguimento a esta escrita compreensiva, a docência exige daqueles(as) que a ela dispõem qualidades humanas positivas que, certamente, extrapolam as anunciadas. Aliadas a ela, o fortalecimento da relação pedagógica na perspectiva que esta é, antes de tudo, uma relação com o saber, exige "criatividade, flexibilidade e dedicação" (Emanuelly).

Sendo assim, essa relação, que prevê escuta, atenção, afeto, mediação, intervenção e disponibilidade, também requer dinamicidade. Que o gosto pelo conhecimento e pelo ensino que mobiliza tantos(as) sujeitos na escolha pela docência se traduza em gosto pela aprendizagem, sua e dos(as) estudantes.

Como explica Eduarda, é preciso "gostar daquilo que está ensinando" e ter "interesse pelo aluno". Uma relação que só é possível de acontecer se os(as) docentes estiverem abertos e dispostos a "ter uma experiência a mais dando aula, ter uma experiência a mais com adolescentes ou qualquer outro núcleo escolar", consoante Valeska.

Para os(as) estudantes da pesquisa, escola é encontro, é lugar de estar com os outros e de aprender, é lugar de bem-querer, é lugar de afeto e confiança, é lugar para aqueles e aquelas que, por opção, têm o desejo de se constituírem docentes na relação e na reflexão sobre a prática educativa.

Sem abertura ao outro, não há relação pedagógica. A abertura se traduz no que se dá em torno dos conhecimentos formais, mas não só dele. É um diálogo em torno da vida e com as pessoas e que, portanto, escapa a previsibilidade.

Acho que professores mais abertos porque eu, particularmente, escuto muitos alunos reclamando que não têm espaço para expor as suas opiniões. Então, eu acho que

professores que estejam um pouco mais abertos e um pouco mais dispostos a ouvir a gente, seria alguma coisa bacana. (Gabriela – 13 anos – R10).

Para os(as) estudantes, o diálogo precisa ser instituído e naturalizado na escola ao ponto de não se precisar mais falar dele. Diferentemente disso, "muitas vezes, a gente passa os cinquenta minutos só escutando o professor falar e, geralmente, escutando só a opinião dele. Então, a gente não tem muito espaço para expor a nossa opinião sobre o assunto e nem argumentar sobre", critica Gabriela.

Narrativas que afirmam que é preciso que haja "mais diálogo entre os professores e alunos" (Milena), "troca também entre professor e aluno e não só entre professores" (Eduardo), "interação em aula" (Nicoli) e "conversas sobre assuntos banais, tipo coisas que acontecem na política e no mundo mesmo" (Milena) reiteram a percepção de que dialogar não é antever a dúvida e o questionamento nem oferecer respostas prontas ou protagonizar situações artificiais e ritualizadas das quais os(as) estudantes estão cansados(as) de testemunhar no cotidiano escolar (a exemplo dos Pré-conselho e Conselho de Classe Participativo¹⁷², adiante problematizados).

Eu penso que... de ações dos professores, acho que são aquelas aulas mais descontraídas, não... por exemplo, só copiando do quadro e do livro. São aquelas aulas que, por exemplo, o professor explica, tem momentos em que os alunos podem dar uma opinião contra ou a favor e acho que isso ajuda também na aprendizagem. Assim, porque, por exemplo, todos participam da aula. Não é só o professor dando a aula dele, explicando. Entendeu? Acho que a participação de todos influencia também, facilita a aprendizagem. (Diogo – 14 anos – D).

Certamente, o diálogo não merece ser fortalecido somente na relação entre docentes e discentes na perspectiva de que essa relação ocorre também entre os(as) estudantes, como dito anteriormente, mediada tanto pelos conhecimentos que compõem o currículo e o cotidiano escolar, quanto por aqueles que os extrapolam e permeiam.

¹⁷² No âmbito da Rede Municipal de Caxias do Sul, de acordo com o Parecer n.º 031/15, "o conselho de classe participativo, conforme disciplinado no Regimento Escolar de cada Escola, constitui-se no fórum legítimo de discussão das dificuldades encontradas no processo de ensino e aprendizagem e de gestão, visando à tomada de decisões sobre o progresso dos estudantes e o estabelecimento de estratégias comuns para superá-las e, portanto, deve envolver todos os sujeitos do processo de ensino e aprendizagem, possibilitando que todos sejam ouvidos e suas opiniões consideradas, como forma de democratização e qualificação das ações pedagógicas, que devem ser assumidas coletivamente". O Pré-conselho, que antecede o Conselho de Classe Participativo, é um momento em que os(as) estudantes são chamados(as) a manifestar suas opiniões e percepções acerca do cotidiano escolar, do ensino, da aprendizagem, da gestão, da organização e do funcionamento da escola. Normalmente, ocorre entre estudantes e gestores(as) escolares e raramente conta com a participação de membros do corpo docente da escola.

À expectativa de que os (as) professores se mostrem "abertos a sugestões, [...] à novas experiências, a novas coisas que pode trazer para a escola" (Eduardo) evidencia mais uma característica humana positiva oriunda das narrativas estudantis, a criatividade.

A criatividade, que emerge sob a forma de dinamicidade, se mostra como um caminho para superar as fragilidades do ensino. Assim, no capítulo a seguir, após a apresentação e discussão dos elementos condicionantes à aprendizagem, se apresentarão intervenções pedagógicas potenciais à aprendizagem identificadas a partir das narrativas reflexivas dos(as) estudantes da pesquisa.

8 SOBRE SUPERFÍCIE E PROFUNDIDADE: COMPLETANDO O MERGULHO

Cada qual tem uma historicidade e se constituiu a partir de experiências muito pessoais. Ninguém é igual a ninguém e, sendo assim, quando se diz que a escola é para todos e todas, está se dizendo que a escola precisa ser para cada um e cada uma aquilo que lhe é necessário e, também, possível.

Resguardadas e consideradas as singularidades, elementos comuns emergiram nas narrativas estudantis como condicionantes à aprendizagem escolar, a saber: bem-estar; reconhecimento; escutas e escolhas; tempo e afeto. Tais elementos tendem a ser mais ou menos favorecidos ou menosprezados na relação entre docentes e discentes, muito em função da concepção de educação e de aprendizagem que o(a) professor(a) e/ou a escola possui.

O diálogo circunda esses elementos. É também ele o elo que subjaz as derivações, os desvios e/ou as potencialidades das culturas de intervenção pedagógica (de reprodução, de recomendação, de disciplina, de outorga/transferência e de emancipação). Quando o diálogo é uma presença no cotidiano escolar, acaba por possibilitar que as intervenções pedagógicas, quaisquer que sejam, se tornem contributivas à promoção de aprendizagens significativas e potenciais à efetivação do direito à aprendizagem.

Além disso, sua presença indica que aqueles(as) que estão deflagrando as experiências de aprendizagem no cotidiano escolar têm desenvolvidas – ao menos, parcialmente – as características humanas positivas identificadas pelos(as) estudantes da pesquisa como sendo necessárias à docência (respeito, empatia, paciência, bom humor, humildade, responsabilidade e criatividade) e que os elementos condicionantes à aprendizagem, ora explorados, encontram-se, ao menos, minimamente, contemplados.

Para fins de abertura do capítulo, cabe antecipar que a falta de consideração das percepções estudantis acerca de suas experiências de aprendizagem no cotidiano da Educação Básica não apenas leva ao desconhecimento das condições e realidades que envolvem o complexo problema da aprendizagem no cotidiano escolar, como acaba por inibir a compreensão dos fenômenos estudados e criar entraves à garantia do direito à aprendizagem.

8.1 ELEMENTOS CONDICIONANTES DA APRENDIZAGEM ESCOLAR

Na interpretação das narrativas dos(as) interlocutores(as) empíricos(as) da pesquisa, alguns elementos emergiram como condicionantes e participantes do processo que envolve o aprender escolar, a saber: 1) bem-estar; 2) reconhecimento; 3) escutas e escolhas; 4) tempo; e 5) afeto. De forma abrangente, esses elementos dependem das relações intersubjetivas intra e extraescolares e dos contextos dessas interações.

São articulados – e assim emergiram na maioria das narrativas – e não possuem gradação entre si. Diante da ausência de qualquer um deles, a motivação, o interesse e a atenção estudantil tendem a ser diminuídos, comprometendo a mobilização para a aprendizagem. Nesse cenário, questões de ordem biológica, que também impactam a aprendizagem, acabam por se tornar secundárias.

Assim, a realização das atividades propostas, o acompanhamento, a participação e colaboração nas aulas dependerão tanto da vontade, do desejo e da motivação dos(as) estudantes em aprender quanto da capacidade da escola e dos(as) professores(as) fornecerem as condições propícias para isso.

8.1.1 Bem-estar

Um dos elementos que impacta a aprendizagem escolar referido pelos(as) estudantes é o bem-estar e, na medida inversa, o mal-estar causado tanto por acontecimentos e relações que se desenvolvem fora da escola quanto pelo o que acontece em seu interior.

O bem-estar – e, possivelmente, essa não seja nenhuma novidade – contribui para que os(as) estudantes se mantenham atentos(as), concentrados(as) e envolvidos(as) com as experiências vivenciadas no cotidiano, despendendo energia para a significação das aprendizagens que estão sendo processadas a partir ou para além do que está sendo ensinado na escola.

Sendo a aprendizagem, de modo simplificado, a manifestação comportamental da memória, conforme Izquierdo (2002)¹⁷³, não se pode esquecer

¹⁷³ A aprendizagem afeta a memória e é afetada por ela. Reconhecer as interferências para a formação de uma memória é tão importante quanto refletir acerca das condições que aumentam as chances de aprender.

que o bem-estar, assim como o sono, a atenção e outros fatores, impacta a memória que é o processo pelo qual a informação é transformada em código, retida e evocada pelo sujeito.

De acordo com os(as) colaboradores(as) da pesquisa, sentir-se bem na escola tem relação direta com as coisas que acontecem, principalmente, fora da escola, na família ou no grupo de amigos, por exemplo, como demonstra a estudante Valeska através da narrativa: "se eu tiver uma ajuda ou uma relação boa com a minha família, um emocional bom com a minha família, isso, provavelmente, vai influenciar muito bem no meu desempenho escolar."

Se o ambiente familiar é saudável, seguro e as condições socioeconômicas são adequadas aos seus membros; se há apoio da família, acompanhamento, valorização e reconhecimento dos esforços pessoais empreendidos para a aprendizagem, há também maior motivação e mobilização¹⁷⁴ para que ela ocorra.

A relação de interdependência entre o bem ou o mal-estar escolar e o que acontece fora da escola, embora nem sempre seja visível, é identificada pelos(as) estudantes¹⁷⁵. Segundo percebem, o que ocorre fora da escola tem influência direta sobre como se sentirão na escola.

Tem situações que acontecem fora da escola que vão determinar como eu vou estar me sentindo e isso vai, querendo ou não, para a sala de aula porque é onde eu passo a maior parte do meu tempo, onde eu tenho que ir. Independente do que acontecer, eu tenho que estar lá na escola. Então, do jeito que eu vou estar me sentindo, eu tenho que ir para a escola igual. (Marina – 14 anos – R1).

Sem adentrar ainda nas circunstâncias ou impactos que os acontecimentos exógenos à escola possuem na reafirmação ou no impedimento do mal-estar ou bem-estar estudantil no espaço escolar, percebe-se que essa conexão se deve a duas importantes dimensões: à impossibilidade de separar o sujeito do aprendiz e à obrigatoriedade de frequentar a escola, independentemente das circunstâncias da vida.

¹⁷⁴ As questões envolvendo a motivação e a mobilização para a aprendizagem serão exploradas no decorrer do capítulo.

¹⁷⁵ Vale referir que, embora tenham sido minoria, alguns(as) estudantes afirmaram que "o que acontece fora [da escola] não influencia nada no que vai ocorrer dentro da escola" (Henrique). Outros(as), no entanto, disseram que fazem o possível para "não trazer os problemas pessoais para a escola" (Guilherme), separando "ao máximo a vida social, digamos assim, do ambiente escolar" (Nicole). Esses(as), apesar do conteúdo explicitado nessas unidades de análise, construíram narrativas que reafirmaram o entendimento de que o seu bem-estar não depende somente do que acontece no cotidiano escolar.

Percebe-se que, embora tenham obrigatoriedade¹⁷⁶ de permanecer um determinado tempo diário nas escolas, os(as) estudantes deixam transparecer que o espaço escolar não é lugar onde eles(as) devam expor e compartilhar seus sentimentos. Talvez se possa fazer duas problematizações em relação ao que há de comum entre elas: a pouca ou ausente participação dos(as) estudantes nas decisões que envolvem suas trajetórias formativas e a desconsideração das questões individuais e subjetivas (desejos, sentimentos, necessidades) que envolvem a definição dos tempos e dos processos escolares¹⁷⁷.

Ainda que os(as) colaboradores(as) da pesquisa não as nomeiem, narrativas como "se eu saio com meus amigos para me divertir e, por exemplo, as professoras deixam um tema; se eu volto muito tarde para casa, eu posso ficar cansado e eu não tenho vontade de fazer o tema" (Lauan) e "às vezes, bate aquela... como é eu posso dizer... um pouco de preguiça de fazer os negócios da escola. [...] Aí, às vezes, acabo não estudando" (Miguel), permitem perceber a subjugação dos sentidos e desejo pessoais às lógicas e exigências escolares.

Externam ainda uma cobrança interior que remete a uma reverberação da cobrança familiar e social que, não se pode negar, se estruturou lado a lado com os processos de institucionalização da escola, das infâncias e das adolescências, discutidos ao longo do segundo capítulo.

Pouco se apresenta como expressão de um senso de responsabilidade e compromisso individual em relação aos seus objetivos de aprendizagem ou da escola, dos quais, aliás, os(as) estudantes parecem se encontrar muito distantes em alguns momentos.

A propósito, sobre isso cabe indagar: até que ponto seus objetivos pessoais de aprendizagem convergem com os objetivos de aprendizagem definidos pela escola? Será que há um horizonte comum de expectativas entre o que querem

¹⁷⁶ Fruto da obrigatoriedade que acompanha o direito à educação e da legislação que regula a carga horária em cada nível e etapa do ensino, para as quais ainda faltam discussões mais aprofundadas e efetivas, sobretudo no âmbito da gestão das políticas públicas, uma vez que essa discussão ocorre densamente no âmbito acadêmico, mas superficialmente entre os agentes do Estado. Como resultado, muitas vezes, quem tem dinheiro e quem financia é quem toma as decisões.

¹⁷⁷ Propôs-se uma discussão aprofundada em torno deles e de outras questões subjacentes à institucionalização escolar da infância e da adolescência no capítulo que trata da Institucionalização da aprendizagem no cotidiano escolar.

os(as) estudantes aprender e o que querem – ou devem – os(as) professores(as) ensinar?¹⁷⁸

As influências entre os contextos, embora sejam notórias sob a percepção dos(as) estudantes, parecem ser excludentes entre si. Ao que parece, é preciso escolher a qual contexto se dará vazão, independentemente dos sentimentos que essa escolha provoque.

Explica-se: se optarem por se "desvincularem" do que lhes ocorre fora da escola, naquilo que é também a própria vida, e dedicarem atenção somente ao que ocorre no âmbito escolar – como se lhe fosse algo dela desprendido –, deixando de atender aos desejos e impulsos pessoais para seguir os modelos sociais a eles(as) impostos (como os tempos e os objetivos escolares), perderão grandes oportunidades de se autoconhecerem, exercitarem a autonomia e desenvolverem inteligências e potencialidades que lhes são próprias, por exemplo¹⁷⁹.

Se for o contrário, se "admitirem" se interiorizarem, ficando envoltos(as) em pensamentos e emoções resultantes de experiências extraescolares, naturalmente se afastarão daquelas que ocorrem no cotidiano escolar, o que pode comprometer não somente a aprendizagem (cognitiva, afetiva e social) como a forma como serão avaliados(as)¹⁸⁰, conforme indica a narrativa de Gabriela: "quando tive alguma discussão com alguém de fora da escola, eu acabei ficando muito preocupada e não consegui dormir direito. Então, isso me afetou bastante no outro dia, na aula, geralmente mais em provas e trabalhos."

A longo prazo, na carona dos prováveis resultados avaliativos insatisfatórios, verão seu valor social ser "diminuído" e algumas de suas possibilidades de futuro ruírem, conforme elementos extraídos das narrativas suscitam. É o que refere McCowan (2010) quando explica que a educação é também justificada instrumentalmente. Ainda que o autor concorde que este aspecto seja uma base para o direito à educação, portanto, fundamental, alerta que ser "meio" não pode ser – porque assim não é – a única razão para a existência do direito à educação.

¹⁷⁸ O(a) professor(a), também, é refém do que ensinar ditado pelas políticas educacionais a exemplo da BNCC.

¹⁷⁹ Em sua pesquisa, Pires (2018) traz uma categoria analítica sobre como os(as) jovens negociam os tempos das culturas juvenis com os tempos escolares.

¹⁸⁰ A questão da avaliação da aprendizagem na perspectiva dos(as) estudantes será discutida na sequência.

Não pode haver um direito à educação a menos que haja algum valor intrínseco a ele: se for apenas valorizado por causa de sua contribuição para, digamos, habilidades de trabalho ou participação política, então os direitos em questão seriam aqueles de trabalho e participação política, com a educação apenas uma estratégia para realizá-los. (McCOWAN, 2010, p. 523, tradução nossa)¹⁸¹.

Muitas vezes, tais resultados insatisfatórios são oriundos do mal-estar que lhes tira a concentração, a atenção e o foco durante as aulas e os momentos avaliativos, mas isso não costuma ser levado em consideração pela escola.

Muitas coisas que acontecem dentro de um núcleo familiar, elas influenciam muito no aprendizado porque o emocional, ou até mesmo qualquer outra coisa relacionada a isso, eu acho que ela dá um desgaste ou até uma aproximação mais da escola porque, por exemplo, se eu tiver um problema na minha família ou qualquer coisa assim, isso vai influenciar diretamente no meu desempenho escolar. (Valeska – 14 anos – R3).

As influências dos contextos exógenos à escola em relação ao seu interior, como se percebe, são múltiplas, mas nem sempre negativas, ainda que elas tenham sido as mais expressadas pelos(as) interlocutores(as) empíricos(as) da pesquisa. Narrativas como "se eu estou bem, consigo prestar mais atenção. Agora, se eu estou preocupada com alguma coisa, a minha cabeça fica focada naquela coisa e não tanto no que está passando na escola" (Milena) e "se minha mãe e meu pai me elogiam, [...] se eu estou bem feliz, na escola vai ser bem feliz" (Bernardo), evidenciam isso.

A questão é: se não se pode negar que "outros acontecimentos, sejam eles bons ou ruins, podem sim ter influência durante a aula e em outros momentos de permanência na escola", como sintetiza Nicolle, causa maior impacto à aprendizagem o que acontece dentro ou fora da escola? Será que é possível pôr em uma balança ou mesmo dualizar essas duas dimensões? No decorrer do capítulo, se verá que não, apesar de terem pesos diferentes para cada pessoa.

Ainda que o que ocorre fora da escola se reflita no bem ou mal-estar estudantil dentro do espaço escolar, o papel da escola na promoção do bem-estar é tão relevante quanto o papel da família e dos amigos, por exemplo.

Pensando nisso, como a escola, que pertence "a quem quer estudar, a quem se dedica a estudar e aos professores, diretores, aos trabalhadores da escola,

¹⁸¹ "There cannot be a right to education unless there is some intrinsic value to it: if it were only valued because of its contribution to, say, work skills or political participation, then the rights in question would be those of work and political participation, with education merely a strategy for realizing them".

as tias da limpeza, as tias da cozinha", como expõe Manu, transforma o espaço escolar em um ambiente¹⁸² promotor de bem-estar e favorável às aprendizagens? Entre o que é concebido e o que é vivido em relação ao ambiente escolar, há correspondência? Toda escola constitui um ambiente favorável ao encontro, às trocas, às relações e à aprendizagem?

Na minha opinião, [o espaço escolar] deveria pertencer a professores, alunos, direção, vice-direção. Deveria pertencer a todo mundo já que a escola, para mim, ela deveria ser um lugar onde a gente pode se sentir à vontade para expor as nossas opiniões, mas, muitas vezes, o que acontece não é isso. Então, muitas vezes, a escola aparenta ser somente dos professores, da direção e da coordenação. Então, eu acho que, muitas vezes, falta participação dos alunos no ambiente escolar. Talvez, alguns deles tenham até ideias para melhorar o ambiente escolar, mas não têm espaço para ser ouvido porque, muitas vezes, quando... se é sugerida uma mudança, não se tem apoio. (Gabriela – 13 anos – R10).

É também parte do que percebem McCowan (2010) e Bourdieu e Champagne (2001). Para McCowan, nem todas as experiências vivenciadas pelas crianças e adolescentes na escola se constituem experiências inspiradoras (algumas delas até ferem os direitos humanos): "Muitas escolas ao redor do mundo não oferecem uma experiência que pode ser significativamente chamada de educação. [...] Os alunos passam a maior parte do tempo ouvindo sem compreensão, copiando sem compreensão e simplesmente esperando." (McCOWAN, 2010, p. 513, tradução nossa)¹⁸³.

Para Bourdieu e Champagne (2001, p. 485), a escola é, muitas vezes, a razão para o mal-estar das crianças e dos(as) adolescentes, pois ela "exclui agora de forma continuada, a todos os níveis de curso, e mantém no próprio âmago aqueles que ela exclui, simplesmente marginalizando-os nas ramificações mais ou menos desvalorizadas."

A escola está produzindo cada vez mais indivíduos que padecem de uma espécie de mal-estar crônico instituído, instituído pela experiência, mais ou menos completamente reprimida, do fracasso escolar, absoluto ou relativo, e obrigados a sustentar frente a si mesmos e aos outros com um blefe permanente, uma imagem de si duramente arranhada ou mutilada. (BOURDIEU; CHAMPAGNE, 2001, p. 484).

¹⁸² É importante ter clara a diferença entre espaço e ambiente escolar. Enquanto o espaço se refere à estrutura física da escola, o ambiente é concebido para além disso, pelo que se desenvolve no espaço físico, pelas relações, interações e intencionalidades que o permeiam e atravessam.

¹⁸³ "Many schools around the world fail to provide an experience that can meaningfully be called education. [...] Pupils are seen to spend to the vast majority of their time listening without comprehension, copying without comprehension and simply waiting."

A narrativa da estudante Gabriela, acima destacada, portanto, oferece indícios de que nem sempre a escola promove esse amadurecimento ao espaço escolar. Com uma crítica contundente, Eduardo afirma que, estando a escola a serviço dos(as) estudantes, da Educação, do ensino e da aprendizagem, não é possível que ela seja:

[...] totalmente restrita, limitadora e que trate os alunos como convidados, como se fossem sempre... não empregados; alguém que seja estranho. Como se eles fossem... como se os diretores, professores, enfim... fossem Deus [risos]. Óbvio que eles são autoridade lá, mas como se eles fossem totalmente superiores a nós. (Eduardo – 14 anos – R8).

O fato de a escola, muitas vezes, não reconhecer o "direito dos alunos se expressarem, dos professores e dos alunos se expressarem, terem voz dentro da escola" (Eduarda), faz com que ela se constitua um ambiente hostil e desconexo dos sujeitos e seus interesses.

Para os(as) entrevistados(as), o mais urgente é que a escola seja acolhedora com os(as) estudantes para "materializar" um ambiente propício ao bem-estar e à aprendizagem. E ser acolhedora significa aliar a algo concreto (espaço escolar), alegria, bem-querer, afeto e respeito.

Um ambiente alegre, agradável e aconchegante, capaz de produzir sensação de bem-estar e conforto e um tratamento afetivo para com os(as) estudantes, faria com que todos e todas se sentissem pertencentes ao ambiente escolar e desejassem estar na escola. Para Eduarda, "é preciso que a escola seja um lugar agradável porque os alunos precisam, não gostar de estar lá, mas se sentir bem em estar lá porque, na maioria [das vezes], eles passam metade do seu dia, normalmente de manhã, tarde, enfim, na escola."

Os(as) estudantes gostariam de que a escola, ao ser "um segundo lar" (Nicolle) ou "uma segunda família" (Valeska), promovesse o suporte que as crianças e os(as) adolescentes necessitam para se sentirem e se desenvolver bem.

É preciso que a escola seja um ambiente saudável para que, se a gente estiver passando por uma dificuldade em casa ou em outro ambiente, a gente chegue na escola e consiga esquecer o que está acontecendo fora e consiga focar só nas coisas que estão acontecendo lá. (Duda – 14 anos – R11).

Tomando de empréstimo a narrativa de Diana, a escola precisa ser para as crianças e os(as) adolescentes um "alicerce para a vida" (Sabrina), "um lugar de

esperança e conquista" capaz de atender às suas necessidades desde que a adentram e também promover em suas vidas novas perspectivas.

Para Emanuely, "a escola funcionaria melhor se a gente trabalhasse mais os valores, como ética, respeito, educação." Assim, "acolhendo o aluno como se fosse um filho, como se fizesse parte da instituição – porque eles realmente fazem parte" (Eduardo) –, a escola poderia se constituir em um ambiente de aprendizado propício a eles. A promoção de um ambiente de escuta, em que predomina o "máximo de respeito de todos os lados: diretores, professores, alunos, funcionários" (Laura) faria com que todos "se sentissem à vontade para expor opiniões", sinaliza Gabriela.

O estímulo à participação de todos na escola faz com que haja pertencimento, provocando este bem-estar, assim como engajamento. Daquilo de que se participa, se torna parte efetiva. Embora gestores, docentes, pais e estudantes assumam papéis distintos no processo de ensinar e educar, eles são complementares e, por essa razão, todos precisam sentir-se partícipes e atuantes.

Que a direção, junto com os professores, Conselho, CPM¹⁸⁴, eles... enfim, comunicassem os alunos antes de tomar alguma decisão ou tomar alguma decisão junto com os alunos. Acho que seria bom ter essa comunicação, sabe? Não a escola tomar alguma decisão, algumas decisões, no caso, sem consultar os alunos, tanto para que tivesse um bom desenvolvimento que pudesse... como é que eu posso explicar... pudesse unir mais, juntar mais os alunos e os professores em questão de decisão. (Diogo – 14 anos – D).

Como vivenciam boa parte de suas histórias lá ou em decorrência do que na escola acontece, os(as) estudantes entendem que é preciso de que a escola não seja "um ambiente onde você não se sintam bem" (Marina), "um lugar onde os jovens não queiram estar" (Eduarda), "um lugar cheio de pessoas que não querem o seu bem" (Henrique), "ruim com os alunos" (Vicente), "um lugar onde sofrem *bullying* e críticas" (Manoela), enfim, "um pesadelo na vida de uma pessoa" (Nicolle).

Tais narrativas a respeito do que a escola não deve ser são reveladoras do que a escola, às vezes, ou, muitas vezes, é. Por outro lado, o caráter de denúncia transparecido nelas não se restringe ao ambiente escolar – ele é um elemento impactante nas questões (internas) que subjazem a aprendizagem escolar –, como se pode inferir.

¹⁸⁴ Círculo de Pais e Mestres.

Sendo a escola feita por pessoas, se ela é lugar de desrespeito e violência ou constitui-se em cima de autoritarismo e rigor excessivos, onde "se oprime as opiniões e ideias dos alunos" (Gabriela) e se "desmotiva as pessoas a acreditarem nos sonhos delas" (Sabrina), essas responsabilidades também recaem sobre os(as) profissionais da educação e, especialmente, sobre os(as) professores(as).

Não se pode comparar a escola "como uma prisão ou como algo que se você faz as coisas, você ganha um *ok*, mas se você não faz, você ganha um castigo ou coisa parecida", critica a estudante Valeska. Ela precisa ser e estar aberta à diversidade e às diferenças, sem práticas injustas e preconceituosas, segundo os(as) estudantes da pesquisa.

Para tudo isso funcionar, a relação pedagógica dialógica é muito importante. O "direito dos alunos se expressarem, os professores e os alunos se expressarem, terem voz dentro da escola", como menciona Eduarda, precisa estar no vivido do cotidiano escolar e isso não pode se restringir aos tempos específicos para falas roteirizadas, como as que muitas vezes acontecem nos momentos (auto)avaliativos trimestrais, como os Pré-Conselhos e os Conselhos de Classe Participativos (discutidos na sequência deste capítulo).

Constituir um ambiente escolar de bem-estar e propício à aprendizagem implica aos(as) professores(as) darem "mais atenção à opinião dos alunos porque são eles que estudam lá" (Sabrina) e, sempre que for possível, "apoiar algumas ideias" (Nicoli).

Escutar um pouco mais os alunos e dar espaço para eles exporem as suas ideias. Não que toda ideia que for levada, deva ser aceita, mas estudar as ideias que tenham um real potencial de melhorar o ambiente escolar. Então, eu acho que uma escola mais aberta a opiniões, sugestões e até mesmo críticas seria um ambiente muito melhor. (Gabriela – 13 anos – R10).

Em linhas gerais, os(as) estudantes sabem que seu bem ou mal-estar é interdependente dos contextos intra e extraescolares e que cada educador(a) de seu convívio (família, escola, comunidade) tem um papel na sua promoção. Como explica a estudante Laura, a escola "tem que ser forte e presente. As crianças... elas devem ser educadas. [...] Professor não educa. [...] Eu acho que a gente tem que ser educado em casa para formar uma escola melhor, uma sociedade melhor e tudo o mais."

Em relação aos aspectos intra escolares que favorecem o bem-estar e a aprendizagem, os(as) estudantes fazem algumas sugestões: que a escola busque "motivar mais os alunos e deixá-los mais confortáveis" (Guilherme), que tente "apoiar algumas ideias" (Nicoli), que procure "incentivar mais os estudos" (Diogo) e que tenha "mais projetos" em que possam ser protagonistas, como sugere Nicole.

Lembrando que dentro da escola o bem-estar está relacionado às interações entre as pessoas – portanto, a demonstração de interesse, cuidado e afeto entre professores(as) e estudantes, da escola em direção aos(as) estudantes e dos colegas entre si –, seria importante que os(as) docentes "se interessassem mais pelos alunos e [dessem] mais atenção; que os alunos ganhassem mais atenção dos diretores e professores e não fossem só criticados", como reflete Diana.

A fim de esboçar uma síntese em torno desse elemento (bem-estar) e seus impactos na aprendizagem, se pode afirmar que as situações que causam desconforto, tristeza, raiva, falta de atenção, ansiedade, dificuldade de concentração, baixa qualidade de sono, cansaço, distração - para utilizar palavras referidas por eles(as) – e tornam a permanência no ambiente escolar difícil e pesada, mais comumente, têm origem fora da escola, na família.

A família, como se sabe, tem um peso importante na vida das crianças e dos(as) adolescentes. E quando se fala em vida, se fala em tudo o que envolve o cotidiano, incluindo-se aí a escola. Os(as) entrevistados(as) lembram que o que acontece na família "resulta nas notas e no comportamento" (Laura) e "pode acarretar na trajetória escolar" (Gustavo).

Em virtude disso, não se deve perder de vista que o desenrolar e o aproveitamento das experiências que se dão no espaço escolar podem ser comprometidos pelo que acontece no âmbito familiar e/ou social, visto que o processo de aprender requer do sujeito motivação, presença, desejo e proatividade, como já se discutiu anteriormente.

Apesar e/ou graças à interdependência entre os contextos intra e extraescolares, a escola pode e tem muito a fazer para superar o mal-estar proveniente da rua (e/ou interno) e promover o bem-estar no ambiente escolar. Escutar os(as) estudantes, atentar para suas necessidades e interesses e instigar e valorizar sua participação efetiva nas experiências de aprendizagem previstas e/ou com eles(as) construídas são partes do caminho.

Por fim, considerando-se que quando a situação familiar e escolar traz alegria e bem-estar, ela também se reflete em disposição para o processo de aprender e que as aprendizagens mais significativas são aquelas que conectam conhecimentos às experiências de vida dos sujeitos aprendizes, resta à escola e aos(as) professores(as) atentarem-se para as múltiplas influências que os contextos escolares e não escolares exercem sobre a aprendizagem, lembrando-se sempre que o cotidiano escolar é também o cotidiano da vida.

8.1.2 Reconhecimento

Para iniciar o diálogo em torno da perspectiva do reconhecimento social emergente nas narrativas estudantis como sendo um dos elementos condicionantes da aprendizagem, traz-se a metáfora do *banquinho com três pés* narrada pela estudante Laura.

Eu acho que assim... um estudante, um adolescente, uma criança, como uma professora uma vez me disse, ele é um banquinho com três pés. Ele vai parar, se tiver o apoio da escola, se ele tiver o apoio dos pais e se ele tiver vontade. Eu acho que o que falta, principalmente, na escola é motivar. Tu mostrar para o aluno que tu se importa com o que ele faz de bom e que isto é muito bom para a escola e mostrar o quanto é importante a presença deste aluno para a escola. Então, se não tiver uma motivação dentro da escola, dos professores, dos alunos, de valorizar, principalmente, o que os alunos fazem de novo, de interessante, esse banquinho cai. É a mesma coisa que, se não tiver a valorização dos pais ou não tiver o apoio, vai cair o banco. Ele tem que estar com os três pés sempre. (Laura – 14 anos – R5).

De acordo com Honneth (2003), para um sujeito se autorrealizar integralmente ele precisa ser reconhecido sob três formas: amor, direito e estima.

São as três formas de reconhecimento do amor, do direito e da estima que criam primeiramente, tomadas em conjunto, as condições sociais sob as quais os sujeitos humanos possam chegar a uma atitude positiva para com eles mesmos; pois só graças à aquisição cumulativa de autoconfiança, autorrespeito e autoestima, como garante sucessivamente a experiência das três formas de reconhecimento, uma pessoa é capaz de se conceber de modo irrestrito como um ser autônomo e individuado e de se identificar com seus objetivos e seus desejos. (HONNETH, 2003, p. 266).

Em diálogo com a metáfora do banquinho com três pés apresentada por Laura, e cotejando-a com alguns dos(as) teóricos(as) que subsidiam esta pesquisa, é possível afirmar que o que emerge na narrativa em destaque é a dimensão do reconhecimento, ou melhor, de sua falta.

Ser reconhecido, numa perspectiva integral, significa não somente obter reconhecimento enquanto membro de uma coletividade, mas também em sua identidade, visto que para o sujeito formar sua identidade moral não basta que seja reconhecido pela perspectiva do outro, mas também que seja reconhecido em sua individualização. (LEMONS, 2015, p. 34).

O reconhecimento, na dimensão da estima, é um dos mecanismos externos que concorrem para a motivação interna dos sujeitos¹⁸⁵. De acordo com Honneth (2003, p, 209), a estima social significa "[...] numa primeira aproximação, uma espécie de relação interativa em que os sujeitos tomam interesse reciprocamente por seus modos distintos de vida, já que eles se estimam entre si de maneira simétrica."

Pode-se dizer, ao menos no âmbito desta amostra de sujeitos, que a motivação de crianças e adolescentes em idade escolar para o processo de aprender está muito atrelada ou mesmo dependente da estima social na medida em que é por intermédio de condições intersubjetivas que os sujeitos confirmam suas particularidades, ou seja, percebem o "seu valor para a coletividade e também para sua própria realização individual, alcançando um reconhecimento recíproco pleno." (LEMONS, 2015, p. 38).

A dimensão do reconhecimento discutida por Honneth (2003), como se observa, dialoga com teoria do *locus* de controle, discutida por Almeida (1992), tendo em vista que ao não ver sendo reconhecidos ou seus esforços pessoais na conquista de aprendizagens escolares – ou sendo eles pouco valorizados pelos(as) adultos de sua relação –, o sujeito tende a paralisar-se¹⁸⁶, desmobilizar-se.

A narrativa inicial prenuncia a essência das percepções dos(as) demais estudantes da pesquisa em relação ao reconhecimento e permite afirmar que eles(as) atribuem aos seus comportamentos diminuta participação ou influência na produção dos resultados escolares. É em função das recompensas externas, sobretudo daquelas advindas da relação com a família e com a escola – e, muito

¹⁸⁵ Em outra perspectiva, Honneth (2003) lembra que "as muitas formas de desrespeito (violação, degradação, denegação, privação, negação, recusa, ofensa ou rebaixamento) afetam a integridade psíquica – em maior ou menor grau – do ser humano, pois não só impedem que se compreendam de forma positiva como provocam a perda da autoconfiança. Os abalos psíquicos e as reações emocionais negativas (vergonha, ira, desprezo etc.) provocados pelas experiências negativas podem converter-se também em propulsão. A luta por reconhecimento (conflito prático) emerge da percepção do não reconhecimento injustificado dos direitos." (LEMONS, 2015, p. 38).

¹⁸⁶ Conforme Honneth (2003) explica ao tratar da gramática moral dos conflitos sociais, a falta de reconhecimento pode tanto ser paralisante quanto propulsora de lutas.

expressivamente, com os(as) professores(as) –, que desenvolvem maior ou menor motivação e mobilização¹⁸⁷ para a aprendizagem escolar.

É curioso, embora não seja surpreendente, que um dos fatores que mais concorra para que os(as) estudantes se sintam motivados na escola seja o reconhecimento devido pelos adultos de suas relações ao que são e pelo quanto se esforçam em aprender. Dito de outro modo, apesar de o esforço para aprendizagem pertencer aos(as) estudantes, eles(as) entendem que isso depende, primeiramente, do que ocorre no âmbito das relações intersubjetivas.

Assim, ao lado do "apoio de suas famílias" (Eduarda) e de "pessoas que eles podem, realmente, confiar em qualquer ocasião" (Gustavo), a motivação – assim como o bem-estar – advém do reconhecimento que os(as) professores(as) lhes conferem. Como explica Miguel, quando os(as) estudantes "veem que as ações deles têm algum retorno e quando esse retorno é bom", sua motivação aumenta e com ela o interesse pelos processos educativos também.

Percebe-se que o reconhecimento está muito atrelado às suas características e capacidades pessoais, aos seus valores, às suas atitudes, às aprendizagens afetivas e sociais, ainda que também esteja, mesmo em menor grau, relacionado às aprendizagens cognitivas, uma vez que toda tentativa de aprendizagem exige esforço e mesmo que, ao final de um período, esta não se consolide, não significa que não tenha havido mobilização para isso.

¹⁸⁷ A teoria da motivação discutida por Mitchell (1973; 1982) permite estabelecer algumas relações entre motivação e engajamento/mobilização de estudantes nos processos educativos. De acordo com o autor, a motivação é uma espécie de simbiose entre o desejo por algo (interno) e os comportamentos exibidos na busca por esse algo (externo). A motivação é composta por quatro componentes: energia, direção, persistência e força. A energia diz respeito ao desejo (que pode ser intrínseco – querer aprender sobre algo –, ou extrínseco – necessitar aprender sobre algo para alcançar determinado resultado imediato ou para sedimentar uma possibilidade futura –, a direção tem relação com o planejamento necessário para alcançar determinado objetivo de aprendizagem (tempo, espaço e etapas), a persistência se refere à capacidade de superar obstáculos, imprevistos e fracassos próprios do caminho e a força se relaciona com a capacidade de resistir a estímulos mais interessantes e recompensas imediatas. Os componentes persistência e força observam fatores culturais e familiares e estão sujeitos às interferências do meio para serem mais ou menos potentes. É sobre eles e sobre o componente direção que o(a) professor(a) pode agir. Recrutar a motivação dos(as) estudantes para a aprendizagem escolar requer, em outras palavras, que os(as) docentes sejam capazes de aumentar nos(as) estudantes as suas expectativas de sucesso e o valor atribuído a determinado conhecimento. Para tanto, o(a) professor(a) precisa ser capaz de fornecer a direção (tirando as barreiras do caminho para que estudantes possam focar nos objetivos educativos), facilitar a persistência (por intermédio de estratégias pedagógicas mais agradáveis) e a demonstração de força (com lembretes frequentes sobre os distratores que dificultam a aprendizagem) para que a energia (desejo) dos(as) estudantes aumente. Nessa perspectiva, a mobilização nada mais é do que o(s) comportamento(s) externados pelo(a) estudante a favor da aprendizagem, ou seja, a dimensão externa da motivação.

É o que explica a estudante Nicoli quando diz que os(as) estudantes gostariam de ser avaliados "pelo esforço, por estar tentando fazer as coisas e não estar conseguindo, por se interessar pelo conteúdo e, mesmo assim, não conseguir aprender." Para ela, assim como para a estudante Ana Cristina, seria importante que a escola os(as) avaliasse mais "pelo esforço que eles [estudantes] fazem. Não só por nota, mas também quando se esforçam ao fazer alguma coisa que é difícil e que eles mostram dedicação." É também o que gostaria Nicolle:

Eu acho que, com certeza, a maioria gostaria de ser avaliada através de, digamos assim, do seu esforço porque, em todo caso, muitas pessoas acabam se esforçando muito e acabam não conseguindo atingir os objetivos propostos. Então, de forma geral, eu acredito, também, enquanto aluna, que muitos gostariam de ser avaliados pelo seu esforço. (Nicolle – 13 anos – R10).

Percebe-se que os(as) estudantes recriminam a objetificação da relação pedagógica e problematizam os objetivos de aprendizagem que são traçados sem diálogo com eles(as), a transformação das experiências de aprendizagem em dados calculáveis avessos aos contextos e as subjetividades e a punição moral e social que advém das experiências de insucesso escolar.

Gostariam de que os(as) professores(as) validassem seus percursos formativos¹⁸⁸ de forma mais humana e abrangente, menos em função da forma como expressam as aprendizagens cognitivas – em geral atreladas a instrumentos de avaliação objetificáveis, tais como a prova, visto que "sempre é esta história 'ai, porque a prova, porque a prova, porque a prova...' –, conforme crítica trazida pela estudante Laura.

Todo(a) estudante quer ser reconhecido como "se fosse um estudante de verdade", afirma Lauan, ou seja, como alguém que está em processo de constituição de si e de saberes que, não se pode esquecer, ocorrem ao longo da vida. Para Melany, reconhecer as tentativas e conquistas deveria prevalecer sobre os julgamentos que desmerecem os(as) estudantes.

Quando o professor reconhece quando [a gente] está se comportando ou quando a gente acertou alguma coisa, entendeu alguma coisa. Acho que seria isso. A gente gosta bastante que os professores reconheçam a gente, não fiquem só julgando que não aprendeu. (Melany – 14 anos – R8).

¹⁸⁸ Embora os(as) professores(as) possam exercer autonomia em relação à avaliação, as políticas de avaliação externa e os currículos mínimos nacionais também objetificam sua ação docente no âmbito da relação pedagógica.

Narrativas que expressam como são avaliados hoje e como poderiam ou gostariam de ser, tais como "pelo conhecimento em geral" (Sabrina), "não apenas o conteúdo em si, não apenas aquela matéria, mas sim por outros tipos de coisas que eles também sabem fazer, que eles também podem fazer" (Marina) e "pela nossa capacidade de aprender e utilizar tudo aquilo que foi aprendido em nossa vida cotidiana" (Valeska) se unem a narrativas que indicam possibilidades, como as de Marina e Gustavo.

Para essa estudante, seria importante que se pensasse em alternativas "onde suas outras qualidades pudessem ser avaliadas; não apenas notas e provas" (Marina). Para o adolescente Eduardo, seu desejo é que os(as) estudantes sejam "avaliados como seres humanos."

A crítica que fazem aos processos avaliativos permite visualizar suas expectativas de reconhecimento. O reconhecimento se insurge como mais um elemento condicionante da aprendizagem na medida em que ele é capaz de frear ou impulsionar a motivação e a mobilização para a aprendizagem.

"Quando entendem as coisas" (Manu) ou "veem que eles conseguem tirar notas boas ou que eles são bons em alguma coisa da escola" (Milena), os(as) estudantes se motivam, mas muitas vezes isso ocorre mais em decorrência do reconhecimento do que do próprio esforço, como discutiu-se.

A motivação decorrente de "quando a gente é reconhecido por comportamento ou notas. Quando eles reconhecem com certificados, prêmios" (Isa), e que expressa o reconhecimento "por todo o nosso esforço", nas palavras de Emanuely, tem muito valor. Por isso, é importante olhar para esse fragmento de realidade social expressado por intermédio das narrativas reflexivas dos(as) estudantes e perceber as contradições, pois delas também emergem oportunidades.

Compreender que a mobilização para a aprendizagem depende muito da interação e da mediação pedagógica, das quais se obtém reconhecimento, além de questões mais práticas referentes à intervenção pedagógica (discutidas adiante), favorece a promoção de experiências de aprendizagem significativas para a formação e o desenvolvimento de seres humanos integrais.

A título de conclusão, ser avaliado(a) "de uma forma diferente seria, talvez, mais confortável", como explica Gabriela, e mais justo, pois inibiria que o valor atribuído aos(as) estudantes referenciasse apenas a expressão de seu desempenho nos instrumentos avaliativos definidos sem sua participação.

Porque, de repente, ele saiba o conteúdo e ele tenha uma ideia clara do que seja, mas por causa da pressão de "eu dependo desta prova para passar adiante", talvez isto acabe sobrecarregando ele, muitas vezes, e ele não tenha o mesmo desempenho que ele teria, de repente, numa prova oral, onde tu pode te sentir confortável para explicar o conteúdo da tua maneira. (Gabriela – 13 anos – R10).

É uma questão de justiça e de consideração às individualidades e subjetividades que cada qual seja reconhecido como é, naquilo que contribui para a vida em sociedade e nos espaços em que tem potencial para ser atuante. Demonstrar reconhecimento é valorizar a autonomia pessoal, respeitar as diferenças e as particularidades de forma equânime. É também manifestar apreço pela escuta e pelas escolhas dos outros com quem se está em relação.

8.1.3 Escutas e escolhas

Os(as) estudantes mostram-se surpresos(as) quando são questionados(as) a respeito de suas escolhas em relação ao que se aprende na escola e tentam entender o que isso significa: "Posso escolher em relação ao que eu gosto ou julgo necessário?", questiona Eduardo.

Há muitos limites em relação ao que se pode ou se deve escolher aprender na escola. Na superfície das respostas à questão anunciada, se pode dizer que escolher não é, ao menos explicitamente, algo que faça parte do cotidiano escolar. Conforme explicaram os(as) estudantes, não é comum que se façam perguntas – ou mesmo escutas – que não estejam relacionadas aos conteúdos. Antes de aprofundar essa discussão a respeito das escutas e escolhas enquanto elementos condicionantes da aprendizagem escolar, é importante ter claro que ouvir tem a ver com a capacidade de captar o som, enquanto escutar se relaciona com o interesse em compreender o emitido.

Não se trata, portanto, de uma simples diferença conceitual. Escutar é muito mais abrangente e profundo do que ouvir. Escutar envolve atenção, interesse, atribuição de sentido. Sendo assim, pensando nas potencialidades da escuta aos/dos(as) estudantes para, por intermédio de suas percepções, (re)conhecer experiências e intervenções pedagógicas significativas para as aprendizagens, os(as) questionou-se a respeito de sob quais condições e que situações ela acontece.

A partir de suas percepções sobre o cotidiano escolar, momentos de pergunta e resposta acontecem em diferentes direções. Vinculados ao ensino e à aprendizagem dos conteúdos, quando são feitas problematizações por parte dos(as) docentes e "quando eles [docentes] percebem que aquele aluno não está indo bem como antes e que, de um certo tempo, ele vem decaindo", conforme refere Valéria, são as situações mais comuns.

Narrativas como "só quando a gente quer saber alguma coisa ou quando a gente não entendeu algo" (Diana), "quando a gente tem algo a dizer sobre a matéria" (Sabrina), "quando [os(as) estudantes] precisam sanar alguma dúvida" (Guilherme), "quando [os(as) estudantes] não entendem alguma coisa ou quando eles querem falar alguma sobre a aula" (Emily), quando é "evidente que o aluno está passando por alguma dificuldade"¹⁸⁹ (Nicolle) exemplificam alguns desses momentos.

Com menor frequência, momentos de pergunta e resposta acontecem quando "o professor passou algum exercício para nós fazermos, só que daí ele vê que todo mundo já fez, que está todo mundo conversando, ele começa a fazer perguntas de como é que é, de como ele acha a escola, de como é fora da escola" (Lauan). É também o que percebe Bernardo ao dizer que "depois que os professores terminam, eles sempre deixam um tempinho para perguntas, para dúvidas, opiniões, críticas". Laura, ao narrar sua reflexão, expressa:

Durante as aulas, os professores abrem bastante oportunidade para a gente expor a nossa opinião, sobre o que a gente acha sobre o assunto que está sendo tratado na aula ou sobre a aula em si mesmo, sobre o professor e como está se desempenhando a aula. (Laura – 14 anos – R5).

Embora Laura tenha informado que essas situações são frequentes, parte significativa dos(as) estudantes da pesquisa entende que elas se repetem pelos(as) mesmos(as) docentes, uma vez que "nem todos os professores fazem essas perguntas", como explica Bernardo. Enquanto com uma parte dos(as) docentes existe abertura ao diálogo, com outra ele se restringe à solução de dúvidas conceituais.

¹⁸⁹ Questionamentos como os que envolvem "tentar ajudar os alunos" (Nicole), seja em questões escolares específicas ou exógenas a escola (familiares ou sociais), são mais comuns fora do horário das aulas ou das salas de aula.

Além desses momentos, o "diálogo" ocorre quando acontecem problemas e/ou reclamações envolvendo a relação entre os(as) estudantes, os(as) estudantes e os(as) docentes, os(as) estudantes e a escola. Para Valeska, "nós só somos escutados quando acontece alguma coisa que dê à gente a voz que a gente precisa", como nas situações de violência referidas por Laura: "geralmente, geralmente, é quando acontece alguma coisa dentro da sala. Ah, um briga com o outro, acontece um conflito, acontece um furto, às vezes, né... Aí os professores caem em si e abrem espaço para as pessoas conversarem."

Há ainda uma outra situação em que são feitas perguntas aos(as) estudantes que são o Pré-conselho e o Conselhos de Classe Participativo. Em princípio, trata-se de momentos oficiais reservados para que gestores(as) e professores(as) escutem o que os(as) estudantes têm a dizer. São reuniões para discussão de questões vinculadas (e/ou desvinculadas) ao ensino e à aprendizagem que acontecem com frequência trimestral.

No Conselho Participativo, acho que é o nome. Quando a turma se reúne numa sala, a gente fala de problemas, o que está acontecendo na turma, com as professoras também acontece todo final de trimestre acontece, acontece isso. Aí, a gente coloca... as professoras pedem o que tem de problema, os problemas negativos da turma, os problemas positivos, aí tem vezes que a gente faz escrito e tem vezes que a gente fala. Aí, quando a gente fala, a gente fala com a diretora e tem vezes que os professores anotam as nossas opiniões em vez de fazer a gente escrever, também. (Miguel – 14 anos – R1).

Para os(as) estudantes, apesar de esses momentos serem importantes para que manifestem suas percepções sobre a escola e sobre suas aprendizagens, normalmente, eles(as) "não são muito escutados porque eles [docentes e gestores] até pedem a opinião, mas os estudantes se sentem julgados e acabam não dando a opinião verdadeira", avalia Milena. Para Eduardo, esses momentos não passam de formalidades.

Teoricamente, era para ser naqueles Pré-Conselhos. Não me lembro o nome, mas toda a sugestão que a gente dá... [...] a resposta é sempre não, então a gente nem fala mais. Eu acho que... pequenos detalhes assim que deixam a gente meio... com raiva, sabe? Porque quando a resposta começa a ser sempre não, não, não, não, não a gente deixa de perguntar e só faz ou só usa. [...] Sempre tentava falar uma coisa aqui, outra ali, mas era sempre resposta não, sabe? [...] Nunca tentaram responder o "sim" para ver se melhorava, não é? (Eduardo – 14 anos – R8).

Percebe-se que, embora os Pré-conselhos e os Conselhos de Classe sejam momentos reservados para que os(as) estudantes avaliem a escola, indicando

"lados positivos e lados negativos da turma, da escola, o que precisa melhorar, o que precisa ser melhorado, no caso, o que está bom..." (Nicole), sendo, muitas vezes, "a única oportunidade que a gente tem de falar o que a gente está sentindo junto com os colegas porque a gente nunca tem muita oportunidade de falar nas aulas¹⁹⁰" (Ana Cristina), nem sempre sua prática é revestida de escuta.

As percepções estudantis em torno das experiências vividas no cotidiano escolar apontam que esses podem ser momentos de tensão, pois muitos dos questionamentos feitos pelos(as) gestores(as) e pelos(as) docentes a eles(as) incidem sobre seus comportamentos como forma de justificar uma ação ou decisão escolar, em geral, punitiva.

As perguntas podem ser muito mais em relação a si do que à escola ou às aulas, por exemplo, já que é comum serem intimidados com perguntas como: "com quem tu conversa? Como tu vai na sala, tu te comporta? Como está teu comportamento?", exemplifica Miguel.

Fora dessas situações, percebe-se que, em geral, perguntas e escutas acontecem em episódios muito específicos, dentre as quais "quando acontece alguma confusão, alguma discussão ou quando os professores ficam sabendo de alguma coisa que os alunos fizeram que não esteja certo" (Emily) e "em uma situação em que venha alguém de fora, fazer alguma palestra ou coisa assim" (Valeska).

Como as situações mencionadas nem sempre se traduzem em abertura, "é nessas horas que eles [estudantes] falam assim que eles têm que ser escutados, sabe?", provoca Lauan, seguido pela narrativa da estudante Gabriela.

A gente não tem muito tempo para falar sobre porque a gente vai ter um professor batendo contra a nossa opinião, muitas vezes, e não deixando a gente justificar a nossa opinião, a nossa ideia ou, às vezes, quando a gente quer falar sobre alguma ideia ou algum assunto, enfim, a gente geralmente é cortado pelo professor e ele substitui pela própria ideia. Então, às vezes, isso acontece. (Gabriela – 13 anos – R10).

A escuta está, muitas vezes, condicionada às necessidades burocráticas ou "disciplinares" dos(as) professores(as) e gestores(as) e pouco as necessidades e interesses dos(as) estudantes e isso se estende para tudo o que ocorre no cotidiano

¹⁹⁰ Para Gustavo, é incomum serem feitas perguntas aos(as) estudantes. "Ao menos que seja feito um debate em sala – daí eles [docentes] perguntam sobre as opiniões dos alunos, sobre o que os alunos acham."

da escola, das questões que envolvem a organização e a administração às que envolvem a dimensão pedagógica.

Assim como gostariam de ter oportunidades reais de "opinar e falar o que eles acham do que está acontecendo" (Ana Cristina) em relação à escola e aos(as) professores(as) ou à turma, eles(as) também gostariam de em relação à própria aprendizagem. Quando na escola "a gente pode opinar, a gente pode criar uma opinião" (Laura), tudo se torna mais significativo para a constituição de si enquanto sujeito social.

Em relação à aprendizagem, como já se disse, também falta diálogo. Para parte dos(as) estudantes, "a gente não pode escolher ou não o que a gente quer aprender ali dentro porque no momento que a gente está na escola, a gente está ali para aprender tudo o que eles passarem" (Valéria).

Para esse pequeno grupo, oficialmente – ao menos em suas experiências escolares –, não lhes são dirigidas perguntas nem lhes são dadas opções de escolha em relação ao que aprender na escola, cabendo exclusivamente aos(as) docentes¹⁹¹ essas decisões. De certo modo, aos(as) estudantes cabe "fazer o que a professora manda", conforme afirma Lauan ao afirmar que "não tem escolher 'eu quero fazer isso aqui', 'eu não quero fazer isso aqui'. [...] Escolher o que quer aprender, para mim, não existe na escola. O que a professora manda, eu faço, mesmo que eu esteja meio desanimado."

A percepção desses(as) e de outros(as) estudantes de que "o que a professora passa, a gente é obrigada a aprender" (Diana) traz indícios para a compreensão de que o desejo de aprender nem sempre se aproxima ao que é definido pelo Estado, pela escola e pelos docentes como objetos de aprendizagem.

Há mecanismos sociais, pode-se assim dizer, que colaboram para a manutenção desse estado de coisas, tais como a ausência de gestão democrática, por um lado, e a ausência de reivindicação dos(as) estudantes, por outro. Além disso, talvez acanhada pelas questões que envolvem as avaliações externas, a escola deixe de escutar os(as) estudantes; talvez porque não os(as) considere protagonistas das próprias aprendizagens, embora assim os(as) exija.

Há cobranças exteriores que de tão sistemáticas tendem a ser interiorizadas pelos próprios sujeitos que reproduzem sem questionar os discursos que anulam ou

¹⁹¹ E também à escola, ao Estado, às instituições reguladoras e às mantenedoras como mencionou-se no capítulo anterior.

negam suas subjetividades, como a narrativa de Nicole suscita: "acho que nunca perguntaram para mim, para minha turma, pelo menos, acho que não, se a gente queria aprender alguma matéria ou se a gente não gostava da matéria que passavam [...]."

Uma outra tendência, na qual um número de estudantes mais expressivo numericamente se alinhou, articulou narrativas em torno da percepção de que, embora não haja um processo oficial de escolhas – enquanto algo institucionalizado localmente (em cada escola) ou em esferas governamentais (municipal, estadual e federal) – do qual os(as) estudantes participem e, embora raramente se possa escolher o que se quer aprender sem que existam dificuldades ou consequências importantes, elas frequentemente acontecem.

Tal afirmativa, embora pareça contraditória, antecipa a existência de brechas no "alicerce" da escola e a assunção de táticas¹⁹² por parte dos(as) estudantes para inserir seus próprios "materiais" na construção do cotidiano escolar e, essa descoberta, sem dúvida, foi uma das maiores surpresas possibilitadas pela análise e interpretação das narrativas construídas em diálogo com os(as) colaboradores(as) da pesquisa.

Dito de outro modo, quando narrativas como "a gente escolhe aprender o que se interessa" (Laura) e "a gente escolhe um pouco o que a gente quer aprender ou não porque, em alguns conteúdos, a gente acaba se esforçando menos ou, em outros, se esforçando mais" (Emanuelly) dão indícios de que a escolha se faz pela mobilização ou não para o processo de aprender.

A presença ou a ausência de esforço, da atenção, de estudo, de dedicação, de comprometimento, de decisão – enquanto ação de mobilização para o aprender – são parte das táticas encontradas pelos(as) estudantes para fazer valer e respeitar suas vontades e desejos.

Eles(as) percebem que, em certa medida, "depende do aluno" (Vicente) aprender porque a aprendizagem está relacionada ao esforço. Ou seja, "aquilo que a

¹⁹² "Certeau (1994) chama atenção para as estratégias e táticas que atravessam o instituído e o realizado. Para o autor, as táticas podem ser entendidas como as maneiras de fazer, as formas de consumo para sobreviver, a contradisciplina e, mesmo, a subversão da ordem. As táticas são os artifícios, as forças criativas apropriadas, elaboradas, empregadas pelo instituinte para 'negociar' com o instituído e as estratégias que partem dele". (LEMONS, 2015, p. 99, grifos da autora). Consoante Certeau (1985, p. 16), "chamarei de tática a ação calculada ou a manipulação de relações de força quando não se tem algum 'próprio', ou melhor, quando não se tem lugar próprio e, portanto, quando estamos, conforme já apontou Clausewitz a propósito das táticas e estratégias, dentro do campo do outro." (CERTEAU, 1994, p. 100-101, grifos do autor).

gente mais se esforça, a gente aprende, de maneira fácil e rápida. Outras coisas, nem tanto. Então, a gente pode sim escolher aquilo que a gente quer aprender ou não" (Eduarda). Para Marina, há outros indícios a esse respeito:

Eu acho que é possível aprender ou não porque se tu não vai estar focado, não vai estar te dedicando, não vai estar prestando atenção no que está sendo ensinado à você, tu não vais aprender, tu não vais conseguir guardar isso, tu não vais conseguir levar isto para frente. (Marina – 14 anos – R1).

Outra tática relacionada a escolha, talvez menos evidente e arriscada, diz respeito ao aprofundamento que se quer vai dar ou não a determinado objeto de conhecimento ensinado pelo(a) professor(a). É o que explica Bernardo, quando diz que "a gente pode é escolher uma para se aprofundar. Então, assim, eu me aprofundo numas matérias e as outras, assim, eu vou aprendendo normal."

Para Bernardo, mesmo considerando que não cabe ao(a) estudante optar ou não por aprender questões que dizem respeito a boa convivência, já que isso seria um dever de cada um(a), se pode, ainda que minimamente, escolher o quanto se irá mobilizar a si mesmo para as aprendizagens curriculares. Para Gabriela, as coisas não, necessariamente, respeitam essa lógica, pois "as nossas atitudes perante a sociedade é uma das coisas que a gente pode aprender ou não".

Ou seja, o que está em ênfase nessas narrativas é a necessária mobilização dos sujeitos para o processo de aprender, seja ele cognitivo, afetivo ou social. Há a compreensão de que, sem ela, a aprendizagem não se efetiva, ainda que tenha havido ensino.

Eu acho que tudo que tem na escola a gente pode escolher aprender porque, assim, vamos dar um exemplo: na sala de aula, se o professor está lá na frente explicando uma matéria e eu não estou prestando atenção, eu acho que eu estou escolhendo não aprender aquilo e daí, conforme as escolhas que eu vou fazer, futuramente, pode ser que elas me ajudem porque, se o professor está lá na frente me ensinando e eu estou escolhendo não ouvir o que ele está falando, eu acho que isso na hora da prova, por exemplo, vai complicar um pouco mais a minha nota, entendeu? (Gustavo – 14 anos – R15).

A mobilização tem a ver com o desejo e o querer, mas também com o sentido atribuído e isso se estende dos processos cognitivos para os processos sociais e afetivos. Não basta que a escola seja uma obrigação para que aconteça

aprendizagem. Então, como mobilizar¹⁹³ o sujeito para tal, se "a gente só não aprende uma coisa quando a gente não quer" (Emily)?

Eu acho que tudo a gente pode escolher aprender ou não porque se a gente ir lá só por obrigação e, realmente, não prestar atenção, a gente não vai... a gente está escolhendo não aprender e não vai aprender, no quesito das matérias. E, no quesito de convivência, eu acho que a gente pode escolher tanto conviver com as pessoas e aprender ou ficar isolado num canto e não aprender a ter um contato com as pessoas. (Milena – 14 anos – R5).

Ao que parece "tudo entra numa balança para cada pessoa. Tu pode querer aprender porque tu acha que vai ser necessário para a tua vida ou tu pode não querer" (Alan). O que não se pode é ficar isento(a) das consequências e dos desdobramentos que uma ou outra escolha traz.

Em geral, elas se relacionam tanto com suas trajetórias escolares quanto com as não escolares. Escolares, pois como exemplifica Miguel, "se tu quiser, para o teu bem, para as provas, é melhor tu prestar atenção, mas tu tens a opção de tu não prestar atenção e não escolher em prestar atenção e aprender." Não escolares porque trazem prejuízos que impactam todo o percurso formativo, inclusive o que ocorrerá depois da escola, o Ensino Superior (para aqueles que o desejam)¹⁹⁴, quanto o profissional, como reflete Valeska.

Eu não entendi a pergunta. Como assim "escolher"? Eu acho que se tem sim, o livre arbítrio de escolher o que se quer aprender, mas eu acho que não é tão fácil assim porque, se você, por exemplo, escolhe só aprender História, Geografia e Português e deixar de lado Matemática e outras matérias, você provavelmente não vai se formar na escola. Então, eu acho que a escola te obriga em certos motivos, entre aspas, no caso, a aprender todas as matérias, porque senão você não vai passar de ano e aí você não vai se formar e aí você não vai ter a vida adulta e a profissão que você desejaria ter. (Valeska – 14 anos – R3).

¹⁹³ É importante entender que a mobilização depende de motivação e essa, embora seja do sujeito, não é perene; pode ser recrutada pelo(a) professor(a). Ambos, professor(a) e estudante são parceiros no processo motivacional e no educativo e, neste sentido, o(a) docente precisa se comprometer com a relação pedagógica, mediando o conhecimento com o estudante para que a aprendizagem possa acontecer. Certamente, todo(a) professor(a) gostaria que a energia da motivação estudantil para a aprendizagem fosse intrínseca, mas considerando que, muitas vezes, ela não é, atuar para que todos(as) tenham alguma medida de sucesso (recompensa) – agindo sobre os demais componentes da motivação – é uma estratégia valiosa para que a motivação extrínseca se converta em intrínseca e, por consequência, reverbera em mobilização para a aprendizagem.

¹⁹⁴ McCowan (2010), ao discutir os aspectos (intrínseco, instrumental e posicional) relacionados ao benefício da escolaridade – muitas vezes, confundida como sendo a representação concreta do direito à educação em si –, refere que uma das manifestações da posicionalidade é a certificação. Nas sociedades contemporâneas, a certificação – mais do que o conhecimento – é a responsável ou a maior influente pelo acesso (ou não) dos sujeitos a posições sociais mais vantajosas.

A "pressão das consequências" enfrentada pelos(as) estudantes é enorme. E isso é tanto do ponto de vista das aprendizagens cognitivas quanto das aprendizagens sociais e afetivas, embora os prejuízos ao escolher não aprender as segundas, eles(as) acreditam ser menores.

Eu acho que eu posso escolher aprender sobre os conteúdos, as matérias e posso escolher não aprender sobre conviver com outras pessoas porque, querendo ou não, por um lado é difícil porque cada um tem uma opinião e devemos respeitar as opiniões de todos. Eu acho que escolheria aprender e deixar de conviver com os meus colegas. (Nicoli – 15 anos – R13).

Infelizmente, essa constatação assombra, pois um dos grandes objetivos da escola é contribuir para a formação de sujeitos justos, éticos, solidários, respeitosos etc. O direito à educação – que não é tão somente direito à escolarização –, na escola, precisa ser um valor em si mesmo, uma possibilidade de "melhoria da qualidade de vida por meio do próprio desenvolvimento educacional" conforme discute McCowan (2010, p. 523, tradução nossa)¹⁹⁵.

Se não se consegue – como se gostaria – fazer com que todos(as) aprendam satisfatoriamente a base de conhecimentos já sistematizados pela humanidade e não se consegue auxiliar esse processo de construção de si para um mundo mais justo, de aprender a conviver e a estar com os outros e os(as) estudantes entendem que os únicos prejuízos advêm da ausência dos primeiros, o que se pode esperar das próximas gerações? Para que perspectiva de futuro as crianças e os(as) adolescentes estão sendo ensinados(as) e educados(as)? Para que mundo? Para o que está aí ou para o mundo que se quer?

É importante ter atenção quando os(as) estudantes mencionam que sem a escola – ou sem esse formato de escola que educa para a competição e a individualidade? – não têm como se preparar para o futuro, pois estão se referindo apenas à dimensão profissional de suas vidas, ao futuro que já está dado, que está aí, e não para um futuro a ser criado.

Além dessas, outras questões desafiam a repensar a educação. Os(as) estudantes percebem – e manifestam – que a (im)possibilidade de fazer escolhas em relação ao que deve ser aprendido na escola é, de certo modo, uma espécie de negação aos seus desejos e necessidades. Muitas vezes, o discurso docente não se

¹⁹⁵ "Enhancing quality of life through educational development itself."

reveste de ações e o que se vê é a própria escola se fortalecendo como sala de estar da vida, como lugar de passagem sem sentido em si mesma.

Posso escolher em relação ao que eu gosto ou julgo necessário? Ah, eu queria aprender muito na escola como lidar com dinheiro, como planejar a minha vida, como, por exemplo, eu saber investir, seja em mim, seja no meu dinheiro, seja no meu futuro. Muitas coisas assim nesse sentido, sabe? De como evoluir como ser humano e não como, ah, como advogado, como doutor. Evoluir como ser humano, sabe? Evoluir intelectualmente, não profissionalmente. (Eduardo – 14 anos – R8).

O que além disso se pode dizer é que o que mobiliza ou não os(as) estudantes para a aprendizagem é tanto o desejo quanto o sentido atribuído ao que se faz na escola. O sentido está diretamente relacionado tanto ao presente (a trajetória escolar) quanto ao futuro (a trajetória profissional) e, sem dúvidas, sua falta está atrelada às linearidades sociais desenhadas sem a necessária participação dos sujeitos. O desejo, que tem mais a ver com o interesse, com o gosto, com a significação de algo para si, como processo subjetivado não atrelado a fins sociais, nem sempre é expresso ou alimentado.

Essa conclusão reavivou duas questões discutidas sobre quem define o que deve ser objeto de aprendizagem e qual é o grau de participação dos sujeitos escolares nos processos que envolvem definições sobre suas trajetórias escolares. Mais uma vez, parece importante questionar: qual a sintonia entre o que a escola e a legislação¹⁹⁶ indicam ser útil e necessário aprender e as expectativas dos(as) estudantes?

As narrativas reafirmam o que Stecanela e Wessel (2016) já denunciavam a respeito da objetificação da experiência escolar, ditada pelos currículos definidos fora da relação pedagógica e pelos rankings, conforme problematização anterior.

Por outro lado, as narrativas analisadas também dialogam com os estudos de Dayrell (2007) na medida em que demonstram que nem a escola, nem os(as) professores(as), sozinhos(as), são capazes de formar e/ou de conformar as juventudes. Suas identidades, como água, adentram os espaços educativos, das brechas menos aparentes às fendas mais extravagantes.

Resguardadas as diferenças entre elas, cabe resgatar o entendimento que mesmo que todas as situações descritas se pautem pela pergunta – de gestores(as)

¹⁹⁶ Ordine (2016, n.p, grifos do autor) lembra que "no mundo em que vivemos, dominado pelo *homo economicus*, certamente não é fácil compreender a utilidade do inútil e a inutilidade do útil [...]".

e docentes aos discentes –, não necessariamente elas comportam a escuta e, por conseguinte, a escolha.

Diante disso, questiona-se: como poderão os(as) estudantes aprender de forma significativa e positiva, se suas expectativas em relação à escola e às próprias aprendizagens não obtiverem a devida consideração por parte dos adultos ensinantes?

8.1.4 Tempo

Os(as) estudantes expressaram que precisam ter tempo para quatro coisas: descansar; aprender; socializar; e se autoconhecer.

Na escola, é importante que eles(as) "tenham tempo para descansar a cabeça", afirmou Eduarda. Para esse e outros(as) estudantes, a escola obedece a ritmos acelerados que, aliados à carga horária diária de estudos, longa e exigente, não os(as) permite ter "um tempo para assimilar o conteúdo e para descansar um pouco também, para relaxar um pouco de tanto estudo" (Emanuelly).

Fazendo uma analogia ao esporte, parece que quando se adentra na escola, se entra em uma competição de corrida, em que qualquer segundo parado(a) se torna um tempo perdido e, por consequência, corre-se o risco de não subir ao pódio. Esquece-se, no entanto, duas coisas: primeiro é que, no esporte, o condicionamento dos(as) atletas também é importante para que o resultado seja satisfatório; e segundo, que a escola não é para competição¹⁹⁷.

A escola é para aprender e aprender exige, dentre tantas coisas, tempo. Ter tempo é importante "para poder entender direito" (Valéria), para assimilar e acomodar informações, para construir conhecimentos, para constituir saberes e para que seja possível manter a atenção e preservar o bem-estar necessários a todos esses processos. Emily expressa sua percepção a este respeito afirmando que "também deveria ter um tempo para a gente descansar um pouco porque aí é mais fácil de se concentrar, nem que seja uns cinco minutos antes da aula acabar para a pessoa descansar e estar pronta para a próxima."

¹⁹⁷ Sobre esse aspecto, vale a pena retomar as reflexões críticas de Dubet (2004; 2008; 2012) ao modelo de democratização escolar disseminado nas sociedades contemporâneas em que novas formas de injustiça social são desenvolvidas, chamando atenção para as desigualdades escolares.

Para os(as) estudantes, ter tempo para aprender se traduz em ter tempo para "se dedicar aos estudos" (Melany), pesquisar, "tirar as dúvidas que ficam durante as aulas" (Diogo), pensar sobre o que foi ensinado, "se dedicar, ter vontade de fazer as questões, saber fazer, não botar qualquer resposta" (Lauan), intensificar os estudos em relação àquilo de que mais gosta, enfim, significar suas aprendizagens ou, como nomeia Henrique, "para perceberem para o que estão aprendendo."

O tempo, desejado e requerido para a aprendizagem não se restringe aos processos cognitivos que a envolvem, ou seja, não deve ser reservado exclusivamente para o desenvolvimento de tarefas e/ou de atividades avaliativas. As aprendizagens afetivas e sociais também requerem tempo.

O tempo de socialização que é o tempo para "se relacionar uns com os outros, formar amizade" (Milena), "para expor suas ideias, para interagir mais entre [si], interagir com os professores" (Isa), "debater sobre os assuntos" (Manoela) ou, como prefere Alan, "para o lazer em si, para conversar com as outras pessoas" é um tempo importante a ser respeitado na escola.

Ter tempo para socializar significa ter tempo para, conhecendo os outros, seus universos, seus modos de viver e pensar, suas constituições familiares, desejos, sonhos, projetos, vivências, se autoconhecer.

Para discutir sobre seu dia a dia, sua vida, sobre sexualidade, sobre coisas que normalmente os pais não conversam, sabe? A escola tem que abranger sobre depressão, sobre preconceito, tem que debater sobre os assuntos que, realmente, importam, não é? E para lazer também. Não só essas coisas assim... Tem que ter de tudo. Fazer a gente se sentir confortável, acima de tudo, e respeitado. (Eduardo – 14 anos – R8).

Quando se socializa se dialoga sobre tudo que está à volta, se reflete a respeito do (des)conhecido a partir de outros pontos de vista, se constroem os mecanismos de participação na escola e na sociedade, se definem ações para a manutenção ou transformação das coisas. Enfim, questiona-se o cotidiano. Em suas palavras, é importante "ter tempo também para opinar sobre alguma coisa da escola" (Ana Cristina), "dispor as ideias que eles [estudantes] têm e, de repente, levar adiante, com apoio" (Gabriela).

Os(as) estudantes sabem o valor do tempo para suas aprendizagens. Em relação às cognitivas, além das razões já referidas, o tempo contribui para "dissolver [...] qualquer coisa que possa impedir o aprendizado de forma massiva", conforme

explica a estudante Nicolle. Em relação às aprendizagens afetivas e sociais, um tempo maior é importante para que consigam "desenvolver-se melhor como aluno e como pessoa" (Guilherme), para que consigam "pensar em seus atos" (Miguel), para que tenham condições de "se conhecerem melhor e saberem o que são e o que querem" (Valeska).

Em linhas gerais, parece que lhes faltam tempo – os tempos exteriores, muitas vezes, escondem os ritmos interiores (LEFEBVRE, 1985; 2004) – e oportunidade para se envolverem em mais atividades coletivas e integradoras em que possam aprender a conviver em harmonia e também a construir novas aprendizagens cognitiva, afetiva e social, por isso, insiste-se na importância do equilíbrio entre conhecimento (curricular) e experiências de socialização.

8.1.5 Afeto

Os(as) estudantes apontaram diferentes exemplos de afeto, como amizade, carinho, paixão ou amor que se expressam através do bem-querer, da preocupação e do cuidado com o que se faz, com o como se faz e com quem ou para quem se faz.

Os(as) estudantes esperam que o(a) professor(a) seja "alguém que goste, realmente, muito do que está fazendo" e que possa fazer parte e auxiliá-los(as) em suas vidas "não só dentro da escola, mas ajudar fora também em alguns outros assuntos", como situa Eduardo.

Narrativas como "o empenho e o amor que os professores têm pelo que eles estão fazendo" (Nicolle), a "paixão por dar a aula que ele dá, que goste do que ele faz" (Laura), "o amor por aquilo que fazem, a disciplina e o cuidado" (Nicolle), além da "interação dos professores com a gente e a preocupação deles conosco" (Alan) demonstram a importância que os(as) estudantes atribuem ao afeto na relação entre docentes e discentes.

Um professor que tenha amor pelo ensino, que não está lá só por estar, um professor que gosta de responder dúvidas e ajudar os outros quando não vão bem e um professor que reconhece o aluno quando ele está bem ou quando faz uma coisa boa. (Guilherme – 14 anos – R4).

Os(as) estudantes almejam que a paixão que os(as) docentes têm pelos conhecimentos e pelo ensino se torne também uma paixão pela aprendizagem dos(as) aprendizes e que o afeto construído nas relações cotidianas seja, de fato, autêntico e demonstrado através do apreço por cada um(a) e por todos, do respeito às suas singularidades e suas histórias e da "atenção dedicada e amorosa à problemática mais pessoal deste ou daquele aluno ou aluna", como lembra Freire (2013, p. 141).

Narrativas como "sentir-se amiga deles" (Milena) ou, em outras palavras, saber que a pessoa que está ali para ensinar "é um amigo, além de professor" (Valeska) explicitam algumas das características que os(as) estudantes esperam encontrar nos(as) professores(as) de hoje. Percebe-se que eles(as) querem sentir-se seguros(as) e queridos(as), querem ter a confiança de que "se a gente precisar de alguma coisa eles estão dispostos a nos ajudar, tanto no conteúdo quanto em outras coisas", como explica Nicoli.

Percebe-se que o afeto é sentido também por meio da proximidade da relação pedagógica. Para a estudante Valeska, quando os(as) professores(as) são "menos formais e mais informais com os alunos, mais amigos do que só professores" e demonstram preocupação com seus percursos de vida e escolares, eles(as) se sentem parte da escola e que esta é também parte de suas vidas.

Pode-se dizer que os(as) estudantes querem ter a certeza de que as pessoas com quem convivem e às quais se vinculam diariamente se importam verdadeiramente com eles(as). Que o encontro entre docentes e discentes não é artificial, ainda que as circunstâncias os(as) levem a isso.

Perceber que estão estabelecendo laços afetivos e criando vínculos legítimos os(as) impulsiona para a aprendizagem porque gera confiança na relação e nas experiências que são vivenciadas por intermédio dela, além de fazer com que as pessoas se aproximem e se abram para o diálogo que é um dos princípios da relação pedagógica e, por conseguinte, da aprendizagem, conforme a narrativa de Gustavo permite observar: "em primeiro lugar, para ter um melhor aprendizado a gente precisa ficar perto das pessoas que a gente gosta. [...] Em segundo lugar, um professor que a gente goste, que a gente tenha um afeto pelo professor [...]."

Ao que se conclui, a afetividade no ambiente escolar não deve se restringir às relações entre os(as) estudantes ou aos momentos de convivência menos formais como a hora da entrada ou da saída e o recreio. A convivência afetiva pode

ser fortalecida e respeitada também como elemento da aprendizagem, pois aprende-se mais no coletivo em função das indagações que a ele se faz quando se está diante de uma diversidade de modos de ser, pensar, sentir e agir.

Para Freire (2013), essa dimensão da afetividade em nada depõe contra a seriedade do trabalho docente, mas ao contrário. A afetividade só será nociva se ela interferir no cumprimento ético do dever. Fora disso, é necessário querer bem aos educandos e à própria prática educativa.

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, 2013, p. 138).

Uma relação pautada na afetividade é um impeditivo para situações, como a expressada por Emily através da narrativa: "tem algumas coisas que, às vezes, eu não aprendo direito e eu tenho medo de perguntar ou eu pergunto e me explicam de novo e eu não entendo e eu tenho mais medo de perguntar ainda", aconteçam.

Diante desses argumentos, reitera-se que é importante para os(as) estudantes saberem que contam com a disponibilidade pedagógica e afetiva dos(as) professores(as), que têm na escola pessoas com quem podem contar, seja para tirar "todas as suas dúvidas" (Marina), seja para "trocar ideias com os alunos mesmo" (Gustavo).

Como sintetiza Freire (2013, p. 140), "a prática educativa é tudo isso: afetividade, alegria, capacidade científica, domínio técnico a serviço da mudança ou, lamentavelmente, da permanência do hoje."

8.2 INTERVENÇÕES PEDAGÓGICAS POTENCIAIS À APRENDIZAGEM

Tratar de intervenções pedagógicas potenciais à aprendizagem e à efetivação do direito à aprendizagem requer olhar também para as fragilidades que acompanham o fazer pedagógico. A possibilidade de (re)conhecê-las se mostra um passo inicial importante para que se decida mais assertivamente entre o que deve receber investimentos e energia a fim de seja fortalecido ou modificado e o que deve ser dispensado.

Diante desse entendimento, a escrita ora partilhada deriva da correlação entre fragilidades e potencialidades produzidas a partir do diálogo empírico com os(as) estudantes do último ano do Ensino Fundamental que compuseram a amostra investigativa.

O estímulo às reflexões panorâmicas acerca de seus percursos formativos em escolas municipais caxienses, expressas em suas narrativas orais, dão indícios de suas percepções sobre a aprendizagem no cotidiano escolar, dentre as quais as que envolvem explicitamente a intervenção pedagógica.

É importante situar que este item, no qual se propõe a sistematização das intervenções pedagógicas favoráveis à aprendizagem, não está dissociado dos itens e capítulos anteriores. Cada qual trouxe dimensões importantes a serem consideradas no cotidiano escolar a fim de que as aprendizagens estudantis possam ser intensas e significativas ao longo dos percursos formativos na Educação Básica.

Contudo, ao reunir os elementos práticos explicitados pelos(as) narradores(as) empíricos, este item permitiu compor um apanhado relevante e ainda mais aprofundado para o propósito desta pesquisa que é *"por meio de narrativas sobre as experiências estudantis, estabelecer possíveis conexões entre as Culturas de Intervenção Pedagógica (de reprodução, recomendação, disciplina, transferência e emancipação) e a promoção da aprendizagem e, a partir disso, propor possibilidades de intervenções pedagógicas com vistas à efetivação do direito à aprendizagem."*

Inicialmente, os(as) estudantes sabem dizer que intervenções mais se aproximam ou se desviam dos seus e dos objetivos escolares para a aprendizagem, visto que nem sempre são convergentes entre si. Assim, embora atribuam parte de suas aprendizagens escolares a questões subjetivas, como a facilidade e rapidez em compreender as explicações dos professores, a concentração, a atenção e o "interesse" (Nicolle), a "vontade dos alunos" (Bernardo) e o "desejo dos alunos em aprender" (Eduarda), são taxativos(as) em afirmar que a aprendizagem depende de um esforço conjunto de quem aprende e de quem ensina, de discentes e docentes, sendo, muitas vezes, mais dependentes desses(as) do que daqueles(as) para ser ativada.

Consoante suas percepções, a aprendizagem demanda vontade, desejo, interesse, esforço, motivação e mobilização de todos(as) os(as) envolvidos(as). "Vontade mesmo de aprender e, às vezes, de ensinar também", como sintetiza

Eduardo, "desejo dos alunos em aprender, o interesse dos professores e o esforço", nas palavras de Eduarda, e "interesse, tanto de ensinar quanto de aprender", conforme Nicolle.

Entretanto, quando se sai da superfície de suas respostas e se aprofunda no mergulho de seus discursos narrativos reflexivos abrindo-se para o que está oculto, as surpresas se apresentam. Permeando os elogios e as críticas externadas por eles(as) às experiências do cotidiano escolar, chega-se à conclusão de que, ainda que as influências e responsabilidades sejam múltiplas e partilhadas entre docentes e discentes – sem desconsiderar a importância da família no processo –, o maior peso em torno da aprendizagem recai sobre os(as) docentes e as intervenções pedagógicas por eles(as) escolhidas.

A ideia de que "se você tem um professor bom, você já tem meio caminho andado. Agora, o resto, só falta você se puxar" (Gustavo) foi reforçada por quase todos os(as) estudantes da pesquisa e evidenciada em diferentes oportunidades em sobreposição às suas cotas individuais de investimentos cognitivo e afetivo para o processo do aprender deflagrado pela escola, por exemplo.

Ao que parece, ainda que sua mobilização para o aprender dependa, sim, de investimentos internos, muitas das condições para o desenvolvimento desses mecanismos internos de motivação se encontram exteriorizadas (MITCHELL, 1973; 1982), seja na família, seja nos(as) professores(as)¹⁹⁸, seja em questões que permeiam e atravessam o ambiente escolar como se discutiu oportunamente.

Tal discrepância entre as responsabilidades discente e docente referida pelos(as) estudantes evoca e reafirma a já examinada questão em torno do *locus* de controle (ROTTER, 1966; ALMEIDA, 1992; RIBEIRO, 2000). Embora não seja possível tecer uma explicação objetiva para esse comportamento, três possibilidades interpretativas foram desenvolvidas.

A primeira delas é que o fato de, para grande parte dos(as) estudantes da pesquisa, o padrão de *locus* de controle se mostrar externo pode guardar relação com sua própria faixa etária (entre treze e quinze anos), quando o processo de

¹⁹⁸ É responsabilidade docente acompanhar todo o processo educativo. Isso significa que cabe aos(as) professores(as) remover os obstáculos à aprendizagem, demonstrando preocupação com a aprendizagem estudantil, apostando e intervindo para a superação das dificuldades, orientando acerca dos passos necessários para que a aprendizagem aconteça, redimensionando e ressignificando com os(as) estudantes os imprevistos e os fracassos. Enfim, é parte do compromisso ético com a docência recrutar a motivação mediante a adoção de posturas e práticas convergentes.

construção de autonomia ainda é muito incipiente e em muitos casos nem foi iniciado (por vezes, em razão do desencorajamento feito pela família e/ou pela escola).

A segunda possibilidade interpretativa é que as experiências acumuladas no decorrer de suas infâncias e adolescências conduziram ao reforço de tais perspectivas exteriorizadas, contribuindo para que fossem generalizadas. Desse modo, há dificuldades em perceber os impactos e os desdobramentos positivos que o próprio comportamento tem na produção de resultados satisfatórios, especialmente quando se trata dos processos cognitivos que envolvem a aprendizagem.

A terceira remete à falta de autoestima, que, também, é reflexo das experiências vividas na relação com os demais membros da coletividade social, pois, como teoriza Honneth (2003), é por meio do reconhecimento de seu valor como ser único e insubstituível e com aptidão suficiente para contribuir positivamente para a vida social que a autoestima se edifica.

Nesses dois últimos casos, o fato de não verem satisfatoriamente recompensados seus esforços ou não encontrarem um valor em si mesmos nos espaços e contextos sociais em que se encontram inseridos e participantes faz com que os sujeitos escolares dependam em maior grau da obtenção de reconhecimento externo, traduzido em estima social.

Como já haviam explicitado, os(as) estudantes esperam de suas famílias o apoio, estímulo, a proteção e o cuidado para sentirem-se bem e adentrarem o ambiente escolar com plena atenção, foco e concentração, ou seja, com condições emocionais de mobilizarem-se para a aprendizagem.

Da escola, de um modo geral, esperam acolhimento, escuta, respeito, presença nas decisões que envolvem a cada um(a), especificamente, ou enquanto coletivo, e reconhecimento. Notadamente, dos(as) professores, um rol de condicionantes à aprendizagem, muito mais expressivo, foi elencado pelos(as) estudantes.

Ao que parece, eles se dividem em características humanas positivas indispensáveis à docência, há pouco discutidas, e mediações, práticas e intervenções pedagógicas potenciais à promoção de aprendizagens cognitivas, afetivas e sociais, como as que serão desenvolvidas sequencialmente.

Percebe-se que, de modo geral, professores(as) não explicarem bem os conteúdos, não incentivarem seus estudos, não promoverem um ambiente agradável, não possuírem boas metodologias e não abrirem espaço para o diálogo e as dúvidas compromete a aprendizagem.

Enquanto narrativas como as que afirmam que os(as) professores(as) "só passam conteúdo" (Miguel), "não explicam bem a matéria ou, às vezes, a gente não entende muito o que a pessoa fala" (Diana) se completam com a percepção de que seria importante que os(as) professores(as) "se interessassem mais pelos alunos e tivessem mais atenção; os alunos ganhassem mais atenção dos diretores e professores e não serem só criticados" (Diana), expõem as fragilidades percebidas pelos(as) estudantes; outras, em que destacam a boa explicação, a disposição para tirar dúvidas e a atenção individualizada por parte dos(as) docentes denotam potencialidades.

Mas quais seriam as intervenções pedagógicas potenciais à aprendizagem efetivamente? Bem, antes de apresentar uma síntese conclusiva, uma imersão analítica ampliada e contextualizada se faz necessária e, para tanto, mais uma vez, se partirá das categorias emergentes da análise textual discursiva.

Primeiro, mesmo que alguns não saibam identificá-las, são capazes de evidenciá-las em seus desejos. Para a estudante Valeska, "deve haver algo que faça com que os adolescentes ou qualquer pessoa que esteja na escola, que faça aquilo se interessar, que faça com que ele se interesse pela matéria que está sendo dada." É também o que reflete Gabriela:

Por conta do longo período que a gente passa, até porque a gente fica de segunda a sexta-feira na escola, da sete e meia da manhã ao meio-dia, só estudando, estudando, estudando então, acho que, às vezes, trazer alguma coisa diferente para dentro da sala de aula seria uma forma melhor de aprender porque vai estar movimentando os alunos e vai estar, de certa forma, despertando o interesse neles para continuar aprendendo. (Gabriela – 13 anos – R10).

E indica alguns caminhos:

Eu acho que os professores dispostos a inovar, sabe? Tentar sair um pouco da rotina de "ok, é este o conteúdo, então vamos trabalhar o conteúdo." Acho que, às vezes, propor algo diferente para as aulas e tentar entreter mais a turma é uma das características que seria bacana de um professor ter dentro da sala de aula, ainda mais na Rede pública onde acontece de tudo. [...] Eu acho que mais é esta "*linkagem*" que os professores fazem entre o que aconteceu no passado e a nossa atualidade [que faz sentido]. Então, eu acho que mais é essa "*linkagem*", essa relação que eles [docentes] fazem entre o passado e o presente ou a ciência e o nós, no agora. (Gabriela – 13 anos – R10).

Como já foi dito, se torna mais prazeroso para os(as) estudantes aprender "quando tem algo que faça parte da vivência deles, quando a forma de falar dos professores é mais informal do que formal ou quando tem algo que é mais acolhedor na escola" (Valeska). Observa-se que é do cotidiano que partem e para onde repercutem as experiências de vida de todos. E é por isso que, para fazerem sentidos, as aprendizagens construídas no âmbito escolar precisam impactar suas vidas.

De repente, fazer uma aula com a sala em meia lua ou um círculo e discutir opiniões [...]. Eu acho que isto é um bom ponto porque quando a gente sai para fora da escola, no mundo social, a gente, geralmente, se pega em situações que a gente precisa discutir sobre um assunto, só que a gente não discutiu isto na escola, então a gente não tem uma base. (Gabriela – 13 anos – R10).

Quando os(as) professores(as) se prontificam a "entender o que os alunos gostam" (Marina), a "ensinar o que a gente quer aprender" (Manoela), "nos dão oportunidade de participar das aulas e questionar as nossas dúvidas (Ana Cristina) e, como complementa Marina, "a gente pode pôr em prática aquilo que a gente está aprendendo", as experiências de aprendizagem se tornam mais significativas.

Atribuir sentidos é importante para que haja a formação de memórias¹⁹⁹. A formação de memórias duradouras requer muitos investimentos cognitivos e tempo. Transformar uma memória em linguagem exige dos sujeitos muito mais do que o acesso a um conjunto de informações desconexas; exige exercícios e reforços constantes e adoção de técnicas pedagógicas (abordagens) interessantes.

E, eu acho que assim... significação de conteúdo porque, às vezes, é muita informação em cima da gente; muita informação acaba sobrecarregando a gente e a gente acaba não entendendo. De certa forma, o conteúdo em si acaba virando uma confusão dentro da gente. Então, eu acho que, talvez, fazer as coisas aos poucos, tentar não correr tanto quanto acontece dentro da sala de aula. (Gabriela – 13 anos – R10).

¹⁹⁹ As memórias são bons indicativos de aprendizagem, uma vez que a aprendizagem envolve o recrutamento de dois sistemas de memória: memória declarativa e memória não declarativa. A memória declarativa – que dá conta de o sujeito lembrar e compreender – requer apenas informação para ser formada. Ela leva pouco tempo para ser adquirida, mas, em contrapartida, dura poucas horas ou dias. A memória não declarativa – responsável pela capacidade de aplicação, análise, avaliação e criação – requer repetição e intervenções mais consistentes e diversificadas para ser formada. Tem por característica ser mais duradoura e espontânea. Na escola, o ideal é trabalhar para a formação desses dois sistemas de memória para que o ensino não se restrinja à memorização de informações.

A falta de entendimento referida por Gabriela pode ter diferentes explicações: falta de atenção (em função de elementos distratores no ambiente escolar ou de sono), desmotivação, não preservação da informação, não compreensão (pela ausência de conceitos anteriores), reforço insuficiente para a formação de novas memórias ou mesmo inadequação das estratégias de transposição didática.

Esse último aspecto se relaciona também com a forma ineficaz de comunicação dos conhecimentos curriculares que, por sua vez, tem conexão com a ausência do diálogo na relação pedagógica. Tão importante quanto comunicar-se com os(as) estudantes é saber comunicar bem os conhecimentos.

Um(a) professor(a) "que saiba se comunicar", isto é, "explicar direitinho e explicar de maneiras diferentes" (Emily) possui uma habilidade interpessoal e pedagógica muito importante. Narrativas como "quando os professores explicam bem a matéria" (Ana Cristina), quando há "uma boa explicação" (Marina), quando "a professora sabe se comunicar" (Manu) demonstram que a comunicação é indispensável para que os(as) estudantes construam seus conhecimentos.

Quando isso não é suficiente e "a gente não consegue entender" (Nicole), uma "explicação individual" (Vicente), "eles virem, individualmente, e nos ajudarem [...] tirando nossas dúvidas" (Nicole), auxilia bastante. Mas é importante que "os professores tenham calma e expliquem de novo" (Lauan), pois há "os que são muito desesperados – que passam a matéria rápido e depois passam para as outras", alerta Emily.

Para Guilherme, quando "a professora que cria um método novo de ensinar quando o aluno não aprende com o que ela tem como padrão", toda vez que "responde nossas dúvidas fora da escola, pelas redes sociais, a gente sente que... isso ajuda muito." A dimensão do "interesse deles com os alunos" (Eduarda) se concretiza em ações como as expressadas nas narrativas: "são incentivados" pelos(as) professores(as) (Guilherme), "se preocupam com o que a gente está aprendendo e não só em passar matéria, mas querem que a gente entenda a matéria e aprenda" (Alan) e "te puxam, fazem tu querer aprender" (Henrique).

Para Duda, a preocupação docente com a aprendizagem é também demonstrada pelo intermédio do acompanhamento do desempenho escolar de cada um(a) dos(as) estudantes.

A preocupação que o professor tem de ver que a gente está aprendendo o que ele está falando, que ele procura ajudar se você não está entendendo, ele ajuda e explica de formas diferentes para ver se tu realmente consegue entender e dá exercícios para tu desenvolver mais a aprendizagem. (Duda – 14 anos – R11).

Mas em relação à intervenção ou às estratégias e aos recursos utilizados na mediação entre os objetos de conhecimentos e os estudantes, o que eles(as) percebem como favoráveis à aprendizagem? Quais são as práticas que mais a impulsiona?

São aquelas que envolvem a dinamização do ensino. Por exemplo, quando os(as) professores(as) "vêm com ideias novas, com novas ideias de aprendizagem, um novo jeito de ensinar" (Nicoli) que inclui "atividades diferentes do que só copiar" (Emily). São estratégias que fazem com "que seja mais dinâmico [o ensino], que não fique uma aula cansativa de se assistir" (Marina).

Narrativas como as que destacam a adoção de "atividades diferenciadas" (Sabrina), tais como a adoção de "alguma dinâmica" (Gabriela), "vídeo sobre a matéria que o professor está explicando, filmes também ajudam a aprender melhor, trabalhos com pesquisa em grupo, onde o grupo todo se ajuda" (Manoela) e "palestras, projetos, dinâmicas" (Isa) enfatizam algumas das percepções narradas pelos(as) entrevistados(as).

Além dessas, narrativas como as de Gabriela e Eduardo sinalizam que as escolas possuem os recursos materiais necessários para o atendimento dessas necessidades estudantis.

Eu acho mais que o grupo de estudos, um grupo pequeno, não precisa ser algo muito grande, mas para dar auxílio para estas pessoas que têm mais dificuldades. Pode ser envolvendo alunos, pode ser envolvendo professores, mas tentar fazer isso dentro da escola e não com que os alunos façam por fora, da parte deles, sabe? Para tentar envolver mais porque, às vezes, a gente vê que os alunos garantem a sua nota, mas se importam com quem tem dificuldade. (Gabriela – 13 anos – R10).

As palavras de Eduardo de que é importante "que a escola saiba usar a tecnologia a nosso favor e não a torne inimiga da gente porque ela está aqui para facilitar as coisas, não para dar medo" orientam os investimentos escolares na direção do letramento digital dos(as) estudantes e nas possibilidades que a informática educativa oferece para o desenvolvimento do protagonismo estudantil na construção de seu próprio conhecimento tendo a tecnologia como mediadora da aprendizagem.

O que se observa é que os(as) estudantes não exigem nem desejam malabarismo pedagógicos inviáveis aos(as) professores(as) e às escolas públicas, especificamente, já que esses(as) lidam com escassos recursos materiais. O que eles(as) esperam corresponde ao que as escolas da Rede Municipal de Ensino de Caxias do Sul já têm disponível.

Quando afirmam que "uma aula com um pouco de explicação, [...] um textinho, um esquema, uma atividade, bastante questões" (Melany) ou, em outras palavras, que mescla "textos tipo resumo no caderno, bastante brincadeiras, dinâmicas" (Diana), "quando o professor mistura o texto com a explicação e usa tópicos, sabe? Ele não fica ou só copiando e depois um tempo explicando, mas ele vai explicando, escrevendo, esquematizando" (Milena) aliada a vetores de ludicidade são de grande valor.

"Fazer atividades lúdicas, explicar a matéria de uma forma diferente" (Sabrina) não significa ter que fazer toda hora algo diferente, mas também não se eximir desta possibilidade o tempo todo. É prazeroso realizar "atividades diferentes do que só copiar", avalia Emily, e perceber que o professor(a) também tem prazer em proporcionar essas atividades, como pontua Eduardo.

Eu acho que, no geral, uma abordagem diferente, sabe? Ensinar com prazer mesmo, ensinar com vontade. Trazer coisas diferentes, mas não sempre o diferente, sabe? Você ensinar com vontade, com gosto porque é uma coisa que tu gosta, ajuda muito a gente a aprender. (Eduardo – 14 anos – R8).

Apostar no desenvolvimento de projetos e pesquisas é outra demanda dos(as) estudantes entrevistados(as). "Levar mais os(as) estudantes para o "Laboratório [de Informática Educativa] de pesquisas" (Nicole), "criar oportunidade" (Nicole) para que conheçam e invistam nas coisas que têm interesse, para que dialoguem e construam conhecimentos a partir de experiências coletivas, investir em "mais aulas práticas" (Marina) como as que são possíveis e estimuladas através de projetos de pesquisa, por exemplo.

Com estes projetos a gente aprende muito porque mobiliza toda a escola e faz a gente perceber... Por exemplo, neste [projeto] da sustentabilidade, eu mudei muito os meus atos, meus hábitos e aprendi muita coisa com o apoio ali de todo mundo, com o movimento de todo mundo dentro da escola. (Laura – 14 anos – R5).

Percebe-se que é preciso dialogar exercitando a escuta atenta para compreender e validar o que os(as) estudantes têm a dizer. Quando os docentes "entendem o objetivo do aluno" (Sabrina) é mais fácil ofertarem "atividades [...] que chamam bastante atenção" (Duda).

Por fim, talvez ainda seja importante enfatizar que as interações, as mediações e as intervenções pedagógicas não podem se restringir aos momentos de ensino nas salas de aula. Todo o processo educativo, que vai do planejamento ao monitoramento das aprendizagens, precisa se pautar pelos mesmos princípios pedagógicos, políticos e éticos.

No que se refere à avaliação da aprendizagem e sua expressão final, é esperado que elas decorram de um processo contínuo de monitoramento e estímulo que não esteja restrito ao cognitivo ou ao ensinado, mas ao aprendido. Para Valeska, em algumas situações, o conjunto de atitudes e valores também é considerado para a expressão do resultado avaliativo.

Acho que os alunos são avaliados pelo comportamento, pelas respostas que eles dão, às vezes até pelo tom de voz que eles usam com algum professor ou com alguém da Direção. Acho que os alunos são avaliados de todos os modos a partir do momento em que eles entram em um núcleo escolar. (Valeska – 14 anos – R3).

Os(as) estudantes percebem que são avaliados "às vezes, até fora da escola" (Eduardo), mas os argumentos recolhidos desses contextos e das aprendizagens não formais que deles derivam, acabam servindo muito mais para fins punitivos do que emancipatórios.

É o que se pode inferir a partir da narrativa de Miguel quando diz que "lá na escola tem uma pasta que se chama pasta azul e a cada cinco assinaturas que tu leva por não colaborar, não ficar quieto, não fazer temas, tu leva um carimbo."²⁰⁰ Embora os(as) estudantes não tenham se sentido muito à vontade para questionar a aprendizagem, afirmando que "o aluno não tem que querer mandar ou interferir na avaliação do professor" (Diogo) e que isso vai "depende da metodologia do

²⁰⁰ O estudante faz referência a uma pasta de registros diários que algumas escolas adotam para o controle da frequência dos(as) estudantes, bem como para o monitoramento dos lugares que cada um(a) ocupa na sala (espelho de classe). Em geral, outros registros os acompanham, tais como os de indisciplina, desrespeito, esquecimento de materiais requisitados para o desenvolvimento de atividades escolares, não realização de tarefas e faltas em dias avaliativos sem justificativa plausível. Não é um documento oficial, mas influencia as decisões institucionais sobre a avaliação escolar dos(as) estudantes.

professor" (Gabriela), entendem que a forma mais tradicional (por nota) nem sempre é a mais adequada.

Se por um lado, a avaliação serve para ver "se estão aprendendo" (Nicoli), nem sempre, quando ela é expressa por nota, ela é justa, pois a "nota não define muito nosso conhecimento ou quem a gente é", de acordo com o estudante Eduardo. A concepção de aprendizagem e de avaliação é o que subsidia as escolhas docentes e é pela sua observação que podem o(a) professor(a) e a escola rever as práticas que sustentam ou distorcem seus ideais educativos, de ser humano e de sociedade.

Para Duda, se a prova for tomada como mais um instrumento da avaliação formativa, ela não é uma inimiga do(a) estudante.

Eu acho que da maneira que está sendo avaliada está bem correta porque nas provas eles vêm o que tu realmente aprendeu e reforçam o que tu tens dificuldade ou que não aprendeu ainda e na [avaliação da] participação é bom porque eles têm que ter, pelo menos, uma base para saber o que se passa na nossa cabeça e o que a gente está aprendendo [...]. (Duda – 14 anos – R11).

Nesse sentido, conjugar diferentes estratégias e práticas de ensino, diversificar os instrumentos avaliativos para o monitoramento das aprendizagens, equilibrar tecnologias e ferramentas convencionais na mediação pedagógica, orientado(a) por objetivos e critérios claros de observação é uma das maneiras de fomentar e acompanhar com justiça as aprendizagens previstas e as alcançadas²⁰¹. Não há, pois, regras.

Há, sim, a expectativa de que a avaliação não seja sinônimo de punição e que as estratégias avaliativas sirvam para que se julgue "principalmente, pelo aprendizado", conforme expressam Emily e Laura.

Eu acho que os estudantes são avaliados principalmente por números, por notas e tudo o mais. Tem pessoas, às vezes, que não vão tão... Tem pessoas que têm potencial bom, são pessoas boas sendo aluno em sala de aula, e que, às vezes, não conseguem tirar notas boas, sendo que aprendem. Eu acho que... não é errado, só o cinquenta por cento é mínimo, mas eu acho que deve ser valorizado também coisas que não são [valorizadas], como Religião [disciplina de Ensino Religioso]. Às vezes, uma pessoa é boa em Religião, em Arte e não é tão boa nas outras, daí falam: "ah, essa pessoa não foi bem em Matemática, então vai reprovar de ano". Mas eu acho que a gente tem que valorizar o que cada pessoa faz e no que cada pessoa é boa, no que ela vai melhor e tudo o mais. Eu acho que a gente tem que, além dos números, ter uma observação dos alunos, como eles vão se desempenhar melhor. (Laura – 14 anos – R5).

²⁰¹ Sem esquecer que os resultados expressados também devem conduzir os(as) docentes e as escola à autoavaliação e revisitação das práticas de ensino.

O que a estudante Laura discute, especificamente, é que a avaliação não deve se restringir à contemplação de uma única aprendizagem ou a instrumentos rígidos e quantificados, pois, como alerta McCowan (2010, p. 510, tradução nossa),²⁰² "[...] uma medida dessas habilidades específicas com base em testes escritos em um único momento é uma medida inadequada de resultados educacionais em geral."

Como afirma Nicolle, deve se pautar por "um conjunto grande de fatores que desenvolve então um parecer, uma descrição de um aluno." Dito de outro modo por ela, a avaliação deveria se dar "a partir do desempenho geral, não seria só na questão das provas ou somente na questão dos trabalhos. [...] O caráter que ele [estudante] demonstra durante o ano inteiro [pode] contribuir muito para o júri que depois vai ser feito."

Que os(as) estudantes sejam "avaliados de uma maneira onde sua outras qualidades possam ser avaliadas, não apenas notas e provas" (Marina). Que se diversifique também os instrumentos avaliativos de modo que seja possível contemplar o maior número de habilidades possíveis.

Se a função docente é promover experiências cognitivas e de socialização para a promoção de aprendizagens, é preciso encontrar meios de saber o que os(as) estudantes sabem. E isso tem relação com o conhecimento do saber da experiência feita, referido por Freire (2013) e com a intervenção pedagógica na zona de desenvolvimento proximal, a partir do reconhecimento da zona de desenvolvimento real, ou seja, daquilo que a criança e/ou o adolescente já sabe e é capaz de fazer sozinha(o), como propõem Vigotsky, Luria e Leontiev (2001).

Lembrar, como situam os autores Beber, Silva e Bonfiglio (2014), que a intervenção pedagógica para o redirecionamento de estratégias de aprendizagem que se mostram ineficientes também é um modo de favorecer os aprendizes o desenvolvimento de habilidades metacognitivas.

Quanto maior for a habilidade dos(as) estudantes em manipular suas estratégias cognitivas, ou seja, conhecer e pensar sobre seus conhecimentos e pensamentos (adquirir consciência), monitorá-los e autorregulá-los, melhor será seu desempenho concernente à aprendizagem escolar.

²⁰² "[...] a gauge of these specific skills based on written tests at a single point in time are an inadequate measure of educational outcomes broadly speaking."

Com o cuidado de não diversificar os instrumentos aleatoriamente, sempre buscando questionar-se a respeito da finalidade atrelada à escolha a fim de que se possa recolher a partir deles evidências que confirmem ou contraponham os objetivos alcançados ou em processo. Lembrando de que esses devem ser de conhecimento dos(as) estudantes. Diversificá-los permite que a decisão tomada seja mais justa e imparcial.

Definir e divulgar os critérios avaliativos, além de ser um direito dos(as) estudantes e de suas famílias (de acordo com a LDB), permite que sejam expressos resultados claros e coerentes com o ensino.

Olha, eu procuro um professor que saiba explicar, bem explicadinho, bem direito, com paciência, com calma, com clareza. Um professor que não dê só textos e textos, sem explicar o que está escrito ali. Que corrija sempre os temas, as tarefas que passa para a gente para a gente conseguir esclarecer as dúvidas. [...] Também que explique as coisas com calma, não que queira passar um conteúdo atrás do outro e mais prova e prova e prova sem ter explicado direito, sem a gente ter conseguido aprender direito. (Melany – 14 anos – R8).

Para finalizar, se poderia ingenuamente dizer que, com a ampliação do período de escolaridade se ampliou os saberes constituídos pelos(as) estudantes, uma vez que com mais tempo para o ensino dos conhecimentos sistematizados, mais aquisições os(as) estudantes têm chance de fazer.

Contudo, não é o tempo ampliado que pode assegurar tais aquisições. Os saberes – que são mais do que conhecimentos – são constituídos mediante condições favoráveis, como as discutidas nesta tese, em especial nos dois últimos capítulos que antecedem a conclusão.

Oportunizar aos(as) estudantes experiências que geram curiosidade intelectual, desenvolvam o senso crítico e a autonomia exige dos(as) profissionais da educação o entendimento que o simples acúmulo de conhecimentos não assegura a constituição de saberes, como já foi dito, e que para constituir saberes é preciso permitir aos sujeitos aprender a conhecer o que não é perene.

9 CONCLUSÃO

Ao concluir em 2015 a pesquisa de mestrado e identificar cinco tipologias de intervenção pedagógica (reprodução, recomendação, disciplina, outorga/transferência e emancipação), pontuei a necessidade de os(as) estudantes serem autores(as) de narrativas sobre as práticas docentes a favor da aprendizagem, a fim de confirmar ou não a existência das culturas de intervenção pedagógica visibilizadas pelos(as) docentes naquela oportunidade investigativa e/ou mesmo identificar outras práticas pedagógicas culturais.

Nesta pesquisa, além do maior aprofundamento daquele objeto investigativo, que tratou da relação entre o direito à educação e o direito à aprendizagem no âmbito da Educação Básica, considerei as fragilidades que acompanham investigações sobre as experiências de aprendizagem estudantis, a carência de literatura a esse respeito e o déficit compreensivo em torno das aprendizagens que se processam no e a partir do cotidiano da escola, especificamente na percepção dos(as) sujeitos escolares, para delinear o seu propósito.

Nessa perspectiva, defini como objetivo geral da tese o seguinte: *“Por meio de narrativas sobre as experiências estudantis, estabelecer possíveis conexões entre as Culturas de Intervenção Pedagógica (de reprodução, recomendação, disciplina, outorga/transferência e emancipação) e a promoção da aprendizagem e, a partir disso, propor possibilidades de intervenções pedagógicas com vistas à efetivação do direito à aprendizagem”*.

A intenção prévia de buscar as narrativas estudantis para o desenvolvimento deste estudo teórico-empírico foi ratificada pela emergência da problemática da naturalização da institucionalização da aprendizagem na escola evidenciada em diferentes estudos. Nestes, a verificação da incipiente consideração da complementaridade entre experiências de socialização e conhecimento cognitivo para a aprendizagem e o desenvolvimento humano integrais deu vigor argumentativo sobre a pertinência da escolha metodológica.

A mobilização à busca pelo entendimento a respeito de como os(as) estudantes têm construído seus conhecimentos e constituído seus saberes a partir das experiências vividas em um período longitudinal como o da trajetória no Ensino Fundamental deveu-se à premissa de que a aprendizagem está indissociada da vida e que o ensinar passa pelo entendimento e pela compreensão das estruturas sociais

e das trajetórias estudantis, portanto, pela aproximação entre cotidiano e aprendizagem, conforme situa Pais (2013).

Desafiando os(as) estudantes a produzirem sentidos sobre o vivido, tive a possibilidade de me debruçar sobre suas percepções em torno das aprendizagens que se processam pela experiência escolar e (re)conhecer as múltiplas e recíprocas influências do cotidiano na aprendizagem.

Assim, ainda que as influências à aprendizagem escolar sejam muitas e variadas, bem como as responsabilidades sejam partilhadas entre docentes e discentes, conforme as narrativas estudantis evidenciaram, a título de expressão dos achados da pesquisa, foi possível identificar características humanas positivas indispensáveis à docência e à composição da relação pedagógica, elementos condicionantes da aprendizagem e intervenções pedagógicas potenciais a ela. Complementam os resultados da pesquisa sentidos atribuídos e significados construídos pelos(as) estudantes à escola e percepções de aprendizagem.

Pôde-se inferir a respeito dos sentidos e dos significados conferidos à escola pelos(as) adolescentes da amostra da pesquisa o sentimento de *gratidão* pela oportunidade de dela participar, *aprendizagem* (conhecimentos, valores e atitudes), *essencialidade* e *bem-estar* em relação ao estar na escola e com as experiências que lá se desenrolam. Para esses(as) estudantes, a escola lhes proporciona experiências de aprendizagem que os(as) permitem aprender e se desenvolver, embora nem sempre tais experiências estejam em consonância com seus gostos, desejos e necessidades.

Em função do desequilíbrio entre o que prevê a legislação, a escola e/ou os(as) professores(as) para a composição do currículo escolar (geralmente, com foco nas aprendizagens cognitivas em sobreposição às afetivas e sociais) e o que esperam da escola, somado a outros fatores – tais como os que impactam no recrutamento da motivação para a aprendizagem, elementos contextuais e relacionais que as inibem ou dificultam e intervenções pedagógicas que não promovem a mobilização para a aprendizagem –, os sentidos atribuídos e os significados construídos pelos(as) estudantes à escola nem sempre se aproximam daqueles por ela almejado.

Um número discreto de estudantes relacionou a aprendizagem deflagrada pela escola ao seu desejo e interesse, ou seja, a satisfação intrínseca que deveria

estar ligada ao processo de conhecer, uma vez que o aprender na escola permitiria o alargamento de conhecimentos sobre si e sobre o mundo, por exemplo.

A maioria expressiva deles(as) percebe que a escola serve ao amanhã, aos seus projetos de futuro, seja como meio para constituição de uma profissão, seja como meio para alcançar posições sociais mais vantajosas, consoante exploração feita por McCowan (2010).

A percepção de que a escola é inútil ao presente, servindo de "sala de espera" para o futuro e para "vida real" permeou parte significativa das narrativas estudantis, especialmente quando os olhares dos(as) adolescentes se voltaram para a dimensão cognitiva da aprendizagem promovida pela escola. Em contrapartida, quando suas atenções se dirigiram para as experiências de socialização que se dão em âmbito escolar e para as aprendizagens afetivas e sociais que delas se desdobram, a satisfação ficou evidente.

Conforme expressei oportunamente, a principal diferença entre as aprendizagens cognitivas e as aprendizagens afetivas e sociais deflagradas pela escola ou dela desdobradas é que as primeiras se encontram explicitadas no currículo formal e ocorrem, quase sempre, sob a supervisão docente, enquanto que as outras, embora possuam maior abrangência e alcance no cotidiano escolar, costumam ser pouco valorizadas pela escola, ficando frequentemente a cargo dos processos espontâneos de socialização.

Dando seguimento, o conhecimento elaborado a partir desse fragmento de realidade observado não se esgotou com a "captura" das percepções de aprendizagem estudantis e dos sentidos atribuídos e significados construídos pelos(as) estudantes à escola, mas avançou em direção à identificação de elementos que fortalecem a relação pedagógica e a relação com o saber, dentre os quais estão características humanas positivas, visto que são os(as) docentes os(as) mediadores(as) da relação entre os(as) estudantes e o conhecimento.

A respeito dessas características, os(as) estudantes entrevistados(as) referiram que *respeito, empatia, paciência, bom humor, humildade, responsabilidade e criatividade*, ainda que se constituam características humanas inatas, podem e precisam ser desenvolvidas e/ou fortalecidas pelos(as) docentes ao longo da vida profissional, a fim de que a relação pedagógica, que é em si mesma uma relação de diálogo e encontro com os outros e com os seus saberes, seja favorecida.

É importante que os(as) docentes percebam a pertinência dessas características para os fins pedagógicos como algo que está além de um simples estreitamento e fortalecimento de vínculos escolares. Para os(as) estudantes da pesquisa, exercitar o *respeito* significa acolher as diferenças estudantis de forma positiva, reforçar suas qualidades e oportunizar o reconhecimento de si como sujeito de valor para a coletividade.

Cultivar a *empatia*, por sua vez, é oportunizar aos(as) estudantes a possibilidade de ser quem estão sendo em função da significação dada às suas experiências de vida, sem julgar seus modos de viver, por mais distintos que sejam.

Praticar a *paciência* é demonstrar através de gestos, palavras e ações que cada um(a) tem seu tempo e ritmo internos e que há tempos de investimentos e tempos de satisfação; que, em se tratando de aprendizagem, há tempos subjetivos que são imprevisíveis e incontroláveis, mas autênticos.

Desenvolver o *bom humor* na docência é, na percepção dos(as) estudantes entrevistados(as), se permitir viver a experiência da relação pedagógica com entrega, cultivando a alegria que gera bem-estar, aproxima e motiva os(as) que estão em convivência, demonstrando espontaneamente que o ato de ensinar – e de promover, observar e acompanhar o aprender – é tão agradável quanto o aprender.

Dispor de *humildade* é externar que todos e todas têm algo para aprender. É repercutir em gestos, mais do que em palavras, que o processo educativo, que é desenvolvido na relação com o outro e com seus saberes, incorre em aprendizagens novas para todos(as) os(as) envolvidos(as). É, dito de outro modo, se propor enquanto docente a considerar e valorizar o sabido do outro por compreender que a sabedoria dos sujeitos escolares extrapola o cotidiano da escola e os conhecimentos por ela comunicados e mobilizados.

Ter como característica humana positiva a *responsabilidade* é expressar o compromisso profissional com o outro, com suas experiências de vida, com suas aprendizagens e também com o seu próprio fazer e o pensar criticamente sobre ele, investindo com seriedade no alcance dos objetivos da profissão e fazendo com que sua prática pedagógica traduza seu discurso, como a dimensão ética da docência requer.

Desenvolver a *criatividade*, por seu turno, é fazer investimentos práticos concretos a favor das aprendizagens estudantis, valorizando os temas de interesse trazidos pelos(as) estudantes e aliando a eles práticas pedagógicas flexíveis, interativas e dinâmicas a fim de que os conhecimentos em diálogo sejam significados no âmbito da relação que, juntos, estabelecem.

Sistematizado por intermédio da análise e interpretação das narrativas reflexivas dos estudantes do Ensino Fundamental, esse conjunto de características humanas positivas, de certo modo, ampara a relação pedagógica representada pela tríade docente-discente-conhecimento, na qual o diálogo é o elemento circundante. Sem essas características de abertura ao encontro, mitiga-se as possibilidades de construção de aprendizagens cognitivas, afetivas e sociais que sejam pertinentes às necessidades e características dos sujeitos escolares, bem como aos seus contextos de interação social, tornando-se socialmente irrelevantes e distantes de seus gostos, interesses e desejos.

Considerando que a função do(a) professor(a) na relação pedagógica é mediar a relação do(a) estudante com conhecimento e que ambos são parceiros(as) no processo educativo, é insuficiente que os(as) docentes se prontifiquem somente para a relação com os(as) estudantes. Os(as) professores(as) poderiam atuar no processo motivacional que subjaz ao processo educativo, dispondo-se a retirar as barreiras que impedem os(as) estudantes de aprender e estabelecendo estratégias que os mobilizem para esse intento.

Dando continuidade à discussão dessas barreiras e estratégias, sistematizei os elementos condicionantes da aprendizagem escolar e as intervenções pedagógicas potenciais à aprendizagem. Os elementos condicionantes da aprendizagem escolar, categorizados a partir das narrativas estudantis analisadas e interpretadas sob as lentes do referencial teórico-metodológico que subsidia esta tese, foram assim categorizados: 1) *bem-estar*; 2) *reconhecimento*; 3) *escutas e escolhas*; 4) *tempo*; e 5) *afeto*.

São elementos que dependem das relações intersubjetivas intra e extraescolares e dos contextos dessas interações para serem presença ou ausência. Sendo presença, tornam-se potenciais à aprendizagem, mas, sendo ausência, comprometem a motivação necessária à mobilização estudantil para o conhecimento. São, como se pode perceber, interligados, interdependentes e potentes.

O *bem-estar* na escola, ainda que seja difícil objetificar porque se relaciona com emoções e sentimentos subjetivos, costuma ser eco das experiências cotidianas vivenciadas pelos(as) estudantes, especialmente, daquelas que ocorrem fora da escola. Crianças e adolescentes que se encontram inseridos em famílias protetoras, cuidadoras e afetivas, cujos esforços para reconhecer suas qualidades, valorizar suas conquistas e amenizar suas dificuldades são frequentes, tendem a manifestar maior bem-estar emocional e, por consequência, maior disposição para a aprendizagem escolar (cognitiva, afetiva e social).

Percebeu-se que os contextos extraescolares e as interações familiares e sociais que ocorrem fora do espaço educacional impactam no ambiente escolar e no que nele se faz. Quando essas interações constituem experiências desagradáveis, tendem a causar prejuízos escolares aos(as) estudantes, especialmente em relação aos seus desempenhos nos momentos avaliativos, conforme situaram. Em sentido inverso, experiências relacionais saudáveis reverberam em motivação e disponibilidade para a mobilização a favor da aprendizagem.

Mesmo que a interdependência entre os contextos intra e extraescolares para o bem ou mal-estar discente nem sempre seja visível ou mesmo verbalizada por eles(as) na escola, o seu impacto na aprendizagem, favorecendo ou desfavorecendo-a, foi identificado.

Por outro lado, ainda que o que aconteça no ambiente escolar, falando especificamente das relações, também influencie o bem ou mal-estar estudantil, seus desdobramentos são mais sutis. Isso, contudo, em nada exime a escola de instituir um ambiente favorável às trocas, às relações e à aprendizagem, de apresentar aos(as) estudantes os vínculos – e a pertinência – entre os conhecimentos curriculares e a vida cotidiana, de equilibrá-los com experiências de socialização e de promover experiências de aprendizagem que sejam significativas à vida, de modo que a sensação de estar na escola seja tão agradável quanto o processo que envolve o aprender.

O *reconhecimento*, na dimensão social, emergiu nas narrativas estudantis como a demonstração de estima dos(as) docentes em relação aos discentes. A estima se revelou uma das grandes responsáveis pela mobilização dos sujeitos para os processos educativos, visto que, para muitos(as) deles(as), a valorização de suas características e capacidades pessoais, de suas atitudes, de seus esforços e de seu desempenho pelos adultos de sua relação é o impulso que atua diretamente sobre

alguns dos componentes motivacionais (persistência e força) que regem seu interesse por aprender e que, por consequência, reverberam na assunção e no reforço de comportamentos condizentes.

Escutas e escolhas, na medida em que denotam respeito às individualidades e subjetividades dos sujeitos em processo de escolarização, também foram apontadas como elementos condicionantes da aprendizagem escolar. O apreço pela escuta dos(as) estudantes em situações que extrapolam as discussões conceituais e o favorecimento de escolhas na composição das experiências que compõem o cotidiano de suas vidas são importantes para que a relação com os saberes construídos na e a partir da escola não fiquem circunscritos aos tempos escolares.

As perguntas dirigidas aos(as) estudantes e as possibilidades de fala a eles(as) dispostas precisam assegurar autonomia reflexiva e de ação, e não ser uma autonomia tutelada. Se assim forem, a curiosidade, na busca por respostas ao que emerge do olhar curioso, não será potente para a aprendizagem. De modo equivalente, a consideração da historicidade que acompanha a cada um e cada uma e que serve de insumo para novas aprendizagens não pode ser negada. É importante entender que todas as possibilidades de aprender a ler o mundo, de desenvolver o senso crítico e de se tornar sujeito encontram-se distanciadas de qualquer estratégia e prática que leve à sujeição.

O *tempo*, também não é um elemento secundário no processo que envolve a aprendizagem. Na escola, os(as) estudantes percebem que o tempo é importante para descansar, aprender, socializar e se autoconhecer, ou seja, para dar potência às aprendizagens em todas as suas dimensões, contribuindo também para a formação de memórias que são uma forma de sua expressão concreta. Nesse sentido, torna-se importante que os tempos escolares não se sobreponham aos tempos interiores dos sujeitos escolares nem aos ritmos de aprendizagem de cada um(a).

Outro elemento condicionante da aprendizagem, o *afeto*, é identificado pelos(as) estudantes como a expressão de bem-querer, de preocupação e do cuidado dedicado pela escola e pelos(as) profissionais da educação a eles(as). A necessidade de constituir laços afetivos com os(as) docentes antecede a aprendizagem, segundo percebem, pois é por intermédio do estreitamento dos vínculos relacionais, que subjazem a relação de mutualidade, discutida por Buber

(2001), que a confiança na relação pedagógica e, por conseguinte, na relação com o saber, é desenvolvida.

O que ficou evidente em relação aos elementos condicionantes da aprendizagem escolar (bem-estar, reconhecimento, escutas e escolhas, tempo e afeto) é que estes podem ser favorecidos por intermédio do diálogo, enquanto princípio metodológico e educativo da relação pedagógica, consoante Stecanela (2018).

É o diálogo que os circunda e que subjaz as intervenções pedagógicas potenciais à aprendizagem, pois, de acordo com as percepções dos sujeitos da pesquisa, sua presença no cotidiano escolar faz com que, não apenas as intervenções, mas as interações e as mediações pedagógicas, quaisquer que sejam, contribuam para o planejamento e a execução de experiências de aprendizagem a eles(as) significativas, assim como orientem a avaliação da aprendizagem na perspectiva emancipatória e formativa desejada.

Por fim, as intervenções pedagógicas potenciais à aprendizagem, últimos achados sistematizados nesta pesquisa, são, de certo modo, reverberações de relações pedagógicas dialógicas. Os(as) estudantes entendem e percebem que a aprendizagem na escola resulta de uma combinação de fatores, como os destacados anteriormente, que são, essencialmente, desdobramentos do esforço conjunto realizado por docentes e discentes. Apesar disso, para eles(as), é a ação docente a que possui maior relevância na ativação da mobilização discente para a aprendizagem.

Conforme os(as) interlocutores(as) empíricos(as) da pesquisa destacaram, a aprendizagem demanda vontade, desejo, interesse, esforço, motivação e mobilização de todos(as) os(as) envolvidos(as) com o processo educativo. Ainda assim, parte do que é demandado dos sujeitos aprendizes resulta ou é recrutado por intermédio da interação, mediação e intervenção pedagógicas.

Conforme pontuei na tese, compete aos(as) professores(as) promover a aprendizagem também removendo os obstáculos a ela por meio da orientação acerca dos passos necessários para que aconteça e do redimensionamento e ressignificação dos imprevistos e fracassos que acompanham o processo educativo. Enfim, é parte do compromisso ético com a docência recrutar a motivação discente para os processos educativos mediante a adoção de posturas e práticas pedagógicas que convirjam para sua mobilização para o aprender.

Dito isso, as intervenções pedagógicas potenciais à aprendizagem têm como princípio orientador a conexão com o cotidiano da vida dos sujeitos aprendizes, o diálogo, a escuta, a flexibilização da rotina e da organização do espaço escolar, a discussão qualificada em torno de temas emergentes do próprio encontro, o compromisso (explicitado em palavras, gestos e ações) com os anseios, os gostos e as necessidades estudantis, a expressão e demonstração da utilidade vital – nos tempos presente e futuro –, dos conhecimentos comunicados pelos(as) docentes, o desafio à atribuição de sentidos válidos ao aprendido, a qualificação das informações para a construção de conhecimentos e constituição de saberes próprios, o respeito ao tempo e aos ritmos de aprendizagem de cada um(a) e a comunicação eficiente.

Além disso, ao lado do fortalecimento das características humanas positivas e do favorecimento dos elementos condicionantes à aprendizagem, a aposta em diferentes estratégias de ensino, com exploração de abordagens interessantes aos sujeitos escolares, com investimentos nas interações espontâneas e no fortalecimento de vínculos que extrapolem o cotidiano da escola, aliadas ao monitoramento das aprendizagens e ao reforço positivo das características e potencialidades de cada aprendiz são também princípios orientadores de intervenções pedagógicas potenciais à aprendizagem e contributos importantes ao desfazimento das barreiras que dificultamos sujeitos de aprender.

Explicitamente, são potenciais as intervenções pedagógicas que exploram a criatividade e prezam pela dinamização do ensino. Na percepção dos(as) estudantes entrevistados(as), o equilíbrio entre atividades tradicionais – envolvendo leitura, escrita e realização de exercícios e tarefas diretamente vinculadas aos conhecimentos conceituais – e atividades diferenciadas – envolvendo dinâmicas e interatividade na apresentação e comunicação de conteúdos curriculares e na promoção de aprendizagens afetivas e sociais, bem como a construção de conhecimentos pelos(as) próprios(as) estudantes – é substancial para a aprendizagem.

A adoção de recursos audiovisuais, o estímulo ao desenvolvimento de pesquisas científicas, o planejamento de projetos colaborativos e com pertinência e relevância à comunidade escolar, a proposição de atividades coletivas em sobreposição às individuais, a organização de palestras sobre temas que circundam as infâncias e as adolescências, a vida e o mundo, o incentivo, a orientação e a

adoção de tecnologias digitais na construção e mediação das aprendizagens escolares, a sistematização das informações conceituais por meio de esquemas, tópicos e resumos explicativos, a adoção de vetores de ludicidade, o estímulo a brincadeiras na promoção de aprendizagens (cognitivas, afetivas e sociais) e a proposição de desafios envolvendo estudantes e famílias compõem as intervenções pedagógicas potenciais à aprendizagem.

Considerando que a avaliação ou o monitoramento da aprendizagem precisa estar em consonância com o planejamento e a execução do ensino e que a aprendizagem é um processo contínuo que ocorre ao longo da vida, não estando restrita à dimensão cognitiva que envolve os conhecimentos curriculares, esperam os(as) estudantes que ela seja justa, que contemple a expressão do maior número possível de habilidades, que atente para o que foi aprendido e para o que está em processo, que sirva para oportunizar novos momentos de reforço (e não para responder tão somente às exigências dos registros escolares), que oriente – via autoavaliação escolar e docente – a adoção de novas práticas pedagógicas e metodologias de ensino, que sirva para identificação e resgate sistemático de estudantes com dificuldades de aprendizagem e para o fomento de aprendizagens que dialoguem com os interesses, gostos e tempos de vida de cada um(a), numa perspectiva que alie o futuro ao presente.

Resumidamente, diversificar, flexibilizar e qualificar os instrumentos avaliativos (digitais e tradicionais), construídos e/ou acionados a partir de objetivos e critérios claros de observação, divulgados aos(as) estudantes e avessos a uma concepção punitiva de avaliação, de modo que sejam recolhidos deles evidências que permitam monitorar as múltiplas aprendizagens, é parte do que esperam os(as) estudantes da Educação Básica.

Para concluir, por meio dessas narrativas sobre as experiências estudantis, tendo estabelecido conexões entre as Culturas de Intervenção Pedagógica (de reprodução, recomendação, disciplina, outorga/transferência e emancipação) e a promoção da aprendizagem, sinalizo o encontro com a segunda parte do objetivo desta tese que é propor possibilidades de intervenções pedagógicas com vistas à efetivação do direito à aprendizagem.

Posto isto, a tese desenvolvida é a de que as intervenções pedagógicas potenciais à aprendizagem são aquelas caracterizadas pela exploração da criatividade e dinamização do ensino, que têm como princípios o fortalecimento das

características humanas positivas na composição da relação pedagógica e a atenção aos elementos condicionantes da aprendizagem.

Ao ultimar a tese e sistematizar intervenções pedagógicas potenciais à aprendizagem, espero ter ratificado questões importantes para superar as fragilidades do ensino e revigorar a escolarização e contribuído para a reafirmação do direito à aprendizagem.

REFERÊNCIAS

- ABRANTES, Pedro. **Os sentidos da escola**. Identidades juvenis e dinâmicas. Oeiras, Portugal: Celta Editora, 2003.
- AFONSO, Almerindo Janela. **Avaliação Educacional**: regulação e Emancipação, São Paulo: Cortez, 2000.
- ALMEIDA, Leandro. S. Inteligência e aprendizagem: dos seus relacionamentos à sua promoção. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, v. 8, p. 277-292, 1992. Disponível em: <https://core.ac.uk/download/pdf/231212431.pdf>. Acesso em: 24 jul. 2020.
- ALMEIDA, Lourdes Maria Werle de; BRITO, Dirceu dos Santos. Atividades de modelagem matemática: que sentido os alunos podem-lhe atribuir? **Ciência & Educação**, Bauru, v. 11, n. 3, p. 483-497, 2005.
- ANJOS, Juarez José Tuchinski dos. Um balanço da produção recente sobre a institucionalização da escola primária na Província do Paraná (2000-2015). **Revista Práxis Educativa**, v. 12, n. 3, 2017.
- Atlas do Desenvolvimento Humano no Brasil. **Índice de Desenvolvimento Humano**: município de Caxias do Sul. Disponível em: <https://atlasbrasil.org.br/perfil/municipio/430510>. Acesso em: 15 jun. 2020.
- AZEVEDO, Tânia Maris de. Por uma aprendizagem significativa da língua materna: o ensino fundamentado em Saussure e Ausubel. **Nonada: Letras em Revista**, v. 1, n. 20, p. 191-212, 2013.
- AZEVEDO, T. M. de; ROWELL, Vania Morales. Problematização e ensino de língua materna. *In*: RAMOS, Flavia B.; PAVIANI, Jayme (org.). **O professor, a escola e a educação**. Caxias do Sul: EDUCS, 2010. p. 211-230.
- BARBIERI, Simone Côrte Real. **Intencionalidades biopolíticas do silenciamento da formação docente na BNCC**. 156f. 2019. Tese (Doutorado) – Universidade de Caxias do Sul, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2019.
- BARBOSA, Renata Peres. Considerações sobre do processo de institucionalização da escola no Brasil: traçando um caminho acerca dos elementos de cientificidade. *In*: XI Congresso Nacional de Educação/EDUCERE 2013 e II Seminário Internacional de Representações Sociais, Subjetividade e Educação? SIRSSE/IV Seminário Internacional sobre Profissionalização Docente, 2013, CURITIBA. XI Congresso Nacional de Educação/EDUCERE 2013, 2013. p. 21326-21339.
- BEBER, Bernadette; SILVA, Eduardo da; BONFIGLIO, Simoni Urnau. Metacognição como processo de aprendizagem. **Rev. Psicopedagogia**, v. 31, n. 95, p. 144-151, 2014.
- BERTAUX, Daniel. **Narrativas de vida**: a pesquisa e seus métodos. São Paulo: Paulus, 2010.

BLUMER, Herbert. A natureza do interacionismo simbólico. *In*: MORTENSEM, C. David. **Teoria da comunicação**: textos básicos. São Paulo: Mosaico, 1980. p. 119-137.

BOTÍA, Antonio Bolívar. "¿De nobis ipsis silemus?": Epistemología de la investigación biográfico-narrativa en educación. *In*: **Revista Eletrônica de Investigação Educativa**, Baja California/México, v. 4, n. 1, p. 1-24, 2002. Disponível em: <http://redie.uabc.mx/index.php/redie/article/viewFile/49/92>. Acesso em: 24 jul. 2020.

BOURDIEU, Pierre; CHAMPAGNE, Patrick. Os excluídos do interior. *In*: BOURDIEU, Pierre (org.). **A miséria do mundo**. 4. ed. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2001.

BOURDIEU, Pierre. Os três estados do capital cultural. *In*: NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio (org.). 9. ed. **Escritos de Educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007. p. 71-79.

BOURDIEU, Pierre; CHAMBOREDON, Jean-Claude; PASSERON, Jean-Claude. **Ofício do sociólogo**: metodologia da pesquisa na sociologia. 6. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007. Tradução Guilherme João Fernandes.

BRASIL. Lei nº 3071, de 01 de janeiro de 1916. Código Civil dos Estados Unidos do Brasil. Rio de Janeiro, 1916. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l3071.htm. Acesso em: 10 jan. 2020.

_____. Decreto nº 37.106, de 31 de março de 1955. Institui a companhia da Merenda Escolar. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1950-1959/decreto-37106-31-marco-1955-332702-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 10 fev. 2020.

_____. Lei nº 4121, de 27 de agosto de 1962. Dispõe sobre a situação jurídica da mulher casada. Brasília, 1962. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/1950-1969/l4121.htm. Acesso em: 10 fev. 2020.

_____. **Constituição da República Federativa do Brasil (1988)**. Brasília, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 11 abr. 2019.

_____. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 11 abr. 2019.

_____. Ministério da Saúde. **Estatuto da Criança e do Adolescente (1990)**. 2. ed. Brasília: Ministério da Saúde, 2003.

_____. Lei nº 10.880, de 9 de junho de 2004. Institui o Programa Nacional de Apoio ao Transporte do Escolar – PNATE e o Programa de Apoio aos Sistemas de Ensino para Atendimento à Educação de Jovens e Adultos, dispõe sobre o repasse de recursos financeiros do Programa Brasil Alfabetizado, altera o art. 4º da Lei nº 9.424,

de 24 de dezembro de 1996, e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2004/Lei/L10.880.htm. Acesso em: 10 fev. 2020.

_____. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica (2013)**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/julho-2013-pdf/13677-diretrizes-educacao-basica-2013-pdf/file>. Acesso em: 11 abr. 2019.

_____. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Brasília, 2014. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm. Acesso em: 20 ago. 2016.

_____. Emenda Constitucional nº 95, de 15 de dezembro de 2016. Altera o Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o Novo Regime Fiscal, e dá outras providências. Brasília, 2016. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc95.htm. Acesso em: 20 abr. 2018.

_____. Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Brasília, 2017. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13415.htm. Acesso em: 20 abril 2018.

_____. Resolução nº 2/19, de 20 de dezembro de 2019. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC–Formação). Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=135951-rcp002-19&category_slug=dezembro-2019-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 10 fev. 2020.

BUBER, Martin. **Eu e tu**. São Paulo: Centauro, 2001.

CARDOSO, Sérgio. **O olhar viajante (do etnólogo)**. São Paulo: Companhia das Letras, 1988. p. 347-360.

CARVALHO, Alexandre Filordi. Foucault e a crítica à institucionalização da Educação: implicações para as artes de governo. **Pro-Posições**, v. 25, n. 2, p. 103-120, 2014.

CAXIAS DO SUL. Resolução CME nº 031, de 08 de dezembro de 2015. Diretrizes Gerais para organização e funcionamento do Ensino Fundamental na Rede Municipal de Ensino de Caxias do Sul. Disponível em: <https://gcpstorage.caxias.rs.gov.br/documents/2018/04/cd37e56a-2640-4736-b365-3029e04e94ee.pdf>. Acesso em: 28 ago. 2020.

_____. Decreto nº 20.820, de 16 de março de 2020. Dispõe sobre medidas de prevenção ao contágio pelo novo Coronavírus (COVID-19) no âmbito do Município de Caxias do Sul. Caxias do Sul, 2020. Disponível em:

<http://www.camaracaxias.rs.gov.br/upload/files/DECRETO%20N%C2%BA%2020.820%2C%20DE%2016%20DE%20MAR%C3%87O%20DE%202020.pdf>. Acesso em: 22 mar. 2020.

CERTEAU, Michel de. Teoria e método no estudo das práticas cotidianas. *In*: SZMRECSANAYI, Maria Irene (org.). Cotidiano, cultura popular e planejamento urbano. **Anais do Encontro**. São Paulo: FAU/USP, 1985. p. 3-19.

CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano**. Petrópolis: Vozes, 1994.

_____. **Cultura No Plural** (a). Campinas: Papirus Editora, 1995.

CHARLOT, Bernard. **Relação com o Saber, Formação dos Professores e Globalização**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2005.

_____. A pesquisa educacional: entre experiências, políticas e práticas. **Revista Brasileira de Educação**. v.11, n. 31, p. 7-18, jan./abr. 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v11n31/a02v11n31.pdf>. Acesso em: 15 fev 2018.

_____. O professor na sociedade contemporânea: um trabalhador da contradição. **Revista da FAEEDBA–Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 17, n. 30, p. 17-31, 2008.

_____. **Da relação com o saber às práticas educativas**. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2013. Coleção Docência em formação: saberes pedagógicos.

CNTE Confederação Nacional dos Trabalhadores da Educação. A privatização da educação no contexto do golpe institucional no Brasil. **Revista Retratos da Escola**, v. 11, n. 21, p. 745-751, jul./dez. 2017.

CORAZZA, Sandra Mara. Currículos alternativos/oficiais: o(s) risco(s) do hibridismo. **Revista Brasileira de Educação**, n. 17, p. 100-114, 2001.

CUNHA, Antônio Geraldo da. **Dicionário etimológico da língua portuguesa**. 4. ed. Rio de Janeiro: Lexikon, 2012. Disponível em: <http://ucs.bv3.digitalpages.com.br/users/publications/9788586368899/pages/363>. Acesso em: 25 maio 2020.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Direito à educação: direito à igualdade, direito à diferença. **Cadernos de pesquisa**, n. 116, p. 245-262, 2002.

_____. Reformas educacionais no Brasil. SAVIANI, Demerval (org.). **Estado e políticas educacionais na história da educação brasileira**. Vitória: EDUFES, 2011. p. 343-372.

_____; HORTA, José S. B; FAVERO, Osmar. A relação educação-sociedade-estado pela mediação jurídico-constitucional. *In*: FÁVERO, Osmar (org.). **A Educação nas constituintes brasileiras 1823-1988**. 3. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2005. Coleção memória da educação.

DAYRELL, Juarez. A escola "faz" as juventudes? Reflexões em torno da socialização juvenil. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100, p. 1105-1128, 2007. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302007000300022. Acesso em: 25 maio 2020.

DELORS, Jacques *et al.* **Educação: um tesouro a descobrir**. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

DEVACHI, Catia; TREVISAN, Amarildo. Sobre a proximidade do senso comum das pesquisas qualitativas em educação: positividade ou simples decadência? **Revista Brasileira de Educação**, v. 15, n. 43, p. 148-161, jan./abr. 2010.

DEWEY, John. **Experiência e educação**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1971.

DUBET, François. **Sociologia da experiência**. Lisboa: Éditions du Seuil, 1994. Tradução Fernando Tomaz.

_____. **As desigualdades multiplicadas**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2003. Tradução Sérgio Miola.

_____. A escola e a exclusão. **Cadernos de pesquisa**, n. 119, p. 29-45, 2003a.

_____. O que é uma escola justa? **Cadernos de Pesquisa**, v. 34, n. 123, p. 539-555, set./dez. 2004.

_____. Democratização escolar e justiça da escola. **Educação**. Santa Maria, v. 33, n. 3, p. 381-394, set./dez. 2008. Disponível em: <http://www.ufsm.br/revistaeducacao>. Acesso em: 25 maio 2020.

_____. Os limites da igualdade de oportunidade. **Cadernoscenpec**, São Paulo, v. 2, n. 2, p.171-179, dez. 2012.

ELIAS, Norbert. **A Sociedade dos Indivíduos**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1994.

FARIA FILHO, Luciano Mendes de. A legislação escolar como fonte para a História da Educação: uma tentativa de interpretação. *In*: FARIA FILHO, Luciano Mendes de. (org.). **Educação, modernidade e civilização**. Belo Horizonte: Autêntica, 1998. p. 89-121.

FARIA FILHO, L.; VIDAL, D. G. Os tempos e os espaços no processo de institucionalização da escola primária no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, n. 14, p. 19-34, 2000.

FERNÁNDEZ, Tabaré. Cuatro hipótesis sobre la institucionalización de la evaluación educativa en América Latina: el Uruguay en mirada comparada. **Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa**, v. 3, n. 3, p. 90-114, 2010.

FILIPIM, Priscila Viviane de Souza; ROSSI, Ednéia Regina; RODRIGUES, Elaine. História da institucionalização da educação infantil: dos espaços de assistência à obrigatoriedade de ensino (1875-2013). **Revista HISTEDBR**, v. 17, n. 2, p. 605-620, 2017.

FLAVELL, J. Metacognition and cognitive monitoring. **American Psychologist**. v. 34, p. 906-911, 1979.

FLICKINGER, Hans-Georg. A institucionalização da educação em questão. **Revista Espaço Pedagógico**, v. 24, n. 3, p. 520-532, 2017.

FREIRE, Paulo. **Extensão ou comunicação?** 7. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983. (O mundo, hoje. v. 24).

_____. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

_____. **A educação na cidade**: projeto pedagógico. São Paulo: Editora Cortez, 1991.

_____. **Pedagogia da indignação**: cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: Editora UNESP, 2000.

_____. **Política e Educação**: ensaios. 5. ed. São Paulo: Editora Cortez, 2001.

_____. **Pedagogia dos sonhos possíveis**. São Paulo: Universidade Estadual Paulista, 2001a.

_____. **Ação cultural para a liberdade e outros escritos**. 14.ed. rev. e atual. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

_____. **Educação e mudança**. 2. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011a.

_____. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 45. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

FREIRE, Paulo; FAUNDEZ, Antônio. **Por uma pedagogia da pergunta**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.

GALVÃO, Cecília. Narrativas em educação. **Ciências & Educação**, Bauru, v. 11, n. 2, p. 327-345, 2005. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S151673132005000200013&script=sci_arttext. Acesso em: 22 maio 2018.

GARCÍA, Guadalupe Valencia. El ofício del sociólogo: la imaginación sociológica. **Pluralismo epistemológico**, p. 193-214, 2009. Disponível em: <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/coedicion/olive/10garcia.pdf>. Acesso em: 11 maio 2020.

GARCIA, Valéria Aroeira; RODRIGUES, Juliana Pedreschi; CASTILHO, Janaina Carrasco. Institucionalização da infância: a guerra dos botões brincada por meio de regras institucionalizantes. **Saber & Educar**, n. 21, p. 30-39, 2016.

GERHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo (org.). **Métodos de pesquisa**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

GONÇALVES, Andressa Lariane Paiva; SCHELBAUER, Analete Regina. A cultura escolar e a formação de professores em Cianorte. **Cadernos de História da Educação**, v. 15, n. 3, p. 1078-1100, 2016.

GRENDENE, Mário Vinícius Canfield. **Metacognição: uma teoria em busca de validação**. 2007. 54f. Dissertação (Mestrado em Psicologia Social) – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2007. Disponível em: <http://tede2.pucrs.br/tede2/handle/tede/926>. Acesso em: 09 jan. 2020.

GROSSMAN, David. **Ver: amor**. São Paulo: Companhia das Letras, 2007. Tradução de Nancy Rozenchan.

HADDAD, Sérgio; GRACIANO, Mariângela. Educação: direito universal ou mercado em expansão. **São Paulo em Perspectiva**. São Paulo, v. 18, n. 3, p. 67-77, set. 2004. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-88392004000300008&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 23 jul. 2020.

HALBWACHS, Maurice. Memória individual e memória coletiva. *In*: HALBWACHS, Maurice. **A memória coletiva**. São Paulo: Centauro, 2006. p. 29-70.

HONNETH, Axel. **Luta por reconhecimento: a gramática moral dos conflitos sociais**. São Paulo: Editora 34, 2003.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Estimativa da população brasileira**. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/>. Acesso em: 08 maio 2020.

_____. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio Contínua (PNAD)**. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/trabalho/17270-pnad-continua.html?edicao=24772&t=resultados>. Acesso em: 08 maio 2020.

_____. **Taxa de Analfabetismo das pessoas com 15 anos ou mais de idade, por sexo**. Disponível em: <https://brasilemsintese.ibge.gov.br/educacao/taxa-de-analfabetismo-das-pessoas-de-15-anos-ou-mais.html>. Acesso em: 12 abr. 2019.

_____. **Taxa de escolarização das pessoas de 6 a 14 anos de idade, por sexo**. Disponível em: <https://brasilemsintese.ibge.gov.br/educacao/taxa-de-escolarizacao-das-pessoas-de-6-a-14-anos.html>. Acesso em: 12 abr. 2019.

INAF. Instituto Paulo Montenegro. Disponível em: <https://ipm.org.br/inaf>. Acesso em: 08 maio 2020.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **IDEB – Resultados e metas: IDEB 2005, 2007, 2009, 2011, 2013, 2015, 2017 e**

Projeções para o Brasil. Disponível em: <http://ideb.inep.gov.br/resultado/resultado/resultadoBrasil.seam?cid=480636>. Acesso em: 07 maio 2020.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Investimentos Públicos em Educação**. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/guest/investimentos-publicos-em-educacao>. Acesso em: 12 maio 2020.

_____. **Mapa do Analfabetismo no Brasil**. 2010. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/documents/186968/485745/Mapa+do+analfabetismo+no+Brasil/a53ac9ee-c0c0-4727-b216-035c65c45e1b?version=1.3>. Acesso em: 12 maio 2020.

IPEA. Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada. **Séries históricas**. Taxa de câmbio comercial para compra. Disponível em: <http://www.ipeadata.gov.br/ExibeSerie.aspx?serid=38590&module=M>. Acesso em: 22 jul. 2020.

_____. **Taxa de câmbio comercial para compra**. Disponível em: <http://www.ipeadata.gov.br/ExibeSerie.aspx?serid=38590&module=M>. Acesso em: 22 jul. 2020.

IFRS. Instituto Federal do Rio Grande do Sul. **Institucional**. Sobre o IFRS. Disponível em: <https://ifrs.edu.br/institucional/sobre/>. Acesso em: 27 ago. 2020.

IZQUIERDO, Iván. **Memória**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

KRAMER, Sonia. Autoria e autorização: questões éticas na pesquisa com crianças. **Cadernos de pesquisa**, n. 116, p. 41-59, 2002.

LEFEBVRE, Henri. **Rhythmanalysis: space, time and everyday life**. New York, Continuum, 2004.

_____; RÉGULIER, Catherine. Le projet rythmanalytique. **Communications: L'espace perdu et le temps retrouvé**, n. 41, p. 191-199, 1985. Disponível em: https://www.persee.fr/doc/comm_0588-8018_1985_num_41_1_1616. Acesso em: 15 jun. 2019.

LEMONS, Caroline Caldas. **Do direito à educação ao direito à aprendizagem**: um estudo sobre culturas de intervenção pedagógica (Caxias do Sul – 1988-2013). 2015. 197 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade de Caxias do Sul, Programa de Pós-Graduação em Educação. Caxias do Sul, 2015.

_____; KULLMANN, Niuana. A concepção de experiência em Paulo Freire: relações com o cotidiano escolar e a prática docente. *In*: I Seminário Internacional de Educação, Biopolítica e Formação de Professores e II Jornada Interuniversitária de Pós-Graduação em Educação Brasil/Argentina. Caxias do Sul: Editora Even3, 2019. *E-book*. Disponível em: https://www.ucs.br/site/midia/arquivos/ebook-i-sibforp_2.pdf. Acesso em: 14 jun. 2016.

LOPES, Natalina Francisca Mezzari; RIBEIRO, Ricardo. Institucionalização da gestão escolar no Brasil: em foco as primeiras décadas do século XX (1911-1950). **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, v. 9, n. 2, p. 378-389, 2014.

LUCHESE, Terciane Ângela; KREUTZ, Lúcio. Das escolas de improviso às escolas planejadas: um olhar sobre os espaços escolares da Região Colonial Italiana, Rio Grande do Sul. **Revista Brasileira de História da Educação**, v. 12, n. 2 (29), p. 45-76, 2012.

MANNHEIM, Karl. "El problema de las generaciones". **Revista Española de Investigaciones Sociológicas (REIS)**, n. 62, p. 193-242, 1993. Tradução de Ignacio Sánchez de la Yncera. Disponível em: <http://www.reis.cis.es/REIS/jsp/REIS.jsp?opcion=revistas&numero=62>. Acesso em: 22 mar. 2018.

MANNHEIM, Karl; MERTON, Robert King; MILLS, Charles Wright. **Sociologia do conhecimento**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1967.

MARTINS, José de Souza. **Uma sociologia da vida cotidiana** – ensaios na perspectiva de Florestan Fernandes, de Wright Mills e de Henri Lefebvre. Editora Contexto: São Paulo, 2014.

MELUCCI, Alberto. Juventude, tempo e movimentos sociais. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo: Anped, n. 5 e 6, p. 5-14, maio/ago. e set./dez. 1997.

McCOWAN, Tristan. Reframing the universal right to education. **Comparative Education**, v. 46, n. 4, p. 509-525, 2010. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/03050068.2010.519482>. Acesso em: 02 jul. 2020.

_____. O direito humano à aprendizagem e a aprendizagem dos direitos humanos. **Educar em Revista**, n. 55, 2015.

MEC. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular: Educação é base**. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_20dez_site.pdf. Acesso em: 11 abr. 2019.

MITCHELL, Terence R. Motivation and participation: An integration. **Academy of Management Journal**, v. 16, n. 4, p. 670-679, 1973.

_____. Motivation: New directions for theory, research, and practice. **Academy of management review**, v. 7, n. 1, p. 80-88, 1982.

MORAES, Roque. **Mergulhos discursivos**: análise textual discursiva entendida como processo integrado de aprender, comunicar e interferir em discursos. Porto Alegre: PGEDUC-PUCRS, 2002.

_____. **Análises qualitativas:** Análise de conteúdo? Análise de discurso? Porto Alegre: 2003.

_____. Uma tempestade de luz: a compreensão possibilitada pela análise textual discursiva. **Ciência e Educação**, Bauru, v. 9, n. 2, p. 191-210, 2003a.

_____; GALIAZZI, Maria do Carmo. **Análise textual discursiva**. Ijuí: Editora UNIJUÍ, 2007.

MOREIRA, Marco A.; MASINI, Elcie. **Aprendizagem significativa:** a teoria de David Ausubel. São Paulo: Moraes, 1982.

NOGUEIRA, Makeliny Oliveira Gomes. LEAL, Daniela. **Teorias da aprendizagem:** um encontro entre os pensamentos filosófico, pedagógico e psicológico. 3. ed. rev., ampl. e atual. Curitiba: Intersaberes, 2015.

OLIVEIRA, Marta Kohl de. **Vigotsky:** aprendizado e desenvolvimento um processo sócio-histórico. 4. ed. São Paulo: Scipione, 1997.

OPAS. Organização Pan-Americana de Saúde. **Folha informativa – Covid-19.** Emergência de Saúde Pública de Importância Nacional. Disponível em: https://www.paho.org/bra/index.php?option=com_content&view=article&id=6101:covid19&Itemid=875. Acesso em: 02 maio 2020.

OPNE. Observatório do Plano Nacional de Educação. Disponível em: <https://www.observatoriodopne.org.br/>. Acesso em: 22 jan. 2020.

_____. Indicadores. Metas PNE. **Meta 1 Educação Infantil.** Indicadores. Disponível em: <https://www.observatoriodopne.org.br/indicadores/metas/1-educacao-infantil/indicadores>. Acesso em: 12 maio 2020.

_____. Indicadores. Metas PNE. **Meta 2 Ensino Fundamental.** Indicadores. Disponível em: <https://www.observatoriodopne.org.br/indicadores/metas/2-ensino-fundamental/indicadores>. Acesso em: 12 maio 2020.

_____. Indicadores. Metas PNE. **Meta 3 Ensino Médio.** Indicadores. Disponível em: <https://www.observatoriodopne.org.br/indicadores/metas/3-ensino-medio/indicadores>. Acesso em: 12 maio 2020.

_____. Indicadores. Metas PNE. **Meta 4 Educação Especial/Inclusiva.** Indicadores. Disponível em: <https://www.observatoriodopne.org.br/indicadores/metas/4-educacao-especial-inclusiva/indicadores>. Acesso em: 12 maio 2020.

_____. Indicadores. Metas PNE. **Meta 5 Alfabetização.** Indicadores. Disponível em: <https://www.observatoriodopne.org.br/indicadores/metas/5-alfabetizacao/indicadores>. Acesso em: 12 maio 2020.

_____. Indicadores. Metas PNE. **Meta 6 Educação Integral.** Indicadores. Disponível em: <https://www.observatoriodopne.org.br/indicadores/metas/6-educacao-integral/indicadores>. Acesso em: 12 maio 2020.

_____. Indicadores. Metas PNE. **Meta 7 Aprendizado adequado na idade certa.** Indicadores. Disponível em: <https://www.observatoriodopne.org.br/indicadores/metas/7-aprendizado-adequado-fluxo-adequado/indicadores>. Acesso em: 12 maio 2020.

_____. Indicadores. Metas PNE. **Meta 8 Escolaridade Média.** Indicadores. Disponível em: <https://www.observatoriodopne.org.br/indicadores/metas/8-escolaridade-media/indicadores>. Acesso em: 12 maio 2020.

_____. Indicadores. Metas PNE. **Meta 9 Alfabetização e alfabetismo funcional de jovens e adultos.** Indicadores. Disponível em: <https://www.observatoriodopne.org.br/indicadores/metas/9-alfabetizacao-educacao-jovens-adultos/indicadores>. Acesso em: 12 maio 2020.

_____. Indicadores. Metas PNE. **Meta 10 EJA integrada à Educação Profissional.** Indicadores. Disponível em: <https://www.observatoriodopne.org.br/indicadores/metas/10-eja-integrada-a-educacao-profissional/indicadores>. Acesso em: 12 maio 2020.

_____. Indicadores. Metas PNE. **Meta 11 Educação Profissional.** Indicadores. Disponível em: <https://www.observatoriodopne.org.br/indicadores/metas/11-educacao-profissional/indicadores>. Acesso em: 12 maio 2020.

_____. Indicadores. Metas PNE. **Meta 12 Educação Superior.** Indicadores. Disponível em: <https://www.observatoriodopne.org.br/indicadores/metas/12-ensino-superior/indicadores>. Acesso em: 12 maio 2020.

_____. Indicadores. Metas PNE. **Meta 13 Titulação de professores da Educação Superior.** Indicadores. Disponível em: <https://www.observatoriodopne.org.br/indicadores/metas/13-professores-titulados/indicadores>. Acesso em: 12 maio 2020.

_____. Indicadores. Metas PNE. **Meta 14 Pós-graduação.** Indicadores. Disponível em: <https://www.observatoriodopne.org.br/indicadores/metas/14-pos-graduacao/indicadores>. Acesso em: 12 maio 2020.

_____. Indicadores. Metas PNE. **Meta 15 Formação de professores.** Indicadores. Disponível em: <https://www.observatoriodopne.org.br/indicadores/metas/15-formacao-professores/indicadores>. Acesso em: 12 maio 2020.

_____. Indicadores. Metas PNE. **Meta 16 Formação continuada e pós-graduação de professores.** Indicadores. Disponível em: <https://www.observatoriodopne.org.br/indicadores/metas/16-professores-pos-graduados/indicadores>. Acesso em: 12 maio 2020.

_____. Indicadores. Metas PNE. **Meta 17 Valorização do professor.** Indicadores. Disponível em: <https://www.observatoriodopne.org.br/indicadores/metas/17-valorizacao-professor/indicadores>. Acesso em: 12 maio 2020.

_____. Indicadores. Metas PNE. **Meta 18 Plano de carreira docente.** Indicadores. Disponível em: <https://www.observatoriodopne.org.br/indicadores/metas/18-plano-carreira/indicadores>. Acesso em: 12 maio 2020.

_____. Indicadores. Metas PNE. **Meta 19 Gestão democrática.** Indicadores. Disponível em: <https://www.observatoriodopne.org.br/indicadores/metas/19-gestao-democratica/indicadores>. Acesso em: 12 maio 2020.

_____. Indicadores. Metas PNE. **Meta 20 Financiamento da Educação.** Indicadores. Disponível em: <https://www.observatoriodopne.org.br/indicadores/metas/20-financiamento/indicadores>. Acesso em: 20 maio 2020.

ORDINE, Nuccio. **A utilidade do inútil:** um manifesto. 1. ed. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 2016. Tradução Luiz Carlos Bombassaro.

_____. A utilidade dos saberes inúteis. *In*: ORDINE, Nuccio; GOUVEIA, Regina. **A utilidade dos saberes inúteis.** Lisboa, Portugal: Fundação Francisco Manuel dos Santos, 2017. p. 13-36.

PAIS, José Machado. Introdução (Traçado do estudo). *In*: PAIS, José Machado (Coord.). **Traços e Riscos de Vida.** Uma aproximação qualitativa a modos de vida juvenis. Porto: Ambar, 1999. p. 9-27.

_____. O cotidiano e a prática artesanal da pesquisa. **Revista Brasileira de Sociologia**, v. 1, n. 1, p.107-128, 2013.

_____. **Sociologia da Vida Quotidiana:** teorias, métodos e estudos de caso. Lisboa: Imprensa de Ciências Sociais, 2015.

_____; LACERDA, Miriam Pires Corrêa de; OLIVEIRA, Victor Hugo Nedel. Juventudes contemporâneas, cotidiano e inquietações de pesquisadores em Educação – uma entrevista com José Machado Pais. **Educar em Revista**, n. 64, p. 301-313, 2017. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0104-40602017000200301&script=sci_arttext. Acesso em: 23 jul. 2020.

PAVIANI, Jayme. **Uma introdução à filosofia.** Caxias do Sul: Educus, 2014.

PELLIZZER, Camila Siqueira Rodrigues. **Tempos de diálogo:** o olhar dos jovens sobre suas experiências no ensino médio integrado do IFRS. 2016. 192f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Caxias do Sul, Programa de Pós-Graduação em Educação. Caxias do Sul, 2016. Disponível em: <https://repositorio.ucs.br/xmlui/bitstream/handle/11338/1792/Dissertacao%20Camila%20Siqueira%20Rodrigues%20Pellizzer.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 27 ago. 2020.

PIRES, Jocianne Giacomuzzi. **Jovens e escola justa: o cotidiano nos cursos técnicos integrados ao Ensino Médio (IFRS Campus Caxias do Sul/ RS)**. 2018. 232f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Caxias do Sul, Programa de Pós-Graduação em Educação. Caxias do Sul, 2018.

POLIT, D.F.; BECK, C.T.; HUNGLER, B.P. **Fundamentos de Pesquisa em Enfermagem: métodos, avaliação e utilização**. 5. ed. Porto Alegre: Artmed, 2004.

POZO, JI. **Aprendizes e mestres: a nova cultura da aprendizagem**. Porto Alegre: Artmed; 2002. Tradução de Rosa E.

PRAIA, João Félix. Aprendizagem significativa em D. Ausubel: contributos para uma adequada visão da sua teoria e incidências no ensino. **Teoria da aprendizagem significativa**. Peniche, Portugal, p. 121-134, 2000. Disponível em: <https://repositorioaberto.uab.pt/bitstream/10400.2/1320/1/Livro%20Peniche.pdf#page=122>. Acesso em: 28 maio 2020.

PREFEITURA MUNICIPAL DE CAXIAS DO SUL. Geo Caxias. Biblioteca de dados. Arquivos. **Mapa de escolas estaduais, municipais de ensino infantil, fundamental e médio**. Disponível em: <https://gcpstorage.caxias.rs.gov.br/documents/2018/09/102d3f41-1e8b-4f19-82f7-d28c34d73a2f.pdf>. Acesso em: 28 jan. 2020.

PREFEITURA MUNICIPAL DE CAXIAS DO SUL. Secretaria do planejamento. **Mapa das regiões administrativas de Caxias do Sul – divisão por bairros**. Disponível em: <https://caxias.rs.gov.br/noticias/2017/10/secretaria-do-planejamento-agenda-reunioes-comunitarias-para-debater-plano-diretor>. Acesso em: 28 jan. 2020.

QEdu. Portal Brasileiro de Dados Abertos. Matrículas e infraestrutura. **Matrículas no Ensino Fundamental**. Disponível em: https://www.qedu.org.br/cidade/174-caxias-do-sul/censo-escolar?year=2018&localization=0&dependence=3&education_stage=0&item=matriculas-no-ensino-fundamental. Acesso em: 18 maio 2020.

_____. Ideb. **Resultados e projeções**. Disponível em: <https://academia.qedu.org.br/ideb/resultados-e-projecoes/>. Acesso em: 18 maio 2020.

REALE, Miguel. **Lições preliminares de direito**. 27. ed. São Paulo: Saraiva, 2002.

RESENDE, José Manuel; CAETANO, Pedro. A arte de fazer a medida. O julgamento dos professores em contextos de avaliação escolar. *In*: VIEIRA, Maria Manuel (org.). **O futuro em Aberto**. Lisboa: Editora Mundos Sociais, 2015, p. 97-129.

RESENDE, José Manuel; GOUVEIA, Luís. As artes de fazer o comum nos estabelecimentos de ensino: outras aberturas sociológicas sobre os mundos escolares. **Fórum Sociológico**, Série II CESNOVA, n. 23, p 97-106, 2013.

RIBEIRO, Célia. Em torno do conceito *locus de controlo*. **Máthesis**, n. 9, p. 297-314, 2000.

RORTY, Richard. **Objetivismo, relativismo e verdade**: escritos filosóficos 1. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2002. Tradução de Marco Antônio Casanova.

ROTTER, J. Generalized expectancies for internal versus external control for reinforcement. **Psychological Monographs**, v. 80, p. 1-28, 1966. Disponível em: <https://pdfs.semanticscholar.org/161c/b7ac92d7571042bb11ebdaaa1175be8079f8.pdf>. Acesso em: 24 jul. 2020.

SACRISTÁN, José G. **O aluno como invenção**. Porto Alegre: Artmed Editora, 2004.

SCHEFFER, Sandra Maria; KACHAUKJE, Samira. O método regressivo-progressivo de Lefebvre para investigar a produção de habitação social sobre o espaço em Ponta Grossa-PR. **Emancipação**, v. 18, n. 1, p. 63-82, 2018.

SHIM, Seung Hwan. A philosophical investigation of the role of teachers: A synthesis of Plato, Confucius, Buber, and Freire. **Teaching and Teacher Education**, v. 24, n. 3, p. 515-535, 2008.

STECANELA, Nilda. O cotidiano como fonte de pesquisa nas ciências sociais. **Revista Conjectura**, Caxias do Sul, v. 14, n. 1, p. 63-75, jan./mai. 2009. Disponível em: <https://fundacao.ucs.br/site/midia/arquivos/cotidiano.pdf>. Acesso em: 18 jan. 2018.

_____. **Jovens e cotidiano**: trânsitos pelas culturas juvenis e pela escola da vida. Caxias do Sul: Educs, 2010.

_____. A escolha do método e a identidade do pesquisador. *In*: STECANELA, Nilda (org.). **Diálogos com a educação**: a escolha do método e a identidade do pesquisador. Caxias do Sul: EDUCS, 2012. p. 15-32.

_____. O direito à educação e o cotidiano escolar: dimensões do concebido, do vivido e do Percebido. **Educação**, Porto Alegre, v. 39, n. 3, p. 344-356, set./dez. 2016. Disponível em: <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/20997/15142>. Acesso em: 11 jan. 2018.

_____. A Coisificação da Relação Pedagógica no Cotidiano Escolar. **Educ. Real.**, Porto Alegre, v. 43, n. 3, p. 929-946, set. 2018. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2175-62362018000300929&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 06 ago. 2019.

STECANELA, Nilda; LEMONS, Caroline Caldas. Direito à educação: da conquista ao reconhecimento. **Revista Espaço Pedagógico**, v. 27, n. 1, p. 168-185, 2020.

_____. Culturas de intervenção pedagógica no reconhecimento do direito à educação. **Linhas Críticas**, v. 25, p. 1-19, mar. 2020a.

STECANELA, Nilda; WESSEL, Samanta Cristina. Por que ir à escola? Da (re) produção de sentidos à espera pela "vida real". **Atos de Pesquisa em Educação**, v. 11, n. 3, p. 663-679, 2016.

TODOS PELA EDUCAÇÃO. O que são e para que servem as diretrizes curriculares? 2018. Disponível em: <https://todospelaeducacao.org.br/noticias/o-que-sao-e-para-que-servem-as-diretrizes-curriculares/>. Acesso em: 17 out. 2018.

TOLOSANA, Carmelo Lisón. **Antropologia: horizontes educativos**. Granada, Editorial Universidad de Granada, 2005.

TRÓPIA, Guilherme; CALDEIRA, Ademir D. Vínculos entre relação com o saber de Bernard Charlot e categorias bachelardianas. **Educação**. Porto Alegre, v. 34, n. 3, p. 369-375, set./dez. 2011. Disponível em: https://ri.ufs.br/bitstream/riufs/4749/1/EDINEIA_%20TAVARES_LOPES.pdf. Acesso em: 26 fev. 2019.

UNESCO; OREALC. **Educação de qualidade para todos: um assunto de direitos humanos**. 2. ed. Brasília, 2008.

VALE, Rosiney Aparecida Lopes do. **Mercadorização da educação: elementos que circunscrevem a formação inicial de professores**. 2015. 176f. Tese (Doutorado) – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Faculdade de Filosofia e Ciências. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11449/135937>. Marília, SP, 2015. Acesso em: 08 maio 2020.

VEIGA, Cynthia Greive. **História da Educação**. São Paulo: Ática, 2007.

VIANA, Marcos Alan. Infância contemporânea: institucionalização e cerceamento. **Revista PsicoFAE: Pluralidades em Saúde Mental**, v. 7, n. 2, p. 47-68, 2018.

VIDAL, Diana Gonçalves. 80 anos do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova: questões para debate. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 39, n. 3, p. 577-588, jul./set. 2013. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v39n3/aop1177.pdf>. Acesso em: 08 mar. 2020.

VIEIRA, Maria Manuel. Apresentação. *In*: VIEIRA, Maria Manuel (org.) **O Futuro em Aberto**. Lisboa: Editora Mundos Sociais, 2015. p. 1-14.

VIGOTSKY, Lev Semenovich; LURIA, Alexander Romanovich; LEONTIEV, Aleksei Nikolaevich. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 7. ed. São Paulo: Ícone, 2001.

WEFFORT, Madalena F. Educando o olhar da observação: aprendizagem do olhar. *In*: WEFFORT, Madalena *et al.* **Observação, registro e reflexão**. Instrumentos Metodológicos I. 2. ed. São Paulo: Espaço Pedagógico, 1996.

WERLE, Flávia Obino Corrêa. Institucionalização de políticas educacionais em âmbito municipal. **Acta Scientiarum: Education**, v. 38, n. 2, p. 155-164, 2016.

WELLER, Wivian. Atualidade do conceito de gerações de Karl Mannheim. **Revista Sociedade e Estado**, v. 25, n. 2, p. 205-224, mai./ago. 2010.

ZANETTE, Carla Roberta Sasset. **A relação do docente com o saber**: sentidos atribuídos aos referenciais curriculares e ao ensinar no cotidiano da escola pública. 2019. 266f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de Caxias do Sul, Programa de Pós-Graduação em Educação. Caxias do Sul, 2019.

APÊNDICE A – ROTEIRO DA ENTREVISTA NARRATIVA

ROTEIRO DA ENTREVISTA NARRATIVA

(A) Sociografia dos(as) participantes do estudo

Qual é o seu nome?

Qual é a sua idade?

Qual é o seu gênero (masculino, feminino ou outro)?

Com quem você vive?

Em qual bairro você vive?

Você trabalha?

Você possui religião? Qual?

Além do Grupo Familiar e do Grupo Educativo, você participa de algum grupo (profissional, político, religioso, de lazer ou outro)?

Qual é a escolaridade da sua mãe?

Qual é a escolaridade do seu pai?

Qual é a profissão ou função profissional da sua mãe?

Qual é a profissão ou função profissional do seu pai?

Aproximadamente, qual é a renda da sua família por mês?

(B) Entrevista narrativa: experiências e percepções de aprendizagem

1. Você poderia me dizer em que aspectos o seu bem-estar ou o seu mal-estar na escola depende do que se passa fora dela, por exemplo, relacionado ao que acontece na família, na comunidade, no grupo de amigos, na igreja ou no trabalho? Cite exemplos.

2. Se você pudesse definir uma palavra para expressar como é estar na escola, qual palavra seria?

3. De um modo geral, que nota (entre 0 e 10) você atribui às suas aprendizagens escolares? Por quê?

4. O que se aprende na escola?

5. Das coisas que se aprende na escola, quais você pode escolher?

6. O que você busca na escola?

7. O que você encontra na escola?
8. Que coisas/situações/ações mais contribuem para que sua aprendizagem ocorra?
9. O que acontece em uma aula em que se aprende melhor?
10. Que características você procura nos(as) professores(as) de hoje?
11. (Complete a frase) É preciso que a escola seja...
12. (Complete a frase) É preciso que a escola não seja...
13. Na escola, é importante que os(as) estudantes tenham tempo para quê?
14. Quando os(as) estudantes se sentem motivados(as) na escola?
15. Como os(as) estudantes são avaliados(as)?
16. Como os(as) estudantes poderiam ou gostariam de ser avaliados(as)?
17. Quando ou em que situações os(as) estudantes são escutados(as)?
18. Quando ou em que situações são feitas perguntas aos(as) estudantes?
19. A quem pertence o espaço da escola?
20. Que recomendações você daria para que a escola funcionasse melhor?

(C) Trajetória escolar

Em que ano você entrou para o primeiro ano do Ensino Fundamental?

Você reprovou alguma vez? Quando?

Você sempre estudou nas escolas municipais de Caxias do Sul?

Há quanto tempo você estuda nesta escola?

APÊNDICE B – TERMO DE ASSENTIMENTO TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado(a) para participar de um estudo que tem como **objetivo** investigar possíveis relações entre o que acontece na escola e o que se percebe em relação ao cotidiano e a própria aprendizagem.

Os(as) participantes desta pesquisa são estudantes do último ano do Ensino Fundamental e têm, no mínimo, 13 anos de idade. Você não precisa participar da pesquisa se não quiser, é um direito seu, e não terá nenhum problema se desistir. Há risco mínimo à pessoa participante na pesquisa.

A pesquisa será feita por gravação de voz via aplicativo de mensagens instantâneas (*WhatsApp*) em um número de telefone indicado por você ou seu(sua) responsável legal. Será um momento para conversar a respeito do assunto proposto.

Ninguém saberá que você está participando da pesquisa, não será falado a outras pessoas, nem serão enviadas suas opiniões para elas. Os dados da pesquisa ficarão arquivados com a doutoranda.

A leitura e seu aceite deste termo de assentimento, via gravação de voz, serão arquivados pela doutoranda responsável. Os resultados da pesquisa serão publicados sem identificar o nome dos(as) estudantes que participaram do estudo. Se você tiver alguma dúvida, pode perguntar para Caroline Caldas Lemons pelo e-mail caroline.lemons35@gmail.com ou telefone (XX) XXXXX-XXXX.

Eu _____ entendi a proposta e aceito participar da investigação. Entendi que posso dizer "sim" e participar, mas que, a qualquer momento, posso dizer "não" e desistir sem problema. Sei que poderei solicitar novas informações e o meu responsável poderá modificar a decisão sobre a minha participação, se assim o desejar. Tendo o consentimento do meu responsável já expresso, declaro que concordo em participar do estudo.

Recebi uma cópia deste termo de assentimento livre e esclarecido, li e concordo em participar da pesquisa.

Caxias do Sul, ____ de _____ de 2020.

APÊNDICE C – TERMO DE CONSENTIMENTO
TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Seu(sua) filho(a) está sendo convidado(a) para participar de um estudo que tem como **objetivo** investigar possíveis relações entre o que acontece na escola e o que se percebe em relação ao cotidiano e a própria aprendizagem.

Os(as) participantes desta pesquisa são estudantes do último ano do Ensino Fundamental e têm, no mínimo, 13 anos de idade. Ele(a) não precisa participar da pesquisa se não quiser, é um direito dele(a) e seu, e não terá nenhum problema se você não consentir sua participação ou desistir dela a qualquer tempo. Há risco mínimo à pessoa participante na pesquisa.

A pesquisa será feita por gravação de voz via aplicativo de mensagens instantâneas (*WhatsApp*) em um número de telefone indicado por ele(a) ou por você. Será um momento para conversar a respeito do assunto proposto.

Ninguém saberá que ele(a) está participando da pesquisa, não será falado a outras pessoas, nem serão enviadas suas opiniões para elas. Os dados da pesquisa ficarão arquivados com a doutoranda.

A leitura e seu aceite deste termo de consentimento, via gravação de voz, serão arquivados pela doutoranda responsável. Os resultados da pesquisa serão publicados sem identificar o nome dos(as) estudantes que participaram do estudo. Se você tiver alguma dúvida, pode perguntar para Caroline Caldas Lemons pelo e-mail caroline.lemons35@gmail.com ou telefone (XX) XXXXX-XXXX.

Eu _____ entendi a proposta e concordo com a participação do meu(minha) filho(a) nesta pesquisa. Entendi que posso dizer "sim" e consentir sua participação, mas que, a qualquer momento, posso dizer "não" e desautorizá-la sem problema. Sei que poderei solicitar novas informações e que poderei modificar a decisão sobre a sua participação, se assim o desejar.

Recebi uma cópia deste termo de consentimento livre e esclarecido, li e declaro que concordo com a participação de meu(minha) filho(a) na pesquisa.

Caxias do Sul, ____ de _____ de 2020.

APÊNDICE D – CARTA DE APRESENTAÇÃO
CARTA DE APRESENTAÇÃO

Caxias do Sul, _____ de 2020.

Estimada família

Estimado(a) estudante

Ao cumprimentá-los, aproveito para me apresentar. Sou a professora **Caroline Caldas Lemons**, docente da Rede Municipal de Ensino de Caxias do Sul. Estou produzindo um estudo sobre possíveis relações entre o que acontece na escola e o que os(as) estudantes percebem em relação ao cotidiano e a própria aprendizagem.

Gostaria de contar com a colaboração de alguns estudantes do 9º ano do Ensino Fundamental de escolas municipais de Caxias do Sul e solicito seu apoio e concordância, bem como a de seu(sua) filho(a) para realizar com ele(a) uma entrevista *on-line* por gravação de voz (via *WhatsApp*) envolvendo percepções pessoais sobre a escola.

Este estudo integra uma importante etapa da investigação para doutoramento vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGEDU da UCS, intitulada **Aprendizagem no cotidiano escolar: direitos, experiências e percepções discentes**.

Esclareço que a privacidade de todos os colaboradores(as) da pesquisa será preservada e sublinho que os dados construídos muito contribuirão para os estudos sobre a Educação Básica Municipal. Na certeza de sua colaboração, antecipo agradecimentos e coloco-me à disposição para esclarecimentos pelo *e-mail* caroline.lemons35@gmail.com e telefone (XX) XXXXX-XXXX.

Atenciosamente,

Professora Caroline Caldas Lemons
Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da UCS

ANEXO A – MAPA EMIC-RÍTMICO

PERCURSOS ESCOLARES E DE VIDA: EXPERIÊNCIAS E AVALIAÇÕES EMIC-RÍTMICAS

Sociografia dos(as) participantes do estudo

Nome (opcional):

Idade:

Gênero:

Com quem vive?

Onde vive?

Situação em relação ao trabalho:

Religião:

Participa de algum grupo:

Escolarização do pai:

Escolarização da mãe:

Atuação profissional do pai:

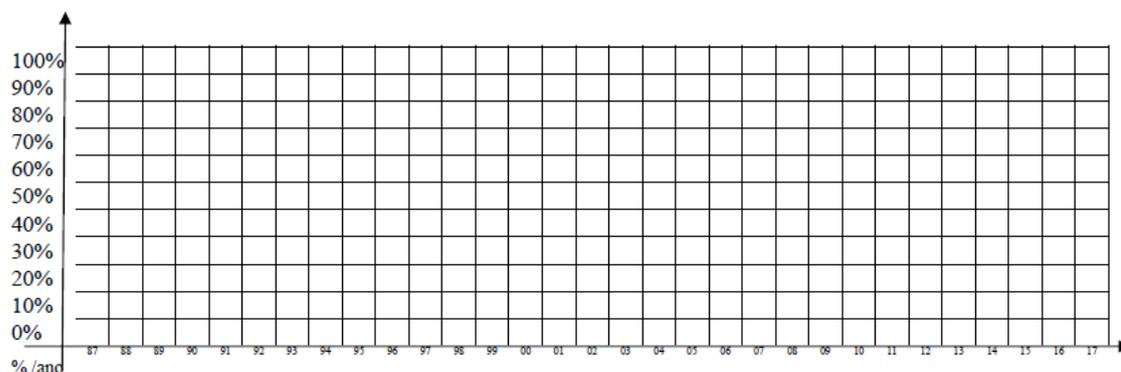
Atuação profissional da mãe:

Mapa Emic-Rítmico

1. A vida é constituída por altos e baixos. Às vezes, isso acontece também na escola. Então, quero que você registre no mapa os altos e baixos de sua vida de um modo geral, usando a caneta vermelha e, os altos e baixos de sua trajetória escolar, usando a caneta azul.

_____ Para percursos familiares

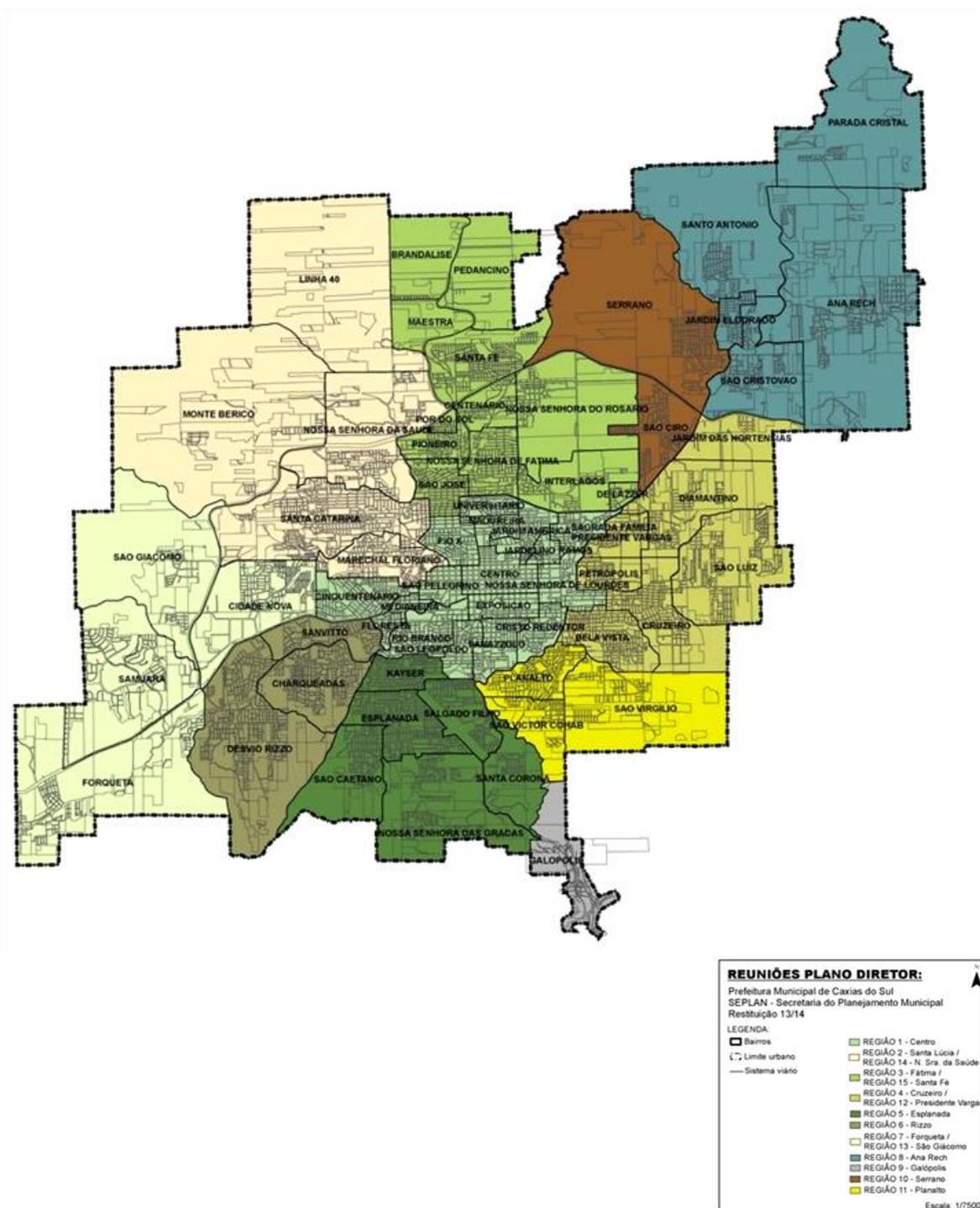
_____ Para percursos escolares



2. Agora, gostaria de que você olhasse para o seu mapa e me dissesse quais os motivos para os altos e baixos, tanto nos percursos de vida, como nos percursos escolares.

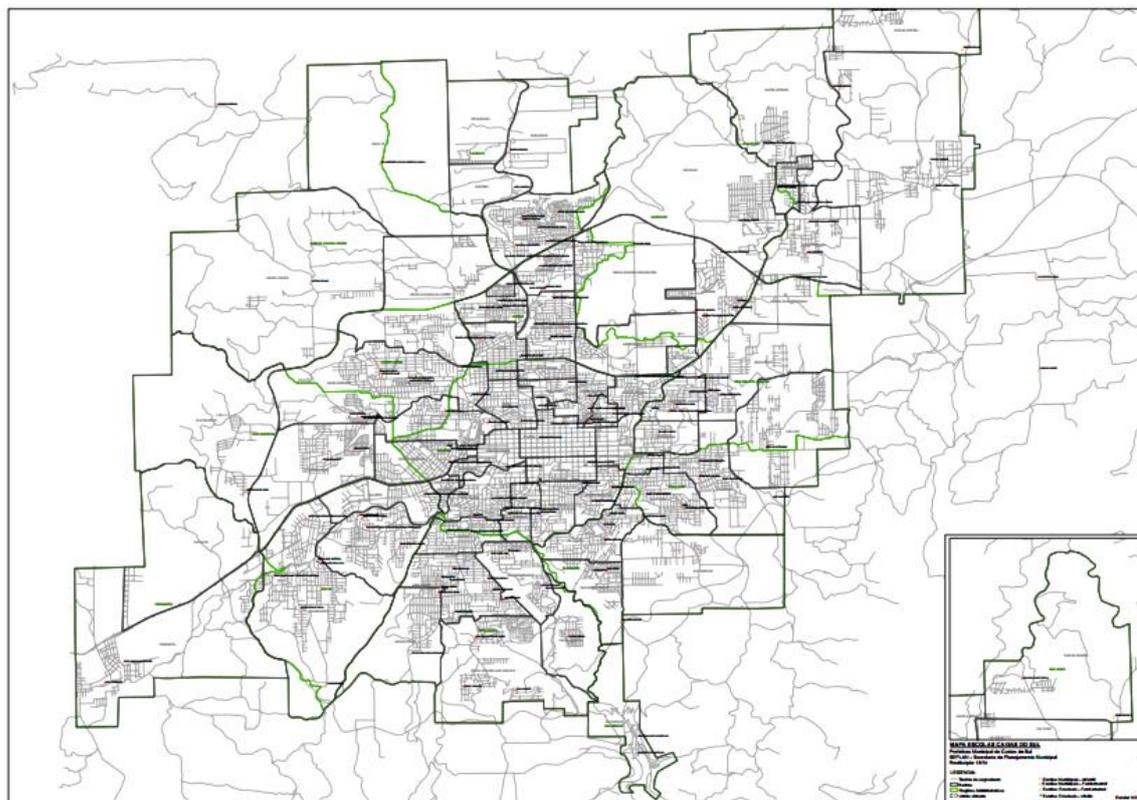
3. Você poderia me dizer em que aspectos o seu bem-estar ou o seu mal-estar na escola depende do que se passa fora dela. Cite exemplo.

ANEXO B –MAPA DAS REGIÕES ADMINISTRATIVAS DE CAXIAS DO SUL – DIVISÃO POR BAIRROS



Fonte: Prefeitura Municipal de Caxias do Sul, 2020.

ANEXO C – MAPA DE ESCOLAS ESTADUAIS, MUNICIPAIS DE ENSINO INFANTIL, FUNDAMENTAL E MÉDIO



Fonte: Prefeitura Municipal de Caxias do Sul, 2020.