

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO
PUC-SP

Débora Baroudi Nascimento

**O sentido do trabalho escolar nos anos finais do ensino
fundamental e suas relações com a organização escolar**

**São Paulo
2021**

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO
PUC-SP

Débora Baroudi Nascimento

**O sentido do trabalho escolar nos anos finais do ensino
fundamental e suas relações com a organização escolar**

Dissertação apresentada à Banca Examinadora da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, como exigência para obtenção do título de mestre em Educação: História, Política, Sociedade, sob orientação da professora-doutora Ana Paula Ferreira da Silva.

**São Paulo
2021**

Banca examinadora

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 88887.339960/2019-00.

This study was financed in part by the Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Finance Code 88887.339960/2019-00.

Agradecimentos

À Capes pelo financiamento desta pesquisa. Sem ela, esta pesquisa seria apenas um desejo.

Ao Programa de Pós-graduação Educação: História, Política, Sociedade pela perspectiva crítica das aulas.

Aos meus pais, Khalas e Pereira, pelo apoio incondicional às minhas escolhas pela educação escolar e pela pesquisa em educação. Meu gosto pelo estudo vem, desde sempre, do incentivo e do esforço de vocês. Obrigada!

Ao meu companheiro de vida, Robertinho, por tanta compreensão e disponibilidade. Mesmo não sendo da área da educação, foi ele que, ao longo dessa jornada, me emprestou sua escuta carinhosa e seus saberes sobre tabulação de dados e Excel. O capítulo 2 desta dissertação não existiria sem você!

Às amizades tecidas nesses dez anos na rede municipal de São Paulo. Amizade constituída na luta, na poesia e em proposições teórico-práticas. Nossa indignação nunca foi apenas discursiva. Meu agradecimento especial à Alessandra Mirna, Eliane Pinheiro, Deborah Monteiro, Márcia Cordeiro, Janaína Nardocci e Dalmo Rodrigues. Há muito de vocês, da nossa história e das nossas discussões aqui. Muito, mas muito obrigada!

À Flávia Torezin pelas contribuições, tanto no parecer técnico como na qualificação.

À professora Alda Junqueira Marin pelas contribuições na qualificação e, principalmente, pela possibilidade de ter sido sua aluna. Minha entrada na Sociologia da Educação deve muito às suas aulas e às suas produções.

Finalmente, agradeço à professora Ana Paula Ferreira da Silva, pela orientação tão crítica quanto acolhedora. “Sempre me pergunte tudo o que quiser. Não tenha receio de me fazer uma pergunta por achar que é óbvia.” Foi assim que fui recebida na primeira reunião de orientação. Obrigada, pô, por ser tanto e de verdade!

A escola é a estrutura estável de quem vive numa família instável.

Bernard Lahire

*[...] pode mudar o mundo quem entende que suas
representações e práticas foram condicionadas socialmente e,
ao compreender isso, pode se livrar do condicionamento.*

Bernard Charlot

RESUMO

A democratização da escola ocorreu de modo paradoxal, comprometendo o sistema escolar com a reprodução das desigualdades sociais, num contexto em que prometia justamente o contrário. A falta de sentido do trabalho escolar é um dos fatores decorrentes desse processo. É possível entender que mudanças na cultura escolar, fundadas na racionalidade instrumental e na relação utilitária com o saber, contribuíram com a perda de sentido do trabalho escolar para professores e alunos. Decorrente desse contexto, há entre professores quem demonstre frustração e insatisfação com o trabalho, e alunos que manifestam, em geral, desinteresse e alheamento com a escola e com as aulas em particular. Assumindo a escola como objeto de análise (NÓVOA, 1992), esta pesquisa entende que a organização escolar em seus aspectos físico, administrativo e social, isto é, em sua cultura organizacional, também influencia as manifestações de interesse e desinteresse dos alunos adolescentes. Orientada pelo conceito de aprendizagem interativa (CANÁRIO, 2006) e pela compreensão da escola como entrelaçamento de culturas (PÉREZ GÓMEZ, 2001), esta pesquisa investigou se outra forma de organização escolar pode engendrar atitudes de interesse dos alunos adolescentes. Por meio de questionários, com questões abertas e fechadas, dirigidos à equipe gestora, aos docentes e aos alunos dos anos finais do ensino fundamental, verificou-se que mudanças na reorganização escolar alteraram de modo positivo as relações escolares, expressas (1) na aproximação entre professor-aluno, (2) no trabalho pedagógico e no planejamento docente organizados de modo coletivo, (3) na participação e no engajamento dos alunos na realização das atividades. Os dados revelam também que, embora a imagem de aluno interessado se aproxime do sentido intrínseco, as práticas pedagógicas focalizam o sentido extrínseco e se distanciam do estímulo pelo ato intelectual de aprender. O desinteresse do aluno é percebido como um fator isolado, atribuído ao próprio aluno ou ao professor, desabonando a escola e o modelo de organização proposto.

Palavras-chave: sentido do trabalho escolar; organização escolar; interesse do aluno; aprendizagem interativa.

ABSTRACT

The democratization of the school occurred paradoxically, compromising the school system with the reproduction of social inequalities, in a context in which it promised exactly the opposite. The lack of meaning in school work is one of the factors resulting from this process. It is possible to understand that changes in school culture, based on instrumental rationality and the utilitarian relationship with knowledge, contributed to the loss of meaning in school work for teachers and students. As a result of this context, there are among teachers who demonstrate frustration and dissatisfaction with their work, and students who express disinterest and alienation with the school in general and with the classes in particular. Taking the school as the object of analysis (NÓVOA, 1992), this research understands that the school organization in its physical, administrative, and social aspects, that is, in its organizational culture, also influences the expressions of interest and disinterest of teenage students. Guided by the concept of interactive learning (CANÁRIO, 2006) and by the understanding of school as an interlacing of cultures (PÉREZ GÓMEZ, 2001), this research investigated to what extent another school organization can engender attitudes of interest in teenage students. Through questionnaires, with open and closed questions, addressed to the management team, teachers and students in the final years of elementary school, it was found that changes in school reorganization positively changed school relations, expressed in the approximation between teacher-student; the pedagogical work and the teacher planning organized collectively; the participation and engagement of students in carrying out the activities. The data also reveal an understanding of interested students restricted to the particular motive and the extrinsic sense, far from being stimulated by the intellectual act of learning (LEONTIEV, 1961; CHARLOT, 1996; 2013). Student disinterest is perceived as an isolated factor, attributed to the student or the teacher, discrediting the school and the proposed organization model.

Keywords: meaning of school work; school organization; student interest; interactive learning.

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Distribuição dos trabalhos por tipo de pesquisa – 1994-2018	24
Tabela 2 – Distribuição dos trabalhos por tema principal	24
Tabela 3 – Interface das pesquisas com tecnologia e/ou multidisciplinaridade	25
Tabela 4 – Cruzamento entre tema principal e interface com tecnologia e/ou multidisciplinaridade.....	25
Tabela 5 – Cruzamento entre tema principal e fonte de coleta de dados	25-6
Tabela 6 – Cruzamento entre tema principal e tipo de pesquisa	26
Tabela 7 – Distribuição dos trabalhos por campo temático	33
Tabela 8 – Cruzamento entre tema principal e campo	33
Tabela 9 – Perfil dos professores participantes da pesquisa	73
Tabela 10 – Conquistas da escola em relação ao Projeto	73-4
Tabela 11 – Desafios da escola em relação ao Projeto	74-5
Tabela 12 – Os alunos em relação às atividades escolares do projeto na percepção dos professores	75-6
Tabela 13 – A relação entre os alunos e as práticas pedagógicas na percepção dos professores	76
Tabela 14 – Relação professor-aluno na percepção dos professores	77
Tabela 15 – Relação entre os alunos na percepção dos professores	78
Tabela 16 – Práticas pedagógicas do Projeto	79
Tabela 17 – Mobilização dos alunos para atividade escolar/intelectual na percepção dos professores	79-80
Tabela 18 – Elementos importantes no planejamento da aula	80-1
Tabela 19 – Elementos considerados pelos professores para envolver os alunos na aula	81
Tabela 20 – Elementos mobilizadores da aprendizagem dos alunos na percepção dos professores	82
Tabela 21 – Aspectos importantes no processo de ensino-aprendizagem	82-3
Tabela 22 – O projeto da escola e o interesse dos alunos na percepção dos professores	85
Tabela 23 – O projeto da escola e o desinteresse dos alunos na percepção dos professores...	85
Tabela 24 – Perfil dos alunos participantes da pesquisa	87
Tabela 25 – Autoclassificação do aluno	87
Tabela 26 – Frequência das situações de aula na percepção dos alunos	89

Tabela 27 – Relações na escola na percepção dos alunos	90
Tabela 28 – Atividades escolares na percepção dos alunos	91
Tabela 29 – Incentivo a estudar/aprender	92
Tabela 30 – Situações das aulas interessantes aos alunos	92-3
Tabela 31 – Interesse do aluno e organização escolar na percepção dos estudantes	95
Tabela 32 – Desinteresse do aluno e organização escolar na percepção dos estudantes	95-6

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Elementos da cultura organizacional	29
Quadro 2 – Características do ensino tradicional e da aprendizagem interativa a partir de Canário (2006; 2008)	61-2
Quadro 3 – Os conceitos de interesse e desinteresse	62
Quadro 4 – Desafios na organização pedagógica	83-4
Quadro 5 – Identidade docente	84
Quadro 6 – Palavras que definem a escola para os alunos	88
Quadro 7 – Palavras que definem a aula para os alunos	89
Quadro 8 – Comentário não obrigatório dos alunos sobre a escola	96

LISTA DE IMAGENS

Imagem 1 – Tirinha de Armandinho	12
Imagem 2 – Charge de Tonucci (2019)	21
Imagem 3 – Moradias localizadas a cerca de 300 metros da escola	48
Imagem 4 – Moradias localizadas a cerca de 350 metros da escola	49
Imagem 5 – Entrada de uma viela a cerca de 350 metros da escola	50
Imagem 6 – Entrada de viela sem nome na rua da escola	50
Imagem 7 – Entrada de viela sem nome na rua da escola	51

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	12
CAPÍTULO 1 – A CRISE DA ESCOLA E A FALTA DE SENTIDO DO TRABALHO ESCOLAR.....	18
CAPÍTULO 2 – O SENTIDO DO TRABALHO ESCOLAR E O INTERESSE DO ALUNO.....	23
2.1 ANÁLISE DA PRODUÇÃO ACADÊMICA SOBRE INTERESSE DO ALUNO.....	23
2.2 INTERESSE E DESINTERESSE DO ALUNO.....	35
2.3 SENTIDO DO TRABALHO E ORGANIZAÇÃO ESCOLAR.....	41
CAPÍTULO 3 – A ESCOLA PESQUISADA.....	48
CAPÍTULO 4 – O SENTIDO DO TRABALHO ESCOLAR E SUAS RELAÇÕES COM A ORGANIZAÇÃO.....	59
4.1 A APROXIMAÇÃO COM A ESCOLA E A COLETA DE DADOS EM CONTEXTO DE PANDEMIA	59
4.2 A DIREÇÃO ESCOLAR.....	63
4.3 A COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA.....	66
4.4 OS PROFESSORES DOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL.....	72
4.4.1 Relação.....	75
4.4.2 Práticas pedagógicas.....	79
4.4.3 Trabalho docente.....	83
4.4.4 Interesse do aluno.....	84
4.5 OS ALUNOS DOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL	86
4.5.1 Interesse e desinteresse dos alunos.....	92
CONSIDERAÇÕES FINAIS	98
REFERÊNCIAS.....	102
ANEXO 1 – AUTORIZAÇÃO PARA REALIZAÇÃO DE PESQUISA	108
ANEXO 2 – QUESTIONÁRIO PARA DIRETOR E ASSISTENTE DE DIREÇÃO.....	109
ANEXO 3 – QUESTIONÁRIO PARA COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA	113
ANEXO 4 – QUESTIONÁRIO PARA PROFESSORES	118
ANEXO 5 – QUESTIONÁRIO PARA ALUNOS	127
ANEXO 6 – ORGANIZAÇÃO DOS MOMENTOS DE ESTUDOS – 2019.....	136
ANEXO 7 – REGISTRO DOS PLANOS DE AULA DO PRIMEIRO MOMENTO DE ESTUDOS – 2019.....	137
ANEXO 8 – REGISTRO DOS PLANOS DE AULA DO SÉTIMO MOMENTO DE ESTUDOS – 2019.....	142
ANEXO 9 – MENSAGEM DE DIVULGAÇÃO AOS ALUNOS SOBRE O QUESTIONÁRIO.....	151

INTRODUÇÃO

Um dos elementos que os professores, geralmente, destacam do cotidiano escolar é o fato de que alguns alunos, embora frequentes, não participam das aulas, nem realizam grande parte das atividades escolares. Expressões como “não traz nem material”, “nem tira a mochila das costas”, “nem abre o caderno”, “só dorme”, “entregou a prova em branco”, “nem tentou fazer” podem ser condensadas na frase “Esse aí não faz nada”, proferida, muitas vezes, por professores nos Conselhos de Classe para justificar a falta de condições de acompanhar e avaliar o aluno a partir dos critérios formais da escola.

Decorrente desse contexto, há entre os professores quem demonstre frustração e insatisfação com o trabalho, e alunos que manifestam desinteresse, enfado e alheamento com a escola em geral e com as aulas em particular. Em ambos os casos, podemos entender tais manifestações como reação à falta sentido do trabalho escolar.

Por meio da fala de uma criança, Canário (2006, p. 21) ilustra o enfado sentido por elas nas atividades escolares: “Um aluno das primeiras séries, a quem questionamos [...] sobre o que pensava e como vivia a realização dos ‘deveres de casa’ solicitados pela escola, resumiu o seu pensamento de forma simples: ‘Sinto dor no braço’”. Produções culturais, como a literatura, o cinema e o teatro, também são reveladoras das representações acerca da vida escolar, como é o caso de Armandinho (2015).

Imagem 1 – Tirinha de Armandinho



Fonte: BECK, Alexandre. **Armandinho**. Florianópolis: março, 2015.

O modelo dominante de organização escolar trata de moldar a criança em aluno e inculcar nela as regras escolares. Nesse sentido, parte do trabalho dos professores é garantir que os alunos realizem a tarefa escolar em silêncio. Trata-se, sobretudo, de mantê-los ocupados. O controle dos alunos, nomeado por Hutmacher (1992) de utopia racionalizadora, é a tônica desse modelo.

[...] a utopia racionalizadora parece esbarrar constantemente com resistências, oposições e desvios: os alunos nunca foram tão disciplinados e instruídos como pretendiam as normas; os mestres nunca foram tão disciplinados e instruídos como estipulavam as regras; os mestres nunca foram tão competentes como pretendiam as autoridades. Na longa duração, a história da escola revela uma tensão estrutural permanente entre a vontade de controle racionalizador das práticas de ensino e o carácter relativamente incerto e imprevisível dos acontecimentos educativos (HUTMACHER, 1992, p. 61).

Assumindo a escola como objeto de análise, este estudo tem como perspectiva problematizar a tensão estrutural a que se refere Hutmacher (1992), no sentido de compreender os diversos elementos que constituem a escola de forma integrada e relacional, e não isolada. É por essa razão que a relação entre a organização do interior da escola e o sentido do trabalho escolar são o foco deste estudo. A dor no braço, referida pela criança em relação às atividades escolares, e a pergunta crítica, feita pelo personagem Armandinho, revelam uma insatisfação com a forma como a aula se estrutura. A aula, por sua vez, está condicionada à certa organização escolar, que determina, entre outros, o arranjo curricular, a disposição de tempos, espaços e materiais, o agrupamento de alunos, o clima de trabalho e as relações. É nesse sentido que a perspectiva aqui assumida é de que o sentido do trabalho escolar para professores e alunos demanda um olhar no nível da organização da escola.

Considerando, portanto, a relação entre organização e sentido do trabalho escolar, o problema de pesquisa foi formulado da seguinte maneira: em que medida outra forma de organização escolar pode engendrar atitudes de interesse e desinteresse dos alunos adolescentes? Nesse sentido, esta pesquisa busca verificar – em uma escola cujo Projeto Político-Pedagógico propõe uma organização escolar diferente do modelo dominante –, por meio da percepção de alunos, professores e equipe gestora, se as mudanças na organização escolar afetam as manifestações de interesse e desinteresse dos alunos adolescentes pelas práticas escolares. Para isso, procuramos inferir, por meio de questionário com perguntas abertas e fechadas: (1) a percepção da direção escolar em relação ao projeto atual e ao processo de transição para o atual modelo de organização escolar; (2) o modo como a coordenação pedagógica percebe o projeto atual, a organização do trabalho pedagógico e a relação de alunos e professores com o projeto; (3) a percepção dos professores dos anos finais do ensino fundamental em relação ao projeto, à organização do trabalho pedagógico e à percepção de aluno interessado e desinteressado; e, por fim, (4) a perspectiva dos alunos dos anos finais do ensino fundamental quanto à escola, às aulas e à imagem de aluno interessado e desinteressado.

Diante disso, o capítulo 1 contextualiza os processos de mudança na cultura escolar que contribuíram com a crise da escola, em geral, e com a perda de sentido do trabalho

escolar, em particular, do qual o desinteresse do aluno é uma manifestação. Em seguida, no capítulo 2, serão apresentadas a análise da produção acadêmica do país (de 1994 a 2018), uma breve fundamentação teórica sobre o conceito de interesse e sobre as relações entre sentido do trabalho e organização escolar. A análise do levantamento bibliográfico compreende como insuficiente a abordagem metodológica proposta pelas pedagogias ativas, que naturalizam o modelo dominante de cultura organizacional, embora sua concepção esteja centrada no aluno e considere a experiência e a agência dele na relação com o saber. Nesse ponto, vale a pena nos atermos às considerações de Hutmacher (1992), que demonstra, com rigor, que a superação do ensino tradicional não pode se restringir a uma questão de método.

[...] é incontestável que se atingiram os limites da lógica de adição, que contribui para a inflação enciclopedista das matérias de ensino. [...] não é suficiente que a escola transmita conhecimentos, devendo também estimular o desenvolvimento de um conjunto de disposições e de atitudes, que não são novas, mas que apenas eram atingidas pelos melhores. [...] saber aprender, pesquisar e encontrar a informação necessária a um fim ou a uma tarefa; ser capaz de se distanciar dos seus próprios saberes, saber analisar, sintetizar, concluir, compreender a relatividade dos saberes e crenças, conservando, no entanto, uma identidade forte, comunicar com facilidade e eficácia, argumentar, negociar, cooperar, inventar etc. [...]

Actualmente, ninguém sabe com rigor como se desenvolvem as competências acima mencionadas. Sabe-se apenas: que não são adquiridas por todos os alunos [...]; que não fazem parte de um treino sistemático e organizado nas escolas; que [...] são aprendidas primordialmente nas famílias, o que reforça a potencial desigualdade social perante a escola; que a sua aquisição não é uma questão de planos de estudo ou de estrutura pedagógica, dizendo sobretudo respeito à *maneira* de trabalhar dos alunos, isto é, à maneira como são orientados no trabalho, convidados ou incitados a aprender (HUTMACHER, 1992, p. 47- 48).

Se suplantar o ensino tradicional parece uma demanda óbvia, a forma de superá-lo é uma pauta em disputa. A escola é uma organização e um sistema de relações. Mudar a prática pedagógica e o que acontece na sala de aula mantendo o modelo dominante de funcionamento da escola é uma alternativa simplificadora. Afinal, ela ignora que o trabalho escolar de professores e alunos é situado, ou seja, é condicionado por uma cultura organizacional que também é constituída.

À medida que a análise do levantamento bibliográfico indicou abordagens sobre interesse do aluno centradas no método de ensino adotado pelo professor, percebemos que fazia mais sentido investigar o interesse do aluno no nível da organização escolar. Assim, no lugar de estudar elementos isolados, optamos por analisá-los em relação. Do mesmo modo, conforme a análise apontou, há uma acepção de interesse centrada no senso comum, como sinônimo de satisfação imediata, por isso redirecionamos o estudo para o sentido do trabalho escolar e a relação do aluno com saber.

Se superar o ensino tradicional implica agir frente a um conjunto de fatores constitutivos da escola, no nível da organização escolar, buscou-se como *lócus* de pesquisa uma escola pública, que propõe uma organização escolar diferente do modelo dominante, conforme seu Projeto Político-Pedagógico. Essa escola é apresentada e descrita no capítulo 3.

O processo de coleta de dados para esta pesquisa enfrentou contratempos, em razão da pandemia por coronavírus, que acarretou o fechamento das escolas para professores e alunos de 16 março de 2020 a 9 de fevereiro de 2021. Diante da impossibilidade, portanto, de entrar na escola pesquisada e observar seu cotidiano, optou-se, entre julho e novembro de 2020, pela aplicação de questionários à equipe gestora, aos professores e aos alunos dos anos finais do ensino fundamental. As escolhas metodológicas e análise dos dados compõem o capítulo 4.

Decorrente da crise sanitária, as adaptações apresentadas pela Secretaria Municipal de Educação de São Paulo (SME-SP) em 2020, por meio da Carta aos Educadores e da Instrução Normativa n. 15, de 8 de abril de 2020, foram a entrega de um material didático impresso, denominado *Trilhas de Aprendizagem*, para todos os alunos e a transposição das aulas presenciais para a plataforma *Google Sala de Aula*.

A escolha das políticas municipais frente à crise sanitária, senão intensificou, ao menos, revelou as fragilidades do sistema educacional, em que um dos pilares é a falta de sentido do trabalho escolar para alunos e professores. A começar pelas questões estruturais, há alunos que não têm acesso à Internet e a equipamentos tecnológicos (como celular, *notebook* ou computador); outros contam com acesso e recursos precários que comprometem a realização das atividades. Quanto ao material impresso, o que se vê é um acúmulo de atividades de pergunta e resposta, desconexas umas com as outras, em que disciplinas como Arte, Inglês e Educação Física ficaram de fora do primeiro volume. Por parte dos estudantes que conseguem acessar a plataforma virtual, há uma sobrecarga de tarefas. A ausência de explicação e diálogo com os professores e a adaptação desses expedientes orais em textos escritos apresentam-se como barreiras da prática educativa.

Em relação ao ensino remoto, o Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente (Conanda) indica que:

[...] o conteudismo tem prevalecido, com excesso de atividades e muita frustração, com o pouco retorno dessas atividades, com a sensação de impotência das famílias e com o sentimento de incapacidade dos professores e equipes pedagógicas. O currículo é expressão das escolhas político-pedagógicas que a instituição educacional realiza ao abordar um conjunto de conhecimentos considerados relevantes junto aos alunos. Assim, o seu desenvolvimento não se reduz a um esquema de oferta e realização de tarefas, fichas ou atividades. O currículo é dinâmico, extrapola o que definem os documentos oficiais, porque se constitui nas múltiplas interações entre acontecimentos sociais, educadores, grupo-classe (BRASIL, 2020, p. 2).

Como se nota, a escolha política pelo ensino remoto parece privilegiar justamente o controle racionalizador (HUTMACHER, 1992), em que ser aluno é manter-se ocupado com tarefas escolares, em essência, dissociadas do sujeitos que as realiza, desconsiderando, assim, que a interação é inerente à vida escolar.

A centralidade e a lógica adicional das atividades escolares não são específicas do ensino remoto. A forma alienada como é feita, porém, foi intensificada nessa modalidade, talvez, pelo fato de tentarem reduzir o cotidiano escolar à realização de tarefas. Canário (2006; 2008) atrela essa forma alienada do trabalho escolar à organização da escola.

Todas as características organizacionais da escola – a compartimentalização disciplinar, a classe, a organização do espaço da aula e a sua repetição e a organização estandardizada do tempo, com base na repetição da unidade aula – configuram-na como um dispositivo de repetição de informações que funciona segundo o modelo fabril da linha de montagem, com base na segmentação de tarefas e em uma relação hierárquica forte. Tais características ajudam a conferir ao trabalho dos alunos (à semelhança do que acontece nas fábricas) um caráter alienado: há uma dissociação entre o sujeito e o trabalho que realiza (CANÁRIO, 2006, p. 31).

Nessa perspectiva, ao descrever os elementos que caracterizam o trabalho escolar dos alunos, Perrenoud (1995, p. 71) define que “um bom trabalho, na escola, é fazer um trabalho não remunerado, largamente imposto, fragmentado, repetitivo e constantemente vigiado”. A atividade escolar, embora se destine ao aluno, é definida e planejada pelo professor, fora do horário da aula. O aluno, portanto, não participa de sua elaboração. A ele cabe realizar o que o professor determinou. Essas atividades, em geral, têm formato repetitivo e estereotipado, e a realização delas costuma ocorrer em contexto demasiado fragmentado.

[as tarefas escolares] São dadas para serem executadas em alguns minutos, em meia hora ou duas horas. Além disso, muitas vezes trata-se de uma série de exercícios mais ou menos dispersos. Uma vez feitos e corrigidos, não se fala mais neles e passa-se à actividade seguinte. Este fraccionamento deve-se em larga medida à existência de um horário semanal (PERRENOUD, 1995, p. 70).

Por fim, o autor aponta a constante avaliação do professor e dos colegas de classe diante da tarefa realizada: “Fazer um bom trabalho, na escola, é ainda raciocinar, escrever, calcular, desenhar, expressar-se, ler, estando constantemente sujeito à observação do professor e, por vezes, à dos outros alunos” (PERRENOUD, 1995, p. 71).

Nesse sentido, a falta de interesse dos alunos pode ser entendida como uma recusa a participar desse jogo escolar, ou ainda, como manifestação das resistências, oposições e desvios com que o controle racionalizador (HUTMACHER, 1992) esbarra constantemente. Canário (2006, p. 32) salienta que o desinteresse dos alunos questiona de forma direta o

trabalho docente e “exprime o fato de o trabalho escolar parecer aos alunos como vazio de sentido, só justificado pela vontade do professor que o aluno procura decifrar”.

Considerar o sentido do trabalho escolar implica superar o ensino tradicional tanto em sua aplicação mecânica e descontextualizada dos conteúdos, quanto em seu modelo de organização escolar. Nesse sentido, o interesse e o desinteresse dos alunos configuram-se como modos de ser e agir que são constituídos a partir das inúmeras relações tecidas ao longo da vida. Essas relações, por sua vez, são condicionadas também pela forma escolar, isto é, por sua organização. Outro modo de organização da escola pode suscitar manifestações de interesse dos alunos pelas práticas escolares? É o que tentaremos responder ao longo desse trabalho.

CAPÍTULO 1 – A CRISE DA ESCOLA E A FALTA DE SENTIDO DO TRABALHO ESCOLAR

O que é comumente chamado de crise da escola pode ser compreendido pelo modo paradoxal como ocorreu sua democratização, que comprometeu o sistema escolar com a reprodução das desigualdades sociais, num contexto em que prometia justamente o contrário.

O diagnóstico atual da escola é sombrio e as referências à sua “crise” são recorrentes por três razões principais: baseada num saber cumulativo e revelado, a escola é hoje obsoleta, sofre de um déficit de sentido para os que nela trabalham, além de ser marcada também por um déficit de legitimidade, na medida em que faz o contrário do que promete [...]. Em um espaço temporal relativamente curto, a escola passou de um “tempo de promessas” para “um tempo de incertezas” (CANÁRIO, 2006, p. VII).

A transição de uma escola elitista para uma escola de massas é marcada pela expansão dos sistemas escolares e pela associação da escola como garantia de desenvolvimento, mobilidade social e igualdade. A Sociologia da Educação, notadamente *A reprodução*, de Pierre Bourdieu e Jean-Claude Passeron (1970), constata, no entanto, ser a escola reprodutora das desigualdades sociais. A não realização dessas promessas no processo de escolarização das camadas populares marca a passagem do otimismo para o desencanto e a incerteza em relação ao sistema escolar.

Esse quadro geral – compreendido como crise da escola – decorre em razão, pelo menos, de três fatores: (1) a forma como a escola estabelece a relação com o saber (firmada em um saber cumulativo e revelado); (2) a falta de sentido do trabalho escolar (marcada pela dissociação entre o sujeito e o trabalho que realiza); (3) a falta de legitimidade da escola, no sentido de fazer o contrário do que se propõe (reprodução e acentuação das desigualdades; fabricação da exclusão relativa¹) (CANÁRIO, 2006; 2008).

Embora esses fatores sejam complementares e se correlacionem, focalizamos, a princípio, mudanças na cultura escolar que contribuíram para a perda de sentido do trabalho escolar para professores (CANÁRIO, 2006; 2008; PÉREZ GÓMEZ, 2001; HARGREAVES, 1998) e para alunos (CANÁRIO, 2006; PERRENOUD, 1995; REIS, 2014), pois, como constata Canário (2008, p. 79), “o déficit de sentido é algo comum a professores e a alunos, prisioneiros, ambos e em conjunto, dos mesmos problemas e dos mesmos constrangimentos”.

¹ Com a democratização do acesso à escola, são deslocados para o interior dela expedientes sociais de seleção. *Exclusão relativa* refere-se a mecanismos de seleção que implicam na exclusão dos alunos classificados como piores. Tais mecanismos se somam às desigualdades decorrentes da segregação espacial urbana e da segregação e diferenciação escolar (expressas, por exemplo, na recusa a certas escolas e suas populações por parte dos profissionais de educação). *Excluídos relativos* foi a expressão utilizada por Pierre Bourdieu (1998) em seu texto “Os excluídos do interior” (2001).

A busca da eficácia, do rendimento acadêmico, a flexibilidade, a incerteza e a preparação tecnológica são constantes que encontraremos no horizonte atual da cultura escolar e docente, elaborada num clima social de racionalidade instrumental. [...] as tendências majoritárias na cultura escolar estão induzindo um papel docente que enfatiza o desenvolvimento das habilidades técnicas e de gestão, o isolamento dos professores e a desconexão com os alunos (PÉREZ GÓMEZ, 2001, p. 167).

Pérez Gómez (2001) indica elementos da cultura escolar e docente fundados na racionalidade instrumental², cuja ênfase recai na técnica, e não nos atores sociais (professor e aluno). Considerando a perda de sentido do trabalho escolar na perspectiva dos professores, Hargreaves (1998) trata da intensificação do trabalho docente, isto é, de processos de trabalho que tendem à desprofissionalização e desqualificação como elemento de mudança. Em linhas gerais, a intensificação do trabalho está vinculada ao caráter complexo e difuso que o ensino assume num contexto de colegialidade burocrática. Objetivos acadêmicos, culturais e sociais compõem exigências e expectativas em relação ao trabalho dos professores, ao lado de numerosas prescrições oficiais e administrativas, que implicam tarefas adicionais e, conseqüentemente, na redução do tempo, cujo efeito é sentido na relação entre professor e aluno.

[...] Apple salienta um efeito particular que a intensificação exerce sobre o sentido e a qualidade do trabalho docente: a redução de tempo e das oportunidades que dispõem, no ensino elementar, para demonstrarem cuidado, ligação e afecto pelos seus alunos, devido a sua preocupação programada com as tarefas administrativas e de avaliação (HARGREAVES, 1998, p. 133).

Além da intensificação, da colegialidade burocrática e da saturação de tarefas e responsabilidades como elementos que contribuem com a perda de sentido do trabalho escolar, Pérez Gómez (2001) acrescenta a exigência de renovação permanente e a urgência por resultados como aspectos disparadores de insatisfação e frustração do profissional docente.

A exigência de renovação permanente para fazer frente às necessidades mutáveis da sociedade, ao incremento vertiginoso do conhecimento científico e cultural, às características peculiares e desconhecidas de cada nova geração de estudantes, às solicitações de renovação metodológica derivada do desenvolvimento do conhecimento pedagógico, às demandas da Administração (que impõe modificações políticas e técnicas em cada mudança de governo, legitimadas em maior ou menor grau pela expressão majoritária da população nos processos eleitorais) provoca tanto a tendência positiva à mudança criadora como a frequente perda de sentido, o desconcerto e a frustração (PÉREZ GÓMEZ, 2001, p. 177-78).

² Racionalidade instrumental é entendida aqui a partir da definição de racionalidade tecnológica (MARCUSE, 1999/1941, p. 73-104). Trata-se, *grosso modo*, de uma forma de organização social, cuja gênese está situada no poder econômico, sobretudo, nos interesses de mercado. Dessa organização, desdobram-se a lógica da eficiência e da racionalização técnica que, em síntese, procuram inculcar padrões de comportamento nos sujeitos com vistas à manutenção da estrutura (interesses de mercado). As condições objetivas do sistema capitalista, portanto, afetam os modos de ser, agir e pensar dos sujeitos por meio da lógica da eficiência e da racionalização técnica, produzindo um tipo dominante de sujeito baseado na adaptação e na heteronomia.

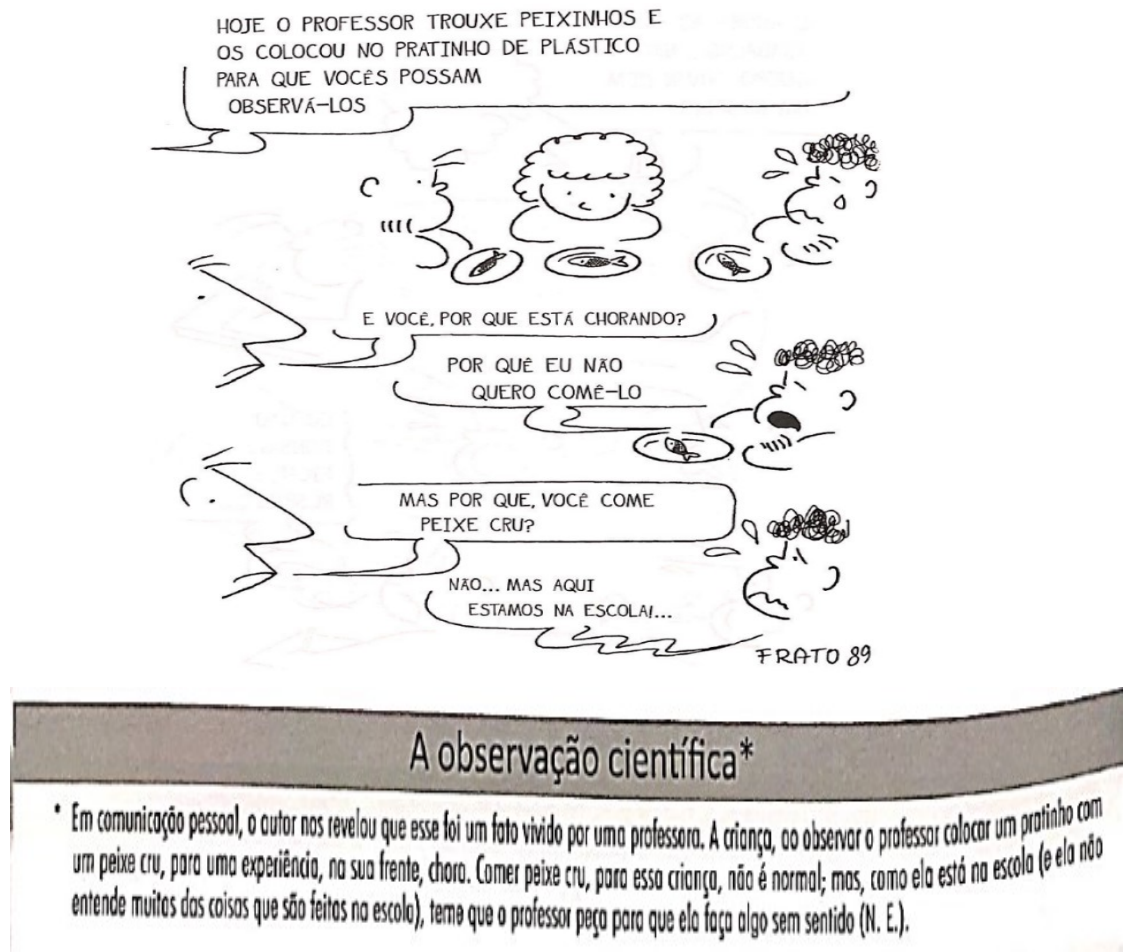
Em relação aos alunos, Perrenoud (1995) destaca a dimensão obrigatória do saber escolar, oriunda mais de uma pressão familiar e social que do poder legal; algo como um “mal necessário”, uma condição integrante às infâncias. O convencimento aos estudos vem por tentativas de apresentar às crianças um sentido intrínseco do aprender (interesse ou mobilização) ou as vantagens sociais da aprendizagem (mobilidade social). A condição de imposição do saber leva a manifestações de recusa e resistência pelos alunos: absenteísmo mental, escárnio, alheamento, investimento mínimo, desinteresse. O desinteresse é, portanto, uma expressão da ausência de sentido das atividades escolares. Canário (2006) indica a contradição entre a curiosidade e criatividade inerente às infâncias e a apatia das crianças frente ao trabalho escolar. Para o autor, é a maneira como é estabelecida a relação com o saber que explica a experiência penosa e enfadonha das crianças com o trabalho escolar.

Na raiz deste sentimento [de ausência de sentido para um trabalho escolar vivido como penoso e enfadonho pelas crianças] está o fato de, ao se basear na revelação, na cumulatividade de informações e na exterioridade, o ensino escolar menospreza a pessoa e a experiência do aprendente. Privilegiando as respostas (por oposição às perguntas), o ensino escolar promove a memorização e penaliza o erro (e, portanto, a experimentação). As crianças, os tais seres intrinsecamente curiosos, são desencorajadas de fazer perguntas e encorajadas a dar as respostas que lhes foram ensinadas. Quem faz as perguntas (os adultos) são aqueles que já conhecem as respostas. As perguntas não são a expressão de uma curiosidade genuína, mas, sim, uma maneira de controlar o trabalho dos alunos (CANÁRIO, 2006, p. 29-30).

A crítica do autor refere-se ao modelo dominante de organização escolar e se aproxima do controle racionalizador, conforme Hutmacher (1992), cuja lógica de ação é o controle das crianças. Dito de outro modo, transformar as crianças em alunos implica controle e inculcação de regras unilaterais. Uma das maneiras clássicas de a escola fazer isso é pela negação da experiência e pela tendência homogeneizadora da relação com o saber. Desse modo, não parece exagero afirmar que, no modelo dominante, tornar-se aluno é abrir mão de si (de sua experiência, de sua subjetividade).

A charge a seguir (Imagem 2) demonstra quão violenta é a negação da experiência infantil e o processo de tornar-se aluno. A fala da criança “Não... mas aqui estamos na escola!” revela nuances do jogo escolar, cuja única alternativa para as crianças é a da obediência passiva. A escola, assim, parece ser o lugar onde se deve fazer o que ordenam mesmo que o sentido disso seja desconhecido.

Imagem 2 – Charge de Tonucci (2019)



TONUCCI, Francesco. A solidão da criança. Campinas: Ciranda de Letras, 2019.

A respeito da influência que a experiência escolar exerce sobre a construção do (des)interesse do aluno jovem, Reis (2014) destaca fatores como o tempo excessivo, fragmentado e controlado; o paradoxo de um ambiente coletivo marcado pela exigência de *performance* individual e a constante renúncia de seus anseios.

[...] Parte da aprendizagem da vida na escola supõe: esperar, conter-se, submeter-se a ritmos coletivos; aprender a renunciar a desejos e a esperar que se cumpram; ser interrompido e ainda assim manter a atenção e o foco e se comportar como se estivesse sozinho, quando a realidade é bem distinta.

Espera-se dos alunos, então, que suportem heroicamente os contínuos rechaços, demoras e interrupções de seus anseios e desejos. Isso significa que devem ser capazes de, ao menos por um tempo, desligar seus sentimentos de suas ações. Também significa que têm que poder voltar a unir sentimentos e ações quando as condições forem apropriadas. Dito de outro modo, os alunos aguardarão com paciência a hora de falar quando chegar sua vez e, quando isto acontecer, terão de ser capazes de fazê-lo entusiasmamente (REIS, 2014, p. 23).

Reconhecendo que a crise de sentido do trabalho escolar atinge também os estudantes, Canário (2006; 2008) propõe a construção de outra relação com o saber por parte dos alunos, e de outra forma de viver a profissão por parte dos professores, que passa inevitavelmente pela construção de outra relação professor-aluno.

O déficit de sentido das situações escolares é, aliás, algo de comum aos professores e aos alunos [...]. Estes, principalmente quando se trata de crianças e jovens de origem pobre, devem ser encarados pelos professores como *aliados*, e não como “problemas”. A construção de uma imagem valorizada dos alunos constitui uma condição necessária para o desenvolvimento de uma relação pedagógica positiva. [...] A reinvenção do ofício de professor apela, hoje, para o procedimento inverso [que era transformar a criança em aluno], a *transformação dos alunos em pessoas* (CANÁRIO, 2006, p.22-3).

Grosso modo, em um contexto de incertezas, Canário (2006) e Pérez Gómez (2001) concordam que a escola precisa buscar uma nova legitimidade – que deve ser construída por dentro, pelos próprios agentes sociais –, fora da racionalidade instrumental e da intensificação do trabalho docente.

Canário (2006; 2008) afirma que recriar o sentido do trabalho escolar para professores e alunos passa por três orientações fundamentais: a aprendizagem pelo trabalho, e não para o trabalho; o estímulo ao ato intelectual de aprender e o exercício político do direito à palavra (isto é, a escola como espaço de vivência democrática). Essas orientações não se guiam de forma isolada, nem na lógica instrumental, de perspectiva técnica e estritamente funcional. Ao contrário, envolvem uma reorganização da escola. É diante disso que se investiga a relação entre sentido do trabalho e organização escolar: em que medida a construção de outra organização escolar pode fomentar o interesse dos alunos adolescentes pelas práticas escolares? Tal investigação demanda conhecer o que já se produziu sobre o interesse do aluno. É sobre o que nos debruçaremos no próximo capítulo.

CAPÍTULO 2 – O SENTIDO DO TRABALHO ESCOLAR E O INTERESSE DO ALUNO

2.1 ANÁLISE DA PRODUÇÃO ACADÊMICA SOBRE INTERESSE DO ALUNO

Situada a pesquisa no campo do sentido do trabalho escolar e, principalmente, do interesse do aluno, foi necessário realizar um levantamento da produção acadêmica nacional, com o objetivo de identificar quais foram as abordagens teóricas e metodológicas mobilizadas nas pesquisas sobre a temática. Este item, portanto, apresenta a análise de resumos de dissertações e teses defendidas nos programas de pós-graduação do país, entre 1994 e 2018, acessíveis no Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes). De modo preliminar, verificou-se que: (1) muitas pesquisas em educação focalizam a noção de interesse do aluno numa abordagem metodológica; (2) a compreensão desse conceito, embora citado recorrentemente, carece de fundamentação teórica e empírica; e (3) conceitos acerca do método de ensino, como aprendizagem significativa e práticas inovadoras, são cooptados por algumas pesquisas, e operam, ainda que implicitamente, na lógica instrumental.

O levantamento das produções foi organizado a partir da descrição e dos critérios apresentados e analisados no artigo intitulado “Escola como objeto de estudo nos trabalhos acadêmicos brasileiros: 1981/1998” (MARIN; BUENO; SAMPAIO, 2005). Considerando que o sentido do trabalho escolar passa também por motivar o aluno a aprender, foram selecionados os descritores *interesse* e *aluno*, e as áreas de conhecimento Educação e Ensino. No levantamento, foram considerados termos correlatos a *interesse*, como motivação e envolvimento, bem como seus antônimos (desinteresse, desmotivação, falta de envolvimento etc.). Foram critérios de exclusão os trabalhos: (1) com ausência dos descritores *interesse* e *aluno* (ou de termos correlatos) em título, resumo e/ou palavras-chaves; (2) que o nível de ensino é superior, salvo no caso de a área ser a de Educação (Pedagogia ou Licenciaturas); (3) da área de Educação Especial; (4) com publicação anterior à Plataforma Sucupira e que não foram encontrados em outras plataformas digitais. Dos 577 trabalhos encontrados, 96 estão relacionados ao interesse do aluno da Educação Básica. Desse total, 88 pesquisas são no nível do mestrado, sendo 49 mestrados acadêmicos, 39 mestrados profissionais e apenas 8 doutorados.

Tabela 1 – Distribuição dos trabalhos por tipo de pesquisa – 1994-2018

Tipo de pesquisa	n.	%
Mestrado Acadêmico	49	51%
Mestrado Profissional	39	41%
Doutorado	8	8%
Total	96	100%

Fonte: Capes. Dados organizados pela autora.

Embora *interesse* e *aluno* sejam os descritores selecionados, sua combinação, *interesse do aluno*, aparece como tema principal em apenas catorze trabalhos. Como destaca a tabela abaixo, mais da metade das pesquisas (54%) tem *metodologia de ensino e recurso didático* como temas principais.

Tabela 2 – Distribuição dos trabalhos por tema principal

Tema principal	n.	%
Metodologia de ensino	26	27%
Recursos didáticos	26	27%
Interesse dos alunos	14	15%
Práticas docentes	9	10%
Evasão escolar e reprovação	4	4%
Práticas discentes	3	3%
Organização do trabalho escolar	2	2%
Saberes docentes	2	2%
Aprendizagem	2	2%
Estado emocional do aluno	2	2%
Percepção dos alunos da escola	1	1%
Percepção de alunos e professores	1	1%
Formação leitora	1	1%
Transição escolar, interesse e acolhimento	1	1%
Competências	1	1%
Formação cultural	1	1%
Total	96	100%

Fonte: Capes. Dados organizados pela autora.

O uso de recursos tecnológicos (gamificação, Arduíno, robótica, *software*, aplicativo, *Webquest* e *Facebook*) aparece em dezoito dos trabalhos, dos quais onze têm *metodologia de ensino* como tema principal; seis, *recursos didáticos* e, apenas um, *práticas docentes*. Já a

categoria *multidisciplinar* compõe onze trabalhos. Dessas onze pesquisas, oito pertencem ao tema *metodologia de ensino* e três a *recursos didáticos*.

Tabela 3 – Interface das pesquisas com tecnologia e/ou multidisciplinaridade

Interface	n.	%
Não há	69	72%
Tecnologia	16	17%
Multidisciplinar	9	9%
Tecnologia e Multidisciplinar	2	2%
Total	96	100%

Fonte: Capes. Dados organizados pela autora.

Tabela 4 – Cruzamento entre tema principal e interface com tecnologia e/ou multidisciplinaridade

Tema principal	Tecnologia	Multidisciplinar	Tecnologia e multidisciplinar	Total
Metodologia de ensino	9	6	2	17
Recursos didáticos	6	3	—	9
Práticas docentes	1	—	—	1

Nota: o símbolo — equivale a nenhuma incidência.

Fonte: Capes. Dados organizados pela autora.

Observa-se que proposta didática representa a fonte de coleta de dados de dezessete trabalhos, cujo tema principal é *metodologia de ensino* e catorze para *recursos didáticos*. Desse modo, é possível inferir que, dos 52 trabalhos com estes dois temas, 31 tiveram proposta didática como fonte de pesquisa. Vale ainda destacar que, referente a esses temas, 32 trabalhos (82%) são do tipo mestrado profissional.

Tabela 5 – Cruzamento entre tema principal e fonte de coleta de dados (continua)

Fonte de coleta dos dados	Metodologia de ensino		Recursos didáticos		Práticas docentes		Interesse dos alunos		Outros temas (12)		Total	
	n.	%	n.	%	n.	%	n.	%	n.	%	n.	%
Proposta didática	17	65%	14	54%	1	11%	—	—	1	5%	33	34%
Alunos	1	4%	4	15%	2	22%	6	43%	9	43%	22	23%
Alunos e professores	2	8%	3	12%	2	22%	5	36%	1	5%	13	14%
Professores	3	12%	3	12%	4	44%	—	—	2	10%	12	13%
Documentos	1	4%	—	—	—	—	3	21%	2	10%	6	6%

Não menciona	—	—	2	8%	—	—	—	—	2	10%	4	4%
Objetos de aprendizagem	1	—	—	—	—	—	—	—	—	—	1	1%
Alunos, professores, gestão escolar e gerente da SME	—	—	—	—	—	—	—	—	1	5%	1	1%
Questionário	1	—	—	—	—	—	—	—	—	—	1	1%
Alunos, professores e coordenadora do Projeto Escola e Museu	—	—	—	—	—	—	—	—	1	5%	1	1%
Alunos evadidos, professores e especialista	—	—	—	—	—	—	—	—	1	5%	1	1%
Alunos evadidos	—	—	—	—	—	—	—	—	1	5%	1	1%

Nota: o símbolo — equivale a nenhuma incidência.

Fonte: Capes. Dados organizados pela autora.

Tabela 6 – Cruzamento entre tema principal e tipo de pesquisa

Tema principal	Doutorado		Mestrado acadêmico		Mestrado profissional		Total	
	n.	%	n.	%	n.	%	n.	%
Metodologia de ensino	1	13%	9	18%	16	41%	26	27%
Recursos didáticos	—	—	10	20%	16	41%	26	27%
Interesse dos alunos	4	50%	9	18%	1	3%	14	15%
Práticas docentes	—	—	7	14%	2	5%	9	9%
Evasão escolar e reprovação	—	—	2	4%	2	5%	4	4%
Práticas discentes	1	13%	2	4%	—	—	3	3%
Organização do trabalho escolar	—	—	1	2%	1	3%	2	2%
Saberes docentes	—	—	2	4%	—	—	2	2%
Aprendizagem	—	—	1	2%	1	3%	2	2%
Estado emocional do aluno	1	13%	1	2%	—	—	2	2%
Percepção dos alunos da escola	—	—	1	2%	—	—	1	1%
Percepção de alunos e professores	—	—	1	2%	—	—	1	1%
Formação leitora	—	—	1	2%	—	—	1	1%
Transição escolar, interesse e acolhimento	—	—	1	2%	—	—	1	1%
Competências	—	—	1	2%	—	—	1	1%
Formação cultural	1	13%	0	0%	—	—	1	1%

Nota: o símbolo — equivale a nenhuma incidência.

Fonte: Capes. Dados organizados pela autora.

Nota-se que, nesses trabalhos, em geral, o desinteresse do aluno aparece como justificativa de pesquisa. A falta de interesse do aluno pela aula ou pela aprendizagem justifica a pesquisa e seu contraponto a métodos de ensino tradicionais, com a proposição, por exemplo, de aprendizagem por projetos, aprendizagem baseada em problemas, metodologia ativa, aprendizagem significativa, ou por dado recurso didático, como roda de leitura, jogo eletrônico, sequência didática, experimento, aplicativo de celular e rede social. Os excertos abaixo, retirados do resumo das pesquisas analisadas, diferente do que apresenta Canário (2006), evidenciam uma perspectiva do interesse centrada na abordagem metodológica e na satisfação imediata. Em outras palavras, basta mudar o método que o aluno desinteressado passará a se interessar pela aula. Não há menção nos resumos às condições objetivas que determinam o interesse e o desinteresse, assim como não é apresentada uma fundamentação teórica ou empírica de sua compreensão.

O profissional educador deve superar a exclusividade do uso do método tradicional de ensino, pois essa prática torna as aulas monótonas e os processos de ensino e aprendizagem desmotivantes e cansativos. Nessa premissa, o professor deve valer-se de estratégias de ensino interativas e dinâmicas, que possibilitem uma aprendizagem mais prazerosa, despertando o interesse do aluno na busca pelo conhecimento. A metodologia de ensino Aprendizagem Baseada em Projetos é uma alternativa que pode auxiliar o docente no alcance dos objetivos de aprendizagem, devido à motivação e envolvimento pessoal que propicia, por colocar o aluno como sujeito ativo no processo de aprendizagem (ALMEIDA, 2017, p. VII).

Atualmente percebe-se que é necessário romper com os paradigmas do ensino tradicional, onde o aluno por vezes é visto apenas como um receptor de informações. É preciso adotar novas práticas pedagógicas, que despertem o interesse de aprendizagem nos alunos. Este trabalho apresenta uma aplicação da (ABP) Aprendizagem Baseada em Projetos, uma metodologia ativa de ensino aprendizagem, que estimula o desenvolvimento de competências e desafios, onde os alunos se envolvem com problemas reais da sociedade, buscando alternativas para o desenvolvimento de soluções (ROSA, 2017, p. VI).

A perspectiva desses resumos se referenda no discurso da inovação pedagógica³ e da pedagogia ativa, cujos postulados remontam ao movimento da Escola Nova. Saviani (1999, p. 62) problematiza essa concepção ao indicar que, com a Escola Nova, a dimensão política escolar refluí: “De uma preocupação em articular a escola como um instrumento de

³ O conceito de inovação é compreendido aqui a partir da formulação de Sebarroja (2017, p. 77-8): “[...] la innovación apuesta por una noción holística de los contenidos que abarca todas dimensiones y componentes que contribuyen al crecimiento y enriquecimiento de las personas: lo que tradicionalmente se ha conocido como educación integral y más recientemente se define como inteligencias múltiples, donde se funde la cognición y la afectividad, la razón y la ética, lo sensorial y lo social”. “[...] a inovação está comprometida com uma noção holística de conteúdo que abarca todas as dimensões e componentes que contribuem para o crescimento e enriquecimento das pessoas: o que tradicionalmente se conhece como educação integral e mais recentemente é definido como inteligências múltiplas, em que se fundem a cognição e a afetividade, a razão e a ética, o sensorial e o social” (Tradução livre da autora).

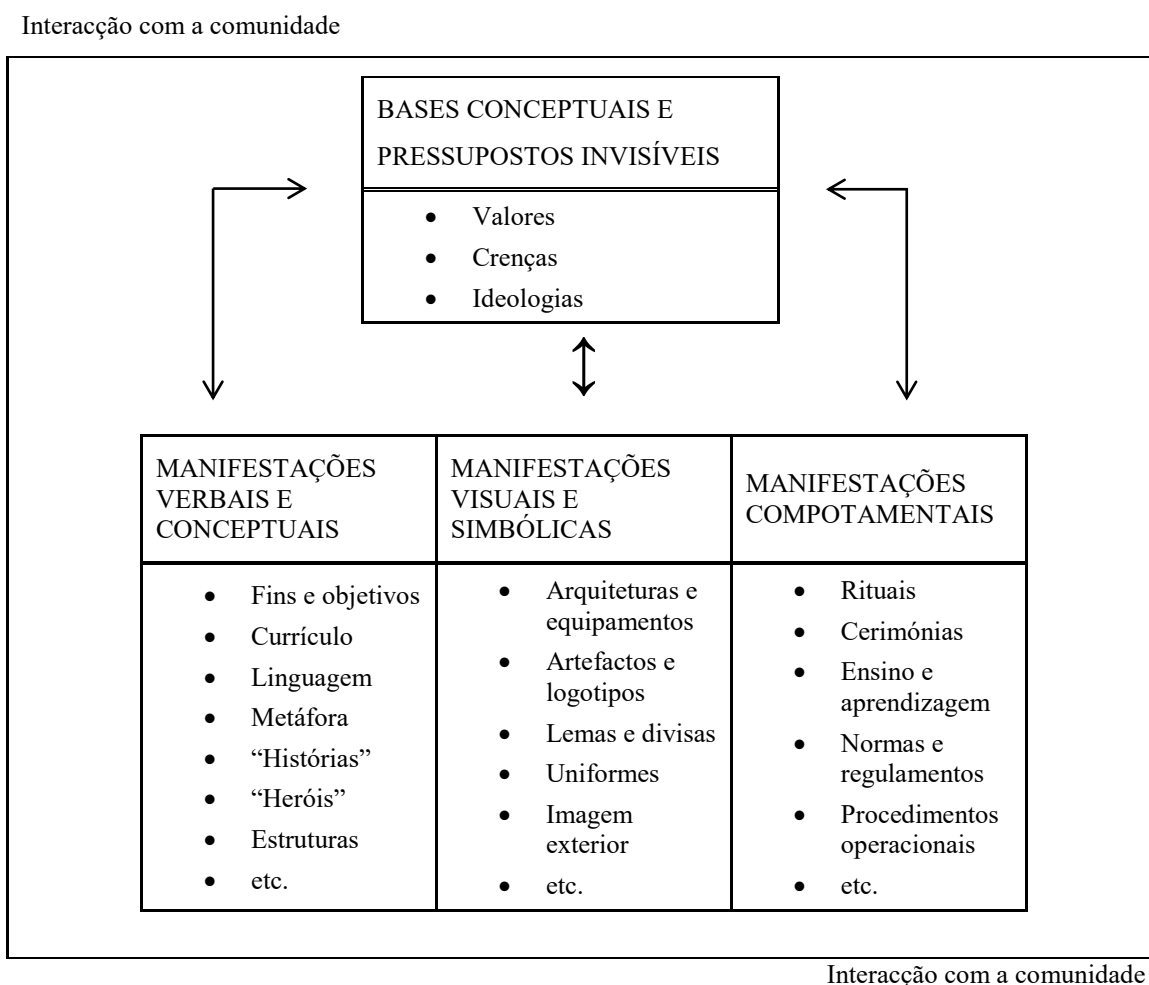
participação política, de participação democrática, passou-se para o plano técnico-pedagógico”.

Situada no plano técnico-pedagógico, a ênfase dos resumos destacados está em criticar o ensino tradicional, apresentando um método ou recurso didático que parece superá-lo. Aquilo que falta no ensino tradicional é encontrado na proposta inovadora: “motivação” e “envolvimento pessoal” ou “com problemas reais da sociedade”. No entanto, embora assertivos, os resumos não demonstram como isso foi, de fato, atingido. Ademais, a novidade metodológica vem acompanhada de um protocolo elaborado a partir de uma linguagem instrumental: “metodologia ativa de ensino-aprendizagem”; “estratégias de ensino interativas e dinâmicas”; “estimular o desenvolvimento de competências e desafios”; “envolver os alunos com problemas reais da sociedade”; “desenvolver soluções”; “colocar o aluno como sujeito ativo no processo de aprendizagem”. O que, de fato, isso significa? Como ressaltam Aquino e Boto (2019, p. 27), “a busca por transformação das práticas não costuma ser acompanhada de um diagnóstico preciso sobre quais coisas deveriam ser de fato transformadas”. Por isso, os autores definem inovação pedagógica como um antigo-novo imperativo. Na forma, esse discurso se impõe como imprescindível. No conteúdo, seu teor nada mais é que a reiteração discursiva dos pressupostos escolanovistas: “um imperativo, a rigor, antigo, não obstante travestido de perpétua novidade” (2019, p. 28).

Nesse sentido, a centralidade na metodologia de ensino é insuficiente como contraponto ao ensino tradicional, porque, entre outros, não altera a estrutura na qual foi edificada a escola. Essa estrutura, como sabemos, foi construída tendo como base justamente o ensino tradicional. Essa modalidade é entendida aqui como uma organização escolar centrada no ensino (e não na aprendizagem), a partir da lógica cumulativa de conhecimento, ordenada pela repetição e reprodução de informações, em que o professor ensina um “grupo como se se tratasse de um só indivíduo” (CANÁRIO, 2006, p. 39). Sua estrutura física define a sala de aula como espaço central de ensino, cujo arranjo se dá em fileiras, com os alunos dispostos de costas uns para os outros e todos de frente para o professor e a lousa. Os alunos são organizados por turma, geralmente pelo critério de faixa etária. As aulas são divididas por disciplinas e dispostas numa grade horária, em que o tempo da aula varia entre 45 e 60 minutos. A relação do aluno com o saber é marcada pela exterioridade, de modo que sua experiência é ignorada nesse processo. Já as relações de poder se constituem de modo unilateral, sendo, portanto, de cunho autoritário. Em uma frase, o modelo dominante de organização escolar é similar ao da produção industrial.

A contraposição a esse modelo não está alheia a contradições. A pedagogia ativa, corrente na qual situamos a proposta didática dos resumos analisados, enfatiza mudanças metodológicas como forma de superar o ensino tradicional, deixando de lado diversos elementos da cultura organizacional da escola (tempo, espaço, materiais e recursos, organização do trabalho docente, agrupamento dos alunos etc.). O quadro abaixo (NÓVOA, 1992, p. 30) ilustra a complexidade da cultura escolar, evidenciando como ela é composta de vários elementos que condicionam sua organização interna, bem como as relações e interações vivenciadas no interior da própria escola e com a comunidade escolar. Nesse sentido, embora relevante, analisada de modo isolado, a perspectiva metodológica não só é insuficiente para pensar uma nova legitimidade para a escola, como também escamoteia a crise da escola e a falta de sentido do trabalho escolar.

Quadro 1 – Elementos da cultura organizacional



Fonte: NÓVOA, 1992, p. 30.

Em síntese, até o momento, foi possível verificar que, em um levantamento cujo centro de busca é *interesse e aluno*, pesquisas voltadas à metodologia de ensino e a recursos

didáticos são as mais numerosas. Evidenciou-se também que as pesquisas com esses eixos temáticos elegem a proposta didática como fonte de coleta de dados. É preciso destacar ainda que o resultado de todos os trabalhos com esses dois temas constata aumento de interesse dos alunos pelo conhecimento escolar e/ou a constatação da aprendizagem do conteúdo, conforme ilustram os trechos abaixo, extraídos dos resumos de três das pesquisas selecionadas.

O estudo revelou que o uso do software educativo P3D melhorou a participação, o engajamento e o rendimento dos alunos nas aulas de Ciências. De acordo com os dados coletados, ficou constatado que os alunos demonstraram mais motivação, concentração, participação, interação e atenção durante a aula e o professor foi impulsionado a propor novas estratégias e formas de abordar os conteúdos. Para os alunos, a exploração do ambiente em três dimensões (3D) possibilitou uma melhor compreensão da função, do funcionamento e das estruturas dos órgãos do sistema digestório (GOMES, 2015, s/p).

Os resultados encontrados demonstram que o uso das tecnologias em projetos educacionais apresentam[sic] características que permitem conceber um processo de ensino-aprendizagem mais dinâmico, colaborativo e voltado à realidade dos alunos, visando uma aprendizagem significativa e a tomada de consciência (CURSINO, 2017, p. IX).

Os resultados demonstraram que, a aplicação da ABP [Aprendizagem Baseada em Projetos] no ensino relacionado às áreas do saber: Física, Geografia, História, Arte, Língua Portuguesa e Matemática, permitiu grande envolvimento dos alunos ao trabalharem em grupos, respeitando opiniões diversas, gerando maior estímulo à criatividade na resolução de problemas reais e demonstrando indícios de argumentação científica. Permitiu também que as sugestões dos alunos fossem recebidas pela escola como projetos reais de aplicação, colaborando na redução de desperdícios hídricos e no consumo sustentável da instituição (ROSA, 2017, p. VI).

Um dos desdobramentos da democratização do ensino foi ter desestabilizado os modos de funcionamento da escola. François Dubet e Danilo Martuccelli (1998) apontam o rompimento do acordo prévio que havia entre escola e estudante, em razão de compartilharem semelhante capital cultural e social. A chegada de alunos das classes populares à escola é marcada pelo não compartilhamento das normas e valores canônicos da escola. Essa perda de hegemonia, ao mesmo tempo que é conflituosa, permite uma abertura a manifestações infantis e juvenis, antes pouco expressivas. Diante de processos de socialização e subjetivação tão diversos e plurais, como é possível uma proposta didático-metodológica ser unânime como indica a conclusão de boa parte dos resumos analisados: “Os resultados apontam que a leitura dos romances policiais durante as rodas de leitura atingem[sic] seus objetivos: despertar a atenção, exercitar a leitura como prática democrática, ampliar a compreensão leitora e expressão oral”? (ALVES, 2018, p. VI).

Ademais, os excertos revelam um movimento comum dessas pesquisas, que pode ser sintetizado da seguinte maneira: inicialmente, há uma rejeição ao modelo tradicional de ensino. Essa rejeição justifica o modelo ou recurso defendido pelo pesquisador, geralmente

nomeado de inovador. Esse modelo ou recurso promete atender aquilo que o ensino tradicional não atende (o interesse e/ou a aprendizagem do aluno). Há uma aplicação dessa proposição inovadora por meio de uma proposta didática, elaborada e executada pelo próprio pesquisador, cujo resultado comprova o atendimento das expectativas levantadas.

O que está indiretamente comunicado nesses resumos é que basta aplicar o método descrito corretamente, conforme protocolo instrumental. Se der errado, o problema está no sujeito que o aplicou, jamais no método. Em outras palavras, esse modelo inovador se firma numa aparência de eficiência e racionalidade técnica. E, reiterado como perpétua novidade (AQUINO; BOTO, 2019), ele se torna discurso dominante. A relevância que as metodologias ativas toma nas pesquisas acadêmicas, sobretudo nos mestrados profissionais, revela a força desse movimento de inculcação.

Há um caráter perverso nessa vertente que, vale dizer, reforça a racionalidade instrumental e a intensificação do trabalho docente, apresentadas no capítulo anterior. A possibilidade de mudança está toda centrada na ação docente. Na busca por solucionar algo (no caso dessas pesquisas, o ensino tradicional), o sujeito o faz caindo na armadilha daquilo que pensa criticar. No fundo, a estrutura escolar não só permanece a mesma, como é poupada. As instituições públicas representam 72% do *locus* dessas pesquisas. Ao isolar na abordagem metodológica a dimensão do interesse do aluno, são escamoteados os impactos que as ações políticas educacionais têm sobre a instituição escolar e o trabalho docente.

Como apontam Nóvoa (1992) e Marin (2012), essas ações políticas abrangem diversos níveis: a organização geral do trabalho das escolas (nível macro), a organização interna das escolas (nível *mezzo*) e aspectos da gestão escolar e das condições de trabalho do professor (nível micro). Estabelecer esses cruzamentos permite qualificar a compreensão da categoria *complexidade no trabalho docente* (MARIN, 2012). Afinal, definições de políticas públicas e de gestão escolar reverberam na estrutura e nas condições em que atuam o professor e o aluno. Não se trata de desprezar a dimensão metodológica, e sim de compreendê-la em conjunto com outros fatores igualmente significativos para a organização escolar e o sentido do trabalho para professores e alunos.

Nessa perspectiva, Canário (2006) e Hargreaves (1998) alertam que o insucesso das reformas educacionais tem a ver com seu caráter fragmentário – que ignora o global e o sistêmico – e a crença de que todos os problemas têm uma solução, e não de que toda solução (ou mudança) traz novos problemas. Diante disso, um dos eixos estratégicos proposto por Canário (2006) para pensar a reinvenção da escola passa pela ruptura com as invariantes

organizacionais (modos de organização do tempo, do espaço, dos materiais, do agrupamento de alunos etc.).

À primeira vista, parece haver consonância entre a perspectiva de Canário (2006) e de boa parte dos resumos analisados e destacados aqui, no que diz respeito à necessidade de mudança, o que, em quase a totalidade dos resumos, pode ser entendida como superação do ensino tradicional. No entanto, é importante frisar que os trabalhos cujo tema principal era *metodologia de ensino* ou *recurso didático*, além de naturalizar conceitos-chaves como interesse, não mencionam qualquer alteração na organização escolar, o que nos leva a crer que essas pesquisas sugerem ser possível despertar o interesse dos alunos e garantir a aprendizagem dos conteúdos sem qualquer alteração no modo de organização escolar, ou ainda, como se essa modalidade organizativa fosse natural, e não determinada.

A invenção de modos alternativos de gerir os tempos e os espaços, novas formas de articulação dos saberes disciplinares e modalidades de trabalho colaborativo dos professores são condições para fazer evoluir o estabelecimento de ensino de um sistema de repetição de informações para um sistema de produção de saberes. Visto como um meio de vida, a escola deverá multiplicar as oportunidades de aprendizagem, enfatizando, por oposição de uma pedagogia ativa, a concepção de uma aprendizagem interativa (CANÁRIO, 2006, p. 19-20).

Nesse sentido, é possível perceber que a compreensão do interesse do aluno presente em quase a totalidade dos resumos se aproxima do senso comum, como se houvesse um único modo de entender e manifestar interesse. Torezin (2006) sinaliza que as noções originárias do conceito de interesse foram elaboradas por John Dewey, Edoaurd Claparède, Edward Lee Thorndike, Albert Gates e Ovide Decroly. Das 96 pesquisas levantadas, John Dewey compõe o referencial teórico de dois trabalhos, enquanto Edoaurd Claparède e Ovide Decroly são mencionados apenas em um.

Finalmente, apenas um resumo apresentou sua compreensão acerca do interesse e desinteresse dos alunos.

Sob a perspectiva da sociologia, na pesquisa buscou-se desnaturalizar o conceito de interesse, assumindo-o como uma construção sócio-histórica, como algo aprendido; e, a partir daí, compreender de que forma a ambiência familiar e as experiências sociais e de escolarização constituem elementos configuradores da relação do aluno do ensino médio com o conhecimento escolar (REIS, 2014, p. 3).

Como última consideração, o levantamento realizado revela a tendência em abordar o interesse do aluno sobretudo pelo viés da técnica de ensino, tanto que 67 trabalhos estão atrelados a algum componente curricular. Além disso, a tabela abaixo revela que *saberes* é campo temático de maior abrangência (59%) que *alunos* (28%).

Tabela 7 – Distribuição dos trabalhos por campo temático

Campo temático	n.	%
Saberes	57	59%
Aluno	27	28%
Professores	8	8%
Escola	3	3%
Aluno e Professor	1	1%
Total	96	100%

Fonte: Capes. Dados organizados pela autora.

Tabela 8 – Cruzamento entre tema principal e campo temático

	Saberes		Aluno		Professores		Escola		Aluno e Professor		Total	
Tema principal	n.	%	n.	%	n.	%	n.	%	n.	%	n.	%
Metodologia de ensino	25	96%	1	4%	—	—	—	—	—	—	26	100%
Recursos didáticos	25	96%	1	4%	—	—	—	—	—	—	26	100%
Práticas docentes	3	33%	1	11%	5	56%	—	—	—	—	9	100%
Interesse dos alunos	2	14%	11	79%	—	—	1	7%	—	—	14	100%
Outros	2	10%	13	62%	3	14%	2	10%	1	5%	21	100%
Total	57	59%	27	28%	8	8%	3	3%	1	1%	96	100%

Nota: o símbolo — equivale a nenhuma incidência.

Fonte: Capes. Dados organizados pela autora.

A inexpressiva menção à organização escolar e a naturalização de conceitos-chaves, como aluno e interesse, indicam a insuficiência de uma abordagem metodológica de ensino. O caráter central que a técnica de ensino assume nos resumos tornam invisíveis os sujeitos docente e discente das pesquisas, ao mesmo tempo em que reforçam a lógica da racionalidade instrumental e da intensificação do trabalho docente. Em contraposição, Canário (2006) sinaliza a escola como meio de vida. Desse modo, o sentido da mudança passa por considerar as relações e interações humanas: “A mudança no modo de tratar os alunos implica mudar a natureza das situações educativas, quer em nível da relação com o saber, quer em âmbito das relações de poder” (CANÁRIO, 2006, p.22-3).

Esse aspecto interativo está ligado ao conceito de cultura escolar ou, como afirma Pérez Gómez (2001), na concepção de escola como um entrelaçamento de culturas. O presente levantamento revela justamente uma lacuna nesse campo. Dos catorze trabalhos cujo tema principal é *interesse do aluno*, oito estão vinculados a um componente curricular específico, e quatro estão relacionados a conhecimento ou atividade escolar. Percebe-se, portanto, a tendência em atrelar o interesse do aluno apenas à metodologia de ensino, desconsiderando a complexa rede de culturas que configura a vida escolar.

Ao abordar a cultura experiencial como uma das camadas da cultura escolar, Pérez Gómez (2001) endossa a perspectiva de Canário (2006) acerca da aprendizagem interativa, na medida em que demonstra como as interações sociais que o sujeito estabelece ao longo de seu processo de desenvolvimento são fundamentais para a formação dos modos de sentir, conhecer e atuar de cada sujeito. Isso significa que a plataforma cognitiva, afetiva e comportamental de cada um é elaborada por meio das diversas interações vividas e acumuladas, as quais estão situadas em dados contextos sociais, que, por sua vez, influenciam não só os modos de interação, como também os códigos linguísticos, os conteúdos, os valores, a linguagem etc.

Como afirma López (1992), este vínculo afetivo, denominado apego, que a criança estabelece com as pessoas que interagem de forma privilegiada com ela não só é responsável pela segurança afetiva necessária para o desenvolvimento de outras funções mentais, como também orienta num determinado caminho o sentido dessas mesmas funções mentais. O menino e a menina constroem um modelo mental das relações humanas, de suas possibilidades e limitações não em função de sua análise crítica da realidade cultural, mas em virtude do tipo de relações e de pessoas com as quais estabelece o vínculo afetivo privilegiado e dos efeitos que experimentam como consequências de tais relações. A partir dessa plataforma afetivo-cognitiva de significados, interpreta as possibilidades e as expectativas de futuras interações (PÉREZ GÓMEZ, 2001, p. 232-3).

Assumir a escola como uma rede de culturas nos convida a olhar os componentes da cultura organizacional da escola *em relação* uns com outros. Ao reduzir à dimensão metodológica essa rede de culturas que confere à escola um caráter complexo e multifacetado, o que o discurso em torno da pedagogia ativa faz é alimentar a racionalidade instrumental e a lógica da eficiência. Nas palavras de Saviani (1999, p. 77), trata-se de recompor os mecanismos de hegemonia da classe dominante.

[...] ao estender sua influência em termos de ideário pedagógico às escolas da rede oficial, que continuaram funcionando de acordo com as condições tradicionais, a Escola Nova contribuiu pelo afrouxamento da disciplina e pela secundarização da transmissão de conhecimentos, para desorganizar o ensino nas referidas escolas. Daí, entre outros fatores, o rebaixamento do nível da educação destinada às camadas populares (SAVIANI, 1999, p. 77).

Passemos agora a algumas considerações sobre o conceito de interesse que, desde o final do século XIX, tem mobilizado as discussões educacionais.

2.2 INTERESSE E DESINTERESSE DO ALUNO

É pelo movimento da Escola Nova que, no Brasil, o conceito de interesse chega à educação básica. Desde então, parece consenso dizer que o interesse do aluno é crucial para a aprendizagem. Esta, afirma Canário (2006, p. 25), “consiste em um trabalho que o sujeito realiza sobre si próprio”. Nesse sentido, tanto melhor será o trabalho realizado, quanto maior for o seu engajamento nele. No entanto, embora essa noção pareça consensual, há uma lacuna ou, ao menos, uma imprecisão na definição do que vem a ser interesse do aluno. O que caracteriza um aluno interessado ou desinteressado? Quais são as concepções de interesse e desinteresse? Quais as características desse conceito?

A forma como o campo educacional lida com esse conceito é, no mínimo, paradoxal. Ao mesmo tempo em que o interesse do aluno é considerado algo primordial para o processo de ensino-aprendizagem, a análise dos resumos das produções acadêmicas sobre interesse escolar, apresentada anteriormente, constata que esse conceito é abordado de forma naturalizada e desconsidera as condições objetivas e subjetivas que determinam o interesse e o desinteresse dos alunos.

Torezin (2006), ao estudar o conceito de interesse na educação brasileira, remonta aos autores-referência como Herbart, John Dewey, Edoard Claparède, Edward Lee Thorndike, Albert Gates e Ovide Decroly. Em linhas gerais, a autora constata que, para todos eles, o interesse reflete uma relação entre sujeito e objeto. A divergência encontra-se justamente na forma como essa relação é estabelecida.

Para Herbart o interesse está no objeto, é externo ao indivíduo e passivo. Ao contrário de Dewey, que o considera como a relação consciente e ativa do eu com o meio, integrado em um ato social. Claparède, por sua vez, também o considera como um elemento ativo, mas o relaciona às necessidades do indivíduo. Para Thorndike e Gates, o interesse deve ser utilizado como um dos critérios de escolha das matérias e métodos a serem utilizados pelo professor. Por fim, Decroly, propõe um programa baseado nos centros de interesses (TOREZIN, 2006, p. 73).

É a partir de Herbart, no final do século XIX, que os estudos sobre interesse ganham relevância, direcionando-se sobretudo para a área da psicologia. De acordo com esse autor, o interesse é determinado pelo objeto. É ele que atrai o sujeito. Nesse sentido, é tarefa do ensino promover a melhor apresentação desse objeto. O interesse, por isso, é múltiplo como são múltiplos os objetos.

A ênfase no objeto é perceptível quando se observa os cinco passos formais do método de ensino proposto por Herbart (preparação, apresentação, assimilação por comparação, generalização e aplicação), referentes ao que nomeamos ensino tradicional (SAVIANI, 1999). A preparação implica recordar o já conhecido. A apresentação, centrada no professor, trata de colocar ao aluno um conhecimento novo (objeto), que deverá ser assimilado por ele em comparação com o conhecimento apreendido/recordado. Em seguida, assimilado o novo conhecimento, o aluno será capaz de identificar os elementos que compõem o conhecimento apreendido. Enfim, ele poderá aplicar o conhecimento recém-assimilado, ou seja, demonstrar o que aprendeu. No método herbartiano, portanto, a atividade do sujeito é organizada em torno do objeto (conhecimento).

Para Dewey, o interesse é um ato social, isto é, está relacionado à própria atividade, ou melhor, à ação do sujeito na relação com o objeto. De acordo com ele, o interesse pode ser considerado um atributo ativo, pessoal e objetivo. Ativo, porque o que relaciona sujeito e objeto é marcado por uma atividade do sujeito. É pessoal por se tratar de algo que importa para o sujeito. Por fim, é objetivo, pois essa atividade é dirigida a um objeto. A esse respeito, Torezin (2006, p. 35) alerta que, para Dewey, “é um erro supor que o objeto é que desperta a atividade pessoal. O objeto só interessa ao sujeito na medida em que favorece a concretização de sua atividade”.

A centralidade que a atividade assume em Dewey é perceptível no método experimentalista da Escola Nova, que aproxima ensino de pesquisa. Nele o ensino é uma atividade, a qual apresenta determinado problema, dificuldade ou obstáculo. Essa atividade promove, assim, o levantamento dos dados, a partir dos quais as hipóteses são formuladas, em seguida, testadas e, por fim, confirmadas ou refutadas. Tal método centra-se nas motivações e interesses da criança em desenvolver os procedimentos que a conduzam à posse de conhecimentos capazes de responder a suas dúvidas e curiosidades (SAVIANI, 1999, p. 57).

Claparède, por sua vez, diverge de Dewey. Ele concebe o interesse como uma atividade natural, que foi acionada para atender alguma necessidade do sujeito. A necessidade rompe o estado de equilíbrio em que se encontra o sujeito. A atividade é, assim, acionada, no sentido de buscar o objeto que permita ao sujeito recuperar esse estado inicial. Essa busca é motivada por uma necessidade do sujeito que o autor define como interesse. Desse modo, a educação para Claparède assume um caráter funcional, de maneira a ativar os interesses espontâneos das crianças com a função de garantir os fins futuros, previstos nos programas escolares.

Ao deslocar o interesse do objeto para o sujeito, Torezin (2006) assinala a perspectiva psicológica de Dewey na definição desse conceito.

A atividade em marcha dentro de cada um de nós [o interesse], segundo Dewey (1978), por vezes é direta e imediata, isto é, seu fim é a própria atividade, satisfazendo a si e por si mesma, outras vezes, é indireta e mediata, ou seja, coisas indiferentes não são imediatamente interessantes, elas se tornam interessantes a partir do momento em que suas relações e ligações tornam-se conscientes. A visão das coisas deve ir além do primeiro plano, o que só é possível na medida em que essa visão cresce em experiência, possibilitando que um fato ou uma ação não sejam mais encarados em si mesmos, mas como parte de um todo maior. Se o indivíduo tem consciência da relação de suas ações com o todo, a coisa passa a interessá-lo (TOREZIN, 2006, p. 36).

O interesse, portanto, pode ser direto e imediato ou indireto e mediato. Para Dewey, a consciência do sujeito e o interesse mediato são indissociáveis. Por isso, não é possível limitar-se apenas ao interesse direto.

Em suma, ainda que seja abordado de formas diferentes pelos autores, é fato concordante a relevância e a centralidade do conceito de interesse no processo de ensino-aprendizagem. Além disso, para Herbart, Dewey e Claparède, interesse e atividade estão relacionados, ou seja, “sem interesse, não há atividade, portanto, não há aprendizado ou educação” (TOREZIN, 2006, p. 40).

Krapp e Lemos (2002), por meio de diversas pesquisas, dedicam-se à análise do interesse como condição de aprendizagem. Em linhas gerais, interesse é definido como uma relação entre sujeito e objeto sob a influência de dado contexto. Os autores também entendem interesse como uma forma especial de motivação, que pode ser intrínseca ou extrínseca. Na primeira vertente, os alunos são interessados em aprender e compreender as atividades. O estímulo para aprender não está nas notas. Ampliar seus conhecimentos e seu repertório é a fonte de motivação. Já, na motivação extrínseca, os alunos são mais orientados para a realização, ou seja, realizam determinadas atividades (como conseguir destaque, ser melhor que os colegas, conseguir notas altas) com o intuito de alcançar outro objetivo, esse sim, importante (o reconhecimento da família ou dos professores, o acesso a uma universidade, por exemplo).

Os autores apontam três concepções de interesse: (1) interesse individual, isto é, como uma disposição do sujeito; (2) interesse situacional, ou seja, como uma característica do contexto/ambiente de aprendizagem; (3) interesse como estado psicológico.

Como disposição do sujeito, o interesse está relacionado com qualidades cognitivas e afetivas. Por isso, ações baseadas no interesse tendem a promover experiências emocionais e cognitivas positivas. A combinação entre qualidades cognitivas e afetivas positivas resulta na identificação entre sujeito e objeto de interesse. Desse modo, não há distinção entre *ter* que

fazer e *querer* fazer. Isso indica que a probabilidade de o sujeito se engajar em ações que oferecem a ele liberdade de escolha é maior. Isso porque estar interessado caracteriza-se “por uma elevada prontidão para testar, aprender e assimilar novos conhecimentos e expandir competências de determinado domínio” (KRAPP; LEMOS, 2002, p. 81).

Como um conceito relacional, interesse envolve, em formas e níveis diferentes, a interação entre sujeito, objeto e espaço. O objeto de interesse pode referir-se a inúmeros elementos: “coisas concretas, a um tema, a um tópico, a uma ideia abstrata ou a qualquer conteúdo do espaço vital representado cognitivamente” (KRAPP; LEMOS, 2002, p. 80). A característica principal do interesse situacional refere-se a sua adesão ao conteúdo ou especificidade do objeto. Assim, interesse pode ser entendido como (1) interação do sujeito com o meio e (2) como relação específica entre o sujeito em desenvolvimento e determinado conteúdo de seu espaço vital.

Consideradas as concepções e as características gerais do interesse, os autores passam a investigações científicas que tratam da influência do interesse sobre o rendimento acadêmico dos alunos. É o caso do Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA), estudo que avalia conhecimentos e competências dos alunos de diversos países e identifica, por meio de métodos correlacionais, fatores associados aos melhores e aos piores desempenhos. O resultado do PISA 2000 – que avaliou o desempenho de 265 mil alunos de quinze anos, de 32 países industrializados no quesito leitura, matemática e ciência – verificou a correlação entre interesse e desempenho. Os autores acima referidos destacam que, embora não seja possível precisar a natureza e a força dessa correlação, a demonstração de sua existência já é em si um dado relevante, que deve ser considerado na prática educativa e em futuras investigações.

Grosso modo, de acordo com Krapp e Lemos (2002), os estudos empíricos demonstram que as competências cognitivas são mais importantes do que os fatores motivacionais para explicar as diferenças de rendimento. Entretanto, é o fator motivacional que predomina quando a maior parte dos alunos já domina conhecimentos e competências básicas. Por isso, concluem os autores, quanto maior o nível de escolaridade, maior a influência dos fatores motivacionais.

Quanto à agência do interesse sobre a aprendizagem, Krapp e Lemos (2002) se apoiam em estudos experimentais, realizados sob condições controladas com alunos muito interessados ou desinteressados, cuja tarefa era aprender o conteúdo de um texto. De início, foram avaliados interesse temático, inteligência verbal e conhecimento prévio dos alunos. Em seguida, eles liam um texto e respondiam a um teste, que avaliava a estrutura de

conhecimento. Os resultados apontam que o interesse temático influencia a compreensão leitora. O aluno muito interessado na leitura presta mais atenção no texto; é capaz de estabelecer relação entre as partes dele e de extrapolá-lo (relacionando-o com outros elementos de seu repertório). É importante ressaltar que os efeitos do interesse são notados em aprendizagens conceituais e intensivas, e não no nível de memorização superficial.

Em suma, Krapp e Lemos (2002) defendem que identificar os interesses dos alunos por diversos assuntos é fundamental para promover a motivação para a aprendizagem em diversas disciplinas.

Ainda em relação à influência do interesse na aprendizagem, são apontadas três variáveis que podem fortalecer ou enfraquecer os efeitos do interesse. São elas: atenção, comportamento ou estratégia de aprendizagem e natureza da experiência.

Segundo os autores, não há relação causal entre interesse, atenção e resultado de aprendizagem. Considerando que o controle de atenção é um fenômeno complexo, são apresentados dois sistemas: um em que a atenção demanda concentração consciente e voluntária; outra em que processo ocorre de modo orgânico, automatizado, sem a necessidade de controle consciente. O estudo referendado pelos autores, nesse sentido, indica que a aprendizagem baseada no interesse se relaciona com o segundo sistema de atenção.

Quanto às estratégias de aprendizagem, são apresentadas duas: a profunda (contemplando análise das questões, estabelecimento de múltiplas relações, resolução de questões autonomamente etc.) e a superficial (voltada à memorização e a assuntos menos complexos). A relação dessa variável com interesse é importante, porque, de acordo com Krapp e Lemos (2002), a investigação empírica evidencia que, embora muitos alunos sejam capazes de trabalhar com estratégias profundas, eles não o fazem. “Um elevado nível de interesse por uma matéria associa-se a uma maior tendência para a utilização de estratégias elaboradas e profundas de aprendizagem” (KRAPP; LEMOS, 2002, p. 86). Além disso, o interesse por determinados temas e disciplinas escolares afeta positivamente o grau de compreensão e de continuidade no engajamento dos alunos, ou seja, a capacidade de usar ao longo da vida os conhecimentos aprendidos. “Assim, para além da motivação pelas disciplinas, as atividades relacionadas com as matérias e o empenhamento nessas atividades são fatores decisivos na manutenção e desenvolvimento futuro da competência” (KRAPP; LEMOS, 2002, p. 86).

Por fim, a qualidade da experiência é um construto multidimensional, que abarca envolvimento (estímulo ou ativação); afeto (prazer e satisfação) e concentração. Segundo os

autores (2002, p. 87), “o interesse associa-se especialmente com a experiência de motivação intrínseca, com afeto positivo, concentração e ‘potência’ (sentir-se activo, entusiasmado)”.

A adolescência é uma fase marcada por mudanças físicas, intelectuais e psicológicas e pela transição, seja na relação consigo mesmo, com outros ou com a escola (HARGREAVES; EARL; RYAN, 2001). Embora a diminuição do interesse pelas matérias escolares reflita uma tendência geral nessa população, Krapp e Lemos (2002, p. 89) não atrelam esse fato a uma lei geral do desenvolvimento da adolescência, ou seja, não é possível entender o desinteresse dos alunos pela escola a partir dessa etapa de desenvolvimento.

Os autores alertam ainda para a dificuldade de encontrar um denominador comum quando se considera a qualidade da experiência e necessidades psicológicas básicas (autonomia, competência e relacionamento social) numa situação de aprendizagem baseada no interesse. Além disso, sinalizam a importância de considerar outros fatores como o meio social e o ambiente de aprendizagem.

Quanto mais o aluno estiver interessado pelo assunto ensinado, mais confortável se sente na aula e mais refere experiências positivas. Contudo, o tipo de estados emocionais realmente experimentados depende também de outros factores, tais como o ambiente social e o tipo de ambiente de aprendizagem. [...] o modo como se produzem estes efeitos positivos e os mecanismos psicológicos responsáveis não estão ainda completamente esclarecidos (KRAPP; LEMOS, 2002, p. 87-88).

Nesse ponto, cabe nos perguntarmos: qual a influência que a escola, em geral, e as aulas, em particular, têm sobre o interesse dos alunos? Os autores indicam, a partir de estudos experimentais, que “a formação e mudança dos interesses podem ser afectadas em boa parte pelo modo como o ambiente de aprendizagem é organizado” (KRAPP; LEMOS 2002, p. 90). Nessa perspectiva, considerando que o desenvolvimento do interesse para a aprendizagem requer certa estabilidade, Krapp e Lemos (2002, p. 92) indicam que “em vez de tentar desenvolver interesses pessoais duradouros em várias áreas do currículo, parece muito mais realista ajudar os alunos a estabelecer interesses relativamente estáveis durante um período limitado”. A organização escolar da escola pesquisada parece ter compreendido bem essa questão, como veremos no capítulo a seguir. Resta-nos investigar se essa mudança corrobora com o desenvolvimento do interesse dos alunos.

O interesse envolve categorias subjetivas e sociais. Sua relação com a aprendizagem envolve dimensões cognitivas e afetivas, bem como as condições do contexto. Ao contrário do senso comum, promover o interesse dos alunos não se limita a um estímulo inicial ou a despertar a curiosidade deles, confiando que, “depois desse ‘empurrão’, os alunos activarão os seus objectivos de aprendizagem por si próprios” (KRAPP; LEMOS, 2002, p. 96). O

efeito duradouro e estável do interesse envolve diferentes estágios de desenvolvimento, em que é possível partir da curiosidade e da atração para chegar a um interesse estabilizado, em que há total identificação entre sujeito e objeto.

Torezin (2006), a partir da análise de publicações brasileiras acerca do conceito de interesse, indica uma tendência psicológica na abordagem desse conceito, que o isola dos condicionantes sociais: “Para uma crítica do interesse, em especial como ele se inscreve no campo pedagógico, faz-se necessário associar as dimensões subjetivas e objetivas, isto é, levar em consideração as imposições e necessidades da sociedade em que está inserido o indivíduo” (TOREZIN, 2006, p. 59).

Ser interessado ou desinteressado não é uma condição inata, mas aprendida de modo indireto e mediato, por meio das inúmeras interações que travamos ao longo da vida com o meio social do qual participamos e com as pessoas que também o compõe. A hipótese que se assume nesta pesquisa é que a alteração na organização de um meio social específico (a escola) pode engendrar em seus atores uma mudança de interesse pelas ações ali desenvolvidas, quais sejam, as práticas pedagógicas. Para compreender esses mecanismos, precisamos nos ater à forma como a escola estabelece a relação com o saber, à natureza do trabalho escolar e ao sentido que é atribuído a ele. Faremos isso a seguir, focalizando o trabalho escolar, as representações sociais dos saberes escolares e sua relação com o modelo de organização da escola.

2.3 SENTIDO DO TRABALHO E ORGANIZAÇÃO ESCOLAR

O trabalho é a atividade por meio da qual o sujeito humaniza a natureza. É a atividade pela qual o humano cria a si mesmo. A divisão social do trabalho deforma essa perspectiva, na medida em que alguns indivíduos passam a explorar o trabalho de outros, impondo condições alheias às assumidas pelos trabalhadores. Essas condições de trabalho resultam em um estranhamento entre trabalho e trabalhador: “em lugar de realizar-se em seu trabalho, o ser humano se aliena nele; em lugar de reconhecer-se em suas próprias criações, o ser humano se sente ameaçado por elas; em lugar de libertar-se, acaba enrolado em novas opressões” (KONDER, 2008, p. 31). A alienação do trabalho representa, portanto, uma dissociação entre o trabalho e o sujeito que o realiza.

Para Leontiev (1961), toda atividade humana está dirigida à satisfação de necessidades. “Para isso, é indispensável que haja um *objetivo* que, respondendo à

necessidade, seja o *estímulo* para atuar e lhe dê à ação uma *direção concreta determinada*, um fim” (LEONTIEV, 1961, p. s/n, *itálico no original*). Desse modo, o motivo da atividade é aquilo que excita o sujeito a agir e dirige a atividade à satisfação de determinada necessidade.

O importante aqui é ressaltar a diferença que o teórico traz entre motivo geral e motivo particular. O motivo geral e amplo (por exemplo, adquirir formação cultural, preparar-se para o mercado de trabalho) é mais constante, duradouro e não depende de situações casuais. Já o motivo particular e estreito (como receber prêmios, não sofrer castigos, obter recompensas) é de curta duração e depende de circunstâncias diretas (como a atitude do professor, o medo da sanção). Motivos geral e particular podem agir simultaneamente. Nessa perspectiva, o motivo geral dá um sentido determinado à atividade, enquanto o motivo particular estimula ação imediata (estímulo direto e complementar). Os motivos particulares não modificam o geral, mas estimulam o estudante a realizar aquilo a que se havia proposto. Segundo Leontiev (1961), portanto, a atividade que não tem um motivo geral e amplo carece de sentido para o sujeito que a realiza. Ela não se desenvolve e se torna uma imposição para o sujeito.

Nesse sentido, é possível afirmar que a ausência de motivo geral está relacionada com a alienação do trabalho. Cabe-nos perguntar agora: Por que há ausência de motivo geral? Ou melhor, por que as atividades escolares carecem de sentido para os estudantes?

Os alunos devem gastar energia para cumprir normas e ganhar boas notas, mas foram desapropriados e desapropriam a si mesmos do sentido do que fazem. Quando a atividade escolar perde a sua especificidade, apenas sobra um trabalho alienado quer se trate do aluno ou do professor (CHARLOT, 2013, p. 154).

A especificidade da atividade escolar, para Charlot (2013), é a constituição do eu epistêmico e do mundo como objeto de pensamento. Os processos que envolvem essa constituição são distanciação-objetivação e sistematização. Disso resulta, entre outras coisas, desenvolver o pensamento conceitual e diferenciar senso comum de saber científico e escolar. Desse modo, a representação social de saber defendida pelo autor é a do sentido intrínseco, ou seja, aprender por interesse⁴.

[...] definimos a relação com o saber como “uma relação de sentido, e portanto de valor, entre indivíduo (ou um grupo) e os processos ou produtos do saber” (CHARLOT *et al.*, 1992). Pensamos que seja útil distinguir e articular as relações de identidade e epistêmicas com o saber. A relação com o saber se enraíza na própria identidade do indivíduo: questiona seus modelos, suas expectativas em face da vida, do futuro, do ofício futuro, da imagem de si mesmo e das suas relações com as figuras parentais... Falamos então de relação de identidade com o saber. Mas o que está em jogo na relação com o saber é também a própria natureza do ato de aprender: aprender é se apropriar do saber, construir um sentido, saber como se

⁴ Nota-se aqui uma aproximação com o que Krapp e Lemos (2002) definem como motivação intrínseca, isto é, quando há identificação entre sujeito e objeto.

conduzir em qualquer circunstância, cumprir suas obrigações profissionais de escolar... (CHARLOT, 1996, p. 49).

Charlot (1996; 2013) conceitua a relação com o saber como uma relação de sentido, isto é, em que não há dissociação entre o objeto de aprendizagem e o sujeito que aprende. Nesse ponto, o autor chama a atenção para dimensão relacional, e não causal, entre sujeito e saber. A questão do sentido é particularmente importante, porque o indivíduo é um ser social e singular. Isso significa que, embora sejamos seres sociais, não somos apenas a encarnação do grupo social a que pertencemos; não somos o simples resultado das influências a que estamos expostos nos meios sociais em que fomos sociabilizados. É mais complexo que isso: “um elemento da situação que a criança vive (uma pessoa, um símbolo, um acontecimento...) só irá influenciá-la se fizer sentido para ela, de modo que ‘a influência’ e o ‘ambiente’ são relações e não causas” (CHARLOT, 1996, p. 49).

Aprender é um trabalho que o sujeito realiza sobre si mesmo e que absolutamente ninguém pode fazê-lo em seu lugar. Perrenoud (1995), no entanto, explica como a relação com o saber e o saber-fazer deixou de ser condição para prática competente e passou a ser critério de seleção e competição. Isso significa que a relação com a escolaridade, em geral, e com o saber, em particular, está fundamentada na possibilidade de se obter vantagens pessoais (mobilidade social). Trata-se, portanto, de uma relação utilitarista com o saber. A desvalorização dos diplomas e a entrada tardia no mercado de trabalho não só agravam esse efeito utilitário como desvalorizam o sentido dos saberes. Perrenoud (1995) os classifica como efeitos perversos da democratização do ensino, pois acirram a competição escolar e colocam o sentido do saber a serviço da competição. Dado que mais pessoas se formam e não há emprego para todos, os mecanismos de seleção e distinção são acionados. Desse modo, ao contrário do sentido intrínseco concebido por Charlot (2013), a sociedade colocou os saberes no centro do sistema de valores, mas não conseguiu dar a eles outro sentido que o de sucesso social. Nessa lógica instrumental, portanto, aprende-se para obter vantagem pessoal; aprende-se para distinguir-se do outro. Nesse espectro, o sucesso escolar de um aluno implica inevitavelmente o fracasso dos outros. Afinal, para que haja vantagem, de fato, é necessário que ela não seja acessível a todos. Importante trazer à tona esse mecanismo, uma vez que o discurso educacional está pautado em valores como igualdade, solidariedade e democracia (CAVACO, 1999).

A relação utilitarista com saber é alienante. Assim como ocorre com o trabalhador, o aluno não estabelece uma relação, tampouco um sentido com aquilo que realiza. Dito de outro modo, ele faz a tarefa escolar (quando a faz) por obrigação, mas não sabe o que faz, por que

faz, nem para que faz. Ou seja, o trabalho escolar se restringe a motivos particulares e estreitos. Leontiev (1961) é categórico ao dizer que esses motivos funcionam como estímulo à ação imediata, e não como atividade. O que temos, portanto, é um trabalho escolar situado na ação imediata (cumprir tarefa, receber recompensa, ter boas notas), quando tal ação deveria impulsionar o aluno em direção à atividade.

Charlot (2013) reitera a perspectiva de Leontiev (1984) sobre atividade como uma série de ações e operações com motivo e objetivo. O motivo é a razão da atividade – por que fazer? O objetivo é a finalidade – para que fazer? Toda atividade tem uma eficácia e um sentido. Ela é eficaz quando as operações são realizadas de modo a atingir o objetivo visado. O sentido da atividade, por sua vez, depende da relação entre motivo e objetivo. Quando coincidem, há atividade; quando divergem, há apenas ação.

Quando não existe nenhum sentido, não há atividade alguma: ninguém faz algo sem nenhum motivo. Mas a situação mais frequente na escola é aquela em que o aluno age por um motivo não relacionado com o próprio saber. [...] No caso comum, acham-se os alunos que estudam para tirar uma boa nota ou ganhar o celular prometido pelo pai. No caso ideal, o aluno estuda porque se interessa pelo conteúdo estudado. [...] Leontiev dirá que só o último trata de atividade, enquanto os demais são ações nas quais existe um descompasso entre motivo e objetivo (CHARLOT, 2013, p. 145-146).

Em síntese, só há aprendizagem quando há engajamento na atividade. Só há engajamento na atividade quando o sujeito que a realiza lhe confere um sentido. Se esse sentido é afastado de seu objetivo/necessidade, o engajamento será frágil, isto é, limitado aos motivos particulares e estreitos. Se, ao contrário, esse sentido coincide com o objetivo, o engajamento se fortalece, não havendo dissociação entre o *por que fazer* e *para que fazer*.

Por fim, é importante sinalizar a dimensão sócio-histórica do sentido do trabalho escolar. Não se trata de algo inato, mas aprendido. Tanto que Leontiev (1961) sintetiza, ao menos, três etapas do desenvolvimento do motivo para estudar⁵: (1) cumprir com as obrigações escolares; (2) ser um bom aluno (ter boas notas, ser valorizado pelo grupo, ser reconhecido pela sua conduta) e (3) preparação para a vida futura. Como se nota, os motivos particulares são fundamentais para se alcançar motivos gerais e amplos. Enquanto o conhecimento não chega a ser motivo geral de aprendizagem pela criança, a atividade escolar é estimulada pelos motivos particulares. Quando o conhecimento chega a ser motivo para o estudo, ele ganha significação para o aluno. Para considerar o sentido do trabalho, portanto, não se trata de extirpar motivos particulares, mas sim de não restringir a ação educativa a eles.

⁵ Aqui, novamente, é estabelecida uma aproximação com a proposição de Krapp e Lemos (2002) sobre o desenvolvimento de interesse, o que envolve diferentes estágios na construção de uma relação entre sujeito e objeto pautada na estabilidade e na identificação.

Em síntese, desalienar o trabalho escolar implica desenvolver motivos gerais para o estudo, o que envolve, pelo menos, três fatores complementares. Em primeiro lugar, o professor deve conhecer os motivos reais da criança. O motivo revela o sentido subjetivo e a significação que a atividade tem para a criança. Em segundo lugar, os alunos devem ter consciência dos motivos que condicionam suas atividades. Motivos conscientes permitem valorizar as atividades e mudar a influência dos motivos determinados. Por fim, a escola precisa criar motivos gerais, que não somente incitem à ação imediata, mas que também deem um sentido determinado ao que se faz (LEONTIEV, 1961).

Perseguir essa perspectiva passa por a escola estabelecer outra relação com o saber, que não a utilitária. Como já dissemos, não se trata de renunciar a motivos particulares, uma vez que o sentido é construído, e não inato. No entanto, a lógica de ensino adicional e descontextualizada, pautada no condicionamento, na repetição e na simplificação precisa ser superada. Afinal, aprender de forma mecânica, por repetição, pode ocorrer sem o interesse do aluno. Perrenoud (1995) ressalta que competências complexas (expressar-se, racionar, organizar-se, ser autônomo, tratar informações) pressupõem o interesse pessoal e a confrontação cotidiana com problemas, situações novas e outras formas de dizer e pensar. Diante de tamanho desafio, o autor questiona: “Poder-se-ão organizar estas aprendizagens em larga escala segundo uma lógica burocrática, com programas, horários, idades, métodos, critérios padronizados?” (PERRENOUD, 1995, p. 83). É por essa razão que, longe de restringir o sentido do trabalho escolar a uma questão de método, é preciso considerá-lo no nível da organização da escolar.

Como vimos no capítulo 1, o modelo de organização escolar dominante funciona na lógica instrumental e coaduna com uma organização social que coloca os saberes a serviço do sucesso social. Estabelecer outra relação com o saber, a partir do sentido intrínseco, implica outro modelo de organização escolar. Enguita (2004) afirma que a educação depende cada vez menos dos indivíduos e cada vez mais das organizações. Uma organização é a ordenação das atividades pessoais e dos meios materiais para obtenção de certos fins. Toda organização é, por isso, um sistema racional. Toda racionalidade é uma relação instrumental entre recurso e propósito, entre meio e finalidade. Uma organização é também, segundo o autor, um sistema natural, que procura conservar-se a partir dos interesses de seus membros. É, por fim, um sistema aberto, na medida em que processa algo que recebe e o devolve transformado (no caso, os alunos), e funciona utilizando os recursos que lhe proporciona seu ambiente, seja para alcançar seus fins (sistema racional), seja para satisfazer seus membros (sistema natural).

Diante desse panorama, Enguita (2004) classifica as organizações escolares em três modelos. O modelo agregado reflete uma sobreposição de individualidades, cujas ações não têm nenhuma consequência para as práticas e a estrutura da organização. Meios e fins estão dissociados. A organização por estrutura refere-se a um conjunto de relações estáveis e a um sistema mais apegado a si mesmo que às mudanças, oportunidades e/ou necessidades do ambiente. O sistema aberto, por sua vez, apresenta uma organização flexível, em que o projeto de escola é um referente para avaliar periodicamente as atividades da organização. É, portanto, um conjunto de relações que persegue determinado fim e pode transformar-se em função dele.

Como fazer coincidir motivo e objetivo de estudar num modelo agregado, cujo funcionamento prioriza as individualidades e o isolamento docente? Como criar condições para a necessidade de estudar numa estrutura estática e reativa à mudança? O sistema aberto, por seu movimento flexível, parece indicar uma organização possível para o desenvolvimento do sentido intrínseco.

A abertura característica desse sistema é definida por Enguita (2004) a partir de três elementos. Flexibilidade como capacidade de transformar a si mesmo, cooperar e reorganizar a escola em função das finalidades propostas; variabilidade como disposição da organização em incorporar elementos que são do ambiente e permeabilidade como intercâmbio com outros recursos e equipamentos. Essa disposição à abertura só é possível quando os membros demonstram compromisso com o conjunto da organização e com seus fins, o que significa renunciar ao apego à rotina e às posições cristalizadas.

Ao afirmar que “a organização em si é melhor quando é capaz de decidir sobre a manutenção ou a modificação de sua estrutura, em vez de simplesmente recebê-la e considerá-la irremovível”, Enguita (2004, p.101) recupera o sentido de trabalho como algo intrínseco aos sujeitos que o realizam. Decidir sobre o funcionamento da organização escolar da qual se faz parte é aliar motivo e objetivo do trabalho. É possibilitar aos trabalhadores reconhecer-se e realizar-se nas atividades que executam. É, em uma palavra, desalienação.

O interesse do aluno pelas práticas escolares se expressa na relação por identificação entre sujeito e objeto. Essa relação sofre influências do meio social, envolve disposições afetivas e cognitivas do sujeito e a experiência, isto é, o modo como o aluno age, sente e percebe as atividades escolares. Não é possível, portanto, considerar o interesse do aluno descolado do sentido do trabalho escolar e da relação com o saber. O trabalho escolar desenvolvido por alunos e professores atribui valor à relação com o saber, cujos contornos, como vimos, podem ir na direção de uma relação utilitarista ou de sentido intrínseco com o

saber escolar. No primeiro caso, há a dissociação entre trabalho e sujeito; no segundo, há identificação. O trabalho escolar, por sua vez, não opera descolado do seu contexto. Por isso, a forma como a escola se organiza pode contribuir para mobilizar o interesse dos alunos pelas práticas escolares. O capítulo seguinte se dedica a apresentar a escola pesquisada, enfatizando a organização escolar do ensino fundamental 2.

CAPÍTULO 3 – A ESCOLA PESQUISADA

A aprendizagem interativa, de acordo com Canário (2006), fundamenta-se numa concepção de escola como meio de vida e produção de saberes. Nesse sentido, apoia-se num conjunto de elementos organizadores da escola, a saber: tempo flexível, diversidade multifuncional dos espaços (inspirados em espaços educacionais não escolarizados como biblioteca, museu, teatro) e organização do trabalho docente de forma colaborativa. Os papéis de aluno e professor se configuram na interação, em que o aluno é tido como aliado, e o professor como construtor de sentido. Desse modo, a relação entre eles é pautada na reciprocidade e a relação com o saber se dá em conexão com a experiência. Essa perspectiva, portanto, enfoca os diversos fatores presentes na organização escolar: trabalho docente, relação professor-aluno, relações de poder e relação aluno-saber.

Com o objetivo de entender a relação entre organização e sentido do trabalho escolar, mais especificamente o interesse do aluno, buscou-se como *locus* de pesquisa uma escola pública municipal da cidade de São Paulo, cujo projeto é organizado de modo alternativo ao modelo dominante. A escola em questão está localizada na zona leste da cidade de São Paulo, mais precisamente em uma “região que sofreu grandes transformações urbanas nos últimos anos, com a ocupação de uma grande área vizinha à escola, com mais de 5 mil famílias” (EMEF XXX, 2020, p. 22).

Imagem 3 – Moradias localizadas a cerca de 300 metros da escola



Fonte: *Google Street* (2018).

Imagem 4 – Moradias localizadas a cerca de 350 metros da escola



Fonte: *Google Street* (2018).

De acordo com o Mapa da Desigualdade (2019), essa região aparece com baixo percentual de equipamentos públicos de cultura (0,96) e de esporte (0,10), enquanto a média da cidade de São Paulo é de 4 e 0,30, respectivamente.⁶ Essa informação se expressa no entorno da escola, que possui uma praça, um campo de futebol e um Centro Educacional Unificado como equipamentos de lazer (EMEF XXX, 2020, p. 23).

Se, de um lado, a oferta de equipamentos públicos de cultura e esporte é pouco expressiva, de outro, a educação escolar parece atender a demanda da região. Em um raio de três quilômetros da escola pesquisada, há quatorze escolas municipais de ensino fundamental. Talvez essa farta demanda de instituições municipais de ensino explique a adesão da escola ao programa São Paulo Integral e o fato de a unidade possuir, no ano de 2020, 42 vagas remanescentes.

Embora a estação de metrô mais próxima esteja a cerca de 6 km da unidade escolar e as ruas em seu entorno sejam asfaltadas, nem todas as casas contam com saneamento básico (acesso à água, tratamento de esgoto e coleta de resíduos sólidos). Além disso, a manutenção com o pavimento das ruas não é mesma, como se nota na entrada de uma das vielas (Imagens 5 e 6) e em parte da rua da escola (Imagem 4). Uma das ruas da escola (Imagens 3, 4 e 7) tem, aproximadamente, 550 metros de extensão, dos quais cerca de 80 metros não contam com a pavimentação adequada (Imagens 3 e 4). Nas proximidades da escola, de acordo com o mapa (Imagens 6 e 7), há, pelo menos, duas vielas sem nome que desembocam em uma rua

⁶ Proporção de equipamentos públicos municipais de cultura e de esporte para cada cem mil habitantes.

chamada R5, cujas imagens não estão acessíveis pelo *Google Street*, o que nos permite inferir se tratar de uma comunidade.⁷

Imagem 5 – Entrada de uma viela a cerca de 350 metros da escola



Fonte: *Google Street* (2018).

Imagem 6 – Entrada de viela sem nome na rua da escola



Fonte: *Google Street* (2018).

⁷ Em razão do isolamento social provocado pela pandemia por coronavírus, a descrição do entorno onde se situa a escola pesquisada precisou ser realizada a partir dos dispositivos disponíveis: *Google Street*, Projeto Político-Pedagógico da escola e Mapa da Desigualdade (2019).

Imagem 7 – Entrada de viela sem nome na rua da escola



Fonte: *Google Street* (2018).

Diante das condições apresentada pelo entorno e a partir das informações disponíveis no Projeto Político-Pedagógico, parece que a escola escolhe aderir a programas federais ou municipais de modo a oferecer a possibilidade de ampliar o tempo e a oferta de atividades educativas e culturais aos alunos. Tanto que, em 2011, optou pela adesão ao programa Ampliar e, a partir de 2017, ao programa São Paulo Integral, que atende cerca de 650 alunos no contraturno escolar (EMEF XXX, 2020, p. 56). É interessante notar o movimento e as escolhas que a escola faz frente a outras instâncias educacionais com vistas a melhor atender a comunidade escolar⁸.

Fundada em 1972, a escola contou, em 2020, com 28 turmas de ensino fundamental, 845 alunos matriculados e 42 vagas remanescentes. O Projeto Político-Pedagógico (EMEF XXX, 2020) considera que escola mantém uma alta demanda escolar, apesar da diminuição da taxa de natalidade. Além disso, é indicado, no histórico do documento, um aumento do número de alunos matriculados em 1997, o que acarretou superlotação da unidade escolar. Em 1999, salas emergenciais foram abertas para os anos iniciais que receberam mais 210 alunos. Somente em 2010, com a implementação do ensino fundamental de 9 anos, houve redução do número de alunos, o que pode ser lido como um dos indicadores que favoreceu a organização do projeto “Retratos e identidades: Brasil-África”. Essas variações no fluxo de matrículas demonstram a necessidade de planejamento constante e atento à comunidade escolar, visto que as unidades escolares sofrem diretamente as consequências das políticas públicas e das

⁸ Embora o Projeto Político-Pedagógico não discorra sobre esse programa, a apresentação inicial das versões de 2016 e 2017 indica que escola aderiu ao programa federal Projovem Urbano, o que implicou estender o horário de atendimento da escola para o período noturno.

mudanças sociais (com o aumento ou a redução da natalidade, ou ainda, com o aumento da renda familiar média, que, por vezes, pode reduzir a pressão por vagas em escolas públicas).

Por meio da leitura dos Projetos Político-Pedagógicos da escola de 2014 a 2020, foi possível perceber processos de transformação na cultura escolar, que culminaram, em 2017, com a reorganização dos tempos e espaços para o ensino fundamental 2. De acordo com o documento, o marco inicial dessa mudança ocorreu em 2010: é ano de posse do atual diretor e o período em que novas perspectivas pedagógicas começam a despontar. Embora conste apenas na versão de 2020 do Projeto Político-Pedagógico, a contextualização da escola é marcada pela violência, pela falta de sentido de trabalho escolar e pela relação entre esse cenário violento e o modelo de organização escolar.

Em 2010, o atual diretor [...], professor de Geografia da UE [Unidade Escolar], assume a direção por meio do concurso de acesso, período em que a escola se encontrava bastante degradada, com pouca perspectiva pedagógica que dialogasse com alunos do século XXI, dessa forma, a falta de interesse dos alunos para aprender os conteúdos aumentava rapidamente, fato que vinha, à época, gerando bastante conflito entre professor/aluno e aluno/aluno, devido ao alto índice de indisciplina causada, talvez, pela rigidez e inflexibilidade como vinha sendo organizada as aulas, com um currículo autoritário que parece que não fazia sentido à aprendizagem dos alunos, já que esses numa grande maioria respondiam com violência verbal e física, além da destruição de materiais pedagógicos e do prédio. Em meio a esta conjuntura, a nova gestão em conjunto com professores, funcionários, alunos e responsáveis buscaram encontrar novas perspectivas pedagógicas e de gestão. Assim, espaços como Conselho de Escola, reunião de pais, assembleias estudantis, reuniões pedagógicas, passaram a ser espaços de ampliação democrática e de construção de objetivos comuns (EMEF XXX, 2020, p. 16).

O projeto “Retratos e identidades: Brasil e África”, que contou com a participação de todas as turmas da escola, materializa esse movimento de busca da escola por novas perspectivas. Essa experiência foi, em alguma medida, significativa para a escola, sendo adotada também nos anos seguintes. Em 2015, decidiu-se ampliar para dois anos o tempo de abordagem do tema. Em 2016, o Projeto Político-Pedagógico destaca uma mudança metodológica no trabalho escolar, que pode ser relacionada como uma tentativa de estabelecer um motivo particular para professores e alunos (LEONTIEV, 1961). A opção pelo trabalho por oficina vem atrelada a ideia de inovação e de um ensino-aprendizagem agradável, prazeroso e estimulante.

Na busca de aproximar o ensino-aprendizagem dos alunos [...] com o contexto ao qual a escola está inserida, criou-se no ano de 2016, várias Oficinas, como, por exemplo: *Oficina de Geometria*, realizada por professores de Matemática; *Oficina de Pipas*, realizada por professores de Educação Física e Arte; *Oficina Café com Poesia* e *Cartão* para o dia dos namorados, realizada por professoras de Língua Portuguesa; *Oficina Conhecendo Meu Bairro*, realizada por professores de História e Geografia. Estas Oficinas, certamente, foram um divisor de águas, para a efetivação da Pedagogia por Projetos, que praticamos hoje nesta Unidade Escolar.

Pois elas foram importantes para mostrar-nos o quanto é possível e relevante a inovação na forma de se ensinar os conteúdos curriculares de maneira agradável e prazerosa, uma vez que percebeu-se que com as Oficinas tanto os alunos quanto os professores sentiram-se mais estimulados para ensinar e aprender, haja vista que na semana em que houve a realização das Oficinas, houve uma atenuação considerável dos conflitos e enfrentamentos, tanto de alunos entre alunos como de alunos e professores, conflitos que na maioria das vezes são gerados pelo engessamento do currículo tradicional, com a fragmentação dos tempos de aprendizagem divididas em disciplinas desconectadas uma da outra, ministradas geralmente em salas com cadeiras e carteiras enfileiradas, com aulas de 45 minutos, e que já não consegue mais estimular o aluno a aprender (EMEF XXX, 2019, p. 24).

O excerto acima apresenta três pontos que são recorrentes em todas as versões do Projeto Político-Pedagógico, de 2014 a 2020: (1) um olhar privilegiado tanto para o professor como para o aluno; (2) a crítica ao ensino tradicional e (3) a busca por alternativas. O primeiro ponto diz respeito ao sentido que as escolhas em torno do trabalho escolar devem ter para professores e alunos: “Nos últimos anos a comunidade educacional vem buscando alternativas pedagógicas que garantam, por um lado, a qualidade na aprendizagem dos alunos e por outro a sobrevivência pedagógica e profissional dos trabalhadores em educação” (EMEF XXX, 2019, p. 5). Ao longo da leitura dos Projetos Políticos-Pedagógicos, é possível perceber que a busca por mudança passa pelo sentido que ela terá para o professor e para o aluno: “[...] uma história marcada por momentos de excelência pedagógica e outros de degradação e de grande dificuldade de construir o sentido pedagógico” (EMEF XXX, 2020, p. 7).

O segundo ponto refere-se à demanda da comunidade escolar por “transgredir o ensino tradicional”. De acordo com o documento, o modelo tradicional é marcado por uma concepção rígida e autoritária, por um currículo engessado, por uma divisão desconexa por disciplinas, pelo tempo fragmentado em aulas de 45 minutos e pela organização espacial em fileiras. Romper com esse modelo demanda, portanto, construir alternativas.⁹

A partir dessa busca de alternativas, o grupo chegou à conclusão de que não é mais possível reproduzir a experiência tradicional de educação. Nesse sentido, iniciou-se um processo de construção de outra experiência, que dialogue com os princípios de projetos interdisciplinares, que parta da curiosidade como elemento instigante para a aprendizagem, que construa a democracia e a autonomia como prática no cotidiano da escola. No entanto, para construir os princípios citados, são necessárias grandes rupturas. E romper com o modelo tradicional, significa romper com tempos e espaços segmentados e fragmentados, com concepções rígidas e autoritárias. Mais do que isso, o desejo do grupo é ir além da crítica ao modelo tradicional e caminhar na direção de construir outra experiência à luz dos princípios legais instituídos no arco jurídico e pedagógico nacional e municipal, mas que amplie o fazer cotidiano da escola numa experiência rica para estudantes e profissionais da educação (EMEF XXX, 2019, p. 5-6).

⁹ O processo de busca de alternativas fora do modelo tradicional aparece no documento ora na chave da experiência, ora na de inovação, sendo a recorrência maior do primeiro conceito. Inovar ou inovação aparecem sete vezes no documento, enquanto experiência aparece 27 vezes, além de estar fundamentada no referencial teórico de Larrosa (2002).

É interessante notar que o Projeto Político-Pedagógico, ao mesmo tempo em que critica o ensino tradicional, reconhece que é preciso ir além da crítica e, principalmente, que são necessárias rupturas. Tanto que o processo iniciado em 2010 culmina em 2017 com a redefinição da organização escolar em momentos de estudo e do trabalho pedagógico orientado por uma pedagogia por projetos, cuja referência é Fernando Hernández. No lugar das disciplinas, encontram-se as áreas do conhecimento: Linguagens abarca as disciplinas de língua Portuguesa e língua Inglesa; Exatas refere-se à Matemática e Ciências; Humanas, História e Geografia; Integradora envolve Arte e Educação Física; e Mídia-Educação é formada por Educação Digital, Leitura¹⁰ e por professores de outras áreas.

O planejamento é feito pelo conjunto de professores que compõem cada área do conhecimento, de forma a romper com o isolamento docente e com a cultura insular (cada professor na sua turma, com a sua sala e com a sua disciplina).

Cada área de conhecimento atua com determinado ano do ensino fundamental 2 ao longo de 25 dias letivos, que é o tempo de duração do momento de estudo. Em geral, a depender das normativas sobre organização escolar e atribuição de aulas da Secretaria Municipal de Educação (SME), uma dupla de professores assume juntos o momento de estudo com os alunos. Essa organização do planejamento conjunto prevê, inclusive, que a sequência das aulas planejadas seja garantida no caso de falta de professores.

Durante o ano letivo, cada turma passa por oito momentos de estudo: dois em Linguagens, dois em Humanas, dois em Mídia-educação e dois em Exatas (Anexo 6). O quadro horário semanal de aulas, portanto, segue a seguinte organização temporal: 24 aulas distribuídas para uma das áreas do conhecimento e 6 aulas para a área Integradora. Essa é a única área de conhecimento que não se organiza em momentos de estudos. Além disso, diferente das demais áreas, ela parece assumir uma função específica: a de integrar os componentes curriculares. De acordo com o documento, essa área “estará em constante interação com os alunos e com as outras áreas do conhecimento, e será a única que atuará semanalmente com todas as turmas” (EMEF XXX, 2020, p. 73). Embora não conste no documento de modo explícito, por meio da tabela de organização dos horários, é possível inferir que é a atuação semanal da área Integradora, cujas seis aulas são dispostas num único

¹⁰ As escolas de ensino fundamental da rede municipal de São Paulo oferecem, ao menos, uma aula semanal de 45 minutos de leitura e educação digital. Essas aulas são regidas por professores de ensino fundamental 1 ou 2, que apresentam ao Conselho de Escola um projeto de trabalho para desempenhar a função de Professor Orientar de Sala e Espaço de Leitura ou Professor Orientador de Educação Digital. Trata-se, portanto, de uma especificidade dessa rede.

dia para cada turma, que permite aos professores das demais áreas um dia inteiro de planejamento.

Se, por um lado, mudanças são percebidas na integração das áreas de conhecimento, na distribuição do tempo e no uso dos espaços, por outro, o registro do trabalho pedagógico por momentos de estudo (Anexos 7 e 8) revela a permanência de planos de aula estruturados por objetivos, conteúdos e resumo das atividades desenvolvidas, à semelhança do Sistema de Gestão Pedagógica (SGP), oferecido pela Secretaria Municipal de Educação (SME). A leitura isolada desses registros não remete à forma como a escola se organiza. Em linhas gerais, esse registro reproduz o que comumente notamos nos diários de classe: reprodução de objetivos de aprendizagem do Currículo da Cidade; repetição do registro em dias diferentes; repetição do registro em campos diferentes; registros resumidos contendo apenas um elemento do que foi dado em aula (o nome do texto estudado, o título do filme exibido, o conteúdo abordado etc.).

Esse movimento de rupturas e permanências confere historicidade ao próprio modelo escolar: “persiste algo ligado à tradição daquilo que a própria escolarização teria construído segundo a lógica interna de suas práticas, de suas rotinas e de seus saberes” (AQUINO; BOTO, 2019, p. 27).

Além disso, a escola em questão pertence a uma rede municipal de ensino que, desde 2017, realiza um conjunto de ações de implementação do Currículo da Cidade (SÃO PAULO, 2017), formulado em consonância com a Base Nacional Comum Curricular. A adesão a esse currículo não é opcional, tanto que a Secretaria Municipal de Educação (SME) atrela a ele a tomada de decisão das escolas em relação, por exemplo, ao Projeto Especial de Ação (PEA). Esse projeto é, ou deveria ser, central nas escolas, no sentido de garantir momentos de estudos teóricos com o objetivo de replanejar as ações educacionais à luz desses estudos. Esse processo, no entanto, deve estar justificado e articulado com o Currículo da Cidade, que, de acordo a Instrução Normativa n. 1 (SÃO PAULO, 2020, s/p), é um:

documento curricular inovador, como importante subsídio para nortear a prática pedagógica, orientado pelos princípios da Inclusão, Equidade e Educação Integral, que se alinha aos fundamentos sócio históricos *[sic]* da Rede e apresenta a Matriz de Saberes e os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável – ODS, na perspectiva da educação para o século XXI.

Ao se debruçar sobre o conceito de inovação do início do século XXI, Aquino e Boto (2019, p. 18) demonstram como se trata de um “conjunto interminável dos novos ditames sociais e subjetivos concernentes ao exercício da cidadania na dita ‘sociedade do conhecimento’”. É o que Nóvoa (2009, p. 12) nomeia de “escola transbordante”, “a quem a sociedade vai, progressivamente, atribuindo todas as missões”. O Currículo da Cidade não

escapa a essa lógica, aproximando do que Sebarroja (2017) classifica como visão utilitarista, isto é, um currículo formado por competências, em que:

[...] la lista de objetivos y contenidos mínimos – un mero eufemismo – se sustituye por la larga lista de competencias y se convierte sin más en la tabla de salvación del proceso de enseñanza y aprendizaje. El nuevo mantra ya no es adquirir contenidos – sean los que sean – sino el citado “aprender a aprender”, como si esta actividad pudiera realizarse al margen de la adquisición de los contenidos. Una vez más – como ocurre con la visión centrada en los intereses del niño y en las pedagogías psicologistas – se enfatizan las capacidades de desarrollo personal y social, pero queda relegado el debate sobre la selección y jerarquización de los contenidos culturales (SEBARROJA, 2017, p. 79-80)¹¹.

A dimensão curricular não é o foco desse estudo, embora a ele esteja atrelado. No entanto, é importante ressaltar, mais uma vez, como a política pública atinge diretamente a escola, nesse caso, obrigando os professores a relacionar esse currículo difuso a sua realidade e a seu projeto de escola.

Em relação ao espaço escolar, o Projeto Político-Pedagógico, embora não detalhe a forma como essa organização ocorre, sinaliza o esforço em utilizar os diversos espaços da escola (sala de vídeo, sala de leitura, laboratório de informática educativa, pátio, quadra, espaço do xadrez, espaço do tênis de mesa, refeitório, entre outros) e aponta para a pesquisa de campo e saídas escolares como prioridades do trabalho pedagógico da escola. Além disso, é importante ressaltar que o documento, embora incentive o uso de diversos espaços para o ensino-aprendizagem, reconhece a importância da sala de aula.

Organização dos tempos e espaços em momentos de estudos; disposição das disciplinas em áreas de conhecimento; trabalho pedagógico orientado pela pedagogia por projetos; organização coletiva do trabalho docente são algumas das escolhas que reorganizam o projeto da escola estudada. Essas escolhas procuram construir o sentido do trabalho escolar para alunos e professores, e, por isso, nos permite aproximar o Projeto Político-Pedagógico dessa escola do conceito de aprendizagem interativa (CANÁRIO, 2006).

Situar a pesquisa no âmbito da organização escolar permite compreender a forma como os diferentes recursos (físicos, administrativos, sociais e humanos) são mobilizados pelos atores sociais e traduzidos em ação educativa.

O modo como os diferentes tipos de recursos são mobilizados, a coerência e o sentido que lhe são atribuídos correspondem a um processo de construção social da

¹¹ [...] a lista de objetivos e conteúdos mínimos – um mero eufemismo – é substituída pela extensa lista de competências e torna-se simplesmente a tábua de salvação do processo de ensino e aprendizagem. O novo mantra não é mais a aquisição de conteúdos – sejam eles quais forem –, mas o referido “aprender a aprender”, como se essa atividade pudesse ser realizada independente da aquisição de conteúdos. Mais uma vez – como acontece com a visão centrada nos interesses da criança e com as pedagogias psicologizantes – as capacidades de desenvolvimento pessoal e social são enfatizadas, enquanto o debate sobre seleção e hierarquização de conteúdos culturais é relegado (Tradução livre da autora).

situação, operada pelos actores sociais em presença, de forma conflitual e negociada, que assume a forma de “uma definição local do interesse colectivo” (DEROUET *apud* CANÁRIO, 1992, p. 172).

A mudança é, portanto, um processo social construído pelos atores que participam do sistema escolar local. O sistema se caracteriza pela forma como é organizado, isto é, pelo modo como são dispostos e relacionados seus diversos componentes. A disposição e a relação desses componentes, como vimos com Enguita (2004), não são neutras. Ao contrário, estão sustentadas em valores, crenças e ideologias dos atores sociais da organização.

Assumir a escola como objeto de estudo implica situá-la no campo da cultura organizacional. Para isso, é importante diferenciá-la da estrutura organizacional. De acordo com Nóvoa (1992), a estrutura organizacional, de natureza funcionalista, favorece certa homogeneidade dos processos, em geral, determinados pela administração central. No fundo, o que prevalece é o modelo agregado (ENGUITA, 2004), ou seja, um sistema de ligações, formado pela soma de processos isolados. Fundamentados na racionalidade instrumental, é possível associar essa estrutura à intensificação do trabalho docente e à perda de sentido do trabalho escolar.

A cultura organizacional, por sua vez, situada numa racionalidade política-cultural, representa uma rede de movimentos dinâmica, que circula entre a cultura interna (elemento unificador e partilhado pelos membros) e a cultura externa (elemento diferenciador representado pelas diversas culturas trazidas pelos diferentes grupos da organização; essa cultura interfere na identidade da organização). A dinâmica da cultura organizacional transita entre os polos opostos: interno e externo; unificador e diferenciador; integração e diferenciação. Em linhas gerais, ela é composta de elementos que condicionam sua configuração interna e externa.

Mudar, nesse sentido, não se limita apenas às reformas estruturais dos sistemas de ensino, nem à aplicação de novos métodos e técnicas pedagógicas na sala de aula. Há a organização escolar, que Nóvoa (1992) chama de *entre-deux*, espaço em que se expressa o debate educativo e se realiza a ação pedagógica. Ou seja, falar de cultura organizacional é falar de projeto de escola. É nesse sentido, considerando a dimensão da cultura organizacional, que essa pesquisa supõe que outra forma de organização escolar pode favorecer manifestações de interesse do aluno pelas práticas escolares.

Em consonância com Reis (2014), é preciso assumir o interesse e o desinteresse como expressão de um comportamento que não se produz no vazio de relações sociais. Ao contrário, é consequência de uma socialização anterior em que traços se atualizam e são

mobilizados. Ser interessado ou desinteressado não é um simples atributo de personalidade ou uma predisposição inata do sujeito, mas um modo de pensar, apreciar e agir que se aprende.

Nesse sentido, essa pesquisa busca verificar, por meio da percepção de professores, alunos e equipe gestora, se a mudança na organização escolar afeta as manifestações de interesse e desinteresse dos alunos adolescentes pelas práticas escolares. Sabemos que o interesse desse público-alvo é o ponto de partida para elaboração de políticas públicas educacionais nos mais diversos níveis. No entanto, como apresentado no capítulo 2, o que a análise dos resumos das pesquisas de mestrado e doutorado revelou é uma tendência a universalizar os resultados. A abordagem analítica no nível da organização escolar pode ampliar nosso campo de visão justamente na articulação entre as diferenças culturais e na aproximação entre conceitos fora do espectro binário (ou ensino tradicional, ou pedagogia ativa). Como aponta Saviani, “uma pedagogia articulada com os interesses populares valorizará, pois, a escola. [...] Tais métodos se situarão para além dos tradicionais e novos, superando por incorporação as contribuições de uns e outros” (SAVIANI, 1999, p. 79).

CAPÍTULO 4 – O SENTIDO DO TRABALHO ESCOLAR E SUAS RELAÇÕES COM A ORGANIZAÇÃO ESCOLAR

4.1 A APROXIMAÇÃO COM A ESCOLA E A COLETA DE DADOS EM CONTEXTO DE PANDEMIA

Na Introdução, foi indicado que, em razão da suspensão das aulas presenciais provocada pela pandemia por coronavírus, não foi possível entrar na escola, sequer conhecer seu entorno. Assim, atividades de campo como observação, conversas informais e entrevistas foram impossibilitadas. Desse modo, optamos pela elaboração de questionários como estratégia para “entrar na escola”, isto é, de se aproximar das visões e concepções que os diferentes agentes escolares trazem em relação ao projeto da escola: aluno, professor, coordenador pedagógico e diretor de escola.

Além disso, em razão da atuação da escola em ambientes virtuais, empenhei-me em acompanhar suas publicações no *site* da escola e nas redes sociais, bem como a participação de integrantes da unidade escolar em formações externas e *lives*¹². Desse modo, acompanhei, em julho de 2020, a participação do diretor da escola no curso *Educação integral em tempos de pandemia*, promovido pela Escola do Parlamento, em que foram discutidas as diferentes possibilidades no trabalho remoto das escolas e a sua relação com a comunidade escolar. Em agosto de 2020, assisti a uma *live* promovida pela própria escola, com a participação dos principais segmentos (aluna do 9º ano, professores do ensino fundamental 1 e 2, coordenação pedagógica e assistente de direção), apresentando seu contexto histórico e os desafios durante a pandemia. Em outubro de 2020, fui convidada pelas coordenadoras pedagógicas a participar de uma reunião remota da escola com o intuito de divulgar entre os professores o questionário da pesquisa. Durante todo o ano de 2020, mantive contato mais próximo com uma das coordenadoras pedagógicas, com quem travei algumas conversas e trocas de mensagem. Foi esse contato que me permitiu recolher a autorização para realização da pesquisa (Anexo 1), tomar conhecimento dos canais virtuais da escola e levar o questionário até os demais integrantes da unidade escolar.

Foram quatro questionários, elaborados no *software* Formulários *Google*, que permitiram a coleta dos dados por meio eletrônico. O primeiro deles (Anexo 2), aplicado entre julho e agosto de 2020, voltou-se para a direção escolar, que compreende o diretor de escola e dois assistentes de direção, identificados respectivamente como DE 1, DE 2 e DE 3. O

¹² *Live* refere-se a conversas *on-line* transmitidas ao vivo por meio das redes sociais. As *lives* costumam ser agendadas e divulgadas nas redes sociais e pressupõem a participação do público por meio de questões escritas (via *chat*).

segundo (Anexo 3), aplicado em agosto de 2020, teve como destinatária a coordenação pedagógica, que conta com duas profissionais, representadas por CP 1 e CP 2. Os terceiro e quarto questionários (Anexos 4 e 5) foram aplicados em outubro e novembro de 2020 para professores e alunos de ensino de fundamental 2, identificados de P1 a P8 e A1 a A11, respectivamente. Todos os questionários foram testados por profissionais da educação que trabalham na rede municipal e atuam nos cargos em questão, bem como por estudantes do 8º ano do ensino fundamental 2 de uma escola também da rede pública municipal de São Paulo. As perguntas do questionário referem-se a Projeto XXX para tratar da reorganização escolar. Isso porque a escola se dirige ao modelo de organização proposto dessa maneira. XXX, no caso, substitui parte do nome que identifica a unidade.

O questionário referente à direção escolar contém 21 questões, sendo 17 fechadas e quatro abertas. Ele foi elaborado considerando três elementos: o levantamento do perfil dos participantes, a percepção deles quanto ao processo de transição da escola para o atual modelo de organização e a percepção do projeto atual. A dimensão de transição do modelo escolar não pode ser inferida no questionário para as coordenadoras pedagógicas, porque ambas ingressaram na escola após a implementação do projeto. Desse modo, esse questionário contou com 35 questões, das quais 31 são fechadas e quatro abertas, dividido em quatro blocos: levantamento do perfil das participantes, percepção do projeto atual, percepção dos alunos e professores em relação ao projeto atual e organização do trabalho pedagógico (planejamento, acompanhamento, avaliação e formação em horário de serviço).

O questionário dos professores, por sua vez, contou com 61 questões, sendo 58 fechadas e três abertas. Ele foi composto em quatro blocos: perfil dos participantes, percepção do projeto, organização do trabalho pedagógico e percepção de aluno interessado e desinteressado.

Finalmente, o questionário dos alunos continha 76 questões, das quais 71 eram fechadas e cinco abertas. Dessas cinco, uma não era obrigatória e as demais solicitavam a escolha de duas palavras para definir a escola e as aulas. Composto por quatro blocos, esse questionário procurou mapear: o perfil dos alunos, percepção da escola, percepção das aulas, percepção do aluno interessado e desinteressado.

Os capítulos 1 e 2 pontuaram que a organização e o sentido do trabalho escolar devem ser pensados no âmbito da relação: relação professor-aluno, relação de poder e relação com o saber. Desse modo, procurou-se inferir a percepção sobre essas relações, por meio de alternativas que contemplem desde o modelo tradicional até o de aprendizagem interativa, conceituada por Canário (2006). O quadro abaixo foi elaborado com o objetivo de orientar

esta investigação e, principalmente, a escolha lexical, procurando assim manter próximos o referencial teórico e a investigação realizada nas condições que foram possíveis.

Quadro 2 – Características do ensino tradicional e da aprendizagem interativa a partir de Canário (2006; 2008) (continua)

Características	Ensino tradicional	Aprendizagem interativa
Ênfase	Centrado no ensino (repetição de informação)	Centrado na aprendizagem (produção de saberes)
Tempo	Tempo fragmentado (entre 45 e 60 minutos)	Tempo flexível (sem especificar)
Espaço	Sala de aula, cujo arranjo é em fileiras com os alunos uns de costas para os outros e de frente para o professor.	Diversidade multifuncional dos espaços, inspirados em espaços educacionais não escolarizados, como biblioteca, museu, teatro.
Agrupamentos	Turma (ano/idade)	Indica outro agrupamento, mas sem especificar.
Saberes	Por disciplinas	Sinaliza outro arranjo, mas sem especificar.
Organização do trabalho docente	Individual; cultura insular, isto é, cada professor na sua turma, com a sua sala e com a sua disciplina.	De natureza coletiva e colaborativa.
Função da Escola	Voltada para instrução e normativa (transmissão de saberes e inculcação de regras)	Escola como meio de vida
Professores	Transmitem a mesma informação a todos. Ensinam o grupo como se se tratasse de um só indivíduo.	Analista simbólico, artesão, profissional da relação e construtor de sentido.
Aluno	Visto como um problema.	Visto como aliado.
Relação professor-aluno	Unilateral, de cunho autoritário.	Interativa e baseada na reciprocidade.
Relação com o saber	Lógica adicional, cumulativa e de exterioridade, em que a experiência do aluno é ignorada.	Pautada na lógica da pesquisa e da descoberta; Lógica de pertinência, em que se aproxima o saber a aprender da experiência do aluno; Implica desenvolver o gosto por aprender (ato intelectual).
Relação com o poder	Unilateral, de cunho autoritário.	Reciprocidade.
Trabalho escolar	Alienante e sem sentido.	Desalienante, construtor de sentido e com função social.
Concepção de escola	Lógica de repetição e reprodução de informações; organização similar à da produção industrial. Entropia (desordem)	Ação educativa globalizada; perspectiva integrada (e não aditiva). Educogenia (potencial educativo de cada contexto)
Aprendizagem	Concebida a partir de um processo cumulativo e repetitivo de informações. Condicionamento, treino. Organizada a partir da memorização, aplicação, simplificação e competitividade.	Experimentação (lógica de pesquisa e descoberta) Organizada a partir da abstração (não memorização); experimentação (e não aplicação); visão sistêmica que abarque fenômenos complexos (e não sua simplificação); trabalho de equipe (e não competitividade)

Formação	Linear	Processo de procura de soluções de problemas identificados no exercício profissional.
	Causa e efeito (aplicação)	Construídas em contexto por meio da combinação de diferentes dimensões formativas (a pessoa do professor, a profissão docente e a organização escolar).
	Menu	Comunidade de aprendizagem
	Exterioridade	Modelo baseado na competência, capacitação coletiva e no conceito de alternância.
	Baseada na informação	
	Modelo baseado na qualificação, capacitação individual e racionalidade técnica.	

Fonte: CANÁRIO, 2006; 2008. Dados organizados pela autora.

No que concerne ao interesse e desinteresse dos alunos, o questionário para professores e estudantes foi organizado de modo a identificar quais expedientes da organização escolar e das práticas pedagógicas estão atrelados ao interesse ou desinteresse deles. Além disso, procurou-se inferir quais atitudes dos alunos podem ser compreendidas como interessadas. Com o objetivo de orientar a leitura dos dados, o quadro a seguir, elaborado a partir dos tópicos 2.2 e 2.3 deste trabalho, agrupa, com finalidade didática, as formulações acerca do interesse e do desinteresse, bem como sua aproximação com os conceitos de sentido, motivação e motivo. Desse modo, os termos que se encontram à esquerda do quadro estão associados à ideia de interesse mediato, em que há identificação entre sujeito e objeto e associação entre o sujeito e a atividade que ele realiza. No centro, está o interesse imediato, isto é, estado em que o estímulo pela atividade encontra-se fora dela. Por fim, à direita, está o desinteresse, marcado pela ausência de sentido e pela dissociação entre sujeito e atividade.

Quadro 3 – Os conceitos de interesse e desinteresse

Interesse mediato	Interesse imediato	Desinteresse
Sentido intrínseco	Sentido extrínseco	Falta de sentido
Motivação intrínseca	Motivação extrínseca	
Motivo geral e particular	Motivo particular	Ausência de motivo
Atividade	Ação	
Identificação entre sujeito e objeto	Ausência de identificação entre sujeito e objeto	
< distância entre querer fazer e ter que fazer		> distância entre querer fazer e ter que fazer

Fonte: Krapp e Lemos (2002); Charlot (2013); Leontiev (1961). Dados organizados pela autora.

Para a análise dos dados coletados, usaremos *itálico* para reproduzir as alternativas presentes no questionário. As aspas serão usadas em referência às respostas abertas dos participantes. A redação dessas respostas foi mantida, sem alterar incorreções ou expressões.

4.2 A DIREÇÃO ESCOLAR

Os três profissionais da educação que compõem a direção escolar têm tempo de trabalho considerável tanto na rede municipal (7, 10 e 18 anos), como na escola pesquisada (6, 8 e 12 anos). Podemos entender que esses profissionais estão a tempo suficiente para perceber os problemas e as limitações da rede municipal em geral e da escola em particular. Além disso, o tempo na direção dessa escola é também significativo para dois profissionais: 6 e 10 anos. Apenas um dos assistentes de direção (DE 2) iniciou no cargo em 2020. Considerando os ciclos de carreira docente, Cardoso (2017) assinala, apoiada em Huberman (2000), a fase da diversificação e do questionamento entre 7 e 25 anos de carreira, aproximadamente. Considerando que tal classificação não é engessada, é possível localizar nesse período uma tendência à quebra da rigidez pedagógica e uma abertura às experimentações, ao mesmo tempo em que surgem dúvidas quanto à carreira e à profissão.

É importante marcar que o diretor trabalhou na escola, em 2008 e 2009, como professor de ensino fundamental 2, assumindo, em 2010, a direção escolar. Conforme vimos no capítulo 3, 2010 é o ano que, segundo o Projeto Político-Pedagógico, marca o início do processo de mudança com o projeto “Retratos e identidades: Brasil/África”.

De acordo com a equipe gestora, a demanda por mudança surge a partir de um descontentamento coletivo por questões que remetem ao modelo dominante de organização escolar tanto na forma como a escola estabelece a relação com o saber (aula de 45 minutos e organização curricular por disciplinas estanques), como na falta de sentido do trabalho escolar (expressa pelo absenteísmo dos professores de ensino fundamental 2). Relacionando as respostas dos participantes, é possível inferir que esse modelo promovia uma educação sem sentido. Para reestabelecer o sentido, era necessário, nas palavras de DE 1, “ter um fim, um objetivo, caso contrário, ficamos à mercê, sem saber onde vamos chegar, queremos chegar”.

Nessa perspectiva, a compreensão de gestão escolar assumida por essa equipe é traduzida por DE 1 como “nada mais do que utilizar determinados recursos para atingir um determinado fim”. Se, por um lado, o modelo dominante de organização era razão de descontentamento do grupo escolar, a construção de outro modelo era a finalidade. Esse outro modelo, por sua vez, tem como horizonte o processo de ensino-aprendizagem e a relação, o que nos remete invariavelmente a Canário (2006, p. 93): “O principal analista do funcionamento da escola é saber *como são tratados os alunos* e qual o seu estatuto com relação ao saber”. A busca por mudanças percebidas nessa escola reforça ainda a tese de

Nóvoa (1992, p. 40) de que “é justamente no contexto da organização escolar que as inovações educacionais podem implantar-se e desenvolver-se”. E, nesse sentido, inovar não implica trazer a novidade, mas:

[...] criar as condições organizacionais para que a inovação aconteça, para que as experiências pedagógicas não sejam sistematicamente destruídas com argumentos burocráticos, para que os profissionais de ensino se sintam motivados e gratificados por participarem em dinâmicas de mudança (NÓVOA, 1992, p. 41).

A motivação dos professores, como veremos adiante, foi uma das consequências desse processo de criação das condições para mudança, percebido pela melhora do clima escolar e pela permanência do corpo docente.

Nas palavras da DE 2, o que motivou a mudança foi “melhorar o processo de ensino-aprendizagem, para melhorar o vínculo com os adolescentes, conhecer outra forma de organização de tempo e espaço, ampliar o diálogo e o acompanhamento de estudos dos alunos”. Assim como no decorrer do questionário, a relação com o saber e a relação professor-aluno parecem ser a prioridade, o que é perseguido nessa escola. Parece haver um esforço em não dissociar o vínculo afetivo e a relação com o conhecimento. Tanto que *a participação e o engajamento dos alunos nas atividades pedagógicas e a aproximação na relação entre professor e aluno* aparecem como conquistas do projeto de reorganização escolar. Nesse ponto, vale retomar uma das categorias bastante presente nas sete versões do Projeto Político-Pedagógico: os rumos da mudança passam pelo sentido que o trabalho escolar terá para o professor e o aluno.

Definida a finalidade, é necessário construir o caminho de mudança. O participante DE 2 destaca a intensidade do trabalho e da pesquisa em um projeto que é diferenciado. O quanto essa busca por mudança envolve, nas palavras de DE 2, “diálogo, estudo e organização. Criatividade, ousadia, debate, ações”. Interessante notar a presença de termos como *diálogo* e *coletivo* na resposta dos participantes. Novamente, a concepção de gestão escolar parece decisiva para que os momentos de estudo e a construção da mudança aconteçam. Nas palavras de DE 1, “o trabalho da gestão é garantir os espaços e tempo necessário para esse processo [de construção de alternativas coletivas]”. Interessante observar a proximidade entre a perspectiva do participante e a de Hutmacher (1992). O trabalho da gestão escolar parece ser iminente o de criar condições para a mudança, o que pressupõe tempo e espaço para encontro e debate.

Para que uma cultura de concertação se desenvolva e se enraíze, é preciso ocasiões e lugares propícios. A este propósito, os directores das escolas desempenham um papel determinante, ainda que muito delicado. A sua posição permite-lhes suscitar iniciativas e instituir lugares destinados ao intercâmbio e ao debate; mas é preciso

evitar os perigos de um controlo muito próximo, que poderia (re)conduzir às rotinas da tradição burocrática (HUTMACHER, 1992, p. 74).

Essa não parece ser a percepção de gestão que os participantes têm da Diretoria Regional de Ensino (DRE). A impressão deles revela que a DRE aparece com uma das barreiras nos anos iniciais de mudança. Os dois profissionais que estão a mais tempo na equipe gestora afirmam que a DRE intensificou o acompanhamento da unidade escolar, no sentido de fiscalizar o processo de mudança. Além disso, embora possa ser adaptada de acordo com o projeto de escola, todos os participantes assinalam como desafiador articular uma proposta de reorganização com as normativas sobre atribuição de aulas e carga horária das disciplinas. O mesmo vale para o Sistema de Gestão Pedagógica (SGP), cuja formulação-padrão atende a um modelo dominante de organização escolar; por isso, todos os participantes indicam que ele precisa ser formulado de acordo com a organização de cada escola. A impressão comunicada é de que DRE e SME não concebem as escolas como organizações. Desse modo, como alerta Hutmacher (1992, p. 71), a organização estaria situada num nível institucional superior, responsável pelo trabalho sobre o trabalho dos professores e dos alunos. Nesse caso, para o autor, as escolas são “uma espécie de dependências descentralizadas, vocacionadas para a aplicação de métodos, de didáticas, de instruções e de indicações práticas elaboradas por uma tecno-estrutura central” (HUTMACHER, 1992, p. 71).

De todos os segmentos da comunidade escolar (alunos, professores, familiares, quadro de apoio), apenas a coordenação pedagógica não pareceu envolvida no processo de reorganização escolar. Essa inferência é possível a partir de dois pontos. Na pergunta sobre os maiores desafios enfrentados pelo projeto, DE 3 assinala como desafiadora apenas a alternativa *a participação e o engajamento dos coordenadores pedagógicos*. Outro ponto é que foram escolhidos pelos assistentes de diretor (DE 2 e DE 3) alternativas que indicam apoio à proposta, porém sem engajamento ou confiança nela por parte dos coordenadores pedagógicos (DE 2: *apoiaram a proposta, considerando que as mudanças seriam muito difíceis*”; DE 3: *aceitaram as mudanças, não demonstrando apoio e interesse nela*).

De acordo com as respostas, ao contrário da coordenação pedagógica, a maior parte dos professores não apresentou resistência ao processo de mudança. Embora as respostas variem quanto ao foco do trabalho (planejar e ensinar coletivamente; adaptação à nova forma de trabalho; reorganização do trabalho pedagógico), todas elas indicam que os professores tiveram poucas dificuldades em adequar seu trabalho ao projeto de reorganização escolar.

Cruzando essa informação com a perspectiva de gestão apresentada pela equipe, é possível compreender o êxito das condições criadas pela direção escolar para que a mudança fosse possível. De acordo com Canário (1992),

Para que as inovações sejam possíveis e pertinentes não é necessário convencer os professores a trabalhar mais, ou mobilizá-los de forma voluntarista, mas sim favorecer situações que lhes permitam aprender *a pensar e agir de forma diferente*, à escala do estabelecimento de ensino, enriquecendo, reconstruindo e reorientando a sua cultura profissional (CANÁRIO, 1992, p. 185).

Em relação aos alunos, a percepção dos três profissionais é praticamente a mesma. De acordo com as respostas, a maior parte dos alunos recebeu de maneira positiva a reorganização escolar, estabelecendo uma relação mais próxima com os professores e um engajamento maior nas atividades pedagógicas. Importante reiterar que essa percepção (tanto da proximidade na relação professor-aluno, como da participação deles nas atividades) foi compreendida pelos profissionais como uma das maiores conquistas do projeto. Esse dado endossa, ao menos de modo preliminar, a hipótese de que outra organização escolar pode engendrar manifestações de interesse dos alunos pelas práticas escolares.

4.3 A COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA

Embora atuem na rede municipal há um tempo considerável (CP 1: 15 anos e CP 2: 10 anos), é bastante recente a experiência dessas profissionais na coordenação pedagógica (menor que 1 ano) e na escola pesquisada (CP 1: 2 anos e CP 2: 1 ano). A recém-chegada dessas professoras, designadas pelo Conselho de Escola para atuar na coordenação pedagógica, chama a atenção quando consideramos que, no questionário da direção escolar, é justamente a atuação da coordenação pedagógica que aparece como barreira para mudança, no sentido de o apoio ao projeto vir sem engajamento ou confiança¹³.

Cruzando os dados do Projeto Político-Pedagógico de 2014 a 2020 e as publicações do Diário Oficial da Cidade, percebe-se que a mudança no quadro da coordenação pedagógica se instaura a partir de 2017, primeiro ano de reorganização escolar. De 2014 a 2016, a equipe foi mantida. Em 2017, há mudança de apenas um dos membros da coordenação pedagógica, o

¹³ Essas profissionais são professoras da unidade escolar e foram eleitas pelo Conselho de Escola para atuar, no ano de 2020, na coordenação pedagógica. Essa designação apenas ocorreu pelo cargo estar vago. Isso significa que a permanência delas na coordenação pedagógica é provisória e seu prazo indeterminado, a depender das ações da política educacional do município, em relação, por exemplo, às chamadas de concurso público para acesso ao cargo ou mesmo em razão da remoção escolar. Desse modo, é importante registrar que as respostas apresentadas pela direção escolar acerca da atuação da coordenação pedagógica não se referem a essas profissionais, já que o foco ali foi nos primeiros anos de mudança no modelo de organização escolar.

que se repete em 2018. Em 2020, como vimos, há mudança completa dessa equipe, embora provisória.

Ambas as profissionais indicam que a escolha de trabalhar na escola se deu pela identificação com o projeto, o que revela que elas já conheciam a proposta previamente. Além disso, afirmam estar muito satisfeitas em trabalhar nessa escola, o que reforça os indicadores de *melhora do clima do ambiente escolar e permanência do corpo docente* apontados como conquista em ambos os questionários.

A *qualificação do trabalho pedagógico e o trabalho coletivo dos professores na realização das atividades* foram indicados como conquistas do projeto pelas duas participantes. De modo secundário, aparecem também *participação e engajamento dos alunos nas atividades pedagógicas e aproximação na relação entre professor e aluno*. Desse modo, é notável que o que é considerado conquista do projeto está iminentemente situado no interior da escola e envolve, sobretudo, professores e alunos. Esse envolvimento, como reiteraremos adiante, está pautado em duas dimensões que parecem não se dissociar na concepção dessa escola: a relação professor-aluno e o ensino-aprendizagem (relação com o saber, no caso do aluno, e com o trabalho, no caso do professor).

Em consonância com o que foi indicado pela direção escolar, as coordenadoras apontam a instância superior como desafiadora (relação com a Diretoria Regional de Ensino; Sistema de Gestão Pedagógica (SGP)). Essa perspectiva parece reiterar a dimensão “tecnologia” central, apresentada por Hutmacher (1992). Além disso, a essa altura da análise, parece visível o conflito entre diferentes perspectivas de gestão. Dito de outro modo, enquanto a direção escolar concebe gestão como a criação de condições para a construção de sentido do trabalho escolar, a tendência da instância central da rede de ensino parece ser a do controle racionalizador (HUTMACHER, 1992).

Ainda sobre essa dimensão, cabe destacar que, de acordo com as participantes, o Sistema de Gestão Pedagógica (SGP) não se adapta ao projeto da escola. Isso porque o modo como o SGP estrutura a duração, o tempo e a atribuição das aulas difere da organização do projeto. De acordo com CP 1, “o que acaba acontecendo é que o professor tem que preencher dados sobre uma turma que não foi sua”. Esse apontamento nos remete invariavelmente à perspectiva de racionalidade instrumental e intensificação do trabalho docente, que, como vimos no capítulo 1, justificam a perda de sentido do trabalho escolar para o professor. Trata-se, é preciso frisar, de elaborar, para cada disciplina e turma do ensino fundamental 2, um registro de aulas que não é verdadeiro, porque a escola funciona com outra organização. E

tudo isso em nome da ordem burocrática, ou melhor, de uma interpretação funcional da burocracia.

De forma menos relevante, isto é, sendo indicado apenas por uma das coordenadoras, aparecem como desafios: *a articulação da proposta com as normativas sobre atribuição de aulas e professores em módulo, a prática pedagógica dos professores e o envolvimento dos alunos com o projeto da escola*. No entanto, as duas últimas alternativas servem de indícios para pensar a complexidade em torno da prática pedagógica, que, como veremos, se apresenta como conquista e desafio.

Assim como a direção escolar, as coordenadoras indicam que houve alguma dificuldade na reorganização do trabalho pedagógico (2 e 3 na escala de 1 a 5). De acordo com elas, o trabalho pedagógico é marcado, de modo prioritário, *por atividades contextualizadas e pela diversidade de oportunidades de aprendizagem* e, de modo secundário, *pelo trabalho docente coletivo e pela produção do conhecimento*. Esses indicadores nos orientaram a tentar detalhar, com os professores e alunos, a natureza dessa contextualização e diversificação.

O planejamento semanal ocorre com a participação dos professores da área de conhecimento e a coordenação pedagógica. Os encontros formativos parecem se caracterizar, principalmente, pela discussão de textos teóricos selecionados pelas coordenadoras pedagógicas (escala 4) e por momentos de troca de informações e experiências entre o grupo (escala 3). Não foi possível precisar mais aspectos da formação docente em razão da distância nas respostas das duas participantes, o que pode ser justificado pelo curto tempo delas tanto na escola, como no cargo de coordenação. O mesmo se dá em relação ao acompanhamento do trabalho pedagógico. A CP 1 responde *a partir de diferentes níveis de acompanhamento: externo (parceria com universidade), coletivo (grupo docente) e individual (entre o professor e a coordenação pedagógica)*. Já a CP 2 indica que o acompanhamento ocorre *a partir da leitura do planejamento e do registro de aulas, além da escuta dos professores*. A avaliação do projeto segue o mesmo caminho. Apenas o Conselho de Escola é indicado pelas duas participantes como instância avaliadora do projeto. As demais opções indicam *autoavaliação; assembleia de alunos; assembleia escolar (com todos os segmentos) e outros: avaliação pelo corpo docente*.

O hiato entre as respostas reforça o lugar dissonante que a coordenação pedagógica parece ter ocupado ao longo da construção e implementação do projeto de reorganização escolar. Desse modo, é possível inferir que não há uma prática de coordenação pedagógica consolidada na escola. Além do curto tempo das professoras tanto na escola quanto na

coordenação, é preciso considerar que o tempo delas nessa função praticamente coincidiu com o contexto atual de trabalho remoto emergencial, que, sabemos, sofreu inúmeras modificações.¹⁴

Ambas as coordenadoras indicam a qualificação das práticas pedagógicas como eixo central para o aprimoramento do projeto. Novamente, é possível perceber que a prática pedagógica é indicada como desafio e conquista: “Acredito que o nosso trabalho está em qualificar as práticas, a utilização dos espaços, discutindo possibilidades de trabalho por projeto. Outra frente de nosso trabalho também deve ser o apoio às famílias e a construção conjunta para resolver eventuais dificuldades que envolvam a aprendizagem” (CP 1).

De um lado, a resposta de CP 1 prioriza a dimensão estrutural e territorial da escola, que é o que Canário (2006) chama de recontextualização da ação educativa. Qualificar as práticas pedagógicas é resolver, de forma conjunta, dificuldades de/na aprendizagem, o que, para a CP 1, envolve a utilização dos espaços e o apoio às famílias. O que se delineia como aprimoramento vincula-se à “construção de dispositivos de efetiva autonomia das escolas que lhes permitam, em uma interação deliberada com os seus parceiros locais, responder à diversidade de problemas com uma diversidade de soluções adequada à singularidade dos públicos e contextos” (CANÁRIO, 2006, p. 97).

A colocação da CP 2 também prioriza a qualificação da ação pedagógica, porém, centrada em um “maior avanço na aprendizagem”: “Também vejo a questão das dificuldades de letramento de parte dos estudantes como um grande entrave ao avanço da aprendizagem. A ideia é que todos os professores possam se responsabilizar pela alfabetização dos estudantes que ainda não têm as práticas de leitura e escrita estruturadas”. Novamente, é destacada a dimensão da ação educativa contextualizada, uma vez que a dificuldade de letramento de alguns estudantes reorganiza o contexto escolar e o trabalho dos professores.

[...] a questão da construção de sentido é que emerge como questão decisiva, e não os requisitos prévios de que seria necessário dotar os alunos para que eles pudessem ser “moldados” pela escola. As consequências também são importantes no âmbito da concepção e do exercício da profissão docente, na medida em que o sentido das situações escolares não pode ser inteiramente definido *a priori* nem de forma autoritária e unilateral pelo professor. Então, tudo se joga na dimensão relacional entre o professor e o aluno. Não só a construção do sentido (para ambos) é um trabalho de conjunto, mas a própria profissionalidade docente é o resultado de uma co-produção professor-aluno. Esta co-produção, por professores e alunos, das

¹⁴ A suspensão das aulas presenciais culminou, entre outras coisas, com a suspensão do Projeto Especial de Ação (PEA), que é uma formação em horário de serviço. Além disso, o próprio acompanhamento do trabalho pedagógico ganhou outros contornos em razão do formato remoto. No encontro formativo da Escola do Parlamento, por exemplo, são citadas as adaptações da escola para garantir que as atividades pedagógicas elaboradas pelos professores cheguem ao maior número possível de alunos. Isso implicou, por exemplo, além do uso da plataforma *Google Sala de Aula*, o uso do *WhatsApp* e a impressão das atividades na escola e sua entrega e retirada na casa dos alunos por algum funcionário da escola.

situações educativas remetem, evidentemente, para uma ação educativa pensada de modo contextualizado (CANÁRIO, 2006, p. 98-99).

O caminho dessa coprodução parece ser exatamente o que se delineia como perspectiva desse projeto escolar. Isso porque a relação aparece como central em ambos os questionários (direção escolar e coordenação pedagógica), em intersecção com as categorias *aluno* e *professor*. Considerando ambos os questionários, a reorganização escolar parece ter alterado de modo significativo as relações professor-aluno.

Quanto ao projeto, foi assinalado que a maior parte dos alunos participa das atividades pedagógicas e se relaciona de forma positiva com os professores e com os pares. Além disso, assim como indicado pela direção escolar, é perceptível uma mudança de interesse e participação dos alunos na atual forma de organização escolar, justificada pelas coordenadoras pela relação de proximidade seja entre professor-aluno, seja entre aluno-escola. Atentemo-nos um instante no exemplo dado por CP 1 sobre a mudança de interesse e participação dos alunos no atual modelo de organização escolar:

Durante as aulas podemos perceber que todos participam das atividades, não temos problemas com aluno que se recusam a fazer a atividade, temos sim alunos com dificuldades e essa relação mais próxima entre professor e aluno ajuda a resolver as dúvidas e receberem apoio.

Quando me pede um exemplo me passa pela cabeça inúmeros exemplos de atividades que os alunos se envolviam, ficamos até cansadas por atender a todas dúvidas e questionamentos que surgem durante as aulas. Mas o maior exemplo que eu tenho é de um aluno que já estava envolvido com roubos e períodos de recolhimento na Fundação Casa, mas todas as vezes que ele estava na escola realizava todas as atividades pedidas, perguntava como fazer todas as contas de Matemática, foi um exemplo marcante pra mim de como mudando a forma como tratamos as pessoas, não fazendo julgamento e acreditando na sua potência podemos fazer a diferença. A diferença da escola não está na experiência maior ou menor dos professores e sim na crença que os professores fazem das potencialidades dos seus alunos (CP 1).

A resposta acima torna perceptível a tese de Canário (2006) em relação à construção de uma imagem valorizada dos alunos como condição necessária para se estabelecer uma relação pedagógica positiva. Ao deslocar a importância da experiência acumulada do professor para o modo como ele trata o aluno, o que a CP 1 aponta que mudar o modo de tratar os alunos implica mudar a situação educativa no nível da relação com o saber e nas relações de poder. Como sintetiza Canário (2006, p. 23): “principalmente, quando se trata de crianças e jovens de origem pobre, [os alunos] devem ser encarados pelos professores como *aliados*, e não como ‘problemas’”.

Ao mesmo tempo, a CP 1 revela uma paixão pelo projeto da escola, que é percebida em seu depoimento como professora (e não como coordenadora pedagógica) e pelo número

de vezes que ela usa o substantivo e pronome *todo* para se referir aos alunos e às atividades escolares. Além disso, seu depoimento focaliza a ação docente, e não a reorganização escolar, como agência de mudança. No capítulo 2, vimos que boa parte das pesquisas acadêmicas relaciona o interesse do aluno à abordagem metodológica, isto é, à prática docente. O depoimento da CP 1 sinaliza que, mesmo com a reorganização da escola, é a prática docente que determina o interesse do aluno. Há aqui um deslocamento do método para o acolhimento, mas com a permanência da ação docente como responsável pelo interesse do aluno. O que fica perceptível é uma tendência a reduzir a leitura de situações complexas a único fator.

É pouca a dificuldade estabelecida na relação professor-aluno. Essa qualificação pode ser compreendida no que distancia as duas respostas. Para a CP 1, *a relação é de reciprocidade e o vínculo entre professor e aluno é perceptível; as regras são definidas coletivamente*, enquanto para a CP 2, *busca-se o vínculo entre professor e aluno e a mediação de conflitos; as regras são construídas coletivamente e a referência de mediação é centrada na figura do professor*. O mesmo acontece na relação entre os pares: para a CP 1, *predominam situações de cooperação e resolução de conflitos* e, para a CP 2, *predominam situações em que é preciso fortalecer práticas de empatia e resolução de conflitos*. Enquanto uma coordenadora assinala a alternativa que marca o processo de constituição da autonomia e das relações de reciprocidade, a outra traz esse processo como consolidado.

O que essas respostas parecem indicar é que o projeto trouxe muitas mudanças positivas no modo como são estabelecidas as relações, indicadas pelas participantes por meio da prática de “escuta atenta e ativa que a escola tem de todos os seus segmentos, principalmente dos alunos por meio de assembleias e diálogos, desde a formulação de combinados até a resolução de conflitos” (CP 1) e “pelo vínculo construído entre professores e alunos” (CP 2).

Em resumo, o que a análise dos questionários indica é que, para a equipe gestora, a reorganização escolar alterou o modo como são estabelecidas as relações de poder e as relações com o saber. Essas alterações se verificam na forma coletiva como é organizado o trabalho docente; na percepção que a equipe gestora tem do interesse e engajamento dos alunos com as atividades escolares; na proximidade e na forma positiva com que é estabelecida a relação professor-aluno. Na perspectiva da coordenação pedagógica, chama a atenção a prática pedagógica aparecer como conquista e desafio, indicando que um caminho já foi percorrido, mas ainda há o que aprimorar.

4.4. OS PROFESSORES DOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Os dados apresentados foram coletados entre outubro e novembro de 2020, ou seja, ao final de um ano letivo atípico, em que as atividades presenciais foram suspensas em razão da pandemia da Covid-19. Isso impôs uma reorganização escolar pautada no ensino remoto emergencial, sem que os professores e, sobretudo, os alunos tivessem garantidas as condições tecnológicas e digitais mínimas. Diante da baixa participação dos alunos nesse formato¹⁵, o trabalho docente foi intensificado por registros que visavam, sobretudo, o controle de acesso dos alunos à plataforma e de quantas atividades foram realizadas por eles. Embora não se soubesse o que fazer com esses registros e planilhas de controle, afinal os estudantes seguiam sem garantias de inclusão digital e os que tinham algum acesso permaneciam participando cada vez menos, a exigência por eles era permanente e delineou o tempo e o trabalho docente.¹⁶ Além disso, desde setembro desse mesmo ano, o governo do Estado anunciava o desejo de reabrir as escolas para reforço escolar apesar da situação de insegurança em relação à pandemia persistir. Conforme apresentado na Introdução, as escolhas da política pública municipal para a educação durante a pandemia reforçaram a falta de sentido do trabalho escolar para professores e alunos, o isolamento e a intensificação do trabalho docente, com tarefas adicionais que não propiciaram a aproximação entre professor e aluno.

De acordo com o Projeto Político-Pedagógico (EMEF XXX, 2020), a escola contou em 2020 com 26 professores de ensino fundamental 2, sendo seis professores em Exatas (ciências e matemática), seis na área Integradora (arte e educação física), cinco em Humanas (geografia e história), cinco em Linguagens (português e inglês) e quatro em Mídias-Educação. Desse total, obtivemos oito respostas válidas. Na tabela abaixo, organizamos o perfil geral de cada participante em relação ao sexo, tempo de rede e de escola, atribuição de aulas e área de atuação. Em seguida, serão apresentadas a justificativa na opção por essa escola, o grau de satisfação dos professores em trabalhar nela e a percepção deles em relação ao projeto.

¹⁵ A pesquisa “Tempo para escola na pandemia” (FGV, 2020) expõe que o tempo escolar médio da população estudantil de 6 a 15 anos foi de 2,37 horas diárias; 13,5% dos estudantes não receberam materiais para o estudo remoto e 2,88% receberam, mas não realizaram as atividades. Além disso, a pesquisa afirma que “a análise por estrato de renda mostra que, quanto mais pobre é o indivíduo, menor é a frequência na escola, menor a quantidade de exercícios recebidos e, pra piorar, menos o tempo dedicado aos exercícios recebidos. Consequentemente, menor foi o tempo para escola. [...] os alunos mais pobres são 633% mais afetados pela falta de oferta de atividades escolares que os alunos mais ricos”. Disponível em: <www.cps.fgv.br/cps/bd/docs/FGV-Social-Neri-e-Osorio-Tempo-para-Escola-Pandemia.pdf>. Acesso em: 11 ago. 2021.

¹⁶ A pesquisa “Educação escolar em tempos de pandemia” (FCC, 2020) destaca que, para 65% das professoras participantes, o trabalho pedagógico mudou e aumentou. Disponível em: <www.fcc.org.br/fcc/wp-content/uploads/2020/06/educacao-pandemia-a4_16-06_final.pdf>. Acesso em: 11 ago 2021.

Tabela 9 – Perfil dos professores participantes da pesquisa

Participante	Sexo	Tempo na rede municipal (em anos)	Tempo na escola (em anos)	Atribuição de aulas ¹⁷	Área de atuação
P1	Feminino	28	28	Professor titular	Integradora
P2	Feminino	20	10	Professor titular	Humanas
P3	Feminino	18	8	Professor titular	Integradora
P4	Masculino	20	5	Professor titular	Integradora
P5	Feminino	20	5	Professor CJ e/ou em módulo	Linguagens
P6	Feminino	5	4	Professor titular	Mídia-Educação
P7	Feminino	3	3	Professor titular	Humanas
P8	Feminino	2	1	Professor CJ e/ou em módulo	Exatas

Fonte: dados organizados pela autora.

A opção por trabalhar nessa escola é justificada pela *identificação com o projeto* e pela *proximidade da casa*. A esse respeito, é interessante notar a observação de P3, que trabalhou ocasionalmente na escola para cobrir uma licença médica, e que, pela identificação com projeto, pediu remoção para essa unidade no ano seguinte. Vale marcar também que P1, a participante com mais tempo de rede e escola ingressou e permaneceu nesta escola por todos esses anos. Em relação à satisfação em trabalhar na unidade, sete professores indicam *muito satisfeito*. Apenas P8, que tem dois anos de rede e um de escola, indica *satisfeito*.

Para a direção escolar, a coordenação pedagógica e o grupo docente, parece ser consenso que *a aproximação na relação entre professor e aluno e o trabalho coletivo dos professores na realização das atividades pedagógicas* representam conquistas do projeto.

Tabela 10 – Conquistas da escola em relação ao Projeto

Quais as conquistas da escola em relação ao Projeto XXX?	Professores		Direção escolar		Coordenação pedagógica		TOTAL	
	n.	%	n.	%	n.	%	n.	%
Aproximação na relação entre professor e aluno	7	88%	3	100%	1	50%	11	85%
Trabalho coletivo dos professores na realização das atividades pedagógicas	5	63%	2	67%	2	100%	9	69%
Participação e engajamento dos alunos nas atividades pedagógicas	4	50%	3	100%	1	50%	8	62%
Aprendizagem dos alunos	4	50%	–	–	–	–	4	31%
Qualificação do trabalho pedagógico	3	38%	1	33%	2	100%	6	46%

(continua)

¹⁷ Professor titular é aquele para quem são atribuídas as turmas. Desse modo, ele tem preenchida a jornada de 25 horas-aulas semanais e pode participar da Jornada Especial Integral de Formação (JEIF). Trata-se de uma jornada com 10 horas-aulas semanais destinada à formação docente. O professor em complementação de jornada (CJ) e/ou em módulo pode ter turmas atribuídas, mas não o suficiente para completar a jornada. Dessa forma, ele fica à disposição da escola para substituir a ausência de professores ou ainda acompanhar os professores titulares nas aulas.

Valorização e participação da comunidade escolar	2	25%	—	—	—	—	2	15%
Mudanças positivas na relação entre os alunos	2	25%	—	—	—	—	2	15%
Visibilidade do projeto	1	13%	—	—	—	—	1	8%
Recursos financeiros e/ou parcerias com outras instituições públicas ou privadas	1	13%	—	—	—	—	1	8%
Prêmios educacionais	1	13%	—	—	—	—	1	8%
Permanência do grupo docente	1	13%	—	—	1	50%	2	15%
Melhora do clima do ambiente escolar	1	13%	2	67%	1	50%	3	23%
Outros:	—	—	—	—	—	—	—	—

Nota: o símbolo — equivale a nenhuma incidência.

Fonte: dados organizados pela autora.

Participação e engajamento dos alunos nas atividades pedagógicas representam uma conquista do projeto para 62% dos participantes, sendo metade dos professores e da coordenação pedagógica e a totalidade da direção escolar.

Já o desafio enfrentado pela escola em relação ao projeto está centrado no Sistema de Gestão Pedagógica (SGP), tanto para os professores, como para a coordenação pedagógica. Além dele, os professores indicam a rotatividade do corpo docente como desafiadora, o que contraria o questionário da direção, que indicou *baixa rotatividade docente* como conquista. Nesse ponto, vale retomar que metade dos professores participantes está entre um e cinco anos na escola, assim como as coordenadoras pedagógicas, que estão entre um e dois anos na unidade.

Tabela 11 – Desafios da escola em relação ao Projeto

(continua)

Quais os desafios atuais que a escola enfrenta em relação ao Projeto XXX?	Professores		Coordenação pedagógica		TOTAL	
	n.	%	n.	%	n.	%
SGP (Sistema de Gestão Pedagógica).	7	88%	2	100%	9	90%
Rotatividade do corpo docente.	5	63%	—	—	5	50%
Aprendizagem dos alunos.	3	38%	—	—	3	30%
Prática pedagógica dos professores.	3	38%	1	50%	4	40%
Conciliar a diversidade de concepções de escola.	2	25%	—	—	2	20%
Aquisição de materiais pedagógicos variados.	2	25%	—	—	2	20%
Articulação da proposta com as normativas sobre atribuição de aulas e professores em módulo.	2	25%	1	50%	3	30%
Participação das famílias e dos responsáveis pelos alunos.	1	13%	—	—	1	10%
Reorganização do espaço físico.	1	13%	—	—	1	10%
Manutenção do tempo em momentos de estudo.	1	13%	—	—	1	10%

Envolvimento dos alunos com o projeto da escola.	1	13%	1	50%	2	20%
Planejamento coletivo entre professores da mesma área de conhecimento.	1	13%	—	—	1	10%
Outros: JEIF para todos	1	13%	—	—	1	10%
Organização das turmas no uso dos espaços.	—	—	—	—	—	—
Relação professor-aluno.	—	—	—	—	—	—
Relação entre alunos.	—	—	—	—	—	—
Relação com a Diretoria Regional de Ensino.	—	—	2	100%	2	20%

Nota: o símbolo — equivale a nenhuma incidência.

Fonte: dados organizados pela autora.

É importante destacar que P3 e P7 indicam *Aprendizagem dos alunos* como conquista e desafio. Além disso, essa categoria não aparece de forma expressiva nem como conquista, nem como desafio em nenhum dos três segmentos (direção escolar, coordenação pedagógica e docência). Retomaremos esse ponto adiante, quando nos debruçarmos sobre como os professores conceituam *interesse do aluno*.

4.4.1 Relação

Relação configura-se uma categoria central dessa análise pela relevância que assume para os três segmentos consultados: direção, coordenação e docência. Além disso, ela não aparece como desafio. Ao contrário, do total de participantes da escola, a aproximação entre professor e aluno é tida por 85% como uma conquista da reorganização escolar.

Para os docentes, predominam *concordo totalmente* e *concordo parcialmente* sobre as relações positivas entre alunos; professor-aluno; aluno-conhecimento; entre professores; professores e equipe gestora.

Tabela 12 – Os alunos em relação às atividades escolares do projeto na percepção dos professores

(continua)

Sobre as atividades escolares propostas no Projeto XXX, a maioria dos alunos:	n.	%
Acha que as atividades fazem mais sentido.	8	100%
Nota um fortalecimento no ensino dos conteúdos.	6	75%
Acha as atividades mais integradas entre as áreas de conhecimento.	5	63%
Realiza apenas as atividades que acha mais interessante.	2	25%
Acha as regras mais evidentes.	1	13%
Acha as regras mais fracas.	—	—
Acha que as atividades não fazem sentido.	—	—
Nota um rebaixamento do ensino dos conteúdos.	—	—

Começa as atividades e não termina.	—	—
Outros	—	—

Nota: o símbolo — equivale a nenhuma incidência.

Fonte: dados organizados pela autora.

Predominam também as respostas que positivam a relação aluno-conhecimento. É unânime para os professores que as atividades escolares do projeto fazem mais sentido para a maioria dos alunos. 75% deles notam um fortalecimento do ensino de conteúdos, enquanto 25%, representados por P4 (área Integradora) e P8 (área de Exatas), observam que a maioria dos estudantes realiza apenas as atividades que acha mais interessante.

Sobre a relação positiva entre professores, chama a atenção a divisão das respostas entre 50% *concordo totalmente* e 50% *concordo parcialmente*. Aliada a ela, a relação entre alunos e práticas pedagógicas nos dá algumas pistas que podem indicar tensões na relação aluno-conhecimento.

Tabela 13 – A relação entre os alunos e as práticas pedagógicas na percepção dos professores

No Projeto XXX, como se dá a relação da maioria dos alunos com as práticas pedagógicas?	n.	%
Participa dentro daquilo que foi planejado.	4	50%
Participa mais em áreas de conhecimento específicas.	4	50%
Participa muito e busca engajar os colegas que eventualmente não estão tão interessados.	3	38%
Participa pouco e por obrigação.	1	13%
Participa pouco e em algumas situações pontuais.	1	13%
Outros: P7 “Participa mais em relação à proposta de estudo e pesquisa, e à dedicação da/o professor(a) em orientar”	1	13%
Não participa, nem se engaja nas atividades da escola.	—	—
Não aprende com o jeito que a escola ensina.	—	—
Participa muito, realizando atividades além daquelas propostas.	—	—

Nota: o símbolo — equivale a nenhuma incidência.

Fonte: dados organizados pela autora.

É possível inferir que, para os professores, as atividades pedagógicas fazem mais sentido aos alunos em relação ao modelo anterior de escola (aulas de 45 minutos, com várias disciplinas por dia, trabalho individualizado do professor etc.). No entanto, o modelo vigente, embora garanta certa participação discente, não garante a participação de todos, como nos indica os 25% que assinalam que a maioria dos alunos *realiza apenas as atividades que acha mais interessante* (Tabela 12). Nesse sentido, a participação dos alunos se restringe ao que foi planejado e também parece variar de acordo com a área do conhecimento, ou ainda, conforme a situação e/ou proposta pedagógica (*Outros*: “Participa mais em relação à proposta de estudo

e pesquisa, e à dedicação da/o professor(a) em orientar”). Finalmente, essa participação é compreendida como baixa ou pouco expressiva (25%), ou mesmo, por obrigação (motivação extrínseca). Nessa perspectiva, é possível afirmar que, para os professores, os alunos participam das atividades escolares como ação e motivo particular, e não faz como atividade e motivo geral (LEONTIEV, 1961; CHARLOT, 2013).

Tabela 14 – Relação professor-aluno na percepção dos professores

No Projeto XXX, como se dá a relação da maioria dos alunos com os professores?	n.	%
É de reciprocidade e o vínculo entre professor e aluno é perceptível.	6	75%
Busca-se fortalecer o vínculo entre professor e aluno.	6	75%
Busca-se implementar práticas de mediação de conflitos.	6	75%
As regras e as sanções são construídas coletivamente.	6	75%
O professor eventualmente precisa organizar a turma antes de iniciar a aula.	2	25%
É unilateral, marcada pela ausência de vínculo entre professor e aluno.	1	13%
A turma consegue se organizar para aula sem a intervenção do professor.	1	13%
O professor define as regras e as sanções. Os alunos devem segui-las.	—	—
O professor sempre precisa organizar a turma antes de iniciar a aula.	—	—
Predominam conflitos não resolvidos.	—	—
A referência de mediação de conflitos é centrada na figura do professor.	—	—
Os conflitos são resolvidos e mediados pela turma, sem a intervenção do professor.	—	—
Outros:	—	—
Nota: o símbolo — equivale a nenhuma incidência.		
Fonte: dados organizados pela autora.		

A relação professor-aluno indica que quatro são as respostas preponderantes, que sinalizam dois caminhos diferentes, mas não opostos. Duas alternativas marcam a consolidação – *É de reciprocidade e o vínculo entre professor e aluno é perceptível* e *as regras e as sanções são construídas coletivamente* – ; outras duas, o processo – *Busca-se fortalecer o vínculo entre professor e aluno* e *Busca-se implementar práticas de mediação de conflitos*.

Apenas o participante P4 não escolheu nenhuma dessas alternativas. Cabe assinalar que os setes participantes combinaram, ao menos, uma alternativa referente à consolidação e uma ao processo. Novamente, a impressão é de que, em relação ao modelo anterior, a relação aluno-professor sofreu mudanças que culminaram em relações de reciprocidade, vínculo perceptível e construção coletiva de regras. Ainda assim, o projeto busca o fortalecimento do vínculo e a implementação de prática de mediação, o que sinaliza o dinamismo do projeto. Nas palavras de Canário (1992, p. 184): “A forma assumida, em cada momento, por esse

sistema de relações é o resultado da acção, mais ou menos, consciente, dos indivíduos. É produto, em permanente elaboração e reelaboração, da acção humana”.

Tabela 15 – Relação entre os alunos na percepção dos professores

No Projeto XXX, como se dá a relação entre a maioria dos alunos?	n.	%
Predominam situações de cooperação.	6	75%
Predominam situações de conflito com esforço de mediação e empatia entre pares.	6	75%
Predominam práticas de empatia e mediação de conflitos.	4	50%
É marcada por episódios de violência física e verbal.	—	—
Predominam situações de competição.	—	—
Predominam situações de conflitos não resolvidos.	—	—

Nota: o símbolo — equivale a nenhuma incidência.

Fonte: dados organizados pela autora.

Sobre a relação aluno-aluno, metade dos participantes combina duas alternativas como sinalização: *Predominam situações de cooperação* e *Predominam situações de conflito com esforço de mediação e empatia entre pares*. O que nos leva a crer que, para os professores, as relações entre os alunos são marcadas pela ambivalência. Apenas os participantes P1 e P8 assinalaram *Predominam situações de cooperação* e *Predominam práticas de empatia e mediação de conflitos*.

Ao classificar o que é positivo no projeto, predomina *concordo totalmente* em todas as perguntas, mas, como vimos, a presença de *concordo parcialmente* representa 50% das respostas sobre a relação entre professores ser positiva. Isso aliado à Tabela 13 nos permite inferências. Nessa questão, vemos quatro ocorrências de que a maioria dos alunos *participa mais em áreas de conhecimentos específicas* e a resposta individual de P7 que afirma “Participa mais em relação à proposta de estudo e pesquisa, e à **dedicação da/o professor em orientar** [destaque da autora]”. Embora o trabalho docente coletivo represente para 63% dos professores uma conquista do projeto, os dados também refletem a existência de tensões entre eles e a responsabilização da ação docente sobre o interesse e/ou desinteresse do aluno.

Em resumo, a análise indica que a categoria *relação* é, de forma geral, valorizada pela reorganização escolar atual e é tida como positiva pelo grupo docente. Ainda assim, de forma mais minuciosa, é possível notar tensões que sinalizam que o projeto não garante a participação de todos os alunos; que a participação deles parece variar de acordo com a área do conhecimento; e que atrela a participação do aluno à proposta do professor, dando a entender que a proposta didática é responsável por envolver ou não o aluno.

4.4.2 Práticas pedagógicas

De acordo com os participantes, as práticas pedagógicas do projeto atual são marcadas pela diversidade de oportunidades de aprendizagem (88%), pelo trabalho docente coletivo (63%) e pela produção de conhecimento (50%), como expressa a tabela abaixo.

Tabela 16 – Práticas pedagógicas do Projeto

Com o Projeto XXX, é possível dizer que as práticas pedagógicas são marcadas:	n.	%
Pela diversidade de oportunidades de aprendizagem.	7	88%
Pelo trabalho docente coletivo.	5	63%
Pela produção de conhecimento.	4	50%
Por atividades contextualizadas.	3	38%
Por uma lógica mista entre produção e reprodução de conhecimento	2	25%
Por roteiros de aprendizagem.	1	13%
Pela reprodução de informações.	—	—
Pelo trabalho docente individual.	—	—
Pelo uso do livro didático.	—	—
Por atividades pontuais de pergunta e resposta.	—	—
Outros:	—	—

Nota: o símbolo — equivale a nenhuma incidência.

Fonte: dados organizados pela autora.

Cruzando esse indicador com a Tabela 17, confirma-se a marca pela diversidade de oportunidades de aprendizagem, na medida em que são muito consideradas e consideradas múltiplas escolhas didáticas. O registro dos planos de aula (Anexos 7 e 8), embora nem sempre explicita a atividade desenvolvida, também confirma essa diversidade, seja pelos diversos suportes textuais, seja pela abordagem didática (explicação, leitura, reflexão, discussão, prática, análise).

Tabela 17 – Mobilização dos alunos para atividade escolar/intelectual na percepção dos professores

O que você considera para mobilizar/interessar a maioria dos alunos na atividade escolar/intelectual?								
	Considero muito		Considero		Considero pouco		Não considero	
	n.	%	n.	%	n.	%	n.	%
40) Realização das tarefas de classe ou do livro em grupo.	4	50%	2	25%	2	25%	—	—
41) Jogos ou atividades lúdicas.	6	75%	2	25%	—	—	—	—
42) Sarau, <i>slam</i> e/ou atividades culturais.	7	88%	1	13%	—	—	—	—
43) Aula expositiva apoiada em recursos como fotografia, música, documentos, vídeos etc.	6	75%	2	25%	—	—	—	—
44) Aula expositiva apoiada em recursos tecnológicos e/ou audiovisuais.	5	63%	3	38%	—	—	—	—
45) Uso de recursos tecnológicos pelos alunos.	4	50%	4	50%	—	—	—	—
46) Aula expositiva apoiada em exemplos, causos ou contação de história.	4	50%	3	38%	1	13%	—	—
47) Participação dos alunos por meio de seminários ou apresentação de trabalhos.	6	75%	2	25%	—	—	—	—

(continua)

48) Aula prática e/ou realização de experimentos.	6	75%	2	25%	—	—	—	—
49) Exercícios de pergunta e resposta.	—	—	5	63%	3	38%	—	—
50) Explicação do professor seguida de exercícios de consolidação do conteúdo explicado.	1	13%	5	63%	1	13%	1	—
51) Relacionar ou confrontar o conteúdo com a realidade imediata do aluno.	5	63%	3	38%	—	—	—	—
52) Estimular os alunos a perguntar e a expressar sua compreensão do conteúdo.	6	75%	2	25%	—	—	—	—
53) Situações didáticas em que o aluno possa mobilizar conteúdos a situações novas ou problemas do meio social.	5	63%	3	38%	—	—	—	—
54) Negociar o tempo da aula com atividades livres (parque, pátio, brincar).	1	13%	6	75%	1	13%	—	—
55) Permitir aos alunos fazer escolhas (o que estudar, o que ler).	2	25%	6	75%	—	—	—	—
56) Atividades de pesquisa (em livros, Internet, entrevistando pessoas).	4	50%	4	50%	—	—	—	—
57) Atividades que envolvem apresentação (teatro, coral, exposição, feira cultural).	6	75%	3	38%	—	—	—	—
58) Atividades competitivas (campeonatos esportivos, torneio de xadrez etc.).	1	13%	6	75%	1	13%	—	—
59) Atividades menos dirigidas pelos professores, em que há maior liberdade de escolha.	1	13%	7	88%	—	—	—	—

Nota: O símbolo — equivale a nenhuma incidência.

Fonte: dados organizados pela autora.

São *muito consideradas* pelos professores opções de prática pedagógica que envolvem ludicidade, atividades culturais, participação discente e aulas práticas centradas no aluno, conforme itens 41, 42, 47, 48, 52 e 57 da Tabela 17). Realização das tarefas em grupos, aulas expositivas apoiadas em suportes textuais diversos e relacionar conteúdo aprendido com a realidade (itens 40, 43, 44, 46 e 51 da Tabela 17) são *muito consideradas* e *consideradas* pelo grupo docente. Práticas mais escolarizadas, como os itens 49 e 50 da Tabela 17, são *consideradas* pelos professores, assim como atividades de maior liberdade aos alunos (conforme os itens 54, 55 e 59 da Tabela 17). A ênfase nessas alternativas foi menor em relação às outras propostas de prática pedagógica, o que nos permite inferir que o projeto não abriu mão do ensino e tenta ampliar espaços para a aprendizagem, uma vez que são muito considerados pelos participantes tanto o saber-fazer do professor como o do aluno. A isso, soma-se a relevância da categoria *planejamento* para os professores, sobre a qual falaremos mais adiante.

Tabela 18 – Elementos importantes no planejamento da aula

(continua)

No Projeto XXX, para quais elementos você dá mais importância ao planejar a aula?	n.	%
Eleição do tema do projeto junto com os alunos.	7	88%
Situações cotidianas e atualidades.	7	88%
Projeto Político-Pedagógico.	5	63%
Interação entre os alunos.	4	50%
Experiências e saberes do aluno.	4	50%

Tema gerador da escola.	2	25%
Território.	2	25%
Livro didático.	1	13%
Currículo da Cidade.	1	13%
Resultado de avaliação diagnóstica.	1	13%
Interesse dos alunos.	1	13%
Outros:	—	—
Faixa etária.	—	—
Matriz dos Saberes e ODS (Objetivos de Desenvolvimento Sustentável).	—	—
Interação entre professor e aluno.	—	—
IDEB.	—	—
Linguagem acessível.	—	—
Caderno da Cidade.	—	—
Uso de linguagem próxima a dos jovens.	—	—
Exercícios de fixação.	—	—

Nota: o símbolo — equivale a nenhuma incidência.

Fonte: dados organizados pela autora.

A escolha temática do projeto pelos alunos e situações cotidianas e atualidades são, para 88% dos professores, elementos importante no planejamento das aulas. Os planos de ensino (Anexos 7 e 8) endossam essa perspectiva, na medida em que se identificam nele temas atuais como a tragédia de Brumadinho, de Mariana, e com os jogadores do CT Flamengo, no registro das áreas de Linguagens e Integradora, bem como o projeto temático “Juventudes”. É possível aproximar essas escolhas a uma concepção de currículo centrada nos interesses do aluno (SEBARROJA, 2017), isto é, em que o conteúdo elegido precisa estabelecer conexão imediata com o cotidiano do aluno.

Tabela 19 – Elementos considerados pelos professores para envolver os alunos na aula

Ao planejar a aula, que elementos você considera para envolver a maioria dos alunos?	n.	%
Experiências e saberes do aluno	6	75%
Aula interativa	5	63%
Atividades em grupo	4	50%
Temas de interesse dos alunos	3	38%
Tecnologias e recursos multimídias	2	25%
Atividade lúdica ou jogos	2	25%
Relação professor-aluno	1	13%
Roteiros de aprendizagem	1	13%
Outros:	—	—
Etapa do desenvolvimento / Faixa etária	—	—
Território	—	—
Linguagem acessível	—	—
Fotografia, música, documentos, vídeos	—	—
Liberdade de escolha em algumas atividades	—	—
Atividades culturais (sarau, teatro, <i>slam</i>)	—	—
Gincana e/ou competição	—	—
Uso de linguagem próxima a dos jovens	—	—

Nota: o símbolo — equivale a nenhuma incidência.

Fonte: dados organizados pela autora.

As experiências e os saberes dos alunos são considerados por 75% dos professores como elementos capazes de envolver a maioria dos alunos, enquanto a aula interativa é considerada por 63% deles e a atividade em grupo por 50%. Embora as opções de prática pedagógica que envolvem ludicidade sejam *muito consideradas* por 75% dos participantes e o uso de tecnologias e recursos multimídias por 62%, esses elementos não foram destacados como relevantes pelos professores para envolver os alunos na aula.

Tabela 20 – Elementos mobilizadores da aprendizagem dos alunos na percepção dos professores

O que mobiliza a maioria dos alunos a estudar/aprender?	n.	%
Atividades que os alunos consideram prazerosas (trabalho em grupo, jogos, campeonatos etc.).	8	100%
Interesse pelo conteúdo estudado.	5	63%
Boletim (boas notas)	3	38%
Mercado de trabalho (emprego).	2	25%
Passar de ano.	1	13%
Outros: P7 “A construção da autoestima”	1	13%
Recompensa oferecida pela família ou pela escola (viagem, celular, prêmio etc.)	1	13%

Fonte: dados organizados pela autora.

É unânime, entre os professores, que o que mobiliza os alunos a aprender são as atividades que estes consideram prazerosas. Para 63%, o interesse pelo conteúdo estudado também é um mobilizador.

As escolhas em torno da aula interativa e das atividades em grupos parecem se aliar à percepção de que, para os professores, é o prazer e a satisfação que mobilizam os alunos a aprender. Endossa essa perspectiva, os dados sobre os aspectos considerados importantes no processo de ensino-aprendizagem, apresentados na tabela a seguir.

Tabela 21 – Aspectos importantes no processo de ensino-aprendizagem
(continua)

Quais aspectos você considera importante no processo de ensino-aprendizagem?	n.	%
Comunicação	6	75%
Cooperação	6	75%
Participação	6	75%
Planejamento	5	63%
Bons relacionamentos interpessoais	4	50%
Sentimento de pertencimento à escola e à turma	3	38%
Interesse	3	38%
Tecnologias e recursos multimídias	2	25%
Ambiente de aprendizagem adequado	1	13%
Clima escolar amistoso	1	13%
Condição de vida adequada	1	13%
Atenção	–	–
Concentração	–	–

Esforço	—	—
Silêncio	—	—
Obediência	—	—
Competição	—	—
Linguagem acessível	—	—
Uso da linguagem dos jovens	—	—
Comportamento adequado	—	—
Outros:	—	—

Nota: o símbolo — equivale a nenhuma incidência.

Fonte: dados organizados pela autora.

É interessante destacar que *atenção, concentração, esforço, silêncio, comportamento adequado* não foram selecionados por nenhum participante e que *condição de vida adequada* teve apenas uma ocorrência. Já os aspectos relacionados à interação (*comunicação, cooperação e participação*) representam para 75% dos professores aspectos importantes no processo de ensino-aprendizagem, o que reforça a categoria *relação* como central ao projeto.

A ênfase em atividades coletivas e interativas, de um lado, e o silêncio em relação às funções psicológicas superiores, de outro, revelam que as escolhas dos professores em torno da prática pedagógica parecem privilegiar a *relação* e o *coletivo*, ao passo em que *aprendizagem e desenvolvimento do aluno* não apresentam a mesma relevância. Isso corrobora com uma concepção de interesse atrelado à satisfação imediata e à motivação extrínseca, e não ao desenvolvimento da relação aluno-conhecimento, no sentido do eu epistêmico definido por Charlot (2013).

Novamente, o planejamento docente é destacado por 63% dos professores como fator importante. Abordaremos a relevância desse elemento para os professores no item a seguir.

4.4.3 Trabalho docente

Todos os participantes indicam que a organização escolar alterou a organização do trabalho docente e o modo de ser professor. Diante das respostas abertas, é possível destacar *planejamento, formação e desenvolvimento pessoal* como categorias.

Quadro 4 – Desafios na organização pedagógica

(continua)

Quais seriam alguns dos desafios na organização pedagógica e no cotidiano escolar colocados pelo Projeto?
P1 A necessidade de constante estudo e atualização de todos os sujeitos no processo ensino aprendizagem.
P2 Qualificação do Projeto
P3 Organização dos tempos e espaços no decorrer das mudanças cotidianas das áreas afins; busca constante por estratégias pedagógicas inovadoras que contemplem as necessidades dos alunos, Formações para dar base aos professores nos mais variados temas específicos. Novos desafios na volta das aulas presenciais, (estrutura física e humana, formação adequada, equipe em desfalque) depois de meses distantes pela pandemia. Acolhimento adequado!
P4 Ter um planejamento mais voltado aos interesses dos alunos

- P5 A busca por um trabalho mais engajado e com melhores resultados
- P6 Uma escola de projeto está sempre enfrentando desafios de aprendizado, engajamento dos alunos, mas temos tido êxito nesse processo do ensino-aprendizagem.
- P7 A organização da escola neste formato exige um trabalho dedicado das(os) professoras(es) e estudantes. É necessário um bom planejamento, domínio, pesquisa e estudo dos conteúdos e práticas de ensino-aprendizagem. O trabalho coletivo exige o compromisso e a cooperação, bem como deflagra o sentido concreto do "fazer democrático". É um exercício permanente de democracia e de construção do comum em meio às diferenças.
- P8 Sempre planejar as rodadas de forma inovadora para cada turma de acordo com suas especificidades e diversidades tornando as práticas interessantes e possíveis a todos.

Fonte: dados organizados pela autora.

Quadro 5 – Identidade docente

Seu modo de ser professor mudou com o Projeto? Que tipo de mudanças? Você pode me dar exemplos?

- P1 Amadurecimento, engajamento, autonomia.
- P2 Relação Professor Aluno, planejamento coletivo
- P3 Entender, compreender e respeitar ainda mais as diversidades humanas dos colegas e alunos; Buscar ainda mais soluções e informações inovadoras que respeitem a nossa realidade, compartilhar experiências, aprendizagens positivas ou negativas de forma mais aberta e abrangente.
- P4 Aulas mais bem planejadas
- P5 Planejar de maneira coletiva, trabalhar por projetos, gerenciar o tempo das aulas, o aluno como protagonista e menos centrada na figura do professor, aproveitamento dos espaços físicos e uma rotina de aulas mais prazerosas.
- P6 Um conhecimento mais didático e dinâmico! Como pesquisa e planejamento semanal.
- P7 As práticas do projeto XXX reivindicam mudanças tanto em relação à forma quanto ao conteúdo do fazer docente. Dentre as principais mudanças, poderia citar a relação mais horizontal e não preconceituosa entre a equipe escolar, estudantes, familiares e moradores do bairro e o repensar sobre as práticas coletivas de construção de conhecimento.
- P8 Quando vou planejar uma aula penso em como adaptar a atividade para todos os alunos, principalmente os que tem alguma dificuldade ou deficiência. Também penso cada vez mais em projetos grandes e que possam envolver mais atividades lúdicas.

Fonte: dados organizados pela autora.

Como apresentado no capítulo 3, a organização da escola permite aos professores dos anos finais do ensino fundamental planejamento contínuo e coletivo. Isso quer dizer que o tempo de trabalho dos professores é organizado da seguinte maneira: quatro dias da semana em aula com os alunos da turma referente ao momento de estudo e um dia para planejamento com os professores de área. Essa organização escolar, portanto, altera a prática pedagógica no que tange ao planejamento e às relações. Se a relação já era sinalizada como dimensão central do projeto, aqui ela se confirma, inclusive, pelas referências ao desenvolvimento pessoal, no sentido de buscar um aprimoramento em relação ao outro com quem se planeja junto ou para quem se ensina.

4.4.4 Interesse do aluno

De acordo com a resposta dos professores, o perfil de um aluno *interessado* é aquele que *sente prazer e satisfação na realização das atividades; que atribui valor e importância*

peçoal às atividades escolares; que ocupa parte do seu tempo livre com atividades relacionadas à escola; que demonstra envolvimento e engajamento na realização das tarefas, bem como uma vontade frequente e continuada de realizá-las. Desse modo, compreendemos que a imagem que os professores apresentam de aluno interessado se aproxima do sentido intrínseco, isto é, quando o motivo do estudo e da aprendizagem está relacionado com o saber escolar.

Tabela 22 – O projeto da escola e o interesse dos alunos na percepção dos professores

Quais elementos do Projeto XXX você considera que possibilitam atitudes de interesse nas aulas para a maioria dos alunos?	n.	%
Diversificação dos espaços de aprendizagem.	7	88%
Permanência com os mesmos professores ao longo de 25 dias letivos.	7	88%
Prática pedagógica por projetos.	7	88%
Organização do tempo em momentos de estudo.	5	63%
Organização por área de conhecimento.	5	63%
A presença de mais de um professor na aula.	5	63%
Permanência na mesma área de conhecimento por 25 dias letivos.	4	50%
Ausência do sinal de troca de aulas.	1	13%
Outros:	—	—

Nota: o símbolo — equivale a nenhuma incidência.

Fonte: dados organizados pela autora.

A relação entre o projeto e a atitude de interesse dos alunos se verifica, para 88% dos professores, na *diversificação dos espaços de aprendizagem*, na *permanência com os mesmos professores ao longo de 25 dias letivos* e na *prática pedagógica por projeto*. Nesse sentido, os elementos que caracterizam a reorganização escolar (aula em diferentes espaços, prolongamento do tempo de aula para 25 dias e trabalho por projeto) são compreendidos pelos professores como interessantes aos alunos.

Tabela 23 – O projeto da escola e o desinteresse dos alunos na percepção dos professores

Quais elementos do Projeto você considera que possibilitam atitudes de desinteresse nas aulas para a maioria dos alunos?	n.	%
Outros:		
P1: “Vejo mais as dificuldades sociais próprias dos alunos.”		
P3: “Estratégias pedagógicas”		
P5: “Acho que os que demonstram desinteresse, são os que apresentam mais dificuldades de aprendizagem”	5	63%
P6: “O desinteresse que possa ocorrer, não vem de nenhum desses itens.”		
P7: “A falta de uma relação "positiva" com professor e o descomprometimento do mesmo com o processo de aprendizagem dos estudantes.”		
Permanência com os mesmos professores ao longo de 25 dias letivos.	2	25%
Permanência na mesma área de conhecimento por 25 dias letivos.	2	25%
Diversificação dos espaços de aprendizagem.	—	—
Organização do tempo em momentos de estudo.	—	—
Ausência do sinal de troca de aulas.	—	—

Organização por área de conhecimento.	—	—
A presença de mais de um professor na aula.	—	—
Prática pedagógica por projetos.	—	—

Nota: o símbolo — equivale a nenhuma incidência.

Fonte: dados organizados pela autora.

Para os professores, é baixa a relação entre o projeto e o desinteresse dos alunos. Apenas 25% apontam que *a permanência com os mesmos professores e na mesma área do conhecimento ao longo de 25 dias letivo* podem engendrar atitudes de desinteresses nos alunos. P3 e P4, aliás, assinalam que *a permanência com os mesmos professores ao longo de 25 dias letivos* possibilita atitudes de interesse e desinteresse dos alunos.

A questão acerca do desinteresse do aluno (Tabela 23) é a que mais houve opção por *Outros*, o que indica que as alternativas oferecidas não representavam a percepção dos participantes. As respostas indicadas, porém, sinalizam que o desinteresse do aluno está situado fora do projeto e da reorganização da escola. Ou ele é atribuído ao aluno: “Vejo mais as dificuldades sociais próprias dos alunos”; “Acho que os que demonstram desinteresse são os que apresentam mais dificuldades de aprendizagem”, ou ao professor: “Estratégias pedagógicas”; “A falta de uma relação ‘positiva’ com o professor e o descomprometimento do mesmo com o processo de aprendizagem dos estudantes”. Desse modo, percebe-se que o desinteresse do aluno é tratado de forma isolada e individual, e justificado ou por um atributo do aluno, ou pela prática do professor. A impressão é de que, mesmo quando se cria condições para mudança e para a construção coletiva, a racionalidade instrumental está tão introjetada que acabamos por reproduzir aquilo que queremos combater: nesse caso, o individualismo, o isolamento e a intensificação do trabalho docente.

4.5 OS ALUNOS DOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

De acordo com o Projeto Político-Pedagógico (EMEF XXX, 2020), em 2020, a escola contava com 195 alunos matriculados nos anos finais do ensino fundamental (8º e 9º ano). Desse total, obtivemos onze respostas válidas. O questionário para os alunos foi enviado no final de outubro de 2020 para a equipe gestora da escola. Nessa ocasião, a coordenadora pedagógica alertou sobre a baixa de acesso dos alunos no ensino remoto emergencial, antecipando que seria difícil conseguir um número significativo de respostas. Como estratégia, foi preparado um texto de divulgação do questionário e da pesquisa para compartilhamento nos grupos de *WhatsApp* das turmas (Anexo 9). Ainda assim, o índice de

respostas foi de 6%. Considerando que o questionário foi divulgado pela própria escola, deduzimos que os alunos participantes, possivelmente, são empenhados e identificam-se com as propostas escolares. As respostas deles, mesmo assim, apresentam elementos importantes para analisar a relação com o saber e o sentido do trabalho escolar. O perfil dos participantes está sistematizado na tabela abaixo.

Tabela 24 – Perfil dos alunos participantes da pesquisa

Aluno	Gênero	Raça/Etnia	Ano em que estuda (2020)	Ano em que ingressou na escola
A1	Feminino	Não sei	8º ano	8º ano
A2	Feminino	Pardo	8º ano	1º ano
A3	Masculino	Pardo	8º ano	1º ano
A4	Masculino	Branco	8º ano	1º ano
A5	Masculino	Preto	8º ano	1º ano
A6	Masculino	Pardo	8º ano	7º ano
A7	Feminino	Pardo	9º ano	2º ano
A8	Feminino	Branco	9º ano	1º ano
A9	Feminino	Pardo	9º ano	1º ano
A10	Feminino	Branco	9º ano	4º ano
A11	Masculino	Preto	9º ano	1º ano

Fonte: dados organizados pela autora.

Dessa amostra, temos seis meninas e cinco meninos, dos quais 46% se classificam como pardos, 27% brancos, 18% pretos e 9% não sabe; 64% estudam na escola desde o 1º ano do ensino fundamental.

Tabela 25 – Autoclassificação do aluno

Como você se classifica como aluno?	Sempre		Muitas vezes		Poucas vezes		Nunca	
	n.	%	n.	%	n.	%	n.	%
69) Sinto prazer e satisfação em fazer as atividades da escola.	3	27%	7	64%	1	9%	–	–
70) Dou muito valor e importância às atividades escolares.	–	–	11	100%	–	–	–	–
71) Ocupo parte do meu tempo livre com atividades relacionadas à escola.	1	9%	2	18%	6	55%	2	18%
72) Me vejo envolvido e interessado nas atividades.	1	9%	9	82%	1	9%	–	–
73) Durante as aulas, tenho vontade de realizar as atividades.	3	27%	5	45%	3	27%	–	–

Fonte: dados organizados pela autora.

É unânime entre os alunos a atribuição de valor e importância às atividades escolares. 91% deles afirmam sentir prazer e satisfação em fazer as tarefas da escola, e se veem envolvidos e interessados nelas; 73% indicam ter vontade de realizar as atividades escolares durante as aulas; 55% afirmam ocupar poucas vezes parte do tempo livre com atividades

relacionadas à escola. De modo geral, há uma identificação desses alunos com a escola e as aulas, mas não a ponto de extrapolar o ambiente escolar; 91% afirmam *gostar muito* da escola e apenas A3 sinaliza *gostar* da escola. O quadro a seguir mostra como cada aluno define a escola.

Quadro 6 – Palavras que definem a escola para os alunos

Aluno	Palavra 1	Palavra 2
A1	Ativa	Atividades diferenciadas
A2	Acolhimento	Parceria
A3	Melhor	Escola
A4	O ambiente de lá é bom <i>sla</i> ¹⁸ é da hora lá	Os projetos os professores são legais na hora do intervalo joga FF em grupo =D
A5	Minha segunda casa	Um lugar onde posso me entreter
A6	Ótima	<i>Daora</i>
A7	Autoria	Confiança
A8	Diferenciada	Legal
A9	Os professores	Projeto
A10	Felicidade	Saudades
A11	Convivência	Melhor escola

Fonte: dados organizados pela autora.

Não há menção pejorativa à escola. Podemos organizar essas classificações em três campos. O primeiro ligado ao trabalho escolar: “projeto”, “autoria”, “diferenciada”, “os professores”, “atividades diferenciadas”, “os professores os projetos são legais[...]”. O segundo campo relaciona-se ao entretenimento: “Um lugar onde posso me entreter”, “legal”, “convivência”, “O ambiente de lá é bom [...]”, “na hora do intervalo joga FF em grupo”. O último refere-se ao sentimento de pertença: “felicidade”, “confiança”, “minha segunda casa”, “ótima”, “daora”, “saudade”, “melhor escola”, “acolhimento”, “parceria”.

Sobre as aulas, os alunos confirmam as práticas pedagógicas destacadas pelos professores: há o uso de recursos e espaços diversos, atividades em grupos, clima agradável, temas atuais, consideração pelas experiências e saberes dos alunos, relação entre conteúdo e experiência imediata. Nota-se que, também para os alunos, as práticas pedagógicas são diversas e é reconhecido o apoio do professor na explicação, no incentivo à participação dos estudantes e na solução de suas dúvidas. A liberdade relativa do aluno se confirma como pouco usual, na perspectiva deles.

¹⁸ *sla*, nesse contexto, é uma abreviatura, usada principalmente nos meios digitais, e que significa *sei lá*.

Tabela 26 – Frequência das situações de aula na percepção dos alunos

Sobre as aulas, qual a frequência das situações abaixo?	Sempre		Muitas vezes		Poucas vezes		Nunca	
	n.	%	n.	%	n.	%	n.	%
9) Os professores explicam de forma clara.	5	45%	4	36%	2	18%	–	–
10) Os professores utilizam tecnologias e recursos multimídias, como computador, Tablet, projetor, vídeo, aparelho de som etc.	1	9%	7	64%	3	27%	–	–
11) Os professores apoiam e incentivam os alunos a participar das aulas e demonstrar o que aprendem.	8	73%	3	27%	–	–	–	–
12) Quando alguém não entende, pode perguntar várias vezes para o professor até entender.	6	55%	3	27%	2	18%	–	–
13) As aulas acontecem em espaços variados (sala de vídeo, sala de leitura, laboratório de informática educativa, pátio, quadra, espaço do xadrez, espaço do tênis de mesa, refeitório etc.).	4	36%	7	64%	–	–	–	–
14) Há muitas atividades em grupos.	3	27%	6	55%	2	18%	–	–
15) O clima das aulas é agradável.	3	27%	6	55%	2	18%	–	–
16) Há respeito entre os alunos.	2	18%	4	36%	5	45%	–	–
17) Há respeito entre alunos e professores.	5	45%	4	36%	2	18%	–	–
18) Fatos atuais do cotidiano fazem parte das aulas.	4	36%	6	55%	1	9%	–	–
19) Os assuntos e temas que você gosta são tratados nas aulas.	2	18%	7	64%	2	18%	–	–
20) Em alguns momentos, podemos escolher o que estudar.	–	–	5	45%	5	45%	1	9%
21) Usamos o livro didático.	–	–	5	45%	5	45%	1	9%
22) Tenho liberdade de escolher quais atividades quero fazer.	2	18%	–	–	7	64%	2	18%
23) O que eu estudo nas aulas são conhecimentos interessantes para mim.	4	36%	5	45%	2	18%	–	–
24) Consigo relacionar o que aprendo nas aulas com o mundo em que vivo.	2	18%	8	73%	1	9%	–	–

Fonte: dados organizados pela autora.

Não há consenso na percepção dos alunos quanto ao uso do livro didático e à possibilidade de escolha do que estudar em alguns momentos, de modo que 45% indicam *muitas vezes* e outros 45% sinalizam o contrário: *poucas vezes*.

A dimensão da relação entre os alunos destoa dos questionários anteriores: 45% dos alunos consideram que poucas são as vezes em que há respeito entre os alunos.

Quadro 7 – Palavras que definem a aula para os alunos

Aluno	Palavra 1	Palavra 2
A1	Legal	Cansativo
A2	Explicativas.	Busca a participação de todos.
A3	Volta	Aulas
A4	Legal empolgante né “sla”	Tirando que tem uns moleque chato pra caramba na minha sala né mais tirando isso é legal lá =D
A5	Preparação para a vida inteira.	Sabedoria para vida.
A6	Prática	Explicativa
A7	Conhecimento	Fácil
A8	Legais	Ótimas
A9	E muito bom	Falta mais os professores explicarem mais

A10	Legal	Divertido
A11	Ótima	Conhecimentos necessários

Fonte: dados organizados pela autora.

A classificação das aulas pelos alunos mantém o tom de aprovação, à exceção de um dos comentários de A1 e A9. Ao mesmo tempo em que reconhece ser a aula legal, A1 afirma que ela é cansativa. Nesse caso, é preciso considerar que essa estudante chegou na escola em 2020, ou seja, seu primeiro ano na unidade escolar em questão se deu num momento de ensino remoto emergencial. A9, por sua vez, indica serem boas as aulas, mas falta aos professores explicarem mais. As demais ocorrências marcam a aprovação dos alunos com as práticas desenvolvidas na escola e reiteram uma dimensão escolar voltada ao entretenimento (“legal”, “divertido”, “empolgante”) e ao conhecimento (“conhecimentos necessários”, “preparação para a vida inteira”, “explicativa”).

Tabela 27 – Relações na escola na percepção dos alunos

(Sobre as relações na escola, o quanto você concorda com cada frase.	Concordo muito		Concordo		Concordo pouco		Não concordo	
	n.	%	n.	%	n.	%	n.	%
27) Há muitos conflitos entre alunos e professores.	–	–	3	27%	5	45%	3	27%
28) Estou satisfeito com a relação que tenho com meus colegas.	3	27%	4	36%	4	36%	–	–
29) Os alunos se ajudam mesmo que não sejam amigos.	2	18%	2	18%	4	36%	3	27%
30) Há muitos conflitos entre os alunos.	1	9%	6	55%	4	36%	–	–
31) Os alunos encontram apoio em alguns outros alunos para resolver uma situação ou problema.	5	45%	1	9%	5	45%	–	–
32) Os alunos encontram apoio em alguns professores para resolver uma situação ou problema.	5	45%	4	36%	2	18%	–	–
33) Os alunos encontram apoio na coordenação e na direção para resolver uma situação ou problema.	3	27%	4	36%	3	27%	1	9%

Fonte: dados organizados pela autora.

A dimensão positiva da relação entre professor e aluno se confirma também na perspectiva destes: 82% dos estudantes afirmam encontrar apoio em alguns professores para resolver uma situação ou problema e 64% indicam encontrar apoio também na equipe gestora.

Já a relação entre os alunos é percebida pelos estudantes de modo diferente dos professores e equipe gestora. Pelo questionário dos estudantes, é destacada a presença de conflitos entre os alunos: 64% dos estudantes pontuam que há muitos conflitos entre eles; 36% *concordam pouco* com essa afirmação e 27% discordam que *os alunos se ajudam mesmo que não sejam amigos*. No entanto, 45% concordam muito que *os alunos encontram apoio em alguns outros alunos para resolver uma situação ou problema*, enquanto outros 45% concordam pouco. Esses resultados, digamos, ambíguos nos remete à perspectiva de Dubet e

Martuccelli (1998) sobre as experiências e trajetórias escolares não serem sentidas e traçadas de maneira homogênea.

Tabela 28 – Atividades escolares na percepção dos alunos

Sobre as atividades escolares, o quanto você concorda com as frases abaixo.	Concordo muito		Concordo		Concordo pouco		Não concordo	
	n.	%	n.	%	n.	%	n.	%
34) As atividades propostas pela escola são desafiadoras.	1	9%	7	64%	3	27%	–	–
35) As atividades propostas pela escola são criativas.	4	36%	6	55%	1	9%	–	–
36) As atividades me incentivam a olhar de forma crítica a região onde moro.	4	36%	4	36%	3	27%	–	–
37) Errar faz parte. Aprendemos com os erros também.	7	64%	3	27%	1	9%	–	–
38) Tenho liberdade de propor temas ou atividades de acordo com minha curiosidade e meus interesses.	3	27%	5	45%	3	27%	–	–
39) As atividades escolares, em geral, são muito parecidas.	–	–	5	45%	4	36%	2	18%
40) As atividades escolares, em geral, são feitas no caderno.	3	27%	5	45%	2	18%	1	9%
41) As atividades escolares, em geral, são de pergunta e resposta.	1	9%	6	55%	2	18%	2	18%
42) Só me preocupo com as notas e em passar de ano.	4	36%	2	18%	3	27%	2	18%
43) Me preocupo em aprender e passar de ano é consequência.	1	9%	8	73%	1	9%	1	9%
44) As atividades escolares me ajudam a questionar e a buscar conhecimentos para as minhas questões pessoais.	2	18%	7	64%	2	18%	–	–

Fonte: dados organizados pela autora.

Grande parte dos estudantes compreendem as atividades pedagógicas como desafiadoras, criativas e críticas; 64% concordam muito que o erro faz parte do processo de aprendizagem; 45% concordam ter liberdade de propor temas ou atividades de acordo com seus interesses. Além de indicado como elemento importante no planejamento de aula pelos professores (Tabela 18), esse último apontamento se verifica, por exemplo, no plano de registro da área de Humanas no 8º ano (Anexo 7), em que o tema “meio ambiente” foi uma preocupação apontada pelos alunos, desdobrando-se em um objeto de estudo que envolveu discussões, pesquisa sobre o rio Tietê e leitura compartilhada e atividades a partir do texto “O que se pode fazer pelo meio ambiente?”.

Ainda sobre as atividades escolares, 45% dos estudantes concordam que as tarefas, em geral, são feitas no caderno e 55% concordam que elas são atividades de pergunta e resposta. Por outro lado, 45% dos alunos concordam que *as atividades escolares, em geral, são muito parecidas*, ao par que 36% concordam pouco e 18% não concordam. Embora notemos percepções divergentes, a partir desses dados, é possível estabelecer uma relação entre forma e conteúdo. De um lado, uma forma escolar internalizada por alunos e professores, como as atividades no caderno e de pergunta e resposta. De outro, uma abordagem dos conteúdos percebida pelos alunos como desafiadora, crítica e criativa.

Dos estudantes, 82% indicam *se preocupar em aprender e que passar de ano é consequência*; 55% concordam *só se preocuparem com as notas e em passar de ano*, enquanto 45% concordam pouco ou não concordam. Cruzando esses indicadores com a Tabela 29, fica explícita a relevância da nota como agente mobilizador da aprendizagem.

Tabela 29 – Incentivo a estudar/aprender

O que incentiva você a estudar/aprender?	n.	%
Ter boas notas.	9	82%
Participar de atividades legais e divertidas (trabalho em grupo, jogos, campeonatos etc.).	5	45%
Conseguir um emprego no futuro.	5	45%
Passar de ano.	4	36%
Conhecer e descobrir coisas que eu não sabia.	4	36%
Recompensa oferecida pela família ou pela escola (viagem, celular, prêmio etc.)	2	18%
Não gosto ou não costumo estudar.	—	—
Outros:	—	—

Fonte: dados organizados pela autora.

Os dados acima explicitam que *ter boa nota* não se refere apenas a *passar de ano*, e pode ser um indicativo de valor àquilo que se entende como sentido da escola, ou discurso socialmente valorizado. A partir da perspectiva de Perrenoud (1995), é possível pensar em uma relação com o saber que deixou de ser condição para uma prática competente e passou a ser critério de seleção e competição. A boa nota, nesse sentido, pode ser entendida como um elemento de distinção. Embora boa parte dos estudantes indique a preocupação em aprender e nenhum deles sinaliza não gostar de estudar, a boa nota e o entretenimento aparecem como mobilizadores, o que nos remete à tese de Charlot (2013) de que a situação escolar mais frequente é aquela em que o aluno age por um motivo não relacionado com o próprio saber.

4.5.1 Interesse e desinteresse dos alunos

De maneira geral, na perspectiva dos alunos, uma aula interessante ou muito interessante vincula-se a atividades em grupo, ao lúdico, ao aprender fazendo (aula prática), ao uso de recursos tecnológicos e à liberdade.

Tabela 30 – Situações das aulas interessantes aos alunos

(continua)

Que situações das aulas despertam seu interesse?	Muito interessado		Interessado		Pouco interessado		Nada interessado		Não fazemos isso na escola	
	n.	%	n.	%	n.	%	n.	%	n	%

45) Atividades do livro em grupo.	2	18%	8	73%	1	9%	–	–	–	–
46) Atividades do livro individual.	–	–	5	45%	5	45%	1	9%	–	–
47) Aula com jogos.	7	64%	3	27%	1	9%	–	–	–	–
48) Sarau, slam ou atividades culturais.	4	36%	2	18%	4	36%	1	9%	–	–
49) Explicação do professor usando música.	1	9%	6	55%	3	27%	–	–	–	–
50) Explicação do professor usando fotografia ou vídeos.	5	45%	5	45%	–	–	1	9%	–	–
51) Explicação do professor por meio de recursos tecnológicos (computador, projetor, aplicativos, softwares) que os alunos podem usar diretamente.	7	64%	4	36%	–	–	–	–	–	–
52) Explicação do professor por meio de recursos tecnológicos (computador, projetor, aplicativos, softwares); com uso apenas pelo professor.	1	9%	5	45%	4	36%	–	–	–	–
53) Explicação do professor com exemplos ou contação de história.	6	55%	3	27%	2	18%	–	–	–	–
54) Seminários e apresentação de trabalhos pelos alunos.	4	36%	5	45%	2	18%	–	–	–	–
55) Aula prática ou realização de experimentos apresentada pelo professor.	8	73%	2	18%	1	9%	–	–	–	–
56) Aula prática ou realização de experimentos feita pelos alunos.	9	82%	2	18%	–	–	–	–	–	–
57) Exercícios de pergunta e resposta.	1	9%	9	82%	–	–	1	9%	–	–
58) Explicação do professor seguida de exercícios sobre o conteúdo explicado.	4	36%	4	36%	3	27%	–	–	–	–
59) Relacionar o conteúdo da escola com a minha realidade.	5	45%	3	27%	3	27%	–	–	–	–
60) Poder perguntar à vontade.	5	45%	6	55%	–	–	–	–	–	–
61) Poder explicar o que eu entendi durante a aula.	2	18%	5	45%	3	27%	–	–	–	–
62) Negociar com o professor um tempo de aula livre.	7	64%	3	27%	1	9%	–	–	–	–
63) Poder fazer algumas escolhas (o que estudar, o que ler, quais lições fazer).	4	36%	2	18%	3	27%	–	–	2	18%
64) Fazer atividades de pesquisa (em livros, Internet, entrevistando pessoas).	8	73%	3	27%	–	–	–	–	–	–
65) Fazer atividades que envolvem apresentação (teatro, coral, exposição, feira cultural).	3	27%	3	27%	3	27%	2	18%	–	–
66) Participar de competições (campeonatos esportivos, torneio de xadrez, <i>slam</i> etc.).	7	64%	–	–	3	27%	1	9%	–	–
67) Participar dos projetos da escola (horta, robótica, música etc.).	7	64%	2	18%	2	18%	–	–	–	–

Fonte: dados organizados pela autora.

De acordo com os dados analisados, desperta muito interesse a aula prática ou a realização de experimentos feitos pelos alunos (82%) ou pelo professor (73%); fazer atividades de pesquisa em livros, Internet, entrevistando pessoas etc. (73%); aula com jogos (64%); explicação do professor por meio de recursos tecnológicos usados pelos alunos (64%);

participar de competições, como campeonatos esportivos, torneio de xadrez, *slam* etc. (64%); negociar com o professor um tempo de aula livre (64%) e participar dos projetos da escola, como horta, robótica, música etc. (64%).

Uma síntese desse levantamento relaciona a condição de muito interessado à ação imediata dos alunos na aula, que podemos compreender como atividades “mão na massa” ou aprender fazendo. Outro ponto relevante é a relação entre interesse e uso de recursos tecnológicos pelos alunos. Todas as alternativas que contam com algum elemento desse campo (ver itens 51, 64 e 67 da Tabela 30) são assinaladas como muito interessante pela maioria dos estudantes.

Já as situações de aula assinaladas como interessantes aos alunos estão voltadas a práticas tipicamente escolares: exercício de pergunta e resposta (82%) e atividades do livro em grupo (73%). Há uma distinção entre o que os alunos indicam como *muito interessado* e *interessado*, sendo este último marcado pela introjeção da cultura escolar. Os itens 46 e 52 que se dividem em *interessado* (45%) e *pouco interessado* (45%; 36%) também podem ser compreendidos sobre a lógica da forma escolar.

As atividades culturais, por sua vez, não tiveram a mesma relevância para os estudantes: *fazer atividades que envolvem apresentação (teatro, coral, exposição, feira cultural)* é muito interessante para 27% dos alunos e interessante para outros 27%. Já, para 65% dos professores, ela é muito considerada como mobilizadora da atividade intelectual da maioria dos alunos (Tabela 17). *Sarau, slam ou atividades culturais* são muito interessantes para 36% dos alunos e interessante para 18%, sendo muito considerada para 88% dos professores (Tabela 17).

A ênfase no grupo, no jogo, na “mão na massa” e nos recursos tecnológicos pelos alunos são indícios de uma percepção de interesse menos vinculada ao saber escolar e mais relacionada a uma satisfação imediata. O interesse, nesse caso, precisa ser percebido pelos alunos de modo direto e imediato. É problemático restringir a relação com o saber a essa concepção de interesse. Afinal, há um sem-número de objetos que não são imediatamente interessantes, mas que podem vir a ser interessantes na medida em que as relações entre sujeito e objeto se tornam conscientes.

É consenso que os estudantes se engajam em poder negociar tempo livre da aula (item 62 da Tabela 30). Esse engajamento, no entanto, varia um pouco quando a liberdade de escolha se volta sobre o que estudar, ler e quais lições fazer (item 63 da Tabela 30): 36% marcam muito interesse; 18% interesse; 27% pouco interesse e 18% afirmam não acontecer isso na escola. Essa diferenciação, ainda que sutil, entre a liberdade de escolha aberta e

dirigida, aliada à afirmação de não ocupar o tempo fora da escola com atividades relacionadas a ela, indica um rebaixamento do valor que o conhecimento escolar tem para esses estudantes, no sentido atribuído por Charlot (2013); Leontiev (1961) e Perrenoud (1995). Essa perspectiva se confirma quando 91% atribuem o interesse à diversificação dos espaços escolares e 73% aos trabalhos em grupo, como apresentada a Tabela 31.

Tabela 31 – Interesse do aluno e organização escolar na percepção dos estudantes

O que desperta seu interesse na forma como a escola funciona?	n.	%
Ter aula em diferentes espaços da escola.	10	91%
Trabalho em grupo com os colegas.	8	73%
Estudar por área de conhecimento.	5	45%
Estudar por projetos.	5	45%
Estar com os mesmos professores por 25 dias.	4	36%
Estudar as mesmas matérias por 25 dias.	4	36%
Não ter sinal de troca de aula.	4	36%
Os momentos de estudo.	3	27%
A presença de mais de um professor na aula.	3	27%
Outros:	—	—

Fonte: dados organizados pela autora.

As respostas em torno do desinteresse do aluno pela organização escolar parecem ter sido dribladas pelos estudantes. Como se tratava de uma pergunta obrigatória, só seria possível enviar o questionário respondendo-a. Desse modo, notamos que A3 insere na opção *Outros* um ponto final como resposta. Essa estudante parece querer nos comunicar, assim como A7, que não há, nas alternativas apresentadas, nada que a desinteresse em relação ao projeto. A5 reitera que a permanência no mesmo espaço escolar é desinteressante e A11 endossa as características principais da organização escolar: o trabalho por projetos e os momentos de estudo.

Se A4, A6, A7 e A10 indicaram a ausência de sinal de troca de aula como elemento de interesse, A1, A2, A8 e A9 afirmam o contrário.

Tabela 32 – Desinteresse do aluno e organização escolar na percepção dos estudantes

(continua)		
O que NÃO desperta seu interesse na forma como a escola funciona?	n.	%
Não ter sinal de troca de aula.	4	36%
Outros: A3: “.”	4	36%

A5: “Ficar estudando em apenas um espaço.”		
A7: “Nenhum.”		
A11: “Eu gosto dessa forma de ficar 25 na mesma matéria e com novos projetos a cada semana.”		
Estudar as mesmas matérias por 25 dias.	3	27%
Estar com os mesmos professores por 25 dias.	2	18%
Ter aula em diferentes espaços da escola.	–	–
Os momentos de estudo.	–	–
Estudar por área de conhecimento.	–	–
A presença de mais de um professor na aula.	2	27%
Estudar por projetos.	–	–
Trabalho em grupo com os colegas.	–	–

Fonte: dados organizados pela autora.

Se, para os professores, o desinteresse aparece como uma marca individual atribuída ao aluno ou ao professor, para os estudantes, ele não assume uma perspectiva bem delimitada. Será que o desinteresse é visto como um problema individual também por eles?

Quadro 8 – Comentário não obrigatório dos alunos sobre a escola

Aluno	Você gostaria de fazer algum comentário sobre essa escola?
A1	Eu gosto muito, mas acho que pode melhorar para melhor, comparando as outras escolas.
A2	O XXX é uma escola incrível! A maioria dos funcionários são educados, acolhedores e amigos. O XXX, depois de um tempo, se torna um lar. Como se fosse uma segunda casa. Os professores são extremamente capacitados! Cada um consegue colocar a sua personalidade na forma como nos ensina, e isso é maravilhoso! Tenho pessoas no XXX que são como amigos.
A3	Não
A4	–
A5	A escola pra mim é incrível essa escola sempre vai tá guardada no meu coração. Mal vejo a hora de voltar aulas presenciais.
A6	Escola muito boa
A7	Perfeita! Conheci muitas coisas atrás do XXX e levo esse nome comigo pra onde eu for!
A8	Não
A9	Melhor escola de todas
A10	Não
A11	O XXX a cada dia torna-se uma escola melhor, gosto e vou sentir falta.

Fonte: dados organizados pela autora.

O comentário final, não obrigatório, reiterou a imagem positiva da escola para os estudantes num sentido afetivo e de reconhecimento. O único comentário que traz um elemento de crítica é da estudante A1 que, como dissemos, ingressou na escola em 2020 e, muito provavelmente, seu comentário se refere às condições de ensino remoto emergencial.

Em linhas gerais, os alunos se reconhecem como interessados pela escola, mas não a ponto de transpor as atividades dela para outro o ambiente que não o escolar. Eles demonstram gostar muito da escola em que estudam e relacionam a ela fatores referentes ao conhecimento,

ao entretenimento e ao sentimento de pertença. Mesmo com um *corpus* pequeno, há pontos ambivalentes e inconclusivos que reforçam a perspectiva heterogênea da categoria *aluno*. A relação entre alunos destoa do que foi apontado nos demais questionários, pois 45% deles indicam haver pouco respeito entre os pares. Embora pareça haver identificação entre os alunos e a escola, a relação com o saber é marcada pelo interesse imediato. Esse interesse, por sua vez, relaciona-se à obtenção de boas notas, a aulas pautadas pelo entretenimento e à diversificação dos espaços escolares.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa se propôs a analisar o sentido do trabalho no nível da organização escolar, por compreender que a aula, unidade central do trabalho escolar de alunos e professores, é atravessada pela forma como a escola se organiza.

A falta de sentido do trabalho decorre de uma cultura escolar firmada na racionalidade instrumental. O isolamento docente, a intensificação do trabalho e a concepção de docência centrada em habilidades técnicas e de gestão são algumas expressões dessa racionalidade. Delas culmina a desconexão entre aluno e professor que, conseqüentemente, afeta, de modo negativo, o sentido do trabalho escolar para ambos.

Essa falta de sentido se relaciona à alienação do trabalho, isto é, a dissociação entre o sujeito e a atividade que ele realiza. O desinteresse do aluno é, por isso, uma expressão da falta de sentido. Sendo o interesse uma relação entre sujeito e objeto, à medida que a marca dessa relação é, na verdade, uma não-relação (dissociação), torna-se impossível estabelecer sentido ou interesse.

O sentido e a desalienação passam inevitavelmente pela forma como a escola estabelece a relação com saber. Nessa perspectiva, Canário (2006; 2008) propõe a aprendizagem pelo trabalho e o estímulo ao ato intelectual de aprender. Charlot (1996; 2013) define a relação com o saber como a própria natureza do ato de aprender. Aprender, portanto, é um trabalho que o sujeito realiza sobre si mesmo e que ninguém pode desempenhar em seu lugar. Esse trabalho consiste em se apropriar do saber escolar e construir um sentido a partir dele. Desse modo, o móbil da aprendizagem precisa aliar sujeito e atividade. Leontiev (1961) nos ensina que toda atividade humana é dirigida à satisfação de uma necessidade. A especificidade da atividade escolar é justamente conduzir o aluno à satisfação da necessidade de aprender, isto é, de se apropriar do saber escolar.

Atender a essa especificidade passa por pensar outro modelo de organização escolar. Foi considerando isso que esta pesquisa elegeu uma escola cujo Projeto Político-Pedagógico propõe uma organização escolar diferente do modelo dominante. Afinal, o modelo dominante é pautado na repetição, na fragmentação e no acúmulo. Desse modo, ele corrobora com a falta de sentido do trabalho escolar e estabelece com o saber uma relação utilitarista (PERRENOUD, 1995). Desloca a atividade escolar de seu sentido original para torná-la um produto, um elemento de distinção social, com vistas à obtenção de vantagens pessoais e mobilidade social. Essa relação utilitarista com o saber é, entre outras coisas, alienante. Assim como ocorre com o trabalhador, o aluno não estabelece uma relação, tampouco um sentido,

com a atividade que realiza. O aluno, portanto, age por um motivo não relacionado com o próprio saber.

Nessa perspectiva, a hipótese desta pesquisa de que outra organização escolar poderia engendrar manifestações de interesse nos alunos adolescente se confirmou parcialmente. Isso porque a análise dos dados revelou que a forma de organização da escola pesquisada influenciou o modo como professores e alunos trabalham e se relacionam.

Para analisar a relação entre interesse do aluno e organização escolar, este trabalho procurou inferir, por meio de questionários com perguntas abertas e fechadas, a percepção da direção escolar, da coordenação pedagógica, dos professores e dos alunos dos anos finais do ensino fundamental sobre o projeto de reorganização da escola. Além disso, buscou-se a percepção dos professores e dos estudantes sobre a imagem de aluno interessado e a relação entre o interesse dele e o projeto da escola.

A direção escolar se percebe como a instância responsável por criar as condições organizacionais para que as mudanças aconteçam. Quanto à coordenação pedagógica, não foi possível inferir uma prática profissional consolidada, em razão das mudanças no cargo e do curto tempo das profissionais participantes tanto na escola, quanto no cargo.

A percepção da equipe gestora sobre o projeto de reorganização escolar é de que ele alterou de modo significativo as relações dentro da escola. Essa alteração se expressa por uma relação entre professor-aluno marcada pela proximidade e pela reciprocidade; pelo interesse e engajamento dos estudantes com as atividades escolares e pela organização do trabalho docente, pautado, sobretudo, no coletivo e no modo como é possibilitado o planejamento. Além disso, a coordenação pedagógica destaca como conquista e desafio a prática pedagógica, o que nos indica que um caminho já foi percorrido pelo projeto, mas ainda há o que aprimorar.

A percepção que a equipe gestora apresenta dos órgãos regional e central é marcada pelo distanciamento. A direção escolar sinaliza sentir-se fiscalizada pelo órgão central, enquanto a coordenação pedagógica e os professores demonstram insatisfação com o Sistema de Gestão Pedagógica (SGP) oferecido pelo órgão central. Desse modo, no lugar de criar condições para inovação, o que se tem, por parte do órgão central, é a imposição de barreiras.

A percepção dos professores e dos alunos dos anos finais do ensino fundamental em relação ao projeto reitera a perspectiva da equipe gestora. A exceção é a relação entre os alunos. Enquanto para os profissionais da escola o projeto propicia relações de cooperação e mediação de conflitos entre os alunos, para estes as relações nem sempre são respeitadas.

Os professores apontam para mudanças no modo de ensinar, planejar e se relacionar na/com a escola em razão da organização do trabalho pedagógico em momentos de estudo e planejamento coletivo e contínuo.

A categoria *relação* aparece como eixo central da pesquisa. Ela é indicada pela direção, coordenação e docência como uma conquista da reorganização escolar. Os dados apontam que com o atual modelo de organização escolar nota-se uma relação professor-aluno firmada na aproximação e na reciprocidade. Já a relação entre os professores se manifesta no rompimento do isolamento docente, por meio do planejamento conjunto e contínuo, e do trabalho coletivo dos professores. A relação dos alunos com saber, por sua vez, é indicada pela participação e engajamento deles nas atividades escolares. Como se vê, a mudança, principalmente, na disposição do tempo e duração de aula e no planejamento docente, alterou positivamente as relações escolares.

A imagem do aluno aparece, em todos os questionários, de forma valorizada. De modo geral, a percepção dos participantes é que o modelo de reorganização da escola interessa aos alunos. Para os professores, o desinteresse do aluno em relação ao projeto é visto como não envolvendo a escola ou o modelo de organização proposto. A percepção que os professores trazem individualiza o desinteresse do aluno, atribuindo-o ou à condição de vida dele ou à prática do professor. Desse modo, percebe-se que, embora a *relação* e o *coletivo* sejam as tônicas do projeto de reorganização escolar, quando surge o conflito ou a contradição, a justificativa tende à individualização, ao isolamento ou à exterioridade. Assim como na análise das pesquisas acadêmicas se restringe o interesse do aluno à abordagem metodológica, o que se nota aqui é a tendência em isolar e atribuir a um único fator uma situação complexa.

Ainda que a direção escolar e a coordenação pedagógica sinalizem maior participação e engajamento dos alunos com a reorganização escolar, a análise dos dados demonstra que a aprendizagem e os processos de ensino-aprendizagem não apresentam a mesma relevância que a *relação* e o *coletivo*. A categoria *aprendizagem* não chega a aparecer nem como conquista, nem como desafio, tampouco ganha destaque nas respostas abertas dos participantes. A única indicação nesse sentido diz respeito à fala da CP 2, que sinaliza ser esse um caminho a ser aprimorado pelo projeto.

Acho que estamos num momento no qual a qualificação da ação pedagógica é necessária para que haja maior avanço na aprendizagem. Também vejo a questão das dificuldades de letramento de parte dos estudantes como um grande entrave ao avanço da aprendizagem. A ideia é que todos os professores possam se responsabilizar pela alfabetização dos estudantes que ainda não têm as práticas de leitura e escrita estruturadas (CP 2).

A análise indicou uma pluralidade de práticas pedagógicas, as quais envolvem atividades mais e menos escolarizadas, centradas ora no saber-fazer do professor, ora no aluno. É perceptível uma tendência a práticas coletivas e interativas, o que pode justificar a *atenção*, o *silêncio* e a *concentração* não terem sido opções consideradas pelos professores como elementos importantes no processo de ensino-aprendizagem. Essa opção reforça a ênfase que a reorganização escolar imprime na *relação* e no *coletivo*.

O interesse do aluno é compreendido, pelos professores e estudantes, como satisfação imediata. Os elementos disparadores de interesse apontados por eles giram em torno de atividades escolares prazerosas, trabalhos em grupo, atividades “mão na massa” e diversificação dos espaços de aprendizagem. São elementos que não estabelecem relação com o saber e que atuam como motivo particular por seu estímulo direto. O sentido intrínseco não é inato, mas aprendido; por isso, os motivos particulares são fundamentais para se alcançar motivos gerais e amplos. Enquanto o conhecimento não chega a ser motivo geral de aprendizagem pelo adolescente, a atividade escolar poder ser estimulada por motivos particulares. Ao se tornar motivo para o estudo, o conhecimento ganha significação para o aluno. Para considerar o sentido intrínseco, não se trata de extirpar motivos particulares, mas sim de não restringir a ação educativa a eles. O que os dados evidenciam, no entanto, é uma compreensão de interesse restringida a motivos particulares e extrínsecos à relação com o saber.

O desenvolvimento do interesse, como motivo geral e intrínseco, requer estabilidade e ambiente organizado. No lugar de acionar interesses em diferentes pontos do currículo, Krapp e Lemos (2002) fundamentam a necessidade de ajudar os alunos a estabelecer interesses relativamente estáveis por um período duradouro. Ao romper com a fragmentação da aula e com o isolamento docente, ao reconstituir relações escolares firmadas na aproximação e na reciprocidade, a reorganização da escola pesquisada cria condições para o desenvolvimento do interesse mediato.

Por fim, a impressão é que, mesmo quando se estabelece condições para a mudança e para a construção coletiva, a racionalidade instrumental está tão inculcada que acabamos por reproduzir aquilo que queremos combater; nesse caso, o fato isolado e descontextualizado de que o desinteresse do aluno representa o erro ou fracasso de alguém (aluno ou professor).

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, P. G. **Contribuições da metodologia aprendizagem baseada em projetos para ensino de meteorologia no ensino fundamental**. 2017. 89 p. Dissertação (Mestrado em Ciências) – Escola de Engenharia de Lorena - Universidade de São Paulo, Lorena, 2017.
- ALVES, Angélica Carreira Bela. **Narrativas de Suspense no Ensino Fundamental II - Rodas de Leitura em espaços alternativos**. 164 páginas. Dissertação do Programa de Mestrado Profissional em Práticas Docentes no ensino Fundamental da Universidade Metropolitana de Santos, Santos, 2018.
- AQUINO, Julio Groppa; BOTO, Carlota. Inovação pedagógica: um novo-antigo imperativo. **Revista Educação, Sociedade & Culturas**, Porto, v. 55, 2019, p. 13-30. Disponível em: <www.fpce.up.pt/ciie/sites/default/files/04.JulioAquino%26CarlotaBoto.pdf>. Acesso em: 19 ago 2020.
- BECK, Alexandre. **Armandinho**. Florianópolis: março, 2015. Disponível em: <<https://tirasarmandinho.tumblr.com/post/115056463734/tirinha-original>>. Acesso em: 18 ago 2020.
- BINDO, Márcia. Bernard Lahire: “A escola é a estrutura estável de quem vive numa família instável”, **Nova Escola**, ed. 278, dez./2014. Disponível em: <<https://novaescola.org.br/conteudo/872/bernard-lahire-aescola-e-a-estrutura-estavel-de-quem-vive-numa-familiainstavel>>. Acesso em: 10 mar. 2020.
- BOURDIEU, Pierre; PASSERON. **A reprodução** – elementos para uma teoria do sistema de ensino. Tradução Reynaldo Bairão. Petrópolis: Editora Vozes, 2008.
- BRASIL. Ministério da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos. Manifestação do Conanda sobre o direito à educação de crianças e adolescentes durante a pandemia do Covid-19. Brasília: MDH, 2020. Disponível em: <https://media.campanha.org.br/acervo/documentos/SEIMDH_-_1196828_-_Manifesto_sobre_educacao_na_pandemia.pdf>. Acesso em: 29 ago 2021.
- CANÁRIO, Rui. Estabelecimento de ensino: a inovação e a gestão de recursos educativos. *In*: NÓVOA, António. As organizações escolares em análise. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992, p. 163-187.
- _____. **A escola tem futuro?** Das promessas às incertezas. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- _____. A escola: das “promessas” às “incertezas”. **Educação Unisinos**, v. 12, n. 2, maio-agosto, 2008, p. 73-81.
- _____. O professor entre a reforma e a inovação. *In*: UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA [UNESP]; UNIVERSIDADE VIRTUAL DO ESTADO DE SÃO PAULO [UNIVESP] (Org.). **Gestão das unidades escolares**: Organização e Gestão da Escola. Gestão Curricular. São Paulo: Cultura Acadêmica: Unesp, Pró-Reitoria de Graduação, 2019. v. 2, p. 73-89.

CARDOSO, Solange. Ciclo de carreira docente: o que dizem as pesquisas brasileiras? **XIII Congresso Nacional de Educação**, 2017. Disponível em: <https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2017/24528_13853.pdf>. Acesso em: 2 set. 2020.

CAVACO, Maria Helena. Ofício do professor: o tempo e as mudanças. *In.*: NÓVOA, António. **Profissão Professor**. Porto: Porto Editora, 1999, p. 155-191. (Coleção Ciências da Educação).

CHARLOT, Bernard. Relação com o saber e com a escola entre estudantes de periferia. Trad. Neide Luzia de Rezende. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 97, pp. 47-63, maio 1996.

_____. A escola e o trabalho dos alunos. **Da relação com o saber às práticas educativas**. São Paulo: Cortez, 2013, p. 131-154.

CURSINO, A. G. **Contribuições das tecnologias para uma aprendizagem significativa e o desenvolvimento de projetos no Ensino Fundamental I**. 2017. 137 p. Dissertação (Mestrado em Ciências) – Escola de Engenharia de Lorena - Universidade de São Paulo, Lorena, 2017.

DUBET, François; MARTUCCELLI, Danilo. Sociologia da experiência escolar. **L'orientation scolaire et professionnelle**, Inetop, Paris, n. 2, 1998. (Tradução não oficial em português.)

EMEF XXX. Secretaria Municipal de Educação. **Projeto Político-Pedagógico da Escola Municipal de Ensino Fundamental**. São Paulo: 2014. Disponível em: <https://docs.google.com/document/d/1BPGMGGSV5TLz_J7od31n4wKeNIwQnIU9JJoacWKdl8E/edit?usp=sharing>. Acesso em: 18 jul. 2021.

EMEF XXX. Secretaria Municipal de Educação. **Projeto Político-Pedagógico da Escola Municipal de Ensino Fundamental**. São Paulo: 2015. Disponível em: <<https://docs.google.com/document/d/1zjo7qeNpzCU0GUcwvrvwcjk6TH2Tbgqh1N3jziz0hNH0/edit?usp=sharing>>. Acesso em: 18 jul. 2021.

EMEF XXX. Secretaria Municipal de Educação. **Projeto Político-Pedagógico da Escola Municipal de Ensino Fundamental**. São Paulo: 2016. Disponível em: <<https://docs.google.com/document/d/1h5HXOnpdOBcsolKLTonm7Y8KWIKvjJ0TneJ7SnLes-w/edit?usp=sharing>>. Acesso em: 18 jul. 2021.

EMEF XXX. Secretaria Municipal de Educação. **Projeto Político-Pedagógico da Escola Municipal de Ensino Fundamental**. São Paulo: 2017. Disponível em: <https://docs.google.com/document/d/1c7d_YryQLxSpZq2ycnVzaeminoMu_W5lnwWlx0v8HsA/edit?usp=sharing>. Acesso em: 18 jul. 2021.

EMEF XXX. Secretaria Municipal de Educação. **Projeto Político-Pedagógico da Escola Municipal de Ensino Fundamental**. São Paulo: 2018. Disponível em: <<https://docs.google.com/document/d/1v8RgUQL6ZJeZj5eKAUGH0YL9dnsBGhj1Cm3guWx9mtg/edit?usp=sharing>>. Acesso em: 18 jul. 2021.

EMEF XXX. Secretaria Municipal de Educação. **Projeto Político-Pedagógico da Escola Municipal de Ensino Fundamental**. São Paulo: 2019. Disponível em:

<<https://docs.google.com/document/d/1Uff0ByubCbU5Wb3D4vCiXr5TTnh0dc5qGNA5Z6Y3VhM/edit?usp=sharing>>. Acesso em: 18 jul. 2021.

EMEF XXX. Secretaria Municipal de Educação. **Projeto Político-Pedagógico da Escola Municipal de Ensino Fundamental**. São Paulo: 2020. Disponível em: <<https://docs.google.com/document/d/16AKqI82jPdMP7RgT2n7go5NywNuGjOdAR84w3lpWmUQ/edit?usp=sharing>>. Acesso em: 18 jul. 2021.

ENGUITA, Mariano Fernández. **Educar em tempos incertos**. Porto Alegre: ArtMed, 2004.

_____. Desigualdades persistentes y promesas incumplidas. *In: La educación en la encrucijada*. Madrid: Fundación Santillana, 2016, p. 215-246.

GOMES, Luzivone Lope. **O software P3D como recurso para repensar a prática de ensinar e aprender Ciências**. 2015. 122p. Dissertação. Universidade Estadual da Paraíba, 2015. Disponível em: <sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=3600324>. Acesso em: 6 nov. 2019.

HARGREAVES, Andy. A intensificação: o trabalho dos professores – melhor ou pior. *In: HARGREAVES, Andy. Os professores em tempos de mudança: o trabalho e a cultura dos professores na Idade Pós-Moderna*. Alfragide-Portugal: McGraw-Hill de Portugal, 1998, p. 131-158.

_____; EARL, Lorna; RYAN, Jim. **Educação para mudança**. Recriando a escola para adolescentes. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.

HUTMACHER, Walo. A escola em todos os seus estados: das políticas de sistemas às estratégias de estabelecimento. *In: NÓVOA, António. As organizações escolares em análise*. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992, p. 45-76.

KRAPP, Andreas; LEMOS, Marina Serra de. Os interesses dos alunos como condição e como objectivo da aprendizagem escolar. *In: LEMOS, Marina Serra de; CARVALHO, Teresa Rio (Orgs.). O aluno na sala de aula*. Porto: Porto Editora, 2002, p. 77-102.

KONDER, Leandro. **O que é dialética**. São Paulo: Brasiliense, 2008. (Coleção Primeiros Passos.)

LEONTIEV, Aleksei Nikolaevitch. As necessidades e os motivos da atividade. *In: SMIRNOV, A. A.; LEONTIEV, A. N.; RUBSTEIN, S. L.; TIEPLOV, B. M. Psicologia da Academia de Ciências Pedagógicas da R.S.S.F.R.* s.ed: s.l, 1961, s.p.

MARCUSE, Herbert. Algumas implicações sociais da tecnologia moderna. **Tecnologia, guerra e fascismo**. São Paulo: Fundação Editora Unesp, 1999, p. 73-104.

MARIN, Alda Junqueira. Ações políticas educacionais e impactos sobre o trabalho docentes. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 30, n. 2, p. 657-681, maio-ago./2012.

_____; BUENO, José Geraldo Silveira; SAMPAIO, Maria das Mercês Ferreira, **Cadernos de Pesquisa**. Escola como objeto de estudo nos trabalhos acadêmicos brasileiros: 1981/1998, v. 35, n. 124, p. 171-199, jan.-abr./2005.

NÓVOA, António. Para uma análise das instituições escolares. *In: NÓVOA, António. As organizações escolares em análise*. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992, p. 13- 43.

_____. Educação 2021: Para uma história do futuro. **Revista Iberoamericana de Educación**, 2009, 49, p. 181-199.

PÉREZ GÓMEZ, A. I. **A cultura escolar na sociedade neoliberal**. Porto Alegre: ArtMed, 2001.

PERRENOUD, Philippe. Escolarização e sentido dos saberes: sobre a obsessão de instruir a juventude para o seu bem. *In: Ofício de aluno e sentido do trabalho escolar*. Coleção Ciências da Educação. Porto: Porto Editora, 1995, p. 73-86.

ROSA, S. H. S. **Educação ambiental baseada em projetos**: uma aplicação no Ensino Médio e Fundamental. 2017. 82p. Dissertação (Mestrado em Ciências) - Escola de Engenharia de Lorena, Universidade de São Paulo, Lorena, 2017.

REIS, Roseli Regis dos. **Juventude e conhecimento escolar**: um estudo sobre o (Des)interesse. São Paulo: PUC, 2014.

SÃO PAULO. Secretaria Municipal de Educação. **Programa Mais Educação São Paulo**. São Paulo: SME, 2014.

SÃO PAULO. Secretaria Municipal de Educação. **Currículo da Cidade**. São Paulo: SME, 2017. Disponível em: <www.sinesp.org.br/images/2017/BaseCurricular-2018-Portugues.pdf>. Acesso: 2 set. 2021.

SÃO PAULO (Cidade). Instrução Normativa n. 15, de 8 de abril de 2020. Estabelece critérios para a organização das estratégias disponibilizadas pela Secretaria Municipal de Educação para assegurar a aprendizagens dos estudantes da rede direta e parceira durante o período de suspensão do atendimento presencial e dá outras providências. SÃO PAULO (Cidade). Secretaria Municipal de Educação Carta aos Educadores. Disponível em: <www.sinesp.org.br/images/2020/Carta_aos_educadores_abril20.pdf.pdf>. Acesso em: 18 ago 2020.

SÃO PAULO (Cidade). Instrução Normativa n. 001, de 23 de janeiro de 2020. Reorganiza o Projeto Especial de Ação – PEA elaborado pelas unidades educacionais da rede municipal de ensino e dá outras providências.

SÃO PAULO. **Mapa da Desigualdade (2019)**. Disponível em: <www.nossasaopaulo.org.br/wp-content/uploads/2019/11/Mapada_Desigualdade_2019_apresentacao.pdf>. Acesso em: 6 jul. 2020.

SAVIANI, Demerval. **Escola e democracia**. Campinas: Autores associados, 1999. (Coleção Polêmicas do nosso tempo).

SEBARROJA, Jaume Carbonell. Las pedagogías innovadoras y las visiones de los contenidos. *In: GIMENO SACRISTÁN, José. Los contenidos, una reflexión necesaria*. São Paulo: Cortez; Madrid: Ediciones Morata, 2017, p. 77-82.

SILVA, Ana Paula Ferreira da. A cultura escolar expressa no cotidiano de alunos do Ensino Fundamental 1. *In*: AZEVEDO, Cleomar; SOUZA NETO, João Clemente de. (Orgs.). **Reflexões sobre o fazer do educador e do docente**. São Paulo: Expressão e Arte Editora, 2015, p. 93-108.

TONUCCI, Francesco. **A solidão da criança**. Tradução Maria Lourdes Tambaschia Menon. Campinas: Ciranda de Letras, 2019.

TOREZIN, Flávia Roberta. **O conceito de interesse na educação brasileira**: um estudo em livros-texto e periódicos. São Paulo: PUC, 2006. (Dissertação de mestrado.)

ANEXOS

ANEXO 1**AUTORIZAÇÃO PARA REALIZAÇÃO DE PESQUISA**

A EMEF XXX, representada por **NOME DO REPRESENTANTE**, aceita participar da pesquisa de mestrado realizada por Débora Baroudi Nascimento, aluna do programa de Programa de Pós-Graduação em Educação: História, Política, Sociedade, da Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), sob orientação da Professora-Doutora Ana Paula Ferreira da Silva, dando seu consentimento livre e esclarecido para que a coleta de dados seja realizada nesta instituição escolar por meio da realização de questionários on-line e entrevistas concedidas por alunos, professores, coordenadores pedagógicos e assistentes de direção e diretor de escola.

A pesquisa de mestrado trata da organização e do sentido do trabalho escolar e tem o objetivo de verificar em que medidas mudanças na organização escolar interferem na construção de sentido do trabalho escolar.

A pesquisadora assegura que a participação nesta pesquisa será de caráter voluntário e sem prejuízos. O sigilo e a confidencialidade da unidade escolar estão garantidos, a menos que a escola autorize o contrário. Nesse caso, é necessário que a elaboração de um documento que expresse essa condição ao lado da assinatura de autorização.

Os participantes da pesquisa não estarão expostos a desconfortos ou riscos. As informações obtidas por meio de questionário e entrevista serão utilizadas para análise, somente para fins científicos e posterior publicação dos resultados. A participação poderá ser suspensa a qualquer momento sem prejuízo a ninguém.

Caso surjam dúvidas quanto ao tema da pesquisa e sejam necessários outros esclarecimentos a respeito do estudo, basta entrar em contato com a pesquisadora.

São Paulo, _____ de julho 2020.

DADOS DA PESQUISADORA

Débora Baroudi Nascimento
(11) 989186320 |debora.baroudi@gmail.com

DADOS DA PROFESSORA ORIENTADORA

Ana Paula Ferreira da Silva
(11) 981080579 |apfsilva@pucsp.br

ANEXO 2

QUESTIONÁRIO PARA DIRETOR E ASSISTENTE DE DIREÇÃO

Esse questionário busca coletar informações para uma pesquisa de mestrado, cujo objeto de estudo trata da organização e do sentido do trabalho escolar.

Infelizmente, com a pandemia por coronavírus, precisei adaptar as formas de coleta de dados. Por isso, caso prefira responder esse questionário de outra maneira, fico à disposição para receber áudios via WhatsApp ou mesmo marcar um encontro virtual.

Agradeço imensamente sua participação. Encontro-me à disposição para quaisquer dúvidas e esclarecimentos.

Débora Baroudi Nascimento | (11) 989186320 | debora.baroudi@gmail.com

E-mail:

1) Você concorda em preencher esse questionário? As respostas serão utilizadas exclusivamente para fins de pesquisa e os participantes não serão identificados, de modo a garantir o sigilo e anonimato das respostas.

() Sim. () Não.

Se sim,

2) Qual seu cargo ou função nesta escola?

() Diretor de escola. () Assistente de diretor.

3) Em que ano você ingressou na **rede municipal de ensino**?

4) Em que ano você começou a trabalhar **nesta escola**?

5) Em que ano você começou a trabalhar como **diretor** ou **assistente de diretor**?

6) Como se deu o processo de transição da organização escolar?

7) O que motivou essa mudança?

8) Quais os desafios que a escola enfrentou nos primeiros anos de mudança?

MARQUE ATÉ QUATRO OPÇÕES

- a) Reorganização do espaço físico.
- b) Aquisição de materiais pedagógicos variados.
- c) Reorganização do tempo em momentos de estudo.
- d) Dificuldade de aceitação dos professores à nova proposta de trabalho.
- e) Resistência dos alunos por estarem acostumados com o modelo tradicional de ensino.
- f) Rotatividade do corpo docente.
- g) Articulação da nova proposta com as normativas sobre atribuição de aulas e carga horária das disciplinas.

- h) Dificuldade para garantir tempo de planejamento coletivo entre os professores da área de conhecimento.
 - i) Resistência na realização do trabalho conjunto entre professores da mesma área de conhecimento.
 - j) Definição de uma pauta comum diante de diferentes concepções de escola.
 - k) Dificuldade de aceitação das famílias e da comunidade a uma nova proposta de organização escolar.
 - l) Dificuldade de aceitação da equipe de apoio na reorganização do trabalho técnico-administrativo.
 - m) Dificuldade com a Diretoria Regional de Ensino.
 - n) Não trabalhava na escola neste período. Por isso, não posso avaliar.
 - o) Outros.
- 9) Como equipe gestora, diante das propostas de mudança, você considera que os **coordenadores pedagógicos** inicialmente:
- a) Foram resistentes, porque consideraram que as mudanças no trabalho pedagógico seriam negativas para o processo pedagógico.
 - b) Foram resistentes, porque o grupo de professores não apoiava a ideia.
 - c) Apoiaram a proposta, considerando que as mudanças seriam muito difíceis.
 - d) Aceitaram as mudanças, não demonstrando apoio e interesse nela.
 - e) Aceitaram a proposta e demonstraram apoio e interesse nela.
 - f) Participaram da elaboração da nova proposta de organização escolar.
 - g) Não trabalhava na escola neste período. Por isso, não posso avaliar.
- 10) Como equipe gestora, diante das propostas de mudança, você considera que **a maior parte dos professores** inicialmente:
- a) Foi resistente por ter dificuldade em mudar sua forma de trabalhar.
 - b) Foi resistente, porque era difícil conciliar os horários de trabalho coletivo.
 - c) Foi resistente, porque estava habituada a planejar e ensinar individualmente.
 - d) Aceitou as mudanças e encontrou dificuldades para reorganizar o trabalho pedagógico.
 - e) Pediu remoção, dificultando a consolidação de um corpo docente permanente.
 - f) Aceitou as mudanças e encontrou resistência dos alunos em mudar a forma de ensinar e aprender.
 - g) Aceitou as mudanças e teve poucas dificuldades para se adaptar à nova forma de trabalho.
 - h) Aceitou as mudanças e tiveram poucas dificuldades para planejar e ensinar coletivamente.
 - i) Aceitou as mudanças e não houve dificuldades para reorganizar o trabalho pedagógico.
 - j) Não trabalhava na escola neste período. Por isso, não posso avaliar.
- 11) Como equipe gestora, diante das propostas de mudança, você considera que **a maior parte dos alunos** inicialmente:
- a) Foi resistente por estar acostumada com a organização das aulas de outro modo.
 - b) Foi resistente, porque não conseguia se organizar em relação aos projetos desenvolvidos.
 - c) Aceitou as mudanças, mas achava que não estava aprendendo.
 - d) Estava representada e participou da elaboração da nova proposta de organização escolar.
 - e) Teve dificuldade para trabalhar nas novas formas de agrupamento.
 - f) Aceitou as mudanças, mas não participava das atividades por achar que as regras eram mais fracas.
 - g) Aceitou as mudanças e estabeleceu uma relação mais próxima com os professores.
 - h) Aceitou as mudanças e se engajou mais nas atividades pedagógicas.
 - i) Não trabalhava na escola neste período. Por isso, não posso avaliar.
- 12) Como equipe gestora, diante das propostas de mudança, você considera que **a maior parte da equipe de apoio escolar** inicialmente:
- a) Foi resistente por estar acostumada com a organização da escola de outro modo.
 - b) Foi resistente, porque não participou da construção da proposta.
 - c) Apoiou a proposta, considerando que as mudanças seriam muito difíceis.
 - d) Aceitou as mudanças, não demonstrando apoio e interesse nela.
 - e) Aceitou a proposta e demonstrou apoio e interesse nela.
 - f) Participou da elaboração da nova proposta de organização escolar.
 - g) Não trabalhava na escola neste período. Por isso, não posso avaliar.

- 13) Como equipe gestora, diante das propostas de mudança, você considera que **a maior parte dos responsáveis pelos alunos** inicialmente:
- Foi resistente por estar acostumada com a organização da escola de outro modo.
 - Foi resistente, porque não participou da construção da proposta.
 - Apoiou a proposta, considerando que as mudanças seriam muito difíceis.
 - Aceitou as mudanças, não demonstrando apoio e interesse nela.
 - Aceitou a proposta e demonstrou apoio e interesse nela.
 - Participou da elaboração da nova proposta de organização escolar.
 - Não trabalhava na escola neste período. Por isso, não posso avaliar.
- 14) Como equipe gestora, diante das propostas de mudança, você considera que **a Diretoria Regional de Ensino**:
- Intensificou o acompanhamento da unidade escolar, no sentido de fiscalizar o processo de mudança.
 - Intensificou o acompanhamento da unidade escolar, no sentido de auxiliar o processo de mudança.
 - Apoiou a nova proposta de organização escolar.
 - Apoiou a nova proposta e ofereceu subsídios para pensar a reorganização escolar.
 - Estava representada e participou da elaboração da nova proposta de organização escolar.
- 15) Para formular uma nova proposta de organização escolar, você considera que a normativa de SME sobre **atribuição das aulas e de professores em módulos**:
- Impede a reorganização da escola.
 - Precisa ser burlada quando se pensa em reorganização escolar.
 - Pode ser adaptada de acordo com o projeto de escola.
 - Promove a reformulação da organização escolar.
- 16) Para formular uma nova proposta de organização escolar, você considera que o **SGP (Sistema de Gestão Pedagógica)**:
- Expressa um modelo tradicional de ensino.
 - Precisa ser formulado de acordo com a organização de cada escola.
 - Atende a qualquer projeto de escola.
 - Promove a reformulação da organização escolar.
- 17) Com a mudança na organização, você considera que os maiores desafios enfrentados foram:
MARQUE ATÉ QUATRO OPÇÕES
- A disponibilidade de materiais e recursos pedagógicos variados
 - A reorganização do espaço escolar
 - A reorganização do tempo em momentos de estudos
 - A reorganização do horário de planejamento dos professores
 - A remoção de parte do corpo docente
 - A organização das turmas no uso dos espaços
 - A construção coletiva da proposta
 - A diversidade de concepções de escola
 - O apoio da DRE
 - A participação e o engajamento dos alunos
 - A participação e o engajamento dos professores
 - A participação e o engajamento dos coordenadores pedagógicos
 - A participação e o engajamento da equipe de apoio
 - A participação e o engajamento dos familiares e responsáveis pelos alunos
 - Outros.
- 18) Com a mudança na organização, você considera que as conquistas da escola foram:
MARQUE ATÉ QUATRO OPÇÕES
- Visibilidade para o projeto da escola

- b) Prêmios educacionais
- c) Recursos financeiros e/ou parcerias com outras instituições públicas ou privadas
- d) Baixa rotatividade docente
- e) Participação e engajamento dos alunos nas atividades pedagógicas
- f) Trabalho coletivo dos professores na realização das atividades pedagógicas
- g) Qualificação do trabalho pedagógico
- h) Aproximação na relação entre professor e aluno
- i) Mudanças positivas na relação entre os alunos
- j) Melhora do clima do ambiente escolar
- k) Valorização e participação da comunidade escolar
- l) Outros.

19) Como foi possível criar condições e clima para mudança?

20) Como foi, para você, participar do processo de mudança da escola?

21) Na atual forma de organização escolar, como se dá a relação da maior parte dos alunos com o projeto?

- a) Muitos alunos não se interessam, nem se engajam nas atividades da escola.
- b) Os conflitos se intensificaram com os momentos de estudos.
- c) A relação é praticamente a mesma da organização anterior.
- d) Há interesse e engajamento dos alunos em algumas situações pontuais.
- e) O interesse e o engajamento dos alunos com a escola e as aulas são perceptíveis.

A próxima etapa dessa pesquisa pode envolver algumas entrevistas. Se necessário, você está disponível para participar? () Sim. () Não.

Obrigada! Por favor, deixe seu telefone para contato.

ANEXO 3

QUESTIONÁRIO PARA COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA

Esse questionário busca coletar informações para uma pesquisa de mestrado, cujo objeto de estudo trata da organização e do sentido do trabalho escolar.

Infelizmente, com a pandemia por coronavírus, precisei adaptar as formas de coleta de dados. Por isso, caso prefira responder esse questionário de outra maneira, fico à disposição para receber áudios via WhatsApp ou mesmo marcar um encontro virtual.

Agradeço imensamente sua participação e disponibilidade. Encontro-me à disposição para quaisquer dúvidas e esclarecimentos.

Débora Baroudi Nascimento | (11) 989186320 | debora.baroudi@gmail.com

- 1) Você concorda em preencher esse questionário? As respostas serão utilizadas exclusivamente para fins de pesquisa e os participantes não serão identificados, de modo a garantir o sigilo e anonimato das respostas.

() Sim. () Não.

Se sim,

- 2) Você exerce a função de coordenadora pedagógica como:

() Cargo. () Designação pelo Conselho de Escola.

- 3) Em que ano você ingressou na **rede municipal de ensino**?

- 4) Em que ano você começou a trabalhar **nesta escola**?

- 5) Em que ano você começou a trabalhar nesta escola como coordenadora pedagógica?

- 6) Você decidiu trabalhar nesta escola porque:

MARQUE ATÉ DUAS OPÇÕES

- a. É próxima da sua casa.
- b. É próxima de outro trabalho.
- c. Consegue escolher o período em que prefere trabalhar.
- d. É acessível de transporte público.
- e. Não funciona no período noturno.
- f. Participa do Programa São Paulo Integral.
- g. Conhece algumas pessoas que trabalham lá.
- h. Foi recomendada por pessoas em que confio.
- i. Identifica-se com o projeto da escola.
- j. O clima de trabalho é agradável.
- k. Outros:

- 7) Quais as conquistas da escola em relação ao Projeto?

MARQUE ATÉ QUATRO OPÇÕES

- a. Visibilidade do projeto
- b. Prêmios educacionais
- c. Recursos financeiros e/ou parcerias com outras instituições públicas ou privadas
- d. Permanência do grupo docente
- e. Qualificação do trabalho pedagógico
- f. Participação e engajamento dos alunos nas atividades pedagógicas
- g. Trabalho coletivo dos professores na realização das atividades pedagógicas
- h. Aproximação na relação entre professor e aluno
- i. Mudanças positivas na relação entre os alunos
- j. Melhora do clima do ambiente escolar
- k. Valorização e participação da comunidade escolar
- l. Outros:

8) Quais os desafios atuais que a escola enfrenta em relação ao Projeto?

MARQUE ATÉ QUATRO OPÇÕES

- a. Reorganização do espaço físico.
- b. Aquisição de materiais pedagógicos variados.
- c. Manutenção do tempo em momentos de estudo.
- d. Rotatividade do corpo docente.
- e. Prática pedagógica dos professores.
- f. Organização das turmas no uso dos espaços.
- g. Envolvimento dos alunos com o projeto da escola.
- h. Planejamento coletivo entre professores da mesma área de conhecimento.
- i. Relação professor-aluno.
- j. Relação entre alunos.
- k. Relação com a Diretoria Regional de Ensino.
- l. SGP (Sistema de Gestão Pedagógica)
- m. Conciliar a diversidade de concepções de escola.
- n. Participação das famílias e dos responsáveis pelos alunos.
- o. Articulação da proposta com as normativas sobre atribuição de aulas e professores em módulo.
- p. Outros:

9) Numa escala, sendo 1 “Nenhuma dificuldade” e 5 “Muita dificuldade”, com o Projeto, como você considera a reorganização do trabalho pedagógico para a maior parte dos professores?

1 2 3 4 5

10) Sobre o Projeto, você considera que a maior parte dos alunos:

- a. Não participa, nem se engaja nas atividades pedagógicas.
- b. Não participa, nem se engaja nas atividades por achar as regras escolares mais fracas.
- c. Apresenta o mesmo grau de participação do modelo anterior na relação com a aprendizagem, com os professores e com os pares.
- d. Participa pouco das atividades pedagógicas e se relaciona de forma negativa com os professores e os pares.
- e. Participa pouco das atividades pedagógicas e se relaciona de forma positiva com os professores e os pares.
- f. Participa das atividades pedagógicas e se relaciona de forma negativa com os professores e os pares.
- g. Participa das atividades pedagógicas e se relaciona de forma positiva com os professores e os pares.

11) Numa escala, sendo 1 “Nenhuma dificuldade” e 5 “Muita dificuldade”, como você considera a relação professor-aluno para a maior parte dos professores?

1 2 3 4 5

12) A estrutura formal do **SGP** (Sistema de Gestão Pedagógica) se adapta ao Projeto?

() Sim. () Não.

13) Que adaptações você aponta como necessárias ao SGP para viabilizar os registros do Projeto? **(Se sim)**

14) Na atual forma de organização escolar, como se dá a relação da maior parte dos alunos com os professores?

- a. É unilateral, marcada pela ausência de vínculo entre professor e aluno. O professor define as regras, e os alunos devem segui-las.
- b. Predominam conflitos não resolvidos. O professor precisa organizar a turma antes de iniciar a aula.
- c. A relação é praticamente a mesma da organização anterior.
- d. Busca-se o vínculo entre professor e aluno e a mediação de conflitos. As regras são construídas coletivamente e a referência de mediação é centrada na figura do professor.
- e. É de reciprocidade e o vínculo entre professor e aluno é perceptível. As regras são definidas coletivamente.

15) Na atual forma de organização escolar, como se dá a relação entre os alunos?

- a. É marcada por episódios de violência física e verbal.
- b. Predominam situações de competição, intensificando conflitos não resolvidos.
- c. A relação é praticamente a mesma da organização anterior.
- d. Predominam situações em que é preciso fortalecer práticas de empatia e resolução de conflitos.
- e. Predominam situações de cooperação e resolução de conflitos.

16) Na atual forma de organização escolar, como se dá a relação dos alunos com a aprendizagem?

- a. Muitos alunos não se interessam, nem se engajam nas atividades da escola.
- b. Há alunos que não aprendem com o jeito que a escola ensina.
- c. A relação é praticamente a mesma da organização anterior.
- d. Há interesse e engajamento dos alunos em algumas situações pontuais.
- e. O interesse e o engajamento dos alunos com a escola e as aulas são perceptíveis.

17) Na atual forma de organização escolar, é possível dizer que as práticas pedagógicas são marcadas:

MARQUE ATÉ TRÊS OPÇÕES.

- a. Pela reprodução de informações.
- b. Pela produção de conhecimento.
- c. Por roteiros de aprendizagem.
- d. Pelo trabalho docente individual.
- e. Por atividades contextualizadas.
- f. Pelo uso do livro didático.
- g. Pelo trabalho docente coletivo.
- h. Por atividades pontuais de pergunta e resposta.
- i. Pela diversidade de oportunidades de aprendizagem.
- j. Por uma lógica mista entre produção e reprodução de conhecimento.

18) Como se dá a organização do planejamento das áreas de conhecimento?

- a. Essencialmente entre os professores da área.
- b. Essencialmente entre a dupla de professores da área e de determinada turma.
- c. Entre os professores da área e a coordenação pedagógica.
- d. Entre os professores da área, a coordenação pedagógica e eventualmente com a formação externa (universidade, por exemplo).
- e.

Numa escala, sendo 1 “Ausente” e 5 “Muito frequente”, em que medida a formação de professores no horário coletivo contempla:

- 19) Discussão de textos teóricos selecionados pelos professores.
- | | | | | |
|---|---|---|---|---|
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
|---|---|---|---|---|
- 20) Discussão de textos teóricos selecionados pelas coordenadoras pedagógicas.
- | | | | | |
|---|---|---|---|---|
| 2 | 2 | 3 | 4 | 5 |
|---|---|---|---|---|
- 21) Compartilhamento de situações-problema recentes, que antecedem à formação.
- | | | | | |
|---|---|---|---|---|
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
|---|---|---|---|---|
- 22) Construção coletiva de resolução de problemas.
- | | | | | |
|---|---|---|---|---|
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
|---|---|---|---|---|
- 23) Momentos de troca de informações e experiência entre o grupo.
- | | | | | |
|---|---|---|---|---|
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
|---|---|---|---|---|
- 24) Relatos de prática.
- | | | | | |
|---|---|---|---|---|
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
|---|---|---|---|---|
- 25) Estudo de campo.
- | | | | | |
|---|---|---|---|---|
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
|---|---|---|---|---|
- 26) Encontros formativos com participantes externos (de outras escolas, da universidade, por exemplo)
- | | | | | |
|---|---|---|---|---|
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
|---|---|---|---|---|
- 27) Atividades culturais e artísticas (visita ao museus, exibição de filmes, apreciação de obras de arte, participação em saraus etc.)
- | | | | | |
|---|---|---|---|---|
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
|---|---|---|---|---|
- 28) Como é feito o acompanhamento do trabalho pedagógico?
- A partir do resultado das avaliações internas e externas.
 - A partir da leitura do planejamento e do registro de aulas, além da escuta dos professores.
 - A partir da observação das aulas e do *feedback* da coordenação pedagógica.
 - A partir de diferentes níveis de acompanhamento: externo (parceria com universidade), coletivo (grupo docente) e individual (entre o professor e a coordenação pedagógica).
- 29) Como é feita a avaliação do Projeto?
- MARQUE QUANTAS ALTERNATIVAS JULGAR PERTINENTE.**
- Autoavaliação
 - Assembleia de alunos
 - Avaliação institucional elaborada por SME
 - Assembleia escolar (com todos os segmentos)
 - Acompanhamento externo (universidade, por exemplo)
 - Avaliação por área de conhecimento
 - Conselho de Escola
 - IDEB
 - Outros:
- 30) Numa escala, sendo 1 “Nada satisfeita” e 5 “Muito satisfeita”, qual seu grau de satisfação em trabalhar nesta escola?
- | | | | | |
|---|---|---|---|---|
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
|---|---|---|---|---|
- 31) Você percebe alguma mudança na relação dos professores com os alunos nessa forma de organização escolar?
- () Sim. () Não.
- 32) A que você atribui essas mudanças? (Se sim)

Por que você acha que a relação permanece a mesma? (**Se não**)

33) Você percebe uma mudança de interesse e participação dos alunos nessa forma de organização escolar?

(☐) Sim. (☐) Não.

34) Poderia me dar um exemplo? (**Se sim**)

A que você atribui essa permanência no interesse e na participação apesar da mudança na forma escolar? (**Se não**)

35) Como coordenadora pedagógica, o que você considera que pode ser aprimorado no projeto?

A próxima etapa dessa pesquisa pode envolver algumas entrevistas. Se necessário, você está disponível para participar? (☐) Sim. (☐) Não.

Obrigada! Por favor, deixe seu telefone para contato.

ANEXO 4

QUESTIONÁRIO PARA PROFESSORES

Esse questionário busca coletar informações para uma pesquisa de mestrado, cujo objeto de estudo trata da organização e do sentido do trabalho escolar.

Agradeço imensamente sua participação e disponibilidade. Encontro-me à disposição para quaisquer dúvidas e esclarecimentos.

Débora Baroudi Nascimento | (11) 989186320 | debora.baroudi@gmail.com

[Coletar e-mail]

- 1) Você concorda em preencher esse questionário? As respostas serão utilizadas exclusivamente para fins de pesquisa e os participantes não serão identificados, de modo a garantir o sigilo e anonimato das respostas.

() Sim. () Não.

Se sim,

- 2) Qual seu gênero?
- a) Feminino.
 - b) Masculino.
 - c) Outro:
- 3) Qual a sua formação acadêmica?
- a) Superior completo.
 - b) Pós-graduação.
 - c) Mestrado.
 - d) Doutorado.
 - e) Outros:
- 4) Em que ano você começou a trabalhar na rede municipal de ensino?
- 5) Em que ano você começou a trabalhar nesta escola?
- 6) Considerando a atribuição de aulas em 2020, qual seu cargo nesta escola?
- () Professor titular. () Professor em Complementação de Jornada e/ou módulo.
- 7) Em qual área de conhecimento você atua?
- a) Exatas (Ciências e Matemática)
 - b) Humanas (Geografia e História)
 - c) Integradora (Arte e Educação Física)
 - d) Linguagens (Inglês e Português)
 - e) Mídia-Educação (POED, POSL e professores de outras áreas)
- 8) Você trabalha com quais anos?
- MARQUE QUANTAS OPÇÕES FOR NECESSÁRIO.**
- a) 6º ano
 - b) 7º ano
 - c) 8º ano
 - d) 9º ano
- 9) Você decidiu trabalhar nesta escola porque:
- MARQUE ATÉ DUAS OPÇÕES.**
- a) É próxima da minha casa.
 - b) É próxima de meu outro trabalho.
 - c) Consigo compor JEIF.

- d) Consigo escolher o período em que eu prefiro trabalhar.
- e) É acessível de transporte público.
- f) Não funciona no período noturno.
- g) Participa do Programa São Paulo Integral.
- h) Conheço algumas pessoas que já trabalham aqui.
- i) Foi recomendada por pessoas em que confio.
- j) Identifico-me com o projeto da escola.
- k) O clima de trabalho é agradável.
- l) Outros:

10) Numa escala de 1 a 5, sendo 1 “Nada satisfeito” e 5 “Muito satisfeito”, qual seu grau de satisfação em trabalhar nesta escola?

- 1. Nada satisfeito.
- 2. Pouco satisfeito.
- 3. Nem satisfeito, nem insatisfeito.
- 4. Satisfeito.
- 5. Muito satisfeito.

11) Quais as conquistas da escola em relação ao Projeto XXX?

MARQUE ATÉ QUATRO OPÇÕES.

- a. Visibilidade do projeto
- b. Prêmios educacionais
- c. Recursos financeiros e/ou parcerias com outras instituições públicas ou privadas
- d. Permanência do grupo docente
- e. Qualificação do trabalho pedagógico
- f. Participação e engajamento dos alunos nas atividades pedagógicas
- g. Trabalho coletivo dos professores na realização das atividades pedagógicas
- h. Aproximação na relação entre professor e aluno
- i. Mudanças positivas na relação entre os alunos
- j. Aprendizagem dos alunos
- k. Melhora do clima do ambiente escolar
- l. Valorização e participação da comunidade escolar
- m. Outros:

12) Quais os desafios atuais que a escola enfrenta em relação ao Projeto XXX?

MARQUE ATÉ QUATRO OPÇÕES.

- a. Reorganização do espaço físico.
- b. Aquisição de materiais pedagógicos variados.
- c. Manutenção do tempo em momentos de estudo.
- d. Rotatividade do corpo docente.
- e. Prática pedagógica dos professores.
- f. Organização das turmas no uso dos espaços.
- g. Envolvimento dos alunos com o projeto da escola.
- h. Aprendizagem dos alunos.
- i. Planejamento coletivo entre professores da mesma área de conhecimento.
- j. Relação professor-aluno.
- k. Relação entre alunos.
- l. Relação com a Diretoria Regional de Ensino.
- m. SGP (Sistema de Gestão Pedagógica)
- n. Conciliar a diversidade de concepções de escola.
- o. Participação das famílias e dos responsáveis pelos alunos.
- p. Articulação da proposta com as normativas sobre atribuição de aulas e professores em módulo.
- q. Outros:

13) Você considera que o Projeto XXX:

- a) É construído coletivamente com a participação da maioria dos alunos, professores, famílias e equipe gestora.
- b) É construído coletivamente e se empenha em fortalecer a participação das famílias.

- c) É expressão do desejo da maioria dos alunos.
- d) É expressão do desejo da maioria dos professores.
- e) É expressão do desejo da direção escolar.
- f) É expressão do desejo da maioria dos alunos e professores.
- g) É expressão do desejo de alguns professores e da direção escolar.
- h) Outros:

Numa escala, sendo 1 “Discordo totalmente” e 5 “Concordo totalmente”, o que Projeto XXX propicia que você classifica como positivo?

- 14) A relação entre professores e alunos é positiva.
- a) Discordo totalmente.
 - b) Discordo parcialmente.
 - c) Não estou decidido.
 - d) Concordo parcialmente.
 - e) Concordo totalmente.
- 15) A relação entre os alunos é positiva.
- a) Discordo totalmente.
 - b) Discordo parcialmente.
 - c) Não estou decidido.
 - d) Concordo parcialmente.
 - e) Concordo totalmente.
- 16) A relação do aluno com o conhecimento é positiva.
- a) Discordo totalmente.
 - b) Discordo parcialmente.
 - c) Não estou decidido.
 - d) Concordo parcialmente.
 - e) Concordo totalmente.
- 17) A relação entre os professores é positiva.
- a) Discordo totalmente.
 - b) Discordo parcialmente.
 - c) Não estou decidido.
 - d) Concordo parcialmente.
 - e) Concordo totalmente.
- 18) A relação entre os professores e a equipe gestora é positiva.
- a) Discordo totalmente.
 - b) Discordo parcialmente.
 - c) Não estou decidido.
 - d) Concordo parcialmente.
 - e) Concordo totalmente.
- 19) Sobre as atividades escolares propostas no Projeto XXX, a maioria dos alunos:
- MARQUE ATÉ TRÊS OPÇÕES.**
- a) Acha as regras mais fracas.
 - b) Acha que as atividades não fazem sentido.
 - c) Realiza apenas as atividades que acha mais interessante.
 - d) Nota um rebaixamento do ensino dos conteúdos.
 - e) Começa as atividades e não termina.
 - f) Acha as atividades mais integradas entre as áreas de conhecimento.
 - g) Acha que as atividades fazem mais sentido.
 - h) Nota um fortalecimento no ensino dos conteúdos.
 - i) Acha as regras mais evidentes.
 - j) Outros:

- 20) No Projeto XXX, como se dá a relação da maioria dos alunos com as práticas pedagógicas?

MARQUE ATÉ TRÊS OPÇÕES.

- a) Não participa, nem se engaja nas atividades da escola.
- b) Participa pouco e por obrigação.
- c) Não aprende com o jeito que a escola ensina.
- d) Participa pouco e em algumas situações pontuais.
- e) Participa mais em áreas de conhecimento específicas.
- f) Participa dentro daquilo que foi planejado.
- g) Participa muito e busca engajar os colegas que eventualmente não estão tão interessados.
- h) Participa muito, realizando atividades além daquelas propostas.
- i) Outros:

21) No Projeto XXX, como se dá a relação da maioria dos alunos com os professores?

MARQUE ATÉ QUATRO OPÇÕES.

- a) É unilateral, marcada pela ausência de vínculo entre professor e aluno.
- b) É de reciprocidade e o vínculo entre professor e aluno é perceptível.
- c) O professor define as regras e as sanções. Os alunos devem segui-las.
- d) As regras e as sanções são construídas coletivamente.
- e) O professor sempre precisa organizar a turma antes de iniciar a aula.
- f) O professor eventualmente precisa organizar a turma antes de iniciar a aula.
- g) A turma consegue se organizar para aula sem a intervenção do professor.
- h) Predominam conflitos não resolvidos.
- i) Busca-se fortalecer o vínculo entre professor e aluno.
- j) Busca-se implementar práticas de mediação de conflitos.
- k) A referência de mediação de conflitos é centrada na figura do professor.
- l) Os conflitos são resolvidos e mediados pela turma, sem a intervenção do professor.
- m) Outros:

22) No Projeto XXX, como se dá a relação entre a maioria dos alunos?

MARQUE ATÉ DUAS OPÇÕES.

- a) É marcada por episódios de violência física e verbal.
- b) Predominam situações de competição.
- c) Predominam situações de conflitos não resolvidos.
- d) Predominam situações de conflito com esforço de mediação e empatia entre pares.
- e) Predominam situações de cooperação.
- f) Predominam práticas de empatia e mediação de conflitos.

23) Com o Projeto XXX, é possível dizer que as práticas pedagógicas são marcadas:

MARQUE ATÉ TRÊS OPÇÕES.

- a) Pela reprodução de informações.
- b) Pela produção de conhecimento.
- c) Por roteiros de aprendizagem.
- d) Pelo trabalho docente individual.
- e) Por atividades contextualizadas.
- f) Pelo uso do livro didático.
- g) Pelo trabalho docente coletivo.
- h) Por atividades pontuais de pergunta e resposta.
- i) Pela diversidade de oportunidades de aprendizagem.
- j) Por uma lógica mista entre produção e reprodução de conhecimento
- k) Outros:

24) Como se dá a organização do planejamento das áreas de conhecimento?

- a) Essencialmente entre os professores da área.
- b) Essencialmente entre a dupla de professores da área e de determinada turma.
- c) Entre os professores da área e a coordenação pedagógica.
- d) Entre os professores da área, a coordenação pedagógica e eventualmente com a formação externa (universidade, por exemplo).
- e) Outros:

25) Quais aspectos você considera importante no processo de ensino-aprendizagem?

MARQUE ATÉ CINCO OPÇÕES.

- a) Atenção
- b) Comunicação
- c) Concentração
- d) Esforço
- e) Interesse
- f) Silêncio
- g) Obediência
- h) Cooperação
- i) Participação
- j) Competição
- k) Condição de vida adequada
- l) Ambiente de aprendizagem adequado
- m) Linguagem acessível
- n) Tecnologias e recursos multimídias
- o) Planejamento
- p) Bons relacionamentos interpessoais
- q) Sentimento de pertencimento à escola e à turma
- r) Uso da linguagem dos jovens
- s) Comportamento adequado
- t) Clima escolar amistoso
- u) Outros:

26) No Projeto XXX, para quais elementos você dá mais importância ao planejar a aula?

MARQUE ATÉ CINCO OPÇÕES.

- a) Tema gerador da escola.
- b) Projeto Político-Pedagógico.
- c) Livro didático.
- d) Eleição do tema do projeto junto com os alunos.
- e) Território.
- f) Faixa etária.
- g) Currículo da Cidade.
- h) Matriz dos Saberes e ODS (Objetivos de Desenvolvimento Sustentável).
- i) Interação entre os alunos.
- j) Interação entre professor e aluno.
- k) IDEB.
- l) Situações cotidianas e atualidades.
- m) Resultado de avaliação diagnóstica.
- n) Experiências e saberes do aluno.
- o) Linguagem acessível.
- p) Interesse dos alunos.
- q) Caderno da Cidade.
- r) Uso de linguagem próxima a dos jovens.
- s) Exercícios de fixação.
- t) Outros:

27) Ao planejar a aula, que elementos você considera para envolver a maioria dos alunos?

MARQUE ATÉ TRÊS OPÇÕES.

- a) Etapa do desenvolvimento / Faixa etária
- b) Experiências e saberes do aluno
- c) Território
- d) Temas de interesse dos alunos
- e) Relação professor-aluno
- f) Aula interativa
- g) Atividades em grupo
- h) Linguagem acessível
- i) Roteiros de aprendizagem
- j) Tecnologias e recursos multimídias

- k) Fotografia, música, documentos, vídeos
- l) Liberdade de escolha em algumas atividades
- m) Atividade lúdica ou jogos
- n) Atividades culturais (sarau, teatro, *slam*)
- o) Gincana e/ou competição
- p) Uso de linguagem próxima a dos jovens
- q) Outros:

28) A organização da escola neste formato coloca desafios na organização pedagógica e no cotidiano escolar?
☐ Sim. ☐ Não.

Se sim,

29) Quais seriam alguns desses desafios?

30) Seu modo de ser professor mudou com o Projeto XXX?
☐ Sim. ☐ Não.

Se sim,

31) Que tipo de mudanças? Você pode me dar exemplos?

Se não,

Por que você acha que houve permanência no modo de ser professor?

32) Como é feita a avaliação anual do Projeto XXX?

Numa escala, sendo 1 “Nada interessado” e 5 “Muito interessado”, como você classifica um aluno INTERESSADO nas atividades escolares.

33) Em relação ao prazer e satisfação na realização das atividades, a maioria dos alunos demonstra-se:

- a) Nada interessado.
- b) Pouco interessado.
- c) Indiferente.
- d) Interessado.
- e) Muito interessado.

34) Em relação ao valor e importância pessoal atribuída às atividades escolares, a maioria dos alunos demonstra-se:

- a) Nada interessado.
- b) Pouco interessado.
- c) Indiferente.
- d) Interessado.
- e) Muito interessado.

35) A maioria dos alunos que ocupa parte do seu tempo livre com atividades relacionadas à escola demonstra-se:

- a) Nada interessado.
- b) Pouco interessado.
- c) Indiferente.
- d) Interessado.
- e) Muito interessado.

36) Em relação ao envolvimento e engajamento na realização das atividades, a maioria dos alunos demonstra-se:

- a) Nada interessado.
- b) Pouco interessado.
- c) Indiferente.
- d) Interessado.
- e) Muito interessado.

37) A maioria dos alunos demonstra uma vontade frequente e continuada de realizar as atividades.

- a) Nada interessado.

- b) Pouco interessado.
- c) Indiferente.
- d) Interessado.
- e) Muito interessado.

38) Quais elementos do Projeto XXX você considera que possibilitam atitudes de interesse nas aulas para a maioria dos alunos?

MARQUE QUANTAS ALTERNATIVAS JULGAR PERTINENTE

- a) Diversificação dos espaços de aprendizagem.
- b) Organização do tempo em momentos de estudo.
- c) Permanência com os mesmos professores ao longo de 25 dias letivos.
- d) Permanência na mesma área de conhecimento por 25 dias letivos.
- e) Ausência do sinal de troca de aulas.
- f) Organização por área de conhecimento.
- g) A presença de mais de um professor na aula.
- h) Prática pedagógica por projetos.
- i) Outros:

39) Quais elementos do Projeto XXX você considera que possibilitam atitudes de desinteresse nas aulas para a maioria dos alunos?

MARQUE QUANTAS ALTERNATIVAS JULGAR PERTINENTE

- a) Diversificação dos espaços de aprendizagem.
- b) Organização do tempo em momentos de estudo.
- c) Permanência com os mesmos professores ao longo de 25 dias letivos.
- d) Permanência na mesma área de conhecimento por 25 dias letivos.
- e) Ausência do sinal de troca de aulas.
- f) Organização por área de conhecimento.
- g) A presença de mais de um professor na aula.
- h) Prática pedagógica por projetos.
- i) Outros:

Numa escala de 1 a 4, sendo 1 “Não considero” e 4 “Considero muito”, o que você considera para mobilizar/interessar a maioria dos alunos na atividade escolar/intelectual?

40) Realização das tarefas de classe ou do livro em grupo.

- 1. Não considero.
- 2. Considero pouco.
- 3. Considero.
- 4. Considero muito.

41) Jogos ou atividades lúdicas.

- 1. Não considero.
- 2. Considero pouco.
- 3. Considero.
- 4. Considero muito.

42) Sarau, *slam* e/ou atividades culturais.

- 1. Não considero.
- 2. Considero pouco.
- 3. Considero.
- 4. Considero muito.

43) Aula expositiva apoiada em recursos como fotografia, música, documentos, vídeos etc.

- 1. Não considero.
- 2. Considero pouco.
- 3. Considero.
- 4. Considero muito.

- 44) Aula expositiva apoiada em recursos tecnológicos e/ou audiovisuais.
1. Não considero.
 2. Considero pouco.
 3. Considero.
 4. Considero muito.
- 45) Uso de recursos tecnológicos pelos alunos.
1. Não considero.
 2. Considero pouco.
 3. Considero.
 4. Considero muito.
- 46) Aula expositiva apoiada em exemplos, casos ou contação de história.
1. Não considero.
 2. Considero pouco.
 3. Considero.
 4. Considero muito.
- 47) Participação dos alunos por meio de seminários ou apresentação de trabalhos.
1. Não considero.
 2. Considero pouco.
 3. Considero.
 4. Considero muito.
- 48) Aula prática e/ou realização de experimentos.
1. Não considero.
 2. Considero pouco.
 3. Considero.
 4. Considero muito.
- 49) Exercícios de pergunta e resposta.
1. Não considero.
 2. Considero pouco.
 3. Considero.
 4. Considero muito.
- 50) Explicação do professor seguida de exercícios de consolidação do conteúdo explicado.
1. Não considero.
 2. Considero pouco.
 3. Considero.
 4. Considero muito.
- 51) Relacionar ou confrontar o conteúdo com a realidade imediata do aluno.
1. Não considero.
 2. Considero pouco.
 3. Considero.
 4. Considero muito.
- 52) Estimular os alunos a perguntar e a expressar sua compreensão do conteúdo.
1. Não considero.
 2. Considero pouco.
 3. Considero.
 4. Considero muito.
- 53) Situações didáticas em que o aluno possa mobilizar conteúdos a situações novas ou problemas do meio social.
1. Não considero.
 2. Considero pouco.
 3. Considero.
 4. Considero muito.

- 54) Negociar o tempo da aula com atividades livres (parque, pátio, brincar).
1. Não considero.
 2. Considero pouco.
 3. Considero.
 4. Considero muito.
- 55) Permitir aos alunos fazer escolhas (o que estudar, o que ler).
1. Não considero.
 2. Considero pouco.
 3. Considero.
 4. Considero muito.
- 56) Atividades de pesquisa (em livros, Internet, entrevistando pessoas).
1. Não considero.
 2. Considero pouco.
 3. Considero.
 4. Considero muito.
- 57) Atividades que envolvem apresentação (teatro, coral, exposição, feira cultural).
1. Não considero.
 2. Considero pouco.
 3. Considero.
 4. Considero muito.
- 58) Atividades competitivas (campeonatos esportivos, torneio de xadrez etc.).
1. Não considero.
 2. Considero pouco.
 3. Considero.
 4. Considero muito.
- 59) Atividades menos dirigidas pelos professores, em que há maior liberdade de escolha.
1. Não considero.
 2. Considero pouco.
 3. Considero.
 4. Considero muito.

- 60) O que mobiliza a maioria dos alunos a estudar/aprender?

MARQUE ATÉ TRÊS ALTERNATIVAS

- a) Boletim (boas notas)
- b) Passar ano.
- c) Atividades que os alunos consideram prazerosas (trabalho em grupo, jogos, campeonatos etc.).
- d) Mercado de trabalho (emprego).
- e) Interesse pelo conteúdo estudado.
- f) Recompensa oferecida pela família ou pela escola (viagem, celular, prêmio etc.)
- g) Outros:

- 61) Você gostaria de comentar algum aspecto do Projeto XXX? **Não obrigatória*

A próxima etapa dessa pesquisa pode envolver algumas entrevistas. Se necessário, você está disponível para participar? () Sim. () Não.

Se sim,

Obrigada! Por favor, deixe seu telefone para contato.

ANEXO 5**QUESTIONÁRIO PARA ALUNOS**

Esse questionário busca coletar informações para uma pesquisa de mestrado. Agradeço muito sua participação. Estou disponível para quaisquer dúvidas e esclarecimentos.

Débora Baroudi Nascimento | (11) 989186320 | debora.baroudi@gmail.com

- 1) Você concorda em preencher esse questionário? Você não será identificado e as respostas serão utilizadas para uma pesquisa de mestrado.

() Sim. () Não.

* Para responder as questões a seguir, considere as aulas presenciais, antes do isolamento social.

Se sim,

- 2) Qual seu gênero?
- a) Feminino
 - b) Masculino
 - c) Outro
- 3) Como você se considera?
- a) Amarelo (origem oriental)
 - b) Branco
 - c) Indígena
 - d) Pardo
 - e) Preto
 - f) Não sei
- 4) Em qual ano você estuda?
- a) 7º ano
 - b) 8º ano
 - c) 9º ano
- 5) Desde quando você estuda nesta escola?
- a) 1º ano
 - b) 2º ano
 - c) 3º ano
 - d) 4º ano
 - e) 5º ano
 - f) 6º ano
 - g) 7º ano
 - h) 8º ano
 - i) 9º ano
- 6) Você gosta de estudar nessa escola?
- a) Não gosto.
 - b) Gosto pouco.
 - c) Tanto faz.
 - d) Gosto.
 - e) Gosto muito.

Escreva duas palavras que definem ESTA ESCOLA para você.

7) Palavra 1: _____

8) Palavra 2: _____

Sobre as aulas, qual a frequência das situações abaixo?

9) Os professores explicam de forma clara.

- a) Nunca
- b) Poucas vezes
- c) Muitas vezes
- d) Sempre

10) Os professores utilizam tecnologias e recursos multimídias, como computador, Tablet, projetor, vídeo, aparelho de som etc.

- a) Nunca
- b) Poucas vezes
- c) Muitas vezes
- d) Sempre

11) Os professores apoiam e incentivam os alunos a participar das aulas e demonstrar o que aprendem.

- a) Nunca
- b) Poucas vezes
- c) Muitas vezes
- d) Sempre

12) Quando alguém não entende, pode perguntar várias vezes para o professor até entender.

- a) Nunca
- b) Poucas vezes
- c) Muitas vezes
- d) Sempre

13) As aulas acontecem em espaços variados (sala de vídeo, sala de leitura, laboratório de informática educativa, pátio, quadra, espaço do xadrez, espaço do tênis de mesa, refeitório etc.).

- a) Nunca
- b) Poucas vezes
- c) Muitas vezes
- d) Sempre

14) Há muitas atividades em grupos.

- a) Nunca
- b) Poucas vezes
- c) Muitas vezes
- d) Sempre

15) O clima das aulas é agradável.

- a) Nunca
- b) Poucas vezes
- c) Muitas vezes
- d) Sempre

16) Há respeito entre os alunos.

- a) Nunca
- b) Poucas vezes
- c) Muitas vezes
- d) Sempre

17) Há respeito entre alunos e professores.

- a) Nunca
- b) Poucas vezes
- c) Muitas vezes
- d) Sempre

- 18) Fatos atuais do cotidiano fazem parte das aulas.
- a) Nunca
 - b) Poucas vezes
 - c) Muitas vezes
 - d) Sempre
- 19) Os assuntos e temas que você gosta são tratados nas aulas.
- a) Nunca
 - b) Poucas vezes
 - c) Muitas vezes
 - d) Sempre
- 20) Em alguns momentos, podemos escolher o que estudar.
- a) Nunca
 - b) Poucas vezes
 - c) Muitas vezes
 - d) Sempre
- 21) Usamos o livro didático.
- a) Nunca
 - b) Poucas vezes
 - c) Muitas vezes
 - d) Sempre
- 22) Tenho liberdade de escolher quais atividades quero fazer.
- a) Nunca
 - b) Poucas vezes
 - c) Muitas vezes
 - d) Sempre
- 23) O que eu estudo nas aulas são conhecimentos interessantes para mim.
- a) Nunca
 - b) Poucas vezes
 - c) Muitas vezes
 - d) Sempre
- 24) Consigo relacionar o que aprendo nas aulas com o mundo em que vivo.
- a) Nunca
 - b) Poucas vezes
 - c) Muitas vezes
 - d) Sempre

Escreva duas palavras que definem as AULAS desta escola para você.

25) Palavra 1: _____

26) Palavra 2: _____

Sobre as relações na escola, o quanto você concorda com cada frase abaixo.

- 27) Há muitos conflitos entre alunos e professores.
- a) Não concordo
 - b) Concordo pouco
 - c) Concordo
 - d) Concordo muito
- 28) Estou satisfeito com a relação que tenho com meus colegas.
- a) Não concordo
 - b) Concordo pouco.
 - c) Concordo.

- d) Concordo muito.
- 29) Os alunos se ajudam mesmo que não sejam amigos.
- a) Não concordo.
 - b) Concordo pouco.
 - c) Concordo.
 - d) Concordo muito.
- 30) Há muitos conflitos entre os alunos.
- a) Não concordo.
 - b) Concordo pouco.
 - c) Concordo.
 - d) Concordo muito.
- 31) Os alunos encontram apoio em alguns outros alunos para resolver uma situação ou problema.
- a) Não concordo.
 - b) Concordo pouco.
 - c) Concordo.
 - d) Concordo muito.
- 32) Os alunos encontram apoio em alguns professores para resolver uma situação ou problema.
- a) Não concordo.
 - b) Concordo pouco.
 - c) Concordo.
 - d) Concordo muito.
- 33) Os alunos encontram apoio na coordenação e na direção para resolver uma situação ou problema.
- a) Não concordo.
 - b) Concordo pouco.
 - c) Concordo.
 - d) Concordo muito.

SOBRE AS ATIVIDADES ESCOLARES, O QUANTO VOCÊ CONCORDA COM AS FRASES ABAIXO.

- 34) As atividades propostas pela escola são desafiadoras.
- a) Não concordo.
 - b) Concordo pouco.
 - c) Concordo.
 - d) Concordo muito.
- 35) As atividades propostas pela escola são criativas.
- a) Não concordo.
 - b) Concordo pouco.
 - c) Concordo.
 - d) Concordo muito.
- 36) As atividades me incentivam a olhar de forma crítica a região onde moro.
- a) Não concordo.
 - b) Concordo pouco.
 - c) Concordo.
 - d) Concordo muito.
- 37) Errar faz parte. Aprendemos com os erros também.
- a) Não concordo.
 - b) Concordo pouco.
 - c) Concordo.

- d) Concordo muito.
- 38) Tenho liberdade de propor temas ou atividades de acordo com minha curiosidade e meus interesses.
- Não concordo.
 - Concordo pouco.
 - Concordo.
 - Concordo muito.
- 39) As atividades escolares, em geral, são muito parecidas.
- Não concordo.
 - Concordo pouco.
 - Concordo.
 - Concordo muito.
- 40) As atividades escolares, em geral, são feitas no caderno.
- Não concordo.
 - Concordo pouco.
 - Concordo.
 - Concordo muito.
- 41) As atividades escolares, em geral, são de pergunta e resposta.
- Não concordo.
 - Concordo pouco.
 - Concordo.
 - Concordo muito.
- 42) Só me preocupo com as notas e em passar de ano.
- Não concordo.
 - Concordo pouco.
 - Concordo.
 - Concordo muito.
- 43) Me preocupo em aprender e passar de ano é consequência.
- Não concordo.
 - Concordo pouco.
 - Concordo.
 - Concordo muito.
- 44) As atividades escolares me ajudam a questionar e a buscar conhecimentos para as minhas questões pessoais.
- Não concordo.
 - Concordo pouco.
 - Concordo.
 - Concordo muito.

NUMA ESCALA, SENDO 1 “NADA INTERESSADO” E 4 “MUITO INTERESSADO”, QUE SITUAÇÕES DAS AULAS DESPERTAM SEU INTERESSE?

- 45) Atividades do livro em grupo.
- Nada interessado.
 - Pouco interessado.
 - Interessado.
 - Muito interessado.
 0. Não fazemos isso na escola.
- 46) Atividades do livro individual.
- Nada interessado.
 - Pouco interessado.
 - Interessado.
 - Muito interessado.
 0. Não fazemos isso na escola.

- 47) Aula com jogos.
1. Nada interessado.
 2. Pouco interessado.
 3. Interessado.
 4. Muito interessado.
 0. Não fazemos isso na escola.
- 48) Sarau, *slam* ou atividades culturais.
1. Nada interessado.
 2. Pouco interessado.
 3. Interessado.
 4. Muito interessado.
 0. Não fazemos isso na escola.
- 49) Explicação do professor usando música.
1. Nada interessado.
 2. Pouco interessado.
 3. Interessado.
 4. Muito interessado.
 0. Não há isso na escola.
- 50) Explicação do professor usando fotografia ou vídeos.
1. Nada interessado.
 2. Pouco interessado.
 3. Interessado.
 4. Muito interessado.
 0. Não há isso na escola.
- 51) Explicação do professor por meio de recursos tecnológicos (computador, projetor, aplicativos, *softwares*) que os alunos podem usar diretamente.
1. Nada interessado.
 2. Pouco interessado.
 3. Interessado.
 4. Muito interessado.
 0. Não há isso na escola.
- 52) Explicação do professor por meio de recursos tecnológicos (computador, projetor, aplicativos, *softwares*); com uso apenas pelo professor.
1. Nada interessado.
 2. Pouco interessado.
 3. Interessado.
 4. Muito interessado.
 0. Não há isso na escola.
- 53) Explicação do professor com exemplos ou contação de história.
1. Nada interessado.
 2. Pouco interessado.
 3. Interessado.
 4. Muito interessado.
 0. Não há isso na escola.
- 54) Seminários e apresentação de trabalho pelos alunos.
1. Nada interessado.
 2. Pouco interessado.
 3. Interessado.
 4. Muito interessado.
 0. Não fazemos isso na escola.
- 55) Aula prática ou realização de experimentos apresentada pelo professor.
1. Nada interessado.

- 2. Pouco interessado.
 - 3. Interessado.
 - 4. Muito interessado.
 - 0. Não há isso na escola
- 56) Aula prática ou realização de experimentos feita pelos alunos.
- 1. Nada interessado.
 - 2. Pouco interessado.
 - 3. Interessado.
 - 4. Muito interessado.
 - 0. Não fazemos isso na escola.
- 57) Exercícios de pergunta e resposta.
- 1. Nada interessado.
 - 2. Pouco interessado.
 - 3. Interessado.
 - 4. Muito interessado.
 - 0. Não fazemos isso na escola.
- 58) Explicação do professor seguida de exercícios sobre o conteúdo explicado.
- 1. Nada interessado.
 - 2. Pouco interessado.
 - 3. Interessado.
 - 4. Muito interessado.
 - 0. Não há isso na escola.
- 59) Relacionar o conteúdo da escola com minha realidade.
- 1. Nada interessado.
 - 2. Pouco interessado.
 - 3. Interessado.
 - 4. Muito interessado.
- 60) Poder perguntar à vontade.
- 1. Nada interessado.
 - 2. Pouco interessado.
 - 3. Interessado.
 - 4. Muito interessado.
 - 0. Não fazemos isso na escola.
- 61) Poder explicar o que eu entendi durante a aula.
- 1. Nada interessado.
 - 2. Pouco interessado.
 - 3. Interessado.
 - 4. Muito interessado.
 - 0. Não fazemos isso na escola.
- 62) Negociar com o professor um tempo de aula livre.
- 1. Nada interessado.
 - 2. Pouco interessado.
 - 3. Interessado.
 - 4. Muito interessado.
 - 0. Não fazemos isso na escola.
- 63) Poder fazer algumas escolhas (o que estudar, o que ler, quais lições fazer).
- 1. Nada interessado.
 - 2. Pouco interessado.
 - 3. Interessado.
 - 4. Muito interessado
 - 0. Não fazemos isso na escola.

64) Fazer atividades de pesquisa (em livros, Internet, entrevistando pessoas).

1. Nada interessado.
2. Pouco interessado.
3. Interessado.
4. Muito interessado.
0. Não fazemos isso na escola.

65) Fazer atividades que envolvem apresentação (teatro, coral, exposição, feira cultural).

1. Nada interessado.
2. Pouco interessado.
3. Interessado.
4. Muito interessado
0. Não fazemos isso na escola.

66) Participar de competições (campeonatos esportivos, torneio de xadrez, *slam* etc.).

1. Nada interessado.
2. Pouco interessado.
3. Interessado.
4. Muito interessado
0. Não há isso na escola.

67) Participar dos projetos da escola (horta, robótica, música etc.).

1. Nada interessado.
2. Pouco interessado.
3. Interessado.
4. Muito interessado
0. Não há isso na escola.

68) O que incentiva você a estudar/aprender?

MARQUE ATÉ TRÊS ALTERNATIVAS.

- a) Ter boas notas.
- b) Passar de ano.
- c) Participar de atividades legais e divertidas (trabalho em grupo, jogos, campeonatos etc.).
- d) Conseguir um emprego no futuro.
- e) Conhecer e descobrir coisas que eu não sabia.
- f) Recompensa oferecida pela família ou pela escola (viagem, celular, prêmio etc.)
- g) Não gosto ou não costumo estudar.
- h) Outros:

NUMA ESCALA, SENDO 1 “NUNCA” E 4 “SEMPRE”, COMO VOCÊ SE CLASSIFICA COMO ALUNO?

69) Sinto prazer e satisfação em fazer as atividades da escola.

- a) Nunca.
- b) Poucas vezes.
- c) Muitas vezes.
- d) Sempre.

70) Dou muito valor e importância às atividades escolares.

- a) Nunca.
- b) Poucas vezes.
- c) Muitas vezes.
- d) Sempre.

71) Ocuo parte do meu tempo livre com atividades relacionadas à escola.

- a) Nunca.
- b) Poucas vezes.
- c) Muitas vezes.
- d) Sempre.

72) Me vejo envolvido e interessado nas atividades.

- a) Nunca.
- b) Poucas vezes.
- c) Muitas vezes.
- d) Sempre.

73) Durante as aulas, tenho vontade de realizar as atividades.

- a) Nunca.
- b) Poucas vezes.
- c) Muitas vezes.
- d) Sempre.

74) O que desperta seu interesse na forma como a escola funciona?

MARQUE QUANTAS ALTERNATIVAS QUISER.

- a) Ter aula em diferentes espaços da escola.
- b) Os momentos de estudo.
- c) Estar com os mesmos professores por 25 dias.
- d) Estudar as mesmas matérias por 25 dias.
- e) Não ter sinal de troca de aula.
- f) Estudar por área de conhecimento.
- g) A presença de mais de um professor na aula.
- h) Estudar por projetos.
- i) Trabalho em grupo com os colegas.
- j) Outros:

75) O que **NÃO** desperta seu interesse na forma como a escola funciona?

MARQUE QUANTAS ALTERNATIVAS QUISER.

- a) Ter aula em diferentes espaços da escola.
- b) Os momentos de estudo.
- c) Estar com os mesmos professores por 25 dias.
- d) Estudar as mesmas matérias por 25 dias.
- e) Não ter sinal de troca de aula.
- f) Estudar por área de conhecimento.
- g) A presença de mais de um professor na aula.
- h) Estudar por projetos.
- i) Trabalho em grupo com os colegas.
- j) Outros:

76) Você gostaria de fazer algum comentário sobre essa escola? **Não obrigatória*

A próxima etapa dessa pesquisa pode envolver algumas entrevistas. Se necessário, você está disponível para participar? () Sim. () Não.

Se sim

Obrigada! Por favor, deixe seu telefone para contato.

Obrigada por participar!

ANEXO 6

ORGANIZAÇÃO DOS MOMENTOS DE ESTUDOS – 2019*

FUNDAMENTAL II - MOMENTOS DE ESTUDO - 2019				
MOMENTOS	DATAS	6º ANO	7º ANO	8º ANO
1º MOMENTO	05/02/2019 a 15/03/2019	Linguagens	Exatas	Humanas
2º MOMENTO	18/03/2019 a 18/04/2019	Humanas	Mídia-Educação	Linguagens
3º MOMENTO	22/04/2019 a 24/05/2019	Mídia-Educação	Humanas	Exatas
4º MOMENTO	27/05/2019 a 05/07/2019	Exatas	Linguagens	Mídia-Educação
RECESSO 06/07/2018 A 21/07/2018				
5º MOMENTO	22/07/2019 a 30/08/2019	Linguagens	Exatas	Humanas
6º MOMENTO	02/09/2019 a 04/10/2019	Humanas	Mídia-Educação	Linguagens
7º MOMENTO	07/10/2019 a 08/11/2019	Mídia-Educação	Humanas	Exatas
8º MOMENTO	11/11/2019 a 20/12/2019	Exatas	Linguagens	Mídia-Educação

Fonte: dados cedidos pela escola pesquisada.

*Os dados referem-se ao ano de 2019, apesar de no recesso estar datado 2018.

ANEXO 7

REGISTRO DOS PLANOS DE AULA DO PRIMEIRO MOMENTO DE ESTUDOS – 2019

ÁREA INTEGRADORA - PRIMEIRO MOMENTO DE ESTUDOS							
Plano de aulas (objetivos / conteúdos)				Resumo das atividades desenvolvidas			
26/02	27/02	28/02	01/03	26/02	27/02	28/02	01/03
Integrar os conteúdos desenvolvidos pela área de humanas no 8º ano. Ler os capítulos do livro “Por Toda PArte” referentes a ritmos corporais.	Integrar os conteúdos desenvolvidos pela área de humanas no 8º ano. Praticar os exercícios de ritmo com latas.	Integrar os conteúdos desenvolvidos pela área de humanas no 8º ano. Analisar a obra “Carnaval” - 1960, de Cândido Portinari. Criar uma representação gráfica inspirada na obra analisada.	Integrar os conteúdos desenvolvidos pela área de linguagens nos 6.ºs anos. Analisar imagens fotográficas da paisagem de Brumadinho antes e depois do rompimento da barragem. Criar representação visual do antes e depois do desastre de Brumadinho.	Integrando os conteúdos desenvolvidos pela área de humanas no 8º ano: Leitura dos capítulos do livro “Por Toda PArte” referentes a ritmos corporais.	Integrando os conteúdos desenvolvidos pela área de humanas no 8º ano: Prática dos exercícios de ritmo com latas.	Integrando os conteúdos desenvolvidos pela área de humanas no 8º ano: Análise da obra “Carnaval” - 1960, de Cândido Portinari. Representação gráfica inspirada na obra analisada.	Integrando os conteúdos desenvolvidos pela área de linguagens nos 6.ºs anos: Análise de imagens fotográficas da paisagem de Brumadinho antes e depois do rompimento da barragem. Representação visual do antes e depois do desastre de Brumadinho.
05/03	06/03	07/03	08/03	05/03	06/03	07/03	08/03
Carnaval	Cinzas	Praticar o exercício do desenho de figura humana em movimentos de dança.	Ler, refletir e participar de roda de conversa sobre o poema “Quem sou eu?” de Mirella dos Anjos. Produzir uma intervenção artística cultural a partir das conclusões e reflexões alcançadas.	Carnaval	Cinzas	Desenho de figura humana em movimentos variados de dança.	Ler, refletir e participar de roda de conversa sobre o poema “Quem sou eu?” de Mirella dos Anjos. Produzir uma intervenção artística cultural a partir das conclusões e reflexões alcançadas.
12/03	13/03	14/03	15/03	12/03	13/03	14/03	15/03
Participar do levantamento de dados e informações sobre o uso da bicicleta. Conhecer o roteiro de orientações para o trabalho de pesquisa a ser apresentada no mês de abril.	Participar do levantamento de dados e informações sobre o uso da bicicleta. Conhecer o roteiro de orientações para o trabalho de pesquisa a ser apresentada no mês de abril. Conceituar e identificar <i>design</i> e <i>designer</i> .	Participar do levantamento de dados e informações sobre o uso da bicicleta. Conhecer o roteiro de orientações para o trabalho de pesquisa a ser apresentada no mês de abril. Conceituar e	Participar do levantamento de dados e informações sobre o uso da bicicleta. Conhecer o roteiro de orientações para o trabalho de pesquisa a ser apresentada no mês de abril. Conceituar e identificar <i>design</i> e <i>designer</i> . Criar desenhos de	Levantamento de dados e informações sobre o uso da bicicleta. Roteiro de orientações para o trabalho de pesquisa a ser apresentada no mês de abril.	Levantamento de dados e informações sobre o uso da bicicleta. Roteiro de orientações para o trabalho de pesquisa a ser apresentada no mês de abril. Identificação de	Levantamento de dados e informações sobre o uso da bicicleta. Roteiro de orientações para o trabalho de pesquisa a ser apresentada no mês de abril. Identificação de <i>design</i> e <i>designer</i> . Criação de desenhos de diferentes modelos	Levantamento de dados e informações sobre o uso da bicicleta. Roteiro de orientações para o trabalho de pesquisa a ser apresentada no mês de abril. Identificação de <i>design</i> e <i>designer</i> . Criação de desenhos de diferentes modelos (design) de bicicleta

	Criar desenhos de diferentes modelos (design) de bicicleta.	identificar <i>design</i> e <i>designer</i> . Criar desenhos de diferentes modelos (design) de bicicleta.	diferentes modelos (design) de bicicleta.		<i>design</i> e <i>designer</i> . Criação de desenhos de diferentes modelos (design) de bicicleta	(design) de bicicleta	
--	---	--	---	--	--	-----------------------	--

Fonte: dados cedidos pela escola pesquisada.

ÁREA DE HUMANAS (8º ANOS) - PRIMEIRO MOMENTO DE ESTUDOS							
Plano de aulas (objetivos / conteúdos)				Resumo das atividades desenvolvidas			
04/02	05/02	06/02	08/02	04/02	05/02	06/02	08/02
IO que é ser jovem para você? Identificar o que pensam os jovens da sala e discutir essas ideias com eles.	Tema: Juventude ou Juventudes? Reflexão sobre os diferentes significados da palavra juventude	Greve	Tema: Juventude ou Juventudes?	Pesquisa- Perfil da Juventude Brasileira	Resultados da pesquisa, elaboração de texto e desenho sobre resultado da pesquisa	Greve	Música: Tribos (Alex Martinho e Rafael Castro)
11/02	12/02	13/02	15/02	11/02	12/02	13/02	15/02
Tema: Juventude ou Juventudes? Reflexão sobre os diferentes significados da palavra juventude	Tema: Juventude ou Juventudes? Reflexão sobre os diferentes significados da palavra juventude	Tema: Meio Ambiente (uma das preocupações dos alunos segundo dados da pesquisa (realizada em sala de aula) Discutir os desafios dos jovens em relação ao meio ambiente no presente e futuro.	Tema: Meio Ambiente (uma das preocupações dos alunos segundo dados da pesquisa (realizada em sala de aula) Discutir os desafios dos jovens em relação ao meio ambiente no presente e futuro.	Pesquisa sala de informática, estilos musicais que os alunos apreciam (trabalho em dupla)	Apresentação dos estilos musicais para a sala	Discussão sobre Meio Ambiente e Animação sobre o tema	Debate sobre a animação e trabalho em grupo
18/02	19/02	20/02	22/02	18/02	19/02	20/02	22/02
Tema: Meio Ambiente (uma das preocupações dos alunos segundo dados da pesquisa (realizada em sala de aula). Discutir os desafios dos jovens em relação ao meio	Greve	Tema: Meio Ambiente (uma das preocupações dos alunos segundo dados da pesquisa (realizada em sala de aula). Discutir os desafios dos jovens	Tema: Meio Ambiente (uma das preocupações dos alunos segundo dados da pesquisa (realizada em sala de aula). Discutir os desafios dos jovens em relação ao meio ambiente no presente e futuro.	Questões sobre meio Ambiente e pesquisa sobre o rio Tietê	Greve	Leitura Compartilhada sobre :O que se pode fazer pelo meio ambiente?	Atividade sobre o texto e debate sobre as questões

ambiente no presente e futuro.		em relação ao meio ambiente no presente e futuro.					
25/02	26/02	27/02	01/03	25/02	26/02	27/02	01/03
Quem contestou o Antigo Regime no século XVIII- As lutas e conquistas por direitos políticos e sociais no contexto da Revolução Francesa	Quem contestou o Antigo Regime no século XVIII- As lutas e conquistas por direitos políticos e sociais no contexto da Revolução Francesa	Vídeo sobre fundamentos do vôlei. Prática dos fundamentos do vôlei. Criação de escultura de papel, inspirando-se na obra dadaísta de Marcel Duchamp	História do Carnaval	Discussão e análise de imagem sobre o Rei Luís XIV, da França, modelo de monarca absolutista	Explicação sobre o conceito de Monarquia absolutista de direito divino (debate e questões)	Documento para análise: O pronunciamento do rei (Luís XV, pronunciamento em 3 de março de 1776)	Documentário sobre Heitor dos Prazeres- Artista e compositor
04/03	05/03	06/03	08/03	04/03	05/03	06/03	08/03
CARNAVAL	CARNAVAL	QUARTA - FEIRA DE CINZAS	Pesquisa sala de informática: Os Filósofos Iluministas	Carnaval	Carnaval	Quarta- Feira de Cinzas	Pesquisa sala de informática: Os Filósofos Iluministas
11/03	12/03	12/03	13/03	15/03	11/03	12/03	13/03
	Apresentação das pesquisas sobre os filósofos ILUMINISTAS e leitura da Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão	Filme: Maria Antonieta	Explicação sobre o filme Maria Antonieta e produção de texto	Análise de imagem: Maria Antonieta a rainha odiada pelo povo e avaliação do primeiro momento de aprendizagem da área de Humanas.	Apresentação dos alunos sobre os filósofos iluministas e atividade sobre a Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão	Filme: Maria Antonieta	Explicação sobre o filme Maria Antonieta e produção de texto

Fonte: dados cedidos pela escola pesquisada.

ÁREA DE LINGUAGENS (6º ANOS) - PRIMEIRO MOMENTO DE ESTUDOS							
Plano de aulas (objetivos / conteúdos)				Resumo das atividades desenvolvidas			
04/02	06/02	07/02	08/02	04/02	06/02	07/02	08/03
Reunião geral Apresentação do projeto	greve	greve	https://krunker.io/?game=FRA:f62bf	Reunião geral Apresentação do	greve	greve	greve

				projeto			
11/02	13/02	14/02	15/02	11/02	13/02	14/02	15/03
greve	greve	greve	greve	greve	greve	greve	greve
18/02	20/02	21/02	22/02	18/02	20/02	21/02	22/02
greve	greve	greve	greve	greve	greve	greve	greve
25/02	27/02	28/02	01/03	25/02	27/02	28/02	01/03
- Conscientizar os alunos a respeito do momento delicado em que vive a sociedade brasileira. - Esclarecer sobre os motivos da greve - Ler, compreender, interpretar um texto poético e estabelecer a partir desta leitura uma conexão com fatos atuais. -Compreender e utilizar corretamente os substantivos próprios.	- Ler, compreender, interpretar e analisar um texto poético e estabelecer a partir desta leitura uma conexão com fatos atuais. - Pesquisar sobre a tragédias de Mariana e Brumadinho - Corrigir coletivamente os exercícios realizados para que as dúvidas sejam sanadas	- Assistir e compreender reportagens exibidas na mídia - Discutir, analisar e refletir sobre a tragédia no CT do Flamengo - Diagnosticar as dificuldades de ortografia - Favorecer a organização dos estudos (lição de casa)	- Corrigir as atividades mandadas para casa -Realizar atividades mais lúdicas e concretas para melhor compreensão dos conteúdos abordados.	-Leitura do poema, reflexão e análise, - Conversa sobre a greve e a nova previdência; -Poema: “Carta para Mariana”(análise do título, antes de dar o texto; comparando com a tragédia de Brumadinho; -Gramática: Substantivo próprio.	Leitura e interpretação do texto: Desastre de Mariana.	-Sala de vídeo(reportagens sobre a tragédia dos jogadores do Flamengo, discussão e reflexão (discutir também sobre as famílias e as indenizações); -Correção da Interpretação do texto; -Ditado diagnóstico; -Lição de casa (texto)	-Correção da lição de casa; -Atividade em conjunto com a Área Integradora, trabalhos em cartolina representando Brumadinho antes e depois da tragédia.
04/03	06/03	07/03	08/03	04/03	06/03	07/03	08/03
Susp. atividades	Susp. atividades	-Compartilhar a leitura, compreender,interpretar e analisar o texto “A sabedoria do não reagir”, com um foco na cultura da não - violência	-Corrigir coletivamente as atividades de compreensão, interpretação e análise do texto: “A sabedoria do não reagir - Discutir sobre o Dia Internacional das Mulheres e participar da atividades extraclasse sobre o dia.	Susp. atividades	Susp. atividades	-Texto:”A sabedoria do não reagir”; -Leitura e análise do texto”; -Interpretação do texto.	-Correção da interpretação; -Verificação dos cadernos; -Exercícios de ortografia; -Análise e discussão Dia Internacional da Mulher. - Participação da atividades extraclasse sobre o dia
11/03	13/03	14/03	15/03	11/03	13/03	14/03	15/03
-Utilizar o espaço da sala de informática para favorecer a	-Corrigir individualmente as atividades propostas	- Repertoriar para produção textual	- Ler, compreender e analisar um texto não-verbal	-Sala de Informática - Inglês;	-Correção dos exercícios;	-Produção textual - atividade em dupla;	-Atividade - “ O machucado”;

aprendizagem da língua inglesa - Ordenar palavras seguindo a ordem alfabética. -Identificar encontros consonantais em palavras. -Identificar dígrafos em palavras, favorecendo uma escrita mais autônoma a partir de um conhecimento mais aprofundado da ortografia	- Conhecer a estrutura do gênero poema -Avaliar a aprendizagem -Exercitar palavras homônimas de maneira lúdica	- Produzir um texto narrativo em duplas a partir de imagens . - Conhecer frases afirmativas e interrogativas em inglês	-Produzir um texto narrativo em primeira pessoa (verbal) a partir de um texto não verbal - Exercitar a ortografia	-Alfabeto, fonemas, letras, dígrafo e encontro consonantal; -Exercícios - Homônimos.	-Atividades (revisão) - ordem alfabética; -Explicação - estrutura - poema - (verso, estrofe e rima); -Avaliação de texto (poema); -Atividade para casa - cruzadinha.	-Explicação da estrutura da narração em 1ª pessoa e parágrafos; -Inglês (frases afirmativas e interrogativas).	Produção textual - Texto narrativo - fazer a linguagem verbal de uma sequência não verbal, escrevendo o texto em 1ª pessoa Bingo ortográfico (inglês e português);
--	--	---	--	---	---	---	---

Fonte: dados cedidos pela escola pesquisada.

ÁREA DE EXATAS (7º ANOS) - PRIMEIRO MOMENTO DE ESTUDOS							
Plano de aulas (objetivos / conteúdos)				Resumo das atividades desenvolvidas			
04/02	05/02	07/03	08/03	04/02-	05/02	07/03	08/03
Planejamento, orientações gerais e combinados.Planejamento, orientações gerais e combinados.	organização da sala ambiente, acordos sobre o diário de classe e assembleia.	Números palíndros, fotossíntese e seres bióticos e abióticos.	Assembleia e definição dos temas que serão trabalhados na rodada.	Planejamento, orientações gerais e combinados.	– organização da sala ambiente, acordos sobre o diário de classe e assembleia.	Explicação e exercícios de cálculo de números palíndros. Explicação do conceito de fotossíntese e quando ela é aplicada, reconhecimento dos fatores bióticos e abióticos envolvidos nesses processos.	Assembleia e definição dos temas que serão trabalhados na rodada.
11/03	12/03	13/03	15/03	11/03	12/03	13/03	15/03

Conceitos de ecologia, impactos ambientais, pegada ecológica e números inteiros.	Pegada ecológica e números inteiros.	Operações e problemas com números inteiros.	Finalização da rodada com o cálculo da pegada ecológica.	Explicação dos conceitos de ecologia, impactos ambientais usando exemplos trazidos pelos alunos, discussão sobre os temas e introdução ao conceito de pegada ecológica com um jogo de atitudes. Nesse questionário trabalhamos e números inteiros, classificando os alunos de acordo com o tamanho de sua pegada.	Exercícios do livro a partir da leitura coletiva de algumas situações de impacto ou hábitos individuais e coletivos. Jogo dos feijões: a partir dos jogos os alunos montaram e resolveram expressões com números inteiros, negativos e positivos.	Exercícios com números inteiros, negativos e positivos, e resolução de problemas relacionados. Criação de um “ser vivo fictício” para discussão dos conceitos de classificação dos seres vivos e nomenclatura científica.	Finalização da rodada com o cálculo da pegada ecológica na informática e produção do “produto final” (PA): as pegadas com hábitos que prejudicam e outra com os que ajudam o meio ambiente.
--	--------------------------------------	---	--	---	---	---	---

Fonte: dados cedidos pela escola pesquisada.

ANEXO 8

REGISTRO DOS PLANOS DE AULA DO SÉTIMO MOMENTO DE ESTUDOS – 2019

ÁREA INTEGRADORA - SÉTIMO MOMENTO DE ESTUDOS							
Plano de aulas (objetivos / conteúdos)				Resumo das atividades desenvolvidas			
01/10	02/10	03/10	04/10	01/10	02/10	03/10	04/10
Produzir e concluir o flipbook. Praticar atividades físicas funcionais e preparatórias para atletismo. Participar do circuito de Crossfit promovido pelos alunos estagiários da residência pedagógica.	Produzir e concluir o flipbook. Praticar atividades físicas funcionais e preparatórias para atletismo.	Produzir e concluir o flipbook. Praticar atividades físicas funcionais e preparatórias para atletismo.	Produzir e concluir o flipbook. Praticar atividades físicas funcionais e preparatórias para atletismo.	Conclusão da produção do flipbook. Prática de atividades físicas funcionais e preparatórias para atletismo. Circuito de Crossfit promovido pelos alunos estagiários da residência pedagógica.	Conclusão da produção do flipbook. Prática de atividades físicas funcionais e preparatórias para atletismo.	Conclusão da produção do flipbook. Prática de atividades físicas funcionais e preparatórias para atletismo.	Conclusão da produção do flipbook. Prática de atividades físicas funcionais e preparatórias para atletismo.

08/10	09/10	10/10	11/10	08/10	09/10	10/10	11/10
Contextualizar o tema gratidão proposto pelo programa de educação socioemocional Nuvem9. Ler, compreender e refletir sobre o tema. Escrever em papéis em formato de folhas e flores, gratidões e seus motivos no espaço escolar. Praticar atividades corporais preparatórias para os campeonatos da Copa Nescau.	Contextualizar o tema gratidão proposto pelo programa de educação socioemocional Nuvem9. Ler, compreender e refletir sobre o tema. Escrever em papéis em formato de folhas e flores, gratidões e seus motivos no espaço escolar. Praticar atividades corporais preparatórias para os campeonatos da Copa Nescau.	Contextualizar o tema gratidão proposto pelo programa de educação socioemocional Nuvem9. Ler, compreender e refletir sobre o tema. Escrever em papéis em formato de folhas e flores, gratidões e seus motivos no espaço escolar. Praticar atividades corporais preparatórias para os campeonatos da Copa Nescau.	Contextualizar o tema gratidão proposto pelo programa de educação socioemocional Nuvem9. Ler, compreender e refletir sobre o tema. Escrever em papéis em formato de folhas e flores, gratidões e seus motivos no espaço escolar. Praticar atividades corporais preparatórias para os campeonatos da Copa Nescau.	Contextualização sobre o tema gratidão proposto pelo programa de educação socioemocional Nuvem9. Leitura, compreensão e reflexão sobre o tema. Escrita em papéis em formato de folhas e flores, gratidões e seus motivos no espaço escolar. Atividades corporais preparatórias para os campeonatos da Copa Nescau.	Contextualização sobre o tema gratidão proposto pelo programa de educação socioemocional Nuvem9. Leitura, compreensão e reflexão sobre o tema. Escrita em papéis em formato de folhas e flores, gratidões e seus motivos no espaço escolar. Atividades corporais preparatórias para os campeonatos da Copa Nescau.	Contextualização sobre o tema gratidão proposto pelo programa de educação socioemocional Nuvem9. Leitura, compreensão e reflexão sobre o tema. Escrita em papéis em formato de folhas e flores, gratidões e seus motivos no espaço escolar. Atividades corporais preparatórias para os campeonatos da Copa Nescau.	Contextualização sobre o tema gratidão proposto pelo programa de educação socioemocional Nuvem9. Leitura, compreensão e reflexão sobre o tema. Escrita em papéis em formato de folhas e flores, gratidões e seus motivos no espaço escolar. Atividades corporais preparatórias para os campeonatos da Copa Nescau.
15/10	16/10	17/10	18/10	15/10	16/10	17/10	18/10
Dia do Professor	participar da decoração da escola para o baile dia das crianças.	Baile Dia das Crianças	Atividades recreativas.	Dia do Professor	Decoração da escola para o baile dia das crianças.	Baile Dia das Crianças	Atividades recreativas.
22/10	23/10	24/10	25/10	22/10	23/10	24/10	25/10
Conhecer a técnica de stop motion (animação quadro a quadro). Experimentar recursos fotográficos e de animação do aparelho celular para criar animações de stop motion. Praticar atividades corporais preparatórias para os campeonatos.	Conhecer a técnica de stop motion (animação quadro a quadro). Experimentar recursos fotográficos e de animação do aparelho celular para criar animações de stop motion. Praticar atividades corporais preparatórias para os campeonatos.	Conhecer a técnica de stop motion (animação quadro a quadro). Experimentar recursos fotográficos e de animação do aparelho celular para criar animações de stop motion. Praticar atividades corporais preparatórias para os campeonatos.	Conhecer a técnica de stop motion (animação quadro a quadro). Experimentar recursos fotográficos e de animação do aparelho celular para criar animações de stop motion. Praticar atividades corporais preparatórias para os campeonatos.	Contextualização sobre a técnica de stop motion (animação quadro a quadro). Experimentação dos recursos fotográficos e de animação do aparelho celular para criar animações de stop motion. Prática de atividades corporais preparatórias para os campeonatos.	Contextualização sobre a técnica de stop motion (animação quadro a quadro). Experimentação dos recursos fotográficos e de animação do aparelho celular para criar animações de stop motion. Prática de atividades corporais preparatórias para os campeonatos.	Contextualização sobre a técnica de stop motion (animação quadro a quadro). Experimentação dos recursos fotográficos e de animação do aparelho celular para criar animações de stop motion. Prática de atividades corporais preparatórias para os campeonatos.	Contextualização sobre a técnica de stop motion (animação quadro a quadro). Experimentação dos recursos fotográficos e de animação do aparelho celular para criar animações de stop motion. Prática de atividades corporais preparatórias para os campeonatos.
29/10	30/10	31/10	01/11	29/10	30/10	31/10	01/11

Contextualizar os temas respeito e iniciativa proposto pelo programa de educação socioemocional Nuvem9. Ler, compreender e refletir sobre os temas. Criar situações que envolvam os temas, fotografá-las e transformar em stop motion. Praticar atividades corporais preparatórias para os campeonatos da Copa Nescau.	Contextualizar os temas respeito e iniciativa proposto pelo programa de educação socioemocional Nuvem9. Ler, compreender e refletir sobre os temas. Criar situações que envolvam os temas, fotografá-las e transformar em stop motion. Praticar atividades corporais preparatórias para os campeonatos da Copa Nescau.	Contextualizar os temas respeito e iniciativa proposto pelo programa de educação socioemocional Nuvem9. Ler, compreender e refletir sobre os temas. Criar situações que envolvam os temas, fotografá-las e transformar em stop motion. Praticar atividades corporais preparatórias para os campeonatos da Copa Nescau.	Contextualizar os temas respeito e iniciativa proposto pelo programa de educação socioemocional Nuvem9. Ler, compreender e refletir sobre os temas. Criar situações que envolvam os temas, fotografá-las e transformar em stop motion. Praticar atividades corporais preparatórias para os campeonatos da Copa Nescau.	Contextualização sobre os temas respeito e iniciativa proposto pelo programa de educação socioemocional Nuvem9. Leitura, compreensão e reflexão sobre os temas. Produção de situações que envolvam os temas, transformando-as em stop motion. Prática de atividades corporais preparatórias para os campeonatos da Copa Nescau.	Contextualização sobre os temas respeito e iniciativa proposto pelo programa de educação socioemocional Nuvem9. Leitura, compreensão e reflexão sobre os temas. Produção de situações que envolvam os temas, transformando-as em stop motion. Prática de atividades corporais preparatórias para os campeonatos da Copa Nescau.	Contextualização sobre os temas respeito e iniciativa proposto pelo programa de educação socioemocional Nuvem9. Leitura, compreensão e reflexão sobre os temas. Produção de situações que envolvam os temas, transformando-as em stop motion. Prática de atividades corporais preparatórias para os campeonatos da Copa Nescau.	Contextualização sobre os temas respeito e iniciativa proposto pelo programa de educação socioemocional Nuvem9. Leitura, compreensão e reflexão sobre os temas. Produção de situações que envolvam os temas, transformando-as em stop motion. Prática de atividades corporais preparatórias para os campeonatos da Copa Nescau.
--	--	--	--	---	---	---	---

Fonte: dados cedidos pela escola pesquisada.

ÁREA DE HUMANAS (7º ANOS) - SÉTIMO MOMENTO DE ESTUDOS							
Plano de aulas (objetivos / conteúdos)				Resumo das atividades desenvolvidas			
07/10	08/10	10/10	11/10	07/10	08/10	10/10	11/10
Retomar os objetivos, combinados e expectativas do trabalho a ser realizado na rodada de Humanas; Introduzir o tema “Trabalho” e sua relação com a sociedade contemporânea.	Apresentar a etimologia da palavra Trabalho bem como analisar imagem do Tripalium; Produzir uma sondagem acerca da produção escrita dos estudantes.	Contextualizar as condições de trabalho de crianças e adolescentes no Brasil; problematizar a questão do trabalho infantil e as dificuldades enfrentadas pelos jovens que ingressam no mundo do trabalho muito cedo para garantir a reprodução da vida familiar.	Estudar, compreender e analisar a Declaração Universal dos Direitos Humanos acerca do direito ao trabalho; Exercitar as habilidades do corpo para manifestar e comunicar o tema relacionado ao cotidiano da vida dos estudantes.	Conversa, Assembleia e Dinâmica de socialização; Leitura coletiva e atividade de produção escrita sobre o texto de Paulo Freire chamado “Trabalho e transformação do mundo”.	Leitura coletiva de texto “O que é trabalho”; Produção textual individual dos estudantes, em formato de carta com o tema “Minha vida, minha profissão daqui 10 anos [...]”	Exibição dos episódios “Bilu e João”, do filme Crianças Invisíveis, e “Tá sobrando mês”, da série Cidade dos Homens; Debate sobre Dados sobre Trabalho Infantil no Brasil; Resolução de questões analíticas comparando os curtas metragens com a realidade brasileira.	Leitura coletiva na Sala de leitura do Artigo XXIII, da Declaração Universal dos Direitos Humanos, que versa sobre o direito ao trabalho; Produção cênica/dramatização a partir de depoimentos de trabalhadores sobre situações de exploração ou humilhação no trabalho
14/10	15/10	17/10	18/10	14/10	15/10	17/10	18/10

Levantar, pesquisar e analisar produções artísticas sobre o tema do trabalho na sociedade brasileira; Debater das diversas formas de expressão culturais sobre a vida cotidiana do trabalhador.	Dia do Professor	Organizar e decorar a escola para o baile de dia das crianças.	Atividades recreativas.	Leitura de poemas (O açúcar, Cântico da rotina, a enxada); Audição de músicas (Cidadão, O que swingnifica, Pedreiro Valdemar); Análise de ditados populares.	Dia do Professor	Baile do Dia das Crianças.	Atividades recreativas.
21/10	22/10	24/10	25/10	21/10	22/10	24/10	25/10
Introduzir e relacionar os trabalhadores brasileiros em suas profissões nos respectivos setores da economia.	Trabalho de campo à exposição no Sesc Paulista: “Gold – Mina de Ouro Serra Pelada” de Sebastião Salgado .	Debater e analisar a experiência do trabalho de campo à exposição; Idealizar e Organizar a preparação do trabalho final da rodada, baseado em uma exposição fotográfica dos trabalhadores do bairro.	REUNIÃO DE PAIS.	Leitura, análise de texto e produção textual sobre os setores da economia; debate sobre a participação dos trabalhadores brasileiros na economia do país; análise de imagens e construção de tabela interativa sobre os setores da economia, com foco nos trabalhadores brasileiros.	Trabalho de campo à exposição no Sesc Paulista: “Gold – Mina de Ouro Serra Pelada” de Sebastião Salgado .	Roda de conversa e produção textual sobre o trabalho de campo à exposição; Elaboração do roteiro para entrevista com os profissionais a serem fotografados; Organização do trabalho final (exposição fotográfica) com grupos de até 4 alunos, foto preto&branco, decidirem quem irão fotografar, realizar a entrevista.	REUNIÃO DE PAIS.
28/10	29/10	31/10	01/11	28/10	29/10	31/10	01/11
PONTO FACULTATIVO (DIA DO FUNCIONÁRIO PÚBLICO).	Pesquisar e compreender o tema trabalho na história; Contextualizar as relações de trabalho no Brasil e no Mundo, estabelecendo seus limites e historicidade no decorrer do desenvolvimento da sociedade global; Introduzir e contextualizar as relações servis e escravocratas, da Idade Média.	Introduzir a “Idade Média”, as classes sociais presentes na época a partir da ideia de pirâmide social.	Pesquisar, estudar, compreender e debater o conceito de trabalho informal, bem como suas relações com a Carteira de Trabalho, a Previdência Social (CTPS) e o circuito informal da economia; Relacionar os conceitos aprendidos com o trabalho fotográfico realizado pelos estudantes.	PONTO FACULTATIVO (DIA DO FUNCIONÁRIO PÚBLICO).	Pesquisar e compreender o tema trabalho na história; Contextualizar as relações de trabalho no Brasil e no Mundo, estabelecendo seus limites e historicidade no decorrer do desenvolvimento da sociedade global; Introduzir e contextualizar as relações servis e escravocratas, da Idade Média.	Leitura coletiva, produção textual e de exercícios; Análise de imagens; Debate e dramatização de situações que simulam as relações de trabalho na Idade Média.	Exibição dos curtas “10 Centavos” e “Choque”; leitura coletiva e debate acerca do tema da economia informal; realização de exercícios com a linguagem matemática para análise e interpretação de dados, estatísticas e tabelas sobre os trabalhadores informais no Brasil; problematização da condições de trabalhadores “sem direitos” no circuito informal da economia brasileira.

04/11	05/11	07/11	08/11	04/11	05/11	07/11	08/11
Aprofundar o estudo sobre a sociedade feudal, sua economia rural baseada na posse de terras (feudos) e seu sistema monárquico de centralização do poder; Compreender a ideia de sociedade estamental, e estabelecer suas diferenças com a estrutura de sociedade que vivemos atualmente no nosso país; Reforçar a ideia de mobilidade social, presente naquele e neste sistemas de governo.	Organizar e produzir a exposição fotográfica autoral dos estudantes, a partir das fotografias dos trabalhadores do bairro realizada e as entrevistas executadas; Realizar a avaliação e a autoavaliação da rodada.	PROVA SÃO PAULO	PROVA SÃO PAULO	Confecção do jogo da memória sobre o feudalismo, com foco nas classes sociais do período; Reflexão e debate sobre a atividade e sobre a questão da mobilidade social no sistema feudal e no nosso país atualmente.	Produção da exposição fotográfica; realização da avaliação a autoavaliação da rodada.	PROVA SÃO PAULO	PROVA SÃO PAULO

Fonte: dados cedidos pela escola pesquisada.

ÁREA DE MÍDIA-EDUCAÇÃO (6º ANOS) - SÉTIMO MOMENTO DE ESTUDOS							
Plano de aulas (objetivos / conteúdos)				Resumo das atividades desenvolvidas			
07/10	09/10	10/10	11/10	07/10	09/10	10/10	11/10
Reapresentação da área de Mídia. Contrato pedagógico.	Proposta de trabalho: Entrevista. Vídeo: Emoji-O filme	Interpretação do filme.	Leitura e análise de texto: “Pais conectados na frente dos filhos”	Roda de conversa.	Formação dos grupos. Escolha do tema. Vídeo: Emoji-Ofilme.	Criação de emojis.	Elaboração de questões sobre o texto. Respostas.
14/10	24/10	25/10	30/10	14/10	24/10	25/10	30/10
Gráficos.	Leitura e análise de texto: Nomofobia.	Reunião de Pais e Mestres.	Pesquisa de campo.	Elaboração de gráficos baseados nos dados do texto.	Elaboração de questões. Questionário da Prova Brasil.	Reunião de Pais.	Pesquisa de campo.
31/10	01/11	04/11	06/11	31/10	01/11	04/11	06/11
Gênero textual: Tirinha.	Autoavaliação.	Autoavaliação. cont.	Prova São Paulo.		Recebimento dos trabalhos	Autoavaliação.	Prova São Paulo.

					de entrevista.	cont.	
07/11	08/11			07/11	08/11		
Prova São Paulo.	Prova São Paulo			Prova São Paulo.	Prova São Paulo		
17/10	18/10	21/10	22/10	17/10	18/10	21/10	22/10
Decoração para o baile. Semana das crianças	Atividades recreativas	Elaboração de questões	Elaboração de emojis.	Elaboração de enfeites.	Baile de máscaras	Texto: Culrura e Mídia	Releitura do filme: Emoji
	29/10	Entrega dos trabalhos. Parte 1					

Fonte: dados cedidos pela escola pesquisada.

ÁREA DE LINGUAGENS (9º ANOS) - SÉTIMO MOMENTO DE ESTUDOS							
Plano de aulas (objetivos / conteúdos)				Resumo das atividades desenvolvidas			
07/10	08/10	09/10	10/10	07/10	08/10	09/10	10/10
-(EFCAUTLP02) Localizar informações explícitas, considerando a finalidade da leitura que está sendo realizada; -(EF08LP04) Reconhecer o contexto de produção de textos reivindicatórios das diferentes representações sociais em artigos expositivos e relatos históricos para poder antecipar, localizar e inferir prováveis sentidos do texto, de modo a compreendê-lo melhor.	-(EFCINTLP05) Estabelecer relações entre o conteúdo do texto e situações externas a ele, elaborando generalizações. --(EF08LP04) Reconhecer o contexto de produção de textos reivindicatórios das diferentes representações sociais em artigos expositivos e relatos históricos para poder antecipar, localizar e inferir prováveis sentidos do texto, de modo a compreendê-lo; -Ler, estudar e analisar poesias e seus autores, trabalhando também	-Ler, estudar e analisar poesias e seus autores, trabalhando também poesias marginais e Slam.	-Ler, estudar e analisar poesias e seus autores, trabalhando também poesias marginais e Slam.	-Conversar sobre o tema da rodada; -Texto (trecho do livro “A menina do Vale”) - Caderno da Cidade; -Análise e reflexão -” 8 jeitos de mudar o mundo”; -Atividade em grupo	-Sala de leitura (SLAM) 9º A e B; -Continuação da atividade em grupo; -Ortografia (uso dos porquês, mau/mal, onde/aonde, há/a; -Atividades.	-Revisão - sintaxe (sujeito e predicado), (oração e período); -Atividades -Apresentação - SLAM (na quadra)	-Sala de leitura (SLAM) 9º C e D; -Inglês - “8 jeitos de mudar o mundo e o texto: O mundo melhor -(EF08LP04) Reconhecer o contexto de produção de textos reivindicatórios das diferentes representações sociais em artigos expositivos e relatos históricos para poder antecipar, localizar e inferir prováveis sentidos do texto, de modo a compreendê-lo melhor. .

	poesias marginais e Slam.						
14/10	15/10	16/10	17/10	14/10	15/10	16/10	17/10
Identificar o uso das palavras elencadas, classificando-as corretamente conforme o contexto empregado na atividade.	FERIADO	Preparação e organização para a festa.	Baile (atividade lúdica) comemorando o “Dia das Crianças”	Revisão do uso dos porquês com exemplos e atividades	FERIADO	Preparação e organização para a festa.	-Baile (atividade lúdica) comemorando o “Dia das Crianças”
21/10	22/10	23/10	24/10	21/10	22/10	23/10	24/10
Identificar o uso das palavras elencadas, classificando-as corretamente conforme o contexto empregado na atividade.	-Conhecer e analisar o trabalho apresentado (TCC), refletindo sobre sua divisão e montagem, tirando as dúvidas que possam surgir para ter como exemplo e ajudar na montagem do próprio TCA.	Identificar o uso das palavras elencadas, classificando-as corretamente conforme o contexto empregado na atividade.	-Passeio ao MASP	-Prova da ETEC (simulado); -Sintaxe - suj. e pred.; --Classificação do sujeito (revisão); Caderno da Cidade (Unid. 02 - 9º ano - p. 64	-Sala de leitura (Apresentação do TCC com a Prof. Conceição); -Texto “Plano Digital” p. 68 com questões (Caderno da Cidade); -Predicado - classificação (revisão)com exercícios.	-Prova da ETEC (simulado); -Correção das questões p. 73 e 74 (Caderno da Cidade); -Termos integrantes e acessórios.	-Passeio ao MASP
28/10	29/10	30/10	31/10	28/10	29/10	30/10	31/10
FERIADO	-Fazer simulado da ETEC, como preparatório, fazendo a revisão do conteúdo apresentados nas provas; -Aprender e conhecer: oração, período (simples e composto) e conjunções	-Conhecer um texto dissertativo e entender a sua montagem, identificando suas partes (introdução, desenvolvimento e conclusão) e os temas a serem abordados. -Elaborar um texto dissertativo a partir de um tema dado, seguindo as orientações trabalhadas. --Orientação e inscrição (ETEC)	-Prova Brasil	FERIADO	-Simulado - prova da ETEC; -Oração, período e conjunções; -Diferença entre: Descrição, Narração e Dissertação com atividade; Sala de leitura (poesia) -Orientação e inscrição (ETEC)	-Texto Dissertativo - explicação com exemplos; -Montagem do texto dissertativo (introdução, desenvolvimento e conclusão); -Atividade - Elaborar um texto dissertativo; -Sala de Informática - inscrição da ETEC.	-Prova Brasil
04/11	05/11	06/11	07/11	04/11	05/11	06/11	07/11

-Conhecer um texto dissertativo e entender a sua montagem, identificando suas partes (introdução, desenvolvimento e conclusão) e os temas a serem abordados. -Elaborar um texto dissertativo a partir de um tema dado, seguindo as orientações trabalhadas. -Ler e comentar as redações feitas pelos alunos, identificando os argumentos das produções. -Revisar as orações coordenadas, identificando e vendo as diferenças das or. coord. sindéticas explicativas das or. coord. sindéticas conclusivas.	-Passeio ao cinema (Documentário - HIV e AIDS)- Cine ITAÚ - Rua; Augusta)	Prova São Paulo	Prova São Paulo	-Texto Dissertativo - explicação (9B); -Elaboração do texto dissertativo; -Correção e leitura das redações; -Correção e revisão - Or. coordenadas.	-Passeio ao cinema (Documentário - HIV e AIDS) - Cine ITAÚ - Rua; Augusta)	-Prova São Paulo	Prova São Paulo
---	---	-----------------	-----------------	---	--	------------------	-----------------

Fonte: dados cedidos pela escola pesquisada.

ÁREA DE EXATAS (8º ANOS) - SÉTIMO MOMENTO DE ESTUDOS							
Plano de aulas (objetivos / conteúdos)				Resumo das atividades desenvolvidas			
07/10	08/10	09/10	11/10	07/10	08/10	09/10	11/10
-Reapresentação da área de Exatas e do contrato pedagógico. -Calcular a probabilidade de eventos com base em espaço amostral e expressá-las na forma decimal, fracionária e percentual. -Notícias, atualidades, Aquecimento Global.	-Solucionar problemas que abranjam a construção de espaços amostrais. - As drogas e o Sistema Nervoso.	-Relacionar os diferentes campos numéricos e reconhecer o conjunto dos números reais como união dos números racionais e irracionais. -Neurônios e as Sinapses.	-Localizar números de diversos campos numéricos na reta numerada. - Movimentos Voluntários e Involuntários	-Conversa sobre o tema da rodada e sobre o Contrato Pedagógico. -Probabilidade de eventos e construção de espaço amostral/Atividades de lançamento de dados, construção de tabela, resolução e correção de exercícios do livro didático. -Conversa e leitura sobre as atualidades do meio ambiente, as queimadas da Amazônia, leitura de notícias da mídia.	-Resolução de problemas envolvendo probabilidade/Caderno da Cidade. -Pesquisa sobre a ação das drogas no Sistema Nervoso.	-Explicação do diagrama dos conjuntos numéricos/Números Irracionais/ uso da calculadora para construção de tabela das raízes quadradas de 1 a 16 e aproximação das raízes irracionais. - Conhecendo as células do sistema nervoso e suas funcionalidades.	-Resolução de atividades no Caderno da Cidade, envolvendo conjuntos numéricos. - Os movimentos voluntários e involuntários do corpo, como e por qual motivo acontecem.

14/10	15/10	16/10	18/10	14/10	15/10	16/10	18/10
-Solucionar problemas com grandezas determinadas pela relação de duas outras (velocidade). -Traduzir e solucionar problemas do 1º grau. -Localizar pontos do plano cartesiano(par ordenado). -Calcular volume de um cubo. -Vídeo “Aos Treze”	-Feriado escolar. Dia do Professor.	-Preparação da escola para festa em comemoração ao dia das crianças.	-Utilizar fórmulas no cálculo de áreas. -Análise de reflexões, rotações e translações através de congruência de figuras planas. -Solucionar problemas envolvendo perímetro de um retângulo. -Os sentidos no corpo humano.	-Devolução da Prova Semestral/Agosto 2019 - Correção das questões 36 a 45 com revisão dos conteúdos referentes a essas questões. - vídeo,” Aos Treze” aborda as questões da adolescência.	-Feriado Escolar- Dia dos Professores.	-Preparação e organização da escola para a festa.	-Continuação da correção da prova semestral e revisão dos conteúdos das questões 46 a 55 -Percepção dos sentidos do corpo humano.
21/10	22/10	23/10	25/10	21/10	22/10	23/10	25/10
-Analisar, interpretar e solucionar problemas, compreendendo diferentes significados das operações envolvendo números naturais, inteiros e racionais. - Leitura.	-Resolução de problemas envolvendo probabilidade/Caderno da Cidade.	-Calcular a área de paralelogramo e trapézio a partir das fórmulas de triângulo, quadrado e retângulo. -Pesquisa informática.	-Calcular área de losango a partir da área de triângulos. -Vídeo:	-Resolução de problemas envolvendo significado das operações com números naturais, inteiros e racionais na forma fracionária e correção. - Leitura: O corpo das garotas - O corpo dos garotos.	-Resolução de problemas envolvendo área do triângulo, quadrado e retângulo, através de fórmulas. caderno da Cidade, - O corpo humano feminino e masculino, suas partes e funções.	-Resolução de problemas envolvendo área do paralelogramo e trapézio a partir da área do triângulo, quadrado e retângulo. -Pesquisa informática: música para paródia.	-Atividades envolvendo a área de losangos e as demais áreas. Caderno da Cidade. Vídeo: “Confissões de adolescente. Abordando questões de adolescência.
28/10	29/10	30/10	01/11	28/10	29/10	30/10	01/11
-Dia dos funcionários Públicos.	-Interpretar, traduzir e solucionar problemas envolvendo equações do 1º grau. - Composição de paródia	-Traduzir um problema por sistemas de equações do 1º grau com duas incógnitas e resolvê-los. -Infecções sexualmente transmissíveis	-Traduzir e resolver problemas por sistemas de equações. -Tratamento e prevenção.	Dia dos funcionários Públicos.	-Atividades envolvendo problemas do 1º grau e correção. - Composição de paródia tema relacionado a ciências.	-Resolução de problemas por sistemas de equações do 1º grau com duas incógnitas, pelo método da adição. -As principais ISTs.	sistemas de equações do 1º grau, pelo método da substituição- Resolução de ção. -Tratamento e prevenção de ISTs.
04/11	05/11	06/11	08/11	04/11	05/11	06/11	08/11
-Resolver sistemas de equações do 1º grau e construir gráfico. -Conversa com Lucas Raniel (convidado)	-Assistir documentário sobre o início do HIV e AIDS no Brasil. Cine Itáu.	-Prova São Paulo.	-Prova São Paulo.	-Resolução de sistemas de equações do 1º grau e construção de gráfico no plano cartesiano.	-Passeio cultural/Cine Itáu/Documentário do início do HIV e AIDS no Brasil.	-Prova São Paulo.	-Prova São Paulo.

				-Conversa com Lucas Raniel sobre HIV/AIDS, tratamentos e possíveis prevenções.	Cine Itaú/Rua Augusta.		
--	--	--	--	--	------------------------	--	--

Fonte: dados cedidos pela escola pesquisada.

ANEXO 9

Mensagem de divulgação aos alunos sobre o questionário

