

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA “JÚLIO DE MESQUITA FILHO”
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA DO
DESENVOLVIMENTO E APRENDIZAGEM

JANAINA ARTIOLI JOÃO PEDRO

**Relações entre a participação estudantil na gestão democrática e a aprendizagem
escolar: um olhar a partir da Teoria Histórico-Cultural**

Bauru/SP

2021

JANAINA ARTIOLI JOÃO PEDRO

**Relações entre a participação estudantil na gestão democrática e a aprendizagem
escolar: um olhar a partir da Teoria Histórico-Cultural**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem da Faculdade de Ciências da UNESP/Bauru como requisito para a obtenção do título de Mestre em Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem.

Linha de pesquisa: Ensino e Aprendizagem

Orientadora: Profa. Dra. Flávia da Silva
Ferreira Asbahr

Bauru/SP

2021

P372r

Pedro, Janaina Artioli João

Relações entre a participação estudantil na gestão democrática e a aprendizagem escolar : um olhar a partir da Teoria Histórico-Cultural / Janaina Artioli João Pedro. -- Bauru, 2021
256 p. : il.

Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista (Unesp), Faculdade de Ciências, Bauru

Orientadora: Flávia da Silva Ferreira Asbahr

1. Participação do estudante. 2. Aprendizagem escolar. 3. Gestão democrática. 4. Desenvolvimento Humano. 5. Teoria Histórico-Cultural. I. Título.

Sistema de geração automática de fichas catalográficas da Unesp. Biblioteca da Faculdade de Ciências, Bauru. Dados fornecidos pelo autor(a).

Essa ficha não pode ser modificada.

ATA DA DEFESA PÚBLICA DA DISSERTAÇÃO DE MESTRADO DE JANAINA ARTIOLI JOÃO PEDRO, DISCENTE DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA DO DESENVOLVIMENTO E APRENDIZAGEM, DA FACULDADE DE CIÊNCIAS - CÂMPUS DE BAURU.

Aos 26 dias do mês de maio do ano de 2021, às 09:00 horas, no(a) Faculdade de Ciências (UNESP/Bauru), realizou-se a defesa de DISSERTAÇÃO DE MESTRADO de JANAINA ARTIOLI JOÃO PEDRO, intitulada **Relações entre a participação estudantil na gestão democrática e a aprendizagem escolar: um olhar a partir da Teoria Histórico Cultural**. A Comissão Examinadora foi constituída pelos seguintes membros: Profa. Dra. FLÁVIA DA SILVA FERREIRA ASBAHR (Orientador(a) - Participação Virtual) do(a) Departamento de Psicologia / Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Faculdade de Ciências de Bauru, Profa. Dra. MARILENE PROENÇA REBELLO DE SOUZA (Participação Virtual) do(a) Departamento de Psicologia da Aprendizagem, do Desenvolvimento e da Aprendizagem / Universidade de São Paulo, Instituto de Psicologia, Profa. Dra. ELAINE SAMPAIO ARAUJO (Participação Virtual) do(a) Departamento de Educação, Informação e Comunicação / Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto (USP/Ribeirão Preto). Após a exposição pela mestranda e arguição pelos membros da Comissão Examinadora que participaram do ato, de forma presencial e/ou virtual, a discente recebeu o conceito final: APROVADA. Nada mais havendo, foi lavrada a presente ata, que após lida e aprovada, foi assinada pelo(a) Presidente(a) da Comissão Examinadora.



Profa. Dra. FLÁVIA DA SILVA FERREIRA ASBAHR

Ao meu pai, pelo que nos unia e pela saudade que deixou.

AGRADECIMENTOS

À minha mãe, Cássia, por contagiar minha existência com sua alegria, sua espontaneidade e sua fé na bondade humana. Por me acompanhar ao longo de toda minha trajetória de vida acreditando em meu potencial quando nem mesmo eu acreditei. Por ensinar-me o respeito ao próximo, o perdão e que o melhor sempre está por vir.

Ao meu pai Dorival, minha grande falta. Pelos exemplos que me ofereceu de caráter, de dedicação, de profissionalismo e de luta pela conquista de seus sonhos. Por sua trajetória idônea e íntegra. Em sua memória dedico esta conquista.

Ao meu marido Rafael, meu grande encontro, por todo o incentivo e apoio oferecidos durante a minha caminhada acadêmica. Por estar ao meu lado nos bons momentos e também nos mais difíceis. Por sua amizade, companheirismo e amor que me fortaleceram e me fortalecem todos os dias.

À minha irmã Carolina, pela parceria de vida e por ter sido minha grande inspiração em tantos momentos. Por sua força decidi empreender mudanças difíceis em minha carreira e acreditei que elas seriam possíveis. Assim como agradeço à minha irmã também o faço ao André pela oportunidade que juntos me deram de acompanhar o desenvolvimento de meu sobrinho, Felipe, cuja experiência tem me transformado enquanto pessoa, esposa, irmã e filha. Pela união que nos proporciona enquanto família, por seu sorriso e seu carinho, a ele dedico meus pensamentos de esperança.

A todos (as) os (as) professores e professoras que me inspiraram ao longo de minha trajetória e fizeram com que a docência tenha se tornado um propósito profissional. Em especial à minha orientadora Profa. Dra. Flávia da Silva Ferreira Asbahr pelos ensinamentos, pelo carinho oferecido durante nossa parceria e que sem sua compreensão e apoio eu não teria conseguido orgulhar-me das conquistas que obtive ao longo do mestrado. Enquanto professora, pesquisadora e mãe, tem nos inspirado cotidianamente. Aos integrantes do Grupo TECER - Coletivo de estudos e pesquisas sobre psicologia escolar e atividade pedagógica, desenvolvido por ela e do qual também faço parte, por oferecerem suas contribuições, principalmente no momento em que precisei reformular minha pesquisa. Em função das trocas de conhecimento, das alegrias e tristezas de nossas caminhadas, o processo, de certo, foi mais leve e preenchido de companheirismo.

À professora Me. Marlene Marchi Souza, cujo apoio durante e após minha graduação na Universidade do Sagrado Coração, nunca será esquecido. Agradeço imensamente pelas oportunidades profissionais e pela amizade que construímos juntas.

À Profa. Dra. Marianne Ramos Feijó pela oportunidade de participar enquanto aluna especial na disciplina que ministrou em 2018 sob o título de “Mediação de Disputas e Educação para a Paz em Diferentes Contextos”. Suas aulas permitiram-me lançar um olhar sobre a violência nas escolas e, por meio da mediação de conflitos, refletir sobre possibilidades interventivas inspirando o desenvolvimento do projeto com o qual pude ingressar no programa de mestrado que agora concluo. Agradeço também por fazer parte como membro suplente de minha banca, acompanhando minha trajetória enquanto mestranda.

Ao Bruno Augusto da Silva Faria e Rafael Elias Castoldi, o primeiro hoje também mestrando do mesmo programa que eu, e que a convite de minha orientadora ajudaram-me nas ações iniciais da pesquisa de campo, cujo projeto foi encerrado em função da pandemia da COVID-19. Mesmo diante de seus compromissos pessoais e acadêmicos ofereceram suas contribuições, já que a realização da pesquisa, tal como eu gostaria que fosse feita, requeria muito comprometimento, tempo e dedicação, um trabalho que precisaria ser realizado com muitas mãos.

Às professoras titulares de minha banca, Profa. Dra. Elaine Sampaio Araújo e a Profa. Dra. Marilene Proença Rebello de Souza, pelas contribuições tão valiosas que ofereceram à pesquisa, cujas diretrizes orientaram-se na reestruturação de minha pesquisa, assim como o carinho disponibilizado em suas considerações. Ao Prof. Dr. Afonso Mancuso de Mesquita pelo aceite e disponibilidade em ser membro suplente de minha banca, acompanhando-me nesse momento tão importante.

O presente trabalho foi realizado com o apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de financiamento 001.

Tomara

Que a tristeza te convença
Que a saudade não compensa
E que a ausência não dá paz
E o verdadeiro amor de quem se ama
Tece a mesma antiga trama
Que não se desfaz

E a coisa mais divina
Que há no mundo
É viver cada segundo
Como nunca mais...

Vinicius de Moraes

PEDRO, Janaina Artioli João. **Relações entre a participação estudantil na gestão democrática e a aprendizagem escolar**: um olhar a partir da Teoria Histórico-Cultural. 2021. 256 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem) – Faculdade de Ciências, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Bauru, 2021.

RESUMO

Esta pesquisa objetiva explorar as relações entre a participação estudantil na gestão democrática e a aprendizagem escolar. Neste sentido, tal exploração caracteriza a pesquisa como bibliográfica e teórica, bibliográfica porque responde à análise de produções científicas na base de dados Scielo sobre a relação entre a participação do estudante e a aprendizagem escolar (objeto de estudo) e teórica porque representa as articulações realizadas entre os elementos conceituais constitutivos desta relação, a saber, gestão democrática, ensino, aprendizagem, participação estudantil e atividades de estudo, tendo como mediação a psicologia histórico-cultural e o método materialista histórico dialético. Entretanto, o objeto de estudo não é fruto direto da pesquisa aqui materializada, mas produto da experiência empírica obtida com a pesquisa que originalmente foi desenvolvida, mas que precisou ser interrompida e reformulada em função da pandemia da COVID-19. Do ponto de vista metodológico, o movimento da pesquisa segundo a dialética entre o singular, o particular e o universal divide a dissertação em quatro capítulos. O segundo caracteriza-se pelas singularidades do objeto de estudo representado pela análise dos dados de pesquisas nacionais sobre a educação escolar e pela descrição da experiência empírica obtida a partir da pesquisa inicial. O terceiro capítulo representa a pesquisa bibliográfica, ou seja, a exploração das relações entre a participação estudantil na gestão democrática e a aprendizagem escolar em artigos científicos, por meio da qual foi possível extrair 23 artigos que mantêm algum tipo de relação com o objeto de pesquisa e 96 artigos que não se enquadraram completamente nos critérios de inclusão representando a formação de categorias temáticas. Ambos os campos foram explorados de modo a nos esclarecer as tendências históricas, teóricas, e conceituais relativas ao objeto de pesquisa. O quarto representa as mediações particulares que singularizam o objeto de estudo, bem como as arbitrariedades conceituais encontradas na pesquisa bibliográfica e na experiência empírica, evidenciando o necessário posicionamento teórico sustentado pela psicologia histórico-cultural referente às temáticas que engendram o objeto a fim de permitir uma relação coesa entre seus elementos constitutivos. No quinto e último capítulo, as máximas possibilidades do objeto de estudo é apresentada, representando a tese de que a participação do estudante é constituidora da atividade de estudo. Enquanto síntese final os muitos anúncios, denúncias e questionamentos desenvolvidos ao longo da pesquisa são apresentados, cuja finalidade reside em constituir as bases de novos estudos a fim de que possam explorar os potenciais (assim como os limites) característicos do objeto aqui debatido, ou seja, a relação entre a participação estudantil na gestão democrática e a aprendizagem escolar.

Palavras-chave: Participação do estudante. Aprendizagem escolar. Gestão democrática. Desenvolvimento Humano. Teoria Histórico-Cultural.

PEDRO, Janaina Artioli João. **Relationships between student participation in democratic management and school learning**: a look from the Historical-Cultural Theory. 2021. 256 f. Dissertation (Master in Developmental and Learning Psychology) – College of Sciences, São Paulo State University “Júlio de Mesquita Filho”, Bauru, 2021.

ABSTRACT

This research aims to explore the relationship between student participation in democratic management and school learning. In this sense, such exploration characterizes the research as bibliographic and theoretical, bibliographic because it responds to the analysis of scientific productions in the Scielo database on the relationship between student participation and school learning (object of study) and theoretical because it represents the articulations made among the conceptual elements constituting this relationship, namely, democratic management, teaching, learning, student participation and study activities, mediated by historical-cultural psychology and the dialectical historical materialist method. However, the object of study is not a direct result of the research materialized here, but the product of the empirical experience obtained with the research that was originally developed, but which had to be interrupted and reformulated due to the COVID-19 pandemic. From a methodological point of view, the research movement according to the dialectic between the singular, the particular and the universal divides the dissertation into four chapters. The first is characterized by the singularities of the object of study represented by the analysis of national research data on school education and by the description of the empirical experience obtained from the initial research. The second chapter represents bibliographic research, that is, the exploration of the relationships between student participation in democratic management and school learning in scientific articles, through which it was possible to extract 23 articles that maintain some type of relationship with the research object. and 96 articles that did not fully fit the inclusion criteria representing the formation of thematic categories. Both fields were explored in order to clarify the historical, theoretical, and conceptual trends related to the object of research. The third represents the particular mediations that single out the object of study, as well as the conceptual arbitrariness found in the bibliographic research and in the empirical experience, evidencing the necessary theoretical position supported by the historical-cultural psychology regarding the themes that engender the object in order to allow a cohesive relationship between its constituent elements. In the fourth and last chapter, the maximum possibilities of the object of study are presented, representing the thesis that the student's participation is a constituent of the study activity. As a final synthesis, the many advertisements, complaints and questions developed throughout the research are presented, whose purpose lies in constituting the bases of new studies so that they can explore the potentials (as well as the limits) characteristic of the object discussed here, in other words, , the relationship between student participation in democratic management and school learning.

Keywords: Student participation. School learning. Democratic management. Human development. Historical-Cultural Theory.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Esquema dos caminhos teóricos gerais percorridos pela pesquisa	22
Figura 2 - A produção de sínteses da pesquisa	26
Figura 3 - Síntese dos quatro cenários de pesquisa segundo suas relações interfuncionais	39
Figura 4 - Lógica geral de apresentação da pesquisa	41
Figura 5 - Lógica organizativa da pesquisa segunda a lógica S-P-U	45
Figura 6 - Taxa de analfabetismo (%)	49
Figura 7 - Taxa de analfabetismo por grupos de idade, segundo as Grandes Regiões (%)	50
Figura 8 - Distribuição das pessoas de 25 anos ou mais de idade, segundo o nível de instrução (%)	51
Figura 9 - Pessoas de 25 anos ou mais de idade que concluíram ao menos a etapa do ensino básico obrigatório, segundo o sexo, a cor ou raça e as Grandes Regiões (%)	52
Figura 10 - Número médio de anos de estudo das pessoas de 25 anos ou mais de idade (%)	53
Figura 11 - Taxa de escolarização, segundo os grupos de idade (%)	54
Figura 12 - Estudantes na rede pública de ensino, segundo o curso frequentado (%)	54
Figura 13 - Taxa de escolarização das pessoas de 6 a 14 anos de idade, segundo as grandes Regiões (%)	58
Figura 14 - Taxas ajustadas de frequência escolar líquida anos iniciais e finais do ensino fundamental, segundo o sexo, a cor ou raça e as Grandes Regiões (%)	58
Figura 15 - Taxa ajustada de frequência escolar líquida ao ensino médio das pessoas de 15 a 17 anos de idade, segundo o sexo, a cor ou raça (%)	59
Figura 16 - Pessoas de 15 a 17 anos de idade, por situação de escolarização, segundo as Grandes Regiões (%)	59
Figura 17 - Pessoas de 18 a 24 anos de idade, por indicadores de educação, segundo as Grandes Regiões, o sexo e a cor ou raça (%)	60
Figura 18 - Pessoas de 14 a 29 anos e que não frequentam escola, com nível de instrução inferior ao médio completo, por sexo e cor ou raça (%)	60

Figura 19 - Pessoas de 14 a 29 anos com nível de instrução inferior ao médio completo e que já frequentaram escola, por idade em que abandonou a escola pela última vez, segundo as Grandes Regiões, o sexo e a cor ou raça (%)	61
Figura 20 - Pessoas de 14 a 29 anos com nível de instrução inferior ao médio completo, por motivo do abandono escolar ou de nunca ter frequentado a escola (%)	62
Figura 21 - Percentual de não aprovados (2019) e taxa de distorção idade-série (2020) segundo etapa de ensino, por município – Brasil	63
Figura 22 - Percentual de escolas da educação básica com internet, por município – Brasil – 2020	64
Figura 23 - Recursos tecnológicos disponíveis nas escolas de ensino fundamental segundo a dependência administrativa – Brasil – 2020	65
Figura 24 - Evolução das proficiências médias dos estudantes em língua portuguesa – 1995/2019 (5º e 9º ano do ensino fundamental e 3ª série do ensino médio)	68
Figura 25 - Evolução das proficiências médias dos estudantes em matemática – 1995/2019 (5º e 9º ano do ensino fundamental e 3ª série do ensino médio)	68
Figura 26 - Comparativo de médias para o ensino médio	69
Figura 27 - Sistematização geral das palavras-chaves	100
Figura 28 - Exemplo de relação entre as palavras-chaves	100
Figura 29 - Critérios de exclusão e de inclusão	101
Figura 30 - Esquema de leitura para seleção de artigos a partir do cruzamento de palavras-chaves	102
Figura 31 - Síntese ilustrativa da lógica geral que compõe a análise dos artigos que mantém algum tipo de aproximação com o objeto e a problemática de pesquisa	109
Figura 32 - Tendência histórica dos artigos que mantém algum tipo de aproximação com o objeto e a problemática de pesquisa	110
Figura 33 - Níveis de aproveitamento dos artigos encontrados segundo o número de produções	119
Figura 34 - Tendência histórica das categorias temáticas	172
Figura 35 - Síntese dos elementos constitutivos da atividade	209
Figura 36 - Periodização do desenvolvimento humano	211
Figura 37 - Esquema da tese	226

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Frequência escolar segundo a distribuição entre faixas etárias	56
Quadro 2 - Síntese comparativa dos resultados segundo a etapa do ensino, a proficiência, o nível de desempenho amostral e nacional e as unidades federadas	67
Quadro 3 - Metodologia da pesquisa “Grêmios estudantis e os conflitos no contexto escolar: uma possibilidade de enfrentamento”	77
Quadro 4 - Respostas de 2 perguntas do questionário semiestruturado aplicado aos professores	81
Quadro 5 - Organização das “Assembleias Gerais” segundo as etapas de ensino da escola	92
Quadro 6 - Resultado das buscas no banco de dados Scielo, a partir do cruzamento das palavras-chaves e da sistemática dos critérios de inclusão e exclusão	104
Quadro 7 - Artigos selecionados que mantém algum tipo de relação com os objetos da pesquisa	107
Quadro 8 - Artigos com destaque para as temáticas referentes a participação do estudante, a questão do protagonismo e da juventude, a partir de 2015	111
Quadro 9 - Instituições de ensino vinculadas aos artigos encontrados segundo os estados da federação e a frequência de publicações (quando maior que 1)	113
Quadro 10 - Das áreas gerais articuladas às pesquisas	115
Quadro 11 - Sistemática das palavras-chaves presentes nos 23 artigos encontrados na pesquisa bibliográfica, seguidas de suas respectivas frequências (quando maior que 1), segundo as áreas articuladas às pesquisas	116
Quadro 12 - Síntese analítica dos artigos que apresentam ROP direta, segundo a tríade que compõe o objeto de pesquisa	137
Quadro 13 - Síntese dos artigos que apresentam ROP indireta, segundo a parcialidade da tríade que compõe o objeto de pesquisa	138
Quadro 14 - Síntese dos artigos que apresentam ROP pouco relevante, segundo a parcialidade da tríade que compõe o objeto de pesquisa	150
Quadro 15 - Sistemática das palavras-chaves, seguidas de suas respectivas frequências (quando maior que 1) e as filiações teóricas presentes nos resumos dos 92 artigos encontrados na pesquisa bibliográfica	173

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ATPC	- Atividade Pedagógica coletiva
IBGE	- Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
INEP	- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
PNAD-Contínua	- Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio Contínua
PNE	- Plano Nacional de Educação
ROE	- Registro de ocorrência escolar
SEEP	- Secretaria da Educação do Estado de São Paulo
S-P-U	- Dialética Singular, Particular, Universal
UNESP	- Universidade Estadual Paulista

SUMÁRIO

	APRESENTAÇÃO: Por que protagonismo estudantil e aprendizagem escolar? Os motivos da pesquisa	15
1	INTRODUÇÃO	25
2	A APRENDIZAGEM ESCOLAR NO BRASIL: ENTRE A SINGULARIDADE DAS PESQUISAS NACIONAIS E A EXPERIÊNCIA VIVIDA	47
2.1	Sobre a educação escolar brasileira: dados de pesquisas nacionais que qualificam a educação escolar do país	47
2.1.1	Entre resultados, comentários e notas teóricas	69
2.2	Sobre a experiência empírica: a descrição da pesquisa inicial	75
2.2.1	Reuniões de ATPC	78
2.2.2	A relação entre a gestão escolar e os estudantes da escola	83
2.2.3	Entrevista com os estudantes do grêmio estudantil da chapa vigente	85
2.2.4	Eleição dos representantes de classe	90
2.2.5	Processo de divulgação da eleição da nova chapa gremista	91
2.2.6	Observações “das Assembleias Gerais”	92
2.2.7	Acompanhamento do desenvolvimento dos planos de gestão das chapas concorrentes	95
3	EXPLORANDO AS RELAÇÕES ENTRE O PROTAGONISMO ESTUDANTIL NA GESTÃO DEMOCRÁTICA E A APRENDIZAGEM ESCOLAR	98
3.1	O levantamento bibliográfico	99
3.2	Processos de análise	105
3.2.1	Da estrutura de organização e análise dos artigos que mantém algum tipo de aproximação com os objetos e a problemática da pesquisa	106
3.2.2	Análise dos artigos que mantém algum tipo de aproximação com o objeto e a problemática da pesquisa	110
3.2.2.1	<i>Dos anos de publicação dos artigos</i>	110
3.2.2.2	<i>Dos autores e as instituições vinculadas</i>	112
3.2.2.3	<i>Das filiações teóricas presentes nos artigos</i>	113
3.2.2.4	<i>Das áreas gerais articuladas às pesquisas, dos conceitos/temas presentes e dos níveis de aproveitamento dos artigos</i>	115

3.2.2.5	<i>Dos artigos que mantém relações diretas com objeto de estudo</i>	120
3.2.2.6	<i>Dos artigos que mantém relações indiretas com objeto de estudo</i>	137
3.2.2.7	<i>Dos artigos que mantém relações pouco relevantes com objeto de estudo</i>	149
3.2.2.8	<i>Síntese final</i>	170
3.2.3	Da estrutura de organização e análise dos artigos que compõe as categorias temáticas	171
3.2.3.1	<i>Análise dos artigos que compõe as categorias temáticas</i>	172
4	A GESTÃO DEMOCRÁTICA E A PARTICIPAÇÃO DOS ESTUDANTES: ENTRE DEFINIÇÕES, LIMITES E POSSIBILIDADES	179
4.1	Desenvolvimento, ensino e aprendizagem: uma unidade indissociável	181
4.2	Gestão democrática e ensino: entre o silenciamento da participação estudantil e a práxis na educação escolar	184
4.3	Educação para a democracia ou para emancipação humana?	190
5	O ESBOÇO DE UMA TESE E AS MÁXIMAS POSSIBILIDADES DO OBJETO: UMA SÍNTESE FINAL	202
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS: OS ANÚNCIOS E AS DENÚNCIAS DA PESQUISA	228
	REFERÊNCIAS	234
	APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO SEMIESTRUTURADO AOS PROFESSORES	243
	APÊNDICE B – ROTEIRO DE ENTREVISTA DE AVALIAÇÃO DA REALIDADE ESCOLAR: COORDENADOR(A) PEDAGÓGICO(A)	245
	APÊNDICE C – ROTEIRO DE ENTREVISTA DO GRÊMIO ESTUDANTIL COM VISTAS À AVALIAÇÃO DE SEU FUNCIONAMENTO ATUAL	246
	APÊNDICE D – APRESENTAÇÃO À ASSEMBLEIA GERAL	248
	APÊNDICE E – MANUAL PARA ORGANIZAÇÃO DE GRÊMIOS ESTUDANTIS	251
	APÊNDICE F – FICHA ANALÍTICA DE ARTIGOS QUE MANTÉM ALGUM TIPO DE APROXIMAÇÃO COM OS OBJETOS E A PROBLEMÁTICA DA PESQUISA	256

APRESENTAÇÃO

Por que protagonismo estudantil e aprendizagem escolar? Os motivos da pesquisa.

A relação entre a participação estudantil na gestão democrática e a aprendizagem escolar define-se como **objeto de estudo** desta pesquisa, entretanto, nem sempre foi este o guia central de minha dissertação. A violência nas escolas, a mediação de conflitos e o grêmio estudantil compunham inicialmente o cenário que eu procurava explorar.

Iniciei essa exploração por meio de uma pesquisa de campo em uma escola no final de 2019, onde comecei a coletar dados com alunos e professores sobre o tema da participação do estudante gremista no enfrentamento da violência escolar. Em função da chegada da pandemia da COVID-19 no início de 2020 e decorrente suspensão das atividades presenciais na escola, foi preciso encerrar a pesquisa¹.

Ao sermos obrigados a finalizá-la parecia ter ficado claro que os dados até então coletados estariam perdidos, entretanto ao revisitar as experiências que vivenciei junto aos alunos (as), professores (as) e a direção escolar nos momentos iniciais do estudo, no intuito de avaliar qual seria meu novo objeto, percebi o quão significativa tinha sido e que as informações obtidas comportavam enormes possibilidades de investigação.

Portanto, ao longo do processo de desenvolvimento da nova proposta de pesquisa, materializada nessa dissertação, o estudo anterior referente à violência escolar e aos grêmios estudantis passou a integrar sua estrutura, compondo parte do capítulo 2, tanto em razão dos dados coletados, que guardam vínculos com o objeto de estudo reformulado, como em razão de oferecer subsídios empíricos para as discussões teóricas que eu pretendo realizar, já que a relação entre a participação estudantil na gestão democrática e a aprendizagem escolar, segundo a perspectiva da Teoria Histórico Cultural, não tem sido explorada, assim como demonstrarei no capítulo 3. Por isso contar a história que compõe o caminho que percorri até aqui, traz sentido aos novos rumos da pesquisa e ao vínculo que mantém com seu novo formato.

A pesquisa inicial intitulada de “Grêmios estudantis e os conflitos no contexto escolar: uma possibilidade de enfrentamento” nasceu a partir da experiência que tive como aluna especial na disciplina “Mediação de Disputas e Educação para a Paz em Diferentes

¹ A presente pesquisa contextualiza-se historicamente pela deflagração do vírus SARS-CoV-2 a nível mundial, denominada ao longo do texto por COVID-19 e neste sentido apresenta características impostas pela situação pandêmica que atravessaram especialmente o Brasil desde o início de sua descoberta em meados de março de 2020.

Contextos” em 2018, ministrado pela Profa. Dra. Marianne Ramos Feijó, a quem agradeço imensamente pela oportunidade. Suas aulas permitiram-me lançar um olhar sobre a violência nas escolas e, por meio da mediação de conflitos, refletir sobre possibilidades interventivas e foi com esse tema específico que ingressei no mestrado de Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem na Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" (UNESP), campus de Bauru.

A partir de meus interesses iniciais minha orientadora, Profa. Dra. Flávia da Silva Ferreira Asbahr, acolheu minhas inquietações e com base em sua larga experiência com grêmios estudantis em projetos de extensão e pesquisa que tem coordenado junto à Secretaria Municipal de Educação de Bauru, em parceria com o Departamento de Psicologia da UNESP, apresentou-me a possibilidade de pensarmos se o grêmio poderia ter um papel no enfrentamento de conflitos e da violência nas escolas, configurando minha pergunta inicial de pesquisa.

Essa pergunta foi conformada a partir do contato que tive com uma escola no início de 2019, cujo contexto de violência configurava sua realidade há tempos. Localizada na cidade de Bauru/SP, a instituição atende ao ensino fundamental anos finais e ao ensino médio contando no período do estudo com mais de 700 alunos.

Conheci a escola porque fui convidada pelo Centro de Referência da Assistência Social (CRAS) de Bauru para mediar uma reunião de pais, cujos filhos haviam sido suspensos por motivos de indisciplina, depredação da escola, brigas e outras situações de conflito. A partir desse primeiro contato, no qual pude acompanhar algumas das relações entre as famílias, a diretoria e os estudantes, bem como a história recente de violência escolar na instituição em suas múltiplas apresentações², percebi que ali poderia ser meu local de pesquisa.

Após alinhar-me com minha orientadora sobre as possibilidades gerais de investigação segundo o que eu havia brevemente observado naquele dia, definimos que havia grande potencial na exploração do grêmio estudantil no enfrentamento da violência escolar, configurando a convergência de meu interesse em pesquisar sobre este fenômeno com a experiência dela em coletivos infantis.

² Eyng (2013) e Silva e Assis (2018) destacam três diferentes expressões para a violência escolar. *A violência na escola* representa o palco onde ela ocorre e sua manifestação não está ligada à natureza e às atividades da instituição. *A violência à escola* refere-se àquela que está intimamente ligada à natureza e às atividades da instituição, podendo ser entendida como uma violência contra este espaço e o que ele representa. *A violência da escola* é perpetrada pela própria instituição, podendo revelar-se simbolicamente nas estratégias de ensino, manejo de conflitos e nas relações entre professor e aluno.

A partir da organização de breves ideias iniciei um diálogo com a direção escolar sobre a possibilidade da realização de uma pesquisa de caráter investigativo-interventivo na qual a violência e os conflitos escolares seriam mediados pela participação do aluno gremista configurando, portanto, o estudante como agente de transformação e inserindo-o no contexto da gestão democrática.

Comprometida com a superação das relações violentas e conflituosas que a escola estava vivenciando a diretora aceitou o desafio de tornar a pesquisa parte deste enfrentamento e em consequência de seu apoio desenvolvi uma proposta de projeto coerente com a realidade particular daquela instituição e que foi posteriormente aprovada por ela. Como a pesquisa envolveria grande parte da comunidade escolar, inclusive os (as) professores (as), compartilhei com eles (as), durante aula de atividade pedagógica coletiva (ATPC), a ideia (e a possibilidade) do grêmio estudantil enfrentar a violência escolar presente e pude contar com o apoio deles também.

Posteriormente, durante a execução das ações da pesquisa, eles colaboraram ativamente com as atividades possibilitando que eu tivesse livre acesso às salas de aula, aos alunos durante o processo de eleição do grêmio e da Assembleia Geral, bem como participaram dando sugestões e incentivos.

A pesquisa tinha como objetivo geral analisar o efeito de um programa de formação com atividades didático-pedagógicas voltadas para os alunos do grêmio estudantil com foco no enfrentamento de conflitos no contexto das relações escolares de uma escola pública do interior do Estado de São Paulo, a partir da metodologia da pesquisa-ação, por meio da qual eu pretendia cumprir a meta de não apenas desenvolver tais atividades junto ao grêmio estudantil, mas também orientar, acompanhar e avaliar suas ações nas práticas cotidianas da escola.

Iniciei a pesquisa no segundo semestre do mesmo ano orientando-me segundo as etapas programadas para o desenvolvimento integral do projeto. Cumpri neste período a fase investigativa³ na qual pude ampliar o contato e a compressão sobre as dificuldades enfrentadas pela escola, que já haviam sido esboçados naqueles momentos iniciais e programei-me para iniciar o processo interventivo⁴ no início do ano seguinte, ou seja, em 2020.

³ Esta etapa refere-se à aplicação dos questionários semiestruturados aos (às) docentes, das entrevistas semiestruturadas aos coordenadores pedagógicos, à vice-diretora e aos integrantes do grêmio estudantil da chapa vigente e das observações de campo. Apesar do Registro de Ocorrência Escolar (ROE) não ter sido avaliado sistematicamente pude obter importantes dados sobre a natureza dos conflitos que ocorriam naquela escola, tanto pela via dos instrumentos metodológicos utilizados, como pelo acompanhamento das mediações de conflitos realizadas pela vice-diretora.

⁴ Refere-se aos processos de eleição da nova chapa gremista, do processo didático-pedagógico de formação em grêmio estudantil e mediação de conflitos para os alunos da chapa eleita no formato de oficinas e do acompanhamento das ações do grêmio eleito.

O início do ano letivo de 2020 foi um período cheio de desafios. O primeiro deles foi relativo à mudança de direção, vice-direção e coordenação pedagógica.

A diretora que havia aprovado a realização da pesquisa tinha se aposentado, a vice-diretora e os coordenadores pedagógicos que eu já tinha entrevistado haviam mudado de escola. Diante desse contexto, pensei que a continuidade da pesquisa pudesse estar seriamente comprometida, entretanto o novo corpo diretivo acolheu a proposta inicial oferecendo todo o apoio necessário para a realização das ações previstas.

A liberdade para transitar entre os espaços e ter acesso aos alunos e professores continuou a mesma o que foi imprescindível para que eu pudesse organizar a eleição do grêmio estudantil. Entretanto, consegui chegar apenas à realização da Assembleia Geral na qual os mais de 700 alunos puderam participar. Foi nesse momento que a pandemia de COVID-19 foi deflagrada e as escolas precisaram ser fechadas.

A espera pelo controle da doença envolta por um gerenciamento nacional da crise desastroso nos mostrou paulatinamente que o retorno das aulas presenciais seria imprevisível e que, portanto, não haveria possibilidades de continuar a pesquisa e tão pouco de reformulá-la, já que sua “essência” residia no envolvimento com o cotidiano escolar. Diante deste cenário fomos obrigadas a finalizar a pesquisa e repensar um novo projeto.

Guardo daquele período e com a aquela instituição uma relação de grande afeto, pois de certa forma senti-me parte do enfrentamento das dificuldades vivenciadas, principalmente pela confiança (e até certa esperança) que a gestão e os (as) professores (as) mantinham no projeto que precisou bruscamente ser interrompido.

Pude acompanhar relatos de professores esgotados com a indisciplina dos alunos em sala de aula e fora dela, de ameaças a sua integridade física e de constante depredação dos espaços físicos da escola, de muitas histórias de medo e falta de esperança, de conflitos entre professores e alunos e de professores e familiares de alunos, de falta de recursos emocionais para enfrentar a situação, de questionamentos sobre a profissão de professor e de sentimento de abandono dos órgãos públicos que lhes negavam recursos.

Os diálogos que mantive com os coordenadores pedagógicos revelaram a presença de alta taxa de absenteísmo, que dentre outros fatores, trazia em si possivelmente o contexto de violência que a escola apresentava e a dificuldade que os professores enfrentavam para trabalhar. Eles pontuaram o quão se tornava cada vez mais complicado substituí-los quando faltavam, repor o conteúdo perdido ou mesmo “controlar” os alunos que ficavam sem aula.

Pude observar também que o corpo diretivo (tanto os que trabalhavam na escola no início da pesquisa como os que passaram a trabalhar após a virada do ano letivo) e os docentes tinham dificuldades de desenvolver estratégias para enfrentar a situação.

Tais experiências representam o abandono do Estado e a crescente falta de responsabilidade para com o ensino público o que tem contribuído substancialmente para tornar a escola espaço de sofrimento e adoecimento para a comunidade escolar.

Diante da necessária reformulação da pesquisa e em função da significativa experiência que tive durante o breve desenvolvimento do estudo inicial, refleti sobre as informações e observações que coletei e entendi que a participação do estudante e a aprendizagem escolar deveriam ser centrais para minha nova investigação, assim como a gestão democrática, pois pude notar o potencial que guardavam, ainda que na época a participação estudantil na intersecção com a aprendizagem escolar não constituíssem meu objeto de estudo.

Notei esse potencial nas mais diversas atividades que desenvolvi. Particularmente o processo de eleição da nova chapa gremista mostrou-me que o envolvimento do aluno com as necessidades da escola e a de seus colegas poderia constituir-se como atividade geradora de motivos para o estudo, uma vez que os espaços de participação podem representar o palco para a prática social dos conteúdos ministrados durante as diversas disciplinas, tornando o aprendizado significativo e “vivo” para o aluno.

Nesta perspectiva, a gestão democrática, a educação para a democracia e a participação na escola passaram a ser **temáticas centrais** levando-me a refletir sobre a cisão entre o ensino escolar e a prática social e sobre a finalidade da aprendizagem escolar, ou seja, sobre qual sujeito ela produz e qual sociedade ela visa manter.

O posicionamento teórico sustentado na Psicologia Histórico Cultural e no método materialista histórico dialético define que a relação entre a participação estudantil e a aprendizagem escolar não é qualquer relação, mas aquela que visa a formação de certo sujeito, este dotado de pensamento livre e crítico e a transformação de certa sociedade, o capitalismo, organização político econômica que produz e mantém as injustiças sociais vigentes. Portanto, é uma relação que guarda vínculos com o exercício democrático de fato e com uma educação escolar comprometida com esta formação.

É neste sentido que o estudo sobre a violência escolar, a mediação de conflitos e a prática gremista, como temáticas de pesquisa definidos inicialmente, deixaram de existir, mas os reflexos dessa exploração não. A formação para o exercício democrático com vistas à transformação social tornou-se o novo eixo condutor geral da pesquisa e a educação escolar

emancipadora a mediação que defendemos como o instrumento que pode tornar o estudante sujeito de sua aprendizagem, habilitando-o para o pensar e o agir críticos.

Segundo a história que compõe e estrutura a pesquisa aqui materializada, procurei percorrer caminhos teóricos que possam possibilitar o desenvolvimento dos potenciais que observei na pesquisa inicial e de outros ainda que surgiram ao longo do processo. Refiro-me ao potencial que a prática social tem quando em unidade com o ensino escolar, ou seja, de dotar o ensino de sentido pessoal e oferecer condições para que o aluno possa transformar sua realidade, a de sua comunidade e da sociedade que habita e que da mesma forma e da mesma maneira, como parte do processo, possa transformar a si mesmo.

É neste sentido que defendo **a participação do estudante como constituidora do processo de aprendizagem, particularmente da atividade de estudo**, posto que a unidade entre teoria e prática pode concretizar a função ético-política e pedagógica da educação escolar. Ético-política porque a escola tem como finalidade (e dever) o necessário compromisso com a transformação social e pedagógica porque precisa formar sujeitos aptos a realizar esta transformação (PARO, 2000).

Paro (2000, p. 24) em seu clássico artigo sobre a educação para a democracia já anunciava a importância da unidade entre o ensino escolar e o exercício democrático, evidenciando que a principal falha da escola tem sido com relação a sua dimensão social caracterizada, segundo o autor, pela “formação do cidadão tendo em vista sua contribuição para a sociedade”.

Diante deste contexto, ele defende uma revisão crítica sobre o conceito de qualidade do ensino escolar e dos objetivos sobre os quais os processos educativos se organizam de modo que o caráter ético-político da educação escolar seja contemplado.

A cisão entre a prática social e o ensino dos conteúdos escolares, como expressão do anúncio feito por Paro (2000), evidencia-se no esvaziamento dos espaços de participação tradicionalmente existentes nas escolas, como os conselhos, que nem sempre funcionam segundo a função para a qual foram criados.

Na realidade de nossas escolas públicas básicas em que se evidencia o divórcio entre a prática escolar cotidiana e as perspectiva de uma consistente emancipação intelectual e cultural dos educandos, o que se verifica é que a estrutura da escola mostra-se inteiramente consoante com esse divórcio, dando-lhe sustentação material, na medida em que não é concebida de modo a favorecer a condição de sujeito dos agentes envolvidos. O próprio conselho de escola, instituído presumivelmente para esse fim, mostra-se, na maioria das vezes, totalmente inoperante, mergulhado numa estrutura avessa à participação e ao exercício da cidadania. (PARO, 2000, p. 34).

É a partir desta perspectiva que a participação formal do estudante é problematizada e sua superação, como participação real, condicionada ao ensino escolar. A participação do estudante tem sido promovida apenas para atender a necessidades burocráticas afastando-se do compromisso de tornar o aluno sujeito de sua aprendizagem e agente transformador da realidade. Tal postura compromete o engajamento dos alunos nos espaços ofertados pela escola, que não reconhecem nesta atividade esses potenciais.

Pude observar este fenômeno durante o processo de eleição do grêmio estudantil, no qual, ao estimular os alunos a formarem suas chapas pude ouvir relatos que definiam a participação no grêmio como mais uma atividade a ser realizada e cujo compromisso poderia comprometer o tempo de estudo, bem como o entendimento de que a função de transformar a escola não seria possível de ser cumprida. Os alunos também mencionaram a experiência da chapa anterior como desastrosa, pois além de não cumprirem com as promessas que fizeram muitos nem sabiam da existência do coletivo.

Neste sentido, para superar a participação formal do estudante, a participação estudantil deve constituir-se na e pela relação com o ensino e a gestão democrática de modo que a unidade entre teoria e prática possa atuar na promoção do desenvolvimento integral do aluno. Em última instância esta unidade deve operar a favor da formação de uma consciência revolucionária como expressão universal da *praxis* humana, ou seja, de suas máximas possibilidades.

Nesta perspectiva, defendo que a aprendizagem escolar com foco na participação do estudante deve orientar-se na direção de desenvolver no aluno o ato de “comprometer-se com”, “responsabilizar-se por”, mas estar “capacitado para” superar os desafios da sociedade capitalista.

Entretanto, de nada adianta a organização do ensino contemplar a participação do estudante se a gestão escolar não estiver em consonância com os objetivos desta educação. Nesta questão, Paro (2000, p. 43-35, grifo nosso) também anuncia contribuições:

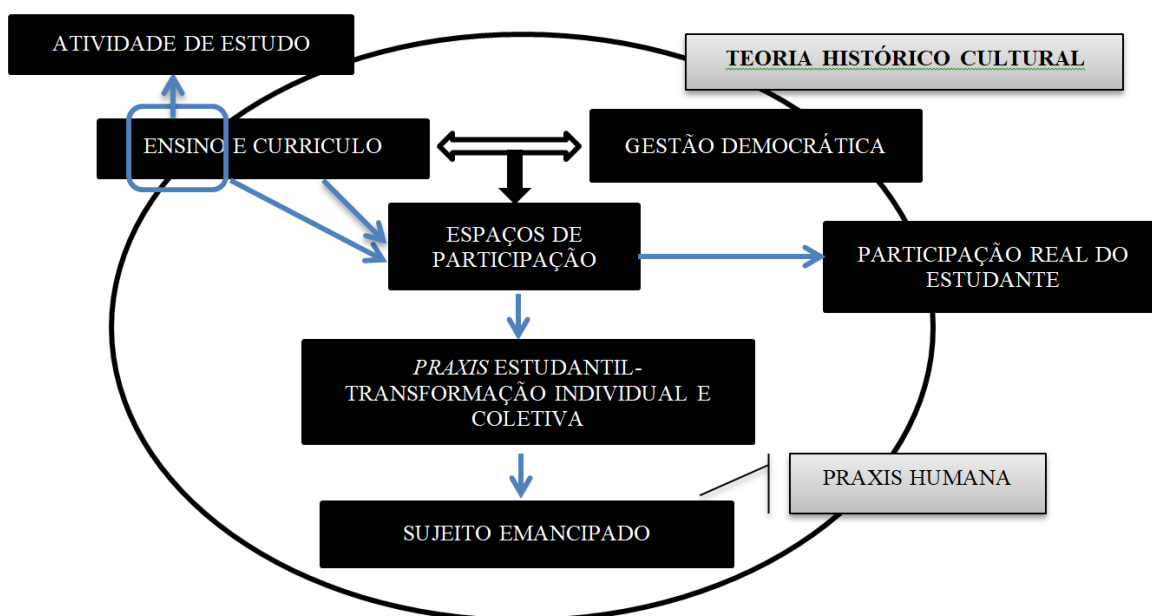
Sendo mediações para o alcance dos fins que se propõem, tanto a estrutura didática (currículos, programas, métodos e organização horizontal e vertical do ensino) quanto a estrutura administrativa (organização do trabalho e distribuição do poder e da autoridade) precisam ser dispostas de modo coerente com esses fins. **Esta parece ser uma das maiores fontes de resistência à realização de propósitos democráticos numa escola pública tradicionalmente estruturada e organizada para atender objetivos não comprometidos com a liberdade e com a formação de autênticos sujeitos históricos.** A desconsideração desse aspecto tem sido também uma das causas do fracasso de mudanças educacionais ou de tentativas pontuais de introdução de mecanismos democráticos na escola, visto que “não adianta gerir democraticamente estruturas antidemocráticas, estruturas excludentes” (Arroyo, 1996, p. 17).

Nesta ordem, a pesquisa inicial também mostrou-se importante revelando momentos de coerência com um projeto educativo que visa considerar o aluno organicamente parte da escola e de seus projetos, cumprindo a caráter “público” que a define, mas por outro lado revelou as grandes fragilidades presentes na relação que a gestão mantém com a proposta democrática.

Por fim, a função da educação escolar, segundo a perspectiva que defendemos, não deixa de ser o desenvolvimento do psiquismo a partir dos conteúdos historicamente produzidos pelo gênero humano, o que pretendemos apresentar como fundamental nesse processo é a importância da *práxis* no ensino e como horizonte da gestão democrática, de modo que a *práxis* estudantil possa constituir-se uma das bases para a formação da *práxis* humana, ou seja, da consciência revolucionária.

A Figura 1 sintetiza de forma simplificada os caminhos que percorri na pesquisa, a fim de que esta lógica possa ser acompanhada pelo leitor desde o início.

Figura 1 - Esquema dos caminhos teóricos gerais percorridos pela pesquisa



Fonte: Elaborado pela autora.

Está retratado no esquema o vínculo que a gestão democrática deve manter com o ensino e o currículo a fim de que ambos possam construir espaços de participação do estudante coerentes com o aprendizado que se pretende oferecer e alcançar.

Destacaremos ao longo da pesquisa a importância de que sejam estabelecidas relações entre a organização do ensino e a gestão democrática de modo a priorizar o estudante enquanto sujeito, enquanto constitutivo da atividade de estudo.

Entretanto, não podemos deixar de reconhecer o papel da participação estudantil no desenvolvimento do currículo escolar, o qual historicamente tem sido estruturado sem as contribuições daqueles que efetivamente irão apropriar-se concretamente de seus conteúdos. Especialmente defendido nesta dissertação, destacamos que tais conteúdos precisam objetivar-se segundo uma organização didática que tenha em vista o sentido que podem (ou devem) produzir no aluno no decorrer de seu processo de escolarização, tarefa que entendemos que deve ser realizada em unidade com a gestão escolar.

Nesta perspectiva, do ponto de vista da participação integral do estudante, contribuir com as estratégias políticas e pedagógicas que produzem o currículo escolar seria, também, seu direito.

Segundo Pasqualini (2019, p. 5)

O currículo será sempre expressão de determinada intencionalidade educativa que se institui na relação escola-sociedade, colocando-se como instrumento a serviço de uma direção esperada para a formação dos estudantes. Isso implica considerar a função social (contraditória) da escola no processo de reprodução social e demarcar que o currículo reveste-se de uma dimensão político-pedagógica, tendo em conta, como alerta Saviani (2011, p. 65), que “o conteúdo, o saber sistematizado, não interessa à pedagogia como tal”, mas à medida que se faz meio a serviço de determinada intencionalidade referida à direção que se busca imprimir à formação do estudante. A definição historicocrítica de trabalho educativo, que demarca como intencionalidade a plena humanização de todo estudante, constitui, assim, um posicionamento político-pedagógico no âmbito da relação escola-sociedade.

A partir da lógica produzida ao longo da dissertação a *práxis*, assim como definida por Kamazaki (2019), tornou-se objetivo central dos processos de escolarização tanto enquanto *práxis estudantil* como *práxis humana*, “conceitos”⁵ que procurei explorar na medida em que tais distinções de atividade consciente e voltadas para a transformação da realidade foram tornando-se evidentes e necessárias.

Por seu comprometimento em “compreender e explicar de modo histórico e objetivo a formação do psiquismo humano para então, superando os fins lógico-formais de descrição e classificação, promover a transformação da sociedade e do gênero humano” (SANTOS, 2020, p. 18), a Psicologia Histórica Cultural e o materialismo histórico dialético como instrumento

⁵ Referi-me a *práxis estudantil* e a *práxis humana* enquanto conceitos entre aspas em função de serem expressões defendidas na dissertação, mas que necessitam de importantes explorações teórico-práticas a fim de que se definam enquanto tais perante a teoria histórico-cultural e a pedagogia histórico-crítica.

lógico para a interpretação e transformação da realidade (MENDONÇA, 2019; TANAMACHI, ASBAHR, BERNARDES, 2018) constituem-se guias coerentes com a proposta da pesquisa.

Destarte, são coerentes, pois convergem com o objetivo que orienta a pesquisa, ou seja, explorar a relação entre a participação estudantil e a aprendizagem escolar de modo que a escola possa constituir-se de fato local privilegiado para o desenvolvimento do estudante enquanto sujeito. Da mesma forma e da mesma maneira, como máxima expressão deste ensino, comprometer-se com uma educação democraticamente organizada é também orientar-se para capacitar o aluno segundo os desafios da sociedade capitalista e prepará-lo para que possam organizar-se politicamente para defender os interesses da classe trabalhadora.

1 INTRODUÇÃO

A partir do exposto anteriormente, o **ponto de partida da pesquisa** define-se pelo contato com a realidade escolar própria da pesquisa inicial e cuja dinâmica produziu o novo objeto de pesquisa. Pode-se afirmar que a relação entre a participação estudantil na gestão democrática e a aprendizagem escolar conformou-se segundo dois caminhos paralelos, ambos originados a partir desta experiência.

O primeiro deles refere-se à conformação da **pergunta de pesquisa**: quais são as relações entre a participação estudantil e a aprendizagem escolar? Há dados que permitem estabelecer relações entre a proposição de experiências de fomento ao protagonismo estudantil e a ampliação da aprendizagem escolar dos estudantes na gestão democrática?

A partir de tais questionamentos realizei breves buscas em alguns bancos de dados para verificar as produções que haviam sido desenvolvidas. Percebi que não havia encontrado nenhuma que expressasse relação direta com a problemática em foco, revelando provável incipiência do assunto. Em consequência a esta exploração e com o intuito de responder a essas perguntas, determinei a Pesquisa Bibliográfica⁶ como ação inicial de pesquisa.

Contudo, a Pesquisa Bibliográfica não encerra o conteúdo abordado no estudo, nem tão pouco foi suficiente para a reconstrução do novo objeto. O contato com a experiência empírica produziu certas inquietações, cujo conteúdo foi determinante para sua redefinição.

Neste sentido, as inquietações vivenciadas configuram **quatro cenários**⁷, cuja dinâmica entre eles representa tanto o segundo caminho de pesquisa como o objeto em si, ou seja, a relação entre a participação estudantil na gestão democrática e a aprendizagem escolar. Portanto, esta relação, mediada pela perspectiva da psicologia histórico-cultural define-se como síntese destes cenários na medida em que explorá-la é também explorar, de certa forma, cada um deles.

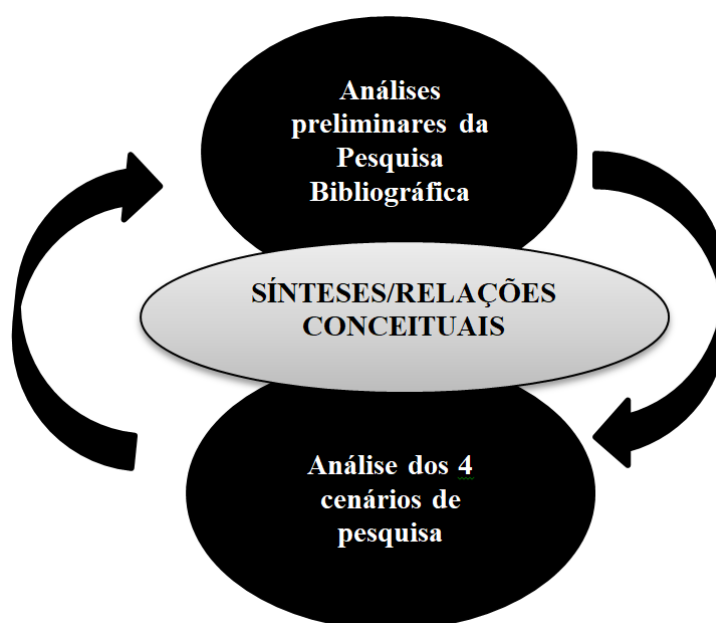
Esta apresentação é necessária não apenas para ilustrar a construção do objeto de pesquisa, mas também para localizar o leitor segundo as muitas **sínteses apresentadas ao longo do trabalho**.

⁶ Descrita no capítulo 3.

⁷ Segundo o dicionário Michaelis on-line, cenário representa o conjunto de elementos (bastidores, móveis, adereços, efeitos de iluminação, telões etc.) que compõem o espaço de representação; cena, dispositivo cênico. Neste sentido, definimos de “cenários” as inquietações vivenciadas, pois o termo nos remete justamente ao campo no qual me inseri para revisitar a pesquisa inicial, ou seja, o campo de visualização de um conjunto de elementos que representavam as experiências coletivas as quais pude ter acesso à época (CENÁRIO, 2021).

Na medida em que produzi as análises preliminares da Pesquisa Bibliográfica⁸ e explorei os quatro cenários de pesquisa foi possível extrair a defesa da tese que qualifica o quinto capítulo bem como muitas assertivas sobre a relação entre a participação do estudante e a aprendizagem escolar apresentadas, inclusive, na seção de apresentação da dissertação. Portanto, o que defino como “sínteses” representa não o ponto de chegada da pesquisa, mas as mediações próprias do processo de elaboração do estudo como um todo, ou seja, a força motriz que criou e mobilizou os conteúdos apresentados.

Figura 2 - A produção de sínteses da pesquisa



Fonte: Elaborado pela autora.

Após esta breve contextualização, apresento os quatro cenários de pesquisa mencionados anteriormente. Abaixo destaco os núcleos temáticos representativos de cada cenário e que serão ampliados a seguir:

1. A condicionalidade do **ensino desenvolvente** na **qualidade da educação escolar brasileira**;
2. A **formação de sentido pessoal** na **atividade de estudo**;
3. A **função da educação escolar** expressa pela unidade entre suas *dimensões individual* - de formação do pensamento teórico como condição para a

⁸ As análises preliminares a que me refiro representam o momento de pesquisa em que organizei os artigos científicos encontrados, em função da metodologia definida, e pude apreender desta organização sínteses sobre o objeto de estudo.

compreensão da realidade a partir de suas múltiplas determinações – e *social* – a educação para a democracia (ou para a consciência de classe) como a dimensão responsável pela formação de sujeitos comprometidos com o enfrentamento das mazelas produzidas pela sociedade capitalista – para tanto, a *práxis* tem de ser o *horizonte da organização do ensino* de tal forma que esse seja capaz de oferecer condições para que o aluno possa transformar sua realidade, a de sua comunidade e da sociedade que habita e que da mesma forma e da mesma maneira, como parte do processo, possa transformar a si mesmo.

4. A *formação da consciência de classe* como expressão ético-política da unidade entre a atividade pedagógica e a gestão democrática, representando o *sujeito* que se pretende formar, ou seja, aquele que reconhece sua posição e a dos seus na sociedade capitalista, como classe explorada, e se organiza politicamente para uma defesa consciente de seus interesses. Tal dimensão representa **a finalidade da educação escolar**, ou seja, constituir as bases para a *práxis* humana, enquanto expressão da consciência de classe para si ou consciência revolucionária, a partir da *práxis* estudantil, enquanto expressão da consciência de classe em si.

O primeiro deles refere-se ao **cenário da educação escolar brasileira** que tem sido retratado por meio de inúmeras pesquisas nacionais como o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), o Censo Escolar e a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (PNAD contínua).

Os dados obtidos por estas e outras avaliações tem sistematicamente revelado que o fracasso escolar é um fenômeno atual. Nesta perspectiva, a universalização da educação escolar não tem proporcionado um ensino desenvolvnte, entendido como aquele capaz de promover “as funções psíquicas superiores expressas nos comportamentos complexos que a humanidade já consolidou” (MARTINS, 2013, p. 135) nem tão pouco tem garantido a aprendizagem dos conhecimentos fundamentais para garantir a vida e a sobrevivência na sociedade capitalista, assim como as pedagogias do “aprender a aprender” tem defendido (DUARTE, 2001).

Pensando, então, na situação brasileira, pode-se afirmar que os volumosos investimentos no campo da educação escolar, a busca da universalização e da democratização do ensino básico, a expansão das matrículas escolares, as iniciativas de elevação da idade de obrigatoriedade escolar e a extensão de séries da educação elementar -, que vimos acontecer no correr do século XX - não impediram a permanência do fracasso escolar de uma representativa população de alunos/as das escolas públicas brasileiras. (TURA; MARCONDES, 2011, p. 99).

O acesso democrático à educação escolar por não se traduzir em oportunidades iguais de escolarização para todos acentua o baixo rendimento escolar dos alunos de escolas públicas, fato este que se tornou ainda mais dramático em tempos de pandemia da COVID-19.

A necessidade de fechamento das escolas como medida de contenção da disseminação do vírus, ao impor o ensino à distância como nova realidade da educação escolar, trouxe desafios ainda maiores ao processo de escolarização como o acesso à tecnologia, que impactaram, impactam e ainda impactarão os alunos das classes sociais mais pobres e vulneráveis por um tempo incerto, visto que não há horizonte próximo para a solução de problemas como este e de tantos outros que caracterizam o complexo campo das políticas públicas de educação (CARDOSO; FERREIRA; BARBOSA, 2020; SILVA; SANTOS, 2020).

Segundo levantamento realizado pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), mais de 1,5 bilhões de estudantes em 191 países ao redor do mundo foram atingidos pela suspensão das aulas e da rotina escolar habitual. Ainda segundo a UNESCO, através de mapeamento realizado pela Teacher Task Force, mais de 800 milhões desses estudantes que estão com as aulas suspensas não possuem computador em casa, bem como 43% do total destes estudantes não têm acesso à internet (UNESCO, 2020). No Brasil, segundo pesquisa realizada em 2019 pelo Centro Regional de Estudos para o Desenvolvimento da Sociedade da Informação, o percentual de alunos da rede pública de ensino que não possuem acesso à computador em casa é de 39%, enquanto na rede privada de ensino esse percentual é de 9%. (CARDOSO; FERREIRA; BARBOSA, 2020, p. 41).

Abordagens como as realizadas por Beatriz de Paula Souza (2007) sobre as queixas escolares e por Maria Helena Souza Patto (1999) sobre o fracasso escolar representam horizontes críticos sobre o processo de escolarização, pois consideram as dificuldades de aprendizagem um fenômeno histórico e multideterminado. Neste sentido, as explicações sobre a ineficiência da educação escolar que ora responsabiliza o aluno e suas famílias, ora o trabalho pedagógico dos professores, tornam-se não apenas insuficientes, mas por vezes irreais e cruéis.

A Orientação à Queixa Escolar figura como uma perspectiva de intervenção e análise do fenômeno do fracasso escolar que recusa as explicações simplistas deste fenômeno como o resultado da dinâmica interna (psíquica ou comportamental) daquele que aprende. Para esta perspectiva, é central a análise do ensino e das condições de ensino em que se processa a aprendizagem. Em última instância, compreende-se que qualquer análise do fracasso escolar que não tenha em conta a realidade do ensino brasileiro, as políticas educacionais, a organização escolar e a dinâmica interna das instituições de ensino em que se desenvolve uma investigação sobre o fracasso escolar, deverá reproduzir um modelo explicativo centrado no aluno- problema ou, na melhor das hipóteses, o modelo do professor-que-não-ensina. (CARVALHO, 2013, p. 2).

A partir das discussões que promovem sobre o ensino escolar as autoras (PATTO, 1999; SOUZA, 2007) apresentam o fracasso como um fenômeno produzido na e pela escola, por ser este o *locus* de expressão concreta de um sistema educacional que gera obstáculos ao cumprimento de seus próprios objetivos. Nas palavras de Patto (1999, p. 412) “não estamos, portanto, diante de falhas sanáveis num sistema formalmente perfeito, mas diante de um sistema organizado segundo princípios que o fazem essencialmente perverso”.

Portanto, as análises feitas pelas autoras citadas ampliam a compreensão sobre a qualidade da educação escolar para além das capacidades individuais dos alunos e dos professores de produzir o sucesso ou fracasso da aprendizagem, caracterizando tais fenômenos como determinados por múltiplos condicionantes, quais sejam, os aspectos macro e micros estruturais que concebem o processo de escolarização e que se mantêm ocultos quando as notas de desempenho e análises estatísticas outras tornam-se os instrumentos principais de compreensão do cenário da educação escolar nacional (PARO, 2000).

Neste sentido, a lógica da qualidade da educação escolar produzida segundo o paradigma neoliberal mostra-se cada vez mais insuficiente tanto do ponto de vista das análises que promove sobre as condições em que o processo do ensino e da aprendizagem se dão, como do ponto de vista do modelo de educação escolar defendido e mantido em vigor (PARO, 2000).

O neoliberalismo formula um conceito específico de *qualidade*, que decorrente das práticas empresariais é transferido, sem mediações, para o campo educacional. As instituições escolares devem ser pensadas e avaliadas (isto é, devem julgados seus resultados), como se fossem empresas produtivas. Produz-se nelas um tipo específico de mercadoria (o conhecimento, o aluno escolarizado, o currículo) e, conseqüentemente, suas práticas devem estar submetidas aos mesmos critérios de avaliação que se aplicam em toda empresa dinâmica, eficiente e flexível. Se os sistemas de *Total Quality Control* (TQC) têm demonstrado um êxito comprovado no mundo dos negócios, deverão produzir os mesmos efeitos produtivos no campo educacional. (GENTILI, 1996, p. 8).

Não à toa, tanto a pedagogia histórico-crítica como a psicologia histórico-cultural, como teorias que dialogam e compartilham as mesmas bases filosóficas⁹ (MARTINS, 2013), tem sistematicamente apresentado críticas ao modelo neoliberal de educação escolar, cujo comprometimento com a manutenção do *status quo* da sociedade capitalista produz sujeitos que tendem a se adaptar à realidade injusta e desigual característica do capitalismo por

⁹ “Tanto para a psicologia histórico-cultural quanto para a pedagogia histórico-crítica, por assentarem-se no materialismo histórico-dialético, isto é, no marxismo, o homem é um ser social, cujo desenvolvimento condiciona-se pela atividade que o vincula à natureza. Um ser que a princípio não dispõe de propriedades que lhe assegurem, por si mesmas, a conquista daquilo que o caracteriza como ser humano” (MARTINS, 2011, p. 212).

reconhecerem que a própria sociedade de classes guarda as possibilidades de ascensão social e suposta qualidade de vida (GENTILI, 1996; DUARTE, 2001; MENDONÇA, 2019).

Desta forma, as retóricas produzidas pelo neoliberalismo, principalmente no campo educacional, impedem outras possibilidades de organização sócio-política-econômicas que possam gerar mais equidade no acesso aos bens materiais e ideais produzidos historicamente pelo gênero humano, assim como sustentam a negação da escola como local de resistência ao modelo vigente (GENTILI, 1996; MENDONÇA, 2019).

Comprometidas com a superação deste modelo de sociedade a partir da “formação de um novo homem, este apto à construção de novos tempos”, tais teorias assumem a educação escolar como sendo a atividade humana privilegiada para o cumprimento deste projeto (MARTINS, 2016. p. 46). Entretanto, assim como afirma Mendonça (2019, p. 18), “os interesses do capital não direcionam-se ao desenvolvimento das potencialidades humanas” capazes de dotar o homem de condições para realizar este objetivo.

Diante do exposto, é necessária uma mudança na lógica de compreensão e produção da qualidade da educação escolar no sentido de superar o modelo neoliberal (PARO, 2000). Para alcançar tal feito, não pode ser qualquer o ensino escolar preterido, mas aquele que se comprometa a ser desenvolvente, ou seja, que oportuniza a formação humano-genérica da população e cujo objetivo final supera os limites do interesse de acesso ao mercado de trabalho, por comprometer-se com a transformação social.

É nesta perspectiva que tanto a pedagogia histórico-crítica e em especial a psicologia histórico-cultural são adotadas nesta pesquisa, pois ao compreenderem o ensino escolar como condicionante do desenvolvimento psíquico em suas máximas possibilidades, ou seja, como articulador intencional das conquistas históricas ideal e materialmente produzidas pelo gênero humano, oferece instrumental teórico-metodológico para a construção de uma nova educação escolar, cujos sujeitos formam-se para compreender a realidade para além de suas aparências, para além da sujeição e da aceitação das desigualdades sociais tal como se manifestam na sociedade capitalista (MARTINS, 2011, 2016; ASBAHR, 2016).

Se é fato que a educação escolar promove desenvolvimento, também é fato que o desenvolvimento não resulta de qualquer modelo de educação escolar. Conforme procuramos demonstrar, o ensino que se volta aos objetivos desenvolvimentistas não é aquele que reproduz na escola a cotidianidade, marcada pela heterogeneidade, pelo espontaneísmo, por ações assistemáticas; também não é aquele que esvazia a educação escolar dos conteúdos clássicos, dos conteúdos científicos em nome de conteúdos de senso comum, de conceitos espontâneos e de pseudoconceitos, operando nos limites do pensamento empírico. Igualmente, não é aquele que atribui as possibilidades da aprendizagem às particularidades individuais dos alunos, presentes em seu desenvolvimento real, mantendo-os reféns do que são em detrimento daquilo que podem vir a ser. (MARTINS, 2011, p. 240).

Portanto, o que se entende por qualidade da aprendizagem escolar não deve restringir-se ao nível quantitativo de conhecimento adquirido pelo aluno, segundo o qual ele torna-se apto para o mercado de trabalho (PARO, 2000). O conteúdo escolar assimilado deve proporcionar à criança ampliar suas ideias sobre o mundo preparando-a teoricamente para agir nele (ASBAHR, 2016). Nas palavras de Asbahr (2016, p. 105) “não basta aprender para ficar mais inteligente, passar no vestibular, para ter um bom emprego no futuro. É necessário aprender como uma necessidade humana, como uma necessidade do coletivo”.

Esta assertiva nos leva ao segundo cenário, no qual abordo a **formação de sentido pessoal na atividade de estudo**, pois pensar na superação das dificuldades de aprendizagem e na qualidade da educação escolar é também pensar na relação que o estudante mantém com o processo e a finalidade de aprender os conteúdos escolares, ou seja, é preciso considerar os motivos e sentidos de sua atividade.

A atividade de estudo¹⁰ é a “atividade guia da criança em idade escolar, cuja característica é produzir a constituição de uma neoformação psicológica essencial ao processo de humanização, a formação do pensamento teórico” (ASBAHR, 2016, p. 96).

Por atividade entende-se

[...] o processo responsável por **concretizar as relações** de caráter objetivo/subjetivo do **homem com o mundo** e **satisfazer suas necessidades**, promovendo, assim, seu desenvolvimento integral. Em outras palavras, é **o modo a partir do qual o homem se relaciona com o meio natural e social** a fim de garantir sua **sobrevivência** e seu **máximo desenvolvimento**. A atividade é produtora do, ao mesmo tempo que mediada pelo, psiquismo humano. (SANTOS, 2020, p. 202, grifos da autora).

A definição de atividade apresentada por Santos (2020) põe em relevo uma das principais características de sua estrutura, ou seja, o motivo, entendido como a unidade “entre uma necessidade do homem e um objeto correspondente capaz de satisfazer a necessidade posta” (SANTOS, 2020, p. 203). O motivo representa o núcleo mais essencial de qualquer atividade humana, posto que “não há atividade sem motivo” (SANTOS, 2020, p. 32).

A estrutura (necessidades, motivos, ações e operações) e a lógica própria de funcionamento da atividade¹¹ (SANTOS, 2020) traz importantes implicações para o trabalho pedagógico, mas também muitos desafios. Assim como afirma Moura *et al.* (2010, p. 217) “o desafio que se apresenta ao professor relaciona-se com a organização do ensino de modo que o processo educativo escolar se constitua como atividade para o aluno e professor. Para o aluno, como estudo e para o professor como trabalho”.

¹⁰ Para maior compreensão sobre a atividade de estudo, recomendo a leitura de Mendonça (2019).

¹¹ Para a compreensão da estrutura e funcionamento da atividade humana recomendo a leitura de Santos (2020).

Este pressuposto comporta duas questões importantes. A primeira delas refere-se ao fato de que a atividade humana, seja ela orientada para o estudo ou não, não se constitui naturalmente, ou seja, ela não ocorre fora ou independente de sua estrutura. A segunda refere-se ao papel da sociedade e em especial da escola, na promoção da atividade de estudo tendo em vista a questão anterior, ou seja, é necessário que a escola e a família criem um contexto que insira a criança nesta atividade, dito de outra forma, a partir das palavras de (SANTOS 2020, p. 217, grifos da autora)

[...] escola, família e todos os demais setores da sociedade devem produzir na criança a **necessidade de saber o que os adultos sabem** – a necessidade de aprender. Diante disso, professores, gestores e demais educadores não docentes devem apresentar à criança o **estudo** enquanto **objeto apto a satisfazer tal necessidade**.

Para que o sujeito possa se conscientizar do objeto aquele deve ocupar na atividade realizada um lugar estrutural determinado e constituir-se como objeto de sua ação. Nessa perspectiva, ressalta-se o papel do motivo da atividade de estudo para a criança para que se assegure a atenção e a conscientização do objeto de estudo. No caso da atividade de estudo, a conscientização de um conteúdo depende do seu lugar estrutural dentro da atividade do sujeito. Ou seja, só se conscientizam os objetos das ações que fazem parte da estrutura da atividade. (ASBAHR, 2014, p. 270).

Portanto, assim como não é qualquer o ensino que promove o desenvolvimento, não é qualquer educação escolar que promove a atividade de estudo (MARTINS, 2011, ASBAHR, 2016). Na promoção desta atividade, há que se considerar dois aspectos principais: a) sua estrutura e dinâmica próprias; b) o caráter afetivo-cognitivo que a engendra.

Do ponto de vista do primeiro aspecto, podemos afirmar que quando a organização do ensino contempla a formação de motivos para o estudo torna a aprendizagem mais significativa para a criança e a partir de uma relação mais significativa com o estudo a criança passa a conscientizar os conteúdos em função da requalificação de sua relação com o ensino. Entretanto, o contrário também torna-se possível, ou seja, quando o aluno não reconhece em sua atividade a finalidade para a qual tem de se empenhar nela, pode ter dificuldades de se vincular ao estudo e outros motivos ganham lugar na hierarquia de seu engajamento (SANTOS, 2020). Neste sentido, “o que é caracterizado como ‘indisciplina’ e ‘desinteresse’ indica as contradições de uma organização do ensino que não satisfaz as reais necessidades das crianças” (SANTOS, 2020, p. 219).

Do ponto de vista do segundo aspecto, segundo a importância dos sentimentos e das emoções em toda e qualquer atividade humana, o processo de escolarização não deve desprezar o caráter valorativo implicado nesta atividade, de modo que “o aluno, ao ser afetado

positivamente pela aprendizagem dos conteúdos escolares, queira cada vez mais realiza-la” (MARTINS, 2016, p. 62). As pedagogias de cunho lógico-formal que hegemonicamente orientam os processos de escolarização, em função de engendrar os aspectos valorativos próprios do capitalismo, pouco se interessam em tornar a educação escolar significativa para a criança, pois o que importa, de fato, são suas conquistas no mercado de trabalho após concluírem os estudos básicos (DUARTE, 2001; ASBAHR, 2014).

Ademais, por comprometerem-se com um ensino baseado nos ideais burgueses e pouco orientadas pela unidade afeto-cognição na organização do ensino, proporcionam ao aluno um vínculo com o estudo baseado no utilitarismo e que, em última instância, “não conseguirá nada além de assimilação de palavras, culminando num verbalismo que meramente simula a internalização de conceitos ou pior, perpetua o pensamento por complexos” (MARTINS, 2013, p. 140).

Depreende-se dessas considerações, portanto, que a dialética afeto-cognição dinamiza a constituição da personalidade e da consciência humana a partir das interconexões que estabelece com a estrutura própria da atividade, ou seja, com as necessidades e os motivos que a engendra (MARTINS, 2011).

A partir da lógica apresentada, para que a criança seja inserida em sua atividade de estudo tendo em vista o desenvolvimento do pensamento teórico, é necessário que as ações de estudo, organizadas pela atividade do professor, produzam sentido pessoal na atividade de aprender do aluno (ASBAHR, 2005, 2014).

O que garante a conscientização daquilo que foi estudado é o sentido que têm as ações de estudo para o estudante, e para que a ação tenha sentido, seu fim deve ir ao encontro do motivo da atividade. Isto significa que a aprendizagem consciente se efetiva quando os conhecimentos são vivos para o sujeito, ocupam um lugar na sua vida real, têm um sentido vital, e não são somente respostas a condições externas, impostas por outras pessoas ou situações. (ASBAHR, 2014, p. 271).

A partir das inúmeras observações¹² que pude fazer durante o desenvolvimento da pesquisa inicial, passei a indagar-me se a participação do estudante poderia intervir na formação de motivos para o estudo, ampliando suas possibilidades de aprendizagem. Este questionamento tornou-se central para a configuração do meu novo objeto, ou seja, a relação entre a participação do estudante na gestão democrática e a aprendizagem escolar.

A partir das contribuições da Teoria Histórico Cultural, defendendo que a participação do estudante é constituidora da atividade de estudo, pois os espaços de participação podem

¹² Tais experiências estão descritas na segunda seção do capítulo 2.

representar o palco para a prática social dos conteúdos ministrados durante as diversas disciplinas, tornando o aprendizado significativo e “vivo” para o aluno. Em outras palavras, a participação do estudante pode gerar motivos para o estudo e dotar a aprendizagem escolar de sentido pessoal.

Nesta ordem, a organização do ensino comprometida com a unidade entre teoria e prática¹³, entre forma e conteúdo¹⁴, deve estar alinhada à gestão democrática para que tais espaços comportem a escola em sua totalidade, ou seja, não restrinjam-se ora à participação em coletivos estudantis ora em atividades coletivas realizadas em sala de aula, mesmo porque a constituição de ambas possibilidades não garante a aprendizagem escolar no sentido que defendemos, ou seja, que por ser desenvolvvente, produza sujeitos capazes de problematizar, enfrentar e transformar sua realidade, a de sua comunidade e da sociedade em que vive, e que da mesma forma e da mesma maneira, possa transformar a si mesmo.

Em função de não haverem pesquisas empíricas e tão pouco teóricas que explorem a relação entre a participação estudantil na gestão democrática e a aprendizagem escolar, principalmente do ponto de vista da Teoria Histórico Cultural, fato este definido a partir do levantamento bibliográfico realizado e que compõe o capítulo 3, a pesquisa inicial referente ao grêmio estudantil e a violência escolar, por apresentar evidências desta relação, tornou-se parte da pesquisa atual e base para as discussões que pretendo realizar.

A partir da compreensão da estrutura e dinâmica de funcionamento da atividade de estudo, Asbahr (2016, p. 105) apresenta 2 elementos centrais implicados na relação entre essa atividade e a atividade de ensino. Tais questões apresentadas por ela caracterizam o terceiro cenário de pesquisa e que diz respeito sobre a **função da educação escolar como práxis**:

1) um bom ensino, que promova o desenvolvimento de nossos(as) estudantes, deve ser organizado tendo a atividade de estudo como referência, e especialmente pautar-se na ideia de que esta atividade não se desenvolve naturalmente, sendo preciso fomentar o desenvolvimento da capacidade de estudar; 2) uma característica fundamental da atividade de estudo diz respeito à sua configuração como atividade conjunta, coletiva, o que traz implicações importantes à organização do ensino. (ASBAHR, 2016, p. 105).

Ambos os elementos apresentados convergem com o que Paro (2000, p. 24) chamou de dupla dimensão da função educacional escolar:

¹³ As dimensões afirmadas como teoria e práticas são aqui entendidas a partir da lógica dialética própria da pedagogia histórico-crítica, superando o ensino verbalista e “ativista” das pedagogias pautadas na lógica formal e que geram o “fazer pelo fazer” (KAMAZAKI, 2019; MARTINS, 2011).

¹⁴ “Uma organização histórico-cultural e histórico-crítica de ensino escolar pressupõe como alicerce pedagógico a compreensão da **triade forma-conteúdo-destinatário**” (SANTOS, 2020, p. 221, grifos da autora).

Entendida a educação como atualização histórica do homem e condição imprescindível, embora não suficiente, para que ele, pela apropriação do saber produzido historicamente, construa sua própria humanidade histórico-social, parece justo admitir que a escola fundamental deva pautar-se pela realização de objetivos numa dupla dimensão: individual e social. (PARO, 2000, p. 24).

Nesta perspectiva, o primeiro aspecto destacado por Asbahr (2016) representa a dimensão individual da educação escolar, pois ao comprometer-se com o desenvolvimento do pensamento teórico, provê o educando do saber necessário para a criação de condições de realizar seu bem-estar pessoal e usufruir dos bens sociais e culturais postos ao alcance dos cidadãos (PARO, 2000). Do ponto de vista psicológico, este desenvolvimento possibilita ao homem orienta-se teoricamente na realidade objetiva, por reconhecê-la como síntese de múltiplas determinações, ou seja, o desenvolvimento do pensamento em conceitos transforma qualitativamente a consciência e a personalidade humana de modo que a capacidade analítica da realidade alcance suas máximas possibilidades, superando a aparência superficial dos fenômenos (ASBAHR, 2016; MARTINS 2011).

O segundo aspecto diz respeito à dimensão social da educação escolar e que segundo Paro (2000, p. 24) define-se pela educação para a democracia.

Por sua vez, a dimensão social liga-se à formação do cidadão tendo em vista sua contribuição para a sociedade, de modo que sua atuação concorra para a construção de uma ordem social mais adequada à realização do "viver bem" de todos, ou seja, para a realização da liberdade enquanto construção social. Se entendermos a democracia nesse sentido mais elevado de mediação para a construção e exercício da liberdade social, englobando todos os meios e esforços que se utilizam para concretizar o entendimento entre grupos e pessoas, a partir de valores construídos historicamente (cf. Paro, 1999, pp. 105-106), podemos dizer que essa dimensão social dos objetivos da escola se sintetiza na educação para a democracia).

Asbahr (2016) ao referir-se sobre a importância da coletividade na atividade de estudo converge com as reflexões de Paro (2000), pois ambos destacam a função ético-política das ações pedagógicas, ou seja, de formar no estudante uma postura orientada para o reconhecimento e valorização da pluralidade humana e da solidariedade, superando práticas educativas que tradicionalmente tem destacado e produzido a individualidade, a competição e a lógica meritocrática características da sociedade do capital.

Neste sentido, considerar as atividades coletivas como constitutivas da atividade de estudo implica ocupar o vazio que as pedagogias aqui criticadas têm assumido. Segundo Paro (2000, p. 25), “sem dúvida nenhuma, a principal falha hoje da escola com relação a sua dimensão social parece ser sua omissão na função de educar para a democracia”. Depreende-

se desta assertiva uma importante reflexão: se não tem sido a educação escolar a comprometer-se com esse tipo de formação, qual será o futuro da democracia brasileira?

Entretanto Tonet (2005) nos alerta para relação entre ensino e democracia, ou seja, entre ensino e cidadania. Segundo o autor, a cidadania na ótica liberal “é instrumento não para erradicar, mas para equilibrar as desigualdades sociais” (TONET, 2005, p. 49), haja vista que a edificação da cidadania é inseparável da edificação da sociedade capitalista. Neste sentido problematizamos: Seria mais adequado nos posicionarmos segundo a educação para a democracia, como tem feito boa parte dos estudos, ou deveríamos nos orientar explicitamente segundo a educação para a emancipação humana, de modo a garantirmos maior coerência entre os meios e os fins de uma educação escolar contra hegemônica?

Em função do alerta feito por Tonet e do questionamento que levantamos, não seria, então, a função social da educação escolar a formação da consciência de classe, ainda que enquanto classe em si, de modo a não nos limitarmos à educação para a democracia?

A **consciência de classe em si** se produz no movimento das relações capitalistas articulado à ação da classe, quando os indivíduos vivenciam certas contradições não mais apenas em um âmbito subjetivo (característico da consciência alienada), mas ainda de uma forma espontânea. Nesse momento o sistema de significações que serve de mediação na consciência individual indica um movimento dos conceitos espontâneos aos conceitos científicos. Por sua vez, a **consciência de classe para si** é o nível da ação autoconsciente (autodeterminada), quando a classe trabalhadora desenvolve uma ação consciente de seus objetivos e de seus motivos, mediada por um sistema de conceitos. Na consciência em si está colocado um limite para o avanço e a conquista não só das reivindicações, mas da emancipação humana, que é a manutenção das relações sociais capitalistas, porque ainda se está no campo da espontaneidade. Ao se colocar como classe em si, o proletariado nega o capitalismo e ao mesmo tempo o afirma, pois a ação relacionada a essa consciência não consegue ir além do modo capitalista de produção. (ALMEIDA; ABREU; ROSSLER, 2011, p. 556-557, grifos dos autores).

Tendo em vista as muitas transformações concretas pelas quais a sociedade terá de passar para superar a divisão social do trabalho, assim como o próprio capitalismo (TONET, 2005), a função social da educação escolar enquanto formação para a consciência de classe em si poderia ser considerada, então, meio ou transição para a consciência de classe para si?

Outra observação pertinente sobre a omissão denunciada por Paro (2000) refere-se a participação formal dos estudantes em coletivos estudantis, que encerrando suas possibilidades em atividades pouco ou nada significativas, do ponto de vista deliberativo e/ou consultivo, não comprometem-se com a formação do democrata e tão pouco constitui-se como mediação para o projeto emancipatório da sociedade.

As dimensões anunciadas por Asbahr (2016) e Paro (2000) que contemplam os aspectos individuais e coletivos da aprendizagem escolar, nos remetem ao compromisso com a transformação, na acepção dialética que o termo ganha, pois aliado à psicologia histórico-cultural e a pedagogia histórico-crítica. Nas palavras de Martins (2011, p. 245) o ensino de conceitos, próprio da perspectiva aqui defendida, se orienta para “a ‘trans formação’ dos indivíduos, habilitando-os para a necessária ‘trans formação’ social” (MARTINS, 2011, p. 245), movimento absolutamente contrário às pedagogias conformadas na lógica neoliberal.

A partir dessas considerações, a função da escola deve ser explícita e sistematicamente orientada para a *práxis*, na qual a prática é fundamentada teoricamente visando não o estado “natural” das coisas, mas sua transformação, a transformação social (KAMAZAKI, 2019).

Se a teoria desvinculada da prática se configura como contemplação, a prática desvinculada da teoria é puro espontaneísmo. É o fazer pelo fazer. Se o idealismo é aquela concepção que estabelece o primado da teoria sobre a prática, de tal modo que ela se dissolve na teoria, o pragmatismo fará o contrário, estabelecendo o primado da prática. Já a filosofia da práxis, tal como Gramsci chamava o marxismo, é justamente a teoria que está empenhada em articular a teoria e a prática, unificando-as na práxis. É um movimento prioritariamente prático, mas que se fundamenta teoricamente, alimenta-se da teoria para esclarecer o sentido, para dar direção à prática. (SAVIANI, 2012, p. 120).

Por isso, em função dessas considerações, ao defender que a aprendizagem escolar deve constituir-se na e pela participação do estudante, considero que a educação escolar deve orientar-se na direção de desenvolver no aluno o ato de “comprometer-se com”, “responsabilizar-se por”, por estar “capacitado para” superar os desafios da sociedade capitalista, sintetizando a escola como o campo **privilegiado** para a conquista da emancipação humana.

Neste sentido, a função da educação escolar expressa pela unidade entre suas dimensões individual e social, portanto, pela *práxis estudantil* tem de ser o horizonte da organização do ensino de tal forma que esse seja capaz de oferecer condições para que o aluno possa transformar sua realidade, a de sua comunidade e da sociedade que habita e que da mesma forma e da mesma maneira, como parte do processo, possa transformar a si mesmo.

A quarta e última questão refere-se, portanto, à **finalidade da educação escolar**. Neste sentido, não basta pensarmos *porque, o que e como* o professor ensina e *porque, o que e como* o aluno tem que aprender, mas *para que* este sistema é necessário, qual a função social da educação escolar, de fato (ASBAHR, 2020). A perspectiva em foco não visa secundarizar os conteúdos escolares, nem tão pouco a organização do ensino, mas pretende orientar a educação escolar no sentido de tornar o estudante sujeito das mudanças tão necessárias à sociedade capitalista, ou seja, para que ele possa concretizar o projeto de emancipação

humana, ainda que este projeto precise localizar-se historicamente como mirada coletiva (ASBAHR, 2020).

A pergunta “para que ensinar conhecimentos teóricos na escola?” traz em seu bojo a concepção de **qual sujeito queremos formar**. [...] O que queremos destacar é que a apropriação de conhecimentos teóricos não pode ser um fim em si mesma, mas mediação para que os sujeitos, ao saírem dos limites do conhecimento cotidiano, possam compreender a realidade como totalidade (o que abarca suas contradições e historicidade), e, ao entendê-la, possam construir as condições para a emancipação humana da sociedade do capital, como postula Saviani (1980). (ASBAHR, 2020, p. 86, grifo nosso).

No esteio do que defende Asbahr (2020) é que a ética das ações pedagógicas deve ser posta em movimento. “Em outras palavras, não podemos nos contentar com a formação de um sujeito que, do ponto de vista individual, parece ter pleno domínio dos conceitos aprendidos na escola, e os verbaliza com precisão, mas que não consegue ‘usá-los’ para entender o mundo e transformá-lo” (ASBAHR, 2020, p. 86-87).

Diante da necessária transformação dos objetivos da educação escolar, superando os limites da empregabilidade no mercado de trabalho, afim de que a assimilação dos conhecimentos historicamente acumulados pelo gênero humano possam representar a luta pelas máximas possibilidades da existência humana, enquanto liberdade plena é que defendemos que o estudante precisa constituir-se enquanto sujeito (GENTILI, 1996; TONET, 2005; ASBAHR, 2020), enquanto **sujeito da práxis**.

Em função de ser a escola o campo em que a consciência e a personalidade desenvolvem-se em suas máximas possibilidades, superando a esfera cotidiana e imediata das necessidades humanas, é que ela (a escola) é a instituição social capaz de tornar o estudante parte do projeto emancipatório da humanidade (ASBAHR, 2020).

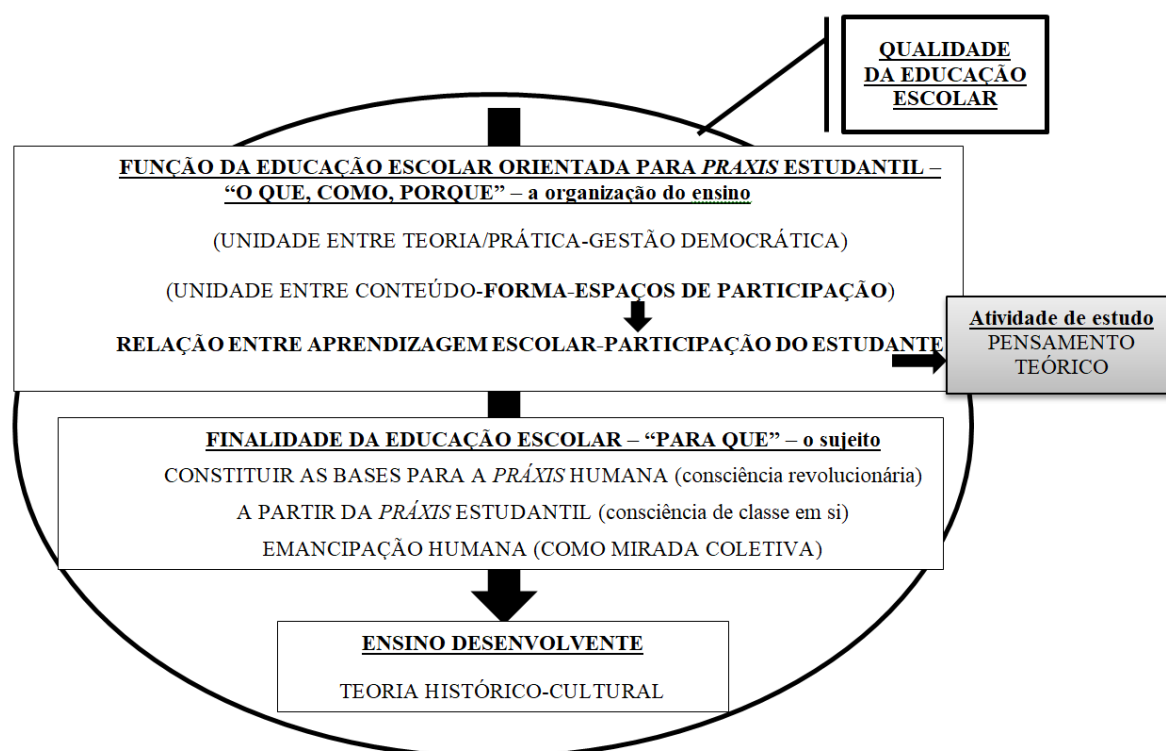
Portanto, segundo as considerações realizadas é que defendemos a *formação da consciência de classe* como expressão ético-política da unidade entre a atividade pedagógica e a gestão democrática, representando o *sujeito* que se pretende formar, ou seja, aquele que reconhece sua posição e a dos seus na sociedade capitalista, como classe explorada, e se organiza politicamente para uma defesa consciente de seus interesses. Tal dimensão representa a finalidade da educação escolar, ou seja, constituir as bases para a *práxis humana*, enquanto expressão da consciência de classe para si ou consciência revolucionária, a partir da *práxis estudantil*, enquanto expressão da consciência de classe em si.

Neste sentido, não seria a finalidade da atividade pedagógica outro elemento da tríade forma-conteúdo-destinatário como dimensão organizativa do trabalho educativo, segundo

proposta por Martins (2013)? Dito de outra forma, não seria necessário que a organização do ensino, baseada nesta proposta, ampliasse sua lógica orientando-se de forma clara e objetiva para qual o sujeito que pretende formar?

Na Figura 3 apresento uma síntese dos quatro cenários de pesquisa, a partir de suas relações interfuncionais, a fim de que o leitor possa orientar-se em sua compreensão.

Figura 3 - Síntese dos quatro cenários de pesquisa segundo suas relações interfuncionais



Fonte: Elaborado pela autora.

Por meio desta imagem espero tornar compreensível e coerente a relação entre as inquietações próprias da experiência empírica relativas à pesquisa inicial e que se reúnem nos quatro cenários descritos com o objeto de pesquisa que defini a parti delas.

De forma sintética e segundo os pressupostos da Teoria Histórico Cultural, apresento a qualidade da educação escolar orientada segundo sua função e finalidade, tendo como mediação o horizonte de um ensino que se proponha a ser desenvolvvente (MARTINS, 2011, 2013, 2016).

Do ponto de vista da função do ensino escolar, que contempla as relações entre a atividade de ensino do professor e a atividade de estudo da criança, visando o desenvolvimento do pensamento teórico como a máxima expressão do psiquismo humano (ASBAHR, 2005), a participação do estudante deve constitui-se como parte estrutural da

organização pedagógica, a fim de que se concretize a dimensão individual e social do ensino escolar.

Entretanto, a gestão escolar deve encontrar-se alinhada com este objetivo, de modo que as ações participativas realizadas pelos alunos e mediadas pelo ensino escolar encontrem suporte para tornarem-se significativas para o aluno, ou seja, para que a criança possa sentir-se organicamente parte de um projeto coletivo que é próprio de sua escola, mas também da sociedade que habita. Esta lógica possibilita ao aluno construir um vínculo com sua atividade de aprendizagem, pois passa a aprender segundo o “porquê” do ensino escolar, segundo a função individual e coletiva que o conhecimento científico guarda (PARO, 2000; ASBAHR, 2014).

Do ponto de vista da finalidade da educação escolar, encontra-se o produto desta lógica, o sujeito da *práxis* humana, aquele que se reconhece enquanto consciência alienada visando a superação das condições que a produz.

A consciência para si surge da emergência da classe como sujeito; é um salto em direção à ação autoconsciente da classe. Caracteriza-se por ser uma consciência em que o proletariado, além de se perceber como classe na relação com outra classe, coloca-se em movimento na busca da superação das relações capitalistas e, mais do que isso, da abolição das classes. Essa forma de consciência pode ser chamada também de consciência revolucionária, pois surge da constatação de que a sociedade precisa ser transformada radicalmente para superar as condições de alienação e exploração (Iasi, 2006). (ALMEIDA; ABREU; ROSSLER, 2011, p. 557).

Segundo o projeto de emancipação humana, o localizamos enquanto mirada coletiva, haja vista as profundas transformações sociais necessárias para que ele possa se concretizar, transformações estas que vão além das necessárias no campo da educação escolar (TONET, 2005). Entretanto, mesmo diante destas implicações, o ensino deve orienta-se para este fim, deve manter em seu horizonte esse compromisso (ASBAHR, 2020), mesmo porque a escola constiu-se como importante local de resistência à ideologia dominante do capital, em função de comportar as contradições inerentes para sua superação. Nas palavras de Saviani (2012, p. 93)

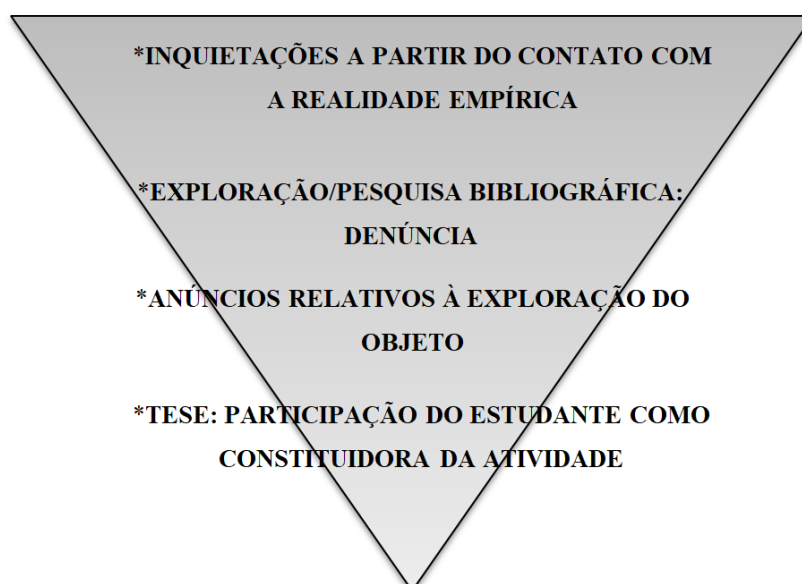
[...] a educação é, sim, determinada pela sociedade, mas que essa determinação é relativa e na forma da ação recíproca – o que significa que o determinado também reage sobre o determinante. Consequentemente, a educação também interfere sobre a sociedade, podendo contribuir para a sua própria transformação.

Apesar de serem muitas as possibilidades de explorações contidas nos contextos apresentados, defino como foco principal a **defesa da participação do estudante como constituidora da atividade de estudo**, segundo a qual tais elementos são sintetizados.

Depreende-se desta tese que **a participação real do estudante representa a unidade entre a atividade pedagógica e a gestão democrática**, a partir da qual a função ético-política e pedagógica da escola pode ser desenvolvida.

A partir das considerações apresentadas, a lógica geral da pesquisa contempla inquietações próprias do contato com a realidade empírica da pesquisa inicial, a denúncia do vazio teórico e empírico sobre o objeto da pesquisa atual na perspectiva da psicologia histórico-cultural, e os muitos anúncios que constituem o estudo como um todo e que dizem respeito às diversas possibilidades de exploração que possui.

Figura 4 - Lógica geral de apresentação da pesquisa



Fonte: Elaborado pela autora.

Nesta perspectiva a pesquisa tem como **objetivo geral** explorar as relações entre a participação estudantil na gestão democrática e a aprendizagem escolar e como **objetivos específicos**:

- a) Analisar os dados de pesquisas nacionais sobre a educação escolar;
- b) Descrever os dados obtidos na pesquisa inicial que foi descontinuada em função da pandemia da COVID-19;
- c) Analisar produções de artigos científicos que expressem aproximações entre a participação estudantil e a aprendizagem escolar;
- d) Conceituar as esferas teóricas que sustentam o objeto de pesquisa e sua problemática com vistas a um posicionamento teórico sobre elas;

- e) Realizar sínteses sobre as expressões relativas à participação do estudante encontradas nos documentos pesquisados, visando aproximações com a Teoria Histórico Cultural;
- f) Apresentar e defender a participação do estudante como constituidora da atividade de estudo.

Com base nos objetivos apresentados o desenvolvimento da pesquisa materializa-se em 4 capítulos, a saber:

1. A aprendizagem escolar no Brasil: entre a singularidade das pesquisas nacionais e a experiência vivida;
2. Explorando as relações entre a participação estudantil na gestão democrática e a aprendizagem escolar;
3. A gestão democrática e a participação dos estudantes: entre definições, limites e possibilidades;
4. A participação do estudante como elemento indispensável à atividade de estudo.
5. Apresentar as sínteses da pesquisa contendo os anúncios e denúncias encontrados.

O segundo capítulo caracteriza-se por duas seções: a primeira refere-se a exploração da aprendizagem escolar nacional segundo os dados estatísticos das pesquisas realizadas tanto pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) como pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) e a segunda refere-se a descrição da experiência empírica obtida a partir da pesquisa inicial.

Ambos as seções são representativas da singularidade do objeto pesquisado, ou seja, da relação entre a participação do estudante na gestão democrática e a aprendizagem escolar. No primeiro caso, os dados das pesquisas nacionais definem que a aprendizagem escolar está muito aquém do que se espera e do que se precisa enquanto consolidação, pelos alunos, dos conhecimentos básicos transmitidos pela escola.

Entretanto, o cenário de baixo rendimento escolar compreendido por si só não revela as contradições próprias da educação escolar, pois estas não podem ser captadas pelos índices de desempenho (PARO, 2000). O contato com o cotidiano escolar, com as condições que singularizam as dificuldades de aprendizagem dos alunos nos permite ampliar o horizonte de compreensão da ineficiência da educação escolar para além da simples (e conveniente) individualização do fenômeno.

Nesta perspectiva, a experiência vivida durante o breve desenvolvimento da pesquisa inicial permitiu-me observar dinâmicas que se objetivadas intencional e sistematicamente a partir da coerência entre a organização do ensino e a gestão escolar poderiam intervir no processo de aprendizagem. Tais dinâmicas dizem respeito sobre a possibilidade da participação do estudante ser capaz de dotar o ensino de sentido pessoal, promovendo a atividade de estudo do escolar.

Contudo, a possibilidade avaliada pode ser entendida como a máxima expressão do ensino, que comprometido com o desenvolvimento integral do estudante, faz com que ele sinta-se responsável, mas, sobretudo capacitado para enfrentar e superar os desafios da sociedade capitalista. No entanto, a realidade empírica revela como o fenômeno se traduz segundo as condições objetivas que o engendra, fazendo com que, no caso da participação do estudante na relação com a aprendizagem escolar, revelem-se constituídos por uma profunda cisão.

O terceiro capítulo é destinado ao processo metodológico por meio do qual procurei responder à pergunta de pesquisa: quais são as relações entre a participação estudantil e a aprendizagem escolar? Há dados que permitem estabelecer relações entre a proposição de experiências de fomento ao protagonismo estudantil e a ampliação da aprendizagem escolar dos estudantes na gestão democrática?

Para respondê-la, explorei artigos científicos na base de dados Scielo e a partir da combinação sistemática das palavras-chave protagonismo, protagonismo juvenil, protagonismo estudantil, grêmio estudantil, grêmio, escola democrática, escolas democráticas, gestão democrática, democracia e participação do estudante com as palavras educação, educação escolar e aprendizagem pude estabelecer 23 artigos que mantêm algum tipo de relação com o objeto de pesquisa e 96 artigos que não se enquadraram completamente aos critérios de inclusão representando a formação de categorias temáticas. Ambos os campos foram explorados de modo a nos esclarecer as tendências históricas, teóricas, e conceituais relativas ao objeto de pesquisa.

O quarto capítulo representa o posicionamento teórico sustentado na psicologia histórico-cultural referente às temáticas que engendram o objeto de pesquisa como a emancipação humana, a participação estudantil, a aprendizagem escolar e a gestão democrática, pois muitas vezes são apresentados esvaziados de significado ou conformados a partir da lógica neoliberal assim como foi possível observar a partir da análise bibliográfica. Portanto, este capítulo visa não apenas um debate teórico, mas que a partir dele a prática possa ser revisitada e reorientada.

No quinto capítulo apresento um esboço de tese tendo em vista os limites próprios de uma dissertação de mestrado, segundo a qual a participação do estudante é constituidora da atividade de estudo.

Enquanto síntese final exponho as inúmeras denúncias e anúncios feitos ao longo do trabalho, objetivando com este fechamento orientar novas explorações a fim de que possam confirmar, refutar ou dar continuidade aos debates que pretendi iniciar.

A partir dos capítulos apresentados, depreende-se que a organização da pesquisa, tendo o objeto de estudo como articulador do conteúdo trabalhado, pode ser expressa segundo a dialética singular-particular-universal (S-P-U), lógica que compõe o método materialista histórico dialético. Como método de acesso e compreensão da realidade, o fenômeno em foco deve ser explicitado segundo os nexos entre as dimensões S-P-U que o compõe de forma que ele possa ser apreendido para além de sua aparência imediata, ou seja, em direção à sua essencialidade concreta (PASQUALINI; MARTINS, 2015).

Segundo Pasqualini e Martins (2015, p. 364-366)

[...] a singularidade refere-se às definibilidades exteriores irrepitíveis do fenômeno em sua manifestação imediata, acessível à contemplação viva [...], o universal se opõe à variabilidade sensória das expressões singulares do fenômeno, mas contém em si toda a riqueza do particular e do individual [...] e o particular representa a expressão lógica da categoria mediação entre o específico (singular) e o geral (universal), que não podem ser compreendidos de modo isolado e por si mesmos [...]. Portanto, a relação singular-particular-universal desvela a dialética que liga a expressão singular/individual do fenômeno à sua essência geral/universal [...].

Entretanto, reconhecendo os limites do estudo e a complexidade própria de estabelecer o método a partir de sua total fidedignidade, afirmamos que a dialética S-P-U expressa na dinâmica do trabalho é tomada como horizonte organizativo, a fim de iluminar a pesquisa segundo os pressupostos teóricos-metodológicos definidos pela Teoria Histórico Cultural (Figura 5).

Neste sentido, sendo a relação entre a participação estudantil e a aprendizagem escolar o foco de análise, podemos definir a experiência empírica obtida a partir da pesquisa inicial e os dados nacionais sobre a aprendizagem escolar representativos da singularidade do objeto, na medida em que expressam a ocorrência única e irrepitível do fenômeno analisado.

A dimensão universal pode ser definida com sendo a unidade entre a atividade pedagógica e a gestão democrática. Nesta perspectiva, a *práxis* como consciência de classe representa a expressão desta unidade e as máximas possibilidades do fenômeno analisado.

Já a dimensão particular representa o âmbito próprio da sociedade tutelada, característica do capitalismo, bem como o ensino e as políticas públicas educacionais neoliberais, de forma que ambos medeiam as possibilidades de expressão singular do fenômeno analisado. Desta forma competem para que a participação do estudante encerre-se em sua formalidade e a aprendizagem escolar em seu utilitarismo.

Figura 5 - Lógica organizativa da pesquisa segunda a lógica S-P-U



Fonte: Elaborado pela autora.

A organização do trabalho segundo a lógica S-P-U nos permitiu estabelecer os limites e as possibilidades segundo os quais o objeto de estudo transita. Neste sentido, reproduzo parte da síntese inicial do capítulo 4 que expressa estes campos, ou seja, o solo sob o qual pretendemos nos firmar. Desta forma defendemos, diante das muitas apresentações teórico-práticas no campo da educação escolar:

- a) O **ensino** como sendo aquele que se adianta ao desenvolvimento do estudante, dirigindo-o segundo suas possibilidades (VIGOTISKI, 2010), bem como sendo aquele que tem em vista a formação do pensamento teórico como instrumento de compreensão da realidade como síntese de múltiplas determinações, cuja natureza não oferece acesso imediato à consciência senão pela via do desvelamento lógico-histórico dos conceitos (MARTINS, 2011);
- b) A **liberdade** como sendo aquela que representa a existência humana baseada na superação das relações de dominação oriundas da divisão social do trabalho na sociedade capitalista, coincidindo, portanto, com a real noção de emancipação humana (TONET, 2005);
- c) A **participação do estudante** como sendo aquela que promove o desenvolvimento por constituir a atividade de estudo do aluno, superando aspirações meramente formais;

- d) A **gestão democrática** como sendo aquela que possa oferecer condições de concretizar o sentido de “público” da educação escolar, cujos moldes defendemos como o trânsito entre gestão e ensino;
- e) A **função da educação escolar** como sendo aquela comprometida com a *práxis*, sendo esta representativa da unidade entre gestão e ensino, do ponto de vista macro, e do pensamento e ação, do ponto de vista do desenvolvimento integral do estudante, de modo que a transformação social com vistas a uma nova e mais justa sociedade possa substituir o compromisso atual que a escola mantém com a mera transmissão de conhecimentos a fim de garantir maiores chances de trabalho nos limites impostos pela empregabilidade;
- f) bem como a **educação para a democracia** como sendo aquela que considere a formação do cidadão como meio e não fim para a transformação social, de modo que a emancipação não se esgote nos limites da liberdade política.

2 A APRENDIZAGEM ESCOLAR NO BRASIL: ENTRE A SINGULARIDADE DAS PESQUISAS NACIONAIS E A EXPERIÊNCIA VIVIDA

Este capítulo é dividido em duas seções. Na primeira delas apresento alguns dados referentes à educação escolar brasileira segundo as pesquisas realizadas pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) e pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) no intuito de situar concretamente, segundo o levantamento estatístico realizado por elas, o cenário atual sobre a aprendizagem escolar nacional. Na segunda seção apresento a descrição da experiência empírica obtida a partir do estudo inicial e cujo contato constituiu-se ponto de partida para a reestruturação do objeto de pesquisa materializado nesta dissertação.

Segundo as duas lógicas organizativas apresentadas anteriormente, neste capítulo ocupo-me, portanto, do campo das singularidades e das inquietações implicadas tanto na realidade da educação escolar nacional como na realidade própria que constituía a escola à época da pesquisa.

2.1 Sobre a educação escolar brasileira: dados de pesquisas nacionais que qualificam a educação escolar do país

A qualidade da educação escolar no Brasil tem sido historicamente aferida por meio de inúmeras pesquisas. Tanto o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) como o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) em parceria com estados e municípios, tem realizado tais pesquisas e produzido dados que orientam as políticas públicas de educação.

Com vistas a apresentar um recente panorama da qualidade da educação escolar no país, segundo os dados pesquisados por estes institutos é que reúno os resultados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio Contínua (PNAD Contínua) realizada em 2019 pelo IBGE, do Censo Escolar 2020 e do Sistema de Avaliação da Educação Básica 2019 (SAEB) ambos realizados pelo INEP.

A **PNAD-Contínua** é uma pesquisa que desde 2012 tem produzido informações bianuais sobre as características básicas de educação para pessoas de 5 anos ou mais de idade, com vistas a promover um panorama educacional da população brasileira (INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA, 2021).

Vale destacar que os resultados desta pesquisa, e cujas análises serão apresentadas a seguir, revelam um cenário anterior à pandemia de COVID-19. Tendo em vista os impactos causados por ela na educação escolar em meados de 2020 em função do fechamento das escolas e do ensino a distância, os dados gerados pela próxima aplicação da pesquisa provavelmente apresentarão modificações significativas¹⁵.

O IBGE emitiu um relatório informativo (INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA, 2020), no qual apresenta uma síntese dos resultados da pesquisa, e cujas análises são organizadas segundo comparações com os dados de anos anteriores, bem como, quando pertinente, com as metas estruturantes do Plano Nacional de Educação (PNE) (Lei n. 13.005, de 25.06.2014) que dispõe sobre o direito à educação básica, a universalização do ensino obrigatório, a ampliação das oportunidades educacionais e a redução das desigualdades.

Os índices percentuais são categorizados segundo as grandes regiões brasileiras (sul, sudeste, centro-oeste, norte e nordeste), idade, sexo e cor ou raça dos sujeitos pesquisados.

Os indicadores analisados pela pesquisa referem-se: ao analfabetismo das pessoas de 15 anos ou mais de idade; ao nível de instrução e número médio de anos de estudo das pessoas de 25 anos ou mais de idade; à taxa de escolarização, por faixas etárias; à taxa ajustada de frequência escolar líquida, por níveis de ensino; ao motivo da não frequência à escola ou creche das crianças até 3 anos de idade; ao abandono escolar das pessoas de 14 a 29 anos de idade; à condição de estudo e situação na ocupação das pessoas de 15 a 29 anos de idade; e aos aspectos da educação profissional (graduação tecnológica, curso técnico de nível médio e curso de qualificação profissional).

Apresentarei os dados referentes a todos os indicadores presentes na pesquisa, com exceção aos aspectos da educação profissional por fugirem aos objetivos e ao objeto do presente trabalho.

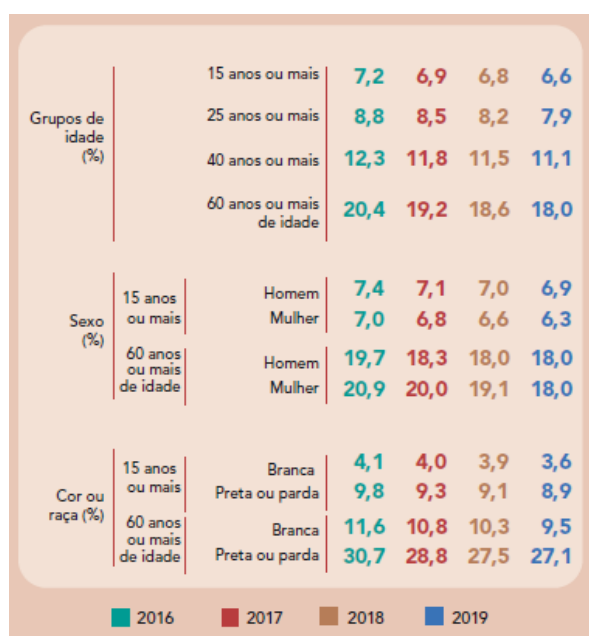
Segundo o relatório, no Brasil, em 2019, havia 11 milhões de pessoas com 15 anos ou mais de idade analfabetas, o equivalente a uma *taxa de analfabetismo* de 6,6%. Em relação a 2018 houve uma ligeira queda de 0,2 pontos percentuais (p.p.), representando 200 mil pessoas que saíram desta condição em 2019. No que tange à idade, os resultados indicam que as gerações mais novas estão tendo um maior acesso à educação e sendo alfabetizadas ainda enquanto crianças, uma vez que as pessoas com 60 anos ou mais apresentaram uma taxa de analfabetismo de 18,0%, o equivalente a quase 6 milhões de pessoas (Figura 6).

¹⁵ Segundo comunicado emitido pelo site do INEP, no momento, não existe um cronograma de aplicação para o Saeb 2021 (INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA, 2020b).

Com relação ao sexo, observa-se que esta taxa vem apresentando sucessivas e ligeiras quedas entre os anos de 2016 e 2018 tanto para homens como para mulheres de 15 anos ou mais de idade. Em 2019 6,9% eram mulheres e 6,3% os homens em condição de analfabetismo. Para os grupos de 60 anos ou mais a taxa representa seu maior índice, compreendendo, para ambos os sexos, 18% desta população (Figura 6).

A análise por cor ou raça representa os índices mais alarmantes, uma vez que em 2019 3,6% das pessoas com 15 anos ou mais de cor branca eram analfabetas enquanto as pessoas desta faixa etária representativas da cor preta ou parda equivaliam a 8,9% (Figura 6).

Figura 6 - Taxa de analfabetismo (%)



Fonte: Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (2020, p. 2).

Nota: As diferenças entre 2018 e 2019 e entre 2016 e 2019 são significativas ao nível de confiança de 95%, para todas as categorias.

Os resultados segundo as Grandes Regiões Brasileiras (Figura 7) indicam que a taxa de analfabetismo reflete as desigualdades regionais, na medida em que as Regiões Nordeste e Norte apresentam as taxas mais elevadas, enquanto o Centro Sul as mais baixas, índices que se mantiveram tanto para as pessoas com 15 anos ou mais como para as pessoas de 60 anos ou mais de idade.

Figura 7 - Taxa de analfabetismo por grupos de idade, segundo as Grandes Regiões (%)

Taxa de analfabetismo	Taxa de analfabetismo (%)													
	15 anos ou mais							60 anos ou mais						
	2016	2017	2018	2019	Variação			2016	2017	2018	2019	Variação		
					2018/ 2019	2017/ 2018	2016/ 2019					2018/ 2019	2017/ 2018	2016/ 2019
Brasil	7,19	6,92	6,77	6,60	↓	↓	↓	20,36	19,21	18,59	18,00	↓	↓	↓
Norte	8,51	8,00	7,98	7,60	↓	↓	↓	29,95	27,39	27,02	25,50	↓	↓	↓
Nordeste	14,79	14,48	13,87	13,90	↑	↓	↓	39,78	38,65	36,87	37,20	↑	↓	↓
Sudeste	3,76	3,51	3,47	3,30	↓	↓	↓	11,64	10,57	10,33	9,70	↓	↓	↓
Sul	3,61	3,52	3,63	3,30	↓	→	↓	11,31	10,86	10,80	9,50	↓	→	↓
Centro-Oeste	5,71	5,23	5,40	4,90	↓	→	↓	21,18	18,96	18,27	16,60	↓	↓	↓

Fonte: Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (2020, p. 3).

Notas: As setas indicam variação significativa, quando direcionadas para cima (crescimento) ou para baixo (declínio), ou variação não significativa, quando direcionadas para a direita (estabilidade), ao nível de confiança de 95%.

O relatório ao apresentar uma análise correlata ao Plano Nacional de Educação (PNE), instituído pela Lei n. 13.005, segundo a Meta 9, que determina a redução da taxa de analfabetismo de pessoas com 15 anos ou mais de idade para 6,5% em 2015 e a erradicação do analfabetismo ao final da vigência do Plano em 2024, indica que desde 2016 as Regiões Sul, Sudeste e Centro-Oeste haviam cumprido a meta intermediária. Já as Regiões Norte e Nordeste se deparavam com outro panorama ainda em 2019: taxas ainda acima da meta intermediária de 2015. Para a erradicação do analfabetismo até 2024, os desafios são diversos entre as regiões, seja devido à tendência de estabilização das taxas no Centro-Sul do País, seja pelo nível mais elevado das taxas no Norte e no Nordeste.

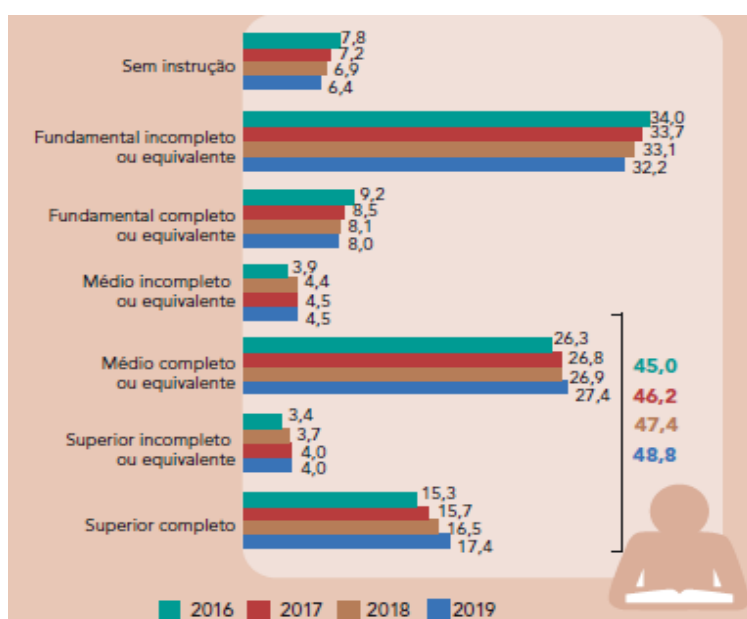
Sobre o nível de instrução¹⁶ (Figura 8), a pesquisa revelou que a proporção de pessoas de 25 anos ou mais de idade que terminaram a educação básica obrigatória, ou seja, que concluíram no mínimo o ensino médio manteve uma trajetória de crescimento e alcançou 48,8% em 2019. Entretanto, apesar dos avanços, mais da metade da população de 25 anos ou mais de idade no Brasil não havia completado a educação escolar básica e obrigatória em 2019.

Com relação ao sexo, os índices tanto para os homens como para as mulheres mantiveram-se em elevação, mostrando que em 2019 46,3% e 51,0% respectivamente,

¹⁶ “O nível de instrução é o indicador que capta o nível educacional alcançado por cada pessoa, independentemente da duração dos cursos por ela frequentados. Como as trajetórias educacionais das pessoas variam ao longo da vida, esse indicador é melhor avaliado entre aquelas pessoas que já poderiam ter concluído o seu processo regular de escolarização, em geral, em torno dos 25 anos” (INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA, 2020, p. 3).

completaram o ensino médio. Segundo a cor ou raça, os índices entre a população de 25 anos ou mais de idade de cor branca mostraram grande discrepância em relação aos de cor preta ou parda. Ao passo que no primeiro caso, em 2019, 57% haviam completado os estudos no ensino básico, no segundo apenas 41,8% haviam concluído o ensino médio. Segundo o relatório emitido da PNAD Contínua - Educação 2019 (INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA, 2020), a diferença apontada pela pesquisa indica que as oportunidades educacionais eram distintas para esses grupos à época da pesquisa (Figura 8).

Figura 8 - Distribuição das pessoas de 25 anos ou mais de idade, segundo o nível de instrução (%)

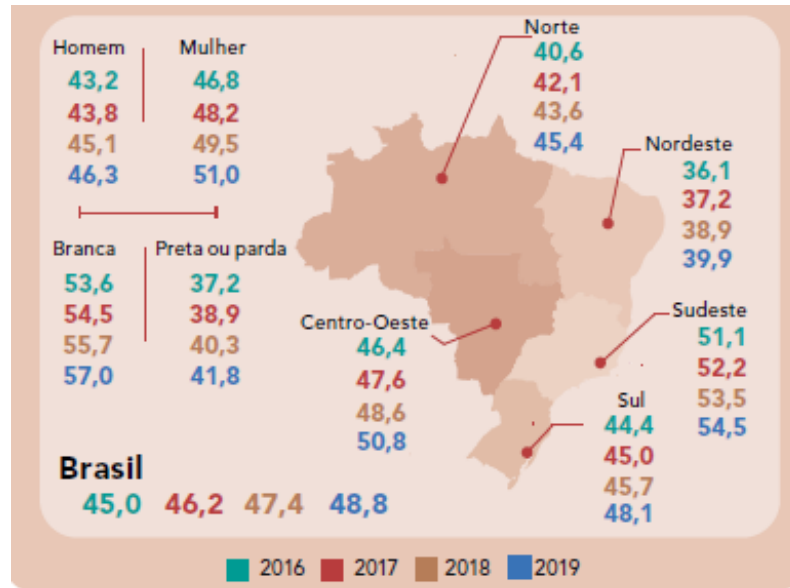


Fonte: Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (2020, p. 3).

Nota: As diferenças entre 2018 e 2019 e entre 2016 e 2019 são significativas ao nível de confiança de 95%, para todas as categorias.

No que tange às Grandes Regiões nota-se novamente o destaque para as regiões Sul, Sudeste e Centro-Oeste, nas quais houve o aumento da proporção de pessoas de 25 anos ou mais de idade que concluíram, ao menos, a educação básica obrigatória (Figura 9).

Figura 9 - Pessoas de 25 anos ou mais de idade que concluíram ao menos a etapa do ensino básico obrigatório, segundo o sexo, a cor ou raça e as Grandes Regiões (%)

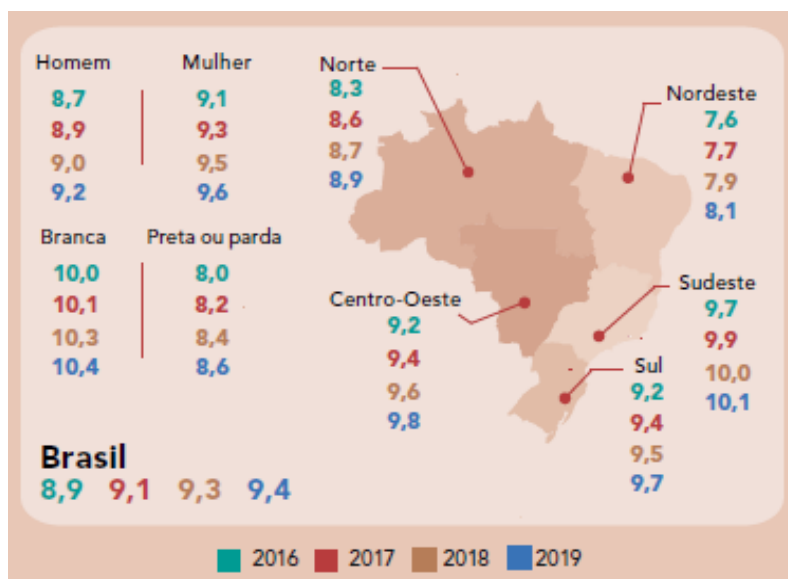


Fonte: Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (2020, p. 4).

Nota: As diferenças entre 2018 e 2019 e entre 2016 e 2019 são significativas ao nível de confiança de 95%, para todas as categorias.

Segundo a *média de anos de estudos* das pessoas com 25 anos ou mais de idade em 2019 observa-se uma taxa de 9,4 anos. As mulheres apresentam maior média de anos de estudos em relação aos homens, ou seja, 9,6 e 9,2 anos respectivamente. Segundo o relatório, com relação à cor ou raça, mais uma vez a diferença foi considerável, registrando-se 10,4 anos de estudo para as pessoas de cor branca e 8,6 anos para as pessoas de cor preta ou parda, ou seja, uma diferença de quase 2 anos entre esses grupos, o que se mantém desde 2016. Apesar de as Grandes Regiões apresentarem aumento da média de anos de estudo desde 2016, os níveis mais expressivos são novamente referentes ao centro-sul do país, que mantiveram taxas acima da média nacional (Figura 10).

Figura 10 - Número médio de anos de estudo das pessoas de 25 anos ou mais de idade (%)



Fonte: Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (2020, p. 4).

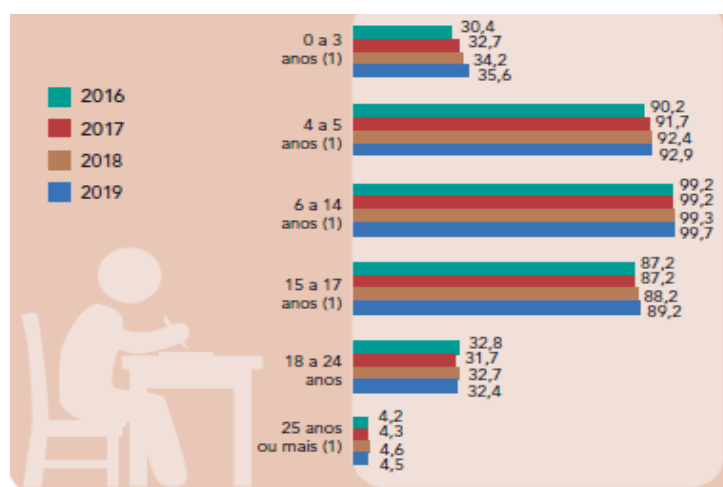
Nota: As diferenças entre 2018 e 2019 e entre 2016 e 2019 são significativas ao nível de confiança de 95%, para todas as categorias.

Ao apresentar dados sobre a *frequência à escola ou creche* o relatório indica que para auxiliar o monitoramento do acesso, do atraso e da evasão do sistema de ensino brasileiro, utilizam-se dois indicadores como referência: a taxa de escolarização e a taxa ajustada de frequência escolar líquida.

O primeiro indicador retrata a proporção de estudantes de determinada faixa etária em relação ao total de pessoas dessa mesma faixa etária. O segundo indicador representa a razão entre o número de estudantes com idade prevista para estar cursando uma determinada etapa de ensino (incluindo também as pessoas nessa faixa que já concluíram pelo menos essa etapa) e a população total na mesma faixa etária.

O panorama geral revelado pela pesquisa aponta que, no Brasil em 2019, 56,4 milhões de pessoas frequentavam escola ou creche. Segundo o relatório, frente aos resultados de 2018, a escolarização aumentou para a faixa de 17 anos, apresentou estabilidade estatística para a faixa de 18 a 24 anos e leve queda para a faixa de 25 anos ou mais (Figura 11).

Figura 11 - Taxa de escolarização, segundo os grupos de idade (%)

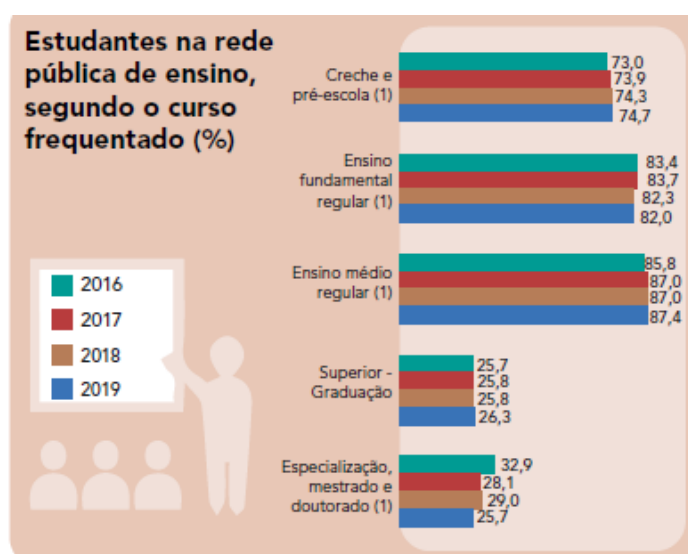


Fonte: Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (2020, p. 4).

(1) As diferenças entre 2018 e 2019 e entre 2016 e 2019 são significativas ao nível de confiança de 95%.

A rede pública de ensino segue sendo a que mais atende os estudantes brasileiros, desde a creche até o ensino médio, sendo que em 2019 foi responsável por 74,7% do atendimento de alunos matriculados em creches, 82,0% de estudantes matriculados no ensino fundamental regular e 87,4% daqueles que frequentam o ensino médio regular (Figura 12). Entretanto, a rede privada atendeu a maior parte dos estudantes de curso de ensino superior, especialização e mestrado.¹⁷

Figura 12 - Estudantes na rede pública de ensino, segundo o curso frequentado (%)



Fonte: Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (2020, p. 5).

(1) As diferenças entre 2018 e 2019 e entre 2016 e 2019 são significativas ao nível de confiança de 95%.

¹⁷ O relatório não disponibilizou gráfico sobre a rede particular de ensino.

No Quadro 1 é apresentado um panorama referente a frequência escolar segundo a distribuição entre as faixas etárias de 0 a 5 anos; dos 6 aos 14 anos; dos 15 aos 17 anos e dos 18 aos 24 anos de idade, de acordo com os comentários contidos no relatório apresentado pelo IBGE (INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA, 2020).

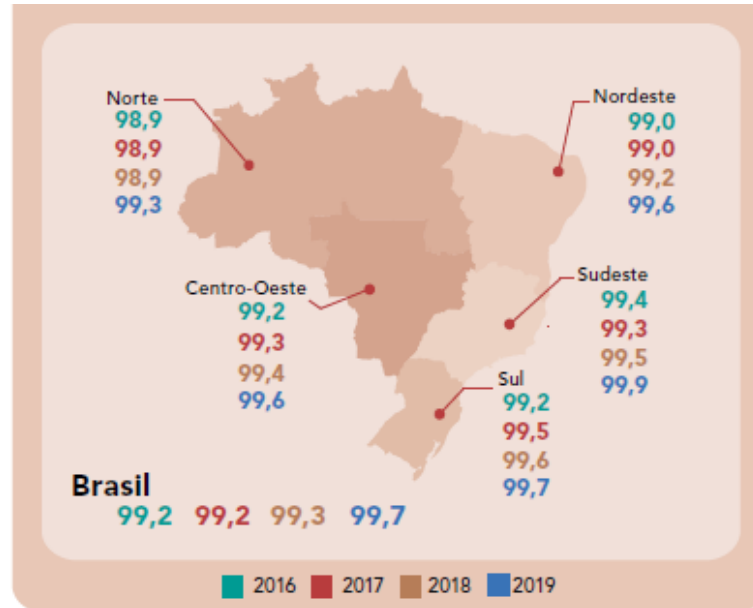
Quadro 1 - Frequência escolar segundo a distribuição entre faixas etárias

	Taxa de escolarização nacional segundo as Grandes regiões	Principal motivo de não frequentar escola ou creche / taxa ajustada de frequência escolar líquida	Em termos do PNE
Pessoas de 0 a 5 anos de idade	Do ponto de vista nacional, as taxas de escolarização para esta faixa etária tem apresentado ligeiro crescimento entre 2018 e 2019, apresentando maior expressão para as crianças de 0 a 1 ano de idade. Podemos destacar que novamente as regiões do centro-sul do Brasil apresentam maior taxa de escolarização, taxas estas muito superiores às apresentadas pelo norte e nordeste. Ademais, a região nordeste apresentou ligeira queda na escolarização para esta faixa etária entre 2018 e 2019.	O principal motivo de não frequentar a escolar/creche refere-se a opção dos pais ou responsáveis, já o segundo a não existência de escola/creche na localidade, falta de vaga ou não aceitação de matrícula por causa da idade da criança.	A Meta 1 estabelece que, no mínimo, 50% das crianças de 0 a 3 anos frequentem creche até o final da vigência do Plano e que a educação infantil na pré-escola seja universalizada até o ano de 2016. Em 2019, no entanto, nenhuma Grande Região havia cumprido a universalização da pré-escola, já a taxa de escolarização de 0 a 3 anos foi de 17,6% no Norte, 31,3% no Nordeste, 42,4% no Sudeste, 43,3% no Sul e 28,2% no Centro-Oeste.
Pessoas de 6 a 14 anos de idade	A taxa de escolarização nacional para esta faixa etária, em 2019, foi de 99,7%, o equivalente a um contingente de 25,8 milhões de estudantes no sistema de ensino brasileiro. Em todas as Grandes Regiões, a taxa de escolarização foi alta, com destaque para a região sudeste (Figura 13). Apesar da elevada taxa de escolarização das pessoas de 6 a 14 anos chama atenção os resultados que indicam a adequação entre a idade e a etapa do ensino fundamental frequentado (Figura 14).	O documento afirma que, de forma geral, percebe-se que as crianças de 6 a 10 anos se mantêm adequadamente na idade/etapa correta nos anos iniciais do ensino fundamental, porém ao passar para os anos finais, o atraso começa a acentuar. Em 2019, 12,5% das pessoas de 11 a 14 anos de idade já estavam atrasadas em relação à etapa de ensino que deveriam estar cursando ou não estavam na escola. Esse percentual foi ainda maior para os homens (14,2%) e se diferenciou muito entre as Grandes Regiões – no Norte, 18,8%, e no Sudeste, 9,2%. Logo, nota-se que o atraso escolar e, em menor importância, a evasão, já estavam presentes nos anos finais do ensino fundamental. Isso significa que um grupo de crianças chega atrasado ao ensino médio, ou mesmo deixam de estudar no fundamental. Em muitos casos, essa situação pode vir a se intensificar na etapa escolar seguinte (Figura 14).	A taxa de escolarização subiu 0,4 p.p. em relação a 2018 e seu patamar elevado vem se mantendo desde 2016, ficando muito próximo à universalização estabelecida pela Meta 2 do PNE.

Pessoas 15 a 17 anos de idade	A taxa de escolarização nacional das pessoas de 15 a 17 anos subiu 1 p.p. em 2019, chegando a 89,2%. Em termos regionais, destaca-se a melhora no indicador das Regiões Sul, Nordeste e Centro-Oeste. Nas demais regiões, as mudanças não foram significativas (Figura 16).	O documento afirma que com relação às Grandes Regiões, houve melhora na taxa ajustada de frequência escolar líquida no ensino médio de 2018 para 2019. O avanço foi mais intenso no Sudeste e no Centro-Oeste. Já o Norte teve uma ligeira melhora, mas foi a região com a menor taxa, 62,2%. Ou seja, no Norte, quase 40% das pessoas de 15 a 17 anos não frequentavam o ensino médio ou haviam evadido a escola em 2019. Ao analisar o indicador por sexo, percebe-se que, entre as mulheres de 15 a 17 anos, 76,4% estavam frequentando o ensino médio, porém, entre os homens desta idade, a taxa foi de 66,7%, uma diferença de 9,7 p.p.. No tocante à cor ou raça, a taxa ajustada de frequência escolar líquida ao ensino médio foi 79,6% para as pessoas brancas, enquanto para as pessoas pretas ou pardas, 66,7%. Quando se compara 2016 a 2019, observa-se um crescimento semelhante para pessoas brancas (3,7 p.p.) e pretas ou pardas (3,6 p.p.), todavia mantendo uma diferença entre os dois grupos de mais de 12 p.p. (Figura 15).	Pelo PNE, a Meta 3 define a universalização, até 2016, do atendimento escolar para a população de 15 a 17 anos. Em 2019, todavia, essa parte da meta não havia sido alcançada em nenhuma Grande Região brasileira. A Meta 3 também estabelece que a taxa de frequência escolar líquida no ensino médio seja elevada para 85,0% até o final da vigência do Plano em 2024. Em 2019, 71,4% dos jovens de 15 a 17 anos estavam frequentando o ensino médio ou haviam concluído esse nível, 2,1 p.p. a mais do que em 2018, mas com uma diferença de 13,6 p.p. em relação à meta final. Vale ressaltar que, frente à meta do PNE (85% em 2024), esses resultados indicam que as regiões terão que enfrentar vários desafios, inclusive dar uma maior importância ao atraso escolar que vem do ensino fundamental.
Pessoas de 18 a 24 anos de idade	Em 2019, a taxa de escolarização nacional das pessoas de 18 a 24 anos, independentemente do curso frequentado, foi de 32,4%, percentual estatisticamente estável frente a 2018. Por sua vez, 21,4% desses jovens frequentavam cursos da educação superior e 11,0% estavam atrasados, frequentando algum dos cursos da educação básica. Já 4,1% haviam completado o ensino superior e 63,5% não frequentavam escola (Figura 17).	As pessoas de 18 a 24 anos de idade são aquelas que idealmente estariam frequentando o ensino superior, caso completassem a educação escolar básica na idade adequada. Contudo, o atraso e a evasão escolar estão presentes tanto no ensino fundamental quanto no ensino médio. Consequentemente, muitos jovens já não frequentavam mais a escola e alguns ainda estavam frequentando as etapas da educação básica obrigatória. O panorama nacional apresentado segundo os indicadores de educação escolarização diverge entre as Grandes Regiões. Apesar de as taxas de escolarização serem semelhantes, o ajuste idade/etapa foi bem diferente. Segundo o sexo as mulheres apresentam melhores índices de frequência e adequação idade/ano escolar (Figura 17).	Em termos de PNE, a Meta 12 estabelece que a taxa de frequência escolar líquida no ensino superior para a população de 18 a 24 anos seja elevada para 33%, ao final da vigência do Plano (2024). Em 2019, no Brasil, essa meta havia sido alcançada somente entre as pessoas de cor branca (35,7%). Neste sentido, o desafio do País será reduzir as desigualdades de acesso ao ensino superior, além de um combate forte ao atraso escolar e de políticas de incentivo a permanência na escola.

Fonte: Elaborado pela autora segundo dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (2020).

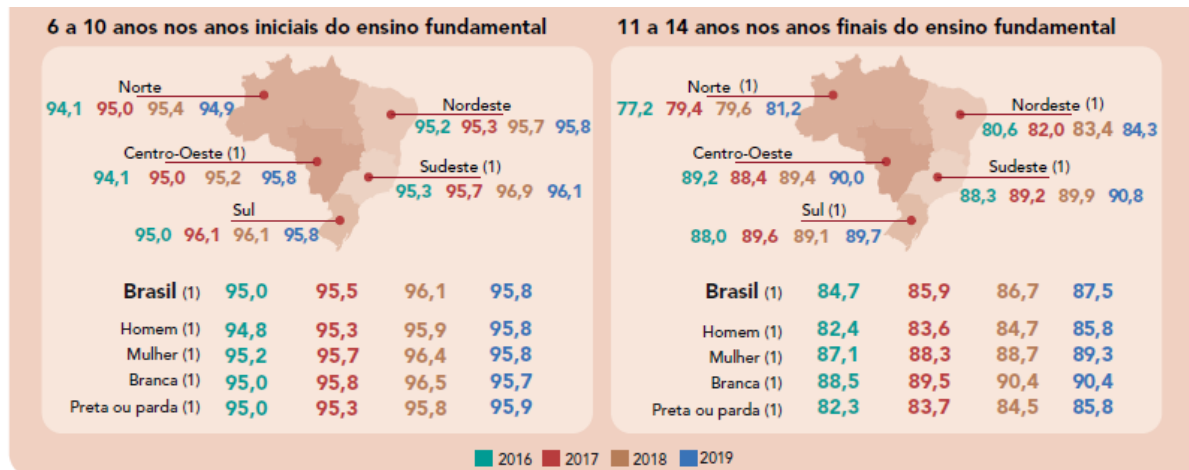
Figura 13 - Taxa de escolarização das pessoas de 6 a 14 anos de idade, segundo as grandes Regiões (%)



Fonte: Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (2020, p. 7).

Nota: As diferenças entre 2018 e 2019 e entre 2016 e 2019 são significativas ao nível de confiança de 95%, para todas as categorias.

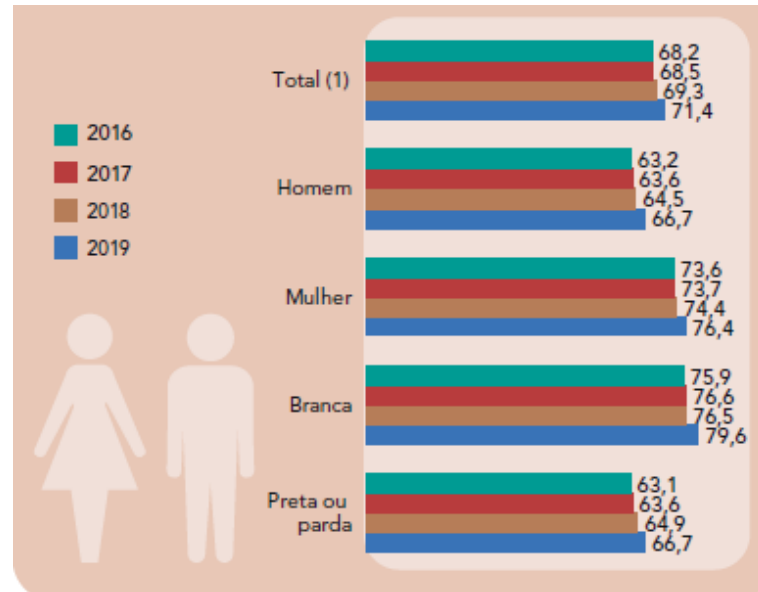
Figura 14 - Taxas ajustadas de frequência escolar líquida anos iniciais e finais do ensino fundamental, segundo o sexo, a cor ou raça e as Grandes Regiões (%)



Fonte: Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (2020, p. 7).

(1) As diferenças entre 2018 e 2019 e entre 2016 e 2019 são significativas ao nível de confiança de 95%.

Figura 15 - Taxa ajustada de frequência escolar líquida ao ensino médio das pessoas de 15 a 17 anos de idade, segundo o sexo, a cor ou raça (%)



Fonte: Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (2020, p. 8).

Nota: As diferenças entre 2018 e 2019 e entre 2016 e 2019 são significativas ao nível de confiança de 95%, para todas as categorias.

(1) Inclusive para as pessoas que se declararam de cor ou raça indígena, amarela ou ignorada.

Figura 16 - Pessoas de 15 a 17 anos de idade, por situação de escolarização, segundo as Grandes Regiões (%)

Grandes Regiões	Taxa de escolarização (%)				Taxa ajustada de frequência escolar líquida (%)			
	2016	2017	2018	2019	2016	2017	2018	2019
Brasil	87,2	87,2	88,2	(1) 89,2	68,2	68,5	69,3	(1) 71,4
Norte	87,6	86,6	88,2	88,7	58,2	59,7	61,9	(1) 62,2
Nordeste	86,0	86,1	86,9	(1) 88,0	59,2	60,7	61,3	(1) 63,3
Sudeste	88,2	88,7	88,9	89,1	76,9	76,5	76,4	(1) 79,5
Sul	86,2	85,8	88,2	(1) 91,6	69,4	69,6	71,5	(1) 72,9
Centro-Oeste	88,5	87,0	89,4	(1) 90,7	70,1	70,4	71,6	(1) 74,3

Fonte: Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (2020, p. 8).

Nota: As diferenças entre 2018 e 2019 e entre 2016 e 2019 são significativas ao nível de confiança de 95%, para todas as categorias.

Figura 17 - Pessoas de 18 a 24 anos de idade, por indicadores de educação, segundo as Grandes Regiões, o sexo e a cor ou raça (%)

Grandes Regiões, sexo e cor ou raça	Indicadores de educação (%)					
	Taxa de escolarização (1)	Taxa ajustada de frequência escolar líquida (2)	Frequência escolar adequada	Atraso escolar dos estudantes	Não frequenta escola e já concluiu a etapa	Não frequenta escola e não concluiu a etapa
Brasil	32,4	25,5	21,4	11,0	4,1	63,5
Norte	33,3	21,0	18,0	15,2	3,0	63,7
Nordeste	32,0	19,5	17,0	15,0	2,5	65,5
Sudeste	31,2	28,1	23,2	8,0	4,9	63,8
Sul	34,6	30,6	25,9	8,8	4,8	60,6
Centro-Oeste	35,0	31,1	25,4	9,6	5,7	59,3
Sexo						
Homem	30,7	21,5	18,4	12,3	3,1	66,3
Mulher	34,2	29,7	24,5	9,7	5,1	60,7
Cor ou raça						
Branca	37,9	35,7	29,7	8,2	6,0	56,1
Preta ou parda	28,8	18,9	16,1	12,7	2,8	68,3

Fonte: Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (2020, p. 9).

(1) Frequência escolar adequada + atraso escolar dos estudantes. (2) Frequência escolar adequada + não frequência à escola e já concluiu a etapa.

Os dados segundo o *abandono escolar* indicam que 20,2% dos jovens de 14 a 29 anos não completaram o ensino médio, seja por terem abandonado a escola antes do término desta etapa, seja por nunca tê-la frequentado. Nesta situação, portanto, havia 10,1 milhões de jovens, dentre os quais, 58,3% homens e 41,7% mulheres. Considerando-se cor ou raça, 27,3% eram brancos e 71,7% pretos ou pardos (Figura 18).

Figura 18 - Pessoas de 14 a 29 anos e que não frequentam escola, com nível de instrução inferior ao médio completo, por sexo e cor ou raça (%)

Sexo e cor ou raça	Total		Que já frequentaram escola	
	Absoluto (milhões)	Percentual (%)	Absoluto (milhões)	Percentual (%)
Total (1)	10,1	-	9,8	-
Sexo				
Homem	5,9	58,3	5,7	58,1
Mulher	4,2	41,7	4,1	41,9
Cor ou raça				
Branca	2,8	27,3	2,7	27,1
Preta ou parda	7,2	71,7	7,1	71,8

Fonte: Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (2020, p. 10).

(1) Inclusive as pessoas que se declararam de cor ou raça indígena, amarela ou ignorada.

No que tange à idade, observa-se que o abandono escolar acentua-se a partir dos 15 anos, período que marca a entrada dos jovens no ensino médio (14,1%), entretanto, o abandono precoce surge com taxa de 8,5% até os 13 anos de idade. Segundo o relatório, em termos regionais, nota-se que o abandono precoce até os 13 anos foi mais acentuado no Norte, no Nordeste e no Sudeste. O marco dos 15 anos acontece em todas as regiões, sendo bem expressivo no Sul, Sudeste e Nordeste. Entre 16 e 18 anos, Norte e Nordeste exibiram percentuais de abandono entre 14,0% e 16,4%, saltando para, respectivamente, 26,6% e 22,2% aos 19 anos ou mais. No Sul e no Sudeste, houve uma intensificação no percentual de saída aos 16 e 17 anos, variando entre 18,2% e 21,6%, seguido de uma redução a partir dos 18 anos. Já o Centro-Oeste também teve um abandono intensificado entre os 16 e 17 anos, e manteve um percentual neste patamar nas demais idades (Figura 19).

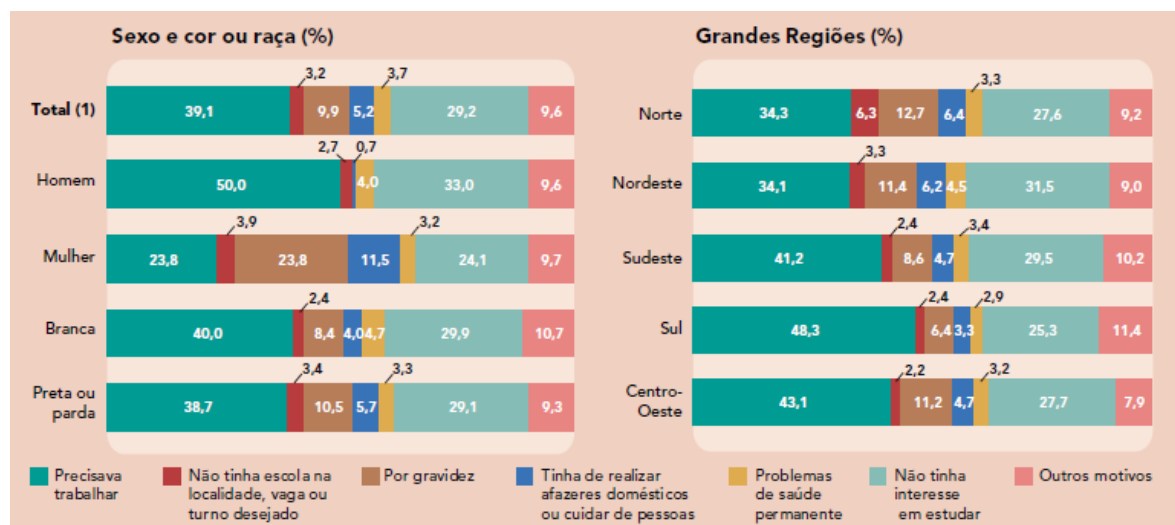
Figura 19 - Pessoas de 14 a 29 anos com nível de instrução inferior ao médio completo e que já frequentaram escola, por idade em que abandonou a escola pela última vez, segundo as Grandes Regiões, o sexo e a cor ou raça (%)

Grandes Regiões, sexo e cor ou raça	Idade em que abandonou a escola pela última vez (%)						
	Até os 13 anos	14 anos	15 anos	16 anos	17 anos	18 anos	19 anos ou mais
Brasil	8,5	8,1	14,1	17,7	17,8	15,8	18,0
Norte	9,7	7,3	11,3	14,0	15,2	15,9	26,6
Nordeste	9,0	7,3	13,9	14,9	16,4	16,2	22,2
Sudeste	8,7	9,0	14,9	21,6	18,2	14,6	12,9
Sul	7,1	9,9	16,3	19,2	20,6	15,5	11,4
Centro-Oeste	5,9	6,3	12,2	16,6	20,6	18,6	19,9
Sexo							
Homem	9,0	7,7	13,6	17,4	18,0	16,9	17,5
Mulher	7,8	8,8	14,9	18,0	17,4	14,3	18,8
Cor ou raça							
Branca	8,3	9,5	14,6	19,4	18,2	15,2	14,9
Preta ou parda	8,6	7,7	13,9	17,0	17,6	15,9	19,2

Fonte: Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (2020, p. 10).

Segundo o motivo de terem abandonado ou nunca frequentado a escola, os jovens entrevistados apontaram a necessidade de trabalhar como principal fator. No Brasil, essa taxa equivale a 39,1%. Destaca-se que para o contingente de mulheres precisar trabalhar, gravidez e falta de interesse em estudar compreendem os motivos mais evidentes. Para os homens, o trabalho e a falta de interesse em estudar. Analogamente, estes motivos estão presentes também nas Grandes Regiões (Figura 20).

Figura 20 - Pessoas de 14 a 29 anos com nível de instrução inferior ao médio completo, por motivo do abandono escolar ou de nunca ter frequentado a escola (%)



Fonte: Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (2020, p. 11).

(1) Inclusive as pessoas que se declararam de cor ou raça indígena, amarela ou ignorada.

O **Censo Escolar da Educação Básica** é uma pesquisa realizada anualmente pelo INEP em articulação com as secretarias estaduais e municipais de educação, sendo obrigatório aos estabelecimentos públicos e privados de educação básica, conforme determina o art. 4º do Decreto nº 6.425, de 4 de abril de 2008. As notas estatísticas têm por objetivo ser um instrumento inicial de divulgação com destaques relativos às informações de alunos (matrículas), docentes, escolas e gestores (INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA, 2021a).

Apresentarei a seguir os dados mais relevantes segundo o objetivo e o objeto da presente pesquisa. Importante também ressaltar que os resultados do Censo Escolar da Educação Básica de 2020 apresentam-se contextualizados em relação aos impactos da pandemia de COVID-19 vírus no cenário educacional.

No ano de 2020, foram registradas 47,3 milhões de *matrículas* nas 179,5 mil escolas de educação básica no Brasil, cerca de 579 mil matrículas a menos em comparação com 2019, o que corresponde a uma redução de 1,2% no total.

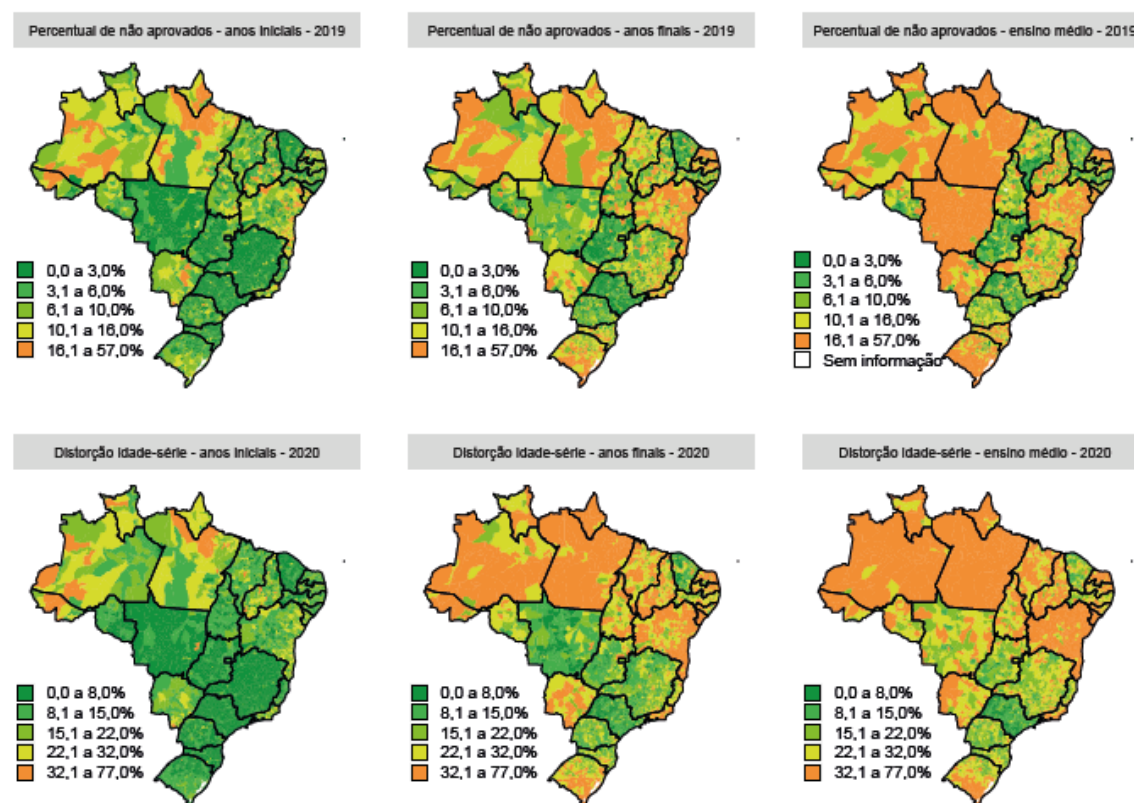
No ensino fundamental houve 26,7 milhões de matrículas. Esse valor é 3,5% menor do que o registrado para o ano de 2016. A queda no número de matrículas foi maior nos anos iniciais (4,2%) do que nos anos finais (2,6%) dessa etapa.

No ensino médio foram registradas 7,6 milhões de matrículas, aumento de 1,1% em comparação à 2019. Esse crescimento interrompe a tendência de queda observada nos últimos anos (redução de 8,2% de 2016 a 2019).

Segundo o percentual de *alunos não aprovados*¹⁸, condição que impacta o atraso escolar, observa-se uma forte correlação entre os dois indicadores (percentual de não aprovados e distorção idade-série) para uma mesma etapa de ensino e uma tendência geral de piora com o avanço das etapas.

Quando se avalia o indicador de distorção idade-série das unidades da Federação para os anos iniciais e os anos finais do ensino fundamental e para o ensino médio, verifica-se que quatro estados aparecem consistentemente entre os cinco melhores resultados (cinco estados com menores taxas de distorção idade-série) nas três etapas de ensino: São Paulo, Paraná, Mato Grosso e Ceará (Figura 21).

Figura 21 - Percentual de não aprovados (2019) e taxa de distorção idade-série (2020) segundo etapa de ensino, por município – Brasil



Fonte: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (2021c, p. 8).

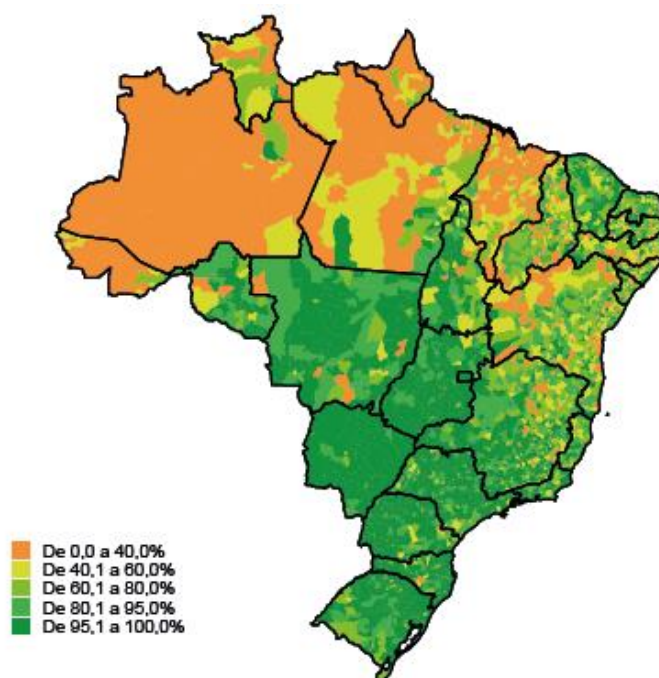
O Brasil contou, em 2020, com 179.533 *escolas de educação básica*. Desse total, a *rede municipal* é responsável por aproximadamente dois terços das escolas (60,1%), seguida

¹⁸ O percentual de alunos não aprovados (aqueles que reprovaram ou abandonaram a escola) em um dado ano letivo impacta diretamente o atraso escolar, mensurado aqui pela taxa de distorção idade-série, e, obviamente, o tempo que os alunos permanecem na educação básica (INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA, 2021c).

da *rede privada* (22,9%). Das escolas da educação básica, percebe-se que as etapas de ensino mais ofertadas são a educação infantil, com 113.985 (63,5%), e os anos iniciais do ensino fundamental, com 108.080 (60,2%) escolas. O ensino médio é ofertado por apenas 28.933 (16,1%) escolas.

Segundo a *disponibilidade de internet nas escolas da educação básica*, percebe-se que esse recurso é pouco presente (proporção geral inferior a 60%) nos estados do Acre, Amazonas, Maranhão, Roraima, Pará e Amapá (Figura 22).

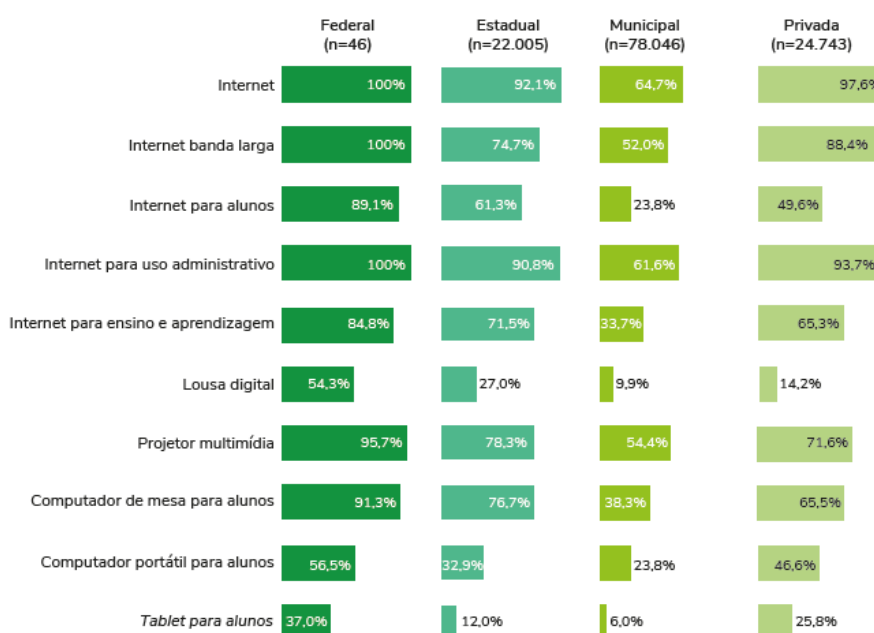
Figura 22 - Percentual de escolas da educação básica com internet, por município – Brasil – 2020



Fonte: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais
Anísio Teixeira (2021c, p. 12).

Apesar de possuir o maior número de escolas do ensino fundamental, a rede municipal é a que menos dispõe de *recursos tecnológicos*, como lousa digital (9,9%), projetor multimídia (54,4%), computador de mesa (38,3%) ou portátil (23,8%) para os alunos e internet disponível para uso dos estudantes (23,8%) (Figura 23).

Figura 23 - Recursos tecnológicos disponíveis nas escolas de ensino fundamental segundo a dependência administrativa – Brasil – 2020



Fonte: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (2021c, p. 13).

O **Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB)** é um conjunto de avaliações externas em larga escala que permite ao INEP realizar um diagnóstico da educação básica brasileira e de fatores que podem interferir no desempenho do estudante. Por meio de testes e questionários, aplicados a cada dois anos na rede pública e em uma amostra da rede privada, o SAEB reflete os níveis de aprendizagem demonstrados pelos estudantes avaliados. A pesquisa permite que as escolas e as redes municipais e estaduais de ensino avaliem a qualidade da educação oferecida aos estudantes. O resultado da avaliação é um indicativo da qualidade do ensino brasileiro e oferece subsídios para a elaboração, o monitoramento e o aprimoramento de políticas educacionais com base em evidências. Realizado desde 1990, o SAEB passou por várias estruturas até chegar ao formato atual. A partir de 2019, a avaliação passou a contemplar também a educação infantil, ao lado do ensino fundamental e do ensino médio (INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA, 2021b).

Importante destacar que na última avaliação realizada (em 2019) a proficiência¹⁹ em língua portuguesa e matemática para estudantes do 5º e 9º ano do ensino fundamental e da 3ª

¹⁹ Uma escala de proficiência constitui-se de números e índices estatísticos, especialmente aqueles advindos da Teoria de Resposta ao Item, que possibilitam a ordenação do desempenho/das habilidades dos estudantes em um continuum, organizado em níveis de desempenho. A interpretação pedagógica da escala traduz os

e 4ª série do ensino médio foram realizados a nível censitário. Houve, nesta edição, novidades com a introdução da proficiência em ciências da natureza e ciências humanas para estudantes do 9º ano do ensino fundamental, bem como a proficiência em Língua portuguesa e matemática para estudantes do 2º ano do ensino fundamental, ambos a nível amostral (INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA, 2021b).

Assim como a PNAD-Contínua, os resultados que apresento do SAEB referem-se ao contexto da educação escolar do ano de 2019 (com divulgação em 2020), período anterior à pandemia da COVID-19.

Segundo os dados divulgados pelo INEP, mais de 5,6 *milhões de estudantes* (80% do total previsto) estiveram presentes e mais de 72 *mil escolas envolvidas*.

A seguir apresento um quadro comparativo (quadro 2) dos dados apresentados pelo INEP segundo a etapa do ensino (2º, 5º e 9º ano do ensino fundamental e 3ª e 4ª do ensino médio), a proficiência (língua portuguesa, matemática, ciências humanas e da natureza), o nível de desempenho amostral e nacional e as unidades federadas que estão na média nacional ou acima dela.

As matrizes de referência para as escalas de proficiências seguem a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA, 2020c) e a distribuição dessas escalas caracterizam:

- a) 9 níveis para o 2º ano do ensino fundamental, no qual o menor nível corresponde à “abaixo do nível 1” e o mais elevado o “nível 8”, que representa que o aluno adquiriu as habilidades esperadas pela série/idade.
- b) 10 níveis para o 9º ano do ensino fundamental, no qual o menor nível corresponde à “abaixo do nível 1” e o mais elevado o “nível 9”, que representa que o aluno adquiriu as habilidades esperadas pela série/idade.

Quadro 2 - Síntese comparativa dos resultados segundo a etapa do ensino, a proficiência, o nível de desempenho amostral e nacional e as unidades federadas

Etapas do ensino	Proficiências	Nível de desempenho máximo e mínimo (amostral) (%) ¹	Média Brasil	Nível de desempenho - média Brasil	Unidades federadas que estão na média nacional ou acima dela
2º ano do ensino fundamental (amostral)	Matemática	Abaixo do nível 1: 2,84 Nível 1: 4,48 Nível 8: 6,99	750	Entre 4 e 5	Ceará, Pernambuco / Espírito Santo, Rio de Janeiro, São Paulo / Paraná, Rio Grande do Sul, Santa Catarina / Distrito Federal, Goiás
	L. Portuguesa	Abaixo do nível 1: 4,62 Nível 1: 4,22 Nível 8: 5,04	750	Entre 4 e 5	Ceará / Espírito Santo, Minas Gerais, Rio de Janeiro, São Paulo / Paraná, Santa Catarina, Rio Grande do Sul / Distrito Federal, Goiás
5º ano do ensino fundamental²	Matemática		227,9	4	Ceará / Distrito Federal, Goiás / Espírito Santo, Minas Gerais, Rio de Janeiro, São Paulo / Paraná, Rio grande do Sul, Santa Catarina
	L. Portuguesa		214,6	5	Ceará / Distrito Federal, Goiás / Espírito Santo, Minas Gerais, Rio de Janeiro, São Paulo / Paraná, Rio Grande do Sul, Santa Catarina
9º ano do ensino fundamental	Matemática		263,0	3	Ceará / Distrito Federal, Goiás, Mato Grosso do Sul / Espírito Santo, Minas Gerais, Rio de Janeiro, São Paulo / Paraná, Rio Grande do Sul, Santa Catarina
	L. Portuguesa		260,1	3	Ceará / Distrito Federal, Goiás / Espírito Santo, Minas Gerais, Rio de Janeiro, São Paulo / Paraná, Rio Grande do Sul, Santa Catarina
	C. Humanas (amostral)	Abaixo do nível 1: 16,97 Nível 1: 16,59 Nível 9: 0,14	250	Entre 2 e 3	Ceará / Espírito Santo, Minas Gerais, Rio de Janeiro, São Paulo / Paraná, Rio Grande do Sul, Santa Catarina / Goiás, Distrito Federal
	C. da Natureza (amostral)	Abaixo do nível 1: 17,73 Nível 1: 16 Nível 8: 0,5	250	Entre 2 e 3	Espírito Santo, Minas Gerais, Rio de Janeiro, São Paulo / Paraná, Rio Grande do Sul, Santa Catarina / Mato Grosso do Sul, Goiás, Distrito Federal
Ensino Médio² (3ª e 4ª série – ensino tradicional)	Matemática		277,3	3	Pernambuco / Distrito Federal, Goiás, Mato Grosso do Sul / Espírito Santo, Minas Gerais, Rio de Janeiro, São Paulo / Paraná, Rio Grande do Sul, Santa Catarina
	L. Portuguesa		278,4	3	Pernambuco / Distrito Federal, Goiás, Mato Grosso do Sul / Espírito Santo, Minas Gerais, Rio de Janeiro, São Paulo / Paraná, Rio Grande do Sul, Santa Catarina

Fonte: Elaborado pela autora segundo os dados disponibilizados pelo site do Inep.

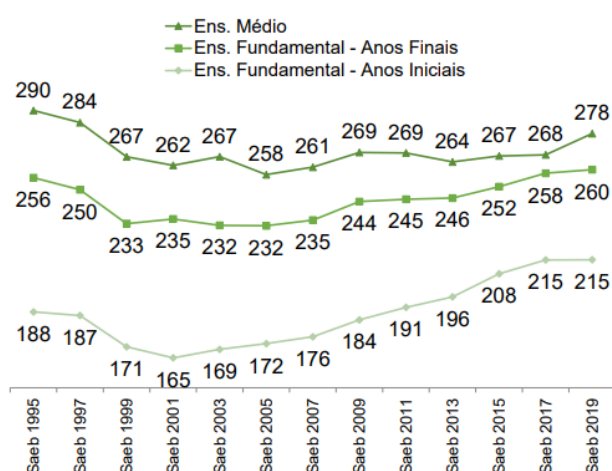
1-Nível mínimo: abaixo do nível 1 e nível 1.

Nível máximo: nível 8 (2º ano do ensino fundamental) e nível 9 (9º ano do ensino fundamental).

2- O INEP não divulgou os comentários para os dados amostrais do 5º ano do ensino e do ensino médio.

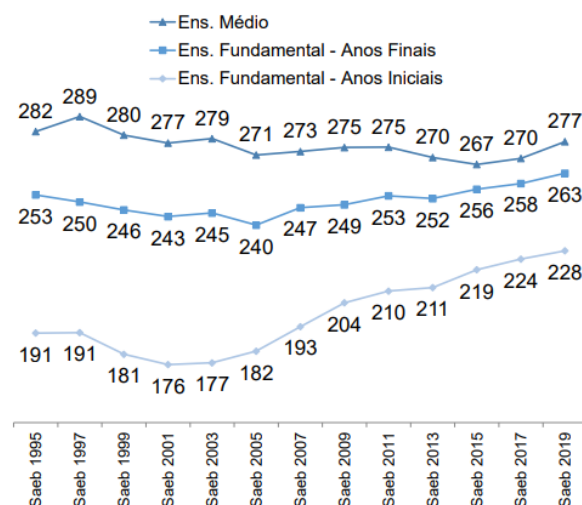
O relatório divulgado à imprensa pelo INEP (INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA, 2020d)²⁰ apresenta comparativos importantes com os dados das primeiras pesquisas realizadas, a fim de possibilitar o acompanhamento do desempenho dos alunos, levando-se em considerações que os resultados geram (ou deveriam gerar) impactos mais imediatos nas políticas educativas (Figuras 24, 25 e 26).

Figura 24 - Evolução das proficiências médias dos estudantes em língua portuguesa – 1995/2019 (5º e 9º ano do ensino fundamental e 3ª série do ensino médio)



Fonte: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (2020d).

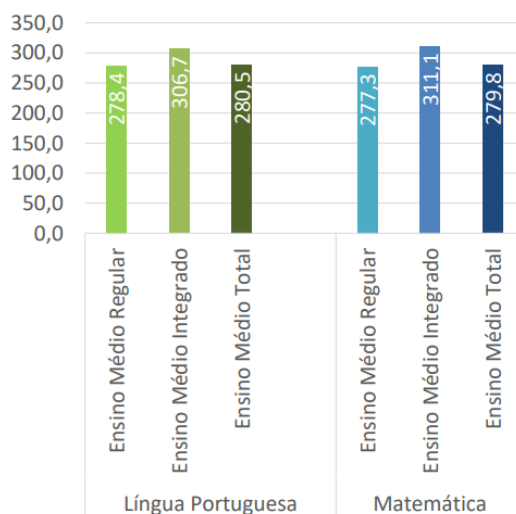
Figura 25 - Evolução das proficiências médias dos estudantes em matemática – 1995/2019 (5º e 9º ano do ensino fundamental e 3ª série do ensino médio)



Fonte: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (2020d).

²⁰ O Press Kit Saeb 30 anos está disponível na página do Inep. Para acessar, consultar: https://download.inep.gov.br/educacao_basica/saeb/2019/presskit/PressKit_Saeb_2019.pdf

Figura 26 - Comparativo de médias para o ensino médio



Fonte: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (2020d).

Se observarmos os gráficos comparativos dos dados entre 1995 e 2019 é possível notar que o desempenho escolar segundo as médias obtidas por proficiência não avançou de forma considerável apresentando, inclusive, quedas ao longo deste período.

Em 2019, para a proficiência em língua portuguesa, o ensino para os anos iniciais ganha destaque com crescimento sustentado desde 1995. Entretanto, quando observamos o avanço das etapas de escolarização, os níveis médios de desempenho tendem a cair. O ensino fundamental anos finais, em 2019, apresentou ligeiro aumento em relação a 1995 e para o ensino médio, em 2019, o desempenho escolar ficou abaixo do nível obtido em 1995. Para a proficiência em matemática a mesma lógica se aplica.

Neste sentido, 13 anos se passaram e as políticas públicas de educação não conseguiram enfrentar os desafios postos ao setor e a educação escolar segue sua tendência histórica de fracasso e abandono de modo que ainda mantém uma parte significativa da população em situação de analfabetismo.

2.1.1 Entre resultados, comentários e notas teóricas

A **PNAD-Contínua (2019)** revelou que apesar da *taxa de analfabetismo* ter caído desde 2016 a falta de escolarização ainda configura-se uma realidade para a população brasileira, principalmente para as pessoas com 60 anos ou mais de idade.

Das categorias avaliadas (idade, sexo, cor/raça e grandes regiões) destaca-se as diferenças de escolarização por cor ou raça, uma vez que este aspecto demonstra que pessoas

de cor branca tem tido historicamente maior acesso à educação escolar do que as pessoas de cor parda ou negra e, portanto, mais condições de superar o analfabetismo. Ademais, as taxas de analfabetismo por região do Brasil refletem as desigualdades entre os estados e as regiões do Centro-Sul do país seguem sendo as que mais escolarizam sua população.

Segundo o que determina a meta 9 do PNE, ou seja, a erradicação do analfabetismo até 2024, não nos parece uma realidade possível, tendo em vista as condições políticas e econômicas atuais (e históricas) do Brasil e que foram agravadas pela deflagração da pandemia da COVID-19.

Outro índice relevante apresentado pela pesquisa refere-se ao *nível de instrução e a média de anos de estudo* para pessoas de 25 anos ou mais de idade. Apesar do crescimento do número de alunos que concluíram, ao menos, o ensino médio, mais da metade da população nesta faixa etária não havia completado a educação básica em 2019. Segundo a raça/cor os alunos de cor branca apresentam maior média de anos de estudos e maior nível de instrução do que os alunos de cor preta ou parda.

Segundo os dados sobre a *frequência escolar* que avaliam o acesso, o atraso e a evasão do sistema escolar brasileiro, a rede pública de ensino segue sendo a mais importante fonte de escolarização do Brasil e a rede privada o campo que mais atende estudantes do ensino superior e especialização.

Estes dados revelam uma importante contradição, haja vista que o ensino superior público é o mais visado, tanto pela qualidade do ensino ofertado como por sua gratuidade, sendo requerido principalmente pelos estudantes de baixa renda, entretanto em função da alta competição por vagas o acesso é segregado a aqueles que tiveram maior qualidade de educação escolar ao longo de sua vida, condição ofertada historicamente pelas escolas privadas. Portanto, aos alunos com dificuldades de arcar com os custos da educação superior lhes restam depender, na maioria das vezes, das políticas de cotas e de financiamento escolar o que revela as desigualdades de escolarização na educação básica e as disparidades econômicas do país (ROSSETTO; GONÇALVES, 2015).

Do ponto de vista das *taxas de escolarização*, o Brasil tem mantido certa estabilidade, entretanto, são as *taxas ajustadas de frequência escolar líquida*, que representam o atraso escolar, as que mais preocupam.

Os anos iniciais mostram que os alunos tem se mantido adequadamente na idade/etapa esperada para o período de escolarização, entretanto, ao passarem para os anos finais o atraso começa a se acentuar e no ensino médio este fenômeno torna-se ainda mais evidente. O exemplo da região Norte mostra que 40% dos alunos entre 15 e 17 anos não frequentam

esta etapa ou haviam evadido em 2019. No que tange à cor ou raça, este indicador segue a tendência geral do processo de escolarização brasileiro, revelando que os jovens de cor preta ou parda têm maior atraso/abandono do que os de cor branca.

Para os jovens de 18 a 24 anos que idealmente já deveriam estar cursando ou finalizando o ensino superior apenas 25,5% encontravam-se, em 2019, ajustados à etapa/idade e 63,5% não frequentavam escola e não haviam concluído esta etapa, índices que revelam que o atraso/abandono traz grandes impactos principalmente para esta faixa etária.

As metas do PNE revelam que o país tem muitos desafios a superar até 2024, vigência final das metas do plano, tendo em vista que muitas delas ainda não foram cumpridas como a universalização da pré-escola; a universalização do ensino fundamental (apesar desta meta estar muito próxima de ser cumprida); a universalização do atendimento escolar do ensino médio; a taxa de frequência escolar líquida no ensino médio elevada para 85,0% e a taxa de frequência escolar líquida para o ensino superior elevada para 33%, que foi alcançada apenas para os alunos de cor branca.

O abandono escolar e/ou o atraso tem atingido vertiginosamente os alunos de cor preta ou parda. Dos jovens de 14 a 29 anos de idade que não completaram o ensino médio, seja por terem abandonado a escola antes do término desta etapa, seja por nunca tê-la frequentado, 71,7% eram, em 2019, pretos ou pardos.

Segundo os objetivos e o objeto de pesquisa da presente dissertação, são *os motivos relativos ao abandono* os que mais chamam a atenção nos resultados da PNAD-Contínua (2019). Apesar de a necessidade de trabalhar ter sido apontada como sendo o maior motivo para o abandono escolar, tanto em relação ao sexo, como em relação à cor/ raça de jovens de 14 a 29 anos de idade, para 24,1% das mulheres, 33% dos homens, 29,9% dos jovens brancos e 29,1% dos pretos ou pardos, foi a falta de interesse em estudar o motivo que os fez se afastar dos estudos, índices que refletem a realidade das regiões brasileiras e a média nacional.

O **Censo escolar** traz dados já compatíveis com os impactos provocados pela pandemia de corona vírus na educação escolar. Os resultados mostram que houve redução nas *matrículas* da educação básica, se comparadas a 2019, dado que representa principalmente o ensino fundamental, haja vista que no ensino médio houve um pequeno aumento.

A pesquisa revelou haver *correlação entre o percentual de não aprovados e os índices de distorção idade-série* para uma mesma etapa da educação escolar. Neste sentido, se os alunos não conseguem progredir nos anos de estudo, as taxas de atraso escolar aumentam, assim como o contrário também é verdadeiro, se os estudantes mantêm-se progredindo nos estudos, as taxas de atraso tendem a reduzir.

Por região, os mapas apresentados pela pesquisa revelam que os índices de repetência tendem a aumentar conforme os anos de escolarização também aumentam, tornando-se cada vez mais proeminentes nas regiões do Brasil. Segundo a distorção idade-série os estados de São Paulo, Paraná, Mato Grosso e Ceará são os que apresentaram os melhores resultados.

Entretanto, para o momento histórico que vivenciamos de crise sanitária mundial, especialmente no Brasil, e a consequente crise na educação escolar brasileira, em função do fechamento das escolas e da priorização do ensino a distância, a pesquisa ao apontar os dados sobre a *disponibilidade de internet e de recursos tecnológicos* nas escolas da educação básica, revela os desafios que as políticas públicas educacionais precisam encarar para garantir a escolarização de **todos** os alunos.

Tendo em vista os abismos históricos entre necessidades e prioridades sociais na política brasileira, podemos afirmar que a superação das diferenças de escolarização não faz parte da “agenda” do Estado neoliberal do país (e de nenhum outro que atende esta mesma perspectiva), haja vista que as injustiças sociais são o amálgama do capitalismo.

Por fim, o **Sistema Saeb** ao avaliar a qualidade do ensino da educação básica revela os baixos níveis de desempenho alcançado nas proficiências de matemática, língua portuguesa, ciências da natureza e ciências humanas. O quadro sintético apresentado na seção anterior mostra que dos 8/9 níveis considerados, em nenhuma proficiência o ensino conseguiu superar o nível 5, oscilando entre 3 e 5. É possível observar também uma tendência de queda no desempenho escolar conforme as etapas do ensino avançam.

Outro dado importante apontado pela pesquisa são as *diferenças de desempenho na escolarização entre as unidades da federação*. Seguindo a tendência das outras pesquisas, o centro-sul do país agrega os estados com maior qualidade de ensino, mesmo que estes estejam muito aquém do esperado. O grande destaque é o estado do Ceará, por ser praticamente o único estado do nordeste que apresenta níveis de proficiência na ou acima da média nacional. Nenhum estado do norte do país alcançou sequer a média nacional das proficiências avaliadas.

Vale destacar novamente, que os índices apresentados pela PNAD-Contínua são de 2019, período anterior à pandemia de COVID-19. Portanto, os dados que serão obtidos na próxima avaliação provavelmente apresentarão um cenário pior, principalmente para a educação escolar de alunos das escolas públicas.

No geral, os resultados das pesquisas revelam que apesar de muitos avanços os alunos de cor branca têm tido historicamente mais privilégios na educação escolar que os de cor preta/parda, haja vista que em todos os índices há presença de disparidades entre ele. Neste

sentido, os dados revelam, em números, o retrato dos jovens negros, que em função das desigualdades educacionais (e obviamente em função de muitos outros elementos) acabam compondo o contingente de pessoas que tendem a ficar relegadas ao subemprego e a pobreza. Estas desigualdades estão também refletidas nas regiões do Brasil, com destaque para o norte e o nordeste, estados onde a educação escolar tem se mostrado estatisticamente inferior se comparados aos estados do centro-sul do país.

Feitas essas considerações sobre a qualidade do ensino escolar brasileiro segundo as avaliações nacionais realizadas pelo INEP e pelo IBGE, nos perguntamos: é possível compreender suficientemente a qualidade do ensino escolar a partir dos dados estatísticos apresentados e com base nesta compreensão desenvolver estratégias de enfrentamento?

Apesar deste questionamento não representar objeto desta pesquisa, segundo a perspectiva teórica adotada neste estudo, podemos afirmar que não, não é possível, haja vista que os dados não podem contemplar os condicionantes macro e micro estruturais que produzem o fracasso escolar. Os dados podem representar o cenário geral e orientar as políticas públicas de educação, mas quando considerados sozinhos, isolados dos contextos singulares que individualizam as dificuldades de aprendizagem, encerram um fim em si mesmos produzindo inclusive discursos como “o aluno que não aprende”, “o professor que não ensina” ou “a família que não estimula” (CARVALHO, 2013).

Na perspectiva da Orientação à Queixa escolar, que tem como grande expoente Beatriz de Paula Souza (2007) e nas discussões sobre o fracasso escolar em Maria Helena Souza Patto (1999), as dificuldades de aprendizagem e o sofrimento psíquico do aluno são compreendidos segundo os múltiplos condicionantes que interferem no processo de escolarização e, neste sentido, os estudos produzidos por elas procuram enfrentar a individualização, a naturalização e o imediatismo de ações que não contemplam a realidade concreta da escola, dos alunos e de suas famílias.

Já Paro (2000, p. 27), ao defender (e criticar) a necessidade de um rigoroso dimensionamento do conceito de qualidade do ensino fundamental, afirma que na falta de um conceito mais fundamentado, “o que acaba prevalecendo é aquele que reforça uma concepção tradicional e conservadora da educação, cuja qualidade é considerada passível de ser medida a partir da quantidade de informações exibida pelos sujeitos presumivelmente educados”. Destaca, assim, a força neoliberal impressa nas políticas educacionais, que advogam pela função da escola como depositária de conteúdos.

Assim, a qualidade da educação seria tanto mais efetiva quanto maior fosse a quantidade desses "conteúdos" apropriados por seus alunos, sendo a escola tanto mais produtiva quanto maior o número desses alunos aprovados (e quanto maiores os escores obtidos) em provas e exames que medem a posse dessas informações. (PARO, 2000, p. 27).

Continuando a crítica que defere à lógica da qualidade da educação escolar neoliberal, pontua que as avaliações realizadas não são capazes de captar, por exemplo, a produção de sentimentos, de emoções, de valores, ou seja, da própria subjetividade humana²¹.

Portanto, o autor (PARO, 2000) coloca em evidência que a qualidade da educação escolar não deve encerrar-se na aquisição de informações, mas superar, por incorporação, esta função visando produzir nos sujeitos a necessidade humana de aprender para contribuir com o coletivo no qual está inserido, para tornar a sociedade mais justa e equitativa. Neste sentido, defende a “educação para a democracia como componente fundamental da qualidade do ensino” (PARO, 2000, p. 29).

A peculiaridade da educação, em sua ligação orgânica com a personalidade e a vida de cada um, não permite a mesma abordagem avaliativa da maioria dos bens e serviços normalmente produzidos na sociedade. O produto da educação – o ser humano educado – não se deixa captar por mecanismos convencionais de aferição de qualidade. O muito que se pode fazer é uma aproximação, sendo a mais adequada aquela que procura garantir o bom produto pelo provimento de um bom processo (Paro, 1998).[...] Intrinsecamente ligada à questão da qualidade do ensino e dos objetivos da escola fundamental está a necessidade de pôr num primeiro plano de discussão o necessário caráter ético-político dessa qualidade, ou seja, trata-se de enfatizar, com respeito à escola pública fundamental, a dimensão social de seus objetivos. (PARO, 2000, p. 28-29).

Os motivos para o abandono escolar que destaquei anteriormente podem ser um bom exemplo das críticas deferidas por Paro (2000), Souza (2007) e Patto (1999) tanto em relação ao modelo de educação escolar neoliberal, como em relação à redução do fracasso e das queixas escolares ao “aluno-problema e desinteressado”, a “família desestruturada” e ao “professor incompetente”.

Ao apresentar a falta de interesse em estudar como componente do abandono pelo aluno do processo de escolarização, a PNAD-Contínua (2019) faz um importante alerta, mas

²¹ A fim de delimitar o sentido de “subjetividade” para a psicologia histórico-cultural apresento as considerações feitas por Tanamachi, Asbahr e Bernardes (2018, p. 92): “Tem-se utilizado com frequência o termo constituição da subjetividade quando o objetivo da Psicologia Histórico-Cultural é explicar a constituição e o desenvolvimento do psiquismo humano, sob o pressuposto do processo de humanização. Considerando-se que a lógica do materialismo histórico pressupõe a relação dialética do singular-particular-universal, acreditamos que não se trata da constituição da subjetividade, mas da apropriação por indivíduos singulares daquilo que o gênero humano elaborou, tendo a relação indivíduo-sociedade como mediadora desse processo. Trata-se, portanto, da constituição da condição universal nos indivíduos singulares, como marca do processo de humanização no movimento de constituição da personalidade”.

apesar disto não consegue revelar as condições concretas que produziram esta falta de interesse ou como os alunos vivenciam este fenômeno nas mais diversas regiões brasileiras.

Será que o problema é o aluno que não gosta de aprender, o professor que não é bom o suficiente ou a família que não apresentou o ensino como importante? Será que o aluno entende que trabalhar vale a mais a pena, ou sua família precisa que ele trabalhe para complementar a renda, ou ainda será que as ofertas de serviços ilegais em sua comunidade lhe parece mais atraente? Será que a didática do professor não tem sido assertiva, ou será que os conteúdos ministrados não tem feito sentido para os alunos, de modo que lhes parecem dispensáveis?

Sendo assim, os dados apresentados no item anterior tornam-se vagos e como fonte de subsídios para as políticas públicas de educação, uma informação esvaziada de significado. Sem acessar os condicionantes concretos que produzem as dificuldades de aprendizagem ou o abandono escolar, qualquer medida de ação pode não produzir mais do que novas estatísticas e mais comprometimento com elas, sem que a aprendizagem de fato ou o sofrimento do aluno possam ser superados.

Entretanto, não podemos deixar de destacar que a produção de estatísticas sobre a educação escolar é uma estratégia ineliminável se queremos superar as desigualdades de aprendizagem, uma vez que elas contribuem para a formação de um retrato, ainda que estático, das condições da população brasileira e de suas instituições de ensino de modo a desmascarar cenários e orientar ações concretas.

O que estamos defendendo, assim como os autores supracitados (PARO, 2000; SOUZA, 2007; PATTO, 1999), é que tais cenários e ações concretas não sejam encerrados nos dados encontrados pelas pesquisas, mas que os superem, por incorporação, levando em consideração os aspectos não mensuráveis e particulares tanto dos estudantes como dos contextos em que os processos de escolarização são produzidos.

2.2 Sobre a experiência empírica: a descrição da pesquisa inicial

Podemos afirmar que a qualidade educacional no Brasil avaliada na seção anterior se materializa na realidade concreta das escolas, assim como a realidade da educação escolar, de certa forma, se concretiza nas pesquisas nacionais sobre a educação brasileira. A partir da contradição existente entre as pesquisas nacionais e a realidade empírica da educação escolar é que início esta seção.

Apresento, portanto, a descrição relativa à pesquisa inicial segundo as experiências obtidas a partir dela e que orientaram a requalificação do objeto de estudo. Tais experiências comportam o cenário mais amplo da educação escolar brasileira, bem como as condições próprias da realidade daquela escola e cuja dinâmica provocou-me certas inquietações que compuseram os motivos para que eu optasse pela exploração da relação entre a participação estudantil na gestão democrática e a aprendizagem escolar.

Posteriormente, definido o novo objeto de estudo, a vivência na escola onde iniciei a investigação de campo acabou fazendo parte da estrutura da pesquisa atual, em função de comportar evidências empíricas para as discussões teóricas que realizo no capítulo 4 e 5, haja vista que não houve dados encontrados sobre a temática da dissertação nos documentos pesquisados.

Importante destacar que entre o desenvolvimento do projeto de pesquisa e sua implantação inicial houve mudanças significativas na gestão da escola.

O projeto foi aprovado pela diretora vigente no primeiro semestre de 2019. No segundo semestre do mesmo ano organizei-me para dar início à pesquisa de campo, entretanto a diretora havia se aposentado e outra gestora havia assumido seu cargo. A mudança, apesar de significativa para a escola, não afetou o desenvolvimento do projeto. No início do ano letivo de 2020 os coordenadores pedagógicos e a vice-diretora haviam pedido transferência para outras instituições escolares.

Estas mudanças refletem-se nos relatos que irei apresentar, uma vez que a cada novo cargo assumido pude notar que o posicionamento relativo à gestão democrática tendia a mudar também.

Nesta perspectiva, a vigência da pesquisa compreendeu o período do segundo semestre de 2019 ao início do primeiro semestre de 2020 com sua suspensão ocorrendo em meados de março, quando a pandemia do novo corona vírus foi deflagrada e as escolas precisaram ser fechadas.

A escola a que venho me referindo localiza-se em uma cidade do interior do Estado de São Paulo, é uma instituição da rede estadual de ensino e atende os anos finais do ensino fundamental e o ensino médio completo, contando à época da pesquisa com aproximadamente 700 alunos.

O título da pesquisa era: “Grêmios estudantis e os conflitos no contexto escolar: uma possibilidade de enfrentamento”. O **objetivo geral** era analisar o efeito de um programa de formação com atividades didático-pedagógicas voltadas para os alunos do grêmio estudantil com foco no enfrentamento de conflitos no contexto das relações escolares de uma escola pública do interior do Estado de São Paulo, a partir da **metodologia da pesquisa-ação**,

segundo a qual eu pretendia cumprir a meta de não apenas desenvolver tais atividades junto ao grêmio estudantil, mas também orientar, acompanhar e avaliar suas ações nas práticas cotidianas.

Portanto, a **problemática** que eu pretendia abordar referia-se à possibilidade dos estudantes gremistas, por meio das práticas restaurativas²² e da mediação de conflitos²³, enfrentar a violência escolar, que no período de realização da pesquisa inicial, constituía a realidade daquela escola.

Abaixo apresento um quadro sintético das etapas da pesquisa, ou seja, de seu processo metodológico (Quadro 3) que deveriam ser cumpridas até o final do ano letivo de 2020.

Quadro 3 - Metodologia da pesquisa “Grêmios estudantis e os conflitos no contexto escolar: uma possibilidade de enfrentamento”

1ª fase: Levantamento de dados sobre a realidade escolar
• Etapa 1: Seleção, por meio da estratégia de amostras representativas, do número de alunos e professores que participariam da pesquisa. • Etapa 2: Contato com os sujeitos da pesquisa para verificar se concordam em participar. • Etapa 3: Diante da concordância, entregar os documentos de Consentimento e Assentimento Livre e Esclarecido para colher as assinaturas. • Etapa 4: Levantamento da natureza dos conflitos, da violência e da realidade escolar por meio de duas estratégias: - Análise do Registro de Ocorrência Escolar (ROE) - Entrevistas semiestruturadas endereçadas à gestão escolar (diretora, vice-diretora e coordenadores pedagógicos) e aplicação de questionários aos professores(as) e alunos(as).
2ª fase: O processo eleitoral, de formação e acompanhamento do grêmio
• Etapa 1: Investigação sobre o funcionamento do grêmio estudantil junto aos alunos integrantes da chapa atual através de entrevista semiestruturada coletiva. • Etapa 2: Organização do processo eleitoral da nova chapa gremista. • Etapa 3: Eleição do novo Estatuto do grêmio e a realização da Assembleia Geral. • Etapa 4: Eleição da nova chapa gremista. • Etapa 5: Processo didático-pedagógico de formação em grêmio estudantil e mediação de conflitos para os alunos da chapa eleita, no formato de oficinas com vistas a instrumentalizá-los para o enfrentamento da violência escolar. • Etapa 6: Acompanhamento das ações do grêmio.
3ª fase: Análise do processo de formação e do impacto das atividades desenvolvidas sobre o enfrentamento da violência
• Etapa 1: Entrevistas semiestruturadas e aplicação de questionário com a comunidade escolar pós-ações do grêmio estudantil. • Etapa 2: Reavaliação do ROE.

Fonte: Elaborado pela autora.

²² “As práticas restaurativas são formas de gerenciamento de conflitos, através das quais um facilitador auxilia as partes direta e indiretamente envolvidas num conflito, a realizar um processo dialógico visando transformar uma relação de resistência e de oposição em relação de cooperação. Nesse processo, através de técnicas de comunicação não violenta, os envolvidos decidem coletivamente como lidar com circunstâncias decorrentes do ato danoso e suas implicações para o futuro, com vistas a alcançar uma boa reflexão, a restauração e a responsabilização, permitindo o fortalecimento das relações e dos laços comunitários” (CONSELHO NACIONAL DO MINISTÉRIO PÚBLICO, 2014, p. 11-12).

²³ A mediação escolar segundo Feijó *et al.* (2011, p. 83) é aquela “que visa a proporcionar espaço adequado para a resolução de disputas, ampliar a Cultura de Paz e fortalecer o uso do diálogo na escola, na família e na comunidade”.

Segundo o exposto, as **fases 1 e 2 da pesquisa foram cumpridas parcialmente** e da **fase 3 nenhuma ação chegou a ser desenvolvida**.

Na primeira fase, a aplicação dos questionários aos alunos da escola não foi realizada, pois como seriam muitos os estudantes envolvidos, em decisão junto à diretora da escola, preferimos postergar a coleta para depois da eleição da nova chapa gremista. Entretanto, com a deflagração da pandemia, nem mesmo a eleição chegou a ser finalizada.

A etapa de análise do Registro de Ocorrência Escolar (ROE)²⁴ não foi cumprida, pois a escola não disponibilizou o acesso a esses documentos. As ocorrências vinham sendo registradas desde a gestão anterior em um caderno, no qual a vice-diretora, responsável pelas mediações e manejo dos conflitos, anotava os casos e como prosseguiu com eles. A este material eu pude ter acesso, entretanto não houve tempo hábil para sistematizar as informações, haja vista que eu precisaria registrar as ocorrências manualmente e a prioridade para o início do ano letivo em 2020 era a eleição do grêmio estudantil.

Portanto, as etapas 1, 2 e 3 da segunda fase foram cumpridas integralmente e as etapas 4, 5 e 6 não chegaram a ser realizadas.

A fim de tornar mais compreensível a experiência obtida na pesquisa inicial apresento sua descrição segundo as ações que puderam ser realizadas e segundo observações diversas que fiz ao longo do processo:

- a) Reuniões de ATPC;
- b) A relação entre a gestão escolar e os estudantes da escola.
- c) A entrevista com os estudantes do grêmio estudantil da chapa vigente;
- d) Eleição dos representantes de classe;
- e) Processo de divulgação da eleição da nova chapa gremista;
- f) Observações “das Assembleias Gerais”;
- g) Acompanhamento do desenvolvimento dos planos de gestão das chapas concorrentes.

2.2.1 Reuniões de ATPC

Eu pude participar de várias Atividades de Trabalho Pedagógico Coletivo (ATPC), umas a convite da gestão para conhecer os docentes e apresentar a proposta da pesquisa e

²⁴ Instrumento de registro on-line das ocorrências escolares (SÃO PAULO, 2010).

outras para a realização de ações como a aplicação de questionário semiestruturado aos professores(as) (Apêndice A), segundo o qual eu visava compilar informações pessoais, profissionais, sobre a percepção que tinham sobre a violência escolar e a violência que ocorria na escola, sobre a noção que tinham sobre a mediação de conflitos e dos grêmios estudantil e a respeito das possibilidades de o grêmio atuar na violência escolar.

Durante um desses encontros uma das professoras se queixou afirmando que a escola estaria recebendo alunos(as) que ainda não haviam completado o processo de alfabetização. Esta docente lecionava no sexto ano do ensino fundamental e disse estar preocupada, pois não tinha condições de alfabetizar essas crianças, tanto pela falta de tempo como por sua formação profissional que não a habilitava para esta atividade. Caso nada fosse feito, seria óbvio que as dificuldades de aprendizagem que eles(as) apresentavam iriam perpetuar-se para as outras etapas do ensino, comprometendo sua escolarização.

O que chamou a minha atenção naquele momento, além do caso em si, foram os debates que se seguiram. Sobre o potencial dos trabalhos coletivos, como ação possível a ser realizada no enfrentamento ao atraso escolar daquelas crianças, a docente deferiu críticas à teoria de Vigotsky e disse que os alunos não eram professores, que eles não sabiam ensinar.

Apesar de ter razão em sua afirmação, uma vez que os professores são os mediadores principais no processo de ensino e aprendizagem, ela acabou por descaracterizar a importância das relações grupais e das trocas de conhecimentos que podem ocorrer, descartando atividades que poderiam ser complementares no processo de enfrentamento do atraso escolar daqueles alunos. Foi consenso, ao final da reunião, que pouco poderia ser feito em função dos recursos limitados que a escola disponibilizava.

Em outra reunião, destaco os debates em torno da realização das provas de avaliações externas como o Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (SARESP). Os docentes discutiram sobre a possibilidade de oferecer bonificações aos alunos que demonstrassem interesse em realizar provas prévias para verificar seus rendimentos, como pontos na média final caso acertassem mais que 50% dos testes, bem como discutiram sobre a realização de campanhas de conscientização para o bom desempenho nas provas.

Estas atitudes coadunam-se com as críticas deferidas a este tipo de avaliação como fonte de compreensão da qualidade da educação escolar e como subsídio para as políticas públicas de educação.

Os professores e a gestão escolar estavam, naquele momento, mais preocupados em demonstrar resultados do que organizarem-se segundo o provimento de um bom ensino. Entretanto, entende-se que as decisões ali discutidas fazem parte do sistema em que a escola

esta inserida (assim como todas as outras do ensino público) e que há regras e obrigações a serem cumpridas, que fogem às vontades individuais.

As próprias condições gerais de trabalho do professor impedem que ele organize suas ações em torno de um ensino que seja propriamente desenvolvvente, haja vista as limitações que enfrenta tanto do ponto de vista de sua formação, como do ponto de vista do provimento de salários e benefícios, da falta de protagonismo em processos decisórios etc (PENTEADO; SOUZA; NETO, 2019).

O cenário geral no qual o professor está inserido afeta o desenvolvimento de seu trabalho segundo suas máximas possibilidades, gerando contradições entre o sentido e o significado de sua atividade pedagógica²⁵ (ASBAHR, 2005). Segundo Asbahr (2005, p. 115) “A cisão entre significado e sentido pessoal no trabalho docente compromete o produto do trabalho do educador e interfere diretamente na qualidade do ensino ministrado”.

Outra ação discutida nesta mesma reunião foi referente à Campanha do Setembro Amarelo²⁶ realizada pela escola em parceria com o grêmio estudantil. O coordenador pedagógico que conduzia a reunião afirmou ter notado resultados positivos, mesmo não descrevendo quais, já os professores afirmaram não ter notado nenhum resultado. Eles concluíram que ações realizadas poderiam ter sido mediadas por uma linguagem mais simplificada e lúdica para as crianças mais novas.

Tendo em vista os objetivos e o objeto da presente pesquisa, dois dos itens do questionário semiestruturado aplicado aos(as) professores(as) caracterizam-se como relevantes:

- a) Você conhece o grêmio estudantil da chapa eleita?
- b) Você acha que o grêmio estudantil poderia ajudar no enfrentamento da violência escolar?

A segunda pergunta, apesar de referir-se à atuação do grêmio na violência escolar, revela a percepção que os professores têm sobre as possibilidades de o aluno participar de atividades significativas na escola e que fogem aos limites da sala de aula.

²⁵ Segundo Asbahr (2005) a significação social da atividade pedagógica é garantir a apropriação do conhecimento pelo aluno de forma planejada, de modo a produzir nele o desenvolvimento de seu psiquismo, bem como formar no estudante uma postura crítica possibilitando que ele tenha acesso também ao processo de produção do conhecimento.

²⁶ No mês de setembro promove-se nacionalmente a prevenção do suicídio.

Foram coletados 22 questionários respondidos. Destes, 17 correspondem a professores efetivos da escola e 5 de professores não-efetivos. A seguir apresento uma síntese das respostas, no intuito de demonstrar a percepção dos professores em relação ao coletivo gremista (Quadro 4).

Quadro 4 - Respostas de 2 perguntas do questionário semiestruturado aplicado aos professores

<i>Pergunta do questionário: Você conhece o grêmio estudantil da chapa eleita?</i>	
Professores efetivos	
Se sim, o que você acha da atuação dele na escola: 12	Não: 5
• Modesta, perto do que acredito que são capazes de fazer. • Fraca. • Restrito, em função de morar longe da escola. • São alunos. • Eles não conseguiram realizar muitos trabalhos porque a antiga diretora não permitia. Porém, agora, com a chegada da nova diretora, eles estão tentando desenvolver projetos. • Atuantes. • Tem participação ativa, são protagonistas. • Eles tentam. Não há um tempo legal para os grêmios. • Tem procurado desenvolver projetos interessantes para a escola. • Já houve campanhas de agasalho e outras atividades. • Excelente.	
Professores não-efetivos	
Se sim, o que você acha da atuação dele na escola: 2	Não: 3
• Sim, são muito queridos para mim e sempre que possível os oriento. • Tenho conhecimento de algumas atividades apenas	
<i>Pergunta do questionário: você acha que o grêmio estudantil poderia ajudar no enfrentamento da violência escolar?</i>	
Professores efetivos	
Se sim, como? 17	Não: 0
• Mas não deve interferir em seus estudos e estudos de outras salas. Talvez elaborando textos para o professor trabalhar em sala. • De uma maneira informal, procurando envolver os alunos em atividades diferenciadas. • Continuando com projetos que envolvam os alunos e os auxiliem a valorizar a própria escola. • Jovens falando com jovens sobre causas e consequências da violência. Combater o bullying. Combater a ignorância e a desinformação. • Com projetos paralelos, palestras. • Buscando pessoas aptas ao desenvolvimento de ações de conscientização; palestras; atendimento individualizado. • Buscando pessoas capacitadas para o desenvolvimento de ações de conscientização; palestras. • Rodas de conversa sobre o futuro e o ambiente escolar. Isso ajuda o aluno a se sentir parte da escola, acolhido/entendido pelas pessoas, o que facilita no diálogo e por consequência tende a atenuar os casos de violência. • Com ajuda dos professores e direção, identificar líderes entre os alunos etc. • Atuando direto com os amigos, conversando. • Sinceramente não sei descrever muito sobre “como”. Talvez com palestras (embora ache vago). Acredito que os auxílios devam ser mais pontuais, não sei, oficinas, projetos que atuem com grupos de alunos. • Projetos e atividades de orientação. • Projetos, oficinas, reuniões, conversas etc. • Atuando como verdadeiro colegiado. • Através de eventos esportivos, gincanas, saraus, show de talentos. • Desde o diálogo com iguais, até os direitos constituídos (estou fazendo um curso sobre atuação do grêmio na escola pelo portal INOVA)	

Professores não-efetivos	
Se sim, como?: 5	Não:
• Embora o grêmio vejo atuar no período da manhã. A tarde não vejo ações deles. • Atuando. • Porém, não acuados por grupos autoritários que “criam” barreiras para impedir suas ações • Não sei descrever o que podem fazer, acredito que por serem da idade deles, o que fizerem pode dar certo	

Fonte: Elaborado pela autora.

Apesar dos poucos adjetivos deferidos nas respostas, é possível verificar, com relação à **primeira pergunta** que muitos docentes avaliam a atuação do grêmio como modesto, muito aquém do que poderiam desenvolver.

Destaco 3 respostas que convergem com os objetivos da pesquisa. A primeira delas diz respeito à relação entre a gestão escolar e o coletivo: *Eles não conseguiram realizar muitos trabalhos porque a antiga diretora não permitia. Porém, agora, com a chegada da nova diretora, eles estão tentando desenvolver projetos.* A docente avalia que a atuação do grêmio ganha em potência quando tem apoio da direção escolar.

A segunda refere-se à afirmação de que o grêmio é “ativo” e que os alunos são “protagonistas”: *Tem participação ativa, são protagonistas.* A partir desta resposta, proponho algumas reflexões: O que seria um grêmio estudantil ativo? O que significa ser protagonista no grêmio estudantil? Será que os docentes sabem, de fato, para quê o grêmio existe, qual sua função, quais seus benefícios para o desenvolvimento da aprendizagem escolar dos estudantes?

A terceira resposta compreende as atividades do grêmio: *Já houve campanhas de agasalho e outras atividades.* Quando a docente afirma reconhecer o grêmio em ações como a campanha do agasalho, revela que o coletivo tem atuado segundo os objetivos pelos quais deveria atuar? A questão não é invalidar este tipo de atividade, mas avaliar se o grêmio tem ou não atingido reconhecimento na escola por organizar-se em torno de atividades que o qualifique enquanto parte orgânica da escola, como parte de uma unidade que deveria ser a escola pública, justamente por ser “pública”, de todos e para todos.

Do ponto de vista da **segunda pergunta** podemos notar que os docentes, em sua totalidade, acreditam no potencial dos alunos no enfrentamento de questões coletivas da escola, como a violência escolar, mas esse potencial não lhes dariam condições de transformar esta realidade, esta condição não é própria do estudante, mas sempre do outro, daquele que detém o poder do conhecimento. Portanto, o grêmio deveria atuar *buscando pessoas aptas ao desenvolvimento de ações de conscientização; palestras; atendimento individualizado; buscando pessoas capacitadas para o desenvolvimento de ações de conscientização; palestras.*

A contradição observada, na qual os professores reconhecem certo potencial nos alunos de transformar a realidade, mas que este potencial reside na administração de atividades e conhecimento terceirizado, não reduz e nem elimina a mediação do saber historicamente desenvolvido pelo gênero humano que é própria da atividade docente. Outrossim, implica esta mediação no processo de participação do estudante.

Entretanto, as respostas revelam que os professores ainda não reconhecem o potencial, e nem mesmo a possibilidade de que a relação entre a participação do estudante e a aprendizagem escolar possa produzir processos internos de transformação da realidade escolar: *Acredito que os auxílios devam ser mais pontuais, não sei, oficinas, projetos que atuem com grupos de alunos; (devem intervir) de maneira informal, procurando envolver os alunos em atividades diferenciadas; (o enfrentamento à violência) não deve interferir em seus estudos e estudos de outras salas. Talvez elaborando textos para o professor trabalhar em sala; sinceramente não sei descrever muito sobre “como”. Talvez com palestras (embora ache vago). Acredito que os auxílios devam ser mais pontuais, não sei, oficinas, projetos que atuem com grupos de alunos.*

Neste sentido, para alguns professores, aos alunos do grêmio estudantil lhes resta ser ‘protagonista’ em certas atividades, mas não agentes de transformação, sujeitos que ‘participam’ efetivamente da dinâmica própria da escola em que estudam.

Entretanto, alguns docentes revelam uma percepção diferente sobre o potencial de coletivos como o grêmio: *Jovens falando com jovens sobre causas e consequências da violência; Atuando como verdadeiro colegiado; Desde o diálogo com iguais, até os direitos constituídos (estou fazendo um curso sobre atuação do grêmio na escola pelo portal INOVA).* Estes, ao apostarem no diálogo como ferramenta de atuação do grêmio estudantil, creditam aos próprios alunos a mediação para a transformação, reconhecendo, ao menos, que essa possibilidade existe.

2.2.2 A relação entre a gestão escolar e os estudantes da escola

Considerarei nesta seção as entrevistas semiestruturadas aos coordenadores pedagógicos (2 profissionais)²⁷ (Apêndice B) que realizei no segundo semestre de 2019, as conversas informais que tive com eles e que apresento como importante fonte de compreensão

²⁷ Importe destacar que no início de 2020 ambos os coordenadores mudaram de instituição e apenas uma coordenadora os substitui. Eu não apliquei a mesma entrevista com ela, em função de sua recente relação com a escola e por entender que os conteúdos coletados anteriormente eram suficientes para os objetivos da pesquisa.

da realidade daquela escola à época do estudo, assim como as observações que realizei desde o início do projeto sobre a dinâmica entre a direção escolar (diretora e vice-diretora) e os alunos da escola e a direção e o desenvolvimento da pesquisa de campo²⁸.

Os dois coordenadores, bem como a direção escolar foram fundamentais para as ações iniciais da pesquisa, haja vista a liberdade que me proporcionaram para transitar nos espaços da escola, entrevistar os alunos durante o intervalo entre aulas e facilitar o acesso a muitas informações.

Pude observar a falta de coordenação entre as ações do grêmio estudantil e a gestão escolar. Um exemplo refere-se ao campeonato interclasses, atividade que mobiliza todos os alunos da escola, seja por participarem dos jogos ou por assistirem os colegas a jogar. Segundo o relato de um dos coordenadores, o grêmio organizou o campeonato na mesma semana que eles precisavam preparar as provas das avaliações externas, o que lhes causou grande confusão no cronograma, sobrecarregando o trabalho²⁹.

O que mais chama a atenção neste caso é que apesar de a diretora apoiar as atividades propostas pelo coletivo, não havia uma relação que pudesse ser entendida como democrática, já que não havia diálogo nem coordenação entre ações e objetivos organizados coletivamente.

Outro relato que destaco como relevante refere-se a conflitos entre a gestão e os alunos gremistas. Diante das ações do grêmio relativas às denúncias de atos racistas na escola, a gestão escolar anterior ao início da pesquisa posicionava-se contrária à manifestação dos alunos. Nas palavras de um dos coordenadores da escola: *o preconceito está no aluno*.

A chapa vigente no período das manifestações não era bem vista pela gestão por entenderem que o coletivo gerava confusão e discórdia na escola. Mas, ora, promover e lutar pela igualdade de direitos e pelo respeito humano, não é função do grêmio estudantil? Será mesmo que o preconceito está no aluno?

Observei, ainda, outros comentários deferidos sobre o grêmio estudantil da escola. Houve afirmações de que os alunos não eram integrados entre si, que não se comprometiam com as atividades e quando precisavam realizá-las preferiam utilizar os horários das aulas, pois havia intenção de não assisti-las.

Nesta perspectiva, os relatos e observações que pude realizar ao longo da pesquisa de campo mostraram-me os desafios que a gestão democrática, enquanto princípio organizativo da escola pública, precisa enfrentar para tornar-se, de fato, gestão democrática.

²⁸ Importante destacar que a direção escolar modificou-se entre 2019 e 2020. Portanto, os relatos que apresento não referem-se nem à primeira gestão, nem à segunda, mas à dinâmica própria das modificações ocorridas. Ou seja, o que importa são as ações observadas e como as funções foram administradas segundo a noção de gestão democrática, e não as pessoas em si que ocupavam os cargos.

²⁹ A entrevista de um dos coordenadores aconteceu no momento em que o campeonato interclasses ocorria.

Um dos coordenadores, afirmou ainda haver alta rotatividade de alunos na escola que chegaria a 30%, situação que foi confirmada quando entrevistei o outro funcionário. Um deles afirmou não saber por que este fenômeno tem ocorrido, já que a direção escolar não faz pesquisas para investigar os motivos da saída dos alunos da escola. Já o outro entrevistado, disse acreditar que este fenômeno estaria ligado à situação de violência que a instituição estava atravessando.

Eles também comentaram, em conversas informais, sobre o alto índice de absenteísmo presente na escola. Para eles, esta situação estaria ligada às condições de trabalho dos professores, tanto pela violência presente, como pelo abandono do Estado que constantemente lhes negava recursos como mais contratação de funcionários.

Eu pude acompanhar durante reunião de ATPC momentos de tensão entre os professores da escola e duas funcionárias da secretaria da educação da cidade, pois os docentes entendiam que a ajuda que o órgão havia disponibilizado, ou seja, a “consultoria” delas naquele dia, não era, obviamente, suficiente para que a escola enfrentasse as dificuldades presentes no cotidiano, no caso, a violência escolar. A escola reivindicava mais contratações para aliviar as pressões da falta de professores e outros funcionários, entretanto, foi dito a eles que nenhum recurso financeiro seria disponibilizado e que os docentes teriam que usar o que já tinham para superar os problemas.

2.2.3 Entrevista com os estudantes do grêmio estudantil da chapa vigente

Conversar com os alunos do grêmio estudantil da chapa vigente foi extremamente importante para que eu pudesse compreender o que o coletivo representava para eles, como eles se organizavam, tanto enquanto grupo como enquanto representantes dos interesses dos alunos da escola, bem como qual era o tipo de relação que mantinham com a gestão escolar.

A seguir apresento alguns trechos da entrevista que realizei junto a eles, segundo os interesses da pesquisa em vigor (Apêndice C).

a) Sobre os integrantes da chapa gremista:

As alunas que compareceram à entrevista semiestruturada disseram que inicialmente a chapa era composta por 11 integrantes, mas que atualmente contava com apenas 3 pessoas, das quais duas estavam presentes, e voluntários que lhes ajudavam na execução de algumas ações. Elas afirmaram que os outros integrantes perderam o interesse na participação e deixaram de atuar no coletivo.

Quanto ao período cursado por elas, disseram estar no segundo ano do ensino médio e que os outros alunos (os não ativos) em sua maioria também eram. Apenas uma integrante era do período da tarde.

Elas disseram que resolveram participar do grêmio pela vontade que tinham de mudar a escola e uma delas já atuava em ações na instituição mesmo antes de compor o grêmio.

A chapa e suas funções foram organizadas segundo a iniciativa de uma das entrevistadas.

b) Dos elementos conceituais:

As estudantes afirmaram entender que o grêmio estudantil é um coletivo composto por *alunos que determinam as melhorias da escola*, que representam os estudantes, são suas vozes. Seriam os *líderes* da comunidade escolar, cuja função é desenvolver projetos *que os outros alunos não podem fazer e os gremistas vão e fazem*.

Segundo a divisão de cargos, eles disseram que seguiram inicialmente o que estava determinado no estatuto disponibilizado pela escola, entretanto, posteriormente, *decidiram que não haveria divisão de cargos, que todos iriam participar e ia ser democrático*. Em contrapartida, havia funções, mas estas foram distribuídas segundo as aptidões dos integrantes, como secretário do meio ambiente, secretária da cultura etc. Entretanto, a diretora da escola, que ocupava o cargo antes do início do projeto de pesquisa definiu que as funções não eram adequadas e enviou uma lista de cargos para o grêmio (presidente, vice-presidente...), segundo os quais elas deveriam acatar e nesse sentido, precisaram se readequar.

A função do grêmio estudantil, para as estudantes, seria dar *voz ao aluno, trazer coisas novas que eles não estão acostumados a ter*. Elas disseram, que em função da dura realidade de muitos dos estudantes da escola (que não é a mesma que elas enfrentam) elas acreditam que podem, a partir de suas experiências, ajudar os colegas. *O grêmio é um globo de cristal que as pessoas consultam*. Elas afirmaram que também trabalham para divulgação de informações que são de interesse dos estudantes, como as datas dos vestibulares.

Do ponto de vista dos Direitos Humanos, elas afirmaram que acreditam que seja *tudo que está inserido na constituição de um ser humano desde quando ele nasce; o direito de ir e vir, de ter voz, de ser quem você é na sociedade, mas na teoria é tudo bonito, na pratica precisam das pessoas para garantir esses direitos. As pessoas não conhecem os direitos que elas têm*.

Do ponto de vista do conceito de cidadania, as alunas disseram que entendem que o cidadão *carrega uma bagagem muito grande, estar no meio social, conviver com outras*

peessoas. É um desafio, mas um desafio muito bom, porque as pessoas geralmente não se questionam sobre isso, mas vivem isso todos os dias.

Sobre democracia disseram ser a voz do povo para um líder e que sempre vai existir uma pessoa que vai dar o aval da coisa, o líder; tem que ter a liderança, mas que ele vai escutar as outras pessoas; não que mande, mas que acrescente. A democracia não esta ligada só a escutar as pessoas, é importante. O líder tem que ouvir a voz do povo, ver o que é certo, se estão falando algo coerente, ver o que é melhor para o povo, porque, as vezes o que a gente quer não é o que a gente precisa. O líder usufruiria das duas posturas ideológicas (direita e esquerda), pois se posiciona no meio delas.

Em uma democracia, não precisaria ser um líder a tomar as decisões, mas um conjunto de pessoas que estão por traz dele também teria esta responsabilidade. No grêmio seriam todos pensando juntos. Tem sempre quem vai dar a iniciativa, mas não pensou sozinho, precisou da opinião das outras pessoas.

Elas disseram que discutem sobre tais conceitos apenas entre os integrantes do grêmio, mas que não levam essas discussões para outros alunos da escola.

Segundo o que entendem sobre a gestão democrática, afirmaram que seria uma abertura para direitos, para que os alunos possam se expressar. Na escola que é onde tudo começa, precisaríamos ter direito de fazer muitas coisas, mas que não podemos fazer. Seria uma conciliação entre muitas pessoas. Conversas de igual para igual, poder usufruir de seus direitos, mas com respeito. Mesmo usufruindo eu preciso saber ate onde posso ir. Entretanto, nunca ouviram falar sobre gestão democrática.

Elas afirmaram que o grêmio poderia ajudar a escola a ser democrática atuando na redução da discriminação. Na escola há muita agressão mental. A antiga diretora era preconceituosa e isso era mascarado. Elas disseram que tentavam mostrar que este tipo de violência ocorria, mesmo havendo forças para ocultá-la. Tentaram fazer isso com mais intensidade a partir da mudança da direção escolar, porque com a nova gestora entendiam que poderiam ter mais voz ativa. Neste sentido, tentavam trabalhar em projetos levando em consideração os preconceitos presentes, para que eles sejam amenizados, porque eles não vão acabar. Afirmaram também que a diretora antiga barrava muitos dos seus projetos e que era difícil dialogar com ela e levar ideias adiante.

c) Dos elementos formativos do grêmio estudantil:

As alunas afirmaram que o estatuto do grêmio estudantil seriam normas que o grêmio precisa seguir, a teoria dele. Elas achavam que quem havia desenvolvido o estatuto do

grêmio da escola seria a diretoria de ensino. Disseram que tiveram acesso a ele apenas uma vez e que não sabiam onde o documento ficava guardado.

Segundo a noção sobre a Assembleia Geral, elas disseram que poderia ser uma reunião de pessoas que dá voz ao povo, mas que de fato não sabiam o que era e nunca haviam participado de uma.

Sobre a Comissão Eleitoral, afirmaram ser *um tipo de organização para a campanha* ou uma divisão de cargos para quem trabalha na campanha eleitoral. Elas disseram que chegaram a começar a organizar uma comissão com a ajuda de um dos coordenadores da escola, mas que não deram continuidade ao projeto.

As alunas relataram como foi o processo de formação e organização da chapa no processo eleitoral. Elas disseram que *percebiam os problemas da escola e pensaram em projetos que amenizassem eles*.

Segundo as estudantes, depois de eleitas, inicialmente cada um pensava nos projetos segundo o seu cargo e que os “encontros” eram majoritariamente realizados via *whastaaap*. Para que as atividades fossem aprovadas, elas desenvolviam projetos escritos e enviavam para a diretora da escola.

Segundo o processo de divulgação do plano gestor no período da campanha eleitoral, elas disseram que utilizaram cartazes e que a escola permitiu que os alunos das chapas concorrentes se reunissem no auditório da escola para divulgação de seus planos. Entretanto, não ficou claro como foi possível reunir tantos alunos de uma única vez.

Não houve um debate de ideias nesse encontro, mas sim conflitos entre as chapas, pois elas afirmaram que os alunos do grupo contrário achavam que elas estavam rindo de suas ideias.

A votação ocorreu por meio do depósito dos votos em uma caixa e não houve uma divulgação oficial quando ganharam a eleição. A contagem dos votos ocorreu com as duas chapas presentes. As estudantes afirmaram que os alunos da escola tiveram conhecimento de qual chapa havia ganhado via *boca a boca*, pois um dos alunos da chapa contrária, quando perdeu a eleição, ficou muito triste e chorou, fazendo com que a notícia do grupo vencedor fosse espalhada pela escola.

As estudantes afirmaram que não faziam uso de Ata, pois nunca tiveram ajuda para fazer uma. Disseram que sempre comunicavam um dos coordenadores pedagógicos sobre os assuntos debatidos, já que ele era o único que lhes dava certo suporte no âmbito da gestão escolar. Entretanto, as alunas relataram que a diretoria de ensino procurou o grêmio da escola para lhes oferecer algumas informações e a Ata foi uma delas, mas o contato não progrediu.

Elas citaram algumas ações que conseguiram realizar:

- a) Reativar o curso de libras;
- b) Curso de desenho;
- c) Tentaram reativar a sala de leitura;
- d) Projeto sobre autoestima;
- e) Festa junina;
- f) Campeonato interclasses;
- g) Trote aos alunos calouros;
- h) Festa de Halloween;
- i) Teatro sobre violência contra a mulher;
- j) Correio elegante.

Estas ações não foram realizadas segundo demandas coletadas na escola, mas segundo a percepção que o coletivo tinha dessas demandas.

As alunas também disseram que não realizavam ações de avaliação das atividades produzidas na escola, que avaliavam *o impacto que ocorreu na hora*.

Sobre a relação com os professores, elas disseram que mantinham um bom vínculo e que muitos atuavam incentivando e oferecendo ideias. O grêmio, segundo elas, contava com o apoio de dois professores, um de biologia e um de português.

d) Sobre a violência e os conflitos na escola:

Mesmo que esta temática não seja objeto da presente pesquisa, as estudantes apresentaram relatos que acredito que sejam relevantes para o estudo da participação estudantil. Elas disseram haver muitas discussões em sala de aula sobre política e que há certa polarização nas discussões. Sobre o bullying elas disseram *que a escola sempre é julgada como tóxica. O bullying começa na escola*.

Para enfrentarem este e outros casos de violência, elas citaram um projeto que seria desenvolvido por uma psicóloga que se voluntariou para realizar rodas de conversa junto aos alunos do segundo ano do ensino médio. Esta ação não foi articulada pelo grêmio, mas apoiada por ele. Elas disseram que o segundo ano *é um ano muito difícil*, pois há muita *pressão sobre o que vão fazer da vida*.

Elas disseram que muitos alunos as procuram quando precisam de ajuda, inclusive sobre a temática da saúde mental. As alunas afirmaram que aconselham os colegas quando

necessário e que os “encaminham” para o Centro de Referência de Assistência Social (CRAS) ou aos psicólogos da Unesp, pois acham que ambos podem ajudar os alunos.

Elas disseram que durante o projeto de arte que promoveram na escola, puderam notar que alguns alunos expressavam a violência sofrida na forma de desenho. No mês de prevenção do suicídio, elas promoveram uma palestra com a presença do Centro de Valorização da Vida (CVV).

Destaco as falas que elas deferiram sobre a postura punitiva da diretora anterior sobre o enfrentamento da violência na escola. Elas não achavam que castigar os alunos seria a melhor saída: *A solução era chamar a polícia. Porque esse vagabundo está sofrendo, o que eu posso fazer para ajudar ele (seria a reflexão correta a ser feita). Ela (a diretora) tira o podre daqui para não estragar as outras maçãs maduras. Ela queria tirar o problema e não resolver.*

Segundo elas, a nova diretora tenta resolver o problema da violência, pois parece se importar mais com a escola. *Ela chega e visita todas as salas para ver se está tudo bem.*

Enquanto grêmio elas afirmaram que fazem o que podem, pois *por serem adolescentes e alunos não tem tudo o que precisariam ter; precisa ser alguém acima deles* como os professores, pois já estão em sala de aula e já tem intimidade com o aluno e a diretora (*é como se fosse o bicho de sete cabeças para o aluno*).

Elas disseram que acham que o projeto de pesquisa é viável, *desde que realizado por pessoas que estejam dispostas a; os alunos mais novos não funcionariam; precisa de maturidade.*

2.2.4 Eleição dos representantes de classe

Antes do início do processo eleitoral da nova chapa gremista, a diretora da escola pediu-me para mediar a eleição dos representantes de classe, pois os professores ainda não haviam concluído esta tarefa. Segui, portanto, suas orientações e organizei-me para a atividade. Sobre as muitas visitas às salas de aula que realizei para cumprir seu pedido, destaco três observações principais.

A primeira delas refere-se ao interesse e engajamento dos alunos para candidatar-se a eleição para representante de classe. Muitos dos que quiseram participar entendiam que o “cargo” lhes daria algum tipo de poder decisório e destaque perante os colegas da escola. Outros não puderam participar, pois a diretora vetou que estudantes com qualquer tipo de ocorrência escolar se candidatassem.

Depreende-se destas situações que os alunos não compreendiam as funções e os objetivos das atividades “democráticas” reproduzindo a lógica hierárquica de concentração do poder, cujo lugar ocupado lhes oferece destaque perante os demais, ou seja, de ‘protagonistas’ da escola.

Segundo o veto da direção escolar, esta atitude claramente punitiva, impediu que “todos” participassem e que tivessem a oportunidade de atuar democraticamente em um processo que envolve não só vencer a eleição e assumir a respectiva função, mas também envolve ser avaliado por seu desempenho, envolve inúmeros aprendizados, bem como a própria destituição do “cargo”, caso os alunos que o elegeram entendam ser necessário. Portanto, todos foram impedidos de vivenciar plenamente o processo de forma responsável, justa e coletivamente organizada.

Pude notar também que progressivamente (dos anos finais em direção ao terceiro ano do ensino médio) o interesse de participar ia reduzindo, de forma que em 3 salas do ensino médio não houve votação, porque apenas 1 aluno se candidatou.

A segunda observação refere-se ao fato de que muitos professores ou professoras escolheram os alunos para a função, mesmo que alguns deles não quisessem de fato participar, por entenderem que eles eram bons e responsáveis o suficiente para serem representantes de sala. Ao posicionar-se desta forma, que tipo de aprendizado eles estão transmitindo aos alunos da sala? Como os outros estudantes sentiram-se perante a atitude antidemocrática do professor de expressar preferência a determinado aluno, impedindo até mesmo a realização da eleição de sala?

Durante a eleição de determinada turma um episódio de *bullying* pode ser acompanhado. Quando eu perguntei quem gostaria de se candidatar, um dos alunos sugeriu que o colega o fizesse. Entretanto esse colega era deficiente auditivo. Como eu desconhecia este fato, percebi que os alunos começaram a rir e o professor precisou interferir, repreendendo aquele estudante e avisando-me que o colega não podia escutar.

2.2.5 Processo de divulgação da eleição da nova chapa gremista

Após a eleição dos representantes de classe, passei a organizar de fato a eleição da nova chapa gremista. Para tanto, percorri as mesmas salas de aula a fim de divulgar a programação prevista e conversar com os alunos sobre o grêmio estudantil, como este coletivo pode contribuir com a transformação da escola e de si mesmos.

A mesma frequência de interesse se manteve, ou seja, nas primeiras etapas do ensino houve maior engajamento na participação eleitoral do que nas últimas. Do terceiro ano do ensino médio, nenhum estudante demonstrou interesse em participar.

Alguns estudantes afirmaram que “não valia a pena participar”, porque atuar no grêmio lhes traria apenas mais tarefas a serem realizadas. Eles disseram que o grêmio em vigência não havia cumprido muitas das promessas que haviam feito e a atuação deles, muitas vezes, não trazia nenhum benefício para a escola.

As situações que pude acompanhar revelam que apesar de os alunos terem conhecimento do coletivo na escola, muitos não sabiam definir o que é o grêmio estudantil, democracia e tão pouco representatividade juvenil.

2.2.6 Observações “das Assembleias Gerais”

Realizar a Assembleia Geral seria um grande desafio, tendo em vista os 700 alunos matriculados na escola divididos em dois turnos (manhã e tarde). Neste sentido, organizei-me junto à vice-diretora para desenvolver a Assembleia em etapas, contemplando, assim todas as salas de aula, por isso uso o termo no plural e não no singular.

As assembleias foram realizadas no anfiteatro da escola e a divisão das sessões foi organizada da seguinte forma: Na parte da manhã, reunimos os alunos do 9º ano do ensino fundamental e os do ensino médio, realizando 4 “Assembleias Gerais”. Na parte da tarde, atendemos o restante dos alunos do ensino fundamental anos iniciais, realizando, portanto, 3 sessões.

Quadro 5 - Organização das “Assembleias Gerais” segundo as etapas de ensino da escola

Turno: manhã	Turno: tarde
9º ano: A; B; C; D*	6º ano: A; B; C;
1º ano: A; B; C; D	7º ano: A; B; C;
2º ano: A; B; C;	8º ano: A; B; C;
3º ano: A; B; C;	

Fonte: Elaborado pela autora.

*As letras referem-se à divisão das turmas segundo o ano letivo.

Diante da organização que definimos, cada assembleia foi realizada com o mesmo conteúdo e objetivo:

- a) Apresentar a abertura oficial das eleições do grêmio 2020; (incluiu a apresentação da mestrandia e do projeto de pesquisa que estava sendo desenvolvido junto à escola);
- b) Apresentar informações sobre grêmios estudantis, a fim de estimular a participação e inscrição das chapas;
- c) Apresentar considerações sobre a cultura democrática e o protagonismo juvenil, segundo determinado pela Secretaria da Educação em ofício à escola;
- d) Apresentar o calendário eleitoral;
- e) Apresentar o novo Estatuto e como ter acesso a ele;
- f) Promover a eleição do novo Estatuto do grêmio estudantil da escola.

Nos apêndices disponibilizo os conteúdos que foram apresentados durante a assembleia geral (Apêndice D), bem como o manual que desenvolvi para auxiliar os alunos na organização de suas chapas (Apêndice E).

As sessões permitiram-me construir um quadro geral da escola, segundo a disponibilidade dos alunos para a participação e segundo o entendimento que eles tinham sobre o potencial desta atividade.

Em primeiro lugar destaco a dificuldade que tive de manter os alunos atentos ao conteúdo que eu estava (tentando) transmitir. Mesmo fazendo uso de microfone, eles mantinham muitas conversas paralelas e pareciam não se interessar pela atividade proposta.

Para enfrentar este cenário, entendi que era preciso movimentar-se entre eles e envolve-los na temática discutida. Portanto, mesmo diante do curto tempo que eu tinha para concluir cada seção da assembleia, procurei fazer com que expressassem opiniões e relatassem o conhecimento que tinham sobre os assuntos que eu estava debatendo, como democracia e representatividade juvenil.

Entretanto, percebi que a representante da direção escolar presente não aprovava este tipo de interação, preferindo que eu fosse direta, evitando o envolvimento dos alunos, assim, segundo seu entendimento, haveria mais ordem e cada seção seria encerrada dentro do tempo previsto (o que aconteceu em todas as turmas, mesmo diante de minha postura mais “interativa”).

Envolver os alunos foi extremamente positivo, pois pude coletar muitas informações sobre o que eles entendiam como participação estudantil e a percepção que tinham sobre as prioridades para a escola, caso fizessem parte do grêmio estudantil.

a) As assembleias do 9º ano e do ensino médio:

Assim como destaquei anteriormente, o interesse dos alunos reduzia conforme a progressão das etapas do ensino e o mesmo ocorreu ao longo das assembleias gerais. Portanto, as sessões da parte da manhã foram as mais difíceis, pois os alunos mantinham muitas conversas paralelas, contudo, quando solicitados a participar, permaneciam em silêncio absoluto.

Dois momentos geraram em mim maior angústia diante do silêncio e “apatia” demonstrada por eles. O primeiro deles refere-se a quando os estimei para que sugerissem o que gostariam de modificar na escola caso fizessem parte do grêmio, ou mesma caso tivessem um grande poder para isso. Principalmente os estudantes do ensino médio não manifestaram palavra alguma. Foi preciso que eu insistisse, explorasse possibilidades para que eles verbalizassem algo.

As sugestões mais apontadas referiram-se a vontade que os alunos tinham de trocar a diretora; a necessidade de instalação de rede *wi-fi* na escola; a modificação nos lanches da merenda; o aumento no horário do intervalo; a necessidade de concerto das portas do banheiro, principalmente o feminino, para maior privacidade; a recolocação dos espelhos no banheiro; a modificação na estrutura do ensino (sugestão dos alunos do terceiro ano) e a revitalização da escola.

Sobre o caso dos espelhos, a vice-diretora explicou que foram retirados devido a casos de automutilação ocorridos na gestão anterior. Os alunos quebravam o espelho para cortarem-se. Segundo ela, como na escola havia muitos casos de depressão, de alunos que faziam uso de medicações controladas e de automutilação com outros objetos, ela temia por recolocar os espelhos, tornando a volta do objeto inviável.

O segundo momento refere-se à votação do novo estatuto do grêmio estudantil. Quando solicitei que levantassem as mãos aqueles que concordavam com as normas apresentadas, simplesmente ninguém levantou. Foi preciso que eu insistisse muito e que a vice-diretora intervisse para que os alunos se movimentassem no sentido de expressarem algo que indicasse concordância ou não. Este fenômeno ocorreu em todas as sessões do período da manhã.

Ao final das assembleias, alguns alunos do 9º ano perguntaram sobre como poderiam se organizar demonstrando grande interesse em formar uma chapa. Eu e Bruno³⁰, que me auxiliava naquele período, lhes demos algumas orientações, principalmente sobre a inscrição junto a vice-diretora e a leitura do manual para a desenvolvimento do plano de gestão.

³⁰ Assistente da pesquisa.

b) As assembleias dos 6º, 7º e 8º anos do ensino fundamental:

As sessões com os alunos dos anos finais do ensino fundamental foram mais produtivas, pois eles participaram mais ativamente dos debates incitados por mim.

Quando solicitado para que sugerissem o que gostariam de modificar na escola, as respostas não foram muito diferentes dos alunos das sessões anteriores, entretanto, as estratégias sugeridas foram mais colaborativas como a ideia de promover arrecadação de fundos para as melhorias da escola. Já a dificuldade de votação do estatuto observada anteriormente permaneceu, mas em menor grau.

Um fato interessante ocorreu ao final das sessões do período da tarde. Alguns alunos do 6º ano me procuraram para perguntar se poderiam se inscrever para participar. Eu afirmei que poderiam e perguntei por que gostariam de formar uma chapa. Eles disseram que desejavam modificar a dinâmica do ensino, pois a maneira como alguns professores apresentavam os conteúdos dificultava a aprendizagem. Disseram também que a escola havia modificado os horários das aulas e que este fato implicava no desempenho de seus estudos.

Antes da realização das assembleias gerais, a vice-diretora, que havia ficado responsável por receber as inscrições das chapas, revelou-me que apenas duas haviam sido inscritas. Após as assembleias, ele recebeu 9 inscrições, fato que parece ter ocorrido em função dos debates realizados.

2.2.7 Acompanhamento do desenvolvimento dos planos de gestão das chapas concorrentes

Os últimos momentos de desenvolvimento da pesquisa referem-se ao acompanhamento da organização das chapas inscritas e de seus planos de gestão, especialmente dos alunos dos 6º e 7º anos, uma vez que a pandemia foi deflagrada e a pesquisa interrompida.

Os professores foram muito colaborativos e deixaram que os alunos se ausentassem de algumas aulas para organizarem-se entre si. Apesar de não ser o ideal, pude notar que reuniões extraclasse eram muito difíceis de serem organizadas, inclusive pela falta de transporte e condições financeiras dos alunos.

Os estudantes que se retiraram das aulas para desenvolver seus planos de gestão reuniram-se no anfiteatro da escola. Ali eles começaram a discutir os projetos que poderiam realizar e como iriam divulgar as ações previstas.

Destaco este momento como de extrema importância haja vista que os alunos, sozinhos, perceberam que precisavam se organizar para que um grupo não atrapalhasse o

outro e que a leitura do manual para formação de grêmios estudantis seria fundamental, pois ele oferecia diretrizes para aqueles que não sabiam como sistematizar o plano gestor. Um dos grupos pediu para que o colega que tinha mais habilidades de leitura lesse o manual, assim todos juntos poderiam prestar atenção e acompanhar o conteúdo.

Pude acompanhar os debates que eles fizeram sobre as ideias para o plano gestor. Uma das alunas sugeriu que seria importante aumentar as tomadas nas salas de aula para que pudessem carregar os celulares. Posteriormente, a outra disse que isso seria bom, mas que iria aumentar a energia elétrica da escola. A outra disse que a ideia não seria boa, pois requeria uma mudança na estrutura da parte elétrica, o que seria inviável. Portanto, concluíram que esta ideia não era boa e outra precisaria ser considerada.

Outra ideia que discutiram foi sobre como poderiam arrecadar fundos para realizar melhorias na escola. O grupo concluiu, naquele momento, que pedir dinheiro aos alunos não seria possível, tendo em vista que muitos tinham muito pouco e que este pouco não poderia ser doado.

A partir do que observei com aqueles grupos, conversei com a vice-diretora sobre a importância das chapas coletarem as necessidades dos alunos para que pudessem realizar os planos de gestão segundo as demandas coletivas da escola. Neste sentido, pedi para que cada chapa inscrita elegesse um representante, pois iríamos visitar todas as salas de aula a fim de coletar sugestões e ideias para a formação de suas propostas.

Foi necessário que apenas um representante de cada grupo participasse, pois se todos acompanhassem, seria inviável a realização da coleta em tempo hábil (lembrando que tínhamos cerca de 11 chapas inscritas).

Iniciei novamente a atividade com os alunos do período da tarde, os do 6º, 7º e 8º anos. Pedi que cada representante anotasse as demandas dos estudantes em uma folha e assim eles fizeram. Posteriormente, me cederam o material que continha as seguintes sugestões:

- a) Pintar a escola;
- b) Reformar a escola;
- c) Reformar os vidros;
- d) Consertar os ventiladores;
- e) Maior organização na hora da saída;
- f) Prestar atenção na hora que o professor esta falando (professora);
- g) Carteiras novas (de acordo com um dos alunos: por que eu uso uma carteira boa e minha amiga uma ruim?)

- h) Eliminar o cheiro de esgoto;
- i) Colocar espelho no banheiro;
- j) Arrumar as grades da quadra;
- k) Aumentar o horário da educação física;
- l) Melhorar a escola;
- m) Trocar os esportes;
- n) Trocar as portas;
- o) Colocar ar condicionado nas salas de aula;
- p) Pintar o muro da escola;
- q) Arrumar os computadores da sala de informática (professora);
- r) Arrumar o cabo da sala de vídeo (professora)

Nota-se que algumas sugestões foram feitas pelas professoras que estavam em aula no momento das coletas. Elas colaboraram ativamente estimulando os alunos a participarem e sugerindo opções de melhorias. Observa-se também, que a maioria das demandas refere-se à qualidade do ambiente escolar e muitas são possíveis de serem realizadas.

Do ponto de vista da organização dos alunos na atividade, foi notável como precisaram utilizar de suas habilidades escolares, como a escrita e leitura, para contemplar todas as sugestões dos colegas. Muitas se repetiam e os próprios alunos consideraram otimizar a tarefa fazendo esta verificação, abreviando palavras, pois precisaram escrever rapidamente as ideias. Foi um momento realmente interessante, principalmente para os alunos mais novos.

Diante do exposto é possível verificar que as singularidades referentes às pesquisas de avaliação da qualidade da educação escolar no Brasil e a experiência empírica encontram muitos pontos de convergência, principalmente no que diz respeito às dificuldades de aprendizagem relatadas pelos professores em reunião de ATPC e a preocupação que mantém em demonstrar bons resultados nas provas nacionais de avaliação.

Entretanto as descrições e discussões realizadas ao longo do capítulo 2, assim como as promovidas por meio do capítulo 3 encontrarão materialidade no desenvolvimento do capítulo 4, por meio do qual nos posicionaremos conceitualmente sobre as temáticas que transitam o objeto de estudo. Desta forma, poderemos produzir o encontro entre as singularidades e as particularidades da pesquisa, definindo seus limites e possibilidades.

3 EXPLORANDO AS RELAÇÕES ENTRE O PROTAGONISMO ESTUDANTIL NA GESTÃO DEMOCRÁTICA E A APRENDIZAGEM ESCOLAR

O processo de reformulação do objeto de pesquisa, tal como descrito na apresentação da dissertação, representa a presença de inúmeras inquietações que foram despertadas pelo contato com a realidade empírica relativa à pesquisa inicial e cujos conteúdos orientaram a definição da relação entre a participação estudantil na gestão democrática e a aprendizagem escolar como o fenômeno a ser explorado.

Entretanto, é a **pergunta de pesquisa**, conformada a partir desta experiência, que pretendo responder por meio deste capítulo, ou seja, quais são as relações entre a participação estudantil e a aprendizagem escolar? Há dados que permitem estabelecer relações entre a proposição de experiências de fomento ao protagonismo estudantil e a ampliação da aprendizagem escolar dos estudantes na gestão democrática?

Assim como afirma Leal (2002), o problema de pesquisa pode inicialmente partir de uma inquietação intuitiva, mas posteriormente deve ser explicitado a partir da lógica científica, configurando-se diferente daqueles que podem ser resolvidos pelo senso comum ou pela simples especulação.

Ao explorar preliminarmente em artigos científicos se haviam produções comprometidas com meu objeto de pesquisa, verifiquei que havia grande incipiência no assunto conferindo oportunidade de transformar aquela inquietação intuitiva inicial em um problema de pesquisa.

Neste sentido, a exploração do objeto, segundo os objetivos definidos, caracteriza a pesquisa como bibliográfica e teórica, bibliográfica porque responde à análise das produções científicas sobre a relação entre a participação do estudante e a aprendizagem escolar (SÁ-SILVA; ALMEIDA; GUINDANI, 2009) e teórica porque representa as articulações realizadas entre o objeto e o saber teórico-metodológico que se pretende aplicar sobre ele, no caso expresso pela psicologia histórico-cultural e o método materialista histórico dialético (TANAMACHI; ASBAHR; BERNARDES, 2018).

Do ponto de vista da exploração bibliográfica, procurei analisar como, quantas e quais as produções científicas, no formato de artigos, revelavam (ou não) tal relação. O resultado desta investigação representa a combinação sistemática de palavras-chaves, cujo processo culminou em 23 artigos com algum tipo de relação com o objeto de pesquisa e 96 artigos que representam aqueles que não se enquadraram integralmente nos critérios de inclusão, mas que foram considerados como parte da pesquisa, pois representam as grandes temáticas que têm

sido exploradas no âmbito das intersecções com as várias áreas aqui consideradas, como educação escolar, aprendizagem e escolas democráticas.

Do ponto de vista teórico-metodológico, a adoção da perspectiva da Teoria Histórico-Crítica representa o espírito e a materialidade das discussões que realizo sobre o objeto de pesquisa e que permeiam o estudo como um todo.

3.1 O levantamento bibliográfico

Definidos meu objeto e o método de investigação apresento a sistematização desenvolvida segundo a exploração de artigos científicos encontrados na base de dados Scientific Electronic Library Online (SCIELO), entendida como

[...] um modelo para a publicação eletrônica cooperativa de periódicos científicos na Internet. Especialmente desenvolvido para responder às necessidades da comunicação científica nos países em desenvolvimento e particularmente na América Latina e Caribe, o modelo proporciona uma solução eficiente para assegurar a visibilidade e o acesso universal a sua literatura científica, contribuindo para a superação do fenômeno conhecido como ‘ciência perdida’. O Modelo SciELO contém ainda procedimentos integrados para medir o uso e o impacto dos periódicos científicos. (SCIENTIFIC ELECTRONIC LIBRARY ONLINE, 2020).

Em função de armazenar uma vasta coleção de periódicos que reúnem as produções nacionais, de seus textos serem enriquecidos dinamicamente com links de hipertexto com bases de dados nacionais e internacionais, como por exemplo, LILACS e MEDLINE e de seu acesso ser aberto, permitindo o compartilhamento gratuito de seus conteúdos, a Scielo foi escolhida como base de dados para explorar o objeto de pesquisa.

Os critérios de busca das palavras-chave contemplaram todos os anos disponíveis na plataforma e o idioma o português. Diante da incipiência de dados que pude notar nas buscas preliminares, apliquei uma grande gama de palavras-chaves nas buscas oficiais, a fim de me aproximar o máximo possível de materiais que respondessem aos meus critérios de inclusão. Na Figura 27 apresento a sistemática geral destas palavras.

Figura 27 - Sistematização geral das palavras-chaves

Educação	Educação escolar	Aprendizagem
• Protagonismo • Protagonismo juvenil • Protagonismo estudantil • Grêmio estudantil • Grêmio • Escolas democráticas • Escola democrática • Gestão democrática • Participação do estudante • Democracia	• Protagonismo • Protagonismo juvenil • Protagonismo estudantil • Grêmio estudantil • Grêmio • Escolas democráticas • Escola democrática • Gestão democrática • Participação do estudante • Democracia	• Protagonismo • Protagonismo juvenil • Protagonismo estudantil • Grêmio estudantil • Grêmio • Escolas democráticas • Escola democrática • Gestão democrática • Participação do estudante • Democracia

Fonte: Elaborado pela autora.

A sistemática envolveu, portanto, a relação entre três grandes áreas, a saber, educação, educação escolar e aprendizagem, com as palavras protagonismo, protagonismo juvenil, protagonismo estudantil, grêmio estudantil, grêmio, escolas democráticas, escola democrática, gestão democrática, participação do estudante e democracia. Na Figura 28 apresento um exemplo a fim de tornar mais claro o cruzamento das palavras apresentadas.

Figura 28 - Exemplo de relação entre as palavras-chaves



Fonte: Elaborado pela autora.

Na figura a palavra “escola” é relacionada com cada expressão que a circunscreve, assim como “escola e grêmio”; “escola e grêmio estudantil” e assim por diante. À semelhança do exemplo apresentado foi feito com as palavras educação escolar e aprendizagem, que ocuparam lugar central no cruzamento, assim como a expressão “escola” também ocupou.

Os critérios de inclusão e exclusão foram definidos a fim de que fosse possível encontrar artigos que expressassem as máximas aproximações com o objeto de pesquisa e foram organizados a partir das seguintes expressões:

Figura 29 - Critérios de exclusão e de inclusão

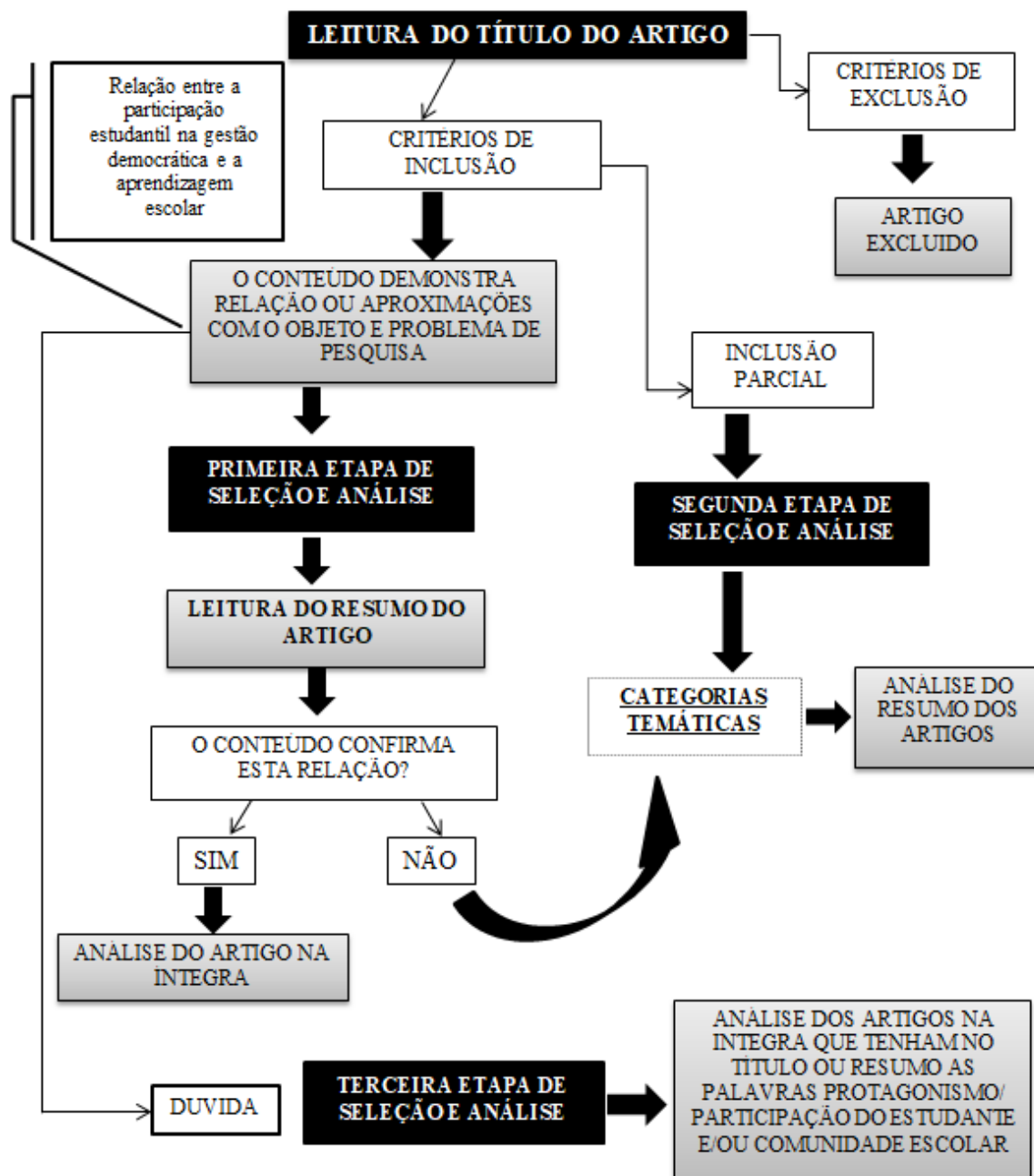
critérios de exclusão	critérios de inclusão
• Pessoa com deficiência • Formação de Professores; • Ensino Superior; • Educação infantil; • Educação do adulto; • Saúde e áreas afins; • Instituições não escolares; • Educação à distância; • Metodologias ativas; • Gênero e sexualidade; • Raça/etnia; • Educação indígena; • Protagonismo/participação da família, dos docentes e funcionários não docentes; • Artigos em língua estrangeira; • Artigos que abordam países que não seja o Brasil; • Artigos que não sejam da área da Psicologia Escolar, como a clínica, organizacional, hospitalar e afins.	• Artigos das áreas de Educação e Psicologia Escolar; • Artigos em português; • Artigos que abordem a realidade brasileira; • Ensino médio e fundamental; • Protagonismo/participação do estudante, do gestor ou da comunidade escolar; • Local de pesquisa: a escolar

Fonte: Elaborado pela autora.

É preciso ser esclarecido sobre um dos critérios apresentados. Nos critérios de inclusão defini o protagonismo/participação do gestor ou da comunidade escolar como pertinente, pois o protagonismo/participação do aluno pode estar implícito quando os artigos os abordam. Do ponto de vista do gestor, em função da gestão escolar, que pelo menos em tese, deve incluir o estudante como parte da equipe consultiva e/ou deliberativa e do ponto de vista da comunidade, uma vez que muitos artigos, ao abordarem a temática da participação democrática nas escolas não especifica o aluno, mas o considera.

O universo de artigos que emergiram a partir do cruzamento das palavras-chaves foi consideravelmente alto. Em função disso, foi preciso desenvolver um esquema de leitura das produções encontradas que me permitisse definir aquelas que seriam utilizadas e aquelas que seriam descartadas. A Figura 30 representa a sistemática definida.

Figura 30 - Esquema de leitura para seleção de artigos a partir do cruzamento de palavras-chaves



Fonte: Elaborado pela autora.

O esquema apresentado divide a leitura das produções encontradas em 3 possíveis etapas de seleção e análise.

A seleção dos artigos foi sempre iniciada pela leitura de seu título e esse comparado aos critérios de inclusão e exclusão. Caso o título preenchesse os critérios de exclusão ele automaticamente deixaria de fazer parte da pesquisa. Caso preenchesse os critérios de inclusão entender-se-ia que o artigo apresenta algum tipo de relação ou aproximação com o objeto e problemática de pesquisa, indicando a primeira etapa de análise e seleção.

Nesta etapa a leitura do resumo do artigo foi feita e a pergunta: O conteúdo do resumo confirma ou não esta presença/aproximação? Caso confirmasse, a análise na íntegra do artigo seria realizada, caso não o artigo seria categorizado como parte das análises temáticas gerais, que representam produções que não se enquadraram integralmente nos critérios de inclusão. No caso dos artigos que foram relegados às categorias temáticas nesta etapa, entende-se que houve aproximações com o objeto de pesquisa por meio da leitura do título, mas não por meio da leitura do resumo.

A segunda etapa refere-se, então, à existência parcial de relações ou aproximações com o objeto e problemas de pesquisa, em função de o título não responder completamente aos critérios de inclusão. Em função de corresponder parcialmente a estes critérios o artigo foi considerado diretamente parte das categorias temáticas. Entretanto, a leitura dos resumos destas produções foi feita, para que as categorias temáticas pudessem ser organizadas.

A terceira e última etapa representa os títulos ou resumos que deixaram dúvidas sobre a existência ou não de relações/aproximações com os objetos de pesquisa, mesmo diante da aplicação dos critérios de inclusão e exclusão. Caso no título ou no resumo as palavras protagonismo/participação do estudante ou da comunidade escolar estivessem presentes, a leitura na íntegra do artigo foi realizada.

O resultado desta sistematização resume-se **em 23 artigos que mantêm algum tipo de relação com o objeto de pesquisa e 96 relativos às categorias temáticas**. O quadro abaixo (quadro 6) sintetiza o número de produções encontradas a partir do cruzamento das palavras-chaves e da aplicação dos critérios de inclusão e exclusão.

Quadro 6 - Resultado das buscas no banco de dados Scielo, a partir do cruzamento das palavras-chaves e da sistemática dos critérios de inclusão e exclusão

	EDUCAÇÃO				EDUCAÇÃO ESCOLAR				APRENDIZAGEM			
	Encontrado	Artigos úteis	ROP*	CT**	Encontrados	Artigos úteis	ROP	CT	Encontrados	Artigos úteis	ROP	CT
PROTAGONISMO	179	8	3	5	27	0	0	0	46	3	3	0
PROTAGONISMO JUVENIL	6	2	2	0	2	0	0	0	2	0	0	0
PROTAGONISMO ESTUDANTIL	6	0	0	0	1	0	0	0	2	0	0	0
GRÊMIO ESTUDANTIL	6	1	1	0	2	0	0	0	1	0	0	0
GRÊMIO	9	0	0	0	2	0	0	0	1	0	0	0
ESCOLAS DEMOCRÁTICAS	5	5	0	5	4	0	0	0	2	0	0	0
ESCOLA DEMOCRÁTICA	98	29	5	24	44	2	2	0	11	0	0	0
GESTÃO DEMOCRÁTICA	115	24	3	21	37	1	0	1	7	0	0	0
DEMOCRACIA	290	37	1	36	43	3	2	1	19	3	0	3
PARTICIPAÇÃO ESTUDANTIL	12	1	1		2	0	0	0	2	0	0	0
TOTAL PARCIAL	726	107	16	91	164	6	4	2	93	6	3	3
TOTAL GERAL	983 artigos encontrados 119 artigos úteis 23 artigos com alguma relação com os objetos e a problemática da pesquisa 96 artigos referentes às categorias temáticas											

Fonte: Elaborado pela autora.

*ROP: Relação com o objeto e problemática da pesquisa

**CT: Categorias temáticas

O quadro 6 revela que o total de artigos encontrados soma 983 produções. Entretanto, deve-se ter atenção a este número, uma vez que os artigos se repetem nas buscas e este resultado, portanto, não representa a realidade irrepitível dos achados.

Destarte, o número de artigos relevante para os objetivos desta pesquisa são os 23 relativos àqueles que mantêm algum tipo de relação com o objeto e problemática da pesquisa e no quadro estão sinalizados pela sigla ROP e os 96 relativos àqueles que não se enquadraram integralmente nos critérios de inclusão, compondo as produções responsáveis pelas categorias temáticas e no quadro estão sinalizados com a sigla CT.

3.2 Processos de análise

A exploração dos 23 artigos que mantêm algum tipo de relação com o objeto de pesquisa e dos 96 artigos que representam as categorias temáticas foi realizada segundo os critérios estabelecidos em suas respectivas fichas analíticas (Apêndice F e Apêndice G).

A fim de manter uma relação de fidedignidade com as bases teórico-metodológicas da pesquisa, o processo de análise das produções científicas encontradas foi realizado tendo em vista a perspectiva materialista histórica e dialética própria da psicologia histórico-cultural, a fim de que seja estabelecida uma afirmativa diferenciação das pesquisas qualitativas.

Segundo o que defende Martins (2015, p. 90) este tipo de pesquisa, revela “uma superação aparente da lógica positivista, pois atende um dos seus princípios basilares, qual seja, o princípio da exclusão”. Este princípio define a não coexistência de apostos, de forma que apenas um dos polos possa existir, determinando que o outro seja excluído.

Diferentemente, a lógica dialética própria à epistemologia marxiana não é excludente, uma vez que incorpora a lógica formal indo além, isto é, incorpora por superação. Disso resulta a necessidade de uma profunda compreensão acerca do que seja oposição e contradição. Não se trata de reconhecer opostos confrontados exteriormente, mas tê-los como interiores um ao outro, no que reside um dos mais importantes preceitos da lógica dialética denominada *identidade dos contrários*. Em conformidade com este princípio falamos então, na unidade indissolúvel dos opostos, o que determina saber o *objetivo como subjetivo*, o *externo como interno*, o *individual como social*, o *qualitativo como quantitativo* etc. Est e é o mais absoluto significado da contraposição marxiana aos dualismos dicotômicos asseverados nos princípios de identidade e exclusão próprios à lógica formal. (MARTINS, 2015, p. 9, grifos da autora).

Contudo, diante dos limites próprios de uma dissertação de mestrado, definimos ser possível encerrar o método na análise descritiva dos documentos encontrados, segundo os conteúdos que compõe as fichas analíticas supracitadas, de modo que delas sejam extraídos os

aspectos que interessam aos objetivos e ao objeto da pesquisa. Depreende-se desta delimitação metodológica, que a descrição dos documentos é suficiente para compor a **exploração** da relação entre a participação estudantil na gestão democrática e a aprendizagem escolar.

Entretanto, encerrar as análises dos dados encontrados nos artigos que foram extraídos da sistematização metodológica sob a ótica descritiva não quer dizer que eles serão considerados informações estáticas, ou seja, com finalidades meramente ilustrativas. A descrição dos documentos serve a dois propósitos.

O primeiro refere-se à produção de **análises críticas dos artigos**, realizadas a partir do posicionamento teórico-metodológico da psicologia histórico-cultural. O segundo refere-se ao **encontro destas discussões com os conceitos relativos ao objeto de estudo**, cujo debate é apresentado no capítulo 4.

Portanto, o conhecimento obtido por meio da descrição e análise crítica dos documentos representa, ao mesmo tempo, as tendências teórico-práticas exploradas pelos pesquisadores e o material que possibilita revisar o posicionamento empírico/conceitual utilizado por eles no sentido de anunciar possibilidades que os superem.

3.2.1 Da estrutura de organização e análise dos artigos que mantém algum tipo de aproximação com os objetos e a problemática da pesquisa

As análises dos artigos que mantem algum tipo de aproximação com o objeto e a problemática de pesquisa, resumidos em 23 produções, foram organizadas a partir dos dados que compõe suas respectivas fichas analíticas, cuja estrutura contém os seguintes elementos: a) título do artigo; b) ano de publicação, autor(es); c) instituição vinculada; d) local de publicação do artigo; e) palavras-chaves da busca no banco de dados; f) área à qual o artigo é articulado; g) filiação teórica; h) local de pesquisa, i) objetivos; j) procedimentos teórico-metodológicos; k) palavras-chaves do artigo; l) como a tríade gestão democrática/democracia; participação do estudante e aprendizagem escolar são descritos (ou não) nos artigos; m) principais resultados e conclusões; n) comentários e observações finais.

Depreende-se dos elementos apresentados 2 caminhos analíticos. O primeiro deles refere-se aos **níveis de aproveitamento** das produções encontradas, haja vista que os artigos oferecem diferentes apresentações sobre o objeto de estudo. O segundo refere-se às **tendências históricas, teóricas, institucionais e conceituais** relativas ao objeto de pesquisa. No quadro abaixo (Quadro 7) apresento os 23 artigos selecionados organizados segundo os níveis de aproveitamento que qualifica cada produção.

Quadro 7 - Artigos selecionados que mantêm algum tipo de relação com os objetos da pesquisa

Nº	Título	Ano	Nível de aproveitamento do artigo
1	Escola, democracia e a construção de personalidade morais.	2000	ROP* direta
2	Estado patrimonial e gestão democrática do ensino público no Brasil.	2001	ROP pouco relevante
3	A educação do movimento dos sem-terra: instituto de educação Josué de Castro	2004	ROP direta
4	Educação e participação no Brasil: um retrato aproximado de trabalhadores entre 1995-2003	2004	ROP pouco relevante
5	O protagonismo de alunos e pais no ensino médio brasileiro	2005	ROP indireta
6	Democracia radical e democracia participativa: contribuições teóricas à análise da democracia na educação.	2008	ROP pouco relevante
7	Rebeldia e democracia na escola	2008	ROP pouco relevante
8	Rádio escolar: uma ferramenta de interação sociodiscursiva	2008	ROP direta
9	Explorando e construindo um conceito de gestão escolar democrática	2009	ROP pouco relevante
10	Instâncias de participação na gestão do sistema municipal de ensino: possibilidades e perplexidades no processo de democratização	2010	ROP pouco relevante
11	Políticas educacionais, participação e gestão democrática da escola na contemporaneidade brasileira	2012	ROP pouco relevante
12	Juventude, participação: o grêmio estudantil como espaço educativo	2013	ROP direta
13	Protagonismo de adolescentes na prevenção de doenças sexualmente transmissíveis	2015	ROP indireta
14	Ensino para a ação democrática	2015	ROP direta
15	Limitações da participação e gestão “democrática” na rede estadual paulista	2016	ROP pouco relevante
16	Ação sociopolítica e aprendizagem cooperativa: a elaboração de um banner com alunos do ensino fundamental no município de Miguel Pereira, Rio de Janeiro	2017	ROP indireta
17	Participação, protagonismo e aprendizagem na fala-em-interação de sala de aula em uma equipe de trabalho no ensino médio	2017	ROP indireta
18	Gestão democrática do ensino público na educação básica: dimensões comuns e arranjos institucionais sinalizados em bases normativas de sistemas municipais de ensino	2018	ROP pouco relevante
19	Políticas de participação dos estudantes: psicologia na democratização da escola	2018	ROP pouco relevante
20	Formação de adolescentes protagonistas para a prevenção do bullying no contexto escolar	2019	ROP indireta
21	Jovens do ensino médio e participação na esfera escolar: um estudo transnacional	2020	ROP indireta
22	O “novo” nos programas para a juventude da secretaria da educação do Estado de São Paulo	2020	ROP pouco relevante
23	Protagonismo de adolescentes no planejamento de ações para a prevenção da violência sexual	2020	ROP indireta

Fonte: Elaborado pela autora.

*ROP: Relação com o objeto e problemática da pesquisa.

Neste sentido, as análises críticas das 23 produções representam os níveis de aproveitamento dos artigos, ou seja, o espectro de proximidade que os artigos mantêm com os objetivos e o objeto da pesquisa, segundo os quais a tríade participação do estudante, aprendizagem escolar e gestão democrática/democracia é considerada como critério avaliativo.

O **espectro de proximidade** com os propósitos da pesquisa define-se por relações diretas, indiretas ou pouco relevantes de forma que uma relação direta não quer dizer necessariamente que o artigo responde à pergunta de pesquisa da mesma forma que a pouco relevante não quer dizer que o artigo se distancia completamente desta mesma pergunta. Há, portanto, variações de proximidade com o objeto e a problemática de pesquisa que oferecem maiores ou menores contribuições sobre a relação entre a participação do estudante na gestão democrática e a aprendizagem escolar.

De forma a organizar as análises críticas, os critérios de seleção segundo os **níveis de aproveitamento** seguem a seguinte lógica:

- a) **ROP direta:** contribuição completa da tríade que compõe o objeto de estudo, ou seja, a participação estudantil, a aprendizagem escolar e a gestão democrática/democracia;
- b) **ROP indireta:** contribuição parcial da tríade que compõe o objeto de estudo, considerando a participação estudantil e a aprendizagem escolar;
- c) **ROP pouco relevante:** contribuição parcial da tríade que compõe o objeto de estudo, considerando a participação estudantil e a gestão democrática/democracia.

O nível de aproveitamento, cuja relação mantida com o objeto e a problemática de pesquisa define-se como direta, refere-se ao fato de o artigo contemplar discussões sobre as 3 categorias que compõe a tríade do objeto de estudo, ou seja, a participação estudantil, a aprendizagem escolar e a gestão democrática/democracia.

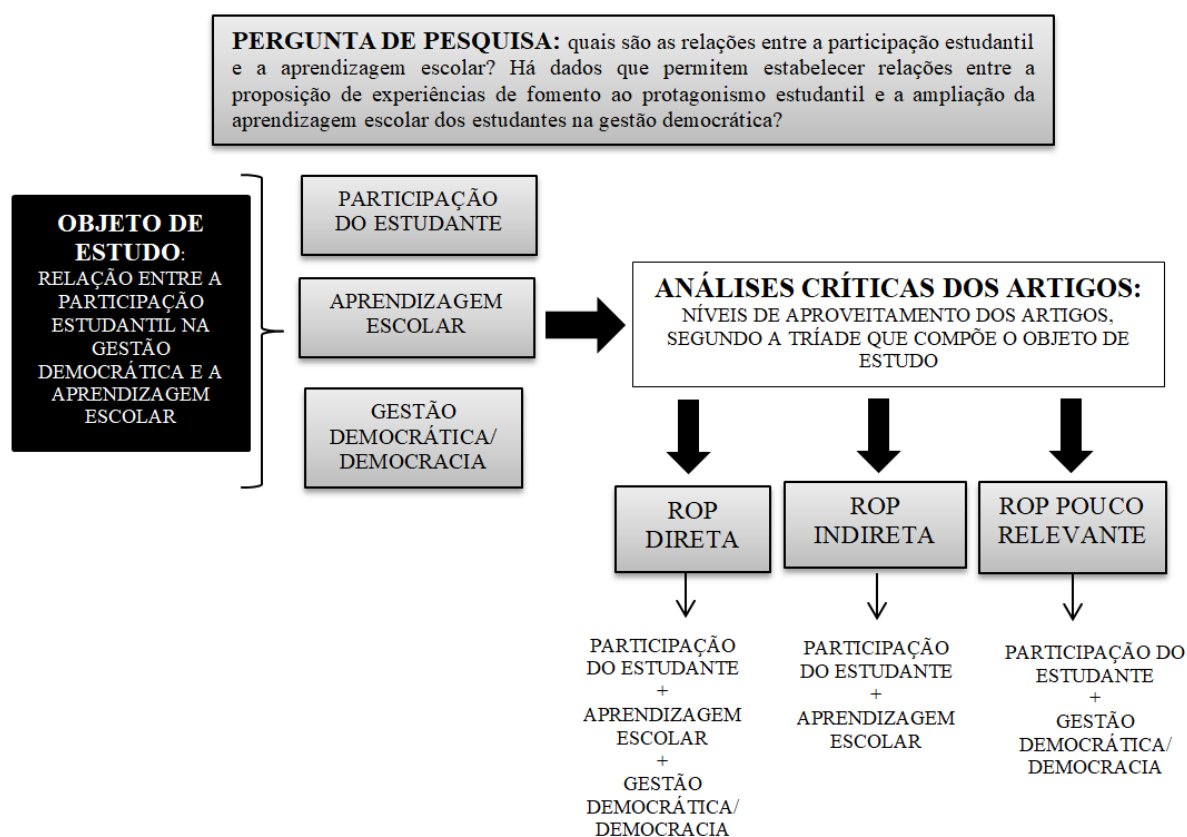
O nível intermediário de aproveitamento caracterizado por relações indiretas com o objeto e a problemática de pesquisa refere-se a contribuições parciais da tríade, composta por discussões sobre a participação do estudante e aprendizagem escolar.

Este nível define que os artigos que abordam a aprendizagem escolar são mais relevantes do que aqueles que abordam a gestão democrática/democracia, pois esta categoria, em unidade com a participação do estudante, oferece as condições que defendemos como necessárias para promover e garantir uma educação escolar mais comprometida com a *práxis* e com um processo educativo mais significativo para o estudante.

Neste sentido, o terceiro nível, relativo às contribuições que mantém pouca relevância com o objeto e a problemática de pesquisa, não deixa de oferecer importantes informações para que possamos nos orientar segundo este projeto, entretanto, entendemos que para superar tanto a condição de formalidade da participação do estudante como a cisão entre pensamento e ação tão presente nos processos educativos (como poderemos verificar nas análises dos artigos) a aprendizagem escolar precisa ser mediação para a atividade participativa e a atividade participativa constitutiva da aprendizagem escolar.

No esquema a seguir (Figura 31) apresento uma síntese ilustrativa da lógica geral que compõe a análise dos artigos que mantém algum tipo de aproximação com o objeto e a problemática de pesquisa.

Figura 31 - Síntese ilustrativa da lógica geral que compõe a análise dos artigos que mantém algum tipo de aproximação com o objeto e a problemática de pesquisa



Fonte: Elaborado pela autora.

3.2.2 Análise dos artigos que mantêm algum tipo de aproximação com o objeto e a problemática da pesquisa

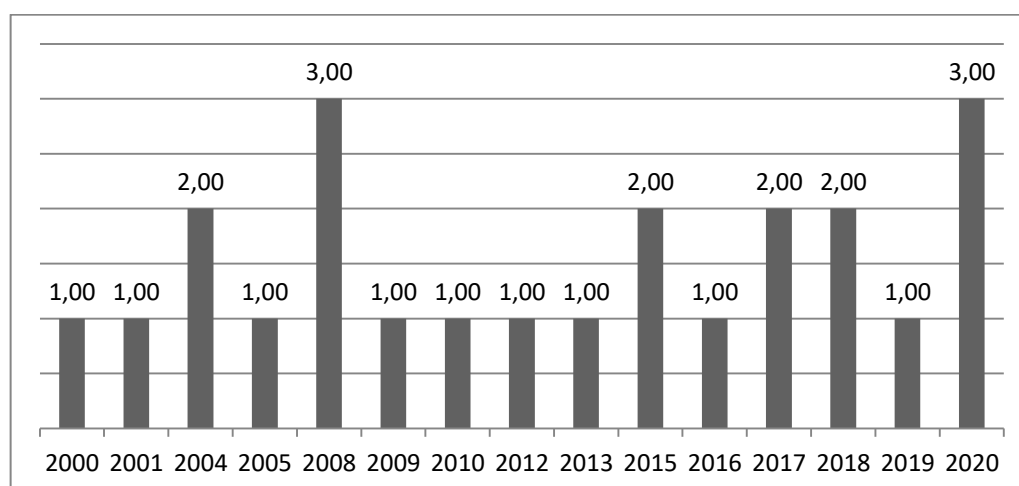
Apresento a seguir a exploração dos 23 artigos que mantêm algum tipo de aproximação com o objeto e a problemática da pesquisa, cuja sistematização contempla a análise dos níveis de aproveitamento das produções encontradas e as tendências históricas, teóricas, institucionais e conceituais contidas nelas:

- a) Dos anos de publicação dos artigos;
- b) Dos autores e as instituições vinculadas;
- c) Das filiações teóricas;
- d) Das áreas gerais articuladas às pesquisas, dos conceitos/temas presentes e dos níveis de aproveitamento dos artigos;

3.2.2.1 Dos anos de publicação dos artigos

Os 23 artigos que conferem algum tipo de aproximação com o objeto e a problemática de pesquisa foram publicados entre os anos 2000 e 2020. A Figura 32 representa a frequência dessas publicações ao longo desse período.

Figura 32 - Tendência histórica dos artigos que mantêm algum tipo de aproximação com o objeto e a problemática de pesquisa



Fonte: Elaborado pela autora.

A análise da figura 32 revela que há períodos, principalmente entre o ano de 2000 e de 2008, de ausência de publicações referentes ao conjunto sistemático de palavras-chaves

consideradas nas buscas realizadas no banco de dados Scielo, ou seja, em 2002, 2003, 2006, 2007, 2011 e 2014 nenhum artigo foi publicado segundo a sistematização da pesquisa.

Apesar de certa constância no número de publicações, não passam de 3 os artigos publicados em um mesmo ano, número pequeno considerando o universo dos 983 artigos encontrados (mesmo que esta quantidade não possa ser considerada um número absoluto, já que há trabalhos que se repetem nas buscas).

A frequência de trabalhos, segundo a lógica sistemática da pesquisa, parece aumentar após 2015. O motivo para este aumento não fica claro em todos os artigos, mas em hipótese este fato pode ter ocorrido segundo a maior valorização de temas como a participação do estudante, a questão do protagonismo e da juventude, como pode ser observada nos títulos dos artigos, inclusive com destaque para a relação entre essas temáticas com a saúde mental, a violência escolar e a democracia/gestão democrática. A seguir apresento tais títulos a fim de ilustrar esta hipótese.

Quadro 8 - Artigos com destaque para as temáticas referentes a participação do estudante, a questão do protagonismo e da juventude, a partir de 2015

TÍTULO	AUTOR/ANO
Protagonismo de adolescentes na prevenção de doenças sexualmente transmissíveis	COSTA <i>et al.</i> (2015)
Ensino para a ação democrática	WESTHEIMER (2015)
Limitações da participação e gestão “democrática” na rede estadual paulista	ARELARO; JACOMINI; CARNEIRO (2016)
Ação sociopolítica e aprendizagem cooperativa: a elaboração de um banner com alunos do ensino fundamental no município de Miguel Pereira, Rio de Janeiro	VENEU; ROSSE; COSTA (2017)
Participação, protagonismo e aprendizagem na fala-em-interação de sala de aula em uma equipe de trabalho no ensino médio	PETERMANN; JUNG (2017)
Gestão democrática do ensino público na educação básica: dimensões comuns e arranjos institucionais sinalizados em bases normativas de sistemas municipais de ensino	NARDI (2018)
Políticas de participação dos estudantes: psicologia na democratização da escola	CARVALHO; MEIRELES; GUZZO (2018)
Formação de adolescentes protagonistas para a prevenção do bullying no contexto escolar	BRANDÃO NETO <i>et al.</i> (2020)
Jovens do ensino médio e participação na esfera escolar: um estudo transnacional	SPOSITO; ALMEIDA; TARÁBOLA (2020)
O “novo” nos programas para a juventude da secretaria da educação do Estado de São Paulo	LUIZ; PINO; BENGTSON (2020)
Protagonismo de adolescentes no planejamento de ações para a prevenção da violência sexual	SOUZA <i>et al.</i> (2020)

Fonte: Elaborado pela autora.

Como fatos históricos importantes ocorridos neste período (2015-2020) ou próximos a ele destaca-se a promulgação do Estatuto da Juventude (Lei 12.852, 2013) e as ocupações das escolas públicas em função da Reforma do ensino médio ocorrida em 2015.

Em 2015, o governo do estado de São Paulo propôs uma reestruturação da organização do ensino, prevendo o remanejamento de mais de 310 mil alunos e 74 mil professores e o consequente fechamento de 200 unidades escolares, segundo Campos, Medeiros e Ribeiro (2016). Em face da proposta, os estudantes organizaram diversos protestos e atos públicos em pelo menos 60 cidades paulistas. Os mesmos autores, baseando-se em entrevista realizada com jovens do movimento, indicam que as manifestações foram inspiradas na “Revolta dos Pinguins” ocorrida no Chile em 2006, quando os estudantes adotaram, como forma de pressão por suas demandas, a estratégia de ocupações de prédios escolares. (BOUTIN; FLACH, 2017, p. 431-432).

Entretanto, dos artigos selecionados, apenas 1 trabalho demonstra relação explícita com as ocupações das escolas públicas: “Limitações da participação e gestão ‘democrática’ na rede estadual paulista (ARELARO; JACOMINI; CARNEIRO, 2016)” e outro com as mudanças discursivas, a partir de 2015, nos programas executados pela Secretaria da Educação Estado de São Paulo (SEESP) voltados para a juventude: “O ‘o novo’ nos programas para a juventude da secretaria da educação do estado de São Paulo” (LUIZ; PINO, BENGTON, 2020).

Este último, apesar de não abordar as ocupações como objeto de estudo, define-as como fato histórico importante, que assim como outros tantos citados no artigo, impulsionaram mudanças discursivas nas políticas públicas para os jovens do estado.

No contexto pós-ocupações, é interessante que a SEESP tenha instituído os “novos” programas, com o intuito de “modernizar a gestão democrática” (SÃO PAULO, 2017, p. 3). O discurso de “modernizar” aparece como ideia de aprimorar algo novo, quando, na verdade, as questões eram: “Como recuperar sua credibilidade?”; “Como superar a vergonha de voltar atrás em suas deliberações?”; “Como controlar esta juventude tão articulada e decidida?”. (LUIZ; PINO; BENGTON, 2020, p. 8-9).

3.2.2.2 *Dos autores e as instituições vinculadas*

Do ponto de vista dos autores dos artigos encontrados, nenhum publicou mais de 1 estudo. Depreende-se deste fato que não houve pesquisadores que se destacaram por pesquisar sistematicamente a tríade que compõe o objeto de pesquisa.

Segundo as instituições de ensino vinculadas aos artigos encontrados destaca-se a Universidade de São Paulo (USP) com 3 publicações e o Instituto Federal do Paraná com

duas publicações. As demais não apresentaram frequência maior que 1 publicação cada. As regiões sudeste e sul do país apresentam o maior número de trabalhos, segundo o que pode ser observado no quadro abaixo.

Quadro 9 - Instituições de ensino vinculadas aos artigos encontrados segundo os estados da federação e a frequência de publicações (quando maior que 1)

ESTADOS DA FEDERAÇÃO	INSTITUIÇÕES DE ENSINO	Nº DE PUBLICAÇÕES
São Paulo	Universidade de São Paulo; Universidade Federal do ABC Paulista; Universidade Estadual de Campinas; Universidade Estadual Paulista; Pontifícia Universidade Católica de Campinas; Universidade Federal de São Carlos.	Universidade de São Paulo (3)
Rio de Janeiro	Fundação Oswaldo Cruz.	
Minas Gerais	Universidade Federal de Minas Gerais; Universidade Federal da Grande Dourados; Faculdade de Educação da Universidade de Uberlândia.	
Distrito Federal	Universidade de Brasília.	
Santa Catarina	Universidade do Oeste de Santa Catarina; Universidade Federal de Santa Catarina.	
Paraná	Instituto Federal do Paraná; Universidade Estadual de Maringá.	Instituto Federal do Paraná (2)
Rio Grande do Sul	Universidade de Caxias do Sul.	
Maranhão	Universidade Federal do Maranhão, Imperatriz.	
Ceará	Universidade Internacional da Lusofonia Afro Brasileira, Acarape; Universidade Federal do Ceará.	
Pernambuco	Universidade Federal de Pernambuco; Centro de Educação da Universidade Federal de Pernambuco; Universidade de Pernambuco.	
Instituições estrangeiras	University of Ottawa, Ontário (Canadá).	

Fonte: Elaborado pela autora.

3.2.2.3 Das filiações teóricas presentes nos artigos

Os artigos apresentam uma variação considerável de filiações teóricas diferentes que sustentam seus debates, assim como demonstramos abaixo:

- a) **Não especificado: 7**
- b) Pensamento complexo de Edgard Morin;
- c) Piaget;
- d) Democracia participativa, segundo proposta por Boaventura de Souza Santos;

- e) Democracia radical e plural, segundo proposta por Ernesto Laclau e Chantall Mouffe;
- f) **Michel Foucault: 3**
- g) Óptica da complexidade de Gregory Bateson;
- h) **Paulo Freire: 3**
- i) Céléstin Freinet;
- j) Interacionismo sociodiscursivo;
- k) Sócio-retórica do letramento;
- l) Pedagogia do Movimento Sem Terra (Influências de Pistrak, Paulo Freire e da pedagogia da alternância);
- m) Pressupostos da psicologia Crítica Alemã (Klaus Holzkamp e colaboradores);
- n) Sociologia da Educação;
- o) Pressupostos da aprendizagem cooperativa;
- p) Fala-em-interação-Análise da Conversa Etnológica;
- q) Fenomenologia da Percepção de Maurice Merleau-ponty;
- r) Materialismo histórico dialético;
- s) Teoria do discurso;
- t) Teorias da democracia em Bobio e Touraine.

As filiações que mais se destacam são as de Michel Foucault (3 produções) e Paulo Freire (3 produções). As demais não apresentam repetição nos artigos.

Segundo a orientação teórico-metodológica da Psicologia Histórico-Cultural, observa-se que nenhum artigo a utilizou; apenas um trabalho dispôs do método materialista-histórico-dialético, cujo título é *Políticas educacionais, participação e gestão democrática da escola na contemporaneidade brasileira* (LIMA; ARANDA; LIMA, 2012).

Destacam-se os trabalhos que não utilizaram nenhum suporte teórico evidente para suas discussões, cuja frequência foi consideravelmente alta, cerca de 30,43% (7 produções). Este fato traz implicações importantes para as contribuições teórico-práticas resultantes das pesquisas, principalmente no que tange ao compromisso ético-político implícito em seus debates.

A Psicologia Histórico-Cultural, fundada no método materialista histórico-dialético, posiciona-se enfaticamente segundo pressupostos que definem os fenômenos sociais e econômicos como produtos e produtores das condições materiais de vida dos sujeitos, de modo que compreender tais fenômenos é também comprometer-se em transformá-los (TANAMACHI; ASBAHR; BERNARDES, 2018).

Segundo as implicações em atividades teórico-práticas, o posicionamento sustentado na psicologia histórico-cultural traz importâncias consequências:

No campo pessoal, tal compreensão traz consigo uma dimensão ética em relação às atividades práticas em geral, uma vez que o conhecimento mediado pela Psicologia Histórico-Cultural e a consciência sobre a constituição da condição humana criam possibilidades para a transformação interna e externa do homem. Nessas condições, colocamo-nos como sujeitos em movimento de autotransformação que, assim, promovem a transformação na realidade. No que diz respeito à produção do conhecimento, a dimensão ética exige compromisso com a transformação da realidade da Psicologia e da Educação para criar condições à emancipação dos indivíduos. Ou seja, o conhecimento não é neutro, mas se relaciona a finalidades conscientes da transformação no sentido da humanização; esta só pode se efetivar na prática se os fundamentos teórico-metodológicos corresponderem a essas finalidades. (TANAMACHI; ASBAHR; BERNARDES, 2018, p. 10-11).

Portanto, não sendo o saber neutro, vazio de sentido, torna-se importante reconhecer qual sua finalidade, a quem se dirige, quais os interesses implícitos e qual a relação que se pretende manter com ele, de forma que o conhecimento possa servir à humanização do homem e a construção de uma sociedade mais justa.

3.2.2.4 Das áreas gerais articuladas às pesquisas, dos conceitos/temas presentes e dos níveis de aproveitamento dos artigos

Os artigos encontrados revelam que a educação, a saúde, a psicologia escolar, a linguística e a enfermagem tem sido áreas de estudo articuladas à sistematização da pesquisa.

Quadro 10 - Das áreas gerais articuladas às pesquisas

ÁREAS DE ESTUDO	N. DE ARTIGOS
Educação	23
Saúde	1
Psicologia escolar	1
Linguística	2
Enfermagem	2

Fonte: Elaborado pela autora.

A educação foi a área mais prevalente, uma vez que esteve presente em todos os 23 artigos relevantes à pesquisa. Na interseção com a educação os trabalhos de enfermagem e linguística ganharam destaque.

Entretanto nota-se grande incipiência da psicologia escolar nos artigos encontrados. Este fato pode ser entendido por seu viés histórico de atuação a partir de uma perspectiva clínica e adaptacionista do aluno às demandas escolares, que ainda não foi totalmente superado (BARBOSA; MARINHO-ARAÚJO, 2010).

Contudo, vale ressaltar que perspectivas críticas têm procurado superar o modelo médico e individualista produzido no percurso histórico da profissão, como destacado por Marilene Proença Rebello de Souza (2009, p. 180).

O aprofundamento das discussões no âmbito da Psicologia Escolar e Educacional permitiu que a área produzisse estudos que levaram à elaboração de elementos constitutivos de uma atuação/formação em Psicologia Escolar em uma perspectiva crítica (Checchia & Souza, 2003), a saber: a) Compromisso político do psicólogo com a luta por uma escola democrática e de qualidade social; b) ruptura epistemológica com concepções adaptativas de Psicologia na direção de uma Psicologia Crítica; c) construção de uma *práxis* psicológica frente à queixa escolar.

O que se coloca como relevante, neste caso, é a escassez de pesquisas que coloquem os elementos apresentados por Marilene Proença Rebello de Souza (2009) em diálogo, ou seja, que procurem explorar o papel do psicólogo escolar como articulador importante da democracia na escola, sem perder de vista a mediação da aprendizagem escolar nesse processo, ou seja, de afirmar sua função como parte de um projeto que pretende tornar o estudante agente transformador de sua realidade, da comunidade em que vive e da sociedade que habita.

Apresento a seguir as palavras-chaves contidas nos artigos encontrados, seguidas de suas respectivas frequências (quando maior que 1) e segundo as áreas articuladas às pesquisas, a fim de possibilitar a exploração das temáticas abordadas.

Quadro 11 - Sistemática das palavras-chaves presentes nos 23 artigos encontrados na pesquisa bibliográfica, seguidas de suas respectivas frequências (quando maior que 1), segundo as áreas articuladas às pesquisas

TEMAS	PALAVRAS-CHAVES
EDUCAÇÃO/PSICOLOGIA ESCOLAR	
Políticas públicas educacionais	Política educacional (3) /gestão do sistema de ensino/patrimonialismo/reforma do ensino médio/política escolar
Gestão escolar	Gestão escolar/ gestão democrática (6) /autogestão/ Conselhos de educação
Sistema de ensino	Rede de ensino do estado de São Paulo/ /Conferência municipal de educação/secretaria da educação do estado de São Paulo/ sistemas municipais de ensino

Participação/protagonismo	Participação (5) /engajamento cívico/participação cívica e política/grêmio estudantil/ Protagonismo(2) /protagonismo juvenil/protagonismo de pais
Aprendizagem escolar/educação	Democracia escolar/aprendizagem cooperativa/ensino democrático/ educação (3) /aprendizagem/educação e estado/escola/educação em saúde/educação sexual/psicologia escolar
Agentes da escola	Jovens-estudantes/pais/ adolescentes (2) /comportamento adolescente/juventude
Democracia	Democracia/cidadania/ democracia participativa/democracia radical e plural
Ensino escolar (etapas)	Ensino secundário/educação básica
Palavras diversas	Moral/personalidade moral/exposição/rádio escolar/formação de professor/emancipação/complexidade/diálogo/exame/cidade/mudança social/justiça social/trabalho/pesquisa participativa baseada na comunidade/discurso sobre o jovem/
SAÚDE	
Violência escolar	Violência/bullying/ poder disciplinar /rebeldia
Saúde	Doenças sexualmente transmissíveis(prevenção e controle)/ infecção por HIV (prevenção e controle)/ violência sexual/ promoção de saúde/ Saúde do adolescente
LINGUÍSTICA	
Linguística	Fala-em-interação/gênero textual
ENFERMAGEM	
Enfermagem	Serviços de enfermagem escolar/enfermagem

Fonte: Elaborado pela autora.

O Quadro 11 foi organizado segundo as áreas de estudo articuladas às pesquisas encontradas, assim como demonstrado no Quadro 9. A psicologia escolar foi inserida na palavra-chave referente à educação, em função do vínculo que mantém com esta área e por não ter apresentado relevância suficiente para compor uma área distinta das outras.

A partir das áreas gerais de estudo articuladas às pesquisas, foi possível extrair os temas que tem composto as discussões realizadas, a saber: políticas públicas educacionais; gestão escolar; sistema de ensino; participação/protagonismo; aprendizagem escolar/educação; agentes da escola; democracia; etapas do ensino escolar; palavras diversas; violência escolar; saúde; linguística e enfermagem.

As palavras-chaves que apresentaram maior frequência nas pesquisas referem-se a:

- a) Política educacional: 3
- b) Gestão democrática: 6
- c) Participação: 5

- d) Protagonismo: 2
- e) Adolescentes: 2
- f) Educação: 3

Nota-se que as palavras-chaves mais frequentes têm vínculos importantes com o objeto de estudo, entretanto apresentam-se descritas de forma genérica, sem especificação com o estudante e tão pouco com a aprendizagem escolar.

A gestão democrática, temática que implica o aluno, ganha destaque, mas ainda tem mantido estreita relação com discussões sobre as políticas educacionais, o que pôde ser verificado na leitura dos artigos (MENDONÇA, 2001; ANDRADE, 2010; LIMA; ARANDA; LIMA, 2012; ARELARO; JACOMINI; CARNEIRO, 2016; CARVALHO; MEIRELES; GUZZO, 2018; NARDI, 2018; LUIZ; PINO; BENGTON, 2020).

Estudos que exploram as políticas públicas sobre a gestão democrática são importantes, entretanto para que as inúmeras críticas deferidas a elas sejam superadas é do campo próprio da instituição escolar que as pesquisas precisam ocupar-se, de modo que as relações engendradas na escola possam resistir às práticas meramente burocráticas e que ocultam a manutenção da organização horizontalizada da gestão escolar. Em última instância e do ponto de vista da participação do estudante, o horizonte deve ser as relações entre a gestão democrática e o ensino, a fim de que a unidade entre teoria e prática possa de fato ser alcançada e a função ético-política da educação escolar objetivada.

Do ponto de vista da participação/protagonismo observa-se que os termos utilizados como palavras-chaves (**Participação (5)**/engajamento cívico/participação cívica e política/grêmio estudantil/**Protagonismo(2)**/protagonismo juvenil/protagonismo de pais) além de não especificar a qual agente se referem, ou seja, se ao aluno, aos pais ou ao cidadão comum, não contemplam nenhuma vez a participação *do estudante*, que fica apenas implícita no uso do termo “grêmio estudantil”.

O posicionamento dos autores de não definir a participação/protagonismo do *aluno* nos descritores nos remete a um silenciamento deste sujeito como importante integrante do processo democrático, tanto aquele que ocorre na escola como em qualquer situação em que seja requerido.

Como “instrumento de representação da informação contida nos documentos” (MIGUÉIS *et al.*, 2013, p. 115), as palavras-chaves também sinalizam a relação que o autor mantém com a temática de sua pesquisa, haja vista que mesmo a participação do estudante

estando presente no título e no corpo de trabalho como objeto de estudo, não é representada nos descritores.

O uso das palavras-chave potencia o acesso ao conteúdo dos documentos, para além da informação que é representada pelo título e resumo; traduz o pensamento dos autores, e mantém o contacto com a realidade da prática quotidiana, acompanhando a evolução científica e tecnológica, que é refletida pelos documentos. (MIGUÉIS *et al.*, 2013, p. 115).

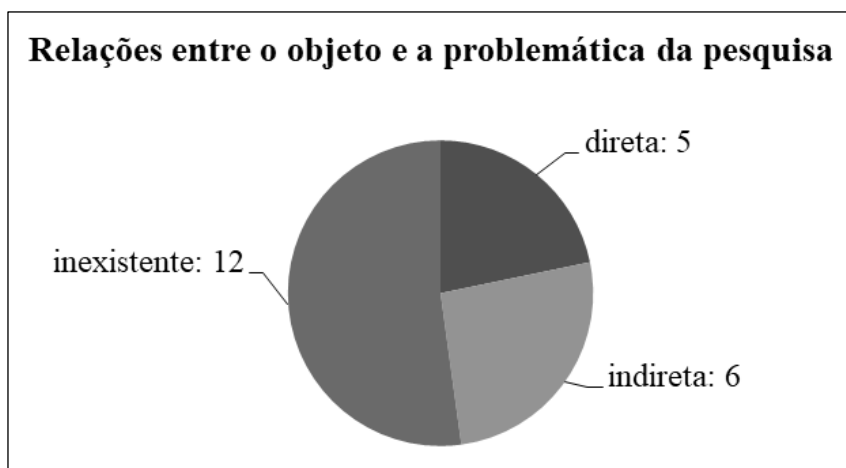
Já a temática da aprendizagem escolar remete-se de forma mais contundente ao ensino engendrado à gestão democrática, de forma que as palavras-chaves utilizadas (**Democracia escolar/aprendizagem cooperativa/ensino democrático/educação** (3) /aprendizagem/educação e estado/escola/ educação em saúde/educação sexual/psicologia escolar), ainda que em frequência pouco expressiva, definem a possibilidade de esta relação estar presente na pesquisa em si.

Entretanto, quando os trabalhos são lidos na íntegra nota-se que esta possibilidade é apenas anunciada na forma de descritores, sem ser necessariamente objeto de estudo, fenómeno contrário ao observado na participação/protagonismo do estudante.

Estas considerações são importantes porque refletem-se nas poucas contribuições “diretas” dos artigos encontrados, ou seja, segundo o quadro 7, apenas 5 trabalhos podem ser considerados próximos ao objeto e a problemática da pesquisa.

A figura abaixo (figura 33) ilustra os níveis de aproveitamento dos artigos encontrados, segundo o número de produções a que se referem.

Figura 33 - Níveis de aproveitamento dos artigos encontrados segundo o número de produções



Fonte: Elaborado pela autora.

3.2.2.5 Dos artigos que mantêm relações diretas com objeto de estudo

Segundo os níveis de aproveitamento os artigos que apresentam “**relações diretas**” (ARAÚJO, 2000; DAL RI; VIEITEZ, 2004; BALTAR *et al.*, 2008; MARTINS; DAYRELL, 2013; WESTHEIMER, 2015), como dito anteriormente, foram assim classificados por apresentarem contribuições que contemplam todos os elementos que compõe a tríade referente ao objeto de pesquisa, a saber: gestão democrática/democracia, participação do estudante e aprendizagem escolar.

Araújo (2000) em seu artigo “Escola, democracia e a construção de personalidades morais” defende a educação para a cidadania como elemento essencial da democracia. A perspectiva que apresenta refere-se à formação e a instrução das pessoas “visando a sua instrumentalização para a participação motivada e competente na vida política e pública” (ARAÚJO, 2000, p. 96).

Nesse sentido, **a educação para a cidadania e para a vida em uma sociedade democrática não pode se limitar ao conhecimento de leis e regras, ou a formar pessoas que aprendam a participar de forma consciente da vida coletiva.** É necessário algo mais, que vise à construção de personalidades morais, de cidadãos e cidadãos autônomos que buscam de maneira consciente e virtuosa a felicidade e o bem estar pessoal e coletivo. (ARAÚJO, 2000, p. 96-97, grifo nosso).

Segundo a afirmação feita por Araújo, podemos concordar que a educação para a cidadania não pode encerrar-se no conhecimento de leis e regras, mas seria irrelevante o aprendizado para a participação consciente da vida coletiva e tão mais importante o desenvolvimento da moral e autonomia, segundo o qual os sujeitos vislumbrariam a felicidade e o bem estar coletivo e individual? Não seria esse um pensamento contraditório?

Coerente com os pressupostos teórico-metodológicos da pesquisa, o desenvolvimento da consciência em suas máximas possibilidades sendo o meio e o fim de uma educação emancipatória, define que qualquer comprometimento com o exercício democrático precisaria objetivar e concretizar pela via do ensino, a capacidade de pensar dos alunos para além de suas necessidades mais imediatas. Portanto, o desenvolvimento do pensamento teórico tão defendido na teoria histórico-cultural e na pedagogia histórico-crítica seria o meio porque dinamiza o desenvolvimento das funções psíquicas superiores e da personalidade e o fim porque qualifica os sujeitos para o pensar e o agir críticos (MARTINS, 2011).

Segundo o autor, para que se possa construir escolas democráticas e promover o desenvolvimento de personalidades morais, há que se considerar que a educação escolar

deveria atuar sobre as diferentes dimensões que constituem a natureza humana: a sociocultural; a afetiva; a cognitiva e a bio-fisiológica (ARAÚJO, 2000).

Araújo (2000) identificou em suas experiências aspectos que podem interferir - freando ou incrementando - na real democratização dos processos educativos. Segundo ele, até o momento de escrita do artigo, foram identificados e substantivamente determinados sete diferentes aspectos que se inter-relacionam e que atuam nas dimensões mencionadas: os conteúdos escolares; a metodologia das aulas; o tipo e natureza das relações interpessoais; os valores, a autoestima e o autoconhecimento dos membros da comunidade escolar; e os processos de gestão da escola. Destacarei as dimensões consideradas mais pertinentes para os propósitos da pesquisa.

O autor apresenta uma crítica aos conteúdos escolares, pois afirma que eles, em geral, têm sido apresentados dissociados da realidade do cotidiano dos estudantes.

Isso, além de provocar a falta de interesse, é uma das fontes para o grande problema de indisciplina e violência que hoje assola as escolas. O fato de o aluno não compreender a utilidade de um determinado conteúdo para o seu dia-a-dia, ou mesmo para sua vida, aumenta a probabilidade de apatia ou de manifestação das diversas formas de violência. (ARAÚJO, 2000, p. 98).

Como forma de a escola não abrir mão dos conteúdos curriculares tracionais, ele defende a inserção de certas temáticas como saúde, relações capital-trabalho etc. transversalmente ao ensino. Portanto, segundo o autor, “as disciplinas são preservadas, mas deixam de ser vistas como finalidade da educação e passam a ser encaradas como meio para se alcançar sua real finalidade: a construção de personalidades morais autônomas e críticas” (ARAÚJO, 2000, p. 98). Outros conteúdos também devem ser considerados e dizem respeito à experiência de vida dos estudantes. Abordar a lógica apresentada seria contemplar a função ética da educação escolar.

As considerações feitas por Araújo (2000) sobre a relação entre os conteúdos escolares e os motivos para o estudo encontram convergência com os interesses da presente pesquisa, haja vista a “dependência entre os processos intelectuais e os processos motivacionais da atividade” (ASBAHR, 2014, p. 270-271). Entretanto, seria suficiente considerar a transversalidade do conteúdo nas disciplinas curriculares para tornar o ensino mais significativo para o aluno?

O autor defende que de nada adianta a reorganização dos conteúdos voltada para a valorização da ética e dos sentimentos, se a própria lógica de organização do ensino também não sofrer mudanças. Ele afirma que

[...] não se constrói cidadania a partir de relações autoritárias e com base em metodologias de mera transmissão e reprodução do conhecimento [...] portanto a reestruturação curricular deve prever formas de trabalhar o conhecimento privilegiando o desenvolvimento da competência dialógica e reflexiva dos educandos, ao mesmo tempo em que busca estratégias que tenham o pressuposto de levar os alunos a tomar consciência de seus próprios sentimentos e emoções. (ARAÚJO, 2000, p. 99).

Para que a educação e os conteúdos escolares possam tornar-se de fato significativos para os alunos Araújo (2000) sugere 3 tipos diferentes de atividades: reflexivas, conceituais concretas e prático-experimentais.

- **Atividades reflexivas:** são aquelas que levam os estudantes a refletir de maneira crítica sobre aspectos da realidade pessoal e coletiva. Exemplo: trabalhos em grupo ou individuais que impliquem temáticas socialmente relevantes com análise de filmes.
- **Atividades conceituais concretas:** nesta etapa o aluno sairia da reflexão pura e se aproximaria da realidade concreta do cotidiano. Exemplo: atividades nas quais “os conceitos são experienciados concretamente não somente por meio de formalizações conceituais abstratas” (ARAÚJO, 2000, p. 100). As atividades poderiam ser experiências vivenciadas hipoteticamente como as técnicas de dramatização.
- **Atividades prático-experienciais:** “Este tipo de atividade permite a construção de conhecimento e valores a partir das próprias experiências sociais e não a partir da formalização e/ou conceituação da realidade” (ARAÚJO, 2000, p. 100). Exemplo: estudos do meio; estudos de áreas como nutrição poderiam ser realizadas a partir de visitas a crianças desnutridas, “para que os alunos possam ajudar na solução do problema e ao mesmo tempo utilizar a experiência para adquirir informações científicas e sociais relativas à qualidade da nutrição necessária à vida humana” (ARAÚJO, 2000, p. 100).

A articulação entre essas atividades permitiria que os conhecimentos e os valores se tornassem mais significativos para os estudantes. Esta reorganização do currículo teria um importante papel na construção da democracia e da cidadania, bem como atuaria nas dimensões sociocultural e afetiva da personalidade (ARAÚJO, 2000).

Ao criticar o ensino autoritário e reprodutivista, o autor propõe uma *metodologia* que engendra os aspectos afetivos do psiquismo humano assim como os conteúdos conceituais, de

forma que o estudante passaria ao mesmo tempo a interessar-se pelos estudos, a otimizar sua aprendizagem e a tornar-se um sujeito mais comprometido com os problemas sociais. Entretanto nos parece que ele propõe mais do mesmo, ou seja, não há nada de inovador em sua proposta, haja vista que ela representa a lógica formal do ensino que vigora na maior parte de nossas escolas (ASBAHR, 2016).

O que se alcança no máximo com este tipo de ensino é a reprodução do que foi aprendido, sem que haja, de fato, preocupação com a aquisição e formação conceitual no pensamento. Desta forma, a relação que o estudante mantém com a realidade restringe-se à aparência dos fenômenos de modo que as múltiplas determinações que se ocultam à percepção imediata, mantem-se fora do alcance da inteligibilidade da consciência (MARTINS, 2011).

Segundo os pressupostos piagetianos, o autor defende que se a escola pretende educar para a cidadania tem a responsabilidade de definir quais *valores* transmitir. A educação escolar deveria, então, propiciar a interação reflexiva e prática entre os estudantes de modo a promover a justiça, o altruísmo, a cidadania e a busca virtuosa da felicidade. Trabalhar os valores seria contemplar a dimensão afetiva da personalidade humana (ARAÚJO, 2000).

A dimensão das relações interpessoais relaciona-se à defesa do autor de que as relações que ocorrem na escola devem se dar segundo as bases da democracia e do respeito mútuo. Neste sentido aponta a democratização das relações pessoais como fundamental para a construção da cidadania na escola (ARAÚJO, 2000).

Segundo Araújo (2000, p. 103) “uma forma de operacionalizar o espaço para a participação efetiva de alunos e professores nesse processo de democratização das relações e de construção de regras comuns é a organização das ‘assembleias de classe’”. As assembleias de classe permitiram aos alunos e professores momentos em que o diálogo e a palavra fossem instituídos, de forma que possam “refletir para tomar consciência de si mesmo e para transformar tudo aquilo que os seus membros considerem oportuno” (ARAÚJO, 2000, p. 103).

Seria um momento em que ambos poderiam “falar de tudo que lhes pareça pertinente para melhorar o trabalho e a convivência escolar” (ARAÚJO, 2000, p. 103), bem como discutir sobre conquistas e projetos futuros. Desta forma, o espaço das assembleias de classe ofereceria oportunidades aos alunos vivenciarem experiências conceituais concretas e práticas de democracia na escola, concorrendo para a educação para a cidadania.

Por fim, o autor afirma que uma educação autoritária não seria capaz de formar no estudante nem personalidades morais e tão pouco a cidadania. Neste sentido, defende a implementação de assembleias em dois níveis.

A assembleia escolar contaria com a participação da direção, dos docentes, estudantes e funcionário não-docentes. Sua função seria a de “regular e regulamentar as relações interpessoais e a convivência no âmbito dos espaços coletivos” (ARAÚJO, 2000, p. 105). Já a assembleia docente contaria com a participação de todos os professores e da direção da escola e sua função seria “regular e regulamentar temáticas relacionadas ao convívio entre docentes e entre estes e a direção; ao projeto político-pedagógico da instituição; e aos conteúdos que envolvem a vida funcional e administrativa da escola” (ARAÚJO, 2000, p. 105). A partir desta lógica seria possível “atingir a dupla finalidade de promover a participação das pessoas nos espaços de tomada de decisões e de democratizar a convivência coletiva e as relações interpessoais” (ARAÚJO, 2000, p. 105).

A apresentação da dimensão interpessoal nos remete a um posicionamento contraditório à gestão democrática, uma vez que o autor fragmenta as relações escolares em funções que perdem coerência entre si. Parece-nos que as assembleias têm finalidades mais comprometidas com a ordem do que com a horizontalidade de decisões e a formação humano-genérica da comunidade escolar.

Araújo (2000), em seu artigo, ao defender que a finalidade da educação escolar encontra convergência com a formação da personalidade moral e quando descreve os meios para que este projeto se concretize, apoia-se na lógica psicológica que considera o homem a soma de muitas dimensões, cujos aspectos compõem a natureza de seu psiquismo. Desta forma, apresenta estratégias metodológicas e gestoras que serviriam ao desenvolvimento unilateral de cada uma das dimensões. Caso o processo fosse seguido segundo prescrito por suas experiências, este sistema seria promovido de forma a otimizar a moralidade da personalidade humana, aspecto, de acordo com ele, condição para a educação cidadã.

Seu posicionamento teórico-metodológico reafirma a educação escolar como promotora das capacidades naturalmente presentes nos sujeitos de forma que quanto mais essas capacidades forem estimuladas, mais efetiva será a aprendizagem escolar do aluno. Portanto, os condicionantes materiais que compõem os processos de escolarização nos parece ser absolutamente desconsiderados, assim como a transformação social. O que se impõe como importante é a capacidade do estudante tornar-se um bom cidadão na sociedade capitalista.

Em meio a muitas críticas ao processo de escolarização, não nos parece que Araújo (2000) tenha conseguido propor condições de superá-las.

O artigo de título “A educação do movimento dos sem-terra: Instituto de Educação Josué de Castro (IEJC)”, escrito por Dal Ri e Vieitez (2004) apresenta os principais elementos

educativos presentes no Instituto, a partir dos quais define-se como uma pedagogia contra hegemônica.

Como ocorre com outras organizações que divergem da ordem social capitalista, o MST percebe que o ensino oficial não atende as necessidades de formação dos seus membros, pois podemos dizer, com relação à educação, o que já se disse com relação à ideologia. Na sociedade de classes, a educação dominante é a educação das classes dominantes, ainda que a ideologia pedagógica oficial se apresente travestida na forma de conhecimentos, valores e habilidades universais. (DAL RI; VIEITEZ, 2004, p. 1382).

Neste sentido, a proposta educativa do IEJC considera a organização da escola como importante elemento pedagógico, pois esta “é um currículo que, por não fazer parte dos conteúdos programáticos explicitados, encontra-se, por assim dizer, oculto” (DAL RI; VIEITEZ, 2004, p. 1387).

A ação desse currículo incide sobre a formação dos educandos de diversos modos. Entretanto, entre os seus *ensinamentos*, o mais importante é aquele que decorre de que as relações pedagógicas são uma réplica, ainda que em clave escolar, das relações sociais fundamentais dominantes. Desse ponto de vista, a escola burguesa, uma organização burocrática, transmite aos alunos, por meio da vivência das relações escolares, a percepção e a visão de que as relações burocráticas são as relações naturais e eternas da sociedade. Em uma palavra, uma das lições ministradas na escola consiste na visão de que a burocracia é a forma mais racional de organização social, além de ser a única forma eficiente de organização do trabalho. (DAL RI; VIEITEZ, 2004, p. 1388).

Tendo como princípio da organização escolar a autogestão, definida como sinônimo de gestão democrática, a pedagogia característica do IEJC tem um sistema de poder partilhado por alunos, professores e funcionários de modo que “a variante meritocrática que domina a escola pública ou despostismo imediato da personificação do capital na escola privada” (DAL RI; VIEITEZ, 2004, p. 1395), possam ser superados.

Esta superação encontra modos de realizar-se pela articulação existente entre o ensino e o trabalho, cuja materialização se dá por meio da pedagogia da alternância, bem como da influência das teorias de Paulo Freire e Pistrak (DAL RI; VIEITEZ, 2004).

Os cursos do Instituto estão organizados em etapas, cada uma constituída de dois tempos, o tempo escola e o tempo comunidade. O tempo escola é o tempo no qual os alunos ficam no Instituto e desenvolvem um conjunto de atividades do curso e a participação na gestão da escola. O tempo comunidade é o tempo no qual os alunos retornam aos acampamentos ou assentamentos realizando tarefas que foram delegadas pelo IEJC ou pelas instâncias do MST. **Nesse tempo, os alunos combinam atividades de estudo com a participação direta nas ações do Movimento, continuam ou iniciam tarefas que os levaram a fazer um curso específico e atendem às demandas de trabalho de cada local.** (DAL RI; VIEITEZ, 2004, p. 1391, grifo nosso).

Neste sentido, a categoria de estudante, típica da escola capitalista, deixa de existir, dando lugar à categoria de estudante-trabalhador. “Concomitantemente, as organizações econômicas do Movimento, sobretudo os vários tipos de cooperativas, afastando-se do economicismo da empresa tradicional, passam a partilhar com a escola a responsabilidade pela educação” (DAL RI; VIEITEZ, 2004, p. 1395).

A nova ordem pedagógica instituída nas escolas dos assentamentos reflete a ordem social e econômica própria do movimento, promovendo uma requalificação das funções sociais da escola, principalmente no que se refere à formação para o mercado de trabalho.

O IEJC não habilita a força de trabalho para compor o mercado porque, no âmbito da economia do MST, não existem essas categorias. O trabalhador-estudante, uma vez terminado o seu curso, deverá ser trabalhador associado e não força de trabalho disponível no mercado. A intersecção entre a escola e as organizações econômicas não se dá pela mediação do mercado de trabalho, mas sim por meio do estabelecimento de relações diretas e orgânicas entre elas. (DAL RI; VIEITEZ, 2004, p. 1395).

Portanto, a educação escolar no movimento orienta-se de forma sistemática e intencional para uma educação de classe, articulada segundo a produção de subjetividades comprometidas com a realidade específica da comunidade sem-terra, ou seja, “o ensino ministrado no IEJC relaciona-se diretamente com a especificidade do militante de que o Movimento necessita” (DAL RI; VIEITEZ, 2004, p. 1381).

Os aspectos apresentados no artigo representam as categorias principais da pedagogia do Movimento, a saber: o enfoque de classe, a autogestão, a conjugação do ensino com o trabalho produtivo e o estudante-trabalhador (DAL RI; VIEITEZ, 2004).

Os autores (DAL RI; VIEITEZ, 2004, p. 1399) destacam que o fato de as proposições relativas à dimensão objetiva do ensino, ou seja, das relações de produção pedagógicas, ao encontrarem-se no mesmo plano de importância da dimensão subjetiva, “constituem a maior originalidade da *práxis* educativa do Movimento dos Sem-Terra e, possivelmente o seu mais importante aporte para uma concepção pedagógica geral dos trabalhadores”.

Mesmo apresentando contribuições importantes sobre a tríade que compõe o objeto de pesquisa, principalmente no que tange à coerência entre ensino e gestão democrática, é importante destacar que “as proposições pedagógicas do MST podem ser aplicadas porque ele tem controle sobre o seu território e, portanto, detém a autonomia para isso. Esse território, que não deixa de ter expressão social e política, é, no entanto, excêntrico à ordem social” (DAL RI; VIEITEZ, 2004, p. 1398). Desta forma, pensar na aplicação das categorias

pedagógicas próprias do Movimento à sociedade, significaria uma “revolução pedagógica, o que nos coloca no campo da utopia” (DAL RI; VIEITEZ, 2004, p. 1398).

O artigo de Baltar *et al.* (2008) ao discutir sobre a Rádio Escolar (RE) apresenta importantes aproximações com os propósitos da pesquisa.

Este trabalho discute a implementação de Rádios Escolares em escolas públicas da região do entorno da Universidade de Caxias do Sul como ferramentas de interação sociodiscursiva, visando **estimular o protagonismo social das comunidades escolares envolvidas**, bem como **oferecer novos caminhos para a promoção do desenvolvimento e aprendizagem de crianças, jovens e adultos**. (BALTAR *et al.*, 2008, p. 185, grifos nosso).

As contribuições da pesquisa de Baltar *et al.* (2008) referem-se à articulação entre a participação do estudante e a disciplina de língua portuguesa por meio da RE, de forma que o estudante ao fazer uso de gêneros discursivo-textuais poderia ampliar seu aprendizado (letramento) e ao mesmo tempo e da mesma forma, sua formação crítica, emancipadora e democrática.

Entretanto, consideramos importante que esse trabalho seja elaborado de modo que possa **formar sujeitos críticos para compreender os discursos das esferas sociais em que atuam ou desejam atuar com autonomia**. Em outras palavras, deve-se considerar o fato de que alguns professores levam para escola textos de jornais e revistas, ou mesmo filmes, já entronizados pela mídia convencional, que funcionam mais no sentido de acentuar o pensamento de senso comum por ela difundido do que no sentido de provocar reflexão crítica sobre os temas ali abordados. [...] Esse autor (Baltar, 2006) considera o processo de **desenvolvimento de múltiplos letramentos desde a escola uma condição *sine qua non* para a formação emancipadora dos sujeitos envolvidos no processo de escolarização. O acesso ao mudo discursivo da rádio a partir da escola, criando ali uma zona interdiscursiva permitiria transformar a educação básica** que tem sido tão questionada atualmente pela sociedade brasileira, visto a divulgação de dados alarmantes sobre o rendimento de nossas crianças, jovens e adultos em provas que medem seu grau de letramento: matemático e em língua materna. [...] Portanto, diante desse contexto, a RE não pode ser concebida apenas como mero recurso de apoio a um fazer pedagógico estabelecido, visto que esse dispositivo permite inserir não só professores e alunos, mas toda a comunidade escolar num debate permanente sobre os textos e os discursos que circulam na esfera da comunicação, **espaço altamente prestigiado pela sociedade letrada moderna, o que pode ajudar a escola a cumprir o insistente propósito de uma educação verdadeiramente universal e democrática** (BALTAR *et al.*, 2008, p. 193-195, grifos nosso).

Importante destacar que a RE foi instituída na escola da pesquisa pela professora de língua portuguesa que “insatisfeita com os dispositivos didático-pedagógicos vigentes e instigada pela oficina de rádio escolar promovida pelo projeto de pesquisa-ação UCS-PRODUTORE, do grupo EGET, decidiu organizar uma RE, envolvendo inicialmente uma de suas turmas” (BALTAR *et al.*, 2008, p.200). Posteriormente pode contar, em 2005, com a

ajuda do grupo de pesquisa para qualificar seu trabalho junto à rádio e seus alunos. “No ano de 2006, essa atividade de linguagem passou a ser monitorada sistematicamente pelo grupo de pesquisa, como um estudo de caso de interação sociodiscursiva na escola, via pesquisa-ação” (BALTAR *et al.*, 2008, p. 200).

Segundo Baltar *et al.* (2008, p. 207), os benefícios da RE vão além de encorajar a aprendizagem participativa e emancipatória por “abrir espaços para os planejamentos inter e transdisciplinares, buscando crescente aproximação dos mapas curriculares como sustentação de práticas pedagógicas inovadoras capazes de afastar da escola cenários sombrios e pouco encorajadores às aprendizagens significativas”.

Nesta passagem os autores destacam a importância de a organização didática do professor considerar os motivos para a aprendizagem do estudante, ou seja, a importância dos docentes se comprometerem com um ensino que se torne significativo para o aluno.

Apesar de o projeto manter relações interdisciplinares, não mantém vínculos com a gestão democrática, haja vista que, a “concepção e a execução dos programas da RE, estimulando protagonismos, comumente são de responsabilidade dos estudantes e dos professores, sua coordenação podendo ficar a cargo de professor(es) ou dos líderes estudantis” (BALTAR *et al.*, 2008, p. 199).

Entretanto, assim como a democracia real não se sustenta no capitalismo, a participação real do estudante não pode ser fecunda em uma realidade opressiva, que visa o cidadão obediente e conformado (SAVIANI, 2017; SINGER, 1997). Dessa forma, se a proposta de relação entre a participação do estudante e a aprendizagem escolar, no sentido de não apenas ampliar as possibilidades de habilidades escolares, mas também de contemplar uma formação democrática e emancipatória não considerar o comprometimento da gestão democrática nesse processo, o resultado pode ser apenas o espelho do que a participação do estudante já é, ou seja, tutelada pela burocracia e pela horizontalidade da gestão, que não oferece espaço para que o aluno explore suas necessidades, a de seus colegas e da própria escola na qual estuda.

Os resultados da pesquisa revelam que em função de a implantação da RE possibilitar “ações mobilizadoras de processos de ensinagem criativos” (BALTAR *et al.*, 2008, p. 207), tanto o estudante como os professores que participaram das atividades passaram a “desenvolver gradientes de competência discursiva para interagir como protagonistas sociais, uma vez que ampliam sua compreensão acerca da dinâmica de atuação responsiva nessas duas agências de letramento (interação sociodiscursiva na escola e as práticas de linguagem específica do ambiente discursivo midiático radiofônico)” (BALTAR *et al.*, 2008, p. 206).

Do ponto de vista da atividade de ensino, a pesquisa revela que

[...] a professora, motivada a romper definitivamente com práticas tradicionais de ensino, mesmo agindo intuitivamente, à medida que o trabalho da REJ evoluía, foi paulatinamente desvinculando-se da prática tradicional de um professor de Língua Portuguesa, passando a atuar mais como um agente de letramento, conforme Kleiman (2003). (BALTAR *et al.*, 2008, p. 206).

Portanto, os ganhos avaliados na pesquisa não são apenas relativos aos alunos, que tendem a aprender mais e melhor a partir dos novos modos de se relacionarem com a disciplina, mas o docente que se compromete com este tipo de educação escolar também se transforma nesse processo, uma vez que ao posicionar-se segundo um ensino mais estimulante para o aluno, abre possibilidades para tornar sua própria atividade mais significativa, dito de outra forma, de poder reconhecer em seus fins o motivo que o estimulou a realizá-la, ou seja, de promover o desenvolvimento do letramento de seus alunos.

Entretanto, apesar de o artigo manter aproximações importantes com os objetivos e o objeto da pesquisa as definições de participação, protagonismo e emancipação não são apresentadas. Sem que haja este posicionamento teórico, não é possível reconhecer o que se pretende com este tipo de ensino.

Mesmo que os autores (BALTAR *et al.*, 2008) se posicionem afirmativamente sobre a defesa de uma educação crítica, este processo não se apresenta sistemática e intencionalmente orientado para a transformação da sociedade, pois atuar como protagonistas não quer dizer necessariamente que os sujeitos estejam comprometidos *para*, por estarem aptos *a* operar nas bases que produzem as mazelas humanas, assim como os autores definem na seguinte passagem:

Além do trabalho sistemático de ensinagem de gêneros textuais orais e escritos, próprio da disciplina de Língua Portuguesa, utilizando-se do procedimento de escrita e reescrita, há no trabalho com a RE a possibilidade de desenvolver uma série de habilidades de várias ordens, coletivas e individuais, que proporcionam aos sujeitos envolvidos uma dinâmica de formação escolar mais estimulante, corroborando o desenvolvimento de múltiplas competências dentro da escola, visando, em suma, **formar sujeitos que tenham condições de interagir na sociedade como protagonistas**. (BALTAR *et al.*, 2008, p. 207, grifo nosso).

A formação de sujeitos atuantes nos cenários sociais, econômicos e culturais do país não se faz apenas pelo fato de a educação ser mais estimulante, mas também por engendrar o desenvolvimento do pensamento teórico, ou seja, sem considerar a produção do pensamento em suas máximas possibilidades os estudantes tendem a não reconhecer o movimento lógico-

histórico dos conceitos e ao atuarem com base na realidade aparente dos fenômenos, não conseguem mais do que criticar a realidade, o que significa manter a cisão entre pensamento e ação.

O artigo escrito por Westheimer (2015) inicia-se com uma instigante reflexão:

Imagine que você estivesse visitando uma escola em uma nação totalitária governada por uma ditadura de partido único. As experiências educacionais seriam marcadamente diferentes daquelas experimentadas pelas crianças em sua escola local? Isto pode soar como uma pergunta jocosa, mas não pretendo que soe desta maneira. Parece plausível que as boas lições de multiplicação, química ou língua estrangeira – talvez com alguns ajustes para relevância e adequabilidade cultural – serviriam igualmente bem na maior parte do mundo. Assim, se você pisasse em uma escola em algum lugar do planeta e pedisse educadamente para observar algumas aulas, conseguiria dizer se estava visitando uma escola em uma nação democrática ou em uma totalitária? Ou, inversamente, se os estudantes de uma nação totalitária fossem transportados secretamente para uma escola em seu bairro para continuar suas aulas com professores e currículo novos, eles conseguiriam notar a diferença? Por exemplo, os estudantes em países democráticos aprendem como participar em uma tomada de decisão pública (o tipo da participação que é exigida para que a democracia funcione adequadamente)? São ensinados a se verem como atores individuais que trabalham em conjunto com outros para criar uma sociedade melhor? São ensinadas habilidades de que necessitam para pensar por si e governar coletivamente? (WESTHEIMER, 2015, p. 466).

O autor leva o leitor a refletir sobre qual a finalidade do ensino escolar nas sociedades democráticas, que idealmente deveria ser qualitativamente diferente do ensino ofertado em sociedades autoritárias, entretanto, ele afirma que infelizmente não são. Segundo as discussões que promove, faz um importante alerta: “meu argumento é que os cidadãos em países não democráticos governados por um regime autoritário de partido único ou mesmo por uma junta militar aprendem na escola muitas das coisas iguais ao que nossas crianças aprendem” (WESTHEIMER, 2015, p. 466).

Westheimer (2015) argumenta que as escolas devem ensinar os alunos a questionar as “verdades tradicionais” que o ensino geralmente se compromete a transmitir. Desta forma, seria de responsabilidade dos professores ensinar aos estudantes como fazer perguntas. Este posicionamento qualificaria uma educação escolar em sociedades democráticas, distinguindo-a das sociedades totalitárias:

as escolas em sociedades democráticas devem ensinar aos estudantes como fazer perguntas – os tipos das perguntas que são, às vezes, incômodas, os tipos que questionam a tradição. Embora a maioria de nós concorde que as tradições são importantes, sem questionamento não pode haver nenhum progresso. Os estudantes precisam exercitar múltiplas perspectivas e pontos de vista interessantes sobre assuntos importantes que afetam nossas vidas. Às vezes, esses assuntos podem ser controversos. Porém, **aperfeiçoar a sociedade** requer acolher esse tipo de controvérsia para que os cidadãos consigam se engajar em diálogo democrático e

trabalhar junto rumo à compreensão e promulgação das decisões políticas o mais sensatas possíveis. [...] As crianças nas salas de aula de países democráticos do mundo todo muitas vezes são **blindadas contra matérias que exigem o engajamento fundamentado com ideias concorrentes da atualidade**, embora esse tipo de engajamento seja exatamente o que a participação democrática requer. Embora habitualmente as escolas evitem assuntos controversos, abordar assuntos controversos pode ser exatamente o que é necessário. (WESTHEIMER, 2015, p. 467, grifos nosso).

Westheimer (2015) continua deferindo críticas ao ensino que não promulga a educação para a democracia. Ele afirma que as escolas tem se comprometido com a formação de sujeitos individualistas, ocupados em construir suas carreiras no mercado de trabalho e acumular ganhos econômicos com suas atividades laborais. A valorização das avaliações de desempenho concorre para garantir esta lógica reduzindo as possibilidades de o ensino ocupar-se da promoção de habilidades, conhecimentos e hábitos necessários para uma “sociedade democrática florescer” (WESTHEIMER, 2015, p. 468).

As abordagens curriculares que ensinam para o teste, de modo que os estudantes tenham êxito nos limitados exames acadêmicos, ensinam a eles que o pensamento crítico mais amplo é opcional. Em outras palavras, o desafio pedagógico que muitos educadores almejam colocar no centro de seus esforços – como promover um pensamento fundamentado e a análise de problemas contemporâneos – muito frequentemente foi substituído pelo ímpeto unidirecional de transformar os estudantes em melhores realizadores de teste, não melhores cidadãos. (WESTHEIMER, 2015, p. 468).

A partir de pesquisas que tem realizado, afirma que mesmo quando os educadores se comprometem com um ensino democrático, nem sempre o realizam, haja vista as múltiplas compreensões que se têm do que significa ser cidadão. Em suas palavras:

[...] para muitos educadores, a boa cidadania significa escutar figuras da autoridade, vestir-se de maneira apropriada, ser gentil com os vizinhos e ajudar em uma cozinha comunitária – não enfrentar os tipos de decisões de política social que cada cidadão em uma sociedade democrática precisa aprender como fazer. [...] Atualmente, a vasta maioria dos programas escolares que aproveitam o tempo para ensinar cidadania é do tipo que ou enfatizam o bom caráter (inclusive a importância de ser voluntário e de ajudar os necessitados) ou o conhecimento técnico das legislaturas e como o governo funciona. Muito menos comuns são as escolas que ensinam os estudantes a pensarem sobre as raízes da injustiça ou a desafiar normas sociais, econômicas e políticas como meios para fortalecer a democracia. (WESTHEIMER, 2015, p. 473-475).

Westheimer (2015) define três estratégias que, segundo ele, podem servir como ponto de partida para potenciais mudanças no ensino, de forma que este oriente-se para democracia.

A primeira estratégia ele denomina de “Vá além dos fatos”. Nesta etapa, o autor defende a importância dos alunos aprenderem como fazer perguntas e se engajarem criticamente ao mundo em torno deles. Neste sentido, os fatos em si apresentados por meio do ensino não promoveriam a aprendizagem, ao contrário, a aprendizagem necessitaria do contato com a realidade para tornar-se significativa.

Os estudantes tendem a aprender mais fatos por meio de participação fundamentada em projetos de interesse significativo, mas o engajamento em tais projetos de importância democrática raramente é incentivado pela aquisição de fatos somente. Em resumo, **o conhecimento não necessariamente conduz à participação bem fundamentada**. Muitos programas estudados por mim e meus colegas enfatizavam o ensino sobre o funcionamento do governo democrático, dos procedimentos legislativos, das eleições e assim por diante, e os estudantes adquiriam conhecimento factual sólido sem necessariamente adquirir a convicção necessária para participar (Kahne; Middaugh, 2008; Hess, 2008; Llewellyn et al., 2007). De fato, descobrimos que frequentemente funcionava ao contrário: **a participação levava à busca pelo conhecimento**. Quando os estudantes tinham adquirido experiências na comunidade, tendiam a fazer perguntas profundas e substantivas que os levavam a pesquisar a informação sobre a qual pouco sabiam e que, até então, tinham pouca inclinação para aprender. (WESTHEIMER, 2015, p. 478-479, grifos nosso).

O autor nos apresenta interessantes considerações sobre os motivos para a aprendizagem segundo suas experiências científicas em variados programas de ensino escolar em diversos países do mundo, inclusive no Brasil.

Pode-se depreender que a participação do aluno seria tão mais efetiva quanto mais significativo fosse o motivo da atividade realizada por ele, ou seja, os conteúdos por si só não garantem uma participação estudantil orientada segundo os pressupostos democráticos, de forma que é a própria atividade participativa o ponto de partida dos motivos para a aprendizagem.

A segunda estratégia é denominada de “Seja político”. Nela Westheimer (2015, p. 479) defende que “se quisermos educar estudantes engajados civicamente devemos recuperar um lugar importante para a política em sala de aula nas escolas”. O autor afirma que

[...] ser político significa acolher o tipo de controvérsia e luta ideológica que é o motor do progresso em uma democracia e que atribui sentido social à educação. A ideia de que *trazer a política para ela* (agora dito com desprezo) seja um ato pedagogicamente questionável é, talvez, a maior ameaça contra o engajamento dos estudantes em discussões fundamentadas. (WESTHEIMER, 2015, p. 479, grifo do autor).

A terceira e última estratégia é denominada pelo autor de “Acolha a diversidade pedagógica”. Westheimer (2015), nesta etapa, defende que o ensino para a democracia não

precisa se limitar a teorias pedagógicas específicas, haja vista que, segundo ele, “não existe pedagogia inextricavelmente combinada com determinados tipos de resultados educacionais” (WESTHEIMER, 2015, p. 480).

A afirmação do autor refere-se à ineficácia de ações educativas quando buscam ancorar-se em prescrições teóricas específicas e que os educadores poderiam construir uma educação para a democracia baseada em múltiplos ideais pedagógicos. Entretanto, apesar de concordarmos que “não existe uma solução tamanho único para ensinar às crianças como pensar por si” (WESTHEIMER, 2015, p. 481), entendemos que existem teorias pedagógicas mais comprometidas com este projeto do que outras.

Portanto, qualquer discussão que não leve em consideração que todo educador implica seu trabalho segundo uma visão de mundo e de homem, cujos pressupostos estão presentes na teoria pedagógica adotada por ele, pode acabar sustentando modelos educativos pouco ou nada comprometidos com o exercício democrático de fato, ou seja,

Se a verdadeira democracia caracteriza-se, dentre outras coisas, pela participação ativa dos cidadãos na vida pública, considerados não apenas como "titulares de direito", mas também como "criadores de novos direitos", é preciso que a educação se preocupe com dotar-lhes das capacidades culturais exigidas para exercerem essas atribuições, justificando-se portanto a necessidade de a escola pública cuidar, de **forma planejada e não apenas difusa**, de uma autêntica formação do democrata. (PARO, 2000, p. 31, grifo nosso).

Destarte, concordamos com Paro (2000) que a formação do democrata exige uma coordenação educativa intencional e sistematicamente orientada para este fim e com Tanamachi, Asbahr e Bernardes (2018, p. 11) quando afirmam que “o conhecimento não é neutro”. Assim como a transformação no sentido da humanização “só pode se efetivar na prática se os fundamentos teóricos-metodológicos corresponderem a essas finalidades”, a formação do democrata também depende da mesma lógica para ocorrer.

No que tange à gestão democrática, Westheimer (2015) defende que a capacidade do professor de avaliar as crenças e pressupostos ideológicos contidos nos currículos de ensino, são mais relevantes para a educação democrática do que a própria natureza democrática da escola, como se fossem condições independentes. O autor apresenta, inclusive, um entendimento fragmentado entre a forma e o conteúdo da educação escolar quando comprometida com a democracia.

Com certeza, ensinar para a compreensão democrática requer atenção para a natureza democrática (ou não democrática) da sala de aula e da escola onde o ensino ocorre. Mas fica óbvio, ao examinar a miríade dos abundantes programas excelentes,

que os educadores não precisam se limitar a uma estratégia em particular para alcançar metas de aprendizagem democrática. Ao contrário, educadores verdadeiramente progressistas podem fazer melhor ao examinarem as crenças e pressupostos ideológicos subjacentes transmitidos pelo conteúdo de seu currículo. Ensinar para a democracia e ensinar democraticamente nem sempre são a mesma coisa. Na medida em que uma superenfatiza a pedagogia desvia-se de um exame claro do conteúdo e dos valores subjacentes à aula, a confluência de pedagogia e conteúdo pode servir para conservar em vez de transformar metas educacionais. (WESTHEIMER, 2015, p. 481, grifo nosso).

Portanto, apesar de aproximações importantes com os objetivos e o objeto da pesquisa, principalmente segundo as contribuições que faz sobre os motivos para a aprendizagem, os debates presentes no artigo não evidenciam o compromisso com a transformação social, mas sim com ao aperfeiçoamento da própria sociedade capitalista. Westheimer (2015) apresenta inúmeras críticas ao sistema de ensino neoliberal, mas oculta que a lógica basal para este sistema existir é a sociedade do capital e se pretendemos produzir uma educação escolar comprometida com a formação do pensamento livre e da ação coletivamente organizada segundo interesses comuns, não pode ser esse o tipo de sociedade a ser mantida.

Deixo a última frase do artigo de Westheimer (2015, p. 482) como reflexão a ser feita:

Para que a democracia continue vibrante, os educadores devem transmitir aos estudantes que tanto o pensamento como a ação críticos são componentes importantes da vida cívica democrática. Além disso, os estudantes devem aprender que têm importantes contribuições a fazer. A democracia não é um esporte para espectadores.

Martins e Dayrell (2013), no artigo de título “Juventude e participação: o grêmio estudantil como espaço educativo”, coletaram as experiências de um grêmio estudantil a partir da observação participante e de entrevistas semiestruturadas com vistas a compreender os possíveis significados e aprendizagens decorrentes desse tipo de participação.

Segundo os interesses dos objetivos e do objeto de estudo da presente pesquisa, os autores relatam que os benefícios da participação gremista reserva-se principalmente ao desenvolvimento de uma personalidade coletivista e à possibilidade de ampliação da aprendizagem. Segundo Martins e Dayrell (2013, p. 1274),

[...] a pesquisa evidenciou o que Moreira (2001) também constatou, ou seja, o grêmio se mostra como local privilegiado para a ampliação das relações pessoais, para o companheirismo, para ouvir e respeitar o outro em seus posicionamentos e opiniões. Ao mesmo tempo apresenta uma dimensão educativa muito significativa para os seus membros.

Os autores destacam as falas dos alunos que revelam compreender que a participação no grêmio estudantil envolveria o desenvolvimento do senso crítico; do aprendizado da escuta; da busca pelo consenso por meio da discussão; de aprendizados para a vida; da responsabilidade e da busca pela compreensão do ponto de vista do outro (MARTINS; DAYRELL, 2013).

Entretanto o que sublinhamos no artigo é a visão cindida que apresentam sobre a relação entre teoria e prática. Ao afirmarem que os alunos reconhecem a importância do exercício prático que a participação gremista oportuniza, eles avalizam esta função sem reconhecerem que prática sem teoria é apenas utilitarismo. Algumas foram as passagens que ilustram este posicionamento:

O que se percebe é que os jovens reconhecem a importância das atividades participativas como **exercício prático, que ultrapassa os aprendizados unicamente teóricos, sem desconsiderar a importância da teoria, se for adequadamente apropriada.** Tais experiências, muitas vezes ausentes na escola, tendem a enriquecer o processo formativo educacional dos jovens para além do estritamente conceitual (Santos, 1996) [...] Em se tratando dos jovens e as experiências proporcionadas pela participação no grêmio estudantil, mesmo com as dificuldades inerentes ao processo participativo, **há que se ressaltar que, na escola estudada, o grêmio se apresentou como um espaço educativo, para além da sala de aula, com um potencial formativo intimamente ligado ao fazer, à prática.** (MARTINS; DAYRELL, 2013, p. 1275-1280, grifos nosso).

No primeiro trecho apresentado não fica claro o que os autores quiseram dizer sobre “sem desconsiderar a importância da teoria, se for adequadamente apropriada” (MARTINS; DAYRELL, 2013, p. 1275), pois não desenvolveram em nenhum momento do artigo qual teoria pedagógica defendem e o que sustenta a afirmação que fazem sistematicamente sobre a participação no grêmio estudantil gerar aprendizagem.

Segundo os pressupostos da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica, sem garantir a unidade entre teoria e prática a educação escolar não consegue promover nos estudantes a superação do pensamento empírico, cuja relação mantida com a realidade se limita ao espontaneísmo e à compreensão dos fenômenos mais imediatos e aparentes. Portanto, só seria possível alcançar uma prática social qualitativamente superior se o pensamento em conceitos estiver no horizonte de aprendizagem do aluno. O pensamento em conceitos permite que o sujeito compreenda a realidade segundo suas múltiplas determinações e pela requalificação de sua compreensão, oriente-se no mundo segundo a inteligibilidade conquistada (MARTINS, 2011).

Portanto, reconhecemos como um equívoco que a participação em coletivos como o grêmio estudantil seja posta ao aluno como ilustração dos potenciais guardados pela prática

social, haja vista que ação e pensamento não podem cindir-se, outrossim, devem coexistir na educação escolar segundo pressupostos sistemáticos e intencionais, a partir dos quais a escola possa alcançar suas metas pedagógicas, éticas e políticas. Em função desta lógica é que defendemos que a participação do estudante deve manter com a aprendizagem escolar uma relação coerente, de forma que a *práxis* seja parte do projeto educativo da escola.

Sendo a prática teoricamente sustentada e orientada para a transformação social (KAMAZAKI, 2019), a unidade entre a participação do estudante e a aprendizagem escolar, a gestão democrática não pode ser eliminada desta dinâmica. Entretanto, Martins e Dayrell (2013) não apresentam discussões sobre a relação entre a gestão escolar e o grêmio estudantil, mas ao relatarem sobre a não realização de Assembleias na escola pesquisada nos dão pistas sobre essa relação. Segundo o que coletaram,

O contato com os jovens da escola em sua totalidade, em uma espécie de assembleia, é algo difícil de articular de acordo com os membros do grêmio. Durante a observação, não houve a ocorrência de nenhuma assembleia. De acordo com os jovens, isso ocorre em função de questões estruturais, espaço, disponibilidade de tempo por parte da escola. Diante disso, é utilizada uma ferramenta: a promoção de reuniões com os representantes de turma. Nessas reuniões, os problemas, as questões e demandas são passadas aos representantes para serem repassadas aos estudantes em sala. (MARTINS; DAYRELL, 2013, p. 1276).

Portanto, apesar das aproximações que o artigo mantém com a pesquisa atual, nota-se que os autores não desenvolvem as observações que fizeram sobre o suposto aprendizado que os alunos gremistas tiveram acesso, nos parecendo que este aprendizado encerra-se na aquisição de habilidades coletivistas. A questão não é reduzir a importância do desenvolvimento deste aspecto da personalidade, haja vista que quando requeremos a formação de sujeitos comprometidos com a transformação social estas habilidades são de extrema pertinência.

Contudo, se defendemos a concretização da função ético-político da escola, há que se considerar o desenvolvimento integral da personalidade do estudante, que se define pelas interconexões entre afeto-cognição (MARTINS, 2011). Neste sentido, o desenvolvimento do pensamento teórico seria condição *sine qua non* para que intenções coletivas sejam postas efetivamente a serviço da coletividade e de suas necessidades.

No quadro abaixo (Quadro 12) apresento uma síntese analítica de como a tríade que compõe o objeto de estudo se manifesta nos artigos, cujas relações mantidas são diretas.

Quadro 12 - Síntese analítica dos artigos que apresentam ROP direta, segundo a tríade que compõe o objeto de pesquisa

PARTICIPAÇÃO DO ESTUDANTE	• Relativa aos motivos para a aprendizagem; • Importante para o desenvolvimento de uma “personalidade democrática”, na qual os aspectos afetivos são proeminentes; • Promovida em atividades coletivas como o grêmio estudantil, assembleias, tarefas em grupo e ações sociais; • Não há posicionamento teórico/conceitual.
APRENDIZAGEM ESCOLAR	• Concebida a partir da cisão entre pensamento e ação, entre teoria e prática; • Não visa a transformação social, mas a manutenção da sociedade capitalista, ou seja, é organizada para manter um fim em si mesmo; • Voltada para a promoção do “bom cidadão”.
GESTÃO DEMOCRÁTICA	• Não mantém relação com a aprendizagem escolar, ou seja, há uma cisão entre gestão, o ensino e a participação do estudante; • Por vezes não é considerada como parte da educação para a democracia.

Fonte: Elaborado pela autora.

Com exceção das discussões promovidas por Dal Ri e Vieitez (2004), é possível observar que apesar de os artigos apresentarem considerações sobre o objeto de pesquisa e sua problemática não o fazem de forma integrada e nem tão pouco a partir dos pressupostos teórico-metodológicos defendidos, de forma que a participação do estudante, a aprendizagem escolar e a gestão democrática não concorrem para promover a educação escolar segundo propósitos emancipatórios.

Neste sentido, os artigos apresentam uma contradição importante, qual seja, defender a educação para a democracia sem garantir a unidade entre pensamento e ação como prioridade do ensino, ou seja, sem produzir, no estudante, condições cognoscitivas de problematizar a realidade para transforma-la. Em consequência são mantidos, na educação escolar, os propósitos capitalistas de exploração de uma população que se deixa explorar.

3.2.2.6 Dos artigos que mantém relações indiretas com objeto de estudo

Os artigos que mantêm “**relação indireta**” com os objetivos e o objeto da pesquisa (COSTA *et al.*, 2015; VENEU; ROSSE; COSTA, 2017; PETERMANN; JUNG, 2017; BRANDÃO NETO *et al.*, 2019; SOUZA *et al.*, 2020) assim foram definidos por apresentarem contribuições parciais relativas à tríade característica do objeto de estudo, ou seja, por abordarem a participação do estudante e a aprendizagem escolar, mas não a gestão democrática/democracia.

Desta forma organizamos um quadro sintético (Quadro 13) a fim de resumir as contribuições destes artigos segundo os componentes parciais da tríade que compõe o objeto de pesquisa.

Quadro 13 - Síntese dos artigos que apresentam ROP indireta, segundo a parcialidade da tríade que compõe o objeto de pesquisa

<i>Protagonismo de adolescentes na prevenção de doenças sexualmente transmissíveis (COSTA et al., 2015)</i>	
PARTICIPAÇÃO DO ESTUDANTE	– Pesquisas que evidenciem a importância do adolescente como protagonista na elaboração de soluções às questões relacionadas à sua saúde são necessárias para abrir espaços e facilitar processos que permitam sua participação efetiva para construção de estratégias na dinâmica social da prevenção às DST/HIV/AIDS (p.483). – Ação dos pesquisadores no sentido da participação estudantil: Durante o planejamento da intervenção, os adolescentes sugeriram a escolha do local e preparação do ambiente, o material educativo, o tema para discussão e a identificação do espaço, propondo, assim, uma denominação que, ao mesmo tempo, identificasse o local e facilitasse a aproximação de outros adolescentes para a participação das atividades educativas na escola. Após a escuta ativa dos adolescentes, algumas sugestões foram listadas para construir o ambiente da intervenção educativa (p.484). – A elaboração da intervenção educativa teve a participação dos adolescentes, seguindo os princípios da Community-based Participatory Research (CBPR), no planejamento da sala, em termos de organização, layout e decoração (Figura 1), e demonstrou a motivação e o interesse em colaborar com a atividade educativa, deixando que o espaço refletisse a imagem do adolescente e um sentimento de pertença, que emergiu dando lugar para autoria e protagonismo (p.484). – Trabalhar com o protagonismo dos adolescentes contribui para a afirmação das ideias emancipatórias, a partir do respeito ao outro e das diferentes formas de exercer sua sexualidade, facilitando o debate por meio de dúvidas, opiniões e valores com adolescentes e, assim, para a possibilidade da expansão de seus próprios recursos de autoproteção (p.486). – Uma característica comum verificada no protagonismo juvenil é a preocupação com a escuta de todos, de forma aberta e sem julgamentos. A prática da escuta permite que o adolescente se sinta à vontade diante de outro adolescente para colocar suas dúvidas e problemas, típicos na fase da adolescência, estendendo essa prática diante dos profissionais de saúde (p.486). – Os participantes do estudo apresentaram protagonismo na elaboração de atividades de prevenção de doenças sexualmente transmissíveis no ambiente escolar (CONCLUSÃO DO ESTUDO) (p. 486).
APRENDIZAGEM ESCOLAR	– Faz-se necessário também assumir o desafio da aplicação de metodologias participativas, que promovam o protagonismo do adolescente no planejamento e na implementação das ações (p.483).
<i>Ação sociopolítica e aprendizagem cooperativa: a elaboração de um banner com alunos do ensino fundamental no município de Miguel Pereira, Rio de Janeiro (VENEU; ROSSE; COSTA, 2017)</i>	
PARTICIPAÇÃO DO ESTUDANTE	– Para autores como Reis (2009), “torna-se vital a passagem progressiva do conceito de cidadão passivo, governado por uma elite iluminada, para um conceito de cidadão ativo, predisposto e apto a participar em processos de decisão sobre as opções de desenvolvimento com as quais é confrontado.” (p.12). (p.24).

APRENDIZAGEM ESCOLAR

- Nesta mesma linha de pensamento, e citando especificamente o caso do Brasil, autores como Conrado e El-Hani questionam a qualidade da formação cidadã oferecida, se comparada à realidade do país: Podemos até dizer que o ensino tem atuado para a formação cidadã. No entanto, que tipo de cidadão tem sido formado? ... Grande parte da população assume um comportamento passivo e muitas vezes até conformado diante de questões ambientais relevantes, problemas sociais e urbanos, conflitos éticos e políticos. (Conrado & El-Hani, 2011, p. 2) (p.24).
- Que métodos/metodologias podem propiciar uma postura mais ativa dos estudantes? Entre os existentes, escolheu-se, aqui, o ensino cooperativo. Acredita-se que a aprendizagem cooperativa pode propiciar o desenvolvimento das habilidades necessárias para uma cidadania mais ativa, de acordo com as propostas defendidas pelo projeto We Act³¹ (p.25).
- O ensino cooperativo é um método instrucional mundialmente utilizado a partir dos anos de 1970 (Johnson & Johnson, 2009). Estudos pioneiros na área já avaliavam a efetividade desse método quando comparado a outros métodos baseados no individualismo ou na competição (Johnson, Johnson, & Stanne, 2000; David W. Johnson, Maruyama, Johnson, Nelson, & Skon, 1981; Stevens, Slavin, & Farnish, 1991; Thomas & Kothari, 2015) (p.25).
- Geralmente, nas estratégias individualistas e competitivas, os estudantes realizam as atividades por conta própria e o professor as avalia utilizando um mesmo critério. A centralidade do processo de ensino reside na figura do professor. No ensino cooperativo, os estudantes trabalham em grupo para atingir um objetivo (p.25).
- Para além dos comprovados ganhos cognitivos, a aprendizagem cooperativa possibilita o desenvolvimento de importantes relações sociais (Lord, 2001; Tanner, Chatman & Allen, 2003) (p.26).
- Os efeitos de aprendizagem cooperativa também podem ser observados no domínio emocional. Estudantes expostos a esse método instrucional desenvolvem uma maior autoestima, persistem mais nas tarefas e estão mais dispostos a realizar outras atividades (p.26).
- O desenvolvimento de habilidades colaborativas, somado aos ganhos escolares e sociais proporcionados pela aprendizagem cooperativa, contribuem decisivamente para formação de um cidadão crítico e atuante. Segundo Johnson e Johnson (2014, p. 843), “quando os indivíduos trabalham juntos para realizar tarefas, interagem, dominando habilidades sociais e competências; trabalham pelo sucesso uns dos outros, ganhando autoestima, e desenvolvem relações pessoais e profissionais, criando a base para um desenvolvimento social saudável” (p.26).
- Na preparação do banner, desenvolveram-se os seguintes aspectos da aprendizagem cooperativa: 1. O sucesso da tarefa está vinculado a uma interdependência positiva entre grupos. 2. O desempenho de cada um deles afeta decisivamente a qualidade do produto final. 3. Interações face a face irão ocorrer não só nos trabalhos dos grupos heterogêneos, mas durante a montagem da exposição. 4. Todos os estudantes possuem responsabilidades. 5. Caberá aos grupos cooperativos definirem metas e dividirem esforços para que possam apresentar com a melhor qualidade possível os resultados dos seus tópicos de investigação. Durante todo esse processo, importantes habilidades colaborativas podem ser desenvolvidas. Além disso, um processamento de grupo foi realizado por cada um deles, assim como uma autoavaliação da atividade produzida coletivamente pela turma (p.29).
- Os ganhos proporcionados pela aprendizagem cooperativa redimensionam o estudante no processo de ensino e o colocam em uma posição de centralidade. Cada membro deve manter uma postura ativa e participativa frente a seu grupo. Tal postura é fundamental em contextos educacionais modernos, na qual se espera, cada vez mais, um papel de protagonismo do estudante (p.30).
- Espera-se que as atividades cooperativas trabalhadas durante a preparação da miniexposição possam ajudar os estudantes a desenvolver as habilidades necessárias para uma atuação sociopolítica mais efetiva não apenas na escola, mas na vida (RESULTADOS) (p.31).

³¹ Segundo Reis (2014, p. 18 *apud* VENEU; ROSSE; COSTA, 2017, p. 25) os principais objetivos do projeto We Act são: “O desenvolvimento, a utilização e o estudo de materiais e metodologias destinadas a apoiar/assessorar os professores e estudantes (desde o primário até a universidade) na realização de ações informadas e negociadas sobre problemas sociais e ambientais associados com os campos da ciência e da tecnologia (também denominados controvérsias ciência, sociedade, tecnologia e ambiente ou controvérsias sociocientíficas)”.

Participação, protagonismo e aprendizagem na fala-em-interação de sala de aula³² em uma equipe de trabalho no ensino médio (PETERMANN; JUNG, 2017)

PARTICIPAÇÃO DO ESTUDANTE

- Há espaços com novas ordens comunicativas nas quais o termo “protagonismo” vai além do papel do discente nas mais diversas atividades do contexto escolar, como a organização política com os grêmios estudantis e o processo de ensino e aprendizagem (FERRETI et al., 2004). Rampton (2006) demonstrou, por exemplo, por meio de uma etnografia realizada em uma escola pública na periferia de Londres, que uma nova ordem comunicativa, avessa aos modelos canônicos de interação de sala de aula, acontecia naquele ali-e-então. Ele verificou ocorrências de aluno disciplinando aluno; aluno desafiando professor; cantorias; e verificou ainda que, por meio dessas atividades interacionais, os alunos mantinham a aula em curso (p.815).
- Lopes (2015), por sua vez, em pesquisa etnográfica orientada por pressupostos da Análise da Conversa Etnometodológica, realizada em uma sala de aula de espanhol como língua adicional em uma escola pública de Porto Alegre, também observou um contexto em que aluno disciplinava aluno, aluno desafiava professor, alunos e professor compartilhavam o trabalho de fazer aula animada e também o trabalho de fazer aprendizagem e, segundo a pesquisadora, nesses empreendimentos interacionais conjuntos os participantes negociavam a pauta, mantinham a aula em curso e manifestavam sua identidade juvenil (p.815).
- Esses estudos mostram que precisamos compreender como sujeitos inseridos em um contexto específico de sala de aula se constituem e são constituídos como aluno, professor e como coconstroem o trabalho de participar, aprender e ser protagonistas do próprio processo de aprendizagem no evento aula. Análises interacionais de como se dão os processos de coconstrução da participação e do protagonismo em sala de aula podem auxiliar na compreensão, em perspectiva micro, da organização política da sala de aula, desconstruindo mitos, como o de que estamos estagnados na educação, e apontando para zonas de atuação e mediação docente (p. 816).

APRENDIZAGEM ESCOLAR

- Como trabalhamos com uma posição ontológica e epistemológica que concebe o uso da linguagem como ação social por meio da qual os sujeitos se constituem no mundo (CLARK, 2000), ratificam ou não papéis institucionais (DREW; HERITAGE, 1992) e negociam identidades sociais (GUMPERZ, 2013; GOFFMAN, 2013; JUNG, 2009), defendemos que avaliações em larga escala desconsideram as realidades escolares localmente situadas, pois apresentam simplesmente dados obtidos a partir de um olhar panorâmico, em que as mesmas provas são aplicadas para avaliar contextos escolares completamente diferentes, com realidades sociais e culturais muito distintas. Desse modo, para repensar políticas públicas para o Ensino Médio e ou práticas pedagógicas, essas devem(riam) ser precedidas por empreendimentos analíticos que se prestem a entender o que efetivamente está acontecendo no aqui-e-agora em uma sala de aula. Há muita política educacional local e protagonismo estudantil que não são visibilizados por essas avaliações que, segundo Street (2014), se tornaram novas formas de governança global da educação (p.814-815).
- Entendemos, portanto, que a fala-em-interação de sala de aula pode ser genericamente caracterizada como um fazer conjunto orientado para uma pauta relacionada a uma tarefa, em que controle e gerenciamento das formas de participação são de responsabilidade de um dos participantes, em geral o professor, ou compartilhadas. Dessa forma, a organização e o gerenciamento da tomada de turnos e da participação em sala de aula podem se direcionar para sequências que primam o controle social e a reprodução de conhecimento; ou podem se direcionar para possibilidades mais democráticas da organização da fala, como o revozeamento e outras formas que variam conforme as diferentes demandas desse contexto (p.818).

³² Para Markee e Kasper (2004, p. 492 *apud* PETERMANN; JUNG, 2017, p. 817), a fala-em-interação de sala de aula é uma “conexão entre sistemas de trocas de fala inter-relacionados, e não como um sistema unificado caracterizado por um conjunto único de perguntas-respostas e comentários”. Para os autores não há, portanto, uma única organização da fala-em-interação de sala de aula, mas uma gama de falas de sala de aula, que são avultadas à medida que há diversidade de práticas sociais dos sujeitos que se encontram engajados em um trabalho conjunto.

- Nesses dois trabalhos (que os autores trazem como exemplo) verificamos que, no processo de construção conjunta de conhecimento descrito, são pontos convergentes agentividade, participação e protagonismo dos estudantes, produzindo ação social orientada para objetos de aprendizagem que se tornam relevantes no aqui-e-agora da interação. Nesse sentido, para os fins analíticos deste artigo propomos, conforme Petermann (2016), que o trabalho de construir conhecimento conjuntamente compreende: i) participação e engajamento dos interagentes ii) orientados para um objeto de aprendizagem tornado relevante no aqui-e-agora da interação iii) produzindo ação social em torno desse objeto, iv) demonstrando sua competência para participar, ratificando a participação dos demais e sendo ratificado v) a fim de dar conta dos fins práticos emergentes do objeto de conhecimento. (p. 43, grifos nossos) (p.825).
- RESULTADO: Em síntese, a atividade interacional transcrita neste dado evidencia os seguintes momentos: i) ratificação de um objeto de aprendizagem emergente e contingente na fala-em-interação – como os Estados Unidos conseguiram dinheiro para se reerguer na crise econômica de 1929; ii) participação e engajamento na produção de ação social tentando dar conta desse objeto legitimado no curso da atividade interacional; iii) participação de Miguel, a partir de convite dos alunos, pois não conseguem chegar a uma resposta satisfatória; iv) ratificação de Miguel do objeto de aprendizagem com que lidam os alunos, construindo entendimento satisfatório para a questão sem, contudo, dar respostas prontas; v) protagonismo dos alunos, pois conseguem dar cabo do objeto de aprendizagem, envidando esforços conjuntos na construção de um entendimento satisfatório – o programa de obras públicas adotado pelo governo estadunidense foi fundamental para recuperação da economia durante a crise de 1929, pois gerou emprego e renda para os trabalhadores (p.839-840).
- O dado de fala-em-interação analisado aponta para uma forma de organização não canônica, isto é, sem a “regência” e “controle social” exclusivos do professor, pois a negociação de manutenção de uma pauta é compartilhada entre os participantes. Desse modo, as oportunidades de participação nesse cenário são ampliadas, criando um contexto em que as relações interacionais são menos assimétricas e mais democráticas de forma que a negociação das identidades institucionais de professor e aluno é constante e está, aparentemente, mais ligada a uma relação de saberes legitimados do que de autoridade pré-determinada institucionalmente (p.840).
- Além disso, reconhecemos que, nesse contexto, a maior liberdade para autosseleção e participação, legitimação de um objeto de aprendizagem emergente da interação (inclusive pelo professor), possibilidade para manifestação da identidade juvenil e engajamento interacional para dar conta do objeto de aprendizagem legitimado são índices de uma nova ordem comunicativa de sala de aula que possibilita agentividade e protagonismo dos estudantes, de forma que possam experienciar situações legítimas de construção de conhecimento em que identificam problemas, levantam e testam hipóteses e constroem conjuntamente entendimentos satisfatórios (p.840).
- Por fim, no intuito de estabelecer uma interlocução pedagógica a partir de nossos resultados destacamos que na sala de aula contemporânea ocorre aprendizagem por meio de participações diferentes daquelas tradicionalmente esperadas na escola. O professor deixou de ser o único protagonista do ensino escolar, por isso há necessidade de reconhecer e legitimar o protagonismo do aluno e dessa forma os modos de organização das salas de aula precisam ser revistos, sobretudo no que tange a aspectos de fala-em-interação. Além disso, é necessário destinar mais atenção à aprendizagem (STREET, 2014) e não só ao ensino em nossas políticas educacionais e nos cursos de formação de professores. E esse deslocamento de foco implica reconhecer que nas nossas salas de aula contemporâneas, conforme observado em Lopes (2015), Rampton (2006) e neste artigo, há alunos engajados e que protagonizam o trabalho de fazer aprendizagem por meio de práticas de linguagem como as participações exuberantes, sobrevivendo, assim, às contingências da modernidade tardia (RAMPTON, 2006) (p.840-841)

PARTICIPAÇÃO DO ESTUDANTE

Formação de adolescentes protagonistas para a prevenção do bullying no contexto escolar (NETO et al. 2019)

- Os programas de intervenção (sobre o bullying) têm sido desenvolvidos em diversos países, principalmente da Europa, com o objetivo de fomentar ações antibullying. Ao levantar o delineamento dos mesmos, nota-se a preocupação com a inclusão dos escolares em atividades de grupo, participação dos pais, formação de professores e gestão, criação de regras claras de convivência e estratégias sistemáticas para mediação de conflito. Ao pensar-se nas estratégias, desponta a necessidade de incentivo à participação juvenil, que consiste em capitalizar a tendência dos adolescentes na formação de grupos, no sentido de favorecer seu desenvolvimento pessoal e social, requerendo o desenvolvimento de determinadas habilidades para que possam exercer sua cidadania (p.2).
- Para a formação do grupo de adolescentes protagonistas, inicialmente foram recrutados os adolescentes representantes de turmas (6º ao 8º ano) e os que integravam o grêmio estudantil, com posterior inclusão de outros alunos que tiveram o interesse em compor o grupo. Foram os professores que auxiliaram na nomeação de adolescentes, que assumiam papéis de líderes ou influentes na escola. Essa decisão foi apoiada por estudos que ressaltam as motivações para a prática do bullying, dentre elas: o desejo em alcançar status ou prestígio social entre os pares. Portanto, a ideia é usufruir da popularidade dos adolescentes e oferecer-lhes oportunidades para repensar as atitudes de convivência, desfrutar do status social para contribuir com o resgate de valores morais e desconstruir a noção de que a agressão é a maneira eficaz para se destacar, popularmente, e adquirir respeito.
- **METODOLOGIA:** Os adolescentes foram mobilizados a produzirem uma encenação baseada no teatro-fórum, no qual a cena apresentava os seguintes personagens: vítima, observador, agressor, professor, gestor, família, adolescente-protagonista, adolescente-protagonista e o caso bullying (adolescente que simbolizava o contexto de bullying e estava caracterizado com pedaços de papéis colados em todo o corpo, contendo frases negativas que retratavam o fenômeno). A cena foi desenvolvida com os personagens organizados em círculo, exceto o caso bullying, que ficou ao centro, e os protagonistas que se posicionaram próximos aos personagens, observando a encenação (p.3).
- **RESULTADOS:** Os adolescentes perceberam o protagonista como aquele capaz de influenciar modificações positivas no contexto escolar, exercendo um papel de liderança e assumindo uma postura crítica diante da realidade. Além disso, possui determinadas características que o torna uma referência para seus pares e que contribui com o crescimento coletivo. Os adolescentes também comentaram que o protagonista necessita observar e analisar o contexto, de modo a não reforçar atitudes de bullying, estabelecendo relações empáticas com os demais e visando desconstruir imagens rotuladas e estereotipadas dos sujeitos, as quais intensificam as relações de desigualdade e de poder/domínio sobre o outro (p.3).
- Estudos na área têm demonstrado os benefícios da participação dos estudantes, com alta popularidade ou status de liderança de grupo entre os pares por atuarem como defensores/protetores eficazes de ambiente saudável, ao aumentar a empatia pelos colegas e melhorar os níveis de engajamento moral, podendo favorecer as estratégias de prevenção (17,36). Neste estudo, a oportunidade de envolver os adolescentes considerados pelos professores com alto grau de popularidade propiciou uma revisão crítica sobre os seus papéis nas interações com os pares. Além disso, promoveu a inclusão desses adolescentes nas ações de prevenção, despertando o interesse em contribuir com o enfrentamento do bullying e o estabelecimento de uma cultura de paz (p.5-6).
- O protagonista foi apontado pelos adolescentes como alguém que é responsável por tomar decisões, para garantir o bem coletivo. Para tanto, é requerido o desenvolvimento de habilidades sociais, ter uma postura de liderança e equilíbrio emocional. Foi enfatizado, ainda, que os protagonistas estão inseridos na realidade, ou seja, são os próprios alunos da escola que podem desempenhar este papel de cuidado com o outro e o ambiente. Ademais, abriu espaço para potencializar a resiliência, ampliar a escuta ativa e dar voz aos adolescentes para atuarem como gestores de seus processos de autodescobertas (p.6).

APRENDIZAGEM ESCOLAR

- CONCLUSÕES: A utilização do modelo de intervenção pedagógica, na perspectiva freireana, subsidiando mecanismos de prevenção do bullying, com foco no protagonismo juvenil, pode ser considerada nova. Com este estudo, foi possível engajar os adolescentes em um conjunto de estratégias que realçaram a sua ampla participação em espaços formativos, comprometidos com o diálogo crítico e reflexivo, sem perder de vista a valorização das especificidades, dos interesses e das expectativas do grupo (p.6).
- Este estudo engajou adolescentes escolares considerados influentes pelos professores, para a realização de ações educativas em saúde e exploração de atividades acadêmicas e artístico- -culturais, que visavam aumentar a conscientização sobre os impactos do bullying e propiciar a criação de normas e regras entre os grupos e os métodos de intervenção apropriados à realidade. Foi evidenciado que a temática bullying constitui um desafio para a comunidade escolar, já que muitos reconhecem essa prática como “naturalizada”, por sua frequência recorrente entre os pares, prejudicando as relações, inclusive durante o processo ensino-aprendizagem em sala de aula (p.5).
- Como fenômeno sociocultural, o bullying pode ser desencorajado a partir do desenvolvimento do protagonismo nos estudantes para lidar com a complexidade que envolve as relações sociais em contextos específicos do desenvolvimento humano. Por apresentarem características marcadas pelo dinamismo e a disposição para interagir com outros jovens, deve-se criar condições para que os adolescentes possam exercitar o pensamento crítico e o espírito coletivo. Portanto, é necessário considerar a adoção de metodologias ativas e de estratégias inovadoras de educação em saúde que despertem o interesse, a motivação e a participação, sendo esta a condição indispensável para fazer acontecer o protagonismo juvenil (p. 5).
- Os Círculos de Cultura, em sua perspectiva educacional, direcionaram a superação de uma primeira consciência ingênua sobre a percepção do bullying para uma consciência crítica quanto à pluralidade e aos desdobramentos dessa prática. Nessa direção, os adolescentes se reconheceram como responsáveis pela construção do conhecimento coletivo que pudesse se converter em comportamentos pró-sociais. Em uma postura de protagonismo, o adolescente preserva a sua atuação como difusor de condutas e atitudes mais assertivas, agregadoras de respeito, solidariedade, fortalecimento da cidadania e de relações interpessoais mais empáticas e harmônicas. Foi a partir deste momento que eles conseguiram perceber as características assumidas na encenação e que os tornaram agentes de mudança da realidade (p.5).
- Os Círculos de Cultura produziram um conhecimento vivo, com apreensão da realidade concreta, em um movimento crescente de diálogo que gera a inquietação para a transformação do contexto. Diante do tema gerador trabalhado no segundo Círculo de Cultura: enfrentamento/prevenção do bullying, os adolescentes apresentaram ações que podem modificar a lógica das relações e dos processos educativos na escola; maior envolvimento dos professores, pais e gestão; estímulo à recreação e ocupação do tempo livre; investimento nos talentos e habilidades artístico-culturais; aproximação com profissionais da saúde para monitoramento dos estudantes mais atingidos pelo bullying; estímulo para denúncias; e maior apoio às vítimas (p.6).
- A lógica dos processos educativos propostos denunciou uma realidade de limitação nas possibilidades de construção do conhecimento no cenário escolar e da necessidade de oportunizar estratégias que agreguem, ao saber formal, modos de expressão de sentimentos e emoções relacionadas ao desenvolvimento integral do adolescente, valorizando os princípios da equidade (p.6).
- Foi evidenciado que as ações e atividades sugeridas pelos adolescentes são passíveis de serem executadas, garantindo o engajamento de todos, pois não apenas envolvem interesses coletivos e confiança na gestão escolar e nos professores, mas também reconhecem a importância de assumirem uma postura protagonista, compondo uma rede social no combate ao bullying em articulação com o processo ensino-aprendizagem e a formação cidadã do adolescente (p.6).

	– CONCLUSÕES: ampliar a compreensão dos benefícios das metodologias participativas, elegendo adolescentes como gestores de ações antibullying propagadoras de comportamentos pró-sociais, atitudes assertivas, gentilezas e empatia, além do incentivo ao potencial criativo para refletir sobre as possibilidades de transformação de um ambiente pouco propício aos episódios de bullying. Trabalhar na perspectiva do protagonismo juvenil dentro de um programa de prevenção à violência escolar foi um desafio, já que implica rever a concepção de adolescência, que se coaduna aos processos de autonomia, cidadania e capacidade de mudança. Entrementes, foi no interior dos Círculos de Cultura que se identificou a evolução dos adolescentes no processo de leitura crítica da realidade, comprometendo-se com a construção coletiva do conhecimento que impulsionasse atitudes de autocuidado e de cuidado com o outro, embasados no cultivo de relações que resgatem os valores humanos.
PARTICIPAÇÃO DO ESTUDANTE	<i>Protagonismo de adolescentes no planejamento de ações para a prevenção da violência sexual (SOUZA et al., 2020)</i> – Ressalta-se que, comumente, as abordagens educativas a respeito da violência sexual são negligenciadas e pouco realizadas no âmbito escolar. É preciso, pois, que as práticas de educação direcionadas aos adolescentes sejam mediadas por estratégias inovadoras e criativas, com a efetiva participação dos adolescentes (p. 3). – Reconhecer o protagonismo juvenil na criação de abordagens educativas para a prevenção da violência sexual é torná-los corresponsáveis pelo desenvolvimento humano e exercício de sua cidadania, possibilitando ampliar o senso crítico, a criatividade e o envolvimento em causas que considerem relevantes para si e para seu grupo social (p.3)
APRENDIZAGEM ESCOLAR	– A escola representa um espaço onde os adolescentes se agrupam e compartilham a maior parte do seu dia, constitui-se, portanto, de um ambiente promissor para práticas educativas ao abordar assuntos do cotidiano dos jovens, provocando a participação ativa dos discentes, a emancipação de seus membros e da comunidade, bem como o protagonismo desses adolescentes em ações que visem a garantia de hábitos e comportamentos saudáveis (p.9) – O conhecimento e as atitudes dos adolescentes em relação à violência são importantes informações que devem ser consideradas pelo enfermeiro no planejamento de ações educativas em saúde que visem a prevenção da violência sexual para esse público. A interação do enfermeiro com o público adolescente possibilita reconhecer suas vivências, propiciando uma maior proximidade com aspectos objetivos e subjetivos que envolvem a violência sexual, ampliando as perspectivas de empoderamento desse grupo etário na prevenção da violência sexual (p.10).

Fonte: Elaborado pela autora.

Do ponto de vista da **participação do estudante**, os artigos apresentam diversas demarcações sobre a apresentação do termo, ou seja, não parece haver consenso se o mais adequado em discussões sobre a educação para a democracia seria fazer uso da expressão *participação estudantil*, *protagonismo do estudante* ou mesmo *protagonismo juvenil*. Portanto, observa-se o uso indiscriminado sobre a atuação do estudante como agente dos processos de escolarização, de modo que no mesmo texto há variações destas expressões.

A pesquisa de Brandão Neto *et al.* (2019) é a única deste bloco analítico que apresenta uma definição mais específica sobre a atividade participativa do estudante, entretanto o faz segundo a perspectiva do *incentivo à participação juvenil* que consistiria em “capitalizar a tendência dos adolescentes na formação de grupos, no sentido de favorecer seu desenvolvimento pessoal e social, requerendo o desenvolvimento de determinadas habilidades par que possam exercer sua cidadania” (BRANDÃO NETO *et al.*, 2019, p. 2).

As discussões que promovem ao longe do artigo enveredam para debates sobre o *protagonista* que seria, de acordo com as percepções dos adolescentes participantes da pesquisa, “aquele capaz de influenciar modificações positivas no contexto escolar, exercendo um papel de liderança e assumindo uma postura crítica diante da realidade” (BRANDÃO NETO *et al.*, 2019, p. 3). Sendo este o estudante que se destaca na escola, seria de sua responsabilidade “observar e analisar o contexto, de modo a não reforçar atitudes de bullying, estabelecendo relações empáticas com os demais e visando desconstruir imagens rotuladas e estereotipadas dos sujeitos, as quais intensificam as relações de desigualdade e de poder/domínio sobre o outro” (BRANDÃO NETO *et al.*, 2019, p. 3).

Nota-se que a descrição apresentada por Brandão Neto *et al.* (2019) refere-se ao *aluno modelo*, que ao mesmo tempo pode agir produzindo o bullying escolar pela necessidade que teria de alcançar status ou prestígio entre os pares, e o enfrentando, na medida em que pode oferecer exemplos de atitudes empáticas e solidárias.

Diante das discussões sobre o aluno protagonista realizadas no artigo, nos perguntamos: Faria sentido relacionar a participação do estudante à educação para cidadania elegendo determinados alunos como aptos para esta tarefa? Nesta proposição não se perde a noção de coletividade e igualdade de direitos e oportunidades?

Assim como ocorreu com as expressões referentes à participação estudantil, outros termos também são apresentados esvaziados de sentido nos artigos, como a emancipação e a própria cidadania, haja vista as contradições presentes entre as propostas das pesquisas e seu verdadeiro significado.

Portanto, em função da falta de coerência conceitual e ausência de posicionamentos teóricos claros sobre a participação do estudante, os artigos apresentam ora o aluno como protagonista na realização das atividades propostas pela pesquisa, ora como protagonista do próprio processo de aprendizagem; ora como ‘aluno modelo’, ora como ‘aluno cidadão’.

Esta lógica reflete-se nos resultados das pesquisas que apresentam os fenômenos observados segundo uma relação de causa e consequência sem aferir as contradições presentes nas realidades estudadas, ou mesmo empreender discussões críticas sobre as condições materiais que produzem os fenômenos postos em discussão, assim como pôde ser notado nos artigos escritos por Costa *et al.* (2015, p. 486): “os participantes apresentaram protagonismo na elaboração de atividades de prevenção de doenças sexualmente transmissíveis no ambiente escolar”, e Brandão Neto *et al.* (2019, p. 5-6):

[...] a oportunidade de envolver os adolescentes considerados pelos professores com alto grau de popularidade propiciou uma revisão crítica sobre os papéis nas interações com os pares. Além disso, promoveu a inclusão desses adolescentes nas ações de prevenção, despertando o interesse em contribuir com o enfrentamento do bullying e o estabelecimento de uma cultura de paz.

As conclusões apresentadas encerram-se, portanto, na descrição superficial das atividades ou ações realizadas pelas pesquisas, de modo que delas não se pode depreender finalidades desenvolvimentais e comprometidas com a transformação social (MARTINS, 2011). Assim como nos artigos que mantém relações diretas com os objetivos e o objeto da pesquisa, observa-se que o que se visa é o bem estar na sociedade capitalista e a reflexão crítica como ganho próprio dos processos implicados nos estudos serviria apenas a este propósito.

Importante destacar que o fato dos artigos com ROP indireta não apresentarem discussões que engendram a participação do estudante à gestão democrática pode indicar o posicionamento dos autores de encerrarem suas contribuições em atividades que produzem um fim em si mesmas, ou seja, servem a propósitos específicos como o engajamento dos alunos na área da saúde do adolescente, no enfrentamento à violência escolar ou mesmo na produção de aprendizagem em sala de aula.

O fato é que estas atividades não deixam de ser importantes para o processo de escolarização dos alunos, entretanto são realizadas mantendo a mesma lógica de participação tutelada do aluno e que não produz mais do que as estratégias metodológicas já presentes nas escolas brasileiras (ASBAHR, 2016). O que pretendemos é afirmar a unidade entre a gestão democrática e o ensino de forma que a atividade de aprendizagem do aluno possa ser produzida

segundo suas máximas possibilidades. Este objetivo refere-se ao desenvolvimento da práxis pela educação escolar (KAMAZAKI, 2019) de modo que pensamento e ação orientem-se coerentemente para o enfrentamento dos desafios impostos pela sociedade do capital.

No que tange aos aspectos da **aprendizagem escolar** implicadas nos artigos observa-se que as estratégias utilizadas pelos pesquisadores referem-se principalmente às metodologias ativas e participativas, cuja lógica deveria garantir o protagonismo do estudante nos moldes do destaque que a ele é dado no processo de ensino e aprendizagem.

Costa *et al.* (2015, p. 483) afirma que “faz-se necessário também assumir o desafio da aplicação de metodologias participativas, que promovam o protagonismo do adolescente no planejamento e na implementação das ações (de pesquisa)”.

Veneu, Rosse e Costa (2017) defendem o uso de metodologias que proporcionem ao estudante uma postura mais ativa. Para tanto, escolheram o ensino cooperativo a fim de “propiciar o desenvolvimento das habilidades necessárias para uma cidadania mais ativa” (VENEU; ROSSE; COSTA, 2017, p. 25).

Segundo os autores,

[...] o ensino cooperativo é um método instrucional mundialmente utilizado a partir dos anos de 1970 (Johnson & Johnson, 2009). Estudos pioneiros na área já avaliaram a efetividade desse método quando comparado a outros métodos baseados no individualismo ou na competição (Johnson, Johnson, & Stanne, 2000; David W. Johnson, Maruyama, Johnson, Nelson, & Skon, 1981; Stevens, Slavin, & Farnish, 1991; Thomas & Kothari, 2015). (VENEU; ROSSE; COSTA, 2017, p. 25).

Petermann e Jung (2017) utilizaram a fala-em-interação como meio para garantir o protagonismo do estudante em seu processo de aprendizagem, bem como relações mais democráticas em sala de aula. Segundo os autores a fala-em-interação

[...] pode ser genericamente caracterizada como um fazer conjunto orientado para uma pauta relacionada a uma tarefa, em que controle e gerenciamento das formas de participação são de responsabilidade de um dos participantes, em geral o professor, ou compartilhadas. Dessa forma, a organização e o gerenciamento da tomada de turnos e da participação em sala de aula podem se direcionar para sequências que primam o controle social e a reprodução de conhecimento; ou podem se direcionar para possibilidades mais democráticas da organização da fala, como o revezamento e outras formas que variam conforme as diferentes demandas desse contexto. (PETERMANN; JUNG, 2017, p. 818).

Já no artigo escrito por Brandão Neto *et al.* (2019), a metodologia ativa é utilizada a fim de que o interesse, a motivação e a participação ocorram, pois segundo os autores, estas condições são indispensáveis para que o protagonismo juvenil aconteça.

A estratégia utilizada por eles foi o Círculo de Cultura, que em sua perspectiva educacional, teria direcionado os alunos para a “superação de uma primeira consciência ingênua sobre a percepção do bullying para uma consciência crítica quanto à pluralidade e aos desdobramentos dessa prática” (BRANDÃO NETO *et al.*, 2019, p. 5). A atividade empreendida teria produzido “um conhecimento vivo, com apreensão da realidade concreta, em um movimento crescente de diálogo que gera a inquietação para a transformação do contexto” (BRANDÃO NETO *et al.*, 2019, p. 6).

Nota-se que as metodologias postas em destaque objetivam colocar o estudante no centro da aprendizagem. Segundo Diesel, Baldez e Martins, (2017), esta atitude confere um dos princípios norteadores desta estratégia de ensino, segundo a qual visa promover além do protagonismo estudantil, autonomia e motivação suficientes para que o aluno possa estabelecer seus próprios processos de aprendizagem. Desta forma, o professor ocupa o lugar de facilitador do ensino de forma a garantir o sucesso na aquisição dos conhecimentos transmitidos.

O papel do professor é mais o de curador e de orientador. Curador, que escolhe o que é relevante entre tanta informação disponível e ajuda a que os alunos encontrem sentido no mosaico de materiais e atividades disponíveis. Curador, no sentido também de cuidador: ele cuida de cada um, dá apoio, acolhe, estimula, valoriza, orienta e inspira. Orienta a classe, os grupos e a cada aluno. Ele tem que ser competente intelectualmente, afetivamente e gerencialmente (gestor de aprendizagens múltiplas e complexas). Isso exige profissionais melhor preparados, remunerados, valorizados. Infelizmente não é o que acontece na maioria das instituições educacionais. (MORÁN, 2015, p. 24).

Segundo a lógica que estabelece entre teoria e prática, as metodologias ativas se propõem a possibilitar um ensino mais interessante e próximo da vida dos estudantes (MORÁN, 2015). Desta forma, a fragmentação entre os conteúdos e a experiência ativa seria uma das grandes causas do desinteresse e apatia dos estudantes (DIESEL; BALDEZ; MARTINS, 2017).

Daí porque defende-se a ideia de que a educação desenvolvida na escola precisa ser útil para a vida, de modo que os estudantes possam articular o conhecimento construído com possibilidades reais de aplicação prática, ou seja, aprender com sentido, com significado contextualizado. (DIESEL; BALDEZ; MARTINS, 2017, p. 276).

Apesar de comprometer-se com a unidade entre teoria e prática, com os motivos para a aprendizagem e com a participação do estudante, esta estratégia de ensino, opõe-se vigorosamente à perspectiva teórica da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica.

Tendo em vista que apresentar os antagonismos presentes entre as metodologias ativas e a posicionamento teórico-metodológico adotado pela pesquisa não é nosso objeto de estudo,

basta salientar, que as bases sob as quais nos respaldamos defendem a superação da produção empírica e cotidiana do saber, cujo pensamento constitui-se com base nas representações mais imediatas da realidade. Desta forma, o que se visa é o desenvolvimento do pensamento segundo a essencialidade dos fenômenos que se dá a partir da lógica processual e histórica dos conceitos no pensamento (ASBAHR, 2016).

Portanto, orientamo-nos para o desenvolvimento do pensamento teórico, cuja qualidade implica a conquista da inteligibilidade da consciência segundo a qual a realidade pode ser compreendida em sua máxima fidedignidade. Desta forma, a prática social torna-se qualitativamente superior, pois permite que os sujeitos assumam um compromisso com a transformação social, posto que reconhecem os condicionantes que vigoram na sociedade capitalista (MARTINS, 2011). Por isso, consoante aos pressupostos apresentados, defendemos um ensino que se proponha a ser desenvolvvente, haja vista que este não

[...] reproduz na escola a cotidianidade, marcada pela heterogeneidade, pelo espontaneísmo, por ações assistemáticas; também não é aquele que esvazia a educação escolar dos conteúdos clássicos, dos conteúdos científicos em nome de conteúdos de senso comum, de conceitos espontâneos e de pseudoconceitos, operando nos limites do pensamento empírico. Igualmente, não é aquele que atribui as possibilidades da aprendizagem às particularidades individuais dos alunos, presentes em seu desenvolvimento real, mantendo-os reféns do que são em detrimento daquilo que podem vir a ser. (MARTINS, 2011, p. 240).

Assim como as metodologias ativas não convergem com as bases teórico-metodológicas da pesquisa, elas também não são suficientes para garantir a superação da participação formal do estudante em direção a uma participação real, haja vista que não estão implicadas em tornar o aluno parte orgânica da escola e nem mesmo fazer desta atividade meio para o desenvolvimento da consciência em suas máximas possibilidades. A unidade entre teoria e prática, portanto, não objetiva a unidade entre pensamento e ação, mas sim garantir a visibilidade utilitarista e pragmática dos conhecimentos escolares.

3.2.2.7 Dos artigos que mantém relações pouco relevantes com objeto de estudo

Seguindo com as análises dos artigos selecionados pela pesquisa bibliográfica, apresento uma síntese daqueles que foram considerados **pouco relevantes**, em função de apresentarem contribuições parciais à tríade que compõe o objeto de pesquisa, no caso, segundo a participação do estudante e a gestão democrática/democracia com ausência de debates sobre a aprendizagem escolar (Quadro 14).

Quadro 14 - Síntese dos artigos que apresentam ROP pouco relevante, segundo a parcialidade da tríade que compõe o objeto de pesquisa

<i>Estado patrimonial e gestão democrática do ensino público no Brasil (MENDONÇA, 2001)</i>	
PARTICIPAÇÃO DO ESTUDANTE	– Vários estudos sobre gestão democrática abordam a participação como temática principal. Ao abordar aspectos da gestão democrática do ensino público ligados à participação, foi possível constatar que, ao contrário do que se idealiza sobre a convivência entre membros da comunidade escolar, os mecanismos adotados pelos sistemas não lograram pôr termo à guerra entre segmentos. Diretores, professores e funcionários, com prevalência dos primeiros, ainda monopolizam os foros de participação. A escola pública ainda é vista pelos usuários como propriedade do governo ou do pessoal que nela trabalha. O professor comporta-se como dono do seu cargo, dos alunos e de suas classes. O diretor funciona como guardião dessa concepção, evitando interferências de servidores e de pais. As legislações têm funcionado como mecanismos reguladores dessa prevalência, uma vez que impõem critérios de proporcionalidade na participação aos segmentos organizados da comunidade escolar. Isso não impede, no entanto, que permaneçam existindo comportamentos e atitudes de dominação dos docentes sobre os demais membros, sob argumentos que, em geral, se baseiam em questões ligadas à competência pedagógica. Apesar das várias tentativas legais de correção das distorções que privilegiam os segmentos docente e administrativo, observam-se algumas legislações que chegam a legitimar a restrição à participação dos pais e responsáveis (p. 87).
GESTÃO DEMOCRÁTICA/DEMOCRACIA	– As respostas encaminhadas à pesquisa denotam, em alguns casos, uma compreensão exageradamente ampla da gestão democrática do ensino público. Quase tudo que tem relação com a ampliação de direitos educacionais é entendido pelos administradores dos sistemas como mecanismo de gestão democrática (p. 86). – No entanto, somente quatro unidades da Federação e um município de capital possuem leis que dispõem sobre a gestão democrática. Mesmo assim, nenhuma dessas leis trata a temática com extensão suficiente para justificar o título dado a elas, restringindo-se, em todos os casos, apenas a alguns de seus aspectos e mecanismos (p. 86). – Qualquer que seja o processo de escolha, o diretor permanece sendo uma figura central no esquema de poder que envolve o funcionamento da instituição escolar. Uma das formas de limitação deste poder monocrático é a implantação de colegiados, outro mecanismo largamente utilizado pelos sistemas de ensino como expressão da gestão democrática (p. 90). – A maneira cartorial como são constituídos alguns colegiados tem levado ao seu funcionamento inadequado. Apesar do poder formal que possuem essas instâncias no encaminhamento de diferentes situações da convivência escolar, muitas vezes ele não é exercido por falta de consciência dos conselheiros em relação a esse poder. De toda maneira, apesar das dificuldades decorrentes da implantação e funcionamento dos colegiados escolares, estes são mecanismos capazes de promover o despojamento da dominação de uma só pessoa, superando a monocracia como lógica de funcionamento da direção escolar (p. 91). – A pesquisa permitiu concluir que a gestão democrática é uma diretriz de política pública de educação disseminada e coordenada pelos sistemas de ensino. As análises produzidas na pesquisa evidenciam, no entanto, que as dificuldades e as resistências na implantação de processos de gestão democrática ainda são muito intensas. As resistências apontadas pelos próprios agentes do Estado indicam que as forças que agem em contrário ao movimento de democratização da gestão são de diferentes naturezas. Para alguns, as resistências estão na interferência política sobre a educação. Outros apontam o funcionamento do próprio sistema como um fator limitador da democratização. Nessa linha estão os obstáculos que se relacionam aos complicados processos administrativos, à inflexibilidade na rotina administrativa, ao concentracionismo ou ao autoritarismo arraigado nas relações do sistema com a escola. As resistências dos professores são também consideradas, expressando-se, em geral pelo corporativismo, ao autoritarismo e à formação acadêmica deficiente. Os diretores são apontados como foco de resistência pela sua compreensão equivocada do processo eleitoral, pela centralização de informações e decisões, pelas atitudes corporativas. A própria sociedade, beneficiária legítima da gestão democrática do ensino público, é apontada pelas autoridades como resistentes às iniciativas do Estado. De maneira semelhante, as atitudes de acomodação, desinteresse ou falta de consciência sobre a importância dos processos democráticos produzem focos muitas vezes intransponíveis para a aplicação de mecanismos de gestão participativos (p. 94).

<i>Educação e participação no Brasil: um retrato aproximativo de trabalhos entre 1995 e 2003 (GHANEM, 2004)</i>	
PARTICIPAÇÃO DO ESTUDANTE	– Quanto aos mecanismos formais de participação, nenhum dos autores contestou o seu caráter positivo. Interpuseram apenas a limitação de tais mecanismos à mera formalidade e, quando isso não ocorre, ficam desconhecidas as medidas e maneiras de proceder dos órgãos superiores à escola que interferem no fenômeno (p. 183). – Tendo sido apontados diferentes tipos de condicionantes à participação, não se identificaram os motivos da falta de iniciativas para obter as condições julgadas necessárias. Da mesma forma, não estiveram disponíveis comparações rigorosas entre escolas públicas e particulares, com e sem fins de lucro. As pesquisas sobre participação de alunos não esclarecem ainda suas possíveis variações segundo faixas etárias e focos de interesse. Supõem-se sempre alunos que são crianças ou adolescentes do ensino regular, sem incluir os dos cursos de educação básica de adultos (p. 184). – Duas necessidades podem ser ainda extraídas do que se observou nos títulos apresentados. Uma é a de pesquisar que características de história, prioridades, estilo e composição dos grupos e partidos influem em políticas participacionistas. Outra é procurar entender como a pesquisa sobre participação em educação pode ser aproveitada em práticas educativas, abarcando diversos âmbitos (p. 185).
GESTÃO DEMOCRÁTICA/ DEMOCRACIA	– A pesquisa não apresentou aspectos específicos sobre a gestão democrática.
<i>Rebelião e democracia na escola (FLEURI, 2008)</i>	
PARTICIPAÇÃO DO ESTUDANTE	– Assim, no âmbito da escola, as práticas de transgressão revelam seu potencial transformador, constituindo as bases para processos educativos democráticos que superem as relações de saber-poder disciplinar, na medida em que forem assumidas coletivamente (consolidando relações de reciprocidade e solidariedade) e ativamente (cultivando a diversidade de iniciativas e interações). E, para potenciar a rede viva de solidariedade, criatividade, liberdade e organização cultivada no cotidiano escolar, é preciso desvinculá-la do caráter de transgressão e delinquência que lhe é impingido pelo sistema examinatório de vigilância e sanção (p. 476).
GESTÃO DEMOCRÁTICA/ DEMOCRACIA	A pesquisa não apresenta discussões sobre a participação do estudante – Assim, a manutenção sob controle penal de um meio transgressor, no âmbito da escola, torna-se um antídoto ao desenvolvimento de processos democráticos. A construção de processos participantes, dialógicos, críticos e cooperativos implica, pois, a desconstrução dos dispositivos disciplinares de poder (p. 476). – A construção de processos democráticos na escola implica justamente desenvolver dispositivos educacionais dialógicos que superem os mecanismos de sujeição disciplinar (p. 479) – Tanto Freinet quanto Freire defendem o diálogo e a cooperação entre sujeitos na busca de problematizar, compreender e transformar a realidade. Paulo Freire focaliza prioritariamente o trabalho educativo ligado à ação e à organização sociopolítica do mundo adulto. Freinet enfatiza a transformação do ambiente escolar mediante o desenvolvimento dos métodos ativos, da organização cooperativa e dos canais de comunicação com o meio natural e social (p. 479). – Portanto, o mais importante no trabalho de construção da democracia na escola é assumir criativamente as relações vivas, enfrentar corajosamente o jogo de forças de que participamos, criando e recriando criticamente, passo a passo, os meios que sustentem relações de autonomia e de reciprocidade e, ao mesmo tempo, neutralizando os que produzem isolamento e submissão (p. 479).

Democracia radical e democracia participativa: contribuições teóricas à análise da democracia na educação (MARQUES, 2008)

- **O artigo não apresenta discussões sobre a participação do estudante, mas a participação nos processos próprios à democracia**
- Ganha força, assim, tanto em nível acadêmico como no das políticas educacionais, a discussão da democracia participativa como fonte de garantia da democratização das relações que se estabelecem na escola e no sistema escolar. No entanto, percebe-se que o tema não se apresenta de forma consensual. Se, para os defensores da agenda neoliberal, a defesa da participação se coloca com o fito da desresponsabilização do Estado para com as políticas sociais, para os setores progressistas a democracia participativa é entendida como forma de alargamento dos direitos sociais (p. 73).
- Compreende-se, portanto, que as políticas que visam à democratização das escolas e dos sistemas públicos de ensino não podem ser consideradas como um movimento de mão única. Se, por um lado, os preceitos do neoliberalismo nos indicam a intenção privatista destas políticas, por outro, elas podem ser colocadas no campo progressista, buscando a construção de um espaço público democrático, tendo em vista que a democratização do Estado brasileiro sempre esteve na pauta das lutas da sociedade civil. Nesta perspectiva, o estudo da democracia na educação não pode se prender aos aspectos normativos, como proposto pelas teorias hegemônicas, mas sim às relações que se constroem nos diferentes espaços educativos. É nesta direção que se coloca a reflexão teórica realizada neste texto (p. 73).
- Para além dos aspectos normativos inerentes às chamadas concepções hegemônicas de democracia, tanto a radical quanto a participativa apresentam três preceitos básicos que podem nos auxiliar na análise de experiências de democratização da educação, buscando identificar seus avanços, limites e possibilidades e, ainda, sua contribuição no processo de democratização da educação e, portanto, da própria sociedade, pensando-o de forma processual, em constante construção, sem formato fixo ou definido. Quais sejam: 1) a vivência democrática nos diferentes espaços sociais leva à democratização da sociedade; 2) a democracia se consolida como prática social cotidiana, por meio de processos de formulação e renovação de uma cultura política nos diferentes espaços sociais, realizando uma repolitização global das práticas sociais e criando novas oportunidades ao exercício democrático; 3) a democracia participativa é um dos campos sociais e políticos da emancipação social (p. 73-74).
- A escola e o sistema educacional seriam analisados como instituições da esfera pública social, nas quais existe um campo político e, assim, a democracia se consolidaria a partir da cultura construída nas diferentes esferas do sistema educacional e escolar, corroborando, dessa forma, com a ideia de Mouffe de que o político não é algo que tem lugar determinado na sociedade, mas que está presente em todas as relações e espaços sociais (p. 74).
- A politização de todos os espaços sociais, inclusive da escola e do sistema educacional, abre a possibilidade da ampliação das oportunidades do exercício democrático, que se daria pela construção de práticas cotidianas democráticas (p. 74).
- O estudo da democracia na educação não deveria, portanto, buscar “modelos ideais”, mas investigar diferentes possibilidades de vivências democráticas, na medida em que esta é, além de processual, um aprendizado permanente (p. 74).
- Por fim, a pertinência das novas teorias democráticas também reside na ideia de que a construção de relações democráticas nos espaços educativos pode contribuir para a transformação e emancipação social. Vivemos em um momento histórico, em que o discurso hegemônico prega a ausência de alternativas ao neoliberalismo, tendo em vista que elas, da forma como foram implantadas, se mostraram ineficientes e, por conseguinte, ruins. Possivelmente, não exista “A” alternativa, mas sim pequenas alternativas que vão se realizando na prática social, onde as práticas educativas se inserem, e, dessa forma, contribuindo com a mudança da educação e, por conseguinte, da própria sociedade. Assim, quanto maior a possibilidade de vivências democráticas nos diferentes espaços sociais, maior a possibilidade de inclusão e emancipação social, tendo em vista que não há emancipação em si, mas relações emancipatórias que podem criar um número cada vez maior de relações igualitárias, que concorrerão na mudança social (p. 74-75).

Explorando e construindo um conceito de gestão escolar democrática (SOUZA, A. R., 2009)

**PARTICIPAÇÃO
DO ESTUDANTE**

- A participação na vida política é elemento importante que se aprende na prática democrática. Seja na gestão da escola, da cidade ou do país, a participação ampliada é quase sempre defendida como condição *sine qua non* para a efetivação democrática (p. 133).
- A análise sobre a democratização da organização e da gestão escolar não pode, de qualquer jeito, estar desarticulada da compreensão sobre as diferentes formas e razões e instâncias da participação e não participação das pessoas de todos os segmentos. É certo que a participação, per si, não garante a democracia, ela depende das formas participativas mais dialogadas e que garantam o “registro polifônico” (SÁ, 2004, p. 494) de todos os sujeitos que agem na/sobre a escola cotidianamente, através dos diversos instrumentos e processos da gestão escolar (p. 135-136).

**GESTÃO
DEMOCRÁTICA/
DEMOCRACIA**

- A gestão escolar, pelas determinações legais, deve ser pautada pelo princípio e pelo método democráticos. Todavia, há pouca clareza sobre o que significa a tradução de um em outro, na ação concreta nas escolas públicas país afora (p. 124).
- A gestão democrática é aqui compreendida, então, como um processo político no qual as pessoas que atuam na/sobre a escola identificam problemas, discutem, deliberam e planejam, encaminham, acompanham, controlam e avaliam o conjunto das ações voltadas ao desenvolvimento da própria escola na busca da solução daqueles problemas. Esse processo, sustentado no diálogo, na alteridade e no reconhecimento às especificidades técnicas das diversas funções presentes na escola, tem como base a participação efetiva de todos os segmentos da comunidade escolar, o respeito às normas coletivamente construídas para os processos de tomada de decisões e a garantia de amplo acesso às informações aos sujeitos da escola (p. 125-126).
- Isso quer dizer que a gestão da escola pública pode ser entendida pretensamente como um processo democrático, no qual a democracia é compreendida como princípio, posto que se tem em conta que essa é a escola financiada por todos e para atender ao interesse que é de todos; e também como método, como um processo democratizante, uma vez que a democracia é também uma ação educativa, no sentido da conformação de práticas coletivas na educação política dos sujeitos (p. 126).
- Porém, parece que há dificuldades para a constituição dessa educação política e, pior, em seu lugar parece haver a constituição de elementos de reprodução do autoritarismo pela própria educação escolar (p. 127).
- Ou seja, pensar a democracia exige pensar as possibilidades reais de sua realização. Do contrário, trata-se apenas de uma democracia estética, na qual as pessoas atuam na esfera pública fazendo escolhas como uma ação que se basta em si mesma. A democracia se faz menos nas definições formais, constitucionais, dos direitos dos indivíduos e mais pela ampliação real das condições de superação das desigualdades sociais (p. 128).
- Seja na escola seja na sociedade observada ampliadamente, a democracia tem se organizado apenas dessa maneira formal (p. 132).
- Essa face pedagógica e política das discussões sobre a gestão democrática obriga-nos a perceber que aquela participação política ativa, ainda que garantida pelos instrumentos organizacionais e legais escolares e dos sistemas de ensino, não se efetiva apenas pela existência desses instrumentos, uma vez que estes (conselhos, eleições, associações de pais, grêmios estudantis), isoladamente, não se fazem suficientes para a implementação da gestão democrática (p. 137).
- Eles a auxiliam, seguramente, mas podem mesmo se tornar aparelhos burocratizantes e pouco democráticos. O seu potencial só se confirma quando as pessoas do universo escolar tomam a democracia e o diálogo como princípio não apenas das suas relações na escola, mas como um fundamento da vida, em todas as esferas da sociedade, e conseguem transpor a esfera do desejado, implementando o princípio, transformando-o em método ou, pelo menos, em agenda, tanto na organização da educação/escola quanto na pesquisa, na medida em que as escolas (como instituições destinadas à formação humana) e as pesquisas sobre a gestão escolar têm o dever de colocar em pauta os problemas e as alternativas de enfrentamento a esses problemas organizacionais e políticos, histórica e contemporaneamente (p. 137).

Instâncias de participação na gestão do sistema municipal de ensino: possibilidades e perplexidades no processo de democratização (ANDRADE, 2010)

**PARTICIPAÇÃO
DO ESTUDANTE**

- O tema da participação tem sido tratado historicamente à luz de uma ampla perspectiva de entendimento. Algumas das acepções com que esse vocábulo é empregado (a liberal, a autoritária, a revolucionária e a democrática), apesar de já serem consideradas clássicas, vêm sofrendo inflexões em função do foco que mobiliza sua inferência nas práticas discursivas e sociais, sobretudo àquelas que constituem mecanismo de implementação da ação estatal (p. 298).
- Faz-se importante mencionar que ao conceber a possibilidade da atuação dos sujeitos sociais nos espaços públicos, sendo em nosso caso, particularizado o campo educacional, estamos, ao mesmo tempo, enfatizando a necessidade de se romper com a lógica de uma participação planejada e regulada pelo Estado. Assume-se aqui, por coerência de princípio, que “a tomada de consciência da necessidade de decidir e o posterior processo de decisão, quando feito no coletivo, propicia a riqueza de ideias, o debate, o confronto de argumentos diferentes que se constroem no próprio processo coletivo de consciência do problema em questão” (FERREIRA, 2004, p. 312) (p. 299).

**GESTÃO
DEMOCRÁTICA
/DEMOCRACIA**

- O artigo se propõe a analisar como o Sistema Municipal de Ensino do Recife se organiza para a elaboração e execução de suas políticas educacionais e neste sentido não oferece considerações pertinentes a gestão democrática ou à educação democrática.

Políticas educacionais, participação e gestão democrática da escola na contemporaneidade brasileira (LIMA; ARANDA; LIMA, 2012)

**PARTICIPAÇÃO
DO ESTUDANTE**

- Neves (2002) analisa a concepção de participação presente no espaço educacional no decorrer da década de 1990 destacando estar na mesma o ponto mais intrigante da política em voga, a sua contradição. O discurso é pautado na participação popular, mas na prática se percebe uma inibição da percepção dos sujeitos históricos quanto ao autoritarismo crônico atrelada à própria correlação de forças na busca do poder dentro das instituições, pontos que não deixam entrever limites impostos (p. 57).
- Essa análise, entre outras, anuncia que o significado do princípio da participação vem indicando que a democracia não tem conseguido se articular a uma concepção que legitime seus valores efetivos, e empiricamente é afirmado que a participação é reduzida, restrita, mínima, controlada, regulada, cooptada, suscitando-se posicionamentos vários, dentre eles aqueles que apregoam que a participação da população não tem sentido, quando parece “[...] que tudo o que há de essencial e substantivo está previamente decidido” (DI GIORGI, 2004, p. 120) (p. 57).
- O movimento atual que rege a sociedade capitalista em termos econômico, social e político vem orientando a configuração da democracia no movimento educacional brasileiro, demonstrando que a participação, categoria imprescindível nessa configuração, nem sempre se sustenta em um princípio que inspire um compromisso social e político que venha a assegurar uma concepção de educação que conceba o homem como sujeito da história e não sujeitoado a ela (p. 56).
- Entende-se a participação como uma categoria histórica construída nas relações sociais, um princípio orientador de ações que precisam ser constantemente aprendidas e apreendidas de modo que o homem possa se constituir em sujeito da história, possa fazer a história, mesmo com a percepção de que nessa estrutura social as condições para esse fazer não lhe são dadas a priori, mas precisam ser conquistadas no movimento histórico presente nas relações sociais, políticas e econômicas, ou seja, possibilitadas pelas contradições e mediações presentes numa totalidade social, seguindo uma premissa que leva a Gramsci, que apresenta a seguinte opção quanto à participação: [...] é preferível ‘pensar’ sem disto ter consciência crítica, de uma maneira desagregada e ocasional, isto é, ‘participar’ de uma concepção de mundo ‘imposta’ mecanicamente pelo ambiente exterior, ou seja, por um dos vários grupos sociais nos quais todos estão automaticamente envolvidos [...] ou é preferível elaborar a sua própria concepção de mundo de forma crítica, [...] escolher a própria esfera de atividade, participar ativamente na produção da história do mundo, ser o guia de si mesmo e não aceitar do exterior, passiva e servilmente, a marca da própria personalidade? (GRAMSCI, 1991, p. 12) (p. 57).
- Por isso, a participação é entendida como um princípio orientador de todas as ações, no caso, das ações que no seu conjunto dão corpo à política educacional, que é uma área específica da política social, distinta da democracia e participação induzidas em nome da gestão democrática que mais contribuiu para a conservação de aparências do que a sustentação de sua real essência (p. 58)

GESTÃO DEMOCRÁTICA /DEMOCRACIA

- A escola, considerada simplesmente como espaço executor das políticas educacionais, evidenciou a convocação comunitária como moeda de troca na promoção da pretensa gestão democrática consentida por meio de canais de participação, desde que observados os limites impostos no processo de deliberação social nos distintos instrumentos: conselhos de escola, gestão democrática, projeto político-pedagógico, associação de pais e mestres, dentre outros (p. 52).
- Por conta do esvaziamento dos movimentos populares e sociais, a gestão democrática, entre a pretensão de emancipação como projeto inicial e a conservação do espírito autocrático metamorfoseado de democrático, teve como elemento prevalecente o segundo eixo. Esse quadro marcado pelas relações de alienação e introjeção da verdade do mercado como única alternativa aos processos de crise mundial contribuiu para a construção de uma ideia fragilizada de gestão democrática, de tal forma que os canais de sua legitimação passaram a ser considerados fim em si mesmos, descaracterizando-se a sua finalidade em nível de emancipação social, como observaremos em uma enquête realizada numa pequena cidade de Minas Gerais, identificada neste estudo (p. 52).
- A gestão democrática para ser legítima deve fazer valer a participação e democracia sem mascaramentos, isto é, considerados serão o ideário da consciência coletiva e suas solicitações quanto à leitura de mundo. É exatamente nesse sentido que é necessário analisá-la criticamente, problematizá-la, desmistificá-la, o que corresponde a transitar entre suas possibilidades e seus limites (p. 58).
- A partir dessa ideia ou temos uma vara teimosa ou não curvamos a vara o suficiente para que ela tomasse prumo (segundo o conceito de curvatura da vara realizada por Saviani). Ela, a vara, continua colada ao setor da hierarquização verticalizada (do ponto de vista da gestão democrática). A democratização ainda depende basicamente da vontade daqueles que estão no Staff, no poder. Não há, portanto, um modelo participativo que consiga deslocar a gestão democrática do eixo da centralização para o eixo do coletivo (p. 58).
- De forma correlata, a gestão democrática não é nada daquilo que pressupõe uma idealização progressiva de autonomia e poder decisório à luz que induz o sociometabolismo do capital. O que temos concretamente não tem sido uma prática emancipatória, mas uma centralização de decisões substantivas, enquanto o supérfluo fica para ser decidido pelo que aprendemos a chamar de comunidade escolar (p. 63)
- Essa nomenclatura (comunidade escolar) representa outro equívoco, pois os pais, responsáveis por alunos, alunos, professores, supervisores, orientadores, inspetores escolares, diretores, vice-diretores, bedéis, cozinheiras, serventes, e outros mais, não têm identidade coletiva, mas necessidades diferenciadas. Portanto, não formam uma comunidade, formam grupos distintos, que se organizam um mínimo necessário para sobreviver na organização escolar. Gerir democraticamente uma escola é muito mais do que fiscalizar a escola, contribuir financeiramente, cuidar de alunos no intervalo, ajudar na feitoria da merenda, ajudar a pintar, varrer, cuidar da escola: é buscar e materializar o sentido de consciência coletiva. A educação emancipatória não tolhe, não cerceia nem induz a adesão aos interesses particularistas; antes liberta e apresenta de forma recorrente as razões pelas quais os instrumentos legítimos de participação e democracia devem ser problematizados, quando da ameaça de sua secundarização nos processos sócio-históricos (p. 63).

PARTICIPAÇÃO DO ESTUDANTE

Limitações da participação e gestão “democrática” na rede estadual paulista (ARELARO; JACOMINI; CARNEIRO, 2016)

- Também em relação à organização e à participação dos estudantes da educação básica, tem-se, nos últimos 30 anos, um movimento desigual e combinado, ou seja, momentos de maior organização e participação, articulados a outros em que a participação dos estudantes, quando existente, reduziu-se à formalidade dos Conselhos Escolares. Em uma instituição em que os estudantes devem ser a sua razão-fim, a organização e a participação deles no processo educativo são fundamentais para a realização da finalidade da educação escolar. Assim, proporcionar a participação paritária nas instâncias de democracia representativa e a organização em entidades como grêmios ou similares, de forma autônoma, sem a tutela do Estado, é fundamental para a efetividade da gestão democrática na educação. (p. 1148).

GESTÃO DEMOCRÁTICA /DEMOCRACIA

- A redação dada pela LDB/1996 ao tema da gestão democrática frustrou, em certa medida, aqueles que esperavam detalhamento acerca da efetivação de procedimentos concretos nos sistemas de ensino. Ao estabelecer apenas os princípios gerais, a LDB/1996 deixou para cada sistema de ensino definir, entre outros aspectos: a forma de provimento do diretor de escola, quais conselhos instituir, a proporção de participação de cada segmento e o caráter deliberativo ou consultivo desses blocos. Portanto, vários aspectos de caráter mais específico para a forma de efetivação da gestão democrática foram negligenciados, mediante a prevalência da ideia e do argumento de se produzir uma lei “enxuta”. Se, por um lado, diretrizes mais gerais contemplam o acúmulo de reflexão e debate de cada sistema de ensino e garantem uma regulamentação do princípio de gestão democrática ancorada nos avanços já produzidos nas redes de ensino, por outro, pouco contribuem para fazer avançar aquelas em que tal debate ainda é incipiente (p. 1146-1147).
- Não obstante, a questão mais importante sobre a gestão democrática da escola está no fato de que nem mesmo aquilo que a legislação propôs tem sido implementado a contento, pois, não raro, os Conselhos Escolares funcionam de maneira burocrática e formal, esvaziados de sua função deliberativa (LUIZ et al., 2010) (p. 1147).
- A gestão da escola (após a promulgação do PNE do Estado de São Paulo) continuou nas mãos do diretor, apoiado na equipe gestora e, às vezes, nos professores, sem, contudo, garantir uma efetiva participação dos alunos e da comunidade nas discussões e decisões sobre o projeto educativo e as formas de gestão da instituição (GARCIA, 2008) (p. 1148).
- Além de práticas democráticas por meio da democracia representativa (BOBBIO, 2000), principalmente nos Conselhos Escolares, há de se considerar a importância da democracia direta na forma de consulta pública, de plebiscitos e de assembleias (ARAÚJO, 2004; BENEVIDES, 1996). Esses mecanismos concorrem para maior participação e transparência na gestão da escola. Se os Conselhos Escolares, mesmo com funcionamento formal, pela força da legislação, existem em todas as escolas do país, as experiências de democracia direta, normalmente, ficam restritas a redes específicas de ensino ou a escolas que ampliam, por iniciativa própria, processos internos de democratização (p. 1149).
- Nesse contexto, coexiste no cenário nacional uma dupla perspectiva de gestão educacional: primeiramente, um formato democrático nos termos da CF/1988 e da LDB/1996, inclusive com ampliação de instâncias de democracia representativa e participativa; e uma perspectiva de gestão pautada na eficiência e eficácia dos resultados, centrada no trabalho do diretor e em uma concepção tecnocrática de gestão (p.1150).
- Todavia, para além dos discursos e legislações, o que se nota no projeto de “gestão escolar” do Estado, nos últimos 20 anos, é cada vez mais a separação entre as instâncias administrativa, financeira e pedagógica, de modo a esvaziar o caráter deliberativo e consultivo do Conselho de Escola, de fundamental importância para os processos democráticos que uma instituição republicana, como as escolas, deveria ser capaz de sustentar (p.1151).
- Consequentemente, a despeito das leis orientarem uma maior participação da comunidade no interior das escolas, o sentido desse órgão democrático da comunidade escolar foi esvaziado, tornando dispositivos participativos em verdadeiras engrenagens dos rituais burocráticos (LUIZ et al., 2010) (p. 1151).

PARTICIPAÇÃO DO ESTUDANTE

Políticas de participação de estudantes: psicologia na democratização da escola (CARVALHO; MEIRELES; GUZZO, 2018)

- Os espaços participativos assegurados por legislações representam avanços no fortalecimento da Democracia, mas psicólogos da equipe têm observado que poucos são os atores escolares que os conhecem, o que pode contribuir para a reprodução da passividade e distância da vida política, que se produz fora da escola (p. 380).
- A criação de propostas que formalizam e conferem respaldo legal à participação de estudantes representa um grande avanço na construção de uma escola que forma pessoas com capacidades para atuar como cidadãos, apropriadas de uma cultura mais participativa e dialógica, e que podem, assim, contribuir para a democratização da sociedade. No entanto, se a população não se apropria destas propostas, por mais interessantes que sejam, não chegarão a se efetivar (p. 387)

GESTÃO DEMOCRÁTICA /DEMOCRACIA

- Do ponto de vista psicológico, destacamos a potencialidade dos espaços participativos criarem condições para que os estudantes aprendam a argumentar, negociar e cumprir negociações, encaminhar seus problemas cotidianos e criar uma escola mais interessante e que faça sentido no curso de sua vida. Estas capacidades acrescentam possibilidades às constelações de significados apresentadas aos estudantes (p. 387).
- A aprendizagem do diálogo e da participação favorece que recursos como o uso da força percam sua utilidade e sejam menos escolhidos diante dos desafios cotidianos (Meireles, 2015). Ao compreender a importância da participação e se apropriar desse direito, os estudantes podem superar a ideia de que “a decisão vem de cima” e que estão ali apenas para obedecer a regras e aprender conteúdos que não lhes fazem sentido (p. 387).
- Por fim, considera-se que o fortalecimento dos espaços participativos pode reconfigurar a dinâmica cotidiana no interior das escolas, superando as relações de opressão e dominação que desconsideram os estudantes como sujeitos no processo de construção da escola (p. 387).
- Fazer da escola um espaço de exercício da participação é contribuir com a formação integral de sujeitos implicados no processo da própria construção do conhecimento e da realidade, que não se deixam levar pelos poderes que os querem passivos e submissos às explorações (p. 387).

- Discorrer sobre a Democracia não é discorrer sobre algo “consolidado”, mas que está em um processo permanente e que sofre redefinições e transformações estruturais conforme o tempo e local (DAHL, 2012) (p. 380).
- Conforme aponta Wood (2003), o sistema capitalista afirma a igualdade cívica de todas as pessoas, ao enquadrá-las como cidadãs, independentemente de sua posição socioeconômica. Porém, esta cidadania não terá qualquer poder de alcance sobre as estruturas que constroem as desigualdades de classe, tendo em vista as relações de produção capitalistas, que garantem o direito de apropriação do trabalho excedente ao proprietário, mesmo sem uma condição de privilégio jurídico ou civil (visto que todos são supostamente iguais) (p. 380).
- Evidencia-se, assim, a tendência de distanciar o povo da real possibilidade de participar na construção política do país, deixando-o mais susceptível à exploração. Neste contexto, pode-se afirmar a formalidade do regime democrático que se instaurou no Brasil, como em diversos outros países submetidos à exploração pelo chamado primeiro mundo. Para Saviani (2017), esta formalidade é insuficiente, pois precisa avançar no sentido de uma democracia real, mas é, ainda assim, necessária, ao garantir o mínimo de regras que devem ser respeitadas para a garantia de direitos dos cidadãos (p. 380).
- Desta forma, a Psicologia deve contribuir de forma tática para o fortalecimento das relações democráticas, diante do contexto de ataques aos direitos que a população brasileira tem vivenciado, tendo como horizonte estratégico a emancipação humana (p. 381).
- A LDB (Lei Nº 9.394) postula a gestão democrática como um dos princípios do ensino público (Art. 3º – inciso VIII), e propõe que as normas da gestão democráticas serão definidas pelos sistemas de ensino, conforme suas peculiaridades, seguindo como princípios a participação de profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola (inciso I) e da comunidade escolar e local nos conselhos escolares ou equivalentes (p. 383).
- Para Araújo (2009), a gestão democrática é, por excelência, uma estratégia de enfrentamento e superação dos modelos burocráticos, hierárquicos e autoritários que se reproduzem nos espaços educativos. Considerar, portanto, a participação dos sujeitos nas decisões concernentes à escola pública é viabilizar a construção de um novo projeto de escola e sociedade, dando luz e sentido ao adjetivo público (p. 383).

Gestão democrática do ensino público na educação básica: dimensões comuns e arranjos institucionais sinalizados em bases normativas de sistemas municipais de ensino (NARDI, 2018)

PARTICIPAÇÃO DO ESTUDANTE

- Ao certo, serão os usos efetivos dos mecanismos desses arranjos institucionais que demarcarão a efetividade das ações no campo democrático, devendo estar em causa, por exemplo, como esses mecanismos são recebidos e traduzidos pelos sujeitos sociais enquanto lugares ou ferramentas de participação e decisão. Também, como tal experiência resulta no acionamento de movimentos que se processam de baixo para cima e da periferia para o núcleo (CUNHA, 1981), constituindo formas de enfrentamento de padrões centralistas e de aperfeiçoamento do processo democrático no âmbito dos sistemas municipais de ensino (p. 134)

GESTÃO DEMOCRÁTICA /DEMOCRACIA

- E sobre o campo da educação, de que relação com democracia estamos tratando? Neves (2003) propõe que, em razão dos desdobramentos da política educacional neoliberal impulsionada nos anos 1990, pensemos essa relação de modo diverso da corrente nos anos 1980, cuja principal bandeira voltava-se à garantia do ensino público, gratuito, universal e de qualidade (p. 127).

PARTICIPAÇÃO DO ESTUDANTE

Jovens do ensino médio e participação na esfera escolar: um estudo transnacional (SPOZITO; ALMEIDA; TARÁBOLA, 2020)

- Os estudos percorrem os desafios que as jovens gerações de estudantes enfrentam para se organizar, participar e fazer valer suas posições em dispositivos e coletivos institucionais de gestão e deliberação presentes nos estabelecimentos de ensino. Se, por um lado, destacam a ocorrência de uma crise de participação dos estudantes na dinâmica social da escola, sublinham, por outro, a emergência de outras e novas práticas participativas dos alunos, buscando combinar e conciliar os tempos da cultura escolar e os tempos da vivência da juventude, marcada pela multiplicidade de pertencimento a variados círculos sociais de socialização, produção de sociabilidades e processos de subjetivação (Carrano, 2002; Ghanem, 2004; Sposito; Brenner; Moraes, 2009; Leão; Santos, 2018; Martins; Dayrell, 2013) (p. 314).
- Além disso, dialoga-se com o conhecimento produzido pela literatura internacional pertinente à temática, com ênfase naquela que observa a necessidade de se investigar os significados variados que as contemporâneas gerações de jovens atribuem à participação. Tal perspectiva considera que a participação desse grupo se orienta menos pelos sentidos canônicos estabelecidos na esfera do conhecimento acadêmico, os valorizados pelas gerações adultas ou ainda pelos sentidos tradicionais da participação que estruturam, e põem em movimento o sistema político institucional que os encerram aos exercícios de influência dos atores políticos ou aos momentos de tomada de decisão no âmbito dos processos políticos, seja em contextos de democracia representativa ou de democracia participativa e deliberativa (Quintelier, 2007; Pleyers; Karbach, 2014; Pontes; Henn; Griffiths, 2020) (p. 314).
- Por essas razões, ao adentrar o mundo escolar no intuito de compreender significados e práticas de participação que emergem dos alunos, dois aspectos demandam consideração: a convivência entre gerações diversas que implicam relações diferenciais de poder; e a busca de autonomia por parte dos jovens diante da experiência familiar, da ampliação do universo de circulação de conhecimentos e sociabilidades derivada da vida escolar (p. 315).
- O modo particular como estudantes lidam com o desígnio da participação, muitas vezes proposta pelos educadores e gestores, pode ser traduzido no tema da “participação defectiva (desconfiada)” cunhado por Danilo Martuccelli (2006, 2015). Não se trata de uma recusa a qualquer institucionalidade participativa, mas de uma atitude de pouco investimento nos mecanismos institucionais de representação, como conselhos escolares ou de classe e delegados, por exemplo. Muitas vezes, diante da desconfiança e do distanciamento, recorrem a certo pragmatismo nos momentos eleitorais, sem que ocorra a manifestação do desacordo (p. 320).
- Os estudantes nos grupos de discussão revelaram inclinação para modos de participação que reúnem um componente forte da ação e seus resultados, pois assim estariam mais próximos da aspiração de “ser parte” de algo. Muitas vezes adotam meios tradicionais de participação política como manifestos e petições, mas preferem as petições voltadas para conquistas no interior da unidade escolar. Um aspecto registrado nos debates em todos os grupos foi expresso na maior sensibilidade para demandas que impliquem ações que pudessem efetivamente desenvolver e, sobretudo, verificar seus resultados de modo mais imediato. São mais motivados pela construção de um repertório de participação em modalidades de atividades nas quais percebam certa possibilidade de aferição dos efeitos (p. 324-325).
- Essas questões brevemente expostas induzem à formulação de novas hipóteses sobre as modalidades que incitam estudantes a alguma forma de presença coletiva diferente daquelas previstas nas rotinas cotidianas escolares ou no desenho institucional da participação. Para tanto a noção do “poder de agir” (tradução de “empowerment”, do inglês, ou “pouvoir d’agir”, em francês) designa tanto um estado, quanto um processo (Bacqué; Biewener, 2015), pois “[...] faz referência ao ‘poder’ que tem uma pessoa ou um coletivo sobre o controle de sua existência, assim como o processo de aprendizagem para conquistá-lo. Essa noção destaca a questão da emancipação das pessoas e dos grupos, bem como da transformação social, para além da adaptabilidade das pessoas a estruturas sociais como elas são” (Galvão, 2019, p.26) (p. 326).

- De modo mais amplo, a participação dos jovens na escola que emergiu em nosso estudo explicitou o caráter processual da ação público-política que demanda novas investigações. A não atuação (via recusa ou hesitação em tomar uma posição mais ativa de iniciativa e engajamento) não pode ser diretamente associada à aceitação de hierarquias, resignação, ou delegação passiva, mas pode revelar limites e becos sem saída do associativismo e da própria oferta participativa (Sposito; Galvão, 2019). Por outro lado, as várias dimensões existentes nas relações intergeracionais no interior da vida escolar configuram eixos relevantes para a compreensão tanto dos limites como da abertura para novas possibilidades de práticas. (p. 327).
- Os mecanismos diversos que asseguram e regulam a participação institucional constituem-se na cultura material escolar que reúne a tradição a ser transmitida, independentemente das orientações ou práticas concretas dos docentes e gestores ante esses dispositivos. Tanto no Brasil como na Argentina, a luta pela democracia nas ditaduras militares conquistou a reafirmação e regulamentação da presença dos grêmios livres (centro de estudantes, no caso argentino) no interior da escola pública, de modo a assegurar legalmente a iniciativa livre e autônoma dos estudantes (p. 319).
- Outros mecanismos, como os conselhos escolares, também foram estabelecidos, com formatos diversos nos países que participaram da pesquisa, mas todos, de alguma forma, exprimem mudanças significativas na gestão de relações mais democráticas e maior possibilidade de participação nas orientações que configuram o ambiente escolar (p. 320).
- As formas de representação constituídas por representantes ou delegados em conselhos são algo de uma dupla crítica: de um lado, dirigidas aos pares que são representantes, apontando o distanciamento e a pouca eficácia dessa participação; de outro, as tensões que existem nas relações com os docentes, tutores e gestores, pois esses tendem a impor suas posições para os alunos e seus representantes, como aparecem com clareza nos grupos do México e de Madri. Os estudantes consideram que os interesses adultos têm hegemonia, enquanto os seus próprios são marginalizados, como relatam estudantes madrilenhos, catalães e paulistas. Em escolas de Madri, Barcelona e São Paulo constata-se que os jovens estudantes manifestam uma espécie de cansaço e distanciamento cada vez maior dessa participação pautada pelos mais velhos, na medida em que percorrem as séries do Ensino Médio (p. 320).
- A garantia institucional da existência de centros/grêmios estudantis não significa, necessariamente, que esses dispositivos estejam ativos, uma vez que dependem da adesão dos estudantes. Estudantes brasileiros e argentinos também indicam que, embora tenham assegurado o direito de criar suas organizações às vezes apoiados por alguns docentes, percebem que os dispositivos legais não asseguram, na prática, a autonomia e a possibilidade do dissenso, constituindo elementos frágeis diante das relações de poder que se instalam nos estabelecimentos (p. 320).
- A vitalidade dos grêmios também decorre de tradições diferenciadas da cultura escolar dos estabelecimentos, tanto em Buenos Aires como São Paulo. Nessas cidades, escolas consolidadas, com tradições enraizadas nos movimentos estudantis secundaristas, convivem melhor com essa institucionalidade discente. No entanto, as dificuldades também residem no caráter transitório dessas agremiações, uma vez que as temporalidades que organizam a experiência escolar no Ensino Médio são atravessadas pelo seu caráter breve e dinâmico (p. 321).
- Mesmo defendendo a existência dos grêmios, os jovens não deixam de tecer críticas ao seu funcionamento, sobretudo pelo distanciamento das representações e lideranças ante os demais alunos, indicando, ainda que de modo tênue, a busca por outros modelos. Percebe-se tal aspecto na experiência vivida em uma das escolas mais proativas no movimento das ocupações ocorrido no estado de São Paulo, em 2015. Numa escola da capital os estudantes inovaram ao propor um novo desenho para o grêmio a partir da anterior experiência mobilizadora, tendo em vista reduzir o isolamento das lideranças. Denominaram essa proposta como “grêmio horizontal”, uma vez que os participantes não preenchem cargos, não há qualquer hierarquia ou regimento marcando a existência da entidade; ao invés disso, a iniciativa passou a ser moldada por comissões e os interessados delas participariam de acordo com seus interesses. Cada comissão possuiria um porta-voz e esse colegiado de porta-vozes constituiria o grupo gestor da entidade (p. 321-322).

O “novo” nos programas para a juventude da secretaria da educação do Estado de São Paulo (LUIZ; PINO; BENGSTON, 2020)

**PARTICIPAÇÃO
DO ESTUDANTE**

- Por meio de três novos programas, em 2016, a SEESP implantou políticas destinadas ao protagonismo juvenil e ao incentivo do jovem como agente de práticas democráticas: Programa da Escola de Ensino Integral; Incentivo à Formação do Grêmio Estudantil; e Projeto Gestão Democrática (p. 7).
- Na ficção, o protagonista é aquele que exerce uma função de destaque. É nesse sentido que Costa afirma: [o] termo protagonismo juvenil, em seu sentido atual, indica o ator principal, ou seja, o agente de uma ação, seja ele um jovem ou um adulto, um ente da sociedade civil ou do estado, uma pessoa, um grupo, uma instituição ou um movimento social (2000, p. 20) (p. 9).
- O discurso aqui enfocado aparece como um poder que compromete toda a noção de protagonismo dos estudantes. Esse cenário pode ser analisado por três enunciados: 1. O que a SEESP denominou “novo”, nos discursos de programas atuais, representava uma continuação dos discursos que buscavam colocar os jovens em uma posição de submissão, destituídos de autonomia e poder de decisão; 2. O protesto da juventude foi um ato de resistência, algo com que a sociedade não contava, isto é, a vitalização de discursos de movimentos sociais que ressurgem como nas décadas de 1980 e 1990; e 3. Por fim, as ocupações estudantis constituíram um movimento crítico e coletivo, com um diferencial nas construções tradicionais de participação previstas pela democracia representativa: a estratégia de utilizar o espaço virtual – ponto de partida para as mobilizações (p. 10).
- Quando nos atemos ao discurso do “novo” em programas mais recentes direcionados à juventude, discurso esse anunciado pela SEESP, percebe-se a adoção de novas práticas discursivas – se antes eram estudantes em situação de vulnerabilidade e risco social, com potencialidades para atos violentos, agora são jovens protagonistas, com princípios democráticos. O que se percebe de fato é que esses discursos continuam disciplinadores, com aparência de algo inovador, mecanismos que coíbem o protagonismo (p. 10).

**GESTÃO
DEMOCRÁTICA
/DEMOCRACIA**

- Conforme Lima (2003), a gestão democrática na escola deve reger-se por princípios e regras gerais, preconizados pelos modelos decretados (leis), mas também com possibilidade de recriação desses modelos por meio da produção de regras estabelecidas pela política vigente, ou pela própria unidade escolar. Deve-se destacar que, nas políticas educacionais, as quais estruturaram as ações da SEESP, como já foi dito, a ideia de gestão democrática não é conceituada de maneira clara. Os discursos dos programas implantados, apesar das legislações em vigência, apenas discorrem sobre a possibilidade de aproximação da comunidade com a escola, do desenvolvimento da cidadania e das relações democráticas, mas sem a presença de propostas efetivas (p. 8).
- É interessante perceber que, desde o acontecimento das ocupações nas escolas (em 2015), a SEESP vem desenvolvendo ações para o fortalecimento dos grêmios estudantis. As ações, apesar de desarticuladas e dependentes do trabalho regional feito nas diretorias de ensino, visavam promover a formação do colegiado e a eleição de integrantes dos grêmios. Segundo dados da SEESP, as ações foram exitosas, haja vista que, em 2017, 92% das escolas contavam com o grêmio nas escolas (p. 9).
- O Programa de Fortalecimento dos Grêmios, com base na perspectiva do protagonismo juvenil, somou-se ao já mencionado programa Gestão Democrática na Escola, que, apesar de alegar que seu principal eixo era composto de ações de gestão participativa no ensino público estadual paulista além do fomento da participação das organizações educacionais (SÃO PAULO, 2017, p. 3), concentrou-se apenas na aplicação de um questionário-diagnóstico (aplicado na rede estadual inteira) sobre gestão democrática e seus órgãos colegiados (p. 9).
- Em uma perspectiva foucaultiana, entende-se que a ação planejada e realizada pela SEESP produziu uma prática discursiva relacionada à gestão democrática, a ponto de os alunos terem a impressão de que as etapas estabelecidas pelo grêmio tinham sido geradas unicamente por eles. Essa eficácia garante à SEESP um discurso de propagação dos princípios da gestão democrática e do protagonismo juvenil na escola – mesmo sem se discutir o que isso significa e como deveria acontecer. Para além disso, esse discurso tira a possibilidade da comunidade escolar de conceber espaços democráticos e impede a autonomia dos estudantes. O protagonismo não ocorre, nem mesmo a explicitação de opiniões da juventude ou a participação em decisões referentes à escola (p. 9).

- Constatou-se a discrepância em relação a essas práticas discursivas anunciadas, visto que o discurso novo era uma continuidade do antigo. Esse discurso tinha como propósito combater uma juventude que não se calou e foi capaz de promover mobilização e conquistar sucesso no embate que travou com a SEESP. Conclui-se que os interditos anunciados como novos e que foram estabelecidos como democráticos apenas buscavam tutelar a juventude paulista, destituindo-a de sua autonomia e de seu protagonismo, depois da resistência com a ocupação de escolas públicas no fim de 2015. Nesse sentido, cabe entender quais são os reflexos desse processo de propagação da gestão democrática via Estado, visto que esse discurso vislumbra a democracia como um fim em si mesmo, algo pronto e fácil de assimilar. É preocupante pensar que as manifestações discursivas não permitam compreender o caráter e as estratégias da SEESP sobre gestão democrática, principalmente ao refletir o “hoje”, como nos indica Foucault, em que a democracia, no Brasil, está ameaçada. A gestão democrática na escola deve ser considerada um processo que, de modo gradual, conquista espaço por meio de mudanças nas práticas cotidianas escolares, com participação coletiva. O discurso das relações democráticas é colocado em circulação para controlar os estudantes e para barrar práticas já existentes de participação social. A esperança está nesta juventude, como categoria plural, que resistiu com as ocupações e almejou uma escola pública com função socializadora e ensino de qualidade.

Fonte: Elaborado pela autora.

Segundo as contribuições que os artigos de ROP pouco relevantes oferecem sobre a **participação do estudante**, nota-se uma postura teórica/conceitual coerente aos demais artigos, ou seja, não há consenso sobre a expressão nos estudos. Em função de este bloco analítico deter-se a artigos que tomam como objeto de pesquisa a gestão democrática ou a democracia na educação, o termo *participação* aparece com mais frequência. Entretanto variações também estão presentes como a noção de protagonismo e protagonismo juvenil (LUIZ; PINO; BENGSTON, 2020).

Ademais, é possível notar nas apresentações relativas à participação na gestão democrática, que nem sempre a participação *do aluno* é considerada. Os artigos tendem a fragmentar essa atividade sem deter-se às particularidades de seus agentes.

Segundo Luiz, Pino e Bengston (2020, p. 9), “o protagonista é aquele que exerce uma função de destaque” e apresentam uma definição feita por Costa (2000, p. 20 *apud* LUIZ; PINO; BENGSTON, 2020, p. 9) que confirma esta lógica: “o termo protagonismo juvenil, em seu sentido atual, indica o ator principal, ou seja, o agente de uma ação seja ele jovem ou adulto, um ente da sociedade civil ou do estado, uma pessoa, um grupo, uma instituição ou um movimento social”.

Lima, Aranda e Lima (2012) apresentam uma definição do que entendem por participação.

Entende-se a **participação** como uma categoria histórica construída nas relações sociais, um princípio orientador de ações que precisam ser constantemente aprendidas e apreendidas de modo que o homem possa se constituir em sujeito da história, possa fazer a história, mesmo com a percepção de que nessa estrutura social as condições para esse fazer não lhe são dadas a priori, mas precisam ser conquistadas no movimento histórico presente nas relações sociais, políticas e econômicas, ou seja, possibilitadas pelas contradições e mediações presentes numa totalidade social, seguindo uma premissa **que leva a Gramsci, que apresenta a seguinte opção quanto à participação:** [...] é preferível ‘pensar’ sem disto ter consciência crítica, de uma maneira desagregada e ocasional, isto é, ‘participar’ de uma concepção de mundo ‘imposta’ mecanicamente pelo ambiente exterior, ou seja, por um dos vários grupos sociais nos quais todos estão automaticamente envolvidos [...] ou é preferível elaborar a sua própria concepção de mundo de forma crítica, [...] escolher a própria esfera de atividade, participar ativamente na produção da história do mundo, ser o guia de si mesmo e não aceitar do exterior, passiva e servilmente, a marca da própria personalidade? (GRAMSCI, 1991, p. 12 *apud* LIMA; ARANDA; LIMA, 2012, p. 57, grifos nosso).

Segundo os autores, a participação, por ser uma categoria histórica, é princípio orientador de todas as ações humanas, de modo que os sujeitos passam a ser instituintes e atores do tecido social. Entretanto ressaltam ser esta uma atividade que precisa estar em constante processo de aprendizado, uma vez que a realidade histórica da humanidade é uma conquista e não um dado naturalmente existente (LIMA; ARANDA; LIMA, 2012).

Portanto, pela qualidade do real ser constituído material e idealmente pelos homens a partir de sua própria intencionalidade perante o mundo, sua atividade deve ser também intencional e sistematicamente orientada para fins comprometidos com a produção humano genérica que lhes é própria, condição privilegiada pelo campo da educação escolar (MARTINS, 2011).

Desta forma, se a participação como categoria histórica possibilita o homem constituir-se e ser constituído pela realidade concreta, não pode ser considerada segundo critérios opcionais ou miseravelmente posta em evidência na educação escolar, outrossim, deve ocupar condição para a aprendizagem. O artigo escrito por Arelaro, Jacomini e Carneiro (2016, p. 1148) reitera este posicionamento ao afirmar que “em uma instituição em que os estudantes devem ser a sua razão-fim, a organização e a participação deles no processo educativo são fundamentais para a realização da finalidade da educação escolar”.

Tendo em vista esta lógica, uma crítica contundentemente apresentada pelos artigos refere-se à formalidade da participação do estudante.

Ghanem (2004) afirma que segundo o levantamento bibliográfico realizado em sua pesquisa, cujo objetivo era ilustrar a educação e participação no Brasil a partir de trabalhos realizados entre 1995 e 2003, nenhum dos autores contestou o caráter positivo dos mecanismos formais de participação. Entretanto, pôde avaliar que os mesmos apontaram para “limitações de tais mecanismos à mera formalidade e, quando isso ocorre, ficam desconhecidas as medidas de proceder dos órgãos superiores à escola que interferem no fenômeno” (GHANEM, 2004, p. 183).

Lima, Aranda e Lima (2012, p. 56) evidenciam o caráter ético-político da participação escolar, mas que nem sempre é atingido, pois “nem sempre se sustenta em um princípio que inspire um compromisso social e político que venha a assegurar uma concepção de educação que conceba o homem como sujeito da história e não sujeitado a ela”. A crítica que fazem sobre a possibilidade de esvaziamento da participação refere-se às influências do paradigma neoliberal na formatação da democracia no cenário educacional brasileiro, cujo caráter econômico, social e político voltado para a manutenção da sociedade capitalista, tende a impedir que a educação escolar comprometa-se com a superação da exploração humana pelas classes que hegemonicamente detém o poder do capital.

Andrade (2010) põe em cena a importância de se garantir a participação no campo da educação escolar, sem que essa sofra interferências do Estado, pois desta forma, compromete-se a oportunidade desta atividade constituir-se segundo os fins a que se destinaria, ou seja, propiciar a riqueza de ideias, o debate e “o confronto de argumentos diferentes que se

constroem no próprio processo coletivo de consciência do problema em questão” (FERREIRA, 2004, p. 312 *apud* ANDRADE, 2010, p. 299).

Quando não subordinados ao Estado, os estudantes subordinam-se à hierarquização da gestão, na qual não encontram espaço para legitimar-se, assim como afirma Mendonça (2001, p. 87)

A escola pública ainda é vista pelos usuários como propriedade do governo ou do pessoal que nela trabalha. O professor comporta-se como dono do seu cargo, dos alunos e de suas classes. O diretor funciona como guardião dessa concepção, evitando interferências de servidores e de pais. As legislações têm funcionado como mecanismos reguladores dessa prevalência, uma vez que impõem critérios de proporcionalidade na participação aos segmentos organizados da comunidade escolar. Isso não impede, no entanto, que permaneçam existindo comportamentos e atitudes de dominação dos docentes sobre os demais membros, sob argumentos que, em geral, se baseiam em questões ligadas à competência pedagógica.

Já Arelaro, Jacomini e Carneiro (2016) defendem que garantir a participação do estudante nas instâncias coletivas da escola, de forma autônoma, é também garantir a efetividade da gestão democrática na educação.

Portanto, se há críticas à formalidade da participação estudantil é porque esta limita o alcance de seus benefícios no campo educacional. De acordo com Carvalho, Meireles e Guzzo (2018, p. 387), do ponto de vista psicológico, destacam que “os espaços participativos oferecem o potencial de os estudantes aprenderem a argumentar, negociar e cumprir negociações, encaminhar seus problemas cotidianos e criar uma escola mais interessante e que faça sentido no curso de sua vida”. Estas capacidades acrescentariam possibilidades “às constelações de significados apresentadas aos estudantes” (CARVALHO; MEIRELES; GUZZO, 2018, p. 387).

Defendem ainda que a participação mediada pela lógica do diálogo poderia interferir reduzindo a violência nas escolas, proporcionar relações mais horizontalizadas, bem como maior sentimento de pertença aos processos decisórios que ocorrem no âmbito escolar. Nesta perspectiva, a participação tornar-se meio para a formação integral dos sujeitos de forma que possam estabelecer uma relação mais ativa com a realidade (CARVALHO; MEIRELES; GUZZO, 2018).

A aprendizagem do diálogo e da participação favorece que recursos como o uso da força percam sua utilidade e sejam menos escolhidos diante dos desafios cotidianos (Meireles, 2015). Ao compreender a importância da participação e se apropriar desse direito, os estudantes podem superar a ideia de que “a decisão vem de cima” e que estão ali apenas para obedecer a regras e aprender conteúdos que não lhes fazem sentido. Por fim, considera-se que o fortalecimento dos espaços participativos pode reconfigurar a dinâmica cotidiana no interior das escolas, superando as relações de

opressão e dominação que desconsideram os estudantes como sujeitos no processo de construção da escola. Fazer da escola um espaço de exercício da participação é contribuir com a formação integral de sujeitos implicados no processo da própria construção do conhecimento e da realidade, que não se deixam levar pelos poderes que os querem passivos e submissos às explorações. (CARVALHO; MEIRELES; GUZZO, 2018, p. 387).

Para além do desenvolvimento de capacidades individuais, Carvalho, Meireles e Guzzo (2018, p. 383) afirmam que a participação dos sujeitos nas decisões concernentes à escola pública viabiliza “a construção de um novo projeto de escola e sociedade, dando luz e sentido ao adjetivo público”.

Para Ângelo Ricardo de Souza (2009), o destaque da participação se dá na consolidação da democracia. Segundo ele, “seja na gestão da escola, da cidade ou do país, a participação ampliada é quase sempre defendida como condição *sine qua non* para a efetivação democrática” (SOUZA, A. R., 2009, p. 133). Entretanto,

É certo que a participação, *per si*, não garante democracia, ela depende das formas participativas mais dialogadas e que garantam o ‘registro polifônico’ (SÁ, 2004, p. 494) de todos os sujeitos que agem na/sobre a escola cotidianamente, através dos diversos instrumentos e processos da gestão escolar. (SOUZA, A. R., 2009, p. 135-136).

Os autores presentes neste bloco analítico tendem a apresentar o diálogo como habilidade central adquirida pelo exercício democrático, entretanto, dispensam a articulação da aprendizagem escolar no tratamento das condições para a democratização da educação e da própria sociedade e quando o fazem não se posicionam intencional e sistematicamente orientados para este fim. Mesmo quando a emancipação e a transformação social são postas em relevo acabam representando conquistas que se dão em função de relações diretas que mantêm com a participação.

Nesta perspectiva, a qualidade do pensamento como instrumento de mediação e compreensão da realidade em nenhum momento constitui-se objeto de discussão. Neste sentido, não basta requerermos a superação da participação formal do estudante apenas com base em mais oportunidades nos mecanismos ofertados pela gestão escolar, é preciso que a aprendizagem escolar e a gestão encontrem convergência entre necessidades e possibilidades de maneira que a unidade entre pensamento e ação possa estar no horizonte da atividade de estudo do aluno.

Em função da falta de consenso, muitas foram as apresentações conceituais sobre a **gestão democrática** na escola, de forma que os autores procuraram estabelecer um entendimento mais próximo ao que consideram ser representativo deste princípio.

Segundo Mendonça (2001, p. 94) a pesquisa realizada permitiu concluir que a gestão democrática “é uma diretriz de política pública de educação disseminada e coordenada pelos sistemas de ensino”.

Na busca por um conceito mais integrativo de gestão escolar democrática, Ângelo Ricardo de Souza (2009, p. 125-126, grifos nosso) afirma ser este:

[...] um processo político no qual as pessoas que atuam na/sobre a escola identificam problemas, discutem, deliberam e planejam, encaminham, acompanham, controlam e avaliam o conjunto das ações voltadas ao desenvolvimento da própria escola na busca da solução daqueles problemas. Esse processo, sustentado pelo diálogo na alteridade e no conhecimento às especificidades técnicas das diversas funções presentes na escola, tem como base a participação de todos os segmentos da comunidade escolar, o respeito às normas coletivamente construídas para os processos de tomada de decisões e a garantia de amplo acesso às informações aos sujeitos da escola. Isso quer dizer que a gestão da escola pública pode ser entendida pretensamente como um processo democrático, no qual a democracia é compreendida como **princípio**, posto que se tem em conta que essa é a escola financiada por todos e para atender ao interesse que é de todos; e também como **método**, como um processo democratizante, uma vez que a democracia é também uma ação educativa, no sentido da conformação de práticas coletivas na educação política dos sujeitos.

O conceito apresentado pelo autor considera dois elementos que oferecem coerência à gestão escolar, ou seja, o princípio e o método democráticos. Para Souza (2009), eles são indispensáveis, pois a presença de mecanismos de participação não garante uma atuação ativa e comprometida com a consolidação da democracia na escola.

O seu potencial só se confirma quando as pessoas do universo escolar tomam a democracia e o diálogo como princípios não apenas das suas relações na escola, mas como um fundamento da vida, em todas as esferas da sociedade, e conseguem transpor a esfera do desejado, implementando o princípio, transformando-o em método ou pelo menos em agenda, tanto na organização da educação/escola quanto na pesquisa, na medida em que as escolas (como instituições destinadas à formação humana) e as pesquisas sobre gesto escolar têm o dever de colocar em pauta os problemas e as alternativas de enfrentamento a esses problemas organizacionais e políticos, histórica e contemporaneamente. (SOUZA, A. R., 2009, p. 137).

Lima, Aranda e Lima (2012) não apresentam um conceito de gestão democrática formal, mas críticas ao que geralmente se entende por este princípio. Em primeiro lugar defendem que a participação e a democracia na escola devem ser postas em movimento sem mascaramentos, que a hierarquização ainda presente mantém o poder unilateralmente nas mãos da direção escolar e que em função da manutenção desta lógica “não há, portanto, um modelo participativo que consiga deslocar a gestão democrática do eixo da centralização para o eixo do coletivo” (LIMA; ARANDA, LIMA, 2012, p. 58), bem como criticam a falta de práticas emancipatórias, cuja centralização do poder impede a formação de identidades coletivas na escola.

Desta forma, para os autores, a comunidade escolar, enquanto nomenclatura representativa do coletivo escolar define-se como um equívoco, uma vez que seus membros tendem a atuar segundo necessidades individualizadas. Portanto, Lima, Aranda e Lima (2012, p. 63) defendem que

Gerir democraticamente uma escola é muito mais do que fiscalizar a escola, contribuir financeiramente, cuidar de alunos no intervalo, ajudar na feitoria da merenda, ajudar a pintar, varrer, cuidar da escola: é buscar e materializar o sentido de consciência coletiva. A educação emancipatória não tolhe, não cerceia nem induz a adesão aos interesses particularistas; antes liberta e apresenta de forma recorrente as razões pelas quais os instrumentos legítimos de participação e democracia devem ser problematizados, quando da ameaça de sua secundarização nos processos sócio históricos.

Arelaro, Jacomini e Carneiro (2016), assim como Lima, Aranda e Lima (2012), criticam a configuração da gestão democrática posta na maioria das escolas públicas, principalmente em função de sua herança legislativa que a define enquanto princípio, sem apresentar mecanismos que garantam sua efetividade no campo mais amplo da educação escolar, o que permite uma configuração bastante heterogênea nas práticas administrativas. Desta forma, os autores afirmam coexistir

[...] no cenário nacional uma dupla perspectiva de gestão educacional: primeiramente, um formato democrático nos termos da CF/1988 e da LDB/1996, inclusive com ampliação de instâncias de democracia representativa e participativa; e uma perspectiva de gestão pautada na eficiência e eficácia dos resultados, centrada no trabalho do diretor e em uma concepção tecnocrática de gestão. (ARELARO; JACOMINI; CARNEIRO, 2016, p. 1150).

Coerentes com a defesa que apresentamos sobre a importância da unidade entre ensino e gestão democrática, Arelaro, Jacomini e Carneiro (2016) se orientam pela mesma lógica quando definem que

[...] para além dos discursos e legislações, o que se nota no projeto de “gestão escolar” do Estado, nos últimos 20 anos, é cada vez mais a separação entre as instâncias administrativa, financeira e pedagógica, de modo a esvaziar o caráter deliberativo e consultivo do Conselho de Escola, de fundamental importância para os processos democráticos que uma instituição republicana, como as escolas, deveria ser capaz de sustentar. (ARELARO; JACOMINI; CARNEIRO, 2016, p. 1151).

Mesmo que não avancem sobre o alinhamento entre o ensino e a gestão sobre a ótica da *práxis*, os autores mostram que há reflexões que tem percorrido caminhos semelhantes aos nossos.

Carvalho, Meireles e Guzzo (2018) também apresentam definições sobre a gestão democrática que fogem aos limites definidos pela legislação própria deste princípio. Eles citam Araújo (2009 *apud* CARVALHO; MEIRELES; GUZZO, 2018, p. 383) que afirma ser “a gestão democrática, por excelência, uma estratégia de enfrentamento e superação dos modelos burocráticos, hierárquicos e autoritários que se reproduzem nos espaços educativos”.

Luiz, Pino e Bengston (2020, p. 8) encerram as contribuições conceituais sobre a gestão democrática citando Lima (2003) que afirma que

[...] a gestão democrática na escola deve reger-se por princípios e regras gerais, preconizados pelos modelos decretados (leis), mas também com possibilidade de recriação desses modelos por meio da produção de regras estabelecidas pela política vigente, ou pela própria unidade escolar.

A possibilidade de recriação de aspectos legais da gestão democrática reside no compromisso delegado a cada sistema de ensino que devem responsabilizar-se pela definição dos aspectos práticos de efetivação dos princípios presentes na Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996 e na Constituição Federal de 1988 assim como apresenta Arelaro, Jacomini e Carneiro (2016).

No esteio destas discussões os autores deferem inúmeras críticas à tendência histórica de a gestão democrática permanecer formalmente instituída nas escolas, assim como seus mecanismos de participação.

Souza (2009, p. 128-132) afirma que

[...] pensar a democracia exige pensar as possibilidades reais de sua realização. Do contrário, trata-se apenas de uma democracia estética, na qual as pessoas atuam na esfera pública fazendo escolhas como uma ação que se basta em si mesma. A democracia se faz menos nas definições formais, constitucionais, dos direitos dos indivíduos e mais pela ampliação real das condições de superação das desigualdades sociais. [...] seja na escola seja na sociedade observada ampliadamente, a democracia tem se organizado apenas dessa maneira formal.

A assertiva deferida pelo autor implica pôr em relevo a função da real democratização das escolas, ou seja, tornar possível a transformação social pelo compromisso coletivo que os sujeitos adquirem na prática democrática.

Lima, Aranda e Lima (2012, p. 52) destacam o caráter burocrático da escola “considerada simplesmente como espaço executor das políticas educacionais”, neste sentido, evidencia que a convocação comunitária tornou-se

[...] moeda de troca na promoção da pretensa gestão democrática consentida por meio de canais de participação, desde que observados os limites impostos no processo de deliberação social nos distintos instrumentos: conselhos de escola, gestão democrática, projeto político-pedagógico, associação de pais e mestres, dentre outros. (LIMA; ARANDA; LIMA, 2012, p. 52).

Arelaro, Jacomini e Carneiro (2016, p. 1147) afirmam que “nem mesmo aquilo que a legislação propôs tem sido implementado a contento” o que implica na potencial falência de novas proposições que visem superar as já existentes. Além das críticas que deferem à formalidade dos mecanismos de participação, ainda defendem a expansão de oportunidades para a democracia direta desenvolver-se, cuja máxima expressão nas escolas tem sido as assembleias, pois tais mecanismos concorrem para promover maior participação e transparência na gestão da escola.

Destaco o artigo escrito por Carvalho, Meireles e Guzzo (2018) pelo fato de apresentarem contribuições da psicologia na democratização escolar. Eles nos alertam sobre o pouco conhecimento que os atores escolares têm sobre os espaços de participação na escola, o que contribui para a reprodução da passividade e distanciamento da vida política produzida fora da escola.

Neste sentido, afirmam sobre a importância das contribuições que a psicologia pode oferecer no sentido de fortalecer as relações democráticas na escola, ainda mais “[...] diante do contexto de ataques aos direitos que a população brasileira tem vivenciado, tendo como horizonte estratégico a emancipação humana” (CARVALHO; MEIRELES; GUZZO, 2018, p. 381).

Em coerência com o alerta feito por Carvalho, Meireles e Guzzo (2018), Sposito, Almeida e Tarábola (2020), em sua pesquisa, afirmam que a garantia institucional da existência de centros/grêmios estudantis não significa, necessariamente, que esses dispositivos estejam ativos, uma vez que dependem da adesão dos estudantes.

Já o artigo escrito por Luiz, Pino e Bengston (2020) relata sobre a importância das pressões sociais sobre os sistemas de ensino, a fim de que suas necessidades sejam atendidas, assim como ocorreu nas manifestações de pais e alunos perante a Reforma do Ensino Médio em 2015.

É interessante perceber que, desde o acontecimento das ocupações nas escolas, a SEESP vem desenvolvendo ações para o fortalecimento dos grêmios estudantis. As ações, apesar de desarticuladas e dependentes do trabalho regional feito nas diretorias de ensino, visavam promover a formação do colegiado e a eleição de integrantes dos grêmios. Segundo dados da SEESP, as ações foram exitosas, haja vista que, em 2017, 92% das escolas contavam com o grêmio nas escolas. (LUIZ; PINO; BENGSTON, 2020, p. 9).

3.2.2.8 Síntese final

O conjunto dos 23 trabalhos analisados nos revela que poucos (5 artigos) foram os que ofereceram contribuições mais integradas por abordarem todos os elementos da tríade que compõe o objeto de pesquisa. Entretanto, nenhum deles se mostrou efetivamente alinhado com os pressupostos da presente pesquisa, principalmente pelo fato de estarem comprometidos com outras perspectivas teórico-metodológicas, que não a Teoria Histórico-Cultural e o método materialista histórico-dialético.

O maior número de artigos (12 artigos) refere-se à ROP pouco relevante, o que nos alerta para um silenciamento sobre as possibilidades de o ensino engendrar-se às atividades participativas de forma a privilegiar uma educação escolar comprometida com a unidade entre pensamento e ação.

Nesta perspectiva, do ponto de vista da pergunta de pesquisa: *quais são as relações entre a participação estudantil na gestão democrática e a aprendizagem escolar?* podemos afirmar, a partir das poucas evidências que os artigos apresentaram, que são pautadas na lógica formal de ensino e se comprometem com a manutenção do capitalismo, visto que a transformação social, na acepção do termo que defende a teoria da psicologia histórico-cultural, não é posta como uma necessidade humana.

Esta conclusão se torna evidente, pois apesar de a educação para a democracia, como função ético-política da educação escolar, nos parecer estar no centro da maior parte das discussões, compromete-se não com a formação de sujeitos aptos para pensar as condições histórico-materiais de vida que promovem as desigualdades sociais tão severas na sociedade capitalista, mas para garantir o desenvolvimento do bom cidadão, este comprometido à construir uma sociedade melhor, desde que esta sociedade não fuja aos limites próprios da lógica do capital.

De qualquer forma pudemos observar que nenhum dos 23 artigos comprometeu-se a explorar a relação entre a participação estudantil na gestão democrática e a aprendizagem escolar de forma a garantir coerência entre os elementos da tríade que caracteriza o objeto de estudo.

Este posicionamento observado nas pesquisas tende a manter tanto a participação do estudante como a gestão democrática em seu estado de formalidade legal, bem como a cisão entre teoria e prática no sentido de sua concretização como *práxis*. Apesar do que defendemos, a superação desta cisão dependeria da unidade entre o ensino e a gestão democrática, ambos comprometidos com a formação de sujeitos que possam, pela via da

educação escolar, transformar a escola em que estudam, a comunidade em que vivem e a sociedade que habitam e que da mesma forma e da mesma maneira, como parte do processo, possam transformar a si mesmos.

De acordo com a lógica apresentada, há que se estabelecer o ensino sistemática e intencionalmente orientado para ser desenvolvente, de modo que o aluno possa, por manter com a realidade uma nova qualidade de relação, ou seja, mediada pela inteligibilidade das contradições histórico-materiais que constituem nossa existência, visualizar necessidades que superem a cotidianidade da vida. Isso quer dizer que a educação escolar deve primar pelo desenvolvimento do pensamento teórico, de modo que a sociedade capitalista possa ser enfrentada e superada (MARTINS, 2011, 2016).

Portanto, quando indagado se *há dados que permitem estabelecer relações entre a proposição de experiências de fomento ao protagonismo estudantil e a ampliação da aprendizagem escolar dos estudantes na gestão democrática* podemos afirmar que há fragmentos que indiquem esta possibilidade, mas formalmente evidências concretas para esta pergunta não puderam ser encontradas, haja vista que as pesquisas não intencionaram explorá-la.

3.2.3 Da estrutura de organização e análise dos artigos que compõe as categorias temáticas

As categorias temáticas referem-se aos **96 artigos que não se enquadraram integralmente nos critérios de inclusão** e cuja organização procedeu-se, assim como os 23 trabalhos que apresentam algum tipo de aproximação com os objetivos e o objeto de estudo, segundo fichas analíticas com estrutura própria, caracterizadas pelo a) título; b) ano de publicação; c) autor; d) palavras-chaves de busca na base de dados; e) palavras-chaves do artigo; f) filiação teórica; g) tipo de pesquisa; h) objetivos e i) resultados.

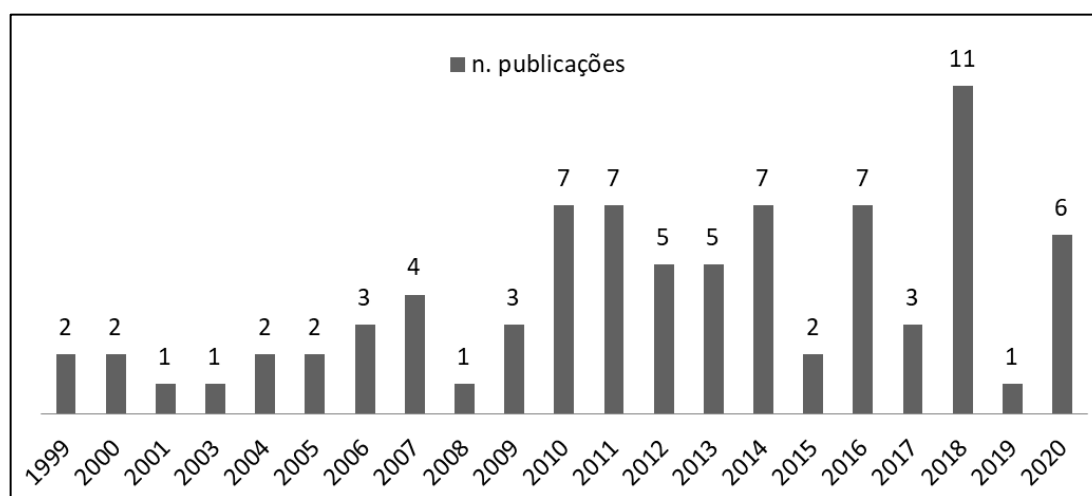
Tais elementos serão analisados de forma a apresentar um **panorama histórico conceitual e temático** referente à participação do estudante na gestão democrática e a aprendizagem escolar.

Portanto, mesmo que o objeto de estudo não esteja diretamente presente nos artigos que compõe as categorias temáticas, por estarem nele implicadas, entendemos que organizá-las tornar-se importante, pois assim poderemos apresentar as tendências histórico-temáticas que não puderam ser contempladas na exploração dos 23 artigos mais relevantes à proposta de pesquisa.

3.2.3.1 Análise dos artigos que compõe as categorias temáticas

Segundo a aplicação da sistemática das palavras-chaves no banco de dados Scielo, apresentamos a **tendência histórica** das 92 produções encontradas que não se enquadraram completamente aos critérios de inclusão, a partir do número de artigos correspondentes aos períodos em que foram publicados.

Figura 34 - Tendência histórica das categorias temáticas



Fonte: Elaborado pela autora.

Apesar de certa constância na produção de artigos que contemplam a sistemática das palavras-chaves segundo a formação das categorias temáticas ao longo de 21 anos, é possível notar que há um aumento significativo nas publicações a partir de 2010.

Pelo fato destes artigos não terem sido lidos na íntegra, ou seja, apenas o resumo dos trabalhos foi considerado para a composição das fichas analíticas, não foi possível compreender o teor formal das discussões que expliquem essa tendência. Entretanto, a análise das palavras-chaves e das filiações teóricas presentes nos artigos pode nos indicar as temáticas que justificam as maiores concentrações de estudos entre 2010 e 2020.

Nesta perspectiva, apresento a sistemática das palavras-chaves presentes nos 92 artigos, seguidas de suas respectivas frequências (quando maior que 1) a fim de categorizar as tendências temáticas presente nos estudos encontrados (Quadro 15).

Quadro 15 - Sistemática das palavras-chaves, seguidas de suas respectivas frequências (quando maior que 1) e as filiações teóricas presentes nos resumos dos 92 artigos encontrados na pesquisa bibliográfica

PALAVRAS-CHAVES	TEMÁTICAS
Ensino médio/ensino fundamental (2)/educação básica (3)/educação básica-pública/educação superior	Etapas do ensino
Administração escolar (2)/nova gestão pública (2)/gestão escolar (15)/práticas de (co)gestão político-pedagógico/gestão democrática(24)/ gestão (3)/gestão gerencial (2)/autogestão (2)/gestão empresarial/gestão pública/gestão da educação básica/gestão política da educação/gerencialismo(2)/governabilidade/autogoverno (2)/Planejamento educacional/eficiência	Gestão/Gestão escolar
Financiamento da educação (2)/formulação de política/política de avaliação/Plano Estadual de Educação (2)/reforma educacional (2)/políticas públicas de educação (18)/novo regime fiscal/legislação educacional/Plano Nacional de Educação (5)/municipalização do sistema de ensino (3)/Leis orgânicas municipais/Plano Municipal de Educação/Constituição Federal/Política de currículo (2)/Lei de Diretrizes e Bases/Legislação municipal de ensino/Sistema municipal de educação (3)/Base Nacional Comum Curricular/desterritorialização/Proteção social/descentralização da educação/Economia do Bem Estar Social/descentralização(3)/ descentralização da educação/	Políticas Públicas/ Políticas públicas educacionais
Público e privado em educação (2)/interfaces publico-privado em educação/princípios de regulação social/mercado-quase mercado/neoliberalismo (2)/autoritarismo/esfera pública/ totalitarismo/política/sociedade/classes populares/terceira via/federalismo/estado (2)/público-privado/terceiro setor/sociedade civil/capitalismo/poder político-econômico/neopatrimonialismo/Tsunami Conservador/socialismo/liberalismo/pragmatismo (2)/economia social e do trabalho/ cosmopoliticidade/globalização/Banco Mundial	Política/Estado /Economia
Mead/interacionismo social/psicologia social/teoria do discurso/Paulo Freire (3)/Hannah Arendt/teoria política/estudos organizacionais críticos/Honneth/Dewey (6)/Psicologia educacional/Mario Vieira de Mello/Anísio Teixeira/pedagogia humanista/teoria crítica/sociologia da educação/Habermas/democracia radical e plural/Rousseau/Condorett/micropolítica/crítica ao positivismo/iluminismo/pensamento/racionalidade comunicativa/racionalidade instrumental/psicologia/revezamento entre teoria e prática	Filiações teóricas
Relações de poder/processo decisório/representação docentes de práticas democráticas/participação no processo da tomada de decisão/pós-democracia/liderança/trabalho de grupo participativo/democracia (29)/condição democrática/participação (4)/vontade democrática (2)/democratização/democratização da educação (2)/escola democrática/educação democrática (2)/cidadania (5)/sujeito social/ democratização da política nacional/resistência/ democracia ética/ participação social/pertencimento/liderança na escola/escola pública democrática/ação comunitária	Democracia/ participação/ educação democrática
liberdade (2)/emancipação/educação emancipatória (2)/liberdade social (2)	Emancipação/ liberdade
Escola (4)/Educação (42)/Educação pública (4)/escola pública (2)/educado/conhecimento escola/escola sem partido/socialização escolar/socialização do saber/educação integral/disciplinas/ensino de ciências/pedagogia/currículo/discurso pedagógico/prática educativa/educação progressiva (2)/experiência educativa/ensino indireto/cultura escolar/ desenvolvimento (2)	Educação/ensino
Valores/justiça social/justiça/diversidade/direitos humanos (5)/educação para os direitos humanos/minorias/autonomia moral/qualidade social/retrocesso social/ reconhecimento/luta por reconhecimento/pluralismo/cultura/ direitos sociais (2)/ igualdade justiça	Direitos Humanos

Autonomia local/Conselhos de Educação (2)/Projeto político pedagógico/Conselhos Estaduais de Educação/Conselho Escolar/eleição/Fórum Nacional em Defesa da Educação Pública/Conselhos de Acompanhamento e Controle Social/Conferência Nacional Popular de educação (CONAPE)/Conferência Nacional de Educação (CONAE)/comunicação intersubjetiva/discurso/espço público		Mecanismos democráticos
Avaliação/avaliação institucional/avaliação educacional (2)/qualidade da educação/qualidade		Avaliação/ Qualidade
Diretor/trabalho docente/diretor escolar/		Atores da/na educação escolar
Ciclo de Políticas (metodologia)/humanizado/Feria de Santana/identidade de diretores/identidade profissional/trabalho (2)/Movimento dos Trabalhadores Sem terra/formação de professores/distribuição/inteligência/ caráter/comunidade/contexto local imaginário social/		Temas diversos
FILIAÇÕES TEÓRICAS PRESENTES NOS RESUMOS DOS ARTIGOS		
– Não especificado: 61 artigos – Axel Honneth: 6 menções – Hannah Arendt – Pedagogia do Movimento dos trabalhadores rurais sem terra – Lorenz – Bobbio – Weber – Habermas: 5 menções – Charles Suaud – Mead – Ernesto Laclau: 2 menções – Materialismo-histórico-dialético: 2 menções – Teoria do discurso – Paulo Freire: 3 menções – Perspectiva Crítica (Adorno): 2 menções – Gramsci – Kant – Durkheim – Dewey: 8 menções – Marxismo – Foucault – Chantal Mouffe – Rousseau – Condorcet – Mario Vieira de Melo – Rawls – Fraser – Anísio Teixeira – Teoria do Estado – Marcuse – Boaventura Sousa e Santos		

Fonte: Elaborado pela autora.

A partir da organização das palavras-chaves presentes nos 92 artigos foi possível extrair 13 categorias temáticas, a saber: a) etapas do ensino; b) gestão/gestão escolar; c) políticas públicas/políticas públicas educacionais; d) política/Estado/economia; e) filiações teóricas; f) democracia/participação/educação democrática; g) emancipação/liberdade; h) educação/ensino; i) direitos humanos; j) mecanismo democráticos; k) avaliação/qualidade; l) atores da/na escola; m) temas diversos.

Em função da variabilidade de palavras presentes, algumas categorias foram organizadas segundo temas compatíveis como emancipação e liberdade, e democracia e participação.

As **etapas do ensino** presentes abordam praticamente todo o processo de escolarização, inclusive a educação superior, entretanto não contempla o ensino infantil. Diante do silenciamento desta etapa, nos perguntamos: Não é possível pensar a democracia ou a participação na primeira infância? Quais seriam as possibilidades de aprendizagem escolar para esta faixa de desenvolvimento se a escola considerasse a unidade entre a participação na gestão democrática e a aprendizagem escolar, assim como defendemos nesta dissertação?

A categoria sobre **políticas públicas/políticas públicas educacionais** apresenta uma grande concentração de citações, com destaque para o financiamento da educação (2); o plano estadual de educação (2); a reforma educacional (2); o termo genérico políticas públicas de educação (18); o plano nacional de educação (5); municipalização do ensino (3); política de currículo (2) e o sistema municipal de educação (3).

Sendo algumas destas citações importantes políticas sobre a participação e a gestão democrática como os Planos Nacionais, Estaduais e Municipais de Educação, é possível afirmar que o exercício democrático, pela via da educação escolar, é um assunto de grande centralização nos artigos pesquisados neste bloco avaliativo. Isto se confirma com o número elevado de citações correspondentes à categoria **democracia/participação/educação democrática**, bem como à categoria **gestão/gestão escolar**.

Entretanto, apesar desta tendência, é possível notar que o termo *participação* ganha referências bastante diversas, de modo que o estudante não chega a ser mencionado. Da mesma forma, na categoria **atores da/na educação escolar** o aluno não é citado, apenas o docente e o diretor da escola.

Interessante destacar ainda, que os **mecanismos de participação** presentes nos artigos apesar de contemplarem importantes colegiados como o Conselho Escolar, não apresentam nenhuma menção aos grêmios estudantis ou a qualquer outro tipo de coletivo que represente a participação do estudante na gestão escolar.

O ocultamento do estudante nos processos de democratização da educação escolar coaduna-se com as análises realizadas dos 23 artigos que mantêm algum tipo de aproximação com os objetivos e o objeto de pesquisa. Sendo assim, diante destes resultados, nos perguntamos: Por que tamanho silenciamento da participação do estudante na escola?

Do ponto de vista da categoria gestão/gestão escolar, nota-se uma frequência considerável de citações sobre a gestão democrática (24), entretanto, há muitas variações presentes do termo “gestão escolar” como *administração escolar*, *práticas de (co)gestão político-pedagógica*, *gestão política da educação* e *gerencialismo*. Tais termos remetem-se ao caráter neoliberal da educação escolar nas políticas públicas, cuja lógica reside em transpor os princípios de livre-mercado para os processos de escolarização, tornando a escola uma empresa prestadora de serviços, assim como afirma Gentili (1996, p. 10).

Já temos enfatizado que os neoliberais definem um conjunto de estratégias dirigidas a transferir a educação da esfera dos direitos sociais à esfera do mercado. A ausência de um verdadeiro mercado educacional (isto é, a ausência de mecanismos de regulação mercantil que configurem as bases de um mercado escolar) explica a crise de produtividade da escola. Para os neoliberais, o reconhecimento desse fato permite orientar uma saída estratégica mediante a qual é possível conquistar, sem “falsas promessas”, uma educação de qualidade e vinculada às necessidades do mundo moderno: as instituições escolares devem funcionar como empresas produtoras de serviços educacionais.

A ideia de **qualidade na educação escolar** e os processos que a ela são ligados, também servem aos mesmos propósitos neoliberais. A escola, assim como uma empresa qualquer, deve prestar-se a garantir a eficiência e a eficácia de seus serviços, no caso, a escolarização dos alunos.

O neoliberalismo formula um conceito específico de *qualidade*, decorrente das práticas empresariais é transferido, sem mediações, para o campo educacional. As instituições escolares devem ser pensadas e avaliadas (isto é, devem julgados seus resultados), como se fossem em presas Produtivas. Produz-se nelas um tipo específico de mercadoria (o conhecimento, o aluno escolarizado, o currículo) e, consequentemente, suas práticas devem estar submetidas aos mesmos critérios de avaliação que se aplicam em toda empresa dinâmica, eficiente e flexível. Se os sistemas de *Total Quality Control* (TQC) têm demonstrado um êxito comprovado no mundo dos negócios, deverão produzir os mesmos efeitos produtivos no campo educacional. (GENTILI, 1996, p. 8).

A perspectiva neoliberal confirma-se ainda na categoria **política/Estado/economia**, uma vez que termos como *princípios de regulação social*; *mercado-quase mercado*, *liberalismo* e *capitalismo* estão presentes nas palavras-chaves. Importante destacar, que

muitas vezes estes termos estão presentes segundo as críticas que os autores deferem ao caráter neoliberal das políticas públicas educacionais.

A amplitude de posicionamentos teóricos fica bastante clara por meio da categoria **filiações teóricas**, que revela discussões que permeiam a sociologia, a psicologia, a política e a pedagogia; Dewey com 6 citações e Paulo Freire com 3 são os grandes destaques.

A análise das palavras-chaves e dos resumos dos 92 artigos revelou uma contradição importante: muitas vezes a filiação teórica utilizada como meio para as discussões realizadas não se encontra nas palavras-chaves, apenas no resumo do artigo, da mesma forma, nem sempre o que se discute no resumo esta posto de forma clara nas palavras-chaves, de modo que muitos termos são vagos e imprecisos.

Em função desta observação, foi necessário demonstrar separadamente **as filiações teóricas presentes nos resumos**, de forma a desvelar alguns autores e/ou posicionamentos metodológicos que não puderam ser localizados nas palavras-chaves. Esta sistematização revelou que 2 artigos utilizaram o materialismo-histórico-dialético e um deles referenciou Marx como aporte teórico.

Entretanto, o que nos chama a atenção foram os 61 artigos que não apresentaram nenhum posicionamento teórico/metodológico. Assim como também ocorreu na análise dos 23 artigos que mantém algum tipo de aproximação com os objetivos e o objeto de pesquisa, nos perguntamos: Por que alguns (muitos) autores não têm promovido mediações teóricas em suas pesquisas? Por que silenciar/ocultar seu posicionamento sobre os fenômenos analisados?

Foram alguns os artigos que se comprometeram a discutir sobre a **emancipação/liberdade** e sobre os **direitos humanos**, temáticas caras à democracia e à educação escolar, entretanto, principalmente do ponto de vista da emancipação, o termo posto de forma vaga e imprecisa não revela o sentido a que se refere, ou seja, se a liberdade política, humana ou a qualquer outro significado que o autor possa querer dar.

A categoria que se refere à **educação/ensino** possui o termo mais utilizado dentre as palavras-chaves presentes. Apesar de não explicitar o caráter “escolar”, o termo *educação* foi utilizado em 42 artigos, ou seja, um pouco menos da metade dos estudos analisados. Entretanto, apensar de ser este um aspecto da democracia e das políticas públicas de extrema relevância, apresenta-se pouco especificado, de modo que o *desenvolvimento*, por exemplo, enquanto termo correspondente, foi utilizado apenas duas vezes.

Por fim, nos chama a atenção o termo *formação de professores* que foi classificado na categoria **temas diversos**. Diante da presença quase irrisória do termo nos artigos analisados,

nos perguntamos: Seria a formação de professores tão irrelevante na educação para a democracia?

Nesta perspectiva, diante da breve análise dos 92 artigos que compuseram as categorias temáticas pudemos encontrar diversos silenciamentos que nos remetem aos desafios que precisam ser enfrentados para que o projeto de superação das cisões presentes entre teoria e prática, entre pensamento e ação, entre forma e conteúdo, possa ser concluído, ou seja, para que a *práxis* enquanto função da educação escolar possa estar no horizonte de alcance dos estudantes.

4 A GESTÃO DEMOCRÁTICA E A PARTICIPAÇÃO DOS ESTUDANTES: ENTRE DEFINIÇÕES, LIMITES E POSSIBILIDADES

Este capítulo representa o posicionamento teórico acerca dos inúmeros conceitos que transitam o objeto de estudo. Mesmo que se tenha prestado sistematicamente ao longo do trabalho uma delimitação em torno dos pressupostos da teoria histórico-cultural e do método materialista histórico-dialético, este imperativo (o de posicionamento) tornou-se necessário tendo em vista os muitos esvaziamentos e arbitrariedades conceituais encontradas, principalmente, a partir da pesquisa bibliográfica.

Com tais delimitações não visto, obviamente, contemplar o imenso campo teórico que compõe as temáticas que caracterizam o capítulo, nem tão pouco preencher suas lacunas. Pretendo, portanto, garantir a coerência teórico-metodológica da pesquisa, bem como promover diálogos entre os campos delimitados e os dados representativos dos capítulos 2 e 3, de modo que as singularidades presentes no estudo encontrem as suas particularidades, ou seja, os elementos que medeiam a constituição dos fenômenos estudados (PASQUALINI; MARTINS, 2015).

Desta forma defendo, diante das muitas apresentações teórico-práticas no campo da educação escolar, o ensino como sendo aquele que se adianta ao desenvolvimento do estudante, dirigindo-o segundo suas possibilidades (VIGOTSKI, 2010), bem como aquele que tem em vista a formação do pensamento teórico como instrumento de compreensão da realidade como síntese de múltiplas determinações, cuja natureza não oferece acesso imediato à consciência senão pela via do desvelamento lógico-histórico dos conceitos (MARTINS, 2011).

Da mesma forma, refiro-me à liberdade como sendo aquela que representa a existência humana baseada na superação das relações de dominação oriundas da divisão social do trabalho na sociedade capitalista, coincidindo, portanto, com a real noção de emancipação humana (TONET, 2005).

Do ponto de vista da participação do estudante, aludo-me que seja uma atividade, cujas consequências contribuam para a promoção do desenvolvimento psíquico do estudante por constituir sua atividade de estudo, superando aspirações meramente formais.

Com relação à gestão democrática, que não permaneça em seus limites burocráticos, outrossim, que possa configura-se segundo condições de concretizar o sentido de “público” da educação escolar, cujos moldes encontram-se (ou encontrariam-se) no trânsito entre gestão e ensino.

Segundo a função da educação escolar, que seja aquela comprometida com a *práxis*, sendo esta representativa da unidade entre gestão e ensino, do ponto de vista macro, e do pensamento e ação, do ponto de vista do desenvolvimento integral do estudante, de modo que a transformação social com vistas a uma nova e mais justa sociedade possa substituir o compromisso atual que a escola mantém com a mera transmissão de conhecimentos a fim de garantir maiores chances de trabalho nos limites impostos pela empregabilidade.

Por fim refiro-me a educação para a democracia como sendo aquela que considere a formação do cidadão como meio e não fim para a transformação social, de modo que a emancipação não se esgote nos limites da liberdade política.

Diante das perspectivas apresentadas, espero contribuir para que a educação escolar possa organizar-se possibilitando ao aluno reconhecer-se como ativo na construção da história e não subjugado a ela, a fim de que a sociedade com base na divisão social do trabalho e alicerçada na propriedade privada desnaturalize-se perante sua consciência.

Contudo, a educação escolar não deve encerrar-se neste reconhecimento, outrossim precisa garantir ao estudante condições cognitivo-afetivas para que ele possa agir sobre a realidade por entender-se potencialmente capaz e responsável pelas transformações tão necessárias em nossa sociedade.

Acredito ser necessário, neste momento, fazer uma importante ressalva. A relevância que defendemos da educação escolar perante novas configurações da sociedade, entendidas como emancipatórias nos moldes desenvolvidos por Marx (TONET, 2005), não faz da escola *locus* redentor das injustiças sociais e da miséria humana.

A educação escolar por caracterizar-se como um processo privilegiado de formação dos sujeitos e, portanto, da história, constitui-se instrumento que potencializa a superação das mazelas da humanidade, agindo tanto no sentido da garantia da humanização do homem pela via da apropriação dos bens materiais e imateriais conquistados pelo gênero humano, como pela superação da alienação, que dentre outros processos, também se dá pela mediação da educação escolar (DUARTE, 1999).

Neste sentido, a educação escolar ocupa um campo privilegiado de humanização, ainda que alienado, por organizar-se sistemática e intencionalmente para fins definidos visando, neste momento histórico, a escolarização dos alunos, cuja lógica representa a transmissão do saber não-cotidiano, ou seja, das conquistas humano-genéricas acumuladas ao longo da história. Portanto, o processo de escolarização é meio privilegiado para que os sujeitos tenham a oportunidade de conquistarem as máximas possibilidades do gênero

humano, mediante as quais também conquistam as possibilidades de construção e transformação desta mesma história (DUARTE, 1999).

4.1 Desenvolvimento, ensino e aprendizagem: uma unidade indissociável

Segundo os dados representativos do capítulo 2, seção primeira, no qual apresento os resultados mais recentes de três pesquisas nacionais sobre a educação escolar, fica bastante evidente que os estudantes não têm se apropriado das conquistas acumuladas pelo gênero humano ao longo da história da humanidade, ou seja, o fracasso escolar, entendido como fenômeno que constitui as dificuldades, o atraso e a evasão escolar (PATTO, 1999) tem representado mais a regra do que a exceção no cenário da educação brasileira, principalmente nas regiões norte e nordeste e dentre as pessoas de cor preta ou parda.

Tais dados evidenciam também, ainda que sob a ótica insuficiente das medidas estatísticas, que se a qualidade da educação escolar está muito aquém do necessário para considerarmos a população brasileira amplamente escolarizada, o ensino, assim como as políticas públicas de educação, precisam ser repensadas.

Do ponto de vista dos pressupostos da teoria da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica superar os múltiplos condicionantes que permitem o atual estado da educação escolar encontra, dentre muitos aspectos, respaldo em um claro posicionamento entre os meios e os fins da educação escolar, ou seja, entre teoria e prática, entre o sujeito que aprende e aquele que ensina, entre os conteúdos que são ensinados, entre as formas como são organizados e transmitidos estes conteúdos, entre suas finalidades, bem como entre quais condições de ensino e aprendizagem aluno e professor devem estar inseridos (MARTINS, 2013; ASBAHR, 2014, 2020), tarefa nada simples, mas possível de ser realizada.

Entretanto, os interesses neoliberais que atravessam as políticas públicas de educação, assim como o próprio ensino escolar, ao transformarem a educação cada vez mais em objeto ou bem de consumo a tornam, também, instrumento de dominação das classes não hegemônicas, haja vista que o objetivo do aprendizado nestas condições não encontra convergência com a realização máxima do homem enquanto gênero, mas com a conservação da sociedade de classes de base capitalista (GENTILI, 1996, TONET, 2005).

Portanto, operar no desenvolvimento das funções psíquicas superiores, a fim de que o estudante possa acessar e compreender a realidade segundo suas múltiplas determinações, superando a aparência imediata das coisas do mundo, cuja qualidade sintetiza-se no

pensamento teórico, não é objetivo do ensino que se pretende conservador. Assim como afirma Tonet (2005, p. 142),

[...] em uma sociedade de classes, o interesse das classes dominantes será sempre o polo determinante da estruturação da educação. O que significa que ela será configurada a impedir qualquer ruptura com aquela ordem social. Em consequência, a educação, quer formal, quer informal, sempre terá predominantemente um caráter conservador.

Entretanto, o mesmo autor revela que os antagonismos de classe presentes na divisão social do trabalho guardam também importantes possibilidades de resistência no campo da educação, ainda que na forma de resistência não possam representar uma educação eminentemente revolucionária (TONET, 2005).

Contudo, a existência do antagonismo de classe implica o surgimento – sob formas explícitas ou implícitas – de outras propostas, com outros fundamentos, outros valores e outros objetivos. De modo que o campo da educação, como aliás toda a realidade social, é um espaço onde se trava uma incessante luta, ainda que a hegemonia esteja sempre em mãos das classes dominantes. (TONET, 2005, p. 142).

Desta forma, entendemos a teoria histórico-cultural e a pedagogia histórico-crítica como campos contra hegemônicos que buscam superar a educação chamada por Tonet (2005) de “conservadora” a fim de possibilitar que o estudante transforme a si mesmo, a comunidade em que vive e a sociedade que habita por objetivar a apropriação do gênero humano que se deu na relação entre ensino e aprendizagem durante o processo de escolarização. Diante de uma educação escolar comprometida com a humanização do homem segundo suas máximas possibilidades, o estudante pode contribuir com a transformação social e a modificação da história segundo as bases da divisão social do trabalho.

Segundo Martins (2013, p. 134),

[...] o papel da educação escolar resulta evidente, uma vez que ela privilegia a articulação intencional entre o ensino e a aprendizagem. Não sem razão, Vigotski defendeu vigorosamente que é o ensino que promove desenvolvimento, destacando, inclusive, que a qualidade do primeiro condiciona o segundo.

Tal assertiva apresentada pela autora define, portanto, que não pode ser qualquer o ensino a realizar esta tarefa, haja vista que não é qualquer a aprendizagem, nem qualquer o desenvolvimento considerados por Vigotski (2010, p. 114), ou seja, “o único bom ensino é o que se adianta ao desenvolvimento”, haja vista que

[...] 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 momento intrinsecamente necessário e universal para que se desenvolvam na criança essas características humanas não-naturais, mas formadas historicamente. (VIGOTSKI, 2010, p. 115).

Ao postular os níveis de desenvolvimento da criança sob os quais a aprendizagem se dá (ou deveria se dar), Vigotski (2010) avalia a zona de desenvolvimento proximal como aquela em que o ensino deveria incidir, haja vista ser, segundo ele, ineficaz os processos que se dão sob as bases de um aprendizado já conquistado, ou seja, sob o nível de desenvolvimento efetivo. Com este postulado, o autor define que a escola deve operar sobre as possibilidades de desenvolvimento que estão para se desenvolver de modo que a educação escolar, ao se adiantar a este desenvolvimento possa ir atrás dele, gerando abertura para novas aprendizagens, o que significa estimular a aquisição das funções psíquicas superiores em sua máxima capacidade.

Seguindo em suas formulações, Vigotski (2010, p. 114) postula também a lei fundamental do desenvolvimento, segundo a lógica de que é a aprendizagem que o produz:

Todas as funções psicointelectuais superiores aparecem duas vezes no decurso do desenvolvimento da criança: a primeira vez, nas atividades coletivas, nas atividades sociais, ou seja, como funções intersíquicas; a segunda, nas atividades individuais, como propriedades internas do pensamento da criança, ou seja, como funções intrapsíquicos.

Diante das bases produzidas por Vigotski sobre a relação entre o desenvolvimento e a aprendizagem, que obviamente não pretendemos esgotar nesse estudo, bem como segundo as discussões já previamente realizadas sobre a psicologia histórico-cultural, objetivamos nos diferenciar claramente dos estudos encontrados na pesquisa bibliográfica, principalmente do ponto de vista do esvaziamento do papel do professor como mediador nos processos de escolarização característico das metodologias ativas.

A formação do pensamento teórico, como aquisição que se dá exclusivamente pela educação escolar, constitui-se o elemento sob o qual o ensino deve incidir, haja vista que os processos psicointelectuais por ela produzidos são qualitativamente diferentes dos que a educação oriunda da cotidianidade pode desenvolver, ou seja, “funções complexas não se desenvolvem na base de atividades que não as exijam e as possibilitem” (MARTINS, 2013, p. 134). Se este postulado é verdadeiro, não pode ser um ensino meramente verbalista e pragmático o que predomina nas escolas.

Dessa forma, a instrumentalização do trabalho pedagógico pressupõe as condições teórico-metodológicas para a operacionalização do “duplo trânsito” requerido ao “bom ensino”: do abstrato ao concreto e do concreto ao abstrato, isto é, “de cima para baixo” e “de baixo para cima”. Defendemos, então, que o percurso lógico do trabalho do professor não reproduza o percurso lógico do pensamento infantil, do pensamento primário, mas que encerre um profundo conhecimento sobre ele para poder transformá-lo, isto é, alçar uma “prática social qualitativamente superior no ponto de chegada”. Sob tais condições, nas quais o professor “empresta” ao aluno aquilo que já conquistou – quer em termos dos processos funcionais superiores quer em termos dos conteúdos escolares a serem transmitidos –, o ato de ensinar realizar-se-á como uma interposição que provoca transformações, isto é, operará como mediação no desenvolvimento do aluno. Trata-se, portanto, de promover a catarse. Por essa via, entendemos que o ensino contribuirá para a superação das representações primárias dos objetos e fenômenos em direção à sua representação conceitual, para a superação dos domínios cotidianos e dos pseudoconceitos em direção ao pensamento conceitual, para o desenvolvimento da complexa capacidade culturalmente formada que, usualmente, chamamos de capacidade para pensar além das aparências. (MARTINS, 2011, p. 231).

A assertiva de Martins (2011) resume de forma clara e precisa o papel do professor no processo de escolarização do aluno e qual o objetivo deste processo, ou seja, o desenvolvimento do pensamento teórico, qualidade do pensamento que permite ao estudante operar sobre a realidade segundo elementos que não são dados à captação imediata da consciência. Na medida em que o estudante reconhece o percurso lógico histórico dos fenômenos que compõe a história da humanidade, se reconhece ao mesmo tempo como sujeito explorado, mas também como produtor desta mesma história, processo que lhe permite desnaturalizar a divisão social do trabalho e atuar para sua transformação.

4.2 Gestão democrática e ensino: entre o silenciamento da participação estudantil e a práxis na educação escolar

Acredito que o ensino ao qual me refiro na pesquisa, segundo os pressupostos da teoria histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica, tenha ficado claramente estabelecido, entretanto o mesmo ainda não ocorreu com o conceito de gestão democrática e de participação do estudante.

A gestão democrática, segundo o que pôde ser constatado nos vinte e três artigos que mantém algum tipo de relação com o objeto da pesquisa, é sistematicamente criticada, seja pela formalidade com que tem se materializado, seja pela base neoliberal que acompanha sua legalidade. Neste sentido, sua não concretização nas escolas públicas, uma vez que ainda mantém traços importantes de uma gestão técnico-burocrática, é consenso entre os estudos.

O modelo técnico-científico de gestão escolar fundamenta-se na hierarquia de funções, na centralização das decisões, nas regras e nos procedimentos administrativos, dando mais ênfase às tarefas do que às pessoas. Trata-se de um modelo que valoriza o poder e a autoridade (exercidos unilateralmente) e enfatiza relações de subordinação, retirando (ou diminuindo nelas) a faculdade de pensar e decidir sobre seu trabalho. As escolas que operam com o modelo técnico-científico de gestão escolar, via de regra, apresentam: decisões centralizadoras no diretor (único responsável pelo êxito das ações do grupo sob seu comando); baixo grau de participação das pessoas (professores, alunos, funcionários, pais); falta de espírito de equipe; ausência de trabalho coletivo; entre outras características. (MILITÃO; MILITÃO, 2019, p. 3, grifo nosso).

Do ponto de vista da experiência empírica relatada na segunda seção do capítulo 2 podemos notar que a formalidade da gestão democrática é também parte da realidade da escola inicialmente pesquisada, ainda que a nova gestão tenha mostrado maior disponibilidade para a formação do grêmio estudantil.

A entrevista realizada com as alunas da chapa vigente revelou que elas não sabiam o que significa gestão democrática e nem mesmo uma assembleia. O questionário semiestruturado aplicado aos docentes revelou também que apesar deles reconhecerem a importância da participação dos alunos em colegiados estudantis, definem claros limites para a sua atuação, uma vez que esta deve ser tutelada e terceirizada por pessoas que detém o saber de modo que a transformação da escola, como um projeto uníssono, não incluiria, de fato, os estudantes.

Os projetos que o grêmio em vigência havia realizado na escola pesquisada refletem tais limitações, cujas características tipificam as já tradicionais atividades realizadas por este tipo de colegiado, ou seja, a realização de campanhas diversas, a promoção de campeonatos estudantis e festas afins, geralmente, encerrando as atividades do grêmio como representativas de seu alcance. Mesmo diante de tentativas e até mesmo da consolidação de ações que visavam a revisão das relações entre os alunos e professores, tais atividades foram realizadas desarticuladas da gestão escolar e dos demais estudantes, de modo que o coletivo não buscou acessar as necessidades da escola, mas sim realizar atividades conforme o que percebiam no cotidiano ou achavam que a escola precisava.

Do ponto de vista histórico, o cenário de redemocratização do país na década de 1980 foi o esteio sob o qual a gestão democrática se erigiu, significando um grande avanço para a educação escolar diante do período ditatorial anterior. Sua primeira expressão legal se deu por meio da Constituição Federal de 1988 e posteriormente consolidou-se através da Lei de Diretrizes e Bases de 1996 como um dos princípios da gestão escolar pública (ARELARO; JACOMINI; CARNEIRO, 2016).

Militão e Militão (2019) analisaram os documentos concernentes à formalização da gestão democrática e nos apontam os avanços e os recuos ocorridos ao longo de mais de 3 décadas desde sua promulgação iniciada na Constituição Federal.

Além das críticas que fazem sobre a não efetivação completa da gestão democrática acompanhando as pesquisas supracitadas, avaliam tanto na LDB como nos Planos Nacionais de Educação I e II os discursos que tem impedido esta concretização (MILITÃO; MILITÃO, 2019).

De um modo geral, os autores constataram que a gestão democrática, enquanto princípio da educação escolar pública, em toda sua extensão histórico-legal, tem apresentado poucos avanços, refletindo uma enfática tendência de repetir os dispositivos que lhe caracteriza, de modo a transmitir aos sistemas de ensino dos estados e municípios a regulamentação das práticas cotidianas (MILITÃO; MILITÃO, 2019).

Segundo a LDB, os avanços referem-se às incumbências relativas aos estabelecimentos de ensino que ineditamente dispensou a particular atenção à gestão escolar; a participação da comunidade escolar, especialmente dos docentes, na elaboração do projeto político pedagógico; a articulação entre escola e comunidade escolar; a formação de conselhos escolares como mecanismo de participação da comunidade escolar, bem como a articulação entre os docentes, as famílias e a comunidade escolar (MILITÃO; MILITÃO, 2019).

Segundo analisado pelos autores, a coordenação e efetiva integração entre os incisos VI (articular-se com as famílias e a comunidade, criando processos de integração da sociedade com a escola) e VII (informar os pais e responsáveis sobre a frequência e os rendimentos dos alunos, bem como sobre a execução de sua proposta pedagógica) do art. 12, que dispõe sobre as incumbências dos estabelecimentos de ensino, ao inciso VI do art. 13 (colaborar com as atividades de articulação da escola com as famílias e a comunidade) que dispõe sobre as incumbências dos docentes, tornam a gestão democrática legítima nas práticas educacionais cotidianas (MILITÃO; MILITÃO, 2019).

Do ponto de vista do PNE II, cuja regulamentação tem vigência até 2024, os autores afirmam como positivo o “incentivo” financeiro que o governo oferece aos estados e municípios que concretizarem a implantação da gestão democrática em suas escolas por meio de normativas próprias; a regulamentação para a nomeação dos dirigentes escolares segundo critérios técnicos de mérito e desempenho, a fim de que o cargo deixe de ser definido segundo as arbitrariedades do governo; bem como a proposição de aplicação de prova nacional específica para gestores escolares, no intuito de subsidiar futuros concursos públicos de provimento para o cargo (MILITÃO; MILITÃO, 2019).

Entretanto, a falta de abrangência nacional da gestão democrática restringe a possibilidade de universalização de suas práticas, uma vez que apenas o ensino público e a educação básica ganharam seu respaldo legal. Neste sentido, destacamos que o ensino privado e ao ensino superior, por não terem sido incluídos na legislação sobre o tema, podem ou não fazer uso de mecanismos da gestão democrática.

Ademais os autores afirmam que

[...] do conjunto de estratégias estabelecidas para a consecução da meta 19 do PNE II [20 metas], seis delas (19.2, 19.3, 19.4, 19.5, 19.6 e 19.7) apenas reafirmam elementos já previstos em legislações e dispositivos educacionais anteriores, não representando qualquer inovação em prol da efetivação da gestão democrática. (MILITÃO; MILITÃO, 2019, p. 11).

Feitas estas considerações sobre o campo formal no qual a gestão democrática se enquadra no ensino brasileiro, passaremos a abordar sobre seu significado, a fim de compreender sua representação teórico-conceitual e quais são as possibilidades de sua superação.

Segundo os vinte e três artigos que contemplam algum tipo de aproximação com o objeto de estudo, alguns apresentaram definições mais ou menos específicas sobre a gestão democrática.

Segundo Mendonça (2001, p. 94), gestão democrática “é uma diretriz de política pública de educação disseminada e coordenada pelos sistemas de ensino”.

Ângelo Ricardo de Souza (2009, p. 125) apresenta uma definição mais ampla, qual seja:

A gestão democrática é aqui compreendida, então, como um processo político no qual as pessoas que atuam na/sobre a escola identificam problemas, discutem, deliberam e planejam, encaminham, acompanham, controlam e avaliam o conjunto das ações voltadas ao desenvolvimento da própria escola na busca da solução daqueles problemas. Esse processo, sustentado no diálogo, na alteridade e no reconhecimento às especificidades técnicas das diversas funções presentes na escola, tem como base a participação efetiva de todos os segmentos da comunidade escolar, o respeito às normas coletivamente construídas para os processos de tomada de decisões e a garantia de amplo acesso às informações aos sujeitos da escola. Isso quer dizer que a gestão da escola pública pode ser entendida pretensamente como um processo democrático, no qual a democracia é compreendida como princípio, posto que se tem em conta que essa é a escola financiada por todos e para atender ao interesse que é de todos; e também como método, como um processo democratizante, uma vez que a democracia é também uma ação educativa, no sentido da conformação de práticas coletivas na educação política dos sujeitos.

Para Lima, Aranda e Lima (2012, p. 58), “a gestão democrática para ser legítima deve fazer valer a participação e democracia sem mascaramentos, isto é, considerados serão o

ideário da consciência coletiva e suas solicitações quanto à leitura de mundo”. Segundo os autores,

[...] gerir democraticamente uma escola é muito mais do que fiscalizar a escola, contribuir financeiramente, cuidar de alunos no intervalo, ajudar na feitoria da merenda, ajudar a pintar, varrer, cuidar da escola: é buscar e materializar o sentido de consciência coletiva [...] a gestão democrática não é nada daquilo que pressupõe uma idealização progressiva de autonomia e poder decisório à luz que induz o sociometabolismo do capital. O que temos concretamente não tem sido uma prática emancipatória, mas uma centralização de decisões substantivas, enquanto o supérfluo fica para ser decidido pelo que aprendemos a chamar de comunidade escolar. (LIMA; ARANDA; LIMA, 2012, p. 63).

Carvalho, Meireles e Guzzo (2018, p. 383), citando Araújo (2009), afirmam que

[...] a gestão democrática é, por excelência, uma estratégia de enfrentamento e superação dos modelos burocráticos, hierárquicos e autoritários que se reproduzem nos espaços educativos. Considerar, portanto, a participação dos sujeitos nas decisões concernentes à escola pública é viabilizar a construção de um novo projeto de escola e sociedade, dando luz e sentido ao adjetivo público.

Já Luiz, Pino e Bengston (2020, p. 8) citam Lima (2003) afirmando que

[...] gestão democrática na escola deve reger-se por princípios e regras gerais, preconizados pelos modelos decretados (leis), mas também com possibilidade de recriação desses modelos por meio da produção de regras estabelecidas pela política vigente, ou pela própria unidade escolar.

Decidi por apresentar tais conceitos a fim de demarcar os limites sob os quais eles se encerram. De modo geral, os estudos não apresentam ou consideram nenhum elemento novo ao conceito de gestão democrática, de modo que mantém uma óbvia correlação com a participação da comunidade escolar, afirmando ser um princípio da educação escolar pública e, portanto, um processo político e que tem como base o diálogo e o respeito no âmbito escolar. Mesmo quando esta prática é considerada parte de um projeto emancipatório, a emancipação é apresentada esvaziada de sentido e sem articulação teórica suficiente para justificá-la como resultado de uma educação democrática.

Problematizar o conceito de gestão democrática, mesmo não sendo este em si objeto de estudo da pesquisa, mas parte dele, é imprescindível se pretendo defender, no âmbito do processo de ensino e aprendizagem, a relação entre a participação estudantil como constituidora da atividade de estudo, bem como a unidade entre ensino e gestão.

Neste sentido, pode-se observar que o posicionamento teórico-conceitual das pesquisas analisadas em nada poderia contribuir com este projeto, haja vista que não apresentam elementos suficientes para que a participação da comunidade escolar, em particular a do estudante, supere seu *locus* formal.

Lima (2014) reafirma o campo heterogêneo da gestão democrática, demarcando o campo do poder e, portanto, político, suas origens revolucionárias e, portanto, histórico-sociais, bem como suas ligações privilegiadas à democracia participativa e, portanto, referentes ao campo da ação coletiva, como categorias de análise indispensáveis à gestão democrática, a fim de que se supere a estagnação já alcançada.

[...] a gestão democrática das escolas é uma complexa categoria político-educativa, uma construção social que não dispensa a análise dos contextos históricos, dos projetos políticos e da correlação de forças em que ocorre, para além de envolver dimensões teóricas e conceituais que vão desde as teorias da democracia e da participação, até às teorias organizacionais e aos modelos de governação e administração das escolas e respectivos sistemas escolares. Por essa razão, reconhecer o forte simbolismo político da gestão democrática, a sua genealogia revolucionária e as suas ligações privilegiadas à democracia participativa não implica, em caso algum, deixar de estudar as suas dimensões teóricas, de debater as suas realizações práticas, rejeitando, por isso, definições essencialistas e legalistas, tal como concepções de tipo meramente ideológico, participacionista e procedimentalista. De contrário, a gestão democrática das escolas corre o risco de cristalização enquanto categoria pretensamente democrática e legitimadora, já relativamente desconectada de possíveis realizações efetivamente democráticas em termos de governo das escolas, transformando-se num slogan, num lugar-comum que todos invocam sem consequências de maior, mesmo quando a definição dominante de gestão democrática possa revelar a sua eventual desvitalização, ou erosão, a subordinação perante a heteronomia e não ao exercício da autonomia, ou uma concretização marcada por muita gestão (técnico-instrumental) para pouca democracia (substantiva). (LIMA, 2014, p. 1069-1070).

Mesmo diante dos esforços do autor (LIMA, 2014), que nos apresenta importantes considerações sobre o conceito de gestão democrática, não promove (nem considera) entre gestão e ensino uma unidade de reciprocidade (e contradição), haja vista que ambos são campos de um mesmo plano, o da educação escolar e compartilham (ou deveriam compartilhar) os mesmos objetivos.

Neste sentido, se requeremos uma gestão democrática que confira à educação escolar seu real sentido de “público” ao mesmo tempo em que promove o real sentido de participação da comunidade escolar, a compreensão que se tem da relação entre teoria e prática na gestão democrática não pode se limitar ao seu caráter obviamente explícito, ou seja, democrático.

O que pretendi com essas considerações é apresentar um campo que tem se esgotado em si mesmo e se objetivamos superá-lo, segundo os pressupostos teórico-metodológicos da teoria histórico-cultural, não pode ser sobre estas bases que este projeto irá sustentar-se.

Assim como foi amplamente apresentado no capítulo 3, a participação do estudante, como mecanismo da gestão democrática, também apresenta um caráter conceitual heterogêneo que muitas vezes impede a superação de sua formalidade. Para além de uma falta de consenso sobre o que seja a participação do estudante, muitos foram os silêncios observados, haja vista que o termo ou dissolve-se no uso genérico de comunidade escolar, ou é absolutamente suprimido de muitas pesquisas sobre o campo.

Assim como a gestão democrática em si não se constitui objeto de estudo da pesquisa, a participação do estudante em si também não, entretanto, um posicionamento sobre o que entendemos ser esta categoria na gestão democrática precisa ser apresentada se requeremos construir um plano sob o qual outras pesquisas necessariamente precisarão erigir-se.

Paro (2003) faz uma importante reflexão sobre a participação, ainda que use o termo segundo sua generalidade, sem especificar o estudante. Ele afirma que a participação só pode-se constituir enquanto tal se atuar na partilha das decisões, ou seja, no poder, de outra forma seria mais adequado dizer “escola estatal” do que “pública”.

Concordamos com suas considerações e em função do esvaziamento conceitual do exercício democrático do estudante, principalmente perante a gestão democrática, defendemos que o uso do termo *participação estudantil* ou *participação do estudante* deve prevalecer sobre outros termos utilizados como participação juvenil e protagonismo do estudante ou do jovem.

Assim definimos, pois entendemos que se buscamos particularizar o lugar do estudante nos processos de ensino e aprendizagem devemos reconhecer que não estamos nos referindo a qualquer jovem, mas àquele que está em processo de escolarização e que, por isso, encontra-se vinculado a alguma instituição de ensino, bem como não estamos nos referindo a qualquer participação, mas aquela que confere ao estudante inserção orgânica na gestão escolar e que por isso representa mais do que protagonizar, pelo destaque que lhe é conferido, as atividades variadas da escola.

Segundo o dicionário online de português (PROTAGONISMO, 2021), a palavra participação significa “ação ou efeito de participar, de fazer parte de alguma coisa”. Já protagonismo significa “qualidade da pessoa que se destaca em qualquer situação, acontecimento, exercendo o papel mais importante dentre os demais”, ou “característica do personagem principal, mais importante”.

Perante o significado social da palavra participação e do protagonismo podemos notar que representam papéis diferentes e, por isso, não poderiam ser utilizados como sinônimo. A primeira confere ao estudante pertencimento a algo pelo efeito ou ação de sua atividade e a última confere ao estudante destaque nas atividades realizadas.

O fato de o estudante destacar-se em algo não quer dizer, necessariamente, que ele o faz pela ação ou efeito de seu pertencimento ao grupo, ou seja, a questão não é a valorização de um estudante ou um grupo estudantil perante os demais, nem tão pouco destacá-lo de outros agentes escolares segundo a imediatividade das atividades realizadas, mas sim conferir-lhe lugar de sujeito e, que em função de ser sujeito ou de estar em processo de, deve ser considerado ativo no encaminhamento da escola em que estuda, de seu presente e de seu futuro.

Tais considerações puderam ser observadas na pesquisa inicial, cujo protagonismo do estudante nos parece ser o significado prevalente. Muitos foram os discursos que invocaram tal posicionamento, percepção que perpassou, inclusive, os próprios alunos. Durante as eleições de líderes de sala houve maior engajamento para candidatarem-se do que para o grêmio estudantil, tendo em vista o destaque que o “cargo” poderia lhes dar, uma vez que o grêmio naquela escola, em sua história mais recente, não havia conquistado muita visibilidade.

Neste sentido, assim como afirma Bordenave (1994, p. 23) “a prova de fogo da participação não é o quanto se toma parte, mas como se toma parte”. Por isso a participação do estudante deveria referir-se a *como* o estudante pertence à escola e quais as *consequências* geradas por sua participação; se requeremos, pela via da educação escolar, formar sujeitos ativos na transformação social, ou seja, participativos nas ações sociais, precisamos que eles aprendam a transformar a própria escola. Desta forma, entendemos que pode haver um salto qualitativo da participação micro (escola) para macro (sociedade).

A **macroparticipação**, isto é, a participação macrosocial, compreende a intervenção das pessoas nos processos dinâmicos que constituem ou modificam a sociedade, quer dizer, na história da sociedade. Sua conceitualização, por conseguinte, deve incidir no que é mais básico na sociedade, que é a produção dos bens materiais e culturais, bem como sua administração e seu usufruto. Segundo esta premissa, participação social é o processo mediante o qual as diversas camadas sociais têm parte na produção, na gestão e no usufruto dos bens de uma sociedade historicamente determinada. (Satira Bezerr Ammann). O conceito de **participação social** é transferido deste modo da dimensão superficial do mero ativismo imediatista, em geral sem consequências sobre o todo, para o âmago das estruturas sociais, políticas e econômicas. (BORDENAVE, 1994, p. 24-25, grifos nosso).

Com esta hipótese, ou seja, de que pode haver um salto qualitativo entre as práticas democráticas ocorridas na escola para o campo das necessidades sociais, não estamos afirmando ser um processo direto, nem simples, o que estamos afirmando é que a escola não poderia, enquanto função social, encerrar um fim em si mesma, ou seja, o de transferir conhecimentos aos estudantes, seja estes conhecimentos científicos ou não, mas que sua função deve transcender-se operando sob as bases de uma educação para a *práxis* humana.

Para refletirmos sobre a *práxis* partiremos da seguinte questão estabelecida por Bordenave (1994, p. 64): “Como agir sobre uma realidade, para transformá-la, sem conhecê-la? E como conhecê-la sem estudá-la?”.

Ao fazer este questionamento, Bordenave (1994) implica três questões importantes, a necessidade de transformarmos a realidade, a importância de conhecermos a realidade que queremos transformar e a necessidade de adquirirmos ferramental psicointelectual para isso. Ao definirmos a escola como *lócus* privilegiado para realizar esta função, também requeremos que ela dispense aos alunos mais do que a transmissão de conhecimentos, ou seja, que ela constitua-se enquanto o *lócus* da *práxis* humana.

Segundo Kamazaki (2019, p. 33-34, grifo nosso),

Para além da compreensão mecanicista da prática (praticismo) e da teoria (teoricismo), o materialismo dialético considera a prática como ponto a partir do qual devem percorrer as abstrações do pensamento a fim de captar as determinantes essenciais do objeto ou fenômeno e efetivamente conhecê-lo. Ou seja, o conhecimento principia com a experiência prática, necessariamente parte dela, mas não pode nela permanecer, sob o risco da compreensão superficial, parcial ou aparente do fenômeno. Não se trata aqui de secundarizar a teoria, mas sim compreender efetivamente de onde ela surge, o movimento dialético que a engendra para torná-la fundamento da prática humana, prática esta que se configura como polo prevalente do processo de apreensão da realidade e que, no momento seguinte, transfigurada em teoria pela consciência, a aprimora, a transforma com vistas a determinada finalidade. É neste movimento contínuo que compreendemos a prática como critério de verdade, de validação da teoria que a explica. Prática e teoria constituem, assim, unidade dialética indissolúvel. Da prática para a teoria e desta de volta à prática – movimento dialético e permanente de apreensão e explicação do real e que, voltando-se para sua transformação, configura-se como **práxis**.

O conceito de *práxis* apresentado por Kamazaki (2019) define a indissociabilidade entre teoria e prática, de modo que tal unidade se orienta para a transformação da realidade segundo a compreensão teórica que se adquire dela, ou seja, lógico-histórica.

Portanto, a função da educação escolar enquanto “a prática fundamentada pela teoria com vistas à transformação do real” (KAMAZAKI, 2019, p. 35) não pode ocorrer sob as bases da educação “conservadora” (TONET, 2005) que o aluno tradicionalmente tem acesso, de modo que não estamos falando de qualquer unidade entre teoria e prática e nem de qualquer transformação da realidade, referimo-nos, portanto, à unidade entre atividade pedagógica e gestão democrática com vista à emancipação humana.

A unidade entre atividade pedagógica e gestão ainda não nos está completamente estabelecida, de modo que a análise dessa relação precisa ser amplamente explorada e aclarada, entretanto, nos parece completamente estabelecida a necessidade de sua concretização. Diante do projeto de uma educação para a emancipação humana, sendo esta a

máxima possibilidade de sociabilidade e liberdade no plano das relações entre os homens, gestão e ensino devem estar coerentemente alinhados, de modo que a participação do estudante não se fragmente entre atividades extraclasse, atividades em grupo ou em colegiados estudantis, reflexos de puro “ativismo”, do mesmo modo que o ensino não se encerre na memorização dos conteúdos estendendo-se no máximo à visualização utilitária entre teoria e prática.

Ensino e gestão devem concorrer para garantir que o estudante realize atividades, cujos meios e os fins causem transformações qualitativas tanto no aluno, enquanto sujeito integral, como na escola em que estuda, na comunidade em que vive e na sociedade que habita, de modo que a realidade, para ele (aluno), desnaturalize-se, processo que lhe permite reconhecer-se enquanto construtor e reconstrutor da história.

Neste movimento os meios e os fins (teoria e prática) da educação escolar mantêm uma relação de reciprocidade (e contradição) entre os campos da atividade pedagógica e da gestão escolar, ou seja, entre ensino e as ações de participação estudantil, de modo que a consciência do estudante possa constituir-se enquanto pensamento teórico.

As observações concernentes à pesquisa inicial revelaram haver uma profunda cisão entre ensino e gestão escolar, entre pensamento e ação, assim como nos vinte e três artigos explorados, sob a qual os estudantes não conseguem integrar-se enquanto sujeitos na escola em que estudam. A desarticulação observada não é característica da escola pesquisada nem exclusiva destes estudos, mas sim faz parte da realidade (e, portanto, da lógica de ensino e gestão) da maioria das escolas públicas brasileiras.

Deste modo, pretendemos sugerir caminhos importantes para a superação da participação estudantil, enquanto participação formal, localizando o aluno no campo do saber e do fazer enquanto *práxis*.

4.3 Educação para a democracia ou para emancipação humana?

Nesta seção objetivo definir o que entendemos como finalidade da educação escolar, ou seja, seu porque (ASBAHR, 2020). Iniciamos esta discussão reafirmando a defesa de Paro (2000) sobre a dimensão social da educação escolar

Por sua vez, a **dimensão social** liga-se à **formação do cidadão** tendo em vista sua contribuição para a sociedade, de modo que sua atuação concorra para a construção de uma ordem social mais adequada à realização do "viver bem" de todos, ou seja, para a realização da liberdade enquanto construção social. Se entendermos a democracia nesse sentido mais elevado de mediação para a construção e exercício da

liberdade social, englobando todos os meios e esforços que se utilizam para concretizar o entendimento entre grupos e pessoas, a partir de valores construídos historicamente (cf. Paro, 1999, pp. 105-106), podemos dizer que **essa dimensão social dos objetivos da escola se sintetiza na educação para a democracia**. (PARO, 2000, p. 24, grifos nosso).

Paro (2000) ao definir a educação para a democracia como a dimensão que a escola tem negligenciado é coerente com as discussões realizadas até aqui. Desta forma, entendemos que a democracia, enquanto princípio e método no âmbito da educação escolar (SOUZA, A. R., 2009), concorre para prevenir a arbitrariedade do poder, cujas consequências pode resultar na configuração autoritária do Estado (TONET, 2005). Neste sentido, não bastaria a escola comprometer-se em garantir a assimilação dos bens materiais e imateriais produzidos pela humanidade ao longo de seu percurso histórico, o que significaria a humanização não integral, mas “parcial” dos homens, ou seja, uma educação escolar que se encerra em seus aspectos individuais. Outrossim, esta educação deveria comprometer-se também com os aspectos ético-políticos, ou seja, sociais da educação escolar, expressos na formação do cidadão.

Segundo a experiência empírica, podemos notar que a noção de democracia apresentada pelas alunas da chapa gremista vigente caracteriza-se por certa distorção. Podemos avaliar esta percepção diante de falas como *o grêmio é um globo de cristal que as pessoas consultam*; a democracia seria *a voz do povo para um líder*; *sempre vai existir uma pessoa que vai dar o aval da coisa, o líder*; *tem que ter liderança, mas que ele vai escutar as pessoas (...)* *O líder tem que ouvir a voz do povo, ver o que é certo, se estão falando algo coerente, ver o que é melhor para o povo, porque as vezes o que a gente quer não é o que gente precisa*.

Podemos notar que o discurso proferido pelas alunas sobre a democracia representa o eco dos discursos das classes dominantes, ou seja, representa a reprodução na consciência individual da consciência social, de modo que as consequências deste modo de pensar (e agir) acrítico garantem a permanência da lógica elitista do poder que se posicionam enquanto detentores do saber e do controle das grandes massas.

Do ponto de vista da relação entre os direitos humanos e a cidadania, as mesmas estudantes fizeram considerações que reafirmam a lógica que acabamos de apresentar. Para as alunas, os direitos humanos são direitos do homem enquanto um ente natural; *o direito de ir e vir, de ter voz, de ser quem você é na sociedade*, são direitos adquiridos porque são próprios do ser do homem. Desta forma, eles precisam ser permanentemente conhecidos, a fim de que possam ser, também, garantidos. Neste sentido, as estudantes não reconhecem que estes direitos são fruto de relações histórico-materiais que se deram perante uma sociedade divida

em classes e que, por isso, não são naturais, não foram dadas aos homens, mas criadas para garantir o mínimo de justiça perante as desigualdades sociais existentes.

Obviamente não estamos culpabilizando as estudantes pela forma como entendem ser o exercício democrático e o homem enquanto sujeito a-histórico, haja vista que este entendimento faz parte da educação e das relações alienadas próprias da sociedade capitalista, o que estamos querendo ilustrar é o solo sob o qual os estudantes têm atuado e a urgência com que temos de transformá-lo.

Neste sentido, a formação do cidadão como fim da educação para a democracia requer certa atenção. Segundo Tonet (2005, p. 49), a cidadania na ótica liberal “é instrumento não para erradicar, mas para equilibrar as desigualdades sociais”, haja vista que a edificação da cidadania é inseparável da edificação da sociedade capitalista.

Apoiado no pensamento marxiano, o autor afirma que a edificação do capitalismo precisou da edificação do cidadão para concretizar-se, de modo que três qualidades foram imprescindíveis ao indivíduo nesse processo, ou seja, a liberdade, a igualdade e a propriedade. Portanto, a dissolução da sociedade feudal, na qual não havia separação entre sociedade civil e Estado, significou para Marx o marco fundante da emancipação política, no qual o campo dos direitos passou a existir (TONET, 2005).

Deste modo, a liberdade significa “o “direito” de buscar por todos os meios ao seu alcance, a satisfação dos seus interesses, o que implica necessariamente o choque e a luta contra os indivíduos, movidos pela mesma lógica”; a igualdade significa “que todos os homens têm o mesmo “direito” de mover-se de acordo com esta lógica”; e ser proprietário significa que “todos dispõem de algum bem que pode ser de interesse para os outros, enquanto cada um tem carências para cuja satisfação deverá entrar no circuito da troca mercantil” (TONET, 2005, p. 74). Portanto, “o cidadão não é o homem integral, é o homem em seu momento jurídico-político” (TONET, 2005, p. 75).

Diante do cenário de superação da sociabilidade feudal, a emancipação política representou um salto qualitativo importante para os indivíduos, entretanto, mesmo sendo importante não pode ser considerado suficiente para que possamos superar as mazelas causadas pela divisão social do trabalho, especialmente no capitalismo. Neste sentido, Marx, segundo Tonet (2005), reconhece o campo da política como um obstáculo à emancipação humana por ser expressão da organização das classes dominantes. Mesmo quando a política “realiza uma tarefa positiva, como no caso da destruição do poder político da burguesia por parte da classe trabalhadora, esta tem uma dimensão de negação, de eliminação de obstáculos e não de construção positiva da nova ordem social” (TONET, 2005, p. 56).

Tendo como base a produção material de vida, cuja lógica é matriz da humanidade do homem, Marx problematiza a divisão social do trabalho, cujas consequências culminaram não apenas com a consolidação da propriedade privada e a contradição entre os interesses individuais e os coletivos, mas também com a alienação dos sujeitos (TONET, 2005).

O fenômeno da alienação como um fenômeno amplo, não restrito ao capitalismo, mas também a outras formas de sociabilidade, origina-se na divisão social do trabalho (e, portanto, não é um problema de consciência), por meio da qual a força social objetivada pelos indivíduos, como produtos de seu trabalho, se torna um poder estranho a ele, uma força que não se compreende, e por não ser compreensível, o domina e o furta de autoconstruir-se enquanto parte do gênero humano. Tonet (2005) apresenta uma definição do que entende ser a autoconstrução do homem, sublinhando o caráter necessariamente ativo que os indivíduos devem assumir para si:

O tornar-se homem do homem implica, essencialmente, ser ativo, isto é, criar objetos, criar um mundo cada vez mais amplo, criar-se a si mesmo e de um modo cada vez mais rico, mais multifacetado, mais complexo; tornar-se cada vez mais consciente e mais livre e, com isso, cada vez mais senhor do seu próprio destino; tudo isso implicando, por sua vez, uma relação harmônica com a natureza na medida em que esta relação é indispensável para uma autoconstrução efetivamente humana e também uma relação harmônica dos homens entre si, já que a autocriação do indivíduo depende de sua relação com o gênero e vice-versa (p.61) [...] **A essência da emancipação humana está no domínio consciente e coletivo dos homens sobre o seu processo de autoconstrução, sobre o conjunto do processo histórico.** (TONET, 2005, p. 113, grifo nosso).

Segundo a definição apresentada por Tonet (2005), a autodeterminação do homem, enquanto expressão da liberdade humana e o verdadeiro campo da emancipação, só poderá dar-se segundo a eliminação da alienação e, portanto, da divisão social de classes que define a existência de relações de dominação e exploração entre aqueles que detém os meios de produção e aqueles que sobrevivem da venda de sua força de trabalho.

É no trabalho assalariado que o trabalhador é expropriado da sua essência humana, porém não só no sentido de desapropriá-lo de algo pronto e acabado, mas de impedi-lo de realizar, por intermédio da apropriação da riqueza socialmente produzida, a suas potencialidades especificamente humanas. (TONET, 2005, p. 65).

É neste sentido que articular educação e cidadania poderia tornar-se um equívoco. Para evitar o desvio dos objetivos que defendemos para educação escolar precisamos definir que a educação para democracia, no sentido da formação do cidadão, não pode ser considerada o fim, mas o meio para uma sociedade mais justa, haja vista que ela pode

significar a manutenção do *status quo* da sociedade do capital e não o caminho para sua superação (TONET, 2005).

Para caminhar em direção à emancipação humana, implica reconhecermos que a educação para a cidadania não pode ser considerada sinônimo de liberdade efetiva e plena, posto que o campo da democracia-cidadã representa a emancipação política, na qual os interesses dominantes ainda estão vigentes (TONET, 2005). Segundo Tonet (2005, p. 76, grifos do autor),

formar o homem como cidadão é tomá-lo como membro da comunidade política e estruturar todo o processo educativo no sentido de leva-lo a agir conscientemente como cidadão, tanto na atividade especificamente educativa como na vida social extra-escolar. Mas, atente-se bem: trata-se de leva-lo a agir como membro de uma comunidade *política*, mas não de uma comunidade social. Ou, o que dá no mesmo, como membro de uma comunidade social apenas enquanto instaurada pela comunidade política. Na exata pressuposição – falsa – de esta esfera é *locus* da realização da liberdade humana. O social, aqui, aparece apenas como “preocupação”, como “assistência”, como “solidariedade”, ou seja, como um fato que tem a sua origem na consciência e não na materialidade das relações econômicas. Estas continuam a ser perpassadas pelo egoísmo proprietário.

Feitas estas considerações, as quais obviamente não pretendemos exaurir, nos perguntamos: Seria mais adequado nos posicionarmos segundo a educação para a democracia, como tem feito boa parte dos estudos, ou deveríamos nos orientar explicitamente segundo a educação para a emancipação humana, de modo a garantirmos maior coerência entre os meios e os fins de uma educação escolar contra hegemônica?

Antes de seguirmos com este questionamento, é importante definir que, na concepção de Marx, emancipação humana é sinônimo de comunismo, sendo que a emancipação humana representa o campo da liberdade e o comunismo a nova forma de sociabilidade posta diante da superação da divisão social do trabalho, na qual os indivíduos possuem condições de autodeterminar-se.

Tonet (2005) faz importantes reflexões sobre as deformações produzidas principalmente sobre o conceito de “comunismo” diante dos inúmeros embates ideológicos os quais historicamente sofreu, o que torna o uso do termo difícil de ser estabelecido, especialmente no campo da educação. Tais deformações se caracterizam por considerar o comunismo uma utopia; uma ideia, no máximo reguladora, “que estimula a luta por uma constante melhoria, mas jamais efetivamente realizável”; “uma forma de sociabilidade totalitária que suprime as diferenças e a liberdade do indivíduo”, bem como um “resultado inevitável do processo histórico” (TONET, 2005, p. 79).

Neste sentido, o próprio autor afirma preferir o uso da categoria emancipação humana, haja vista que esta coloca no centro da problemática a questão da liberdade, assim como também o faz a perspectiva liberal.

Portanto, acreditamos que problematizar se a educação escolar deve orientar-se “para a democracia” ou “para a emancipação humana” não é uma questão de preciosismo conceitual, mas uma questão de coerência teórico-metodológica e ético-política entre os meios e os fins da atividade educativa.

Da mesma forma que a *práxis* na educação escolar como a unidade entre ensino e gestão democrática ainda não nos está completamente esclarecida, os fins da educação como “para a democracia” ou “para a emancipação humana” também não nos esta, entretanto, nos parece completamente necessário que este debate seja realizado, a fim de que a educação para a cidadania não seja confundida com a efetivação da liberdade humana.

Se ainda não podemos estabelecer uma relação direta entre educação escolar e a emancipação humana, uma vez que a liberdade plena do homem só poderá ocorrer diante de mudanças concretamente estabelecidas na sociedade vigente (TONET, 2005), podemos requerer uma relação na qual o estudante torne-se sujeito de sua aprendizagem, ou seja, que ele possa, pelas condições que lhe são oferecidas, participar ativamente dos processos de escolarização sob os quais é submetido, e que por participar destes processos passe a reconhecer-se também enquanto sujeito da história da humanidade, tanto a que já foi construída e estabelecida, como a que ainda esta por ser feita.

Segundo o que viemos debatendo até este momento, podemos concluir, então, que a formação do estudante enquanto *sujeito* o define também enquanto a síntese da função escolar como *práxis*, ou seja, a *práxis* possibilita ao estudante objetivar os aspectos cognoscitivos e ético-políticos que ele assimilou durante o processo de ensino e aprendizagem, da mesma forma que permite a apropriação dos mesmos aspectos pela unidade que mantém entre teoria e prática, ou seja, entre pensamento e ação.

Se entendemos que a educação para a cidadania corre o risco de encerrar-se na emancipação política, garantindo no máximo, uma relação de criticidade entre o sujeito e a realidade, sem que a transformação radical da sociedade, e portanto, do trabalho, seja posta como horizonte da educação escolar e se entendemos que a configuração da educação escolar deve promover o estudante enquanto sujeito, precisamos entender, também, de que sujeito estamos nos referindo, já que não é no sujeito cidadão que podemos, com segurança nos apoiar.

O movimento da consciência de classe assim como nos apresenta Almeida, Abreu e Rossler (2011, p. 559) pode iluminar esta questão, uma vez que “o movimento de construção

de uma nova sociedade exige um projeto que deve se delinear pelo movimento coletivo da classe trabalhadora”.

Almeida, Abreu e Rossler (2011) afirmam que a passagem de uma consciência alienada para uma consciência da alienação, ou seja, uma consciência revolucionária requer a mobilização das dimensões afetivo-cognitivas segundo a assimilação dos conceitos científicos, de modo que a consciência fundamentada na cotidianidade e, portanto, alienada, possa ser superada.

No desenvolvimento da consciência individual alienada, fundamentada nas relações sociais alienadas e alienantes, predominam os conceitos espontâneos. Isso se deve a que o desenvolvimento dos conceitos espontâneos está apoiado na espontaneidade da vida cotidiana, que dá origem a uma forma cotidiana de consciência. Segundo Rossler (2004a; 2006), baseado na teoria da vida cotidiana de Heller, o psiquismo cotidiano fundado na vida cotidiana tem como características a espontaneidade, o economicismo, o pragmatismo, a probabilidade, a confiança e fé, a ultrageneralização, a imitação e a entonação. Tais características constituem as formas cognitivas, afetivas e comportamentais do indivíduo na vida cotidiana e configuram o psiquismo cotidiano. Por si mesmas, essas características não são um problema, já que são necessárias à reprodução da sua vida; todavia, em uma sociedade de classes o psiquismo cotidiano torna-se mais suscetível ao processo de alienação e ao desenvolvimento de uma consciência alienada; porém a consciência fragmentada e alienada pode começar a perceber as contradições da realidade em movimento. (ALMEIDA; ABREU; ROSSLER, 2011, p. 556).

Se “a consciência fragmentada e alienada pode começar a perceber as contradições da realidade em movimento” (ALMEIDA; ABREU; ROSSLER, 2011, p. 556), ela o pode fazer pelo desenvolvimento do pensamento teórico, cuja conquista se dá pelo ensino intencional e sistemático dos conceitos científicos, a partir da educação escolar.

Outra condição posta pelos autores refere-se

[...] a superação da vivência do conflito como algo individual (drama) por meio do grupo, isto é, por meio de um processo de identificação com o outro que pode levar a superação da vivência do conflito de forma apenas subjetiva. Ao perceberem a contradição existente em si, presente também no outro, os indivíduos veem a possibilidade de juntos conquistarem algo que lhes falta. Assim, em processos coletivos de luta essa passagem pode ficar potencializada. (ALMEIDA; ABREU; ROSSLER, 2011, p. 556).

Neste sentido, a conquista de uma consciência revolucionária representaria a conquista do pensamento teórico e de uma identificação coletiva de classe, na qual os sujeitos teriam condições tanto de avaliar a posição de subordinação que vivenciam na sociedade capitalista sob a ótica das contradições que constituem este modo de produção como de organizar-se coletivamente segundo suas próprias necessidades. Este movimento caracterizaria, portanto,

as condições sob as quais a luta para a superação do modo de produção capitalista deveria pavimentar-se.

Veja bem, superar as relações de desigualdade típicas da divisão social do trabalho quer dizer que a luta de classe (da classe trabalhadora) deve orientar-se para superar a sociabilidade na qual há divisão de classes requerendo a emancipação do homem, ou seja, a liberdade de sua dominação, e não outra sociedade de classes, que por mais diferente que seja da lógica do capitalismo, pela divisão social mantida, mantem-se também em vigências as desigualdades entre os homens.

No movimento de consciência de classe em si em direção à consciência de classe para si a *práxis* é colocada como realidade.

A consciência de classe em si se produz no movimento das relações capitalistas articulado à ação da classe, quando os indivíduos vivenciam certas contradições não mais apenas em um âmbito subjetivo (característico da consciência alienada), mas ainda de uma forma espontânea. Nesse momento o sistema de significações que serve de mediação na consciência individual indica um movimento dos conceitos espontâneos aos conceitos científicos. Por sua vez, **a consciência de classe para si** é o nível da ação autoconsciente (autodeterminada), quando a classe trabalhadora desenvolve uma ação consciente de seus objetivos e de seus motivos, mediada por um sistema de conceitos. Na consciência em si está colocado um limite para o avanço e a conquista não só das reivindicações, mas da emancipação humana, que é a manutenção das relações sociais capitalistas, porque ainda se está no campo da espontaneidade. Ao se colocar como classe em si, o proletariado nega o capitalismo e ao mesmo tempo o afirma, pois a ação relacionada a essa consciência não consegue ir além do modo capitalista de produção. **A consciência para si surge da emergência da classe como sujeito; é um salto em direção à ação autoconsciente da classe.** Caracteriza-se por ser uma consciência em que o proletariado, além de se perceber como classe na relação com outra classe, coloca-se em movimento na busca da superação das relações capitalistas e, mais do que isso, da abolição das classes. Essa forma de consciência pode ser chamada também de **consciência revolucionária**, pois surge da constatação de que a sociedade precisa ser transformada radicalmente para superar as condições de alienação e exploração (Iasi, 2006). (ALMEIDA; ABREU; ROSSLER, 2011, p. 556, grifos nosso).

Feitas estas considerações, nas quais a consciência de classe da classe trabalhadora representa uma ação autoconsciente com vistas à transformação social, poderíamos entender que o sujeito da educação escolar, sendo este representativo da *práxis* humana, poderia ser considerado sujeito *de classe*, ou seja, aquele que reconhece sua condição de cidadão, mas que não pretende continuar enquanto tal?

Tais considerações permitem que nos voltemos para a questão da função da educação escolar enquanto *práxis*.

A fim de superar a participação formal do estudante tornando esta atividade promotora de desenvolvimento a função da educação escolar necessariamente precisaria contemplar sua dupla dimensão, cuja expressão é representada pela unidade entre seus aspectos individuais e

sociais. Individuais em função da formação do pensamento teórico como condição para a compreensão da realidade a partir de suas múltiplas determinações e sociais em função da importância de se concretizar os aspectos ético-políticos contidos na educação escolar.

Nos parece que enquanto função individual a formação para o pensamento teórico, segundo a perspectiva da teoria histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica, é consenso, entretanto o mesmo não nos parece acontecer com a função social da educação escolar, de modo que os caminhos para sua compreensão e consequente organização da atividade de ensino em torno da concretização dos objetivos ético-políticos ainda necessita ser aclarado. Tal aclaramento, segundo o que defendemos, deve orientar-se possibilitando condições objetivas para a formação da *práxis* na educação escolar, enquanto unidade entre pensamento e ação, enquanto a síntese entre teoria e prática.

Entretanto, do ponto de vista conceitual, a *práxis* não poderia ser utilizada de forma indiscriminada, assim como tantos outros conceitos tem sido. Enquanto adjetivada, propomos que a *práxis estudantil* represente as bases para a *práxis humana*.

Esta diferenciação ainda não nos esta completamente estabelecida, de modo que nos perguntamos: poderia ser a *práxis estudantil* representada pela formação da consciência de classe em si e a *práxis humana* pela consciência de classe para si (ou consciência revolucionária), de modo que possamos nos orientar segundo uma educação para emancipação humana?

Tendo em vista as muitas transformações concretas pelas quais a sociedade terá de passar para superar a sociabilidade com base na divisão social do trabalho, assim como o próprio capitalismo (TONET, 2005), a função social da educação escolar enquanto formação para a consciência de classe em si poderia ser considerada, então, meio ou transição para a consciência de classe para si?

Se esta assertiva for verdadeira seria, então, a finalidade da educação escolar, seu porque, constituir as bases para a *práxis humana*, a partir da *práxis estudantil*?

De qualquer modo, parece-nos, portanto, que a finalidade da educação escolar deve produzir mais do que alunos que sabem reproduzir com maestria os conteúdos aprendidos na escola, mas que não conseguem fazer uso destes conhecimentos para reconstruir a história. Outrossim, a educação escolar como campo privilegiado de humanização do homem deve possibilitar que ele lute pelo fim da exploração do capital, deve possibilitar que os sujeitos insiram-se na história enquanto sujeitos que se autodeterminam, e que por se autodeterminarem podem viver em condições efetivamente livres.

Ainda que a emancipação humana possa nos parecer algo distante, e até impossível, ela é absolutamente passível de ser realizada caso seja posta enquanto fim, enquanto mirada coletiva e enquanto projeto de humanidade.

5 O ESBOÇO DE UMA TESE E AS MÁXIMAS POSSIBILIDADES DO OBJETO: UMA SÍNTESE FINAL

Tendo em vista o ponto de partida da pesquisa que se deu sob as bases da experiência empírica obtida a partir da pesquisa inicial, neste capítulo final pretendo apresentar a tese de que a participação do estudante é constituidora da atividade de estudo do escolar.

Entretanto, defino a tese enquanto **esboço**, haja vista as limitações próprias de uma dissertação de mestrado. Mesmo diante de tal limitação acredito que alguns elementos importantes podem ser apresentados de modo que possam abrir caminhos para explorações concretas, a fim de que a prática, enquanto critério da verdade (KAMAZAKI, 2019), encontre meios de ser posta em movimento.

Para que possamos apresentar os argumentos constitutivos da defesa é necessário fazermos uma breve incursão nos conceitos de atividade e atividade de estudo, segundo os quais, enquanto estrutura, acreditamos ser possível engendrar a participação do aluno visando suas máximas possibilidades, ou seja, a superação de sua formalidade na gestão democrática em direção à *práxis* estudantil, cuja qualidade fundamental é a mediação da ação pelo pensamento teórico.

Santos (2020) realizou uma importante síntese do conceito de atividade segundo Leontiev, explorando as principais obras em que o autor aborda o tema, a saber: *Actividad, consciencia y personalidad* (1978), *Uma contribuição à teoria do desenvolvimento da psique infantil* (2010) e *Ensaio sobre o desenvolvimento do psiquismo* (2004). Neste sentido, nos valeremos de suas contribuições para apresentar a centralidade da atividade na constituição do psiquismo humano, bem como sua estrutura enquanto mecanismo de produção da consciência e da personalidade.

Tendo por estofo filosófico, teórico e metodológico o Materialismo Histórico-Dialético, Leóntiev (1978) explica que, assim como Marx concebeu a atividade vital humana – o trabalho – como a base para o estudo da sociedade e das relações sociais, a atividade humana deve ser também a base para o estudo e investigação do desenvolvimento psíquico humano, defendendo que somente assim seria possível uma compreensão autenticamente científica dos fenômenos psicológicos. (SANTOS, 2020, p. 25).

Segundo a passagem apresentada pela autora (SANTOS, 2020), Leontiev não só apoiou-se nas contribuições marxianas as quais define a atividade humana vital, o trabalho, enquanto meio de produção e reprodução da existência humano-genérica, mas ampliou-as concebendo outras atividades como constitutivas do psiquismo.

Do ponto de vista conceitual, Leontiev não apresentou uma sistematização única sobre a atividade, de modo que sua obra reúne discussões pertinentes à especificidade teórica momentaneamente discutida. Neste sentido, utilizaremos a síntese proposta por Santos (2020, p. 26, grifos da autora) que define a atividade como

[...] o processo, produtor do e mediado pelo reflexo psíquico da realidade, responsável por concretizar as relações de caráter objetivo/subjetivo do homem com o mundo e com o gênero humano e satisfazer suas necessidades, promovendo, assim, seu desenvolvimento integral e garantindo a produção e reprodução de sua vida material. (LEÓNTIEV, 1978; LEONTIEV, 2004; 2010).

A síntese conceitual apresentada pela autora (SANTOS, 2020) contempla o caráter dialético da atividade enquanto mediação do homem com o mundo, de modo que por meio dela os sujeitos apropriam-se das objetivações produzidas pelo gênero humano assim como, da mesma forma e do mesmo modo, objetivam novos elementos culturais, disponibilizando-os à apropriação por outros sujeitos. Sendo assim, a atividade constitui-se a unidade molar da vida humana, cujo objetivo caracteriza-se por orientar o sujeito no mundo objetivo.

Ao estabelecer a atividade enquanto mobilizadora e constitutiva do psiquismo humano, Leontiev supera a tradicional dualidade entre sujeito e objeto típica das psicologias lógico-formais, que ao cindirem a relação entre os campos cognoscitivos e cognoscíveis desconsideram a ação ativa do homem na sua própria constituição e na constituição do mundo em que vive, enquanto uma relação indissociável e reciprocamente determinada (SANTOS, 2020).

Assim como fez com o conceito de atividade, Leontiev também propôs definições sobre a consciência e a personalidade enquanto as principais categorias de estudo da psicologia (SANTOS, 2020).

Santos (2020, p. 27) realizou uma breve incursão em ambos os conceitos afirmando ser a consciência “a qualidade exclusivamente humana dos processos psíquicos que se expressa pela representação subjetiva e inteligibilidade dos fenômenos objetivos”. Do ponto de vista de sua estrutura, a consciência é constituída pelo conteúdo sensível, pelo significado social e pelo sentido pessoal (SANTOS, 2020).

Já a personalidade constitui-se como “o conjunto de características particulares que o sujeito adquire como produto e expressão da universalidade das relações sociais (LEONTIEV, 2004), sendo, por isso, caracterizada como ‘momento interno da atividade’ (LEÓNTIEV, 1978, p. 125)” (SANTOS, 2020, p. 27).

Enquanto categorias produzidas na e pela atividade, consciência e personalidade não preexistem à atividade, sendo engendradas dialeticamente pela relação ativa que o sujeito mantém com a transformação de sua realidade (SANTOS, 2020).

Voltemos, então, à discussão sobre a atividade, agora enfocando sua estrutura constitutiva. Para Leontiev, a atividade representa o movimento entre **motivos, ações, finalidades e operações**, de modo que muitas são as atividades produzidas pelo homem enquanto ação no mundo e não apenas o trabalho. Mesmo sendo considerado como a atividade vital humana e, portanto, ponto de partida da produção e reprodução material e imaterial de vida, a atividade não se encerra no trabalho, mas concretiza-se nos diversos campos de expressões humano-genéricas como nos relacionamentos interpessoais, de autocuidado, de lazer (SANTOS, 2000) assim como no estudo, como veremos mais adiante.

Segundo Santos (2020, p. 31, grifos nossos)

Para Leontiev, toda atividade humana invariavelmente possui sua gênese, sua origem, em um **motivo**. Por motivo o autor denomina a união entre uma necessidade do homem e um objeto correspondente (material e/ou ideal) capaz de satisfazer a necessidade posta. A estrutura da atividade conta com um **conjunto de ações** encadeadas e articuladas entre si, mobilizadas pelo motivo da atividade e que visam a responder a finalidades específicas; as **finalidades**, por sua vez, não coincidem com o motivo gerador da atividade, mas podem estar em consonância ou dissonância em relação a ele. Cada ação possui sua dimensão **operacional** uma vez que se concretiza por meio de um conjunto de operações.

Para Leontiev (2010 *apud* SANTOS, 2020, p. 31), em um trecho de *Uma contribuição à teoria do desenvolvimento da psique infantil*, a atividade designa “os processos psicologicamente caracterizados por aquilo a que o processo, como um todo, se dirige (seu objeto), coincidindo sempre com o objetivo que estimula o sujeito a executar esta atividade, isto é o motivo”. Sendo assim, depreende-se o “caráter essencial conferido ao motivo como gerador e mobilizador da atividade” (SANTOS, 2020, p. 32).

Apesar de ser o motivo a condição de mobilização e geração de uma atividade, são as necessidades o ponto de partida da atividade. Entretanto, por si só nenhuma atividade é gestada apenas sob as necessidades, sendo preciso que esta encontre

[...] um objeto correspondente a si e apto a satisfazê-la (LEÓNTIEV, 1978; LEONTIEV, 2004). Ao objetivar-se em seu objeto correspondente, **necessidade e objeto tornam-se a unidade constitutiva do motivo** e passam a determinar a orientação concreta da atividade – caracterizando, portanto, a atividade como o processo (mediado) dirigido ao seu objeto [...]. Enquanto fenômeno dialético, o processo de satisfação de uma necessidade por meio de uma atividade cria novas necessidades, de modo que o motivo não é apenas gerador da atividade como também se produz na e pela atividade (LEÓNTIEV, 1978). (SANTOS, 2020, p. 32).

Em função da unidade entre necessidades e objetos, Leontiev define que toda necessidade é necessidade de um objeto, fato este que determina o objeto enquanto

representativo da atividade, de modo que “a mudança do objeto de uma necessidade corresponde à mudança na estrutura da atividade” (SANTOS, 2020, p. 32). Portanto, para ele, “o objeto **da atividade** é seu verdadeiro motivo” (LEONTIEV, 1978, p. 82 *apud* SANTOS, 2020, p. 32, grifo do autor).

A partir da importância conferida aos motivos na atividade humana, Leontiev, segundo Santos (2020, p. 32), afirma enfaticamente que “não há atividade humana sem motivo, que uma atividade aparentemente desmotivada e, na realidade, uma atividade cujo motivo está subjetiva e objetivamente oculto ao próprio sujeito”.

Para Leontiev, os motivos podem ser classificados como motivos geradores de sentido (ou motivos realmente eficazes) e motivos estímulos (ou motivos apenas compreensíveis). Para entendê-los faz-se necessário a prévia compreensão de dois dos elementos constitutivos da consciência: o significado social e o sentido pessoal (SANTOS, 2020).

O significado social representa as objetivações humano-genéricas historicamente acumuladas e que se concretizaram “no sistema de relações sociais estabelecidas entre os homens e fixado na linguagem, constituindo, portanto, ‘o conteúdo da consciência social’ (LEONTIEV, 2004, p. 100)” (SANTOS, 2020, p. 33).

Desta forma, pode ser considerado transitório, tendo em vista seu caráter objetivo, histórico e social, se apresentando enquanto produto imediato, “pronto”, elaborado pelas gerações anteriores, posto que constitui-se enquanto fenômeno independente da consciência individual, e disposto de modo que cabe aos sujeitos se apropriarem destes saberes na medida em que relacionam-se com outros homens e com o mundo circundante (ASBAHR, 2014).

Ao apropriar-se dessas significações, o conteúdo da consciência social passa a existir também como conteúdo da consciência individual do sujeito, realizando, portanto, uma existência dual: objetiva e compartilhada com o gênero humano; subjetiva e particular, atribuída singularmente como expressão da personalidade e da particularidade psíquica do sujeito (LEONTIEV, 2004; LEONTIEV, 1978). À existência subjetiva e particular dos significados Leontiev denomina “**sentido pessoal**”. (SANTOS, 2020, p. 34, grifo nosso).

O sentido pessoal, segundo apresentado por Santos (2020), concebe, portanto, o momento de internalização dos significados sociais, de modo que a consciência individual constitui-se duplamente representada, ou seja, subjetivamente enquanto conversão do social e objetivo em individual e subjetivo conformando as particularidades de sua personalidade e de seu psiquismo, assim como constitui-se enquanto conteúdo objetivo representativo das apropriações das conquistas humano-genéricas acumuladas historicamente.

Em síntese, a constituição do sentido pessoal representa as vivências individuais dos sujeitos que se formam segundo as condições objetivamente dadas e cujos limites determinam a diferenciação entre significado e sentido na consciência individual (ASBAHR, 2014).

Desta forma, pela relação que mantém com os significados sociais, o sentido da atividade “só se torna consciente para o sujeito quando ligado a um significado” (SANTOS, 2020, p. 34), ou seja, para que o sentido oriente conscientemente a ação dos indivíduos ele tem de ser percebido em relação ao fim a que se destina, ou seja, ao motivo que o gerou, ao conteúdo objetivo (material ou ideal) que o promoveu, caso contrário permanecerá oculto ao sujeito.

Entretanto,

Embora estejam ligados um ao outro e pareçam fundidos na consciência, **significados e sentidos têm uma base e uma origem distintas** e são regidos por leis diferentes (Leontiev, 1983). Os significados são mais estáveis, já os sentidos modificam-se de acordo com a vida do sujeito e traduzem a relação do sujeito com os fenômenos objetivos conscientizados. Além disso, é o sentido que se exprime na significação, e não o contrário; é o sentido que se concretiza nas significações, da mesma maneira que o motivo se concretiza nos objetivos, e não as significações no sentido. (ASBAHR, 2014, p. 268, grifo nosso).

Portanto, do ponto de vista da estrutura da atividade,

[...] o sentido é criado pela relação objetiva entre aquilo que provoca a ação no sujeito (motivo da atividade) e aquilo para o qual sua ação se orienta como resultado imediato (fim da ação). O sentido traduz a relação do motivo com o fim. Assim, para encontrar o sentido pessoal, é necessário descobrir seu motivo correspondente (ASBAHR, 2014, p. 268).

Acredito ser importante retomarmos que o sentido e o significado são componentes da consciência humana, de modo que traduzem as relações objetivas e subjetivas que os sujeitos mantêm com a realidade assim como consigo mesmos (SANTOS, 2020; ASBAHR, 2014). Desta forma, a consciência constitui-se enquanto o campo do psiquismo que “regula a atividade produtora da vida humana” (ASBAHR, 2014, p. 267), orientando o sujeito no mundo. Enquanto o campo que orienta o sujeito no mundo, a consciência deve desenvolver-se de modo a promover atividades coerentes com a humanidade do homem enquanto ser genérico, ou seja, coerentes com a produção e reprodução das conquistas materiais e idealmente acumuladas historicamente e que conferem ao homem suas máximas possibilidades de existência, posto que, do contrário tende a fragmentar-se, tornando, na verdade, o campo subjetivo da alienação humana.

A alienação enquanto fenômeno representativo da produção material de vida na sociedade capitalista e, portanto, enquanto fenômeno também da consciência individual, produz

[...] uma discordância entre o resultado objetivo da atividade e seu motivo, ou, em outras palavras, o conteúdo objetivo da atividade não concorda com seu conteúdo subjetivo, o que confere à consciência características particulares. A consciência humana, nesse contexto, torna-se desintegrada, fragmentada, alienada. (ASBAHR, 2014, p. 269).

Voltaremos a esse assunto mais adiante, enquanto isto, continuaremos com a discussão dos motivos na estrutura da atividade.

Segundo Santos (2020, p. 34, grifos nosso)

Leóntiev (1978) e Leontiev (2010) denominam de **motivo gerador de sentido (ou motivo realmente eficaz)** aquele que ao impulsionar uma atividade também lhe confere um sentido pessoal, sendo, portanto, psicologicamente eficaz em mobilizar ações. Por conferirem sentido à atividade, esses motivos contribuem também para a consolidação de consciências e personalidades mais integradas. Por outro lado, o motivo que apenas impulsiona a atividade e mobiliza ações sem conferir sentido pessoal é chamado de **motivo-estímulo (ou motivo apenas compreensível)**. Os motivos geradores de sentido sempre são conscientes ao sujeito, mas os motivos-estímulos podem manter-se ocultos (nas condições já discutidas anteriormente por este trabalho). Um mesmo motivo pode ora assumir um papel de gerador de sentido e ora de mero estímulo em uma mesma atividade a depender das relações mais ou menos harmônicas estabelecidas entre motivo da atividade e finalidades das ações; de modo semelhante, um mesmo motivo pode adquirir característica de gerador de sentido em uma atividade e de apenas estímulo em outra concomitante (LEÓNTIEV, 1978). Quando um motivo apenas compreensível torna-se um motivo realmente eficaz é produzida uma nova atividade (LEONTIEV, 2010).

Segundo a síntese apresentada pela autora citada, depreende-se que a unidade entre sentido pessoal e significado social confere uma direção conscientemente orientada ao sujeito, de modo que o autodomínio da conduta encontra condições de desenvolver-se. Enquanto campos cindidos, significados e sentido atuam produzindo motivos externos ao sujeito e, portanto, não conscientes a ele. Entretanto, os motivos não são campos inertes, de modo que ora um motivo pode ser considerado gerador de sentido, ora pode passar a ser apenas compreensível ao sujeito, assim como o inverso também torna-se verdadeiro, ou seja, um motivo estímulo pode vir a tornar-se um motivo realmente eficaz a depender das condições dadas, produzindo novas atividades (SANTOS, 2020).

A atividade, enquanto fenômeno polimotivado, representa a presença concomitante de muitos motivos, de modo que entre eles estabelece-se uma hierarquia de ações. Portanto, “é a hierarquia dos motivos que determina a hierarquia das atividades empreendidas pelo sujeito em cada período de sua vida” (SANTOS, 2020, p. 35).

Se os motivos são entendidos como a gênese da atividade, as ações, as finalidades e as operações são elementos estruturais dependentes de seu momento originário.

Leóntiev (1978) designa por **ação** o “processo subordinado à representação que se tem do resultado ao qual se deve chegar, quer dizer, o processo subordinado a um fim consciente” (p. 82). O **fim consciente (ou finalidade) de uma ação**, por sua vez, é o objetivo direto que visa a ser alcançado pela ação, de modo que cada ação se dirige ao alcance de uma finalidade específica. Como explica o autor, para que uma ação surja, sua finalidade deve ser percebida em relação ao motivo da atividade, no entanto, a finalidade, por si só, não impulsiona o sujeito a agir; outrossim, toda ação é impulsionada pelo motivo da atividade e se dirige ao alcance de uma finalidade, está orientada a um fim específico (LEONTIEV, 2010; LEÓNTIEV, 1978). Com isto fica claro que atividade e ação, bem como motivo e finalidade, não coincidem entre si: uma mesma ação pode compor distintas atividades assim como uma única atividade é composta por um conjunto de ações; o motivo mobiliza o sujeito à ação e essa se orienta ao alcance de uma finalidade [...] A maneira como cada ação se concretiza, a condição objetiva e material necessária para realizá-la, é chamada por Leontiev (2010) de **operação**. (SANTOS, 2020, p. 35-36, grifos nosso).

A síntese apresentada por Santos (2020) nos revela que o grau de consciência que o sujeito desenvolve de determinada atividade depende dos nexos entre seus elementos.

Do ponto de vista da ação, ela pode ser subjetivamente percebida a depender da relação estabelecida entre motivo-finalidade, ou seja, em função desta relação a ação pode assumir diversos sentidos. Destacamos, que “enquanto o motivo da atividade pode permanecer oculto ao sujeito, toda ação é teleológica e implica uma relação consciente com sua finalidade, com seu objetivo direto; caso contrário, a concretização da ação seria inviável (LEONTIEV, 1978)” (SANTOS, 2020, p. 36).

Do ponto de vista da relação entre ações e operações, a depender das condições objetivas, uma ação pode tornar-se uma operação, assim como uma operação pode tornar-se uma ação concretizando a mobilidade e dinâmica próprias dos elementos constitutivos da atividade.

Toda operação surge como uma ação consciente que, à medida que se realiza repetidamente, vai se automatizando e exigindo menor grau de consciência até converter-se em operação. Quando a execução das operações é altamente habilidosa e automatizada, torna-se possível a execução de ações cada vez mais complexas que, por sua vez, irão exigir novas operações, configurando uma dinâmica em que ação e operação se complexificam e desenvolvem mutuamente (LEONTIEV, 2010). (SANTOS, 2020, p. 37).

A mobilidade da atividade, ou seja, a dinâmica entre seus elementos é ilustrada por Santos (2020, p. 37, grifos nosso) da seguinte forma:

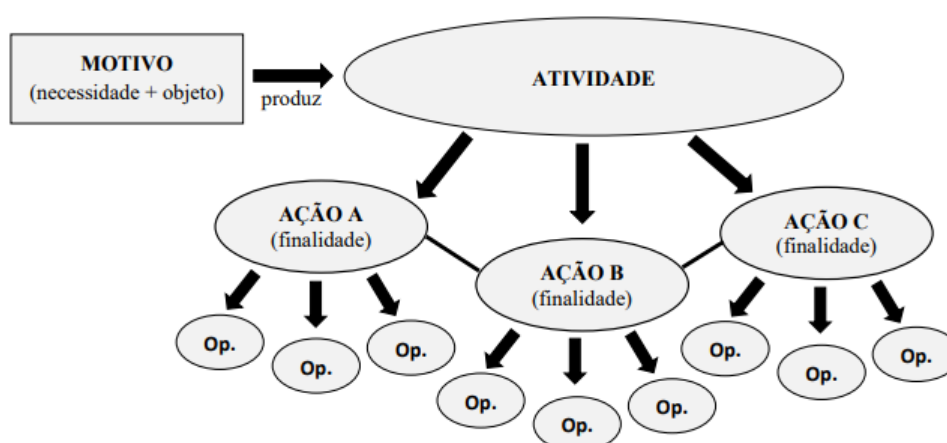
Para Leóntiev (1978) e Leontiev (2004; 2010), **uma atividade pode transformar-se em uma ação** quando seu motivo perde a força mobilizadora e a atividade passa então a ser uma ação constituinte de outra atividade; **uma ação pode transformar-**

se em atividade quando o motivo se desloca da atividade à ação, transformando essa em uma nova atividade; **uma ação pode transformar-se em operação** à medida que a própria ação se torna meio para realização de outra ação, transformando-se assim em operação. **Quando uma ação se torna operação**, ela passa a ocupar um novo lugar na estrutura geral da atividade: segundo Leontiev (2010), ela sai do “círculo dos processos conscientes” (p. 80), mas ainda mantém em si os “traços gerais de um processo consciente” (p. 80), de modo que a nova operação pode transformar-se novamente em ação diante de alguma dificuldade ou de alguma habilidade que lhe requeira maior grau de consciência. (SANTOS, 2020, p. 37, grifos nosso).

Portanto, a atividade como unidade molar da vida define-se enquanto constituída por elementos que se articulam numa totalidade coesa e uma; enquanto fenômeno que concretiza as relações do homem com o mundo, e ao fazê-lo possibilita que ele satisfaça suas necessidades ao mesmo tempo em que engendra a promoção de seu desenvolvimento, tanto de sua consciência como de sua personalidade elevando seu psiquismo a novos e superiores patamares e enquanto estrutura dinâmica, cujo movimento se produz em resposta às necessidades e exigências constantes do meio (SANTOS, 2020). Desta forma, representa a “centralidade na produção da existência material do homem – enquanto ser singular – e do gênero humano – enquanto expressão universal da vida humana” (SANTOS, 2020, p. 40).

Abaixo apresento uma síntese realizada por Santos (2020) das relações interfuncionais da atividade a fim de ilustrar seus elementos constitutivos.

Figura 35 - Síntese dos elementos constitutivos da atividade



Fonte: Santos (2020, p. 203).

Passaremos agora a discutir sobre a atividade de estudo. Para realizar esta tarefa nos valeremos, principalmente, das contribuições de Mendonça (2019) e Asbahr (2005, 2014, 2016) que realizaram importantes sínteses sobre este conceito, assim com sobre a formação de sentidos para a aprendizagem.

Em primeiro lugar, “o termo “atividade de estudo” refere-se especialmente à atividade de aprendizagem que ocorre na escola, instituição cuja particularidade é a transmissão da cultura humana elaborada” (ASBAHR, 2016, p. 96). Em segundo lugar, a atividade de estudo representa a atividade-guia da criança em idade escolar. Isto quer dizer que outras atividades-guias compõem a periodização do desenvolvimento humano (MENDONÇA, 2019).

Vigotski foi quem iniciou os estudos sobre a periodização do desenvolvimento humano, contudo, devido a sua morte prematura, seus estudos possuem um caráter inacabado, de modo que sua continuidade ficou a cargo, principalmente, de Leontiev, Elkonin, Davidov, entre outros autores que trouxeram importantes contribuições e atualizações ao assunto. (MENDONÇA, 2019, p. 97).

Apesar das múltiplas contribuições à teoria histórico-cultural, especialmente sobre as implicações no desenvolvimento humano, é consenso entre os autores que as mudanças nas etapas de desenvolvimento ocorrem mediadas pela mudança na situação social da criança³³, ou seja, das novas organizações de vida e de relações sociais às quais ela passa a ter acesso. “Portanto, se a relação da criança com o meio se modificou, o meio já não é mais o mesmo e nem o curso de desenvolvimento da criança, o que possibilita a entrada desta a uma nova etapa do desenvolvimento” (MENDONÇA, 2019, p. 101).

A nova realidade que se introduz na vida da criança gera importantes contradições em seus psiquismo representadas pela relação entre necessidades e (im)possibilidade, e cujo movimento leva à formação de crises no desenvolvimento. Entretanto, “enquanto processo de intensas transformações e de negação da organização do período anterior, a crise é inevitável; mas a relação criança-mundo social e criança-adulto social causadora de sofrimento é evitável” (SOUZA, 2020, p. 210).

Como síntese de cada novo período de desenvolvimento alcançado pela criança, ocorre a produção de neoformações entendidas como as “novas capacidades/aptidões que se mostram o **produto principal de cada período**. As neoformações promovem uma requalificação do psiquismo humano e uma **reestruturação da relação da criança com o mundo**” (SOUZA, 2020, p. 210, grifos da autora).

Feitas estas considerações e a fim de ilustrar a periodização do desenvolvimento humano como contribuição dos estudos de Elkonin, apresento um quadro desenvolvido por

³³ Na concepção vigotskiana, o conceito de situação social de desenvolvimento é fundamental. Segundo o autor, para entendermos a relação da criança com o meio, não é suficiente considerar apenas seu entorno como algo externo à criança, a partir de uma concepção ambientalista de desenvolvimento. Deve-se ter em consideração que a relação da criança com o meio social é uma relação dinâmica e ativa e que a realidade social é muito mais complexa do que o entorno do sujeito. Vigotski postula, inclusive, que as mudanças produzidas no curso do desenvolvimento modificam sua própria situação social (ASBAHR, 2016, p. 97).

Santos (2020) no qual a autora organizou sinteticamente as épocas em que o desenvolvimento ocorre; seu período correspondente; a atividade-guia representativa de cada período; a relação característica que a criança/adolescente mantém com a sociedade; a esfera motivacional/necessidades ou cognitivo/intelectual predominante, cuja qualidade representa a unidade afeto-cognição, bem como as neoformações de cada período.

Figura 36 - Periodização do desenvolvimento humano

ÉPOCA	PERÍODO	ATIVIDADE-GUIA	RELAÇÃO CRIANÇA-SOCIEDADE	ESFERA PREDOMINANTE	NEOFORMAÇÃO
Primeira Infância	Primeiro ano de vida	Comunicação emocional direta	Criança-adulto social	Motivacional e das necessidades	(?) ⁶⁸
	Primeira infância	CRISE Atividade objetual manipulatória	Criança-objeto social	Cognitivo-intelectual	Linguagem
Infância	Idade pré-escolar	CRISE Jogo de papéis	Criança-adulto social	Motivacional e das necessidades	Autodomínio da conduta
	Idade escolar	CRISE Atividade de estudo	Criança-objeto social	Cognitivo-intelectual	Pensamento teórico
Adolescência	Adolescência	CRISE Comunicação íntima pessoal	Criança-adulto social	Motivacional e das necessidades	Autoconsciência
	Jovem-adulto	CRISE Atividade profissional de estudo	Criança-objeto social	Cognitivo-intelectual	(?)
Vida Adulta	Vida adulta	CRISE Trabalho	(?)	(?)	(?)
Velhice	Velhice	CRISE Trabalho (?)	(?)	(?)	(?)

Fonte: Santos (2020, p. 211)³⁴.

Conforme podemos observar, a atividade de estudo é precedida pelo jogo de papéis e sua posterior atividade-guia é representada pela comunicação íntima pessoal. Segundo Mendonça (2019), para Davidov (1988), a necessidade da atividade de estudo é gestada ainda na idade pré-escolar enquanto produto do jogo de papéis, assim como a comunicação íntima pessoal encontra-se enquanto germe, ou seja, enquanto possibilidade no processo da atividade de estudo.

A entrada da criança na escola, ao representar uma importante mudança em sua situação social, representa a possibilidade de mudança da atividade-guia de jogo de papéis para a atividade de estudo.

³⁴ Os pontos de interrogação presentes em algumas células da tabela, segundo a autora, indicam que ou a pesquisadora não possui conhecimento de seu conteúdo e/ou as produções da Psicologia da Psicologia Histórico-Cultural a que temos acesso ainda não conseguiram apresentar uma resposta científica para tal, sendo ainda tema necessário de estudo.

Durante o cumprimento da brincadeira, junto ao desenvolvimento da imaginação e função simbólica, neoformações do período, a criança passa a sentir a necessidade de novos conhecimentos sobre o mundo e sobre os adultos, ou seja, ao brincar e assumir um papel social, a criança se vê sem a totalidade de informações necessárias para exercer tal função, surgindo assim um interesse cognitivo. Para suprir essa necessidade, inicialmente, a criança comunica-se com o adulto, questionando-o sobre o mundo que a rodeia, além de recorrer a outros meios que estão em suas possibilidades. **Apesar disso, essa busca vinculada à vida cotidiana não se mostra suficiente, de modo que se desenvolve na criança o desejo de ocupar a posição de escolar. Surge, assim, a motivação para a transição da atividade-guia, do jogo de papéis à atividade de estudo.** (MENDONÇA, 2019, p. 102, grifo nosso).

Portanto, pouco a pouco o jogo deixa de fazer parte central das necessidades da criança e o estudo passa a ocupar seu lugar. Entretanto, assim como afirmamos anteriormente, o desenvolvimento não é um processo linear, outrossim, corresponde a relações que se inter-vinculam de modo que no período de idade escolar a brincadeira não deixa de existir, assim como o interesse em fazer o que os adultos fazem na idade pré-escolar não é abandonado pela gestação do interesse em estudar. Durante a atividade de estudo as crianças passam a desejar não apenas a fazer o que os adultos fazem, mas também a saber o que eles sabem (MENDONÇA, 2019; SANTOS, 2020).

Assim como afirma Mendonça (2019, p. 103),

[...] tornando-se escolar a criança começa a realizar uma atividade socialmente valorizada, importante e séria, de modo que suas relações interpessoais passam a depender da forma como cumpre suas obrigações. Altera-se até mesmo sua relação com o restante da família, conforme explica Elkonin (1978).

A atividade de estudo é uma atividade específica e não deve ser confundida com qualquer tipo de aprendizagem ou assimilação. Neste sentido, a criança pode assimilar, durante seu processo de desenvolvimento, muitos conteúdos na medida em que se relaciona socialmente com outras pessoas em espaços diversos de sua existência, processo que ocorre independente da relação que mantém com o estudo (MENDONÇA, 2019).

Entretanto, pelo fato da atividade de estudo possuir uma estrutura e conteúdo próprios, cujas características particularizam sua função no desenvolvimento integral da criança, ela é considerada atividade-guia. Por ser responsável pelo surgimento de neoformações psíquicas a atividade de estudo proporciona a requalificação da consciência e da personalidade dos sujeitos, constituindo a entrada na escola momento e lugar especial para sua formação (MENDONÇA, 2019).

Segundo Davídov e Márkova (1987, p. 323 *apud* MENDONÇA, 2019, p. 85)

[...] ainda que exista uma relação entre a assimilação e a atividade de estudo, seus conteúdos não coincidem. A assimilação da experiência socialmente elaborada (conhecimentos, capacidades) pode ter lugar não apenas no estudo, senão também em outros tipos de atividade (no jogo, no trabalho, na comunicação, etc.); mas, pelo visto, apenas no estudo aparece o objeto específico de assimilar, enquanto que nos outros tipos de atividade a assimilação é um produto derivado.

Assim como não podemos reduzir a atividade de estudo a qualquer outra atividade que represente a assimilação dos produtos humano-genéricos produzidos ao longo da história, não podemos reduzir a atividade de estudo às ações realizadas cotidianamente pelas crianças na escola como em leitura de textos, na realização de exercícios de fixação de conteúdos etc. “As ações mencionadas podem compor a atividade de estudo se seus fins forem condizentes com os motivos desta atividade no sentido da formação do pensamento teórico, mas podem, por outro lado, serem meras operações que pouco contribuem à sua formação” (ASBAHR, 2016, p. 96).

Outra particularidade da atividade de estudo relaciona-se ao fato de que não representa um produto naturalmente presente no desenvolvimento humano, outrossim, deve ser fomentada pela sociedade, pela família e pela escola de modo a constituir-se uma atividade significativa para a criança, valorizada por ela (ASBAHR, 2016; MENDONÇA, 2019; SANTOS, 2020).

Por fim uma característica importante da atividade de estudo e que nem sempre é considerada na organização do ensino é a formação de grupos e coletivos na escola. Tendo em vista a paulatina perda de interesse na figura do professor como fonte de motivação social para a aprendizagem e a ascensão da valorização do grupo de amigos em função da presença embrionária da comunicação íntima pessoal representativa da próxima atividade-guia, a relação entre os pares na escola não pode ser perdida de vista nem mesmo ser considerada aspecto secundário na organização do ensino. Outrossim, deve constituir a estrutura da atividade de estudo, de modo a garantir ao aluno os vínculos com o processo de aprendizagem por proporcionar a unidade entre afeto e cognição (ASBAHR, 2016; MENDONÇA, 2019; SANTOS, 2020).

Ressalta-se que uma característica fundamental da atividade de estudo diz respeito à sua configuração como atividade conjunta, coletiva, tanto por estar mediada pela atividade do(a) professor(a), como por se desenvolver entre os(as) estudantes. Inclusive um dos papéis do(a) professor(a) na organização do ensino é organizar as ações de estudo de forma coletiva. (ASBAHR, 2016, p. 103).

A formação de coletivos e grupos na realização das atividades escolares não visa “apenas” a formação do pensamento teórico enquanto conquista desta etapa do desenvolvimento, mas também visa a formação de aspectos que representam a função ético-política da educação escolar. Assim, como afirma Asbahr (2016, p. 104),

[...] trabalhar com a organização dos coletivos infantis não significa apenas encontrar formas mais eficazes de organizar o ensino, mas sim fundamentalmente trabalhar no sentido de produzir de forma intencional uma ética do coletivo e da solidariedade tão necessária aos dias de hoje.

Passaremos agora, ainda que brevemente, a apresentar a estrutura da atividade de estudo, seu conteúdo e sua finalidade na educação escolar.

O sentido principal da atividade de estudo no desenvolvimento das crianças é produzir uma mudança significativa em seu psiquismo representada pela superação da relação contemplativa que mantém com a realidade em direção ao pensamento abstrato (ASBAHR, 2016), ou seja, das relações baseadas nos aspectos imediatos e sensorialmente disponíveis à sua realidade para mediações psíquicas que engendram os nexos lógico-histórico dos conceitos, que por natureza, reproduzem, no pensamento, “o processo pelo qual a humanidade produziu seu legado histórico” (MENDONÇA, 2019, p. 107).

Desta forma, os conhecimentos científicos, assim como os filosóficos e artísticos, compõe o conteúdo da atividade de estudo, de modo que é que a partir deles que o pensamento teórico, enquanto finalidade da educação escolar pode desenvolver-se (ASBAHR, 2016; MENDONÇA, 2019).

Ao assimilar as formas de consciência social requalifica-se o psiquismo infantil, de modo que não apenas os conteúdos são apropriados, mas também as operações mentais que lhe dão base. Dessa forma, a fim de pensar um ensino que promova o desenvolvimento, Davídov (1988) postula como tese que a base de determinado ensino é o seu conteúdo. Isso porque é a partir do conteúdo delineado que se deriva o método ou procedimento que organiza o ensino. Tal ideia baseia-se nos estudos de Vigotski, que afirma o papel essencial dos conteúdos científicos ao desenvolvimento do psiquismo, desse modo, a atividade de estudo possui um caráter desenvolvvente graças ao seu conteúdo, os conhecimentos científicos. (MENDONÇA, 2019, p. 105).

Diante da importância dos conceitos científicos para o desenvolvimento do psiquismo em suas máximas possibilidades (o pensamento teórico), faremos uma breve incursão nas diferenças que este mantém com os conceitos espontâneos.

Segundo Martins (2011, p. 216) os condicionantes primários para todo o desenvolvimento psíquico reside no “grau de complexidade requerida nas ações individuais e

a qualidade das mediações disponibilizadas para sua execução” (MARTINS, 2011, p. 216). Neste sentido, “funções complexas não se desenvolvem na base de atividades que não as exijam e as possibilitem” (MARTINS, 2011, p. 216).

Segundo o que nos apresenta a autora citada, o grau e a qualidade das atividades requeridas para o desenvolvimento das funções psíquicas superiores reside nos conceitos científicos, pois as formas mais complexas de funcionamento do pensamento

[...] não se instituem como consequência natural das formas mais simples, sensoriais, figurativas, mas por apropriação de signos culturais. Privar os indivíduos das condições objetivas para esse desenvolvimento significa usurpá-los da formação do pensamento em conceitos, que é, em última instância, o meio mais adequado de se conhecer a realidade efetivamente. (MARTINS, 2011, p. 216).

Portanto, os conceitos espontâneos representam as assimilações e objetivações que ocorrem sob as bases da experiência pessoal da criança, ou seja, assistematicamente a partir do contato com sua cotidianidade. Tais conceitos se orientam no sistema de significações sociais segundo as necessidades mais imediatas, concebendo as relações de caráter pragmático dos sujeitos (ASBAHR, 2005; MARTINS, 2011; MENDONÇA 2019).

Em função de suas qualidades, os conceitos espontâneos reproduzem no pensamento sua dinâmica própria, de modo que a compreensão que se produz da realidade limita-se aos seus aspectos sensório-perceptivos, tendendo, inclusive, “à simplificação do fenômeno” (MARTINS, 2011, p. 225).

Já os conceitos científicos não se desenvolvem sob as mesmas bases dos conceitos espontâneos representando “as objetivações histórico sociais e não “descobertas construídas particularmente pelos indivíduos” (MARTINS, 2011, p. 216).

Martins (2011, p. 220) nos apresenta três princípios postulados por Vigotski sobre os conceitos científicos:

No primeiro, considerou que os conceitos científicos não são assimilados pela criança como aquisição da memória, mas se formam na tensão problematizadora de uma vasta gama de atividades que colocam o pensamento em curso. Daí que o ensino de conceitos científicos não possa ser concebido como ações isoladas, casuais no processo didático, mas como expressão do próprio processo de desenvolvimento psíquico da criança. No segundo, colocou em questão que a aquisição dos conceitos científicos pela criança contém tanto traços distintos quanto comuns ao processo de aquisição dos conceitos espontâneos. Ou seja, a fronteira que os separa é extremamente tênue e lábil, possibilitando que se atravessem e se interpenetrem muitas vezes. Assim, o desenvolvimento dos conceitos científicos e cotidianos confluem em um mesmo e único processo – o de formação de conceitos –, que se realiza em diferentes circunstâncias externas e internas assumindo distintas formas de expressão no curso do pensamento. Todavia, o autor reiterou, do ponto de vista da qualidade do desenvolvimento do pensamento, a superioridade dos primeiros

sobre os segundos. O terceiro princípio aponta a propriedade do ensino de conceitos durante toda a idade escolar, à raiz do qual a instrução escolar poderá conduzir, sistematicamente, o curso de formação do pensamento infantil. Conforme sinalizado pelo próprio autor, com essa proposição ele visava explicitar que seu enfoque sobre o ensino era não apenas distinto, mas oposto ao de Piaget, para quem o desenvolvimento do pensamento da criança atenderia a orientação de esquemas mentais internos e deveria seguir um curso espontaneamente determinado pela criança. (MARTINS, 2011, p. 220).

Segundo o que nos apresenta a autora citada, os conceitos científicos devem ser operados segundo condições específicas e introduzidos na vida da criança de forma intencional e sistemática, haja vista que não podem ser assimilados espontaneamente.

Depreende-se destas considerações que o pensamento produzido pelo ensino de conceitos promove o pensamento teórico, cuja lógica de funcionamento permite aos sujeitos acessar e compreender a realidade para além de suas manifestações mais imediatas e acessíveis aos sentidos, de modo que representa as máximas possibilidades do psiquismo por sintetizar as conquistas humano-genéricas produzidas ao longo da história (MARTINS, 2011). Neste sentido,

[...] **em atividade de estudo**, os escolares reproduzem o processo pelo qual a humanidade produziu seu legado histórico. A partir disso, pode-se afirmar que o método de ensino deve ser estruturado de modo a reproduzir, de forma concisa e abreviada, o processo histórico real de geração dos conhecimentos. (MENDONÇA, 2019, p. 107, grifo nosso).

Portanto, em função de suas especificidades, o ensino escolar não pode ser qualquer ensino, a não ser aquele com propósitos desenvolvimentos (MARTINS, 2011).

Segundo Mendonça (2019, p. 104, grifos nosso),

[...] é, portanto, a partir da assimilação dos conceitos científicos e dos procedimentos de ação com estes conceitos, que ocorre o desenvolvimento do escolar. A atividade de estudo é, antes de tudo, uma atividade na qual o produto de sua realização são as transformações do sujeito, é uma atividade de autotransformação, este fato consiste em sua principal particularidade.

Partiremos agora para a compreensão da estrutura da atividade de estudo, sob a qual o ensino com vistas ao desenvolvimento do pensamento teórico deve orientar-se.

Asbahr (2016) realizou uma breve síntese da estrutura da atividade de estudo e resolvemos nos apoiar nela tendo em vista que explorar toda sua complexa sistemática não consiste nos objetivos da pesquisa.

Primeiramente, a compreensão pelo(a) estudante das tarefas de estudo, que o(a) leve a generalizar os conteúdos estudados e a dominar novos procedimentos de ação. Essa compreensão relaciona-se intimamente com a motivação para o estudo, com a transformação da criança em sujeito da atividade de estudo. A segunda é a realização de ações de estudo, que com uma orientação correta do processo de ações de estudo, permita a identificação das relações entre as generalizações conceituais. E por fim, a realização das ações de controle e de avaliação da aprendizagem feita pelo(a) próprio(a) aluno(a). (ASBAHR, 2016, p. 100).

Segundo a definição apresentada pela autora citada, a estrutura da atividade de estudo resume-se na compreensão pelo(a) estudante das tarefas de estudo; na realização de ações de estudo, bem como nas ações de controle e de avaliação da aprendizagem.

Entretanto, Mendonça (2019) define a estrutura da atividade de estudo levando em consideração os componentes afetivos do psiquismo humano próprios da atividade enquanto estrutura geral, sem os quais a relação que a criança mantém com os processos de aprendizagem esvaziaria-se de sentido.

Considera-se necessário ressaltar que acerca dos componentes estruturais notou-se que Davídov (1988) e Davídov e Márkova (1987a) apenas exploram a compreensão das tarefas de estudo, as ações de estudo e as ações de controle e avaliação, contudo, chama-se a atenção para o fato de que a estrutura geral da atividade [...] engloba também a necessidade e os motivos, desta forma, avalia-se como necessário que estes elementos também sejam considerados na estrutura da atividade de estudo de modo a não se perder de vista a unidade afetivo-cognitiva. (MENDONÇA, 2019, p. 110).

Portanto, a definição da estrutura da atividade nos revela que não pode ser qualquer atividade considerada estudo, de modo que as inter-relações mantidas entre seus componentes devem orientar-se para a formação do pensamento teórico assim como para tornar o aluno sujeito de sua atividade. Assim como afirma Asbahr (2016, p. 101),

[...] ao organizar o ensino tendo como referência a estrutura da atividade de estudo o(a) professor(a) pode fomentar o desenvolvimento da capacidade de estudar, no sentido da auto-organização do(a) estudante, o que envolve o desenvolvimento da autonomia e do controle voluntário da conduta. Paulatinamente a criança transforma-se em sujeito da atividade de estudo.

Antes de iniciarmos a apresentação dos argumentos da tese, destaco dois aspectos que abordamos ao longo da pesquisa. O primeiro deles refere-se às condições de/para aprendizagem no Brasil, cujo produto tem historicamente objetivado-se no fracasso, na evasão e no atraso escolar. O segundo refere-se à alienação, fenômeno produzido a partir da divisão social do trabalho e cujas características especificam-se perante a sociedade capitalista. Tais

particularidades adentram tanto a constituição da consciência social como da consciência individual dos sujeitos de modo a gerar relações fragmentadas e de estranhamento com a realidade.

Essas relações sociais alienadas penetram na consciência dos sujeitos e produzem uma discordância entre o resultado objetivo da atividade e seu motivo, ou, em outras palavras, o conteúdo objetivo da atividade não concorda com seu conteúdo subjetivo, o que confere à consciência características particulares. A consciência humana, nesse contexto, torna-se desintegrada, fragmentada, alienada. Essas condições históricas são a causa da inadequação psicológica, da “inautenticidade da consciência” (Leontiev, 1978, p.133). Duarte (2004) aponta que essa ruptura entre sentidos e significados não ocorre apenas para o indivíduo, mas para a sociedade. (ASBAHR, 2014, p. 269).

Ambos os aspectos referenciados na pesquisa nos remetem ao conceito de sentido debatido anteriormente, uma vez que a esfera dos motivos confere à atividade direção e conscientização, ou seja, produz no sujeito uma unidade que supera as relações mecânicas e utilitárias com o conhecimento e a realidade de modo que a atividade é realizada enquanto necessidade interna e não externa ao sujeito.

A formação de motivos para a aprendizagem escolar enquanto condição que promove sentidos para o estudo foi debatida em vários artigos encontrados na pesquisa bibliográfica.

Dos artigos que mantêm ROP³⁵ direta, Araújo (2000) critica os conteúdos escolares e as metodologias de ensino reprodutivistas defendendo um ensino baseado nos valores e no desenvolvimento de personalidades morais. A inclusão intencional e sistemática de atividades e conteúdos a partir dos afetos que promovem teria um importante impacto tanto sobre a relação que o aluno mantém com os processos de ensino e aprendizagem, como a relação que mantem com a realidade social e cotidiana.

Entretanto, assim como já debatido anteriormente, apesar do compromisso em garantir um ensino teórico-prático, o autor citado o faz segundo a cisão entre pensamento e ação, o que, segundo defendemos, não promove uma prática social teoricamente fundamentada, nem tão pouco voltada para a transformação efetiva da sociedade de classes. Desta forma, o sentido que se produz na relação que o estudante desenvolve com o processo de aprendizagem dificilmente ultrapassará o interesse e a necessidade última que ele mantém com o mercado de trabalho.

Assim como Araújo (2000), Baltar *et al.* (2008) também defende uma educação escolar que promova o pensamento crítico do estudante pela relação ativa que mantém (ou

³⁵ ROP: relações entre o objeto e a problemática da pesquisa.

deveria manter) com a realidade, no caso, garantida pela participação na rádio escolar. Portanto, as ações que os estudantes desenvolveram por meio da participação na rádio escolar seriam frutos de uma “ensinagem” criativa, que da mesma forma que tem o potencial de requalificar a relação que o professor mantém com o processo de ensino, o aluno poderia requalificar a relação que mantém com o processo de aprender.

Apesar do interessante estudo produzido pelos autores (BALTAR *et al.*, 2008), a gestão democrática não participa da organização e promoção das atividades da rádio, o que não inviabiliza, nem desqualifica a importância do projeto, mas também não garante sua expansão, podendo tornar-se um fim em si mesmo.

O estudo de Westheimer (2015) defende que o contato com a realidade torna o aprendizado mais significativo para os estudantes, de modo que o ensino não necessariamente conduziria a uma participação bem fundamentada, pois seria a própria participação o ponto de partida para a busca do conhecimento. Contudo os estudos produzidos e observados pelo autor não vão além da defesa de formação, pela via da educação escolar, de alunos comprometidos com o aperfeiçoamento da sociedade capitalista enquanto bons cidadãos, sendo esta a finalidade e o sentido da relação que eles deveriam manter com o processo de aprender.

Já Martins e Dayrell (2013) defendem o grêmio estudantil como uma dimensão educativa, entretanto, apesar de concordarmos com seu estudo, os autores não sistematizam como o coletivo poderia atuar promovendo a aprendizagem, destacando apenas os possíveis produtos da participação neste tipo de coletivo. Segundo a análise do artigo, nos parece que as consequências da participação encerrariam-se na otimização de habilidades como o diálogo, na produção de personalidades coletivistas, bem como no potencial que a participação teria em ilustrar a prática social dos conteúdos escolares, não sendo, portanto, ela própria (a participação) a prática social.

Os artigos de ROP indireta destacam as metodologias ativas como recursos importantes para a promoção de sentido nos processos de aprendizagem. Veneu, Rose e Costa (2017) defendem o uso do ensino cooperativo, Petermann e Jung (2017) a fala-em-interação e Brandão Neto *et al.* (2019) o círculo de cultura. Ambos os autores optaram por tal metodologia pelo fato de que ela promoveria a unidade entre afeto e cognição por engendrar um ensino que se aproxima da vida dos estudantes, da mesma forma que colocaria o aluno no centro da aprendizagem. Neste processo o professor seria um facilitador que garantiria, pela via da organização do ensino, o sucesso da assimilação dos conteúdos.

Dos artigos que mantêm uma ROP pouco relevante destaca o artigo produzido por Carvalho, Meirelles e Guzzo (2018) que afirmam que do ponto de vista psicológico, os espaços de participação tornam a escola mais interessante promovendo mais sentido ao aprendizado.

Apesar das discussões realizadas nos artigos concernentes à exploração bibliográfica considerarem os motivos para a aprendizagem na organização do ensino e nos mecanismos de participação da gestão democrática, especialmente em grêmios estudantis, o “sentido” de aprender encontra-se esvaziado teórica e metodologicamente, ou seja, a ele os autores não apresentam referências que suportem seu mecanismo de produção e tão pouco o que explicaria, segundo os pressupostos teóricos utilizados, a determinação do sentido nos processos de ensino e aprendizagem.

De uma forma geral, o aprendizado mais significativo e, portanto, mais efetivamente produzido, seria fruto direto de ações participativas e/ou reflexivas. Neste sentido, concorreriam não para um ensino comprometido com o pensamento teórico, cuja qualidade garante uma prática social qualitativamente superior por desvelar os nexos lógico-históricos dos conceitos científicos, mas sim com o aperfeiçoamento da realidade capitalista a partir da relação entre teoria e prática, não no sentido da *práxis*, mas no sentido da visibilidade utilitária dos conteúdos escolares.

A PNAD Contínua (2019) realizada pelo IBGE revelou os motivos de os estudantes terem abandonado ou nunca frequentado a escola, aferindo que apesar de a necessidade de trabalhar ter sido apontada como sendo o maior motivo para o abandono escolar, tanto em relação ao sexo, como em relação à cor/raça de jovens de 14 a 29 anos de idade, para 24,1% das mulheres, 33% dos homens, 29,9% dos jovens brancos e 29,1% dos pretos ou pardos, foi a falta de interesse em estudar o motivo que os fez se afastar dos estudos, índices que refletem a realidade das regiões brasileiras e a média nacional.

A pesquisa demonstrou a relevância dos motivos para a aprendizagem na permanência dos alunos na escola, ou seja, o não abandono dos estudos básicos, como mais relevante que a gravidez, a realização de afazeres domésticos ou cuidado de pessoas e que os problemas de saúde permanentes, sendo que a necessidade de trabalhar foi a única condição a superar a falta de interesse em estudar (Figura 20).

Do ponto de vista da pesquisa empírica, pude notar o mesmo fenômeno anunciado no artigo escrito por Asbahr (2016) que destaca a paulatina perda de interesse dos estudantes ao longo do processo de escolarização. Bozhovich (1985 *apud* ASBAHR, 2016, p. 102) “chama a atenção para o paradoxo deste fenômeno: as funções psicológicas superiores tornam-se mais

complexas, as crianças têm condições (e querem) saber sobre a explicação dos fatos, mas ao mesmo tempo, há uma diminuição do interesse pelo estudo”.

Observei este acontecimento tanto durante as muitas visitas em sala de aula para divulgar a eleição do grêmio estudantil e dos líderes de sala, assim como durante as Assembleias Gerais. Como a escola da pesquisa inicial contempla os anos finais ao ensino médio completo, pude ter a oportunidade de notar este fenômeno enquanto produto do processo de escolarização (quase) como um todo.

A perda de interesse expressou-se na falta de engajamento para participar, para debater os assuntos pertinentes às necessidades da escola e às possibilidades que o “tornar-se sujeito da escola” poderia lhes apresentar.

Entretanto, as ações que desenvolvi para a promoção do grêmio estudantil pareceu-me que proporcionou mudanças no interesse de alguns estudantes de modo que antes das Assembleias Gerais e das visitas realizadas em sala de aula saltaram de apenas duas inscrições de chapas para onze.

Segundo as possibilidades de aprendizagem tanto dos aspectos cognitivos como afetivos engendrados pela relação coletiva desenvolvida pelas chapas formadas, pude notar que as crianças, especialmente dos anos finais, fizeram uso de habilidades de leitura e escrita (lembrando que muitas crianças desta etapa apresentavam atraso na aprendizagem escolar) bem como habilidades que representaram um contato com as necessidades reais dos alunos e da escola, assim como descrevi na seção 2 do capítulo 2.

Enquanto ponto de partida da pesquisa e tendo em vista a alienação historicamente produzida pela educação escolar, concordo com a questão apresentada por Asbahr (2014, p. 270): “Quais são as possibilidades e espaços de superação da desintegração da consciência humana?”. E, no contexto dessa pesquisa, apresento outro questionamento: **Seria a participação do estudante atividade geradora de motivos para a aprendizagem?** Dito de outra forma: **Poderia ser a participação estudantil ponto de partida para constituição de motivos para o estudo?** Em função destes questionamentos é que defendo a tese de que a **participação do estudante é constituidora da atividade de estudo.**

Ainda que muitos sejam os elementos que faltam para sua efetiva afirmação tendo em vista os limites próprios da dissertação, o contato com a realidade empírica permitiu-me buscar esboçar tal possibilidade de modo a sugerir caminhos para que outras pesquisas procurem explorar o potencial guardado nesta proposição.

Fato é que as pesquisas analisadas no capítulo 3, assim como a realidade própria do ensino brasileiro mostram a presença da cisão entre teoria e prática, entre pensamento e ação,

e se é verdadeira a necessidade de unidade destes elementos enquanto *práxis*, assim como o é para perspectiva da teoria histórico-cultural, pesquisas comprometidas com estes pressupostos precisam debruçar-se na tentativa de superar a relação pragmática e utilitária conferida historicamente pela educação escolar a fim de que se possa operar transformações tanto no estudante, enquanto sujeito integral, assim como na sociedade do capital. Neste sentido, a luta por condições de vida mais justas deve incluir a requalificação da educação escolar tendo em vista ser caráter de resistência à alienação enquanto contradição ao seu caráter de produção e reprodução da fragmentação da consciência (ASBAHR, 2014; SANTOS, 2020).

Enquanto argumento inicial partiremos da importância dos motivos para a educação escolar e da unidade entre sentidos e significados na estrutura da atividade, nos valendo de que “um dos grandes desafios da educação escolar contemporânea é fazer com que a aprendizagem dos conteúdos escolares tenha determinado sentido para os estudantes (DUARTE, 2004)” (ASBAHR, 2014, p. 270).

Do ponto de vista dos motivos, vimos anteriormente que são eles os fatores mobilizadores das ações humanas uma vez que não há atividade sem motivo, assim como toda atividade é polimotivada, ou seja, constituída a partir de uma hierarquia de motivos. A relação entre os fins das ações e o motivo que a mobilizou conferem sentido à atividade, de modo que esta passa a ser realizada enquanto produto consciente, internamente determinada (SANTOS, 2020).

Segundo Asbahr (2014, p. 270, grifos nosso)

A tese do autor [Leontiev] é que a **ocorrência da aprendizagem e da conscientização de um determinado conhecimento depende do sentido que esse conhecimento tenha para o sujeito, pois os sentidos**, diferentemente dos conhecimentos, dos hábitos e das habilidades, não podem ser ensinados, só poder ser educados. Nessa perspectiva, o psicólogo soviético apresenta alguns resultados de uma pesquisa sobre a atividade de estudo. Conclui que o **êxito na resolução de tarefas está determinado não somente por seu conteúdo objetivo, mas principalmente pelo motivo que impele a criança a agir, ou seja, pelo sentido que tem a atividade**, o que expressa a dependência entre os processos intelectuais e os processos motivacionais da atividade. Ademais, “o surgimento de novos motivos que originem novos sentidos também revela as possibilidade nascentes na esfera do intelecto” (Leontiev, 1983, p. 239).

Tendo em vista estas considerações e as observações realizadas a partir do contato com a experiência empírica, podemos concordar com a assertiva de que “para que a aprendizagem seja consciente, o sujeito - no nosso caso, a criança - necessita saber por que precisa estudar” (ASBAHR, 2014, p. 271). Assim como apresenta Leontiev (1978, p. 230 *apud* MENDONÇA, 2019, p. 144)

A exigência que emana do princípio de aprendizagem consciente implica a exigência de que a criança compreenda claramente porquê, para que, tem que estudar. É preciso que a criança compreenda que deve estudar a fim de chegar a ser um membro valioso para a sociedade.

O contato com a realidade, a possibilidade de tornar os conhecimentos “vivos” para o aluno requalifica sua relação com o processo de aprender possibilitando que seja instituído entre o estudo e a necessidade de estudar um vínculo de sentido, fato este que não tem sido objeto de preocupação efetiva das escolas, apesar dos estudos encontrados nos parecerem que sim.

A tendência de predomínio das metodologias ativas e o compromisso sustentado direto ou indiretamente no aperfeiçoamento da sociedade capitalista nos revela que a significação social da aprendizagem escolar converge com a otimização das condições, pela educação escolar, dos alunos adentrarem no mercado de trabalho segundo as exigências de empregabilidade do sistema. Neste sentido, não poderia ser outro o sentido produzido pelos estudantes ao longo de seu processo de escolarização, ou seja, encontrar meios de tornar-se um bom “operário” assalariado ou um bom “empreendedor” com trabalhos precarizados e/ou terceirizados.

Desta perspectiva, não haveria de fato uma fragmentação entre sentidos e significados, mas uma convergência que mantém a consciência dos sujeitos em condição de alienação, com possibilidades limitadas para que se visualize a necessidade de superar esta lógica tendo em vista novas forma de sociabilidade.

Ainda que a fragmentação entre sentido e significados possa ocorrer tendo em vista que a criança adentra na escola querendo saber o que os adultos sabem, os motivos da aprendizagem tornam-se paulatinamente externos à criança, pois a escola não tem oferecido condições objetivas de suprir suas necessidades. Asbahr (2014, p. 271) destaca ainda que tal fragmentação pode representar, para os problemas de aprendizagem, um processo de sentido:

Quando a atividade de estudo não tem um sentido real, conectado aos motivos do próprio sujeito, a atividade torna-se formal, meramente reprodutiva. González Rey (2003, p. 81), um dos autores contemporâneos que aprofundam a análise sobre a relação entre sentido e atividade de estudo, examina esse processo e estende essa análise às dificuldades de aprendizagem: “A não produção de sentido no processo de aprender conduz a um aprendizado formal, descritivo, rotineiro, memorístico, que não tem implicações ao sujeito que aprende. As dificuldades de aprendizado deixam, assim, de ser vistas só como resultado de problemas intelectuais ou orgânicos, e passam a ser consideradas expressão de processos subjetivos de natureza social”.

A partir da lógica hegemonicamente instituída nas escolas brasileiras perde-se o real sentido e significado do estudo, que segundo a perspectiva aqui defendida reside no aprender como uma necessidade do coletivo, como meio para as máximas possibilidades de

humanização do homem enquanto ser genérico (ASBAHR, 2016). Desta forma, a necessidade de aprender deve constituir-se enquanto sentido para a criança, deve estar nela enquanto parte de sua consciência orientando-o no mundo objetivo segundo a inteligibilidade conquistada, entretanto, para que se constituía enquanto parte de si esta necessidade precisa responder às necessidades de sua realidade e da sociedade na qual vive, ou seja, suas necessidades devem coincidir com as do coletivo social.

Neste sentido, do ponto de vista da estrutura da atividade (assim como da atividade de estudo) poderia ser a necessidade constituída como **necessidade de aprender para transformar a realidade?** Se assim o for, as condições objetivas para que esta necessidade forme-se no estudante **devem ser promovidas segundo a unidade entre a gestão democrática e o ensino de modo que a participação produza consequências objetivas**, ou seja, objetive-se segundo os vínculos que deveria manter com a função social de seus motivos, sendo ela própria (a participação) inclusive, representativa da função social da educação escolar.

A fim de definirmos o papel e o lugar da participação na estrutura da atividade, nos valeremos de duas questões importantes na formação do psiquismo a partir da educação escolar e que traz relevantes contribuições à organização do ensino: o que a criança aprende e como ela o faz (ASBAHR, 2014).

Depreende-se destas questões que a criança aprende apenas aquilo que se encontra em seu campo motivacional e para que isto ocorra o ensino deve oferecer condições objetivas para a formação de motivos, ou seja, proporcionar condições para a formação da unidade entre necessidade e objeto. Sendo assim, só se conscientizam os conteúdos que fazem parte da estrutura da atividade.

Para que o sujeito possa se conscientizar do objeto aquele deve ocupar na atividade realizada um lugar estrutural determinado e constituir-se como objeto de sua ação. Nessa perspectiva, ressalta-se o papel do motivo da atividade de estudo para a criança para que se assegure a atenção e a conscientização do objeto de estudo. No caso da atividade de estudo, **a conscientização de um conteúdo depende do seu lugar estrutural dentro da atividade do sujeito. Ou seja, só se conscientizam os objetos das ações que fazem parte da estrutura da atividade.** (ASBAHR, 2014, p. 270, grifo nosso).

Se definimos que a participação do estudante, enquanto estrutura da atividade, poderia (ou deveria) ocupar lugar de constituição de necessidades para o estudo, as condições objetivas para sua constituição não podem secundarizar a participação, caso contrário a participação tornar-se-ia o arremedo do que já é, ou seja, permaneceria em sua condição de formalidade.

Desta forma destaco a **centralidade das consequências na atividade participativa proporcionadas pela unidade entre gestão e ensino** uma vez que ela pode constituir-se enquanto ponto de chegada e ponto de partida da atividade pedagógica. Ponto de chegada enquanto consequência em si e ponto de partida pela possibilidade de gerar novas necessidades, uma vez que as respostas objetivas produzidas pela participação podem não ser suficientes para responder à necessidade de aprender para transformar a realidade.

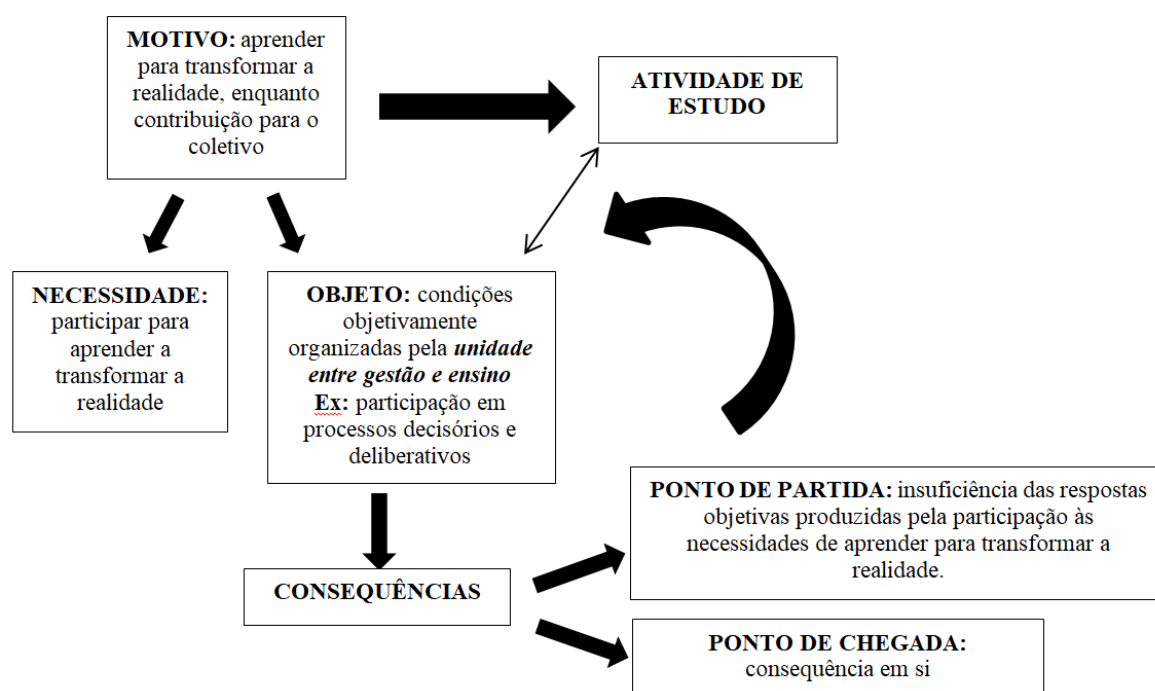
Portanto, se os conteúdos em si não promovem a aprendizagem, assim como a participação em si também não pode mobilizá-la, a criança deve encontrar nos fins de sua ação, em suas consequências, o motivo que a estimulou a agir, aprender para transformar a realidade.

Segundo esta lógica, entendemos que há possibilidade de que o estudante adquira maiores vínculos com o processo de aprender uma vez que eles conseguiriam visualizar seu porquê, mas não apenas visualizar como já faz as metodologias pragmatistas e “ativistas” hegemonicamente presentes na educação escolar, mas pela possibilidade de atuarem enquanto sujeitos ou agentes de transformação da escola, ou seja, por operarem enquanto função social da escola. Assim como afirma Martins (2016, p. 61, grifo nosso) sobre a importância dos afetos no ensino escolar:

Por isso, **advogamos que o ‘bom ensino’ também é aquele que cria afecções intelectuais positivas, ou seja, que contribui para que o aluno, ao ser afetado positivamente pela aprendizagem dos conteúdos escolares, queira cada vez mais realizá-la.** A nosso juízo, este é o lastro da edificação da atividade guiada de estudo, que marca grande parte da infância e transição à adolescência.

A seguir apresento uma possível relação entre os elementos constitutivos da tese com a estrutura da atividade a fim de ilustrar seu movimento.

Figura 37 - Esquema da tese



Fonte: Elaborado pela autora.

Ainda que as relações interfuncionais entre os elementos constitutivos da tese não nos estejam completamente esclarecidos, proponho como ponto de partida para futuras pesquisas que a participação estudantil, enquanto constituidora da atividade de estudo, encontre vias potenciais de realização se localizada enquanto formadora de motivos para aprendizagem.

Como exemplo de condições objetivas de participação destaco a importância de o estudante atuar em processos decisórios e deliberativos da escola, assim como defende Paro (2003). Entretanto, enquanto lugar de participação o ensino deve proporcionar, assim como a gestão, condições objetivas para que o estudante encontre-se apto a contribuir.

Inicialmente o estudante pode encontrar dificuldades de realizar esta atividade e é por isso que a participação pode constituir-se como ponto de partida para a formação de motivos a depender de suas consequências. Em si mesma e por si só a participação pode estimular a atividade de estudo pelo fato de possibilitar a visualização dos nexos entre a realidade concreta e os conteúdos ensinados, mas quando gera uma contradição entre aquilo que o estudante sabe e aquilo que ele precisa saber para participar mais e melhor, pode vincular-se ao estudo de forma mais significativa.

Depreende-se das considerações realizadas, portanto, que não nos referimos à qualquer constituição de sujeito da aprendizagem nem tão pouco a qualquer participação estudantil, mas à participação que institua o aluno enquanto sujeito, que configure-o enquanto agente

social, para que, desta forma, ele possa, pela via da educação escolar, ao transformar a escola em que estuda, visualizar suas possibilidades de transformação da sociedade que habita, e que da mesma forma e da mesma maneira, como parte do processo possa transformar a si mesmo.

Como sujeito da *práxis*, objetivamos que o estudante reconheça-se enquanto produtor e reproduzidor da história, superando a compreensão naturalizada de que a sociedade do capital representa parte instituinte do real e, portanto, imutável e inacessível à sua ação.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS: OS ANÚNCIOS E AS DENÚNCIAS DA PESQUISA

Ao longo da pesquisa muitas foram as denúncias e os anúncios presentes relativos ao objeto de estudo, entretanto foram as primeiras (as denúncias) as responsáveis por impulsionar determinados questionamentos e proposições, tendo em vista os vazios e silenciamentos encontrados.

A pesquisa bibliográfica nos apontou grandes lacunas existentes na relação entre a participação estudantil na gestão democrática e a aprendizagem escolar de modo que a exploração dos artigos precisou de uma sistematização ampliada para encontrar o máximo número possível de trabalhos, uma vez que o objeto de investigação em si se mostrava ausente.

Do ponto de vista da participação do estudante os estudos revelaram o que a realidade já demonstrava, ou seja, que a formalidade desta atividade encontra-se enraizada nas escolas constituindo a não concretização da gestão democrática.

Alguns artigos demonstraram o esvaziamento democrático nas escolas tanto enquanto fragmentação como enquanto ausência. No primeiro caso os estudantes não encontram vias de fato para participar atuando de forma arbitrária e sem consequências que caracterizam o exercício democrático. Mecanismos de participação como as assembleias ou grêmios estudantis são pouco presentes e quanto fazem parte da realidade escolar não constituem-se em espaços deliberativos e consultivos que possam representar o aluno enquanto função social da educação escolar.

A promoção do estudante, enquanto ativo nos processos de aprendizagem, ganhou destaque em muitos estudos, entretanto pode-se notar que o significado de “sujeito” da aprendizagem limita-se à cisão entre teoria e prática, de modo que o pensar crítico referenciado nos artigos não quer dizer que o ensino esteja orientado para a formação do pensamento em suas máximas possibilidades. O pensamento crítico, na verdade, refere-se ao compromisso que o estudante deveria desenvolver com o aprimoramento do capitalismo, de modo que a produção material de vida sustentada na divisão social do trabalho não é questionada no sentido de sua superação.

Enquanto ausência muitos trabalhos, ao promoverem a participação do estudante, dispensaram a relação com a gestão escolar reduzindo a participação à meras ações coletivas que alcançam, no máximo, a possibilidade de ilustrar ao aluno a relação entre teoria e prática. Isto significa que, enquanto sujeito, na acepção do termo que defendemos na pesquisa, o estudante não consegue constituir-se.

Portanto, não basta a escola fazer uso de estratégias coletivas em atividades que produzem um fim em si mesmas, que não visam a unidade entre pensamento e ação, pois se assim o for, não alcançamos a superação de um ensino verbalista e pragmático que se sustenta na formação do pensamento empírico. Para que o estudante queira transformar a realidade, transformando, como parte do processo a si mesmo, ele precisa ter acesso ao real segundo a manifestação consciente de seu movimento histórico e segundo as contradições que o institui.

Neste sentido, precisamos ter cautela quando defendemos a educação para democracia como formação do cidadão. Assim como nos alerta Tonet (2005), tal compromisso só pode ser assumido se visar objetivos emancipatórios para a humanidade, ou seja, enquanto mirada coletiva de transformação da divisão social de classes, de modo que a emancipação política, apesar de sua importância, não seja confundida com a liberdade efetiva do homem. Esta liberdade só existirá quando a sociedade encontrar meios objetivos de se efetivar enquanto sociabilidade comunista, enquanto trabalho associado³⁶.

Este equívoco está presente em muitos artigos, nos quais ou a educação para a cidadania representa as máximas possibilidades do sujeito ativo, ou enquanto mirada para a emancipação esvazia-se teórica e metodologicamente.

Por isso passei a questionar-me: Seria mais adequado nos posicionarmos segundo a educação para a democracia, como tem feito boa parte dos estudos, ou deveríamos nos orientar explicitamente segundo a educação para a emancipação humana, de modo a garantirmos maior coerência entre os meios e os fins de uma educação escolar contra hegemônica?

O que nos parece absolutamente claro é a necessária superação da cisão entre pensamento e ação de modo que em unidade estes campos possam constituir-se as bases para a *práxis* humana (consciência revolucionária) a partir da *práxis* estudantil, levando-se em consideração que a escola representa o *lócus* privilegiado para a formação genérica dos sujeitos assim como campo de resistência à consciência alienada.

O capítulo 3 apresentou ainda outros silêncios. Não houve pesquisadores que se preocuparam em debruçar-se sistematicamente na tríade que compõe o objeto de estudo (participação estudantil, gestão democrática/democracia, aprendizagem escolar) o que indica pouco interesse de grupos ou autores individualmente explorarem esta temática; 30,43% dos artigos não apresentaram posicionamento teórico algum, assim como nenhum fez uso da

³⁶ Tonet (2005) afirma que o trabalho associado não é sinônimo de trabalho cooperativo ou coletivo, mas sim representativo da liberdade plena dos homens. “O trabalho associado permanece social do começo ao fim, isto é, na produção, na distribuição e no consumo” (TONET, 2005, p. 84).

teoria histórico-cultural; houve pouquíssima relevância dos estudos com base na psicologia escolar, bem como o próprio estudante foi suprimido em muitos trabalhos ou porque sua relevância era muito baixa dissolvendo-se em termos genéricos como a participação da comunidade escolar ou mesmo simplesmente por não ser objeto do estudo.

Das poucas produções que apresentaram relações mais próximas aos objetivos da pesquisa (5 artigos) pudemos notar que houve artigos que consideram o psiquismo enquanto natureza humana, o que implica o ocultamento da relação dos sujeitos com a materialidade da vida e sua atividade enquanto aspecto dinamizador da consciência e da personalidade, assim como houve pesquisas que apesar de considerarem a participação enquanto objeto, esvaziou-a perante a gestão democrática.

Em função das bases teórico-metodológicas (ou mesmo a ausência delas) destes estudos, a transformação da sociabilidade capitalista para outra forma de sociabilidade como superação da divisão social do trabalho não foi encontrada, o que se observou foram pesquisas que ao criticarem a realidade caracterizada pelas injustiças e desigualdades sociais, apoiam-se na educação para a democracia ou na formação do cidadão como meio para superá-las. Entretanto, as propostas realizadas não conseguem ir além do aperfeiçoamento do capitalismo pela via de personalidades mais coletivistas e dialógicas.

Notou-se também o uso indiscriminado de conceitos como a participação e a emancipação humana. Especialmente o primeiro, enquanto parte do objeto de estudo, não apresentou-se consensualmente, ou seja, as pesquisas não dispuseram um conceito sistematicamente desenvolvido de modo que a participação do estudante tem sido, em sua concretude, representativa de sua arbitrariedade.

Mesmo não pretendendo a proposição de uma síntese conceitual sobre o termo “participação do estudante”, acredito que se torna importante, nas práticas escolares, considerar *como* o estudante pertence à escola e quais as *consequências* geradas por sua participação a fim de que tanto o lugar ocupado por ele nos processos de aprendizagem, assim como as respostas de sua participação possam contribuir para a formação de sentido pessoal na atividade de estudo, representando a dinâmica das máximas possibilidades do objeto aqui pesquisado. Em função dessas considerações é que apresentei o esboço da tese de que a participação do estudante é constituidora da atividade de estudo.

De um modo geral, o que prevaleceu nos 23 artigos encontrados foi a sistemática cisão entre teoria e prática nos levando às seguintes questões no momento de desenvolvimento do terceiro capítulo: no que consistiria uma educação crítica? O que significa o estudante ser sujeito de sua aprendizagem e qual o sentido da participação estudantil? Bastaria a formação

de personalidades coletivistas e dialógicas para que a participação superasse sua formalidade na gestão democrática?

Em resposta a estas questões ficou claro que o posicionamento teórico-metodológico da pesquisa precisaria alinhar os conceitos/temáticas debatidos sob as mesmas bases de modo que o ensino, a liberdade, a participação do estudante, a gestão democrática, a função da educação escolar e a educação para democracia possam encontrar uma mesma lógica de funcionamento.

Desta forma definimos, segundo os pressupostos da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica, o ensino como sendo aquele que se adianta ao desenvolvimento do estudante, dirigindo-o segundo suas possibilidades (VIGOTISKI, 2010), bem como aquele que tem em vista a formação do pensamento teórico como instrumento de compreensão da realidade como síntese de múltiplas determinações, cuja natureza não oferece acesso imediato à consciência senão pela via do desvelamento lógico-histórico dos conceitos (MARTINS, 2011).

A liberdade como sendo aquela que representa a existência humana baseada na superação das relações de dominação oriundas da divisão social do trabalho na sociedade capitalista, coincidindo, portanto, com a real noção de emancipação humana (TONET, 2005).

A participação do estudante como sendo aquela que promove o desenvolvimento por constituir a atividade de estudo do aluno, superando aspirações meramente formais.

A gestão democrática como sendo aquela que possa oferecer condições de concretizar o sentido de “público” da educação escolar, cujos moldes defendemos como o trânsito entre gestão e ensino.

A função da educação escolar comprometida com a *práxis*, sendo esta representativa da unidade entre gestão e atividade pedagógica, do ponto de vista macro, e do pensamento e ação, do ponto de vista do desenvolvimento integral do estudante, de modo que a transformação social com vistas a uma nova e mais justa sociedade possa substituir o compromisso atual que a escola mantém com a mera transmissão de conhecimentos a fim de garantir maiores chances de trabalho nos limites impostos pela empregabilidade, bem como a educação para a democracia como aquela que considera a formação do cidadão como meio e não fim para a transformação social, de modo que a emancipação não se esgote nos limites da liberdade política.

Portanto, enquanto anúncios, por meio do esboço da tese de que a participação do estudante é constituidora da atividade de estudo, das discussões sobre a função e sobre a finalidade da educação escolar espero contribuir com novos estudos sobre a proposta da

unidade entre a participação, a gestão democrática e a aprendizagem de escolar de modo que o estudante possa desenvolver-se enquanto função social da educação, enquanto sujeito das transformações tão necessárias às relações humanas.

Do ponto de vista da defesa da tese, acredito que a sistemática apresentada, cuja dinâmica localiza a participação enquanto potencial formadora de motivos para a aprendizagem, possa também superar a formalização desta atividade perante a gestão democrática. A participação do estudante enquanto constitutiva da estrutura da atividade representaria, portanto, a coesão entre gestão e ensino, operando na formação de sentido para o estudo assim como na *práxis* estudantil.

Repensar o lugar do estudante em seu próprio processo de aprendizagem remeteu-me a dois componentes importantes da educação escolar, ou seja, sua função e sua finalidade.

Desta forma, na tentativa de superar a participação formal do estudante tornando esta atividade promotora de desenvolvimento, a função da educação escolar necessariamente precisaria contemplar sua dupla dimensão, cuja expressão é representada pela unidade entre seus aspectos individuais e sociais. Individuais em função da formação do pensamento teórico como condição para a compreensão da realidade a partir de suas múltiplas determinações e sociais em função da importância de se concretizar os aspectos ético-políticos contidos na educação escolar.

Nos parece que enquanto função individual a formação para o pensamento teórico, segundo a perspectiva da teoria histórico-cultural, é consenso, entretanto o mesmo não nos parece acontecer com a função social da educação escolar, de modo que os caminhos para sua compreensão e consequente organização da atividade de ensino em torno da concretização dos objetivos ético-políticos ainda necessita ser aclarado. Tal elucidação, segundo o que defendemos, deve orientar-se possibilitando condições objetivas para a formação da *práxis* na educação escolar, enquanto unidade entre pensamento e ação, enquanto a síntese entre teoria e prática.

A fim de contribuir com esta temática é que apresentamos sistematicamente ao longo da pesquisa a função da educação escolar enquanto unidade entre gestão e ensino, enquanto possibilidade de objetivar tanto os aspectos pedagógicos como ético-políticos. Entretanto, do ponto de vista conceitual, a *práxis* não poderia ser utilizada de forma indiscriminada, assim como tantos outros conceitos tem sido. Enquanto adjetivada, propomos que a *práxis* estudantil represente as bases para a *práxis* humana.

Esta diferenciação ainda não nos está completamente estabelecida, de modo que nos perguntamos: poderia ser a *práxis estudantil* representada pela formação da consciência de

classe em si e a *práxis humana* pela consciência de classe para si (ou consciência revolucionária), de modo que possamos nos orientar segundo uma educação para emancipação humana?

Tendo em vista as muitas transformações concretas pelas quais a sociedade terá de passar para superar a sociabilidade com base na divisão social do trabalho, assim como o próprio capitalismo (TONET, 2005), a função social da educação escolar enquanto formação para a consciência de classe em si poderia ser considerada, então, meio ou transição para a consciência de classe para si?

Se esta assertiva for verdadeira seria, então, a finalidade da educação escolar, seu porque, constituir as bases para a *práxis humana*, a partir da *práxis* estudantil?

Portanto, enquanto anúncios da pesquisa apresento também muitos questionamentos que acreditamos constituir-se enquanto pertinentes para a contínua construção de uma educação escolar coerente com os pressupostos da teoria histórico-cultural, ou seja, emancipatórios, a fim de que, enquanto mirada coletiva, a emancipação humana possa encontrar lugar concreto na história.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, M. R.; ABREU, C. B. M.; ROSSLER, J. H. Contribuições de Vigotski para a análise da consciência de classe. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 16, n. 4, p. 551-560, dez. 2011. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-73722011000400006. Acesso em: 23 abr. 2021.
- ANDRADE, E. F. Instâncias de participação na gestão do sistema municipal de ensino: possibilidades e perplexidades no processo de democratização. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 37, p. 293-308, mai./ago. 2010. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40602010000200017&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 20 out. 2020.
- ARAÚJO, U. F. Escola, democracia e a construção de personalidades morais. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 26, n. 2, p. 91-107, 2000. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/ep/article/view/27845>. Acesso em: 20 out. 2020.
- ARELARO, L. R. G.; JACOMINI, M. A.; CARNEIRO, S. R. G. Limitações da participação e gestão “democrática” na rede estadual paulista. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 37, n. 137, p. 1143-1158, dez. 2016. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302016000401143&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 20 out. 2020.
- ASBAHR, F. da S. F. A pesquisa sobre a atividade pedagógica: contribuições da teoria da atividade. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 29 p. 108-118, 2005. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782005000200009&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 20 out. 2020.
- ASBAHR, F. da S. F. A pesquisa sobre formação de pensamento teórico. **Revista Simbio-Logias**, Botucatu, v. 12, n. 17, p. 85-102, 12 mai. 2020. Disponível em: https://www.ibb.unesp.br/Home/ensino/departamentos/educacao/a_pesquisa_sobre_formacao_de_pensamento.pdf. Acesso em: 14 abr. 2021.
- ASBAHR, F. da S. F. Atividade de estudo como guia do desenvolvimento da criança em idade escolar: Contribuições ao currículo de Ensino Fundamental. In: MESQUITA, A. M. de; FANTIN, F. C. B.; ASBAHR, F. da S. F. (org.). **Currículo Comum para o Ensino Fundamental Municipal**. Bauru: Prefeitura Municipal de Bauru, 2016. cap. 3, p. 95-115.
- ASBAHR, F. da S. F. Sentido pessoal, significado social e atividade de estudo: uma revisão teórica. **Psicologia Escolar e Educacional**, Maringá, v. 18, n. 2, p. 265-272, ago. 2014. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-85572014000200265&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 23 abr. 2021.
- BALTAR, M. *et al.* Rádio escolar: uma ferramenta de interação sociodiscursiva. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, Belo Horizonte, v. 8, n. 1, p. 185-210, 2008. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1984-63982008000100009&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 20 out. 2020.

BARBOSA, R. M.; MARINHO-ARAUJO, C. M. Psicologia escolar no Brasil: considerações e reflexões históricas. **Estudos de Psicologia (Campinas)**, Campinas, v. 27, n. 3, p. 393-402, set. 2010. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-166X2010000300011&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 23 abr. 2021.

BORDENAVE, J. E. D. **O que participação**. 8. ed. São Paulo: Brasiliense, 1994. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4271424/mod_resource/content/1/Livro_BORDENAVE-O%20que%20C3%A9%20Participa%C3%A7%C3%A3o_1994.pdf. Acesso em: 11 mar. 2021.

BOUTIN, A. C. D. B.; FLACH, S. de F. O movimento de ocupação de escolas públicas e suas contribuições para a emancipação humana. **Revista Inter Ação**, Goiânia, v. 42, n. 2, p. 429-446, 2017. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/interacao/article/view/45756>. Acesso em: 19 jul. 2021.

BRANDÃO NETO, W. *et al.* Formação de adolescentes protagonistas para a prevenção do bullying no contexto escolar. **Revista Brasileira de Enfermagem**, Brasília, v. 73, supl. 1, p. e20190418, 2020. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0034-71672020001300174&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 20 out. 2020.

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Brasília: Presidência da República, 2014. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/13005.htm. Acesso em: 20 out. 2020.

CARDOSO, C. A.; FERREIRA, V. A.; BARBOSA, F. C. G. (Des)igualdade de acesso à educação em tempos de pandemia: uma análise do acesso às tecnologias e das alternativas de ensino remoto. **Revista Com Censo: Estudos Educacionais do Distrito Federal**, Brasília, v. 7, n. 3, p. 38-46, ago. 2020. Disponível em: <http://periodicos.se.df.gov.br/index.php/comcenso/article/view/929>. Acesso em: 20 out. 2020.

CARVALHO, B. P. **Vigotski e a Orientação à Queixa Escolar**: Um Ensaio com Perguntas. São Paulo: Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, 2013.

CARVALHO, J. P. M.; MEIRELES, J.; GUZZO, R. S. L. Políticas de Participação de Estudantes: Psicologia na Democratização da Escola. **Psicologia: Ciência e Profissão**, Brasília, v. 38, n. 2, p. 378-390, jun. 2018. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-98932018000200378&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 20 out. 2020.

CENÁRIO. In: Michaelis – Dicionário Brasileiro da Língua Portuguesa. Disponível em: <https://michaelis.uol.com.br/busca?id=oqPn>. Acesso em: 19 mai. 2021.

CONSELHO NACIONAL DO MINISTÉRIO PÚBLICO. **Diálogos e mediação de conflitos nas escolas**: guia prático para educadores. Brasília: CNMP, 2014.

COSTA, A. C. P. J. *et al.* Protagonismo de adolescentes na prevenção de doenças sexualmente transmissíveis. **Acta Paulista de Enfermagem**, São Paulo, v. 28, n. 5, p. 482-487, ago. 2015. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-21002015000500482&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 20 out. 2020.

DAL RI, N. M.; VIEITEZ, C. G. A educação do Movimento dos Sem-Terra: Instituto de Educação Josué de Castro. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 89, p. 1379-1402, dez. 2004. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302004000400014&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 20 out. 2020.

DIESEL, A.; BALDEZ, A. L. S.; MARTINS, S. N. Os princípios das metodologias ativas de ensino: uma abordagem teórica. **Revista Thema**, Pelotas, v. 14, n. 1, p. 268-288, 2017. Disponível em: <http://periodicos.ifsul.edu.br/index.php/thema/article/view/404>. Acesso em: 12 mai. 2021.

DUARTE, N. **A individualidade para-si**: contribuição a uma teoria histórico-cultural da formação do indivíduo. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 1999.

DUARTE, N. A pedagogia histórico-crítica e a formação da individualidade para si. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v. 5, n. 2, p. 59-72, jan. 2013. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/9699>. Acesso em: 12 mai. 2021.

DUARTE, N. As pedagogias do “aprender a aprender” e algumas ilusões da assim chamada sociedade do conhecimento. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 18, p. 35-40, dez. 2001. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782001000300004&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 20 out. 2020.

EYNG, A. M. Direitos humanos e violência nas escolas: desafios do trabalho em rede. **Revista Portuguesa de Educação**, v. 26, n. 2, p. 245-266, nov. 2013. Disponível em: <https://revistas.rcaap.pt/rpe/article/view/3255>. Acesso em: 19 jun. 2019.

FEIJÓ, M. R. *et al.* A artigo Construção de um Projeto de Mediação de Conflitos e de Cultura de Paz: etapas e desafios. **Nova Perspectiva Sistêmica**, Rio de Janeiro, v. 40, p. 83-98, ago. 2011. Disponível em: <file:///C:/Users/Janaina/Downloads/86-Texto%20do%20artigo-525-1-10-20161122.pdf>. Acesso em: 7 abr. 2021.

FLEURI, R. M. Rebeldia e democracia na escola. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 13, n. 39, p. 470-482, dez. 2008. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782008000300005&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 12 mai. 2021.

GENTIL, I. P. Neoliberalismo e educação: manual do usuário. In: SILVA, T. T. da; GENTIL, I. P. (org.). **Escola S.A.**: quem ganha e quem perde no mercado educacional do neoliberalismo. CNTE: Brasília, 1996. p. 9-49.

GHANEM, E. Educação e participação no Brasil: um retrato aproximativo de trabalhos entre 1995 e 2003. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 30, n. 1, p. 161-188, abr. 2004. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022004000100009&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 19 jun. 2019.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **PNAD Contínua** – Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/educacao/17270-pnad-continua.html?edicao=28203&t=sobre>. Acesso em: 08 mar. 2021.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **PNAD Contínua**: Educação 2019. 2020. Disponível em: https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101736_informativo.pdf. Acesso em: 15 mar. 2021.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Censo da Educação Básica 2020**: notas estatísticas. Brasília, DF: INEP, 2021c. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/notas_estatisticas_censo_escolar_2020.pdf. Acesso em: 12 jun. 2021.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Censo Escolar**. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-escolar>. Acesso em: 10 mar. 2021a.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Press Kit Saeb 30 anos** - 2019. 2020d. Disponível em: https://download.inep.gov.br/educacao_basica/saeb/2019/presskit/PressKit_Saeb_2019.pdf. Acesso em: 19 jun. 2019.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Resultados Saeb 2019** – Testes amostrais. Brasília, 04 nov. 2020a. Disponível em: https://download.inep.gov.br/educacao_basica/saeb/2020/documentos/Apresentacao_Resultados_Amostrais_Saeb_2019.pdf. Acesso em: 11 mar. 2021.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb)**: Avaliações e Exames Educacionais. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exames-educacionais/saeb>. Acesso em: 11 mar. 2021b.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb)**: Matrizes e Escalas. 04 dez. 2020c. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exames-educacionais/saeb/matrizes-e-escalas>. Acesso em: 17 mar. 2021.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb)**: Perguntas frequentes. 23 jul. 2020b. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/acesso-a-informacao/perguntas-frequentes/sistema-de-avaliacao-da-educacao-basica-saeb>. Acesso em: 15 mar. 2021.

KAMAZAKI, S. G. C. **A relação entre teoria e prática na pedagogia histórico-crítica**: análise de uma proposta pedagógica para a educação infantil. 2019. Tese (Doutorado em Educação Escolar) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2019. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/handle/11449/183401>. Acesso em: 20 out. 2020.

LEAL, E. J. M. Um desafio para o pesquisador: a formulação do problema de pesquisa. **Contrapontos**, Itajaí, v. 2, n. 5, p. 237-250, mai./ago. 2002. Disponível em: <https://siaiap32.univali.br/seer/index.php/rc/article/view/145>. Acesso em: 20 out. 2020.

LIMA, L. C. A Gestão Democrática das Escolas: do autogoverno à ascensão de uma pós-democracia gestonária?. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 35, n. 129, p. 1067-1083, dez. 2014. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302014000401067&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 20 out. 2020.

LIMA, P. G.; ARANDA, M. A. M.; LIMA, A. B. Políticas educacionais, participação e gestão democrática da escola na contemporaneidade brasileira. **Ensaio Pesquisa em Educação em Ciências (Belo Horizonte)**, Belo Horizonte, v. 14, n. 1, p. 51-64, abr. 2012. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1983-21172012000100051&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 20 out. 2020.

LUIZ, M. C.; PINO, N. P.; BENGTON, C. O “novo” nos programas para a juventude da secretaria da educação do estado de São Paulo. **Cadernos CEDES**, Campinas, v. 40, n. 110, p. 4-13, mar. 2020. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32622020000100004&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 20 out. 2020.

MARQUES, L. R. Democracia radical e democracia participativa: contribuições teóricas à análise da democracia na educação. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 29, n. 102, p. 55-78, abr. 2008. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302008000100004&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 20 out. 2020.

MARTINS, F. A. S.; DAYRELL, J. T. Juventude e participação: o grêmio estudantil como espaço educativo. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 38, n. 4, p. 1267-1282, dez. 2013. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2175-62362013000400014&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 20 out. 2020.

MARTINS, L. M. As aparências enganam: divergências entre o materialismo histórico-dialético e as abordagens qualitativas de pesquisa. In: TULESKI, S. C.; CHAVES, M.; LEITE, H. A. (org.) **Materialismo Histórico-Dialético como Fundamento da Psicologia Histórico-Cultural**. Maringá, EDUEM, 2015.

MARTINS, L. M. Fundamentos da Psicologia Histórico-Cultural e da Pedagogia Histórico-Crítica. In: MESQUITA, A. M. de; FANTIN, F. C. B.; ASBAHR, F. da S. F. (org.). **Currículo Comum para o Ensino Fundamental Municipal**. Bauru: Prefeitura Municipal de Bauru, 2016. cap. 1, p. 41-80.

MARTINS, L. M. **O desenvolvimento do psiquismo e a educação escolar**: contribuições à luz da psicologia histórico cultural e da pedagogia histórico-crítica. 2011. Tese (Livre-Docente em Psicologia da Educação) – Faculdade de Ciências, Universidade Estadual Paulista, Bauru, 2011.

MARTINS, L. M. Os fundamentos psicológicos da pedagogia histórico-crítica e os fundamentos pedagógicos da psicologia histórico-cultural. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v. 5, n. 2, p. 130-143, jan. 2013. Disponível em: <https://portalseer.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/9705>. Acesso em: 20 out. 2020.

MENDONÇA, A. B. J. **Atividade de estudo**: uma síntese à luz da Psicologia Histórico-Cultural. 2019. 197 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Centro de Ciência Humanas, Letras e Artes, Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2019. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/342009946_Atividade_de_estudo_uma_sintese_a_luz_da_Psicologia_Historico-Cultural. Acesso em: 5 abr. 2021.

MENDONÇA, E. F. Estado patrimonial e gestão democrática do ensino público no Brasil. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 22, n. 75 p. 84-108, ago. 2001. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302001000200007&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 20 out. 2020.

MIGUEIS, A. *et al.* A importância das palavras-chave dos artigos científicos da área das ciências farmacêuticas, depositados no Estudo Geral: estudo comparativo com os termos atribuídos na MEDLINE. **InCID: Revista de Ciência da Informação e Documentação**, Ribeirão Preto, v. 4, n. 2, ed. esp., p. 112-125, jul./dez. 2013. Disponível em: <https://brapci.inf.br/index.php/res/download/53240>. Acesso em: 23 abr. 2021.

MILITAO, S. C. N.; MILITÃO, L. S. da C. A gestão democrática na legislação educacional nacional: avanços, problemas e perspectivas. **Horizontes**, Itatiba, v. 37, p. 1-14, 15 mar. 2019. Disponível em: <https://revistahorizontes.usf.edu.br/horizontes/article/view/614>. Acesso em: 23 abr. 2021.

MORÁN, J. **Mudando a educação com metodologias ativas**. 2. ed. Ponta Grossa: UEPG/PROEX, 2015. E-book.

MOURA, M. O. de *et al.* Atividade Orientadora de Ensino: unidade entre ensino e aprendizagem. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 10, n. 29, p. 205-229, jan./abr. 2010. Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/index.php/dialogoeducacional/article/view/3094>. Acesso em: 20 out. 2020.

NARDI, E. L. Gestão democrática do ensino público na educação básica: dimensões comuns e arranjos institucionais sinalizados em bases normativas de sistemas municipais de ensino. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 34, n. 68, p. 123-136, abr. 2018. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40602018000200123&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 20 out. 2020.

PARO, V. H. Educação para a democracia: o elemento que falta na discussão da qualidade do ensino. **Revista Portuguesa de Educação**, v. 13, n. 1, p. 23-38, 2000. Disponível em: <https://www.redalyc.org/comocitar.oa?id=37413103>. Acesso em: 23 abr. 2021.

PARO, V. H. **Gestão democrática da escola pública**. São Paulo: Ática, 2003.

PASQUALINI, J. C. Três teses histórico-críticas sobre o currículo escolar. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 45, p. e214167, 2019. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/ep/article/view/164248>. Acesso em: 19 jul. 2021.

PASQUALINI, J. C.; MARTINS, L. M. Dialética singular-particularuniversal: implicações do método materialista dialético para a psicologia. **Psicologia & Sociedade**, Recife, v. 27, n. 2, p. 362-371, 2015. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/psoc/v27n2/1807-0310-psoc-27-02-00362.pdf>. Acesso em: 23 abr. 2021.

PATTO, M. H. S. **A produção do fracasso escolar**: histórias de submissão e rebeldia. São Paulo: Queroz, 1999.

PENTEADO, R. Z.; SOUZA NETO, S. de. Mal-estar, sofrimento e adoecimento do professor: de narrativas do trabalho e da cultura docente à docência como profissão. **Saúde & Sociedade**, São Paulo, v. 28, n. 1, p. 135-153, 2019. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/sausoc/v28n1/1984-0470-sausoc-28-01-135.pdf>. Acesso em: 23 abr. 2021.

PETERMANN, R.; JUNG, N. M. Participação, protagonismo e aprendizagem na fala-em-interação de sala de aula em uma equipe de trabalho no ensino médio. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, Belo Horizonte, v. 17, n. 4, p. 813-844, dez. 2017. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1984-63982017000400813&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 20 out. 2020.

PROTAGONISMO. In: Dicio – Dicionário Online de Português. Disponível em: <https://www.dicio.com.br/protagonismo/>. Acesso em: 17 mai. 2021.

ROSSETTO, C. B. S.; GONÇALVES, F. O. Equidade na Educação Superior no Brasil: Uma Análise Multinomial das Políticas Públicas de Acesso. **Dados**, Rio de Janeiro, v. 58, n. 3, p. 791-824, set. 2015. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0011-52582015000300791&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 22 abr. 2021.

SANTOS, M. A. **Princípios histórico-culturais para a organização de formações docentes continuadas concretas**. 2020. Dissertação (Mestrado em Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem) – Faculdade de Ciências, Universidade Estadual Paulista, Bauru, 2020. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/handle/11449/191842>. Acesso em: 20 out. 2020.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria de Estado da Educação. **Resolução SE nº 19, de 12 de fevereiro de 2010**. Institui o Sistema de Proteção Escolar na rede estadual de ensino de São Paulo e dá providências correlatas. São Paulo: CENP/DRHU, 2010.

SÁ-SILVA, J. R.; ALMEIDA, C. D. de; GUINDANI, J. F. Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas. **Revista Brasileira de História & Ciências Sociais**, Rio Grande, v. 1, n. 1, p. 1-14, 2009. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/rbhcs/article/view/10351>. Acesso em: 23 abr. 2021.

SAVIANI, D. Democracia, educação e emancipação humana: desafios do atual momento brasileiro. **Psicologia Escolar e Educacional**, Maringá, v. 21, n. 3, p. 653-662, dez. 2017. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-85572017000300653&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 20 out. 2020.

SAVIANI, D. **Pedagogia Histórico Crítica**: Primeiras Aproximações. 11. ed. Campinas: Autores Associados, 2012.

SCIENTIFIC ELECTRONIC LIBRARY ONLINE. **Sobre o SciELO**. Disponível em: <http://old.scielo.org/php/level.php?lang=pt&component=56&item=1>. Acesso em: 20 ago. 2020.

SILVA, D. S. V.; SOUZA, F. C. Direito à educação igualitária e(m) tempos de pandemia: desafios, possibilidades e perspectivas no Brasil. **RJLB**, ano 6, n. 4, p. 961-979, mai. 2021. Disponível em: https://www.cidp.pt/revistas/rjlb/2020/4/2020_04_0961_0979.pdf. Acesso em: 22 abr. 2021.

SILVA, F. R.; ASSIS, S. G. Prevenção da violência escolar: uma revisão da literatura. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 44, e157305, 2018. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022018000100404&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 19 jun. 2019.

SINGER, H. **República de Crianças**: uma investigação sobre experiências escolares de resistência. São Paulo: HUCITEC, 1997.

SOUZA, A. R. Explorando e construindo um conceito de gestão escolar democrática. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 25, n. 3, p. 123-140, dez. 2009. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-46982009000300007&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 20 ago. 2020.

SOUZA, B. P. (org.). **Orientação à queixa escolar**. São Paulo: Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, 2007. E-book.

SOUZA, M. P. R. Psicologia Escolar e Educacional em busca de novas perspectivas. **Psicologia Escolar e Educacional**, Campinas, v. 13, n. 1, p. 179-182, jun. 2009. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-85572009000100021&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 22 abr. 2021.

SOUZA, V. P. *et al.* Protagonismo de adolescentes no planejamento de ações para a prevenção da violência sexual. **Texto & Contexto - Enfermagem**, Florianópolis, v. 29, p. 1-13, jan.-dez. 2020. Disponível em: <https://pesquisa.bvsalud.org/controlecancer/resource/pt/biblio-1059142?src=similardocs>. Acesso em: 20 ago. 2020.

SPOSITO, M. P.; ALMEIDA, E.; TARABOLA, F. S. Jovens do Ensino Médio e participação na esfera escolar: um estudo transnacional. **Estudos Avançados**, São Paulo, v. 34, n. 99, p. 313-332, ago. 2020. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-40142020000200313&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 20 ago. 2020.

TANAMACHI, E. R.; ASBAHR, F. da S. F.; BERNARDES, M. E. M. Teoria, método e pesquisa na psicologia histórico-cultural. In: BEATON, G. A. *et al.* (org.). **Temas escolhidos na psicologia histórico-cultural**: interfaces Brasil Cuba. Maringá: Editora da UEM, 2018. v. 2, p. 91-108.

TONET, I. **Educação, cidadania e emancipação humana**. Ijuí: Unijuí, 2005.

TURA, M. L. R.; MARCONDES, M. I. O mito do fracasso escolar e o fracasso da aprovação automática. **Cadernos de Educação**, Pelotas, v. 38, n. 38, p. 95-118, jan./abr. 2011. Disponível em: <https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/caduc/article/view/1544/1451>. Acesso em: 20 out. 2020.

VENEU, F.; ROSSE, C.; COSTA, M. Ação sociopolítica e aprendizagem cooperativa: a elaboração de um banner com alunos do ensino fundamental no município de Miguel Pereira. **Da Investigação às Práticas**, Rio de Janeiro, v. 7, n. 2, p. 22-33, 2017. Disponível em: <https://repositorio.ipl.pt/handle/10400.21/9831> Acesso em: 20 out. 2020.

VIGOTSKI, L. S. **Psicologia Pedagógica**. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

WESTHEIMER, J. Ensino para a Ação Democrática. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 40, n. 2, p. 465-483, jun. 2015. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2175-62362015000200465&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 20 ago. 2020.

ZIBAS, D. M. L.; FERRETTI, C. J.; TARTUCE, G., L., B., P. O protagonismo de alunos e pais no Ensino Médio brasileiro. **Revista Portuguesa de Educação**, v. 18, n. 2, p. 45-87, 2005. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=37418203>. Acesso em: 20 ago. 2020.

APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO SEMIESTRUTURADO AOS PROFESSORES

Instruções para as respostas: assinale as opções sim OU não, dependendo de sua experiência ou opinião com relação à pergunta. Comente a resposta por escrito apenas nas lacunas em que a pergunta apresentar esta necessidade.

Qual seu nome, idade e formação?		
Você é professor efetivo da escola	SIM: () Se sim, participa da ATP da escola? SIM: () NÃO: ()	NÃO: ()
Há quanto tempo é professor (a)? Em quais escolas atuou? Em quais funções?		
Atualmente	Qual é sua carga horária?	Em quais escolas trabalha?
O que você acha da escola?		
Na escola acontecem casos de violência (furtos, agressões, discussões, etc.)?	SIM: () Se sim, qual (is)?	NÃO: ()
	Você já teve alguma experiência deste tipo nesta escola? Se sim, qual (is)?	NÃO: ()
	O que você acha que poderia ser feito para reduzir a violência nas escolas?	
Você poderia me descrever o que você entende por violência?		
Você sabe quem é o responsável por gerenciar os conflitos e a violência na escola?	SIM: () Se sim, quem?	NÃO: ()
Você acredita que seu papel, enquanto professor (a) é também de mediação de conflitos?	SIM: () Se sim, por quê?	NÃO: ()
Você acredita já ter realizado alguma intervenção deste tipo?	SIM: () Se sim, descreva sua experiência.	NÃO: ()

Você conhece o grêmio estudantil da chapa eleita?	SIM: () Se sim, o que você acha da atuação dele na escola?	NÃO ()
Você acha que o grêmio estudantil poderia ajudar no enfrentamento da violência escolar?	SIM: () Se Sim, como?	NÃO: ()
Durante as aulas já ocorreram episódios de violência?	SIM: () Se Sim, comente.	NÃO: ()
Você tem intenção de pedir remoção ou sair da carreira da escola pública estadual?	SIM: () Se Sim, por quê?	NÃO: ()
Quais os desafios você acredita que existam no exercício de sua profissão?		

**APÊNDICE B – ROTEIRO DE ENTREVISTA DE AVALIAÇÃO DA REALIDADE
ESCOLAR: COORDENADOR(A) PEDAGÓGICO(A)**

- 1) Qual seu nome, idade e formação?
- 2) Fale-me um pouco sobre sua trajetória profissional (quanto tempo foi professor (a)? Coordenador (a)? Em quais escolas atuou? em quais funções? etc.).
- 3) Fale um pouco de sua rotina profissional. Quais suas tarefas?
- 4) O que acha da escola?
- 5) Na escola acontecem casos de violência (furtos, agressões, discussões, etc.)? Se sim, quais? Você já teve alguma experiência deste tipo?
- 6) O que você acha que poderia ser feito para reduzir a violência nas escolas?
- 7) Você poderia me descrever o que entende por violência?
- 8) De acordo com o Projeto Mediação Escolar e Comunitária o (a) responsável pela mediação de conflitos na escola seria o (a) vice- diretor (a), você acredita que este cargo é o mais adequado para realizar este tipo de função? Comente.
- 9) Você acredita que o (a) vice-diretor (a) tenha recebido treinamento para realizar a mediação de conflitos? Se sim, você acredita que as instruções foram suficientes?
- 10) Você acredita que seu papel, enquanto coordenador (a) pedagógico (a) é também de mediação de conflitos? Você acredita já ter realizado alguma intervenção deste tipo? Se sim, descreva sua experiência?
- 11) Você conhece o grêmio estudantil da chapa eleita? Se sim, o que você acha da atuação dele na escola?
- 12) Você acha que o grêmio estudantil poderia ajudar no enfrentamento da violência escolar? Se sim, como?
- 13) Tem intenção de pedir remoção ou sair da carreira da escola pública estadual?
- 14) Quais os desafios você acredita que existam no exercício de sua profissão?

APÊNDICE C – ROTEIRO DE ENTREVISTA DO GRÊMIO ESTUDANTIL COM VISTAS À AVALIAÇÃO DE SEU FUNCIONAMENTO ATUAL

Conhecendo os integrantes do grêmio estudantil

1. Esta é a primeira vez que vocês participam do grêmio estudantil?
2. Quantas pessoas formam o grêmio? Qual a série/idade de cada um?
3. Como vocês se conheceram?
4. Como vocês decidiram formar uma chapa para concorrer na eleição do grêmio estudantil?

Elementos conceituais

1. Qual seria, para vocês, o conceito de grêmio estudantil?
2. Qual seria a função do grêmio e qual a importância deste coletivo para a escola?
3. O que vocês entendem por direitos humanos?
4. O que vocês entendem por cidadania?
5. O que vocês entendem por democracia?
6. O que seria, para vocês, uma escola democrática? Qual o papel do grêmio neste processo?

Elementos formativos do grêmio estudantil

1. O que vocês entendem por Estatuto do grêmio? O grêmio desta escola possui este documento? Se sim, quem o desenvolveu?
2. Comentem o que vocês sabem sobre a Assembleia Geral e se caso vocês tiverem participado de uma, como foi a experiência de vocês.
3. Comentem o que vocês entendem por Comissão Eleitoral e se durante o processo de eleição havia uma.
4. Como foi o processo de formação e organização da chapa de vocês? (propostas, encontro para debates, formação do grupo...)
5. Como a campanha da chapa de vocês foi realizada?
6. Houveram debates entre as chapas inscritas? Se sim, comente.
7. Como foi o processo de eleição e de divulgação da chapa vencedora?
8. Vocês sabem o que é o documento “ATA”? Vocês utilizam?
9. Após a chapa de vocês ser eleita, quais foram os primeiros passos?
10. Como vocês decidem sobre as propostas e práticas do grêmio após a posse?
11. Qual a relação de vocês com a equipe diretiva da escola? Eles apoiam o grêmio? Se sim, de que forma?
12. Qual a relação de vocês com os professores e outros alunos da escola? Vocês desenvolvem estratégias para que eles possam participar do desenvolvimento das propostas?
13. Como vocês avaliam a relação entre vocês enquanto grêmio estudantil?
14. Com qual frequência vocês realizam as reuniões?
15. Como e onde estas reuniões são organizadas?
16. Há divisão de cargos?
17. Vocês possuem um professor tutor? Se sim, quem é? Como tem sido a atuação dele?

18. Vocês tem algum tipo de mecanismo de avaliação dos efeitos das práticas realizadas pelo grêmio na comunidade escolar, ou seja, se elas foram bem recebidas, quais os benefícios que trouxeram...?

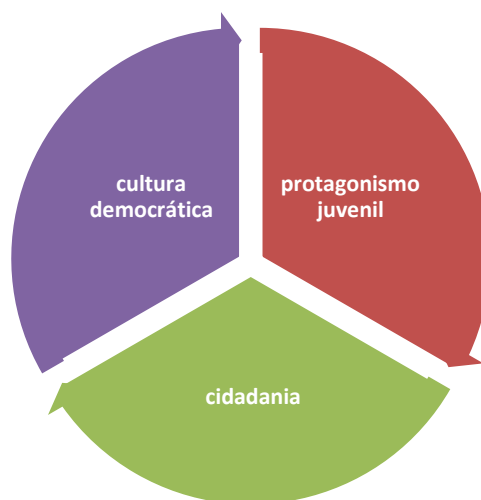
Violência e conflitos

1. O que vocês entendem por violência e conflitos?
2. Vocês acreditam que estes fenômenos ocorrem nesta escola? Se sim, como se manifestam?
3. Como a escola tem agido quando ocorrem (se ocorrem)?
4. Enquanto grêmio, vocês tem criado estratégias para enfrentar ou prevenir a violência na escola? Se sim, como vocês avaliam os resultados? Se não, vocês acreditam que o grêmio poderia atuar nestes casos?
5. Vocês conhecem a política de convivência na escola? Elas já foram apresentadas ou discutidas com os alunos da escola?

Mediação de conflitos

1. O que vocês entendem por mediação de conflitos?
2. Vocês sabem quem são os responsáveis por mediar os conflitos na escola? Se sim, como tem sido a atuação deste (s) profissional(is)?
6. Vocês acreditam que o grêmio pode contribuir com a mediação de conflitos na escola? Se sim, como?
7. Quais os desafios que vocês, enquanto grêmio estudantil tem enfrentado?

APÊNDICE D – APRESENTAÇÃO À ASSEMBLEIA GERAL



➤ CIDADANIA

“A cidadania expressa um **conjunto de direitos**, mas fundamentalmente **proporciona à pessoa a possibilidade de participar ativamente da vida e do governo de seu povo**. Quem não exerce ativamente sua cidadania está marginalizado ou excluído da plenitude da vida social, pois não participa da definição do seu próprio futuro e não colabora na construção do destino da humanidade. É alguém que não luta, não vive, só sobrevive. É alguém pela metade.” (Herbert de Souza, “Betinho”)

Cidadania Participativa

Dessa maneira, **ser cidadão é participar**. E participar é **ir além de simplesmente criticar**. Um verdadeiro cidadão sabe que usufruir de um conjunto de direitos, devendo respeitar um outro conjunto de deveres, é apenas uma parte do significado de cidadania. **Cidadãos conscientes sabem que só há cidadania efetiva se houver ação e cooperação na luta por uma sociedade melhor, em que os direitos humanos sejam respeitados e efetivados em sua totalidade**. É essa a verdadeira cidadania, a cidadania ativa, na qual todos devem participar de forma ampla e irrestrita.

➤ AFINAL DE CONTAS, O QUE É DEMOCRACIA?

Vivemos hoje em uma democracia, um conceito que surgiu na Grécia e foi sendo modificado durante os séculos.

Todos falam nela, mas sua definição é mesmo óbvia?

Muitas pessoas explicariam que democracia é a **presença de eleições**. Mas *também há eleições em ditaduras* – como havia no Brasil durante o regime militar ou no Egito, em que o ditador ficou décadas sendo reeleito, e até mesmo em regimes totalitários como a Coreia do Norte, um dos mais fechados que o mundo já viu. As eleições ajudam a dar uma máscara democrática e de legitimidade a um regime autoritário, mesmo que não sejam eleições livres e nem competitivas.

Outros diriam que é **quando a maioria decide** no momento de alguma escolha – o que é verdade e importante, mas não define tudo.

Outros ainda definiriam como o **governo do povo** – o que também não é uma definição holística.

Não existe uma resposta óbvia e direta: o conceito de democracia pode ser definido por diversos aspectos. Há ainda de se considerar que **as democracias se apresentam em vários graus diferentes de desenvolvimento**, desde aquelas com características autoritárias até as democracias mais desenvolvidas. E para complicar mais um pouco, a concepção de democracia mudou muito ao longo do tempo, como veremos mais adiante.



Forma de governo



Prática social



Claramente, a **cidadania ativa** está essencialmente ligada ao âmbito participativo da **democracia**, sendo a combinação de ambas a principal ferramenta para a **transformação social**.

Isso significa que a **democracia não pode ser vivenciada apenas em seu sentido formal, como uma forma de governo**. Preferencialmente, ela deve ser entendida como um **princípio social, um valor político amplo e responsável**.

A formação e a gestão de um Grêmio, por exemplo, se não for feita com a participação dos alunos da escola, servirá apenas como uma estrutura formal de representação, sendo uma organização opaca, sem a força coletiva dos jovens e sem a capacidade de aglutinação de sonhos e de projetos na escola.

➤ **PROTAGONISMO JUVENIL**

É a **participação do jovem como ator principal em ações que não dizem respeito à sua vida privada, familiar e afetiva, mas a problemas relativos ao bem comum, na escola, na comunidade ou na sociedade como um todo**.

Outro aspecto do protagonismo é a concepção do jovem como:



fonte de iniciativa, que é ação;



fonte de liberdade, que é opção;

 como fonte de compromissos, que é responsabilidade.

Dessa forma, o **jovem pode atuar na escola**, por exemplo, organizando atividades que envolvam alunos e a comunidade, visando a integração de todos.

“...o protagonismo juvenil é uma forma de reconhecer que a participação dos adolescentes pode gerar mudanças decisivas na realidade social, ambiental, cultural e política em que estão inseridos [...] Assim, o protagonismo juvenil, tanto quanto um direito, é um dever dos adolescentes”.

APÊNDICE E – MANUAL PARA ORGANIZAÇÃO DE GRÊMIOS ESTUDANTIS

MANUAL RÁPIDO PARA VOCÊ APRENDER UM POUCO SOBRE GRÊMIO ESTUDANTIL E ENTENDER COMO É IMPORTANTE PARTICIPAR! VAMOS LÁ!!!

O que é Grêmio?

O Grêmio é a organização que representa os interesses dos estudantes na escola. Ele permite que os alunos discutam, criem e fortaleçam inúmeras possibilidades de ação tanto no próprio ambiente escolar como na comunidade. O Grêmio é também um importante espaço de aprendizagem, cidadania, convivência, responsabilidade e de luta por direitos.

Por isso, é importante deixar claro que um de seus principais objetivos é contribuir para aumentar a participação dos alunos nas atividades de sua escola, organizando campeonatos, palestras, projetos e discussões, fazendo com que eles tenham voz ativa e participem – junto com pais, funcionários, professores, coordenadores e diretores – da programação e da construção das regras dentro da escola.

Para resumir: um Grêmio Estudantil pode fazer muitas coisas, desde organizar festas nos finais de semana até exigir melhorias na qualidade do ensino. Ele tem o potencial de integrar mais os alunos entre si, com toda a escola e com a comunidade.

Por que um Grêmio nesta escola?

Em todo lugar sempre tem algo importante a ser melhorado ou construído. Na sua escola, com certeza, não é diferente.

O Grêmio Estudantil é uma das primeiras oportunidades que os jovens têm de participar da sociedade. Com o Grêmio, os alunos têm voz na administração da escola, apresentando suas ideias e opiniões.

Mas toda participação exige responsabilidade! Um Grêmio Estudantil compromissado deve procurar defender os interesses dos alunos, firmando, sempre que possível, uma parceria com todas as pessoas que participam da escola. É importante trabalhar principalmente com os diretores, coordenadores e professores. Somente assim o Grêmio atuará verdadeiramente em benefício da escola e da comunidade.

Grêmio Passo a Passo:

Para formar o Grêmio são necessários 5 grandes passos.

- 1- O grupo interessado em formar o Grêmio comunica a direção escolar, divulga a proposta na escola e convida os alunos interessados e os representantes de classe (se houver) para formar a **COMISSÃO PRÓ-GRÊMIO**. Este grupo elabora uma proposta de Estatuto que será discutida e aprovada pela Assembleia Geral.
- 2- A Comissão Pró-Grêmio convoca todos os alunos da escola para participar da **ASSEMBLÉIA GERAL**. Nesta reunião, decidem-se o nome do Grêmio, o período de campanhas das chapas, a data das eleições e aprova-se o Estatuto do Grêmio. Nessa reunião também se definem os membros da **COMISSÃO ELEITORAL**.
 IMPORTANTE: A Assembleia Geral precisa ser registrada em ata.
- 3- Os alunos se reúnem e formam as **CHAPAS** que concorrerão na eleição. Eles devem apresentar suas ideias e propostas para o ano de gestão no Grêmio Estudantil. A Comissão Eleitoral promove debates entre as chapas, abertos a todos os alunos.
- 4- A Comissão Eleitoral organiza a **ELEIÇÃO** (o voto é secreto). A contagem é feita pelos representantes de classe, acompanhados de 2 representantes de cada chapa e, eventualmente, dos coordenadores pedagógicos da escola. No final da apuração, a Comissão Pró-Grêmio deve fazer uma Ata de Eleição para divulgar os resultados.
- A Comissão Pró-Grêmio envia uma cópia da Ata de Eleição e do Estatuto para a Direção Escolar e organiza a cerimônia de **POSSE DA DIRETORIA** do Grêmio (quem cuidará do que no Grêmio Estudantil).

A cada ano, reinicia-se o processo eleitoral a partir do 3º passo (os 2 primeiros passos são necessários se sua escola ainda não possui um grêmio).

Como formar uma chapa:

- O primeiro passo é você, aluno, ter **interesse e disponibilidade** para assumir as **responsabilidades** implicadas no grêmio estudantil!! Se você quer fazer parte das transformações de sua escola, junte-se a outros alunos com os mesmos propósitos e organizem-se para montar um **Plano de Gestão**.
- O **número mínimo de alunos** para formar as chapas deve corresponder aos **cargos descritos no Estatuto do grêmio**, que no caso da Escola Estadual Ernesto Monte são: Coordenador (a) Geral; Coordenador (a) de Relações Sociais e Acadêmicas; Coordenador (a) de Comunicação; Coordenador (a) de Esportes; Coordenador (a) de Cultura; Coordenador (a) de Relações Políticas, totalizando 6 alunos. O **número máximo** poderá ser de 12 alunos.
- O **Plano de Gestão** deve contemplar ações para cada uma das funções. Para fazer isto é importante que vocês apurem entre o grupo quem gostaria de ocupar cada cargo. Depois de tomada esta decisão, cada membro deverá elaborar ideias de atividades que atendam as necessidades da escola e, para tanto, vocês podem usar suas experiências como alunos, pesquisar sobre atividades de outros grêmios e também conversar com os demais alunos para entender o que vocês podem propor. O importante é que a tomada de decisão final do Plano de Gestão seja realizada em consenso com o grupo e

que contemple a coletividade da escola! Ao longo do mandato da chapa eleita este plano poderá sofrer alterações, ele representa, principalmente, as direções que vocês pretendem tomar enquanto gremistas. Lembrem-se de propor ideias viáveis para serem realizadas e que respeitem o Estatuto vigente. **Para esta eleição apenas uma pauta será exigida de cada chapa inscrita, que cada uma elabore propostas para o enfrentamento da violência! Mas vocês podem criar muitas outras propostas, sobre outros temas importantes na escola.**



Depois de finalizado o Plano de Gestão vocês precisam **divulgar as ideias da chapa**. Para tal, vocês podem fazer uso de panfletos, cartazes, camisetas, passar de sala em sala falando de suas propostas e outras estratégias.



Vocês terão a oportunidade de **debater sobre suas propostas com as outras chapas concorrentes**. Por isso, é preciso se preparar para DIALOGAR com seus colegas durante o evento e responder as perguntas que eventualmente possam ser feitas pelos demais alunos ouvintes. O debate tem o objetivo de fortalecer a eleição!!!



O processo de divulgação e de debate entre as chapas deve ser realizado mediante acordos junto à Comissão eleitoral, para que seja democrático e baseado no respeito ao próximo. Os acordos podem ser do tipo: a chapa que ofender moralmente qualquer membro de outra chapa ou da Comissão Eleitoral em sua campanha sairá automaticamente do Processo Eleitoral; nenhuma chapa poderá comprar voto de nenhum aluno da unidade escolar etc..

Agora que você sabe como formar uma chapa e participar democraticamente do processo eleitoral, vamos se inscrever?!

O Estatuto Grêmio Ernesto Monte completo estará disponível na direção da escola!

DO ESTATUTO

SEÇÃO III Da Diretoria

Art. 14º – A Diretoria do Grêmio será constituída dos seguintes membros:

- I – Coordenador (a) Geral;
- II – Coordenador (a) de Relações Sociais e Acadêmicas;
- III – Coordenador (a) de Comunicação;
- IV – Coordenador (a) de Esportes;
- V – Coordenador (a) de Cultura;
- VI – Coordenador (a) de Relações Políticas.

§ 1º – Cada Coordenação é composta por um suplente e uma equipe de alunos convidados pelo coordenador eleito.

§ 2º – É proibido o acúmulo de cargos.

§ 3º – Na falta de algum dos coordenadores, o suplente respectivo assumirá o cargo.

§ 4º – Na falta do suplente, a Diretoria do Grêmio propõe outro associado de sua confiança para assumir o cargo vago, tendo que passar por aprovação da Assembleia Geral.

Art. 15º – Cabe à Diretoria do Grêmio Estudantil:

I – elaborar o Plano Anual de Trabalho, submetendo-o à aprovação do Conselho de Representantes de Classes;

II – colocar em execução o plano aprovado, conforme mencionado no inciso anterior;

III – dar a Assembleia Geral conhecimento sobre:

- a) as normas estatutárias que regem o Grêmio;
- b) as atividades desenvolvidas pela Diretoria;
- c) a programação e aplicação dos recursos do fundo financeiro (caso houver).

IV – tomar medidas de emergência, não previstas no Estatuto, submetendo-se a avaliação do Conselho de Representantes de Classe;

V – reunir-se, periodicamente, pelo menos uma vez por semana e, extraordinariamente, por solicitação de 2/3 de seus membros.

Art. 16º – Compete ao Coordenador (a) Geral:

I – representar com integridade o Grêmio dentro e fora da escola;

II – tomar decisões coerentes sobre questões que por motivo de força maior se fazem necessárias, levando ao conhecimento da Diretoria do Grêmio na reunião seguinte;

III – assinar, juntamente com o Coordenador (a) de Comunicação, a correspondência oficial do Grêmio;

IV – representar com competência o Grêmio Estudantil junto ao Conselho de Escola, à Associação de Pais e Mestres e à Direção da Escola;

V – cumprir e fazer cumprir as normas do presente Estatuto;

VI – coordenar e manter o funcionamento do Grêmio de forma democrática, saudável, inovadora e inteligente.

VII – registrar no livro de Atas e Pareceres da Diretoria os dados obtidos nos exames realizados;

VIII – convocar a Assembleia Geral nos casos de urgência.

IX – Caso houver, manter em dia a prestação de contas de todo movimento financeiro do Grêmio;

X – Caso houver, apresentar na última Assembleia Geral, que antecede a eleição do Grêmio, as atividades econômicas da Diretoria;

Art. 18º – Compete ao Coordenador (a) Social e Acadêmico:

I – promover campanhas, como do agasalho, desarmamento, reciclagem de lixo, etc.;

II – promover campanhas de prevenção (gravidez precoce, drogas, saúde mental, etc.);

III – pesquisar reportagens, exposições, palestras e eventos que complementem as disciplinas dadas em sala de aula;

IV – mediar as relações entre alunos, professores e diretores, propondo avaliações de andamento de curso e auto avaliação dos alunos;

V – promover a integração dos novos alunos à escola e acompanhar, sempre que possível, seu desligamento.

Art. 19º – Compete ao Coordenador (a) de Comunicação:

- I – responder por toda a comunicação da Diretoria do Grêmio com os sócios, parceiros e comunidade;
- II – informar as atividades que o Grêmio está realizando, colocando em prática os órgãos oficiais de comunicação do Grêmio, como rádio, jornal, mural, etc.
- III – organizar meios de comunicação e avaliação das demandas da comunidade, reportando-as à Diretoria do Grêmio;
- IV – participar do Conselho de Escola, juntamente com o Coordenador Geral;
- V – organizar informações que possam ser úteis aos alunos como contatos de centros de saúde, universidades com atendimento gratuito e diante de necessidades específicas dos alunos, encaminhar para a vice direção;

Art. 20º – Compete ao Coordenador (a) de Esportes:

- I – promover atividades esportivas para os alunos;
- II – incentivar a prática dos esportes, organizando campeonatos dentro e fora da escola.

Art. 21º – Compete ao Coordenador (a) de Cultura:

- I – promover conferências, exposições, concursos, recitais, mostras, shows, semana cultural, saraus, oficinas culturais, visitas e etc.;
- II – incentivar a criação de núcleos artísticos, como teatro, dança, desenho e outras atividades de natureza cultural;
- III – promover o embelezamento da escola (murais, painéis, grafites).

Art. 22º – Compete ao Coordenador (a) de Relações Políticas:

- I – participar do Conselho de Escola, juntamente com o Coordenador Geral;
- II – contribuir com reflexões sociais e políticas na vida da comunidade escolar;
- III – desenvolver atividades que contribuam para o desenvolvimento de uma cultura de paz no ambiente escolar;
- IV – desenvolver atividades de mediação de conflitos, planejando as ações junto à vice-diretora;
- V – realizar grupos de discussão (preconceito, inclusão social);
- VI – promover atividades que aproximem alunos e professores, alunos e alunos e outros pares que compõe a comunidade escolar, visando à aproximação de suas realidades e demandas.

GLOSSÁRIO**COMISSÃO PRÓ-GRÊMIO**

Grupo de alunos interessados na formação do Grêmio. Tem como tarefas: divulgar a ideia do Grêmio na escola, elaborar o Estatuto do Grêmio e convocar a Assembleia Geral.

**ASSEMBLÉIA GERAL**

Reunião de todos os alunos da escola para discutir e aprovar alguma proposta do Grêmio. É o órgão máximo de decisão do Grêmio Estudantil. Para garantir que a decisão da Assembleia Geral seja representativa, pelo menos 10% dos alunos matriculados na escola deverão estar presentes na reunião, do contrário, convoca-se outra Assembleia Geral.

**COMISSÃO ELEITORAL**

Grupo formado por 2 representantes de cada chapa, representantes de classes e Coordenação Pedagógica da escola. Será responsável por todo o processo eleitoral: fazer as cédulas com os nomes das chapas, providenciar a urna, contar os votos e divulgar os resultados.

**MAIORIA SIMPLES DE VOTO**

Considerando o total de votos obtidos, vence quem receber o maior número de votos (metade mais um).



QUORUM Número de pessoas presentes em uma reunião, assembleia ou discussão. Pode-se estabelecer um quorum mínimo, ou seja, um número mínimo de pessoas necessário para legitimar uma decisão.

**APÊNDICE F – FICHA ANALÍTICA DE ARTIGOS QUE MANTÉM ALGUM TIPO
DE APROXIMAÇÃO COM OS OBJETOS E A PROBLEMÁTICA
DA PESQUISA**

- Título:
- Ano:
- Autor(es):
- Instituição vinculada:
- Onde o texto foi publicado/referência:
- Palavra-chave utilizada na busca:
- Dados sobre o artigo:
 - **Área:**
 - **Filiação teórica:**
 - **Local da pesquisa:**
 - **Objetivos:**
 - **Procedimentos teórico-metodológicos:**
 - **Palavras-chaves:**
 - **O termo protagonismo/participação esta presente no artigo? Se sim, ele é elucidado? Se sim, como.**
 - **O tema da aprendizagem esoclar esta presente no artigo? Se sim, ele é elucidado? Se sim, como.**
 - **O tema da gestão democrática/democracia esta presente no artigo? Se sim, ele é elucidado? Se sim, como.**
 - **Principais resultados/conclusões:**
 - **Comentários e observações**