

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

CAIO CESAR PORTELLA SANTOS

**APRENDER A PARTICIPAR E PARTICIPAR PARA APRENDER:
GRÊMIO ESTUDANTIL, COLETIVIDADE E ATIVIDADE DE ESTUDO**

**Bauru - SP
2025**

CAIO CESAR PORTELLA SANTOS

**APRENDER A PARTICIPAR E PARTICIPAR PARA APRENDER:
GRÊMIO ESTUDANTIL, COLETIVIDADE E ATIVIDADE DE ESTUDO**

Tese de Doutorado apresentada como requisito à obtenção do título de doutor à Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” - Programa de Pós-Graduação em Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem - Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, *campus* Bauru. Linha de Pesquisa: Ensino e Aprendizagem. Orientadora: Profa. Dra. Flávia da Silva Ferreira Asbahr.

**Bauru – SP
2025**

S237a

Santos, Caio Cesar Portella

Aprender a participar e participar para aprender : grêmio estudantil, coletividade e atividade de estudo / Caio Cesar Portella Santos. -- , 2025

212 p.

Tese (doutorado) - Universidade Estadual Paulista (UNESP), Faculdade de Ciências, Bauru,

Orientadora: Flávia da Silva Ferreira Asbahr

1. Grêmio Estudantil. 2. Atividade de Estudo. 3. Gestão democrática.. 4. Desenvolvimento Humano. 5. Psicologia Histórico-Cultural. I. Título.

ATA DA DEFESA PÚBLICA DA TESE DE DOUTORADO DE CAIO CESAR PORTELLA SANTOS, DISCENTE DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA DO DESENVOLVIMENTO E APRENDIZAGEM, DA FACULDADE DE CIÊNCIAS - CÂMPUS DE BAURU.

Aos 14 dias do mês de outubro do ano de 2025, às 9h, por meio de Videoconferência, realizou-se a defesa de TESE DE DOUTORADO de CAIO CESAR PORTELLA SANTOS, intitulada "**Aprender a participar e participar para aprender: grêmio estudantil, coletividade e atividade de estudo**". A Comissão Examinadora foi constituída pelos seguintes membros: Profa. Dra. FLÁVIA DA SILVA FERREIRA ASBAHR (Orientador(a) - Participação Presencial) do(a) Departamento de Psicologia / Faculdade de Ciências de Bauru, Profa. Dra. CÁRITA PORTILHO DE LIMA (Participação Virtual) do(a) Departamento de Fundamentação da Educação / Universidade Federal da Paraíba (UFPB), Profa. Dra. MARISA EUGENIA MELILLO MEIRA (Participação Presencial) do(a) Departamento de Psicologia / Faculdade de Ciências de Bauru. Após a exposição pelo doutorando e arguição pelos membros da Comissão Examinadora que participaram do ato, de forma presencial e/ou virtual, o discente recebeu o conceito final: Aprovado _ _ . 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

Documento assinado digitalmente
 FLÁVIA DA SILVA FERREIRA ASBAHR
Data: 15/10/2025 11:36:21-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

*Dedico este trabalho aos meus sobrinhos e
sobrinha, por melhorarem meus dias e me
relembrares sempre que não podemos perder o
encanto pelas coisas da infância.*

AGRADECIMENTOS

À Flávia Asbahr, por toda a dedicação e compromisso com este trabalho e com meu processo formativo. Agradeço por cada orientação ao longo desta trajetória e, principalmente, pelo modelo de coerência teórica, prática e política. Pela parceria de tantos anos, e que ela se estenda por muitos outros.

Às professoras e tutoras que participaram, pela disponibilidade em colaborar com esta pesquisa. Assim como a toda a equipe educativa da escola municipal que abriu suas portas e tornou este trabalho possível. Agradeço especialmente à “Mercedes”, que foi central para que a pesquisa ocorresse e essencial no fomento ao projeto dos grêmios na escola.

A todas as crianças da escola onde a pesquisa foi desenvolvida, principalmente aos gremistas “Alexandre”, “Cecília”, “Edith”, “Helena”, “Malu” e “Stuart”. Que a vontade e a ação para tornar o mundo um lugar melhor e mais justo sigam acompanhando a história de vocês.

A todos participantes do projeto dos grêmios, sejam tutores, extensionistas ou coordenação do projeto. Vocês são extremamente necessários na luta pelo direito da participação estudantil no município. Destaco um agradecimento especial à Fernanda e Manaíra, que fizeram um trabalho incrível representando a Secretaria Municipal de Educação na coordenação no projeto de extensão na época em que ocorria a pesquisa de campo, e aos extensionistas, extremamente dedicados e comprometidos, que estiveram comigo na escola pesquisada.

Às professoras Cárita Portilho de Lima e Marisa Meira, por aceitarem compor as bancas de qualificação e defesa desta tese, assim como pela dedicação na leitura atenciosa e pelas contribuições fundamentais para o desenvolvimento desta pesquisa.

Às professoras e professor Larissa Bulhões, Silvana Kamazaki e Afonso Mesquita por aceitarem compor a suplência da banca de defesa.

Aos professores e professoras do Programa de Pós-Graduação Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem da UNESP, pelas contribuições formativas.

Aos servidores e servidoras da UNESP, especialmente do Programa de Pós-Graduação Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem, por todo apoio necessário ao longo dos últimos anos.

Ao Programa de Doutorado em Ciências Sociais da Universidade de Playa Ancha (Chile), pela receptividade e trocas proporcionadas durante o período de estágio que lá estive. Principalmente aos professores Cláudia Carrasco e Sebastián Ortiz pelo acolhimento e por possibilitarem intensos aprendizados em um período tão curto. Agradeço ainda a Associação de Universidades do Grupo de Montevideu, pois sem o apoio desta o estágio não seria possível.

Aos amigos do TECER (Coletivo de estudos e pesquisas sobre Psicologia Escolar e Atividade Pedagógica), por manterem a unidade afeto-cognição vivíssima em nossas reuniões. Em especial à Ana Barbara, Bárbara, Bruno, Marília, Neusa (em memória), Sil, Thiago e Vitor por todas reflexões conjuntas, provocações e contribuições teóricas que proporcionaram novas condições para se pensar este trabalho.

Aos professores de Psicologia da UNESP Bauru, principalmente à Nilma, Ju Pasqualini, Ângelo, Osvaldo e Lígia Márcia. Agradeço também aqueles que não tive oportunidade de ter aula em minha formação inicial, mas que pela convivência em outros espaços, foram (e são) essenciais para minha formação teórica, ética e política: Celinha, Netto e Sueli Terezinha (além da Flávia, Marisa e Silvana, já citadas nesses agradecimentos).

Aos professores do IMES-SM e da FUNEPE, pelas conversas e desabafos ao longo de tantas horas de viagem. Sobretudo à Sandra, pela amizade de tantos anos, apoio e leitura crítica e política da realidade. À Eni, pelas ponderações tão necessárias e por sempre nos proporcionar um novo ponto de vista ético dos fenômenos. E ao Afonso por tantas interlocuções e reflexões teórico-práticas sobre a Psicologia Escolar.

Aos alunos e alunas do IMES-SM e da FUNEPE, que foram e são força mobilizadora da minha formação como professor. Principalmente àqueles que passaram pelo estágio de Psicologia Escolar, já que as discussões que ali aconteceram também foram importantes para essa pesquisa emergir e avançar.

Aos grandes amigos Sarah e Diego, por todo cuidado e compartilhamento da vida, por estarem próximos e atentos nas angústias e nas comemorações. Vocês foram importantíssimos nesse processo.

A tantos outros amigos e amigas que, próximos ou distantes, mesmo não citados diretamente aqui, de alguma forma contribuíram com conversas, momentos de distração e palavras de apoio.

À minha família, pela compreensão e incentivo constantes às minhas escolhas. Em especial: à minha mãe, Célia, com quem encontro conforto em minhas angústias e força em minhas batalhas; ao meu pai, Alípio, por buscar me motivar em meus objetivos; aos meus irmãos Fernanda, Leandro e Gustavo, por fazerem bem o papel de irmãos mais velhos e servirem de exemplo no meu cotidiano (agradecimento que se estende também aos cunhados Emerson e Aline); ao João Pedro, primo-irmão, pela amizade e companheirismo; e aos meus avós Jayme, por participar ativamente da minha história, e Vivi (em memória) que tanto me ensinou sobre a vida e hoje me ensina sobre saudade.

Aos “Cusinatos”, minha segunda família e que tão bem me recebeu, pela alegria de cada encontro e, acima de tudo, por se constituírem como espaço de acolhimento, apoio e alicerce que fortalece nossos passos e escolhas.

Aos meus sobrinhos e sobrinha: Tomás, Gabs, Pedroca, Lolo e Yago, pelos motivos que já moram na dedicatória desta tese. Com destaque especial a Gabs e Pedroca, que devem estar comemorando o fim deste trabalho, depois de inúmeras vezes que pediram para passar uns dias na casa dos tios em Bauru e precisaram exercitar a paciência nos meses finais do doutorado (rs).

À Carol, minha companheira de vida, de luta e de sonhos. Agradeço por tanto, que precisaria de um capítulo da tese dedicado a isso. Mas, no exercício da síntese, agradeço pelo amor, pela paciência e pelo apoio nos momentos mais difíceis desse processo. Por cada conversa e debate cotidiano, seja para discutir uma nova ideia que tive na pesquisa ou para deixar o dia mais leve com conversas sobre nossos planos e vontades aleatórias. Por cada suporte, seja na revisão atenta de um tópico da tese ou no lanchinho providencial que aparecia no fim de tarde, justo nos dias que a pesquisa me engolia. Mais do que nunca, concordo com o poeta Sérgio Vaz: “resistir ao lado das pessoas que a gente gosta, deixa a luta mais suave”.

Ao povo brasileiro, que sustenta a UNESP e a CAPES, fundamentais para o desenvolvimento deste trabalho. Sobretudo, à cada estudante e cada trabalhador da educação desse país que luta por condições mais justas para que a escola cumpra seu papel de socialização do saber historicamente acumulado, humanização e emancipação.

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

*Quero falar de uma coisa
Adivinha onde ela anda
Deve estar dentro do peito
Ou caminha pelo ar*

*Pode estar aqui do lado
Bem mais perto que pensamos
A folha da juventude
É o nome certo desse amor*

*Já podaram seus momentos
Desviaram seu destino
Seu sorriso de menino
Quantas vezes se escondeu*

*Mas renova-se a esperança
Nova aurora a cada dia
E há que se cuidar do broto
Pra que a vida nos dê flor
Flor e fruto*

*Coração de estudante
Há que se cuidar da vida
Há que se cuidar do mundo
Tomar conta da amizade*

*Alegria e muito sonho
Espalhados no caminho
Verdes, planta e sentimento
Folhas, coração, juventude e fê*

(Coração de Estudante - Milton Nascimento)

SANTOS, C. C. P. **Aprender a participar e participar para aprender**: grêmio estudantil, coletividade e atividade de estudo. 2025. 212f. Tese (Doutorado em Psicologia) - UNESP, Faculdade de ciências, Bauru, 2025.

RESUMO

A presente pesquisa tem como premissas a defesa da gestão democrática escolar e o papel da escola na educação para a democracia. Embora a literatura indique a importância da participação estudantil para a formação da cidadania, constata-se a necessidade de aprofundamento sobre o papel dessa participação na formação da atividade de estudo. Este trabalho investiga o grêmio estudantil não apenas como um espaço político, mas como uma atividade potencialmente formativa, capaz de incidir sobre o desenvolvimento psíquico da criança em idade escolar. O objetivo geral deste trabalho é investigar o papel da participação de crianças no grêmio estudantil para a formação da atividade de estudo. Quanto aos objetivos específicos temos: a) descrever como ocorre a participação de crianças em um grêmio estudantil no interior de uma escola pública; b) apontar as implicações da participação no grêmio para o envolvimento da criança com as tarefas escolares; c) sistematizar teoricamente o desenvolvimento da atividade de estudo a partir do coletivo como referência; d) elaborar uma síntese teórica sobre o grêmio como modelo de atividade pedagógica. Esta investigação adota como referencial teórico-metodológico a Psicologia Histórico-Cultural e o Materialismo Histórico-Dialético, e está alicerçada especialmente nos autores do Sistema Elkonin-Davidov-Repkin. Foi desenvolvida uma pesquisa de campo ao longo de um ano letivo em uma escola pública de ensino fundamental, tendo como principais sujeitos crianças integrantes de um grêmio estudantil, suas professoras e tutoras do grêmio. Os dados foram coletados por meio de observação participante, planejamento e realização de atividades interventivas, registros em diários de campo, consulta documental e entrevistas semiestruturadas. A discussão dos resultados principais foi organizada a partir de dois eixos de análise. O primeiro, "A participação no grêmio e a reorganização dos motivos para o estudo", indica que a vivência no coletivo atua diretamente na esfera motivacional dos estudantes. A participação em uma atividade socialmente significativa permitiu a transformação de "motivos apenas compreendidos" em "motivos realmente eficazes", promovendo o desenvolvimento de qualidades essenciais à postura de estudante, como a responsabilidade, a organização e a capacidade de se posicionar criticamente. O segundo eixo, "Coletividade, amizade e pertencimento como base da atividade de estudo", revela que o grêmio se constituiu como um espaço privilegiado de vivência coletiva, forjando laços de pertencimento e uma identidade grupal. Esta forma de atividade, pautada na deliberação conjunta, mostrou-se fundamental para a gênese do pensamento teórico. Evidencia-se, contudo, a contradição central da pesquisa: a atividade do grêmio, baseada na cooperação, opõe-se à organização predominantemente individualista do ensino em sala de aula, o que limita a generalização das qualidades formadas. Como conclusão, defendemos a tese de que a atividade do grêmio, em sua forma e estrutura e quando intencionalmente organizada desde uma perspectiva formativa e coletivista, pode se constituir como um modelo para a organização da atividade pedagógica, contribuindo para a formação da atividade de estudo ao incidir nas dimensões psicológica e social de constituição desta atividade.

Palavras-chave: Grêmio Estudantil. Atividade de Estudo. Gestão democrática. Desenvolvimento Humano. Psicologia Histórico-Cultural.

SANTOS, C. C. P. **Learning to participate and participating to learn: student council, collectivity and learning activity.** 2025. 212p. Thesis (PhD in Psychology) - UNESP, Faculty of Sciences, Bauru, 2025.

ABSTRACT

This research is grounded in the defense of democratic school management and in the school's role in educating for democracy. Although the literature highlights the importance of student participation for citizenship formation, there remains a need to deepen the understanding of the role such participation plays in the development of the Learning Activity. This study investigates the Student Council not only as a political space but also as a potentially formative activity capable of influencing the psychological development of school-aged children. The general objective of this research is to examine the role of children's participation in the Student Council in the formation of the Learning Activity. The specific objectives are: (a) to describe how children participate in a Student Council within a public school; (b) to identify the implications of this participation for children's engagement with school tasks; (c) to theoretically systematize the development of the Learning Activity based on the collective as a reference; and (d) to develop a theoretical synthesis of the Student Council as a model of pedagogical activity. This investigation adopts Historical-Cultural Psychology and Historical-Dialectical Materialism as its theoretical-methodological framework and is grounded especially in the authors of the Elkonin–Davydov–Repkin System. Field research was conducted over the course of one academic year in a public elementary school, with the primary participants being children who were members of the Student Council, their teachers, and the Council's advisors. Data were collected through participant observation, the planning and implementation of intervention activities, field journals, document review, and semi-structured interviews. The discussion of the main findings was organized around two analytical axes. The first, "Participation in the Student Council and the reorganization of motives for learning," indicates that collective experience acts directly on students' motivational sphere. Participation in a socially meaningful activity enabled the transformation of "merely understood motives" into "really effective motives," fostering the development of qualities essential to the student role, such as responsibility, organization, and the capacity for critical positioning. The second axis, "Collectivity, friendship, and belonging as the basis of the Learning Activity," reveals that the Student Council constituted a privileged space for collective experience, forging bonds of belonging and a group identity. This form of activity, grounded in joint deliberation, proved fundamental for the genesis of theoretical thinking. The study also highlights a central contradiction: the activity of the Student Council, based on cooperation, stands in opposition to the predominantly individualistic organization of classroom instruction, which limits the generalization of the qualities developed. In conclusion, we argue that the activity of the Student Council—through its form and structure, and when intentionally organized from a formative and collectivist perspective—can serve as a model for organizing pedagogical activity. It contributes to the development of the Learning Activity by shaping the psychological and social dimensions that constitute it.

Keywords: Student Council. Learning Activity. Democratic Management. Human Development. Historical-Cultural Psychology.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Critérios de inclusão e exclusão do levantamento bibliográfico.....	p. 20
Quadro 2: Artigos selecionados que mantêm relação direta com o objeto da pesquisa.....	p. 21
Quadro 3: Apresentação dos participantes diretos da pesquisa.....	p. 74
Quadro 4: Síntese das ações de pesquisa desenvolvidas em campo.....	p. 77
Quadro 5: Síntese das ações que envolveram o grêmio estudantil.....	p. 95

LISTA DE FIGURAS¹

Figura 1: Esquema de sistematização da análise.....	p. 81
Figura 2: Foto de parte de cartaz exposto na escola.....	p. 129
Figura 3: Tarefa realizada pela gremista Helena.....	p. 135
Figura 4: Tarefa realizada por uma gremista do 5º ano.....	p. 137
Figura 5: Tarefa realizada pelo gremista Stuart.....	p. 156
Figura 6: Tarefa realizada pelo gremista Alexandre.....	p. 156
Figura 7: Tarefa realizada por uma gremista do 5º ano.....	p. 157
Figura 8: Tarefa realizada por uma gremista do 5º ano.....	p. 157

¹ Todas as figuras desta tese contam com descrição em texto alternativo, disponível no Apêndice A, com o propósito de ampliar a acessibilidade e favorecer processos inclusivos.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AI-5 – Ato Institucional Número 5

APM – Associação de Pais e Mestres

ATPC – Atividade de Trabalho Pedagógico Coletiva

BPC – Benefício de Prestação Continuada

CCE – Centros Cívicos Escolares

ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente

IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

MBL – Movimento Brasil Livre

PESF – Projeto Educação Sem Fronteiras

PPP – Projeto Político Pedagógico

SEDUC – Secretaria da Educação do Estado de São Paulo

SESC – Serviço Social do Comércio

SME – Secretaria Municipal de Educação

TALE – Termo de Assentimento Livre e Esclarecido

TCLE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

TEA – Transtorno do Espectro Autista

UBES – União Brasileira dos Estudantes Secundaristas

UNE – União Nacional dos Estudantes

UNESP – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”

USP – Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	16
1.1 JUSTIFICATIVA	18
1.2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	23
1.3 CAMINHOS DA PESQUISA	28
2. ATIVIDADE DE ESTUDO: BREVE APRESENTAÇÃO E SEU CARÁTER COLETIVO.....	30
2.1 APRESENTAÇÃO DA ATIVIDADE DE ESTUDO.....	30
2.2 ATIVIDADE DE ESTUDO: CONTRIBUIÇÕES DA TEORIA DA MODELAGEM.....	36
2.3 O CARÁTER COLETIVO DA ATIVIDADE DE ESTUDO.....	40
2.2.1 O caráter coletivo como premissa para o desenvolvimento da atividade de estudo	41
2.2.2 O caráter coletivo como meio para o desenvolvimento da atividade de estudo	43
2.2.3 O caráter coletivo como finalidade no desenvolvimento da atividade de estudo	47
3. POR QUE TRABALHAR COM GRÊMIOS? PERSPECTIVAS HISTÓRICAS E OBJETIVOS FUTUROS	50
3.1 OS GRÊMIOS EM DISPUTA: BREVE HISTÓRICO E REFLEXÕES SOBRE ORGANIZAÇÃO ESTUDANTIL NO BRASIL	50
3.2 O TRABALHO JUNTO AOS GRÊMIOS: PRINCÍPIOS, POTENCIALIDADES, CONTRADIÇÕES E LIMITES	57
4. MÉTODO.....	63
4.1 CONTEXTO DA PESQUISA.....	63
4.1.1 O projeto de extensão.....	63
4.1.2 O campo de pesquisa.....	69
4.1.3 Os participantes da pesquisa	73
4.2 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	75
4.2.1 Descrição metodológica.....	75
4.2.2 Registros das informações obtidas na pesquisa	79
4.2.3 Procedimentos analíticos.....	80
4.3 PROCEDIMENTOS ÉTICOS DA PESQUISA.....	82
5. APRESENTAÇÃO QUALIFICADA DO GRÊMIO E DOS PARTICIPANTES.....	84
5.1 QUALIFICANDO A APRESENTAÇÃO DO GRÊMIO ESTUDANTIL: DO PROCESSO ELEITORAL AO FINAL DO ANO LETIVO.....	84
5.2 QUALIFICANDO A APRESENTAÇÃO DOS PARTICIPANTES DIRETOS	102
6. ANÁLISE DOS DADOS: A RELAÇÃO ENTRE A PARTICIPAÇÃO NO GRÊMIO ESTUDANTIL E O DESENVOLVIMENTO DA ATIVIDADE DE ESTUDO	119

6.1 EIXO 1: A PARTICIPAÇÃO NO GRÊMIO E A REORGANIZAÇÃO DOS MOTIVOS PARA O ESTUDO.....	119
6.1.1 Núcleo temático 1A - Concepções em disputa: o papel do grêmio e do/a gremista na escola.....	122
6.1.2 Núcleo temático 1B - Transformação dos motivos: do "ajudar a escola" às contribuições incipientes para a atividade de estudo	128
6.1.3 Núcleo temático 1C - Implicações na sala de aula: mudanças de postura e envolvimento com as tarefas escolares	136
6.2 EIXO 2: COLETIVIDADE, AMIZADE E PERTENCIMENTO COMO BASE DA ATIVIDADE DE ESTUDO	153
6.2.1 Núcleo temático 2A - A construção do coletivo: amizade e pertencimento no interior do grêmio.....	154
6.2.2 Núcleo temático 2B - A vivência da coletividade na relação com a escola	162
6.3 REFLEXÕES SOBRE A ANÁLISE: O PAPEL DO GRÊMIO NA ATIVIDADE DE ESTUDO	174
7. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	178
7.1 O GRÊMIO COMO MODELO PARA A ATIVIDADE PEDAGÓGICA.....	178
7.2 BREVES SÍNTESES DOS RESULTADOS E CONTRIBUIÇÕES PARA CAMINHOS FUTUROS.....	183
8. REFERÊNCIAS	190
APÊNDICES.....	200
APÊNDICE A - DESCRIÇÃO DAS FIGURAS UTILIZADAS NA TESE EM TEXTO ALTERNATIVO.....	200
APÊNDICE B - JUSTIFICATIVA PARA A ESCOLHA DOS NOMES FICTÍCIOS DOS/AS PARTICIPANTES	204
APÊNDICE C - ROTEIROS PARA AS ENTREVISTAS COM PROFESSORAS	207
APÊNDICE D - ROTEIROS PARA AS ENTREVISTAS COM TUTORES(AS)	208
APÊNDICE E - ROTEIROS PARA AS ENTREVISTAS COM GREMISTAS.....	209
APÊNDICE F - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA PARTICIPANTES	210
APÊNDICE G - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA RESPONSÁVEL LEGAL.....	211
APÊNDICE H - TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA ESTUDANTES	212

1. INTRODUÇÃO

Na presente pesquisa é discutida a necessidade do fomento à gestão democrática na escola, a partir de uma ótica na qual a Psicologia Escolar tem importantes contribuições a esse processo, atuando especialmente junto aos conselhos escolares, associações de pais e mestres e grêmios estudantis. Cabe apresentar, logo de início, que estamos apoiados na educação para a democracia e a defendemos como princípio fundamental para o desenvolvimento deste trabalho. Nessa perspectiva:

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. 30)

Contudo, é fundamental demarcar, desde o início, a concepção de democracia que orienta este trabalho. Apoiados em uma perspectiva marxista, compreendemos que a análise da gestão democrática escolar não pode prescindir de uma crítica aos limites da própria democracia na ordem do capital. Como adverte Tonet (2018), embora a defesa da democracia seja uma tarefa importante para a classe trabalhadora, seu aprofundamento não é o caminho para a superação do capitalismo.

A crítica que fundamenta esta tese, portanto, compreende a democracia burguesa em sua função de reprodução do ser social, reconhecendo seus limites essenciais e a necessidade de sua superação, e não de seu aperfeiçoamento, para a plena emancipação humana. Portanto, ao defendermos uma "educação para a democracia", partimos do pressuposto de que sua efetivação plena pressupõe a superação da sociedade de classes e das desigualdades reais que ela produz no âmbito da organização escolar.

Assim, o modelo de educação em pauta, pelo qual se busca vivenciar uma gestão participativa, tem como objetivo a formação de alunos conscientes e capazes de realizar uma articulação crítica entre a escola e a vida. Contudo, só é possível construir a cidadania com projetos e medidas que proporcionem de fato o exercício de práticas democráticas, comprometidas com a emancipação e autonomia dos sujeitos (Dalberio, 2008).

No entanto, Asbahr *et al.* (2017) destacam o quanto historicamente nosso processo educativo, de maneira geral, foi baseado em autoritarismo, obediência e submissão, com poucas aprendizagens do pensamento e da ação coletiva. Desta forma, é difundido um conformismo e consenso de que o mundo ao nosso redor não pode ser mudado (ou pode ser pouco mudado). Assim, a educação passa a ter papel central na produção de sujeitos submissos, individualistas e

conformados. Os autores ressaltam que, para superarmos esses aprendizados, formas de se relacionar e de compreender o mundo, é necessário um exercício contínuo de nos repensarmos como pessoas, revendo ainda nossas ações enquanto profissionais que atuam na educação.

Entendemos o trabalho junto ao grêmio estudantil como espaço privilegiado para rompermos com práticas verticalizadas e autoritárias, assim como para a transformação da relação entre aluno e escola. Para tanto, é necessário que se garanta a implementação de um grêmio livre e independente. Ou seja, que não haja interferência da equipe gestora ou das professoras nas eleições e deliberações do grêmio, mas que, ao invés disso, seja defendida, propiciada e desenvolvida a autonomia deste coletivo estudantil².

A organização dos coletivos infantis traz, assim, um elemento importante ao “como ensinar”, que ressalta a dimensão política da educação escolar e articula o conteúdo teórico com uma forma de ensinar que supere o intelectualismo. Na dialética entre forma e conteúdo do ensino, a forma também é um conteúdo que traz finalidade àquilo que a criança aprende para além de uma perspectiva utilitarista de conhecimento. Ou seja, não basta aprender para ficar mais inteligente, para passar no vestibular, para ter um bom emprego no futuro. É necessário aprender como uma necessidade humana, como uma necessidade do coletivo. (Asbahr, 2018, p. 143)

A organização em uma base coletiva, como a experimentada no grêmio, oferece um contraponto ao individualismo frequente nas práticas escolares. Por isso, torna-se relevante analisar de que maneira essa vivência pode fornecer os fundamentos para o desenvolvimento da atividade de estudo, cuja formação também depende de processos que envolvem ação conjunta e coletividade.

Assim, é na prática da organização estudantil que a aprendizagem pode ser compreendida como uma necessidade coletiva, com potencial para atingir diretamente a esfera motivacional do aluno. Defendemos que a transformação qualitativamente superior dos motivos e produção de sentido atribuído pelo estudante à sua ação na escola pode significar a existência de um avanço fundamental para a constituição da atividade de estudo.

Desta forma, nossa pesquisa parte da hipótese que a organização do ensino com base nas premissas da educação para a democracia, assim como o trabalho organizado e orientado junto aos grêmios estudantis trazem potenciais contribuições para formação e transformação do sentido e dos motivos para a aprendizagem das crianças e para a formação da atividade de estudo. Indo além, avançamos nesta pesquisa para defender a tese central de que a atividade do grêmio, em sua forma e estrutura e quando intencionalmente organizada desde uma perspectiva formativa e coletivista, pode se constituir como um modelo para a organização da atividade pedagógica,

² A autonomia, independência e liberdade dos grêmios estudantis estão asseguradas pela chamada Lei do Grêmio Livre (Lei Federal 7398/85).

contribuindo para a formação da atividade de estudo ao incidir nas dimensões psicológica e social de constituição desta atividade.

É importante apontar de antemão que concebemos aqui os grêmios estudantis mais do que espaços de atividade política, destacando seu caráter formativo, que será aprofundado mais adiante neste trabalho. Isso significa compreender que a participação dos estudantes, especialmente de ensino fundamental (âmbito em que essa pesquisa é desenvolvida), tem uma dimensão pedagógica abrangente que produz novas formações psíquicas na criança, inclusive contribuindo com a educação política.

A partir de uma investigação empírica, realizada por meio da imersão em um projeto de extensão universitária consolidado, que atua diretamente na formação e no acompanhamento de grêmios estudantis em escolas da rede pública, buscamos compreender as contribuições da gestão democrática e participativa para a educação escolar, fundamentados teoricamente nos autores da Psicologia Histórico-Cultural.

Para sustentar a tese a ser defendida, estabelecemos como objetivo geral deste trabalho: investigar o papel da participação de crianças no grêmio estudantil para a formação da atividade de estudo. Quanto aos objetivos específicos temos: a) descrever como ocorre a participação de crianças em um grêmio estudantil no interior de uma escola pública; b) apontar as implicações da participação no grêmio para o envolvimento da criança com as tarefas escolares; c) sistematizar teoricamente o desenvolvimento da atividade de estudo a partir do coletivo como referência; d) elaborar uma síntese teórica sobre o grêmio como modelo de atividade pedagógica.

Como será detalhado na análise (seção 6), os resultados indicam que essa participação atua na reorganização da esfera motivacional e promove o desenvolvimento de qualidades essenciais à postura de estudante, apesar da contradição entre a atividade coletiva do grêmio e a organização individualista do ensino em sala de aula. O percurso argumentativo e a estrutura de capítulos que utilizamos para demonstrar esta tese estão detalhados na seção 1.3.

A seguir, será apresentada a justificativa para realização da presente pesquisa.

1.1 JUSTIFICATIVA

Existe uma sólida produção científica que indica a importância e a necessidade de defendermos uma educação que seja democrática³ e participativa para a concretização de uma

³O termo democracia tem sido utilizado e defendido por diferentes vertentes políticas a partir de concepções, muitas vezes, antagônicas. Não compreenderemos aqui a democracia a partir da perspectiva burguesa e liberal da mesma, mas sim uma democracia real, que objetiva a emancipação humana e alicerçada nos pressupostos marxistas. Acerca do tema, sugerimos a leitura do texto “Marxismo e Democracia” de autoria de Ivo Tonet (2009), com *link* para acesso disponível nas referências deste trabalho.

escola pública popular de qualidade, assim como para a formação de estudantes críticos e conscientes, que consigam articular a vivência escolar com a prática da cidadania (Paro, 2000, 2006; Puig *et al.*, 2000). Entende-se, ainda, como essencial que os órgãos colegiados e demais espaços de exercício da gestão democrática e participativa contem com a representatividade ativa de alunos, familiares e responsáveis, educadores não docentes, professores, gestores e comunidade (Dalberio, 2008; Delval, 2007; Lima, 2013).

Nos apoiaremos aqui no rico levantamento bibliográfico desenvolvido pela pesquisadora João Pedro (2021)⁴, buscando mapear na literatura científica as produções que se articulam com a participação estudantil na gestão democrática e sua relação com a aprendizagem escolar. A base de dados escolhida pela autora foi a *Scielo*, por se tratar de uma base de acesso aberto, que permite o compartilhamento gratuito de seus conteúdos, assim como pelo significativo número de periódicos armazenados e também por seus textos serem enriquecidos com links de hipertexto com bases de dados nacionais e internacionais (como LILACS e MEDLINE).

O levantamento realizado incluiu, como recorte temporal, todos os anos disponíveis na plataforma anteriores a 2021. De maneira resumida, a sistemática definida pela autora envolveu primeiramente uma pesquisa inicial na plataforma a partir da articulação de palavras-chave. João Pedro (2021) afirma que envolveu a relação entre três grandes áreas (educação, educação escolar e aprendizagem) com as seguintes palavras: protagonismo, protagonismo juvenil, protagonismo estudantil, grêmio estudantil, grêmio, escolas democráticas, escola democrática, gestão democrática, participação do estudante e democracia. Cabe destacar que cada palavra foi articulada individualmente com cada uma das grandes áreas citadas.

A seguir, podemos observar os critérios de inclusão e exclusão utilizados na sistemática proposta pela autora.

⁴ Tal levantamento foi realizado para a dissertação de mestrado da autora, a qual compartilhamos do mesmo grupo de pesquisa (Coletivo de estudos e pesquisas sobre Psicologia Escolar e Atividade Pedagógica – TECER). Para conhecimento da sistemática completa do levantamento, recomendamos a leitura da referida dissertação, cujo *link* de acesso está disponível nas referências deste trabalho.

Quadro 1: Critérios de inclusão e exclusão do levantamento bibliográfico.

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 sejam 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 escola.

Fonte: João Pedro (2021, p. 101).

Como o universo de artigos encontrados a partir do cruzamento das palavras-chave foi consideravelmente alto⁵, a autora propôs um esquema de leituras para analisar se os trabalhos se articulavam com o objetivo de sua pesquisa em explorar as relações entre a participação estudantil na gestão democrática e a aprendizagem escolar. Este esquema partiu de três etapas de análise e seleção, a saber: a) leitura dos títulos; b) leitura dos resumos; c) leitura dos trabalhos na íntegra.

Em síntese, a autora organizou essas três etapas da seguinte forma: primeiramente, os títulos foram analisados com base nos critérios de inclusão e exclusão. Se o título atendesse a um critério de exclusão, o artigo era descartado. Já os títulos que correspondiam aos critérios de inclusão indicavam uma possível relação com o objeto de pesquisa, passando para a próxima fase. Na segunda etapa, os resumos dos artigos foram lidos para verificar se reforçavam essa aproximação. Quando o resumo confirmava a relevância do estudo, a análise completa do artigo era realizada. Caso contrário, o artigo era categorizado nas análises temáticas gerais⁶, que representavam produções com alguma conexão com o tema apenas pelo título, mas não pelo resumo, não se enquadrando completamente nos critérios de inclusão.

⁵ Foram encontrados 983 artigos, no entanto, esta quantidade não deve ser considerada um número absoluto, já que alguns trabalhos se repetem nas buscas.

⁶ Tais categorias temáticas não serão abordadas na presente tese por não se relacionarem diretamente com nossos objetivos de pesquisa.

Por fim, a terceira etapa envolveu os casos em que títulos ou resumos geravam dúvidas quanto à sua relação com o objeto de estudo, mesmo diante da aplicação dos critérios de inclusão e exclusão. Nesses casos, se termos como "protagonismo" ou "participação do estudante/comunidade escolar" estivessem presentes, o artigo era lido integralmente para avaliar sua pertinência. O resultado desta investigação culminou em 23 artigos com algum tipo de relação com o objeto de pesquisa, dentre esses apenas cinco possuem relação direta com o objeto e problemática da pesquisa, os demais possuem relação indireta ou pouco relevante (João Pedro, 2021).

Visando complementar e atualizar as informações apresentadas acima, realizamos um levantamento, a partir dos mesmos moldes e critérios propostos pela autora, mas contemplando apenas o período de janeiro de 2021 a janeiro de 2025. Neste recorte temporal, identificamos mais 13 trabalhos que mantêm alguma relação com o objeto e problemática da pesquisa, destes, três com relação direta. Somados ao levantamento anterior realizado por João Pedro (2021), localizou-se um total de 36 publicações com alguma relação, incluindo oito com relação direta, conforme critérios estabelecidos pela autora citada.

A seguir apresentamos os títulos e autorias dos trabalhos identificados que se articulam de forma direta com a participação estudantil na gestão democrática e sua relação com a aprendizagem escolar:

Quadro 2: Artigos selecionados que mantêm relação direta com o objeto da pesquisa.

	Título	Autor/Ano
1	Escola, democracia e a construção de personalidades morais	Araújo, 2000
2	A educação do Movimento dos Sem-Terra: Instituto de Educação Josué de Castro	Dal Ri e Vieitez, 2004
3	Rádio escolar: uma ferramenta de interação sociodiscursiva	Baltar <i>et al.</i> , 2008
4	Juventude e Participação: o grêmio estudantil como espaço educativo	Martins e Dayrell, 2013
5	Ensino para a Ação Democrática	Westheimer, 2015
6	Cidadania desde a infância e educação para a democracia	Mesquita, 2022
7	Trajetórias juvenis e a construção de intelectuais orgânicos/as	Reis <i>et al.</i> , 2023
8	A cidadania desde a infância contra a lógica da militarização da escola pública no Brasil	Mesquita, 2024

Fonte: Elaborado pelo autor.

Esse cenário evidencia a escassez de pesquisas sobre a temática de forma geral, sendo ainda mais raros os estudos que articulam diretamente a participação em espaços de gestão democrática na escola com o desenvolvimento da atividade de estudo nas crianças. Mesmo entre

os trabalhos mais próximos ao nosso problema de pesquisa, identificados no levantamento sistemático, nenhum aborda essa relação de maneira específica.

Dentre os textos selecionados, podemos destacar as obras de Martins e Dayrell (2013), Reis *et al.* (2023) e Araújo (2000) por seus resultados dialogarem de forma um pouco mais próxima com o tema desta pesquisa. Nessas experiências, a participação e o protagonismo estudantil mostram-se relevantes para a aprendizagem escolar, sobretudo ao favorecer processos de socialização, desenvolvimento da autonomia e fortalecimento da consciência crítica.

O estudo de Martins e Dayrell (2013) evidencia que a atuação no grêmio estudantil constitui um importante espaço no processo educativo, no qual os estudantes aprendem a lidar com conflitos, exercem escolhas e vivenciam a coletividade, o que pode ampliar o sentido da experiência escolar.

Nessa mesma linha, a pesquisa de Reis *et al.* (2023), ao analisar trajetórias juvenis, destaca que a participação em grêmios e projetos de extensão fortalece a consciência crítica e a emancipação social, indicando um processo transformação da visão de mundo dos estudantes que os constitui como sujeitos socialmente ativos.

Já Araújo (2000) argumenta que a própria estrutura da escola produz impactos pedagógicos determinantes, afirmando, por exemplo, que uma instituição gerida de modo autoritário não pode formar cidadãos para a democracia. Para o autor, a implementação de espaços participativos, como as assembleias de classe, permite que os alunos exercitem o diálogo e a tomada de decisão coletiva, o que, por sua vez, fortalece sua autoestima e seu autoconhecimento.

Em suma, tais estudos indicam, portanto, que a participação estudantil não se reduz a uma atividade extracurricular, mas se configura como um processo formativo que envolve dimensões sociais, políticas, afetivas e cognitivas, sendo fundamental para a construção de sujeitos mais autônomos e críticos na escola.

No entanto, para além dos artigos encontrados no levantamento, nos últimos anos temos identificado outras produções científicas que ressaltam a importância da gestão democrática para o desenvolvimento psíquico dos educandos. A seguir, destacamos aquelas que apresentam maior afinidade com os objetivos desta pesquisa.

Entre tais estudos, podemos citar o trabalho de Oliveira (2016) que aborda a educação democrática a partir da ótica da Psicologia Escolar. O autor discute ainda a relação entre escolas democráticas e a concepção de desenvolvimento de Lev S. Vigotski.

Alguns trabalhos analisam, sob a perspectiva da Psicologia Histórico-Cultural, as potencialidades dos grêmios estudantis para a educação. Asbahr *et al.* (2017) apresentam um

projeto de implementação de grêmios em uma rede municipal de educação através de uma parceria com a universidade, abordando o papel dos grêmios para o desenvolvimento psíquico. O trabalho discute também a atuação junto à equipe gestora e às professoras das escolas. Já Bulhões *et al.* (2018) discutem a continuidade deste mesmo projeto, apontando desafios, possibilidades e avanços sobre a formação de cidadãos e cidadãs “conscientes da necessidade de participarem ativamente da transformação dos demais espaços coletivos aos quais pertencem” (p. 112).

Outro estudo relevante sobre a temática é a dissertação de mestrado de Oliveira (2019), na qual a autora visa investigar o processo de participação e inclusão do aluno com deficiência no grêmio estudantil, assim como ressaltar a potencialidade dessa participação para o desenvolvimento do aluno e também de uma escola inclusiva e participativa.

O trabalho desenvolvido por Asbahr (2018) traz contribuições significativas para a temática proposta nesse projeto de pesquisa, visto que a autora faz uma rica articulação teórica entre os coletivos estudantis e o desenvolvimento da atividade de estudo. O estudo resalta ainda o papel fundamental dos profissionais da educação no processo de mediação e “organização de atividades coletivas a partir da compreensão do caráter coletivo da aprendizagem humana” (p. 142).

Observamos, portanto, que há avanços na produção científica indicando uma maior compreensão da participação das crianças em grêmios estudantis e sua relação com o desenvolvimento humano. No entanto, há a necessidade de aprofundamento sobre os possíveis impactos dessa participação na formação da atividade de estudo, sobre a qual não localizamos nenhuma investigação.

1.2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Conforme mencionamos no início da introdução, nossa pesquisa fundamenta-se na Psicologia Histórico-Cultural. Os autores desta perspectiva teórica criticam e superam a lógica das teorias psicológicas tradicionais que visam explicar o desenvolvimento infantil a partir de um enfoque naturalizante, que universalizam as etapas do desenvolvimento para todos os seres humanos, independentemente do local e época que vivem (Pasqualini, 2009).

Tais autores propõem uma concepção histórico-dialética da periodização do desenvolvimento humano. Assim, o ser humano nasce com as qualidades biológicas necessárias para se humanizar, mas seu desenvolvimento se dará determinado pela apropriação das características e conhecimentos disponíveis e necessários para viver em sua época, em uma relação dialética entre aparato biológico e social. Nesse sentido, as funções psicológicas superiores, qualidades próprias do ser humanizado, originam-se destas relações e interações

sociais, tendo a cultura como matéria-prima para o desenvolvimento humano (Elkonin, 1987; Leontiev, 1978).

Consideramos, então, que cabe à educação a intervenção mediadora do adulto no processo de apropriação da cultura pela criança, ou seja, a educação tem papel central na promoção do desenvolvimento humano. O ser humano deve ser compreendido como um ser multideterminado, nas suas dimensões ontológicas e filogenéticas, enquanto membro da espécie humana e participante de um processo histórico.

Nesse sentido, para refletir sobre a concepção de desenvolvimento humano na perspectiva histórico-cultural, partimos da seguinte afirmação de Leontiev (1978, p.267): “Podemos dizer que cada indivíduo aprende a ser um homem. O que a natureza lhe dá quando nasce não lhe basta para viver em sociedade. É lhe preciso adquirir o que foi alcançado no decurso do desenvolvimento histórico da sociedade humana”.

Assim, por esta perspectiva, o desenvolvimento da humanidade se dá pelo trabalho social e construção de conhecimento realizada pelo gênero através da história, e o desenvolvimento humano do indivíduo ocorre por um processo sócio-histórico constituído a partir da dinâmica dos processos de objetivação e apropriação da cultura, ou seja, da relação deste sujeito com aquilo historicamente produzido pela humanidade, são estes processos que permitem a formação da consciência e das capacidades especificamente humanas do indivíduo.

Martins (2015) corrobora com a compreensão deste processo ao afirmar:

A psicologia histórico-cultural, desde as suas origens nos primórdios do século XX, desenvolve-se na base de uma dada concepção de homem, de sociedade e de relação entre esses polos. Ao afirmar a natureza social dos indivíduos, essa abordagem teórica explicita que eles conquistam a humanidade à medida que, pelo trabalho, produzem cultura e, concomitantemente, se tornam dependentes dos resultados de sua própria produção. E, concebendo a sociedade como objetivação material e simbólica do trabalho social, como fenômeno historicamente determinado pelas relações sociais de produção, afirma a intervenculacão e interdependência entre indivíduo e sociedade, entre sujeito e objeto, tomando-as como dados fundantes do desenvolvimento de ambos. (p. 45)

As afirmações de Leontiev e de Martins nos trazem a reflexão de que é o conjunto de possibilidades constituídas em certas condições sociais concretas que determina um campo que pressupõe limites e perspectivas de desenvolvimento ao indivíduo, ou seja, o desenvolvimento está compreendido na unidade contraditória entre a singularidade individual e a universalidade histórica.

Desta forma, explicita-se que a atividade consciente humana (e suas qualidades específicas) não se constitui enquanto resultado imediato das propriedades genéticas e naturais

do organismo, mas sim enquanto produto das novas formas histórico-sociais de atividade desenvolvidas pelo gênero humano (Luria, 1979).

Para apreender a gênese da consciência humana, precisamos compreender o conceito de atividade. Leontiev (2021) aponta que a estrutura psíquica do ser humano se transforma e se difere radicalmente da dos animais pela transição da atividade adaptativa para a atividade produtiva. Ou seja, quando passa a não mais apenas se adaptar ao que a natureza oferece (como os animais fazem), mas passa a transformá-la, conforme suas necessidades. E nesse processo, o reflexo psíquico da realidade torna-se agora um reflexo consciente.

Compreendendo o humano enquanto ser social, toda atividade desenvolvida por qualquer indivíduo tem início em uma necessidade, seja material, como alimentação e moradia, ou seja ideal, como a necessidade de adquirir e construir conhecimentos. Suprir uma necessidade é sempre o objetivo de determinada atividade, portanto a questão principal que distingue uma atividade de outra é a diferença entre os objetos que podem satisfazer cada necessidade, o motivo da atividade está em certo objeto, isso é o que define na atividade suas direções, formas, maneiras de se realizar etc. (Leontiev, 2021).

Assim como coloca o autor, a atividade existe na forma de ações, uma ou mais, ou mesmo uma cadeia de ações. Por exemplo, a atividade de trabalho existe nas ações de trabalho e a atividade escolar nas ações escolares, no entanto, não podemos compreender as ações como elementos internos exclusivos de cada atividade. Uma mesma ação pode estar vinculada a mais de uma atividade, da mesma forma que uma atividade pode conter diversas ações. A atividade constituída de ações direcionadas a um objetivo tem a origem histórica com o processo de transição do humano como ser social, ou seja, no início da vida em sociedade.

A compreensão sobre a periodização defendida pela Psicologia Histórico-Cultural indica que, em cada estágio de seu desenvolvimento, a criança constitui uma relação específica com o mundo exterior. Essa relação é marcada e determinada por uma atividade guia, isto é, uma atividade que relaciona a criança com a realidade, guiando e propiciando maior desenvolvimento em uma faixa etária (Elkonin, 2017; Leontiev, 2001; Vygotski, 1995).

Conforme assevera Leontiev (2001), a atividade guia não é, obrigatoriamente, a que a criança passa mais tempo realizando em determinado estágio. Mas que tal atividade é a que promove a formação e reorganização de processos psíquicos particulares, possibilitando ainda o surgimento de novos tipos de atividades e de processos mais complexos. As mais importantes mudanças no psiquismo e na constituição da personalidade da criança decorrem do desenvolvimento dessa atividade.

Mas não nos ateremos aqui em abordar os diferentes estágios do desenvolvimento e suas respectivas atividades guias⁷. Nosso direcionamento estará voltado apenas a idade escolar (aproximadamente 7 a 13 anos), que tem como atividade guia a atividade de estudo, a qual buscaremos nos aprofundar e compreender melhor no decorrer deste trabalho.

A entrada da criança na escola, em especial no ensino fundamental, transforma suas necessidades e motivos, dialeticamente transformando sua posição e a relação com os adultos (e com ela mesma). Nesta etapa, seu desenvolvimento passa a estar guiado pela apropriação dos conhecimentos científicos. De acordo com Elkonin (1987), na atividade de estudo há uma intensa formação das forças intelectuais e cognitivas da criança, é por meio dela que se mediatiza todo o sistema de relações sociais das crianças com os adultos ao seu redor.

Contudo, Asbahr (2018) afirma que a atividade de estudo não se constitui de forma natural, a escola tem papel fundamental em formar na criança a postura de estudante. Nesse sentido, cabe à escola preparar a criança para a organização de sua atividade cognoscitiva.

Bozhovich (1985) traz importantes contribuições para a compreensão da formação da atividade de estudo. A autora discute sobre a transformação da motivação da criança ao longo do processo de escolarização. No início, é possível observar um maior interesse das crianças na escola e nas solicitações do professor, isso pois, sua motivação ainda possui um forte vínculo com a figura do professor, construída na etapa pré-escolar com a atividade do jogo de papéis⁸ e marcada agora pela transição para o estudo. Nesta transição ainda aparecem características do jogo: a criança faz o que o adulto pede, quer agir como ele, quer realizar tarefas sérias e valorizadas socialmente. Mas, próximo ao terceiro ano, é comum observarmos uma diminuição quanto ao interesse pela escola/estudo e um crescimento de problemas de indisciplina. A motivação do estudante passa a estar menos vinculada à figura do professor e mais próxima ao grupo de amigos.

A pesquisa desenvolvida por Ferraccioli *et al.* (2018) apresenta um crescimento significativo no número de diagnósticos relacionados às queixas escolares em crianças a partir do terceiro ano do ensino fundamental, indicando uma mudança de comportamento nesse período, com aumento de relatos sobre indisciplina, hiperatividade/impulsividade e desatenção nas aulas.

Entendemos estar diante de uma contradição, pois por um lado há o desenvolvimento das funções psicológicas superiores e as crianças passam a ter melhores condições para saber sobre

⁷ Para aprofundamento sobre a periodização histórico-cultural do desenvolvimento humano, sugerimos a leitura de autores e autoras como Elkonin (1987), Facci (2004) e Pasqualini (2009), cujas referências completas se encontram ao final deste trabalho.

⁸ Para aprofundamento teórico sobre a atividade de jogo de papéis, sugerimos a leitura do autor Daniil B. Elkonin, em especial a obra “Psicologia do jogo” (2009), publicada pela editora Martins Fontes.

as explicações dos fatos, por outro lado, há essa diminuição de interesse pelas atividades escolares. Esse fenômeno ocorre devido às falhas na organização do ensino escolar e no papel da escola em formar a postura de estudante no aluno⁹ (Bozhovich, 1985).

Nesse sentido, observamos com recorrência em escolas brasileiras uma desvalorização das atividades coletivas em detrimento das atividades individuais. Especialmente no que diz respeito às atividades com intencionalidade e planejamento claros, nas quais a coletividade se sobressai ao individualismo e competitividade. Compreendemos que a não valorização e a não sistematização do caráter coletivo do processo educativo na escola reflete um equívoco na organização do ensino que pode contribuir para diminuição do interesse pelas atividades escolares.

Esse equívoco, contudo, para além de um erro pedagógico, é um reflexo direto das determinações sociais da sociedade capitalista na realidade brasileira. A ênfase no individualismo e na competitividade, em detrimento da coletividade, responde a uma organização social que visa a formação de sujeitos adaptados a essa mesma lógica de competição, e não à formação de um pensamento teórico e crítico. Portanto, a dificuldade em formar a atividade de estudo não é uma simples falha, mas sim uma contradição estrutural reproduzida na organização do ensino.

Conforme apontado por Elkonin (2020a), os primeiros componentes para a formação da atividade de estudo são os motivos cognitivos. Nesse sentido, a qualidade do desenvolvimento da atividade de estudo depende desde o princípio da formação de motivos correspondentes ao aprendizado dos alunos e que garantam a realização das ações e tarefas de estudo. Portanto, consequentemente, será defendida a concepção de que a participação de crianças em grêmios estudantis alicerçados em uma gestão realmente democrática pode promover o desenvolvimento da atividade de estudo das crianças gremistas.

Entendemos que há ao menos duas principais contribuições que emergem da investigação sobre os grêmios e o desenvolvimento da atividade de estudo. A primeira trata da necessária educação para a democracia, da formação de cidadãos críticos, que participem mais ativamente da vida pública, da defesa e da conquista de direitos. A segunda aborda o compromisso com a construção de um processo educacional qualitativamente superior e a necessidade de sempre buscarmos criar condições para que a escola cumpra seu papel de socialização do conhecimento historicamente produzido pela humanidade.

⁹Cabe destacar que não intentamos aqui reduzir a complexidade do problema da educação na realidade brasileira a partir desta afirmação, apenas buscamos trazer uma contribuição da autora citada para compreensão do fenômeno. No entanto, entendemos que há necessidade dos estudos brasileiros avançarem nesse aspecto.

1.3 CAMINHOS DA PESQUISA

Visando atingir os objetivos apresentados anteriormente, o trabalho está estruturado a partir de dois capítulos teóricos, após esta introdução. A ordem dos capítulos foi organizada de modo a proporcionar a leitura, iniciando do plano teórico mais geral para seguir em direção à especificidade do fenômeno estudado.

Partimos da compreensão de que a atividade se constitui como a unidade de análise fundamental para a Psicologia Histórico-Cultural, pois é nela que o psiquismo humano se forma e se desenvolve (Leontiev, 2021). Por essa razão, o primeiro capítulo se dedica à atividade de estudo e, nele, apresentamos os conceitos centrais que fundamentam esta tese.

Alicerçados às contribuições do Sistema Elkonin-Davidov-Repkin, aprofundamos a compreensão da atividade de estudo como a atividade guia da criança em idade escolar e discutimos as contribuições da teoria da modelagem para a formação do pensamento teórico. Em seguida, defendemos o caráter coletivo como premissa, meio e finalidade para o desenvolvimento da atividade de estudo, argumentando que a organização do ensino a partir de práticas conjuntas é fundamental para a constituição do sujeito.

Já o segundo capítulo se ocupa em discutir de maneira mais aprofundada o grêmio estudantil, que se constitui como o fenômeno particular investigado nesta pesquisa. Nele, realizamos um breve resgate histórico sobre a organização estudantil no Brasil, apresentando como o grêmio se constitui como um espaço historicamente em disputa por diferentes concepções de sociedade e educação. A partir disso, discorreremos sobre os princípios, as potencialidades, as contradições e os limites do trabalho junto aos grêmios, defendendo uma atuação que vise a formação para a democracia, a inclusão e a coletividade.

Após os capítulos teóricos, são expostas questões relacionadas ao método utilizado na pesquisa. Este capítulo está subdividido em três partes: o contexto da pesquisa, os procedimentos metodológicos e os procedimentos éticos do trabalho.

Quanto ao contexto da pesquisa, abordamos os seguintes tópicos: a apresentação do projeto de extensão universitária, âmbito no qual a pesquisa ocorre, com informações sobre seus objetivos, histórico, formas de organização e atores envolvidos; descrição da escola na qual o trabalho de campo foi desenvolvido, discorrendo sobre os critérios para sua escolha, suas características e sua relação com o projeto de extensão; apresentação e caracterização inicial dos sujeitos de pesquisa, além dos critérios para a escolha dos mesmos.

Em relação aos procedimentos metodológicos, são descritos os caminhos, instrumentos e estratégias escolhidas visando atingir os objetivos propostos, assim como as ações de pesquisa

realizadas ao longo do processo. Também são apresentadas as formas de registro das informações obtidas em campo.

No item seguinte, abordamos os procedimentos e cuidados éticos identificados como necessários para a realização desta pesquisa, amparados nas orientações do Conselho Nacional de Saúde e no Código de Ética Profissional do Psicólogo.

Após a apresentação dos caminhos metodológicos, realizamos a apresentação qualificada do grêmio estudantil e dos participantes da pesquisa. Nesse momento, buscamos realizar uma contextualização sobre o processo eleitoral que constituiu o grêmio, assim como sobre a trajetória e as características dos grevistas, professoras e tutoras que participaram diretamente deste estudo, situando a ação desses sujeitos no interior da realidade escolar investigada.

O capítulo seguinte é dedicado à análise dos dados, momento central deste trabalho. Nele, aprofundamos a discussão sobre as múltiplas e contraditórias relações que constituem o fenômeno estudado, buscando responder qual o papel da participação no grêmio para a formação da atividade de estudo. A discussão foi proposta a partir dos dois eixos de análise identificados: 1) a participação no grêmio e a reorganização dos motivos para o estudo; 2) coletividade, amizade e pertencimento como base da atividade de estudo.

Por fim, no capítulo de considerações finais, retomamos a pergunta central da pesquisa para amarrar as conclusões do trabalho. É neste momento que a principal tese desta pesquisa é aprofundada e defendida: o grêmio, em sua forma e estrutura, pode se constituir como um modelo para a organização da atividade pedagógica, contribuindo para a formação da atividade de estudo. Além disso, apresentamos uma síntese dos principais resultados encontrados, discutimos os limites metodológicos da investigação e apontamos caminhos para estudos futuros sobre a temática.

2. ATIVIDADE DE ESTUDO: BREVE APRESENTAÇÃO E SEU CARÁTER COLETIVO

2.1 APRESENTAÇÃO DA ATIVIDADE DE ESTUDO

Como apontado anteriormente, compreendemos a atividade de estudo como atividade guia da criança em idade escolar. Isto significa que ela é responsável por produzir a constituição de uma neoformação psicológica fundamental para o desenvolvimento humano. E este estágio é marcado pela formação do pensamento teórico enquanto neoformação a ser desenvolvida.

Assim, temos a dimensão da centralidade desta atividade no referido estágio, visto que é pelo seu intermédio que se desenvolvem as relações básicas entre a criança e a sociedade. Mas é ainda essencial para a formação de diferentes processos psíquicos e das qualidades fundamentais da personalidade da criança. Assim, entendemos que, durante a atividade de estudo, ocorre um intenso desenvolvimento das capacidades intelectuais e cognitivas da criança, sendo por meio dessa atividade que se estabelecem as mediações em seu sistema de relações sociais com os adultos ao seu redor (Elkonin, 2020b).

Tal atividade tem sido objeto recorrente na literatura científica com base na Psicologia Histórico-Cultural. Isso ocorre não apenas em publicações brasileiras de artigos, teses e dissertações que abarcam a temática, como na tradução de importantes obras de autores soviéticos, fundantes desta abordagem teórica e essenciais no desenvolvimento da teoria da atividade de estudo desde sua gênese, e que agora são lançados em língua portuguesa pela primeira vez, com tradução direta da obra original em russo.

No que diz respeito às produções de pesquisas mais recentes, destacamos, entre outras, o dossiê temático organizado pela Revista Obuchénie e publicado em 2021 com o título “Atividade de estudo e prática docente: entre a teoria e a prática, a busca de caminhos possíveis para um processo pedagógico transformador”. Esse número da revista reúne textos brasileiros e estrangeiros, os quais em sua maioria focam diferentes elementos da discussão sobre a atividade de estudo e contribuem para o avanço da compreensão do fenômeno e na aplicabilidade do conceito voltada à prática docente.

Quanto às obras de autores soviéticos, cabe ressaltar as traduções de diversos textos inéditos em português sobre o tema, organizados por Puentes, Cardoso e Amorim (2020) em um livro intitulado “Teoria da Atividade de Estudo: contribuições de D. B. Elkonin, V. V. Davidov e V. V. Repkin”. Como o título já explicita, tal obra vai abordar em específico as produções relativas ao Sistema Elkonin-Davidov-Repkin, autores considerados centrais para a construção da teoria, reunindo textos de 1961 a 2018, abrangendo aproximadamente 60 anos de produção desses pesquisadores. Também podemos destacar as traduções de textos dos autores mencionados

e outros pesquisadores do mesmo sistema na obra organizada por Puentes e Mello (2019), com o nome “Teoria da Atividade de estudo – livro 02: contribuições de pesquisadores brasileiros e estrangeiros”, e no livro “Teoria da Atividade de estudo: contribuições do grupo de Moscou”, organizado por Longarezi, Puentes e Marco (2023).

Nesse sentido, temos identificado produções que contribuem significativamente para um avanço no corpo teórico e na compreensão de diferentes atravessamentos implicados ao fenômeno, a saber: o problema da pesquisa sobre atividade de estudo (Davidov, 2020a, 2020b), a formação da atividade de estudo (Davidov, 2020c; Elkonin, 2020b; Repkin, 2020a, 2020b), a estrutura da atividade de estudo (Davidov, 2020d; Elkonin, 2020c; Repkin, 2020c, 2020b), o sentido pessoal da atividade de estudo (Asbahr e Souza, 2011; Asbahr, 2014; Mendonça e Asbahr, 2019), atividade de estudo e organização do ensino (Lima; Sekkel, 2018; Sforzi, Serconek e Lizzi, 2021); o diagnóstico dos níveis de desenvolvimento da atividade de estudo (Zaika, Repkin e Repkina, 2020), dentre outros.

Transversalizando a produção teórica em diversos temas e conceitos, na abordagem histórico-cultural, com frequência, são estudadas e debatidas questões relacionadas às traduções e transliterações de termos importantes para a teoria, em referência ao que foi escrito originalmente em russo. Tais discussões, apesar de nem sempre produzirem consenso, são de suma importância na busca pela apreensão da complexidade das obras dos autores e autoras soviéticas. Este fato se aplica também à pesquisa sobre a Teoria da Atividade de Estudo.

Apesar de não termos como objetivo aqui aprofundar nas nuances que envolvem este tema, acreditamos que, para uma apropriação mais coerente da referida teoria, é importante entender, mesmo que brevemente, o processo que envolve a escolha do termo que utilizaremos em português.

Nesse sentido, Puentes (2019, p. 126) afirma que:

O termo empregado em russo para fazer referência a essa teoria é: “учебной деятельности”. A palavra “учебной” deriva do verbo “учитб”, que significa estudar, enquanto “деятельности” representa atividade. A transliteração exata para o português poderia ser “atividade de estudo”, e desse modo tem sido traduzido a maior parte das vezes, embora abundem também os termos “atividade de ensino”, “atividade de aprendizagem” e “atividade educativa”.

Ainda segundo o autor, a Teoria da Atividade de Estudo tem sido traduzida para o inglês como “*learning activity*” (atividade de aprendizagem) e para o espanhol como “*actividad de estudio*” e “*actividad docente*”. Essas diferentes traduções contribuem para a disseminação de duas concepções de atividade de estudo: uma com foco na atividade do aluno e outra com foco na atividade do professor e na transmissão. Nesse sentido, produz compreensões que, além de incompletas, são opostas entre si, contradizendo o termo original. Aqui, entenderemos o termo

atividade de estudo como parte da unidade dialética que envolve tanto a atividade docente e as implicações do trabalho didático do professor, quanto o processo de autotransformação dos alunos.

Apesar do termo “atividade de estudo” ser utilizado inicialmente por autores como Leontiev, Rubinstein e Bozhovich, nenhum desses autores criaram uma teoria com base nessa atividade (Puentes, 2019). Assim, a Teoria da Atividade de Estudo foi desenvolvida e aprofundada principalmente pelos autores que compõem o Sistema Elkonin-Davidov-Repkin e se constituiu como de extrema relevância dentro dos estudos em didática desenvolvimental com base na Teoria Histórico-Cultural.

Seu desenvolvimento é resultado de décadas de pesquisa empírica e teórica de Elkonin, Davidov e Repkin, assim como de seus interlocutores e continuadores. Portanto, cabe compreendê-la em seu movimento histórico, no qual algumas de suas concepções e princípios foram, por vezes, internamente questionadas, analisadas criticamente e superadas quando necessário. Nesse sentido, a própria compreensão sobre a formação e estrutura da atividade de estudo, elemento fulcral para a teoria, passa por transformações em sua apresentação em distintas obras, ao longo dos mais de 60 anos de produções teóricas do sistema.

Neste trabalho, nos apoiaremos em Elkonin (2020a)¹⁰ ao apresentar a complexidade da estrutura da atividade de estudo composta basicamente pelos seguintes elementos¹¹: 1) a formação de motivos de estudo-cognitivos; 2) A compreensão das tarefas de estudo e realização de suas ações de estudo; 3) A realização de ações de controle; 4) A realização das ações de avaliação. Buscaremos abaixo compreender a relação do estudante com a constituição de cada um desses elementos.

Com o início da vida escolar, é observada uma mudança na situação social da criança. A entrada na escola exige da criança outras formas de agir, outras responsabilidades e a compreensão de novas rotinas e regras, assim como de novos direitos também. Elkonin (2020a) coloca que, desde os primeiros dias de aula, as crianças passam a sentir que há uma importância social em suas atividades escolares. Todos os acontecimentos vivenciados na escola contribuem com esse sentimento de valorização. Nesse sentido, é comum observarmos crianças em idade pré-escolar demonstrando grande interesse e curiosidade pelo que é ensinado na escola.

¹⁰ Texto publicado originalmente em russo em 1989.

¹¹ Compreendemos e reconhecemos a existência dos diferentes elementos e estruturas da Atividade de Estudo propostos pelos autores do Sistema Elkonin-Davidov-Repkin ao longo do desenvolvimento histórico da teoria, conforme bem sistematizado por Longarezi (2023). No entanto, optamos pela estrutura aqui apresentada por avaliarmos que é a que melhor responde aos objetivos da presente pesquisa.

Tal entrada na escola é valorizada e produz interesse social e, em geral, as crianças têm a expectativa de aprender a ler e escrever, gostam das tarefas propostas e constituem uma relação de autoridade com a professora. Os motivos para o estudo, neste momento, estão mais relacionados à possibilidade de satisfazer a professora, são motivos afetivos (Asbahr, 2016).

No entanto, os motivos afetivos, oriundos da nova posição social da criança, podem perder força em seu papel motivador para o estudo com o passar dos anos escolares, resultando em uma atividade esvaziada de sentido, motivada apenas pela obrigação de ser realizada. Este enfraquecimento tem raiz em duas causas:

Primeira, a nova posição social da criança já foi atingida e não é necessário fazer nada para se manter nela; segunda, a posição social do aluno escolar não tem conexão com o que está sendo feito na escola e não tem nada a ver com o que ele precisa estudar ou aprender. (Elkonin, 2020a, p. 159)

Um desafio para o desenvolvimento da atividade de estudo é a conversão dos motivos afetivos em motivos cognitivos. Ou seja, criar necessidades cognoscitivas para que haja formação dos motivos correspondentes. Autores e autoras como Elkonin (2020a), Bozhovich (1985) e Asbahr (2011) concordam que esta é uma questão central a ser ocupada pela educação escolar. Portanto, a organização e sistematização do ensino deve contribuir para que a criança atribua sentido à atividade de estudo.

Assim, a motivação para o estudo da criança está intimamente relacionada com sua transformação em sujeito da atividade de estudo. Conforme afirma Asbahr (2018, p. 138):

A atividade de estudo é uma atividade de autotransformação no aluno, em que são formados os motivos para o estudo no sentido do desenvolvimento da sua auto-organização. Destaca-se aqui que a motivação para o estudo e a auto-organização do estudante são produtos da atividade pedagógica, e não premissas para o ensino como o senso comum pedagógico nos leva a crer.

Isso posto, observamos como primeiro elemento da estrutura da atividade de estudo a formação de motivos de estudo-cognitivos, a qual deve ser tarefa central da educação nos primeiros anos do ensino fundamental. Compreendemos, portanto, que não há um caráter inatista na atividade de estudo, assim como esta não se desenvolve de maneira natural. Ou seja, a atividade e a postura de estudante não estão dadas de maneira apriorística na criança, mas é necessário que nela seja desenvolvida e formada a partir da organização do ensino e da relação estabelecida com a escola.

Outro elemento importante que compõe a estrutura desta atividade é a tarefa de estudo (unidade de análise da atividade de estudo). Esta difere dos outros tipos de tarefas principalmente por seu objetivo e resultado consistirem em modificar o próprio sujeito atuante. Ou seja, não

pretende transformar os objetos quais o sujeito interage, mas sim propiciar que ele domine determinado modo de ação.

O que acontece na atividade de estudo é totalmente diferente. Nesse tipo de atividade, a criança usa e aplica conceitos científicos sob a orientação do professor, mas sem introduzir quaisquer alterações no próprio sistema de conceitos científicos. O fato de o aluno interagir ou não com os conceitos científicos não mudará a ciência como um todo. O resultado da Atividade de Estudo é a alteração no próprio aluno, seu desenvolvimento. (Elkonin, 2020a, p. 160)

É comum que haja identificação incorreta entre a tarefa de estudo e outras tarefas práticas, entretanto, em uma tarefa prática, ao se encontrar o resultado (produto) desta tarefa, se anula o processo de desenvolvimento da mesma. Já na tarefa de estudo, este processo não deve ser anulado, pois é exatamente esse o seu principal produto. A tarefa é composta por objetivos de estudo e ações de estudo (incluindo ainda ações de controle e de avaliação), que são seus elementos estruturais e fundamentais. Na atividade de estudo formada, todos esses elementos se encontram inter-relacionados (Elkonin, 2020b).

Destarte, para que ocorra de fato a compreensão da tarefa de estudo por parte do aluno, é necessário que haja uma generalização teórica que possa levar o estudante ao domínio das relações generalizadas naquela área do conhecimento.

Por exemplo, vamos imaginar que um professor passe aos seus alunos a tarefa de copiarem o desenho de uma casa. O modelo proposto é um desenho estereotipado, que muitos de nós aprendemos quando crianças e até hoje reproduzimos quando nos solicitam desenhar: uma casinha de traços retos, com uma árvore ao lado e um caminho que leva até a casa. Os alunos realizarão, individualmente e à sua maneira, a reprodução do desenho proposto. Alguns com maior precisão e detalhamento, outros com menor, conforme as habilidades desenvolvidas, o interesse pela tarefa e as orientações passadas pelo professor.

Esta tarefa, por si só, pode ser identificada como elemento da atividade de estudo? Não obrigatoriamente. Ao realizarem a cópia, as crianças até podem estar aprendendo algo, como fazer determinado desenho. Mas o que está sendo generalizado por elas a partir disso? Será que elas aprenderam um modo generalizado que as auxiliará a desenhar diferentes casas futuramente? Provavelmente não. E o fato citado acima corrobora com essa concepção: muitos de nós adultos não generalizamos e continuamos reproduzindo o mesmo modelo de desenho por décadas (que, na realidade, é muito diferente das casas que a maioria das crianças brasileiras conhece e vive).

No entanto, a construção da tarefa poderia ser realizada de outra maneira. O professor poderia inicialmente ensinar sobre os diferentes tipos de construções para moradia que existem e contextualizá-los. Poderia apresentar as diferentes propriedades dos materiais escolares utilizados

para desenho, como o lápis de cor, canetinha, giz de cera, pincéis com tinta, assim como papéis de diferentes cores e tamanhos, telas, papelões etc. Poderia propor desafios nas tarefas como: desenhar um prédio utilizando apenas círculos e semicírculos; desenhar um iglu só com linhas retas; desenhar a parte interna de uma casa vista de cima; entre muitas outras possibilidades que contribuem com a assimilação de técnicas de desenho, de contextos e formas de moradia que servirão como instrumento para, no futuro, esses alunos desenharem uma casa com maior eficácia e complexidade.

Nesse sentido, a tarefa de estudo não se constitui como apenas uma tarefa realizada pelo estudante, seja dentro ou fora de sala de aula, ela representa um sistema completo no qual “a resolução de um sistema de tarefas provoca modos generalizados de resolução de outras tarefas da área estudada” (Elkonin, 2020a, p. 161).

Outros dois elementos da atividade de estudo citados são as ações de controle e as ações de avaliação. Quanto às primeiras, em síntese, são compreendidas como o acompanhamento de se as ações de estudo estão coerentes (se está correto o que está sendo feito). Já as segundas tratam da determinação se o aluno assimilou o modo de ação e se pode progredir para o próximo nível.

Elkonin (2020a) constata que, apesar de ser um elemento de grande importância, na prática, dificilmente é observado o controle em que se desenvolve, de fato, o acompanhamento da coerência na execução das ações de estudo. O que geralmente se observa, e isso é muitas vezes ensinado pelos próprios professores, é o controle do resultado final.

Ou seja, verifica-se a coerência da resposta final, mas não do processo que envolve a realização de uma tarefa de estudo. Por exemplo, um aluno verifica que acertou o resultado de determinado problema de matemática, mas não se fez (e de maneira correta) todas as contas necessárias para a resolução do problema e/ou se compreendeu os procedimentos seguidos. Nesse sentido, este tipo de controle, quando encontrado de maneira isolada, não avalia “se o aluno fez todos os passos para chegar no resultado final, se esses passos foram feitos de forma completa e na sequência certa” (Elkonin, 2020a, p. 164).

Já sobre a avaliação, o autor aponta que deve ser pensada a realização de uma tarefa de estudo que visa avaliar o grau de assimilação dos novos modos de ação. Portanto, a avaliação é a forma em que professor e aluno identificam e compreendem se o novo modo de ação foi assimilado para que se passe ao seguinte nível ou se é necessário permanecer e trabalhar mais com esse modo.

Por fim, é notável que os elementos apontados aqui como componentes da estrutura da atividade de estudo estão intrínseca e dialeticamente relacionados, inviabilizando qualquer apreensão dos mesmos de maneira isolada/recortada na formação desta atividade. Assim como, é notável também que a atividade de estudo não “surge” na criança, mas é construída e formada

na relação estabelecida com a atividade de ensino do professor e com a atividade dos demais colegas estudantes. Corroborando com essa compreensão, em seguida discutiremos contribuições da teoria da modelagem para a atividade de estudo.

2.2 ATIVIDADE DE ESTUDO: CONTRIBUIÇÕES DA TEORIA DA MODELAGEM

Dando continuidade à discussão sobre a atividade de estudo, passamos agora a abordar um importante conceito para sua organização no ensino desenvolvimental, especialmente no que tange ao desenvolvimento do pensamento teórico no contexto escolar. Trata-se da compreensão da Teoria da Modelagem a partir, principalmente, das contribuições V. V. Davydov, cujas investigações fundamentam a modelagem como um instrumento mediador na apropriação dos conceitos científicos.

Para Davydov (1988), a modelagem constitui-se como um meio essencial para o desenvolvimento do pensamento teórico, pois permite a abstração das relações essenciais de um objeto, favorecendo a compreensão das leis que regem um determinado fenômeno. Ao construir modelos, os alunos são levados a identificar, representar e manipular relações essenciais, promovendo a internalização dos modos gerais de resolução de problemas.

O autor conceitua da seguinte forma:

Os modelos são uma forma peculiar de abstração, na qual as relações essenciais do objeto estão localizadas nos enlaces e relações visualmente perceptíveis e representadas, de elementos materiais e semióticos. Trata-se de uma unidade peculiar do singular e o geral, na qual em primeiro plano se apresenta o geral, o essencial. [...] Os modelos e as representações a elas vinculadas constituem produtos de uma complexa atividade cognitiva [...]. São, ao mesmo tempo, os produtos e o meio de realização desta atividade. (Davydov, 1988, p. 136)

Nesta perspectiva, observamos que um modelo não é apenas uma cópia exata de algo, mas sim uma representação que destaca suas características essenciais. Isso permite que o sujeito compreenda não apenas um caso específico, mas a lógica mais ampla que estrutura um fenômeno.

Para exemplificar essa concepção, podemos refletir sobre o ensino dos números. Quando uma criança começa a ser ensinada a contar, é comum que se utilizem objetos tangíveis, como bloquinhos ou os próprios dedos. Um recurso didático muito utilizado nesse processo é o chamado material dourado. Ele é formado por pequenas unidades (cubinhos), dezenas (barras compostas por dez cubinhos), centenas (placas compostas por dez barras) e milhares (cubos compostos por dez placas). Inicialmente, a criança manipula esses materiais para visualizar, comparar e aprender a diferenciar quantidades.

Entretanto, conforme se apropria desse conhecimento, ela passa a entender que uma dezena sempre equivale a dez unidades, independentemente do material utilizado para representá-la. Ou seja, o número dez deixa de depender dos objetos que manipulou e se torna um conceito matemático “independente”, passível de generalização para outras situações pertinentes.

Dessa forma, a modelagem com o material dourado pode ajudar o estudante na formação das generalizações necessárias para a compreensão do sistema decimal, sem mais depender da manipulação física dos blocos.

Ainda sobre o ensino de matemática, podemos pensar em outro exemplo, agora relacionado ao aprendizado das operações básicas. Imaginemos uma professora ensinando a soma para crianças pequenas a partir de um exemplo cotidiano: “Se vocês têm duas maçãs e ganham mais três, quantas terão ao todo?”. As crianças contam as maçãs e respondem: “cinco”. A princípio, essa operação está vinculada direta e exclusivamente a maçãs, algo tangível e observável. Mas a professora visa que, com o tempo, a criança passe a compreender que a soma “ $2 + 3 = 5$ ” funciona independentemente dos objetos envolvidos. Ela pode somar maçãs, lápis, carrinhos, qualquer coisa, e o resultado será sempre o mesmo. Ou seja, a modelagem desse conceito permite que a criança vá de uma situação específica para a regra geral, ou seja, caminhe na direção da formação da generalização teórica.

Nesse sentido, quando Davydov propõe que os modelos são “ao mesmo tempo, os produtos e o meio de realização desta atividade” (1988, p. 136), ele indica que os modelos não apenas ajudam o estudante a compreender um conceito, mas também servem como ferramentas para aplicar esse conceito em novas situações.

Essa capacidade de abstrair o essencial a partir do singular é o que torna a modelagem uma ferramenta em potencial para a Atividade Pedagógica e, consequentemente, para o desenvolvimento da atividade de estudo. Ela permite que o estudante não apenas memorize informações isoladas, mas compreenda as relações gerais que estruturam um conceito, contribuindo com a construção de sentido para a aprendizagem.

Curiosamente, ao trazermos esses exemplos para explicar a modelagem, estamos, de certa forma, utilizando um modelo para elucidar o próprio conceito de modelo. Visto que, ao propormos os exemplos do ensino dos numerais ou da soma, seguimos o mesmo princípio da modelagem apontado acima: partimos de situações específicas para evidenciar a estrutura geral e o que é essencial do conceito. Tal recurso, além de visar facilitar a compreensão, também reforça como a modelagem pode ser um instrumento essencial para o aprendizado de conceitos, pois permite que, a partir de um caso específico, seja possível internalizá-los e generalizá-los.

No âmbito do ensino desenvolvimental, Davydov (1988) propõe que seja baseado na formulação de tarefas que produzam a identificação das relações essenciais dos conceitos, na representação dessas relações por meio de modelos e na manipulação desses modelos para resolver problemas específicos. A estrutura completa desse processo inclui seis ações fundamentais¹²:

[...] a tarefa de aprendizagem é produzida pelos escolares mediante o cumprimento de determinadas ações, que passamos a enumerar:

- transformação dos dados da tarefa a fim de revelar a relação universal do objeto estudado;
- modelação da relação diferenciada em forma objetivada, gráfica ou por meio de letras;
- transformação do modelo da relação para estudar suas propriedades em “forma pura”;
- construção do sistema de tarefas particulares que podem ser resolvidas por um procedimento geral;
- controle da realização das ações anteriores;
- avaliação da assimilação do procedimento geral como resultado da solução da tarefa de aprendizagem dada. (Davydov, 1988, p. 173)

De acordo com o autor, cada uma dessas ações é constituída por um conjunto de operações que se modifica de acordo com as condições específicas em que determinada tarefa de aprendizagem é realizada. Isso ocorre porque, enquanto a ação está diretamente vinculada ao objetivo da tarefa, as operações que a compõem dependem das circunstâncias concretas envolvidas em sua resolução.

Nesse sentido, a teoria da modelagem está atrelada a uma organização do ensino que não ocorre de maneira espontânea, mas sim a partir de um planejamento intencional, no qual método e conteúdo são estruturados com o propósito de promover o desenvolvimento humano por meio da formação do pensamento teórico. Isso implica um papel ativo do professor, que, ao conduzir a atividade de ensino, formula tarefas e orienta ações de modo a engajar os estudantes na atividade de estudo, possibilitando a apropriação das relações essenciais dos conceitos (Rosa, Moura e Damázio, 2019).

Assim, a modelagem é um processo dialético que não se limita à simples reprodução de informações, mas envolve a transformação do sujeito ao longo da atividade de estudo. Como destaca Leontiev (1978), a modelagem está intimamente ligada à reestruturação dos processos psíquicos e formação da personalidade, constituindo-se como fundamental ao desenvolvimento humano. Para o autor, a mesma é marcante nas relações entre uma e outra atividade guia do

¹² Para exemplificação dessas ações, sugerimos a leitura do artigo “O pensamento conceitual de fração: o modo de organização do ensino davydoviano”, de autoria de Freitas e Damázio (2022), o qual pode ser acessado através do *link* disponibilizado nas referências deste trabalho.

indivíduo, ou seja, do lugar que ocupa e das principais formas como se estruturam suas relações com o mundo exterior em determinado momento de sua vida.

Rosa, Moura e Damázio (2019) citam que, na infância pré-escolar, a imaginação ativa é modelada através do jogo, enquanto o pensamento abstrato tem suas bases formadas pela atividade de estudo. Contudo, a modelagem dos processos psíquicos não ocorre exclusivamente nessas atividades principais, mas também em outras formas de ação que têm uma ligação genética com elas.

Por exemplo, ainda que durante a idade escolar a atividade de estudo seja a principal responsável pelo desenvolvimento do pensamento teórico, habilidades argumentativas e a capacidade de defender um ponto de vista não são modeladas apenas na sala de aula. Elas também se desenvolvem em outras interações sociais cotidianas, como diálogos entre amigos ou familiares, em contextos de jogos em grupo com regras específicas e até mesmo em outros momentos do cotidiano escolar, como na participação em assembleias e reuniões de coletivos estudantis. Tais situações exigem que a criança organize seu pensamento e considere diferentes perspectivas, processos fundamentais para a formação da consciência crítica.

Da mesma forma, o desenvolvimento da autonomia e da capacidade de organizar o próprio tempo, habilidades importantes para a formação da postura de estudante, não ocorre apenas no estudo. Também acontece na responsabilidade por determinadas tarefas domésticas, na organização de projetos pessoais (como aprender a tocar um instrumento) e, no caso dos coletivos estudantis, no planejamento e na execução de ações, eventos ou campanhas.

A partir de tais exemplos, podemos observar que, embora a atividade guia de cada período do desenvolvimento desempenhe um papel central na constituição das funções psíquicas superiores, a formação dos processos psíquicos por mediação da modelagem não ocorre exclusivamente nela. Outras atividades que mantêm uma relação genética com ela também participam da formação e reorganização desses processos. Nesse sentido, evidencia-se o caráter dinâmico do desenvolvimento humano, no qual diferentes atividades, mediadas socialmente, se relacionam e se transformam dialeticamente ao longo da vida.

Dessa forma, a teoria da modelagem se torna central neste trabalho, pois analisaremos, mais adiante, o grêmio estudantil como modelo para a atividade pedagógica que ocorre em sala de aula. Embora o grêmio não tenha como objetivo o ensino de conteúdos escolares, ele mobiliza como conteúdos valores e conceitos essenciais à educação democrática e à cidadania. Assim como conta com forma específica para sua realização, a partir dos modos coletivos, participativos e colaborativos de trabalho.

Portanto, a relação entre conteúdo e forma se expressa no grêmio, configurando-se como um modelo que pode inspirar a organização do ensino em diferentes disciplinas, como matemática e biologia, ao promover participação, autonomia e coletividade.

A partir dessa perspectiva, discutiremos em seguida os aspectos do caráter coletivo da atividade de estudo.

2.3 O CARÁTER COLETIVO DA ATIVIDADE DE ESTUDO

Apesar da atividade de estudo ser um tema discutido de forma significativa e consistente na literatura científica nacional e internacional, observamos a necessidade de sistematizar discussões e produzir análises e sínteses que permitam a compreensão e defesa do caráter coletivo desta atividade, e este será nosso objetivo nesta parte do trabalho. Esta necessidade é identificada inicialmente pela escassez de trabalhos que abordam a especificidade citada, mas, em essência, a justificativa da pesquisa está amparada em dois princípios dialeticamente relacionados.

O primeiro se refere à percepção de que, na maioria das escolas, há uma desvalorização e desencorajamento das atividades coletivas em detrimento das atividades individuais (Asbahr, 2018). Nesse sentido, em poucas ocasiões a organização do ensino se propõe a partir da realização de ações e tarefas de estudo coletivas, o que fragiliza o desenvolvimento do estudo, tendo em vista a concepção de que as funções psicológicas superiores são compartilhadas inicialmente de forma intersíquica e posteriormente internalizadas (Vygotski, 1995). Ou seja, compreender o referido caráter coletivo pode apresentar significativas contribuições ao processo de organização do ensino e, conseqüentemente, à escolarização, como será discutido mais adiante no texto.

O segundo trata da compreensão dos impactos neoliberais na educação latino-americana, especialmente na formação psicológica de valores morais hegemonicamente competitivos e individualistas, como apontado por Mesquita (2018). Assim, pensarmos em uma socialização com base no coletivo, tanto em sala de aula quanto nos demais espaços escolares, que reforcem a gestão democrática e a participação estudantil, tem caráter potencialmente revolucionário para uma educação dirigida à emancipação humana.

Desta forma, para atingirmos o objetivo proposto, sistematizaremos a discussão partindo de três pontos que alicerçam a concepção que aqui defenderemos e que justificam a relação do caráter coletivo com o desenvolvimento da atividade, a saber: 1) o caráter coletivo como **premissa** para o desenvolvimento da atividade de estudo; 2) o caráter coletivo como **meio** para o desenvolvimento da atividade de estudo; 3) o caráter coletivo como **finalidade** no desenvolvimento da atividade de estudo.

Cabe destacar ainda que, apesar do presente trabalho ter como centralidade a compreensão de Atividade de Estudo a partir das produções dos autores do Sistema Elkonin-Davidov-Repkin e seus continuadores, avaliamos, para a produção das sínteses aqui construídas, a necessidade de coadunar a discussão com outros autores que se fundamentam no Materialismo Histórico-Dialético, principalmente os que constituem a Psicologia Histórico-Cultural.

2.2.1 O caráter coletivo como premissa para o desenvolvimento da atividade de estudo

Partiremos do pressuposto de que toda atividade humana tem em si um caráter coletivo, mesmo que desenvolvida a partir de ações e operações de nível predominantemente individual. Ou seja, se compreendermos a gênese histórica da atividade humana, compreenderemos também que, em sua essência, não há atividade puramente individual.

Como já amplamente discutido pelos autores da Psicologia Histórico-Cultural, defendemos a concepção de que a atividade humana, em um processo dialético, constitui e é constituída historicamente a partir das relações sociais, determinando e sendo determinada pelas qualidades psíquicas humanas.

De acordo com Luria (1979), a maioria dos conhecimentos, habilidades e comportamentos do ser humano não é resultado da experiência individual de cada pessoa ou de sua herança genética, mas sim são adquiridos através da assimilação da experiência histórico-social de gerações. E este é um traço que diferencia radicalmente a atividade consciente humana do comportamento do animal.

No entanto, todas essas características psíquicas tipicamente humanas são não só assimiladas nas relações sociais, mas também desenvolvidas a partir delas. Por exemplo, Luria explica que a transição da história natural para a história social, ou seja, quando passamos a nos diferenciar qualitativamente dos animais, está alicerçada em dois fatores: o desenvolvimento da forma social de trabalho e o surgimento da linguagem. Para o autor, ambos fatores estão dialeticamente relacionados. A própria origem da linguagem está na realização da forma conjunta de atividade (pela necessidade em designar objetos e ações que fazem parte do trabalho conjunto) e o desenvolvimento da linguagem produz mudanças essenciais no psiquismo e consequentemente na atividade humana.

Nesse sentido, o surgimento da linguagem gradativamente possibilita que o ser humano passe a ter novas habilidades, como discriminar e distinguir objetos, voltar a atenção para eles, guardá-los na memória, trabalhar com eles no campo da imaginação (sem a necessidade da presença física dos mesmos), generalizar as características e funções entre objetos etc. Desta forma, há ainda uma transformação substancial no processo de percepção do mundo exterior,

visto que surge a possibilidade de designarmos qualidades (objetos, formas, cor, cheiros etc.), propiciando que nossa percepção seja mais profunda e complexa.

Assim, como apontado por Luria (1979), o desenvolvimento da linguagem é elemento fundamental para o início da história social, inclusive por esta ser veículo necessário para que a humanidade possa transmitir as informações complexas produzidas durante séculos, as quais permitem que o ser humano assimile essa experiência e passe a dominar um imenso ciclo de conhecimentos e habilidades, que só podem ser resultado da experiência coletiva da humanidade, jamais seriam resultados da experiência individual (de um indivíduo isolado).

De acordo com Oliveira (1993, p. 35):

O homem é uma síntese dessas relações, na medida em que ele atua enquanto um agente, mas não um agente enquanto um mero ser singular que concretiza uma atividade puramente individual. Essa atividade não é uma atividade de um sujeito isolado, mas uma atividade social de um determinado sujeito que vive, que atua dentro de determinadas relações sociais. A natureza social da atividade desse ou daquele indivíduo não tem um carácter abstrato e eterno, mas uma forma concreta (porque histórica) de uma determinada sociedade.

Portanto, compreendemos que o que há de tipicamente humano em nós, não é resultado de uma atividade puramente individual, mas sim da atividade coletiva desenvolvida desde o início da humanidade até determinado contexto histórico e social, com determinadas condições concretas de vida, no qual o sujeito está inserido e realiza suas atividades. Nesse sentido, os caracteres ontogenético e filogenético do desenvolvimento estão intrinsecamente vinculados, visto que partimos do pressuposto que a aquisição das qualidades psíquicas humanas por um indivíduo só é possível a partir das relações sociais concretas reproduzidas em determinada sociedade.

Vigotskii (2001), ao tratar sobre o processo de aquisição das funções psicológicas superiores pelas crianças, explica que estas aparecem duas vezes no decurso do desenvolvimento. A primeira vez como funções interpessoais (nas atividades coletivas, sociais) e a segunda como funções intrapsíquicas, como propriedades internas do pensamento da criança (atividades individuais). Ou seja, a própria compreensão da gênese das funções psicológicas superiores tem como premissa a atividade social, coletiva.

Conforme Asbahr (2005), para compreensão do desenvolvimento da consciência não se deve limitá-la a um mundo interno e isolado, mas sim reconhecê-la como intimamente ligada à atividade. O desenvolvimento da consciência não ocorre de outra forma senão através das interações entre indivíduos e sua relação com o mundo ao seu redor, ou seja, de maneira social.

Assim, podemos considerar que qualquer atividade humana, mesmo que realizada por apenas um indivíduo, tem carácter coletivo, já que tem como premissa sua origem interpessoal.

No entanto, cabe observar que em algumas atividades o caráter coletivo se expressa mais que em outras, o que se deve, em especial, pela maneira como a atividade está organizada em nossa sociedade e se responde a uma necessidade caracterizada como mais (ou menos) coletiva.

No caso da atividade de estudo, a qual é a denominação utilizada para se referir a atividade desenvolvida pela criança em seu aprendizado na escola, instituição cuja particularidade é a transmissão da cultura humana elaborada, temos o entendimento que responde (ou deve responder) a necessidades fundamentalmente coletivas, ainda que se expresse ao nível individual também.

Nesse sentido, a gênese da atividade de estudo, como de qualquer outra atividade humana, é coletiva, mas há uma especificidade nesta atividade no que se refere aos seus motivos. Na atividade de estudo, os motivos aparecem inicialmente respondendo a uma necessidade histórico-cultural, a partir dos valores identificados nas relações das quais a criança participa; assim, primeiramente, são motivos externos. É importante que, no desenvolvimento da atividade de estudo, a internalização e a produção de motivos no estudante estejam em coerência com a necessidade social da atividade.

Segundo Davidov e Markova (2019), a assimilação do conhecimento sempre tem, como gênese, a atividade conjunta com outra pessoa, em um processo de comunicação. Essa comunicação pode ter diferentes formas, desde a comunicação pessoal com outra pessoa até a “comunicação com a humanidade” por meio da experiência humana que está fixada nos instrumentos da cultura. Entendemos, assim, como premissa para a aprendizagem, o seu caráter coletivo. Seja pela necessária relação com o outro no processo educativo ou pela assimilação de conteúdos que são históricos e culturalmente produzidos pela humanidade.

2.2.2 O caráter coletivo como meio para o desenvolvimento da atividade de estudo

Para Martins (2011), o processo de superação do ser hominizado para o ser humanizado requer a inserção do indivíduo na história da humanidade. Mas para isso não é suficiente simplesmente nascer e viver em sociedade e ter contato imediato com as realizações humanas. Os indivíduos precisam ser educados e receber a transmissão da cultura material e simbólica por meio de outros indivíduos.

Desta forma, o ato educativo é direcionado pelo trabalho social, por uma atividade coletiva. A esse respeito, Asbahr (2016) afirma que a atividade de estudo, realizada pelo aluno, se constitui em unidade dialética com a atividade de ensino, realizada pelo professor, pois ambas têm motivos correspondentes: a humanização dos indivíduos. E aqui encontramos um primeiro princípio para justificar a importância do caráter coletivo enquanto meio para o desenvolvimento

da atividade de estudo: esta atividade não se constitui sozinha e naturalmente no indivíduo, as ações do professor e da escola são fundamentais para sua formação e desenvolvimento, é a organização do ensino que vai propiciar a produção de motivos para a atividade de estudo e para a aprendizagem dos estudantes.

Conforme assevera Davidov:

A internalização da Atividade de Estudo coletiva requer pesquisa experimental direcionada para a criação de uma teoria detalhada. Os criadores da teoria da Atividade de Estudo sabem que ela é realizada pelo sujeito. Inicialmente pelo sujeito coletivo e, depois, pelo individual. [...] é necessário examinar mais profundamente, por um lado, a singularidade do sujeito coletivo da Atividade de Estudo e, por outro, o conteúdo do conceito psicológico de “sujeito individual” dessa atividade. (2020a, p. 281)

Nesse sentido, Davidov ainda relata sobre estudos desenvolvidos acerca da relação entre coletivo e individual na atividade de estudo, a partir de materiais das aulas de língua russa, matemática, artes visuais e física. Segundo o autor, “foram obtidos resultados muito interessantes que permitem a conclusão de que a principal forma da atividade de estudo é sua execução coletiva” (2020b, p. 238-239).

Na reflexão proposta pelo autor, fica evidente a articulação com o processo de interiorização defendido por Vygotski (1995) de que o verdadeiro curso do desenvolvimento não vai do individual para o socializado, mas o inverso. Ou seja, que as qualidades especificamente humanas aparecem primeiro em sua forma coletiva (interpsíquica), para depois surgirem ao nível individual (intrapsíquico).

Lembremos que a atividade de estudo e a postura de estudante não estão dadas a priori. A escola tem papel central em sua formação e podemos afirmar que um bom desenvolvimento da atividade de estudo passa também por um ensino organizado de maneira que potencialize os processos coletivos em sala e fora dela, o que inclui os demais espaços educativos e de participação coletiva possíveis na escola.

Bozhovich (1985) traz importantes contribuições para a compreensão das transformações proporcionadas pelo ingresso na escola e a formação da atividade de estudo. No primeiro e segundo ano do ensino fundamental, é possível observar um maior interesse das crianças pela escola e pelas solicitações do professor, pois sua motivação ainda está fortemente vinculada à figura docente construída na etapa pré-escolar com a atividade do jogo de papéis e agora marcada pela transição para o estudo.

Já sinalizamos a importância decisiva para o desenvolvimento da personalidade da criança em idade escolar que, ao ingressar na escola, ela também ingressa em um grupo de crianças de sua idade. Claro, mesmo pré-escolares, especialmente se frequentam creches, crescem entre as crianças. No entanto, tanto pela natureza da atividade a partir da qual as crianças se

organizam, como pela natureza das inter-relações que surgem entre elas, o grupo pré-escolar difere essencialmente do grupo de sala de aula. A atividade escolar comum cria nas crianças uma finalidade educativa comum. (Bozhovich, 1985, p. 234, tradução nossa)

De acordo com a autora, na escola a criança encontra uma nova esfera de vida na qual desenvolve seus próprios interesses e preocupações, assim como as inter-relações com seus pares. A condição de participarem de uma atividade comum (o estudo) provoca nas crianças o desejo de brincarem, trabalharem e estarem juntas. O surgimento desses vínculos coletivos é marcado pela formação de opinião social, pela exigência mútua e pela valorização um do outro. Surgem novos sentimentos e necessidades morais decorrentes de uma intensa assimilação das novas formas de se relacionar e das novas exigências, colocadas agora não apenas pelo professor, mas também pelo grupo de colegas. Aos poucos, são essas próprias relações que constituirão e possibilitarão as condições fundamentais para a determinação da direção de sua personalidade.

Desta forma, deparamo-nos com um segundo princípio que justifica a importância da compreensão do caráter coletivo como meio para o desenvolvimento da atividade de estudo: atuar coletivamente junto a outras crianças, pode contribuir para a formação de motivos e desenvolvimento de sentido para a aprendizagem no estudante. No entanto, este segundo princípio tem estreito vínculo com o primeiro, já que a organização das ações coletivas por parte do professor e da escola são essenciais para proporcionar tais resultados.

Portanto, cabe ressaltar a necessidade de o professor criar estratégias para que haja um clima psicológico adequado para o trabalho em grupo. Davidov (2020c) sugere uma atuação respaldada na amizade das crianças e sob a base do que há de comum entre elas, sejam os interesses (como gostos musicais, preferência de jogos/esporte, assuntos de interesse) ou sejam as condições de vida em comum (como morar no mesmo bairro, sentarem na mesma mesa etc.).

Para o autor:

O objetivo fundamental do trabalho educativo, durante os primeiros meses de aula na escola, é imprimir nas crianças o sentimento de que seu grupo e, logo também a escola, não é constituído de gente estranha a elas, é uma coletividade favorável e sensível de crianças de sua mesma idade, companheiros, colegas menores e maiores. (Davidov, 2020c, p. 178)

No entanto, se o professor ignora, na organização de suas aulas, o novo direcionamento das necessidades e interesses de seu aluno, voltado agora principalmente aos colegas e à sua posição junto ao grupo, estará ignorando também o que motiva (ou pode vir a motivar) esse aluno na realização de sua atividade. Perde-se, então, uma oportunidade na constituição de uma prática educativa que produza de fato sentido à aprendizagem.

Bozhovich (1985) afirma que uma das causas da diminuição do interesse dos escolares em relação ao estudo é o enfraquecimento da motivação social para esta atividade. Isto está relacionado a equívocos no trabalho educativo no que tange à organização do coletivo infantil. A autora relata que os professores que, durante o início da idade escolar, organizam suas aulas e constituem a relação com os alunos baseados exclusivamente em sua autoridade, sem se preocupar com a preparação do verdadeiro coletivo infantil, encontram significativas dificuldades no desenvolvimento do processo educativo.

Tal desinteresse se inicia principalmente a partir do terceiro e quarto ano, quando gradativamente aumentam também os níveis de indisciplina. Isto, pois no primeiro e segundo ano seus interesses e experiências estão relacionados fundamentalmente com a nova posição social gerada pelo ingresso na escola. Mas a partir do terceiro e quarto, as crianças já assimilaram as novas obrigações e exigências, assim como já se acostumaram com essa posição. O sentimento de importância, de novidade e de orgulho da nova posição, que provocava nelas o desejo de responder às demandas e solicitações da escola, perde agora sua força afetiva (Bozhovich, 1985).

Conforme aponta a autora, mais dificuldades surgem nos anos seguintes:

Quando a quarta série se transforma em quinta, os alunos rapidamente começam a "se perder"; sua atividade de estudo piora, o nível de vida social diminui, a disciplina diminui etc. Educadores e professores começam a tomar medidas disciplinares nessas aulas que muitas vezes só levam à oposição dos alunos ao coletivo pedagógico da escola, ou seja, a uma crise completa dessas relações, sem a qual não é possível alcançar implicações pedagógicas positivas. (Bozhovich, 1985, p. 212, tradução nossa)

Nesse sentido, práticas escolares que buscam solucionar o desinteresse ou indisciplina decorrentes da falta de sentido atribuída por alunos ao estudo e às aulas através de medidas disciplinares não produzem implicações pedagógicas positivas no âmbito da formação do coletivo infantil e na sua relação com a escola.

Faz-se necessário ressaltar que, ao utilizarmos o termo “coletivo infantil”, concordamos com Pistrak¹³ (2005) ao apontar que não se trata simplesmente de uma certa quantidade de crianças reunidas em determinado lugar, um simples agrupamento quantitativo (o que encontramos em todas as escolas), no qual não obrigatoriamente observamos a expressão dos interesses infantis. Podemos afirmar que há a formação de um coletivo, quando os indivíduos *“estão unidos por determinados interesses, dos quais têm consciência e que lhes são próximos”*

¹³ Moisey Pistrak, educador marxista soviético, apesar de não tratar em sua obra a Atividade de Estudo em si, ao discutir a formação do coletivo infantil traz contribuições essenciais que, cotejadas com as produções dos autores da Psicologia Histórico-Cultural que se dedicaram ao desenvolvimento da Teoria da Atividade de Estudo, auxiliam significativamente na compreensão do objeto neste trabalho.

(p. 177, grifos do autor), ou seja, há uma transformação da quantidade em qualidade, o coletivo exprime propriedades que não são identificadas nos indivíduos isoladamente.

Para o autor, se na escola temos a pretensão de que seja construído um coletivo infantil, é fundamental a organização do trabalho do ensino, buscando o desenvolvimento destes novos interesses em comum entre as crianças. Desta forma, o papel do professor não deve estar limitado ao ensino do conteúdo e à observação do relacionamento entre as crianças. O professor não pode ser estranho à vida das crianças, mas sim tomar parte dela, contribuindo para o desenvolvimento e formulação dos interesses sociais. Por outro lado, não pode o professor dirigi-las completamente, esmagando de maneira autoritária as iniciativas das crianças, a forma de agir delas e as situações que impõem dificuldades à sua maneira de organização.

Não é possível pensarmos em caminhos pedagógicos geradores de sentido para a atividade do estudante sem superar a cultura do autoritarismo, do individualismo e da verticalização das relações escolares. Se desejamos que o vínculo dos estudantes com a escola, com as pessoas que ali atuam e com os conteúdos que ali são ensinados estejam alicerçados em motivos realmente eficazes para o estudo, precisamos proporcionar, de maneira planejada e sistematizada na organização do ensino, vivências democráticas, participativas, cooperativas e coletivas.

2.2.3 O caráter coletivo como finalidade no desenvolvimento da atividade de estudo

Com base no exposto nas linhas anteriores, podemos compreender a importância de se pensar e construir a organização do coletivo infantil no processo educativo, tendo em vista seu lugar fundamental no desenvolvimento da atividade de estudo e da formação da postura de estudante na criança.

Desta forma, cabe destacar que a democracia, a participação e a coletividade, defendidas como meios importantes para o desenvolvimento da atividade de estudo, de maneira concomitante se reproduzem enquanto finalidades desta atividade, já que as vivências alicerçadas em tais valores, ao mesmo tempo que determinam, também podem ser determinadas pela aprendizagem originada na escola. Isto ocorre porque a educação escolar desempenha um papel central na construção da personalidade do indivíduo e em sua maneira de ver, pensar e se relacionar com o mundo.

Asbahr *et al.* (2017) destacam o quanto historicamente nosso processo educativo, de maneira geral, foi baseado em autoritarismo, obediência e submissão, o que impede ou dificulta a aprendizagem do fazer e do pensar coletivamente. Desta forma, é difundido um conformismo e consenso de que o mundo ao nosso redor não pode ser mudado (ou pode ser pouco mudado).

Assim, a educação passa a contribuir com a produção de subjetividades submissas, individualistas e conformadas.

Concordamos com Viotto Filho (2021) ao afirmar que:

Podemos compreender, portanto, que na sociedade e na escola atual, à medida que os indivíduos forem excluídos da possibilidade de vivenciar uma comunidade (compreendida no sentido Helleriano¹⁴), as oportunidades de adesão aos valores do individualismo serão muito mais presentes em suas vidas. Essa situação mostra-se preocupante e precisa ser devidamente compreendida, para que possamos superá-la desde o interior da educação escolar [...], sobretudo quando pensamos na formação da consciência dos sujeitos singulares que encontram-se e participam da escola atual. (p. 7)

Nesse sentido, quando propomos discutir os aspectos da coletividade que devem aparecer enquanto objetivos a serem atingidos pela atividade de estudo, estamos tratando da formação do sujeito coletivista, ou seja, do sujeito fundado em uma ética do coletivo. Para tanto, cabe pensarmos na organização das relações e dos conteúdos discutidos em sala de aula, mas além dela também, fortalecendo os espaços da gestão democrática que possibilitam a participação da comunidade e dos alunos.

Portanto, compreendemos que o caráter coletivo como finalidade da atividade de estudo não pode ser abordado exclusivamente pelo seu aspecto pedagógico, excluindo o aspecto psicológico, assim como o contrário também é verdadeiro. Isso significa que precisamos pensar em conteúdos escolares que expressem necessidades sociais da humanidade e em estratégias pedagógicas que abarquem a socialização com base no coletivo, tanto quanto na formação de motivos para a aprendizagem de tais conteúdos, na sensação de pertencimento dos estudantes à escola e ao grupo, na participação, protagonismo e tomadas de decisões coletivas de questões importantes para o cotidiano escolar. A formação do sujeito coletivista necessita de apropriação teórica e de vivências para constituição de sua visão de mundo e sociedade, assim como apreensão das maneiras de se relacionar e agir junto a essa sociedade.

Trabalhar com a organização dos coletivos infantis significa trabalhar com a formação de uma outra subjetividade, ou melhor, aposta-se na formação de uma outra personalidade, calcada em valores coletivos. Trata-se de criar condições para o enfrentamento do individualismo e competitividade, valores que alicerçam a reprodução da sociedade no capitalismo neoliberal, presentes (não apenas) nos espaços da educação formal. Para,

¹⁴ Agnes Heller, filósofa marxista húngara, traz significativas contribuições sobre a superação da dicotomia indivíduo-sociedade e da importância da constituição da vida em comunidade. De forma resumida, Heller (2008, p. 96) define comunidade como uma “unidade estruturada, organizada, de grupos, dispondo de uma hierarquia homogênea de valores”, explicando que nem todo grupo é uma comunidade, mas todos têm potencial para vir a ser uma. Segundo a autora, para tanto é necessário que a individualidade da pessoa “construa” o grupo a que pertence. Apesar de tais conceitos não serem aprofundados no presente texto, indicamos a leitura da obra “O Cotidiano e a História”, entre outras da mesma autora.

intencionalmente, promover a formação dessa personalidade coletivista, solidária e cooperativa¹⁵, composta das bases culturais necessárias para a construção e devir de uma organização social mais justa.

Os autores da Psicologia Histórico-Cultural, em especial, Davidov, Elkonin e Repkin, se preocuparam principalmente com a pesquisa e compreensão de algumas questões específicas relacionadas a atividade de estudo, como a sua estrutura, a formação do pensamento teórico, a formação do sujeito criativo, construindo, desta forma, uma sólida fundamentação teórica sobre o tema. Entretanto, embora o caráter coletivo dessa atividade e o papel que o coletivo tem em sua constituição sejam temas anunciados por tais autores, não foram profundamente desenvolvidos.

Conforme aponta Davidov (2020a), alguns problemas complexos relacionados à temática ainda precisam ser respondidos, por exemplo: como devem ser as distribuições das ações de estudo na resolução coletiva da tarefa? Qual a função do professor nesse processo? Como o professor pode avaliar resultados da solução coletiva de tarefas de estudo? Em qual sequência se dá a internalização da atividade de estudo e qual o papel desempenhado pela compreensão mútua das crianças? Entre outros questionamentos.

Compreendemos as limitações inerentes à escrita de um texto que se pretende introdutório sobre a temática e não tivemos a pretensão de responder todas as perguntas apontadas por Davidov e seus interlocutores. Todavia, está explícita a necessidade de avançarmos, a partir de pesquisas teóricas e experimentais, em direção às respostas que fundamentem uma organização de um ensino desenvolvimental alinhado à complexidade do aspecto coletivo da atividade de estudos.

¹⁵ Entendemos que há, por parte de representantes dos interesses da burguesia, uma apropriação de termos relacionados à coletividade e cooperação, para formação de valores que garantam maior exploração e assujeitamento dos trabalhadores à precarização. Cabe ressaltar que o caráter coletivo e cooperativo defendido nesse texto deve sempre estar alicerçado no desenvolvimento da consciência de classe e aos interesses da classe trabalhadora.

3. POR QUE TRABALHAR COM GRÊMIOS? PERSPECTIVAS HISTÓRICAS E OBJETIVOS FUTUROS

Um dos espaços formais em que a gestão democrática escolar pode se expressar concretamente é o grêmio estudantil. Este se configura como uma entidade composta apenas por estudantes de determinada instituição de ensino, que tem como finalidade representar e defender os direitos e interesses dessa categoria. Ou seja, o grêmio é um lugar potencial para o desenvolvimento da participação e protagonismo dos alunos no contexto escolar.

No entanto, acreditamos que seja essencial, logo ao início desse capítulo, pontuar que a análise desses espaços não pode prescindir de uma crítica aos limites da própria democracia na ordem do capital. Como adverte Tonet (2018), a defesa da democracia é uma tarefa importante, sobretudo para a classe trabalhadora, no entanto:

[...] entendemos que o reconhecimento da sua importância e a sua defesa não implicam, de modo nenhum, a sua admissão como a forma mais aperfeiçoada possível da convivência e da liberdade humanas. Também não implicam a admissão de que o aprofundamento da democracia é o caminho para a superação do capitalismo. (Tonet, 2018, p. 3)

De acordo com o autor, criticar a democracia significa apreender sua natureza e sua função na reprodução do ser social, reconhecendo sua importância, mas também seus limites essenciais. Assim, compreendemos que, ao tratarmos de educação e democracia e todas as contradições que se expressam sobre tal tema no interior de uma sociedade capitalista, nem sempre há coerência entre o que está proposto formalmente e o que se realiza de fato. Inclusive e especialmente quando o que está em pauta são os grêmios estudantis, visto que são espaços historicamente marcados por disputas de ideias e ideais.

Em vista disso, no presente capítulo, avaliamos a importância de discorrermos, ainda que brevemente, sobre o movimento histórico que envolve as condições de existência e organização dos grêmios no Brasil. Em seguida, abordaremos o que estamos propondo como possibilidades de trabalho junto aos grêmios, os princípios defendidos nessa perspectiva, os desafios e contradições que precisamos superar, assim como os seus limites.

3.1 OS GRÊMIOS EM DISPUTA: BREVE HISTÓRICO E REFLEXÕES SOBRE ORGANIZAÇÃO ESTUDANTIL NO BRASIL

O movimento estudantil teve e tem papel fundamental nas lutas pelas conquistas de novos direitos e na defesa da manutenção de direitos sociais ameaçados. Uma das formas desse movimento se organizar historicamente é por meio de entidades representativas, sejam elas intrainstitucionais (como grêmios, diretórios e centros acadêmicos) ou interinstitucionais (como associações estudantis regionais, estaduais, nacionais etc.).

O termo “grêmio estudantil” está, desde sua origem, relacionado às entidades representativas nas instituições de ensino da educação básica e conta com participação histórica principalmente dos estudantes secundaristas. Portanto, este resgate abordará, em especial, mas não apenas, os atravessamentos históricos e políticos que envolveram a organização estudantil secundarista, para, em seguida, compreendermos a atuação dos grêmios de ensino fundamental.

No Brasil, os primeiros grêmios estudantis surgiram no início do século XX em São Paulo. Na época, ainda tinha objetivos recreativos, voltados ao lazer, esporte e cultura. Ao longo do século, especialmente a partir da década de 1930, houve o crescimento do número de grêmios e difusão pelos estados, assim como desenvolveu-se o caráter político em sua atuação (Cintra e Marques, 2009).

Entre os marcos relevantes que, ao mesmo tempo que retratam o avançar da organização estudantil, também contribuem para sua ampliação, foram as criações das entidades que representam os estudantes universitários e os estudantes secundaristas, respectivamente a UNE (União Nacional dos Estudantes), fundada em 1937, e a UBES (União Brasileira dos Estudantes Secundários¹⁶), fundada em 1948.

De acordo com Marques (2021), foi no período de 1945 a 1964 que houve a consolidação do movimento estudantil secundarista como um movimento nacionalmente organizado. Neste processo, os secundaristas contaram com o apoio do movimento estudantil universitário, reunindo-se em encontros realizados pela UNE, assim como os universitários também foram apoiados pelo movimento secundarista em várias campanhas e lutas educacionais e políticas. Essa consolidação deve-se ao fato da criação da entidade nacional dos secundaristas e ocorreu em uma conjuntura político-social de entusiasmo democrático, marcantes desse período. A criação da UBES teve como alicerce, além do apoio e espaço oferecido pela UNE, os encontros realizados a partir da movimentação dos Grêmios Estudantis e das entidades regionais dos secundaristas.

Após o golpe empresarial-militar de 1964, com o advento da ditadura no Brasil, a luta do movimento estudantil como um todo passa a sofrer com censura, perseguição e assassinatos praticados pelo regime.

¹⁶ Em sua fundação, no 1º Congresso Nacional dos Estudantes Secundários, em 1948, foi denominada como “União Nacional dos Estudantes Secundários (UNES)” e, apenas em 1949, no 2º Congresso Nacional dos Estudantes Secundários foi realizada a mudança de nome e de sigla da entidade, que passou a ser chamada de “União Brasileira dos Estudantes Secundaristas (UBES)”.

Em termos legais, logo no primeiro ano de ditadura foi promulgada a Lei Suplicy de Lacerda¹⁷ na tentativa de controle sobre o movimento estudantil universitário. Grosso modo, a lei obrigava a existência de órgãos de representação estudantil em instituições de ensino superior, mas vedava qualquer ação, manifestação ou propaganda de caráter político-partidário por parte dos mesmos. Criava estratégias que visavam dificultar ou desincentivar a participação de alguns estudantes na diretoria destas entidades e ampliava o controle sobre quem assumia essas funções e, conseqüentemente, sobre a atuação das próprias entidades.

Em 1967, a Lei Suplicy foi substituída pelo Decreto Aragão¹⁸ que buscou enrijecer mais ainda o controle sobre os órgãos de representação estudantil, suspendendo ou dissolvendo as entidades que insistissem em direcionar sua atuação a partir de pautas políticas, assim como punindo estudantes que desobedecessem ao decreto. No ano seguinte, o Decreto Aragão ganhou força em sua implementação com a promulgação do AI-5¹⁹ (Ato Institucional Número 5).

No que remete à organização secundarista, conforme aponta Chagas (2020), os Grêmios Estudantis foram proibidos e em seu lugar foram criados os Centros Cívicos Escolares (CCEs), propostos por decreto presidencial em 1971 e construídos de maneira que fosse possível grande controle sobre a entidade.

Os Centros Cívicos foram pensados com todos os cuidados para que a entidade pudesse ser controlada, vigiada e limitada nas suas ações. É criada neste momento a figura chamada “Professor Coordenador do Centro Cívico”, um professor que é remunerado para fazer a supervisão das ações dos estudantes. (Chagas, 2020, p. 45)

O decreto 68.065 de 1971 teve forte impacto na organização da educação pública e privada da época, pela promoção e defesa de concepções que são encontradas ainda hoje, dentro e fora das escolas. O mesmo propunha, além da criação dos CCEs, a obrigatoriedade da inclusão de disciplinas de Educação Moral e Cívica, assim como o desenvolvimento de ações alinhadas a essa perspectiva nas escolas de todos os níveis e sistemas de ensino.

Para compreendermos melhor a definição do CCE, o decreto de 1971 determina que este é “destinado à centralização, no âmbito escolar, e à irradiação, na comunidade local, das atividades de Educação Moral e Cívica, e à Cooperação na formação ou aperfeiçoamento do caráter do educando.” Já entre os deveres do centro, encontramos: “Considerar o civismo, nos

¹⁷ Lei nº 4.464, de 9 de novembro de 1964, conhecida como Lei Suplicy de Lacerda por ser promovida pelo ministro da educação da época, Flávio Suplicy de Lacerda.

¹⁸ Decreto-Lei nº. 228, de 28 de fevereiro de 1967, conhecido como Decreto Aragão em referência ao nome do ministro da educação que o promoveu, Raimundo Muniz de Aragão.

¹⁹ O Ato Institucional nº 5 (AI-5), decretado em 13 de dezembro de 1968, é considerado o mais duro dos 17 Atos Institucionais editados pela ditadura militar brasileira (1964-1985). Conferiu poderes excepcionais ao Executivo, autorizando o fechamento do Congresso, a suspensão de direitos políticos, a cassação de mandatos e a censura prévia à imprensa, à música, ao teatro e ao cinema, inaugurando o período mais autoritário do regime.

três aspectos fundamentais: caráter, com base moral, tendo como fonte Deus, nos termos do Preâmbulo da Constituição do Brasil; amor à Pátria e às suas tradições, com capacidade de renúncia; ação intensa e permanente em benefício do Brasil” (Brasil, 1971).

Ou seja, o decreto apresentou objetivos claros na irradiação de valores de interesse dos militares e, principalmente, direcionamento para a formação do sujeito ideal para a construção da sociedade almejada pelo regime, um sujeito obediente, conformado, conservador em sua moralidade, religião e visão política. Como apontado por Abreu e Inácio Filho (2006, p.128), “assim deveria ser a cidadania aprendida e praticada pelos brasileiros: centralizada no Estado e por ele vigiada.”

O decreto de 1971 aponta como responsabilidade do diretor da escola indicar quem será o professor que supervisionará o CCE, assim como também cabe ao diretor aprovar ou vetar a inscrição de chapas candidatas à gestão do centro.

Nesse sentido, a atuação de professores e da gestão escolar teria papel fundamental para a difusão e aplicação dos princípios da educação moral e cívica na escola, assim como a vigilância sobre os mesmos. Mas também, em alguns casos, para a construção de possíveis espaços de resistência ou subversão aos mesmos.

Com a proibição da organização dos Grêmios Estudantis muitos estudantes resolveram tentar manter suas atuações por dentro dos Centros Cívicos, mesmo com todas as ferramentas de controle. Isto era possível, em alguns poucos lugares, por características específicas de algumas escolas onde havia alguma liberdade para atuação no Centro Cívico. Entretanto, outros estudantes fizeram, ou já haviam feito desde a instauração da ditadura, a opção por adentrar em grupos que optaram pela luta armada como forma de derrotar a Ditadura Militar no país. (Chagas, 2020, p. 46)

Como notado, o antagonismo da ditadura em relação à organização dos estudantes de diferentes níveis era grande ao ponto de que, no mesmo ano do golpe, foi aprovada legislação buscando controlá-la. E durante todo regime, as legislações e ações que visavam à coerção dessa categoria se intensificaram. Este é um fato representativo sobre o potencial transformador do protagonismo e mobilização estudantil. Mesmo restringidos no âmbito formal, a luta estudantil permaneceu, ainda que na ilegalidade ou na construção de brechas possíveis da formalidade.

Assim como uma das primeiras leis pós-golpe de 1964 impedia a autonomia, liberdade e independência das entidades estudantis, logo ao final da ditadura e início do processo de redemocratização do Brasil, em 1985, foi aprovada a Lei do Grêmio Livre²⁰, que garantia a

²⁰ Lei nº 7.398 de 5 de novembro de 1985, de autoria do Deputado Federal Aldo Arantes, conhecida como Lei do Grêmio Livre, está vigente até os dias atuais e completa 50 anos em 2025.

recuperação destes três princípios citados, feridos por mais de 20 anos. Esta lei, datada de antes mesmo da constituição cidadã de 1988, é curta e direta em seu objetivo imediato de permitir o retorno das agremiações estudantis.

Ao nível nacional ainda não existe uma atualização aprovada dessa legislação, no entanto, assegurar à criança e ao adolescente o direito de organização e participação em entidades estudantis volta a ser reforçado cinco anos depois, pelo artigo 53 do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA, Lei 8.069/90).

Mais recentemente, no âmbito do estado de São Paulo, foi publicada a lei nº 15.667²¹, (São Paulo, 2015) que dispõe sobre a criação, organização e atuação dos grêmios estudantis nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio públicos e privados. Nela estão pressupostos e especificados alguns direitos importantes para a existência dos grêmios, como a garantia de espaço na escola para sua instalação e realização de suas atividades, a livre alocação e circulação de seus cartazes, panfletos e demais formas de comunicação, e o acesso de seus representantes a todas as dependências da instituição educacional.

No mesmo ano de 2015, entre novembro e dezembro, mais de 200 escolas públicas estaduais foram ocupadas por estudantes como forma de manifestação contra um projeto do governo estadual conhecido como “reorganização escolar” e liderado por Geraldo Alckmin (PSDB-SP). Esse projeto planejava o fechamento de quase uma centena de unidades escolares, a reestruturação de várias centenas de outras e impactaria mais de 300 mil alunos, alunas e suas famílias (Januário *et al.*, 2016).

As ocupações contaram com grande mobilização do movimento estudantil secundarista pela defesa de seus direitos e resultou na suspensão do plano de reorganização escolar, além da queda do secretário estadual de educação da época, Herman Voorwald.

Chagas (2020) investigou sobre o envolvimento dos grêmios estudantis no processo que acarretou nas ocupações de 2015 e durante as mesmas. Como resultado, identificou uma diminuta representação dos grêmios na construção e desenvolvimento desse movimento. O autor apresenta quatro principais motivos para compreendermos este fenômeno, como observaremos abaixo.

Um primeiro motivo estaria relacionado à existência reduzida de grêmios na rede de educação do estado de São Paulo, visto que não existia em boa parte das escolas, em outras possuía registro da entidade, mas elas não eram ativas e/ou não eram eleitas democraticamente. Nesse sentido, identificamos um segundo motivo, a partir de elementos anteriores a essa

²¹ Lei do estado de São Paulo nº 15.667, de 12 de janeiro de 2015, proposta pelo então deputado Bruno Covas.

situação: houve uma descontinuidade na sua atuação nas últimas décadas, com a proibição da existência de grêmios durante o regime militar. Interrupções na transmissão histórica das ações podem ter efeitos significativos na participação política dos estudantes, levando-os a não utilizar os grêmios como ferramenta para suas lutas em 2015. A falta de referências históricas faz com que não percebam os grêmios como espaços úteis para organizar suas insatisfações.

Como terceiro motivo, é observado que os grêmios frequentemente sofrem intervenções do estado e das direções das escolas nas suas ações, eleições e até mesmo no estatuto, provocando um crescente desinteresse dos estudantes para atuarem através do grêmio. Um quarto motivo que ajuda a explicar o fenômeno está relacionado aos formatos organizativos. O movimento secundarista de 2015 tem como suas marcas a horizontalidade, a democracia direta e a não cristalização de liderança. Por outro lado, muitos dos grêmios ativos nas escolas tinham uma estrutura com hierarquia vertical de cargos marcada com a figura do presidente, vice-presidente, secretário, tesoureiro etc. (Chagas, 2020).

Portanto, observamos que apesar de determinado avanço na esfera legal, como as citadas Lei do Grêmio Livre e Lei Estadual (SP) nº 15.667, que contribuiriam para a garantia da liberdade, autonomia e independência das entidades estudantis, nem sempre há coerência entre o que está proposto formalmente e o que se realiza de fato. O grêmio muitas vezes está sobre interferência do governo e da equipe gestora da escola, como tentativa de controle das representações dos estudantes.

No entanto, nesses casos, o grêmio gera desinteresse e os estudantes não se sentem representados de fato, correndo o risco de ser visto mais como um grêmio a serviço da direção do que dos alunos. Também por essa interferência, em muitos casos sua organização se volta mais a uma lógica de competitividade e individualismo do que solidariedade e coletividade, o que é observável em processos eleitorais que respondem a interesses individuais, em estruturas hierárquicas centralizadoras e em quase inexistentes convocações da base representada para debater e deliberar coletivamente.

Na atualidade, a SEDUC (Secretaria da Educação do Estado de São Paulo) envia anualmente às escolas um documento orientador sobre os grêmios (SEDUC, 2024), contendo um calendário unificado para o processo eleitoral e algumas ações organizativas do grêmio, assim como estabelece algumas diretrizes e obrigações que impactam nas possibilidades de trabalho do grêmio. Como exemplos: 1) é enviado um modelo de estatuto padrão que, entre outros pontos, determina uma hierarquia verticalizada; 2) as atas das reuniões e projetos a serem elaborados devem ser registrados no sistema da SEDUC, desta forma o governo passa a possuir o registro do que é discutido e proposto pelos estudantes, o que deve inibir o teor político das

reuniões, assim como ocupar o tempo dos estudantes com processos que burocratizam suas ações.

A concepção de Grêmio Estudantil esperada pela SEDUC ainda pode ser compreendida a partir da seguinte notícia. De acordo com reportagem publicada em maio de 2024, no portal da revista Carta Capital²², o Governo do Estado de São Paulo, na gestão Tarcísio de Freitas, incluiu um vídeo do Movimento Brasil Livre²³ (MBL) no material pedagógico da disciplina de língua portuguesa, para o segundo ano do ensino médio. O vídeo, intitulado “Qual a função do Grêmio Estudantil?”, foi organizado por um grupo interno do MBL voltado à atuação junto aos estudantes de escolas de educação básica e universidades: o MBL estudantil.

Segundo um dos fundadores do MBL, Pedro D’eyrot, em entrevista para a Folha de São Paulo²⁴, “o principal foco do MBL estudantil é formar um enorme exército de estudantes com pensamento liberal-conservador para que possam disseminar esse conteúdo em sala e fazer oposição a qualquer discurso doutrinário de esquerda no ambiente estudantil”. De acordo com D’eyrot, o que o MBL Estudantil quer é “dominar o maior número de entidades possíveis com o pensamento de direita”.

O referido vídeo está disponível no canal do movimento na plataforma Youtube e, em seu conteúdo, apesar de não fazer referências explícitas a valores conservadores, busca divulgar o MBL estudantil e estimular que os apoiadores formem chapas candidatas, citando que já elegeram oito grêmios e contam com o apoio de mais de 3000 estudantes em diversos estados do Brasil.

Nesse sentido, é nítido o interesse de movimentos conservadores e do próprio estado (quando a gestão é composta de representantes desses movimentos), em disputar, ocupar e dominar as entidades estudantis, assim como reduzir a força de formação crítica dos estudantes e mobilização dos mesmos por uma sociedade mais justa.

Entretanto, apesar de identificarmos alguns retrocessos e ameaças significativas ao protagonismo estudantil alinhado a uma educação para a democracia, nessa disputa também

²² A reportagem “Governo Tarcísio usa vídeo do MBL em material pedagógico da rede estadual” de 03 de maio de 2024 pode ser acessada no link: <https://www.cartacapital.com.br/educacao/governo-tarcisio-usa-video-do-mbl-em-material-pedagogico-da-rede-estadual/>. Segundo informações da própria reportagem, o vídeo foi tirado do material pedagógico, após denúncias.

²³ O Movimento Brasil Livre (MBL) é um movimento político liberal-conservador, defensor de pautas vinculadas à direita e à extrema-direita brasileira. No âmbito da educação, é um dos principais mobilizadores do movimento “Escola sem Partido”.

²⁴ A reportagem “MBL lança braço para formar jovens liberais e disputar centros acadêmicos” de 23 de novembro de 2018 pode ser acessada no link: <https://www1.folha.uol.com.br/educacao/2018/11/mbl-lanca-braco-para-formar-jovens-liberais-e-disputar-centros-academicos.shtml>.

entram experiências interessantes de trabalho que objetivam a formação crítica da cidadania e da participação ativa e coletiva dos estudantes.

Entre essas experiências, podemos citar o trabalho com os grêmios desenvolvido no município de Bauru nos últimos 12 anos, fruto de parceria entre a Secretaria Municipal de Educação (SME) e a Universidade Pública. Esta parceria será abordada de maneira mais aprofundada no item 4.1.1 desta tese, mas cabe aqui destacarmos que se trata de um trabalho pautado na formação de grêmios em todas as escolas de nível fundamental do sistema de ensino municipal e que se propõe a partir do intenso diálogo junto aos estudantes e trabalhadores das escolas. E que apesar do município, durante este período, passar por diferentes gestões políticas do poder público, resistiram no projeto os princípios voltados à democratização do ensino, assim como à emancipação e humanização dos estudantes.

Uma das conquistas recentes foi a elaboração e publicação do Estatuto dos Grêmios Estudantis das Escolas Municipais de Bauru, publicado no diário oficial do município em 17 de junho de 2021 (Bauru, 2021). Em síntese, neste estatuto, a SME determina que: a) todas as escolas municipais de ensino fundamental devem ter grêmio; b) as equipes gestoras dessas escolas devem garantir as condições para que os estudantes possam formar e participar dos grêmios; c) os gremistas devem ser eleitos de forma democrática; d) todas as escolas deverão definir um profissional como referência de apoio ao grêmio, que será intitulado tutor. Entendemos como um avanço, visto que busca criar estratégias e diretrizes para a garantia da formação e atuação democrática dos grêmios nas escolas.

Acreditamos que, apesar da conquista citada acima tratar especialmente da sistematização formal dos grêmios no município, esta também tem papel relevante para o funcionamento democrático, garantindo bases e estrutura para o mesmo se desenvolver. Ou seja, ela é fundamental na criação de mecanismos institucionais para garantia da participação.

Por compreendermos os grêmios estudantis como espaços em disputa por diferentes interesses políticos, concepções de sociedade e visões de mundo, apresentaremos a seguir quais são os princípios que defendemos como centrais no trabalho junto aos grêmios, assim como as potencialidades, contradições e limites próprios dessa proposta de atuação.

3.2 O TRABALHO JUNTO AOS GRÊMIOS: PRINCÍPIOS, POTENCIALIDADES, CONTRADIÇÕES E LIMITES

Ao pensarmos na ação dos grêmios estudantis e nas possibilidades de trabalho a serem desenvolvidos com esses estudantes, é necessário que os princípios da atuação estejam bem estabelecidos. Ou seja, para além dos três princípios já citados que tratam da garantia do pleno funcionamento do grêmio (liberdade, autonomia e independência), precisamos avançar e ter

claro quais são os princípios e objetivos dos profissionais da educação (e da própria escola) na organização do trabalho junto a esse coletivo e suas contribuições possíveis.

Ao tratarmos de participação estudantil, a defesa da democracia surge quase como uma obviedade. É muito difícil e incoerente pensarmos em uma gestão democrática escolar sem participação dos estudantes. No entanto, no contexto político atual, ao termo “democracia” foi atribuída uma amplitude de sentidos muitas vezes bastante contraditórios. Por exemplo, observamos relatos que se posicionam a favor da democracia advindos de uma pessoa que luta por uma revolução popular em defesa da transformação social pelas mãos dos trabalhadores, mas também oriundos de uma pessoa que implora pela intervenção militar. Do político mais à esquerda ao mais à direita, é raro o que não se coloca como democrata.

Mas que democracia é essa que cabe em ideais políticos e visões de mundo tão opostas? É claro que não se trata dos mesmos valores e nem dos mesmos objetivos para a sociedade. Por isso, entendemos como um **primeiro princípio** o posicionamento e definição quanto a qual concepção de democracia o trabalho será pautado. Nossa defesa é que não é possível pensarmos em uma escola democrática que não seja uma escola para todos. O mesmo vale para o grêmio. E não é possível ser para todos se não estiver buscando a superação dos valores que expressam as formas estruturais de preconceito, opressão e exclusão, como o racismo, capacitismo, machismo, lgbtfobia, gordofobia, entre outras formas de discriminação.

Entendemos que tais valores que precisam ser superados, ao mesmo tempo que atingem de forma particular muitos atores da comunidade escolar, também são reproduzidos nesse mesmo espaço, o que, consequentemente, se reflete no trabalho com o grêmio. Isto, somado à presença da lógica do individualismo, competitividade e submissão, centrais e estruturantes da atual sociedade burguesa, caracterizam a concepção de democracia como, talvez, o princípio mais desafiador e essencial para a proposta de trabalho, visto que se constitui quanto ao ideal almejado, o que direciona o caminho a ser seguido, mas que só é possível de atingir plenamente em outra organização social, com a superação do capitalismo.

Caminha junto ao princípio da democracia a defesa da inclusão, em seu sentido mais amplo. Ou seja, buscar estratégias para garantir que todas as crianças tenham direito a se candidatar e participar do processo eleitoral. Inclusive as crianças com alguma deficiência. Mas não se trata apenas de garantir candidatura, é necessário propor caminhos que tornem a eleição e a participação viável, visto que, muitas vezes, são eleitas as crianças mais populares e são poucos os casos em que a criança com deficiência se enquadra nesse critério. Mais do que impor qualquer regra, é importante discutir coletivamente com os estudantes sobre a temática e juntos pensarem em caminhos para a inclusão, como a proposição de cotas, por exemplo.

Conforme Oliveira (2019, p. 20), sobre a inclusão das crianças com deficiência no grêmio estudantil:

Percebe-se que não há estímulo à sua participação, como ocorre com os demais. Talvez os motivos para isso estejam na herança histórica de exclusão, em que se prioriza, para representar o grupo, um padrão de indivíduo. Assim, não se promovem as ideias democráticas e cidadãs, e, por consequência, não se estimulam habilidades para o exercício da democracia e da cidadania.

Por outro lado, a eleição da criança com deficiência por si só não é o suficiente para que o grêmio seja um espaço inclusivo. É preciso que haja condições para a sua efetiva participação e não apenas integração passiva ao grupo gremista. Nesse sentido, é fundamental a adequação dos materiais e das atividades de acordo com as necessidades e possibilidades da criança.

Ao tratarmos da importância da inclusão e participação de todos, um desafio recorrente é a tentativa de exclusão de determinados estudantes compreendidos como indisciplinados pela escola e os alvos da queixa escolar. Em nossa experiência, temos observado manifestações de professores e gestores contra a candidatura de determinados alunos, por apontarem que estes atrapalhariam em sua participação e que não podem ser recompensados por seu “mau comportamento” com a vaga no grêmio. Surgem sugestões, até mesmo, de criar uma regra “ficha limpa” para as eleições do grêmio, na qual alunos que tiveram alguma ocorrência na escola não podem se candidatar.

Assim, além de ferir a autonomia e o processo democrático, esse processo de exclusão atinge também uma concepção que defenderemos aqui como um **segundo princípio** para o trabalho junto aos grêmios: que além de um espaço representativo, o grêmio é um espaço formativo. Portanto, a partir de um trabalho conduzido sobre a presente perspectiva e organizado a partir dos princípios que estão sendo apresentados, espera-se observar uma transformação nos alunos gremistas, no que tange à apropriação de determinados conceitos, assim como no âmbito da formação de motivos e de novas maneiras de se relacionarem com a escola.

Não são raras as falas de professoras que, apesar de geralmente bem-intencionadas, caminham na contramão deste princípio, como: “*Vocês deveriam colocar tal aluno no grêmio, ele é muito inteligente e ótimo na sala*” ou “*Tomara que a chapa X ganhe, pois os alunos da chapa Y não têm muito o perfil para o grêmio*”. E até mesmo “*É um grande problema tal aluno perder aulas para participar das atividades do grêmio, assim ele não vai aprender nada*”.

São frases que, por um lado, refletem a intenção de controle sobre a representação estudantil, visto que pressupõem que possamos escolher um ou outro aluno para colocar no

grêmio, entretanto a escolha deve ser integralmente do coletivo de alunos. E, por outro lado, ignoram o caráter formativo da participação.

De fato, alguns estudantes já possuem desenvolvidas algumas habilidades que facilitam a realização de atividades do grêmio, como saber organizar seu trabalho, expressar boa comunicação e trabalhar em grupo. No entanto, a participação de quem ainda não desenvolveu tais características pode ser fundamental para que estes sejam postos frente a tarefas que os ajudem a generalizar ações relacionadas a essas habilidades para os outros âmbitos da vida, especialmente o escolar.

Por vezes observado nos corredores da escola ou nas reuniões pedagógicas, o incômodo de professoras com a saída dos alunos eleitos da sala de aula para participarem de reuniões e atividades do grêmio tem sua explicação pela preocupação na perda de conteúdos escolares pelos mesmos. Mas, geralmente, as oportunidades de realização de reuniões fora do horário de aula são escassas e excludentes, já que alguns estudantes não têm disponibilidade de ir para a escola em outro momento.

Desta forma, é importante fortalecer o diálogo com a equipe docente sobre as possíveis contribuições da participação das crianças no grêmio para o desenvolvimento do psiquismo e da própria aprendizagem escolar, as quais já foram apontadas por Asbahr *et al.* (2017) e Asbahr (2018). Não obstante, é possível elaborar estratégias pedagógicas a fim de que o gremista que necessitou se ausentar possa recuperar os conteúdos e/ou atividades desenvolvidas na aula, para que o prejuízo, se houver, possa ser minimizado.

Ainda em relação ao caráter formativo, no sentido da educação para a democracia, Paro (2020) enfatiza que para uma autêntica formação do democrata, ou seja, do cidadão que reconhece não apenas ser detentor de direitos, mas também o criador de novos direitos, é essencial que a educação se dedique a fornecer-lhes as "capacidades culturais exigidas para exercer essas atribuições, justificando, portanto, a necessidade de a escola pública cuidar, de forma planejada e não apenas difusa" (p. 30). Percebemos no grêmio estudantil a potencialidade de se constituir como um espaço onde se pode ensinar de maneira sistematizada e planejada, através de conceitos e vivências práticas (também necessárias) para se aprender sobre democracia.

Dentre as vivências que contribuem com esse processo, podemos exemplificar com o próprio processo eleitoral, um dos primeiros passos para a formação do grêmio e que deve envolver toda a escola. Nesse processo, os candidatos devem escolher quais são suas propostas e quais estratégias de campanha vão seguir. Já os eleitores precisam deliberar sobre quais são os estudantes que melhor ocupariam esse espaço de representação. É fundamental que seja

fomentado com os estudantes que a escolha seja feita de maneira mais consciente possível e, portanto, que seja baseada em critérios.

Conforme apontado por Mendonça (2024), a escolha consiste em um processo central ao desenvolvimento da voluntariedade da conduta e, nesse sentido, avaliamos que é possível constituir mediações que produzam tal desenvolvimento a partir do referido contexto.

O caráter formativo deve atingir não apenas os gremistas, mas todos os alunos, como observamos no exemplo do processo eleitoral. Para além deste exemplo, os alunos em geral devem ser estimulados a participar das assembleias e outras atividades do gênero, das quais possam expressar suas necessidades, cobrar seus representantes, sugerir ações e soluções que contribuam com os interesses dos estudantes. Portanto, eles aprendem, entre outras coisas, a escolher, a se expressar, a compreender suas necessidades, a participar democraticamente e agir coletivamente.

Desta forma, adentramos ao **terceiro e último princípio** que propomos para o trabalho junto aos grêmios estudantis, que chamaremos aqui de princípio da coletividade. Este abarca tanto a formação do grêmio enquanto grupo, quanto sua atuação direcionada ao coletivo de estudantes que são representados por ele.

Contudo, a aptidão para trabalhar coletivamente não se constrói de maneira natural na criança, ela também precisa ser ensinada. Pistrak (2005) pontua que esta aptidão só se adquire trabalhando coletivamente, ou seja, para formá-la é preciso que a escola ofereça que a criança vivencie experiências que permitam isso.

Assim, ao pensarmos o grêmio enquanto um coletivo infantil, retomamos a explicação de Pistrak (2005) de que este emerge quando as crianças se unem em torno de interesses compartilhados, dos quais têm plena consciência e proximidade. Portanto, em uma entidade estudantil que é forçada ou levada a representar os interesses da direção, por exemplo, o coletivo não pode se formar.

Porém, a ideia de que o grêmio deve ser a vitrine dos estudantes da escola está cristalizada entre muitos profissionais da educação e, conseqüentemente, reflete nas relações entre as crianças. O grêmio não deve ser o espaço no qual só podem participar as crianças com o que é compreendido como bom comportamento e boas notas. Este é, geralmente, o interesse de uma gestão que deseja que as ações do grêmio estejam controladas sob determinados limites. O interesse dos gremistas deve repercutir o interesse do coletivo de estudantes que os elegeram, ainda que para isso sejam necessárias ações de cobrança, denúncia ou enfrentamento que podem ser compreendidas como mau comportamento pela direção.

Ainda assim, é observado com certa frequência o que denominaremos como um “grêmio ensimesmado”. Isto é, quando as ações do grêmio sempre se iniciam, desenvolvem e finalizam nele mesmo. Quando as discussões sobre temas relevantes para seu trabalho se voltam apenas para o interior do grupo gremista. A gestão democrática deve superar as paredes da sala onde o grêmio se reúne, ela só ocorre quando se proporciona a participação de todos os alunos, quando se criam espaços de escuta e participação ativa, seja por meio de assembleias gerais, de discussões em sala de aula, de mobilizações para atingir determinados objetivos, entre muitas outras possibilidades.

No entanto, existe uma grande dificuldade na superação dessa lógica da gestão democrática “grêmio centrada”, no que se refere à participação estudantil. Seja por concepções da escola que levam a isso, seja não existência de um profissional de referência que fomente o trabalho do grêmio ou pela existência desse profissional, mas que atua sob condições precarizadas de tempo, atribuições e remuneração e que, muitas vezes, conta com poucos parceiros para trabalhar visando objetivos democráticos e participativos.

Como observamos nesse tópico, na atuação junto aos grêmios encontramos diversas contradições e desafios. Alguns possíveis de serem enfrentados a partir do incessante trabalho no “chão da escola”. Outros, provavelmente, só deixarão de existir com a superação da sociedade de classes e toda a lógica estrutural de exploração, precarização e individualismo que a sustenta. Ainda que seja o grêmio estudantil esse espaço que esbarra em tantas limitações, também é um dos que permite significativas perspectivas e potencialidades voltadas à formação da cidadania, à emancipação humana e à organização coletiva. A partir do trabalho com o grêmio, é possível construir um horizonte que, embora hoje seja utópico, representa a concepção do ideal a ser alcançado.

No capítulo a seguir, abordaremos informações relevantes sobre os procedimentos metodológicos, o contexto da pesquisa e os caminhos escolhidos para seu desenvolvimento.

4. MÉTODO

O presente projeto de pesquisa adota como referencial teórico a Psicologia Histórico-Cultural, alicerçada no Materialismo Histórico-Dialético. A coleta das informações dessa pesquisa seguiu a coerência com a análise dialética (segundo a perspectiva marxista), compreendendo os processos investigados em seus aspectos de movimento, contradição e totalidade (Martins, 2006; Konder, 2005; Kosik, 1976).

Assim, levando em consideração que o contexto estudado, as instituições e os indivíduos que participam deste estudo, incluindo o pesquisador, não podem ser compreendidos descolados da realidade e da sociedade na qual estão inseridos.

4.1 CONTEXTO DA PESQUISA

A presente pesquisa foi desenvolvida junto a um grêmio estudantil de uma escola de ensino fundamental (anos iniciais) do sistema municipal de educação de Bauru, que está inserido no âmbito de um Projeto de Extensão Universitária que será apresentado a seguir.

4.1.1 O projeto de extensão

O projeto de extensão “Formação de grêmios estudantis nas escolas municipais de Bauru” ou “Projeto dos Grêmios”, como é popular e afetuosamente conhecido, é desenvolvido em parceria entre Departamento de Psicologia da UNESP – Bauru e Secretaria Municipal de Educação (SME).

O Projeto dos Grêmios busca contribuir para a efetiva organização dos alunos através da implementação de grêmios estudantis nas escolas municipais de ensino fundamental, tendo em vista a construção de uma gestão escolar democrática e participativa. Tem como demais objetivos: fortalecer a efetiva organização dos alunos por meio da participação dos grêmios estudantis nos processos de decisão escolar; contribuir para a formação dos estudantes de Psicologia, criando um espaço de atuação no âmbito da Psicologia Escolar; avançar no processo de formação dos tutores²⁵, especialmente fomentando a discussão de conceitos como democracia escolar, direitos humanos, formas de controle social e protagonismo infantojuvenil (Asbahr, Oliveira e Müller, 2022).

No âmbito teórico, o projeto está fundamentado na educação para a democracia (Dalberio 2008; Paro, 2000) e na concepção de desenvolvimento do psiquismo humano alicerçado à Psicologia Histórico-Cultural (Vigotskii, 2001; Leontiev, 2021), compreendendo e em defesa das

²⁵ Tutores é o termo utilizado para denominar os profissionais da escola que atuam diretamente com o grêmio e contribuem para a organização de suas ações. Apesar do termo, espera-se que atuem não com o objetivo de tutela propriamente dita, mas ao contrário, oferecendo suporte e fomentando o desenvolvimento da autonomia e liberdade da gestão gremista.

contribuições potenciais da formação da participação política e do papel da escola neste desenvolvimento.

A forma como o projeto ocorre atualmente é desdobramento e continuidade de projetos anteriores que construíram e fomentaram a parceria entre universidade e SME para formação e trabalho junto aos grêmios. Portanto, com o passar dos anos, a forma de organização do projeto foi continuamente transformada e desenvolvida até chegar na atual, também sujeita a mudanças e aprimoramentos.

De acordo com Gaido *et al.* (2022), essa colaboração teve início em 2012, com o projeto Liderança Escolar, coordenado pela professora Marisa Meira (UNESP – Bauru) em parceria com a professora Solange Castro (SME), unindo esforços à frente de sua idealização e no fomento à adesão das escolas ao projeto. O projeto teve como objetivo a formação de representantes de turma para coordenar assembleias de classe, fortalecendo a organização estudantil no ambiente escolar.

Assim, desde o início, buscou ampliar a participação dos estudantes, inspirado também no potencial transformador dos grêmios. Entre as primeiras ações, destacaram-se as visitas mensais ao gabinete do prefeito, incentivando reflexões sobre a relação entre a SME, a Prefeitura de Bauru e as escolas. Nesse contexto, algumas unidades passaram a realizar assembleias escolares e formalizaram seus grêmios, enquanto representantes de turma, com o apoio de tutores, começaram a atuar na coordenação dessas assembleias e em outras ações representativas.

O Liderança Escolar, na época, estava vinculado ao Projeto Educação Sem Fronteiras²⁶ (PESF), que se configurava como um projeto de extensão do Departamento de Psicologia da UNESP - Bauru, também proposto pela professora Marisa Meira e que teve, naquele momento, a colaboração da professora Larissa Bulhões, que atuava como docente substituta no mesmo departamento, além da participação de dezenas de estudantes do curso de psicologia como extensionistas e estagiários de psicologia escolar.

O PESF foi proposto, a partir da demanda da SME, em um contexto em que algumas escolas da rede municipal de Bauru apresentavam baixa avaliação no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB). A secretaria municipal buscava uma compreensão mais aprofundada sobre a produção desses dados, bem como a identificação de

²⁶ Para saber mais sobre o funcionamento desta proposta que dá origem ao projeto dos grêmios, indico a leitura do capítulo de livro “Uma proposta de intervenção em psicologia escolar no Sistema Municipal de Educação de Bauru: Projeto Educação sem Fronteiras” (Meira, Bulhões e Asbahr, 2021). As informações completas da fonte e o *link* de acesso ao texto se encontram nas referências deste trabalho.

intervenções possíveis e necessárias para elevar esses índices em direção à melhoria da qualidade da educação ofertada.

Nesse sentido, o objetivo maior do PESF era contribuir para o processo de construção coletiva de propostas educacionais qualitativamente superiores nas escolas da rede municipal de ensino fundamental. Para tanto, suas ações foram organizadas a partir de quatro eixos que envolveram a formação e o fortalecimento da comunidade escolar.

O primeiro eixo tratava-se de um grupo de estudo com reuniões entre diretores, coordenadores pedagógicos e a equipe da SME para discutir o andamento do projeto, planejar ações e aprofundar estudos sobre as contribuições da Psicologia Histórico-Cultural para a educação escolar. O segundo eixo era a realização de formação continuada de professores do ensino fundamental de escolas públicas municipais, abordando a Psicologia Histórico-Cultural como base para a prática docente.

Já o terceiro, foi a formação continuada de funcionários escolares, buscando valorizar a função social da escola e a dimensão educativa do trabalho desses profissionais, promovendo reflexões sobre seu papel no processo de humanização dos alunos. O quarto e último eixo buscava a formação e fortalecimento dos grêmios estudantis, visando estruturar e apoiar a participação dos estudantes na gestão democrática da escola.

Assim, no âmbito do PESF, os alunos do sistema municipal de ensino participaram de palestras, levantaram problemas em suas escolas e organizaram projetos, adquirindo suas primeiras experiências na mediação de questões escolares e na gestão democrática (Gaido *et al.*, 2022).

De acordo com Gaido *et al.* (2022), a transição do Projeto Liderança para o formato atual de Projeto dos Grêmios Estudantis iniciou em 2013 e efetivou-se em 2014, sob a coordenação da professora Flávia Asbahr (UNESP - Bauru). Ela já colaborava com o projeto desde 2013 e assumiu a coordenação após a aposentadoria da professora Marisa Meira, dando continuidade às ações e buscando o fortalecimento dos grêmios.

É necessário ressaltar que, desde sua criação, o projeto contou com a participação de diversas pessoas e instituições que contribuíram para seu desenvolvimento. Apesar de não ter sido possível nomear todas, reconhecemos que esse processo coletivo foi essencial para o avanço, estrutura e consolidação dos princípios defendidos no trabalho. Hoje, todas as 16 escolas de ensino fundamental do sistema municipal de ensino de Bauru participam do projeto, cinco delas de ensino fundamental, anos iniciais e finais, outras onze escolas apenas com anos iniciais.

Ao início de cada ano, as escolas devem escolher quais profissionais da escola serão os tutores (titular e suplente), ou seja, quais serão referência para os grevistas no desenvolvimento

de suas atividades, ajudarão na operacionalização destas e contribuirão no fomento e organização das ações do grêmio na escola, do processo eleitoral ao encerramento da gestão. A pessoa escolhida para ser tutora pode ocupar qualquer cargo profissional na escola, seja da equipe gestora, equipe docente ou da equipe de apoio, como merendeiras, inspetoras, serventes etc.

Já na universidade, é feito o levantamento dos alunos do curso de psicologia que participarão como extensionistas²⁷ do projeto no referido ano. São dezenas de estudantes por ano que atuam como extensionistas. Podem participar estudantes a partir do segundo ano do curso, que trabalharão preferencialmente em duplas e atuarão nas escolas junto aos gremistas, geralmente, a cada 15 dias, durante todo o ano letivo.

A atuação dos extensionistas, assim como dos tutores, está relacionada ao fomento às ações do grêmio. Contudo, os estudantes de psicologia têm seu trabalho direcionado, mais especificamente à formação da identidade e vínculo grupal, formação política (trabalhando conceitos como democracia, participação, direitos humanos, papel do grêmio etc.), alinhamento e boa comunicação com tutores e demais profissionais da escola. Sua atuação é supervisionada pela coordenação do projeto de extensão na universidade, visando a articulação entre teoria e prática, assim como o compromisso ético e político com a proposta do projeto e com a escola.

Ainda no início de cada ano, antes do processo eleitoral dos grêmios ocorrer nas escolas, são realizados encontros de formação específica para os tutores e encontros de formação específica aos extensionistas. Por mais que muitos tutores e alguns extensionistas continuem no projeto de um ano para o outro, compreende-se que o projeto está em constante movimento e desenvolvimento, que as experiências dos anos anteriores são necessárias para pensar a atuação no ano atual.

Assim, garantir o espaço formativo e de troca precedendo a atuação é um requisito fundamental na reflexão sobre a realidade da escola, sobre o papel participativo do grêmio, sobre as diversas possibilidades e desafios que terão pela frente entre tantos elementos que necessitam ser desenvolvidos e até superados para o avanço da gestão democrática, tanto nas culturas escolares quanto, inclusive, nas concepções de tutores e extensionistas.

Após a formação inicial, a primeira tarefa dos tutores e extensionistas é a realização do processo eleitoral do grêmio na escola. Cada unidade escolar sistematiza as eleições de uma forma diferente, com as estratégias e caminhos que avaliam ser mais adequados conforme sua

²⁷ No texto de Asbahr, Martinez e Davanzo (2020) é possível conhecer melhor a especificidade dos extensionistas de psicologia no projeto.

realidade e contexto. Mas, em geral, todas passam pelo processo de formação de chapas que se candidatam à gestão do grêmio. Os tutores e extensionistas fomentam a organização dessas chapas, assim como dão suporte para a formação das propostas e das ações de campanha, que são elaboradas pelos estudantes candidatos.

Com o grêmio eleito, além das reuniões periódicas com os gremistas e das realizações das ações do grêmio na escola, geralmente são propostas outras atividades que integram todos os grêmios de todas as escolas. Uma delas é a visita realizada ao *campus* da UNESP-Bauru, que costuma ocorrer no primeiro semestre letivo e na qual é planejado um itinerário que envolve a visita à biblioteca, praça de esportes, laboratórios, Rádio UNESP e uma roda de conversa no bosque. A visita busca fomentar nas crianças e adolescentes a curiosidade e interesse pela universidade, assim como a concepção desta enquanto um espaço público e a serviço da comunidade, que pode e deve ser ocupado.

Geralmente, no segundo semestre, ocorre o Fórum Infantojuvenil, outra atividade organizada pela coordenação do projeto em constante diálogo com tutores e extensionistas e que participam todos os grêmios. O Fórum compõe parte da Semana da Educação Municipal de Bauru (organizada pela SME) e o tema do Fórum se articula de alguma forma com o tema da Semana da Educação. O planejamento deste evento ocorre há alguns anos em parceria com o SESC – Bauru (Serviço Social do Comércio) que, inclusive, tem cedido o espaço para o desenvolvimento das atividades do mesmo.

O Fórum já ocorreu em diversos formatos, mas seguindo a estratégia de desenvolver atividades, oficinas, discussões a partir de determinado tema e com profissionais que sejam referências na área. A exemplo, alguns dos temas disparadores dos últimos Fóruns, foram: Fanzines, Bibliotecas Comunitárias e Hip-Hop.

Cabe destacar que as atividades planejadas buscam articular o tema do evento com a realidade escolar vivenciada pelos estudantes. É estimulado pela coordenação do projeto que, após o fórum, tutores, extensionistas e gremistas construam maneiras de replicar na escola e com todo o coletivo de alunos os conteúdos aprendidos no Fórum.

Ao final do Fórum, é realizada uma assembleia geral com todos os gremistas. Esta assembleia marca um momento síntese do evento, na qual retomam-se elementos discutidos, aprendidos e produzidos nas diferentes atividades. Na assembleia também são apresentadas, apreciadas e votadas pelos gremistas, propostas sobre o que gostariam que mudasse no sistema educacional e em suas escolas, buscando uma educação mais democrática e inclusiva, no sentido amplo da palavra. As propostas aprovadas compõem uma carta que é entregue pelos estudantes à prefeita do momento em reunião no gabinete da prefeitura.

Além da visita à universidade, Fórum Infantojuvenil e reunião na prefeitura, não é raro que, em determinados anos, sejam pensadas e planejadas outras ações em comum a serem desenvolvidas em todas as escolas e, até mesmo, integrando os diferentes grêmios. Como exemplo temos, em 2021, o documentário “Aprendi a ter fala”²⁸, que apresenta o projeto a partir da perspectiva de tutores, extensionistas, crianças e adolescentes de várias escolas.

Outro exemplo, em 2022, foi a gravação do vídeo “Eleições 2022: Vamos aos Fatos?”²⁹, no qual gremistas de todas as escolas realizaram perguntas sobre as eleições estaduais e federais e um representante do Tribunal Regional Eleitoral elucidou os questionamentos. A proposta do vídeo surgiu após ser identificado em diferentes escolas o questionamento e desconfiança dos alunos sobre o uso de urnas eletrônicas nas próprias eleições dos grêmios, reproduzindo um discurso recorrente por parte da população em um ano eleitoral difícil e conturbado, como foi 2022.

Nesse sentido, o vídeo foi proposto e coletivamente construído a partir das dúvidas mais recorrentes apresentadas pelos gremistas, com o objetivo de combater a desinformação e ampliar o conhecimento sobre o processo eleitoral.

Para que seja possível o desenvolvimento de ações como as citadas que extrapolam os muros das escolas, assim como a realização das ações ordinárias dos grêmios em suas escolas (reuniões, campanhas, assembleias, colocar propostas em prática etc.), ao longo do ano ocorrem diversas reuniões com as pessoas envolvidas no projeto.

Mensalmente há reuniões com todos os tutores e extensionistas, bimestralmente reuniões apenas com tutores e apenas com extensionistas separados. Também há supervisões em duplas com os extensionistas para acompanhamento e planejamento de sua atuação.

As diversas reuniões que ocorrem ao longo do ano buscam não apenas o resgate à coerência com os princípios do projeto, mas também construir um espaço que supere a experiência isolada de cada escola, para que, coletivamente, seja possível dialogar, debater, lamentar e construir possibilidades a partir da realidade experienciada e compartilhada no grupo.

Criar condições para a superação das concepções que individualizam os problemas encontrados e para tomada de consciência de que as limitações encontradas para a construção

²⁸ Desenvolvido em parceria com o SESC Bauru e produzido pela Eriba Filmes, pode ser acessado gratuitamente no *link*: <https://youtu.be/kwDvuEPW8Fc>.

²⁹ Construído coletivamente pelos participantes do projeto e editado pela SME, o vídeo pode ser assistido no *link*: <https://youtu.be/jTRXrQdLvrA>.

da gestão democrática na escola estão diretamente relacionadas com a forma como a sociedade se organiza passa, necessariamente, pela coletivização dessa experiência.

Foi a partir das discussões realizadas nas reuniões, assim como do que concretamente veio se desenvolvendo nas escolas nos últimos anos que selecionamos a unidade escolar na qual desenvolvemos a pesquisa de campo e que será apresentada/contextualizada no tópico a seguir.

4.1.2 O campo de pesquisa

A pesquisa de campo ocorreu em uma escola pública de ensino fundamental de Bauru, no interior paulista. Um critério importante para a escolha foi que fosse uma escola que estivesse com o grêmio ativo e atuante nos últimos anos, que a escola tivesse histórico de envolvimento e dedicação com o projeto e que a tutora não estivesse atuando pela primeira vez com o grêmio.

Tais critérios visavam que a comunidade escolar já estivesse adaptada ao pleno funcionamento do coletivo estudantil, para assim aumentar as possibilidades de que houvesse estabilidade, autonomia, liberdade e independência para as ações do grêmio, princípios essenciais para o pleno funcionamento do grêmio estudantil, conforme apresentado na introdução deste trabalho.

No entanto, compreendemos que a escola cumprir tais critérios não seja garantia de aplicação e respeito aos princípios elencados, apenas diminui a probabilidade dos entraves comumente proporcionados pelo período de adaptação decorrente da implantação de um grêmio que não estava ativo, da apropriação de uma nova tutora sobre o projeto e, especialmente, sobre as resistências possíveis a serem encontradas com a gestão de uma escola que historicamente não se envolveu muito com o desenvolvimento do projeto.

A unidade escolar elegida enquanto campo da presente pesquisa trata-se de uma escola pública do sistema municipal de ensino de Bauru e possui apenas anos iniciais do ensino fundamental.

A escola está em atividade há 22 anos e se localiza em um bairro pobre, afastado do centro da cidade do município. No entanto, o bairro não está entre os com pior infraestrutura de Bauru. Em geral, as casas possuem saneamento básico e coleta de lixo, o que não ocorre em algumas regiões mais periféricas da cidade. A escola atende, além do bairro no qual está localizada, os bairros adjacentes à região.

O Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola, com base em uma pesquisa realizada junto à comunidade escolar, traça um perfil detalhado das famílias dos alunos, revelando aspectos importantes sobre sua realidade socioeconômica. De acordo com os dados coletados, a maioria das famílias exerce trabalho remunerado, atuando principalmente no comércio, na

indústria e na prestação de serviços. Assim, muitas delas ocupam funções como motoristas, serventes, auxiliares administrativos, vendedores, mecânicos, frentistas e balconistas. Além disso, há uma parcela significativa de trabalhadores autônomos e informais.

No que se refere à renda familiar, a pesquisa evidencia que grande parte das famílias não recebe benefícios governamentais, como Bolsa Família ou Benefício de Prestação Continuada (BPC). Entretanto, a maior parte sobrevive com rendimentos entre um e dois salários mínimos, o que caracteriza a comunidade como de baixa renda. Já em relação à escolaridade dos responsáveis, os dados indicam que 40% não completaram seus estudos formais, enquanto 57% concluíram o Ensino Médio e apenas 1,4% possuem formação superior.

No que diz respeito às condições de moradia, observa-se que apenas 35% das famílias vivem em casa própria. Além disso, a infraestrutura dessas habitações geralmente inclui abastecimento de água, esgoto e energia elétrica. Quanto aos bens materiais, os dados mostram que todas as famílias possuem fogão e geladeira, uma pequena parcela não tem televisão, e a maioria afirma ter acesso à internet.

Em relação ao deslocamento até a escola, podemos identificar que a maioria dos alunos reside no próprio bairro ou em regiões vizinhas. Dentre os respondentes, cerca de 53% vão a pé para a escola, enquanto os demais utilizam transporte particular ou veículos da família. Além disso, no período contrário ao das aulas, quase 80% dos estudantes permanecem em casa sob os cuidados de familiares e apenas 7% participam de projetos sociais.

Outro fator relevante destacado pelo PPP é a ausência de espaços adequados para lazer, esporte e cultura no bairro onde a escola está localizada. Como consequência, as principais formas de entretenimento para crianças e jovens concentram-se no uso de celulares, televisão e videogames, além de brincadeiras no quintal ou na rua. O documento avalia que esse cenário pode contribuir para um aumento da vulnerabilidade social.

Ainda no âmbito da organização e possibilidades concretas das famílias e estudantes, a pesquisa aponta que quase 60% dos alunos dependem da merenda escolar durante o período de aula. Em contrapartida, os demais levam lanches preparados em casa ou, em alguns casos, não se alimentam nesse horário.

Além das condições socioeconômicas das famílias, o PPP também destaca o relacionamento da escola com a comunidade. De modo geral, relata-se um cuidado coletivo com o espaço escolar e seu patrimônio. No entanto, há registros de furtos de fios elétricos, os quais prejudicaram o fornecimento de energia durante as aulas.

Quanto à participação dos pais e responsáveis, o projeto relata que, embora as reuniões bimestrais sejam abertas a toda a comunidade, a adesão ainda se restringe a um grupo menor de famílias mais engajadas.

Nesse aspecto sobre a participação da comunidade na escola, nos chamou atenção que a pesquisa realizada inclui um tópico sobre a percepção da comunidade sobre a gestão democrática. Quando questionados se existem possibilidades de participação das famílias em decisões e atividades escolares e se a administração é democrática, dentre as 71 pessoas que responderam essa questão, 90% afirmaram que sim.

No entanto, é essencial refletirmos sobre o que nos indica a contradição expressa em uma avaliação positiva sobre as possibilidades de participação e deliberação, enquanto, por outro lado, a escola aponta pouca presença e engajamento nas reuniões abertas à comunidade. A construção de caminhos para participação efetiva da comunidade na organização pedagógica, política e administrativa das escolas tem se apresentado como um grande desafio, ainda assim, um dos mais urgentes e necessários de serem superados.

A comunidade também avalia positivamente a qualidade do ensino oferecido, visto que 83% das pessoas que responderam à pesquisa classificaram como “Bom” ou “Ótimo” nessa questão. De acordo com o PPP, na perspectiva da escola, tais dados indicam o reconhecimento do trabalho voltado ao desenvolvimento dos alunos, bem como o envolvimento das famílias nesse processo.

Conforme os resultados do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) de 2023, a escola foi pontuada com 6.4, superando a média municipal de Bauru, que foi 5.9, assim como a meta do IDEB proposta para 6.3. Já em relação à taxa média de aprovação, os resultados da escola apontam para 97% de alunos aprovados, uma taxa 0,5% acima da média das escolas municipais do ciclo inicial do ensino fundamental.

Compreendemos que a leitura dos dados apresentados envolve uma complexidade maior, no entanto, parece corroborar com as percepções dos familiares no que tange à avaliação da qualidade do ensino. No ano de 2023, quando ocorreu mais efetivamente a pesquisa em campo, havia 257 alunos matriculados no período da manhã e 277 no período da tarde, totalizando 534 na unidade, divididos em cinco turmas de primeiro ano, quatro de segundo, quatro de terceiro, seis de quarto e três de quinto ano. Cada turma possuiu, em média, 24 crianças. No entanto, algumas salas chegaram a contar com 29 alunos matriculados.

Naquele momento, a escola contava com o seguinte quadro de funcionárias ativas: quatro trabalhadoras na equipe gestora (diretora, vice-diretora e duas coordenadoras); 15 trabalhadoras na equipe de apoio (ajudante geral, inspetora, secretárias, merendeiras, cuidadoras e serventes) e

39 trabalhadoras da equipe docente (professoras de sala regular, sala de recursos, artes, inglês e educação física).

Segundo o projeto político pedagógico da escola, todos os docentes que atuam na unidade possuem escolarização ao nível superior na sua área de atuação e pós-graduação *latu sensu* e 10% possui pós-graduação *strict sensu*.

Em relação ao espaço físico, este é relativamente amplo e bem estruturado. A escola possui 11 salas de aula regulares (11 classes em cada turno), uma sala de recursos, uma brinquedoteca e uma de informática.

A partir da observação participante e de relatos dos estudantes, foi possível verificar que as salas de aula não possuem sistemas de ventilação adequados, atingindo altas temperaturas, especialmente nos primeiros e últimos meses do ano, interferindo nas condições de estudo e de docência. Cabe destacar que esta é uma queixa identificada há anos em diversas escolas do sistema municipal de ensino, no âmbito da infraestrutura.

A escola possui ainda sala de diretoria, sala das coordenadoras, quadra poliesportiva coberta, parquinho, sala dos professores, secretaria, almoxarifado, cozinha e pátio coberto com um pequeno palco e mesas onde as crianças realizam a merenda.

É importante ressaltar que a escola possui algumas adaptações básicas em sua estrutura para acesso de pessoas com deficiência ou mobilidade reduzida, como rampas e banheiros adaptados, mas não possui outras formas de adaptação na estrutura física para acessibilidade, como piso tátil e sinalizações em Braille.

A escola tem uma tradição de dedicação e envolvimento com o Projeto dos Grêmios. A atual tutora, que ocupa um cargo de coordenadora pedagógica, participa ativamente do projeto desde seu início, há mais de uma década, e demonstrou, historicamente, compreensão e defesa dos pilares aos quais o projeto está alicerçado.

A tutora suplente também ocupa cargo de coordenadora pedagógica e possui envolvimento mais recente com o projeto. As atuais diretora e vice-diretora já atuaram como tutoras do grêmio nessa ou em outra unidade escolar e relataram concordância e afinidade com os princípios do projeto.

Estes são elementos que dialogam com os critérios apontados para escolha do campo de pesquisa, vista a proximidade de pessoas que ocupam cargos importantes na gestão escolar com o projeto de extensão vinculado à presente pesquisa.

Ainda sobre este aspecto, o Plano de Gestão da escola para 2023 apresenta três páginas discorrendo sobre o grêmio estudantil, elencando os alunos que compõem a chapa atual, contextualizando o projeto e apresentando atribuições para o trabalho do grêmio na escola.

A contextualização presente no plano traz uma defesa das vivências e situações de participação coletivas para desenvolvimento crítico e do protagonismo estudantil. E cita, para compreender o trabalho junto aos grêmios e a gestão democrática, autores relevantes na área, como Asbahr e Paro.

Apesar de todos os alunos participarem do processo eleitoral para o grêmio na escola, apenas os de 4º e 5º ano podem se candidatar. De acordo com os registros em diário de campo, a justificativa da escola é que os alunos mais novos encontram dificuldades para participar das reuniões fora do horário de aula e que os mais velhos têm mais autonomia. Abordaremos com maior aprofundamento o processo eleitoral em momento futuro deste trabalho. A seguir, discorreremos sobre os sujeitos que participaram da pesquisa.

4.1.3 Os participantes da pesquisa

A princípio, pensamos os sujeitos de pesquisa como, principalmente, alunos do terceiro e quarto ano do primeiro ciclo do ensino fundamental e que participam do grêmio estudantil. A escolha de alunos que estejam nessas salas se deve ao fato que nesse período geralmente há um crescimento na indisciplina e no desinteresse sobre as atividades escolares, assim como aumenta o papel do grupo de amigos na formação dos motivos da criança, conforme discutido na introdução deste trabalho (Bozhovich, 1985).

Porém, em campo identificamos que as crianças do 3º ano não participam da gestão do grêmio na referida escola, nesse sentido o trabalho focou os gremistas quartanistas. Acreditamos que este recorte foi significativo para a coleta e análise de dados, ressaltando o potencial papel do coletivo estudantil nesta idade.

No total, participaram efetivamente seis gremistas, de nove a onze anos, metade inicialmente matriculados em cada período (manhã ou tarde). Dentre eles, dois meninos e quatro meninas.

A pesquisa teve como participantes, ainda, as professoras das salas regulares destes gremistas e as tutoras, totalizando seis professoras, quatro delas responsáveis integralmente por uma turma cada e duas delas dividiam a carga horária trabalhada entre duas turmas. Ou seja, dois gremistas eram acompanhados por essas duas professoras. As duas tutoras (titular e suplente) também ocupavam o cargo de coordenação pedagógica.

No quadro 3, a seguir, apresentamos de forma ampla os participantes diretos desta pesquisa, a partir dos seguintes indicadores: nome, sala, período, gênero e idade.

Destacamos que uma apresentação mais qualificada e aprofundada, abordando suas trajetórias e relação com o contexto da pesquisa, será desenvolvida no capítulo 5 deste trabalho.

Quadro 3 – Apresentação dos participantes diretos da pesquisa

Sujeito de Pesquisa ³⁰	Sala ³¹	Período	Gênero	Idade ³²
Gremista 1 – Cecília	4º E	Manhã	Feminino	10
Gremista 2 – Edith	4º G (mudou de escola em outubro).	Manhã	Feminino	10
Gremista 3 – Helena	4º I	Manhã	Feminino	11
Gremista 4 – Malu	4º M	Tarde	Feminino	09
Gremista 5 – Alexandre	4º O	Tarde	Masculino	09
Gremista 6 – Stuart	4º R (até outubro) e 4º E (a partir de outubro).	Tarde / Manhã	Masculino	09
Professora 1 – Amparo	4º E: Português e História 4º G: Português, História e Geografia	Manhã	Feminino	52
Professora 2 – Elis	4º G: Matemática e Ciências 4º E: Matemática, Ciências e Geografia	Manhã	Feminino	40
Professora 3 – Isabel	4º I	Manhã	Feminino	56
Professora 4 – Gabriela	4º M	Tarde	Feminino	43
Professora 5 – Elza	4º O	Tarde	Feminino	48
Professora 6 – Patrícia	4º R	Tarde	Feminino	40
Tutora 1 – Mercedes	Coordenação	Integral	Feminino	43
Tutora 2 – Violeta	Coordenação	Integral	Feminino	40

Fonte: elaborado pelo autor.

No entanto, compreendemos que outros participantes foram sujeitos indiretos da pesquisa, os quais não sofreram investigação direta, mas compuseram os espaços de observação participante e podem ser fundamentais para a apreensão das formas de organização escolar e compreensão do processo estudado: os demais gremistas (do quinto ano) e extensionistas (estudantes de psicologia da UNESP) que participavam das reuniões e ações do grêmio; outros atores da comunidade escolar, como alunos, equipes gestora, docente e de apoio; participantes que compunham as reuniões projeto, como tutores e extensionistas, mesmo que de outras escolas.

³⁰ Para preservar a identidade dos participantes desta pesquisa, foram utilizados nomes fictícios. As crianças foram nomeadas em referência a estudantes latino-americanos que, ao longo da história, participaram de lutas por justiça social, democracia e direitos humanos. As professoras e tutoras foram nomeadas com base em artistas e intelectuais latino-americanos cujas obras e trajetórias inspiraram movimentos sociais e a juventude. Para mais informações, ver Apêndice B.

³¹ As salas também receberam identificação fictícia aleatória a partir das letras G, R, E, M, I, O.

³² Como o trabalho em campo foi desenvolvido ao longo de um ano, escolhemos a data das entrevistas iniciais para registro das idades.

4.2 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

4.2.1 Descrição metodológica

Para uma estratégia que possibilite a compreensão do processo estudado, ou seja, as contribuições da participação das crianças no grêmio estudantil para o desenvolvimento de sua atividade de estudo, é imprescindível tanto o aprofundamento teórico-conceitual quanto a imersão do pesquisador no âmbito do projeto de extensão e na instituição escolar, na observação e compreensão de suas relações, no acompanhamento e análise de seu cotidiano e no diálogo com os agentes que compõem esses espaços.

Em um primeiro momento foi realizada uma pesquisa bibliográfica conceitual sobre a temática, a qual buscou a apreensão de conceitos essenciais e necessários enquanto suportes teórico-metodológicos para o desenvolvimento do trabalho, incluindo o estudo de obras e autores fundamentais da Psicologia Histórico-Cultural e do método materialista histórico-dialético, mas também contando com o levantamento e investigação das pesquisas mais recentes relacionadas ao tema. Nos dois primeiros anos de pesquisa foram feitos estudos sistematizados buscando a compreensão aprofundada da estrutura da atividade de estudo e seu desenvolvimento a partir da leitura de produções científicas nacionais e internacionais, assim como também foram realizados estudos sobre participação estudantil e grêmios.

Outra atividade prévia à pesquisa de campo foi desenvolvida durante todo o segundo ano de doutorado (2022). Tal atividade consistiu na participação efetiva no projeto de extensão dos grêmios que ocorre em parceria entre universidade e Secretaria Municipal de Educação. Cabe retomar que a presente pesquisa foi desenvolvida no âmbito do projeto citado e que este visa o trabalho orientado junto aos grêmios estudantis, como já foi explicitado no item 4.1.1.

Durante o ano de 2022, o pesquisador participou do projeto em atividades como: ações de formação dos(as) profissionais das escolas que assumiriam como tutores(as) dos grêmios e de alunos(as) de graduação que ingressariam no projeto de extensão; reuniões frequentes e sistemáticas com tutores(as) e extensionistas visando organizar o projeto durante o ano e, principalmente, a supervisão das atividades de extensionistas, envolvendo planejamento e análise das ações junto aos grêmios.

Compreendemos esse primeiro momento como essencial para o desenvolvimento da etapa seguinte, que tratou da coleta das informações em campo. Através da participação no projeto de extensão foi possível ao pesquisador se ambientar à organização dos grêmios na rede municipal, assim como se apropriar do contexto e da realidade institucional de diversas escolas, elemento importante para a definição e identificação dos critérios de elegibilidade do local de pesquisa, abordados anteriormente neste trabalho.

Após a proposta da pesquisa aceita pela unidade escolar escolhida de acordo com os critérios anunciados no item 4.1.2, iniciamos o processo de coleta e registro das informações que visavam responder ao problema de pesquisa, o que foi realizado, principalmente, através das seguintes estratégias:

- Observação participante: acompanhamos o cotidiano escolar e a forma como as relações se estabelecem, principalmente no que remete ao foco da pesquisa. Nesse sentido, também foram realizadas conversas com a coordenadora, com as professoras e com as crianças, além de realizarmos oito observações em sala de aula e observarmos atividades com as crianças participantes do grêmio em suas reuniões. Entendemos que essa etapa esteve presente em todos os momentos que estivemos na escola.
- Acompanhamento e intervenção com o grêmio: participação das reuniões com os gremistas, as quais eram planejadas, essencialmente, pela dupla de extensionistas em diálogo com o pesquisador e com a tutora do grêmio. As atividades propostas envolviam o desenvolvimento do processo grupal, trabalhar valores de cooperação e coletividade, conceituação do papel e função do grêmio na escola, discussão e organização das ações para efetivação das propostas do grêmio. Além das reuniões, houve atividades coletivas do projeto de extensão que envolviam os grêmios das demais escolas.
- Registros em diários de campo: foram feitos registros de impressões e experiências decorrentes da observação participante. A análise dos diários de campo permite a reflexão sobre os processos e melhor compreensão sobre suas multideterminações (Sant'ana e Guzzo, 2009).
- Consulta documental: foram feitas as leituras do Plano de Gestão e do Projeto Político Pedagógico da escola, os quais permitiram a compreensão de informações relevantes para a pesquisa.
- Entrevistas semiestruturadas: foram realizadas entrevistas individuais com professoras, tutoras do grêmio e com as crianças eleitas ao início da gestão gremista e final do ano letivo. A proposta inicial era que as entrevistas iniciais ocorressem no final de maio logo após o processo eleitoral, mas por motivos relacionados ao calendário escolar e à devolução tardia do TCLE (Termo de Consentimento Livre e Esclarecido) dos responsáveis, precisaram ocorrer no retorno das férias escolares ao final de julho e início de agosto. As entrevistas semiestruturadas estiveram orientadas por roteiro de questões (APÊNDICES C, D, E), foram gravadas e posteriormente transcritas para a análise das informações. Entre os tópicos abordados estiveram: histórico escolar do aluno;

percepções das relações da criança com a escola, com a professora e com os colegas de sala; percepções sobre possíveis contribuições do grêmio estudantil para as crianças e para a escola; o envolvimento do aluno gremista com as tarefas escolares; motivos para a aprendizagem apontados pelos alunos; possibilidades de participação coletiva e de deliberação por parte dos estudantes.

Este momento do trabalho em campo durou em torno de um ano letivo, no qual acompanhamos as crianças do ingresso ao grêmio estudantil até dezembro, buscando analisar as informações coletadas a partir da compreensão do processo de desenvolvimento dos gremistas e da possível transformação das relações escolares, dos motivos para aprendizagem e da realização das tarefas de estudo. Será apresentado a seguir, em formato de quadro, uma síntese das ações de pesquisa desenvolvidas em campo.

Quadro 4: Síntese das ações de pesquisa desenvolvidas em campo

Período	Ação	Procedimentos	Objetivos
Fev-Dez/2022	Inserção no projeto de extensão	Acompanhamento da formação e das reuniões com tutores e extensionistas de todas as escolas. Participação nas ações de planejamento e organização junto à coordenação do projeto. Além disso, o pesquisador supervisionou extensionistas de cinco diferentes escolas no desenvolvimento do projeto.	Compreender e familiarizar com o projeto no que concerne a: seus objetivos, ações, organização, desafios e possibilidades, relações e participantes. Para assim reunir condições para definir quais estratégias metodológicas viáveis para a pesquisa e inserção nas escolas, assim como identificar também quais escolas mais se aproximam dos critérios definidos para o desenvolvimento da pesquisa.
Mar-Abr/2023	Formação de tutores e extensionistas	Participação, junto à coordenação do projeto, dos cursos para formação de tutores e de extensionistas de todas as escolas.	Conhecer as pessoas que participam do projeto no referido ano e identificar possíveis parceiros para a pesquisa enquanto tutores e extensionistas.
Abr-Dez/2023 ³³	Reuniões com tutores e extensionistas	Participação, junto à coordenação do projeto, das reuniões com tutores e com extensionistas de todas as escolas.	Conhecer as pessoas que participam do projeto, suas concepções, temas que envolvem o mesmo, assim como identificar desafios e potencialidades relatados pelas experiências que as diversas escolas vivenciaram.
Abr/2023	Contato inicial com a escola	Reunião com diretora, vice-diretora e coordenadoras (que também são tutoras).	Apresentar, para a gestão da escola, o projeto de pesquisa, objetivos e ações a serem desenvolvidas em campo. Assim como alinhar o início da pesquisa na escola.
Abr-Mai/2023	Construção do processo eleitoral	Desenvolvimento de ações pré-eleições, como divulgação em	Compreender a organização inicial das crianças em coletivos;

³³Devido ao processo de reorganização do calendário acadêmico, as aulas da graduação em Psicologia começaram apenas em abril em 2023, o que dificultou que os extensionistas iniciassem sua participação no projeto antes (alinhado com o calendário escolar do município) e impactando também no início das ações de pesquisa na escola.

		salas, levantamento de interessados, efetivação de candidaturas, formação de chapas, construção de propostas e de estratégias de campanha junto com as chapas. E realização das eleições junto a todos os alunos da escola.	compreender o processo de escolha de representantes e eleição de critérios para a mesma; iniciar a descrição de como ocorre a participação de crianças em um grêmio estudantil no interior de uma escola pública.
Jun-Dez/2023	Acompanhamento e intervenção junto à chapa eleita	Participação das reuniões com os gremistas. As reuniões eram planejadas, essencialmente, pela dupla de extensionistas em diálogo com o pesquisador e com a tutora do grêmio. As atividades propostas envolviam: desenvolvimento do processo grupal, trabalhar valores de cooperação e coletividade, conceituação do papel e função do grêmio na escola, discussão e organização das ações para efetivação das propostas do grêmio. Além das reuniões, houve atividades coletivas do projeto todo, como: visita à Unesp, Fórum Infantojuvenil (SESC/Unesp), visita ao gabinete da prefeita.	Investigar o papel da participação de crianças no grêmio estudantil para a formação da atividade de estudo; descrever como ocorre a participação de crianças em um grêmio estudantil no interior de uma escola pública.
Jul-Ago/2023	Realização das entrevistas iniciais	Foram realizadas entrevistas semiestruturadas iniciais com seis professoras, duas tutoras e seis gremistas. Havia o interesse de que as entrevistas ocorressem antes, mas não foi possível conciliar com o calendário escolar. As entrevistas foram individuais e orientadas por roteiros de questões (Apêndices C, D e E)	Compreender as concepções apresentadas no início da gestão do grêmio. Abordando temas como: 1) <u>Para professoras dos gremistas e tutoras</u> : o que conhecem e vivenciaram no projeto dos grêmios, possíveis contribuições do projeto, a relação dos gremistas com as atividades escolares, seu histórico escolar etc. 2) <u>Para os gremistas</u> : a motivação para participar do grêmio, a relação com a escola, a relação com as atividades em sala de aula. Investigar o papel da participação de crianças no grêmio estudantil para a formação da atividade de estudo.
Nov-Dez/2023	Observações em sala de aula	Foram realizadas oito observações participantes em salas de aula de dois estudantes gremistas (quatro em cada sala, aproximadamente duas horas por observação).	Compreender como se dá a organização do ensino em sala e as ações de estudo dos gremistas; investigar o papel da participação de crianças no grêmio estudantil para a formação da atividade de estudo; compreender o papel da participação no grêmio para o envolvimento da criança com as tarefas escolares.
Dez/2023	Realização das entrevistas finais	Foram realizadas entrevistas semiestruturadas finais com as	Compreender as concepções e transformações apresentadas no final

		mesmas professoras, tutoras e gremistas. Exceto uma das gremistas, que não participou por ter mudado de escola em outubro. As entrevistas foram individuais e orientadas por roteiros de questões (Apêndices C, D e E)	do ano letivo. Abordando temas como: 1) <u>Para as professoras dos gremistas e tutoras:</u> a possíveis mudanças nos alunos gremistas quanto à relação com a escola, envolvimento com os conteúdos, desenvolvimento da linguagem e da participação em sala; as possíveis contribuições da participação no grêmio; quais espaços a criança tem de participação e de deliberação sobre seu processo pedagógico; limites e possibilidades da gestão democrática na escola. 2) <u>Para os gremistas:</u> possíveis mudanças com a participação nos grêmios; quais espaços de escolha que possuem na escola; se existem momentos de tarefas coletivas nas aulas; relação com a escola e com a sala de aula; a importância atribuída ao estudo. Investigar o papel da participação de crianças no grêmio estudantil para a formação da atividade de estudo. Compreender o papel da participação no grêmio para o envolvimento da criança com as tarefas escolares.
--	--	---	---

Fonte: elaborado pelo autor.

4.2.2 Registros das informações obtidas na pesquisa

O registro das informações coletadas ao longo desta pesquisa foi realizado por meio de diferentes procedimentos. Para abranger as diversas situações e perspectivas, foram produzidos principalmente diários de campo e transcrições de entrevistas, assim como foram reunidos múltiplos documentos e materiais elaborados pelos próprios participantes do estudo. A seguir, detalho como cada um desses registros foi constituído:

- **Diários de campo:** foram feitos registros de impressões e experiências decorrentes da observação participante, incluindo: reuniões e atividades com o grêmio, observações em sala de aula, reuniões e diálogos com tutora, professoras ou gestão, eventos do projeto, reuniões gerais de tutores e extensionistas.
- **Gravações e transcrições das entrevistas:** foram realizadas as gravações e transcrições dessas gravações referentes às entrevistas com professoras, tutoras e gremistas.

- **Registros do processo eleitoral:** fotos de divulgação sobre o processo, fichas de inscrição para candidatura, cartazes de propostas de cada chapa.
- **Formulários dos estudantes para a assembleia:** todas as salas discutiram e preencheram um formulário em atividade de preparação para a assembleia geral. Os formulários abordavam uma avaliação sobre o que as crianças gostaram, não gostaram ou tinham sugestões sobre: 1) o processo eleitoral do grêmio; 2) as propostas e realização das mesmas; 3) a atuação dos gremistas.
- **Desenhos realizados por gremistas:** em uma das últimas reuniões, foi solicitado que os gremistas fizessem um desenho que representasse o grêmio.
- **Cartas para os futuros gremistas:** na reunião de encerramento do ano, foi solicitado que os gremistas atuais escrevessem uma carta aos futuros gremistas (ingressantes nas eleições de 2024). Nessa carta eles deveriam contar como é ser gremista e dar dicas para os colegas que também assumiriam essa função.

4.2.3 Procedimentos analíticos

A análise dos dados coletados nesta pesquisa seguiu a coerência com o método materialista histórico-dialético, buscando superar a descrição imediata dos fatos para compreender o fenômeno em seu movimento e em suas contradições, ou seja, em sua essência (Martins, 2006; Kosik, 1976). Nesse sentido, o processo analítico não ocorreu de forma linear, mas em um movimento constante entre a imersão nos dados empíricos, registrados em campo, e a articulação com o referencial teórico da Psicologia Histórico-Cultural.

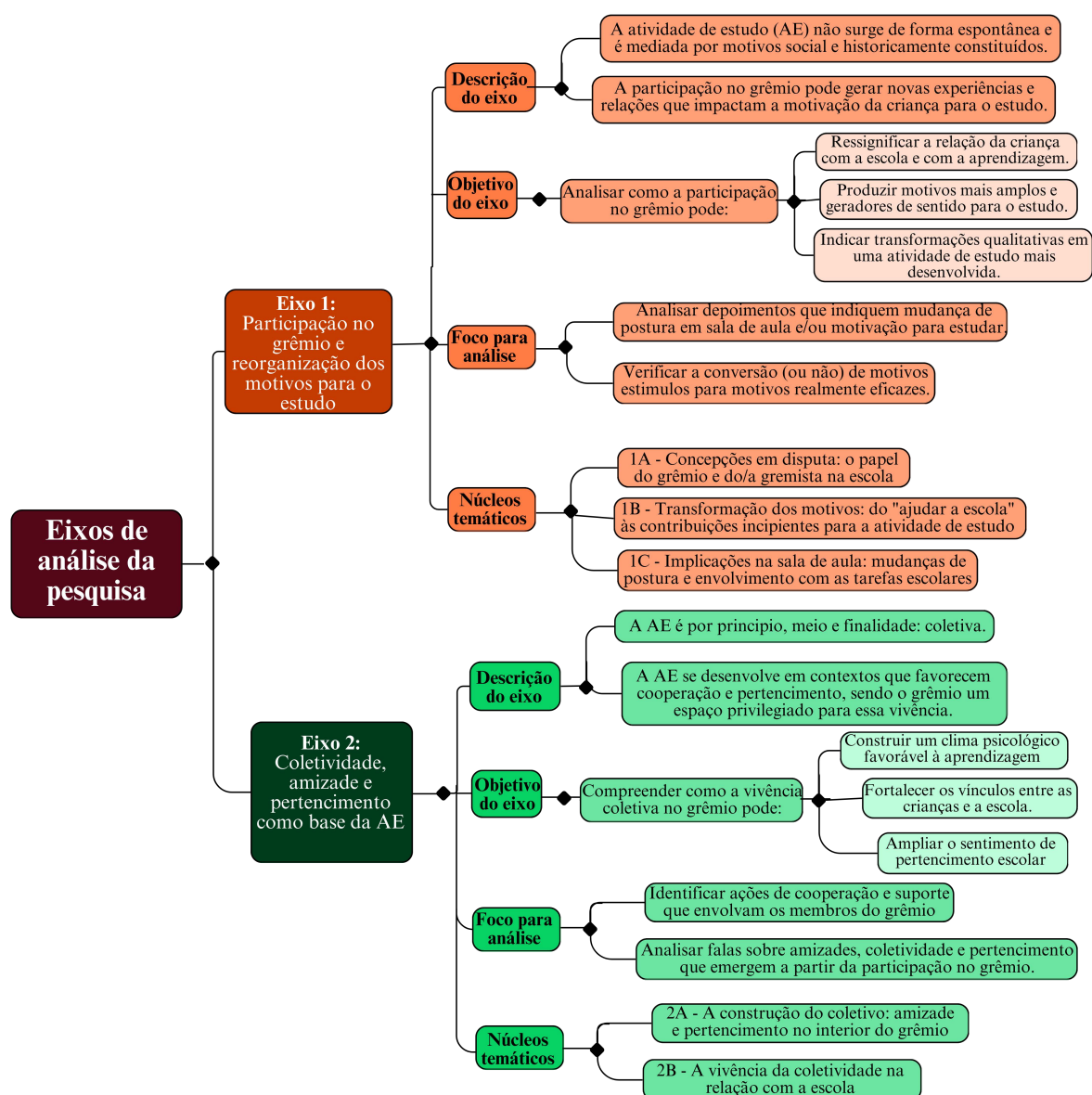
Marx nos ajuda a refletir sobre o movimento de apreensão da realidade em sua essência. O autor aponta que “o concreto é concreto, porque é a síntese de muitas determinações, isto é, unidade do diverso”, portanto, ele deve aparecer no pensamento a partir de um processo de síntese dessa totalidade, ou seja, “como resultado, não como ponto de partida” (Marx, 2008, p. 258). Nesse sentido, este movimento deve ocorrer partindo da manifestação da realidade aparente, em forma de representação caótica do todo, seguido de abstrações que permitam a síntese das multideterminações do fenômeno estudado e que se reproduzam, por fim, como um concreto pensado.

Na presente pesquisa, buscamos materializar essa concepção na própria organização da análise. Partimos dos dados brutos (o concreto em sua aparência inicial) para, por meio da abstração, identificar as relações essenciais que o constituem. Dessa forma, a redação da análise se constitui como a reprodução do "concreto pensado", momento em que o objeto de estudo é exposto em sua totalidade, a partir da articulação de suas múltiplas e contraditórias

determinações. Para tanto, a apresentação e a discussão dos resultados, dispostas no capítulo 6, foram organizadas a partir de dois grandes eixos de análise que se articulam dialeticamente.

Cada eixo, por sua vez, desdobra-se em núcleos temáticos (totalizando 5 núcleos). A organização em eixos e núcleos não representa uma categorização engessada dos dados, mas uma ferramenta utilizada para expor o movimento do pensamento, buscando revelar as contradições e a totalidade do fenômeno investigado. Os eixos representam as duas dimensões fundamentais que constituem o objeto, enquanto os núcleos aprofundam a análise das principais relações identificadas no interior de cada eixo.

Figura 1 – Esquema de sistematização da análise.



O primeiro eixo, “A participação no grêmio e a reorganização dos motivos para o estudo”, foca na singularidade do sujeito gremista e nas transformações na sua esfera motivacional, buscando compreender como a participação no grêmio pode gerar novos sentidos para a atividade de estudo. Este eixo, portanto, investiga o movimento interno, as transformações na consciência e na personalidade dos estudantes gremistas (Leontiev, 2021).

Já o segundo, “Coletividade, amizade e pertencimento como base da atividade de estudo”, aborda as condições sociais e relacionais que constituem o fenômeno. Neste eixo, a análise se concentra no plano particular, examinando a formação do grêmio enquanto um coletivo concreto e sua relação com a cultura e as práticas da comunidade escolar. Assim, este eixo se ocupa do movimento externo, das relações interpessoais e das condições objetivas que medeiam o desenvolvimento, partindo do princípio vigotskiano de que as funções psicológicas superiores se originam primeiramente no plano social (Vigotskii, 2001).

Essa organização se justifica pela necessidade de apreender a relação dialética entre o singular, o particular e o universal (Pasqualini e Martins, 2015). Nesse sentido, o universal se desdobra nesta tese em duas dimensões articuladas: 1) as leis gerais do desenvolvimento psíquico e da formação da atividade de estudo, que fundamentam nossa análise psicológica; 2) a luta pela democratização da escola e seus limites na sociedade capitalista, que contextualiza sócio-históricamente o fenômeno estudado.

Partimos da compreensão de que esse universal não pode ser analisado de forma abstrata. Ele se materializa na unidade contraditória entre a trajetória de desenvolvimento do sujeito singular, com a reorganização de seus motivos e sentidos (especialmente abordado no Eixo 1), e as condições particulares da vivência coletiva no grêmio e na escola (especialmente abordado no Eixo 2).

Portanto, é na análise desses dois eixos que buscamos construir uma síntese que nos aproxime da essência do fenômeno investigado, superando a aparência e revelando suas múltiplas determinações.

4.3 PROCEDIMENTOS ÉTICOS DA PESQUISA

Nos direcionamos neste trabalho pelos cuidados orientados para pesquisas com seres humanos, a partir da Resolução 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde (Brasil, 2012). É importante destacar que o projeto foi submetido à Plataforma Brasil para parecer do Comitê de Ética em Pesquisa³⁴. Ressaltamos que a proposta de pesquisa também foi enviada para

³⁴ Autorizada sob o CAAE (Certificado de Apresentação de Apreciação Ética) nº 64394722.6.0000.5398.

autorização da Secretaria de Educação do município onde a coleta de dados ocorreu, assim como foi formalmente apresentada e autorizada pela unidade escolar.

Cabe pontuar que todas as questões relacionadas à pesquisa foram elucidadas aos participantes, sendo apresentado um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)³⁵ que foi assinado pelas professoras, tutoras e responsáveis pelas crianças que aceitaram participar. Além disso, foi apresentado um Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE)³⁶ elaborado em linguagem acessível para as crianças avaliarem sua participação na pesquisa e explicitarem sua anuência ou não para esta participação. Tal termo foi apresentado e explicado aos gremistas em reunião na qual puderam elucidar quaisquer dúvidas sobre a participação. Estes documentos estão nos apêndices desta tese.

As entrevistas foram realizadas de maneira individual em salas que garantiam condições de sigilo aos participantes. As informações pessoais dos participantes, gravações, transcrições e registros dos diários de campo foram guardadas somente com o pesquisador e com a orientadora, a fim de manter arquivado os contatos para eventuais desdobramentos futuros desta pesquisa.

Destaca-se que este trabalho preserva o nome dos participantes e da escola, substituindo-os por nomes fictícios, por garantia da proteção e sigilo de informações. O município no qual a pesquisa é desenvolvida precisou ser identificado, em vista da caracterização do projeto de extensão no âmbito qual este trabalho é desenvolvido. Tal projeto contém informações públicas que inviabilizam a não identificação do município, entretanto compreendemos que denominar o município não expõe os participantes a riscos ou produz possibilidades de identificação dos mesmos.

Por fim, entendemos que toda forma de atuação da Psicologia, inclusive a pesquisa, deve sempre estar pautada em nosso código de ética profissional. Sabemos que a Psicologia enquanto ciência deve ter em seu cerne uma compreensão integral de ser humano e sociedade. Assim, o próprio Código de Ética Profissional do Psicólogo (2005) entre seus princípios fundamentais indica que “o psicólogo atuará com responsabilidade social, analisando crítica e historicamente a realidade política, econômica, social e cultural” (p. 7). Portanto, a partir desta perspectiva, este trabalho foi conduzido com responsabilidade sobre a compreensão da multiplicidade dos processos psíquicos e sua direta relação com a estrutura social.

³⁵ Disponíveis no Apêndice F e G.

³⁶ Disponível no Apêndice H.

5. APRESENTAÇÃO QUALIFICADA DO GRÊMIO E DOS PARTICIPANTES

Este primeiro momento da análise apresenta o contexto concreto da experiência do grêmio estudantil no interior da escola pública investigada. Buscamos apresentar abaixo de maneira qualificada os participantes diretos da pesquisa (gremistas, professoras e tutoras), assim como o grêmio e o processo eleitoral que o constituiu. Como apresentação qualificada, estamos nos referindo não apenas ao relato dos dados gerais dos participantes, visto que já foi feito em seção anterior deste trabalho. Mas buscamos uma apresentação que vise compreender melhor a inserção e participação destes sujeitos no contexto escolar, através dos dados identificados nas observações e entrevistas realizadas durante a pesquisa de campo.

Nesse sentido, mais do que um bloco introdutório, esta seção visa se constituir como um momento inicial da análise e contribuir ativamente para os momentos seguintes. Isto, pois permite situar a ação do grêmio como uma prática social contraditória, em que se encontram disputas de sentidos, trajetórias escolares e possibilidades formativas.

5.1 QUALIFICANDO A APRESENTAÇÃO DO GRÊMIO ESTUDANTIL: DO PROCESSO ELEITORAL AO FINAL DO ANO LETIVO

O grêmio estudantil da escola na qual desenvolvemos a pesquisa é composto por alunos do 4º e 5º ano, com gestão de dois anos. No entanto, o processo eleitoral ocorre anualmente para repor as vagas que se abrem com alunos que mudam de escola por terem finalizado o 5º ano ou por outros motivos. Ou seja, a gestão do representante gremista dura até dois anos, mas o grupo vai se renovando anualmente.³⁷

Segundo reunião com a gestão da escola:

Nesse ano, teremos eleições novamente. Apesar da chapa ter sido eleita para dois anos, só ficaram dois gremistas do ano anterior. Muitos gremistas finalizaram o quinto ano, outros mudaram de escola. Os candidatos para montar a chapa precisam ser do quarto ou do quinto ano. A justificativa da escola é que os alunos menores encontram dificuldades para participar das reuniões fora do horário de aula e que os maiores têm mais autonomia. (Diário de Campo 03 - 25 de abril de 2023)

Com base na justificativa apresentada acima, identificamos que as condições concretas de vida para além do ambiente escolar também limitam as formas de participação estudantil, nesse caso. Já que muitas das crianças dos primeiros anos dependem dos responsáveis para serem levadas à escola, os quais geralmente não podem fazê-lo por estar trabalhando ou com

³⁷ Entendemos que há uma problemática que envolve esse formato de processo eleitoral com gestões bianuais que se renovam todos os anos. A entrada e saída de parte do grupo gremista a cada ano pode ter implicações no processo de formação de um coletivo. No entanto, caso as eleições fossem a cada dois anos com alternância completa dos gremistas, apesar de talvez constituir melhores condições para o processo grupal, produziria também um distanciamento maior dos demais alunos desse momento formativo/participativo importante e de mobilização coletiva que é o processo eleitoral.

diferentes ocupações no período do contraturno escolar das crianças e, por vezes, carecem de uma rede de apoio que possa auxiliar nessa função. Ainda temos os casos dos que moram um pouco mais distantes da escola e dependem de transporte público ou privado para o trajeto, o que envolve mais complexidade e custos. Já os estudantes do 4º e 5º ano são compreendidos como mais autônomos, visto que muitos já vão e voltam caminhando da escola para a casa, sozinhos ou com colegas.

Na tentativa de garantir certa amplitude e diversidade na representação estudantil, nessa escola, o grêmio precisa ser composto por um representante de cada sala dentre as turmas que podem se candidatar. Para tanto, há um determinado rito que sistematiza a construção das chapas: 1) cada sala elege internamente 4 representantes (qualquer criança da sala pode se candidatar); 2) os representantes eleitos de todas as salas são reunidos e dividem-se em chapas respeitando o critério de um representante por turma; 3) cada chapa constrói suas propostas, define seu nome e faz sua campanha nas salas; 4) ocorre um processo eleitoral para o período da manhã e outro para a tarde, ao final as duas chapas eleitas e os gremistas que permaneceram do ano anterior juntam-se formando a gestão atual do grêmio.

De maneira geral, o processo fomenta o protagonismo estudantil e o interesse pela participação, assim como envolve com intensidade toda a escola nos dias que antecedem e sucedem às eleições. Mas também é marcado por contradições e disputa de ideias/concepções sobre a gestão democrática escolar.

O processo eleitoral do ano em que a pesquisa ocorreu iniciou com a tutora Mercedes divulgando-o e reforçando a importância do grêmio na escola em todas as salas, incluindo as dos primeiros anos, pois mesmo que não possam se candidatar, são eleitores e base representada pelos futuros gremistas. Mas o momento é essencial para os alunos do 4º e 5º ano, para que já possam ir avaliando e, com melhores condições de escolha, deliberar sobre suas candidaturas ou não.

Após esse dia, cada sala passa a preencher uma lista com o nome de todas as crianças interessadas em participar do grêmio. Em outra ocasião, a tutora e o pesquisador passaram nas salas para que fosse feita a eleição interna de cada turma.

Hoje passamos em todos os quartos e quintos anos do período da manhã. São cinco salas no total. Em geral, a grande maioria dos alunos se inscreveu para tentar se eleger. Os poucos que não se inscreveram normalmente justificavam que participavam de projetos ou outras atividades no contraturno escolar, que por isso não conseguiriam participar das reuniões do grêmio, então achavam melhor não se candidatar. (Diário de Campo 04 - 27 de abril de 2023)

Confirmando o alto interesse pela participação, registramos 138 crianças que se inscreveram inicialmente para participar do grêmio, sem considerar as que gostariam de se candidatar, mas que não o fizeram por avaliar que não conseguiriam garantir presença nas reuniões ou outros motivos. Já quanto ao número de matriculados, a escola nos informou que, no referido momento, havia 125 cursando 4º e 80 no 5º ano, totalizando 205. A porcentagem de crianças que se candidataram chega a aproximadamente 67,4%, cerca de dois a cada três alunos matriculados.

O grande número de estudantes interessados nesse primeiro momento das eleições parece ser reflexo da valorização do papel do gremista na e pela escola. A cada sala que passávamos, os alunos se demonstravam muito animados e ansiosos pela votação. Um aluno chegou a comentar que nem era candidato, mas que estava muito nervoso para saber quem ia ser eleito. Em uma das salas, um candidato levou um cartaz com propostas e com os integrantes da chapa dele. Apesar de não ser o momento para isso ainda, Mercedes elogiou e valorizou o empenho, mas explicou que as chapas e propostas serão formadas depois. (Diário de Campo 04 - 27 de abril de 2023)

A cultura de valorização do grêmio na escola envolve diferentes fatores, que vão desde o interesse inicial das crianças na mobilização para a ação coletiva, até aspectos ligados à própria organização do ensino. Destaca-se, nesse processo, o envolvimento da tutora e coordenadora pedagógica Mercedes, que tem fomentado a organização estudantil desde o início do projeto de extensão, cultivando a historicidade da relação entre o grêmio e a escola, bem como seu alinhamento com os princípios desse projeto. Outros elementos também precisam ser considerados, como: as pessoas que compõem a gestão da escola (diretora, vice-diretora e coordenadoras) demonstram concordância com a proposta e já participaram, ao menos uma vez, do projeto, mesmo que em outra unidade escolar.

Além disso, o Projeto Político-Pedagógico e o Plano de Gestão Escolar reconhecem e discutem a importância do grêmio. De maneira geral, as professoras reforçam o grêmio como um espaço necessário para a escola e, ainda que apresentem concepções distintas sobre essa importância e sobre qual deve ser o papel dos gremistas, tais visões refletem uma valorização do espaço, mesmo que marcada por contradições. Assim, os motivos e o modo como o grêmio é valorizado na escola parecem constituir um campo de disputas de ideias e práticas, atravessado por diferentes concepções de participação, gestão democrática e educação. E esse parece ser um desafio recorrente em outras escolas vinculadas ao projeto de extensão.

Por exemplo, foram registrados diversos relatos, seja nas reuniões do projeto de extensão com outras escolas, nas observações feitas na própria escola ou mesmo nas entrevistas realizadas com as professoras e tutoras sobre a expectativa de quem deve ocupar o grêmio. Por um lado, existem discursos e práticas muito bem alinhadas com os princípios do projeto, que

defendem a participação ampla, democrática e inclusiva, valorizando a deliberação do coletivo sobre a representação estudantil e a compreensão do papel pedagógico do grêmio para as crianças. Por outro lado, para alguns membros da comunidade escolar, são fortes ideias como: devem apenas participar os considerados bons alunos; o grêmio deve servir de “vitrine” da escola; as professoras deveriam poder indicar os alunos que irão para o grêmio; e até mesmo a proposição de uma espécie de “lei da ficha limpa” para vetar que estudantes com queixas sobre o comportamento ou rendimento escolar se candidatassem.

Tais concepções já foram, de certa forma, problematizadas no item 3.2 deste trabalho, quando apresentamos princípios, potencialidades, contradições e limites para o trabalho junto ao grêmio. E voltaremos a abordar alguns destes elementos em momentos futuros do processo de análise desta pesquisa.

Nas eleições do grêmio, podem votar todos os estudantes da escola, ou seja, todas as crianças matriculadas do primeiro ao quinto ano e não apenas as das turmas que podem se candidatar. Porém, podem votar também as equipes docente, gestora e de apoio, conforme identificamos em um cartaz fixado na parede da escola, com cronograma das eleições e com a seguinte definição de grêmio: “é um movimento formado por alunos, eleitos pelos estudantes e servidores da unidade escolar, para buscar e desenvolver ações pelo interesse de uma escola”. No dia das eleições de representantes em sala de aula observamos o relatado abaixo:

Um ponto que chamou a atenção é que as professoras e demais servidoras também votam. Entendo como um problema, visto que a representação é estudantil. Mas tem outros elementos para além disso, por exemplo, o momento inicial em que são eleitos em sala quem comporá as chapas podem envolver questões importantes na dimensão dos afetos. Um aluno que não foi votado por ninguém (e isso ocorreu em algumas turmas) saberá que nem a sua professora votou nele. A (não) escolha da professora pode ter um papel muito importante no ideário das crianças e na sua relação com a escola. Já em relação ao momento das eleições das chapas, quando toda escola vota, há a chance de muitas professoras e funcionárias votarem na mesma chapa, que possivelmente seria a de alunos que apresentam o que a escola compreende como bom rendimento e bom comportamento, e isso pode ter papel determinante no resultado das eleições. (Diário de Campo 04 - 27 de abril de 2023)

Nesse sentido, identificamos outra contradição entre as concepções e a materialização da gestão democrática na prática. Ainda que a gestão da escola demonstre alinhamento com os princípios defendidos no projeto, predomina-se a noção de grêmio como entidade que representa a escola de maneira geral e não como representação estudantil. Vejamos, assim como não há votação discente para eleição de professores ou funcionários nos colegiados, não caberia outras categorias elegerem os representantes do coletivo de alunos.

Já no dia das eleições das chapas, registramos:

Ao longo do processo, ficou marcante a curiosidade dos alunos e alunas para saber em quem as professoras, coordenadoras e demais servidoras tinham votado ou iriam votar, diversas vezes pediram para elas revelarem os votos, demonstrando muito interesse em saber quem são os escolhidos de cada uma. (Diário de Campo 07 - 08 de maio de 2023)

Assim, além do que já problematizamos sobre essa questão, compreendemos que há ao menos duas possíveis consequências importantes dessa votação ampliada. A primeira está relacionada com as implicações na própria compreensão de grêmio por parte dos gremistas. Ao se enfatizar o grêmio como representação da escola e não especificamente dos estudantes, contribui-se para que os gremistas eleitos compreendam seu papel dessa forma também, podendo impactar, inclusive, nos motivos iniciais para sua candidatura e a sua ação no grêmio. Como exemplo disso, conforme veremos mais adiante neste trabalho, diversas crianças entrevistadas responderam sobre “por que quiseram participar do grêmio” a partir de motivos amplos como: “para ajudar a escola”.

A segunda consequência trata dos reflexos produzidos principalmente no ideário que as demais crianças (não eleitas ou não candidatas) terão sobre a gestão do grupo eleito. A compreensão de que os gremistas foram escolhidos, também, pelas professoras e funcionárias não docentes é capaz de impactar não apenas a sensação de representatividade ou não representatividade da gestão gremista, quanto uma noção de favoritismo desses alunos em detrimento de outros. Ainda que não tenham sido observados empiricamente elementos explícitos que demonstrem a materialização desse ideário nos estudantes da referida escola, temos a hipótese que estas ações são dificultadoras da gestão democrática e participativa, assim como implementação do grêmio a partir dos princípios defendidos neste trabalho.

Quanto à inclusão de pessoas com deficiência no grêmio, o processo eleitoral não contou com nenhum sistema de cotas ou similar. Ainda que tenha se candidatado na primeira etapa um aluno com deficiência visual e diagnóstico de TEA (Transtorno do Espectro Autista). Tal aluno foi eleito entre os quatro da sala que poderiam compor chapas. No entanto, sua chapa não foi eleita e o aluno não ocupou a posição de gremista. Em conversa com a tutora, sobre esse tema:

Mercedes comentou sobre o seu incômodo com os relatos de algumas escolas que incluem alunos com deficiência nos grêmios sem passarem por processo eleitoral e sem envolverem esses alunos em todo o processo. Afirmou que entende a importância das cotas, mas que se preocupa de que isso pode levar os demais alunos a acharem que é desigual e injusto. (Diário de Campo 04 - 27 de abril de 2023)

Apesar de defendermos as cotas para pessoas com deficiência como uma das estratégias possíveis de construção do grêmio como espaço inclusivo, compreendemos também a preocupação relatada pela tutora sobre as impressões dos demais estudantes.

Almejando uma gestão mais democrática, defendemos que a inclusão de alunos com deficiência que queiram participar do grêmio é algo necessário de se garantir, mas também é necessário notar que isso não deve acontecer de maneira espontânea e desorganizada, mas sim com regras definidas e sistematizadas. Pois, caso não seja, corremos o risco de, pelas cotas, incluir compulsoriamente um estudante com deficiência, ainda que esse não tenha grande interesse de ocupar aquele espaço. Ou mesmo inseri-lo sem participar do processo eleitoral, que é um momento formativo para o gremista e para o vínculo entre os componentes da chapa.

É essencial pensarmos em estratégias para que o aluno com deficiência participe da formação do coletivo desde o início, quando os vínculos e a construção de propostas surgem, assim como é fundamental discutir amplamente com as turmas os direitos das pessoas com deficiência e a importância de se garantir as cotas. É disso, também, que se trata a educação para a democracia. E é assim que a participação do gremista com deficiência pode se tornar realmente efetiva, formativa (não só para ele, mas para toda a escola) e com potencial de transformação de elementos da realidade escolar.

Oliveira (2019) nos apresenta alguns pontos que ainda precisam ser aprofundados em pesquisa sobre o referido assunto:

Como seria um processo eleitoral em que o aluno público-alvo da educação especial participasse desde o início? Quais seriam os reflexos nas concepções dos demais alunos, frente à participação do aluno público-alvo da educação especial no grêmio estudantil? Como as práticas de democratização das relações escolares contribuem para um ambiente mais democrático e inclusivo? Como as questões da articulação da gestão democrática e educação inclusiva, levando em conta o aluno público-alvo da educação especial, estão inseridas no contexto das políticas públicas? E por fim, como as questões de interface da gestão democrática e educação inclusiva, pensando o aluno público-alvo da educação especial, estão presentes na formação inicial e continuada de professores? (p. 126-127)

Ao apresentar esses questionamentos, a autora não apenas evidencia lacunas ainda existentes na pesquisa sobre o tema, como também nos oferece diretrizes importantes para aprofundar a compreensão e qualificar as práticas voltadas à participação dos alunos com deficiência. Longe de esgotar a complexidade da discussão, nosso intuito aqui é justamente contribuir com reflexões e apontar possíveis caminhos, considerando os desafios e as possibilidades concretas do contexto em que estamos inseridos.

Voltando à apresentação do processo eleitoral, após a definição dos quatro representantes de cada sala que poderão se candidatar, foram feitas duas reuniões com eles antes

das eleições da gestão gremista. Na primeira, os candidatos foram apresentados entre si e buscamos dialogar com eles sobre a divisão em diferentes chapas de forma que garantisse um representante de cada sala. A princípio encontramos certa resistência, visto que os estudantes tinham expectativas de montar a chapa com os colegas de sala ou outros alunos que já conheciam, além a tendência de dividirem-se por gênero, com meninos se agrupando mais entre si e o mesmo ocorreu em relação às meninas.

A Mercedes explicou a importância da divisão para garantir que o grêmio tivesse representantes de todas as salas, os candidatos demonstraram compreender e concordar, mas ainda não conseguiram se mobilizar para uma organização diferente. Como solução, a tutora sugeriu uma divisão um pouco mais aleatória. Ela falaria o nome de cada sala de cada vez e um aluno da sala iria até ela para formar a chapa. Os candidatos concordaram com a proposta. Desta forma foi possível fazer da divisão e não houve reclamações dos alunos. (Diário de Campo 05 - 28 de abril de 2023)

Em seguida, as chapas já montadas se reuniram em seus subgrupos no pátio da escola para iniciar a conversa em um momento inicial de construção de propostas de campanha. Tais conversas foram mediadas pela dupla de extensionistas, pela tutora Mercedes e pelo pesquisador, mas nesse momento a ideia é que as propostas fossem construídas de maneira um pouco mais livre, sem muito refinamento e direcionamento dos mediadores.

O objetivo da segunda reunião foi retomar as propostas iniciais e avançar em sua construção, sem interferir diretamente na decisão das chapas, mas orientando sobre a importância de não prometer, aos eleitores, projetos que já sabem de antemão sobre a impossibilidade de cumprir.

Por exemplo, algumas das propostas que apareceram inicialmente era a reforma da escola, acabar com o bullying e ter um dia por semana de lanche livre no qual as crianças podem levar qualquer comida de casa. Foi feita a reflexão com as crianças sobre se era possível prometer aos eleitores que iriam executar/realizar estas proposições. As chapas que estavam propondo essas ações chegaram à conclusão que seria mais coerente prometerem que iriam solicitar reformas pontuais, como conserto da porta do banheiro. Quanto a acabar com o bullying, as chapas avaliaram que não podem garantir que ele acabe, mas que podem fazer ações no enfrentamento ao mesmo, como campanhas e diálogos.

Já em relação ao lanche livre, a tutora Mercedes sugeriu que as chapas questionassem a direção sobre essa possibilidade, o que foi aceito e a diretora foi convocada para dialogar com os candidatos. Durante o diálogo com a diretora, esta explicou os critérios técnicos que orientam a definição da merenda escolar no sistema municipal, ressaltando que sua composição é elaborada por nutricionistas e baseada em orientações específicas da área e ponderou os riscos

de exclusão em uma proposta de “lanche livre” semanal ou mensal, considerando que nem todas as crianças têm condições de levar lanche de casa. Ainda assim, acolheu os questionamentos dos estudantes, que compreenderam os argumentos e propuseram como alternativa a realização de momentos pontuais com lanche compartilhado em datas comemorativas, como o Dia das Crianças. Tal proposta foi considerada viável pela diretora.

Essa mediação, realizada pela tutora, exemplifica uma prática pedagógica que, ao mesmo tempo em que valoriza e acolhe as demandas dos estudantes, orienta-os a compreenderem as complexidades, limites e possibilidades da realidade escolar, assim como fomenta que eles pensem em propostas alternativas frente a essa realidade. Essa forma de ação não se resume a um simples apoio, mas se constitui como um ato formativo intencional da tutora, como podemos observar a partir do relato abaixo:

É um processo em que a Mercedes promove autonomia, mas também orienta, traz diretrizes para os alunos desenvolverem essa autonomia. Ela fomenta a decisão coletiva de tudo, por exemplo, de qual que será a imagem que vai representar a chapa, que não é a que apenas um quer, mas a que todos concordam. E promove a deliberação coletiva também na reflexão sobre as propostas, em decidir detalhes como a cor do cartaz, a cor do papel que vão imprimir as propostas, a fonte da letra que vão ser impressas, em tudo isso a Mercedes busca fomentar que eles discutam, que eles pensem juntos. (Diário de Campo 06 - 03 de maio de 2023)

Dessa forma, observamos o papel formativo que já se constitui antes mesmo da eleição do grêmio, durante o processo eleitoral, com a formação das chapas e a construção das campanhas, momentos em que os estudantes são colocados em experiências concretas de trabalho coletivo e resolução conjunta de problemas. Nesse processo, é fomentado que as decisões sejam construídas de forma coletiva e orientadas pelo que é melhor para o conjunto dos estudantes, e não apenas a partir das vontades individuais dos candidatos. É um movimento que se inicia no processo eleitoral e dever ser aprofundado e fortalecido nas reuniões do grêmio e nas assembleias após as eleições.

Esse processo se contrapõe, em certa medida, às formas de sociabilidade predominantes na sociedade capitalista neoliberal, que tendem a valorizar o desejo individual em detrimento do coletivo e a produzir vínculos interpessoais marcados pela competição e pelo conflito. Como aponta Mesquita (2018), tais valores são ensinados direta e indiretamente, como desdobramento de uma forma de sociabilidade “que individualiza capacidades, tarefas e a própria história de desenvolvimento, que cria laços interpessoais conflitivos” (p. 12).

O papel formativo também se manifesta no momento da votação, quando os estudantes são chamados a fazer escolhas que envolvem critérios e interesses coletivos. O dia da votação para a escolha da nova gestão do grêmio foi marcado por grande envolvimento e expectativa

das crianças, confirmando o interesse e valorização do ato de escolher seus representantes e as propostas apresentadas nas campanhas. A eleição ocorreu na sala de reforço (que também é a brinquedoteca da escola). O espaço foi reorganizado para receber o processo eleitoral, com os cartazes das chapas colados na lousa e com a presença da tutora Mercedes, dos extensionistas e do pesquisador, que se revezaram nas orientações às turmas. A cada grupo que chegava para votar, era explicado o funcionamento da eleição, feita a leitura das propostas (para os que ainda não sabiam ler) e as crianças eram direcionadas para a organização da fila da cabine de votação. Foi possível observar uma movimentação intensa e excitação de muitos estudantes (eleitores e candidatos) com o momento.

Ainda que explicado que o voto era secreto, durante o pleito, observou-se que, mesmo entre os estudantes menores, havia esforço em justificar o voto com base nas propostas. Chama a atenção a diversidade de critérios mobilizados pelas crianças no momento da escolha. Para os estudantes dos anos iniciais, as decisões pareciam estar mais ancoradas em elementos como os nomes das chapas, imagens e promessas mais concretas. Propostas como “parar de deixar água parada”, “ter campanha de doação de brinquedo para instituições” foram destacadas por alguns eleitores do primeiro e segundo ano. Um estudante chegou a perguntar *“cadê a proposta do Pula a Pula? Porque a menina que passou na minha sala falou que ia ter Pula a Pula”*, demonstrando atenção ao discurso de campanha das chapas em sala de aula. Os nomes das chapas como “Diamante de Ouro” e “Leão de Fogo” também apareceram como critérios de escolha entre os mais novos: *“o diamante de ouro vale muito, vou votar nesse”* (Diário de Campo 07 - 08 de maio de 2023).

Portanto, com os estudantes mais novos, observamos falas que podem indicar critérios de escolha a partir de elementos mais próximos do universo infantil (como a ludicidade nos nomes das chapas e cartazes), e com propostas concretas que dialogam com sua realidade. Isso ocorre seja pelo interesse em ações junto à comunidade e com objetivo, em certo nível, de transformação da sociedade, ou mesmo pelo desejo de uma ação que incida sobre o cotidiano escolar.

Já entre os estudantes mais velhos, foi possível perceber decisões que remetiam a referências mais diretas à convivência escolar. Alguns relatos indicaram votos motivados pela identificação com colegas da mesma sala ou do reforço, e na escolha apontavam alguém da chapa como referência para a decisão. Ainda que marcadas por relações de amizade, essas escolhas demonstram o início de um processo de construção de critérios próprios.

A presença dos extensionistas, do pesquisador e da tutora Mercedes visava garantir que o processo, embora guiado por mediações adultas, se organizasse em torno da deliberação

coletiva e da promoção da autonomia. Ao final da eleição, durante apuração dos votos junto às chapas candidatas, pôde-se observar, apesar da decepção dos não eleitos, um clima de aceitação do resultado, sem provocações ou reações conflitivas. Tal fato evidencia o cuidado formativo presente em todo o processo, incluindo a fala da Mercedes durante a apuração, reconhecendo a importância da participação de todas as chapas, valorizando o número significativo de votos que todas receberam e fomentando a continuidade do engajamento por meio dos “amigos do grêmio” e do diálogo constante dos estudantes com a chapa eleita.

Os “amigos do grêmio” são uma estratégia criada pelas tutoras do projeto para acolher estudantes que não foram eleitos, mas demonstraram interesse em participar de ações do grêmio e da escola. Em geral, a participação ficava mais voltada a necessidades apresentadas pela escola, do que pelo grêmio em si, como a ajuda em alguma situação específica (na gincana escolar, por exemplo) ou no contraturno de suas aulas, ajudando na organização do intervalo das crianças menores. Segundo a Mercedes, a proposta buscou ampliar os espaços de participação e minimizar a frustração gerada pelo processo eleitoral, permitindo que essas crianças continuassem envolvidas com ações coletivas. Embora seja uma forma de participação assistemática e que geralmente “amigos do grêmio” não participam das reuniões do grêmio, muitos buscavam a escola com frequência para saber como poderia ajudar, evidenciando o interesse pela participação e pela contribuição com a melhoria da escola.

Ainda sobre o resultado das eleições, vale destacar uma certa tensão e receio observados nas reações das professoras em relação à chapa vencedora do período da manhã. Em diálogo com Mercedes, buscando compreender tais reações, ela explicou que a chapa é composta por quatro meninas que são compreendidas como “alunas de reforço”, “com dificuldade para realizar tarefas” e com “menor participação familiar”. A tutora apontou que possivelmente encontraríamos resistência para tirar elas da sala em dias de reunião do grêmio. Ao mesmo tempo, Mercedes também manifesta confiança de que, apesar de serem crianças tímidas e mais quietas, com o tempo e com a experiência no grêmio, poderão se desenvolver e se tornar mais participativas. Já com a chapa eleita no período da tarde, da qual participam estudantes com melhor desempenho escolar, não observamos a mesma reação.

Esses elementos reforçam o quanto o grêmio, mesmo em seus momentos iniciais, revela contradições profundas do cotidiano escolar: enquanto propõe um espaço de participação e reconhecimento, ainda convive com representações que restringem o potencial de certos sujeitos à sua trajetória escolar pregressa, como as limitantes concepções do fracasso escolar, já denunciadas há anos por autoras como Moysés (2001) e Patto (1999).

Tais questões devem ser compreendidas não como entraves isolados, mas como expressões de modos de ação e concepções mais amplas presentes na escola, que se expressam de certa forma na organização do ensino e são marcadas pela valorização do mérito individual e pela desconfiança na potência formativa da proposta de trabalho coletivo com o grêmio.

Nesse sentido, cabe também destacar algumas das contribuições formativas do processo eleitoral junto aos estudantes. Ao analisarmos esse momento pela perspectiva da Psicologia Histórico-Cultural, Vigotskii (2001) destaca que o desenvolvimento das funções psicológicas superiores ocorre sempre mediado pela relação com o outro, portanto é no plano do social que se constroem as ferramentas que permitem ao sujeito reorganizar sua ação. A participação no processo eleitoral, com seus desafios, decisões alicerçadas a critérios, negociações e elaborações coletivas, pode ser compreendida como uma dessas experiências potencialmente formativas, capazes de contribuir com a reorganização do papel da criança na escola e em sua própria aprendizagem.

De acordo com Bulhões *et al.* (2018), processos como a eleição para o grêmio estudantil têm um importante valor pedagógico, justamente por envolverem a totalidade de estudantes e por promoverem a vivência concreta da escolha coletiva. Participar da decisão sobre quem os representará permite aos estudantes deixar de ocupar uma posição passiva, como meros clientes da educação e receptores de decisões, e passar a se reconhecer como sujeitos ativos, capazes de intervir e representar interesses coletivos na escola.

Com a eleição das chapas, iniciaram-se as reuniões junto ao grêmio. Foram eleitas nove crianças, que se somaram às duas outras remanescentes no grêmio desde a eleição do ano anterior, totalizando 11 gremistas (seis do quarto ano e cinco do quinto). Ao longo do ano letivo, conseguimos realizar apenas oito reuniões oficiais, das quais participavam o pesquisador, os dois extensionistas, as crianças eleitas e a tutora titular. Esta última, em algumas reuniões, não conseguiu participar parcial ou integralmente, tendo em vista que ocupava o papel de coordenadora pedagógica e por vezes era acionada com demandas da escola.

O número de reuniões oficiais foi menor do que o esperado inicialmente, o que constitui um desafio no trabalho desenvolvido. O motivo se deve ao processo eleitoral que finalizou em meados de maio, faltando pouco tempo de ação antes do recesso escolar do meio do ano, assim como pela necessidade de conciliação entre reuniões, ações gerais do projeto de extensão e calendário escolar/compromissos da escola. Assim como compreendemos que um número maior de reuniões encontraria mais resistência na liberação de alguns alunos das aulas para participar, já que essa é uma queixa frequente de algumas professoras.

Outro desafio encontrado foi a dificuldade de alguns gremistas em irem às reuniões que ocorriam no contraturno escolar. Como o grupo gremista é composto por estudantes do período da manhã e da tarde, a escola costuma agendar reuniões alternadas nesses períodos, tanto para mitigar os possíveis prejuízos e queixas relacionadas às perdas de aulas (visto que só metade das reuniões ocorrem no horário de aula de cada aluno), quanto para tentar promover condições iguais de participação para todos, já que quando a reunião é no contraturno, o número de ausências das crianças que não estudam naquele período é significativo. Isso revela que, por mais que a escola busque proporcionar condições igualitárias de participação, isso não se objetiva na realidade da sociedade de classes. Alguns gremistas encontravam barreiras significativas para irem à escola no contraturno da aula por motivos relacionados à sua realidade concreta de vida, seja por condições de trabalho dos responsáveis, por falta de rede de apoio, por questões de transporte etc. E, em um contexto de número diminuto de reuniões, cada ausência é mais significativa para o âmbito formativo e do processo grupal.

Para além das reuniões oficiais, houve diversas ações nas quais o grêmio participou, sejam elas externas à escola, como a visita à universidade e no Fórum Infantojuvenil, ou internas, como a gincana e a assembleia escolar.

Buscando uma apresentação mais panorâmica, organizamos uma breve sistematização das ações mediadas que envolveram os gremistas, desde o que antecede o período eleitoral até o final do ano letivo.

Quadro 5 – Síntese das ações que envolveram o grêmio estudantil.³⁸

Data	Participação estudantil	Ações
27/04 - Pré-Eleição: votação de representantes por sala.	Estudantes do quarto e quinto ano.	Realizar votação em sala para eleger representantes de cada sala; promover compreensão do processo democrático entre os alunos.
28/04 - Pré-Eleição: formação das chapas.	Quatro estudantes eleitos de cada quarto e quinto ano que formarão as chapas.	Organizar as chapas a partir dos representantes eleitos; iniciar construção coletiva de propostas para campanha.
03/05 - Pré-Eleição: construção da campanha.	Chapas candidatas.	Revisar e qualificar propostas de acordo com a realidade escolar; promover autonomia e reflexão crítica; preparar materiais de campanha.
08/05 - Eleição das chapas.	Todos os estudantes da escola.	Realizar votação para eleição do grêmio; estimular a participação democrática e valorização do processo eleitoral pelos alunos.
12/05 - Visita ao <i>campus</i> da UNESP - Bauru.	Gremistas de todas as escolas do Sistema Municipal de Ensino.	Propiciar vivência sob o ambiente da universidade pública aos gremistas e fortalecer vínculos com o projeto.

³⁸ Foram registradas no quadro apenas as ações que o pesquisador participou, no entanto algumas outras foram realizadas e não puderam ser acompanhadas, seja por ocorrerem no cotidiano escolar sem agendamento prévio ou por incompatibilidade de horários. Entre tais ações estão: divulgação do processo eleitoral no início do ano, diálogos e reuniões pontuais da tutora com gremistas para organização/execução de alguma tarefa específica e participação do grêmio no desfile cívico do município.

29/05 - Primeira reunião do grêmio eleito	Gremistas da escola.	Apresentação entre os membros e chapas eleitas (manhã e tarde); definição de propostas prioritárias para atuação.
04/07 - Reunião do grêmio.	Gremistas da escola.	Realizar um jogo cooperativo ³⁹ para valorização da atenção, escuta e ajuda mútua, relacionando-as ao trabalho no grêmio. Retomar definição das propostas prioritárias para o próximo semestre e escolher um novo nome para a chapa unificada (manhã e tarde).
28/08 - Reunião do grêmio.	Gremistas da escola.	Discutir Fórum Infantojuvenil, desfile cívico e gincana; planejar proposta de música no intervalo; preparar ida à reunião de professores (ATPC).
05/09 - Fórum Infantojuvenil (SESC - Bauru).	Gremistas de todas as escolas do Sistema Municipal de Ensino.	Participar de oficinas de hip-hop; fomentar expressão e protagonismo infantil.
06/09 - Fórum Infantojuvenil (UNESP - Bauru).	Gremistas de todas as escolas do Sistema Municipal de Ensino.	Discutir em grupo propostas para tornar a escola mais acessível e inclusiva; construir e votar propostas para uma carta a ser entregue à prefeita.
14/09 - Gincana escolar.	Estudantes do período da manhã e gremistas do período da tarde.	Apoiar a organização e execução da gincana; fomentar o envolvimento de gremistas em eventos coletivos da escola.
15/09 - Gincana escolar.	Estudantes do período da tarde e gremistas do período da manhã.	Apoiar a organização e execução da gincana; fomentar o envolvimento de gremistas em eventos coletivos da escola.
25/09 - Reunião do grêmio.	Gremistas da escola.	Retomar a avaliação do fórum e da gincana. Repensar a organização da proposta "música no intervalo". Discutir temas como racismo e representatividade a partir de uma música.
11/10 - Visita ao gabinete da Prefeita.	Dois gremistas de cada escola do Sistema Municipal de Ensino.	Entregar para a prefeita a carta proposta construída no Fórum; dialogar com autoridades; reivindicar melhorias nas escolas.
18/10 - Reunião do grêmio.	Gremistas da escola.	Retomar e organizar a proposta das músicas no intervalo. Discutir os critérios para a escolha das músicas, considerando a adequação para o contexto e o interesse coletivo.
08/11 - Reunião do grêmio.	Gremistas da escola.	Planejar as assembleias escolares; finalizar lista de músicas para o intervalo.
27/11 - Reunião do grêmio.	Gremistas da escola.	Preparar últimos detalhes para a assembleia estudantil. Realizar Desenho que represente o grêmio para os gremistas.
29/11 – Assembleias escolares (manhã e tarde)	Todos os estudantes da escola.	Apresentar o conceito de assembleia. Proporcionar um espaço para os representantes de turma trazerem os apontamentos das salas (elogios, críticas e sugestões) e para que todos os alunos pudessem se expressar.
08/12 – Reunião de encerramento de ano do grêmio	Gremistas da escola.	Encerrar as atividades do ano, com os gremistas escrevendo cartas para os futuros membros a serem eleitos. Realizar um jogo cooperativo e uma breve confraternização.

Fonte: Elaborado pelo autor.

Como notado no quadro, apenas quatro dias após o grêmio eleito já havia um passeio agendado para a UNESP, portanto, neste momento, a escola e as pessoas envolvidas no projeto

³⁹ Como jogo cooperativo nos referimos à dinâmicas e brincadeiras em que o grupo aprende a considerar que o outro que joga é seu parceiro e não seu adversário, o que é oposto do ideário neoliberal. Sendo assim, é fomentado nas pessoas participantes do jogo o movimento de colocar-se no lugar do outro e também a busca por uma solução coletiva dos problemas apresentados (Santos e Santos, 2021).

estavam mobilizadas para organizar a participação das crianças na ação. A visita à UNESP ocorreu de manhã e à tarde, com os alunos do respectivo período. E teve como objetivo que as crianças conhecessem a universidade pública, tanto o espaço físico, quanto o que ela é e significa.

Durante esse passeio, o qual gremistas de todas as escolas participantes do projeto de extensão foram convidados, as crianças tiveram acesso a espaços como a praça de esportes (incluindo instalações pertencentes ao curso de Educação Física), a biblioteca (em uma visita guiada por bibliotecários) e o bosque do *campus*, onde foi realizado uma pausa para um lanche e roda de conversa. Este diálogo foi mediado pelos extensionistas que atuam em diferentes escolas e que ali conversavam enquanto estudantes da universidade, abordando temas como: valorização da universidade como espaço público e gratuito e que deve ser usufruída por todos, informações sobre os cursos de graduação e formas de ingresso, levantamento dos interesses profissionais iniciais e curiosidades das crianças. Nesta conversa também foi possível realizar paralelos entre o papel do grêmio na escola e o papel do centro acadêmico na universidade.

A primeira reunião oficial do grêmio eleito ocorreu em 29 de maio, contando com a presença de quase todos os membros. Essa reunião teve como objetivo central a formação de vínculos, pois as chapas da manhã e da tarde ainda não se conheciam. E mesmo entre os gremistas do mesmo período, já que alguns tiveram poucos contatos entre si. A atividade inicial consistiu em uma apresentação, na qual os estudantes compartilhavam informações em duplas e depois socializavam com o grupo, como idade, sala em que estuda e gostos, visando promover o conhecimento mútuo e a identificação entre pares.

Questionados sobre a motivação para participar, a resposta quase unânime foi "ajudar a escola", provável reflexo da concepção que a própria escola tem do papel grêmio, como já relatado anteriormente. Nesse encontro, foi iniciada uma conversa sobre a necessidade de definirmos as propostas prioritárias do grêmio para esse ano, visto que as duas chapas juntas somavam muitas propostas e não haveria tempo hábil para realizar todas.

No dia 4 de julho, já na primeira semana de férias escolares, foi realizada mais uma reunião com o grêmio. Esta iniciou com uma dinâmica chamada “fui à feira” com a proposta para exercitar habilidades como memória, atenção, escuta e colaboração entre os participantes, que foram posteriormente relacionadas por um extensionista como competências essenciais para o trabalho no grêmio, aproveitando o contexto para explicar o conceito e o papel do grêmio na escola enquanto espaço de trabalho coletivo e de representação de todos os estudantes da escola.

Em seguida, os gremistas retomaram os cartazes de propostas de campanha para definir as prioridades. Dividiram as ideias em duas categorias: "cuidados com a escola" e "diversão". Como prioridades, elegeram: repor as torneiras quebradas dos bebedouros no pátio, colocar travas nas cabines e fazer campanha para maior cuidado com banheiro, a arrecadação de dinheiro para a APM (Associação de Pais e Mestres), o dia do lanche livre, a realização de gincana e a música no recreio. Em seguida, os gremistas tinham a tarefa de definir um novo nome para o grêmio, já que foram uma chapa eleita em cada período com nomes diferentes, apesar de parecidos: a chapa da manhã chamava-se “Diamante de Ouro” e a chapa da tarde “Diamante Negro”.

A deliberação se deu em um diálogo no qual quase todos os gremistas trouxeram sugestões, mas em nenhuma havia consenso. Até que uma gremista sugeriu um nome que mobilizou e fez sentido para todo o grupo. Assim, os membros escolheram coletivamente que a gestão do grêmio passaria a se chamar: "100% unidos".

Ainda nesse encontro, os gremistas demonstraram interesse em realizar uma das propostas ainda no presente semestre e, pelo tempo hábil e prioridade definida pelo grêmio, elegeu-se a solicitação da reposição das torneiras. Para tanto, solicitaríamos uma conversa com a direção para apresentar a demanda e solicitar a compra. O preparo para a conversa com a direção foi realizado ao final da reunião, no qual os extensionistas e pesquisador mediarão a preparação dos gremistas, levantando junto a eles argumentos e ensaiando como seria a conversa. Em seguida a diretora recebeu os gremistas em sua sala, que apresentaram a solicitação explicando sobre a importância para os alunos terem mais torneiras para beber água, já que o intervalo é curto e que eles têm sede. A solicitação foi acatada pela equipe gestora da escola, que realizou a compra de novas torneiras que logo foram instaladas.

A reunião de 28 de agosto iniciou pautando o Fórum Infantojuvenil, que ocorreria em breve. O extensionistas dialogaram sobre o tema do Fórum “A Cultura Hip Hop como ferramenta educativa” e abordaram os diferentes elementos constituintes do hip-hop. Em seguida, Mercedes informou que o professor de educação física estava organizando uma gincana e, como também se trata de uma proposta do grêmio, que eles poderiam participar auxiliando no dia programado, no contraturno da aula.

A principal deliberação pelo grupo neste dia foi colocar em prática a proposta da "música no intervalo". A partir disso, os gremistas discutiram as melhores estratégias para escolher o repertório, demonstrando preocupação com a diversidade de gostos entre as diferentes faixas etárias. Como solução, os gremistas propuseram uma consulta a todos os alunos, chegando ao consenso que a melhor forma seria solicitar que cada professora fizesse

um levantamento nas suas salas. Para viabilizar a ação, os próprios estudantes se organizaram para apresentar a ideia na reunião de professores (ATPC - Atividade de Trabalho Pedagógico Coletiva) no dia seguinte, o que foi inicialmente aceito por Mercedes. A reunião terminou com a dinâmica do "nó humano", que visava promover reflexões entre os participantes sobre a importância da escuta e do diálogo para a resolução de problemas coletivos.

No dia 5 de setembro, os gremistas de todas as escolas de ensino fundamental do sistema municipal de ensino participaram do primeiro dia do Fórum Infantojuvenil, realizado no SESC. O evento foi marcado por uma grande mobilização das crianças, que se envolveram ativamente nas oficinas com as linguagens do hip-hop. Observou-se uma postura participativa e um desejo de se apresentar, inclusive por parte de estudantes considerados mais tímidos.

Já o segundo dia do Fórum, em 6 de setembro, ocorreu no *Campus* da UNESP. A sistematização das ações do dia consistiu inicialmente na divisão dos estudantes em grupos para discutir propostas sobre como a escola poderia ser mais acessível e inclusiva, expandindo o conceito de inclusão para além da pessoa com deficiência.

As discussões geraram propostas como a presença de psicólogos nas escolas (justificado pelos gremistas pela preocupação com a saúde mental de professores e estudantes), merenda mais inclusiva (levando em consideração as diferentes restrições alimentares) e uniformes com tecido de gramatura maior (já que algumas meninas apontaram o desconforto com os que haviam até então, que eram finos e um pouco transparentes). O evento culminou em uma assembleia geral, na qual representantes de cada grupo apresentaram as propostas construídas, que foram votadas e aprovadas por cerca de 200 crianças, para compor uma carta a ser entregue à prefeita posteriormente.

Nos dias 14 e 15 de setembro, foi realizada uma gincana na escola e alguns membros do grêmio, ainda que não tiveram a oportunidade de participar do planejamento, atuaram ativamente no auxílio à execução.

A reunião de 25 de setembro contou com baixa participação. Foi um dia de calor extremo na cidade e muitos dos gremistas justificaram as faltas posteriormente por conta da condição climática. Contamos com apenas três alunas presentes. A pauta inicial era retomar as discussões sobre o Fórum e a gincana, mas com a participação reduzida, tais pautas ocuparam pouco tempo de reunião. O foco principal foi a organização da "música no intervalo". As alunas relataram que a conversa com as professoras em ATPC, combinada na reunião anterior, não ocorreu, pois, a tutora informou que as professoras foram convocadas para uma reunião pedagógica naquele dia e solicitou que eles não comparecessem, e que desde então “não foi falado mais nada”. No entanto, mantiveram a proposta de solicitar que os professores de cada

sala levantassem uma lista com as preferências dos alunos e alinhariam isso com Mercedes, que não pôde participar dessa reunião.

Aproveitando o tema da escolha de músicas, a reunião também abordou o papel reflexivo de algumas músicas. Os extensionistas incluíram a audição e discussão de uma música da *rapper* MC Soffia intitulada “Menina pretinha”, que aborda o combate ao racismo e a importância da representatividade. O tema mobilizou a participação das gremistas e, dentre as reflexões, uma gremista negra apontou a ausência de diversidade e representatividade nas bonecas da escola, já que todas eram brancas.

No dia 11 de outubro, dois gremistas de cada escola participaram de uma reunião no gabinete da prefeita para entregar a carta de propostas elaborada no Fórum Infantojuvenil. Após um atraso da prefeita, o secretário de educação dialogou com as crianças e se comprometeu a marcar uma nova conversa com ele para dar um retorno detalhado sobre as propostas. Quando a prefeita chegou, os estudantes leram as propostas em voz alta. Ela respondeu a algumas delas, mencionando o andamento de reformas, a possibilidade de alteração nos uniformes em anos futuros e destacando ações de segurança, como o aumento da vigilância e a instalação de botões de emergência nas escolas. Quando se abriu para perguntas diretas das crianças, muitas manifestaram incômodos e questionamentos sobre as condições das suas escolas. No entanto, a gestora se alongou bastante nas respostas, inviabilizando que muitas crianças pudessem fazer se colocar nesse momento.

A reunião de 18 de outubro teve como pauta central tentar finalizar a organização da proposta “música no intervalo”, retomando a discussão com um número maior de crianças. Diante da dificuldade em obter as listas de músicas das salas nas quais as professoras levantariam com os alunos, os gremistas sugeriram que o próprio grêmio elaborasse uma lista inicial para começar a atividade. Durante a escuta das sugestões dos gremistas, percebeu-se que algumas canções, embora não tivessem palavrões, eram impróprias para o ambiente escolar por seu conteúdo, muitas vezes abordando o uso de substâncias ou a sexualização. Isso levou a uma discussão sobre a responsabilidade do grêmio na escolha de conteúdos adequados para todas as crianças e para a escola, resultando em um refinamento coletivo dos critérios de seleção. Ao final, os estudantes dividiram as tarefas, alguns ficaram responsáveis por criar um formulário para as professoras realizarem o levantamento das músicas e outros por dialogar com a inspetora para organizar a execução da lista inicial de músicas nos intervalos.

Na reunião de 8 de novembro, iniciou-se discutindo o conceito e a importância de uma assembleia, compreendendo-a como um espaço fundamental para ouvir os estudantes que os elegeram e para prestar contas sobre o trabalho realizado e propondo que em breve

realizássemos na escola. Foi debatido sobre o melhor formato para organizar a ação, considerando a logística de reunir os alunos no pátio ou na quadra e como poderiam preparar os estudantes para uma participação mais ativa.

Ficou decidido que seria solicitado que professoras levantassem em sala pontos que indicassem a opinião dos estudantes sobre o processo eleitoral, sobre as propostas e sobre a atuação dos gremistas. Outra pauta foi o refinamento das listas de músicas que as turmas haviam levantado, com o objetivo de selecionar as que eram adequadas para o ambiente escolar e gravá-las em um *pendrive* para tocar nos respectivos intervalos.

Em 27 de novembro, o grêmio se reuniu para retomar a preparação para a assembleia estudantil, que ocorreria dois dias depois. Durante a reunião, foram relembradas as propostas e discutido novamente o conceito de assembleia para alinhar os objetivos. As tarefas para a realização do evento foram divididas entre os membros. Como atividade de reflexão, foi lida a fábula "A assembleia dos ratos", que aborda uma situação-problema na qual ratos precisam discutir e pensar coletivamente em uma solução. O debate suscitou também comentários de alguns gremistas sobre as relações de poder e autoridade na escola, por exemplo, o relato da gremista Helena de que sua professora Isabel era "a pessoa mais brava do mundo". Nesse dia, também foi solicitado que os gremistas fizessem um desenho sobre o que mais gostam no grêmio. A maioria dos desenhos representou o momento das reuniões.

A assembleia geral ocorreu em 29 de novembro (manhã e tarde), com a participação de quase todo o grêmio. O evento iniciou com uma gremista explicando aos demais alunos o que é uma assembleia. Cada turma definiu um representante que apresentou elogios, sugestões e críticas das salas em relação ao grêmio. Muitos destacaram o apreço pela oportunidade de votar e eleger o grêmio.

Uma das salas sugeriu que apenas alunos com bom comportamento pudessem se eleger no grêmio, reproduzindo a concepção presente em algumas professoras, como já relatado anteriormente. Nesse momento, uma professora apontou de longe para o gremista Stuart, e disse "olha lá Stuart, isso é para você, você não devia estar aí", questionando sua legitimidade e expondo o aluno frente a toda a escola. Apesar da situação de sofrimento e indignação, o gremista reagiu demonstrando maior conhecimento sobre o papel do grêmio e respondendo que "o grêmio é pra todo mundo participar". A situação grave provocada pela manifestação da professora precisou ser mediada pela tutora Mercedes posteriormente, que também acolheu o gremista.

No dia 8 de dezembro, realizou-se a reunião de encerramento das atividades do grêmio. Na primeira parte do encontro, cada membro escreveu uma carta com dicas e reflexões para os

futuros gremistas. Nesse material, muitos reforçaram a importância do trabalho em equipe e de prestar atenção nas reuniões e nas aulas.

Em seguida, foi proposta a "dinâmica da ilha", na qual o grupo precisava colaborar para atravessar um espaço e chegar até uma ilha fictícia. A solução foi encontrada rapidamente pela maioria através da junção dos recursos individuais (folhas de papel), mas Stuart inicialmente resistiu em colaborar, tentando realizar a tarefa sozinho. Ao perceber a impossibilidade, o grupo tomou a iniciativa de auxiliá-lo para que ele também completasse a travessia. O encontro foi finalizado com uma confraternização e marcado por expressões afetivas, especialmente das alunas do quinto ano que se despediam da escola.

Após essa contextualização inicial do grêmio e das ações desenvolvidas por ele, seguiremos com uma apresentação dos participantes diretos da pesquisa, ou seja, dos gremistas, professoras e tutoras.

5.2 QUALIFICANDO A APRESENTAÇÃO DOS PARTICIPANTES DIRETOS

Como abordado no item 5.1 deste trabalho, a pesquisa contou com a participação direta de seis gremistas, estudantes do quarto ano do ensino fundamental, assim como suas respectivas seis professoras e duas tutoras do grêmio. Estes serão alvos de uma apresentação mais detalhada e contextualizada que realizaremos a seguir. Mas, para além dos citados, reconhecemos que houve outros envolvidos indiretamente na pesquisa. Sujeitos que, embora não tenham sido foco de investigação direta, integraram os espaços de observação participante e podem ser centrais para a compreensão das dinâmicas de organização escolar e do processo analisado e que, portanto, serão citados com certa frequência no processo de análise.

Entre eles, destacam-se especialmente os demais membros do grêmio (do quinto ano), mas também: estudantes extensionistas do curso de Psicologia da UNESP que participavam das reuniões e atividades do grêmio; outros integrantes da comunidade escolar, como estudantes, equipes gestora, docente e de apoio; além de participantes das reuniões do projeto, como tutores e extensionistas de outras escolas.

Como um dos limites da pesquisa, é preciso informar que não foram aprofundadas as questões sobre identidade racial e não foi perguntado aos participantes como se autodeclararam. Reconhecemos a necessidade do aprofundamento nesse debate nas pesquisas em psicologia escolar para compreensão da complexidade que envolve as experiências e relações no contexto citado.

Diante disso, a estratégia utilizada foi apontar como os indivíduos são lidos racialmente pela sociedade. Essa escolha se justifica por entender que a forma como alguém é lido

racialmente tem implicações diretas em suas experiências sociais. Desta forma, foi registrada a seguinte caracterização dos participantes, realizada a partir da leitura social e da observação participante do próprio pesquisador. É importante salientar que essa leitura é atravessada pelo lugar social de quem observa, neste caso, um pesquisador branco. O grupo de crianças gremistas era formado por três lidas como pretas, duas como pardas e uma como branca; já entre as professoras, cinco foram lidas como brancas e uma como parda; e as duas tutoras do projeto foram lidas como brancas.

A seguir, apresentaremos percepções e informações sobre cada participante direto da pesquisa.

Gremista 1 – Cecília

Cecília é uma menina de dez anos, da sala 4º E, que estuda no período da manhã. Nas entrevistas e reuniões, aparentou ser tímida e interessada pelas ações do grêmio em busca de uma escola melhor para as crianças. Sua sala é dividida entre duas professoras, Elis e Amparo, que alternam os dias que ficam como responsáveis pela sala. Tais professoras, nas entrevistas, apresentaram a aluna como alguém com dificuldades no processo de escolarização, que chegou a ser encaminhada para participar do reforço escolar, mas não o frequentou.

Em entrevista inicial, Elis relata:

[...] eu vejo que ela é uma criança que foi eleita, mas ela falta demais. E ela é bem fraquinha também de aprendizagem, então assim, quando ela é tirada, ela também tem muita dificuldade de terminar as atividades em casa para trazer no outro dia. (Entrevista com a professora Elis, julho de 2023)

Nesse trecho, a professora se refere à prática de solicitar que os estudantes gremistas façam em casa as tarefas que perderam quando precisam sair da aula para participar de alguma reunião ou ação do grêmio.

Cabe destacar que sua vida escolar e participação no grêmio são atravessadas por dificuldades concretas oriundas do período que está fora da escola. Cecília costuma passar a tarde ajudando a mãe em seu trabalho, em uma marmitaria. Isto, assim como o absenteísmo, impediu que a aluna participasse de boa parte das atividades do grêmio, visto que há uma alternância das reuniões do grêmio entre manhã e tarde. Também não pôde participar do reforço e comprometeu seu tempo para realizar as tarefas que são solicitadas pelas professoras, as quais aumentam quando precisa sair da sala para atuar no grêmio.

Em entrevista, Cecília relatou que, por conta dos acúmulos de tarefas, cogitou deixar o grêmio, decisão que também foi sugerida por sua mãe. A tutora Mercedes sensibilizou-se com a situação, mediu uma conversa com as professoras e a incentivou a continuar no coletivo.

Assim, compreendemos que suas dificuldades de participação ou de realização das tarefas não se justificam por supostamente ser “fraca de aprendizagem”, visto que é um discurso que naturaliza e individualiza o fracasso escolar. Mas precisamos compreender o fenômeno em sua multifatorialidade, incluindo as ações da escola e suas condições de vida para além do horário de aula. Nesse caso em específico, não podemos descartar a necessidade de ajudar na marmitaria como produtora de consequências significativas na participação e nas tarefas de estudo.

A trajetória da Cecília no grêmio estudantil revela o quanto o interesse em participar ativamente da escola pode se deparar com barreiras materiais, sociais e institucionais. Ainda que tenha relatado vontade de contribuir e permanecer no grupo, sua experiência evidencia como esse processo é atravessado por desigualdades de classe, pelos limites da própria escola na organização do ensino e pelas duras condições de vida enfrentadas por muitas crianças. Nesse sentido, essa situação também explicita os limites da democracia burguesa, que se sustenta na promessa de participação universal com liberdade e igualdade, mas na prática opera de forma seletiva, excludente e meritocrática.

Portanto, quando não há garantia das condições mínimas de existência, como moradia digna, acesso à cultura, alimentação e tempo livre, a possibilidade de uma participação democrática se torna restrita. A história da Cecília nos permite identificar que, para muitas crianças, exercer esse direito pressupõe enfrentar diversos obstáculos inerentes à própria estrutura social, revelando uma democracia formal que ainda não se concretiza como prática cotidiana e efetiva para todos.

Apesar das faltas recorrentes em aulas e reuniões do grêmio, das dificuldades e do comportamento muitas vezes tímido, a entrevista com Cecília foi uma das poucas, entre as crianças, que produziu um envolvimento e detalhamento maior nos relatos e reflexões sobre o próprio processo pedagógico.

Gremista 2 - Edith

Edith é uma criança de dez anos, estudante do período da manhã e matriculada no 4º ano G. Assim como Cecília, sua sala contava com as professoras Amparo e Elis alternando os dias em que eram responsáveis pela turma. A gremista participou da pesquisa e do grêmio apenas até meados de outubro, quando se transferiu de escola, pois sua família mudou de cidade. Como fomos informados de sua transferência apenas após ela ser efetivada, não tivemos oportunidade em dialogar com a gremista ou realizar a entrevista final com a mesma.

Nas interações registradas, como reuniões, dinâmicas e entrevista inicial, Edith apresentou-se como uma criança mais quieta e introvertida, especialmente nos primeiros encontros. As professoras relataram percepções sobre seu comportamento e desempenho em sala de aula, atribuindo a ela características como “preguiçosa” e “infantil”. Ambas a descreveram como uma aluna que não tinha problemas de indisciplina, mas se distraía facilmente nas aulas com ações como desenhar ou fazer pulseiras com as miçangas que levava de casa, e que precisava de incentivo constante para se dedicar às tarefas escolares. Como observado nos relatos abaixo.

Ela é uma criança que gosta muito de brincar essa hora. Ela pega papel, ela recorta. Ela brinca bastante [...]. Era aquela aluna que você tinha que ficar olhando o caderno dela direto. "Edith, vamos terminar Edith... vamos Edith..." Porque se você não falar assim, ela... O lápis dela ficava lá de lado e ela só cortando, recortando e conversando. (Entrevista com a professora Amparo, julho de 2023)

Ah, a Edith, qualquer coisa que ela dispersa, ela já tá lá pegando outro papel, recortando, fazendo essas coisas que não era da aula. Ela era mais... não gostava muito de estudar, não. Tinha que ficar ali o tempo todo, chamando a atenção dela. (Entrevista com a professora Elis, dezembro de 2023)

A tutora Mercedes apresenta uma concepção de certa forma alinhada com as professoras sobre a relação da criança com o estudo.

A Edith também foi uma surpresa. Porque a Edith é uma criança que faz até um acompanhamento com a [nome da instituição], que é uma instituição parceira e tal, porque ela tem extrema necessidade, extrema dificuldade de aprendizagem, extrema assim. (Entrevista com a tutora Mercedes, julho de 2023)

Mercedes cita que a eleição de Edith em sua sala foi uma surpresa, por se tratar de uma criança mais quieta e com dificuldades, visto que muitas vezes é esperado que os candidatos mais populares se elejam. Por outro lado, a professora Amparo retrata Edith como uma aluna que se relaciona muito bem e que é querida pela turma, justificando por esses motivos sua eleição como uma das mais bem votadas da sala.

Apesar dos relatos apresentados pelas professoras e tutora, o desinteresse e distração não foram características que se manifestaram de forma marcante por Edith nas reuniões do grêmio, especialmente no segundo semestre quando o grupo já havia produzido vínculos mais significativos e as ações do grêmio foram se materializando.

Essa aparente contradição entre o comportamento disperso na sala de aula e uma postura mais engajada no grêmio pode indicar que a forma e o conteúdo da atividade nos diferentes contextos desempenhavam um papel fundamental em sua forma de participação. Assim, a trajetória de Edith no grêmio, ainda que reduzida, nos traz questionamentos sobre como os

diferentes espaços escolares podem potencializar ou inibir o protagonismo e a participação dos estudantes, especialmente daqueles que não se encaixam no perfil de bom aluno tradicionalmente esperado escola.

Gremista 3 - Helena

Helena é uma estudante do período da manhã, matriculada no 4º ano I. Em entrevista, informou ter 11 anos e que ingressou na escola no ano anterior, no 3º ano. A professora responsável por sua turma é a Isabel, que organiza seu trabalho a partir de concepções mais autoritárias de educação, como será observado adiante no tópico de sua apresentação.

De acordo com a professora, a aluna apresentava apatia e dificuldades de aprendizagem e chegou a frequentar a sala de recursos. Isabel relata que:

[...] no começo, ela era completamente apática e eu vi assim, dava pra perceber que ela não sabia nada. Leitura muito fraca, escrita, atividade ela não trazia. (Entrevista com a professora Isabel, julho de 2023)

Apesar de relatar dificuldades da aluna, Isabel não postula a existência de um diagnóstico que justifique o encaminhamento de Helena para a sala de recursos.

[...] pra mim também, a Helena é uma caixinha de... é uma surpresa. Eu ainda não consegui decifrar a Helena, né? A Helena é uma criança que ela veio, parece que ela estava encaminhada pra sala de recursos, mas eu não vi, eu não consegui enxergar o motivo também de uma sala de recursos. (Entrevista com a professora Isabel, julho de 2023)

Deste encaminhamento, a professora relata que chegou a receber um laudo da sala de recursos informando que Helena tinha Síndrome de Down, mas que estranhou muito e acredita ser um erro, pois não observa tais características na aluna. Quanto à participação da estudante no grêmio, a professora relatou preocupação de que as saídas da sala prejudicassem seu rendimento. Em sua entrevista inicial, ela afirma:

Agora, daqui pra frente, a gente tem que ver se o grêmio vai vir pra ajudá-la ou pra atrapalhar. Porque ela é uma daquelas alunas que eu falei pra você que eu não sei se vai ajudar. [...] Porque, como ela já é dispersa, como ela já tem dificuldade, não vai ser todo horário que eu vou poder... dependendo do que for, eu não vou liberar, entendeu? (Entrevista com a professora Isabel, julho de 2023)

Tal trecho expressa um ceticismo com o potencial formativo do grêmio, assim como uma certa discordância com a participação da aluna, inclusive relatando que poderia coibir sua participação em alguns momentos.

Quanto à postura de Helena no grêmio e às suas entrevistas, observamos uma aluna com certa distração inicial nas tarefas propostas, mas interesse significativo na participação e

engajamento nas ações coletivas. Segundo a aluna, ela gosta de participar do grêmio para "ajudar a escola", e que a participação a faz se sentir "importante" e "mais responsável".

Nesse sentido, enquanto de um lado a professora identificava riscos da participação de Helena do grêmio para seu aprendizado, de outro para a aluna a ação do grêmio era uma oportunidade de transformar a escola, se sentir valorizada e se desenvolver.

Como pudemos observar nas apresentações de Cecília, Edith e Helena, elas compõem a chapa de gremistas do período da manhã, sobre a qual as professoras apresentaram receio no momento da eleição por não corresponderem à expectativa do que seriam “boas alunas” para a escola. No entanto, a experiência com o grêmio nos permitiu conhecer as estudantes, para além dessas concepções iniciais, sobre outras perspectivas, como sua motivação para participar de um espaço de ação coletiva frente questões da escola e seu potencial de desenvolvimento quando inseridas em um contexto que lhes oferece possibilidades reais de participação ativa e escuta.

A seguir vamos apresentar os gremistas eleitos no período da tarde.

Gremista 4 - Malu

Malu é uma estudante de nove anos do período da tarde, aluna do 4º ano M e que ingressou na escola no primeiro ano do ensino fundamental. Suas matérias favoritas na escola são Educação Física e Matemática, nessa ordem.

A gremista é descrita desde o início por sua professora, Gabriela, como uma ótima aluna, com bom desempenho acadêmico, responsabilidade com os estudos e facilidade de interação com colegas e professores.

Então, ela é uma ótima aluna. Então, assim, tem uma boa interação com o professor, com todos os professores, com os amigos, às vezes já percebo alguma liderança. "Ah, vamos brincar disso, vamos fazer aquilo" e os amigos vão. Então, assim, ela já é uma pessoa bem... como que eu posso dizer, extrovertida, já tem a responsabilidade dela com o estudo, então já é uma criança bem atuante. (Entrevista com a professora Gabriela, julho de 2023)

A tutora do grêmio, Mercedes, também reforça essa percepção, descrevendo-a como uma criança com muita facilidade, inteligente e esperta, como observamos em sua entrevista inicial:

A Malu é uma menina assim, muita facilidade, super inteligente, super esperta e tudo mais. Também foi uma das escolhidas. Ela ficou bem contente assim, sabe? Eu acho que ela não esperava que ia ser uma das escolhidas, mas ela ficou bem contente. E eu percebo assim, que quando ela vem, ela participa bem, mas também essa questão da família, de estar trazendo o período contrário e tudo mais, tem pecado um pouquinho [...]. (Entrevista com a tutora Mercedes, julho de 2023)

Conforme apontado por Mercedes, a gremista esteve ausente em algumas das reuniões que ocorreram no período da manhã por dificuldades de a família levá-la à escola. No entanto, atuou ativamente das ações e reuniões no período da tarde.

Quanto sua postura junto ao grupo gremista, Malu se manifestou inicialmente de forma mais tímida, mas que aos poucos se converteu em uma participação mais ativa e expressiva.

Sua motivação inicial para participar do grêmio alinhava-se com a ideia que querer ajudar a escola, relatando acreditar que poderiam deixá-la melhor para todos. Mas também afirmou querer participar para ter uma experiência nova, pois nunca tinha sido gremista antes.

Malu é uma das duas crianças do grêmio que foram escolhidas pelo pesquisador para ser observada em sala de aula. Foram realizadas quatro observações participantes em sua sala nas semanas finais do ano letivo.

Gremista 5 - Alexandre

Alexandre é um gremista de nove anos, aluno do 4º ano O, estudante do período da tarde. Foi descrito inicialmente por sua professora Elza como um menino quieto e um ótimo aluno, que realiza todas as tarefas passadas em sala. No entanto, Elza relata uma certa pressa do aluno na finalização das tarefas:

Ele vai lá, ele termina e ele quer fazer tudo muito rápido e ele quer terminar primeiro. Então, assim, um pouco competitivo também. Aí, às vezes, quando ele termina, eu falo, “então, Alexandre...”, aí eu vou corrigir com mais um olhar diferenciado, porque ele tem a tendência a ter errado porque ele fez muito rápido. (Entrevista com a professora Elza, julho de 2023)

Segundo a professora, o gremista busca terminar rápido por ser competitivo, que é motivado por ser o primeiro, finalizando a tarefa à frente dos colegas de sala. Elza ainda relata que busca fazer as mediações necessárias para que ele foque mais na qualidade do que produz do que na agilidade da resolução da tarefa.

A tutora suplente Violeta também reforça a timidez e quietude do aluno, mas que repara que ele costuma vir na escola ajudar a organizar os intervalos no contraturno e que a participação no grêmio pode ser boa pra ele. Mercedes traz as mesmas percepções que Violeta e valoriza a disponibilidade e disposição do gremista para ajudar quando ela solicita.

Nas entrevistas, Alexandre se apresentou bastante introvertido, expressando poucas palavras para responder às perguntas que lhe eram direcionadas. Nas reuniões iniciais do grêmio também apresentou essa característica, mas comumente demonstrava interesse e atenção nas pautas e ações propostas.

Repetindo a resposta da maioria dos gremistas, em sua entrevista inicial, Alexandre afirmou que sua motivação para ingressar no grêmio era "melhorar a escola" e que via os estudos como uma necessidade para "ser alguém na vida".

Assim como Malu, Alexandre foi um dos alunos observados em sala de aula. Estivemos em quatro momentos acompanhando-o junto à sua turma nas últimas semanas no ano letivo, nestas ocasiões o gremista mostrou organização no estudo e postura participativa.

Gremista 6 - Stuart

Stuart é um estudante de nove anos, que iniciou o ano no período da tarde (4º ano R), mas foi transferido de sala em outubro para o período da manhã na mesma sala que Cecília (4º ano E). Ou seja, iniciou o ano na turma da professora Patrícia e finalizou na turma compartilhada entre as professoras Amparo e Elis.

Sua entrada no grêmio não ocorreu pela eleição direta, mas como uma segunda chance após a desistência de uma colega. Stuart estava na chapa que ficou em segundo lugar, mas a aluna de sua sala que estava na chapa eleita informou que não iria mais participar, justificando não querer ter a responsabilidade de fazer as tarefas de sala de aula que ela perderia durante as reuniões do grêmio, segundo a tutora Mercedes.

Dessa forma, sua sala ficaria sem representante no grêmio e Stuart foi convidado a ocupar essa vaga pela legitimidade de ser a segunda escolha conforme os números de votos.

Na perspectiva das professoras e tutora este aluno é um dos casos mais desafiadores na escola, pois, por um lado é identificado como muito inteligente, por outro apresenta diversos episódios de indisciplinas e comportamentos considerados inadequados pela escola.

Elza, que foi professora de Stuart no ano anterior, relata que:

Ah, o Stuart é bem complicado, o histórico dele, viu? No ano passado, foi muito difícil pra mim, porque o Stuart, pra mim, ele tem um transtorno opositor de conduta, pra mim, tá? Mas assim, ele é um menino que a mãe não valoriza como deveria valorizar. Na primeira reunião de pais, ela falou assim pra mim, "tudo que você fizer por ele, professora, não vai adiantar, ele não tem jeito". Falei, "nossa, mas você me fala um negócio desse", né? (Entrevista com a professora Elza, julho de 2023)

A fala da professora Elza é um exemplo de como os problemas de escolarização de um aluno podem ser patologizados e compreendidos como um problema médico ou familiar. Ao mesmo tempo em que sugere, com base na sua percepção, um diagnóstico de "transtorno opositor de conduta" para Stuart, ela também aponta a causa do problema para a família, afirmando que "a mãe não valoriza" o filho. Compreendemos que as relações familiares não devem ser ignoradas na compreensão de um fenômeno complexo como o apresentado. No entanto, é necessário cuidado e atenção para não acabar por individualizar uma questão que também é das relações escolares e da própria instituição, tirando o foco do papel da escola na produção dessa queixa. Relatos como esse oferecem dados importantes para compreender a relação de conflito estabelecida entre o estudante e a escola.

Já Patrícia, sua professora no início do ano, afirma que:

No caso do Stuart, vou falar do Stuart pra ser mais sincera. A princípio, eu não autorizaria ele ir [participar do grêmio]. Por quê? Ele é uma criança muito desafiadora. Ele tem os seus momentos de fúria. Ele é inteligentíssimo. Ele é o meu melhor aluno da turma. Porém, de comportamento, não. E ele sempre teve um histórico bem difícil de comportamento. (Entrevista com a professora Patrícia, julho de 2023)

Essa resistência na participação de Stuart no grêmio foi recorrente nas concepções das professoras, que em alguns momentos chegaram a relatar que acreditam que Mercedes “passava a mão na cabeça” do aluno e que ele acabava por ser recompensado pelo “mau comportamento”. Mas relatam compreender que a intenção de Mercedes era dar uma chance a Stuart, na esperança de que a participação no grêmio pudesse gerar uma melhora em seu comportamento.

Já Mercedes, em sua entrevista inicial, reconhece as dificuldades, descrevendo que "[...] o Stuart vem apresentando comportamentos bem difíceis, ele provoca, ele cutuca as crianças, né? [...] desrespeita às vezes as professoras" (Entrevista com a tutora Mercedes, julho de 2023).

Ela relata entender que ele é uma criança que demanda mais conversa, mais explicação, mas que, com essa mediação, é possível desenvolver um bom trabalho com o estudante. Portanto, na visão da tutora, embora a participação de Stuart represente um "desafio maior", o grêmio se mostra um espaço potente onde, diferente da sala de aula, ele consegue focar e ser mais receptivo às orientações.

Nas ações relacionadas ao grêmio, a postura de Stuart era, em muitos pontos, diferente de sua postura em sala de aula. Sendo um dos gremistas mais ativos e engajados, mostrando-se bastante envolvido e interessado nas reuniões, mas com dificuldades mais significativas nos momentos de trabalho em grupo, com constante necessidade em centralizar em si a resolução

da tarefa. Em contradição a essa dificuldade, demonstrava com frequência uma capacidade de reflexão sobre o papel do grêmio frente ao interesse coletivo.

Professora 1 – Amparo

Amparo é uma professora na faixa dos 50 anos de idade, que trabalha há mais de dez anos na escola em que foi realizada esta pesquisa e é formada em pedagogia por uma universidade pública.

Na escola, atua com duas turmas no período da manhã. Ela divide os dias de aulas nessas turmas com a professora Elis. Em cada uma dessas salas teve inicialmente uma gremista, no 4º E a Cecília e no 4º G a Edith. A partir de outubro, Stuart também foi transferido para o 4º E. Na primeira sala é responsável pelos conteúdos de Português e História, já na segunda são os mesmos conteúdos acrescidos de Geografia.

Em entrevista, relatou que, embora conheça o projeto dos grêmios desde sua implementação, nunca participou diretamente do processo, ainda que acompanhe suas ações e os resultados divulgados pela escola. Em sua fala, reconhece o valor da participação das crianças no grêmio como experiência de cidadania e desenvolvimento pessoal. Por outro lado, também aponta limites estruturais da proposta, especialmente quando as reuniões ocorrem durante o período de aula. Por isso sugere que as reuniões ocorram sempre no contraturno escolar:

[...] pra não perder a aula, porque perdendo a aula, elas acabam assim... se a criança tem dificuldade na aprendizagem. acaba sendo assim, ela acaba não recuperando. Porque não adianta falar pra elas, “se vocês pegam o caderno do amigo em casa...”, que elas, muitas não vão pegar mesmo. E mesmo pegando, elas não têm explicação do professor. A realidade daqui é diferente. São crianças que não são acostumadas nem a fazer tarefa em casa. Não tem apoio familiar. Então eu acho válido, sim, elas participarem do grêmio. Mas assim, na maior parte do tempo possível, as reuniões serem no período contrário. (Entrevista com a professora Amparo, julho de 2023)

Sua posição expressa um conflito comum entre os compromissos pedagógicos formais e as propostas participativas e formativas do grêmio estudantil. E ainda que enxergue valor no projeto, sua adesão parece condicionada à garantia de que a participação não interfira no tempo em sala de aula. No entanto, a partir da ciência que o grêmio é constituído por representantes estudantis do período da manhã e da tarde, compreendemos a inviabilidade de garantir que as ações ocorreriam sempre no contraturno das aulas. Para reduzir o tempo ausente em sala, busca-se a alternância de períodos em cada reunião.

Tal preocupação com a retirada de gremistas das aulas é recorrente no cotidiano escolar, como veremos nos relatos de outras professoras. Ainda que compreendemos a importância da

permanência dos alunos em sala, defendemos nesse trabalho que as experiências formativas proporcionadas pelo grêmio podem contribuir e refletir na atuação do estudante em sala de aula.

Professora 2 - Elis

Elis é uma professora com cerca 40 anos de idade, formada inicialmente no magistério e depois em Pedagogia, atua há 20 anos na rede municipal de Bauru e nessa escola há mais de dez anos.

Na escola, Elis divide duas turmas de 4º ano com a professora Amparo, lecionando Matemática e Ciências no 4º G e as mesmas disciplinas acrescidas de Geografia no 4º E. Em suas salas, estavam as gremistas Cecília e Edith, além de Stuart, que foi transferido para uma de suas turmas em outubro.

A professora acompanhou um pouco mais as ações do grêmio nos dois anos anteriores, pois antes disso trabalhava com turmas de alunos menores, que não participam como gremistas. Segundo seu relato, consegue acompanhar de maneira mais ampla, por meio dos comunicados feitos pelos alunos em sala e pelos informes da tutora Mercedes nas reuniões pedagógicas.

Em sua concepção sobre o projeto dos grêmios, Elis aponta que o valor da participação depende diretamente do perfil do estudante. Em sua entrevista inicial, ela detalha essa perspectiva:

Eu acho assim, quando a criança tem um pouco mais de autonomia, eu acho que ela consegue dar conta do grêmio e dar conta da sala de aula. [...] Agora, quando a criança é mais fraca, aí ela começa a focar mais nas questões do grêmio, porque é muito mais atrativo, e aí ela não consegue acompanhar na sala de aula. E mesmo levando as atividades pra casa, ela não consegue no outro dia trazer... (Entrevista com a professora Elis, julho de 2023)

Portanto, a professora acredita que, para alunos com certa autonomia já desenvolvida, a experiência é positiva. Mas para aqueles com dificuldades de aprendizagem, pode se tornar um prejuízo, pois o grêmio se torna "muito mais atrativo" que a sala de aula, desviando o foco dos estudos.

Dessa forma, no ponto de vista apresentado pela professora, o direito de participar do grêmio parece ser mais válido para aqueles que já se encaixam no ideal de "bom aluno", enquanto para outros, considerados alunos "fracos", a participação é percebida como um risco pedagógico.

Compreendemos, então, que a concepção de Elis demonstra um alinhamento parcial com os objetivos do projeto. Ainda que reconheça que a participação pode trazer contribuições, contraditoriamente há uma negação do potencial do grêmio para formar a autonomia. Ao afirmar que a experiência só beneficia quem já "tem um pouco mais de autonomia", ela trata

essa característica não como um objetivo a ser alcançado com a participação, mas como um pré-requisito para ela.

Assim, sua visão, embora parta de uma preocupação legítima com o desempenho escolar, pode acabar por reforçar um ciclo de exclusão, em que a oportunidade de participar e de desenvolver autonomia é negada justamente aos estudantes que ainda não a possuem.

Professora 3 - Isabel

Isabel é uma professora com mais de 50 anos, sua trajetória profissional é um pouco distinta das demais. Ela é formada em um curso da área da saúde, área na qual ela já atuava antes de ingressar na educação. Possui formação em magistério, concursada no último ano em que o edital não exigiu formação em licenciaturas.

Está na rede municipal há 15 anos e leciona na mesma escola desde há mais de dez anos, trabalhando atualmente com a turma do 4º ano I, que inclui a gremista Helena. Ainda atua em sua outra área de atuação no período da tarde.

Sua relação com o grêmio também tem especificidades, pois ela foi uma das primeiras tutoras na escola, tendo cuidado do grupo por três anos em sua fase inicial, antes da implementação do projeto de extensão atual da UNESP. Ela recorda essa época como uma novidade "gostosa" e "bacana", na qual organizava atividades e passeios com os estudantes.

Atualmente, porém, sua visão sobre o papel do grêmio está diretamente atrelada à sua forma de ensinar, que ela mesma define como "meio regime militar" e "bem reacionária". Em entrevista, a professora relata:

Eu já tive alunos do grêmio que eram indisciplinados e eu acabei pegando isso pra mim como reforço positivo. “Olha, se você não fizer tudo bonitinho aqui na sala de aula, eu não deixo você participar do grêmio”. Então, foi legal, foi bom. (Entrevista com a professora Isabel, julho de 2023)

Nesse sentido, o grêmio parece funcionar como uma ferramenta de controle de comportamento, como um privilégio que pode ser concedido ou retirado para garantir a disciplina em sala de aula. Essa postura pode transformar o grêmio, um espaço que visa o exercício da cidadania e da participação, em uma moeda de troca.

A visão de Isabel se apoia em uma perspectiva que valoriza a disciplina e o controle acima de pedagogias que ela considera excessivamente permissivas. Conforme podemos observar no trecho abaixo:

Eu não concordo com Paulo Freire, eu não concordo com um monte de coisa. Sou bolsonarista, tá? Então, assim, eu sou a favor do ensino... Eu estudei, eu peguei o finalzinho do regime militar e eu aprendi. Hoje eu não trabalho com matemática, não trabalho com raiz quadrada, com isso e aquilo, mas se você colocar uma na lousa, eu vou fazer. Agora, pede pra uma criança que estudou,

assim... um ano depois, pede pra ela fazer. Não faz. Então, eu acho que mudaram muitas coisas que não deveriam ser mudadas. Sou bem reacionária [risos]. Sou! (Entrevista com a professora Isabel, dezembro de 2023)

Dessa forma, a perspectiva de Isabel representa um ponto de divergência em relação ao grêmio. Apesar de seu histórico de envolvimento com o projeto, sua prática atual coloca os princípios democráticos e formativos do grêmio em segundo plano, chegando a sugerir que as professoras possam indicar crianças para participar do grêmio. Portanto, a participação não é concebida como um direito, mas um prêmio a ser conquistado por aqueles que já demonstram determinado comportamento esperado.

No entanto, é interessante notar que essa postura autoritária coexiste com uma professora que se mostra pedagogicamente comprometida com seus alunos, ainda que a partir de tais concepções de ensino. Em suas entrevistas, Isabel descreve estratégias como a criação de "grupos produtivos" (duplas, na realidade) nos casos de estudantes com dificuldade, para que se auxiliem, assim como o uso de brincadeiras com fins pedagógicos, defendendo que deve existir um tempo para o estudo e um tempo para o jogo na escola.

Professora 4 - Gabriela

Gabriela é a professora do 4º M, tem 43 anos de idade e é formada em Magistério. Possui experiência profissional de mais de dez anos na rede municipal e mais de 20 anos na rede estadual. Sua trajetória foi majoritariamente dedicada à alfabetização e ao trabalho com os anos iniciais e recentemente passou a lecionar para as turmas mais velhas, o que considera um "desafio".

Atuando há seis anos na escola onde a pesquisa foi desenvolvida, este foi seu primeiro ano lecionando para uma turma do 4º ano e sua primeira experiência tendo uma aluna gremista em sala, a estudante Malu. Por ter sempre trabalhado com os menores, ela relata que nunca havia acompanhado o funcionamento do grêmio de perto, conhecendo o projeto apenas pelas campanhas eleitorais e pelos informes em sala.

Apesar do contato recente, Gabriela demonstra uma concepção sobre o projeto alinhada aos seus princípios democráticos. Para ela, o grêmio é um espaço fundamental para a participação e o protagonismo dos alunos, que passam a fazer "parte das decisões da escola". De acordo com a professora, em sua entrevista inicial:

[...] algumas vezes já ouvi que querem escolher os melhores alunos para fazer parte do grêmio, e nem sempre... Às vezes, o aluno que te dá trabalho, ele vai ter uma responsabilidade e ele pode mudar o comportamento. (Entrevista com a professora Gabriela, julho de 2023)

Assim, em seus relatos, a perspectiva da professora sobre a participação estudantil abrange os aspectos inclusivos e formativos, contrastando com a visão apresentada por outras professoras. Dessa forma, ela não coloca o bom comportamento ou o bom desempenho em aula como um pré-requisito para a participação, mas sim a participação como uma ferramenta potencial para o desenvolvimento e a transformação do aluno.

Professora 5 - Elza

Elza é uma professora de quase 50 anos, que relata uma extensa formação acadêmica, incluindo Magistério, Pedagogia com habilitação em Educação Especial, pós-graduações em Gestão e Neuropsicopedagogia, e um mestrado realizado em Universidade Pública. Ela atua na rede municipal há mais de 15 anos, atualmente com dupla jornada, dividindo-se entre a educação especial no período da manhã e a sala regular no ensino fundamental no período da tarde.

Elza trabalha na escola há três anos, mas essa é a primeira vez que pega uma turma do 4º ano na escola. Assim, Elza é responsável pela turma do 4º O, que inclui o gremista Alexandre, sendo sua primeira experiência direta com um aluno participante do grêmio em sala de aula.

Sua concepção sobre o projeto é marcada por uma dualidade em relação aos possíveis benefícios ou prejuízos da participação, como aponta em sua entrevista inicial:

Eu acho que as duas coisas. [...] ela é benéfica, por exemplo, eu acho que o sentimento de pertença do aluno tem mais responsabilidade na escola que ele está e isso acontece. Mas também acontece, já vi em algumas escolas, de tudo é o grêmio, então às vezes eles focam só no grêmio, então eles querem sair da sala porque é do grêmio, e às vezes um sentimento de assim, de mais valia do que os outros alunos também, já vi isso. (Entrevista com a professora Elza, julho de 2023)

Ou seja, por um lado, ela reconhece os benefícios da participação, especialmente no que tange ao desenvolvimento do "sentimento de pertença" e da responsabilidade do aluno com a escola. Por outro, expressa uma preocupação de que o grêmio possa se tornar uma "fuga" das atividades de sala de aula ou um espaço que gere um sentimento de superioridade nos gremistas em relação aos demais colegas.

Elza também apresenta certa tendência a recorrer a rótulos individualizantes para explicar as dificuldades dos alunos, como já citado anteriormente ao descrever Stuart a partir de uma hipótese de "transtorno opositor de conduta". Essa prática contradiz a compreensão do desenvolvimento como um fenômeno social e historicamente determinado, deslocando para o indivíduo uma responsabilidade que também é da instituição e das relações pedagógicas.

Portanto, mesmo Elza sendo uma profissional com formação significativa em práticas inclusivas e que valoriza o "sentimento de pertença", que é um elemento importante para o caráter coletivo da atividade de estudo, seus relatos, por vezes, reproduzem uma lógica individualizante. Tais reflexões evidenciam a complexidade do trabalho docente e os desafios recorrentes de alinhar os princípios de um projeto participativo com uma cultura escolar que por vezes recorre a explicações patologizantes para lidar com as queixas relacionadas ao comportamento e à aprendizagem.

Professora 6 - Patrícia

Patrícia é uma professora de 40 anos, com formação em Magistério e pós-graduação em alfabetização. Com quase 15 anos de experiência na rede municipal, ela possui uma trajetória majoritariamente dedicada aos anos iniciais, com apreço pelo processo de alfabetização. Atualmente, leciona para a turma do 4º ano R, onde Stuart foi seu aluno e gremista até outubro, quando foi transferido de período.

A concepção de Patrícia sobre o grêmio é complexa e foi formada por suas experiências em anos distintos. Com base em sua turma do ano anterior, que contava com três gremistas de considerado bom desempenho escolar, ela relata em entrevista uma visão positiva, afirmando que para eles foi "muito gratificante". Ela percebeu que os alunos "adoravam" e que a experiência foi capaz de transformar até mesmo uma estudante mais tímida, que "durante o grêmio ela foi se soltando".

No entanto, essa valorização do grêmio como espaço de desenvolvimento parece condicionada a um perfil específico de aluno. Sua perspectiva sobre a participação muda significativamente ao discutir o caso de Stuart no ano corrente. Para ela, o espaço deve ser ocupado por estudantes exemplares, como relatado em sua entrevista inicial:

A princípio, eu não autorizaria ele ir. Por quê? Ele é uma criança muito desafiadora. [...] na minha visão, o grêmio tem que ser uma criança que seja exemplo, pra dar exemplo bom. Que se você não é exemplo bom, o que os outros vão seguir, né? [...] eu não concordo, não acho que seja um modelo bacana. (Entrevista com a professora Patrícia, julho de 2023)

Sua aceitação posterior da participação de Stuart ocorreu apenas após um diálogo com a tutora Mercedes, e foi enquadrada não como o reconhecimento de um direito, mas como uma estratégia de intervenção, uma chance "pra ver se nele surte um efeito de melhora". Assim, valoriza de certa forma o princípio do grêmio como espaço formativo, mas, em contraposição, o princípio da participação democrática parece ser menos considerado nesse contexto.

Tutora 1 - Mercedes

Mercedes, de 43 anos, é uma figura central para o desenvolvimento do projeto dos grêmios na escola. Atuando como Coordenadora Pedagógica, ela também é a tutora titular do grêmio, com o qual está envolvida há 10 de seus 12 anos na escola. É uma das tutoras mais ativas, comprometidas e com mais experiência no projeto de extensão.

Essa trajetória longa de Mercedes com o grêmio, seu envolvimento e compromisso a colocam em uma posição essencial na busca pela materialização dos princípios do projeto e a mediação destes princípios com as ações desenvolvidas pelas crianças gremistas, a cultura da escola e organização do ensino.

Ao longo da pesquisa de campo, a tutora apresentou abertura e valorização do trabalho desenvolvido pelo pesquisador, ressaltando a importância de avançarmos na compreensão das possíveis contribuições da atuação junto aos grêmios.

Em sua entrevista, Mercedes expressa uma concepção do grêmio alinhada aos princípios da educação para a democracia, defendidos nesta tese. Para ela, o projeto é fundamental para o desenvolvimento do protagonismo estudantil:

Eu acho que é muito importante para as crianças, né? De promover mesmo esse protagonismo, deles se entenderem da sociedade, que eles podem fazer a diferença e tudo mais. [...] O grêmio traz possibilidades enormes, né? Pra trabalhar tanto com os alunos que são eleitos, né? Quanto os que não são. (Entrevista com a tutora Mercedes, julho de 2023)

A tutora apresenta uma perspectiva da participação como uma atividade formativa em si. Ela relata que, quando os alunos saem para as reuniões, eles não estão perdendo tempo, mas sim "discutindo, treinando escrita, treinando a fala, organizando". Sua visão, portanto, compreende o grêmio como um espaço pedagógico legítimo, capaz de desenvolver habilidades importantes à formação humana e à cidadania.

Mercedes afirma que o seu papel como tutora não é apenas de organização das atividades, mas se vê como uma defensora do projeto dentro da escola, que tem a missão de carregar uma "bandeira" pela participação estudantil. Isso envolve um trabalho constante de diálogo e enfrentamento das resistências da cultura escolar.

Tanto suas entrevistas, como os registros em diário de campo, revelam um esforço contínuo de mediação no trabalho da tutora, buscando construir diálogos e alternativas entre a visão formativa e democrática da participação e uma lógica escolar que, por vezes, é excludente e meritocrática.

Tutora 2 - Violeta

Violeta, de 40 anos, atua como Coordenadora Pedagógica e tutora suplente do grêmio. Já possui uma longa trajetória na escola, onde trabalha há 15 anos, desde que ingressou na rede municipal em 2009. Já sua relação com o projeto dos grêmios é mais recente e atuou como tutora pela primeira vez no ano da pesquisa.

Sobre seu papel como tutora suplente, Violeta o define como secundário e de apoio ao de Mercedes, a tutora titular. Em sua entrevista inicial, ela relata:

Pra dizer a verdade... Eu não estou tão envolvida. Eu, assim, substituo a Mercedes, quando ela não está presente, e auxilio na efetivação dos projetos, mas as reuniões e tudo mais é tudo com ela. Então, eu participei, acho que, da elaboração das chapas, um pouco da votação, porque ela precisou se afastar, né? Então, eu lembro que uns dois, três dias eu fiquei com eles pra organizar os cartazes, ajudar nisso, fiz algumas votações na sala. E depois ela que encabeça, então... E aí o que ela fala, eu vou fazendo, né? Eu não tenho tanto envolvimento com eles. (Entrevista com a tutora Violeta, julho de 2023)

Portanto, sua participação se intensificou em momentos pontuais, como na organização dos cartazes durante o processo eleitoral, mas ela ressalta que, para os estudantes, "a referência ainda é a Mercedes".

Sua concepção sobre o grêmio é de valorização, reconhecendo possíveis benefícios da participação para os estudantes. Violeta também considera que, com a organização atual das reuniões, a participação não chega a trazer prejuízos para o desempenho dos alunos em sala de aula.

A tutora, em sua entrevista, por não acompanhar com afinco as reuniões e os gremistas, reconheceu que não teria condições de contribuir muito com informações sobre os alunos participantes. No entanto, produziu reflexões importantes sobre a estrutura do projeto e sua materialização na escola, que serão abordadas mais adiante neste trabalho.

6. ANÁLISE DOS DADOS: A RELAÇÃO ENTRE A PARTICIPAÇÃO NO GRÊMIO ESTUDANTIL E O DESENVOLVIMENTO DA ATIVIDADE DE ESTUDO

A análise dos dados coletados será apresentada a seguir, organizada a partir de dois grandes eixos que se articulam de maneira dialética para responder aos objetivos desta pesquisa. Tais eixos não representam categorias estanques, mas sim diferentes elementos de um mesmo fenômeno que está em constante movimento. Apoiados em tais eixos, buscaremos apreender a complexidade da relação entre a participação no grêmio estudantil e o desenvolvimento da atividade de estudo.

O primeiro eixo, intitulado "A participação no grêmio e a reorganização dos motivos para o estudo", investigará como a vivência no coletivo estudantil pode implicar na relação da criança com a escola e com o próprio estudo. Para tanto, analisaremos as concepções sobre o grêmio que circulam na escola, as mudanças na postura dos estudantes em sala de aula e, principalmente, os indícios de uma reorganização dos motivos para a aprendizagem.

De forma complementar, o segundo eixo, denominado "Coletividade, amizade e pertencimento como base da atividade de estudo", se ocupará das condições sociais e relacionais que constituem o processo. A análise se voltará para a formação do grupo gremista, as relações de amizade e cooperação, e os espaços de participação e deliberação para além do grêmio. O objetivo é compreender como a dimensão interspíquica, materializada na vivência coletiva, se apresenta como premissa, meio e finalidade para o desenvolvimento da atividade de estudo, conforme discutido no tópico 2.3 desse trabalho.

6.1 EIXO 1: A PARTICIPAÇÃO NO GRÊMIO E A REORGANIZAÇÃO DOS MOTIVOS PARA O ESTUDO

Neste primeiro eixo, a investigação se debruçará sobre como a vivência no coletivo estudantil pode implicar em transformações na relação da criança com a escola e com o próprio estudo. Partimos da hipótese que uma atividade socialmente significativa, como a do o grêmio, tem potencial para gerar uma reorganização da estrutura motivacional da criança, processo fundamental para a constituição da atividade de estudo. Buscaremos compreender se há indícios da conversão de motivos apenas compreendidos em motivos realmente eficazes para o estudo.

Para aprofundar essa discussão, é preciso partir do princípio de que o conceito de atividade está necessariamente ligado ao conceito de motivo, ou seja, não há atividade sem motivo. Para Leontiev (2021), o motivo é justamente o objeto (seja ele material ou ideal) que responde a uma determinada necessidade e, por isso, impulsiona e direciona a atividade do sujeito.

No entanto, a atividade humana raramente é impulsionada por um único motivo. Ela é, na maioria das vezes, polimotivada. Dentro dessa complexidade, os diferentes motivos que coexistem em uma mesma atividade, assumem distintos valores em sua estrutura, constituindo uma hierarquia de motivos, na qual uns são superiores a outros (Asbahr, 2011).

Leontiev (2021) apresenta dois tipos de motivos, conforme suas funcionalidades: os motivos-estímulo e os motivos formadores de sentido. O autor elucida essa divisão:

Certos motivos, ao suscitarem a atividade, conferem a ela, ao mesmo tempo, um sentido pessoal; serão denominados motivos formadores de sentido. Os outros, que coexistem com estes, desempenham a função de fatores estimulantes (positivos ou negativos), às vezes agudamente emocionais, afetivos e desprovidos da função de formação de sentido; serão denominados convencionalmente motivos-estímulos. (p. 220)

Assim, podemos compreender a terminologia: os motivos formadores de sentido são os que aqui também chamamos de motivos realmente eficazes, pois são eles que verdadeiramente constituem a base da personalidade e conferem sentido ao sujeito. Já os motivos-estímulo são nomeados também como motivos apenas compreendidos, pois, embora possam impulsionar uma ação, não geram sentido pessoal por si sós e tem função complementar na atividade.

Essa dinâmica dos motivos opera dentro da consciência que, para Leontiev (2021), não é um simples receptáculo de informações, mas a forma especificamente humana de reflexo subjetivo da realidade objetiva. Esse reflexo, porém, não é direto. Ele é sempre mediado por três elementos principais: o tecido sensorial, os significados sociais e os sentidos pessoais⁴⁰.

O autor define o tecido sensorial:

Nos fenômenos da consciência descobrimos, antes de tudo, seu tecido sensorial. Esse tecido também forma a composição sensorial das imagens concretas de uma realidade efetivamente percebida ou evocada na memória, relacionada ao futuro ou mesmo apenas imaginada. [...] A função especial das imagens sensoriais da consciência consiste em que elas conferem realidade ao quadro consciente do mundo que se revela para o sujeito. (Leontiev, 2021, p. 154)

Portanto, o conteúdo do tecido sensorial é fundamental para como o mundo real é revelado objetivamente para o sujeito. Já os significados sociais são definidos pelo autor como as generalizações da experiência humana, o conhecimento objetivo cristalizado na cultura e na linguagem.

⁴⁰ No presente tópico realizamos uma breve síntese de tais conceitos, tendo em vista que já foram amplamente abordados em muitas obras da Psicologia Histórico-Cultural. Para aprofundamento, sugerimos a leitura do livro “Atividade, Consciência e Personalidade” de Aleksei N. Leontiev (2021), cuja referência completa está ao final desse trabalho.

Não podemos reduzi-los a uma definição de conceitos e palavras, é necessário compreender que por trás dos significados estão “os modos socialmente elaborados (operações) de ação, em cujo processo as pessoas alteram e conhecem a realidade objetiva”, portanto nos significados o mundo objetual é convertido e transformado em “matéria da língua, suas propriedades, conexões e relações” (Leontiev, 2021, p. 161). Assim, o autor nos explica ainda que os significados são produtos históricos da cultura humana e funcionam como o prisma através do qual a realidade é "refratada" na consciência, constituindo o conhecimento compartilhado socialmente.

Por fim, o sentido pessoal é o elemento que conecta os significados objetivos à vida real do sujeito, à sua atividade e, fundamentalmente, aos seus motivos. O sentido é a relação subjetiva e individualizada que o indivíduo estabelece com o mundo. Diferentemente do significado, que é estável, compartilhado socialmente e relativamente "indiferente" ao indivíduo, o sentido é dinâmico, fluido e é o que produz parcialidade na consciência humana (Leontiev, 2021).

O autor ilustra essa diferença ao exemplificar que:

Mesmo para a consciência de uma pessoa que se afoga, a tábua à qual ele se agarra continua tendo significado de tábua; seria diferente se essa tábua – ainda que apenas de forma ilusória – adquirisse naquele momento para ela o sentido de algo que pode salvar sua vida. (Leontiev, 2021, p. 172)

Para o autor, sentido pessoal e motivo são conceitos intrinsecamente vinculados. Isto, pois o sentido se constitui na relação entre o motivo que incita o sujeito a agir e a finalidade imediata que orienta sua ação. Trata-se da tradução dessa articulação entre o porquê e o para quê de sua atividade. Se uma ação não encontra correspondência com um motivo que a impulsione, ela se torna esvaziada de sentido.

É o sentido que explica por que uma mesma tarefa pode ser vivenciada de formas distintas, como Leontiev (1978) exemplifica:

Se o motivo consiste em preparar o leitor para sua futura profissão, a leitura terá um sentido. Se, em contrapartida, se trata para o leitor de passar nos exames, que não passam de uma simples formalidade, o sentido de sua leitura será outro, ele lerá a obra com outros olhos; assimilá-la-á de maneira diferente. (p. 97)

O ponto central para a nossa análise é, então, compreender como um motivo-estímulo, apenas compreendido, pode se converter em um motivo formador de sentido. Este mecanismo de transformação, que é a base para o surgimento de novas atividades, foi descrito por Leontiev (2010) da seguinte forma:

É uma questão de o resultado da ação ser mais significativo, em certas condições, que o motivo que realmente a induziu. A criança começa fazendo conscienciosamente suas lições de casa porque ela quer sair rapidamente e brincar. No fim, isto leva a muito mais; ela não apenas obterá a oportunidade de ir brincar, mas também a de obter uma boa nota. Ocorre uma nova objetivação de suas necessidades, o que significa que elas são compreendidas em um nível mais alto. (p. 70-71)

Este processo de conversão, no qual o resultado de uma ação gera novos motivos, é o que possibilita a reorganização da hierarquia motivacional do sujeito. Isto relaciona-se diretamente com a formação da atividade de estudo, visto que nela o motivo não está posto à priori. É necessário que se forme no aluno a postura de estudante e que se desperte o interesse pelos conteúdos e tarefas escolares, portanto a organização e sistematização do ensino têm papel fundamental no desenvolvimento desta atividade.

Como indaga Leontiev (2010, p. 83):

A arte da criação e da educação não consiste, em geral, no estabelecimento de uma combinação apropriada de motivos "compreensíveis" e "realmente eficazes" e, ao mesmo tempo, em saber como, em boa hora, atribuir maior significado ao resultado bem-sucedido da atividade, de forma a assegurar uma transição para um tipo mais elevado dos motivos reais que governam a vida do indivíduo?

Portanto, a transição para um tipo hierarquicamente superior de motivos deve ser a tarefa central da educação, de forma que permita ao estudante estabelecer uma relação consciente e pessoal com a aprendizagem.

À luz desses conceitos, a análise a seguir investigará os indícios dessa reorganização motivacional, examinando as concepções sobre o grêmio, as mudanças na postura dos estudantes e o potencial da participação para gerar novos sentidos para a atividade de estudo. O presente eixo abará os seguintes núcleos temáticos, que serão abordados abaixo: a) concepções em disputa: o papel do grêmio e do gremista na escola; b) a transformação dos motivos: do "ajudar a escola" às contribuições incipientes para a atividade de estudo; c) implicações na sala de aula: mudanças de postura e envolvimento com as tarefas escolares.

6.1.1 Núcleo temático 1A - Concepções em disputa: o papel do grêmio e do/a gremista na escola

A escola não é apenas um espaço de consensos pedagógicos. Pelo contrário, costuma ser território vivo onde coexistem e se tensionam diferentes visões sobre educação, desenvolvimento e participação. A análise dos dados indica que o mesmo acontece em relação ao grêmio estudantil. Na escola pesquisada, se constitui como um campo de disputa, atravessado por concepções diversas, presentes muitas vezes de forma contraditória entre os educadores.

Na escola, em vários momentos no deparamos com perspectivas mais alinhadas com os princípios do projeto dos grêmios, de inclusão, coletividade e democracia, ou seja, que entende o grêmio como um espaço essencialmente formativo, um direito dos estudantes e uma ferramenta para o exercício da democracia e da cidadania. Nesse sentido, o direito da participação é a defesa central, pois se entende que é nela que se desenvolvem a autonomia e o protagonismo. Tais concepções são mobilizadas principalmente, mas não apenas, pelas ações do projeto de extensão na escola e na rede municipal.

No entanto, essa visão se choca com uma cultura escolar mais tradicional, na qual prevalece uma lógica que prioriza a meritocracia e a manutenção da disciplina em sala de aula. Portanto, também são percebidas com recorrência ideias e práticas que caminham para o lado oposto do citado anteriormente, ou seja, de controle, individualismo e autoritarismo. A disputa central parece se dar entre a compreensão do grêmio como um espaço formativo e de direito e uma visão que o enquadra como um “prêmio” para os alunos, uma “ferramenta de controle” para professoras ou no papel de “vitrine” para a escola, onde se expõe uma forma de se comportar idealizada.

É importante destacar que não há uma dicotomia nítida, que coloca explicitamente alguns indivíduos de um lado e outros de outro na defesa pelo seu ponto de vista. O conflito e a disputa são mais complexos, ocorrem de forma dialética, com diversas contradições internas à escola e em constante movimento nas relações dispostas entre os sujeitos que ali atuam.

Assim, partimos do pressuposto que, para compreender como ocorre a participação estudantil na escola, precisamos também compreender as diferentes formas como a participação é defendida e proposta nesse espaço.

O tensionamento entre a compreensão do grêmio como um espaço de direito ou como um privilégio se expressa de maneira significativa na fala da professora Patrícia. Ao ser questionada sobre a participação de Stuart, um aluno visto por ela como intelectualmente capaz, mas comportamentalmente desafiador, sua posição inicial foi de oposição. Para ela, o grêmio deve ser um espaço reservado àqueles que representam o ideal de "bom aluno", como expressa no trecho a seguir:

A princípio, eu não autorizaria ele ir. Por quê? Ele é uma criança muito desafiadora. [...] na minha visão, o grêmio tem que ser uma criança que seja exemplo, pra dar exemplo bom. Que se você não é exemplo bom, o que os outros vão seguir, né? [...] eu não concordo, não acho que seja um modelo bacana. (Entrevista com a professora Patrícia, julho de 2023)

A fala da professora evidencia a concepção do grêmio como uma espécie de "vitrine" da escola, um lugar de representação modelar. Nessa lógica, o direito à participação é

transformado em um prêmio a ser conquistado, um mérito concedido apenas àqueles que já se adequam às normas de comportamento e desempenho esperadas pela instituição.

Se para a professora, o modelo é de ordem moral e disciplinar, baseado na adequação do comportamento individual às normas da instituição, já na concepção de educação para a democracia que defendemos (Paro, 2000), o modelo a ser construído é o do representante político, cuja característica principal não está em sua obediência ou desempenho acadêmico, mas em sua responsabilidade em representar o coletivo, de construir e respeitar as decisões do grupo gremista e de, nessa posição, não agir pelos seus interesses individuais, mas que suas ações que respondam às necessidades dos estudantes.

Não se espera que tais capacidades estejam naturalmente prontas nas crianças que são eleitas no grêmio. A defesa de um modelo de representante não é ponto de partida, mas sim de chegada, decorrente da atividade desenvolvida pelos gremistas. Portanto, a fala de Patrícia, ao reduzir o gremista a um "modelo de bom comportamento", remete a um esvaziamento do potencial político e formativo do grêmio.

A concepção que condiciona a participação no grêmio a um determinado perfil de aluno se manifesta de outra forma na fala da professora Elis. Se para Patrícia a questão central é o comportamento exemplar, para Elis o critério que define se a participação é benéfica ou prejudicial é a autonomia e o desempenho acadêmico prévio do estudante.

Em sua visão, a experiência no grêmio só é positiva para quem já "dá conta", podendo ser um empecilho para o aprendizado de quem apresenta alguma dificuldade em sala de aula.

Eu acho assim, quando a criança tem um pouco mais de autonomia, eu acho que ela consegue dar conta do grêmio e dar conta da sala de aula. [...] Agora, quando a criança é mais fraca, aí ela começa a focar mais nas questões do grêmio, porque é muito mais atrativo, e aí ela não consegue acompanhar na sala de aula. E mesmo levando as atividades pra casa, ela não consegue no outro dia trazer. (Entrevista com a professora Elis, julho de 2023)

Ainda que Elis afirme que o grêmio é prejudicial para a "criança fraca", contraditoriamente sua própria experiência com a gremista Cecília, quem ela considerava uma aluna com dificuldades, aponta para o oposto, como será verificado nos próximos núcleos temáticos.

Essa contradição expõe a fragilidade do próprio conceito de "criança fraca". Tal noção, amplamente criticada por autoras como Patto (1999) e Moysés (2001), tende a individualizar e naturalizar o fracasso escolar, desconsiderando os fatores pedagógicos e institucionais que o produzem.

Nesse sentido, a observação de Elis de que o grêmio é "muito mais atrativo" para a criança com dificuldades, em vez de ser visto como um problema, pode ser compreendida como um dado que nos permite questionar a própria organização do ensino. Que motivos a participação no grêmio mobiliza que a atividade em sala de aula parece não alcançar?

Essa questão, que será retomada adiante neste trabalho, sugere que o problema não reside na "fraqueza" da aluna, mas talvez na falta de sentido pessoal que ela encontra nas tarefas de estudo propostas em sala. É possível que o grêmio, com suas tarefas que dialogam com o cotidiano escolar e com formas participativas de se organizar coletivamente, gere motivos realmente eficazes para a ação, enquanto as atividades em sala, por vezes, se mantenham no plano dos motivos apenas compreendidos pelo estudante.

Se as concepções de Patrícia e Elis condicionam a participação ao mérito (seja comportamental ou acadêmico), a perspectiva da professora Isabel introduz uma terceira via (que se relaciona com as duas anteriores), na qual o grêmio é abertamente utilizado como uma ferramenta de gestão disciplinar. A professora apresenta sua estratégia em converter o direito à participação em uma "moeda de troca" para garantir a obediência e a realização das tarefas em sala de aula:

Eu já tive alunos do grêmio que eram indisciplinados e eu acabei pegando isso pra mim como reforço positivo. "Olha, se você não fizer tudo bonitinho aqui na sala de aula, eu não deixo você participar do grêmio". Então, foi legal, foi bom. (Entrevista com a professora Isabel, julho de 2023)

A situação descrita por Isabel é um exemplo do que consideramos motivos-estímulo, conforme definido por Leontiev (2010). Nessa estratégia da professora, a finalidade imediata da ação do aluno é realizar a tarefa escolar. No entanto, o motivo que o impulsiona não está no próprio objeto da atividade de estudo (a apropriação do conhecimento), mas em algo externo a ela: a possibilidade de participar do grêmio.

A participação no grêmio, nesse caso, não é o que confere sentido à atividade de estudo em si, mas um estímulo externo para que o aluno cumpra as tarefas. Embora essa estratégia possa gerar uma ação desejada a curto prazo, como a realização da lição, por exemplo, ela não se configura como promotora da formação de motivos geradores de sentido para o estudo. A criança não realiza a tarefa por um interesse no conhecimento, mas para obter a recompensa (ou melhor, para evitar a punição e não ser impedido) de participar do grêmio.

Não são raros os relatos de escolas que convertem o grêmio nesse espaço de moeda de troca. O grêmio que deveria ser democrático e participativo torna-se um "grêmio-controle", que responde ao papel da coerção disciplinar. Isso, pois aproveita-se do grande interesse das crianças pela participação, que ficam sob a ameaça de serem impedidas temporariamente ou até

mesmo expulsas de ocupar esse espaço a depender de como se comportam. O direito à participação é convertido em um privilégio que pode ser concedido ou revogado, ensinando ao aluno que o exercício da cidadania na escola está subordinado à sua adequação às normas disciplinares individuais.

Ainda que essa situação não seja representativa do trabalho, em geral, desenvolvido junto ao grêmio na escola onde a pesquisa foi realizada, e que sejam ações mais pontuais de poucas pessoas da referida comunidade escolar, tal abordagem não só esvazia o caráter democrático do grêmio, transformando-o de uma instância de representação estudantil em um instrumento de poder da professora (ou da gestão, em algumas escolas). Mas também promove uma cisão entre o grêmio e suas contribuições potenciais para a formação da atividade de estudo.

Em contrapartida às concepções que condicionam a participação ao mérito ou a utilizam como ferramenta de controle, identificamos nos relatos da professora Gabriela e das tutoras Mercedes e Violeta uma visão do grêmio como espaço essencialmente formativo e inclusivo.

A professora Gabriela, ainda que esteja em sua primeira experiência com um gremista em sala, demonstra abertura para o protagonismo estudantil. Sua fala parte de uma autocrítica sobre o papel do professor e da necessidade de escutar os alunos, reconhecendo que os educadores nem sempre sabem o que é melhor para eles. Para ela, o grêmio é justamente o espaço para essa escuta:

[...] o que que nós vamos melhorar [na escola], o que que está precisando, que muitas vezes nós não temos esse... nós fazemos o que nós pensamos ser o melhor pra eles, mas nem sempre é. Então, eles estão de perto podendo também opinar, podendo avaliar o que tá sendo bom, o que precisa melhorar. (Entrevista com a professora Gabriela, julho de 2023)

Tal perspectiva que se diferencia das demais docentes citadas anteriormente, principalmente por partir de uma acritica à lógica adultocêntrica que frequentemente permeia as práticas escolares. Essa lógica, segundo Sarmiento (2024), é uma visão que tende a negar a agência das crianças, tratando-as como meros objetos da ação adulta em vez de sujeitos sociais.

Portanto, a professora reconhece a limitação da perspectiva do adulto ("nós fazemos o que nós pensamos ser o melhor pra eles, mas nem sempre é") e valoriza a opinião da criança como fonte legítima para pensar o cotidiano escolar. Ao defender o grêmio como um espaço onde os alunos podem "opinar" e "avaliar", ela não apenas inverte a lógica meritocrática, mas também aponta para um caminho no qual a atividade de ensino pode ser construída com o aluno, e não apenas para ele.

Defendemos que essa postura de escuta e valorização da participação estudantil pode ter implicações diretas na formação dos motivos para a atividade de estudo. Quando a criança é convocada a participar das decisões, a deliberar sobre os problemas de seu cotidiano e a propor soluções, como deve ocorrer no grêmio, a própria atividade de estudo pode adquirir um novo sentido para ela, especialmente quando a organização do ensino incorpora tais práticas de coletividade e participação.

Nesse sentido, as ações deixam de ser apenas exigências externas e passam a responder a necessidades identificadas pelo próprio grupo de estudantes. A viabilidade de intervir concretamente na realidade da escola pode transformar a relação com o estudo e, conseqüentemente, abrir caminho para que motivos-estímulo se convertam em motivos realmente eficazes.

Esta concepção é importante por evidenciar que a defesa de uma participação estudantil democrática não é exclusiva das profissionais que atuam diretamente com o projeto de extensão. Contudo, se na fala da professora Gabriela encontramos alguns pressupostos para uma prática alinhada aos objetivos do grêmio, é na análise da atuação e dos relatos das tutoras Mercedes e Violeta que podemos compreender como tais princípios se materializam na mediação cotidiana feita por quem está à frente da gestão do projeto.

As tutoras ocupam um lugar institucional distinto das professoras de sala, com a função específica de ser referência para os alunos do grêmio, fomentar a autonomia do grupo, negociar frente às possíveis resistências e articular as ações do grêmio com a comunidade escolar. A análise de suas concepções e, principalmente, de suas práticas, nos permite, portanto, aprofundar a compreensão sobre as estratégias, os desafios e as contradições inerentes à defesa de um projeto de educação para a democracia no "chão da escola".

A tutora Mercedes se posiciona como a principal defensora dos princípios do projeto na escola. Em sua entrevista, ela qualifica o grêmio como "fantástico" por "promover mesmo esse protagonismo". Em sua prática, ela se depara diretamente algumas visões excludentes, e precisa defender o direito de participação de todos os alunos eleitos, inclusive os casos mais complexos, como o de Stuart, que encontrou resistência de parte da equipe docente. Mercedes relata suas respostas para professoras que queriam vetar a participação de determinados alunos:

“Não, ó, não é tirar. Ele foi eleito. Não fui eu que coloquei, não foi você. Não tem como a gente colocar ou tirar”. [...] Então assim, sempre tem os professores que falam "tal aluno não vou deixar se inscrever". E aí a gente tem que ver todo aquele trabalho da questão da democracia, do direito, que todos têm direito. O que a gente tem que fazer é conscientizar o grupo. (Entrevista com a tutora Mercedes, julho de 2023).

Como podemos observar, Mercedes evidencia um projeto pedagógico que, em vez de excluir o aluno alvo da queixa escolar, aposta-se no potencial formativo. Na mesma entrevista Mercedes também ressalta que, em geral, a escola já está acostumada com o projeto e as professoras estão informadas sobre sua proposta, que esse trabalho junto ao grêmio a longo prazo na escola reduziu os questionamentos. Mas que, em suas palavras: “Ainda escuto uma coisinha aqui, outra lá, enfim. Mas é bem mais tranquilo”.

Por fim, a tutora suplente Violeta, embora com uma participação menos direta, reforça a percepção dos benefícios do grêmio para o desenvolvimento dos alunos, em trechos de sua entrevista inicial ela relata observar que os gremistas "vão ficando mais desenvolvidos" e com uma "visão mais ampla da escola". A perspectiva de Violeta é mais focada na relação entre gestão e grêmio, trazendo também uma crítica importante sobre a necessidade de o grêmio se comunicar melhor com toda a escola, para que não seja visto como um grupo com privilégios, reforçando a importância do seu caráter representativo.

6.1.2 Núcleo temático 1B - Transformação dos motivos: do "ajudar a escola" às contribuições incipientes para a atividade de estudo

Se no núcleo anterior analisamos as concepções que os educadores têm sobre o grêmio, agora nos voltaremos para os próprios estudantes, buscando compreender como a participação nesse coletivo impacta a esfera motivacional de sua atividade. A questão central que nos guiará é: como a vivência no grêmio pode promover uma reorganização dos motivos da criança, tanto para sua participação no coletivo quanto para sua relação com a atividade de estudo (e como ambas podem se relacionar)?

Para tanto, utilizaremos a distinção proposta por Asbahr (2011) entre motivos expressos e motivos vividos. Os primeiros referem-se àquilo que o sujeito verbaliza como razão de sua ação, enquanto os segundos se manifestam na própria atividade, no sentido pessoal que a ação adquire para o sujeito em seu desenvolvimento. Essa diferenciação nos ajudará a analisar a relação dialética entre o que os gremistas dizem ser o motivo para participar e o que suas ações revelam sobre os motivos que são efetivamente geradores de sentido em sua participação.

Ao serem questionados sobre os motivos que os levaram a se candidatar ao grêmio, as respostas dos estudantes, em suas entrevistas iniciais, convergem quase que unanimemente para um desejo mais genérico de "ajudar a escola". Essa motivação inicial, embora expressa de diferentes formas, indicam um ponto de partida comum para a maioria dos gremistas.

Malu, por exemplo, afirma que sua motivação foi "ajudar a escola e também [porque] nunca participei do grêmio". Já Edith resume seu objetivo em "ajudar a escola, ajudar as funcionárias", enquanto Helena relata que quer "ajudar mais a escola, pra... colocar coisas boas

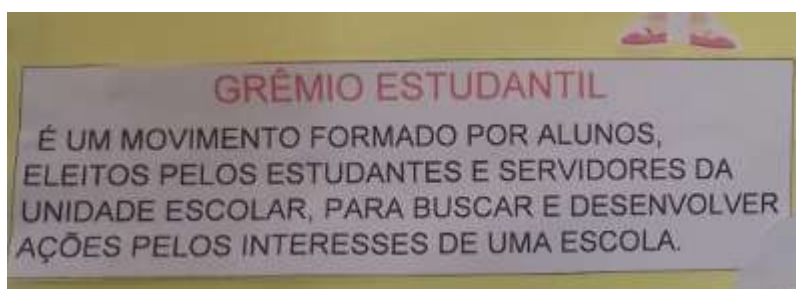
pra escola". Cecília reproduz essa mesma concepção, afirmando que se candidatou "pra ajudar as pessoas, sabe? Da escola", e para "dar uma novidade". Alexandre também aponta o desejo de "melhorar a escola" e Stuart, o de "propor uma coisa nova" para todos os alunos.

Essas falas representam o que Asbahr (2011) denomina motivos expressos. Trata-se de um ponto de partida fundamental, um motivo socialmente elaborado que impulsiona a criança a ingressar na atividade. No entanto, esse desejo de "ajudar", embora legítimo, ainda se apresenta de forma abstrata e genérica. A atividade do grêmio ainda não possui, neste momento inicial, um sentido pessoal plenamente constituído para a criança, pois o motivo ainda não está diretamente ligado às ações concretas que serão exigidas dela. É a partir da vivência no coletivo que esse motivo inicial poderá, ou não, se transformar em um motivo vivido e gerador de sentido.

Para compreender essa recorrência, acreditamos ser necessário retomar a definição de grêmio para a escola. Ainda que, no Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola encontremos o grêmio estudantil definido como “um órgão de representação dos alunos onde em princípio, deve representar a vontade coletiva dos estudantes”, precisamos considerar que a materialização do conceito de grêmio nas práticas escolares está mais relacionada como “estudantes que representam a escola como um todo”.

Isso pode ser observado em ações já citadas nesse trabalho, como as eleições (na qual equipe docente e de apoio também votam), em relatos de professoras que entendem o gremista como representante da escola nos diversos espaços que ocupa, e no cartaz fixado durante a mobilização para as eleições que definia o grêmio da seguinte forma:

Figura 2 – Foto de parte de cartaz exposto na escola.



Fonte: Acervo do autor (25/04/2023).

Desta forma, os motivos apresentados pelos gremistas inicialmente parecem estar vinculados à apropriação de um determinado significado social do papel do grêmio. Não podemos ignorar que na escola estão presentes significados sociais distintos: um que está registrado no PPP e que está mais alinhado com a concepção de grêmio estudantil defendida por autores e documentos oficiais já apresentados nesse trabalho, mas outro “mais local”, que

se materializa nas práticas escolares. É este segundo que é reproduzido na cultura escolar e que é acessado com mais frequência pelos estudantes, a princípio. Portanto, ao expressarem esse motivo, as crianças demonstram ter compreendido e internalizado o discurso que lhes é apresentado sobre a função do seu coletivo.

Contudo, ao analisarmos o que os estudantes entendem por "ajudar", ainda que esse termo apareça de forma mais abstrata e genérica, em alguns relatos os gremistas direcionam essa necessidade de ajuda para o que percebem como problemas concretos do cotidiano. Edith diz que participar do grêmio é legal porque poderá "ajudar as funcionárias", o que, por exemplo, pode indicar uma percepção da sobrecarga de trabalho dessas profissionais.

Já Helena indica que quer "arrumar mais a escola, sabe? As torneiras, o banheiro", e Cecília, também nessa direção, relata que

Eu acho que, tipo assim... acho que tem que conversar com as crianças, porque acho que, tipo assim, eles ficam tudo arranhando as coisas, parede, a mesa, um monte de coisa. E na hora que a gente chega pra nós estudar, tá tudo arranhado. E também lá dentro do banheiro, assim, tá tudo rabiscado. (Entrevista com a gremista Cecília, agosto de 2023)

Tais relatos que apontam para a precariedade da infraestrutura, mas também para o cuidado com a escola como espaço público e suas implicações para as questões de convivência escolar. Nesse sentido, o desejo de "ajudar" reflete a percepção dos estudantes que, de certa forma, a escola encontra dificuldades para resolver esses problemas em seu cotidiano e se posicionam como agentes dispostos a colaborar.

Falas como as de Alexandre, que quer "melhorar a escola", ou de Stuart, que busca "propor uma coisa nova", ainda que bastante vagas e não especifiquem exatamente o que deve ser melhorado ou proposto, indicam um passo além da simples ajuda. Elas expressam um desejo de transformação.

Stuart sugere que, pra ele, melhorar a escola seria:

Ah... ter uma brincadeira na educação física diferente. Ter um lanche diferente, ter brinquedo diferente. (Entrevista com o gremista Stuart, agosto de 2023)

Indicando que os momentos de brincadeira e lazer são percebidos como insuficientes. Os alunos também apontam, elementos da sala de aula que gostariam que o grêmio mudasse:

[...] ter internet na sala, se a professora podia emprestar os tablets para eles pesquisar resposta pra estudar... sobre Bauru... tudo. (Entrevista com o gremista Alexandre, agosto de 2023)

Ter mais leituras nas aulas... para cada um aluno poder pegar um livro e treinar a ler. (Entrevista com a gremista Edith, agosto de 2023)

Desta forma, nas entrevistas iniciais com os gremistas, encontramos indícios de motivos que dialogam com diversos âmbitos da vivência escolar, como do lazer, da infraestrutura, da convivência e das práticas pedagógicas. E nenhum destes âmbitos está desvinculado ao desenvolvimento da atividade de estudo, já que remetem às condições sociais, materiais, afetivas e motivacionais para que a própria atividade de estudo possa, eventualmente, gerar sentido.

Não estamos afirmando que a atividade de estudo vá, ou apenas vá ser atribuída de sentido caso essas mudanças desejadas pelas crianças sejam aplicadas, não se trata disso. Mas estas informações nos indicam que o ponto de partida para a constituição da atividade de estudo é a relação viva e concreta que os estudantes estabelecem com a totalidade de sua realidade escolar.

Antes de avançarmos para a análise da transformação dos motivos no interior do grêmio, é fundamental compreendermos quais são os motivos que os estudantes expressam em relação à própria atividade de estudo. Se o grêmio se apresenta como um espaço "mais atrativo", como apontou a professora Elis, é preciso investigar que tipo de relação os gremistas estabelecem com a atividade principal do estágio escolar, cujo motivo, para Bernardes (2009, p. 239) deve ser definido “pela necessidade de o estudante se apropriar do conhecimento socio-histórico, tornando-se herdeiro da cultura, humanizando-se”.

Ao serem questionados, nas entrevistas iniciais, sobre a importância de vir à escola e estudar, a maioria dos gremistas demonstra ter se apropriado de um significado social que vincula a educação a um futuro profissional e a uma vida digna. Essa visão é claramente expressa por Helena:

Sim, é importante. Pra ter um futuro, né? [...] se você não estuda e... Você vai, ó, catar latinha. Mas tipo, catar latinha não é uma coisa feia, mas também tem que ter um trabalho bom pra sustentar a família. (Entrevista com a gremista Helena, agosto de 2023)

Cecília reforça essa concepção, ligando-a diretamente ao discurso familiar e à necessidade de se preparar para o mundo do trabalho:

Sim, muito importante, porque a gente precisa de ter estudo pra ler, pra escrever, pra várias coisas, sabe? Precisa trabalhar, a gente precisa ter estudo pra nós trabalhar. Minha mãe sempre falou isso pra mim, que tem que sempre ir pra escola pra estudar. (Entrevista com a gremista Cecília, agosto de 2023)

Esses relatos exemplificam o que Leontiev (2021) classifica como motivos apenas compreendidos. As crianças compreendem o valor social do estudo, mas esse motivo, projetado para um futuro distante, não necessariamente confere um sentido pessoal às tarefas concretas do cotidiano escolar.

No entanto, essa concepção não é unânime como percebemos na fala de Stuart. Para ele, a importância de ir à escola não é uma verdade absoluta:

Não muito, porque elas falam coisas repetidas, que você já sabe, às vezes.
(Entrevista com o gremista Stuart, agosto de 2023)

A fala de Stuart remete a uma escola que não é desafiadora, mas repetitiva. Do ponto de vista da Teoria da Atividade de Estudo, o desenvolvimento do pensamento teórico não se dá pela repetição, mas pela resolução de problemas que colocam o estudante diante de novas necessidades e o mobilizam a buscar novos modos de ação (Davydov, 1988). Essa percepção do ensino como algo monótono e pouco estimulante se apresenta, de certa forma, como um impeditivo para a formação da atividade de estudo, pois dificulta a constituição de motivos realmente eficazes para a aprendizagem.

Apesar de afirmar que vir para a escola não é importante, em seguida Stuart responde ao perguntarmos se “estudar é importante” recorrendo ao discurso que sim, “pra ter um futuro”. Seu relato indica uma cisão entre o motivo compreendido (estudar é importante para o futuro) e a ausência de um motivo vivido que dê sentido à sua atividade no presente.

Asbahr (2011) também identifica em sua pesquisa estudantes apontando como motivo para o estudo a ideia de perspectiva de futuro, que vem geralmente relacionada a concepção que ele vai os “preparar para o trabalho”. Para a autora:

[...] esses motivos são externos à atividade da criança, não ocupam um lugar estrutural em sua atividade, seja porque o ingresso no mercado de trabalho ainda está distante de suas vidas, seja porque os conhecimentos escolares pouco se relacionam com a atuação profissional. (Asbahr, 2011, p. 144)

A autora não aponta que, nesses casos, há um forte hiato na formação da atividade, visto que tais motivos não são correspondentes às ações de estudo realizadas, praticamente não havendo sentido pessoal para os estudantes. Podemos imaginar que a relação entre resolver um problema de matemática hoje e “ter um bom trabalho” daqui a dez ou quinze anos é abstrata e frágil para a criança. Essa cisão entre o significado social de estudar e o sentido pessoal que tem (ou não) para o estudante faz com que a atividade de estudo se torne alienada.

É precisamente nessa lacuna que a participação no grêmio parece atuar. Enquanto os motivos para o estudo muitas vezes são mais projetivos e distantes, os motivos para participar do grêmio como “arrumar o banheiro” ou “colocar música no intervalo” estão ligados a problemas reais e a necessidades imediatas da vida escolar. Ao se engajarem na resolução desses problemas, os estudantes se colocam como sujeitos de uma atividade que tem uma relação direta e visível entre a ação e seu resultado. Essa experiência concreta de transformação da realidade cria as condições para o surgimento de motivos realmente eficazes, que, por sua

vez, podem gerar um novo sentido para a própria permanência na escola e, conseqüentemente, com implicações para a atividade de estudo.

Se o motivo expresso para participar do grêmio é, inicialmente, mais amplo, é na atividade concreta, nos desafios e nas interações do coletivo que novos motivos, vividos e geradores de sentido, podem se constituir. É o que Leontiev (2010) descreve como o processo de conversão, no qual o resultado de uma ação pode se tornar mais significativo que o motivo que a impulsionou, gerando uma “nova objetivação de suas necessidades” (p. 70-71). A análise das ações dos gremistas ao longo do ano nos oferece indícios desse processo.

Antes de adentrarmos nos casos específicos, cabe uma elucidação teórico-metodológica. A análise que se segue pode, em alguns momentos, apresentar um motivo manifestado na ação (um motivo vivido) que foi registrado em um momento anterior à verbalização de um motivo expresso em entrevista. Essa aparente inversão cronológica não representa uma contradição, mas sim uma premissa fundamental da Psicologia Histórico-Cultural. Para esta abordagem teórica, a consciência não precede a atividade; ao contrário, a consciência se forma na e pela atividade (Leontiev, 2021).

A ação concreta do sujeito no mundo é o ponto de partida, e a tomada de consciência sobre os motivos dessa ação é um processo posterior, um reflexo dessa atividade. Nesse sentido, o motivo é a tendência afetivo-volitiva, que surge como força geradora que impulsiona a ação, e a capacidade de expressá-lo em palavras é um momento posterior e qualitativamente distinto.

A diferença proposta por Asbahr (2011) entre motivos vividos e expressos se torna, assim, uma ferramenta metodológica para capturar essa dialética. Portanto, analisar uma ação que ocorre antes de sua plena verbalização não é um anacronismo, mas um caminho para investigar a própria gênese dos motivos, compreendendo como eles se forjam na atividade concreta antes de serem cristalizados no discurso.

O caso de Stuart é um exemplo disso. Seu motivo expresso de "propor uma coisa nova [...] pra nós [todos os alunos]" ganha um sentido político concreto e uma nova qualidade durante a elaboração das propostas de campanha. Em um momento de deliberação coletiva sobre as atividades de lazer, quando a discussão se concentrava nos interesses dos alunos mais velhos, Stuart interveio em defesa dos menores, conforme registrado em diário de campo:

Quando os alunos estavam pensando nas propostas, me chamou a atenção que surgiu a proposta de ter brinquedos e brincadeiras no intervalo. E daí um dos alunos falou “mas a gente nem brinca mais no intervalo e daqui a pouco a gente já vai sair da escola, não vai poder brincar mais com esses brinquedos”. E Stuart respondeu: “nós não podemos pensar só no que vamos aproveitar no grêmio, no grêmio tem que pensar no que é bom para todos, se o pessoal do quarto e do quinto não vai brincar, o pessoal do primeiro, do segundo e do

terceiro talvez vão. Precisamos pensar no interesse dos pequenos também”.
(Diário de Campo 05 - 28 de abril de 2023)

Nesse momento, a atividade de Stuart parece superar o desejo genérico de "melhorar a escola". Sua ação é impulsionada por um motivo vivido que se materializa na defesa de um princípio importante para o grêmio: a noção do gremista como representante do coletivo de estudantes. O sentido pessoal de sua participação, ali, não é apenas o de ser um membro do grupo, mas o de ser representar os que não estão presentes e não estão contemplados na discussão. Essa postura se reafirma na situação que relatamos anteriormente que ocorreu na assembleia escolar realizada ao final de novembro, quando, ao ter sua participação questionada por uma professora, ele defende que “o grêmio é pra todo mundo participar”.

No caso de Malu, observamos uma transformação de outra natureza. Ela também parte do mesmo interesse genérico por "ajudar a escola", mas sua reflexão ao final do ano indica novos elementos na compreensão sobre a própria atividade do grêmio. Questionada na entrevista final sobre que dica daria a um futuro gremista, ela responde pontualmente sobre o sentido da participação para ela:

[A dica é] Pra ele ajudar. Se um dia for dar conselho, é pra ele não fica fazendo bagunça. É só pra aprender e para ensinar. (Entrevista com a gremista Malu, dezembro de 2023)

Ao afirmar que o grêmio é um espaço para "aprender e para ensinar", Malu amplia a visão da atividade gremista como um mero fazer (como arrumar coisas, organizar eventos etc). Sua fala aponta, ainda que sutilmente, para caráter formativo do coletivo, ou seja, que o objeto da atividade do grêmio não é apenas a transformação da escola, mas a autotransformação dos próprios sujeitos que dela participam. O sentido pessoal que ela constrói para a atividade dialoga com o caráter interpessoal do desenvolvimento e do caráter coletivo da atividade de estudo.

Em relação à Helena, seu motivo expresso inicial era o de "ajudar mais a escola, pra... colocar coisas boas pra escola". Sua motivação aponta para um sentido pessoal um pouco mais elaborado em uma tarefa ao final do ano, na qual pedimos que os gremistas escrevessem o que mais gostaram em participar, o que gostariam que mudasse na escola no próximo ano, assim fazer um desenho sobre o grêmio.

Figura 3 – Tarefa realizada pela gremista Helena.



Fonte: Acervo do autor (27/11/2023).

Helena escreveu que gostou de ajudar a escola e os alunos, no que eles queriam para a escola. Tal registro nos ajuda a compreender o sentido pessoal que a aluna está atribuindo ao grêmio. Ainda que parecida com sua justificativa inicial, agora sua fala vai além de "ajudar a escola" e especifica sua função como "ajudar os alunos no que eles queriam", demonstrando a apropriação do seu papel de representante estudantil, e não da escola em geral. O motivo vivido que se manifesta aqui está relacionado com a escuta, mediação e execução de interesses e necessidades do coletivo que ela representa.

A sugestão da aluna de ter "mais ventilador na escola" evidencia que essa representação não é abstrata, mas está conectada às necessidades reais e sentidas pelos estudantes em seu cotidiano. Cabe destacar que essa mesma sugestão apareceu em relatos e registros relacionados à mais dois gremistas, assim como necessidades correlatas apareceram como demanda apresentada por alunos não gremistas na assembleia de estudantes realizada em novembro, através de sugestões como "solicitar ar condicionado à prefeita", "ter salas mais arejadas".

É importante ressaltar o surgimento dessa pauta junto aos alunos, pois ela se refere às condições concretas do espaço físico no qual as crianças passam mais tempo na escola e é onde são propostas as principais tarefas da atividade de estudo. Abaixo o registro de uma observação realizada em sala de aula.

Estava muito calor hoje, especialmente na sala da Malu. Com sensação térmica chegando à 42°. A sala não possui sistema de ventilação adequado, com apenas um ventilador (não muito potente) funcionando para a sala toda. Foi possível perceber que, com tanto calor, as crianças tiveram dificuldade em manter a atenção ou o envolvimento com as tarefas passadas pela professora. (Diário de Campo 22 – 08 de novembro de 2023)

Estas informações nos relembram que o ponto de partida para a constituição da atividade de estudo é a relação viva e concreta que os estudantes estabelecem com a totalidade de sua

realidade escolar, sem ignorar que a organização do ensino não se reduz ao âmbito pedagógico, abarca também outros aspectos, como o da infraestrutura.

Essa relação com as condições concretas é um elemento importante na teoria da atividade. Para Leontiev (2021), qualquer atividade humana, incluindo a atividade de estudo, não ocorre em um vácuo, mas depende de condições objetivas para se realizar. As ações de estudo (como resolver um problema de matemática ou ler um texto) se materializam por meio de operações, que são os modos como a ação é executada, e estas dependem diretamente das condições dadas. O calor extremo, descrito no diário de campo, é precisamente uma dessas condições materiais que impactam diretamente as operações mais básicas, como a capacidade de manterem-se concentrados em uma tarefa.

Nesse sentido, a reivindicação por ventiladores ou ares-condicionados, expressa por Helena e por outros estudantes, pode ser identificada como uma demanda pela garantia das condições mínimas para que a própria atividade de estudo possa se efetivar. Ainda que o motivo expresso não articule explicitamente o calor com o estudo, é vivenciada pelas crianças a unidade indissociável entre as condições de estudo (e suas barreiras materiais, nesse caso) e a própria aprendizagem.

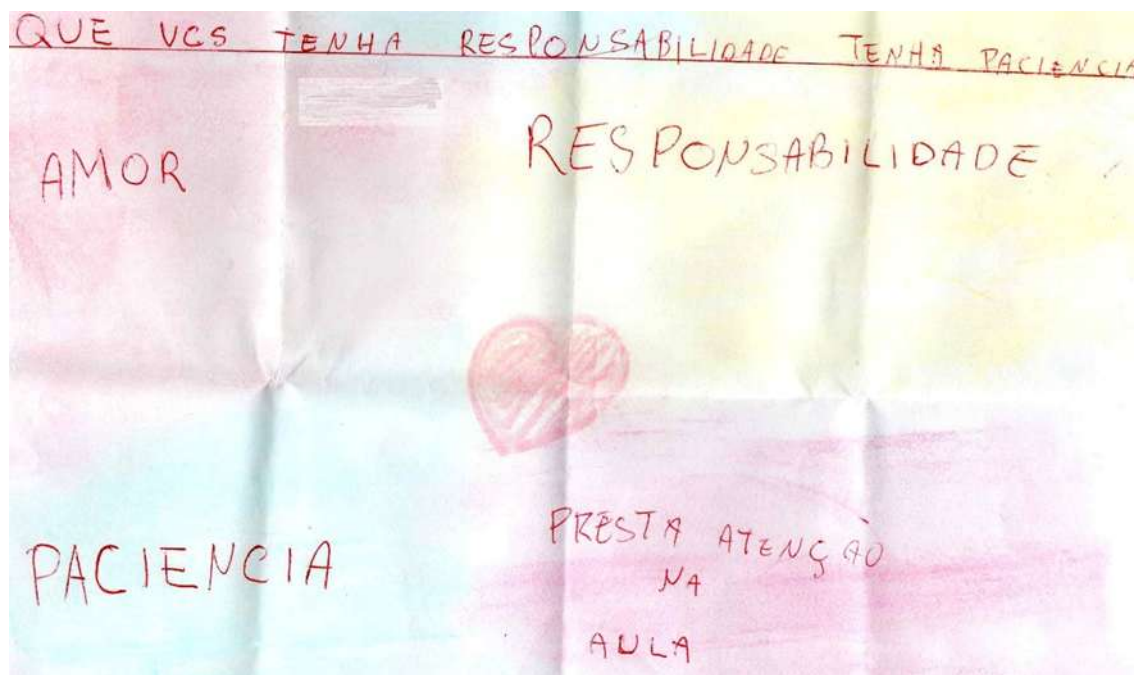
Caminhamos assim, assim, para o final do presente núcleo. Vimos como a atividade concreta no grêmio pode ter contribuído para que o desejo genérico de "ajudar a escola" se transformasse em motivos de natureza distinta para diferentes estudantes. Essa reorganização da esfera motivacional, que confere um novo sentido pessoal à participação na vida escolar, nos leva à questão central do próximo núcleo: de que forma essa transformação interna se materializa, ou não, na atividade principal da criança na escola, a atividade de estudo?

6.1.3 Núcleo temático 1C - Implicações na sala de aula: mudanças de postura e envolvimento com as tarefas escolares

Compreendemos que a transformação em direção a motivos mais complexos, a qual buscamos defender no núcleo temático anterior, deve produzir implicações na postura e envolvimento dos grêmistas com as tarefas escolares. Tal concepção é corroborada, de certa forma, pelos grêmistas na última reunião do ano, na qual solicitamos que escrevessem cartas com conselhos aos futuros participantes do grêmio. Enquanto grêmistas do 4º ano focaram principalmente no fazer coletivo, as do 5º ano (algumas das quais já estavam em seu segundo ano de gestão) abordaram esse aspecto, mas o ampliaram. Cabe destacar que retomaremos tais relatos sobre a coletividade com foco maior no próximo eixo de análise, intitulado "Coletividade, amizade e pertencimento como base da atividade de estudo".

Os escritos das estudantes do 5º ano apontam para a cristalização de um motivo vivido que articula a participação no grêmio com a formação da postura de estudante. Como colocado, suas cartas não destacam apenas o fazer coletivo, mas as também qualidades individuais necessárias para sua realização. Foram apresentados conselhos como ter "responsabilidade em dia", "paciência" e, de forma recorrente, "prestar atenção nas aulas" e "não fazer bagunça na sala de aula".

Figura 4 – Tarefa realizada por uma gremista do 5º ano.



Fonte: Acervo do autor (08/12/2023).

A preocupação com o foco para a participação efetiva é um tema central, como em outra carta que traz a dica de "sempre estar prestando atenção nas reuniões e atividades". Tais relatos parecem indicar que, para essas estudantes mais experientes, a atividade no grêmio não se constituiu como uma "fuga da sala de aula", como receavam algumas professoras, mas, ao contrário, como uma atividade que exige e reforça as mesmas qualidades da atividade de estudo.

Para essas crianças, a formação da "postura de gremista" e da "postura de estudante" se mostram dialeticamente interligadas. A responsabilidade aprendida no grêmio é vista também como a responsabilidade necessária para com os estudos, e vice-versa. Isso nos indica para a ocorrência de uma importante generalização da conduta que pode ser fundamental para a formação da atividade de estudo.

Contudo, a articulação entre a "postura de gremista" e a "postura de estudante", expressa pelas alunas do 5º ano não é uma consequência automática ou um processo isento de contradições. A trajetória de Cecília nos ajuda a refletir sobre os limites materiais relacionados

à participação e ao desenvolvimento da atividade de estudo. Em sua entrevista, a estudante relata os conflitos entre o acúmulo de tarefas escolares, a participação no grêmio e a necessidade de ajudar a mãe no trabalho em uma marmitaria:

Porque, tipo assim... A minha rotina, todos os dias que eu saio da escola, aí eu subo a pé com meus primos e com meus amigos também. Porque minha mãe, ela fica trabalhando, né? E também, ela não consegue sair do trabalho, muito, né? É muita correria. Ela trabalha na marmitaria, ali em cima. Aí, eu subo todos os dias e eu vou lá e ajudo ela. [...]. Aí eu como, sento lá no caixa e ajudo. Aí eu fico contando lá o negócio e eu vou ajudando ela. Aí tem dia... aí nós volta pra casa, eu tenho que fazer mais coisas, ela tem que ir no mercado, aí não dá tempo. Aí ela fica muito brava comigo. Porque chega de noite e eu mostro [a lição] pra ela, né? (Entrevista com a gremista Cecília, agosto de 2023)

No relato acima, Cecília se refere a ter um número maior de tarefas para fazer, pois as tarefas “regulares” acumulam com as que ela perde quando sai da aula para participar de ações do grêmio. Além da mãe ficar brava com a quantidade de tarefa para ela fazer, a aluna afirma em entrevista que a professora também fica brava pelas tarefas que ela não realiza.

No âmbito da aparência do fenômeno, tal situação parece confirmar a hipótese de algumas professoras que a participação no grêmio pode se tornar um prejuízo para a atividade de estudo de uma aluna com dificuldades. No entanto, buscando superar a aparência do fenômeno e compreendê-lo em sua essência, desloca-se a compreensão sobre o problema real: o obstáculo principal não está na participação no grêmio em si, mas na necessidade de uma criança precisar ajudar a mãe no trabalho durante todo período da tarde.

A situação de Cecília expõe os limites da democracia burguesa, aqui especificamente em relação à gestão democrática escolar. Ainda que a escola ofereça formalmente o direito à participação, as condições materiais impostas por uma sociedade de classes, especialmente em contextos como o da América Latina e de países do sul global, em geral não garantem que todas as crianças tenham condições equitativas para exercê-lo e usufruir, em sua máxima potencialidade, das contribuições da participação para o seu desenvolvimento.

No caso em questão, essa contradição não resultou na exclusão de sua participação, pois a tutora Mercedes fez a mediação necessária para que a aluna pudesse continuar no grêmio.

[...] ela veio falar comigo quase chorando, que ela ia ter que sair, que a tarde ela não conseguiria, porque a mãe tem uma marmitaria e ela que fica ajudando e tudo mais. Então, eu falei pra ela que jamais ela iria sair por isso. Eu disse que só se ela quisesse, ela falou que não. Então, ela permanece. Mas eu percebo que quando ela vem, ela gosta muito de estar junto. Ela tem se colocado um pouquinho mais. (Entrevista com a tutora Mercedes, julho de 2023)

Essa percepção da tutora sobre uma pequena, mas importante, mudança na postura de Cecília também aparece na avaliação final de uma de suas professoras. Elis, que no início do

ano se mostrava preocupada com os prejuízos que o grêmio poderia trazer para a aluna por compreender que ela tinha dificuldades de aprendizagem, reconhece ao final do processo implicações positivas da participação. Segundo a professora, Cecília "ficou mais, um pouquinho mais, assim, aberta, né? Porque ela era mais tímida" e, principalmente, "teve mais compromisso com os estudos". A própria Elis atribui essa transformação à responsabilidade assumida no coletivo estudantil:

Ah, eu acho que pode [ter contribuído], porque eu acho que quando ela foi eleita para o grêmio... Eu acho que foi conversado com ela, né, que ela teria que ter esses compromissos e ela levou a sério. Então, eu acho que ela, apesar da dificuldade que ela sempre teve, que era muita, eu achei que ela melhorou até na relação com os colegas. (Entrevista com a professora Elis, dezembro de 2023)

Contudo, essa percepção de mudança não é consenso entre as duas professoras da aluna. Amparo, que divide a turma com Elis, não relatou ter observado uma transformação significativa, mantendo seu foco na "dificuldade de aprendizagem" da aluna e em suas faltas recorrentes.

O que tem de difícil nela é a aprendizagem mesmo, mas o relacionamento dela é bom. Só que ela falta bastante. Não tem assim... Difícil a semana que ela venha todos os dias. Ela sempre falta. Então assim, quebra um pouco o trabalho. (Entrevista com a professora Amparo, dezembro de 2023)

Para ajudar a compreendermos essa divergência de pontos de vista sobre o desenvolvimento de Cecília traremos a voz da própria estudante para a análise que, por sua vez, também apresenta seu olhar sobre processo pedagógico ao qual está inserida. Em sua entrevista final, ela descreve dificuldades que enfrenta com a metodologia da professora Amparo:

A professora de história, ela passa muita coisa rápido, daí não dá. [...] Ela passa assim e já apaga, não espera. E daí eu não consigo fazer rápido. Acho que ela podia passar, sei lá, menos coisas. Ou talvez esperar, né? Se ela quiser passar bastante assim, esperar. [...] Não, tipo assim, que eu não goste dela, mas acho que esse jeito aí tem que mudar. Porque tá muito difícil, tá muito difícil esse jeito dela. Porque, tipo assim, ela passa uma coisa e daí a gente tá copiando. E daí ela manda a gente parar pra gente prestar atenção na outra coisa. E daí na outra que a gente tava fazendo, a gente fica atrasada. (Entrevista com a gremista Cecília, dezembro de 2023)

Mais adiante, na mesma entrevista, Cecília relata uma dificuldade específica sua respondendo ao que menos gosta de fazer nas aulas:

De escrever. Eu tenho muito problema se eu escrever por causa do meu dedo, ó... ele fica até um pouco inchado aqui ó... Eu não sei o que que é isso, mas eu nunca fui assim no médico pra ver o que é isso. [...] E eu, tipo assim, não faço muito rápido, eu sou devagar assim, pra escrever... mas não tão devagar assim, eu faço assim... [demonstra que escreve de um jeito que raspa o dedo no caderno]. Daí já é difícil escrever, meu dedo começa a doer. E daí eu não

consigo descansar porque a professora passa muito mais coisa. E daí eu não consigo descansar. Ai meu dedo tá doendo muito. Aí eu fico atrasada, ela apaga as coisas, aí depois ela fica brava porque a gente não fez. (Entrevista com a gremista Cecília, dezembro de 2023)

O relato da gremista nos provoca algumas reflexões sobre o fenômeno que estamos estudando. Primeiramente, percebemos que sua crítica à forma como Amparo (a professora que não observou transformações na aluna) organiza a aula movimenta o problema da escolarização que, inicialmente, estava na noção da aluna como sendo “fraca de aprendizagem”, apresentada pela professora, para a compreensão de que as dificuldades para a assimilação do conhecimento não são próprias e únicas da aluna, mas pertencentes a como a relação se estabelece no processo pedagógico.

A dificuldade de Cecília, neste caso, não é de ordem cognitiva, a priori, mas se manifesta no nível das operações, ou seja, no modo concreto de execução da ação de escrever. Conforme Leontiev (2021), as operações dependem diretamente das condições objetivas, e a condição física de sua mão é um fator determinante. Ao ignorar essa condição e/ou impor um ritmo o qual a aluna não consegue acompanhar, cria-se uma barreira que produz o atraso e a não realização da tarefa.

Um segundo ponto é que, conforme o relato, ao final do ano letivo a discente traz indícios de elementos importantes para a formação da postura de estudante e da própria atividade de estudo, como a autonomia em pautar o próprio processo pedagógico, questionando a forma como a aula é organizada e as condições pedagógicas que lhe permitem ou não assimilar o conteúdo. Temos a hipótese que a participação no grêmio pode ter contribuído com essa nova capacidade de Cecília se compreender como um sujeito de opinião e avaliação da realidade escolar, assim como verbalizar sua crítica, práticas necessárias e estimuladas nas reuniões da entidade estudantil.

Ainda que a queixa apareça nesses trechos relacionada diretamente às operações de copiar e prestar atenção, e não sobre o aprendizado em si, em sua entrevista final, ela relaciona a importância de estudar com os motivos de “ficar inteligente e gostar de aprender coisas novas”, o que remete a um interesse cognitivo.

Elkonin (2020d) discorre sobre uma relação entre o interesse e a atividade de estudo. Para o autor, os estudantes que desenvolvem o interesse em aprender até o quinto ano da escola demonstram nível de formação da atividade de estudo mais elevado em comparação aos que não demonstram. Nesse sentido, Repkina (2019, p. 434) aponta que “o núcleo do sistema de motivos internos e externos é o interesse”.

Como terceira e última reflexão sobre a presente situação, a partir da fala de Cecília sobre o que está sendo realizado em aulas, como a de história, provavelmente suas necessidades em relação à aprendizagem não são satisfeitas. Assim temos uma contradição entre a organização do ensino e a potencialidade de desenvolvimento a partir do interesse da criança: se o que é realizado em sala de aula, em sua relação entre forma e conteúdo, não satisfaz a necessidade cognitiva da criança, a atividade não constitui motivo gerador de sentido e, conseqüentemente, produz desinteresse.

Nesse sentido, talvez essa contradição explique, ao menos parcialmente, a percepção já discutida anteriormente de que o grêmio parece “muito mais atrativo” do que a sala de aula, visto que a organização da atividade gremista possivelmente dialoga com necessidades e interesses da criança de forma mais significativa e motivadora do que está sendo a atividade em sala de aula para ela.

Os casos de Malu e Alexandre, por sua vez, nos oferecem indícios de como a participação no grêmio pode implicar na constituição de uma nova postura em sala de aula. Nas entrevistas iniciais, encontramos os seguintes relatos sobre os dois:

Ele é bem querido por todos. Ele é um menino, como eu disse, comprometido, que faz tudo bonitinho, termina logo. Então, as crianças têm ele como referência. Assim, no sentido assim, “ah, o Alexandre acertou”, “o Alexandre fez”, “o Alexandre já terminou”. (Entrevista com a professora Elza, julho de 2023)

Então, [a Malu] é uma ótima aluna, [...] já tem a responsabilidade dela com o estudo. [...] E quando ela sai para as reuniões, ela volta, ela já pega o que foi feito pra fazer em casa, depois ela me mostra. Mas assim, ela também é uma ótima aluna no desenvolvimento das aprendizagens. (Entrevista com a professora Gabriela, julho de 2023)

A Malu é uma menina assim, muita facilidade, super inteligente, super esperta e tudo mais. Também foi uma das escolhidas. Ela ficou bem contente assim, sabe? Eu acho que ela não esperava que ia ser uma das escolhidas, mas ela ficou bem contente. [...] Aí a gente tem o Alexandre, também que é uma graça, um aluno assim. Só que ele sempre foi muito quieto, muito assim. (Entrevista com a tutora Mercedes, julho de 2023)

Como pudemos observar, ambos já eram considerados “bons alunos” por suas professoras e tutora, mas a vivência no coletivo estudantil parece ter promovido transformações que vão além do bom desempenho nas aulas.

No caso de Malu, a principal mudança observada por sua professora não se deu no rendimento, que já era alto, mas na sua forma de se posicionar em sala:

Sim, [ela está] mais participativa. E uma maior segurança na fala... Para se colocar né... para dar opinião. (Entrevista com a professora Gabriela, dezembro de 2023)

A "maior segurança na fala" descrita pela professora indica uma transformação que supera a simples extroversão, visto que a própria professora Gabriela relata que Malu já era uma criança extrovertida. Defendemos que a linguagem não apenas expressa o pensamento, mas o constitui e o organiza (Vigotskii, 2001). Assim, ao ser colocada em situações no grêmio que exigiam "se posicionar" e "dar opinião", seja para defender uma proposta ou dar um recado em outra sala, Malu teve a oportunidade de desenvolver sua linguagem de uma forma nova.

A formação de uma fala mais consciente e intencional parece se situar na zona de desenvolvimento iminente de uma criança com as características relatadas sobre Malu, assim a necessidade de argumentar e se posicionar com os pares nas ações do grêmio possivelmente contribuiu com essa fala. De acordo com Vigotski (2001), a zona de desenvolvimento iminente corresponde ao conjunto de funções que estão em estágio embrionário de formação, ou seja, que estão em processo de amadurecimento. Essa concepção permite compreender não apenas o que a criança já alcançou em seu desenvolvimento, mas também aquilo que está prestes a se consolidar, delineando seu potencial de aprendizagem no futuro imediato.

No caso de Alexandre, observamos uma transformação similar, mas de um ponto de partida diferente. O gremista, que ao contrário de Malu era considerado bastante tímido, apresentou uma maior capacidade de se colocar, como visto no relato abaixo:

E tudo que ele faz, ele faz com bastante afinco, sabe assim? Então, eu percebi que ele tem vindo bem assim, bem bacana mesmo. A professora falou que percebeu alguma mudança de comportamento dele, assim, de falar mais, né? De querer se colocar mais em algumas situações dentro da sala, né? E tudo mais. E aí ela falou, “olha, Mercedes, eu percebi uma alteração de comportamento, ele tá fazendo isso e tudo mais. Às vezes ele tá questionando mais”. Eu falei, “olha, é a função do grêmio, né?”. (Entrevista com a tutora Mercedes, julho de 2023)

A professora Elza, em sua entrevista final, também relata ter percebido que Alexandre “se empoderou no sentido de sujeito de fala”, de se posicionar e se expressar melhor nas aulas. Já Mercedes relata uma situação específica e atípica relacionada ao gremista junto a uma professora que estava substituindo Elza por alguns dias:

Ela tava dando uma bronca nas crianças que não tinha terminado. E aí ela virou pro Alexandre... o Alexandre acho que tava conversando baixinho, porque ele é super bem comportado. E falou, “você também não terminou, pode mudar de lugar”. E ele foi falar, mas ela não deixou ele falar. Aí ele pegou, mudou de lugar, e fechou o caderno e falou “não vou fazer mais”. Isso jamais era um comportamento que o Alexandre faria, né? E aí ela chamou, e chamou a gente, aí eu fui lá. Falei “o que que aconteceu”, né? [...] Aí ele tava bem nervoso, eu tirei ele da sala, ele tomou uma água, ele falou “olha.. ela falou que eu não tinha terminado, mas ela nem olhou, eu já tinha feito. Como que eu vou aceitar isso? Não vou aceitar”... e tudo mais. Aí eu coloquei pra ele que a professora devia estar num momento de nervoso e tudo mais, né?

Que não dá pra simplesmente fechar o livro, e dizer não vou fazer mais. Esperasse que ela se acalmasse, falasse "pro, mas eu já fiz." Mas dá pra entender o lado dele, dele não aceitar a injustiça, dele ter a voz e a vez, entendeu? Então assim, [...] eu fiquei contente por esse posicionamento, porque era uma criança que costumava aceitar tudo mais passivamente, sabe? (Entrevista com a tutora Mercedes, julho de 2023)

A postura de Alexandre, ainda que, por um lado, possa ser compreendida como indisciplina para a professora da sala, por outro lado, demonstra uma nova forma de agir do gremista, que supera a posição mais passiva anterior, indignando e posicionando-se frente a uma situação que considera injusta.

Em ambos os casos, a experiência no grêmio parece ter fomentado a constituição dos estudantes como sujeitos de sua própria fala. Essa nova postura, que se manifesta na segurança para dar opinião (Malu) ou na coragem para se posicionar (Alexandre), pode ser uma qualidade fundamental para a formação da atividade de estudo. Isso, pois representa a passagem de uma postura mais passiva, de mero receptor de informações, para uma postura ativa, de um sujeito que pergunta, argumenta e busca compreender as relações que constituem os fenômenos estudados, como observado em Alexandre ao debater as regras ortográficas com sua professora:

A professora explica na lousa a classificação de sílabas tônicas, oxítonas, paroxítonas, proparoxítonas. Alexandre, em silêncio, aparenta estar prestando atenção. A professora corrige na lousa a tarefa passada antes do intervalo. A tarefa era preencha com “s”, “ss”, “ç” ou “c”. Ela faz perguntas gerais para a sala, não direcionadas. Alexandre às vezes arrisca a resposta em voz alta, acerta algumas, outras não. Em uma dessas vezes Alexandre responde que subida escreve com “ç”, a professora corrige que é com “s”. Ele questiona se não ficaria com som de “zubida”. A professora explica que o som de “z” é só quando o “s” está entre vogais. Em outras palavras, o Alexandre esteve bem participativo e mostrou ter entendido a regra explicada pela professora sobre o “s” em seus argumentos, não errando mais na tarefa em relação a essa regra. (Diário de campo 28 – 04 de dezembro de 2023)

O relato acima foi decorrente de uma das observações realizadas na sala de Alexandre ao final do ano letivo. Em diversos momentos registrados em diários de campo, a partir dessas observações, o gremista demonstra uma postura participativa e engajada em relação às tarefas passadas pela professora.

Essa nova postura parece ter sido engendrada na atividade gremista ao longo do ano, como observado no registro do diário de campo realizado após uma reunião alguns meses antes das observações de final de ano:

Algo importante que nós percebemos (tanto os extensionistas, quanto eu), é que o Alexandre e a Malu estão com uma postura diferente nas reuniões, eles se mostram mais participativos, se expressando melhor e sabendo se posicionar. É interessante observar essa mudança em alunos que

anteriormente se colocavam pouco e com participações mais tímidas. (Diário de campo 15 – 28 de agosto de 2023)

A melhoria nas formas de expressão e no desenvolvimento da linguagem, para além do contexto de sala de aula, é algo relatado com certa recorrência por quem acompanha crianças que participam do projeto dos grêmios. A exemplo disso, temos a fala de Mercedes sobre essa formação estar presente em todos os gremistas:

[...] eu percebi em todos, assim, esse avanço de conseguir se colocar, conseguir colocar o pensamento, acho que eles ficaram mais antenados, principalmente ali com a equipe de apoio, com a gente da direção. Acho que até de mais liberdade. [...] Ah, isso foi bem nítido, eu achei, né? Das nossas reuniões do início do ano pra agora, né? (Entrevista com a tutora Mercedes, dezembro de 2023)

Corroborando com esse discurso, o relato de diversas professoras sobre estudantes que passaram a participar mais e se expressar melhor em decorrência da atuação no grêmio nos direcionam para a compreensão que, ao mesmo tempo que são identificados avanços na formação da linguagem, há uma generalização de modos de agir que se realizam primeiro nos espaços internos do grêmio (como as reuniões e ações entre gremistas), se expande aos espaços externos do grêmio (como diálogos com equipe gestora e de apoio, assembleias, dar recados para outras turmas) e por fim, generaliza-se para a sala de aula, transformando alguns de seus modos de ação na atividade de estudo (como realizar perguntas, argumentar etc).

No entanto, não foi em todos os casos que observamos o desenvolvimento de uma nova postura de forma mais evidente, como em relação a Stuart e Helena, os quais são analisados a partir de concepções contraditórias que envolvem suas professoras, tutora e os próprios gremistas.

A trajetória de Helena ilustra essa contradição, revelando certa cisão entre as percepções da professora e da estudante. A professora Isabel apresentou desde o início uma visão cética e abertamente contrária à participação da aluna no grêmio. Na entrevista inicial, a professora afirma que Helena é dispersa, que não possuía o perfil adequado para o grêmio, e que a participação poderia ser um prejuízo ao seu desempenho escolar. Isabel não conseguiu acompanhar todo o processo da aluna em sala, pois saiu de licença-saúde no segundo semestre e retornou ao final do ano letivo, em época de fechamento das notas, após as avaliações serem aplicadas. Em sua última entrevista, Isabel afirma que não observou qualquer transformação na gremista:

Não, assim, eu percebi que tá igual. Não notei nada. A única coisa que eu notei é que ela pintou o cabelo, só [risos]. [...] ela é meio largadona, né? Então, assim, não vi diferença de quando eu deixei e depois de quando eu voltei. Não vi diferença, não. Nem de postura, nem de nota, nada. [...] Eu, o que eu posso

dizer para você, eu, Isabel, enquanto professora. Eu não deixaria a Helena participar, você entendeu? [...] não é uma criança que eu acho que sair da sala de aula pra grêmio iria colaborar em alguma coisa. (Entrevista com a professora Isabel, dezembro de 2023)

Essa perspectiva, contudo, choca-se com a autoavaliação da estudante. Para Helena, a experiência no grêmio foi positiva e geradora de transformações. Ela relata que a participação a fez se sentir "importante" e a desenvolver uma nova qualidade em si mesma:

Tipo, faz você ficar mais... como que eu posso falar? Mais responsável, sabe? Só que... mais responsável em mim. (Entrevista com a gremista Helena, agosto de 2023)

Além de perceber o desenvolvimento da responsabilidade, Helena afirma, em sua entrevista final, que a participação no grêmio a ajudou a "ler melhor", tendo em vista que muitas das reuniões do grêmio envolviam leitura e escrita (de propostas, atas, planejamento de ações etc.).

Não é possível, nesse momento, afirmarmos que essa contradição de relatos se dá, pois: a professora não teve tempo significativo para acompanhar a Helena em tarefas ao final do ano e, conseqüentemente, não conseguiu observar qualquer transformação mais sutil, só relata ter observado que aluna estava de recuperação em algumas matérias; se é devido à professora querer sustentar seu ponto de vista e a defesa de uma prática pedagógica mais autoritária, sobre a qual os princípios do projeto e a participação da aluna se colocam no sentido oposto; ou se as mudanças internas percebidas pela aluna (ainda) não se expressaram explicitamente nas ações correspondentes à atividade de estudo na sala de aula.

No entanto, percebemos o caso de Helena como sugestivo de que a avaliação tradicional da escola pode ser insuficiente para diagnosticar as complexas neoformações psíquicas que emergem em uma atividade como a do grêmio. A atividade no coletivo parece ter gerado um sentido pessoal para Helena, que se sente mais "importante" e "responsável", um sentido que não é capturado pela avaliação tradicional ou pela percepção imediata da professora. Assim, o que para a professora parece ser "tempo perdido", para a aluna pode ser um tempo importante para constituição de si.

Quanto ao caso de Stuart, as avaliações sobre sua participação no grêmio também divergem. Cabe lembrar que o gremista é talvez, o principal alvo da queixa escolar na escola onde a pesquisa foi desenvolvida e cuja situação é amplamente conhecida na unidade. O aluno foi citado nas entrevistas das duas tutoras, além de quatro professoras: Elza, que foi sua professora no ano anterior; Patrícia, que acompanhou o aluno até outubro; Elis e Amparo, que receberam Stuart após a transferência de sala em outubro. Na maioria dessas entrevistas foi

manifestada, quase de forma unânime, a necessidade de que ele tomasse medicamentos psicotrópicos, mas que, apesar da prescrição do médico, a mãe não estava ministrando o remédio.

Ainda que o aluno não tivesse um diagnóstico “oficial” atribuído, a professora Elza afirmou que, para ela, ele tem Transtorno Opositor de Conduta. Na cultura escolar, identificada nas observações participantes e entrevistas, esteve muito presente a concepção de que Stuart tem algum transtorno ou questão psicológica que não prejudica o seu potencial “cognitivo”, mas sim seu comportamento e formas de se relacionar. Nesse sentido, compreendemos que há um processo de biologização e psicologização do problema de escolarização que envolve Stuart.

Segundo Meira (2011), a biologização consiste em atribuir causas biológicas a fenômenos que, na realidade, têm origem social, como ocorre quando dificuldades escolares são interpretadas como resultantes de disfunções orgânicas dos alunos, como transtornos ou déficits. Essa perspectiva desloca a atenção das condições sociais e educacionais para o funcionamento do corpo. De forma semelhante, a psicologização recorre a explicações estritamente psicológicas, ignorando os contextos históricos e sociais que produzem tais fenômenos.

Se por um lado, há uma concepção que psicologiza e naturaliza as formas de agir e as possibilidades de mudança de comportamento da criança, por outro, a Psicologia Histórico-Cultural defende a compreensão do caráter social da autorregulação da conduta, apresentada por Vygotski (1995) como uma função psicológica superior. Isso significa que a formação do domínio da própria conduta se dá através da relação dialética entre o sujeito e a cultura, e a partir dela desenvolve-se a escolha consciente.

Desta forma, a organização do ensino e as práticas pedagógicas tem papel fundamental na sua formação:

[..] se a autorregulação não é naturalmente formada, então não se pode esperar que os estudantes apresentem determinada forma de regulação da própria conduta anteriormente ao processo educativo. Do mesmo modo, não se pode esperar que este processo ocorra em um desenvolvimento crescente e linear. Como consequência, aponta-se que sua potencialidade de desenvolvimento adquire graus mais elevados quando sua formação é dotada de intencionalidade no processo educativo. (Mendonça, 2024, p. 172)

No entanto, apesar da escola se preocupar em oferecer recursos para o desenvolvimento de Stuart, as expectativas que apareceram nos relatos das professoras entrevistadas para uma “solução do problema”, estavam centralizadas na medicação (como citado acima) ou na punição (como será apresentado adiante, ainda nesse núcleo temático).

Mas será que a atividade do grêmio, em seu caráter pedagógico, conseguiu produzir contribuições para a transformação da relação de Stuart com a escola ou, até mesmo, para o desenvolvimento da sua autorregulação da conduta?

A tutora Mercedes, em sua entrevista final, expressa uma visão de um processo lento e difícil, mas com algum avanço:

Só não percebi muita mudança nessa questão de relacionamento com o Stuart, que eu acreditei que ele iria ter um avanço maior dentro dessa questão de relacionamento. Mas eu percebi que pelo menos ele tá tentando um pouco mais, né? [...] Mas enfim... De pouquinho a gente vai caminhando devagarzinho com ele. (Entrevista com a tutora Mercedes, dezembro de 2023)

Essa percepção de um esforço incipiente, contudo, contrasta radicalmente com a avaliação de sua professora, Patrícia. Para ela, a experiência no grêmio foi prejudicial, pois teria reforçado o que é compreendido como um comportamento negativo do aluno:

Eu achei que piorou. Porque ele se apoiava no grêmio, ele se sentia um líder, porém as atitudes dele não eram de um líder positivo, e sim mais para o lado do que era interesse dele.[...] Eu acho que ele sempre tenta tirar proveito das coisas. Então, assim, tudo ele acha que tem que ser voltado pra ele, independente do comportamento dele. Então, ele criou mais forças, sabe? (Entrevista com a professora Patrícia, dezembro de 2023)

Assim, para a professora, a participação no grêmio não apenas não contribuiu, como prejudicou a relação do gremista com a escola ao lhe conferir um lugar de poder sem as devidas consequências para os comportamentos considerados indisciplinados.

Então, ele não teve consequência. A meu ver, falhou essa parte da escola de não tomar a decisão, “ó, você não está melhorando, eu vou tirar”. Então, ficava-se ameaçando muito, “ó, se você não melhorar, você não vai, se você não melhorar, você não vai. Eu vou tirar você do grêmio”. Porém, não aconteceu. Igual quando a mãe ameaça de bater e não bate? É a mesma coisa. O filho, a gente não fala que o filho vai ficar sem vergonha? É o que aconteceu. Então, o comportamento ruim não tinha consequência, ele estava lá em cima, que ele fazia parte do grêmio pra ele estava confortável. Foi aonde ele se apoiou. (Entrevista com a professora Patrícia, dezembro de 2023)

Para exemplificar o que a Patrícia se refere como “comportamento ruim”, destacamos uma das situações que evidencia a tensão na relação entre o aluno e a instituição escolar, registrada no Diário de Campo 15 (28 de agosto de 2023). Trata-se de sua retirada da sala de aula pela professora no referido dia. A ação da docente foi motivada pela interpretação de que o estudante a teria ofendido com um xingamento.

No entanto, Stuart relatou na reunião do grêmio que se sentiu injustiçado em ser “mandado para fora” da sala, pois sua ofensa foi dirigida a um colega, não à professora, e que sua explicação não foi ouvida. O conflito culminou na mediação da tutora Mercedes, que acolheu a demanda e conversou com o aluno sobre a necessidade de respeito a todos nas

relações escolares, não apenas à professora. A tutora ressaltou ainda a importância, em sua perspectiva, de quem está no papel de gremista ter responsabilidade nas suas ações e cuidado nas formas de se relacionar.

A falha da escola, identificada por Patrícia, em relação ao processo educativo de Stuart não está relacionada diretamente ao que foi ofertado via organização de ensino e práticas pedagógicas, mas principalmente à falta de punição. A professora, que manifestou desacordo com a participação de Stuart desde o início, se coloca a favor que o estudante seja retirado do grêmio como consequência às suas formas de agir.

Para compreendermos a postura de Stuart em sala de aula, é fundamental analisar a relação de Stuart com a própria atividade de estudo. Seus relatos revelam uma ruptura significativa e a ausência de motivos geradores de sentido para as tarefas escolares.

Como já apontado, na entrevista inicial ele afirma não gostar muito das aulas “porque elas [as professoras] falam coisas repetidas, que a gente já sabe”, refletindo sobre o ensino não ser desafiador para ele. Em outros momentos, a falta de sentido e de motivação para o estudo foram expressas novamente pelo gremista.

Como no dia do Fórum Infantojuvenil que os gremistas participaram no SESC, durante uma conversa com o pesquisador no ônibus que levava ao local do evento:

E no ônibus Stuart veio dialogando um pouco sobre a arte, que ele gostava muito de arte. [...] Daí ele falou que gostava muito de desenhar, mas que na aula de artes ele queria que fosse ensinado as coisas que ele se interessasse. Que ele queria aprender a desenhar mais, que ele queria aprender outros conteúdos na aula de artes, diferentes do que a professora ensina, mas não se aprofundou muito na diferença entre o que ele gostaria e o que é ensinado em aula. (Diário de campo 16 - 05 de setembro de 2023)

Assim como na entrevista final, realizada em dezembro, Stuart questiona os conteúdos ensinados.

Olha só, cara. Não... Por que português se a gente já fala português? Pra que inglês se a gente fala português? E pra que matemática que é só a gente contar no dedo? Me explica agora. (Entrevista com o gremista Stuart, dezembro de 2023)

Nessa mesma entrevista, o aluno não questiona não apenas o conteúdo, mas também a forma que a professora se relaciona com a turma, que ele percebe como coercitiva: "não gosto que ela fica gritando com nós... fica batendo a porra da régua".

A fala de Stuart, embora provocadora e pragmática demais em relação aos conteúdos escolares, demonstra uma cisão com a atividade de estudo. Ele não parece encontrar sentido pessoal no que lhe é ensinado, e sua recusa em participar do que é proposto em sala de aula indica a ausência de motivos realmente eficazes para se engajar nas tarefas escolares. Essa

questão do desinteresse é um tema central na teoria da atividade de estudo. Elkonin (2020d), por exemplo, aponta que o desinteresse que surge por volta do quarto e quinto ano está frequentemente ligado a deficiências na organização e nos conteúdos do trabalho educativo.

No caso de Stuart, essa deficiência parece se manifestar de duas formas. Primeiro, na percepção do ensino como algo repetitivo e não desafiador. Segundo, na desconexão entre os conteúdos propostos e seus interesses reais. Visto que as escolhas que envolvem a dialética forma-conteúdo seja um aspecto essencial no planejamento do ensino escolar, não temos a intenção e nem informação suficiente para questionar o que é ensinado na referida escola. Muito menos estamos propondo que seja ensinado apenas o que está presente no interesse inicial de cada estudante e descartasse o que não está, isto seria inviável e descabido no ponto de vista do processo educativo.

Compreendemos a escola como o espaço no qual o aluno poderá formar sua postura de estudante e ter fomentado novos interesses mais complexos. Nesse sentido, nossa defesa se concentra na importância de o ensino escolar ser organizado intencionalmente e referenciado na tríade conteúdo–forma–destinatário, como proposto por Martins (2013, 2018).

Para a autora, o ensino precisa ser entendido como uma síntese entre conteúdo, forma e destinatário, numa relação dialética que não permite a separação desses elementos no trabalho pedagógico. A referência ao “destinatário” implica ir além daquilo que é imediatamente observável no aluno, para compreendê-lo como sujeito concreto, ou seja, como alguém que carrega em si a história das mediações, apropriações e relações que atravessaram sua trajetória.

Não se trata de compreendê-lo como mero receptor de conteúdo, passivo diante do ensino escolar. Mas como sujeito ativo e em constituição. Isso exige do professor um esforço real de conhecer quem são esses sujeitos, não de forma superficial, mas considerando suas condições concretas de desenvolvimento, sua história escolar e os limites e possibilidades que se manifestam em sua atividade.

Nessa direção, o ensino precisa se antecipar ao desenvolvimento, criando condições para que os alunos avancem em relação aos seus interesses cotidianos e acessem necessidades humanas mais complexas. Conforme Asbahr (2011), quando há um forte hiato entre os motivos e as ações de estudo, a atividade se torna alienada. Isso parece ocorrer na situação de Stuart, na qual a atividade de estudo não adquiriu sentido e não promove a transformação dos interesses do aluno.

É nesse contexto que a participação no grêmio parece ter oferecido uma atividade de outra natureza, possibilitando, talvez, a gênese de uma nova consciência sobre sua própria conduta. Ao longo do ano, ele revela indícios do desenvolvimento da conduta voluntária,

conforme informações registradas a partir da observação participante, de tarefas realizadas pelo gremista e de sua entrevista final.

Nas ações relacionadas ao grêmio, Stuart não demonstrou resistência ou recusa sobre as tarefas e atribuições, seja em contexto de reuniões ou de execução de alguma proposta, pelo contrário, demonstrou disposição e desejo de realizar o que era proposto na maioria das vezes. Inclusive em momentos que se aproximam do que é exigido em sala de aula, como na escrita de uma ata.

Nós começamos o encontro definindo quem iria fazer a ata da reunião, por sorteio. Stuart se propôs a sortear e acabou sorteando o nome dele mesmo. Apesar de inicialmente lamentar ser sorteado, assumiu a tarefa sem muita insistência. [...] Ao final da reunião eu fiquei apoiando-o com as palavras que ele tinha dúvida, dialogando sobre o que ele achava que tinha que escrever, e também fui auxiliando-o a relembrar o que tinha acontecido. (Diário de Campo 11 - 04 de julho de 2023)

A escrita do caderno ata diferencia-se de uma ação de simples cópia e contribui para o desenvolvimento de uma escrita com sentido, que recorre à memória e muitas vezes conta com o suporte de pares. Mas nesse caso, a realização da mesma por Stuart pode indicar que a forma como a atividade do grêmio está se constituindo é mais relevante para a determinação de sua conduta do que a ação em si, visto que na atividade realizada em sala de aula, a solicitação de uma ação correlata tinha, com frequência, respostas como a recusa ou até mesmo o caderno rasgado pelo estudante, conforme apontado pela professora Patrícia.

Já na entrevista final, quando perguntado sobre dicas que ele daria para outros gremistas, Stuart aponta:

Pra não ficar fazendo bagunça, igual eu.[...] É... ouvir os outros, e também... se tiver alguma briguinha no meio, acalma eles, pelo amor de Deus. (Entrevista com o gremista Stuart, dezembro de 2023)

Na sua carta com conselhos aos futuros gremistas, ele escreve “Dica importante: não briga com o grupo e não discuta! Bom dia pra você e bom ano”. Ressalta-se que não tenha sido observadas situações significativas de “bagunça” ou qualquer relato de briga entre gremistas. Talvez suas colocações sejam reflexas e expressivas do que ocorreu em sala de aula, espaço onde sua relação era mais conflitiva. Conforme apontado por Patrícia:

Foi bem difícil, porque ele é muito agressivo, ele bate em todo mundo... Ele pisa na mão dos alunos da Educação Física, ele xinga os alunos, então eu tive que conversar muito com os alunos. (Entrevista com a professora Patrícia, dezembro de 2023)

As falas e escrita de Stuart parecem indicar para uma autocrítica e autoconsciência sobre sua conduta durante o ano com sua turma. Mas temos a hipótese que a experiência no coletivo do grêmio, que o colocou frente a necessidade e possibilidade de construir outras formas de

agir e de se relacionar, assim como de considerar outras perspectivas, é que permitiu a verbalização dessa possível nova consciência. Assim como pode ter funcionado como a mediação social necessária para o início da formação dessa nova, ainda que sutil, capacidade de autorregulação.

Sobre potenciais contribuições da participação estudantil nesse tema, Mendonça (2024, p. 182-183) afirma:

Neste sentido, a participação estudantil pode ser um meio para o desenvolvimento dos processos de tomada de decisão. Tomar decisões que tenham como consequência implicações à própria escola demanda uma diversidade de processos dos estudantes, quais sejam: que estes apreendam a realidade escolar, a forma como se organizam as relações ali estabelecidas, a função social da escola e o papel que os estudantes possuem no interior das relações escolares; que consigam dialogar e desenvolvam uma forma coletiva de organização; que avaliem suas próprias ideias, motivações, vontades, afetos e realizem ponderações sobre estes; que aprendam a lidar com as distintas opiniões, ou seja, com o diferente, algo tão valioso em uma sociedade que busca uma forma tão uniforme e semelhante de ser no mundo; que aprendam a lidar com as consequências das escolhas coletivas e os afetos delas derivados; e, por fim, que imaginem e criem novas formas de ser e de se relacionar com a totalidade da escola.

Nesse sentido, espaços de coletividade e participação estudantil, como o próprio grêmio, tem potencial para contribuir com a formação a autorregulação da conduta, através da experiência com tomadas de decisões mais conscientes. Nas palavras da própria autora “apenas se aprende a escolher, escolhendo” (Mendonça, 2024, p. 183).

A partir da complexidade do caso de Stuart, ressaltamos que a participação no grêmio não se apresenta como uma solução mágica para os problemas de escolarização, mas seu potencial transformador parece estar diretamente ligado à forma como a escola e seus educadores mediam essa experiência.

A importância dessa mediação fica ainda mais explícita quando apresentamos o caso de outro estudante, que foi gremista em ano anterior, lembrada pela tutora Mercedes. O caso de "Luiz" apresenta um ponto de partida muito semelhante ao de Stuart:

Nós tivemos um aluno que se chamava Luiz. E ele era uma criança que tinha muito problema de comportamento. E ele não realizava atividade, mas a gente não percebia nele dificuldade, a gente percebia que ele não queria fazer. E assim, de muita resistência, sabe? Sempre batendo boca e tudo mais. E, gente, eles acabam sendo os mais populares, né? E ele foi votado. Naquele ano a gente teve que fazer um convencimento muito grande com a equipe de que ele foi votado. Ele tinha o direito de assumir, né? Porque aí levantaram-se várias questões [...] "Como um aluno que não respeita o professor, vai ser representante?", né? (Entrevista com a tutora Mercedes, julho de 2023)

Apesar da resistência inicial da equipe, a tutora relata que a aposta na participação do aluno produziu avanços significativos na sua relação com a escola e como o estudo. Assim como articula o desenvolvimento da autorregulação da conduta com os indícios de formação da atividade de estudo.

[...] ele teve um avanço tanto pedagógico quanto de comportamento, que foi assim, foi uma coisa que marcou mesmo, sabe? [...] foi muito gritante essa questão dele de saber se portar, de saber dar a opinião sem ser agressivo [...] de saber esperar o amigo falar, porque esse também ele não conseguia, então ele teve um grande ganho. E a partir do momento que ele conseguiu essa autorregulação da conduta dele, o pedagógico deslanchou junto. (Entrevista com a tutora Mercedes, julho de 2023)

O relato sobre Luiz dialoga fortemente com a hipótese central deste trabalho: que o trabalho organizado e orientado junto aos grêmios estudantis, em uma perspectiva formativa e coletivista, traz potenciais contribuições para formação e transformação do sentido e dos motivos para a aprendizagem das crianças e para a formação da atividade de estudo.

A análise desenvolvida neste primeiro eixo buscou compreender a complexa relação entre a participação no grêmio e a reorganização dos motivos para o estudo. Partimos da constatação de que o grêmio, na escola pesquisada, é um campo de disputas, atravessado por concepções que ora o veem como um direito formativo, ora como um privilégio condicionado ao mérito e ao comportamento. Identificamos como, nesse cenário de tensões, a atividade no grêmio, por estar ligada a necessidades concretas do cotidiano escolar, parece oferecer um sentido pessoal que muitas vezes não é formado na atividade de estudo, cujos motivos muitas vezes se mostram abstratos e projetados para um futuro distante.

A trajetória dos estudantes demonstra que essa participação, mediada pela intencionalidade do projeto, pode contribuir, ainda que de forma limitada, com o fomento à gênese de novos motivos e a constituição de uma nova postura de estudante. Além de que elementos como a emergência de um posicionamento crítico, da capacidade de se colocar melhor, da responsabilidade e compromisso coletivo, da capacidade de autorregulação, ainda que de forma contraditória e não linear, aponta para o potencial do grêmio na formação de qualidades essenciais à atividade de estudo.

Contudo, as transformações aqui analisadas não ocorrem em um vácuo. Elas são engendradas na e pela qualidade das relações sociais vivenciadas no coletivo e na escola. Portanto, para avançarmos na compreensão sobre como essas neoformações psicológicas se constituem, é necessário, no próximo eixo, nos debruçarmos sobre a base que as sustenta: a vivência da coletividade, da amizade e do pertencimento.

6.2 EIXO 2: COLETIVIDADE, AMIZADE E PERTENCIMENTO COMO BASE DA ATIVIDADE DE ESTUDO

Se no eixo anterior analisamos as transformações na esfera motivacional do sujeito, este eixo se debruçará sobre as condições sociais e relacionais que engendram tais transformações. Partimos da compreensão, já discutida no referencial teórico deste trabalho, de que a atividade de estudo é, em sua premissa, meio e finalidade, uma atividade de caráter coletivo.

Conforme a lei genética geral do desenvolvimento de Vigotski (2001), as funções psicológicas superiores se originam nas relações entre as pessoas, no plano intersíquico, para somente depois se tornarem internas ao sujeito. Portanto, a qualidade das interações sociais vivenciadas na escola é condição fundamental para a aprendizagem e para o desenvolvimento humano.

Nesse sentido, a constituição de um clima psicológico adequado para o trabalho coletivo, como aponta Davidov (2020c), torna-se uma tarefa pedagógica central. Para o autor, esse clima se baseia na amizade e nos interesses comuns, contribuindo para que as crianças não percebam a escola como um lugar formado por pessoas estranhas, mas sim como uma coletividade favorável e sensível a elas.

A formação de um verdadeiro coletivo, contudo, não se resume a um simples agrupamento de alunos. Como adverte Pistrak⁴¹ (2005), um coletivo se forma quando os indivíduos "estão unidos por determinados interesses, dos quais têm consciência e que lhes são próximos" (p. 177).

À luz desses pressupostos teóricos, a análise deste eixo se desdobrará em dois núcleos temáticos complementares. No primeiro, intitulado "A construção do coletivo: amizade e pertencimento no interior do grêmio", investigaremos a dinâmica interna do grupo gremista, buscando compreender como se forjaram os laços de cooperação e a identidade coletiva. Em um segundo momento, no núcleo "A vivência da coletividade na relação com a escola", a análise se voltará para a relação entre o grêmio e a comunidade escolar, examinando os desafios da representatividade e os limites da cultura participativa na instituição como um todo.

⁴¹ Neste eixo serão propostos alguns diálogos com autores da pedagogia soviética, como Moisey Pistrak e Anton Makarenko. E também contará com contribuições complementares de autores da Psicologia Social Latino-americana, como Ignacio Martín Baró e Silvia Lane. Ainda que não sejam estes autores da Psicologia Histórico-Cultural, compreendemos que suas obras partem de pressupostos epistemológicos semelhantes e podem colaborar com a compreensão do fenômeno estudado na presente tese.

6.2.1 Núcleo temático 2A - A construção do coletivo: amizade e pertencimento no interior do grêmio

A formação de um coletivo não é um processo espontâneo, mas uma construção social que se dá na atividade conjunta e na superação de contradições. O começo do trabalho com o grêmio ilustra de maneira clara esse percurso, desde a constituição das chapas e agregação inicial dos indivíduos até a constituição de uma identidade coletiva. O processo eleitoral, nesse sentido, se apresentou como o primeiro grande desafio e, ao mesmo tempo, um dos principais catalisadores para a formação do grupo.

O primeiro obstáculo para a constituição de um coletivo representativo emergiu na própria formação das chapas eleitorais. A orientação do projeto era de que as chapas fossem mistas, unindo alunos de diferentes turmas para garantir uma representação mais ampla. No entanto, como registrado em diário de campo e descrito anteriormente, os estudantes, de início, demonstraram resistência a essa proposta, buscando se agrupar a partir de seus laços de amizade e pertencimento às suas respectivas salas.

Essa dificuldade inicial evidencia que o coletivo ainda não existia, o que havia eram grupos distintos, unidos por laços afetivos prévios. Assim como demonstra que a capacidade para o trabalho coletivo não surge naturalmente, mas demanda mediações formativas. Nesse caso, foi necessária a ação da tutora Mercedes, que explicou a importância da representatividade e propôs um método alternativo para a formação das chapas, para que a barreira inicial fosse superada, conforme explicamos no item 5.1 deste trabalho.

Após essa primeira etapa, o processo de escolha dos nomes das chapas candidatas ("Diamante Negro", "Diamante de Ouro" etc.), a construção de suas propostas e estratégias de campanha se configuraram como embriões de uma atividade genuinamente coletiva, na qual os estudantes, agora em novos agrupamentos, precisaram negociar e construir os interesses em comum.

No entanto, o passo qualitativamente superior na formação da identidade coletiva ocorreu após a eleição, no momento de unificar as chapas vencedoras dos períodos da manhã e da tarde.

O desafio inicial para a formação do grupo se deu na sua primeira reunião, logo após as eleições. Cada uma das chapas tinha seu próprio conjunto de propostas de campanha. A primeira tarefa do grupo foi, portanto, unificar essas diferentes pautas em um plano de ação comum para o referido ano.

Esse processo de listar, discutir, negociar e, por fim, deliberar coletivamente sobre quais propostas seriam prioritárias representou a primeira situação de trabalho coletivo do grupo que

se constituía com o grêmio eleito. Foi o momento em que os estudantes precisaram exercitar a superação dos interesses particulares em vista da identificação e construção de objetivos compartilhados.

A segunda reunião do grêmio foi dedicada a uma tarefa de outra natureza, mas importante para a formação da identidade grupal: a definição do nome que seria dado ao novo grupo e que os representaria como um único coletivo, visto que até então cada chapa tinha um nome diferente.

Foi nesse encontro que, após diversas sugestões e discussão, os estudantes deliberaram e escolheram por unanimidade o nome "100% unidos". Essa escolha é altamente significativa, visto que não apenas reflete a superação da divisão inicial entre as chapas, mas que somando à definição das propostas prioritárias, se constitui como um processo de construção de objetivos comuns que passam a orientar a atividade do grupo.

Como afirma Pistrak (2005), um coletivo se forma quando os indivíduos estão unidos por determinados interesses, dos quais têm consciência. A noção da "união" tornou-se, assim, o primeiro grande interesse consciente do grupo, mobilizado pela necessidade de trabalharem juntos em clima de cooperação, não competitividade, marcando a gênese de sua identidade coletiva.

A importância desse momento para a constituição do sentido da atividade grupal é ressaltada pelos próprios gremistas em suas produções e relatos ao final do ano. Helena e Malu, por exemplo, ao serem questionadas em suas entrevistas finais sobre uma lembrança marcante da participação, não citam uma ação ou uma proposta, mas sim este nome que definiram conjuntamente e que remete ao próprio processo de formação da identidade do grupo. Malu respondeu:

Ah, foi quando a gente foi definir o nome do nosso grupo. [...] Que foi “100% unidos”. [...] Porque todo mundo teve que ajudar pra gente achar um nome bem legal pra nós e a gente conseguiu achar um. [...] Se a gente não tivesse unidos não tinha como pensar melhor. (Entrevista com a gremista Malu, dezembro de 2023)

A fala da gremista é interessante, pois o que marca sua memória não é apenas o nome em si (o produto), mas o processo de deliberação coletiva no qual "todo mundo teve que ajudar". O sentido pessoal da atividade, para ela, reside na vivência da construção conjunta, na superação das discordâncias para se chegar a um consenso.

Essa mesma valorização da união e da identidade coletiva se materializa em diversos dos desenhos produzidos pelos gremistas ao final do ano, que inclusive registraram o nome junto ao que desenharam.

Como podemos observar no desenho realizado por Stuart:

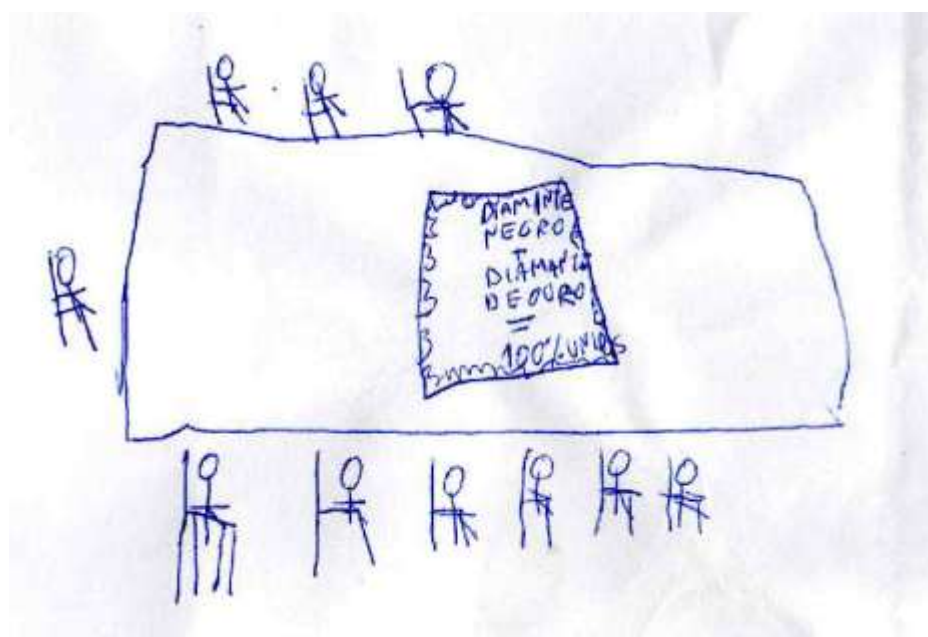
Figura 5 – Tarefa realizada pelo gremista Stuart.



Fonte: Acervo do autor (27/11/2023).

Já o desenho feito por Alexandre não apenas apresenta o grupo, mas expressa de certa forma o processo de sua constituição, a partir da junção das chapas eleitas:

Figura 6 – Tarefa realizada pelo gremista Alexandre.



Fonte: Acervo do autor (27/11/2023).

Essa apropriação da coletividade como valor central da experiência gremista é corroborada de forma significativa pelos gremistas do 4º e do 5º ano na maioria das cartas escritas aos futuros participantes. Seus escritos apontam para a cristalização de um motivo vivido que articula a participação no grêmio com a prática da cooperação, visto que o tema que se repete com maior frequência é o do trabalho em equipe. Uma gremista aconselha:

Figura 7 – Tarefa realizada por uma gremista do 5º ano.

QUERIDOS GREMISTAS O GRÊMIO É UMA COISA MUITO LEGAL E TAMBÉM MUITO DIFÍCIL POIS TEMOS QUE PENSAR MUITO. O MEU CONSELHO PARA VOCÊS PARA O PRÓXIMO ANO É NUNCA DESISTIR MESMO QUE ALGUMA COISA DE ERRADO SEM-PRÉ ESTÁ PRESTANDO ATENÇÃO NAS REUNIÕES E ATIVIDADES UMA COISA QUE VOCÊS PODERIAM FAZER PARA MELHORAR A ESCOLA É TRABALHAR EM EQUIPE, EM EQUIPE PODEMOS TRABALHAR MUITO MAIS

Fonte: Acervo do autor (08/12/2023).

Outra estudante reforça essa mesma ideia, definindo o grêmio a partir de sua natureza coletiva:

Figura 8 – Tarefa realizada por uma gremista do 5º ano.

LEGADO PARA GRÊMIO DO PRÓXIMO ANO 08/12/2023

O GRÊMIO NÃO É SÓ UM GRUPO DE PESSOAS QUE SE REUNEM, O GRÊMIO É MUITO MAIS DO QUE ISSO, O GRÊMIO SE REUNE PARA CONVERSAR SOBRE PROPOSTAS PARA AJUDAR A ESCOLA

ENTÃO É UMA DICA PARA VOCÊS SEMPRE TRABALHEM EM EQUIPE.

É ISSO BJS TCHAU

Fonte: Acervo do autor (08/12/2023).

O que esses relatos nos mostram é a consolidação, ao final do ano, de um sentido pessoal para a atividade conjunta desenvolvida no grêmio. A participação deixa de ter como objeto apenas "ajudar a escola" (o produto final) e passa a ter como objeto o próprio processo de ser e atuar coletivamente (a atividade em si). O sentido da atividade, especialmente para esses estudantes mais experientes do 5º ano, reside na vivência da cooperação, da deliberação ("temos que pensar muito") e da responsabilidade mútua, valores que são a base para a formação de um verdadeiro coletivo.

Essa apropriação dos valores coletivos dialoga diretamente com as reflexões de Makarenko (2005). Para o autor, um verdadeiro coletivo não é apenas um grupo de pessoas, mas uma união de indivíduos com um "tom" e um "estilo" próprios, organizados em torno de um objetivo comum que mobiliza a todos.

Quando uma gremista do 5º ano escreve que é preciso "trabalhar em equipe" porque "em equipe podemos trabalhar muito mais", ou quando Malu, em sua entrevista final diz que "[...] se a gente não tivesse unidos não tinha como pensar melhor", elas estão expressando, em suas palavras, a concepção de que a força e a eficácia dos sujeitos se potencializam na ação coletiva organizada.

Tais relatos refletem a lógica de trabalho do grêmio estudantil, mas também o clima de cooperação, unidade e amizade dentro do coletivo. Compreendemos que o grupo é uma nova totalidade que se constitui a partir de uma atividade compartilhada, na qual emergem relações de cooperação, afetividade e papéis (Lane, 1999; Martín-Baró, 1989). É nesse processo que a amizade e o sentimento de pertencimento aparecem como elementos fundamentais. É nesse âmbito que resgatamos a entrevista de Mercedes, na qual ela traz o relato da avó de Edith:

[Edith] também sempre foi uma criança bem tímida, com alguns comportamentos até repetitivos, sabe? [...] Ela me surpreendeu, porque assim... ela tem falado, tem se posicionado, não perde as reuniões. A avó dela veio falar que ela tá bem animada, que ela percebe que ela até tá com mais vontade de vir pra escola. (Entrevista com a tutora Mercedes, julho de 2023)

Na mesma entrevista, a tutora fala sobre Cecília, que apesar das dificuldades "gosta muito de estar junto". São elementos que indicam que o grêmio se desenvolve como um espaço de constituição de vínculos, pertencimento e de segurança em se expressar.

Essa dimensão afetiva é fundamental, pois, como discute Bozhovich (1985):

[...] sob uma educação adequada, durante a idade escolar pequena⁴² formam-se relações de coletivo, e ao final desse período, nas crianças surge o desejo

⁴² Na obra de Lidiya I. Bozhovich, a expressão "idade escolar pequena" refere-se, em geral, ao período correspondente ao início da idade escolar, que na organização educacional brasileira corresponderia aos anos iniciais do ensino fundamental (1º ao 5º ano).

de ocupar uma posição determinada entre os colegas. Já não é apenas a opinião do adulto, mas também a atitude por parte de seus companheiros de classe que determina a posição da criança entre os demais e garante uma vivência de maior ou menor satisfação emocional. Assim, as avaliações dos colegas, a opinião do coletivo infantil, tornam-se paulatinamente os motivos fundamentais da conduta do escolar. (Bozhovich, 1985, p. 211, tradução nossa)

Em coerência com a citação da autora, temos o discurso de diversos gremistas (como Stuart, Malu, Helena e Cecília) que, quando perguntados nas entrevistas sobre o que mais gostavam na escola, responderam “os amigos”. Portanto, a amizade aparece como um dos principais mobilizadores das crianças para o que elas realizam na escola.

Ainda que a autora esteja se referindo mais especificamente à constituição do coletivo em sala de aula, compreendemos que é possível realizar paralelos e aproximações com o que ocorre no grêmio. Bozhovich (1985) explica que nesta idade a relação com os pares se torna central para o desenvolvimento da personalidade da criança.

Os relatos citados nesse eixo, acerca das expressões da coletividade e pertencimento são indícios de que essas relações se constituem como vivências de significativa importância afetiva e que a conduta dos gremistas passa a ser motivada também pelas necessidades do coletivo.

Contudo, a construção desse coletivo não é um processo isento de contradições. A trajetória de Stuart ilustra a tensão dialética entre o indivíduo e o grupo. Por um lado, ele é um estudante que, em sua fala, defendeu os interesses coletivos em situações como na defesa da proposta de ter brinquedos para as crianças menores, e que em sua carta aos futuros gremistas colocou: “Oi grêmio, é muito bom trabalhar em grupo, no grêmio aprendemos muito. Dica importante: não briga com o grupo e não discuta!”. Por outro lado, é o gremista que, por vezes, gosta de dominar a ação e tem dificuldade de dividir tarefas no grupo.

Isso se expressou em diversas reuniões e em jogos propostos nos quais os gremistas precisariam trabalhar coletivamente para a resolução de algum problema. A exemplo disso, temos o relato em diário de campo do último dia de reunião com o grêmio. Neste dia, foi realizada a “dinâmica da ilha”, na qual cada gremista recebia uma folha sulfite (representando uma ilha) e precisava utilizá-la para atravessar a sala (representando o mar). As crianças, percebendo que seria impossível realizar a tarefa sozinhos, precisariam unir todas as “ilhas” para atravessar o “mar” e solucionar o problema.

Desta vez, a tarefa foi rapidamente solucionada pelo grupo, que propôs a junção das folhas de cada um para chegarem juntos ao outro lado. Apenas Stuart não quis somar com sua folha e nem passar pelo caminho construído pelo grupo, disse que queria conseguir passar sozinho. Depois de algumas tentativas, sua sulfite rasgou e percebeu que não seria possível. Nesse momento os demais gremistas foram ajudá-lo colocando as “ilhas” onde ele

alcançasse, conseguindo fazer a travessia. (Diário de Campo 29 – 08 de dezembro de 2023)

Tal situação possibilita a percepção do avanço dos demais gremistas no âmbito do trabalho coletivo, já que passaram a superar a lógica da solução individual, presente mais significativamente em tarefas anteriores, e conseguiram propor rapidamente resoluções a partir da atuação em grupo. Mas também retrata a relação de Stuart com esse processo, pois, ainda que o gremista, ao final do ano letivo, já tenha verbalizado valorizar a forma de agir coletiva, ainda não formou a autorregulação da conduta necessária para produzir essa forma de ação.

Assim, ele já se apropriou do conceito de coletividade, do valor social do coletivo, e o utiliza como uma ferramenta para pensar sobre sua própria conduta. No entanto, como aponta Vigotski (2001), a tomada de consciência e o domínio efetivo da função não são simultâneos. A fala de Stuart é o indício da gênese da autorregulação, mas o controle de seus impulsos mais imediatos ainda está em formação.

Quando analisamos sua ação na "dinâmica da ilha" podemos inferir que o desejo de conseguir passar sozinho parece ser movido por motivos mais antigos e individualistas, que entram em conflito com o novo motivo, de natureza coletiva, que ele está construindo no grêmio. Nesse sentido, essa situação de Stuart não indica a inexistência de um processo de desenvolvimento promovido pela atividade gremista, pelo contrário. A própria existência do conflito entre o que ele sabe que deve fazer e o que ele faz é a manifestação de uma personalidade em transformação, na qual diferentes sistemas motivacionais estão em disputa, como aponta Leontiev (2021).

A intervenção dos colegas, que em solidariedade o ajudam mesmo após sua recusa inicial, funciona como uma nova mediação social, na esfera intersíquica, reforçando o valor do coletivo e criando condições para que, no futuro, o signo internalizado possa, de fato, regular sua ação.

Ainda que, na aparência, a contradição entre as formas de ação de Stuart e dos demais membros do grêmio supostamente indique um prejuízo para a formação do coletivo, na realidade esse fenômeno nos diz sobre complexidade do processo grupal. A partir da perspectiva Martín-Baró (1989), compreendemos que a identidade grupal se forja também na superação dessas tensões internas. A experiência de Stuart no grêmio, ao produzir confrontos em diversos momentos com a necessidade de negociar e ceder em função do objetivo comum, a converte em um espaço de aprendizagem sobre as formas de entender sua relação com os demais e sua posição no grupo, ainda que marcado por avanços e recuos.

Como já apontado anteriormente, essa dimensão da coletividade não se forma no vácuo ou de maneira espontânea. É resultado de um trabalho orientado à formação coletivista.

Defendemos que para esta formação que se propõe a preparar as crianças para atuar através do coletivo e para o coletivo, o ensino baseado apenas na exposição de conteúdos que se remetam ao assunto é ineficiente. A formação do grupo e do sujeito coletivista requer a organização da atividade a partir de forma e conteúdo específico. Defendemos contundentemente que democracia e coletividade não se aprendem apenas ouvindo, mas também vivenciando.

É preciso que se possibilitem experiências que abranjam formas de se relacionar mais democráticas, participativas, dialógicas e que demandem a superação, ainda que conflituosa e contraditória, de interesses individuais em vista de necessidades coletivas. Isso não exclui a importância e centralidade de se discutir conceitos essenciais, que são alicerce para a atividade gremista e para as experiências citadas acima, como: o papel do grêmio e o que é ser representante; o que é democracia (e temas diretamente relacionados, como racismo, machismo, capacitismo etc.); entre outros.

Em nosso caso, esse trabalho orientado se materializou em diversas reuniões e ações mediadas pelos extensionistas, pesquisador e tutora, que visavam transformar o que inicialmente era um agrupamento de alunos em um grupo coeso e representativo dos estudantes da escola que os elegeram. As ações intercalavam discussões mais conceituais, como as citadas acima, com tarefas mais práticas, de sistematização e execução de alguma proposta de campanha das chapas. Além de realização de diversas dinâmicas e jogos cooperativos (como a dinâmica da ilha) que visavam promover reflexões entre os participantes sobre a importância da escuta, diálogo e solidariedade para a resolução de problemas coletivos, assim como da potência da ação coletiva para uma atuação gremista qualitativamente superior.

A análise da trajetória do grupo gremista, com seus avanços e contradições, nos indica que a dimensão afetiva é alicerce fundamental para a construção do coletivo. A "união", que marca o nome do grêmio e que os estudantes tanto valorizaram em seus relatos e produções, é observada na vivência concreta do grupo e sustentada pelos laços de amizade e pelo sentimento de pertença.

Essa sensação de pertencimento ao grupo gremista produz impactos também na relação de cada criança participante com a escola e na produção de sentido para o que se vivencia na instituição, como pudemos observar no relato da avó de Edith (citado anteriormente neste núcleo), mas também nas percepções expressadas por professoras e tutoras, por exemplo:

Em relação do aluno em sensação de pertencimento da escola, é em todos que a gente percebe. Nenhum sai indiferente, né? [...] Então, mesmo que seja pequena, a gente percebe essa sensação do "o que eu posso fazer pra ajudar? O que eu posso fazer pra melhorar?" Então, em todos eu percebo isso. Essa diferença de relação deles com a escola, em relação aos colegas [...]. (Entrevista com a tutora Mercedes, julho de 2023)

Eu acho que o aluno cuida mais da escola e ele se sente mais pertencente à comunidade escolar e aí ele vê a escola com outro olhar a partir do grêmio. [...] Você precisa ver como eles voltam no período contrário para ajudar e eles têm prazer em voltar. (Entrevista com a professora Elza, julho de 2023)

Na questão do pertencimento da escola [contribui] sim, elas vinham sempre ajudar, elas gostam. Eu acho que sim, nessa parte sim, nessa questão do pertencimento. (Entrevista com a tutora Violeta, dezembro de 2023)

Então, é bem bacana ver esse crescimento deles, né? Essa sensação de pertencimento, de fazer parte, e não só de se sentir parte de alguma coisa, mas também de cobrar e de cuidar, de lutar por uma coisa que é deles. Eu acho bem bacana. (Entrevista com a tutora Mercedes, dezembro de 2023)

Desta forma, é notável que a participação das crianças no grêmio estudantil tem potencial para transformar significativamente suas relações com a escola, produzindo vontade e até prazer em estar naquele espaço. Em alguns casos, essa dimensão da coletividade e pertencimento se expressa na atividade desenvolvida em sala de aula, especialmente quando há contexto favorável, como uma organização de ensino que remeta menos ao autoritarismo e ao individualismo.

O presente núcleo temático nos permitiu compreender como a identidade coletiva e os laços de pertencimento foram forjados na atividade conjunta do grêmio. Contudo, a formação de um coletivo não deve se esgotar em si mesma. Defendemos que ela ganha sentido quando se amplia e se volta para o exterior, para a comunidade que representa. No núcleo a seguir, buscaremos discorrer sobre essa relação, analisando como o grêmio, atua na escola e os desafios da participação coletiva na instituição.

6.2.2 Núcleo temático 2B - A vivência da coletividade na relação com a escola

No núcleo anterior discutimos, entre outras coisas, que a atividade do grêmio em busca de uma formação coletivista não ocorre de maneira espontânea, mas organizada e orientada. É fundamental explicitar que tal sistematização de trabalho não significa uma tutela sob as formas de participação na escola ou um controle sobre a autonomia dos gremistas.

Pelo contrário, compreendemos que a autonomia também não é algo que surge naturalmente e que é necessário aprender para participar de forma autônoma. Por isso, o caráter formativo da atividade do grêmio é um princípio central que orienta esse trabalho e a atuação junto ao coletivo infantil.

A exemplo disso, apresentaremos abaixo o planejamento e execução de uma das principais propostas dos gremistas como uma forma coletiva de tarefa de estudo, mediada essencialmente pelos extensionistas e pesquisador. Trata-se da proposta de colocar música no intervalo das aulas. A trajetória dessa ação demonstra como um problema prático, que dialoga com os interesses dos estudantes, pode se transformar em uma tarefa complexa que exigiu do grupo planejamento, deliberação e a busca por um modo geral de ação, aproximando-se da estrutura de uma tarefa de estudo e, fundamentalmente, promovendo a formação do pensamento teórico (Elkonin, 2020a; Davydov, 1988).

Como citado, a ideia de colocar música no intervalo visava responder a uma promessa da chapa eleita, ou seja, tratava-se de uma necessidade coletiva expressa pelo voto dos estudantes da escola. Isso confere à tarefa um motivo social claro que está relacionado à melhoria do ambiente, dos momentos de lazer e, conseqüentemente, da convivência escolar. A atividade do grêmio, portanto, não parte de um interesse arbitrário ou individual dos gremistas, mas da responsabilidade de transformar em concretizar um desejo do coletivo ao qual eles representam.

Como aponta Davydov (1988), o ensino com base em solução de problemas “está internamente ligado com o nível teórico de assimilação dos conhecimentos e com o pensamento teórico” (p. 173). No presente caso, o problema não se trata apenas de “tocar músicas”, mas sim de: como o grêmio, enquanto órgão representante eleito, pode sistematizar e executar essa ação de forma democrática e participativa, respeitando a diversidade de interesses e necessidades do coletivo ao qual representa?

O diário de campo demonstra o processo de transformação desse problema prático em uma aprendizagem teórica sobre gestão coletiva. O momento inicial da tarefa foi marcado pela análise das condições e contradições que envolvem a solução do problema. Tal movimento foi o primeiro passo em direção à formação do pensamento teórico. De acordo com Davydov (1988), a ascensão do abstrato ao concreto expressa a natureza do pensamento teórico e essa ascensão se dá pela revelação das contradições dentro da relação determinada na abstração inicial.

Nesse sentido, quando perguntado aos gremistas o que seria necessário para executar essa proposta, a resposta pareceu simples: uma caixa de som, decidir quais que seriam as músicas que tocariam e alguém que fique responsável por colocar para tocar.

Porém, ao aprofundamos no processo de decisão das músicas, a complexidade do problema começou a ser percebida. Quando perguntamos às crianças quais seriam os critérios que utilizariam para eleger as músicas, identificamos que os gremistas já apresentavam a

compreensão de que essa decisão não poderia ficar centralizada apenas neles, visto que se tratava de uma ação que atingiria todos os estudantes da escola.

[...] O grupo foi pensando em várias possibilidades de qual seria o melhor caminho para se decidir as músicas que tocariam no intervalo. Alguns gremistas sugeriram uma votação em toda a escola para decidir os estilos musicais. Outro argumentou que talvez o primeiro ano gostasse de músicas diferentes do segundo, do terceiro e assim por diante, propôs que seria legal fazer uma consulta por ano pra decidir o que tocar em cada intervalo (já que os recreios são separados por ano). (Diário de Campo 15 - 28 de agosto de 2023)

Portanto, o primeiro problema foi solucionado e os gremistas entraram em consenso que precisariam consultar os interesses das diferentes turmas para abranger melhor a diversidade dos estudantes. Agora, o novo questionamento era: como realizar a consulta?

Diante dessa questão, os gremistas foram conversando sobre qual seria a forma de fazer essa consulta e diversas ideias emergiram: discutiram se fariam uma votação a partir de sugestões do grêmio, se passariam em salas perguntando, se perguntariam para as crianças durante cada intervalo quais seriam as músicas que gostariam que tocassem no dia seguinte, se colocariam uma caixinha de sugestões etc. (Diário de Campo 15 - 28 de agosto de 2023)

Para cada proposta, os gremistas analisaram os pontos positivos e negativos, avaliando tanto sua eficácia quanto sua aplicabilidade. Por exemplo, identificaram que seria inviável o grêmio consultar diretamente todas as crianças da escola, pois seriam centenas de alunos e demoraria muito tempo para fazer isso. Assim como julgaram ineficaz fazerem a caixinha de sugestões ou perguntarem para os alunos a cada intervalo, pois atingiriam poucas pessoas.

Assim, chegaram ao consenso de que a melhor fórmula para atingir o objetivo que pretendiam seria solicitar para que cada professora realizasse um levantamento de 5 a 10 músicas com os alunos de sua respectiva sala.

Para tornar isso possível, foram levantadas duas ações necessárias: 1) conversar com as professoras para alinhar a proposta; 2) desenvolver um formulário para cada professora preencher com as indicações musicais de sua turma.

Ou seja, essa etapa da organização da proposta das músicas exigiu a distribuição das ações entre os participantes e a coordenação dessas ações em função de um objetivo comum, processo que, segundo Rubtsov (1996), é central para a atividade conjunta.

Os gremistas se dividiram para execução desses procedimentos, alguns conversariam com as professoras, outros se reuniriam para montar o formulário. Os extensionistas sugeriram que a conversa com as professoras fosse na reunião de ATPC (Atividade de Trabalho Pedagógico Coletiva), que ocorreria no dia seguinte, o que foi aceito com empolgação pelas

crianças. Mercedes, que participou de parte da reunião do grêmio, concordou com a sugestão e se colocou à disposição e acompanhar as crianças na ATPC.

Os gremistas demonstraram curiosidade e perguntaram o que é ATPC, Mercedes explicou que era uma reunião que a gestão e as professoras faziam para estudar, pensar e discutir sobre como deixar o ensino sempre melhor na escola, explicou também o que significava a sigla. Então uma gremista falou “nossa, por isso que a gente quando passa aqui na rua de terça-feira a gente vê os carros aqui à noite” e outra complementou “nossa vocês ficam até umas 8 horas da noite, ficam bastante tempo”. (Diário de Campo 15 - 28 de agosto de 2023)

Assim, como produto secundário da tarefa proposta, identificamos relatos que representam, por parte dos gremistas, uma maior valorização do trabalho de suas professoras. Mas também, serviu de referência para o que eles estavam fazendo naquele momento, pois, assim como suas professoras se reuniam até tarde com um objetivo coletivo, eles também estavam se reunindo e discutindo para propor uma possível melhoria para a escola.

Infelizmente a ida dos gremistas na reunião de ATPC não foi possível, pois houve uma convocação das professoras para outra atividade naquele dia. No entanto, tutora e gremistas conversaram com as professoras em outros momentos para viabilizar a consulta às turmas.

Ainda assim, compreendemos que a solução encontrada pelos gremistas de consultar as turmas por meio das professoras, não era apenas um procedimento para aquela tarefa específica, mas poderia se tratar da criação de um modo geral de ação que contribuiria para futuras deliberações democráticas na escola.

Eles estavam, na realidade, desenvolvendo um método para resolver toda uma classe de problemas relacionados à representação e gestão coletiva. Como afirma Davydov (1988, p. 173), a construção de um "sistema de tarefas particulares que podem ser resolvidas por um procedimento geral" é uma ação fundamental da atividade de estudo. A exemplo disso, esse mesmo método foi reproduzido em momento posterior na preparação das salas para a assembleia geral dos estudantes da escola, que será apresentada mais adiante nesse núcleo temático.

Em outra reunião do grêmio, ainda retomando a referida tarefa, foi aprofundada a discussão sobre a implementação da proposta das músicas. Agora, a questão abrangia outra perspectiva da gestão coletiva, que abordava não apenas o interesse da maioria de estudantes, mas o conteúdo das músicas. Assim, foi apresentado o questionamento: todas as músicas elegidas pelas turmas seriam colocadas para tocar no recreio? Alguma deveria ser excluída?

A priori os gremistas afirmaram que todas seriam colocadas, mas os extensionistas e pesquisador apresentaram alguns elementos que auxiliariam como mediadores do pensamento

no processo deliberativo, tornando-o qualitativamente superior. Cabe destacar que nesse momento as listas de músicas das salas ainda não haviam sido preenchidas e devolvidas para o grêmio. Então o exercício proposto era se elencar critérios de exclusão prévios, sem estarem influenciados pelas respostas produzidas por cada turma (incluindo as suas).

Dentre os elementos propostos como mediadores, estava o questionamento se havia algum tipo de música que não seria adequada para tocar escola ou para as crianças ouvirem. As respostas dos gremistas, em geral, reproduziram que músicas com palavrão não deveriam ser incluídas, assim como músicas que expressam preconceitos.

Nessa mesma reunião, antes do início da discussão dos critérios, os extensionistas apresentaram o *clip* de uma música da *rapper* MC Soffia intitulada “Menina pretinha”, que aborda a temática do racismo e a importância da representatividade. A discussão mobilizou a participação das gremistas e, dentre as reflexões, uma gremista negra apontou a ausência de diversidade e representatividade nas bonecas da escola, problematizando com insatisfação: “por exemplo, aqui na escola não tem nenhuma boneca negra, todas bonecas são brancas... não tem não tem nenhuma boneca de pele escura, né? Deveria ter!” (Diário de Campo 19 - 25 de setembro de 2023).

A reflexão proposta auxiliou ainda na compreensão da música não apenas como instrumento de lazer, mas também como uma ferramenta para exposição de pautas importantes e sobre como pensamos o mundo. Isso pode ter auxiliado os gremistas a pensarem os critérios citados acima, em especial a defesa de não ter músicas que expressem preconceitos.

No entanto, essa definição dos critérios só conseguiria ser concluída de fato na reunião seguinte do grêmio, quando as músicas elegidas pelas turmas já estavam disponíveis. Com as listas de músicas em mãos, os gremistas foram avaliando quais se enquadravam dentro ou fora dos critérios elencados até o momento: não ter palavrão, ofensas e preconceitos. A maioria das músicas foi facilmente enquadrada, mas surgiu a dúvida sobre alguma em específico, ela era escutada na hora e discutida.

Nesse movimento, os extensionistas propuseram reflexões importantes para o grupo pensar nas escolhas. Foi identificado que algumas músicas, mesmo que não expressassem palavrões, traziam conteúdos inadequados para a idade das crianças. A exemplo disso, muitas apresentavam um intenso incentivo ao consumo de bebidas alcoólicas.

As crianças debateram sobre a possibilidade de excluir músicas com os referidos conteúdos. Ainda que, algumas argumentaram que em suas casas e rua costumam escutar essas músicas e que não faria diferença ouvirem na escola também, por fim, entraram em consenso que as músicas tocadas na escola não devem ser inadequadas ou ofensivas para ninguém.

A discussão sobre quais músicas seriam adequadas é um bom exemplo de como a coletividade pode produzir sentido. Ao se depararem com músicas que seriam inadequadas, o grupo construiu coletivamente critérios que consideravam a responsabilidade do grêmio com todas as crianças da escola. Essa deliberação transformou uma questão de gosto pessoal em uma questão de ética e responsabilidade coletiva, gerando um sentido pessoal para a ação dos gremistas como representantes.

Após finalizadas as listas com as seleções musicais, os gremistas foram questionados sobre o que mais faltaria para a proposta ser concretizada. A partir de suas respostas foram definidas duas ações às quais as crianças se dividiram para executar: 1) dialogar com a funcionária da escola que acompanha o intervalo para disponibilizar a caixa de som e colocar as músicas; 2) auxiliar a implementação da proposta nos intervalos das aulas que ocorrem no contraturno em que estudam.

A análise do desenvolvimento desta proposta permite-nos compreendê-la para além de uma simples ação prática, mas como uma genuína tarefa de estudo conjunta, cuja finalidade principal consiste na modificação dos próprios sujeitos atuantes (Elkonin, 2020a) e na promoção da formação do pensamento teórico.

Desta forma, o produto da tarefa não foi apenas a música tocando no intervalo, mas a apropriação, pelos gremistas, de um modo geral de ação para a gestão coletiva, que é, em sua essência, um conceito teórico.

Assim, o processo vivenciado pelos estudantes traz indicativos do movimento de ascensão do abstrato ao concreto que caracteriza o pensamento teórico, conforme aponta Davydov (1988, p. 150):

No pensamento teórico, o próprio concreto aparece duas vezes: como ponto de partida da contemplação e representação, reelaboradas no conceito, e como resultado mental da reunião das abstrações. Aqui é importante ressaltar que, no fim das contas, o caráter “concreto” ou “abstrato” do conhecimento não depende de estar próximo das representações sensoriais, mas de seu próprio conteúdo objetivo. Se o fenômeno ou o objeto é examinado pelo homem independentemente de certa totalidade, como algo isolado e autônomo, trata-se somente de um conhecimento abstrato, por mais detalhado e visível que seja, por mais “concretos” que sejam os exemplos que o ilustram. Ao contrário, se o fenômeno ou objeto é tomado em unidade com o todo, se é examinado na sua relação com outras manifestações, com sua essência, com a origem universal (lei), trata-se de um conhecimento concreto, mesmo que seja expresso com a ajuda dos signos e símbolos mais “abstratos” e “convencionais”.

Nesse sentido, os gremistas partiram de um problema concreto (escolher músicas) e, por meio da aplicação com a tarefa, ascenderam à abstração da relação essencial que o continha: o

princípio da representatividade. A partir dessa relação universal, eles construíram um modelo de ação (consultar as turmas através das professoras) que lhes permitiu retornar ao concreto, resolvendo não apenas aquela tarefa particular, mas toda uma classe de problemas similares.

Nessa proposta, observamos que a tarefa foi realizada desde o início por um sujeito coletivo e, somente depois, individual, evidenciando que a principal forma da atividade de estudo é sua execução coletiva (Davidov, 2020a, 2020b) e que é por meio da atividade conjunta que se formam as neoformações psíquicas, como o próprio pensamento teórico (Matis, 2023).

A tarefa de solucionar um problema real, a partir de forma (democrática e participativa) e conteúdo (gestão coletiva, representatividade) específicos, expressa sua complexidade também pelo número de encontros/reuniões com o grêmio necessários para seu planejamento e execução. Foram quatro ao total, sem incluir as ações citadas que foram realizadas em diversos outros momentos pelos gremistas.

Já o planejamento da assembleia geral dos estudantes, ainda que também tenha sido pauta de diferentes reuniões para sua organização, demandou menos tempo de discussão. Um dos pontos centrais identificados para a preparação dos estudantes da escola para a assembleia era a reflexão prévia e levantamento de opiniões sobre o grêmio. Para que isso ocorresse, os gremistas já possuíam o modo geral de ação constituído, o mesmo utilizado na proposta de músicas no intervalo. Ou seja, seria solicitado que as professoras pautassem com suas respectivas turmas e preenchessem um formulário a partir do que fosse deliberado em sala.

Não nos ateremos em detalhar o processo de construção e planejamento da assembleia aqui, mas priorizaremos o foco em alguns elementos que se expressaram durante sua realização. Ainda assim, é importante ressaltar que o trabalho junto aos gremistas seguiu procedimentos semelhantes aos apresentados na proposta das músicas: partimos da apresentação do problema a ser solucionado, instrumentalizamos os gremistas a partir de conceitos teóricos (como a própria compreensão do que é uma assembleia), os gremistas construíram coletivamente as soluções possíveis do problema e dividiram as tarefas necessárias para que se concretizasse.

Destacamos que a escola não possuía uma cultura de realização de assembleias com os alunos, essa seria a primeira organizada por uma gestão do grêmio estudantil. Se estamos defendendo que experienciar a participação é fundamental para se aprender a participar, a vivência da assembleia poderia contribuir significativamente para isso como um espaço de coletividade e democracia estudantil dentro da escola. Os gremistas, que já haviam vivenciado como participantes da assembleia que ocorreu no Fórum Infantojuvenil (junto aos gremistas de todas outras escolas vinculadas ao projeto de extensão), agora recebiam a função de coordenar e mediar uma assembleia. Já os demais estudantes se aproximavam pela primeira vez dos modos

de ação necessários para um espaço que se pretendia coletivizar as demandas e deliberações em dimensão e qualidade superior às outras experiências ofertadas na escola.

O objetivo geral da assembleia era proporcionar uma forma de prestação de contas do grêmio para os estudantes que representavam, assim como avaliar a relação entre a gestão dos eleitos e as perspectivas dos eleitores. A assembleia, portanto, não foi um evento meramente expositivo, mas um espaço de diálogo no qual as contradições da cultura participativa na escola também se manifestaram.

Por um lado, funcionou como um interessante canal de representatividade, no qual estudantes não-gremistas expressaram suas percepções, fazendo elogios, críticas e sugestões, legitimando o papel do grêmio como interlocutor de suas demandas. Por outro lado, nesse espaço a disputa de concepções sobre o que significa participar se explicitou.

Uma situação já pontuada nesse trabalho, mas que merece destaque, foi quando uma estudante, representando sua sala, sugeriu que apenas alunos com "bom comportamento" pudessem se eleger. Nesse episódio, uma professora interveio publicamente e, apontando para Stuart, afirmou que aquela colocação da aluna se referia a ele e que ele não deveria ser gremista. A resposta de Stuart foi "o grêmio é pra todo mundo participar", demonstrando apropriação no sentido de ser gremista como direito democrático, não reproduzindo a lógica excludente e meritocrática do grêmio como um prêmio a ser concedido aos que são compreendidos como "alunos exemplares".

Para além dos conflitos, a assembleia funcionou como um importante espaço para conhecer o que os estudantes pensam sobre a realidade da escola. A análise dos formulários que as turmas preencheram, e que foram usados nas falas dos representantes (que manifestaram na assembleia as avaliações e sugestões definidas por cada sala), nos ajuda a entender as principais demandas e desejos dos alunos. Os apontamentos apresentam uma interessante percepção sobre condições materiais e de convivência do dia a dia.

As demandas podem ser divididas em três conjuntos de ideias. O primeiro trata da infraestrutura e das condições materiais, com destaque para a questão dos banheiros, que foi o pedido mais comum e urgente. Apontamentos como "arrumar mais os banheiros", "colocar os assentos nos vasos sanitários", "fechadura nos banheiros e tampa nos vasos" e "melhorar a porta do banheiro" aparecem em turmas de diferentes idades, o que indica um problema antigo que afeta diretamente os estudantes. Outros pedidos sobre a infraestrutura também apareceram, como "melhorar a quadra", "arrumar o parquinho" e ter "ar condicionado nas salas". Esses pedidos mostram que as condições do espaço escolar são parte fundamental da experiência das crianças na escola e, conseqüentemente, da própria atividade de estudo.

O segundo conjunto de demandas está relacionado às atividades de lazer e convivência. Os estudantes avaliaram bem as ações do grêmio que criaram momentos de diversão, como a "música no intervalo", o "dia do lanche livre" e a "gincana". No entanto, a principal crítica foi que essas atividades aconteceram poucas vezes, com sugestões para que ocorram mais vezes ou "pelo menos [uma vez] por semestre". Além disso, surgiram propostas para a criação de novos espaços e tempos para o brincar, como "ter brinquedos no recreio", uma "sala de brinquedos" e jogos como "dama, xadrez e uno nos recreios".

Essa valorização do brincar mostra uma necessidade que muitas vezes não é priorizada no cotidiano da escola, mas que, para as crianças, pode ser muito importante para a criação de amizades e para dar sentido à sua vivência escolar. Como apontado por Elkonin (2009), no jogo, o grupo de crianças tem possibilidades inesgotáveis de reconstituir as diversas formas de relações e de vínculos existentes na vida real.

Por fim, o terceiro conjunto trata do próprio processo democrático. Os estudantes mostraram capacidade de avaliar como se organiza a participação estudantil na escola, assim como as ações do grêmio e formas que foram executadas. Eles relatam terem gostado de "participar da eleição" e "votar no tablet" (que simulou uma urna eletrônica), mas também apontaram que precisavam de "mais tempo para analisar as propostas" e de uma "melhor apresentação das propostas", o que se articula com a busca por condições para realizarem uma escolha mais consciente.

Uma das sugestões mais elaboradas veio de uma turma de 2º ano, que propôs uma "discussão com os alunos/turmas sobre as necessidades dos alunos, e as possibilidades de atuação do grêmio". Essa fala indica o início de um pensamento sobre a própria democracia. Estes estudantes demonstram não querer apenas serem chamados para votar nas chapas, mas querem participar desde o começo, ajudando a decidir quais serão os temas mais importantes para a ação de seus representantes.

Dessa forma, a análise das falas dos estudantes mostra que a vivência da coletividade, impulsionada pelo grêmio, não deve ficar restrita aos seus membros. A assembleia funcionou como um espaço não apenas democrático, mas também pedagógico que permitiu que os alunos pudessem refletir sobre sua escola, identificar problemas e de caminhar em direção à superação lógica da passividade estudantil frente à realidade escolar.

Tal lógica, que vai em oposição à defesa do protagonismo e da participação, representa uma cultura que compreende que a organização da escola e do ensino deve refletir apenas o pensamento dos adultos, ignorando ou pouco valorizando a escuta das necessidades dos sujeitos mais impactados com a atividade fim da escola: as crianças. Ela é historicamente reproduzida

em muitas escolas por se aproximar significativamente da relação entre autoritarismo, obediência e submissão, enraizada na educação brasileira e denunciada por Asbahr *et al.* (2017).

Contudo, ainda que as ações do grêmio e a assembleia sejam importantes manifestações da coletividade e protagonismo, identificamos um grande contraste quando olhamos para o que ocorre na sala de aula, principal espaço da atividade de estudo. Se no grêmio a atividade conjunta é a base da ação e da aprendizagem, a sala de aula, por outro lado, mostra-se como um espaço onde predominam as tarefas individuais e lógicas de controle que pouco dialogam com a cooperação.

Essa percepção é quase unânime entre os gremistas. Questionados em suas entrevistas finais se realizavam atividades em grupo nas aulas, as respostas foram bastante diretas: Alexandre afirmou que em sua sala o trabalho é "só individual"; Stuart respondeu com um longo "nããããão!"; e Cecília relatou "nunca fiz isso". A única exceção parcial foi a turma de Malu, que apontou a realização de tarefas em dupla para atividades específicas, como o uso do dicionário, indicando que a prática coletiva depende mais da iniciativa de uma professora do que de uma cultura institucionalizada.

Apesar de não ter sido citado pela gremista Helena, sua professora, Isabel, afirma que utiliza como estratégia pedagógica a criação de "grupos produtivos". Ao investigarmos com a professora, compreendemos que ela se refere, na realidade, a duplas de alunos, nas quais ela une estudantes que apresentam bom rendimento escolar com outros que encontram dificuldades no processo de escolarização.

Compreendemos que esta estratégia pode potencializa a atuação na Zona de Desenvolvimento Iminente dos alunos (Vigotski, 2001) contribuindo com seu processo formativo. Nas entrevistas, Isabel explica como, antes de sair de licença-saúde, uniu Helena com outra colega.

Então, eu percebi que o contato dela [Helena] com a menininha que senta na frente dela. A menina é mais espertinha [...]. E eu percebi que a amizade entre as duas foi muito boa. Então fica, a menina fica virada para trás uma boa parte do tempo e ela também se comunica, ela pergunta, ela faz. Então, como eu vi que isso está sendo bacana para ela, eu faço que eu não estou vendo. Então uma vez ou outra para os outros não falar "opa, a gente não pode [mas elas podem?]"... Então eu falo, "opa, as duas comadres aí vamos diminuir... entendeu?". [...] E de repente esse auxílio que a gente fala que é o grupo produtivo, né? Que às vezes a gente põe de dois em dois um grupo produtivo que um vai ajudar, né, essa evolução do outro. (Entrevista com a professora Isabel, julho de 2023)

Como observado no relato acima, essa proposta se apresenta mais como uma prática espontânea e situacional do que algo de fato sistematizado na organização do ensino, visto que

a professora só aplica a mesma em poucos e específicos casos e, nem sempre, de forma previamente planejada.

Essa carência de práticas interpessoais no ensino escolar, como já apontado por Asbahr (2018), representa um obstáculo à formação da atividade de estudo. Para a autora, a ausência de atividades coletivas pode ser entendida como um equívoco no âmbito da organização escolar, visto que é comum observarmos a valorização e encorajamento do individualismo e competitividade (tanto entre alunos como entre professores) em detrimento da organização de atividades coletivas a partir da compreensão do caráter coletivo da aprendizagem humana.

Nesse sentido, a ausência de espaços para a resolução conjunta de problemas em sala limita as oportunidades para o desenvolvimento do pensamento teórico e da própria capacidade de aprender, tornando o grêmio um dos poucos, senão o único, espaço intencionalmente organizado para essa finalidade na escola.

Para além da prevalência do individualismo, foram observadas práticas pedagógicas que operam em um sentido oposto à cooperação e à responsabilidade mútua fomentadas no grêmio. A exemplo disso, temos o registro de uma prática realizada pela professora Elza na sala do gremista Alexandre:

A professora sai da sala por alguns instantes e deixa uma aluna responsável por vigiar a turma em pé, na frente da lousa. A aluna anota os nomes de quem conversa ou “não se comporta”. A aluna anotou o nome de dois meninos, um por conversar com uma menina e outro por batucar um pouco na mesa. No retorno, a professora questionou os nomes na lousa e deu razão para a ação da ajudante. (Diário de Campo 22 – 16 de novembro de 2023)

Durante a ausência da professora, a aluna que estava no papel de “fiscal” chegou a sugerir ao pesquisador que desse “um sermão” nos alunos, pois eles eram “terríveis”. Compreendemos que tal prática da professora, embora possa ser vista como uma estratégia para manter a sala organizada, tem ao menos duas implicações indesejadas no processo educativo, a partir da perspectiva defendida nesse trabalho.

A primeira é que esta ação pedagógica se distancia da formação da autorregulação da conduta. A conduta voluntária, para Vygotski (1995), não se desenvolve pela simples obediência a um controle externo, mas pela apropriação e internalização das regras e dos motivos que orientam a ação coletiva. A dinâmica da “aluna fiscal” não oferece mediações para que as crianças compreendam a necessidade de organizar seu próprio comportamento em função de um objetivo comum (como a realização de uma tarefa), mas impõe uma regulação baseada na vigilância e na ameaça de punição. Dessa forma, a conduta dos alunos não é transformada internamente, mas apenas controlada externamente de forma temporária.

A segunda é ainda mais direta e está relacionada às consequências dessa prática para a formação de um coletivo. Se estamos defendendo uma atividade de estudo mediada pela coletividade e com finalidade coletivista, a figura da "aluna fiscal" fragmenta a turma, colocando uma criança em posição de poder sobre as outras, ou seja, em oposição aos colegas de sala. Isso prejudica os laços de amizade e solidariedade, essenciais para a atividade de estudo defendida, que visa constituir um grupo unido por interesses e responsabilidades compartilhadas.

Nesse caso, a responsabilidade mútua é substituída pela fiscalização individual. A prática observada vai na direção contrária do que defende Pistrak (2005) para a formação de um coletivo. Ela gera interesses antagônicos e promove a desconfiança, minando as bases para a construção de uma ação genuinamente coletivista.

Essa carência de uma cultura de coletividade não se restringe apenas à ausência de tarefas em grupo, mas se estende à escassez de espaços onde os estudantes possam, de fato, deliberar sobre questões da vida escolar. Ao serem questionados nas entrevistas finais se existiam outros momentos, para além do grêmio, em que poderiam tomar decisões, a maioria dos gremistas não soube identificar tais espaços. Alexandre, por exemplo, respondeu que só no grêmio era possível decidir algo.

Algumas professoras relatam a existência de reuniões com suas respectivas turmas, realizadas bimestralmente para registrar as opiniões dos alunos na ata do conselho de classe. Abaixo segue o relato da coordenadora pedagógica e tutora suplente Violeta, sobre tais reuniões:

A gente sempre incentiva as professoras a fazerem. Nós temos até [...] um relatório que a gente tem que fazer bimestralmente, no conselho de classe, que é uma ata, e nessa ata tem um espaço que são apontamentos dos alunos. Então, todo o bimestre, elas precisam fazer para colocar esses apontamentos na ata. Então, já é uma forma de incentivo. [...] Ali elas colocam o que os alunos têm a dizer naquele bimestre, o que foi bom, o que não foi, o que eles sugerem [...]. Então, eles vão colocando tudo o que eles querem, tudo o que eles observaram. Então, é um espaço para eles falarem também. (Entrevista com a tutora Violeta, dezembro de 2023)

Na entrevista de Violeta, assim como das professoras que citaram esse espaço, compreendemos que essa prática se configura mais como um espaço consultivo do que deliberativo. Os estudantes são convidados a se expressar, mas não há, necessariamente, um encaminhamento ou uma devolutiva sobre suas proposições, o que pode esvaziar o sentido da participação. Por outro lado, a proposição de espaços de escuta, como este, podem ser, na construção de uma escola democrática, um passo importante e que propicia potenciais contribuições para a organização do ensino, caso as vozes estudantis sejam de fato valorizadas.

Um exemplo concreto que ilustra os limites da deliberação estudantil na escola foi o processo de escolha do filme para um passeio ao cinema. A situação, registrada em diário de campo, revela como uma oportunidade de decisão coletiva pode ser atravessada e, por fim, redirecionada pelos interesses e concepções dos adultos.

[...] haviam duas turmas do quarto ano na sala assistindo os trailers de filmes para decidir qual eles veriam no cinema. A professora Elza, do 4º O, não levou a turma para votar e disse que o que as outras turmas decidissem para ela estava bom (mas e para as crianças?). O filme mais votado pelos alunos foi “Elementos”. No entanto, as professoras sugeriram que eles assistissem “Gato no Museu”. Pois o filme “Elementos”, elas tinham disponível na escola e poderiam passar para eles lá. Já “Gatos no Museu” só poderiam ver no cinema. No entanto, “Gato no Museu” foi o filme menos votado dentre as três opções. A segunda opção era “Gato de Botas 2”. Uma criança questionou e pediu para votar novamente. Então “Gato de Botas 2” ganhou. Uma professora comentou com outra professora, em tom de brincadeira, que era uma boa escolha, pois o filme “Gato de Botas” dava medo e tinha cenas escuras, assim os alunos ficariam quietos no cinema. (Diário de Campo 22 – 16 de novembro de 2023)

O referido episódio revela diferentes contradições. Primeiramente, a atitude da professora que não leva sua turma para votar sinaliza uma desvalorização do próprio processo participativo, tratando a escolha como uma formalidade não muito relevante. Em segundo lugar, a intervenção das professoras após o resultado da primeira votação, na qual o desejo da maioria foi explicitado, deslegitima a decisão das crianças, colocando a conveniência e o controle dos adultos acima da deliberação estudantil.

Nesse sentido, a depender da forma como mediamos os processos participativos, se não garantirmos a efetividade real dessa participação, corremos o risco de não ensinar sobre democracia, mas sobre arbitrariedade. Em uma situação como essa relatada, os alunos ficam sujeitos a compreender que suas vozes podem ser ouvidas, mas não necessariamente consideradas, e que suas decisões podem ser revertidas.

Isso evidencia que a vivência da coletividade na escola é um fenômeno complexo e repleto de contradições. Por mais que tenha se mostrado potente e formativa no espaço do grêmio, onde os estudantes se sentem sujeitos de sua própria atividade, ainda se mostra frágil e limitada quando comparamos com as práticas mais amplas da cultura escolar e com o contexto de sala de aula.

6.3 REFLEXÕES SOBRE A ANÁLISE: O PAPEL DO GRÊMIO NA ATIVIDADE DE ESTUDO

A análise desenvolvida nos eixos anteriores buscou apreender as múltiplas e contraditórias relações que constituem o fenômeno que estamos estudando. No primeiro eixo, partimos da investigação sobre a reorganização dos motivos para o estudo, identificando como

a atividade no grêmio pode gerar novos sentidos para a vida escolar. Já no segundo eixo, analisamos a vivência da coletividade, revelando o potencial formativo do coletivo estudantil em contraste com as práticas individualistas e de controle que ainda se mostram presentes na cultura da escola.

Contudo, nos cabe agora realizar um breve movimento de síntese, no qual buscamos articular os resultados dos dois eixos para responder à questão central deste trabalho: afinal, qual o papel do grêmio estudantil na formação da atividade de estudo?

A análise dos dados nos mostrou um quadro complexo, com indícios significativos das contribuições do grêmio em relação à atividade de estudo, mas também com limites que precisam ser apontados. Nesse sentido, as principais contribuições parecem se concentrar em dois processos fundamentais e interligados: a reorganização dos motivos para a ação na escola e a formação de uma nova concepção de coletividade.

Primeiramente, a participação no grêmio se mostrou um espaço potencial na reorganização da esfera motivacional dos estudantes. Como vimos no tópico 6.1 dessa análise, a maioria dos gremistas iniciou sua participação com um motivo socialmente compreendido, mas ainda bastante genérico: "ajudar a escola". Contudo, a vivência em uma atividade com finalidades concretas e com resultados visíveis permitiu a transformação desse motivo inicial. A necessidade de resolver problemas reais, como a falta de torneiras ou a organização de uma gincana, conferiu um sentido pessoal à atividade que, muitas vezes, não é encontrada nas tarefas escolares cotidianas. Esse processo se alinha à concepção de Leontiev (2021), para quem o sentido pessoal é gerado na relação entre o motivo da atividade e o objetivo da ação. Para estudantes que apresentavam uma relação mais conflituosa com a escola, como Stuart e Cecília, a participação no grêmio ofereceu uma nova posição, na qual se sentiam sujeitos valorizados e capazes, o que parece ter contribuído para a gênese de um novo sentido para a própria permanência na instituição.

Dialeticamente articulada à reorganização dos motivos, está a formação de uma nova concepção de coletividade. A experiência no grêmio, um dos únicos espaços de atividade genuinamente conjunta na escola, colocou os estudantes diante da necessidade de superar interesses individuais em prol de objetivos em comum.

A própria escolha do nome "100% unidos" foi marcante nesse processo de construção de uma identidade coletiva. Essa vivência parece ter contribuído com uma nova compreensão sobre a atuação do grêmio, como expresso nas cartas escritas pelos gremistas ao final do ano, nas quais apareceram com frequência conselhos como "trabalhar em equipe" e "não brigar com o grupo".

A aprendizagem do trabalho coletivo, nesse contexto, não é apenas um procedimento, mas um valor internalizado. E essa formação do sujeito coletivo, como aponta Davidov (2020a, 2020b), é uma premissa para o desenvolvimento da principal forma da atividade de estudo (sua execução coletiva), pois é na ação conjunta e na cooperação que se forjam as qualidades psíquicas superiores, inclusive o pensamento teórico.

Contudo, apesar de que os indícios são significativos para a formação das bases motivacionais e coletivas para o estudo, precisamos apontar que a pesquisa não identificou manifestações diretas que nos permitam afirmar que essa participação tenha produzido transformações ao nível de ações e operações da atividade de estudo na sala de aula.

Ou seja, não foi possível observar, a partir dos dados coletados, que os estudantes estivessem aplicando os modos de ação aprendidos no grêmio, como o planejamento conjunto, a deliberação ou a avaliação coletiva de um processo, diretamente na resolução de suas tarefas escolares ou na forma como se organizavam para estudar.

Isto parece estar relacionado, principalmente, com a contradição expressa entre os princípios da atividade no grêmio e a forma como o ensino é organizado na sala de aula. Como a análise demonstrou, a atividade em sala é predominantemente individual, com raras práticas em dupla e praticamente nenhuma em grupo. As poucas existentes não se constituem como atividades genuinamente conjuntas, nas quais um problema é resolvido coletivamente. Dessa forma, as qualidades psíquicas e os modos de ação forjados na atividade do grêmio encontram poucas oportunidades para se manifestar e se generalizar no contexto da sala de aula, visto que as tarefas escolares propostas, em geral, não os exigem.

Assim, os limites da contribuição do grêmio para a formação da atividade de estudo não parecem estar fechados no grêmio em si, mas na organização de ensino e na própria organização escolar. Temos os indícios de que a participação no grêmio promoveu o desenvolvimento de premissas para a atividade de estudo, como a constituição de um sujeito mais motivado, com uma nova consciência sobre o coletivo e contribuições para a formação de um pensamento teórico.

Mas a sala de aula, em sua forma individualista de ensinar, não oferece a atividade correspondente para que esse novo sujeito possa agir e continuar se desenvolvendo de forma associada às premissas então formadas. A experiência do grêmio, portanto, mostra certa potencialidade, mas está isolada, o que dificulta a generalização do que produz para o principal espaço de ensino e aprendizagem da escola.

Apesar das barreiras apontadas, a análise da atividade do grêmio nos permitiu observar contribuições para a própria gênese do pensamento teórico. Conforme aponta Davydov (1988),

o pensamento teórico se forma na resolução de problemas que exigem do sujeito a descoberta da relação essencial e universal que está na base de um fenômeno. A exemplo disso, retomamos a tarefa da “música no intervalo”, detalhada no tópico 6.2.2.

Nela, os gremistas partiram de um problema concreto (escolher as músicas) e, por meio da análise das contradições da tarefa, ascenderam à abstração da relação essencial que a continha, ou seja, o princípio da representatividade. Eles superaram uma solução empírica e imediata (impor seus próprios gostos) para buscar um modo geral de ação, um método de consulta democrática que pudesse ser aplicado a toda uma classe de problemas similares que envolvessem a gestão coletiva do grêmio na escola.

A tarefa coletiva de solucionar um problema real, a partir de uma forma e de um conteúdo específicos, exigiu dos estudantes mais do que a aplicação de um conhecimento pronto. Exigiu também a criação de um conhecimento novo, de um método para a gestão da coletividade.

Contudo, essa forma de pensar e se organizar, exigida e fomentada pela natureza dos problemas postos na atividade do grêmio, raramente é demandada pelas tarefas escolares. Estas muitas vezes se restringem à reprodução de informações ou proposição de questões que pouco dialogam com as necessidades e interesses das crianças, assim como pouco produzem novas necessidades e interesses. Assim, o pensamento teórico, que encontra no grêmio um espaço privilegiado para seu surgimento, necessita de condições qualitativamente superiores para ser desenvolvido e consolidado no estudo, atividade principal da criança na escola.

A análise desenvolvida neste capítulo, a partir dos dois eixos apresentados e das breves sínteses finais, buscou apreender estas complexas e contraditórias relações entre a participação no grêmio estudantil e o desenvolvimento da atividade de estudo. Com este percurso analítico concluído, chegamos ao momento de tecer as considerações finais deste trabalho.

7. CONSIDERAÇÕES FINAIS

*Me gustan los estudiantes
Porque son la levadura
El pan que saldrá del horno
Con toda su sabrosura
Para la boca del pobre
Que come con amargura
Caramba y zamba la cosa
¡Viva la literatura!*

(Me gustan los estudiantes - Violeta Parra)

Neste momento final do percurso investigativo, buscaremos retomar os caminhos percorridos, sintetizar os principais resultados e apontar as contribuições, os limites e as novas questões que emergem deste estudo. A presente pesquisa se propôs a investigar o papel da participação de crianças no grêmio estudantil para a formação da atividade de estudo. Para tanto, acompanhamos o cotidiano de um grêmio em uma escola pública, buscando apreender, na unidade contraditória entre o singular, particular e o universal, as contribuições da vivência coletiva no grêmio para a formação do sujeito da atividade de estudo.

Tal processo, teórico e empírico, nos permitiu chegar a uma proposta de tese: a atividade do grêmio, em sua forma e estrutura, pode se constituir como um modelo para a organização da atividade pedagógica. Esta tese vai ser aprofundada e discutida a seguir. No último tópico deste capítulo, nos ocuparemos de apresentar uma síntese dos principais resultados da pesquisa, buscando responder aos objetivos que guiaram este trabalho. Por fim, abordaremos os limites metodológicos da pesquisa e proporemos caminhos para estudos futuros.

7.1 O GRÊMIO COMO MODELO PARA A ATIVIDADE PEDAGÓGICA

A principal tese defendida neste trabalho é que a atividade do grêmio, em sua forma e estrutura e quando intencionalmente organizada desde uma perspectiva formativa e coletivista, pode se constituir como um modelo para a organização da atividade pedagógica, contribuindo para a formação da atividade de estudo ao incidir nas dimensões psicológica e social de constituição desta atividade. Como discutido no referencial teórico, a Teoria da Modelagem de Davydov (1988) compreende o modelo não como uma simples cópia, mas como uma representação que destaca as relações essenciais de um objeto, permitindo que o sujeito se aproprie de um modo geral de ação para a solução de toda uma classe de problemas.

Para avançar nessa discussão, é preciso antes retomar que compreendemos a atividade pedagógica como a unidade dialética entre a atividade de ensino, realizada pelo professor, e a atividade de estudo, realizada pelo aluno (Bernardes, 2009). Não se trata de processos separados, mas de dois polos interdependentes que pertencem a uma mesma unidade.

Nesse sentido, o "modelo gremista" oferece contribuições específicas para ambos. Para a atividade de ensino, ele sugere um deslocamento do papel do professor para assumir uma postura de organizador da atividade conjunta de investigação, a partir de uma forma democrática e coletiva de se pensar o ensino. Para a atividade de estudo, ele oferece elementos para que o aluno se constitua como sujeito ativo de sua própria aprendizagem, a partir de uma postura participativa, argumentativa e organizada para seu engajamento nas tarefas.

Portanto, no grêmio, identificamos relações essenciais que, se generalizadas para a atividade pedagógica, poderiam contribuir com a formação do pensamento teórico e para a própria formação da atividade de estudo. A primeira delas é que o ponto de partida da atividade é um problema concreto e socialmente significativo.

A análise dos dados nos mostra que a atividade no grêmio, por estar ligada a necessidades concretas do cotidiano escolar, parece produzir um sentido pessoal que muitas vezes não é formado na atividade de estudo. Ao serem questionados sobre a importância de estudar, a maioria dos gremistas recorre a motivos projetados para um futuro distante, como "pra ter um futuro" ou "pra ser alguém na vida". Tais motivos, embora socialmente valorizados, se enquadram no que Leontiev (2021) define como motivos apenas compreendidos, ou seja, a criança entende o valor social do estudo, mas essa finalidade abstrata e distante dificilmente confere sentido às tarefas concretas do dia a dia.

Os motivos para participar do grêmio, como "arrumar o banheiro" ou "colocar música no intervalo", estão ligados a problemas socialmente significativos para os estudantes. Ao se engajarem na resolução desses problemas, os gremistas se colocam como sujeitos de uma atividade que tem uma relação mais direta entre a ação e seu resultado.

No entanto, é preciso problematizar essa questão. Como afirmado acima, a atividade do grêmio, por sua natureza, emerge de necessidades imediatas e sentidas pelos estudantes, o que gera um motivo forte e imediato para a ação. A atividade de estudo em sala de aula, contudo, tem o compromisso de conceber conhecimentos historicamente acumulados pelo gênero humano que nem sempre dialogam diretamente com a realidade imediata do aluno. Como aponta Vigotski (2003), é papel da educação, por meio da atividade de ensino, criar nos estudantes novas necessidades e interesses, mais complexos e universalizantes.

Dessa forma, o "modelo gremista" não sugere que o ensino deva se restringir aos interesses espontâneos dos alunos. Pelo contrário, ele indica que ter como origem um problema concreto, que gere sentido, pode ser o ponto de partida fundamental para que o estudante se mobilize para a apropriação de conhecimentos teóricos mais amplos, que são necessários para a solução daquele problema.

A segunda relação essencial do modelo é que a forma da atividade é a investigação e a deliberação conjunta. A solução para os problemas não é dada pelo professor, mas construída pelos estudantes por meio da atividade conjunta. Esse processo, como vimos na análise, exige que eles investiguem, analisem contradições, debatam e deliberem coletivamente.

Essa forma de organização é fundamental, pois coloca os estudantes no centro do processo de produção do conhecimento. Conforme Davydov (1988), a tarefa de aprendizagem no ensino desenvolvimental não pressupõe a execução de um modo geral de ação pronto, mas a transformação das próprias condições do problema para que sua relação essencial seja revelada. Na atividade do grêmio, os estudantes não recebem um "passo a passo" de como ser democrático, mas são colocados diante de situações reais e precisam, por meio da deliberação conjunta, construir um modo de ação.

É nessa deliberação, na necessidade de coordenar as próprias ações com as dos outros, de defender um ponto de vista e de refletir sobre o processo coletivo, que a aprendizagem e o desenvolvimento ocorrem. De acordo com Rubtsov (1996), a cooperação entre as crianças favorece significativamente a formação dos alunos, especialmente nas ações essenciais como criação de modelos, avaliação e controle.

A forma da atividade pautada na investigação e deliberação conjunta mostrou importantes contribuições para o desenvolvimento de qualidades psíquicas que são essenciais para a formação do sujeito da atividade de estudo.

Na atividade conjunta do grêmio, os estudantes são constantemente colocados diante da necessidade de se expressar, argumentar e se posicionarem. Isso pôde ser generalizado para a atividade em sala, como no caso de Alexandre, que antes ocupava uma postura mais silenciosa e tímida, e ao longo do ano passou a se colocar e argumentar com frequência nas aulas.

Compreendemos que, na atividade conjunta, a linguagem não é apenas um meio de comunicação, ela é uma ferramenta para o pensamento coletivo. A necessidade de defender um ponto de vista, de convencer os colegas ou de construir um consenso exige que a criança organize seu pensamento de forma mais complexa e consciente. Nesse processo, como aponta Matis (2023), emergem neoformações psíquicas como a capacidade de reflexão e de planejamento, que nascem da necessidade de coordenar as próprias ações com as dos outros.

Portanto, a deliberação conjunta se constitui como o caminho importante para a formação da autonomia, não como uma característica individual, mas como a capacidade do sujeito de, junto ao coletivo, analisar a realidade e tomar decisões conscientes sobre ela. A vivência no grêmio, portanto, oferece condições para que os estudantes se apropriem de modos de ação mais complexos, que são a base para se tornarem sujeitos da atividade de estudo.

Por fim, a terceira relação essencial é que o produto da atividade é a autotransformação dos sujeitos, mas também pode promover a transformação da realidade. É importante destacar que, embora na atividade do grêmio o produto seja, muitas vezes, uma transformação material na escola (uma torneira consertada, uma campanha realizada etc.), o produto principal da atividade de estudo é outro. Como afirma Elkonin (2020a, p. 160), "resultado da Atividade de Estudo é a alteração no próprio aluno, seu desenvolvimento". Assim, defendemos que a transformação da realidade, portanto, não é o fim último da atividade de estudo, mas uma ferramenta potencial para que a transformação interna do sujeito ocorra. Isso ocorre, pois a aprendizagem adquire um sentido pessoal quando o objetivo de uma ação concreta encontra correspondência com o motivo mais amplo que impulsiona a atividade do sujeito. (Leontiev, 2021).

Podemos observar esse processo no caso do gremista Stuart. Em sala de aula, ele se opunha frequentemente à ação de escrever, inclusive gerando conflitos e cadernos rasgados. O objetivo de "copiar um texto da lousa" ou "responder a um exercício" parecia não encontrar correspondência com um motivo realmente eficaz para ele. Contudo, na atividade do grêmio, a mesma ação de escrever, quando solicitado a registrar a ata da reunião ou fazer um cartaz com propostas, adquire um novo sentido.

É nesse ponto que a transformação da realidade se torna uma ferramenta que contribui para a transformação interna. A ação de Stuart em escrever na ata, por exemplo, não tem um fim em si mesma. Seu objetivo concreto é registrar as decisões do coletivo para que elas se transformem em ações que provocarão mudanças na escola. A escrita, nesse contexto, é um instrumento para agir sobre o mundo.

Como o objetivo desta ação está diretamente ligado ao motivo mais amplo da atividade do grêmio (transformar a realidade escolar), a ação de escrever pode se tornar carregada de sentido pessoal. Desta forma, a escrita se torna um ato com sentido, o que cria as condições para a própria autotransformação do estudante.

A partir dessas relações essenciais, a questão que se coloca agora é: em termos gerais, como seria uma tarefa de estudo em sala de aula inspirada por este modelo? Avaliando que a tarefa de estudo representa, de certa forma, um momento de materialização da atividade pedagógica, pois se encontra na unidade entre a atividade de ensino (organizada pela professora) e a atividade de estudo (executada pelos alunos).

Imaginemos, por exemplo, uma turma de 4º ano, que se depara com um problema concreto observado na própria escola: a presença de focos de água parada e o risco da dengue. Em vez de apenas uma aula expositiva sobre o ciclo de vida do *Aedes aegypti*, a professora

poderia organizar uma tarefa de estudo a partir da seguinte questão-problema: "como podemos transformar nossa escola em um ambiente de combate ao mosquito da dengue?".

Nesse caso, o “modelo gremista” inspira a atividade pedagógica da seguinte maneira:

- **Para a atividade de ensino (o que é modelado para a professora):** sua principal tarefa seria a organização do ensino com base na atividade conjunta, de fomento ao coletivo e que visa a participação ativa dos alunos. Nesse sentido, seu papel é problematizar a realidade, mediar os debates no interior dos grupos, introduzir os conceitos científicos como ferramentas para a análise coletiva e, ao final, sistematizar as descobertas para elevá-las ao plano teórico. Ou seja, organizar o ensino de forma democrática, coletiva e coletivista não deve significar o esvaziamento do papel da professora. Pelo contrário, a ação dela é central na promoção das mediações necessárias para o processo de apropriação do conhecimento pelo sujeito coletivo da atividade de estudo, tendo em vista a formação do pensamento teórico.
- **Para a atividade de estudo (o que é modelado para os estudantes):** os alunos não são receptores passivos. Eles são colocados no papel de investigadores e agentes sociais. Ao se engajarem na tarefa, eles se apropriam de um modo geral de ação para a investigação científica e a intervenção social, que envolve: 1) identificar e analisar um problema; 2) levantar hipóteses e buscar informações em diversas fontes; 3) sistematizar os dados coletivamente; 4) construir um plano de ação baseado nos conhecimentos adquiridos; e 5) agir para transformar a realidade (quando for esse o objetivo da tarefa) e 6) avaliar os resultados e autoavaliar suas ações de estudo.

Nessa perspectiva, o conhecimento sobre o ciclo de vida do mosquito não é um fim em si mesmo, mas uma ferramenta necessária para resolver um problema socialmente significativo. A aprendizagem se daria de forma significativa, e a formação do pensamento teórico emergiria da necessidade de compreender as leis gerais (biológicas e sociais) que regem o fenômeno para, então, poder intervir nele de forma consciente.

Assim, o ensino organizado a partir do "modelo gremista" permite que a atividade de estudo se constitua a partir de motivos realmente eficazes, pois a necessidade de aprender emerge da necessidade de agir sobre o mundo. A vivência em uma atividade com claro sentido social e organizada de forma coletiva oferece as condições para a formação de um sujeito que não apenas resolve problemas, mas que aprende a se ver como agente de transformação de sua própria realidade.

É preciso ressaltar, contudo, que a tarefa de estudo aqui delineada a partir do exemplo ilustrado não é a descrição de uma prática consolidada na escola investigada, mas representa uma potencialidade. Como a análise demonstrou ao longo deste trabalho, a cultura escolar, com sua prevalência do trabalho individual e de lógicas de controle, impõe limites significativos para que tal modelo se generalize para a sala de aula.

A atividade do grêmio, ao se estruturar a partir de problemas socialmente significativos e da solução destes pela deliberação conjunta, indica relações essenciais para uma atividade pedagógica que visa à formação do pensamento teórico, do sujeito coletivo e coletivista. Portanto, compreendemos que o grêmio, em sua forma atual na escola, não funciona como modelo da atividade pedagógica, mas ele contém as relações essenciais necessárias para tanto. A importância de pensá-lo dessa forma reside em sua capacidade de nos indicar um horizonte.

7.2 BREVES SÍNTESES DOS RESULTADOS E CONTRIBUIÇÕES PARA CAMINHOS FUTUROS

Como ocorre a participação de crianças em um grêmio estudantil no interior de uma escola pública? Quais as implicações da participação no grêmio para o envolvimento da criança com as tarefas escolares? Como a atividade de estudo pode ser desenvolvida a partir do coletivo como referência? De que forma o grêmio pode ser um modelo de atividade pedagógica?

Estas foram as principais questões que nortearam a presente pesquisa e que buscamos responder ao longo do trabalho. Isto seria impossível sem estar inserido no cotidiano escolar e sem buscar compreender, através de um olhar contextualizado, as contradições, os movimentos, por meio de uma análise dialética do fenômeno estudado.

Assim, em termos gerais, as informações obtidas nessa pesquisa indicam que:

- A participação das crianças revelou-se um processo complexo, que se materializa como uma atividade social organizada e orientada, mas que é constantemente atravessada pelas contradições da cultura escolar. Ela tem início em um processo eleitoral que mobiliza toda a comunidade discente e se desenvolve no cotidiano do grêmio, por meio de reuniões, debates e planejamento de ações que buscam intervir na realidade da escola. Contudo, essa vivência não ocorre em um vácuo. A análise demonstrou que a participação é um campo de disputa, em que concepções formativas e democráticas, defendidas pelo projeto, se chocam com práticas escolares que ainda operam em uma lógica de controle, mérito e individualismo. Dessa forma, a participação ocorre em meio a uma contradição constante entre a proposta do grêmio como coletivo

estudantil que se organiza democraticamente e os limites impostos pela estrutura e pelas relações da instituição escolar.

- As implicações da participação no grêmio para o envolvimento da criança com as tarefas escolares não são diretas nem homogêneas para todos os estudantes, mas se manifestam de forma significativa na esfera motivacional, gerando uma reorganização da relação da criança com a escola. Para estudantes que já eram considerados pelas professoras como "bons alunos", a participação no grêmio fomentou o desenvolvimento de qualidades como uma maior segurança e capacidade para se posicionar e argumentar em sala de aula. Já para estudantes que eram alvos da queixa escolar e apresentavam uma relação de ruptura com a atividade de estudo, a participação no coletivo gremista mostrou-se capaz de gerar um novo sentido para sua permanência na escola. A vivência em uma atividade socialmente significativa, na qual se sentiam sujeitos ativos e valorizados, parece ter contribuído para a gênese de uma nova consciência sobre sua própria conduta e com potencial para o desenvolvimento de maior responsabilidade e compromisso com os estudos. Assim, a principal implicação reside nas contribuições da participação no grêmio para transformar motivos apenas compreendidos para o estudo em motivos realmente eficazes, ao conectar a aprendizagem a necessidades concretas e coletivas.
- A pesquisa corrobora a tese de que o coletivo é a base para o desenvolvimento da atividade de estudo (Davidov, 2020b). A experiência no grêmio, um dos únicos espaços de atividade genuinamente conjunta na escola, demonstrou que é na interação, na cooperação e na resolução coletiva de problemas que se forjam qualidades psíquicas essenciais ao estudante. A necessidade de deliberar sobre propostas, de planejar ações e de se representar mutuamente colocou os gremistas em situações que exigiram o desenvolvimento do pensamento teórico, da linguagem e da autorregulação da conduta. A vivência da amizade e do sentimento de pertencimento ao grupo revelou-se um fator fundamental para a constituição de motivos para a ação, confirmando que a dimensão intersíquica e afetiva é indissociável da dimensão cognitiva no processo de desenvolvimento (Vygotski, 2001).
- Como apontado no tópico anterior, o grêmio se apresenta como um modelo (Davydov, 1988) para a atividade pedagógica. Sua forma de organização

(participativa, democrática e pautada na resolução de problemas socialmente significativos) oferece um contraponto à lógica muitas vezes individualista e expositiva da sala de aula. A análise da proposta da "música no intervalo", por exemplo, demonstrou como uma necessidade prática dos estudantes foi transformada em uma tarefa de estudo conjunta, na qual os gremistas se apropriaram de um modo geral de ação para a gestão democrática. Dessa forma, o grêmio não é apenas um elemento "extracurricular", mas também um espaço formativo que indica um caminho possível para a organização de um ensino que vise à formação de sujeitos críticos e autônomos.

No entanto, é preciso ressaltar que o grêmio, como espaço de democracia e participação estudantil, em grande medida, se constitui como uma experiência isolada na escola. Como vimos, há a ausência de outros espaços de participação e deliberação, assim como a carência de atividades coletivas em sala de aula. Essa constatação não busca culpabilizar a gestão ou muito menos as tutoras da unidade escolar, cujos esforços, dedicação e alinhamento aos princípios do projeto dos grêmios se mostrou evidente. Pelo contrário, ela revela que a dificuldade em consolidar uma cultura participativa mais ampla é, fundamentalmente, de ordem estrutural.

A efetivação de uma escola genuinamente democrática exige políticas públicas de educação que garantam tempo de trabalho para o planejamento coletivo, formação continuada para todos os trabalhadores da escola sobre os princípios e as práticas da gestão democrática, e a valorização profissional que permita que os educadores se engajem em projetos dessa natureza sem sobrecarga. Essa limitação reflete as próprias contradições da sociedade capitalista, que propõe a participação, mas se organiza a partir de estruturas que a restringem e a controlam, reproduzindo essa lógica no interior da escola.

Isso não significa, contudo, que as ações na escola sejam inviabilizadas e que não possam ser propostas práticas interessantes frente às limitações estruturais da escola na sociabilidade capitalista. A própria existência de uma experiência como a do grêmio aqui analisado demonstra que é possível, a partir da práxis intencional dos educadores, criar brechas e espaços de participação real.

Ainda assim, é preciso reconhecer que, na ausência de condições estruturais mais amplas, essas iniciativas correm o risco de permanecerem restritas a ações pontuais e dependentes do esforço de poucos, em vez de se tornarem um princípio que orienta todas as práticas pedagógicas da escola.

Nesse sentido, a participação na escola ainda se mostra muito "grêmio-centrada", atingindo de forma mais direta um número muito pequeno de crianças. Ainda que, no ano da pesquisa, tenham sido criados caminhos pelos gremistas para a consulta ao coletivo de estudantes, como na assembleia e levantamento de músicas, são situações vinculadas à própria ação daquela gestão específica, e não práticas consolidadas na organização escolar.

Defendemos a importância de ampliarmos e intensificarmos as condições de participação estudantil a partir de uma articulação intencional entre o grêmio e outras instâncias formais, como o Conselho Escolar na construção do Projeto Político Pedagógico (PPP) e até mesmo garantir formas de incidência estudantil no Conselho Municipal de Educação e na elaboração do Plano Municipal de Educação. São ramificações necessárias para a garantia da efetiva participação dos estudantes na proposição das políticas educacionais do município.

Outro ponto que avaliamos ser importante resgatar nesse momento final da pesquisa é a compreensão de que a realização de uma pesquisa também apresenta seus próprios desafios e limites. Assim, entendemos que os apontar pode contribuir com a construção metodológica de pesquisas futuras.

Nesse sentido, um dos principais desafios deste trabalho esteve na própria complexidade de realizar pesquisas com crianças, especialmente no que tange à escolha da entrevista como estratégia para coleta de informações.

Como observado em campo, algumas entrevistas foram mais curtas ou com temas pouco desenvolvidos pelas crianças, refletindo não uma incapacidade delas, mas a complexidade da própria situação de pesquisa.

Precisamos levar em consideração que a entrevista com uma criança pode se constituir como uma interação social marcada por assimetria de poder entre o pesquisador adulto e o participante infantil. Como aponta Cruz (2010), é preciso superar a visão da criança como um sujeito passivo e reconhecer que sua fala é produzida em um contexto relacional específico, no qual o pesquisador precisa construir uma relação de confiança e estar atento às múltiplas formas de expressão infantil, que vão além da resposta verbal direta.

Percebemos que nos momentos de reuniões do grêmio ou atividades coletivas, a participação dos estudantes era mais significativa e expressiva. O que está alinhado com o que Cruz (2010, p. 15) assevera:

Estando entre pares a criança sente-se mais à vontade e essa condição também favorece a emergência de interações (verbais ou não) entre as crianças: a partir do que é trazido por um colega, lembram-se de algo, concordam ou refutam opiniões dadas, fazem gozações etc. que agregam informações importantes.

Embora tenhamos realizado a observação participante das atividades coletivas do grêmio, consideramos que, diante dessa complexidade, a pesquisa poderia ser enriquecida com maior investimento em outras estratégias metodológicas, como grupos focais ou outras estratégias grupais voltadas especificamente aos gremistas do 4º ano, participantes diretos que também foram entrevistados.

A atividade em grupo poderia ter oferecido um ambiente mais confortável e horizontal, permitindo que as crianças se expressassem coletivamente, elaborassem ideias a partir da fala dos colegas e se sentissem mais à vontade para expressar suas perspectivas, em um movimento complementar à escuta individual proporcionada pela entrevista.

Outro limite metodológico importante foi a dificuldade em realizar um diagnóstico preciso do nível de desenvolvimento da atividade de estudo dos participantes. Isso se deve ao fato de que a atividade de estudo não pode ser mensurada apenas pelos seus resultados aparentes, como as notas escolares. Um bom desempenho em provas pode indicar a apropriação de conhecimentos específicos, mas não indica, necessariamente, a qualidade das ações de estudo, de controle e de avaliação, realizadas pelo estudante no processo.

Avaliar a atividade de estudo não se trata de mensurar o que o aluno sabe ou não sabe, mas sim de compreender como ele estuda e como se relaciona com o saber. Essa compreensão exige uma análise que vá além do produto e que investigue o processo de aprendizagem. Conforme aponta Repkina (2019), o diagnóstico da atividade de estudo é uma tarefa complexa, que demanda a análise de seus componentes estruturais: os motivos, as tarefas e as ações de estudo, controle e avaliação, os quais nem sempre se manifestam de forma direta.

A presente pesquisa, por seu escopo, não teve como objetivo a aplicação de um diagnóstico formal, mas reconhecemos que essa ausência nos impede de afirmar com maior precisão a contribuição da participação no grêmio sobre cada um dos componentes da atividade de estudo em sala de aula. A carência de instrumentos e estratégias metodológicas consolidadas para a realização desse diagnóstico em nossa realidade se apresenta, portanto, não apenas como um limite deste trabalho, mas como um campo importante para o avanço de estudos futuros.

Portanto, entendemos como necessário o desenvolvimento de pesquisas que se dediquem a aprofundar a compreensão do fenômeno e propor caminhos para a avaliação e diagnóstico da atividade de estudo no contexto da escola pública brasileira, permitindo uma análise mais precisa de sua formação, e trazendo contribuições à discussão sobre a avaliação pedagógica, mas também sobre os processos de avaliação no campo da psicologia escolar.

Outro tema promissor para ser investigado com maior detalhamento seria a relação entre a participação no grêmio e a formação da conduta voluntária e de valores morais, aprofundando a dimensão ética e política do desenvolvimento que, nesta tese, apenas começamos a delinear.

Como último apontamento para estudos futuros, a observação da participação estudantil em diferentes espaços parece nos indicar que esse protagonismo se reconfigura e potencializa a atividade guia de cada período do desenvolvimento psíquico. Nesta tese, buscamos demonstrar o potencial do grêmio para a formação da atividade de estudo, a atividade guia da criança em idade escolar. Contudo, é provável que, na adolescência, o coletivo estudantil assuma outra configuração, articulando-se mais diretamente com as necessidades de comunicação íntima pessoal, que se tornam centrais nesse período (Elkonin, 1987).

Da mesma forma, na universidade, os centros e diretórios acadêmicos frequentemente se organizam em torno de pautas ligadas ao mundo do trabalho e às condições relacionadas ao ensino, permanência estudantil e outras questões relacionadas à experiência universitária. Estes são eixos associados às atividades de trabalho e de formação profissional, desenvolvidas nesse estágio do desenvolvimento humano, tendo como foco o início da vida adulta.

Nesse sentido, investigar como o protagonismo estudantil se transforma dialeticamente, se articulando às necessidades da atividade guia de cada momento da vida, se apresenta como um campo de pesquisa relevante e necessário para a compreensão do papel da participação política ao longo de todo o percurso formativo do sujeito.

Ao final deste percurso, é preciso afirmar que o grêmio estudantil não se apresenta como uma solução mágica para os complexos problemas da educação escolar, nem como um caminho direto e garantido para a formação da atividade de estudo. Ele é, antes de tudo, uma ferramenta que, a partir de uma mediação intencional, pode contribuir significativamente para esse processo. Mas, para além disso, pode nos indicar caminhos e reflexões importantes para a organização de uma atividade pedagógica qualitativamente superior.

Na atuação com os grêmios, nos deparamos com inúmeras contradições e desafios. Alguns podem ser enfrentados a partir da práxis cotidiana, no "chão da escola", na disputa de concepções e na construção de novas relações. Outros, contudo, são de ordem estrutural e só deixarão de existir com a superação da sociedade de classes e da lógica de exploração, precarização e individualismo que a sustenta.

Ainda assim, a pesquisa demonstrou que o grêmio é um espaço potente. Ele permite a vivência de experiências de cidadania, de organização coletiva e de emancipação humana que raramente encontram espaço na rotina escolar. A partir do trabalho com o grêmio, é possível construir um horizonte que, embora hoje pareça utópico, representa a concepção do ideal a ser

alcançado. E afinal, como nos ensinou Eduardo Galeano (1994), a utopia serve para isso: para que não deixemos de caminhar.

8. REFERÊNCIAS

- ABREU, V. K.; INÁCIO FILHO, G. A educação Moral e Cívica doutrina, disciplina e prática educativa. In: **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n. 24, p. 125- 134, dez. 2006. Disponível em: https://www.fe.unicamp.br/pf-fe/publicacao/4955/art11_24.pdf. Acesso em 23 de abril de 2024.
- ARAÚJO, U. F. Escola, democracia e a construção de personalidades morais. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 26, n. 2, p. 91-107, jul./dez. 2000. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1517-97022000000200007>. Acesso em 18 de janeiro de 2025.
- ASBAHR, F. 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, maio/jul. 2005. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782005000200009>. Acesso em 15 de setembro de 2022.
- ASBAHR, F.S.F. **Por que aprender isso professora?** Sentido pessoal e atividade de estudo na Psicologia Histórico-Cultural. 2011. 220 f. Tese (Doutorado em Psicologia) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.
- ASBAHR, F. S. F. Sentido pessoal, significado social e atividade de estudo: uma revisão teórica. **Psicol. Esc. Educ.**, Maringá, v. 18, n. 2, p. 265-272, 2014. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/2175-3539/2014/0182744>. Acesso em: 15 de novembro de 2023.
- ASBAHR, F. S. F. Idade Escolar e Atividade de Estudo: educação, ensino e apropriação dos sistemas conceituais. In: MARTINS, L. M., ABRANTES, A. A., FACCI, M. G. D. (Org.). **Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico: do nascimento à velhice**. Campinas: Autores Associados, 2016, p. 171-191.
- ASBAHR, F.S.F. Atividade de estudo, coletivos infantis e a problema da transmissão escolar do conhecimento científico, filosófico e artístico. In: PASQUALINI, J. C.; TEIXEIRA, L. A.; AGUDO, M. M. **Pedagogia histórico-crítica: legado e perspectivas**. Uberlândia: Navegando Publicações, 2018. p. 135-147
- ASBAHR, F.S.F.; BULHOES, L. F. S. S.; SANTOS, R. R.; ZANINI NETO, A.; ASSIS, S. M. P. Grêmios estudantis e a Psicologia Histórico-Cultural: o exercício da democracia e seu papel no desenvolvimento psíquico. In: Euzébio Filho, A. (Org.). **Psicologia(s) para além do consultório: reflexões e contextos de atuação**. 1ed.Curitiba-PR: Juruá, 2017, v. 01, p. 95-112.
- ASBAHR, F. da S. F.; MARTINEZ, C. T.; DAVANZO, M. S. Formação de grêmios estudantis em escolas públicas municipais: um relato de experiência. In: Eliana Marques Zanata; Vitor Machado. (Org.). **Relações humanas e interculturalidade na educação** (Coletânea Núcleo de ensino). 1ed.São Paulo: Cultura acadêmica, 2020, v. 4, p. 58-70.
- ASBAHR, F. S. F.; OLIVEIRA, C. A. M; MÜLLER, R. I. Grêmios estudantis: de projeto de extensão universitária a defesa da gestão democrática na escola. In: ASBAHR, F. S. F. (Org.) **Grêmios Estudantis: de projeto de extensão universitária a defesa da gestão democrática na escola**. Bauru: Editora Mireveja, 2022, p. 11-23.
- ASBAHR, F. S. F.; SOUZA, M. P. R. de. "Por que aprender isso, professora?" Sentido pessoal e atividade de estudo na psicologia histórico-cultural. **Estud. Psicol.**, Natal, v. 19, n.

3, p. 169-178, 2011. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-294X2014000300002>. Acesso em 20 de janeiro de 2024.

BALTAR, M.; GASTALDELLO, M. E. T.; CAMELO, M. A.; LIPP, B. M. Rádio escolar: uma ferramenta de interação sociodiscursiva. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, Belo Horizonte, v. 8, n. 1, p. 185-202, 2008. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1984-63982008000100009>. Acesso em 10 de fevereiro de 2025.

BAURU. Estatuto Dos Grêmios Estudantis Das Escolas Municipais De Ensino Fundamental de Bauru. **Diário Oficial do Município de Bauru**, Seção da Secretaria da Educação, 17 jun. 2021. p. 12-15.

BERNARDES, M. E. M. Ensino e aprendizagem como unidade dialética na atividade pedagógica. *Psicologia Escolar e Educacional*, Campinas, v. 13, n. 2, Dez. 2009. Disponível em http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_home&lng=en&nrm=iso. Acesso em 18 de julho de 2025.

BOZHOVICH, L. I. **La personalidad y su formación en la idade infantil**. Habana: Editorial Pueblo y educación, 1985.

BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Lei 8.069/90. São Paulo, Atlas, 1991.

BRASIL. **Lei do “Grêmio Livre”**, Lei nº 7.398, de 4 de novembro de 1985.

BRASIL. Conselho Nacional de Saúde. **Resolução 466 de 12 de dezembro de 2012. Diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos**. Brasília, 2012.

BULHOES, L. F. S. S. ; ASBAHR, F. da S. F. ; VALENTE NETO, A. B. ; MARTINEZ, C. T. ; ASSIS, S. M. P. . Formação de grêmios estudantis em escolas municipais: desafios e possibilidades. **Revista Ciência em Extensão**, v. 14, p. 97-113, 2018.

CHAGAS, M. R. J. **Os Grêmios Estudantis e as Mobilizações Secundaristas em Bauru no ano de 2015**. 2020. Dissertação (Mestrado Profissional de Sociologia em Rede Nacional - ProfSocio) - Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Marília, 2020

CINTRA, A.; MARQUES, R. UBES, **Uma Rebeldia Consequente: a história do movimento estudantil secundarista do brasil**. São Paulo: CEMJ, 2009.

CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA. **Código de ética profissional do Psicólogo**. Brasília: Conselho Federal de Psicologia, 2005.

CRUZ, S. H. V. Prefácio – Ouvir crianças: uma tarefa complexa e necessária. In: SOUZA, M P. R. de (org.). **Ouvindo crianças na escola: abordagens qualitativas e desafios metodológicos para a psicologia**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2010. p. 11-22.

DALBERIO, M. C. B. Gestão democrática e participação na escola pública popular. **Revista Iberoamericana de Educación**, v. 47, n. 3, p. 1-12, 2008.

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, set./dez. 2004. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302004000400014>. Acesso em 12 de maio de 2025.

DAVIDOV, V. V. Problemas de Pesquisa da Atividade de Estudo. In: PUENTES, R. V.; CARDOSO, C. G. C.; AMORIM, P. A. P. (Orgs.). **Teoria da atividade de estudo: contribuições de D. B. Elkonin, V. V. Davidov e V. V. Repkin**. 2. ed. Curitiba: CRV, 2020a. p. 267-285.

DAVIDOV, V. V. Atividade de Estudo: situação atual e problemas de pesquisa. In: PUENTES, R. V.; CARDOSO, C. G. C.; AMORIM, P. A. P. (Orgs.). **Teoria da atividade de estudo: contribuições de D. B. Elkonin, V. V. Davidov e V. V. Repkin**. 2. ed. Curitiba: CRV, 2020b. p. 233-248.

DAVIDOV, V. V. Desenvolvimento Psíquico da Criança. In: PUENTES, R. V.; CARDOSO, C. G. C.; AMORIM, P. A. P. (Orgs.). **Teoria da atividade de estudo: contribuições de D. B. Elkonin, V. V. Davidov e V. V. Repkin**. 2. ed. Curitiba: CRV, 2020c. p. 173-188.

DAVIDOV, V. V. Conteúdo e Estrutura da Atividade de Estudo. In: PUENTES, R. V.; CARDOSO, C. G. C.; AMORIM, P. A. P. (Orgs.). **Teoria da atividade de estudo: contribuições de D. B. Elkonin, V. V. Davidov e V. V. Repkin**. 2. ed. Curitiba: CRV, 2020d. p. 213-232.

DAVIDOV, V.; MARKOVA, A. A concepção de atividade de estudo dos alunos. In: PUENTES, R. V.; MELLO, S. A. (Orgs.). **Teoria da Atividade de Estudo (Livro II): Contribuições de pesquisadores brasileiros e estrangeiros**. Edufu, Uberlândia, 2019. p. 191-212. Disponível em: <https://repositorio.ufu.br/bitstream/123456789/29693/4/TeoriaAtividadeEstudo.pdf>. Acesso em: 15 de janeiro de 2024.

DAVIDOV, V.; MÁRKOVA, A. O conceito de Atividade de Estudo dos Estudantes. In: PUENTES, R. V.; CARDOSO, C. G. C.; AMORIM, P. A. P. (Orgs.). **Teoria da atividade de estudo: contribuições de D. B. Elkonin, V. V. Davidov e V. V. Repkin**. 2. ed. Curitiba: CRV, 2020. p. 189-211.

DAVYDOV, V. V. Problemas do ensino desenvolvimental: a experiência da pesquisa teórica e experimental na psicologia. Textos publicados na **Revista Soviet Education**, august, v. 30, n. 8, 9, 10, sob o título: “Problems of developmental teaching: the experience of theoretical and experimental psychological research”. Tradução de José Carlos Libâneo e Raquel A. M. da Madeira Freitas, 1988.

DELVAL, J. **A escola possível: democracia, participação e autonomia**. 1 ed. Campinas: Mercado das Letras, 2007

ELKONIN, D. B. Sobre el problema de la periodización del desarrollo psíquico e la infância. In: DAVYDOV, V.; SHUARE, M. **La psicologia evolutiva y pedagogia en la URSS: antologia**. Moscú: Editorial Progreso, 1987. p.104-124

ELKONIN, D. B. **Psicologia do jogo**. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

ELKONIN, D. B. Sobre o problema da periodização do desenvolvimento psíquico na infância. In: LONGAREZI, Andréa Maturano; PUENTES, Roberto Valdés (Orgs.) **Ensino Desenvolvimental**. Antologia. Livro 1. 1. ed. Uberlândia: Edufu, 2017. p. 149-172

ELKONIN, D. B. Atividade de estudo: sua estrutura e formação. In: **Teoria da Atividade de Estudo**: contribuições de D. B. Elkonin, V. V. Davidov e V. V. Repkin. Livro I. In: PUENTES, R. V., CARDOSO, C. G. C., AMORIM, P. A. P. (org.). 2. ed. Curitiba: CRV, 2020a, p. 157-166.

ELKONIN, D. B. Questões psicológicas relativas à formação da Atividade de Estudo. In: PUENTES, Roberto Valdés; CARDOSO, Cecília Garcia Coelho; AMORIM, Paula Alves Prudente (Orgs.). **Teoria da atividade de estudo**: contribuições de D. B. Elkonin, V. V. Davidov e V. V. Repkin. 2. ed. Curitiba: CRV, 2020b. p. 139-144.

ELKONIN, D. B. Estrutura da Atividade de Estudo. In: PUENTES, R. V.; CARDOSO, C. G. C.; AMORIM, P. A. P. (Orgs.). **Teoria da atividade de estudo**: contribuições de D. B. Elkonin, V. V. Davidov e V. V. Repkin. 2. ed. Curitiba: CRV, 2020c. p. 147-156.

FACCI, M. G. D. A periodização do desenvolvimento psicológico individual na perspectiva de Leontiev, Elkonin e Vigotski. **Cadernos CEDES**, Campinas, v. 24, n. 62, p. 64-81, abr. 2004. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0101-32622004000100005>. Acesso em: 13 de setembro de 2025.

FERRACIOLI, M. U.; CASTRO, E. C.; RIBEIRO, G. B.; JENSEN, H. C.; GUILLOUSKI, P. C. A.; NASCIMENTO, V. J. B. F. Panorama da medicalização de crianças em escolas municipais da cidade de Ponta Grossa, Paraná. In: TULESKI, S. C. (Org.). **Psicologia Histórico-Cultural e Materialismo Dialético**: teoria e pesquisa. Maringá: [s.n.], 2018.

FREITAS, D.; DAMAZIO, A. O pensamento conceitual de fração: o modo de organização do ensino davydoviano. **Educação e Pesquisa**, [S. l.], v. 48, n. contínuo, p. e236913, 2022. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/ep/article/view/202939>. Acesso em: 27 mar. 2025.

GAIDO, R. T.; CORRÊA, K. C. P.; GARCIA, F. C.; OLIVEIRA, F. I. S. A importância dos grêmios estudantis para a Secretaria Municipal de Educação como política pública do município de Bauru. In: ASBAHR, F. S. F. (Org.) **Grêmios Estudantis**: de projeto de extensão universitária a defesa da gestão democrática na escola. Bauru: Editora Mireveja, 2022. p. 41-65.

GALEANO, E. **As palavras andantes**. Porto Alegre: L&PM, 1994.

HELLER, A. **O cotidiano e a história**. 8 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2008.

JANUÁRIO, A.; CAMPOS, A. M.; MEDEIROS, J.; RIBEIRO, M. M. As ocupações de escolas em São Paulo (2015): autoritarismo burocrático, participação democrática e novas formas de luta social. **Revista fevereiro**, [São Paulo], v. 9, p. 1-26, 2016. Disponível em: < <http://www.revistafevereiro.com/pdf/9/12.pdf> > Acesso em: 05 de maio de 2024.

JOÃO PEDRO, J. A., **Relações entre participação estudantil na gestão democrática e a aprendizagem escolar**: um olhar a partir da Teoria Histórico-Cultural, Dissertação (Mestrado

em Psicologia do Desenvolvimento e da Aprendizagem) – Faculdade de Ciências, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”. Bauru, p. 256. 2021. Disponível em: < <https://repositorio.unesp.br/server/api/core/bitstreams/8a68e73c-e135-4f0b-bbe6-8ee3b5d84104/content> > Acesso em: 12 de abril de 2022.

KONDER, L. **O que é dialética**. São Paulo: Brasiliense, 2005.

KOSIK, K. **Dialética do concreto**. 2. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1976.

LANE, S. T. M. O processo grupal. In: LANE, S.T. & CODO, W. (Orgs.) **Psicologia Social: o homem em movimento**. 13ª ed. São Paulo: Brasiliense, 1999.

LEONTIEV, A. N. **O desenvolvimento do psiquismo**. São Paulo: Editora Moraes, 1978.

LEONTIEV, A. N. Uma contribuição à teoria do desenvolvimento da psique infantil. In: VIGOTSKII, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 9ª ed. São Paulo: Ícone, 2001. p. 59-84.

LEONTIEV, A. N. **Atividade Consciência Personalidade**. Bauru: Mireveja Editora, 2021.

LIMA, L. C. **Organização escolar e democracia radical: Paulo Freire e a governação democrática da escola pública**. 5 ed. São Paulo: Cortez, 2013.

LIMA, C. P. de; SEKKEL, M. C. A promoção da atividade de estudo: repercussões para a organização do ensino. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 22, n. 2, p. 403-411, 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/2175-35392018022105>. Acesso em 12 de março de 2024.

LONGAREZI, A. M. Gênese, desenvolvimento e consolidação das teorias da aprendizagem desenvolvimental e da atividade de estudo na União Soviética: o Grupo de Moscou. In: LONGAREZI, A. M.; PUENTES, R. V.; MARCO, F. F. (Orgs.). **Teoria da Atividade de Estudo: o Grupo de Moscou**. Editora Mireveja: Bauru, 2023. p. 19-50.

LURIA, A. R. **Curso de psicologia geral**. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, v.1, 1979.

MATIS, T. A. Neoformações psíquicas da atividade de estudo conjunta. In: LONGAREZI, A. M.; PUENTES, R. V.; MARCO, F. F. (Orgs.). **Teoria da Atividade de Estudo: o Grupo de Moscou**. Bauru: Editora Mireveja, 2023.

MAKARENKO, Anton. **Poema pedagógico**. São Paulo: Editora 34, 2005

MARX, K. **Contribuição à crítica da economia política**. 2. ed. Tradução e introdução de Florestan Fernandes. São Paulo: Expressão Popular, 2008.

MARQUES, A. da S.. **A participação do grêmio estudantil na gestão da escola pública no contexto das políticas educacionais neoliberais**. 2021. 124 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista (UNESP), Marília, 2021.

MARTÍN-BARÓ, I. **Sistema, grupo y poder: Psicología Social desde Centroamérica (II)**. San Salvador, El Salvador: UCA Editores, 1989.

MARTINS, L. M. As aparências enganam: divergências entre o materialismo histórico-dialético e as abordagens qualitativas de pesquisa. In: Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, 29., 2006, Caxambu. **Anais...** Caxambu, 2006.

MARTINS, L. M. **O desenvolvimento do psiquismo e a educação escolar**: contribuições à luz da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica. 2011. 249 f. Tese (Livro-Docência) - Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" (UNESP), Bauru, 2011.

MARTINS, L. M. A internalização de signos como intermediação entre a psicologia histórico-cultural e a pedagogia histórico-crítica. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, v. 7, n. 1, p. 44-57, 2015. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/11449/135750>>. Acessado em 01 de março de 2022.

MARTINS, L. M. O que ensinar? O patrimônio cultural humano como conteúdo de ensino e a formação da concepção de mundo do aluno. In: PASQUALINI, J. C.; TEIXEIRA, L. A.; AGUDO, M. de M. (org.). **Pedagogia histórico-crítica**: legado e perspectivas. São Paulo: Navegando Publicações, 2018. p. 83–97.

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, out./dez. 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edreal/a/Nwqt3MSmX8PbD4wtdpqGPDx>. Acesso em 20 de janeiro de 2025.

MEIRA, M. E. M. Incluir para continuar excluindo: a produção da exclusão na educação brasileira à luz da Psicologia Histórico-Cultural In: MEIRA, M. E. M.; FACCI, M. G. D.; TULESKI, S. **A exclusão dos “incluídos”** – uma crítica da Psicologia da Educação à patologização e medicalização dos processos educativos. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2011

MEIRA, M. E. M.; BULHÕES, L. F. S. S.; ASBAHR, F. da S. F. Uma proposta de intervenção em psicologia escolar no Sistema Municipal de Educação de Bauru: Projeto Educação sem Fronteiras. In: FACCI, M. G. D.; ANACHE, A. A.; CALDAS, R. F. L. (Org.). **Por que Psicologia na educação?** Em defesa da emancipação humana no processo de escolarização. 1. ed. Curitiba: Editora CRV, 2021. v. 1, p. 131-148. Disponível em: <https://www.editoracrv.com.br/produtos/detalhes/36052-crv>. Acesso em: 25 de setembro de 2024.

MENDONÇA, A. B. J. **O desenvolvimento da conduta voluntária em Vigotski**: uma investigação teórica na interface Psicologia e Educação. 2024. 204 f. Tese (Doutorado em Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem) – Universidade Estadual Paulista (UNESP), Faculdade de Ciências, Bauru, 2024.

MENDONÇA, A. B. J.; ASBAHR, F. S. F. Atividade de estudo e sentido pessoal: uma revisão teórica. **Obutchénie Revista de Didática e Psicologia Pedagógica**, [S. l.], v. 2, n. 3, p. 780–800, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.14393/OBv2n3.a2018-47450>. Acesso em 10 de janeiro de 2024.

MESQUITA, A. M. de. **A formação psicológica de valores morais no contexto da sociabilidade competitiva e individualista na educação**: apontamentos para a atividade pedagógica. 2018. 183f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista (Unesp), Marília, 2018.

MESQUITA, D. L. de. Cidadania desde a infância e educação para a democracia: da negação da fala à perspectiva de fortalecimento da voz da criança. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 27, e270066, 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782022270066>. Acesso em 22 de janeiro de 2025.

MESQUITA, D. L. de. A cidadania desde a infância contra a lógica da militarização da escola pública no Brasil. **Sociedade e Estado**, Brasília, v. 39, n. 3, e48184, 2024. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/s0102-6992-20243903e48184>. Acesso em 22 de janeiro de 2025.

MOYSÉS, M. A. A. **A institucionalização invisível**: crianças que não-aprendem-na-escola. São Paulo: Editora FAPESB, 2001. 9.

OLIVEIRA, B. As relações entre conhecimento e valoração no trabalho educativo. **Perspectiva**, Florianópolis, ano 11, n. 19, jan./jun. 1993, p. 29-46.

OLIVEIRA, F. **Escolas democráticas na perspectiva da Psicologia Escolar**: contribuições para a educação pública. 2016. 146 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2016.

OLIVEIRA, C. A. M. de. **Aluno com deficiência em grêmio estudantil**: um programa de formação visando a sua participação. 2019. 148 f. Dissertação (Mestrado em Docência para Educação Básica) – Faculdade de Ciências, Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", Bauru, 2019.

PASQUALINI, J. C. A perspectiva histórico-dialética da periodização do desenvolvimento infantil. **Psicologia em Estudo**. 2009, v. 14, n. 1, pp. 31-40. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/pe/a/RWgYCYJ8KJvkYfjzvDbcF3PF/?lang=pt&format=pdf>>. Acessado em 01 de dezembro de 2022.

PASQUALINI, J. C.; MARTINS, L. M. Dialética singular-particular-universal: implicações do método materialista dialético para a psicologia. **Psicologia & Sociedade**, v. 27, n. 2, p. 362-371, 2015. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1807-03102015v27n2p362>. Acessado em 22 de agosto de 2025.

PARO, V. H. Educação para a democracia: o elemento que falta na discussão da qualidade de ensino. **Revista Portuguesa de Educação**, v. 13, n. 1, p. 23-38, 2000.

PARO, V. H. **Gestão democrática da escola pública**. 3 ed. São Paulo: Ática, 2006.

PATTO, M. H. S. **A produção do fracasso escolar**: histórias de submissão e rebeldia. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1999.

PISTRAK, M. **Fundamentos da Escola do Trabalho**. São Paulo: Expressão Popular, 2005.

- PUENTES, R. V. Sistema Elkonin-Davidov-Repkin: gênese e desenvolvimento da Teoria da Atividade de Estudo – TAE (1959-2018). In: LONGAREZI, Andréa Maturano; PUENTES, Roberto Valdés (Orgs.) **Ensino Desenvolvimento**: Sistema Elkonin-Davidov-Repkin. 1. ed. Uberlândia: Edufu, 2019. p. 123-159
- PUENTES, R. V.; CARDOSO, C. G. C.; AMORIM, P. A. P. (Orgs.). **Teoria da atividade de estudo**: contribuições de D. B. Elkonin, V. V. Davidov e V. V. Repkin. 2. ed. Curitiba: CRV, 2020. p. 267-285.
- PUENTES R. V.; MELLO, S. A. (Orgs.). **Teoria da Atividade de Estudo (Livro II)**: Contribuições de pesquisadores brasileiros e estrangeiros. Edufu, Uberlândia, 2019. Disponível em: <https://repositorio.ufu.br/bitstream/123456789/29693/4/TeoriaAtividadeEstudo.pdf>. Acesso em: 15 de janeiro de 2024.
- PUIG, J. M.; MARTÍN, X.; ESCARDIBUL, S.; NOVELLA, A. M. **Democracia e participação escolar**: propostas de atividades. São Paulo: Moderna, 2000.
- REIS, B. C. S. dos; LIMA, M. de S. B.; NOZABIELLI, S. R.; BORBA, P. L. de O. Trajetórias juvenis e a construção de intelectuais orgânicos/as. **Cadernos Brasileiros de Terapia Ocupacional**, São Carlos, v. 31, esp., e3393, 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/2526-8910.ctoAO259833931>. Acesso em: 15 de janeiro de 2025.
- REPkin, V. V. Formação da atividade de estudo como um problema psicológico. In: PUENTES, R. V.; CARDOSO, C. G. C.; AMORIM, P. A. P. (Orgs.). **Teoria da atividade de estudo**: contribuições de D. B. Elkonin, V. V. Davidov e V. V. Repkin. 2. ed. Curitiba: CRV, 2020a. p. 343-352.
- REPkin, V. V. Formação da Atividade de Estudo nos Estudantes. In: PUENTES, R. V.; CARDOSO, C. G. C.; AMORIM, P. A. P. (Orgs.). **Teoria da atividade de estudo**: contribuições de D. B. Elkonin, V. V. Davidov e V. V. Repkin. 2. ed. Curitiba: CRV, 2020b. p. 353-364.
- REPkin, V. V. A Organização Psicológica do Conteúdo e da Estrutura da Atividade de Estudo. In: PUENTES, R. V.; CARDOSO, C. G. C.; AMORIM, P. A. P. (Orgs.). **Teoria da atividade de estudo**: contribuições de D. B. Elkonin, V. V. Davidov e V. V. Repkin. 2. ed. Curitiba: CRV, 2020c. p. 303-312.
- RUBTSOV, Vitaly V. A atividade de aprendizado e os problemas referentes à formação do pensamento teórico dos escolares. In: GARNIER, C.; BERNARZ, N.; ULANOVSKAYA, I. **Após Vygotsky e Piaget**: perspectivas social e construtivista - escolas russa e ocidental. Porto Alegre, RS: Artes Médicas, 1996, p. 129-137.
- ROSA, Josélia Euzébio da; MOURA, Manoela Oriosvaldo de; DAMAZIO, Ademir. Teoria da Modelagem. In: PUENTES, Roberto Valdés; LONGAREZI, Andréa Maturano (Org.). **Ensino Desenvolvimento**: Sistema Elkonin-Davidov-Repkin. Uberlândia: EDUFU, 2019. p. 325-355.
- SANT'ANA, I. M.; GUZZO, R. S. L. A escola de nove anos e a atuação docente: análise de uma experiência na escola pública. **Psicologia da educação**, São Paulo, n. 28, jun. 2009.

SANTOS, C. C. P.; SANTOS, G. G. R. dos. Jogos cooperativos, valores sociais e educação. In: AUGUSTO, Diogo Luiz Lima; MELLO, Roger Goulart; FREITAS, Patrícia Gonçalves de (Org.). **Educação em foco: história, política e cultura da educação no Brasil**, v. 3. Rio de Janeiro: e-Publicar, 2021. p. 58-66.

SÃO PAULO. **Lei Nº 15.667**, de 12 de janeiro de 2015.

SARMENTO, T. Socialização Adultocêntrica e Culturas Infantis: que lugar ocupa a criança na relação da família com a escola?. **Cadernos de Educação**, Pelotas, n. 68, p. 01-22, e024018, 2024. Disponível em: <https://periodicos.ufpel.edu.br/index.php/caduc/article/view/27141/19965>. Acesso em: 17 jul. 2025.

SECRETARIA DA EDUCAÇÃO DO ESTADO DE SÃO PAULO (SEDUC). **Grêmio Estudantil Paulista**: Documento Orientador 2024. São Paulo, 2024.

SFORNI, M. S. F.; SERCONEK, G. C.; LIZZI, M. S. S. S. Atividade de estudo e organização do trabalho docente. **Obutchénie** Revista de Didática e Psicologia Pedagógica, [S. l.], v. 5, n. 3, p. 611–629, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.14393/OBv5n3.a2021-59155>. Acesso em: 22 de janeiro de 2024.

TONET, I. Marxismo e democracia. In: BORGES, L. F. P.; MAZZUCO, N. G. (Orgs.). **Democracia e políticas sociais na América Latina**. São Paulo: Xamã, 2009. p. 9-21. Disponível em: <https://gepeto.paginas.ufsc.br/files/2015/03/capitulo-suze-2.pdf>. Acesso em: 17 de janeiro de 2024.

TONET, I. O fim da democracia burguesa. **Revista Novos Rumos**, Marília, SP, v. 55, n. 2, 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.36311/0102-5864.2018.v55n2.09.p119>. Acesso em: 7 de setembro 2025.

VIOTTO FILHO, I. A. T. A escola numa perspectiva de comunidade: reflexões teórico-filosóficas para a transformação da escola atual. **Gesto debate**, v. 21, p. 107-133, 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufms.br/index.php/gestodebate/article/view/17142/11379>. Acesso em: 12 de maio de 2023.

VIGOTSKI, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

VIGOTSKI, L. S. **Psicologia pedagógica**: edição comentada. Org. Guillermo Blanck. Porto Alegre: Artmed, 2003.

VIGOTSKII, L. S. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. In VIGOTSKII, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 9ª ed. São Paulo: Ícone, 2001. p. 103-118.

VYGOTSKI, L. S. **Obras escogidas**. Madrid: Machado Libros, 1995, v. 3.

WESTHEIMER, J. Ensino para a ação democrática. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 40, n. 2, p. 465-484, abr./jun. 2015. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/2175-623653285>. Acesso em: 25 de janeiro de 2025.

ZAICA, E. V., REPKIN, V. V., REPKINA, G. V. Enfoque estrutural dos níveis de diagnóstico e de formação da atividade de estudo. In: PUENTES, R. V.; CARDOSO, C. G. C.; AMORIM, P. A. P. (Orgs.). **Teoria da atividade de estudo**: contribuições de D. B. Elkonin, V. V. Davidov e V. V. Repkin. 2. ed. Curitiba: CRV, 2020. p. 407-422.

APÊNDICES

APÊNDICE A - DESCRIÇÃO DAS FIGURAS UTILIZADAS NA TESE EM TEXTO ALTERNATIVO

As descrições detalhadas das imagens e figuras utilizadas nesta tese são apresentadas na presente seção, visando a acessibilidade dos conteúdos, com especial atenção a pessoas usuárias de tecnologias assistivas, como os leitores de tela. As descrições foram elaboradas com um foco objetivo, destacando os elementos visuais que são importantes para a compreensão do contexto.

Considerando que uma parte das imagens foi produzida por crianças, houve a necessidade de realizar correções pontuais de erros ortográficos nas transcrições que acompanham as figuras. Essa intervenção teve como propósito aprimorar a legibilidade e a fluidez do texto, preservando o significado original da mensagem.

Figura 1 - Esquema de sistematização da análise

A imagem é um fluxograma complexo, intitulado "Esquema de sistematização da análise", que detalha a estrutura de análise da tese. O esquema é dividido em duas partes principais, chamadas de "eixos de análise da pesquisa", que se desdobram em objetivos, foco de análise e núcleos temáticos.

O Eixo 1, denominado "Participação no grêmio e reorganização dos motivos para o estudo", está no lado esquerdo superior. Ele descreve que a participação no grêmio pode gerar novas experiências e reorganizar a motivação para o estudo. O objetivo é analisar como essa participação pode produzir motivos que dão sentido ao estudo. Para isso, o foco da análise é buscar falas que mostrem mudanças na postura dos alunos em sala de aula. Este eixo se divide em três núcleos temáticos:

- **1A:** As diferentes visões sobre o papel do grêmio na escola.
- **1B:** A transformação do motivo "ajudar a escola" para outras contribuições para a atividade de estudo.
- **1C:** As implicações da participação no grêmio no envolvimento dos alunos com as tarefas da escola.

O Eixo 2, chamado "Coletividade, amizade e pertencimento como base da atividade de estudo", está no lado esquerdo inferior. Ele descreve que a atividade de estudo é coletiva e se desenvolve em contextos de cooperação. O objetivo é entender como a vivência coletiva no grêmio pode fortalecer laços e o sentimento de pertencimento escolar. O foco da análise é identificar a cooperação, o apoio e as falas sobre amizade e pertencimento. Este eixo se divide em dois núcleos temáticos:

- **2A:** A construção do coletivo, amizade e pertencimento dentro do grêmio.
- **2B:** A vivência da coletividade na relação com a escola.

A imagem, é a representação visual do plano de análise do autor, mostrando como foi organizada a discussão da pesquisa para analisar a relação dialética entre o desenvolvimento individual dos alunos (Eixo 1) e as condições sociais e coletivas em que esse desenvolvimento ocorre (Eixo 2).

Figura 2 – Foto de parte de cartaz exposto na escola.

A imagem mostra um cartaz com borda amarela que está fixado em uma parede de cor clara. A parte superior do cartaz tem um título em letras maiúsculas vermelhas que diz: GRÊMIO ESTUDANTIL. Abaixo do título, há um texto em letras maiúsculas pretas que descreve o que é um grêmio estudantil. O texto é o seguinte: "É UM MOVIMENTO FORMADO POR ALUNOS, ELEITOS PELOS ESTUDANTES E SERVIDORES DA UNIDADE ESCOLAR, PARA BUSCAR E DESENVOLVER AÇÕES PELOS INTERESSES DE UMA ESCOLA." A imagem do cartaz, é utilizada para exemplificar uma das concepções de grêmio estudantil presentes na escola onde o estudo foi realizado.

Figura 3 - Tarefa realizada pela gremista Helena

A imagem mostra uma folha de papel dobrada ao meio, com desenhos e textos feitos à mão. Na parte esquerda, há anotações escritas a caneta azul. A imagem começa com um desenho de uma flecha apontando para o seguinte texto: "Para ajudar a escola e os alunos no que eles queriam na escola" e, logo abaixo, "O que a gente mais gosta". Abaixo, em outra seção numerada com o número 2, está a frase "O que a gente queria na escola" e a anotação "ter mais ventilador" com a palavra "ventilador" sublinhada. A parte direita da folha contém um desenho em traços simples de uma casa grande com um telhado triangular e uma porta e duas janelinhas. Acima da casa, há uma nuvem e um sol. Ao lado esquerdo da casa, há oito crianças desenhadas no estilo "palitinhos" de mãos dadas. No canto superior direito, há uma caixa de texto com a frase "100% UNIDOS". A imagem é a "Tarefa realizada pela gremista Helena". Ela é apresentada para mostrar o que a aluna Helena, uma das participantes da pesquisa, escreveu e desenhou sobre o grêmio e a escola.

Figura 4- Tarefa realizada por uma gremista do 5º ano

A imagem é uma folha de papel dobrada, com marcas de dobras visíveis. O papel foi pintado com tons claros de azul, amarelo e rosa. Várias palavras, escritas à mão em vermelho, estão espalhadas pela folha. Na parte superior, está escrita a frase "QUE VOCÊS TENHA RESPONSABILIDADE TENHA PACIÊNCIA". No centro, a palavra

"RESPONSABILIDADE" aparece em destaque. À esquerda, a palavra "AMOR" está na metade superior e "PACIÊNCIA" na metade inferior. Abaixo da palavra "RESPONSABILIDADE", no canto inferior direito, estão as palavras "PRESTA ATENÇÃO NA AULA". No centro da folha, um desenho de coração de traços simples e de cor rosa. A imagem é uma carta escrita por uma gremista do 5º ano para os futuros membros do grêmio.

Figura 5 – Tarefa realizada pelo gremista Stuart

A imagem é um desenho em preto e branco, feito a lápis sobre uma folha branca. Na parte superior, há uma fileira de sete rostos de pessoas, com traços simples e tentando reproduzir diferentes participantes. Um dos rostos está parcialmente rasurado com riscos escuros. Abaixo dos rostos, está escrito em letras maiúsculas e com traços mais grossos "GRÊMIO". Ao lado, a frase "100% UNIDOS". Abaixo da palavra grêmio, há uma escrita em letras menores que diz "ESTUDANTIL", ao lado está novamente escrito "100% UNIDOS". A imagem é um desenho feito pelo gremista Stuart, ela é utilizada para ilustrar como a identidade coletiva do grêmio foi construída.

Figura 6 – Tarefa realizada pelo gremista Alexandre.

A imagem é um desenho feito à mão, com caneta azul, sobre uma folha de papel branca. A cena representa uma grande mesa retangular. Ao redor da mesa, estão dez crianças desenhadas no estilo “palitinhos”, cada um sentado em uma cadeira. Três crianças estão na parte de cima da mesa, uma está no lado esquerdo e cinco estão na parte de baixo da mesa. No centro da mesa, há um quadrado, representando uma cartolina, que contém o texto: "DIAMANTE NEGRO + DIAMANTE DE OURO = 100% UNIDOS". A imagem é um desenho feito pelo gremista Alexandre. Ela representa a união das duas chapas eleitas, "Diamante de Ouro" e "Diamante Negro", que se juntaram para formar um único coletivo: "100% UNIDOS".

Figura 7 – Tarefa realizada por uma gremista do 5º ano.

A imagem é uma fotografia de uma folha de papel com linhas, onde há um texto escrito à mão em caneta vermelha. As palavras são escritas em letra de forma, de tamanho grande, ocupando várias linhas da folha. O texto diz:

"QUERIDOS GREMISTAS O GRÊMIO É UMA COISA MUITO LEGAL E TAMBÉM MUITO DIFÍCIL POIS TEMOS QUE PENSAR MUITO. O MEU CONSELHO PARA VOCÊS PARA O PRÓXIMO ANO É NUNCA DESISTIR MESMO QUE ALGUMA COISA DÊ ERRADO. SEMPRE ESTAR PRESTANDO ATENÇÃO NAS REUNIÕES E ATIVIDADES. UMA COISA QUE VOCÊS PODERIAM FAZER PARA MELHORAR A

ESCOLA É TRABALHAR EM EQUIPE, E EM EQUIPE PODEMOS TRABALHAR MUITO MAIS".

Esta imagem é uma carta escrita por uma gremista do 5º ano para os futuros membros do grêmio

Figura 8 – Tarefa realizada por uma gremista do 5º ano.

A imagem mostra um recado escrito à mão em uma folha de papel branco sem linhas. O texto está em vermelho, e o recado é direcionado ao "grêmio do próximo ano". A data "08/12/2023" está escrita no canto superior direito. O texto diz o seguinte:

"RECADO PARA GRÊMIO DO PRÓXIMO ANO. O GRÊMIO NÃO É SÓ UM GRUPO DE PESSOAS QUE SE REUNEM, O GRÊMIO É MUITO MAIS DO QUE ISSO, O GRÊMIO SE REUNE PARA CONVERSAR SOBRE PROPOSTAS E PARA AJUDAR A ESCOLA. ENFIM É UMA DICA PRA VOCÊS SEMPRE TRABALHEM EM EQUIPE. É ISSO BEIJOS TCHAU".

Esta imagem é outra carta escrita por uma gremista do 5º ano para os futuros membros do grêmio

APÊNDICE B - JUSTIFICATIVA PARA A ESCOLHA DOS NOMES FICTÍCIOS DOS/AS PARTICIPANTES

*Aunque el otoño de la historia
Cubra vuestras tumbas
Con el aparente polvo del olvido,
Jamás renunciaremos ni al más viejo
De nuestros sueños...*
(Miguel Hernández⁴³)

Com o intuito de preservar o anonimato das pessoas envolvidas nesta pesquisa, optamos por utilizar nomes fictícios. Essa decisão, além de motivada pela ética da pesquisa, foi pensada como uma oportunidade de atribuir sentidos históricos/políticos aos nomes das crianças, professoras e tutoras que participaram do estudo.

Nesse sentido, a escolha não foi constituída de forma aleatória. Os nomes elegidos para os/as gremistas remetem a estudantes latino-americanos que, em diferentes momentos históricos, se organizaram coletivamente e participaram de movimentos por justiça social, democracia e direitos humanos, enfrentando muitas vezes contextos de repressão. Já os nomes das professoras e tutoras foram inspirados em artistas latino-americanas cujas trajetórias, obras e posicionamentos públicos expressavam um compromisso com a transformação social e com a formação crítica da juventude.

No entanto, não houve qualquer tentativa ou intenção de articular os nomes fictícios com características pessoais físicas ou de personalidade dos/as participantes. Essas escolhas visaram, essencialmente, representar uma conexão entre as lutas estudantis e o trabalho cotidiano das profissionais da educação que, assim como as artistas, podem contribuir com a formação de sujeitos capazes de imaginar e construir um mundo mais justo. A seguir, apresentamos uma breve descrição das pessoas que inspiraram os nomes utilizados neste trabalho.

Estudantes que inspiraram os nomes dos/as gremistas

- **Alexandre** – Referência a Alexandre Vannucchi Leme, estudante de Geologia da Universidade de São Paulo (USP). Atuou no movimento estudantil e foi perseguido pelo regime militar brasileiro, sendo assassinado em 1973.

⁴³ Texto atribuído ao poeta espanhol Miguel Hernandez, quem dedicou a vida na luta contra a ditadura fascista de Francisco Franco e por isso foi preso. O referido poema teria sido escrito por Hernandez nas paredes da prisão de Alicante, pouco antes de morrer de tuberculose, em 1942.

- **Cecília** – Inspirada em Cecília Magni Camino, estudante da Universidad de Chile em Valparaíso (atual Universidad de Playa Ancha). Participou ativamente das mobilizações estudantis contra a ditadura de Pinochet.
- **Edith** – Inspirada em Edith Lagos, estudante peruana que participou das lutas estudantis no início da década de 1980. Foi perseguida pelo Estado peruano e morta em 1982.
- **Helena** – Referência a Helenira Rezende, estudante de Filosofia da USP. Foi vice-presidente da União Nacional dos Estudantes (UNE) e militou em organizações de esquerda durante a ditadura militar. Foi morta em confronto no Araguaia em 1972.
- **Malu** – Inspirada em Maria Lúcia Petit da Silva, nascida em Agudos-SP, militante do movimento estudantil secundarista. Mais tarde engajou-se em ações de alfabetização popular e tornou-se professora da rede pública. Morreu em combate durante a Guerrilha do Araguaia em 1972.
- **Stuart** – Em referência a Stuart Angel Jones, estudante de Economia da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Militante do movimento estudantil e de organizações de resistência armada à ditadura. Foi preso pelo regime militar e morto em 1971.

Artistas que inspiraram os nomes das professoras e tutoras

- **Amparo** – Inspirada em Amparo Ochoa, cantora e compositora mexicana. Suas canções abordaram temas sociais, direitos das mulheres e dos povos indígenas. Antes de se dedicar à música, atuava como professora em uma escola rural.
- **Elis** – Referência a Elis Regina, cantora brasileira. Participou de momentos culturais de enfrentamento à repressão e foi crítica à censura imposta pela ditadura militar.
- **Elza** – Inspirada em Elza Soares, cantora brasileira cuja obra aborda temas como racismo, violência e desigualdade social.
- **Gabriela** – Referência a Gabriela Mistral, poetisa, diplomata e educadora chilena. Recebeu o Prêmio Nobel de Literatura em 1945. Atuou como professora por muitos anos e foi defensora da educação pública, dos direitos das mulheres e das crianças.
- **Isabel** – Inspirada em Isabel Allende, escritora chilena, autora de obras que abordam temas como ditadura, memória e resistência. É referência na literatura latino-americana e participou de ações de resistência cultural após o golpe de 1973.

- **Mercedes** – Homenagem a Mercedes Sosa, cantora argentina cuja obra é marcada por reflexões e denúncias sociais. Exilada durante a ditadura na Argentina, teve suas músicas censuradas e perseguidas por sua carga crítica.
- **Patrícia** – Em referência a Patrícia Galvão (Pagu), jornalista, escritora e militante comunista brasileira. Atuou na imprensa alternativa e foi presa diversas vezes por suas posições políticas.
- **Violeta** – Em homenagem a Violeta Parra, que foi uma cantora, compositora e artista plástica chilena. Considerada a mais importante folclorista e fundadora da música popular chilena. Sua obra era marcadamente comprometida com a luta dos oprimidos e explorados.

APÊNDICE C - ROTEIROS PARA AS ENTREVISTAS COM PROFESSORAS

Entrevistas iniciais:

1. Fale um pouco sobre a sua trajetória profissional.
2. Atua na escola há quanto tempo? Com quais turmas?
3. Você conhece o projeto dos grêmios?
4. Você acompanha as ações do grêmio da escola? Participa ou já participou mais ativamente alguma vez?
5. Na sua opinião, a participação das crianças nos grêmios pode trazer alguma contribuição ou prejuízos para elas? Se sim, quais?
6. Você lembra de alguma história envolvendo o grêmio que corrobore com essa opinião?
7. Você já observou mudanças de relacionamento que ocorreram com alunos após a participação no grêmio? Ex: mudanças na relação entre gremista e professora, entre gremista e colegas da sala, entre gremista e a escola de maneira geral, etc.
8. Você já observou mudanças de desempenho que ocorreram com alunos após a participação no grêmio? Ex: mudança no interesse pelos conteúdos, na dedicação com as tarefas escolares, na participação em aula, no envolvimento com as questões da escola etc.
9. Você poderia falar um pouco sobre o [aluno gremista da sala]? Como é o relacionamento com a professora, colegas e com a escola de maneira geral? Como é o envolvimento do mesmo com os conteúdos escolares, com as tarefas e participação em aula?
10. Você conhece o histórico escolar do aluno? Há algum outro elemento da sua história com a escola que possa ser destacado?

Entrevistas finais:

1. Você acompanhou as atividades e ações envolvendo o grêmio da escola nesse ano?
2. Observou alguma mudança no [aluno gremista da sala] ao longo do ano envolvendo o relacionamento com a professora, colegas e com a escola de maneira geral?
3. Observou alguma mudança no [aluno gremista da sala] ao longo do ano relacionada ao envolvimento do mesmo com os conteúdos escolares, com as tarefas e participação em aula?
4. Observou alguma outra transformação envolvendo o referido aluno?
5. Se sim, acredita que a participação nas atividades do grêmio estudantil pode ter contribuído para as mudanças? Por que?
6. Você observou se houve transformações na participação e na linguagem do aluno (ex: mais participativo, mudou algo na comunicação em sala, em como ele se expressa).
7. Além do grêmio, tem outros espaços que os alunos podem tomar decisões sobre as coisas da escola ou sobre o próprio processo pedagógico? (ex: dança festa junina, etc)

APÊNDICE D - ROTEIROS PARA AS ENTREVISTAS COM TUTORES(AS)

Entrevistas iniciais:

1. Fale um pouco sobre a sua trajetória profissional.
2. Atua na escola há quanto tempo? Em qual função?
3. O que você conhece sobre o projeto dos grêmios? Acompanha há quanto tempo?
4. Me fale um pouco sobre o seu papel e seu trabalho como tutor(a) do grêmio na escola?
5. Na sua opinião, a participação das crianças nos grêmios pode trazer alguma contribuição ou prejuízos para elas? Se sim, quais?
6. Você lembra de alguma história envolvendo o grêmio que corrobore com essa opinião?
7. Você já observou mudanças de relacionamento que ocorreram com alunos após a participação no grêmio? Ex: mudanças na relação entre gremista e professoras/funcionários, entre gremista e colegas, entre gremista e a escola de maneira geral etc.
8. Você poderia falar um pouco sobre o grupo de gremistas? Como é o relacionamento deles entre eles mesmos, com você, com outros colegas e com a escola de maneira geral?

Entrevistas finais:

1. Observou alguma mudança nos gremistas ao longo do ano envolvendo o relacionamento com a professora/funcionários, colegas e com a escola de maneira geral?
2. Observou alguma mudança nos gremistas ao longo do ano relacionada ao envolvimento do mesmo com atividades do grêmio?
3. Observou alguma outra transformação envolvendo os referidos alunos?
4. Se sim, acredita que a participação nas atividades do grêmio estudantil pode ter contribuído para as mudanças? Por que?
5. Mudança na participação e na linguagem, mais participativo, mudou algo na comunicação em sala....
6. Além do grêmio, tem outros espaços que os alunos podem tomar decisões sobre as coisas da escola ou sobre o próprio processo pedagógico (ex: dança festa junina, filmes..etc)
7. Como avalia a gestão democrática na escola (limites e possibilidades? além do grêmio, quais outras possibilidades de participação?)

APÊNDICE E - ROTEIROS PARA AS ENTREVISTAS COM GREMISTAS

Entrevistas iniciais:

1. Há quanto tempo você estuda nessa escola?
2. Fale um pouco sobre o que você gosta e não gosta na escola. Por que?
3. Por que você decidiu participar do grêmio?
4. Você acha que participar do grêmio é importante? Por que?
5. O que você gostaria que o grêmio mudasse na escola?
6. O que você mais gosta e menos gosta nas aulas? (Explorar relação com professora, colegas, conteúdos e disciplinas).
7. Você gostaria que mudasse alguma coisa nas aulas? O que?
8. Você acha que vir à escola e estudar é importante? Por que?

Entrevistas finais:

1. Como foi participar do grêmio?
2. Você aprendeu algo participando? O que? (ficou um ano participando, o que você acha que mudou em você, o que acha que faz melhor ou não? Exemplos)
3. Me conta uma lembrança de algo que aconteceu durante sua participação no grêmio (pode ser bom, ruim ou neutro).
4. Ainda tem algo que você gostaria que mudasse na escola? E nas aulas?
5. Existem outros espaços que vocês podem decidir sobre coisas da escola? (ex: cinema)
6. Em sala de aula existem momentos que a professora coloca vocês para fazerem atividades ou tarefas em grupo? Que tipo?
7. O que você mais gosta e menos gosta nas aulas? (Explorar novamente relação com professora, colegas, conteúdos e disciplinas).
8. Você acha que vir à escola e estudar é importante? Por que?

APÊNDICE F - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA PARTICIPANTES

Declaro, por meio deste termo, que concordei em ser entrevistado(a) referente a pesquisa intitulada “Aprender a participar e participar para aprender: grêmio estudantil, coletividade e atividade de estudo”, que será desenvolvida pelo pesquisador Caio Cesar Portella Santos, para obtenção do título de Doutor, com orientação da Professora Flávia da Silva Ferreira Asbahr do Programa de Pós-Graduação em Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem, da Faculdade de Ciências da UNESP – Campus Bauru

Fui informado(a) do objetivo estritamente acadêmico do estudo, que é compreender as possíveis contribuições da participação no Grêmio Estudantil para o desenvolvimento da atividade de estudo. Fui também orientado(a) sobre as etapas de coletas de dados que consistem em observações e entrevistas com crianças, professoras e tutoras do grêmio estudantil, as quais serão gravadas com o meu consentimento.

Fui esclarecido(a) que os usos das informações por mim oferecidas estão submetidos às normas éticas destinadas à pesquisa envolvendo seres humanos, da Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP) do Conselho Nacional de Educação, do Ministério da Educação (MEC) e obedecem a todos os critérios éticos previstos nas Resoluções 466/12 e 510/16 do Conselho Nacional de Saúde.

Fui informado (a) que a participação na pesquisa é voluntária e que não gera nenhum gasto ou ganho financeiro. Fui orientado(a), ainda, de que esta pesquisa oferece risco mínimo às dimensões física, psíquica, moral, intelectual, social, cultural ou espiritual do ser humano, e que em caso de desconforto decorrente das ações desenvolvidas na pesquisa, poderei sinalizar ao pesquisador, ou até mesmo declinar de minha participação. O pesquisador empregará providências e cautelas durante a pesquisa para evitar situações que possam me causar danos ou incômodo, tais como: agendamento prévio das entrevistas, bem como apresentação dos instrumentais e equipamentos de registro de áudio. No que tange aos benefícios da participação, serão a contribuição para o avanço do conhecimento científico proposto por esta pesquisa, com potencial de colaborar no conhecimento das contribuições da participação em grêmio estudantil para o desenvolvimento da atividade de estudo das crianças.

Minha colaboração se fará de forma anônima, por meio de entrevista semiestruturada, a ser gravada a partir da assinatura desta autorização. O acesso e a análise dos dados coletados se farão apenas pelo pesquisador e/ou sua orientadora. Fui ainda informado(a) de que posso não aceitar participar ou me retirar desse estudo a qualquer momento, sem o risco de prejuízo ou sofrer quaisquer sanções ou constrangimentos e que a participação na etapa de observação do cotidiano escolar na sala de aula não torna obrigatória a realização da entrevista. Atesto recebimento de uma cópia assinada deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, conforme recomendações da Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP).

Caso sejam necessários esclarecimentos com relação a pesquisa, é possível entrar em contato com os pesquisadores por meio dos seguintes telefones e/ou e-mails: pesquisador Caio Cesar Portella Santos: **xxxxxx**; profa. orientadora Flávia da Silva Ferreira Asbahr: **xxxxxx**. Qualquer dúvida com relação aos aspectos éticos da pesquisa poderá ser esclarecida com o Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) envolvendo Seres Humanos da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP), no seguinte endereço: Av. Eng. Luiz Edmundo Carrijo Coube, CEP: 17.033-360, Bauru-SP, ou pelo telefone (14) 3103-9400 e e-mail cepesquisa.fc@unesp.br.

Bauru, ____ de _____ de ____.

Nome completo do(a) participante: _____

Documento de identidade: _____

Assinatura do(a) participante: _____

Assinatura do pesquisador: _____

APÊNDICE G - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA RESPONSÁVEL LEGAL

Declaro, por meio deste termo, que concordei em autorizar meu(minha) filho(a) ou por quem sou responsável, a participar da coleta de dados do Projeto de Pesquisa intitulado “Aprender a participar e participar para aprender: grêmio estudantil, coletividade e atividade de estudo”, que será desenvolvida pelo pesquisador Caio Cesar Portella Santos, para obtenção do título de Doutor, com orientação da Professora Flávia da Silva Ferreira Asbahr do Programa de Pós-Graduação em Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem, da Faculdade de Ciências da UNESP – Campus Bauru

Fui informado(a) do objetivo estritamente acadêmico do estudo, que é compreender as possíveis contribuições da participação no Grêmio Estudantil para o desenvolvimento da atividade de estudo. Fui também orientado(a) sobre as etapas de coletas de dados que consistem em observações e entrevistas com crianças, professoras e tutoras do grêmio estudantil, as quais serão gravadas. Fui esclarecido(a) ainda de que os usos das informações coletadas nessa pesquisa estão submetidos às normas éticas destinadas à pesquisa envolvendo seres humanos, da Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP) do Conselho Nacional de Educação, do Ministério da Educação (MEC) e obedecem a todos os critérios éticos previstos nas Resoluções 466/12 e 510/16 do Conselho Nacional de Saúde.

Fui informado (a) que a participação na pesquisa é voluntária e que não gera nenhum gasto ou ganho financeiro. Fui orientado(a), ainda, de que esta pesquisa oferece risco mínimo às dimensões física, psíquica, moral, intelectual, social, cultural ou espiritual do ser humano, e que em caso de desconforto decorrente das ações desenvolvidas na pesquisa, poderá ser sinalizado ao pesquisador, ou até mesmo poderei declinar a participação. O pesquisador empregará providências e cautelas durante a pesquisa para evitar situações que possam me causar danos ou incômodo, tais como: agendamento prévio das entrevistas, bem como apresentação dos instrumentais e equipamentos de registro de áudio. No que tange aos benefícios da participação, serão a contribuição para o avanço do conhecimento científico proposto por esta pesquisa, com potencial de colaborar no conhecimento das contribuições da participação em grêmio estudantil para o desenvolvimento da atividade de estudo das crianças. A colaboração do(a) aluno(a) será anônima, por meio de observação do cotidiano escolar da sala de aula, roda de conversa e entrevista com os(as) alunos(as), a ser gravada a partir da assinatura desta autorização. O acesso e a análise dos dados coletados se farão apenas pelo pesquisador e/ou sua orientadora. Fui ainda informado(a) de que posso não aceitar a participação ou retirar a autorização de participação do(a) aluno(a) no estudo a qualquer momento, sem o risco de prejuízo ou sofrer quaisquer sanções ou constrangimentos e que a participação na etapa de observação do cotidiano escolar não torna obrigatória a participação na entrevista ou na roda de conversa. Atesto recebimento de uma cópia assinada deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, conforme recomendações da Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP).

Caso sejam necessários esclarecimentos com relação a pesquisa, é possível entrar em contato com os pesquisadores por meio dos seguintes telefones e/ou e-mails: pesquisador Caio Cesar Portella Santos: **xxxxxx**; profa. orientadora Flávia da Silva Ferreira Asbahr: **xxxxxx**. Qualquer dúvida com relação aos aspectos éticos da pesquisa poderá ser esclarecida com o Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) envolvendo Seres Humanos da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP), no seguinte endereço: Av. Eng. Luiz Edmundo Carrijo Coube, CEP: 17.033-360, Bauru-SP, ou pelo telefone (14) 3103-9400 e e-mail cepesquisa.fc@unesp.br.

Bauru, ____ de _____ de ____.

Nome completo do(a) Responsável: _____

Documento de identidade: _____

Nome completo do(a) aluno(a) _____

Assinatura do(a) Responsável: _____

Assinatura do pesquisador: _____

APÊNDICE H - TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA ESTUDANTES

Você está sendo convidado(a) a participar da pesquisa “Aprender a participar e participar para aprender: grêmio estudantil, coletividade e atividade de estudo”, sob responsabilidade do pesquisador Caio Cesar Portella Santos. Seus pais ou responsáveis sabem de tudo o que vai acontecer na pesquisa (riscos e benefícios) e permitiram que você participe.

Essa investigação será realizada para entender e conhecer as possíveis contribuições da participação no Grêmio Estudantil para o desenvolvimento da atividade de estudo. Assim, essa pesquisa será realizada com alunos(as) gremistas durante o ano de 2023. Você não é obrigado(a) a participar e poderá desistir sem problema algum. Você só participa se quiser. A pesquisa será feita na Escola Municipal (nome da escola). Para isso, será realizado acompanhamento do cotidiano escolar por meio de observação da sala de aula e de atividades do grêmio pelo pesquisador. Para os(as) alunos(as) que assinalarem interesse, será realizada uma entrevista semi-estruturada e/ou uma roda de conversa que serão gravadas com a permissão do estudante e de seus responsáveis com a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

É importante que você saiba que esta pesquisa oferece um risco mínimo e que em caso de desconforto durante as atividades que serão propostas, você poderá avisar sobre seu incômodo, ou até mesmo decidir não participar. Todo o procedimento que será adotado não oferece risco às suas dimensões física, psíquica, moral, intelectual, social, cultural ou espiritual, mas pode acontecer de o uso de equipamentos de registro de áudio causar incômodo. Além disso, a pesquisa terá benefícios, apresentando potencial para contribuir com a compreensão de como a participação no grêmio estudantil pode colaborar com o desenvolvimento da atividade de estudo dos alunos, para o desenvolvimento de estratégias que auxiliem na atividade de estudo da criança e em sua formação humana, além de contribuir diretamente com estudos teóricos e práticos nas áreas de psicologia e educação.

No decorrer da pesquisa, podem acontecer situações em que você se sinta constrangido de ser observado, ou queira conversar sobre algo que lhe incomodou. Caso aconteça algo errado ou tenha qualquer dúvida sobre a pesquisa, nos procure pelos contatos: xxxxxxxx. Ninguém saberá que você está participando da pesquisa; não falaremos à outras pessoas, nem daremos a estranhos as informações que você nos der. Os resultados da pesquisa vão ser publicados, mas sem identificar os(as) alunos(as) que participaram.

() aceito participar da pesquisa () não aceito participar da pesquisa

Nome por extenso/assinatura do(a) aluno(a) _____

Assinatura do pesquisador _____