



# LEITURA: *Teoria & Prática*

REVISTA QUADRIMESTRAL DA ASSOCIAÇÃO DE LEITURA DO BRASIL

Volume 39 • n.82 • 2021 ISSN 2317-0972

# 82





# LEITURA:

*Teoria & Prática*

## EQUIPE EDITORIAL

COORDENAÇÃO GERAL: Alan Victor Pimenta de Almeida Pales Costa, Brasil.

## COMISSÃO EXECUTIVA EDITORIAL

Adriana Lia Frizman Laplane (Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, Brasil), Alda Regina Tognini Romaguera (Universidade de Sorocaba, Sorocaba, SP, Brasil), Alik Wunder (Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, Brasil), Ana Lúcia Horta Nogueira (Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, Brasil), Anderson Ricardo Trevisan (Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, Brasil), Antonio Carlos Rodrigues de Amorim (Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, Brasil), Carlos Eduardo Albuquerque Miranda (Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, Brasil), Cláudia Beatriz de Castro Nascimento Ometto (Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, Brasil), Davina Marques (Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo, Hortolândia, SP, Brasil), Gabriela Fiorin Rigotti (Faculdades Integradas Maria Imaculada, Mogi Guaçu, SP, Brasil), Lavínia Lopes Salomão Magiolino (Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, Brasil), Lillian Lopes Martin da Silva (Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, Brasil), Luis Gustavo Guimarães (Prefeitura Municipal de Valinhos, SP; Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, Brasil) Marcus Pereira Novaes (Universidade Estadual de Campinas; Colégio Educap, Campinas, SP, Brasil), Renata Aliaga (Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo, Campinas, SP, Brasil), Rosana Baptistella (FAAL - Faculdade de Administração e Artes de Limeira, Limeira, SP, Brasil).

## CONSELHO EDITORIAL EXTERNO

Adriana Lia Frizman de Laplane (Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, Brasil), Águeda Bernardete Bittencourt (Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, Brasil), Alda Regina Tognini Romaguera (Universidade de Sorocaba, Sorocaba, SP, Brasil), Ana Lúcia Horta Nogueira (Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, Brasil), Ana Luiza Bustamante Smolka (Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, Brasil), Antônio Augusto Gomes Batista (Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, MG, Brasil), Antônio Manuel da Costa Guedes Branco (Universidade do Algarve, Portugal), Charly Ryan (University of Winchester, Inglaterra, Reino Unido), Edilaine Buin (Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, MS, Brasil), Edmir Perrotti (Universidade de São Paulo, São Paulo, SP, Brasil), Elenise Cristina Pires de Andrade (Universidade Estadual de Feira de Santana, Feira de Santana, BA, Brasil), Eliana Kefalás Oliveira (Universidade Federal de Alagoas, Maceió, AL, Brasil), Francisca Izabel Pereira Maciel (Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, MG, Brasil), Giovana Scarelli (Universidade Federal de São João del-Rei, São João del-Rei, MG, Brasil), Guilherme do Val Toledo Prado (Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, Brasil), Héctor Rubén Cucuzza (Universidad Nacional de Luján e Universidad Nacional de La Plata, Argentina), Henrique Silvestre Soares (Universidade Federal do Acre, Rio Branco, AC, Brasil), João Wanderley Geraldi (Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, Brasil), Joaquim Brasil Fontes (Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, Brasil), Kátia Maria Kasper (Universidade Federal do Paraná, Curitiba, PR, Brasil), Leandro Belinaso Guimarães (Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, SC, Brasil), Lívia Suassuna (Universidade Federal de Pernambuco, Recife, PE, Brasil), Luciane Moreira de Oliveira (Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, SP, Brasil), Luiz Percival Leme Britto (Universidade Federal do Oeste do Pará, Belém, PA, Brasil), Magda Becker Soares (Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, MG, Brasil), Maria do Rosário Longo Mortatti (Universidade Estadual Paulista, Marília, SP, Brasil), Maria Inês Ghilardi Lucena (Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, SP, Brasil), Maria Lúcia Castanheira (Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, MG, Brasil), Maria Rosa Rodrigues Martins Camargo (Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho de Mesquita Filho, Rio Claro, SP, Brasil), Marly Amarilha (Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, RN, Brasil), Max Butlen (Université de Cergy-Pontoise; Instituts Universitaires de Formation des Maitres, Versailles, França), Norma Sandra de Almeida Ferreira (Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, Brasil), Núbio Delanne Ferraz Mafra (Universidade Estadual de Londrina, Londrina, PR, Brasil), Raquel Salek Fiad (Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, Brasil), Regina Aída Crespo (Universidad Nacional Autónoma de México, México), Regina Zilberman (Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, RS, Brasil), Roberval Teixeira e Silva (Universidade de Macau, Macau, China), Rosa Maria Hessel Silveira (Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, RS, Brasil), Rosana Horio Monteiro (Universidade Federal de Goiás, Goiânia, GO, Brasil), Sonia Kramer (Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, RJ, Brasil).



## DIRETORIA DA ASSOCIAÇÃO DE LEITURA DO BRASIL

Presidente: Carlos Eduardo Albuquerque Miranda

Vice-presidente: Alda Regina Tognini Romaguera

1º secretário: Marcus Pereira Novaes

2ª secretária: Rosana Baptistella

1º tesoureiro: Alan Victor Pimenta de Almeida Pales Costa

2º tesoureiro: Luis Gustavo Guimarães

Obs.: Além da diretoria, a ALB conta com um Colegiado Nacional de Representantes.

## APOIO

Faculdade de Educação

Universidade Estadual de Campinas



**Revisão:** Felipe Frazão e Leda Maria de Souza Freitas Farah

**Projeto Gráfico:** Negrito Produção Editorial

**Editores:** Nelson Silva

**Capa:** Crispim Campos

# LEITURA: *Teoria & Prática*

---

REVISTA QUADRIMESTRAL DA ASSOCIAÇÃO DE LEITURA DO BRASIL  
ISSN 2317-0972 (ON-LINE) - DOI [HTTPS://DOI.ORG/10.34112/2317-0972A2021V39N82](https://doi.org/10.34112/2317-0972A2021V39N82)

*Volume 39 • Número 82 • 2021*



## REDAÇÃO

LEITURA: TEORIA & PRÁTICA - ASSOCIAÇÃO DE LEITURA DO BRASIL

Caixa Postal 6117 – Anexo II - FE/UNICAMP - CEP: 13083-970 – Campinas – SP – Brasil

Fone +55 XX 19 3521-7960

E-mail: [ltp@alb.com.br](mailto:ltp@alb.com.br) - Home page: <http://ltp.emnuvens.com.br/ltp>

A Revista **Leitura: Teoria & Prática** solicita colaborações, mas se reserva o direito de publicar ou não as matérias enviadas para a redação. Todos os textos deverão seguir as regras de publicação expressas ao final da revista.

Catálogo na fonte elaborada pela  
Biblioteca da Faculdade de Educação / UNICAMP

---

Leitura: Teoria & Prática / Associação de Leitura do Brasil.  
Campinas, SP, ano 1, n.o, 1982.

v.39, n.82, 2021.

Revista Quadrimestral da Associação de Leitura do Brasil

ISSN: 2317-0972 (on-line)

DOI: <https://doi.org/10.34112/2317-0972a2021v39n82>

1. Leitura – Periódicos. 2. Educação – Periódicos. 3. Línguas – Estudo e ensino – Periódicos. 4. Literatura – Periódicos. 5. Biblioteca – Periódicos – I. Associação de Leitura do Brasil.

CDD – 418.405

---

Indexada em:

Educ@ - Periódicos online de Educação / Edubase (FE/UNICAMP) / Linguistics and Language Behavior Abstracts (LLBA) / Clase (México, DF) / BBE (INEP/SIBEC)

Impresso no Brasil - 2021

© by autores



Editada pela ALB - Associação de Leitura do Brasil (Campinas, São Paulo, Brasil).

Atualmente a Revista faz um total de 55 permutas. A ALB tem interesse em estabelecer permuta de sua revista *Leitura: Teoria & Prática* com outros periódicos congêneres nacionais ou estrangeiros. Os interessados devem entrar em contato com a Biblioteca da Faculdade de Educação da UNICAMP para estabelecer a permuta através do endereço abaixo:

Biblioteca da Faculdade de Educação - Universidade Estadual de Campinas

Rua Bertrand Russell, 801 - Cidade Universitária - Caixa Postal: 6120

13083-970 Campinas - SP - Brasil

Tel +55 XX 19 3521-5571 - Fax +55 XX 19 3521-5570

E-mail: [bibfe@unicamp.br](mailto:bibfe@unicamp.br)

URL: <http://www.fe.unicamp.br/biblioteca>

Obra atualizada conforme o Novo Acordo Ortográfico da Língua Portuguesa.  
Direitos Reservados.

# Sumário

---

## EDITORIAL

- Leituras do mundo, da palavra e relação com o saber ..... 9  
*Alan Victor Pimenta • Alda Romaguera • Carolina Laureto Hora*

## DOSSIÊ

- Apresentação..... 15  
*Flávio Caetano da Silva*
- Avaliações – nacional e internacional – no Brasil e a relação com o saber de diretores escolares .....19  
*Maria Cecília Luiz • Aline Cristina de Souza • Viviane Wellichan*
- Apontamentos sobre a noção de conhecimento na modernidade e o mundo vivido..... 43  
*Sandra Aparecida Riscal • José Reinaldo Riscal*
- Relação com o saber na escola. O olhar do não docente sobre a formação de si e do outro – Um olhar estrangeiro .....55  
*Flávio Caetano da Silva • Ana Paula Gilaverte • Nathália Suppino Ribeiro de Almeida*
- As relações com os saberes no processo de orientação acadêmica de professoras-pesquisadoras de educação física escolar.....73  
*Luciana Venâncio • Cyntia Emanuelle Souza Lima • Emmanuelle Cynthia da Silva Ferreira*

A relação de um estudante surdo de uma escola pública com o saber . . . . .	91	
<i>Willdson Robson Silva do Nascimento • Eder Pires de Camargo • Eanes dos Santos Correia</i>		
O que fazer com o que as aulas remotas fazem comigo? Posição subjetiva de estudantes de uma escola pública . . . . .	109	
<i>Eanes dos Santos Correia • Veleida Anahi da Silva • Willdson Robson Silva do Nascimento</i>		
Relação com o saber e tempo integral: escuta de estudantes fora do tempo . . .	125	
<i>Maria Celeste Reis Fernandes de Souza • Eunice Maria Nazareth Nonato</i>		
COVID 19: oportunidade de repensar como o dispositivo escolar configura a relação com o saber . . . . .	141	
<i>Solledad Vercellino</i>		
Análise da relação com o saber dos professores em formação inicial – retomada dos estudos por parte de alunos já formados. Um estudo exploratório na Bélgica francófona . . . . .	161	
<i>Dorothee Baillet • Amélie Adam • Guillaume De Bock</i>		
DIVULGAÇÃO		
Associe-se à ALB . . . . .	183	
NORMAS EDITORIAIS – ORIENTAÇÕES AOS COLABORADORES . . . . .		184

# Contents

---

## EDITORIAL

- Readings of the world, the word and its relationship with knowledge ..... 9  
*Alan Victor Pimenta • Alda Romaguera • Carolina Laureto Hora*

## DOSSIER

- Presentation..... 15  
*Flávio Caetano da Silva*
- Assessments – national and international – in Brazil and the relationship with the  
knowledge of school directors .....19  
*Maria Cecília Luiz • Aline Cristina de Souza • Viviane Wellichan*
- Notes on the notion of knowledge in modernity and the lived world..... 43  
*Sandra Aparecida Riscal • José Reinaldo Riscal*
- Relationship with knowledge at school. The view of the non-teacher on the  
formation of self and the other. A foreign look.....55  
*Flávio Caetano da Silva • Ana Paula Gilaverte • Nathália Suppino Ribeiro de Almeida*
- Relationships to knowledge in the academic advising process of school physical  
education teachers-researchers .....73  
*Luciana Venâncio • Cyntia Emanuelle Souza Lima • Emmanuelle Cynthia da Silva Ferreira*

The relationship of a deaf student from a public school to knowledge . . . . .	91
<i>Willdson Robson Silva do Nascimento • Eder Pires de Camargo • Eanes dos Santos Correia</i>	
What to do with what remote classes do with me? Subjective position of students at a public school . . . . .	109
<i>Eanes dos Santos Correia • Veleida Anahi da Silva • Willdson Robson Silva do Nascimento</i>	
Relationship with knowledge and full-time: listening to outside of time students . . . . .	125
<i>Maria Celeste Reis Fernandes de Souza • Eunice Maria Nazarethe Nonato</i>	
COVID 19: an opportunity to rethink how the school apparatus configures the relationship with knowledge. . . . .	141
<i>Solledad Vercellino</i>	
Analysis of teachers' relationship with knowledge when in first teacher education – resumption of studies by students who have already graduated. An exploratory study in French-speaking Belgium . . . . .	161
<i>Dorothee Baillet • Amélie Adam • Guillaume De Bock</i>	
NEWS	
Join ALB. . . . .	183
GUIDANCE FOR AUTHORS . . . . .	
	184

# Leituras do mundo, da palavra e relação com o saber

<https://doi.org/10.34112/2317-0972a2021v39n82pg-11>

ALAN VICTOR PIMENTA

ALDA ROMAGUERA

CAROLINA LAURETO HORA

PREZADAS(OS) LEITORAS(ES),

O volume 39, número 82, o segundo da revista *Leitura: Teoria & Prática* no ano de 2021, vem a público após as comemorações de 19 de setembro, data em que se comemorou o centenário de Paulo Freire. Esse educador brasileiro reconhecido internacionalmente por muitas e importantes contribuições para a educação, nos anuncia no livro “A importância do Ato de Ler: em três artigos que se completam” que a leitura do mundo precede a leitura da palavra. Em suas palavras:

Isto porque a leitura da palavra é sempre precedida da leitura do mundo. E aprender a ler, a escrever, alfabetizar-se é, antes de mais nada, aprender a ler o mundo, compreender o seu contexto, não numa manipulação mecânica de palavras, mas numa relação dinâmica que vincula linguagem e realidade. Ademais, a aprendizagem da leitura e a alfabetização são atos de educação e educação é um ato fundamentalmente político. (FREIRE, 1989, p. 7).

Paulo Freire defende em seus escritos essa relação dinâmica entre linguagem e realidade e propõe uma relação com os saberes para uma educação libertadora. Entendendo a dimensão ético-política que envolve este posicionamento, a Associação de Leitura do Brasil (ALB), que hospeda esta Revista, homenageia Paulo Freire com a Mostra “Sonhando com Paulo Freire: a educação que queremos”, organizada

pelo artista Bené Fonteles, no 22º Congresso de Leitura (COLE) **Leituras plurais: Escritas equilibradas**, realizado entre os dias 02 e 06 de agosto de 2021.

Ainda que atualmente aconteçam múltiplas tentativas que objetivam achincalhar a imagem de Paulo Freire e apagar (seria um cancelamento?) sua obra em nosso país, não é possível calar as tantas homenagens que se espalham pelo Brasil e em muitos países desde o início deste ano. Foram, são e serão incontáveis encontros acadêmicos, publicações em livros e dossiês, monografias, dissertações e teses provocadas por conceitos freireanos; peças teatrais, documentários, exposições, poemas e quantas outras expressões e artefatos culturais quiserem inventar. São inúmeras as aulas em cursos de formação que espalham as tantas sementes das pedagogias que ele nos ofereceu: da autonomia, da esperança, da indignação... E as práticas docentes, aquelas que acontecem no chão das escolas (em suas mais diversas materializações), cujos educadores e educadoras de crianças e jovens, por estes brasis profundos afora, dedicam seus fazeres a formar sujeitos históricos.

Tais manifestações nos remetem à contemporaneidade de seu pensamento e nos lembram de que no cerne de seu trabalho, está a emancipação de sujeitos por meio do pensamento crítico. Freire nos diz a seu modo que o mundo pode ser tão diverso quanto seus leitores possam concebê-lo. Há no mínimo cerca de oito bilhões de formas de lê-lo e produzi-lo, compondo nossa múltipla realidade. Alberto Manguel dedica a maior parte de seus estudos e escritos ao tema da leitura, e no ensaio “Como Pinóquio aprendeu a ler”, presente na coletânea *À mesa com o Chapeleiro Maluco - ensaio sobre corvos e escrivainhas*, expõe a diferença entre o ato de aprender a ler e o de ser leitor. Analisando a obra de Collodi, Manguel problematiza o desejo do boneco de madeira de ser “um menino de verdade” e o que ele realmente alcança, a partir da formação que recebe ao ir à escola: se torna o que a sociedade espera, aprende a ler um código verbal de maneira superficial e continua sendo um fantoche.

Nessa concepção, para que a palavra assuma seu papel emancipador, e o ato de ler seja significativo, a capacidade reflexiva deve guiar o processo educativo. Não foi o que aconteceu com Pinóquio. Mas é o que a análise crítica de Manguel afirma, é o que defendia Paulo Freire e é também o que está sendo colocado em xeque na perspectiva da Relação com o saber, que tematiza o presente dossiê.

Neste número, publicamos o dossiê *Leitura e a Relação com o Saber*, organizado por Flávio Caetano da Silva. Cada artigo do dossiê tem sua especificidade temática, mas todos esboçam uma leitura da realidade conectada com a experiência e atividade de sujeitos implicados em situações educativas, com as interpretações de mundo desses

sujeitos. Bernard Charlot diz de uma relação com o saber em que o homem educa a si mesmo, por meio de agenciamentos estabelecidos com o outro, consigo mesmo, com linguagens, com o mundo. Ao adentrar as páginas que se seguem, tomamos contato com pesquisas que penetram nesse universo, da produção do desejo de saber.

A belíssima capa do artista Crispim Campos ([crispimcampos.com](http://crispimcampos.com)), gentilmente cedida à *Leitura: Teoria & Prática*, convida nossos leitores e leitoras a uma degustação estética com esta *imagem-mundo*, no encontro com as *palavras-mundo* que se oferecem neste número, na companhia de Paulo Freire, Bernard Charlot e cada uma das publicações.

Ótima leitura a todas e a todos.



# Dossiê

---



# Apresentação

## Presentation

<https://doi.org/10.34112/2317-0972a2021v39n82p15-17>

FLÁVIO CAETANO DA SILVA

A leitura tem sido alçada a patamares cada vez mais elevados nesses últimos tempos. O que em si, já é uma boa notícia. Em particular neste momento em que publicamos o presente dossiê, ainda vivenciamos o drama causado pela pandemia do coronavírus. Apesar de tanta dor e sofrimento que esse mal tem causado pelos diversos cantos do mundo, a leitura tem se tornado uma excelente companheira para muitos que, podendo ficar em seus lares e tendo acesso a textos impressos ou mesmos digitais, podem combater a solidão e o desespero em momentos tão difíceis.

Os artigos que apresentamos a seguir tratam sobre o saber. Em particular o saber como possibilidade em âmbito escolar. Os textos nos trazem o resultado de um processo de formação que está intimamente vinculado à leitura. Trata-se de uma experiência de formação em um curso de especialização *Lato Sensu*, oferecido pelo Departamento de Educação da UFSCar sob minha coordenação, no qual, a produção de saberes, com base nos estudos pós-graduados, foi possibilitada na medida em que todos nós professores e cursistas compreendemos o papel da leitura em nossas trajetórias de formação.

O vínculo entre a leitura e a produção de saber é reconhecido por diversos autores de diferentes perspectivas teóricas: Foucault (1992, 1999), Lacan (2008), Larrosa (1999), Charlot (2000) que, de alguma forma, atravessam os textos aqui apresentados. Aqui tratamos de saberes como produto do sujeito que lê o mundo

que o cerca, que lê o outro, que lê a si mesmo neste mundo. Na esteira dessa compreensão é que identificamos que a leitura é fundamental para a produção de saber. Como escreveu Charlot (2000, p. 78): “Assim, a relação com o saber, forma de relação com o mundo, é uma relação com sistemas simbólicos, notadamente, com a linguagem.” A leitura é compreendida nesses textos, como uma forma privilegiada de relação do sujeito com os sistemas simbólicos que a linguagem nos traz, em particular aquela expressa nos livros, artigos científicos, dossiês, artigos em formato digital, e tantas outras formas de expressão escrita.

Nossa experiência de leitura se dá em um mundo com uma “vasta sintaxe” (FOUCAULT, 1999, p. 25). Não lemos, apenas, o mundo, mas buscamos sentidos em tudo o que está à nossa volta. Nem perguntamos qual é a sintaxe do mundo, pois utilizamos a sintaxe sem que tenhamos necessidade de citá-la expressamente. Nesse sentido, podemos dizer que não há saber sem que haja leitura, assim como não há linguagem sem uma dada sintaxe. Se nos poemas de Rilke encontramos uma leitura que nos inquieta, como em “Torso arcaico de Apolo”, nossa inquietude pode ser compreendida como uma busca pelo saber. A mesma inquietude encontramos nos textos de Larrosa (1999), que nos propõe a pensar na leitura como uma metamorfose. Talvez a mesma proposta por Kafka, mas que nos convida a pensar a vida em dupla face. Uma voltada para nosso interior, nosso discurso interior, ou nossa leitura interior, afinal, trata-se de um interior que só se encontra em nossa própria cabeça, e só é encontrável enquanto linguagem, se Lacan estiver certo, e outra voltada para o exterior, para o mundo que nos rodeia.

Seja como for, não há como ser sem aprender (CHARLOT, 2000) e para aprender, lemos. Aí está a mais profunda razão que nos moveu na direção da organização deste dossiê: almas inquietas, aquelas desses autores que aqui reunimos. Seres da incompletude, seres leitores, seres que buscam saber para ser em meio a um mundo e a uma realidade que os absorve todos os dias, lançando sobre todos, indistintamente, uma avalanche de informações, propositadamente desconexas, objetivando a desconexão em meio a um turbilhão de vozes, aparentemente, todas conectadas. Conectadas a quê, poderíamos perguntar. Conectadas ao vazio deixado por um sem número de formas, todas mediadas pelas novas tecnologias da informação que liquefazem nossa realidade, como propõe Bauman (2001).

Convidamos nossos caros leitores a se acomodarem na sensação de uma leitura que produz um amolecimento de nossas certezas, sobretudo aquelas que construímos longamente em nossas passagens pelos bancos escolares. Pode ser que

algumas dessas certezas, em especial aquelas ligadas à ideia, um tanto ingênua, de que a leitura nos torna seres mais *consistentes*, seja do ponto de vista teórico, seja do ponto de vista de um desejo um tanto voltado ao erudito, venha a dissolver-se aqui.

Boa leitura!

Primavera, 2021



# Avaliações – nacional e internacional – no Brasil e a relação com o saber de diretores escolares

## Assessments – national and international – in Brazil and the relationship with the knowledge of school directors

<https://doi.org/10.34112/2317-0972a2021v39n82p19-41>

MARIA CECÍLIA LUIZ<sup>1</sup>

ALINE CRISTINA DE SOUZA<sup>2</sup>

VIVIANE WELICHAN<sup>3</sup>

**RESUMO:** Partiu-se do pressuposto de que a forma como diretores de escola têm lidado com as questões de avaliações escolares, institucionais e em larga escala tem afetado diretamente o desempenho escolar dos alunos. Objetivou-se compreender por meio da Relação com o Saber (RcS) o que sabem os diretores escolares brasileiros sobre avaliação, em geral. Este estudo de caráter qualitativo e exploratório se caracterizou pelo uso de formulário online para diretores do Brasil, aplicado em abril e maio de 2020. Concluiu-se que a RcS está relacionada com um saber advindo mais do que vem de fora (conhecimentos) do que de dentro (escolhas próprias), com pouca perspectiva de autonomia intelectual e prática. Fruto de uma pedagogia tecnicista, o diretor escolar que recebe pouca formação inicial para sua função, com grande rotatividade em sua carreira profissional, estabelece as RcS ordenadas pelas secretarias de educação, muitas vezes, sem compreensão da sua escola, da sua situação e do desempenho de seus alunos. É um diretor que possui RcS conforme seu tempo, suas obrigações imediatas, sua condição precária de ser educador no Brasil.

**PALAVRAS-CHAVE:** Diretores escolares; Relação com o Saber (RcS); avaliação.

1. Universidade Federal de São Carlos – UFSCar, São Carlos, Brasil.

2. Universidade Federal de São Carlos – UFSCar, São Carlos, Brasil

3. Universidade Federal de São Carlos – UFSCar, São Carlos, Brasil

**ABSTRACT:** It was assumed that the way school principals have dealt with school, institutional and large-scale assessment issues has directly affected the students' school performance. The objective was to understand through the Relationship with Knowledge (RcS) what Brazilian school principals know about evaluation, in general. This qualitative, exploratory study was characterized by the use of an online form for directors in Brazil, applied in April and May 2020. It was concluded that SCR is related to knowledge that comes from outside (knowledge) than from within (its choices), with little perspective of intellectual and practical autonomy. The result of a technical pedagogy, the school principal who receives little initial training for his/her function, with great turnover in his professional career, establishes the RcS ordered by the departments of education, often without understanding his school, of his situation, in short of the performance of his students. He is a director who has RcS according to his time, his immediate obligations, his precarious condition of being an educator in Brazil. **KEYWORDS:** School directors; Relationship with Knowledge (RcS); assessment.

## INTRODUÇÃO

Em função da pandemia do Sars-Covid 19, com a necessidade de efetivar o ensino remoto, profissionais da educação vivenciam um novo cenário pedagógico, de incertezas e de grandes desafios em tempos de isolamento social. A jornada desses educadores está repleta de indagações sobre inovações tecnológicas: como ensinar para estudantes com tantas informações disponíveis? O planeta está presenciando momentos de rápidas mudanças, em que todos correm atrás de informes, comunicações, notícias de todo o tipo, o tempo todo. No caso brasileiro, somam-se todos esses obstáculos ao fato de estarmos vivendo um momento de dualidade política, com um governo federal que não obtém aprovação da maioria dos brasileiros, o que resulta em mais empecilhos e morosidade nas decisões importantes para a educação, falta de planejamento e estrutura governamental.

Com o propósito de refletir sobre essas questões tendo como alvo principal a atividade fim da escola, ou seja, o êxito dos estudantes no processo de ensino e aprendizagem, este artigo tem como objetivo compreender, a partir da Relação com o Saber (RcS)<sup>4</sup>, o que sabem os diretores escolares brasileiros sobre avaliação nacional e internacional, em geral. Parte-se do pressuposto de que a maneira como

4. Utiliza-se neste artigo a sigla RcS quando se trata da teoria da Relação com o Saber.

os diretores de escola têm lidado com as questões de avaliações escolares, institucionais e em larga escala afeta diretamente o desempenho escolar dos alunos.

Dessa forma, o texto que se segue está dividido em três partes. A primeira seção apresenta o modo como o Brasil tem verificado o desempenho escolar por meio de avaliações nacionais e internacionais. A segunda parte aborda aspectos teóricos decorrentes da teoria da RcS, proposta pelos professores e pesquisadores Bernard Charlot, Jean-Yves Rochex e Élisabeth Baltier. E, por fim, o terceiro item evidencia os saberes de diretores sobre as avaliações nacionais e internacionais, a partir de uma análise feita com base nas respostas de gestores escolares do Brasil, resultado de uma investigação realizada pelo Grupo de Estudos (GEPESC), denominada Programa de Mentoria de Diretores, em abril e maio de 2020.

Esclarece-se que o Programa de Mentoria de Diretores Escolares, uma pesquisa que está em andamento, é fruto da parceria entre a Coordenação Geral de Formação de Gestores e Técnicos da Educação Básica da Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação (CGFORG/DICAP/SEB/MEC) e Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação, Subjetividade e Cultura (GEPESC). Esse Programa busca desenvolver uma atividade-meio para a finalidade da escola, que é promover espaços sistematizados para aqueles que exercem função ou cargo na direção escolar, visando o fortalecimento da comunicação, o compartilhamento de experiências e reflexões sobre conhecimentos e práticas cotidianas.

#### AVALIAÇÃO E DESEMPENHO ESCOLAR

Por meio da educação se pode observar o processo de desenvolvimento de uma determinada nação; por isso, tem sido tão recorrente a procura pelos índices de avaliações externas em vários países do mundo. Neste texto, ratifica-se uma análise mais específica sobre a educação no Brasil, um país que faz parte da América do Sul, que é composta por 13 países, incluindo também: Argentina, Bolívia, Chile, Colômbia, Equador, Guiana, Guiana Francesa, Paraguai, Peru, Suriname, Uruguai e Venezuela. Uma América que possui área de aproximadamente 8.515.767,049 km<sup>2</sup>, com cerca de 422,5 milhões de pessoas.

Essa mesma América Latina, que traz notórias diferenças econômico-sociais, políticas e educacionais, e que retrata a singularidade de cada um dos treze países que a compõem, bem como de seus sistemas de ensino, participa – como as demais nações do mundo – da avaliação externa denominada Programa Internacional de

Avaliação de Estudantes (PISA), em que se apresentam indicadores referentes a matemática, leitura e ciências; por ela, também é possível verificar a classificação atribuída ao cenário educacional mundial.

Infelizmente, não cabe neste espaço limitado conjecturar sobre as exclusões e as diversidades dos países e suas populações na América do Sul, o que seria pertinente em tempos atuais, mas a intenção aqui é destacar dois de seus países: Brasil e Chile. Cabe neste contexto, antes de refletir a respeito de avaliações brasileiras, evidenciar a educação no Chile, uma nação com propostas educacionais que lhe renderam destaque mundial desde 2018, com três indicadores de sucesso avaliados pelo PISA: 452 para leitura; 417 para matemática e 444 para ciências. Esse bom resultado no PISA o colocou na frente de países vizinhos, como Uruguai, Colômbia, Argentina e Brasil (OECD, 2018).

A intenção não é comparar resultados, mas, avaliados mais de perto os índices da educação chilena, notam-se inúmeros investimentos e reformas educacionais – um rumo negativo a partir da ditadura de Pinochet –, com uma reestruturação educacional tanto na formação inicial (na educação básica e no ensino superior) como na continuada, com programas de mentoria de docentes e gestores, guias de orientações pedagógicas etc.

O Brasil, da mesma forma, passou por um período difícil de ditadura militar, aprovou e reestruturou muitas políticas públicas de caráter educacional, como, por exemplo, a Constituição Federal de 1988, que possibilitou a universalização do ensino, ou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), nº 9.394 de 1996, que modificou a educação básica do país (alunos de Educação Infantil, Ensino Fundamental – Anos Iniciais e Finais – e Ensino Médio, abrangendo de 4 a 17 anos de idade), com perspectiva de gestão democrática.

Entretanto, a reorganização do sistema de ensino brasileiro não foi suficiente em termos de investimento, como no Chile, ou em alguns poucos países da América do Sul; além da falta de recursos financeiros, instituiu-se políticas de avaliação externa com enfoque no ranqueamento das escolas, com bonificação aos docentes conforme resultados de ensino e de aprendizagem etc., o que não ajudou muito, pois as avaliações externas de estudantes brasileiros na educação básica têm revelado índices de pouco sucesso frente ao cenário mundial da educação.

Por conta dessas circunstâncias, as avaliações escolares, institucionais e em larga escala se tornaram parte da trajetória escolar de alunos da educação básica das escolas e das redes públicas de ensino – como mecanismos de acompanhamento do processo

de ensino e aprendizagem –, sendo que essas avaliações externas são aferidas pelo Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) desde 2007, no Brasil.

O IDEB foi criado pelo Ministério da Educação (MEC) e consiste em um indicador de qualidade educacional, que combina informações de desempenho em exames padronizados. A avaliação em larga escala, a partir da década de 1990 – por meio do IDEB – se desdobra em Prova Brasil e/ou Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), aplicadas no final das etapas de ensino (ciclos de aprendizagens).

O SAEB e a Prova Brasil são avaliações externas que têm como escopo mensurar habilidades cognitivas dos estudantes da educação básica sobre conteúdos pertinentes a Língua Portuguesa e Matemática, com o objetivo de proporcionar indicativos sobre a qualidade de ensino nas escolas (CHIRINÉA; BRANDÃO, 2015).

Segundo Nardi, Schneider e Rios (2014), a expressividade do IDEB é associada à verificação de quanto as escolas avançam nas metas educacionais. Sendo assim,

Razões como sua capacidade de detecção de escolas e redes nas quais seus estudantes apresentem baixa *performance* e de monitoramento da evolução temporal do desempenho dessas escolas ou redes justificariam, segundo seus idealizadores, a relevância da adoção desse índice oficial (NARDI; SCHNEIDER; RIOS, 2014, p. 360)

Para os autores, o IDEB é o referencial de qualidade da educação com maior força nas políticas públicas educacionais brasileiras. Ele traz pontos de vista diferenciados: um primeiro, diz respeito à natureza quantitativa de aprovação e desempenho de estudantes, ancorados em um sistema de avaliação externo à escola. Essa perspectiva desafia os sistemas de ensino municipais, estaduais e particulares a acompanhar as políticas de planejamento educacional a partir do IDEB, com metas traçadas pelo MEC (NARDI, SCHNEIDER e RIOS, 2014); e, o segundo, consiste em acolher as necessidades da comunidade escolar específicas de cada lugar, com um país de dimensões territoriais gigantescas que abarca várias diversidades locais.

O IDEB traçou uma meta final para alunos dos anos iniciais do Ensino Fundamental (1º a 5º anos – com 6 a 10 anos de idade) de valor seis, um alcance nacional estimado para o ano de 2021, com divulgação dos resultados em 2022. Para discentes dos anos finais do Ensino Fundamental (6º a 9º anos – com 11 a 14 anos de idade), estima-se que essa mesma meta (seis) seja alcançada em 2025; e, para o Ensino Médio (com 15 a 17 anos de idade), a expectativa é que seja obtida em 2028.

Além de proponente de políticas públicas, o IDEB tem sido indutor de ações das escolas para efetivação da qualidade; mesmo sendo um indicador de resultado e não de qualidade, tais resultados possibilitam mobilizações e mudanças de ações para a melhoria da qualidade da educação (CHIRINÉA; BRANDÃO, 2015).

A avaliação da educação básica é organizada e realizada pelo INEP a cada dois anos e aplicada aos discentes dos últimos anos de cada etapa da educação básica, sendo que o INEP recebe assessoria de empresa especializada para a constituição de base de dados e produção de escolas de proficiência; essa contratação é realizada por meio de licitação internacional (SILVA, 2010). Segundo Silva (2010), o SAEB (Aneb) acontece segundo abrangência amostral, conforme tratamentos estatísticos, sendo escolhidos alunos da última etapa do Ensino Fundamental dos anos iniciais e finais de sistemas públicos e privados de áreas urbanas e rurais, e do terceiro ano do Ensino Médio de sistemas públicos e privados de áreas urbanas, cujos resultados representam o desempenho escolar de regiões e/ou unidades da federação brasileira.

Os indicadores traçados pelo Brasil são alcançados, desde 1990, por meio do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), que passou por várias estruturas até chegar ao seu formato atual. Esse sistema se constitui em um conjunto de avaliações externas que permite ao INEP realizar um diagnóstico da educação básica e dos fatores que interferem no desempenho dos estudantes. Segundo Silva (2010), o SAEB é composto por duas provas complementares: Avaliação Nacional da Educação Básica (ANEB) e Prova Brasil, sendo a última composta pela Avaliação Nacional de Rendimento Escolar (Anresc); o Ensino Médio (última etapa da educação básica) é avaliado pelo Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM).

A Prova Brasil fornece médias de desempenho escolar desde 2005, com alcance em áreas urbana e rural de escolas públicas, para estudantes da última etapa dos anos iniciais e finais do Ensino Fundamental (5º anos e 9º anos). A metodologia das duas avaliações (anos iniciais e finais do Ensino Fundamental) sempre foi a mesma, por isso elas passam a ser operacionalizadas em conjunto a partir de 2007.

Como já foi dito, além das avaliações realizadas em âmbito nacional, os estudantes brasileiros participam do Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA), tradução de *Programme for International Student Assessment*, desde o início da primeira edição, em 2000. O INEP é responsável pelo planejamento e a operacionalização dessa avaliação no país, além de representá-lo na Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE). A cada três anos é realizado um estudo comparativo internacional por meio do PISA, por isso suas informações

são importantes e permitem aos países avaliarem conhecimentos e habilidades de seus discentes em âmbito mundial (BRASIL, 2020).

Por serem indicativos de como se processa o ensino e a aprendizagem em um país, as avaliações externas possuem certa relevância. No presente estudo, tem-se a certeza de que a função do diretor de escola é extremamente importante na condução desse processo. Por isso, foi proposto para este artigo compreender as RcS desses diretores frente ao processo de avaliação (índices e metas) considerando-se a seguinte questão problematizadora: como diretores têm enfrentado o cotidiano escolar, superando desafios para alcançar metas do IDEB, com melhorias no processo ensino e aprendizagem?

#### RELAÇÃO COM O SABER – RCS

Abarcar perspectivas teóricas relacionadas à Relação com o Saber (RcS), frente aos saberes escolares e ao aprendizado, tem possibilitado entender melhor o que acontece nas escolas públicas da educação básica brasileira, mais especificamente, com diretores, docentes, discentes e funcionários de um modo geral. Bernard Charlot e colaboradores têm debatido questões que envolvem a RcS a partir de produções teóricas que abordam o que os agentes da escola sabem, ou dizem que sabem, sobre educação; por isso debater questões antigas e novas demandas educacionais se torna tão necessário.

Charlot (2013), baseado em teorias como a de Monteil (1985) e de Schlanger (1978), estabeleceu diferenças significativas entre informação, saber e conhecimento. Conforme suas palavras: “o conhecimento é o resultado de uma experiência pessoal, ligada à atividade de um sujeito provido de qualidades afetivo-cognitivas; como tal é intransmissível, está sob a primazia da subjetividade” (CHARLOT, 2013, p. 61). Portanto, a informação e o saber estão no campo da objetividade, quer dizer, no mundo, fora do sujeito, e podem ser armazenados como um banco de dados que pode ser transmitido de forma virtual ou impressa. O saber, no entanto, difere da informação, porque indica uma apropriação pelo sujeito e, portanto, aproxima-se da noção de conhecimento. O docente que acredita que está ensinando no formato antigo de transmissão de informações corre o risco de ser caçado pelos seus discentes, pois estes conseguem encontrar várias informações atualizadas sobre variados temas apenas acessando seus celulares, via internet.

Charlot indica que o que importa é atuar como professor do saber, e isso significa questionar qual é o sentido que pode ser atribuído às informações que estão

disponíveis. O que difere a informação do saber é a produção de sentido que o sujeito estabelece sobre a informação, isto é, como ela chega e se lhe permite, ou não, produzir sentido ou sentidos. O sujeito produz saber, tornando-se a própria relação com o saber.

Ao analisar a RcS dos diretores de escolas brasileiros, buscou-se verificar os aspectos que transpunham um conjunto de sentidos, assim como informações rotineiras institucionalizadas pelo sistema de ensino em que estão inseridos, como regras e valores instituídos etc. Essa produção de sentido permite estabelecer suas representações e formas de identificação, com culminância na forma como se é no interior desse conjunto das relações:

um “conteúdo de pensamento”, uma atividade, uma relação interpessoal, um lugar, uma pessoa, uma situação, uma ocasião, uma obrigação etc., relacionados de alguma forma ao aprender e ao saber – consequentemente, é também relação com a linguagem, relação com o tempo, relação com a atividade no mundo e sobre o mundo, relação com os outros e relação consigo mesmo, como mais ou menos capaz de aprender tal coisa, em tal situação (CHARLOT, 2001, p. 45).

Nesse aspecto, “a relação com o saber é buscar compreender como o sujeito apreende o mundo e, com isso, como se constrói e transforma a si próprio” (CHARLOT, 2005, p. 41). Assim, quando um diretor expõe suas representações sobre a escola e sua corporeidade (alunos, ensino, professores, familiares, legislações etc.), passa pela produção das representações, pelo processo que estabelece o que ele é, com possibilidades de se refletir sobre o que virá a ser, isto é, o sujeito se constitui diretor no processo de RcS. Se ao diretor for oferecida a oportunidade de novas representações, novos saberes, com certeza poderá ter nova perspectiva sobre si mesmo e sobre a escola em que atua.

A proposta de analisar a RcS de diretores brasileiros sobre avaliações não deve ser generalizada, visto que esta investigação buscou pistas para encontrar referências sobre experiências vividas de quem está atuando e sobre saberes que estão sendo produzidos. Parte-se do pressuposto de que esses educadores estão o tempo todo se inspirando e produzindo novos saberes no trabalho de gestão escolar, por isso estes não podem ser utilizados como único para todos os gestores escolares.

O item a seguir trata da leitura dessas respostas de diretores e sua estrutura foi dividida em três dimensões, de acordo com as figuras do aprender e/ou como aprendem o que dizem saber. Essas dimensões ou formas do saber, apresentadas a

seguir, buscaram captar os processos de como os diretores produzem saberes como profissionais da educação com foco nas avaliações.

#### DELINEAMENTO METODOLÓGICO

Com caráter qualitativo, esta pesquisa exploratória se caracterizou pelo uso de formulário online, não estruturado, de autopreenchimento, disponível em um link enviado através de convite eletrônico à totalidade de diretores escolares do Brasil que possuem endereços de *e-mail* cadastrados na base do PDDE interativo, aplicado em abril e maio de 2020. Para analisar a RcS de diretores escolares a respeito das avaliações externas no Brasil foram utilizados os resultados da investigação realizada no Programa de Mentoria de Diretores desenvolvida pelo GEPESC da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). O formulário foi elaborado no *Lime Survey*, o qual possuía uma caracterização inicial do participante, e, posteriormente, duas perguntas a serem respondidas:

- a. Quais problemas, e seus contextos, que você, como diretor (a), enfrentou e conseguiu dar uma boa resposta e/ou realizar uma ação com sucesso, atendendo às expectativas da maioria dos sujeitos da escola?
- b. Como diretor de escola, o que você indica ser um desafio ou julga ser importante relatar quando se trata da busca pela melhoria da qualidade de ensino?

Esse formulário apresentou perguntas de respostas livres, espontâneas e sem qualquer tipo de estímulo. O sistema de coleta de respostas foi planejado de forma a não permitir que o mesmo entrevistado respondesse mais de uma vez à pesquisa, assegurando a unicidade das respostas, considerando a representatividade do universo de participantes.

Depois de um período de um mês, várias respostas foram computadas no sistema, mas para garantir a proporcionalidade referente ao número de escolas e alunos de cada uma das cinco regiões brasileiras – norte, nordeste, centro-oeste, sudeste e sul –, criou-se uma amostra quantitativa, permitindo uma abrangência nacional de gestores de escolas públicas e/ou privadas, a nível federal, estadual e municipal. Essa amostra foi constituída, inicialmente, de 1200 respostas, mas foram descartadas as respostas de

coordenadores, vice-diretores e outros, além de serem rejeitadas as respostas incompletas, o que acabou resultando em um total de 983 respostas validadas para esta pesquisa.

O tratamento dos dados foi feito com auxílio da ferramenta computacional denominada *Iramuteq*<sup>5</sup>. Essa ferramenta correlaciona as ocorrências de palavras nas respostas, permitindo a visualização e representação de massas de dados robustas. Os descritores utilizados foram: avaliação, aprendizagem, avaliação institucional, provas externas, IDEB, SAEB e ENEM. Como se vê na tabela 1:

Descritores	Respostas da questão 1	Respostas da questão 2	Total
Avaliação	15	13	28
Aprendizagem	151	188	339
Avaliação institucional	1	-	1
Provas externas	2	-	2
IDEB	24	4	28
SAEB	5	-	5
ENEM	6	3	9

Quadro 1. Descritores das respostas dos diretores escolares – Fonte: Elaboração das autoras.

Como se percebe pelos descritores, o que mais se destacou nas respostas dos diretores foi sem dúvida a palavra “aprendizagem” (apareceu 339 vezes); em seguida, houve um empate entre as palavras “avaliação” e “IDEB” (apareceu 28 vezes), o que indica uma primeira figura do saber desses educadores.

#### ANÁLISE DOS DADOS

O que os diretores de escola dizem saber sobre avaliação? E avaliações internas e externas? Este é o objetivo deste artigo, compreender o balanço do saber (CHARLOT, 2009) ou, ao menos, um balanço do que os diretores dizem saber sobre avaliação, por meio de um formulário online. O foco está em compreender

5. *Iramuteq* é a sigla para *Interface de R pour les Analyses Multidimensionnelles de Textes et de Questionnaires*. É um software gratuito e com fonte aberta, desenvolvido por Pierre Ratinaud (Lahlou, 2012; Ratinaud; Marchand, 2012) e licenciado por GNU GPL (v2), que permite fazer análises estatísticas sobre corpus textuais e sobre tabelas indivíduos/palavras. Ele ancora-se no software R [www.r-project.org] e na linguagem Python [www.python.org] (CAMARGO, B.V.; JUSTO, A. M., 2013).

seus saberes quanto aos diferentes tipos de avaliação (nacional e internacional), visto que ao dar voz aos educadores – com intenção de saber seus posicionamentos sobre avaliação, desempenho escolar, processo de ensino e de aprendizagem –, buscou-se refletir sobre problemas relacionados à qualidade da educação.

Compreender como os diretores se relacionam com o saber, ou pelos menos o que dizem saber sobre avaliação em geral, a princípio significou entrar em uma perspectiva relacional, pois para Charlot (2013), o “saber” ou “aprender” inclui três dimensões: aprender apropriando-se (saber objeto); aprender dominando uma atividade; e, aprender a ser (dispõe-se com relação aos sentimentos e relacionamentos). Assim, o autor inicia as análises, citando essas três relações epistêmicas sobre como se aprende. Segundo Charlot (2013),

Aprender pode ser **apropriar-se de um objeto virtual** (o ‘saber’), encarnado em objetos empíricos (...). Aprender também pode ser **dominar uma atividade**, ou capacitar-se a utilizar um objeto de forma pertinente (...). Aprender pode ser também **aprender a ser** solidário, desconfiado, responsável, paciente...; a mentir, a brigar, a ajudar os outros...; em suma, a ‘entender as pessoas’, ‘conhecer a vida’, saber quem se é (CHARLOT, 2013, p. 68-70 – grifos nossos).

Essas três dimensões, baseadas em Charlot (2013), foram utilizadas para analisar as figuras do saber nas respostas dos diretores sobre avaliações externas e/ou avaliações em geral, como se vê a seguir.

#### DIMENSÃO DO APRENDER APROPRIANDO-SE

Na dimensão do *aprender apropriando-se* (saber objeto), observou-se na resposta do diretor “A” da Região Sul que a avaliação só estabelece um significado quando se trata de um processo participativo. Conforme suas palavras:

A **avaliação**, ao meu entender, é um dos aspectos mais complexos da educação. Promover um **processo de avaliação participativo**, diagnóstico e justo, que favoreça a aprendizagem e possibilite aos envolvidos o entendimento desse processo e de suas ferramentas é o maior desafio que nossa gestão vem enfrentando. Acreditamos que temos conseguido trabalhar de forma a alcançar bons resultados. **Revisar e adequar os conteúdos de cada ano ciclo à base curricular nacional, organizando o cotidiano**

**com princípios claros de aprendizagem e promovendo a corresponsabilidade de todos os envolvidos nesse processo.** Além disso, a parametrização da **avaliação** que promovemos permitiu melhor entendimento dos alunos e seus familiares, e, conseqüentemente, uma qualificação na aprendizagem, à medida que perceberam a necessidade de envolvimento e participação efetiva (Diretor A; escola municipal; 3 anos de direção escolar; estado do Rio Grande do Sul – **Região Sul** – grifos nossos).

Vê-se que o diretor “A” se preocupou em descrever a avaliação como *um saber* objetivo, cujos conhecimentos, como revisar e adequar conteúdos de ciclos conforme a base curricular nacional, organizar princípios claros de aprendizagem, promover corresponsabilidade de todos os envolvidos no processo etc., resultam em algo positivo.

O diretor “B” da Região Norte não só declarou a importância do saber-objeto com apontamentos sobre dificuldades em sua escola, como evasão escolar, falta de participação dos familiares e dificuldade de aprendizado com distorção idade/série, mas também atribuiu ao seu próprio “saber”, ou o que determina ser a sua figura do “saber”, como formação acadêmica, seriedade e dedicação, a resolução desses problemas. Em suas palavras:

No momento o grande problema que enfrentamos é o **alto índice de evasão escolar e de retenção** e infelizmente ainda não conseguimos desenvolver ações que conseguissem reduzir esses índices satisfatoriamente. **Pouca participação efetiva de pais ou responsáveis na vida escolar dos alunos.** Buscou-se parceria com conselho tutelar e outros, reuniões de pais e mestres realizadas bimestralmente, acompanhamento individual de frequência e rendimento escolar de cada aluno. **Dificuldade de aprendizado e distorção idade/série.** Para se ter uma ideia, em menos de 4 anos na gestão, estamos no nono secretário estadual de educação. Contudo, **minha formação, mestre em gestão e avaliação da educação pública e meu comportamento sério e dedicado ao trabalho, validou minha liderança perante alunos e professores de modo que chegamos ao final do ano sem maiores problemas.** Nesse contexto, conseguimos **elevamos o IDEB** dos anos finais do ensino fundamental de 4,3, em 2015, para 5,2, em 2017 (Diretor “B”; escola estadual; 2 anos de direção escolar; estado do Amazonas – **Região Nordeste** – grifos nossos).

Este diretor (B) conferiu todo sucesso de “elevação do IDEB” nos anos finais do Ensino Fundamental a sua pessoa, aos seus saberes, julgando-se um líder

competente perante discentes e docentes; uma situação interessante de centralidade nas suas habilidades e conhecimentos.

Outro aspecto com relação *ao saber* objetivo, com enfoque em conhecimentos, foi percebido pelo diretor “C” da Região Sudeste, em que a gestão de resultados é vista como estratégia para “subir notas nos indicadores externos”. Sua resposta:

Gestão de resultados: desenvolvemos a cultura de trabalhar com a gestão de resultados tanto da equipe gestora para com a equipe docente, quanto entre os professores no acompanhamento das suas turmas. Com isso, as estratégias e métodos adotados pelos professores **produziram mais resultados, e a escola tem subido a nota nos indicadores externos: IDESP e IDEB** (Diretor C; escola estadual; 4 anos de direção escolar; estado de São Paulo – **Região Sudeste** – grifos nossos).

O diretor “C” é gestor de uma escola estadual do estado de São Paulo, por isso traz em sua resposta um saber sobre a perspectiva da gestão de resultados, uma política pública adotada pela Secretaria de Educação de São Paulo. O governo desse estado se perpetua há mais de 20 anos com o mesmo partido político, e por isso mantém uma figura de saber estabelecida para seus diretores. Destaca-se que os diretores do estado de São Paulo são em sua maioria concursados, isto é, prestam concurso público, realizando provas com referencial teórico e bibliografia indicados pelo próprio governo.

#### DIMENSÃO DO APRENDER DOMINANDO UMA ATIVIDADE

Na dimensão do *aprender dominando uma atividade*, apareceram respostas como a do diretor “D”, também da Região Sul, pois através da sua escrita fica perceptível que as atividades ou ações promovem bons resultados à escola. Por isso, faz questão de dizer que os saberes da sua escola (seus educadores) vêm de projetos, feiras e fóruns, e indica que essas ações têm trazido melhorias para a educação. Conforme suas palavras:

No âmbito didático pedagógico: implantação do projeto da hora atividade, desde 2011; elevação dos **coeficientes nas provas de avaliação externa**; participação bastante positiva em competições de atletismo e paratletismo (em níveis municipal, regional, estadual); participação em projetos, feiras e fóruns realizados com entidades parceiras; projeto de ensino aprendizagem, com destaque em nível estadual no concurso

professores do Brasil; entre outros (Diretor D; escola estadual; 6 anos de direção escolar; estado do Rio Grande do Sul – **Região Sul** – grifos nossos).

Entre as várias atuações elencadas, o objeto-saber é definido pelo enunciado “*elevação dos coeficientes nas provas de avaliação externa*”. A busca por aumentar os números (classificação) dos coeficientes (elementos) da avaliação externa chama a atenção, não por se tratar de algo errado, mas porque revela uma RcS do diretor “D”: a necessidade de domínio de atividades. Esse domínio de atividades se constitui com elementos matemáticos, quantificáveis e, na sua visão, pode ser tratado de forma simples.

Destaca-se que a avaliação (qualquer que seja) aborda diferentes graus de dificuldades, além da importância relativa que define a satisfação com o desempenho escolar do aluno, isto é, vários atributos sempre muito complexos, um saber que deve ser aprofundado. Ao considerar, como figura do saber, algo tão quantitativo, o diretor se esquece da complexidade da avaliação externa e da sua relação com outros saberes, como ensino, aprendizagem, metodologia, forma de avaliar etc.

O diretor “E” da Região Centro-Oeste também acredita em ações como, por exemplo, desenvolver e dar continuidade ao Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola com reavaliação de pontos negativos. Os saberes dos educadores estão em reavaliar o PPP – principal documento da escola – a partir de melhorias para a educação, mas ele não cita qual seria esta fórmula mágica. Conforme suas palavras:

Criação de PPP desenvolvido ao longo dos anos e tendo continuidade com **reavaliação dos pontos negativos nos anos anteriores** e que abrange uma grande diversidade. (Diretor E; escola federal; 4 anos de direção escolar; Distrito Federal – **Região Centro-Oeste** – grifos nossos).

Nesta dimensão do *aprender* “dominando uma atividade”, também se vê outra resposta, a do diretor “F”, novamente da Região Sul, que enfatizou que ações pensadas, planejadas e executadas diminuíram os índices de reprovação e aumentaram o IDEB da escola. Conforme seus dizeres:

Ao assumir a gestão da escola, enfrentamos problemas com altos índices de reprovação, bullying, brigas, entre outros. Na questão dos altos índices de reprovação, organizamos uma planilha com os nomes, séries e idades dos alunos que vinham reprovando, destacando os anos de reprovação que se repetiam. Com estes dados, reunimos professores e funcionários da escola para fazer **uma reflexão sobre as causas destes altos índices**

**e pensarmos ações para enfrentar esta problemática.** Conseguimos, com **as ações pensadas, planejadas e executadas, diminuir os índices de reprovação e aumentar o IDEB** da escola (Diretor F; escola estadual; um ano de direção escolar; estado do Rio Grande do Sul – **Região Sul** – grifos nossos).

Neste mesmo aspecto, o diretor “G”, ao tratar do IDEB da sua escola, na Região Norte, relaciona as atividades desenvolvidas pelos educadores, como a formação continuada e as reuniões de planejamento com a coordenação pedagógica, como saberes que proporcionaram bons resultados. Nas suas palavras:

Diante de todos os problemas, realizamos algumas ações, bem como autoavaliação, reuniões, projetos, encontros, excursões, eventos culturais e esportivos, visita domiciliar, formação, parceria com os órgãos, secretarias de saúde, ação social, polícia civil, militar e rodoviária, executivo, o legislativo e o judiciário, amigos da escola, voluntários e comunidade escolar. Por conseguinte, **mediante as estratégias citadas acima, obtivemos bons resultados, o que tornou o meu trabalho muito mais flexível e satisfatório** (Diretor G; escola estadual; um ano de direção escolar; estado do Amazonas – **Região Norte** – grifos nossos).

Destaca-se que com apenas um ano de direção escolar, o diretor “G” já compreende que bons resultados no IDEB implicam em realizações de várias atividades pedagógicas, sendo que, quanto mais ações, melhor. Pontua-se que não se discorda de tal descrição feita pelo diretor, mas fica a sensação de que as estratégias citadas dão conta (por elas mesmas) da obtenção de bons resultados; mas perguntamos: o que seriam essas estratégias tão poderosas? Será que existe um saber ou um conjunto de saberes que as definem?

A complexidade que envolve as avaliações externas esbarra na vontade de aprender dos alunos, questão sempre mencionada por Charlot (2013). Isso fica tão confuso para os educadores em geral que o diretor “H” diz, ao contrário, que o IDEB baixo acontece por falta de interesse dos profissionais da escola. Em suas palavras:

**A escola tinha IDEB baixo, por falta de interesse dos profissionais da escola.** Foi promovido um projeto pedagógico coeso, com participação de todos e maior acompanhamento em sala das atividades desenvolvidas (Diretor H; escola estadual; 6 anos de direção escolar; Distrito Federal – **Região Centro-Oeste** – grifos nossos).

Para o diretor “H”, falar sobre avaliação (IDEB) significa ter domínio de algumas atividades, como já foi dito, por conta de políticas públicas educacionais que estabelecem um ranqueamento entre escolas; existe um saber-objeto quantitativo que o faz conferir responsabilidade total aos profissionais da educação pelo baixo IDEB da escola. É claro que existe uma parcela de corresponsabilidade de todos quando se trata de avaliar o desempenho escolar de estudantes, mas a forma como isso foi afirmado revelou certo grau de apoio aos órgãos governamentais quando estes culpabilizam os educadores pelo fracasso da educação no Brasil, algo que vários diretores repetem como figura do saber.

O diretor “I”, da Região Nordeste, acredita que discorrer sobre avaliação (IDEB; SAEB) significa cobrar mais do Estado, de ações governamentais, ao contrário do diretor “H”; “I” afirma que o problema não está nas questões internas da escola, mas nas questões macro das políticas educacionais, no investimento de melhorias físicas na unidade escolar. Em suas palavras:

Melhorar o **IDEB** utilizando de boas práticas com o pressuposto dos indicativos e descritores da **SAEB** e, sabe, como melhoria do ensino e da aprendizagem. **Nosso maior problema atualmente consiste na adequação física da unidade escolar, conseguimos resolver algumas etapas com muita cobrança e empenho junto ao estado** (Diretor I; escola estadual; 6 anos de direção escolar; estado da Bahia – **Região Nordeste** – grifos nossos).

Para Charlot (2013), a escola como instituição pública e seus educadores têm que atrair os alunos para aprender aquilo que se considera importante do ponto de vista dos adultos, professores e outros, mas alerta: para que o discente goste de estudar, a escola precisa desenvolver nele o gosto pela atividade intelectual, mobilizá-lo intelectualmente; esse é um desafio, pois crianças, adolescentes e jovens, geralmente, não estão acostumados, ou, às vezes, interessados nisso.

A pedagogia tradicional, com base em regras e disciplinarização de estudantes (e que faz parte do saber de vários diretores), se contradiz com outra perspectiva pedagógica, aquela baseada em desejos. Para essa pedagogia, a escola seria fundamentada no desejo do aluno, mas também no do professor e no de outros adultos que lá convivem.

O diretor “J”, da Região Nordeste, afirma conseguir redefinir o ânimo ou o desejo dos estudantes com ações compartilhadas entre profissionais de dentro e de fora da escola. Nas suas palavras:

Através de uma ação conjunta da gestão, professores, funcionários, família e os próprios alunos conseguiram despertar o ânimo de uma grande parcela dos alunos com aulas de reforço, aulas práticas, acompanhamento psicológico, parcerias com empresas e universidades para **dar perspectiva de emprego e estágio para aqueles que se destacarem e permanecerem na escola** (Diretor J; escola estadual; 5 anos de direção escolar; estado do Ceará – **Região Nordeste** – grifos nossos).

O mais interessante é que essas parcerias expõem não apenas um problema que os sujeitos identificam na escola, mas revelam as suas figuras de saber e de como eles a entendem.

#### DIMENSÃO DO APRENDER A SER

Na dimensão do *aprender a ser* (dispõe-se com relação aos sentimentos e relacionamentos) ocorreram respostas como a do diretor “L”, da Região Sudeste, com várias perspectivas de melhoria da avaliação institucional com a participação de familiares. Nas palavras do diretor:

**Não tínhamos a participação da família em nossa escola**, os pais tinham uma visão assistencialista. Foram feitas reuniões escolares, buscando acolher a família em diversos momentos, fazendo com que estas participassem da rotina de nossa escola, informando quais eram os objetivos em relação aos seus filhos. **Efetivamos nossa APM e conselho escolar com total participação desses pais nas tomadas de decisões**. No final do ano letivo, realizamos a **avaliação institucional com a participação democrática de toda equipe escolar e comunidade**, onde avaliamos os pontos positivos e negativos de nossa escola, e, juntos, levantamos ações de pouco, médio e longo prazo para sanar nossas carências (Diretor L; escola municipal; 3 anos de direção escolar; estado de São Paulo – **Região Sudeste** – grifos nossos).

Da mesma forma, o diretor “M”, da Região Nordeste, apostou na convivência e na valorização da cultura de alunos e seus familiares. Nas palavras do diretor:

**Convivência com alunos rebeldes difíceis de lidar.** A solução foi fazer amizade e conquistar a confiança, valorização da cultura, buscar dividir os momentos difíceis de convivência familiar, acolher. Presença da família na escola é um problema frequente em todos os anos. Foram implantadas algumas ações, como a melhoria da comunicação com os pais e responsáveis, o chamamento intencional a atividades e projetos envolvendo a escola, como datas comemorativas, palestras etc. (...) Índice do IDEB durante o período que estive na direção da escola municipal, no segmento dos anos iniciais, esteve acima da média projetada, devido ao trabalho de incentivo por parte da direção, acompanhamento por parte da coordenação e empenho por parte de professores e alunos; conselho escolar atuante no incentivo e oportunidades concretas de participação nas decisões e projetos da escola. (Diretor M; escola municipal; 4 anos de direção escolar; estado da Bahia – **Região Nordeste** – grifos nossos).

Em ambas as respostas, os diretores que optaram por envolver os alunos e seus familiares se dispuseram a ouvi-los, para decidir em conjunto. E essa figura do saber tem apresentado bons resultados, não só para os casos em que houve essa disponibilidade, mas para outras experiências educacionais relatadas em pesquisas nacionais e internacionais.

Nesse sentido, o que se viu foi um jeito de ser diretor, pois o aprender é sempre aprender a ser, segundo Charlot (2013). O saber expresso pelos diretores indicou a perspectiva de dialogar, de se comunicar com todos os envolvidos. Considerar, “falar com” e não apenas “falar para” o outro pode ser uma forma de valorizá-lo, pois “falar com” já denota falar e ouvir. O diálogo implicou em ponderar o que diz e pensa o outro, que não é diretor da escola, mas é professor, familiar/responsável, aluno etc., com intenção de sentir-se no lugar do outro e compreender sua perspectiva.

Afinal, como se aprende a dialogar com discentes, familiares, docentes etc.?

Atualmente, acredita-se que mesmo não querendo ouvir, o diretor se vê em situações em que não possui muitas escolhas, pois o escutar e opinar traz a responsabilidade aos sujeitos envolvidos com a escola, conforme os resultados obtidos. A ideia de um diretor administrar a escola de forma centralizada, ou gerindo-a sozinho, está entre os saberes que os diretores dizem que possuem, isto é, é algo superado. Veja-se o diretor O:

Infrequência dos alunos, utilização dos recursos pedagógicos pelos professores, **mudança do paradigma da avaliação dos alunos no sentido de oportunizar a**

**aprovação do maior número possível de alunos com qualidade.** Ao iniciar minha jornada como gestora escolar, percebi que, às vezes, as **relações humanas, interpessoais entre professores e alunos parecia uma relação de poder.** O professor estava sempre em posição superior ao aluno. Então, sugeri várias estratégias em que o aluno pudesse alcançar o professor e o professor alcançar o aluno. Como se um pudesse entrar no universo pessoal do outro e isso construir uma relação pessoal entre eles. **Passamos a valorizar o humano na escola. O aluno via o professor como um ser humano igual a ele e aprendeu a respeitar o professor como igual e não ter medo dele.** Ao mesmo tempo, o professor aprendeu que o aluno o via como exemplo adulto a ser seguido. **Isso foi fundamental para criar um espaço confortável de aprendizagem** (Diretor O; escola estadual; 5 anos de direção escolar; estado do Amazonas – Região Norte – grifos nossos).

Existe uma figura do saber estabelecida na forma epistêmica de entender os sujeitos, ouvir e se comunicar com os diferentes agentes da escola, com objetivo de saber o que dizem, o que desejam, o que esperam da escola. Essa possibilidade de estabelecer relacionamentos em que os sujeitos podem se expor sem medo de represália é fundamental, pois se destitui o diretor centralizador e autoritário para constituir o atento e afetivamente interessado.

Fica claro que depende de todos chegar a bons resultados. Um saber que ocupa a função da direção escolar: saber, todos os dias, interagir com todos na escola. A forma como o diretor se dirige às pessoas através do diálogo, como soluciona os problemas cotidianos, repreende a ação de alguém ou comunica algo importante, define-o como sujeito que está se dispondo a ser: alguém que se preocupa com o tom de voz que utiliza na hora da comunicação, com o melhor local para tratar assuntos delicados e/ou diversos, e com cada dificuldade que surge.

O diretor “P”, da Região Nordeste, revela em sua resposta um saber sobre avaliações com foco nos sentimentos dos alunos, citando a baixa autoestima e suas expectativas, além de abordar como tenta melhorar os relacionamentos na escola para aprimorar o desempenho escolar:

O colégio em que trabalho apresenta **IDEB muito baixo e junto à coordenação construímos um projeto.** Percebemos que este baixo índice estava muito ligado à **baixa autoestima, à falta de expectativa, pela falta de oferta de emprego na cidade e à questão do pertencimento do lugar onde se vive,** que a maioria dos alunos, sentia

vergonha de dizer que era morador nato daquela cidade. Construímos um projeto para levantar a estima destes alunos e também para que valorizassem o lugar onde se vive; deu muito certo. O nosso **IDEB continua baixo**, mas já plantamos a sementinha e todos os anos é assim, a cada turma que entra de primeiro ano, fazemos mobilizações, falamos do projeto e o aluno sai do terceiro ano com outra visão sobre as **avaliações externas e internas e conscientes do quanto elas falam muito de nós, do nosso aprendizado, da nossa história** (Diretor P; escola estadual; um ano de direção escolar; Estado da Bahia – **Região Nordeste** – grifos nossos).

Ao abrir o diálogo, o diretor promove a gestão democrática em sua escola, um saber de quem aprendeu a se colocar no lugar do outro; alguém que sabe valorizar, que compreende não apenas a maioria, mas também as minorias. As ações declaradas nessas figuras do aprender indicam caminhos, práticas e mudanças na forma e no conteúdo da gestão escolar com vistas a uma escola democrática. A figura do saber dos diretores sobre o diálogo e gestão democrática vem se concretizando cada dia mais, com ações compartilhadas, esforços coletivos de estabelecimento de regras em conjunto etc. Um errar e acertar constante e processual, como é a democracia.

A escuta ativa pode ser planejada pelo diretor como um momento de assembleia, reunião do conselho escolar, ou com participação efetiva dos alunos, isto é, com sujeitos dispostos a ouvir, ao invés de repetir normas e exigências da escola. Isso implica em posicionar-se de forma sensível às queixas, aos pedidos, aos sonhos. Interagir é agir entre pares. O Grêmio Estudantil (colegiado de estudantes) pode organizar, principalmente, atividades e ações que os educadores não querem fazer; dando-se condições para os alunos, elas podem ser realizadas. Esse colegiado não só proporciona uma figura de saber aos alunos em ações da escola, como propicia novos pontos de vista para estudantes; é um saber de quem vê sujeitos diferentes e aprende a respeitá-los. Essa visão fortalece o encontro de vontades individuais, devidamente respeitadas, e produz vontades coletivas, esclarecidas, isto é, considera cada um no interior do coletivo.

#### CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este artigo teve como proposta analisar a RcS de diretores escolares sobre avaliações nacionais e internacionais. Com o breve panorama de políticas educacionais se percebeu a padronização de indicadores e critérios presentes nos instrumentos de coleta de dados (avaliações internas e externas), cuja linguagem padrão

universalizante e unificadora vem retirando da escola sua identidade. A crença na capacidade reguladora dos números e índices produzidos pelas avaliações é reforçada por estratégias de planejamentos e ações discutidas neste artigo.

Charlot (2013) afirma que “não há sujeito de saber e não saber senão em uma certa relação com o mundo, que vem a ser, ao mesmo tempo e por isso mesmo, uma relação com o saber” (p. 63). Dessa forma, o que diferencia uma informação de um saber é a produção de sentido que o sujeito estabelece sobre essa informação. Todas as informações e conhecimentos sobre as avaliações nacional e internacional permitem aos diretores produzir sentido ou não sobre elas. Para Charlot (2013), o sujeito produz saber, por isso não apenas tem relação com o saber, mas é a própria relação com o saber.

As formas de relação epistêmica deste saber adquirido foram identificadas por meio de três dimensões em que o diretor possui um saber-objeto de *apropriar-se* de tudo que já leu, ouviu e aprendeu sobre avaliação em geral; isso faz com que ele tenha uma postura racional sobre o que deveria saber a respeito dos conhecimentos específicos. Mas, além disso, existe um saber relacionado ao *realizar atividades* de envolvimento, ou seja, engajar-se, dar importância, estar presente em um projeto, com base em um saber de planejar ações que envolvem as avaliações que a escola enfrenta. E, por último, tem-se o saber de *querer estar* junto, decidir coisas em grupo, estabelecer debates ou realizar reuniões, um saber que aprende a compreender essas atividades junto com os sujeitos envolvidos com a escola.

Finalizamos com Charlot (2013), quando diz que “a educação, indissociavelmente, é a construção de si mesmo e a apropriação do mundo humano” (p. 178), um movimento articulado do que está dentro do sujeito que vai se constituindo com o que está fora. Conhecer a RcS de diretores escolares com representatividade nas regiões do Brasil possibilitou perceber diferenças no aprender; mas, considerando-se um país quase continental, espantosas também são as semelhanças.

Sem que se queira generalizar, conclui-se que o aprender a ser diretor no Brasil, ou compreender o que sabem esses educadores, está relacionado com um saber muito mais de fora do que de dentro, isto é, um saber que vem sendo constituído de reflexões sobre informações e conhecimentos de fora. Fruto de uma pedagogia tecnicista, com anos de ausência de democracia, o diretor brasileiro possui saberes com pouca perspectiva de autonomia intelectual e prática.

Mesmo com as respostas de diretores sobre seus saberes na perspectiva mais de escuta ativa e/ou gestão democrática, percebe-se que se trata de informações e de um conhecimento que “supostamente” dá resultados, e que por isso é realizado,

antes de ser um saber realmente adquirido, que faz sentido. É quase como obrigar a escola a ser democrática, algo impossível. Um fundamento imposto que vem da pressa de se obter resultados imediatos, como as avaliações nacional e internacional, o que não proporciona tempo para absorção desse saber democrático. Um diretor escolar que recebe pouca formação inicial para sua função, com grande rotatividade em sua carreira profissional, que estabelece seus saberes ordenado pelas Secretarias de Educação, isto é, de espaços macros da educação, sem compreensão da sua escola, do seu público alvo, da sua situação, enfim do desempenho de seus alunos, é um diretor de escola que possui RcS conforme seu tempo, suas obrigações imediatas, sua condição precária de ser educador no Brasil.

#### REFERÊNCIAS

- BRASIL. Ministério da Educação. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Brasília, 20 dez. 1996. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/LEIS/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm). Acesso em: 24 set. 2018.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (Pisa)*. 2020. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exames-educacionais/pisa>. Acesso em: 15 jan. 2021.
- BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil, de 05 de outubro de 1988. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Brasília, 05 out. 1988.
- CHARLOT, Bernard. *Da relação com o saber às práticas educativas*. São Paulo: Editora Cortez, 2013. (Coleção Docência em formação: saberes pedagógicos).
- CHARLOT, Bernard. *Educação ou barbárie? Uma escolha para a sociedade contemporânea*. São Paulo: Cortez, 2020.
- CHIRINEA, Andréia Melanda; BRANDÃO, Carlos da Fonseca. O IDEB como política de regulação do Estado e legitimação da qualidade: em busca de significados. *Ensaio: Aval. Pol. Públ. Educ.*, Rio de Janeiro, v. 23, n. 87, p. 461-484, jun. 2015. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=So104-40362015000200461&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=So104-40362015000200461&lng=en&nrm=iso). Acesso em: 17 jan. 2021.
- NARDI, Elton Luiz; SCHNEIDER, Marilda Pasqual; RIOS, Mônica Piccione Gomes. Qualidade na educação básica: ações e estratégias dinamizadoras. *Educ. Real.*, Porto Alegre, v. 39, n. 2, p. 359-390, jun. 2014. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S2175-62362014000200003&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2175-62362014000200003&lng=en&nrm=iso). Acesso em: 17 jan. 2021.
- OECD. *Pisa 2018 results. Are students ready to thrive in an interconnected world? PISA*, OECD Publishing, Paris, 2020.
- SCHNEIDER, Marilda Pasqual; NARDI, Elton Luiz. O IDEB e a construção de um modelo de accountability na educação básica brasileira. *Rev. Port. de Educação*, Braga, v. 27, n. 1, p. 7-28, jun. 2014. Disponível em: [http://www.scielo.mec.pt/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=So871-91872014000100002&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.mec.pt/scielo.php?script=sci_arttext&pid=So871-91872014000100002&lng=pt&nrm=iso). Acesso em: 17 jan. 2021.

SILVA, Isabelle. Fiorelli. O sistema nacional de avaliação: características, dispositivos legais e resultados. *Estudos em Avaliação Educacional*, São Paulo, v. 21, n. 47, p. 427-448, set./dez. 2010.

#### SOBRE AS AUTORAS

**Maria Cecília Luiz.** Doutora em Educação Escolar pela Unesp/Araraquara, mestre em educação pelo PPGE/UFSCar, graduada em Licenciatura em Pedagogia pela UFSCar. Professora associada do Departamento de Educação da UFSCar, credenciada no Programa de Pós-graduação em Educação da PPGE/UFSCar na linha de pesquisa: Educação, Cultura e Subjetividade. Coordenadora do GEPESC (Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Subjetividade e Cultura). ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-5140-2753>.

*E-mail:* [cecilialuiz@ufscar.br](mailto:cecilialuiz@ufscar.br).

**Aline Cristina de Souza.** Doutoranda em educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação da PPGE/UFSCar, mestre em Educação Especial pelo Programa de Pós-Graduação em Educação Especial da PPGEES/UFSCar, graduada em Licenciatura em Pedagogia e Educação Especial pela UFSCar, Membro do GEPESC (Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Subjetividade e Cultura). Professora substituta do Instituto Federal de São Paulo – IFSP.

*E-mail:* [alinezenaro@gmail.com](mailto:alinezenaro@gmail.com).

**Viviane Wellichan.** Mestre em Educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação da PPGE/UFSCar, graduada em Licenciatura em Pedagogia pela UFSCar, Membro do GEPESC (Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Subjetividade e Cultura).

*E-mail:* [viviwellichan@gmail.com](mailto:viviwellichan@gmail.com).

*Recebido em 15 de fevereiro de 2021 e aprovado em 14 de julho de 2021.*



# Apontamentos sobre a noção de conhecimento na modernidade e o mundo vivido

## Notes on the notion of knowledge in modernity and the lived world

<https://doi.org/10.34112/2317-0972a2021v39n82p43-54>

SANDRA APARECIDA RISCAL<sup>1</sup>

JOSÉ REINALDO RISCAL<sup>2</sup>

**RESUMO:** Este artigo tem como objetivo apresentar algumas reflexões e apontamentos sobre a concepção de conhecimento, segundo a ciência moderna e o abandono da concepção de mundo vivido e de experiência de vida que essa concepção determinou. Pretende-se relacionar essas concepções de conhecimento e mundo vivido com a natureza do ensino tal como vem sendo praticado nas escolas, particularmente no Brasil, após a Constituição de 1988. Pretende-se, ainda, avaliar em que medida a prevalência da concepção de conhecimento, segundo os padrões da modernidade, pode entrar em conflito com o mundo vivido, tal como é concebido pelos alunos.

**PALAVRAS-CHAVE:** Conhecimento; saber; mundo vivido; relação com o saber.

**ABSTRACT:** This article aims to present some reflections and notes on the concept of knowledge, according to modern science and the abandonment of the concept of lived world and life experience that this concept determined. It is intended to relate these conceptions of knowledge and the world experienced with the nature of teaching as it has been practiced in schools, particularly in Brazil, after the 1988 constitution. It is also intended to assess, to

1. Universidade Federal de São Carlos – UFSCar – São Paulo – Brasil.

2. Universidade Federal de São Carlos – UFSCar – São Paulo – Brasil.

what extent, the prevalence of conception knowledge, according to the standards of modernity, may conflict with the world experienced, as it is conceived by students.

KEYWORD: Knowledge; lived world; relationship with knowledge.

## INTRODUÇÃO

### O CONCEITO DE CONHECIMENTO SEGUNDO A CIÊNCIA MODERNA

O *Novo Dicionário Aurélio da Língua Portuguesa* (1986), apresenta várias acepções para o vocábulo “conhecimento”: “1. Ato ou efeito de conhecer; 2. Ideia, noção; 3. Informação, notícia, ciência; 4. Prática da vida; experiência; 5. Discernimento, critério, apreciação; 6. Consciência de si mesmo; acordo; 7. Pessoa com quem travamos relações”. A acepção 11 abrange a filosofia: no sentido mais amplo, atributo geral que têm os seres vivos de reagir ativamente ao mundo circundante, na medida de sua organização biológica e no sentido de sua sobrevivência (FERREIRA, 1986, p. 454).

Também o *Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa* apresenta várias acepções para o vocábulo “conhecimento”. Consideraremos aqui as principais, além do ato ou efeito de conhecer:

1. o ato ou a atividade de conhecer, realizada por meio da razão e/ou da experiência;
- 1.1. ato ou efeito de apreender intelectualmente, de perceber um fato ou uma verdade, cognição, percepção; 1.2. fato, estado ou condição de compreender; entendimento; 2.1. domínio teórico ou prático, de um assunto, uma arte, uma ciência, uma técnica, etc.”

Na acepção relativa à filosofia encontramos os seguintes significados:

16. Procedimento compreensivo por meio do qual o pensamento captura representativamente um objeto qualquer, utilizando recursos investigativos, dessemelhantes – intuição, contemplação, classificação, mensuração, analogia, experimentação, observação empírica, que, variáveis historicamente, dependem dos paradigmas filosóficos e científico que em cada caso lhes deram origem. (HOUAISS; VILLAR; FRANCO, 2001, p. 802).

Uma breve análise dos conteúdos dos verbetes dos dois principais dicionários da língua portuguesa permite que se verifique a riqueza e, muitas vezes, as ambiguidades das diferentes acepções do vocábulo “conhecimento”. Em ambos os

casos, os significados não excluem os domínios práticos. Podemos considerar que as acepções apresentadas pelo *Dicionário Houaiss* (2001) privilegiam os aspectos mais acadêmicos, acentuando que o conhecimento é o ato realizado por meio da razão e constitui uma apreensão intelectual. Também admitem os significados de compreensão e entendimento. Já o *Dicionário Aurélio* salienta acepções mais próximas do senso comum, tais como prática da vida, experiência, incluindo até os significados de informação e notícia. Mas a maior diferença encontra-se na acepção filosófica. Enquanto o *Dicionário Houaiss* (2001) privilegia concepções próprias da história da filosofia e da ciência moderna, o *Dicionário Aurélio* (1986) opta por uma definição mais geral: “atributo geral que têm os seres vivos de reagir ativamente ao mundo circundante”. Trata-se de uma concepção de conhecimento que prioriza a vida ativa e a interação dos seres vivos com o mundo em que vivem.

Os dois dicionários parecem capturar, com flagrante clareza, a ambiguidade do conceito de conhecimento, permitindo que se possam considerar formas de conhecimento que não se podem reduzir à vetustez da ciência moderna. O *Dicionário Aurélio* parece deixar vislumbrar conotações que tinham sido excluídas de nossa concepção oficial de conhecimento, mas que ainda frequentam, de forma viva e exuberante, nosso senso comum. O senso comum pode ser concebido como um processo de representação, leitura e interpretação do mundo, próprio à população não letrada. Mais próximo da vida cotidiana, o senso comum, em uma comunidade, constitui seu campo cultural e fornece os elementos para a organização da visão de mundo de todos os seus membros.

A Educação, por sua vez, tem primado pela aproximação, cada vez maior, entre conhecimento científico e conteúdos educacionais, excluindo de suas formas de conhecimento aquelas próprias ao mundo vivido ou ao senso comum.

Em verbete do *Diccionario de las Ciencias de la Educación* (1995), editado na Espanha, Lorenzo García Huerta define conhecimento, na acepção pedagógica do termo, como o saber ou o conjunto dos saberes que constituem o “currículo de cada uma das ciências” (GARCÍA HUERTA, 1995, p. 308). Esta definição do dicionário espanhol atesta a relação de proximidade entre conhecimento científico e educação na modernidade. Nascida no século XIX, a Pedagogia, tal como a conhecemos, floresce em meio à franca ascensão da ciência moderna e das Ciências da Educação.

## CONHECIMENTO, CIÊNCIA, EDUCAÇÃO E VIDA

Conhecimento e educação são dois campos que, embora separados historicamente, são constituintes de um mesmo processo original de construção humana e como tais estão inseridos na vida social e coletiva. A ciência, ao longo do tempo, acabou por separar-se da vida, relacionando-se com um projeto que gradualmente se distanciou do processo de humanização pretendido em sua origem. A ciência constitui uma das mais importantes construções da história humana e, portanto, não deveria dela afastar-se. Todavia, o projeto que levou à concepção científica na modernidade apresentou-se cada vez mais impessoal, objetivo, neutro e desapassionado, revelando-se ambíguo em relação a sua origem, metodologia e concepção social. Como resultado, o desenvolvimento técnico e científico parece não ter contribuído significativamente para a liberdade e para o fim da dominação dos homens sobre outros homens, mas ter servido, principalmente, para ratificar essa dominação. Considerando-se que o projeto científico moderno foi erigido por meio de um processo de dominação da natureza, seus instrumentos de dominação também se tornaram eficientes para o controle e o disciplinamento da própria humanidade, especialmente por meio da burocratização da educação e do trabalho.

Uma das primeiras definições sobre o que é conhecimento pode ser encontrada no diálogo de Platão, denominado *Teeteto* (2020). Segundo Platão, todo conhecimento é uma crença justificada por meio de evidências adequadas. Platão separa, assim, a mera crença, que constituiria o senso comum, do conhecimento verdadeiro, aquele que se caracterizaria por apresentar evidências adequadas como garantia de sua veracidade.

Aristóteles (1978), por sua vez, no livro I da *Metafísica*, considera que todo conhecimento nasce da experiência no mundo, mas acrescenta que esse seria apenas o início do processo de conhecimento, que deveria ser submetido a critérios racionais capazes de determinar as suas causas.

A história da filosofia e a epistemologia – disciplina que, definida de forma geral, dedica-se ao estudo do conhecimento –, têm sido povoadas, ao longo dos séculos, por pensadores que desenvolveram as doutrinas platônicas ou aristotélicas, ou discordaram de ambas e apresentaram seus próprios sistemas de conhecimento.

A ciência moderna, cujo nascimento pode ser datado no século XV, teve como fundamento as concepções de Francis Bacon, para quem “saber é poder” e, posteriormente, os sistemas de Galileu e Newton, entre outros pensadores. O principal sustentáculo da ciência moderna é a concepção segundo a qual o conhecimento válido

é aquele que, considerando a observação impessoal, objetiva e neutra de um experimento e a sua repetição, permite formular leis gerais e invariáveis. Essa concepção constitui o alicerce sobre o qual se edificou toda a ciência moderna, possibilitando o desenvolvimento das técnicas que levaram para mais além o adágio de Bacon: “saber é poder”. Saber é poder, e poder é dominação. A ciência tinha como objetivo dominar a natureza e, por meio do desenvolvimento técnico, dominou também os homens.

Em particular, o processo de observação e experimentação que caracteriza boa parte dos métodos científicos introduziu formas de pensar sobre esses conceitos que os afastaram do campo do mundo tal como ele é vivido. A concepção de observação como um procedimento impessoal e objetivo, durante o qual o sujeito é mero receptor neutro, contribuiu para que a ciência se distanciasse da vida cotidiana. E, doravante, o homem de ciência passou a frequentar laboratórios e gabinetes universitários, produzindo um conhecimento que só pode ser considerado como tal, mediante a criteriosa inspeção de seus próprios pares. Criou-se, assim, um grande abismo entre o saber científico acadêmico e intelectualizado e o saber do mundo vivido, aprendido pelas pessoas durante as suas relações sociais e culturais cotidianas.

A concepção tradicional da ciência, que toma a observação como um processo passivo, durante o qual o observador apenas recebe informações do meio, há muito foi contraditada. Desde Kant, pensador do final do século XIX, o observador deixou de ser concebido como um receptáculo inativo em relação àquilo que observa. A observação é uma das mais importantes formas do agir humano e, diferentemente de como é frequentemente concebida, durante qualquer observação, nosso entendimento está ativo, como atesta a psicologia cognitiva. Todos os nossos conhecimentos são construídos de forma ativa e toda observação passa por um processo de mediação que a relaciona com as estruturas de conhecimento que já possuímos. Há, nesse sentido, uma reorganização de nossas concepções preexistentes, resultantes de nosso viver no mundo, que interage com o que é observado. Como não é passiva, a observação reorganiza continuamente a nossa visão de mundo subjetivamente construída. Isso significa que há no sujeito uma atividade que organiza a observação, articulando-a com as noções que ele já possuía anteriormente (FOUREZ, 1995).

A observação apresenta-se, assim, como um constante processo de estruturação e reestruturação das representações do mundo. São as relações com o mundo e com os outros que, observadas, fornecem os elementos para que cada um situe a si e aos demais na esfera da vida. Tomada nesse sentido, a observação adquire outro

significado, que a afasta da concepção puramente teórica e abstrata da ciência acadêmica, apresentando novas dimensões e possibilidades de reflexão.

Também o conceito de experiência, tal como concebido na ciência acadêmica, apresenta conotações diferentes, quando pensado em relação à esfera da vida. A experiência científica carrega consigo os mesmos atributos da observação: a impessoalidade, a objetividade e a neutralidade. Um experimento científico deve garantir a total ausência de considerações subjetivas e deve pautar-se pelo afastamento total de qualquer influência do observador.

Não obstante, quando tratamos da experiência, no mundo da vida, consideramos as relações que subjetivamente imprimiram novas concepções de mundo e de agir em relação a ele. Experimentar é viver novas possibilidades de estar no mundo e de vivenciar diferentes formas de conceber a si e aos outros.

Hannah Arendt, uma das mais importantes pensadoras alemãs do século XX, criticou continuamente, em sua vasta obra, a dissociação produzida na modernidade entre a ciência e a vida. Revalorizando o senso comum, renegado pela ciência por não atender às exigências de impessoalidade, objetividade e neutralidade, Arendt (2015) considera que o senso comum é a única coisa partilhada por todos que nos permite considerar que vivemos em um mundo em comum.

O único atributo do mundo que nos permite avaliar a sua realidade é o fato de ser comum a todos nós; e, se o senso comum tem uma posição tão alta na hierarquia das qualidades políticas, é que é o único fator que ajusta à realidade global de nossos cinco sentidos estritamente individuais e os dados rigorosamente particulares que eles registram. Graças ao senso comum, é possível saber que as percepções sensoriais mostram a realidade, e não são meras irritações de nossos nervos nem sensações de reação de nosso corpo. (ARENDR, 2015, p. 221).

É, portanto, a nossa experiência vivida e o sentimento de viver em um mundo em comum que permitem a todos nós considerarmos-nos pertencentes a um mesmo mundo e partilhar desse mundo de forma mais humana.

Arendt (2015, p. 31) observa que o mundo no qual todos vivemos não existiria sem a atividade dos homens que o produzem. Afinal, “nenhuma vida humana, nem mesmo a vida do eremita em meio à natureza selvagem, é possível sem um mundo que, direta ou indiretamente, testemunhe a presença de outros seres humanos”.

É, portanto, no convívio do mundo, com os demais homens, que cada um pode reconhecer a si como homem, pois é por meio do reconhecimento do outro que cada homem se humaniza, isto é, compreende-se como humano. É, portanto, a vida em comum, a atividade entre os homens, o conhecimento que constroem em comum, que humanizam o homem, isto é, o que os torna humanos.

Os homens não podem, para Arendt (2015), dar-se ao luxo de conferir primariamente sua atenção às vidas individuais. E muito menos a ciência deveria isolar-se de sua tarefa humanizadora. Enclausurada e isolada do mundo, a ciência moderna teria se apartado dos homens e possibilitado o crescente processo de tecnicização que favoreceu a dominação da burocracia sobre a vida mundana.

### CONHECIMENTO, SABER E EDUCAÇÃO

A educação, tal como vem sendo compreendida, pelos menos desde os últimos quatrocentos anos, constituiu-se como um campo no qual predominou o conhecimento no sentido exclusivamente científico e acadêmico. A observação e a experiência foram identificadas, nos tratados educacionais e pedagógicos, com as concepções da esfera da ciência. O mundo da vida e os saberes cotidianos foram abolidos das escolas como anticientíficos, e o ensino passou a dedicar-se exclusivamente ao conhecimento produzido pelos cientistas em seus gabinetes e academias – impessoal, neutro e sem vida. Entretanto, a vida em comum, a atividade entre os homens, o conhecimento que constroem conjuntamente é que humanizam o homem, isto é, o que os torna humanos.

Nunca essa dissociação entre conhecimento científico e vida foi tão dramática quanto na atualidade e nunca seus efeitos foram tão perniciosos para a educação quanto nos dias de hoje. Desde a Constituição de 1988 o projeto de universalização da educação básica tem levado à escola contingentes de alunos que antes estavam completamente à margem de qualquer processo de ensino. O direito à Educação, concebido como um direito subjetivo de todo o cidadão, obrigou as escolas a abrirem seus portões à entrada de sujeitos que antes eram por ela eliminados.

Ocorre que os professores e os cursos de Pedagogia que os formam permanecem, até os dias de hoje, com a mesma concepção de ensino das décadas que precederam as inovações democráticas da Constituição de 1988. Corações e mentes de professores, gestores e até mesmo de pais permanecem estacionados na Educação das décadas de 1950 e 1960, concebidas como uma espécie de Idade de Ouro da Educação. Naqueles períodos, diga-se de passagem, a escola era frequentada por

alunos de classe média e classe média alta, com pais frequentemente letrados. Exigiam-se disciplina e bom comportamento, na escola e em casa, e o uso de formas de punição corporal era não apenas aceito, mas muitas vezes incentivado pelos pais.

Um saudosismo em relação àquela escola, cujo retorno alguns desejam ver, nutre a insatisfação com as condições das escolas atuais – em especial na escola pública, cujos docentes, nas décadas de 1950 e 1960, acreditavam pertencer a uma elite. Essa nostalgia é ainda maior nas escolas de periferia, nas quais os docentes parecem se recusar a compreender que seus alunos não são mais os mesmos. Além disso, o Estatuto da Criança e do Adolescente, de 1990, aboliu os instrumentos de punição corporal, por parte tanto de pais quanto de professores. Apegados a uma concepção tradicional de ensino, muitos professores não conseguiram realizar a transição para uma escola mais democratizada, frequentada não mais por uma elite, mas por toda a população. Aqueles que eram marginalizados, excluídos e punidos têm, agora, o direito legítimo de frequentar as escolas. E o desafio agora é: o que fazer com esses alunos?

Também os alunos parecem preocupar-se com o problema – afinal, boa parte deles não consegue encontrar na escola nenhuma finalidade para sua vida, não vê nela uma via de acesso para uma vida melhor ou um caminho para um futuro bom emprego (RISCAL, 2016). A escola lhes parece ser um caminho difícil, que exige muita disciplina e paciência, sem que eles compreendam o porquê do que estão fazendo. Principalmente nas escolas de periferia, o que é ensinado está frequentemente muito distante das vidas dos alunos e não tem para essas crianças significado nem sentido, porque o conhecimento científico, que constitui a base dos currículos escolares, afastou-se de forma abismal do mundo vivido.

O tipo de ensino oferecido nas salas de aula tem como fundamento o conhecimento científico, impessoal, neutro, objetivo e desapaixonado. As avaliações seguem a mesma concepção e assumem um caráter punitivo e classificatório. Além disso, os valores propagados pela escola são muito pouco vinculados à vida e ao cotidiano do aluno, que, antes de ser estudante, vive em uma comunidade, com regras e vias de ascensão social próprias (RISCAL, 2016). Trata-se de uma cultura local e própria, que, frequentemente, nada tem em comum com aquela difundida pela escola.

Não é de causar espanto que a escola, mesmo com constantes debates sobre a sua democratização e inumeráveis reformas ou propostas de mudanças, permaneça produzindo a exclusão social. Fala-se em fracasso escolar. Muito se critica o uso dessa expressão. Mas o termo, se bem entendido, descreve a situação de nossa educação: há um fracasso escolar porque as escolas fracassam, não os alunos. A propósito, as

críticas do pensador francês, Bernard Charlot (2000) ao conceito de fracasso são muito pertinentes: ele considera que a concepção de “fracasso”, como uma indicação de que existe uma carência do aluno supostamente fracassado, induz a um processo educacional excludente e acaba por reproduzir os problemas tradicionais da escola.

#### BERNARD CHARLOT E A RELAÇÃO COM O SABER

Com efeito, Bernard Charlot, em seus estudos sobre o fracasso escolar, vem apresentando reflexões sobre o problema do conhecimento e sua distinção em relação aos saberes dos alunos. Um dos aspectos fundamentais das reflexões de Charlot (2000) é que o aluno, concebido como um sujeito do saber, não pode ser compreendido sem que se considerem suas formas específicas de relação com o mundo. Charlot reintroduz, portanto, o mundo do vivido na escola. A construção do sujeito é sempre uma relação em um mundo com os outros e, por isso, para compreender quem é o sujeito-aluno, deve-se apreender sua relação com os saberes desse mundo.

Charlot (2000, p. 80) concebe a relação com o saber como “o conjunto de imagens, de expectativas e de juízos que concernem ao mesmo tempo ao sentido e à função social do saber e da escola, à disciplina ensinada, à situação de aprendizado e a nós mesmos”. A centralidade do conceito de relação é aqui fundamental, e sua articulação com o mundo, com o outro e consigo mesmo, estabelece o sentido da produção desse saber como um aprender vivido. “A relação com o saber é a relação com o mundo, com o outro e com ele mesmo, de um sujeito confrontado com a necessidade de aprender” (p. 80).

Um aspecto relevante da abordagem de Charlot (2010) é que o autor não propõe a concepção de “relação com o saber” como uma resposta que possa solucionar todos os males da educação. Antes de tudo, a “relação com o saber” seria uma forma de indagar qual a relação que o aluno tem com um saber.

Na França, já ouvi professores dizendo: ele fracassa porque não tem relação com o saber. É um erro: cada um tem uma relação com o saber, inclusive quando não gosta de estudar. É, ainda, uma catástrofe ideológica, uma vez que, ao dizer que alguém não tem uma relação com o saber, reintroduz-se a análise em termos de “carências”, justamente aquela que a noção de relação com o saber permite afastar. O problema não é dizer se a relação do aluno com o saber é “boa” ou não, mas, sim, entender as contradições que o aluno enfrenta na escola. Ele vive fora da escola formas de aprender que são muito

diferentes daquelas que o êxito escolar requer. Essas contradições é que se deve tentar entender. (CHARLOT, 2010, p. 151)

Ao ressaltar que a relação com o saber não deve ser considerada “boa” ou “má”, Charlot procura evidenciar que não se trata, aqui, de determinar o que carece ao aluno. Todos os alunos têm uma relação com o saber. O que deve ser indagado não é o que lhe falta para um aprendizado de um conteúdo proposto, mas quais relações o aluno, como sujeito, estabelece com os saberes e por meio de que relações ele lhes atribui sentido e significado.

As proposições de Charlot (2000, 2010) possibilitam que se avance em novas direções, considerando-se que estabelecem uma distinção entre o conhecimento escolarizado e o saber, compreendido como uma forma de relação subjetiva com o mundo, consigo e com os outros. Além disso, há no pensamento de Charlot um projeto que procura interpretar a realidade por meio dos processos que a constituem no sujeito.

Aquilo que aqui se denomina como realidade não tem uma existência em si mesma, independente dos sujeitos sociais, mas é o resultado de processos subjetivos e por isso pode variar segundo a percepção individual. O aluno não é passivo diante da realidade, mas é sujeito ativo de sua estruturação. Por isso, para Charlot (2000), é preciso aprender com o aluno a compreender os processos com os quais ele se defronta diante de novas formas de saber. Não se pode, simplesmente, ignorar as dificuldades enfrentadas pelos alunos e denominá-las de fracasso, mas importa, acima de tudo, indagar-se pelo que está ocorrendo. Segundo Charlot, é necessário

[...] prestar atenção também ao que as pessoas fazem, conseguem, têm e são, e não somente àquilo em que elas falham e às suas carências. É, por exemplo, perguntar-se o que sabem (apesar de tudo) os alunos em situação de fracasso – o que eles sabem da vida, mas também o que adquiriram dos conhecimentos de que a escola procura prover-lhes. (CHARLOT, 2000, p. 30)

Isso significa que o professor deve voltar-se para a esfera do vivido. Perguntar-se pelo que está ocorrendo constitui uma volta à concepção de observação e experiência como condições constituintes da vida, tanto do docente como do aluno. Observar o aluno é, assim, um processo ativo também para o professor, que encontra novas formas de estruturar o mundo e o seu conhecimento em relação aos saberes dos alunos.

Como observa Charlot (2000), o saber se organiza no sujeito de acordo com as relações internas, por meio de sua confrontação com o mundo e com os outros. Nesse sentido, não há saber fora do âmbito social, pois, embora seja constituído como atividade, no sujeito, o saber é de natureza coletiva. É o resultado da atividade humana e se constitui por meio da relação do sujeito com o mundo e com a vida. Assim, não há saber, se ele não for confrontado com a sua construção coletiva, da mesma forma que não há saber se não existir uma relação do sujeito com o saber. Esse, segundo Charlot (2000), é o campo de possibilidades que a relação com o saber descortina para o processo educacional. Não se trata mais de uma apresentação de conteúdos validados pela ciência, mas de um processo que permita ao sujeito estabelecer uma relação de saber com o mundo.

#### CONSIDERAÇÕES FINAIS

A ciência moderna legou à educação uma concepção de conhecimento que afastou os sujeitos educacionais do mundo vivido. Da mesma forma que o conhecimento científico moderno acabou por separar-se da vida, também a educação se afastou do mundo vivido, tornando-se cada vez mais estranha às relações cotidianas.

Ao procurar separar-se do senso comum e das formas de saberes populares, a ciência moderna cunhou uma concepção de conhecimento cujos sentidos e significados ficaram restritos às autoridades científicas e acadêmicas. O mesmo processo que negou ao mundo da vida e aos saberes cotidianos o estatuto científico também excluiu todas as formas de saberes populares das escolas, e o ensino passou a dedicar-se exclusivamente ao conhecimento produzido pela ciência moderna.

Esse processo, que alienou o conhecimento científico da esfera da vida, também acabou por alienar os agentes escolares, que passaram a considerar os saberes trazidos pelos alunos e produzidos por suas comunidades como uma ausência de saber.

Nesse sentido, a contribuição de Charlot é fundamental para que se possa compreender que aquilo que se convencionou chamar de “fracasso” do aluno não pode ser concebido como uma ausência de conhecimento. Trata-se, antes, de uma incompatibilidade dos saberes produzidos pela coletividade e que constituem o mundo da vida dos alunos com um discurso científico alienado dessa realidade. A proposta de Charlot de compreender a relação com os saberes abre, assim, uma nova perspectiva para que se repense o processo educativo, restaurando, por meio da relação com o saber, a relação entre o conhecimento e a vida.

## REFERÊNCIAS

- ARENDDT, H. *A condição humana*. Tradução de Roberto Raposo. Rio de Janeiro-RJ: Forense Universitária, 2015.
- ARISTÓTELES. *Metafísica*. São Paulo: Abril Cultural, 1978. (Coleção Os Pensadores).
- CHARLOT, B. *Da relação com o saber – Elementos para uma teoria*. Porto Alegre: Artmed, 2000.
- CHARLOT, B. Desafios da educação na contemporaneidade: reflexões de um pesquisador. Entrevista com Bernard Charlot. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 36, p. 133-143, 2010. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1517-97022010000400012>.
- FERREIRA, A. B. de H. et al. *Novo Dicionário Aurélio da Língua Portuguesa*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1986.
- FOUREZ, G. *A construção das ciências*. São Paulo: Editora Unesp, 1995.
- GARCÍA HUERTA, L. G. Conocimiento. In: CERREZO, S. S. (dir.). *Diccionario de las Ciencias de la Educación*, Madrid: Editorial Santillana, 1995.
- HOUAISS, A.; VILLAR, M. de S.; FRANCO, F. M. de M. *Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.
- PLATÃO. *Teeteto*. Rio de Janeiro: Loyola, 2020.
- RISCAL, S. A. Algumas considerações sobre a escola de hoje: a indisciplina como processo educativo docente. In: RISCAL, S. A.; OLIVEIRA, B. A.; BALDAN, M. *A coordenação pedagógica e a gestão democrática*. São Carlos: Pixel, 2016.

## SOBRE OS AUTORES

**Sandra Aparecida Riscal** é graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual de Campinas – Unicamp e doutora em Educação também por esta Universidade. Atualmente é professora associada do Departamento de Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos – UFSCar. ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-5964-3586>.  
*E-mail*: [riscal@uol.com.br](mailto:riscal@uol.com.br).

**José Reinaldo Riscal** é bacharel em estatística pela Universidade de São Paulo – USP, mestre em Educação pela Universidade Federal de São Carlos – UFSCar e doutor em Educação também por esta Universidade. ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-5648-5498>.  
*E-mail*: [joseriscal2012@gmail.com](mailto:joseriscal2012@gmail.com).

*Recebido em 15 de fevereiro de 2021 e aprovado em 14 de julho de 2021.*

# Relação com o saber na escola. O olhar do não docente sobre a formação de si e do outro – Um olhar *estrangeiro*

Relationship with knowledge at school. The view of the non-teacher on the formation of self and the other. A foreign look.

<https://doi.org/10.34112/2317-0972a2021v39n82p55-71>

FLÁVIO CAETANO DA SILVA<sup>1</sup>

ANA PAULA GILAVERTÉ<sup>2</sup>

NATHÁLIA SUPPINO RIBEIRO DE ALMEIDA<sup>3</sup>

**RESUMO:** O olhar dos docentes, dos gestores escolares e coordenadores pedagógicos sobre o que ocorre na escola está presente em quase todos os artigos publicados, livros sobre a educação, resultados de pesquisas acadêmicas sobre o universo escolar. No entanto, o olhar daqueles que atuam nos serviços escolares, merenda, inspetoria, zeladoria e outros normalmente é ignorado, ao menos na maioria dos trabalhos que se conhece. Neste texto dá-se voz a esses trabalhadores que atuam na escola, que também educam crianças e, portanto, têm alma de educadores. Este texto reflete alguns resultados da pesquisa sobre Relação com o Saber (RcS) e tem como objetivo examinar a forma como os sujeitos aprendem o que sabem e como o expressam. A pesquisa foi baseada em narrativas autobiográficas, e seus resultados apresentam o modo como os não docentes veem a formação de crianças e jovens e participam dela em escolas públicas, no interior do estado de São Paulo. Identificou-se *alma docente* nesses trabalhadores. **PALAVRAS-CHAVE:** Relação com o saber; trabalhadores não docentes; constituição do sujeito aprendente.

**ABSTRACT:** The view of teachers, school managers and pedagogical coordinators on what happens at school are present in almost all published articles, books on education, results of

1. Universidade Federal de São Carlos – UFSCar – São Carlos - Brasil.
2. Universidade Federal de São Carlos – UFSCar – São Carlos - Brasil.
3. Universidade Federal de São Carlos – UFSCar – São Carlos - Brasil.

academic research on the school universe. However, the eyes of those who work in school services, meals, inspectors, janitors, and others are usually ignored, at least in most of the jobs we know. In this text, we give voice to those workers who work at school, who also educate children and who, therefore, have the soul of educators. This text reflects some results of the research on Relationship with Knowledge (RcS), aiming to examine how the subjects learn what they know and how they express it. The research was based on autobiographical narratives and presents as results how non-teachers see and participate in the education of children and young people in public schools, in the interior of the State of São Paulo. We have identified soul teachers in these workers.

**KEYWORDS:** Relationship with knowledge; non-teaching workers; constitution of the learning subject.

## INTRODUÇÃO

Este texto nasceu de uma experiência de dupla face. Uma refere-se à pesquisa intitulada “Relações com o saber e com a instituição escolar nos municípios de Hortolândia e Americana, SP”, que está em andamento, mas já com muitos dados disponíveis. A outra aborda o curso de especialização “Escola Pública: Relações com o saber que afetam projetos de vida e de trabalho”, que está terminando neste momento em que produzimos este texto. Ambas se juntam em um programa de formação baseado na perspectiva da relação com o saber (CHARLOT, 2000, 2009) e na biografização (DELORY-MOMBERGER, 2008). Nas experiências realizadas até o momento nos enredamos em um emaranhado de saberes construídos por sujeitos que vivenciam o cotidiano escolar e dele extraem sentidos para o aprender e para o viver. Desses sentidos, optamos por destacar o olhar daqueles que não são docentes, mas que atuam na escola e, de alguma forma, participam da formação dos alunos.

Escolhemos relatos de três mulheres que nos oferecem um olhar estrangeiro (BASTOS, 2019), um olhar daquele que participa da formação, mas que não é docente. Assim como Carl Ernest Zeuner, pintor alemão radicado no Brasil, que ilustrou a escola brasileira das primeiras décadas do século XX, mostrando o que não víamos, em nossa pesquisa fomos surpreendidos por essas três mulheres que veem a escola de um ponto de vista que não conhecíamos. Descobrimos, no meio do caminho da pesquisa, que uma delas já foi professora e deseja voltar a atuar na profissão. Quanto às outras duas, embora formadas em Pedagogia, não são professoras. Ao menos não na profissão, mas no coração. Gente que, desejando trabalhar como

docente na escola pública, fez o curso de formação de professores – a Licenciatura –, prestou concurso, mas admitiu, ainda que provisoriamente, atuar em vaga obtida em outro concurso, para funções distintas na escola. Vamo-nos nos referir a três mulheres: uma inspetora de alunos, uma cozinheira e uma servente (limpeza) que foi professora em sua cidade de origem. As três têm alma de professora.

Ao pedir às três profissionais da educação que escrevessem suas trajetórias de vida e formação, buscando centrar-se no papel da escola e na relação com o saber, obtivemos narrativas de vida, narrativas de profissão, narrativas de si – o retrospecto interior do sujeito que se constitui na relação com o outro. Narrar a si mesmo pressupõe um corpo que experiencia o mundo. Um corpo que interage e age, um corpo que reflete sobre a sua própria formação como conhecimento, modificação e transformação de si na relação consigo mesmo e com o outro.

Autonarrar-se apresenta um leque de possibilidades vastas, de histórias de vida, de histórias em processo de formação, de desejos, anseios, percalços, obstáculos, êxitos, sucessos e mudanças de trajetórias de sujeitos inacabados, que refletiriam a sua própria construção do vir a ser, do tornar-se, enquanto indivíduo de análise sociológica que se insere no *ethos* da constituição de si.

Qual seria esse projeto de si que se interpõe ao sujeito com o objetivo de se autoconstituir? Que nuances comporiam a busca contínua do tornar-se naquilo que é? Que narrativas de vidas se apresentam, quando o sujeito se debruça a pensar sobre si e sobre seu percurso de formação? Narrativas de sujeitos adultos envolvidos com a educação inserem-se neste projeto que apresenta três produções individuais realizadas como proposta de biografização de si, desenvolvidas como exercício autorreflexivo realizado durante o curso de Pós-graduação *Lato sensu* em Educação, ofertado pela UFSCar – São Carlos, sob o enfoque da temática “Relações com o saber que afetam projetos de vida e de trabalho na escola pública”, no ano de 2020.

Histórias de vidas que refletem processos de formação e expectativas de si, na tentativa dos sujeitos de pensar sobre si próprios, suas escolhas e decisões. Mas também compõem um exercício reflexivo que se espraia para quem observa, analisa, lê e relê os discursos enunciados pelo outro. Exercício este a que nos propomos, tentando, por uma via muito subjetiva, ponderar as percepções e as nuances que compõem estas *narrativas de vida e narrativas de trabalho*. Um discurso individual de pessoas que se narram a si mesmas e que evidenciam a episteme de uma época em que se busca, pela via da retrospectão sobre o passado, o projetar-se para o futuro.

## NARRAR-SE A SI MESMO: TRAJETÓRIAS DE VIDA E DE FORMAÇÃO

Pensar sobre as trajetórias de vida e de trabalho é tentar refletir não apenas sobre o indivíduo e o seu percurso, mas também é pensar sobre a episteme de uma época que permeia a constituição do sujeito e dá corpo a uma construção subjetiva, no sentido de uma releitura da realidade social do ponto de vista do sujeito que narra a si. Perpassa também do ponto de vista do pesquisador que se debruça sobre esta análise na tentativa de apreensão do outro, enquanto sujeito do mundo, fruto das interações sociais. A relação com o saber pressupõe processos de hominização, singularização e socialização (CHARLOT, 2008, 2020), em que as narrativas se tornam formas de inteligibilidade do nosso próprio tempo, referenciadas sobre as formas de relações de poder e saber que compõem a biografização de si e da perspectiva de *humano* que desejamos formar.

A autobiografização, a escrita narrativa de si, marcaria não apenas histórias de vidas de pessoas em seu cotidiano, mas também as formas como estas se veem, em uma relação consigo marcada por percalços, conflitos, idealizações, rupturas, formando a experiência de si, enquanto reflexo e espelhamento de uma época. Traduz-se sobre a dinâmica temporal e cronológica, em períodos de lembrar, de acessar memórias e destacar projetos futuros, revisitando a própria versão de si, como possibilidade de dar continuidade a um projeto futuro, tendo em vista o vir a ser.

Na visão do pesquisador que se debruça sobre esta análise, compõe-se uma relação estabelecida pela via subjetiva, imposta sobre a narrativa do outro, a heterobiografização (DELORY-MOMBERGER, 2014), como exercício de inteligibilidade discursiva. Cada época traduz seus próprios valores, ofertados consciente ou inconscientemente aos sujeitos, que captam, em uma malha biopolítica e bioética, a estética da constituição de si, em um movimento ontológico do projetar-se.

No mundo do adulto, o projeto de si representaria o ápice de um percurso que demarcaria o investimento de si, como concretização de metas e objetivos tanto da vida pessoal quanto da vida profissional. Representa também a institucionalização do sujeito, assim como a sua própria desinstitucionalização ou reinvenção das formas de si.

A enunciação do projeto de si pelos autores dos relatos apresentados neste texto permite conhecer a forma como o sujeito observa a si próprio, como adota estratégias de ação e como desenvolve projetos de formação, de trabalho, de relações familiares e interação social. Nas narrativas, este projeto representa um balanço reflexivo do próprio

sujeito em constante transformação. Narrar-se envolve a expectativa do sujeito de se autocompreender do ponto de vista da sua vida cotidiana, das dificuldades e dos sucessos em uma hermenêutica, enquanto inteligibilidades do sistema de interpretação do projeto de si. Perspectiva que privilegia a abordagem biográfica, em que se destacam os processos de formação de pessoas, em um movimento, ao mesmo tempo, retrospectivo e prospectivo, em que o indivíduo volta o olhar para si mesmo como sujeito de uma aprendizagem em curso, do acesso ao passado com perspectiva de futuro:

Toda narrativa de um acontecimento, ou de uma vida é, por sua vez, um ato, a totalização sintética de experiências vividas e de uma interação social. Uma narrativa biográfica não é um relatório de “acontecimentos”, mas uma ação social pela qual o indivíduo retotaliza sinteticamente a sua vida (biografia) e a interação social em curso (a entrevista), por meio de uma narrativa-interação. A narrativa biográfica conta uma vida? Diríamos que antes narra uma interação presente por intermédio de uma vida. (FERRAROTTI, 2010, p. 46)

Para as narrativas de si, propomos conhecer três relatos de diferentes trajetórias de vida, de formação e de trabalho, que evidenciam escolhas, temas marcantes e acontecimentos significativos da biografização enunciada pelos sujeitos. Subdividimos a análise em dois momentos: as *narrativas de vida* e as *narrativas de trabalho*, visando conhecer o projeto de si e o percurso de formação dos indivíduos. Evidenciamos que existiria uma apropriação do social que se retraduz sobre comportamentos, aspirações, desejos e práticas que compõem os processos de subjetivação, caracterizando o que os sujeitos enunciam sobre si mesmos. Por meio dessa apropriação e interação, os fragmentos discursivos enunciam dinâmicas de vida, escolhas, lugares comuns e esquemas de ação.

Nas *narrativas de vida*, observa-se a memória (JOSSO, 2010) de acontecimentos marcantes da infância, do contexto familiar, das dificuldades e de obstáculos a serem superados como propostas do percurso de formação. Uma biografização, enunciada por meio da reflexão sobre elementos que marcariam não só obstáculos e rupturas, mas tentativas de superação enunciadas na forma de retrospectiva sobre os descaminhos da vida, visando à inserção do sujeito em um jogo social considerado necessário para a realização do projeto de si (DELORY-MOMBERGER, 2011). Vamos aos relatos das três mulheres com alma de professora:

## RELATO 1

*Tenho 42 anos, dois filhos e sou casada, nasci em São Paulo - SP, mudei para a Bahia com meus pais quando tinha 2 anos, permaneci no estado nordestino por um longo tempo, após este período decidi me mudar para Americana –SP [...]; arrumei serviço em uma fábrica; no ano de 2000 me casei, no início foi tudo muito difícil para nós. O meu esposo sempre foi muito esforçado, trabalhando muito para o sustento da família, 2004 foi um ano vitorioso, de muitas alegrias, tive o meu primeiro filho e com isso surgiram algumas dificuldades. No ano de 2011 prestei um concurso para cidade de Americana, no qual passei para o cargo de inspetora escolar, foi um grande desafio, pela falta de conhecimento na área, porém não se tornou um obstáculo devido a minha grande vontade de vencer; e alguns anos depois, para completar meu currículo profissional, me formei em Pedagogia.*

## RELATO 2

*Minha infância até a adolescência morei no sítio com meus pais e meus três irmãos. Meus pais com toda dificuldade financeira nos incentivaram a concluir o ensino fundamental. As séries iniciais estudei em uma escola municipal rural. Morava três quilômetros de distância. Tinha que ir a pé. Passava por pastos, rios, depois a estrada de terra.*

*Passei por vários desafios. Era uma escola bem pequena, Escola Municipal Getúlio Vargas, duas salas de aula. De manhã estudavam os terceiros e quartos anos, à tarde os primeiros e segundos anos. Tinha uma cozinha bem pequena, onde a dona Brasilina fazia nosso lanche, lembro dela com muito carinho. Não tive dificuldades na alfabetização, mas a tabuada, quanta dificuldade para aprendê-la!*

*[...]Chegado o momento de ir para cidade (Cianorte PR), concluir o ensino fundamental. Muitas dificuldades, vários desafios, Escola Estadual Princesa Isabel tinha o ensino fundamental completo, várias salas de aula, para mim, gigantesca! Fiquei apavorada, insegura, com medo. Um professor para cada disciplina, vários livros, cadernos....*

*Tive muita dificuldade para acompanhar tudo aquilo, quanta mudança! Por dois anos fiquei retida na quinta série, era muito imatura. Mas com toda dificuldade financeira, meus pais insistiram na minha vida escolar. Não foram dois anos perdidos, foram de grande valia. Me tornei uma adolescente mais forte e segura dos meus atos. Para chegar até a cidade*

*caminhava aqueles mesmos três quilômetros, depois mais nove de carro, perua Kombi da prefeitura, mas tinha que pagar. O material era comprado, o uniforme completo era obrigatório. Em meio a tantos obstáculos concluí o ensino fundamental.*

### RELATO 3

*Sobre vida e educação na formação escolar. Em minha formação escolar sempre tive muitas dificuldades, barreiras em relação às conquistas alcançadas. Enfrentei conflitos, mas tudo isso com superações, é claro que, durante alguns tempos de toda carreira profissional, alguns de nós enfrentamos desafios. Na área da educação e também em outras áreas de aprendizagens.*

*No trabalho e nas práticas educativas, encontramos as barreiras, as dificuldades; os conflitos enfrentados foram tratados de forma humana, em condições emocionais, físicas e culturais que promoveram muitas mudanças ao longo da minha carreira profissional, também no desenvolvimento pessoal e intelectual. O objetivo é construir sujeitos competentes, sempre com soluções e perseverança, habilidades para desenvolver e avançar nas atividades educacionais.*

*Sobre os aspectos da formação escolar na prática, o papel do educador é de transmitir, e instruir um conhecimento, com o qual, reconhecendo e ampliando o aspecto do saber, não esquecendo de sempre utilizar o vocabulário dos conteúdos, para expressar tudo aquilo que aprendeu para alcançar o seu objetivo proposto em sala de aula. O processo educacional de ensinar e aprender, é uma criação que se apoia numa ampliação de técnicas variáveis de conhecimento, que requer qualificação, perseverança e responsabilidades do professor e dos alunos no dia a dia. Principalmente nos conflitos em salas de aulas, isso motiva a encontrar soluções para todos os envolvidos na comunidade escolar: pais, professores e responsáveis.*

*Compreendendo os conceitos básicos na minha vivência escolar já presenciei manifestações em forma de erros; a meu ver, em alguns casos acompanhado de um sentimento de conflitos e até de contradições, isso ocorre quando o aluno não se dá conta que a aplicação de uma determinada atividade não está sendo levada a um resultado avaliativo por ele esperado, que ele é julgado como insatisfatório, do seu ponto de vista e compreensão, isso provoca desequilíbrios inevitáveis, que requerem ajustes e modificações do seu meio em termos de assimilação. Será fácil entender que em ambas as partes pode haver um desequilíbrio emocional.*

*Nesses casos cabe uma mediação que possibilite um comportamento mais controlado e equilibrado, ações determinadas por escolhas prévias e bem planejadas, permitindo que se levem em conta o psicológico dos envolvidos e o nível de compreensão do aluno, tornando satisfatória a capacidade de atenção e o controle voluntário do sujeito sobre sua aprendizagem.*

A escola que se apresenta nos relatos é aquela dos sonhos. Sonha-se em ir à escola. Sonha-se em estar na escola. Sonha-se em aprender na escola. O que esses sonhos nos dizem? De saída, chama-nos a atenção que a escola nem sempre está ao alcance das mãos. Ao menos não de uma parcela significativa da população, que vive em horizontes nos quais a escola, sua linguagem, seu mundo, suas possibilidades, são utopias que alimentam as peripécias que cada família que se vê presa a esses limiares enfrenta. Não se trata apenas de escolhas. Trata-se de não ter escolhas, ao menos no que se refere à mudança daquela linha distante que se interpõe entre nós, nossos familiares e o mundo que nos escapa. É esta impressão que nos ocorre, quando lemos esses relatos e pensamos em muitas famílias que, para chegarem à escola, mesmo hoje em dia, ultrapassam limites que desconhecemos. E labutam no cotidiano para manter seus filhos no intramuros, apesar de muitas circunstâncias dizerem o contrário.

Um dos temas geradores dos relatos apresentados acima é a infância e a superação de situações de dificuldades, seja da condição socioeconômica da vida familiar, seja das condições impostas para se ter acesso e permanecer na escola. Conseguir finalizar as etapas de ensino apresenta-se como um percurso formativo, da infância ou da adolescência, em que o sujeito se esforçaria para conseguir uma aceitação social, traduzida no contexto familiar como uma retribuição do esforço dos pais para manter os filhos na escola. Em um segundo momento, o percurso formativo seria um esforço pessoal para concretizar aprendizagens e superar barreiras físicas e emocionais para se chegar à escola, vencer desafios, medos e incertezas.

A escola está destacada, nos três relatos apresentados, como lugar comum, assumindo a primazia da memória da infância e da adolescência, que concorreria com o ambiente familiar como ponto central das memórias infância e da adolescência, e como o lugar comum da formação das expectativas de um projeto de si.

As situações vivenciadas na experiência escolar mobilizam sensações diversas: de recordações da merendeira e do lanche gostoso do recreio a recordações de sentimentos de medo, incerteza e incapacidade que serviram como força motivadora para superar desafios e situações de fracasso escolar, objetivados pelos próprios sujeitos como uma necessidade de adaptação ao contexto escolar e da sua própria

inserção social. A instituição escolar representa, nos relatos destacados, um ambiente não só de consolidação de aprendizagens e conhecimentos, mas também de normalização de condutas em que se exigia dos sujeitos uma remodelagem considerada necessária para sua adequação não apenas ao espaço escolar, mas também, para uma adequação posterior, necessária ao ingresso no mundo do adulto (FOUCAULT, 2009, 2013).

Percebe-se, nas *narrativas de vida*, a busca pela autonomização, associada a um movimento de responsabilização pelos caminhos adotados na constituição do projeto de si, que podem ser traduzidos pelo discurso da aceitação e da conformidade com a vida familiar e, ao mesmo tempo, pela busca de caminhos alternativos, como mudança de cidade ou de escola, realizada na infância ou na adolescência. Na vida adulta, esta conformidade seria expressa pelas tentativas de um novo emprego, pela retomada dos estudos em uma universidade ou pela constituição de uma nova família, seja pelo matrimônio, seja com o nascimento dos filhos. Autonomização de percursos de formação, como projetos familiares e projetos de trabalho associados ao projeto de si:

Quer se jogue num plano material (autonomia financeira ou abandono da casa familiar e até mesmo da região ou do país), num plano sociocultural (distanciamento do estilo de vida familiar ou abandono do estatuto social de origem por meio de uma escolha profissional ou ainda abandono da religião da infância e da adolescência), ou no plano psicológico (controle das emoções, partida em busca de uma nova visão do mundo ou aprender a pensar a própria cabeça), o jogo da autonomização desejada face a uma conformização esperada pelo meio ambiente é o “motivo” mais representativo dos processos de formação. (JOSSO, 2010, p. 74).

A concretização do projeto de si no mundo do trabalho relaciona-se com a possibilidade de complementar o processo de autonomização iniciado na infância ou na adolescência e com a possibilidade de independência profissional e pessoal. Representaria a constituição de si, em que concorrem, para a escolha profissional, influências tanto do contexto familiar, das experiências da infância e da adolescência como das exigências do nosso próprio tempo.

Exigências essas que, no contexto contemporâneo, estabelecem requisitos de ordem econômica, social e cultural, vinculados às prerrogativas da sociedade capitalista, alinhadas à lógica neoliberal que, sob uma ótica globalizada, propõe metas de modernização econômica e social, eficácia e qualidade da produção, autonomia e

corresponsabilidade das ações. Dos sujeitos, exigem-se eficácia, êxito, autonomia, responsabilidade e aprimoramento de forma constante, em um movimento de interligação do global ao nível local, como metas de produção individual e coletiva. Nesta esfera, os indivíduos se normalizariam, atendendo à *episteme* da contemporaneidade, que precisaria de “trabalhadores cada vez mais reflexivos, criativos, responsáveis, autônomos – e, também, de consumidores cada vez mais informados e críticos” (CHARLOT, 2008, p. 21). Os sujeitos experienciarão, em um movimento de incompletude, a necessidade ontológica do projetar-se. Incompletude que atuaria como força motriz impulsionadora da perseguição de uma completude inacabada do projeto de si.

Nas *narrativas de trabalho* destacam-se modelos almejados de ascensão profissional e pessoal, em específico voltados ao contexto educacional. O percurso do cotidiano interpenetra os processos de formação iniciados na fase escolar e acadêmica e atua como processo de espelhamento da chamada “cultura professoral”, em que se pode observar a idealização do sujeito docente e da representatividade desta função, projetada como meta, realização de um sonho ou conquista realizada, norteadas por uma aura de inspiração, de saber e conhecimento, mas também por percalços, conflitos e contradições que comporiam as perspectivas de autorrealização de si como projeção acadêmica e profissional:

Doravante, o fato de ter ido à escola, ter estudado até certo nível de escolaridade, ter obtido um diploma abre perspectivas de inserção profissional e ascensão social. Com efeito, estudos e diplomas permitem conseguir empregos gerados pelo desenvolvimento econômico e social e pela expansão da própria escola. Começa a se impor um novo modelo de ingresso na vida adulta, modelo esse que articula nível de estudos a posição profissional e social. (CHARLOT, 2008, p. 19)

Percebe-se, ainda, o desenvolvimento de uma autocobrança pessoal para se constituírem como sujeitos competentes, qualificados e perseverantes, capazes de adequar-se à lógica de progresso individual e profissional. Os sujeitos enunciam-se por meio de uma mescla de experiências privadas e experiências públicas de vida, entrecruzando *performances* da vida familiar e materna com o desempenho das funções profissionais. Uma biografização em que se traduzem relatos de uma biografia educativa, no sentido experienciado em suas percepções sobre a importância da educação para si próprios enquanto norte influenciador do projeto de si.

A escola e os profissionais docentes são referenciados como modelos de escolha profissional e de vida, uma vez que são evocados como instituição e personalidades centrais da constituição do estudante. Desempenham, na visão dos autores dos relatos, papéis fundamentais na condução dos estudantes, conforme as exigências e os requisitos inerentes ao sistema escolar, nas relações de saberes, na produção de conhecimentos e no estabelecimento de vínculos socioafetivos, promotores de uma ligação emocional significativa com os estudantes.

As narrativas analisadas destacam a idealização da figura docente, projetada como meta a ser constituída, permeada de sentimentos de angústia e frustração, seja pela não concretização do exercício docente, seja pelos percalços do cotidiano do contexto escolar:

A biografia do adulto se constrói, com efeito, em um ambiente social no qual o fator econômico desempenha, em nossos dias, um papel preponderante. Não é, pois, surpreendente que o horizonte biográfico seja incitado a se modificar. A cronologia de vida balizada por etapas inscritas na organização social, como aquela do tempo da formação profissional, do primeiro emprego ou da idade de aposentadoria, dá lugar a uma existência submetida a escolhas cada vez mais complexas e cujo arranjo se faz de maneira mais aleatória. Os diplomas não garantem mais o acesso a um posto de trabalho. O desemprego fragiliza o emprego e o torna cada vez mais inacessível. O fim da vida profissional acontece cada vez mais cedo, em um momento em que inúmeros adultos têm dificuldade de encontrar alternativas satisfatórias. (DOMINICÉ, 2006, p. 347)

Partindo da constatação de que os parâmetros de compreensão da problemática que envolve a questão das relações com o saber situam-se num universo repleto de percepções retóricas e superficiais, Charlot (2000) nos convida a analisar essas relações por uma perspectiva que se contraponha a discursos infundados, servindo-nos do aprofundamento em abordagens que façam uma leitura livre de aspectos exclusivamente negativos do fenômeno em questão.

Segundo Charlot (2000), a relação com o saber se estabelece no âmago da multiplicidade de conexões de aprendizagem que o sujeito concretiza com o mundo, com o outro e consigo próprio. Uma forma de relação histórica, cultural e temporal que carrega as marcas e os significados do tempo em que se inscreve e, como tal, caracteriza-se pelo fato de que aprender ou não se apropriar de um saber não tem o mesmo significado para todos e todas, pelo contrário. Imbricadas nesse

processo, estão as questões de identidade, as questões sociais, as questões políticas, que implicam em diferentes construções e concepções. A esse respeito, Charlot (2000, p. 72) destaca que “[...] qualquer relação com o saber comporta também uma dimensão de identidade: aprender faz sentido por referência à história do sujeito, às suas expectativas, às suas referências, à sua concepção de vida, às suas relações com os outros, à imagem que tem de si e à que quer dar de si”.

O reforço das relações com o saber se estabelecem, assim, no aflorar das singularidades humanas, das peculiaridades individuais e das vontades coletivas, que ditam caminhos e projetos pessoais a partir de seus interesses e conveniências, conduzindo o sujeito a uma dimensão social das relações com o saber que o motivam a lhes atribuir significados atrelados às convenções sociais marcadas pela exterioridade dos padrões impostos ao sujeito esperado. Por tal razão, discursos como o da constante necessidade de ascensão social, o da importância da escalada financeira e da formação de um cidadão completo, por exemplo, se tornam cada vez mais frequentes e se tornam os principais norteadores dos projetos de si, dos desejos pessoais e da significação que se atribui ao saber.

Essa maneira de compreender as relações com o saber as inscreve na própria condição humana estabelecida desde o nascimento, momento em que o sujeito já desperta para a vida submetido à necessidade de aprender, de conhecer. Por meio das experiências dentro e fora da escola, pouco a pouco, toma contato com as mais diversas aprendizagens e conhecimentos sobre múltiplas áreas. É nesse espaço-tempo de vivências que as relações com o saber tomam forma e propulsionam o sujeito na direção do aprender, que, por sua vez, mobiliza-se pelos sentidos que atribui a essa ação, assumindo inúmeras possibilidades de significados.

Apesar de, em um primeiro momento, os estudos sobre as relações com o saber na escola remeterem os olhares dos alunos, vale destacar que o universo escolar e suas prerrogativas compreendem os papéis desempenhados por vários atores sociais, o que nos permite voltar os olhos a outras análises, envolvendo, inclusive, servidores escolares não docentes, que, da mesma maneira, cumprem um papel na formação e nas relações que se estabelecem no universo em menção. É justamente nesse contexto histórico e social e de (con)vivência que as histórias de vida, narrativas pessoais e projetos de si, se encontram e se definem no entrecruzamento de expectativas, discursos e produções que permeiam o regime de verdades que orienta ações, comportamentos e pensamentos.

A multiplicidade dos atores sociais não docentes que compõem o cotidiano escolar e participam do processo educativo ali engendrado demanda a compreensão sobre a relevância de seu papel nesse percurso, mas, para além do destaque para sua relação com a formação do aluno, há um aspecto vivencial desses atores que os submete ao compromisso e à busca por um saber-fazer que não apenas define sua atuação profissional, mas produz sua identidade e posição diante de uma escala hierárquica minuciosamente articulada para a manutenção da arquitetura política que define o lugar que cada qual deve ocupar.

É nesse sentido que as narrativas de vida advindas desses atores podem indicar os caminhos e as ações que desempenham para construir um projeto de si que, submetido a um regime de verdades constituído por uma rede de poder e aceitação, possa embasar-se em discursos produzidos para perpetuar uma ordem e defini-la como supostamente ideal, adequada e esperada. Esse panorama não se faz diferente no campo das narrativas de trabalho que, da mesma maneira, contemplam em si os (des)caminhos definidos para controle e direcionamento das atividades profissionais do sujeito, do dever de subordinação e da limitação de uma autonomia cuja efetiva existência permanece questionável.

No ritmo constante e organizado desse processo de subjetivação, os sujeitos escolares (o que inclui os não docentes) desempenham seu papel de maneira orquestrada, voltada para a legitimação do sistema que se instaura nos mínimos detalhes, seja de forma visível ou não. Cada qual é adestrado para conceber como seu o lugar que lhe é posto – ou melhor, o lugar esquadrinhado no contexto de um coletivo de supostos semelhantes a partir do que ditam as semelhanças. Nessa articulação viciosa, o servidor não docente pode assumir percepções sobre si e sobre os seus pares para considerar-se produtor de um trabalho que possa ser classificado como correto e adequado quando sua atividade se torna capaz de inscrever e manter cada qual em seu lugar, sem insurgências e com comportamentos esperados.

Definir se este servidor atende adequadamente às suas funções – dentre outros elementos, como por exemplo, seu lugar no campo, as técnicas de disciplinamento que o envolvem e seu contexto sócio-histórico-cultural – depende da maneira como tais funções são concebidas, de como se produziram as concepções acerca de qual a função própria de seu cargo e da posição que ocupa em razão dele. Dessa forma, o julgamento sobre seu trabalho não é imparcial, pois carrega consigo as marcas das relações de poder e saber que o permeiam dentro e fora da escola.

Nesse sentido, as características e os discursos que compõem ativamente a produção de subjetividades, pouco a pouco, se tornam legítimos e se justificam pela própria necessidade de que o servidor não docente ocupe seu lugar no campo escolar. O paradigma escolar institucionalizado e construído sobre as bases do controle e do poder tende a se apresentar como um mecanismo de seleção que classifica bons e ruins, inteligentes e não inteligentes, mais abastados e menos abastados, disciplinados e indisciplinados; o que não se aplica exclusivamente aos alunos, mas a todos os demais atores enquanto parte desse universo.

O sujeito servidor não docente (assim como todos os demais) é um resultado do entrecruzamento dos campos narrativos que se pulverizam no universo escolar e, como produto dessas múltiplas possibilidades, pode assumir as mais diversas facetas, a depender do conteúdo discursivo engendrado em cada situação. E, apesar das pistas sobre a produção que mobiliza a constituição desse sujeito enquanto apenas uma parte de um todo minuciosamente arquitetado para manter e ampliar poderes nas mais diferentes relações, tomar essa ideia depende, mais que de uma reflexão, de uma autodesconstrução que enfrente a possibilidade de o não docente desvencilhar-se das amarras discursivas que o mantêm submisso aos argumentos universais, à continuidade dos mecanismos de controle e disciplinamento e à invariância de concepções sobre si e sobre o outro na escola.

A escola é um lugar que requer uma forma de distanciamento para com a experiência cotidiana. O que, nesta, é situação vivenciada e contextualizada, objeto do meio ambiente, torna-se, na escola, objeto de pensamento, de discurso, de texto. Ademais, a escola fala aos alunos de objetos que não se encontram no mundo cotidiano deles e, às vezes, em nenhum mundo sensível e leva-os para universos que apenas existem no pensamento e na linguagem. Sendo assim, a escola é fundamentalmente um espaço de palavras que possibilitam a objetivação do mundo e o distanciamento para com ele e que abrem janelas para outros espaços e tempos, para o imaginário e o ideal. Além disso, a escola é um lugar onde a própria linguagem vira objeto de linguagem, de segundo nível: na escola, fala-se sobre a fala. (CHARLOT, 2008, p. 30)

Colocada a questão no contexto específico dos servidores não docentes, extrai-se a dimensão identitária da relação com o saber que se estabelece em suas vivências, dimensão essa que contempla em si os aspectos circunstanciais de seu tempo de ser, estar e (auto)narrar. O processo que conduz à construção de relações de saber com o

mundo, com o outro e consigo é parte de um discurso formativo que legitima as práticas e os comportamentos que, no plano simbólico, se estabelecem sob a justificativa da ascensão e da responsabilidade social que supostamente possuem, mas, no campo do regime de verdades, consolidam a escala hierárquica de poder que enreda as afinidades e define as vontades, distanciando-se da compreensão acerca da relação com o saber que cada qual efetivamente necessita construir, de acordo com suas possibilidades, crenças e dificuldades específicas enfrentadas cotidianamente.

#### CONSIDERAÇÕES FINAIS

O olhar estrangeiro é aquele que olha de fora para dentro. Está dentro, mas está fora ao mesmo tempo. É um olhar que incomoda *quem é de dentro*. Por vezes nos sentimos invadidos em nossa privacidade. ‘O que *ele* quer?’ Por vezes nos esquecemos de que *ele* tem nome. Parece que estamos sempre a perguntar, para nós mesmos e nas rodas de conversa no horário de café, na escola, o que *ele* quer? Parece que estão sempre nos espreitando. Estamos desatentos, pois *ele* está sempre ali, disposto a nos ajudar, a nos acompanhar, a nos socorrer em momentos de correria e labuta com as crianças. São braços e pernas *amigos* nessas horas. Mas têm coração? Têm alma? Sim. E é alma de professora. Das muitas vezes com que nos deparamos com essas mulheres dentro da escola, estão sempre de passagem. Estão sempre atrás de resolver alguma coisa, algum problema, de atender algum pedido. Em que pensam? O que desejam? Como veem a formação das crianças, pois, no limite, sabemos que têm família, filhos, e que desejam algo para eles. Mas o que desejam para as *nossas* crianças, aquelas que são nossos alunos? Como se relacionam com elas?

Nos relatos colhidos ao longo da pesquisa, descobrimos um universo de que mal suspeitávamos. As três mulheres estão ali, todos os dias, trabalhando e torcendo para tudo dê certo. Sofrem pelos problemas que a escola enfrenta, sem mesmo saber com certeza o que está havendo, mas já sabendo que os desafios são enormes no dia a dia da escola. Recolhem pedaços de conversas e de vidas pelos corredores, às vezes percebem algumas lágrimas escondidas, outras vezes não tão escondidas assim. Normalmente sofrem caladas pelas companheiras de trabalho, aquelas que são professoras da escola, pelo diretor, pela coordenadora pedagógica. Partilham histórias de vida e de trabalho, embora, provavelmente sejam pouco ouvidas, principalmente no que concerne à formação, ao aprender das crianças. Talvez seja um pouco isso. Olham as crianças apenas como crianças e não como alunos. Aquelas que se põem no colo, as mais novas,

aquelas que não têm agasalho, aquelas que vêm com uma fome de leão para a escola, se deixar lambem o prato na refeição que lhes oferecemos no almoço.

Talvez, olhem para nós, professores e professoras, e digam: coitadas, tanto trabalho e muitas vezes não é valorizado.

## REFERÊNCIAS

- BASTOS, M. H. C. Um olhar estrangeiro para a escola brasileira. Carl Ernst Zeuner desenhando quadros murais. (Revista do Ensino/RS, 1963-1969). *Cadernos de História da Educação*, Uberlândia, v. 18, n. 2, p. 406-424, ago. 2019. Disponível em: <http://www.seer.ufu.br/index.php/che/article/view/50292/26750>. Acesso em: 08 fev. 2021.
- CHARLOT, B. *Da relação com o saber*. Elementos para uma teoria. Trad. Bruno Magne. Porto Alegre: Artmed, 2000.
- CHARLOT, B. O professor na sociedade contemporânea. *Educação e Contemporaneidade* – Revista da FAEEBA, Salvador, v. 17, n. 30, p. 17-31, jul./dez. 2008. Disponível em: [http://www.janehaddad.com.br/arquivos/Bernard\\_Charlot.pdf](http://www.janehaddad.com.br/arquivos/Bernard_Charlot.pdf). Acesso em 26/09/2020.
- CHARLOT, B. *A relação com o saber nos meios populares uma investigação nos liceus profissionais de subúrbio*. Porto: CIEE; Livpsic, 2009. (Coleção Ciências da Educação, n. 5).
- CHARLOT, B. *Educação ou barbárie*. Uma escola para a sociedade contemporânea. São Paulo: Cortez, 2020.
- DELORY-MOMBERGER, C. *Biografia e Educação*. Prefácio de Pierre Dominicé. Trad. Maria da Conceição Passeggi, João Gomes da Silva Neto, Luis Passeggi. Figuras do indivíduo-projeto. 2. ed. Natal, RN: UFRN, 2008.
- DELORY-MOMBERGER, C. Narrativa de vida: origens religiosas, históricas e antropológicas. *Revista Educação em Questão* – UFRN, Natal, v. 40, n. 26, p. 31-47, 15 jun. 2011. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/article/view/4039>. Acesso em: 23 ago. 2020.
- DOMINICÉ, P. A formação de adulto confrontada pelo imperativo biográfico. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 32, n. 2, p. 345-357, maio/ago. 2006. Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=29832210>. Acesso em: 23 jul. 2020.
- FERRAROTTI, F. Sobre a autonomia do método biográfico. In: NÓVOA, A.; FINGER, M. (Org.). *O método autobiográfico e a formação*. Natal, RN: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2010. p. 33-57.
- FOUCAULT, M. *Vigiar e punir*: nascimento da prisão. Org. e trad. Raquel Ramallete, Petrópolis: Vozes, 2009.
- FOUCAULT, M. *Microfísica do poder*. Org. e trad. Roberto de Machado, 26. ed. São Paulo: Graal, 2013.
- JOSSO, M-C. Da formação do sujeito. Ao sujeito da formação. In: NÓVOA, A.; FINGER, M. (Org.). *O método autobiográfico e a formação*. Natal, RN: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2010. p. 59-79.

SOBRE OS AUTORES

**Flávio Caetano da Silva** é professor do Departamento de Educação da UFSCar-São Carlos, atuando na graduação e na Pós-Graduação nas áreas de Formação continuada de gestores escolares e educadores em geral.

ORCID ID: <http://orcid.org/0000-0002-1779-8229>.

*E-mail:* [flaviocaetano@ufscar.br](mailto:flaviocaetano@ufscar.br).

**Ana Paula Gilaverte** é professora da rede estadual de Minas Gerais, na cidade de Poços de Caldas. Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFSCar.

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-3438-4439>.

*E-mail:* [anapaulagilaverte@gmail.com](mailto:anapaulagilaverte@gmail.com)

**Nathália Suppino Ribeiro de Almeida** é professora da rede municipal de ensino de Ribeirão Preto, SP e professora do Centro Universitário Unifafibe (Centro Universitário de Bebedouro), SP. Doutora em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da UFSCar.

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-9880-8758>.

*E-mail:* [nsuppino@gmail.com](mailto:nsuppino@gmail.com)

*Recebido em 16 de fevereiro de 2021 e aprovado em 14 de julho de 2021.*



# As relações com os saberes no processo de orientação acadêmica de professoras-pesquisadoras de educação física escolar

## Relationships to knowledge in the academic advising process of school physical education teachers-researchers

<https://doi.org/10.34112/2317-0972a2021v39n82p73-90>

LUCIANA VENÂNCIO<sup>1</sup>

CYNTIA EMANUELLE SOUZA LIMA<sup>2</sup>

EMMANUELLE CYNTHIA DA SILVA FERREIRA<sup>3</sup>

**RESUMO:** O processo de orientação no campo acadêmico é permeado por relações de poder, hierárquicas e institucionalizadas, que valorizam os saberes de orientadores(as) em detrimento dos saberes de orientandos(as). Há também interseccionalidades nessas relações, como questões étnico-raciais, de gênero e classe social. Reconhecer essa complexidade relacional implica na reflexão sobre pautas específicas da justiça social – como o antirracismo, o antissexismo e o anticapitalismo – na formação de professores(as)-pesquisadores(as). Neste artigo, três coautoras – uma orientadora e duas orientandas – que investigam a noção de relação com o saber analisam as suas próprias relações com os saberes em um processo de orientação acadêmica. O objetivo é situar as reflexões sobre as escolhas metodológicas baseadas nas narrativas de saberes das três professoras-pesquisadoras. A temática abrange aproximações teórico-metodológicas – no âmbito da orientação acadêmica em um programa de pós-graduação em educação física – e narrativas que se entrelaçam na mobilização para aprender em um grupo de pesquisa.

**PALAVRAS-CHAVE:** Relação com o saber; escola pública; Bernard Charlot.

1. Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, PE, Brasil; Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, RN, Brasil.
2. Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, RN, Brasil.
3. Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, RN, Brasil.

**ABSTRACT:** The advising process in the academic field is permeated by power-based relationships – hierarchical and institutionalized – regarding the valorization of the knowledge of advisors in detriment of the students’ knowledge. There are also intersectionalities in these relationships, such as ethnic-racial, gender and social class issues. Recognizing this relational complexity implies reflecting on specific social justice guidelines – such as anti-racism, anti-sexism and anti-capitalism – in teacher-researchers education. In this article, three co-authors – one advisor and two advisees – who investigate the relationship to knowledge theory analyze their own relationships to knowledge in an academic advising process. The objective is to situate the reflections on the methodological choices based on the three teacher-researchers’ narratives of knowledge. The theme covers theoretical-methodological approaches – within the scope of academic advising in a physical education postgraduate program – and narratives that are intertwined in the mobilization to learn within a research group.

**KEYWORDS:** Relationship to knowledge; public school; Bernard Charlot.

## INTRODUÇÃO

Há processos complexos envolvidos na elaboração de saberes durante a formação inicial e continuada de professores(as), que repercutem também nos programas de pós-graduação e nas diversas comunidades científicas. Assim como muitos(as) agentes envolvidos(as) na complexidade desses processos formativos, temo-nos esforçado para identificar e compreender os efeitos da pandemia do novo coronavírus SARS-CoV-2 (Covid-19) nos mais variados contextos educacionais – sobretudo nas escolas públicas –, caracterizados por desigualdades nas diferentes regiões brasileiras (SILVA *et al.*, 2021). Decorrido quase um ano desde a confirmação do primeiro caso de Covid-19 no Brasil<sup>4</sup>, entendemos que é importante compartilhar como essa situação de impacto mundial tem influenciado a reorganização do pensamento pedagógico e das reflexões de quem está envolvido(a) com a elaboração de pesquisas com o foco na educação básica. Nesse período, as aulas foram suspensas na educação básica e no ensino superior – afetando os programas de pós-graduação das universidades públicas brasileiras –, até obtermos informações minimamente adequadas, que pudessem colaborar com a tomada de decisão sobre planos emergenciais para retomarmos as atividades de ensino, pesquisa e extensão de forma remota.

4. O primeiro caso de Covid-19 no Brasil foi reportado em fevereiro de 2020, e as primeiras ações sistemáticas de *lockdown* (isolamento social obrigatório) ocorreram em meados de março, com implicações diferentes em cada estado e município.

Mais importante, vimos o impacto causado nas vidas perdidas e a explicitação, cada vez mais aguda, das desigualdades sociais já há muito tempo denunciadas. Muitas injustiças sociais continuam a ocorrer, e o descaso do governo brasileiro caracteriza a barbárie (CHARLOT, 2019, 2020). Apesar da disponibilidade das tecnologias da informação e da comunicação (TIC), temos visto um abismo acentuadíssimo entre quem tem acesso e sabe utilizá-las, quem tem poucos recursos (conhecimentos específicos e/ou dinheiro disponível para garantir o acesso) para usá-las mesmo e quem não tem acesso nem recursos. Essas condições também implicaram na condição de vida de professores(as)-pesquisadores(as) – quem se dedica à pesquisa vinculada à docência (ELLIOTT, 2017) – nos programas de pós-graduação. Os cronogramas das pesquisas e os modos de realizar as orientações acadêmicas e os encontros dos grupos de estudos foram repensados, passando a ser virtuais. A principal preocupação tem sido com a condição humana (ARENDT, 2007) – que compreende a saúde orgânica, a sanidade mental e o bem viver – de cada um(a) e dos(as) familiares.

Paulatinamente, as questões que implicavam as pesquisas em andamento começaram a ser repensadas, à medida que as atividades remotas nas escolas e nas universidades ocorriam. Nesse sentido, uma série de reflexões emergiram a respeito da função social das ciências e da pertinência do que estamos fazendo para o bem viver comum. Para minimizar o impacto do isolamento social, buscamos maneiras de fortalecer a acolhida no grupo de estudos e no processo de orientação. Um desafio foi refletir coletivamente sobre o sentido de continuar estudando a teoria da relação com o saber para ancorar teórica e metodologicamente as pesquisas em educação física escolar. Questionamo-nos: Até que ponto os projetos iniciados antes da pandemia continuavam a fazer sentido?

Para chegar a uma resposta, refletimos sobre nossa própria trajetória. Desde 2017, quando iniciamos o estudo mais aprofundado e a pesquisa de modo sistemático em um grupo na área de educação física escolar, comprometemo-nos a responder, ainda que provisoriamente, a questão feita por Charlot (2000a, p. 79): “Que faz o(a) pesquisador(a) que estuda a relação com o saber?”. Procuramos apresentar – em Nobre *et al.* (2019), Venâncio (2019), Venâncio e Sanches Neto (2018) – algumas possibilidades que encontramos para confrontar os desafios de consolidar a educação física escolar como um componente curricular que possui saberes a serem apropriados, já que é um componente curricular preexistente e precisa que os(as) alunos(as), juntamente com os(as) seus(as) professores(as), qualifiquem as suas vivências e experiências à medida que se reconhecem como sujeitos de saberes.

Neste artigo, nós três – uma orientadora (Luciana) e duas orientandas (Cyntia e Emmanuelle) que investigam a noção de relação com o saber – analisamos as nossas próprias relações com os saberes em um processo de orientação no mestrado acadêmico. Nosso objetivo é situar as reflexões – relatadas em narrativas de saberes, elaboradas pelas três professoras-pesquisadoras – a respeito das escolhas metodológicas sobre o porquê de estudar e pesquisar a teoria da relação com o saber a partir do contexto da educação física escolar. A temática abrange a complexidade das aproximações teórico-metodológicas – no âmbito da orientação acadêmica no Programa de Pós-Graduação em Educação Física da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (PPGEF-UFRN) – às narrativas, que se entrelaçam na mobilização para aprender, no âmbito do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Física Escolar e Relações com os Saberes (GEPEFERS<sup>5</sup>) da Universidade Federal do Ceará (UFC). Os indícios que encontramos apontam para uma ampliação dos entendimentos da educação física escolar como área de intervenção pedagógica, ancorada na teoria da relação com o saber de modo crítico, colaborativo e emancipatório.

Entendemos que o processo de orientação no campo acadêmico é permeado por relações de poder – hierárquicas e institucionalizadas – que valorizam os saberes de orientadores(as), em detrimento dos saberes de orientandos(as). Contudo, há também interseccionalidades nessas relações, como questões étnico-raciais, de gênero e de classe social. Para nós – como trabalhadoras da educação na América Latina, como mulheres negras e professoras-pesquisadoras de educação física – essa perspectiva não pode ser invisibilizada (SANCHES NETO; VENÂNCIO, 2020; VENÂNCIO; NOBREGA, 2020). O reconhecimento dessa complexidade relacional implica na reflexão sobre pautas específicas da justiça social – como o antirracismo, o antissexismo e o anticapitalismo – na formação de professores(as)-pesquisadores(as). De acordo com Collins (2017), é importante compreender como as vozes das mulheres negras coletivamente constroem, afirmam e mantêm um ponto de vista autodefinido e dinâmico. Nesse âmbito, Silva e Bernardes (2007) advertem que precisamos reconhecer que a educação ultrapassa a instrução formal porque tem a ver com o domínio de si próprio(a), e os currículos precisam ser flexíveis para integrar todos os povos. Por isso temos muito o que fazer como professoras-pesquisadoras preocupadas com as relações com os saberes e a justiça social.

5. O GEPEFERS foi criado em 2017 no Instituto de Educação Física e Esportes da UFC, faz parte da Rede de Pesquisa sobre Relação com o Saber (Rede Repères) e está cadastrado no diretório de grupos do CNPq. Disponível em: [dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/0801245964431748](http://dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/0801245964431748). Acesso em: 7 fev. 2021.

## ESCOLHAS METODOLÓGICAS

Esta é uma pesquisa qualitativa com enfoque narrativo. A pesquisa qualitativa sinaliza para os(as) pesquisadores(as) desafios que poderão ser superados com novas perguntas, que significam novos modos de pesquisar e, conseqüentemente, novos enfoques paradigmáticos emergem (SANDÍN-ESTEBAN, 2010). Temo-nos dedicado à investigação da teoria da relação com o saber (CHARLOT, 2000a) individualmente, em nossos projetos de pesquisa, e juntas no GEPEFERS (VENÂNCIO, 2014, 2019). Contudo, o nosso principal desafio metodológico é escolher um caminho reflexivo que permita uma relação horizontalizada entre nós, a despeito da relação de poder institucionalizada no PPGEF-UFRN às três professoras-pesquisadoras. Em nossos esforços, temos estudado de modo colaborativo vários aspectos da teoria, na perspectiva de criticar – com leituras positivas e negativas – e difundir os achados no campo de investigação da educação física escolar, subsidiada pelas ciências humanas e com foco nas escolas públicas da região de Fortaleza. A nossa primeira escolha, portanto, é por um percurso qualitativo que respeita os itinerários (auto)formativos das professoras-pesquisadoras (LUTTRELL, 2010). Em relação às condições preexistentes em nossas trajetórias, entendemos que a relação orientadora-orientandas se dá *a posteriori*.

De acordo com Charlot (2000a), os saberes materializam-se nos corpos dos próprios sujeitos quando demonstram interesses, identificam-se com o que se apresenta e estabelecem relações identitárias. A relação identitária com o saber deduz que aprender faz sentido por referência às histórias dos sujeitos, às expectativas, às suas referências, às suas concepções de vida, às imagens que têm de si mesmos(as) e às que querem dar de si aos(as) outros(as). Já a relação social com o saber demanda tempo de inscrição, de se lançar ao mundo com os(as) outros(as), numa rede de relações de posições sociais preexistentes. Esse desafio metodológico identitário e social diz respeito, especificamente, ao processo de orientação subjacente à relação entre as três professoras-pesquisadoras. Para explicitar as perspectivas (inter) subjetivas, a nossa opção recaiu na escrita narrativa de si. Assim, as nossas escolhas metodológicas para gerar indícios das relações com os saberes que estabelecemos com a própria história de vida foram explicitadas em formato de narrativas (de experiências) de saberes (VENÂNCIO; SANCHES NETO, 2019).

A ênfase nas narrativas tem favorecido a ampliação de discussões a respeito de temáticas complexas e o aprofundamento de possibilidades interdisciplinares de saberes no campo educativo (GOMES, 2017; JOSSO, 2020; VENÂNCIO;

NOBREGA, 2020). Nessa lógica, a educação física tem incorporado perspectivas que valorizam a (inter)subjetividade das vivências, bem como os modos e as razões autorais nas narrativas das experiências de vida e de formação (VENÂNCIO; SANCHES NETO, 2019). Por um lado, as narrativas permitem identificar e compreender como as disposições e as escolhas de cada sujeito se entrelaçam diante da sua posição de origem no mundo, ou melhor, da sua relação com o mundo. Por outro lado, permitem situar criticamente o que emerge como mais significativo na experiência de cada sujeito. Como dispositivo metodológico qualitativo, as narrativas constituem também processos de exposição das experiências de sujeitos que se propõem ao risco de narrar.

O sujeito da experiência é um sujeito ex-posto. Do ponto de vista da experiência, o importante não é nem a posição (nossa maneira de pormos), nem a oposição (nossa maneira de opormos), nem a imposição (nossa maneira de impormos), nem a proposição (nossa maneira de propormos), mas a ex-posição, nossa maneira de ex-pormos, com tudo o que isso tem de vulnerabilidade e risco. Por isso é incapaz de experiência aquele que se põe, ou se opõe, ou se impõe, ou se propõe, mas não se ex-põe. É incapaz de experiência aquele a quem nada lhe passa, a quem nada lhe acontece, a quem nada lhe sucede, a quem nada o toca, nada lhe chega, nada o afeta, a quem nada o ameaça, a quem nada ocorre. (LARROSA BONDÍA, 2014, p. 26).

Elaboramos sínteses das nossas narrativas de saberes, nas quais assumimos uma posição autoral como professoras-pesquisadoras. Solicitamos que cada uma, a seu modo de narrar, explicitasse as referências predominantes para ampliar a própria compreensão da relação com o saber, bem como confrontá-la com outros aportes teóricos. Apresentaremos a seguir excertos das três sínteses narrativas e as analisaremos posteriormente, à luz das dimensões identitária, social e epistêmica com o saber (CHARLOT, 2000a). No processo compartilhado de análise, buscamos situar as nossas reflexões sobre as escolhas – porque cada escolha tem caráter autoral – e consideramos como os excertos se coadunam às dimensões propostas por Charlot (2000a). Na medida em que escolhemos um caminho intersubjetivo e reflexivo para a pesquisa, assumimos um percurso metodológico de forma coautoral.

## A RELAÇÃO DA PROFESSORA-PESQUISADORA CYNTHIA COM O SABER

Ao receber o convite da professora orientadora para escrever uma narrativa e refletir junto com ela sobre o sentido da própria relação com os saberes, Cyntia sentiu-se extremamente desafiada. Apesar de estar no GEPEFERS há algum tempo, ela estava em um estágio diferente do atual. Ao reler tempos depois a sua narrativa, identificou duas lacunas: (i) a dificuldade em escrever a narrativa de forma pessoal – a orientadora havia alertado sobre o uso desnecessário de referências para justificar algumas posições – e (ii) a percepção sobre as alterações no próprio entendimento a respeito da relação com o saber, conforme as ideias vão amadurecendo mediante novas leituras e discussões. Além disso, Cyntia reconhece que a conclusão do curso de licenciatura em educação física – no período preestabelecido pela UFC como ideal para integralização curricular – foi repleta de tensões. Concomitantemente à elaboração do trabalho de conclusão de curso, Cyntia estava vivenciando o processo seletivo do mestrado no PPGEF-UFRN. Embora a participação no GEPEFERS fosse importante à sua formação, Cyntia se sentia deslocada porque poderia contribuir mais. Por isso, no processo de reescrita da narrativa, Cyntia percebeu que se encontra em um outro lócus epistemológico espaço-temporal, porque as suas percepções da relação com o saber já não são as mesmas. No mês passado<sup>6</sup> completou um ano desde a conclusão da formação inicial como professora de educação física.

Cyntia prefere não utilizar o termo “formada” relativamente à conclusão da licenciatura e ao ingresso no mestrado, porque reconhece que todos(as) estamos em constante processo de (auto)formação (ABREU; NÓBREGA-THERRIEN, 2021). A partir dessa percepção, ela aceitou o desafio de revisitar as nossas relações com os saberes. A relação de Cyntia com a educação física perpassou meandros complexos e, para ela, as instituições de ensino são um mecanismo de manutenção do poder (APPLE, 2006). Por exemplo, durante a licenciatura ela escolheu escrever sobre a importância da educação física no ensino médio e se envolveu na mobilização de estudantes contra a “PEC da morte”<sup>7</sup>, ocupando o bloco didático do Instituto de Educação Física e Esportes. Cyntia percebeu que a relação com o saber de cada sujeito está associada à

6. A professora-pesquisadora Cyntia colou grau no curso de licenciatura em educação física em 14 janeiro de 2020.

7. Trata-se da proposta de emenda constitucional (PEC) n.º 241, aprovada como emenda n.º 95, em 13 dez. 2016. A emenda evidenciou a fragilização das conquistas democráticas da Constituição Federal de 1988, assim como das políticas públicas educacionais por meio da medida provisória (MP) n.º 746, de 22 set. 2016, que instituiu a reforma do ensino médio.

configuração das desigualdades sociais, como o sexismo (CHARLOT, 2005). A escola, como reflexo da sociedade, não está isenta da política, e o currículo não é neutro (CHARLOT, 2013b). É necessário considerar a individualidade, a posição social, o sentido e as práticas dos(as) alunos(as) para compreender sua relação com o saber, sobretudo no contexto pandêmico, que agrava inseguranças, medos e traumas.

A ideia falaciosa de fracasso escolar também ocupou as reflexões de Cyntia, que associou o seu entendimento inicial ao convívio familiar. Cyntia compreendeu que sua mãe antecipara estereótipos que seriam atribuídos a ela, reforçando a necessidade de esforçar-se nos estudos. Por isso, quando lê alguma pensadora feminista, tenta relacionar as ideias à teoria da relação com o saber. E identificou que o feminismo se preocupa em motivar o engajamento, mas não com o sentido de mobilizar os sujeitos (CHARLOT, 2013a). Cyntia luta por pautas de determinadas mulheres e considera que o seu feminismo é excludente e segregacionista<sup>8</sup> (hooks, 2017). Para ela, enquanto há vida, há relação e aprendizagens, por isso as relações com os saberes estão sempre presentes. Cyntia percebeu que é uma leitora mais sagaz após seu ingresso no mestrado e, como (auto)crítica, aponta que vê com outro olhar sua desilusão com o sistema educacional. Não obstante, prevê que daqui a alguns anos provavelmente esse olhar também sofrerá alterações. Ao relacionar as figuras do aprender – saber-objeto, saber-domínio e saber-relacional (CHARLOT, 2000a) – com a estratégia do planejamento participativo, Cyntia compreendeu que lutar pela educação democrática é uma tarefa complexa, mas possível (FLOR *et al.*, 2020; LIMA *et al.*, 2020).

#### A RELAÇÃO DA PROFESSORA-PESQUISADORA EMMANUELLE COM O SABER

Emmanuelle colocou-se em uma posição reflexiva, com o convite para repensar as relações com os saberes. Quando cursava a licenciatura, compartilhou com Luciana a concepção do GEPEFERS, que no início era um eixo temático de outro grupo. A cada vez que relê sua narrativa, Emmanuelle sente que ainda há algo a debater com Cyntia<sup>9</sup> e Luciana, porque há chance de encontrarmos mais desdobramentos. Por isso, retomar

8. Cyntia cita a música “É tudo para ontem”, de Emicida, para indicar que tudo o que temos na vida somos nós mesmos(as). Disponível em: <https://www.youtube.com/user/emicida>. Ela menciona também o verso “Ano passado eu morri, mas esse ano eu não morro”, da música “Sujeito de sorte”, de Belchior, para indicar o sentido de sua revolta. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=oysw9mWrzBg>. Acesso em: 7 fev. 2021.
9. As duas professoras-pesquisadoras têm os mesmos nomes em posições de registro diferentes: Emmanuelle Cynthia e Cyntia Emmanuelle, carinhosamente apelidadas de vice-versa. Ambas aprenderam a respeitar sua individualidade e estabelecer uma relação de reciprocidade diante da condição humana atual.

o próprio percurso investigativo sobre a relação com o saber é um desafio paradoxal – porque é constantemente novo – para revelar como entendemos nossa própria relação com o saber. Assim, o processo contínuo de aprendizagens ao longo da vida implica compreender que as relações com os saberes são dinâmicas e não inertes, pois estamos fadados(as) a aprender (CHARLOT, 2000a). Como assevera hooks (2019, p. 200), “o aprendizado precisa ser aprendido como uma experiência que enriquece a vida em sua integridade”. Contudo, alguns seres humanos parecem confluir para um processo de aprendizagem restritivo ou desacreditar os próprios aprendizados. Ou, ainda, suas relações com os saberes são contrárias ao bem viver da humanidade.

Emmanuelle completará em breve um ano de lotação como professora em escola pública da rede municipal de Fortaleza e considera-se inexperiente na docência. Entretanto, ela tem a esperança de uma educação democrática e busca a justiça social em suas práticas pedagógicas. Sua narrativa revela que a temática política é integrante da dimensão identitária de sua relação com o saber. Hoje, ela identifica ainda mais temáticas necessárias e faz uma autocrítica do que anteriormente imaginava para si quando trabalhasse como professora. Por exemplo, Emmanuelle se recorda de uma professora na licenciatura que citou a vida política e outros argumentos cabíveis às experiências dos(as) demais estudantes da turma. Imediatamente, Emmanuelle refletiu sobre o Centro Acadêmico dos(as) estudantes, do qual fazia parte, e constatou que não havia qualquer expectativa futura sobre eventuais implicações da sua intervenção naquele espaço. Era necessário transitar da posição de estudante para a de professora. Ela entendeu que a educação tem um significado político de classe que repercute na docência (CHARLOT, 2013b).

Para Emmanuelle, não há separação entre aquilo que nos permeia em um modelo macroscópico de sociedade e o cotidiano escolar, que seria microscópico. Cada vez mais, Emmanuelle compreende a necessidade de participar criticamente dos processos políticos da vida em sociedade, pois a educação é diretamente afetada. Ela vivenciou um longo período de formação inicial em duas instituições federais: o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE)<sup>10</sup> e a UFC. O desejo de descobrir a própria relação com o saber havia mobilizado Emmanuelle para os encontros do grupo de estudos e pesquisa, como uma oportunidade para identificar sentidos

10. Quando Emmanuelle decidiu ser professora, havia iniciado o curso de licenciatura em Educação Física no *campus* Canindé do IFCE. Posteriormente, transferiu-se para a UFC, porém somente havia vaga para o curso de bacharelado, o que levou à sua permanência na graduação por mais tempo, até conseguir uma nova vaga e concluir a licenciatura.

e conexões no percurso (auto)formativo. E o desejo de aprender a fez permanecer. Então, Emmanuelle concorda com Charlot (2005) que cada sujeito precisa estudar a sua relação com o saber, pois faz parte de estar no mundo. Assumindo-se como uma professora progressista, ela explica que a configuração antropológica e social da relação com o saber compreende as desigualdades sociais que constituem o sujeito e, por isso, precisamos refletir criticamente sobre as relações de poder (CHARLOT, 2005). Nesse sentido, ela se faz duas questões: Que alunos(as) são esses(as) para quem ensinamos educação física? Que professora sou eu, quais as minhas relações de saberes e as dos(as) meus(as) alunos(as)? A partir dessas questões, Emmanuelle reflete sobre os ataques negacionistas à educação e à ciência, sobre a complexidade da relação entre a política e a educação, sobre sua própria identidade profissional como professora e sobre os elos viáveis entre a universidade e a escola (CHARLOT, 2006).

#### A RELAÇÃO DA PROFESSORA-PESQUISADORA LUCIANA COM O SABER

O contexto pandêmico de isolamento social para preservar as vidas humanas provocou reflexões em Luciana, como repensar o propósito do GEPEFERS e o processo de orientação acadêmica, que detém uma relação hierárquica. Para Luciana, o processo de construção metodológica tem gerado mobilizações que reverberam a curiosidade (auto)crítica, sensível e intuitiva. A coordenação do GEPEFERS lhe permite pesquisar, com ações coletivas, a teoria da relação com o saber, enquanto amplia as fronteiras epistemológicas na educação física escolar. O interesse inicial de Luciana pela relação com o saber (CHARLOT, 1979, 2000a, 2013b) ocorreu no mestrado e foi ressignificado no doutorado, ao investigar o próprio modo de ensinar educação física (VENÂNCIO, 2005, 2014). Ela pesquisou as relações com os saberes de um grupo de ex-alunos(as) em uma escola municipal na periferia da zona leste de São Paulo e utilizou estratégias narrativas, grupos focais e entrevistas de explicitação para que os(as) estudantes desvelassem suas próprias vivências, experiências, pensamentos e argumentos com a educação física. Posteriormente, aprofundou ainda mais o escopo da pesquisa no pós-doutorado, ao investigar a temporalidade nas relações com os saberes de duas ex-alunas, ambas mulheres negras (VENÂNCIO, 2019).

Luciana acredita que novas ressignificações podem emergir e novos pontos de vista precisem ser explicitados. Como uma teoria socioantropológica de enfrentamento, questionamento e apropriação do mundo, a relação com o saber permite outras aproximações epistemológicas e metodológicas (CHARLOT, 2000a). Por exemplo,

ela apontou convergências entre Freire (1996), Charlot (2000a) e Kunz (2006) como um mo(vi)mento de pesquisa. Considera importante formular melhores perguntas, e o desafio está em desvendar provisoriamente as respostas possíveis. Ela sabe que não pode pesquisar e saber sozinha. Por isso, Luciana desafiou os membros do GEPEFERS – como Cyntia e Emmanuelle – a responder, em forma de narrativa, alguns questionamentos: Estudar e pesquisar a educação física escolar e a relação com o saber faz sentido? O que me interessa no momento a respeito da educação física escolar e a relação com o saber? Em que o grupo, de fato, tem contribuído com a pesquisa que desenvolvo atualmente? O que proponho ao grupo para saber mais? O que compartilho quando aprendo com o grupo? A temática central do grupo pode contribuir com o projeto ou a pesquisa que realizo no momento? Tenho feito aproximações epistemológicas dos elementos da relação com o saber com outras teorias e/ou autores(as)?

Essas perguntas revelaram que, ao buscar reconhecer-se como alguém que estuda e pesquisa a teoria da relação com o saber, há também o intuito de conhecer o desejo do(a) outro(a). Charlot (2000a) expressou preocupação com o dinamismo de elementos, conceitos e aproximações epistemológicas, sem perder a criticidade e o compromisso com o processo de humanização. Para Luciana, esse processo requer reconhecer que há saberes, na estrutura racista e sexista de algumas universidades brasileiras, que precisam ser confrontados. O GEPEFERS é um espaço em que Luciana deseja potencializar as expressões humanas de saber e querer, enquanto se reconhece o mundo que precisa ser enfrentado, transformado, vivido e esperançado (FREIRE, 1996). Ela denuncia que é um mundo um tanto inclinado a manter na invisibilidade uma parte majoritária da história e dos saberes dos seres humanos – como mulheres, negros(as), homossexuais e pobres – que tiveram suas condições de vida desqualificadas em processos contínuos (VENÂNCIO; NOBREGA, 2020).

#### AS RELAÇÕES IDENTITÁRIA, SOCIAL E EPISTÊMICA COM OS SABERES: TENSÕES E APROXIMAÇÕES NOS PERCURSOS DAS EXPERIÊNCIAS NARRADAS

O contexto da pandemia nos colocou diante de uma oportunidade singular de aprender por meio da reciprocidade com outros seres humanos em relações inéditas. Ao nos indagarmos a respeito da relação com um mundo de saberes, colocamos-nos em uma condição de aprender o que pode não se repetir (CHARLOT, 2000a). Como possíveis tensões, identificamos alguns marcos identitários e teóricos distintos em nossas narrativas, mesmo compartilhando o referencial de Charlot sobre a

relação com o saber. A **professora-pesquisadora Cyntia** é parda e bissexual. Para ela, a complexidade do estudo da relação com o saber implica em uma mobilização na educação física como precursora de uma transformação dos mecanismos mantenedores do poder (APPLE, 2006; FREIRE, 1996). Por sua vez, essa transformação afeta a atividade intelectual do(a) aluno(a) (CHARLOT, 2013a) e a radicalidade do pensamento sobre as diferenças (McLAREN, 1997).

Já para a **professora-pesquisadora Emmanuelle**, mulher negra e homossexual, a aproximação da relação com o saber por meio dos estudos de gênero (hooks, 2017, 2020; MARRERO, 2008) e de interseccionalidade fundamentam o seu processo de empoderamento como professora-pesquisadora. Essa visão da educação como política tem respaldo em Charlot (2013b) e Freire (1996), mas, como processo de resistência ideológica, ancora-se em Chauí (2016) e, transgressivamente, em hooks (2017). Emmanuelle assume a influência de múltiplas referências e identifica que há um processo de auto(re)construção ao aprender (CHARLOT, 2000a; SO; BETTI, 2018), permeado pela complexidade autoformativa (VENÂNCIO *et al.*, 2016) e por convergências teórico-metodológicas (SANCHES NETO, 2003; SANCHES NETO; BETTI, 2008).

A **professora-pesquisadora Luciana** é negra e heterossexual. Considera que as relações com os saberes emergem de vivências, experiências, pensamentos e argumentos a partir da educação física. Essas relações, por sua vez, podem ser mobilizadas e ressignificadas na temporalidade da sua própria curiosidade, sensibilidade, criticidade e intuição. Por isso, Luciana entende que a relação com o saber pode ser vista como uma teoria socioantropológica de enfrentamento, questionamento, apropriação do mundo e inacabamento humano (CHARLOT, 1979, 2000a, 2013b). Para ela, essa perspectiva permite novas aproximações epistemológicas e metodológicas (FREIRE, 1996; KUNZ, 2006) nas investigações em educação física escolar (VENÂNCIO, 2005, 2014) e desafios que caracterizam a sua existência ancestral (VENÂNCIO, 2020), revelada com mais potência no atual contexto da pandemia (VENÂNCIO *et al.*, 2021).

Ambas as orientandas são exemplos da concretude do pulsar humano em desvelamento existencial de saberes, mesmo que às vezes duvidem de suas potências. As atividades que realizam e os propósitos que defendem na perspectiva da justiça social são revelados nas insurgências e nas transgressões com que fazem suas práticas languageiras enquanto se movimentam para ler o mundo e o inacabamento humano. Os elementos que compõem a teoria da relação com o saber emergem nas narrativas, explicitam os caminhos que ambas têm percorrido e revelam a noção do esperar defendido por Paulo Freire. “Seria uma contradição se, inacabado e consciente do inacabamento,

primeiro, o ser humano não se achasse predisposto a participar de um movimento constante de busca e, segundo, se buscasse sem esperança” (FREIRE, 1996, p. 80).

A esperança como metáfora de aproximação ao sentido das relações com os saberes é o móbil que as impulsiona, como recurso e necessidade ontológica dos seus atos políticos expressos nas narrativas. As narrativas são possibilidades de mantermos a esperança, ao situar o entendimento de si, enquanto lemos o mundo, porque permitem a convergência de modos de pensar, falar e escrever informal, social e academicamente. Como pondera Venâncio (2014), Charlot e Freire concordam que é preciso reconhecer a importância de aprender e estabelecer relações com o mundo enquanto se percebe o inacabamento do ser. As narrativas das duas orientadas são práticas languageiras que sofrem pressão e opressão, revelando que ambas se orientam com quem também está aprendendo a ser.

A prática languageira é uma prática social. Primeiro, porque o sujeito mesmo é social: ele aprendeu a falar por meio de sua socialização familiar e seu relacionamento com outros jovens; o que e como ele fala diz respeito ao que ele é de um ponto de vista social. Segundo, a prática languageira é social porque se fala em situações sociais, sendo articulada com outras práticas (trabalhar, brigar, namorar...). Pelo fato de ser social, ela é estruturada por normas que variam conforme os meios sociais. (CHARLOT, 2000b, p. 8).

Olhando essa perspectiva de situar a prática languageira como práxis discursiva, escrita da fala pensada e recurso da memória, as narrativas tornam-se modos insurgentes e transgressores de abalar as estruturas da omissão de certas práticas languageiras que socialmente revelam as tentativas de ocultar vozes, escutas e histórias de vidas. Assim como o GEPEFERS, os grupos acadêmicos são espaços-tempos para enunciados de práticas sociais e de saberes, que precisam ser ocupados por seres humanos capazes de gerar dúvidas constantemente – enquanto falam e são ouvidos. E, assim, constituem-se em lócus de confronto das hierarquias de saberes. Ao narrar suas próprias relações com os saberes enquanto desvelam as relações de outros seres humanos com os saberes, Cyntia e Emmanuelle apontam indícios de como Luciana pode valorizar as intersubjetividades no processo de orientação. Mesmo atreladas a um programa de pós-graduação e a um grupo de pesquisa, podemos constituir espaços-tempos humanos de convergências, insurgências e transgressões de saberes para promover a justiça social e combater o racismo, o sexismo, a homofobia, a misoginia e as mais variadas formas de opressão engendradas pela colonização do pensamento.

## CONSIDERAÇÕES

Consideramos que nós, como professoras-pesquisadoras, engajamo-nos efetivamente com pessoas, lugares, atividades, objetos e com os(as) outros(as), conosco mesmas e com o tempo. Entendemos que os meandros do processo de orientação acadêmica apontam que os objetos de pesquisa precisam emergir a partir do que cada professora-pesquisadora entende por educação física escolar progressista, transformadora, crítica e dialógica. Esse processo pode levar a convergências de sentidos sobre ensinar-aprender-estudar-pesquisar *com e na* educação física, porque as investigações da teoria da relação com o saber têm como prerrogativa a valorização da intersubjetividade – baseada na diversidade, na criticidade, na equidade e na justiça social – e assumem a forma de um quadro teórico complexo, e necessariamente plural, de relações com os saberes. As dimensões identitária, social e epistêmica – convergentes nas figuras do aprender (CHARLOT, 2000a) – assinalam que cada sujeito, no percurso da sua trajetória, confere a pessoas, lugares e tempo as mais variadas formas de saber com o mundo.

As nossas narrativas entrelaçaram-se com os recursos que cada uma de nós tem mobilizado para aprender. Assim, não há somente uma imposição da obrigação de aprender, na lógica antropológica que subsidia a relação com o saber proposta por Charlot (2000a). Além disso, cada ser humano – ao se reconhecer como sujeito em relação ao mundo – toma posse de saberes que ampliam a sua própria consciência de si, em relação aos(as) outros(as) e em relação aos saberes. Concluímos que o desafio de narrar aspectos da nossa própria experiência (auto)formativa, circunscrita ao processo de orientação acadêmica, fomentou nossa interlocução como professoras-pesquisadoras e permitiu olhares diferentes para as aproximações com a teoria da relação com o saber, que têm sido realizadas no campo investigativo da educação física escolar. Esse desafio também possibilitou compreendermos melhor como as nossas próprias relações com os saberes se constituíram – identitária, social e epistemologicamente – de modo não hierárquico, a despeito da tensão inerente ao vínculo institucional como orientadora e orientandas.

## REFERÊNCIAS

ABREU, S. M. B. de; NÓBREGA-THERRIEN, S. M. Aprendizagens didáticas pela alteridade: experiência autoformadora na supervisão no PIBID educação física do IFCE. *Cenas Educacionais*,

- Caetité-BA, v. 4, n. e10655, p. 1-15, 2021. Disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/cenaseducacionais/article/view/10655>. Acesso em: 7 fev. 2021.
- APPLE, M. *Ideologia e currículo*. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- ARENDT, H. *A condição humana*. 10. ed. Rio de Janeiro: Forense, 2007.
- CHARLOT, B. *A mistificação pedagógica: realidades sociais e processos ideológicos na teoria da educação*. Rio de Janeiro: Zahar, 1979.
- CHARLOT, B. *Da relação com o saber: elementos para uma teoria*. Porto Alegre: Artmed, 2000a.
- CHARLOT, B. Práticas linguageiras e fracasso escolar. *Estilos da Clínica*, São Paulo, v. 5, n. 9, p. 124-133, 2000b.
- CHARLOT, B. *Relação com o saber, formação de professores e globalização: questões para a educação hoje*. Porto Alegre: Artmed, 2005.
- CHARLOT, B. A pesquisa educacional entre conhecimentos, políticas e práticas: especificidades e desafios de uma área de saber. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 11, n. 31, p. 7-18, jan./abr. 2006.
- CHARLOT, B. *Da relação com o saber às práticas educativas*. Porto Alegre: Cortez, 2013a.
- CHARLOT, B. *A mistificação pedagógica: realidades sociais e processos ideológicos na teoria da educação*. São Paulo: Cortez, 2013b.
- CHARLOT, B. A questão antropológica na Educação quando o tempo da barbárie está de volta. *Educar em Revista*, Curitiba, v. 35, n. 73, p. 161-180, 2019. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/0104-4060.62350>. Acesso em: 5 fev. 2021.
- CHARLOT, B. *Educação ou barbárie? Uma escolha para a sociedade contemporânea*. São Paulo: Cortez, 2020.
- CHAUÍ, M. Ideologia e educação. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 42, n. 1, p. 245-257, jan./mar. 2016.
- COLLINS, P. H. O que é um nome? Mulherismo, feminismo negro e além disso. *Cadernos Pagú*, Campinas-SP, n. 51, e175118, 2017. DOI: <https://doi.org/10.1590/18094449201700510018>.
- ELLIOTT, J. Editorial review: Lesson study as curriculum analysis (*Kyouzai Kenkyuu*) in action and the role of “the teacher as a researcher”. *International Journal for Lesson and Learning Studies*, Bingley, v. 6, n. 1, p. 2-9, 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.1108/IJLLS-11-2016-0045>. Acesso em: 5 fev. 2021.
- FLOR, B. J. M. S. *et al.* Planejamento participativo como instrumento político e pedagógico em aulas de educação física no programa de residência pedagógica. *Revista Brasileira de Educação Física Escolar*, Curitiba, v. 4, n. 2, p. 123-137, 2020. Disponível em: <https://editoracrv.com.br/producao/detalhes/35437-ano-vi-volumes-ii-novembro-2020-br-revista-brasileira-de-educacao-fisica-escolar-rebescolar>. Acesso em 06 set. 2021.
- FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- GOMES, N. L. *O movimento negro educador: saberes construídos nas lutas por emancipação*. Petrópolis-RJ: Vozes, 2017.
- HOOKS, B. *Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade*. São Paulo: Editora WMF, 2017.
- HOOKS, B. Educação democrática. In: CÁSSIO, F. (Org.) *Educação contra a barbárie: por escolas democráticas e pela liberdade de ensinar*. São Paulo: Boitempo, 2019. p. 200.

- HOOKS, B. *E eu não sou uma mulher?: mulheres negras e feminismo*. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 2020.
- JOSSO, M. C. Histórias de vida e formação: suas funcionalidades em pesquisa, formação e práticas sociais. *Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)biográfica*, Cabula – BA, v. 5, n. 13, p. 40-54, 2020.
- KUNZ, E. *Educação física crítico-emancipatória*. Ijuí-RS: Unijuí, 2006.
- LARROSA BONDÍA, J. *Tremores: escritos sobre experiência*. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.
- LIMA, C. E. S. *et al.* Breaking cultural “taboos” about the body and gender: Brazilian students’ emancipation from a thematic perspective of school physical education. *Frontiers in Education*, Lausanne, v. 5, n. 155, p. 1-8, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.3389/educ.2020.00155>. Acesso em: 5 fev. 2021.
- LUTTRELL, W. (Org.). *Qualitative educational research: readings in reflexive methodology and transformative practice*. Londres: Routledge, 2010.
- MARRERO, A. La escuela transformadora. Evidencias sobre las relaciones entre educación y género. Una propuesta teórica de interpretación. *Papers*, Barcelona, v. 90, p. 191-211, 2008. Disponível em: <http://papers.uab.cat/article/view/v90-marrero>. Acesso em: 05 jan. 2021.
- McLAREN, P. *A vida nas escolas: uma introdução à pedagogia crítica nos fundamentos da educação*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.
- NOBRE, A. F. *et al.* Reflexões sobre as apropriações dos elementos da teoria da relação com o saber na educação física escolar. *Revista Estudos de Cultura*, São Cristóvão – SE, v. 5, n. 14, p. 103-116, set. 2019. Disponível em: <https://seer.ufs.br/index.php/revec/issue/view/1010>. Acesso em: 05 jan. 2021.
- SANCHES NETO, L. *Educação física escolar: uma proposta para o componente curricular da 5ª à 8ª série do ensino fundamental*. Dissertação (Mestrado em Pedagogia da Motricidade Humana) – Universidade Estadual Paulista, Instituto de Biociências, Rio Claro – SP, 2003.
- SANCHES NETO, L.; BETTI, M. Convergência e integração: uma proposta para a educação física de 5ª à 8ª série do ensino fundamental. *Revista Brasileira de Educação Física e Esporte*, São Paulo, v. 22, n. 1, p. 5-23, 2008. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/rbef/article/view/16678>. Acesso em: 23 maio 2020.
- SANCHES NETO, L.; VENÂNCIO, L. A luta por visibilidade des afrolatines como desafio curricular à educação física antirracista. In: FILGUEIRAS, I. P.; MALDONADO, D. T. *Currículo e prática pedagógica de educação física escolar na América Latina*. Curitiba: CRV, 2020. p. 29-42.
- SANDÍN-ESTEBAN, M. P. *Pesquisa qualitativa em educação: fundamentos e tradições*. Porto Alegre: AMGH, 2010.
- SILVA, A. J. F. *et al.* Desafios da educação física escolar em tempos de pandemia: notas sobre estratégias e dilemas de professores(as) em tempo de combate à covid-19 (SARS-CoV-2). *Cenas Educacionais*, Caetité-BA, v. 4, n. e10618, p. 1-27, 2021. Disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/cenaseducacionais/announcement/view/10618/7800>. Acesso em: 6 set. 2021.
- SILVA, P. B. G.; BERNARDES, N. M. G. Roda de conversas: excelência acadêmica é a diversidade. *Educação*, Porto Alegre, v. 61, n. 1, p. 53-92, 2007. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/index.php/faced/article/view/540/376>. Acesso em: 06 jan. 2021.
- SO, M. R.; BETTI, M. Sentido, mobilização e aprendizagem: as relações dos alunos com os saberes das lutas nas aulas de educação física. *Movimento*, Porto Alegre, v. 24, n. 2, p. 555-568, abr./jun. 2018.

- VENÂNCIO, L. *Projeto-político-pedagógico e a educação física escolar no processo de construção coletiva*. Dissertação (Mestrado em Ciências da Motricidade) – Universidade Estadual Paulista, Rio Claro – SP, 2005.
- VENÂNCIO, L. *O que nós sabemos? Da relação com o saber na e com a educação física em um processo educacional-escolar*. 2014. 294f. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente/SP.
- VENÂNCIO, L. A relação com o saber e o tempo pedagogicamente necessário: narrativas de experiência com a educação física escolar. *Revista Estudos de Cultura*, São Cristóvão – SE, v. 5, n. 14, p. 89-102, set. 2019. Disponível em: <https://seer.ufs.br/index.php/revenc/issue/view/1010>. Acesso em: 05 jan. 2021.
- VENÂNCIO, L. Abre a roda que eu quero entrar: da ciranda do racismo ao enfrentamento do mundo. In: VENÂNCIO, L.; NOBREGA, C. C. S. *Mulheres negras professoras de educação física*. Curitiba, CRV, 2020. p. 185-206.
- VENÂNCIO, L. et al. Modos de abordar a aprendizagem na educação física escolar: sujeitos interlocutores na relação com o saber. *Revista Brasileira de Educação Física Escolar*, Curitiba, n. 2, v. 3, p. 32-53, mar. 2016.
- VENÂNCIO, L. et al. Temas e desafios (auto)formativos para professores de educação física à luz da didática e da justiça social. *Cenas Educacionais*, Caetité-BA, v. 4, n. e10778, p. 1-40, 2021. Disponível em: <https://revistas.uneb.br/index.php/cenaseducacionais/article/view/10778>. Acesso em: 06 set. 2021.
- VENÂNCIO, L.; NOBREGA, C. C. S. *Mulheres negras professoras de educação física*. Curitiba: CRV, 2020.
- VENÂNCIO, L.; SANCHES NETO, L. Narrativas e assunções como catalisadores dos percursos metodológicos das relações com o saber na educação física. *International Journal Education and Teaching PDVL*, Recife, v. 1, n. 2, p. 82-103, 2018. Disponível em: <https://ijet-pdvl.com/index.php/pdvl/article/view/46>. Acesso em: 8 jan. 2021.
- VENÂNCIO, L.; SANCHES NETO, L. A relação com o saber em uma perspectiva (auto)biográfica na educação física escolar. *Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)Biográfica*, Salvador, v. 4, n. 11, p. 729-750, maio/ago. 2019. Disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/rbpab/article/view/4366>. Acesso em: 06 fev. 2021.

## SOBRE AS AUTORAS

**Luciana Venâncio** é licenciada em Educação Física pela Universidade Estadual Paulista/Unesp – Rio Claro, Especialista em Educação Física Escolar/FEF – Unicamp, Mestre em Educação Física Escolar pela Unesp – Rio Claro, Doutora em Educação pela Unesp – Presidente Prudente. Foi bolsista de Doutorado FAPESP (2010-2014). Atualmente é professora Adjunta na Universidade Federal do Ceará, no Instituto de Educação Física e Esportes (IEFEs) e docente permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação Física da Universidade Federal do Rio

Grande do Norte, Natal. Coordenadora do Programa de Residência Pedagógica do Projeto Subprojeto Educação Física (2018-2020). Realizou Pós-Doutorado em Educação na Universidade Federal de Sergipe (UFS) sob a supervisão do Prof. Dr. Bernard Charlot. Tem experiência docente no Ensino Superior e na Pós-graduação (Lato Sensu) em Educação Física. Professora efetiva de Educação Física na Rede de Educação Básica do Município de São Paulo (1998-2016). Estuda e pesquisa temas referentes a educação física escolar, relação com o saber, projeto político-pedagógico, planejamento participativo, sistematização de conteúdos, pesquisa-ação, processo de ensino e aprendizagem com ênfase nos saberes discentes, didática e estágio supervisionado e educação antirracista. Membro do International Study Association on Teachers and Teaching (ISATT). Membro da Rede de Pesquisa sobre a Relação com o Saber (REPERES). É também membro do grupo autônomo de professores-pesquisadores em Educação Física Escolar. Coordenadora do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Física Escolar e Relações com os saberes (GEPEFERS).

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-2903-7627>.

*E-mail:* luciana\_venancio@yahoo.com.br.

**Cyntia Emanuelle Souza Lima** é mestranda no Programa de Pós-Graduação em Educação Física da Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Licenciada em Educação Física pela Universidade Federal do Ceará. Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Física Escolar e Relações com os saberes (GEPEFERS).

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-3247-0907>.

*E-mail:* cyntiaeslima@gmail.com.

**Emmanuelle Cynthia da Silva Ferreira** é mestranda no Programa de Pós-Graduação em Educação Física da Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Licenciada em Educação Física pela Universidade Federal do Ceará. Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Física Escolar e Relações com os saberes (GEPEFERS).

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-7100-5138>.

*E-mail:* cyntiaeslima@gmail.com.

*Recebido em 16 de fevereiro de 2021 e aprovado em 14 de julho de 2021.*

# A relação de um estudante surdo de uma escola pública com o saber

## The relationship of a deaf student from a public school to knowledge

<https://doi.org/10.34112/2317-0972a2021v39n82p91-107>

WILLDSON ROBSON SILVA DO NASCIMENTO<sup>1</sup>

EDER PIRES DE CAMARGO<sup>2</sup>

EANES DOS SANTOS CORREIA<sup>3</sup>

**RESUMO:** A pesquisa tem como objetivo analisar alguns resultados da presença do intérprete de Língua Brasileira de Sinais (Libras) em sala de aula a partir das experiências explicitadas por um estudante surdo recém-concluinte do ensino médio em uma instituição de ensino público do estado de Sergipe. Trata-se de uma pesquisa qualitativa do tipo exploratório-descritiva, tendo como instrumento de constituição de dados a entrevista semiestruturada e a organização de dados, baseada em alguns elementos da Análise de Discurso. E como suporte teórico utilizaram-se a Relação com o Saber, de Bernard Charlot, e a noção do Duplo Triângulo Pedagógico, de Correia, Silva, Nascimento e Charlot. Os resultados demonstram alguns efeitos da presença do intérprete de Libras para o estudante surdo, que se materializam através do “aprender”, “mais vontade de estudar” e “Eles fazem a mediação da aula”.

**PALAVRAS-CHAVE:** Estudante surdo; escola pública; relação com o saber; intérprete.

**ABSTRACT:** The research aims to analyze some results of the presence of the Brazilian Sign Language (Libras) interpreter in the classroom from the experiences reported by a deaf student who has just finished high school at a public education institution in the state of Sergipe. This is an exploratory-descriptive qualitative research, using semi-structured

1. Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Bauru, SP, Brasil.

2. Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Ilha Solteira, SP, Brasil.

3. Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, SE, Brasil.

interviews and data organization as a data constitution instrument, based on some elements of Discourse Analysis. As a theoretical support it was used the Relation with Knowledge, by Bernard Charlot, and the notion of the Pedagogical Double Triangle, by Correia, Silva, Nascimento and Charlot. The results demonstrate some effects of the presence of the called Libras interpreter for the deaf student, which materialize through “*learning*”, “*more willingness to study*” as well as mediate the class”

**KEYWORDS:** Deaf student; public school; relationship with knowledge; interpreter.

## INTRODUÇÃO

A Lei 10.436, de 24 de abril de 2002, foi sancionada há exatamente 19 anos, e por meio dela a Língua Brasileira de Sinais (Libras) foi reconhecida como meio legal de comunicação e expressão da comunidade surda. Utiliza-se esse fato como mais um catalizador para se construir um diálogo sobre o papel do intérprete de Libras na formação de vários estudantes surdos e surdas, matriculados na escola pública regular no Brasil, conforme a Lei n.º 12.796, de 4 de abril de 2013, que determina em seu Art. 4, inciso III: “Atendimento educacional especializado gratuito aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, transversal a todos os níveis, etapas e modalidades, preferencialmente na rede regular de ensino” (BRASIL, 2013).

O direito adquirido precisa se alinhar e respeitar o processo de aprendizagem desses estudantes, que demanda uma educação bilíngue desde a educação infantil, pois é por meio dela que os estudantes surdos irão construir a dimensão da sua identidade cultural e compor um canal de comunicação com o mundo.

Explica-se que a grande maioria das crianças surdas nasce em lares ouvintes (REILY, 2006) e, por essa razão, precisam da língua de sinais, na escola de educação infantil – sua trajetória educacional inicial –, para se apropriarem do mundo e reconhecerem a Libras como língua primeira, a língua que lhes possibilitará construir relações. E, a partir desse primeiro passo, poderão compreender a mediação do intérprete dentro da sala de aula, para se apropriarem dos conhecimentos do mundo. Assim, estarão construídas as possibilidades para que o estudante surdo aprenda o português e a Libras, para que ele ou ela possa compreender melhor a leitura e a escrita compartilhada entre as comunidades surda e ouvinte.

Bem evidente é o ordenamento jurídico respaldado na Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015 (*Estatuto da Pessoa com Deficiência*), no seu Capítulo IV, Do Direito à Educação, Art. 27 e Art. 28, ao afirmar:

Art. 27. A educação constitui direito da pessoa com deficiência, assegurados sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida, de forma a alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem.

Art. 28. Incumbe ao poder público assegurar, criar, desenvolver, implementar, incentivar, acompanhar e avaliar.

Segundo esse documento – o *Estatuto da Pessoa com Deficiência* (BRASIL, 2015) –, o processo de inclusão dos estudantes surdos nas escolas reivindica espaços mais humanitários e práticas pedagógicas que busquem a valorização da socialização, bem como o uso da Libras como uma língua viva, em movimento e construção naquele espaço. É indispensável que professores e professoras, pais e familiares compreendam a responsabilidade social e legal da língua de sinais para o processo de humanização do sujeito surdo. É através dessa língua que o surdo poderá exercer seus direitos, bem como exigí-los.

Nesta senda, Charlot (2005) destaca que é pela educação que o ser humano é construído e que essa educação é o resultado de um triplo processo: de humanização, construir-se humano; de socialização, adentrar um grupo social e cultural e de singularização e subjetivação e dele participar, ter uma história de vida. Assim, é possível compreender que não se pode isolar a questão social da questão da identidade do sujeito, ou seja, “aprender faz sentido por referência a história do sujeito, às suas expectativas, às suas referências, à sua concepção de vida, às suas relações com os outros, à imagem que tem de si e à que quer dar de si aos outros” (CHARLOT, 2000, p. 72).

Diante desse contexto é que esta pesquisa ganha relevância e robustez, ao trazer discussões que possam fortalecer o ensino inclusivo, baseadas nas experiências dos autores nos campos acadêmico, profissional e pessoal com a temática da inclusão.

No tocante ao tema proposto, este trabalho se caracteriza como uma pesquisa qualitativa. Tem como questão central: “Qual o papel do intérprete de Libras

em sala de aula regular, na escola pública, para o processo de aprendizagem do estudante surdo?” e seu objetivo é analisar alguns resultados da presença do intérprete de Libras em sala de aula, a partir das experiências explicitadas por um estudante surdo recém-concluinte do ensino médio em uma instituição de ensino público do estado de Sergipe.

A seguir, apresentaremos o aprofundamento teórico sobre o processo de ensino e aprendizagem do estudante surdo a partir da perspectiva da Relação com o Saber e o percurso metodológico que sustenta a pesquisa.

#### METODOLOGIA

Esta investigação, como já apontamos, caracteriza-se como qualitativa. Segundo Chizzotti (2006), a pesquisa qualitativa se fundamenta na relação dinâmica entre o sujeito e o mundo e na correlação entre o sujeito e o objeto. Assim, para compor a busca por respostas, utilizamos como instrumento de constituição de dados a entrevista semiestruturada, apoiada na concepção de Flick (2009). Esta escolha permite a análise do discurso do entrevistado, além de proporcionar dados comparáveis entre os sujeitos participantes da pesquisa.

Nessa perspectiva, a constituição do *corpus* de análise tem como sujeito um estudante surdo recém-concluinte do ensino médio de uma escola pública do estado de Sergipe. A entrevista procurou abranger três eixos de questionamentos: a relação do intérprete com o professor da sala de aula; a importância do intérprete para a formação do estudante surdo; e as metodologias de ensino utilizadas pelos professores em suas aulas.

Nesse contexto, para a preservação ética dos envolvidos, eles serão aqui nomeados de: E – Entrevistador; E1 – Estudante surdo recém-concluinte do 3.º ano do ensino médio. Para obtermos as informações do estudante surdo, utilizamos o auxílio de um intérprete de Libras nos seguintes casos: interpretação de Libras/Português e Português/Libras. Além disso, nos casos em que utilizamos um aplicativo de mensagem instantânea para tirar dúvidas *a posteriori* com o estudante surdo, o intérprete nos auxiliou na tradução, para o português formal, das mensagens em português escritas pelo estudante, que tem o português como sua segunda língua (L2).

## O PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM DO ESTUDANTE SURDO E A RELAÇÃO COM O SABER

Na busca pela compreensão do relacionamento ternário que ocorre na didática das matemáticas, Chevallard (2005) introduz o sistema didático (Figura 01) como uma possibilidade teórica para seus princípios. Um relacionamento didático marcado por três posicionamentos, P (professor), S (Saber) e Estudante (E), atrelados às suas inter-relações.

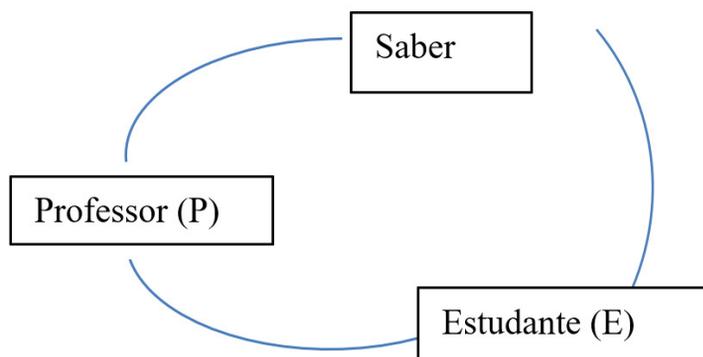


Figura 1: Sistema didático na concepção de Chevallard – Fonte: Estudos realizados por Chevallard (2005)

É importante destacar que o formato triangular, base que sustenta a afinidade entre professor, estudante e saber no sistema didático de Chevallard (2005), também já foi utilizado para fundamentar a relação educativa por outros autores, como Arruda e Passos (2015) e outros pesquisadores, a exemplo de Correia, Silva, Nascimento e Charlot (2020).

Nessa perspectiva é que vamos considerar o trabalho já realizado por Correia, Silva, Nascimento e Charlot (2020) sobre o Duplo Triângulo Pedagógico (Figura 02), para sustentar a nossa interpretação. O Duplo Triângulo Pedagógico tem base fundamental na Relação com o Saber, trazendo a problemática da relação entre ensino e aprendizagem por meio da dimensão epistêmica, social e identitária, associada ao Triângulo Pedagógico Professor, Estudante e Saber. Para os autores,

essas dimensões se estabelecem de forma associativa, uma vez que não são consideradas aditivas e nem podem ser, pois o ensinar e aprender não podem ser compreendidos como uma soma das dimensões, mas são indissociáveis quando se trata do processo de ensino e aprendizagem em quaisquer instâncias da seara didático-pedagógica da educação. (CORREIA; SILVA; NASCIMENTO; CHARLOT, 2020, p. 8).

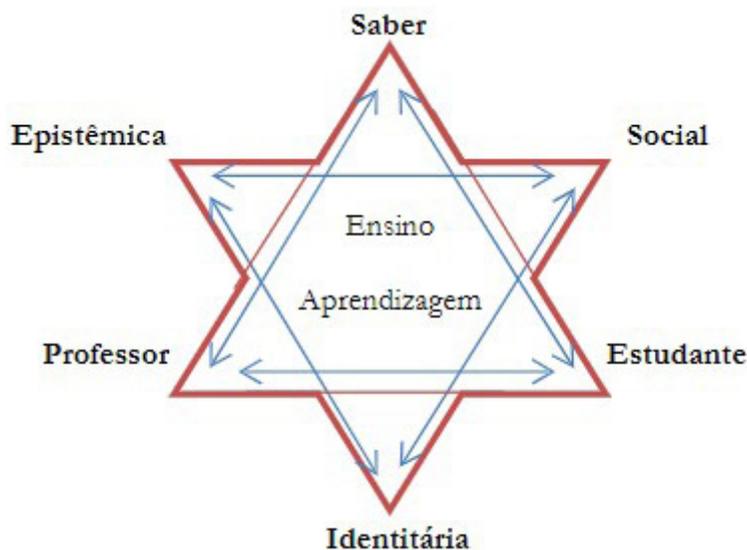


Figura 2: Duplo Triângulo Pedagógico – Fonte: Correia, Nascimento, Silva e Charlot (2020, p. 7)

É dentro dessa perspectiva que desenvolveremos uma relação entre o Intérprete (I), o Professor (P) e o Estudante (E). Conferindo que os interesses de Correia, Silva, Nascimento e Charlot (2020) também estavam voltados para o processo de ensino e aprendizagem na perspectiva da Relação com o Saber é que trouxemos suas contribuições para esta pesquisa.

A Relação com o Saber é uma interpretação dinâmica das relações que o ser humano estabelece ao longo da sua historicidade – consigo mesmo, com o outro e com o mundo (CHARLOT, 2000). O ser humano, na perspectiva da Relação com o Saber, é reconhecido a partir de suas histórias, crenças, de seus valores, cultura, posição social, etc.; e, portanto, é acolhido como um sujeito.

É importante destacar, em conformidade com Charlot (2000, p. 79), que um pesquisador que estuda a Relação com o Saber “estuda relações com lugares, pessoas, objetos, conteúdos de pensamento, situações, etc.”, ou seja, interessa-se pela relação do sujeito com seu exterior, buscando analisar essa relação simbólica, ativa e temporal na qual o sujeito se encontra imerso. Imerso no mundo da linguagem, de significados e de atividade.

Diante dessa intencionalidade é que esta pesquisa se constrói, na tentativa de analisar o produto de relações epistemológicas entre o intérprete de Libras, o estudante e o professor, uma vez que essas relações são necessárias tanto para construir o saber quanto para sustentá-lo após sua construção.

Segundo as ideias de Charlot (2000), o sujeito traz consigo marcas do ser social e singular que o constitui, ou seja, ao longo da sua vida, ele vem ocupando uma posição social e construindo uma subjetividade orientada por um psiquismo específico, além de produzir sentidos e significados com o mundo a partir de um envolvimento íntimo e organizado, inscrito em certo tempo e espaço de atividade (CHARLOT, 2000).

Nesse contexto é que Charlot (2000) propõe reflexões, estudos e investigações sobre uma sociologia do sujeito, ou seja, uma sociologia que parte do pressuposto de que o sujeito é um conjunto de relações e processos. Assim, “o sujeito é relação com o saber” (CHARLOT, 2000, p. 82).

A esse respeito, Charlot (2000, p. 46) nos lembra de que “toda relação consigo é também relação com o outro, e toda a relação com o outro é também relação consigo próprio”. Em outras palavras, uma sociologia do sujeito se fundamenta na necessidade que temos do outro no nosso processo de humanização, socialização e educação.

A educação é uma construção individual e intencional de nós mesmos, porém essa autoalimentação do conhecimento só é possível pela mediação do outro e com a ajuda dele (CHARLOT, 2000). É através da educação que uma criança, que nasce inacabada antropologicamente, se desenvolve e se constrói enquanto um sujeito social, singular e exposto a recursos que ofereçam sentido, desejo e prazer e promovam a entrada numa atividade intelectual de aprendizagem, de modo que a criança vá encontrando a sua “boa razão” (NASCIMENTO, 2018, p. 133) para se mobilizar.

A mobilização implica na utilização de si mesmo como recurso para aprender, é “engajar-se em uma atividade” (CHARLOT, 2000, p. 55) que faça sentido para o estudante, de forma que ele encontre um motivo e uma meta para “pôr-se em movimento” (CHARLOT, 2000, p. 54) na direção do seu processo de aprendizagem.

É nesse âmbito que esse estudante é compreendido nas suas dimensões social, epistêmica e identitária da Relação com o Saber, uma vez que o processo educacional só é possível se a criança, pela mediação do professor, encontrar no mundo os recursos necessários que vão lhe permitir construir-se (CHARLOT, 2000).

A dimensão epistêmica aborda o modo como o estudante aprende, de que forma ele se expõe e se dispõe para entrar em uma atividade para aprender. A dimensão social expressa as condições sociais desse estudante e suas relações na sociedade. Já a dimensão identitária caracteriza o encontro do estudante consigo mesmo, traz à tona a idiossincrasia de cada sujeito, compreendendo a formação da sua identidade a partir de sua história (NASCIMENTO; CAMARGO; CORREIA; SILVA, 2019).

Outro aspecto na compreensão das três dimensões supracitadas é que elas são indissociáveis, ocorrem simultaneamente, bem como não se fragmentam da correspondência entre ensino e a aprendizagem. Por conseguinte, estudar a relação de um estudante com o saber é perceber as relações epistêmicas, sociais e identitárias desse sujeito dentro da seara educacional (NASCIMENTO, 2018).

Nessa perspectiva, com base na Relação com o Saber e a partir da interpretação de Correia, Silva, Nascimento e Charlot (2020) é que vamos refletir sobre a relação entre o Intérprete de Libras (I), o Professor (P) e o Estudante (E) na estrutura do duplo triângulo pedagógico reinterpretado (Figura 03).

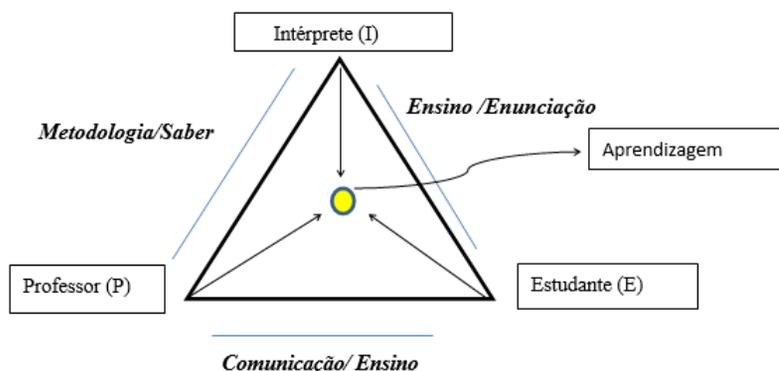


Figura 3: Duplo Triângulo Pedagógico Reinterpretado – Fonte: Elaborado pelos autores (2020)

Dessa forma, entendemos a Figura 03 como uma estrutura formada pelos vértices: Intérprete (I), Professor (P) e Estudante (E), em que os lados ou arestas são interpretados como:

I – P= indica a relação entre o Intérprete (I) e o Professor (P), em que I pode ser compreendido como um auxiliador do saber, uma vez que o professor (P) é o responsável por essa mediação. Em outras palavras, I é auxiliador e divulgador das competências e habilidades construídas ao longo da formação profissional de P, bem como de suas próprias experiências em sala de aula. Essa relação entre I e P representa a Metodologia e o Saber desses dois profissionais em sala de aula, para mediatizar para o estudante surdo o processo de apropriação do saber, mediante a comunicação; I – E= indica a relação entre o Intérprete (I) e o Estudante (E) surdo, assim como representa o Ensino e a Comunicação estabelecida entre esses dois sujeitos do processo; P – E= indica a relação entre o Professor (P) e o Estudante (E) surdo, do mesmo modo que representa a Comunicação e o Ensino mediados pelo Intérprete (I).

Portanto, entendemos as relações construídas entre esses sujeitos como uma possibilidade para percorrermos o caminho até a aprendizagem – o baricentro do triângulo – de um estudante surdo, a partir do seguinte percurso: primeiro, o Professor (P), de posse de metodologias diversas, que explorem a percepção, a forma de estabelecer relações e a comunicação com o Estudante (E) surdo, desenvolve um ambiente de mediação, colaboração, compartilhamento e de empatia. Para mais, o Professor (P), expondo uma didática flexível e reorganizada para a mediação do seu saber, de forma a evitar apenas o diálogo oral e atividades escritas em uma sala com a presença de um estudante surdo, uma vez que a língua do surdo é visual-espacial e pode construir uma parceria inclusiva com o intérprete, planejando suas ações, de forma aberta a possibilidades metodológicas.

O Intérprete (I), por sua vez, diante dessa metodologia e didática apresentadas pelo Professor (P), está apto a mediar o ensino e enunciar com o estudante surdo. A enunciação, segundo Fiorin (2020), é o ato de produzir enunciados, ou seja, é o ato de dizer. E para dizer algo – neste caso, sinalizar algo – é preciso ter o conhecimento internalizado de determinada língua. Nesse caso, o Intérprete tem o conhecimento internalizado da Libras e, portanto, consegue enunciar para o estudante surdo.

Essa enunciação apresenta algumas características próprias – por exemplo, um conteúdo específico (Matemática, Física, Química, Português, etc.), a pessoa do discurso (quem sinaliza), a pessoa apta a receber o discurso sinalizado (o estudante), o espaço em que acontece (sala de aula) e o tempo (momento da aula). Desse modo, um canal comunicativo é construído com o estudante surdo, com base nessas características, possibilitando que o ensino chegue até ele.

O Estudante (E) surdo, um sujeito histórico, social e cultural, tendo a cultura surda internalizada, para permitir que o ensino chegue até ele pela mediação do Intérprete, será capaz de enunciar diretamente ao seu Professor (P) suas dúvidas e questionamentos a respeito da aula ministrada.

Vale destacar que, nesse triângulo, o Professor (P) é o responsável pelo ensino do estudante surdo e que essa responsabilidade não pode ser atribuída ao Intérprete (I). Esse profissional precisa manter um posicionamento ético neutro, sendo fiel à tradução metodológica do professor.

A aprendizagem, por outro lado, vai depender do estudante surdo. É um ato individual, intencional e íntimo do estudante com o saber que está sendo exposto para ele. Não se aprende sem esforço (NASCIMENTO, 2018). Portanto, só aprende quem encontra sentido, desejo, prazer, e entra em uma atividade intelectual – variáveis que são molas propulsoras da mobilização. E essas variáveis são induzidas pelas relações construídas consigo mesmo (dimensão identitária), com o outro (dimensão epistêmica) e com o mundo (dimensão social).

## RESULTADOS E DISCUSSÕES

Para compreender o universo dos discursos envolvidos neste trabalho, utilizaremos alguns elementos da análise de discurso para perceber a construção do sentido do sujeito entrevistado quando se dirige a outro sujeito – neste caso, o entrevistador. A seguir, o discurso do estudante.

### ENTREVISTA COM E1

Para realizarmos essa entrevista, contamos com o apoio de um intérprete de Libras com encontro presencial, além de termos criado um contato direto com o estudante por meio de um aplicativo de mensagens instantâneas para dúvidas posteriores. Nesse último caso, para as mensagens que foram enviadas pelo aplicativo e respondidas pelo estudante, tivemos a ajuda do profissional intérprete, presente na pesquisa na modalidade escrita da tradução do português como L2 para o português formal.

O estudante surdo participante acaba de concluir o seu ensino médio, pertence a uma família de classe popular, e seus familiares não sabem a Libras. Ele nos relata que não quer trabalhar após terminar os estudos, e, sim, fazer uma faculdade e está procurando um curso. Quando questionado sobre qual seria esse curso, nos

diz que seria tecnologia ou robótica, por gostar muito de mexer no computador e consertar objetos eletrônicos. Após os primeiros questionamentos, na tentativa de deixá-lo à vontade, perguntamos:

*E: Pode contar como tem sido a escola para ti desde que começaste a frequentá-la?*

*E1: Um pouco difícil pelo fato de não entender muito os professores, mas com a ajuda das intérpretes consegui aprender sem muitas dificuldades.*

*E: Você começou a frequentar a escola com quantos anos?*

*E1: 3 anos.*

*E: Sempre teve intérprete?*

*E1: Não, teve anos que eu ficava sem.*

*E: E como fazia quando não tinha o intérprete?*

*E1: Era muito difícil, muito difícil, eu não aprendia nada.*

*E: O que te faz ir à escola todos os dias?*

*E1: Mais para me divertir, distrair a mente e aprender com os professores e todos.*

O discurso do estudante revela que a dificuldade no canal de comunicação dele com o professor e, por consequência, com o saber, o levaram a momentos difíceis durante seu processo de escolarização, o que é reforçado quando ele afirma que nem sempre teve intérprete em sala de aula. Ao buscar na sua memória esses fatos, o sujeito expõe a produção do seu discurso, ou seja, revisita uma rede de memórias (mítica, social e da memória construída pelo sujeito) (PÊCHEUX, 2010). Para Orlandi (2009, p. 30), “a maneira como a memória ‘aciona’, faz valer, as condições de produção”. Ainda para a autora, as condições de produção em um sentido mais estrito, partindo das circunstâncias da enunciação, residem no contexto imediato. E em sentido mais amplo, podemos incluir o contexto sócio-histórico e ideológico.

É importante destacar que o sentido atribuído ao estudante para ir à escola está relacionado com o fato de se divertir, distrair a mente e aprender, ou seja, ele gosta da escola, o que também foi percebido por Charlot (2012) em estudo na França com estudantes ouvintes: quando um estudante francês ouvinte foi questionado sobre o mesmo assunto, ele respondeu gostar de tudo na escola, menos das aulas e dos professores, o que, na literalidade, vai de encontro ao que afirmou nosso estudante apenas no que se relaciona ao professor, pois este considerou “aprender com os professores” um dos motivos para ir à escola, diferentemente da resposta obtida por Charlot (2012) dos estudantes franceses.

Orlandi (2009, p. 30) nos lembra que os dizeres “têm a ver com o que é dito ali, mas também em outros lugares”, ou seja, dependendo do momento e do contexto do meu discurso e de para quem me dirijo, posso me expressar de diferentes formas.

Com efeito, quando questionado sobre:

*E: O que mais gostava na escola e o que menos gostava?*

*E1: Mais gosto da aula de educação física, biologia e aula de matemática, que eu entendo mais e gostava de conversar com todos, do meu jeito. E não gostava de algumas matérias que eu não entendia e quando brigavam comigo injustamente.*

*E: Que matérias você não gostava e também não entendia?*

*E1: Não gostava de português, química e nem espanhol. Não gostava e nem entendia.*

*E: Você teve intérprete em todo o seu ensino médio?*

*E1: Não, passei um ano sem intérprete no ano passado.*

O estudante parece ter encontrado sentido, desejo e prazer em aprender nas aulas de Educação Física, Matemática e Biologia, destacando essas três disciplinas como suas favoritas.

O contexto imediato do discurso do estudante, em um espaço de privacidade, longe da percepção do outro, possibilitou que ele também relatasse seu desapareço pelas disciplinas Português, Química e Espanhol. Assim, a exterioridade do que foi dito só tem sentido dentro de condições determinadas (ORLANDI, 2009).

Por outro lado, a Educação Física, a Matemática e a Biologia parecem se comunicar de uma forma particular e direta com o estudante, uma vez que a Libras, sua língua natural, é de modalidade visual-espacial e, como tal, permitia uma boa interação com essas disciplinas, que se apresentam, de modo geral, para a compreensão do estudante visualmente.

Charlot (2000, p. 64) lembra que “a questão do saber sempre é uma questão identitária”. Assim, o envolvimento do estudante com tais disciplinas parte da sua referência histórica, das suas expectativas (cursar Tecnologia ou Robótica), das suas referências, das suas relações com os professores dessas disciplinas, além da imagem que tem de si.

No discurso do recém-formado do ensino médio sobre sua relação com uma das disciplinas de que mais gostava, matemática, ele nos responde:

*E: Desde quando você começou a estudar a matemática, você acha ter aprendido muito sobre a matéria?*

E1: *Aprendi muito, sim. Aprendi multiplicar, somar, equações e probabilidade, essas coisas.*

E: *Complete a frase: a matemática é importante porque...*

E1: *Porque sempre vou precisar dela na minha vida.*

E: *Você lembra de algum assunto que mais te marcou na matemática?*

E1: *Definição de igualdade.*

E: *Pode me explicar o que seria igualdade na matemática?*

E1: *Na matemática a definição de igualdade diz que dois objetos são iguais.*

Para Charlot (2000), os estudantes são sujeitos de desejo, que percebem e interpretam o mundo com os sentidos, têm uma história pessoal, ocupam um lugar, exercem uma atividade e são sujeitos que têm no seu mais íntimo a característica social. Portanto, para compreender o que ocorre na escola e quais as relações desse estudante com a matemática e o fato de aprender, é preciso levar em consideração que ele é um sujeito, antes mesmo da sua deficiência, que o marca diante de uma sociedade que padroniza e distribui rótulos.

Nesse contexto, Nascimento (2018) afirma que o íntimo da questão está em um aprender gerador de sentido, desejo, prazer, significado, que estimule um esforço pessoal, uma vez que, para aprender, é preciso estar “disposto a” se envolver, questionar, mudar, compreender seu tempo e momento na dinâmica escolar, além da percepção de uma ação que realmente faça sentido para ele estar ali, naquele contexto, naquela situação, naquele tempo. Sem esses ingredientes os estudantes são fadados a permanecer em uma sala de aula “fingindo aprender” e os professores, “fingindo ensinar”.

Diante da importância do intérprete no seu processo educacional, o estudante nos afirma:

E: *Qual importância você dá aos intérpretes na sua formação?*

E1: *Eles são muito importantes para a gente surdos, porque sem eles não daria para aprender nada na escola. Eles fazem a mediação da aula, sem eles, não daria para aprender nada, como já aconteceu, quando fiquei sem intérprete.*

E: *Desde quando você entrou na escola, teve algum professor ou alguma pessoa em especial que te levou a ter mais interesse nas aulas?*

E1: *Os intérpretes que tive desde pequeno e minha amizade com eles, me fizeram eu ter mais vontade de estudar, porque me ajudavam muito em tudo, principalmente, quando eu ficava desanimado, eles me incentivavam.*

Para Orlandi (2009, p. 33), “todo dizer, na realidade, se encontra na confluência dos dois eixos: o da memória (constituição) e o da atualidade (formulação)”. Ou seja, não existe um dizer largado, solto, desconexo da situação de enunciação, do lugar enunciado e da sua historicidade. Assim, o interdiscurso também é historicidade; é memória; é filiação de dizeres. É na perspectiva desses dois eixos que se forma a dinâmica do sentido trazido na fala do estudante entrevistado.

Segundo ele, o intérprete representou a concretização de um ensino que lhe permitiu investir, fazer uso de si como recurso e reunir forças para se envolver na lógica simbólica da escola. Nessa perspectiva, o estudante encontrou suas próprias razões, que o foi colocando diante de um desejo, um sentido e um valor escolar durante o processo educacional.

## CONCLUSÃO

Esta pesquisa identifica, a partir de um estudo exploratório descritivo, que o papel do intérprete de Libras em sala de aula está relacionado com a intermediação do saber experienciado pelo professor por meio de suas metodologias, e também com a inclusão comunicativa social e cultural do estudante surdo no espaço escolar, o que lhe permite adquirir e se aproximar do patrimônio cultural construído pela humanidade e, ao mesmo tempo, cria condições para que possa se relacionar com o outro e com o mundo.

Nesse contexto, a qualidade dos atos educacionais em uma sala de aula que apresenta os três protagonistas do mencionado triângulo pedagógico reinterpretado – professor, intérprete e o estudante – está ligada: ao sentido que o professor encontra na sua profissão, no seu desejo e prazer em mudar, de alguma forma, a realidade social e cultural dos seus estudantes, por ele também ser responsável pela aprendizagem dos estudantes; à formação do profissional intérprete de Libras, que precisa atender às exigências prático-operativas em sala de aula; ao estudante, um ser singular e social, que tem uma história, interpreta o mundo, dá um sentido a esse mundo, articula-se com os objetivos do processo de ensino e aprendizagem a serem atingidos a partir de práticas pedagógicas que respeitem a identidade própria da língua de sinais, para que estudantes surdos construam relações sociais de saber.

Diante do exposto, alguns dos resultados da presença do intérprete de Libras a partir do discurso do estudante podem ser resumidos em quatro ideias: “aprender”, pois, segundo o estudante, sem a presença do intérprete ele não teria condições de aprender nada na escola; “mais vontade de estudar”, uma vez que o profissional

intérprete apresentava o saber ao estudante; “ajudar”, porque o profissional era o seu grande apoio e incentivador pedagógico na escola pública; e “*Eles fazem a mediação da aula*”, em virtude da qualificação profissional do intérprete.

É importante ressaltar que o presente estudo também aponta para um equívoco social, ao tratar a inclusão da pessoa surda na escola pública apenas como sinônimo de garantia do seu acesso a esses espaços, através da sua matrícula, tal como a presença do intérprete de Libras na sala de aula como garantia e efetivação da inclusão. Na verdade, existem outras demandas pedagógicas tão importantes quanto as mencionadas – por exemplo, a formação de professores que explore metodologias acessíveis, materiais didáticos disponíveis nas escolas públicas, suas estruturas arquitetônicas, dentre outros – que, em conjunto, podem formar uma frente de ações atitudinais para um processo educacional inclusivo dentro das escolas.

Portanto, a garantia da matrícula e a presença do intérprete são reconhecidas como um avanço civilizatório no processo educacional da pessoa surda, assim como a formação desse profissional é fundamental. Mas também é preciso que as escolas públicas ofereçam condições para que a relação construída pelo duplo triângulo pedagógico reinterpretado nesta pesquisa possa se desenvolver de forma harmoniosa, de maneira que o processo de ensino e aprendizagem siga os princípios da equidade de oportunidades de todos os estudantes.

## REFERÊNCIAS

- ARRUDA, S. M.; PASSOS, M. M. A relação com o saber na sala de aula. In: COLÓQUIO INTERNACIONAL EDUCAÇÃO E CONTEMPORANEIDADE, 11., Aracaju, 2015. *Anais...* Disponível em: [http://educonse.com.br/ixcoloquio/arruda\\_passos2.pdf](http://educonse.com.br/ixcoloquio/arruda_passos2.pdf). Acesso em: 05 out. 2020.
- BRASIL. *Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013*. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2011-2014/2013/Lei/L12796.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2013/Lei/L12796.htm). Acesso em: 20 out. 2020.
- BRASIL. *Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015*. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm). Acesso em: 02 fev. 2019.
- CHARLOT, B. *Da relação com o saber: elementos para uma teoria*. Porto Alegre: Artmed, 2000.
- CHARLOT, B. *Relação com o saber, formação de professores e globalização: questões para a educação hoje*. Porto Alegre: Artmed, 2005.
- CHARLOT, B. A mobilização no exercício da profissão docente. *Revista Contemporânea de Educação*, Rio de Janeiro, v. 7, n. 13, jan./jul. 2012.

- CHEVALLARD, Y. *La transposición didáctica: del saber sabio al saber enseñado*. Buenos Aires: Aique Grupo Editor, 2005.
- CORREIA, E. S.; SILVA, V. A.; NASCIMENTO, W. R. S.; CHARLOT, Y. C. A unidade dialética ensino e aprendizagem: um processo não linear. *Revista Internacional Educon*, v. I, n. 1, set. 2020. e20011009.
- CHIZZOTTI, A. *Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais*. Petrópolis: Vozes, 2006.
- FIORIN, J. L. Duas concepções de enunciação. *Estudos Semióticos*, São Paulo. Dossiê temático “Semiótica e Psicanálise”, v. 16, n. 1, p. 122-137, jul. 2020. *Online*. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/esse>. Acesso em: 20 nov. 2020.
- FLICK, U. *Desenho da pesquisa qualitativa*. Porto Alegre: Artmed, 2009.
- NASCIMENTO, W. R. S. do. *Os efeitos da prática do goalball no processo da mobilização da aprendizagem de alguns fenômenos e conceitos físicos da mecânica para alunos com deficiência visual nas aulas de física*. 2018. 182f. Dissertação (Mestrado em Educação para a Ciência) – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, São Paulo, 2018.
- NASCIMENTO, W. R. S. do; CAMARGO, E. P.; CORREIA, E. S.; SILVA, V. A. Ensino de física interdisciplinar para alunos com deficiência visual: a relação com o saber por meio da prática do goalball. *Revista de Estudos de Cultura*, v. 5, p. 75-88, 2019.
- ORLANDI, E. P. *Análise de discurso: princípios & procedimentos*. 8. ed. Campinas: Pontes, 2009.
- PÊCHEUX, M. O papel da memória. In: ACHARD, P. et al. *O papel da memória*. Tradução de José Horta Nunes. 3. ed. Campinas: Pontes, 2010.
- REILLY, L. *Escola inclusiva: linguagem e mediação*. Campinas, São Paulo: Papirus, 2006.

#### SOBRE OS AUTORES

**Willdson Robson Silva do Nascimento** é licenciado em Física (UFMA – 2015), Mestre em Ensino de Ciências (2018) e Doutorando no Programa de Pós-Graduação em Educação para a Ciência pela Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, *Campus* Bauru. Professor Substituto da Universidade Estadual do Maranhão (UEMA / São Luís). Membro do Grupo de Estudo e Pesquisa Ensino de Ciências e Inclusão Escolar – ENCINE / UNESP / CNPq e Educação e Contemporaneidade – EDUCON / UFS / CNPq. Membro do Comitê Nacional de Divulgação da Astronomia (IAU – NOCBrasil). Monitor do Observatório Didático de Astronomia da Unesp/Bauru.

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-2350-7731>.

*E-mail*: willdson.robson@unesp.br.

**Eder Pires de Camargo** possui Licenciatura em Física (1995), Mestrado em Educação para a Ciência (2000), Doutorado em Educação (2005) pela Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP e Pós-Doutorado (2006) pela

Universidade Estadual Paulista – UNESP. É Livre-Docente do Departamento de Física e Química da UNESP, e atua no PPG – Mestrado e Doutorado em Educação para a Ciência – UNESP/Bauru. Líder do grupo de Estudo e Pesquisa Ensino de Ciências e Inclusão Escolar – ENCINE / UNESP / CNPq.

ORCID ID: <http://orcid.org/0000-0003-2577-9885>.

*E-mail:* [eder.camargo@unesp.br](mailto:eder.camargo@unesp.br).

**Eanes dos Santos Correia** é licenciado em Educação Física (2011), Mestre em Ensino de Ciências Naturais e Matemática (2017) e Doutorando em Educação pela Universidade Federal de Sergipe. Membro do Grupo de Estudo e Pesquisa Educação e Contemporaneidade – EDUCON / UFS / CNPq.

ORCID ID: <http://orcid.org/0000-0002-9188-4336>.

*E-mail:* [eanescorreia1@gmail.com](mailto:eanescorreia1@gmail.com).

*Recebido em 16 de fevereiro de 2021 e aprovado em 14 de julho de 2021.*



# O que fazer com o que as aulas remotas fazem comigo? Posição subjetiva de estudantes de uma escola pública

## What to do with what remote classes do with me? Subjective position of students at a public school

<https://doi.org/10.34112/2317-0972a2021v39n82p109-124>

EANES DOS SANTOS CORREIA<sup>1</sup>

VELEIDA ANAHI DA SILVA<sup>2</sup>

WILLDSON ROBSON SILVA DO NASCIMENTO<sup>3</sup>

**RESUMO:** O presente artigo tem o objetivo de discutir a posição subjetiva e bricolagem de estudantes do ensino médio de uma escola pública estadual da região agreste do estado de Sergipe, diante de aulas remotas dadas pelo aplicativo *Google Meet*, disponível gratuitamente na plataforma digital *Google*. Pensando sobre o que acontece do outro lado da câmera com os estudantes, chegamos à principal questão de investigação: quais bricolagens os estudantes utilizam quando estão *on-line* nas aulas remotas? A discussão e análise se dão com foco nas noções de posição subjetiva da Relação com o Saber, de Bernard Charlot (2000; 2005; 2013), e de bricolagem, de Michel de Certeau (1998). Enquanto sujeitos de relações consigo mesmos, o outro e o mundo, os estudantes não são passivos à ortopedia da Educação; eles também têm desejos, objetivos e metas, e estão sempre em mobilização para alcançá-los a curto ou longo prazo.

**PALAVRAS-CHAVE:** Aulas remotas; escola pública; relação com o saber.

**ABSTRACT:** This article aims to discuss the subjective position and bricolage of high school students from a state public school in the rural region of the state of Sergipe regarding remote classes through Google Meet application provided freely by Google digital platform. Thinking about what happens with students on the other side of the camera, we come to the main

1. Universidade Federal de Sergipe – UFS, Brasil.

2. Universidade Federal de Sergipe – UFS, Brasil.

3. Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Bauru, SP, Brasil.

research question: what do students do when they are online in remote classes? In order to make a discussion and analysis of this study, the text focus on the notions of subjective position of the Relationship based on the concept of Bernard Charlot (2000; 2005; 2013) and bricolage by Michel de Certeau (1998). As subjects of relationships with themselves, the other and the world, students are not passive to the orthopedics of Education, they also have desires, objectives, goals and are always in mobilization to reach them in short or long term.

KEYWORDS: Remote lessons; public school; relationship knowledge.

## INTRODUÇÃO

Em tempo de pandemia, os professores tiveram que se reinventar com os poucos recursos tecnológicos que têm para continuar dando aulas de maneira remota nas escolas públicas de Educação Básica do Brasil. Nesse período, docentes e estudantes provavelmente já ouviram ou falaram “Ligue a câmera!”, “Professor, minha internet tá ruim, por isso a câmera não está ligada!”, “Tem alguém aí?”, “Não estou ouvindo e nem vendo ninguém. A internet de vocês caiu?”, “Professor, vai ter prova mesmo com essas aulas on-line?”, “Parece que estou dando aula para as paredes da minha casa!”. Os problemas são muitos, a precariedade de instalações de rede de internet e de aparelhos que tenham acesso aos *Apps* para a efetivação das aulas é diversa.

Sabe-se que nem todos os estudantes têm *tablet*, *smartphone*, computador ou outros aparelhos digitais que auxiliem no acesso às aulas remotas, assim como os professores não possuem instalações básicas para a produção das aulas e também para armazená-las virtualmente (UNESCO, 2020). Assim, diante das experiências dos professores pesquisadores deste artigo, presenciando, observando e participando de aulas neste contexto, surgiu um questionamento: o que acontece do outro lado da câmera com os estudantes que participam dessas aulas? Ou seja, quais bricolagens os estudantes utilizam quando estão *on-line* nas aulas remotas?

Partimos de dois pontos de vista nesta investigação: o primeiro é sustentado a partir da posição subjetiva dos discentes diante das aulas remotas, com a noção de Relação com o Saber, de Bernard Charlot. Já o segundo ponto se desdobra sobre o que eles fazem ou usam a título de bricolagens durante as aulas para conseguir assisti-las, sem ter que adquirir ônus durante o período letivo, a partir da perspectiva de bricolagem de Michel de Certeau.

BRICOLEUR

Em *Invenções do Cotidiano*, livro de Michel de Certeau (1998), o autor desenvolve a economia do conceito de táticas e estratégias cotidianas que vivenciamos, como formas de viver uma vida comum. No desenvolvimento da sua obra, Certeau (1998) mostra as possibilidades de uso de táticas, com o objetivo de se esquivar do pesado e doloroso fardo da realidade, das obrigações diárias, das angústias permanentes da vida, procurando formas de se relacionar, viver, amar, produzir, estudar, enfim, de sobreviver em meio à burocracia, às regras, às leis e à realidade nociva à maioria da população dentro de uma sociedade capitalista neoliberal.

Certeau traz uma concepção de práticas ordinárias que está em cada sujeito. Olhando para os modelos de práticas ordinárias, cada um dos sujeitos age, pensa e reflete sobre o mundo e suas práticas na sua cultura.

Nesse viés, Certeau não considera as pessoas meras receptoras passivas da linguagem, da cultura sobre elas e suas práticas, mas sujeitos que estabelecem sínteses, que fazem bricolagens, que arrumam soluções e trabalham com as possibilidades a fim de produzir algo que lhes dá sentido. Esses sujeitos não são passivos, mas produtores ativos, numa posição subjetiva – temos assim formas de pensar do sujeito a partir de uma posição social e de como ele determina essa posição através de projeções presentes e futuras dentro de uma lógica simbólica –, a partir de sua posição social objetiva – da classe social, econômica e intelectual que se estabelece sobre a pessoa a partir dos sentidos sociais por meio de critérios econômicos e escolar/acadêmico. Como sujeitos de saber, as pessoas vão elaborando sua forma de viver, de se sobressair em uma determinada situação ordinária.

Isso faz com que o sujeito de relação possa se identificar, refletir e agir diante de suas relações sociais, escapando de forma ativa e autônoma de dadas situações que lhe são impostas. Isso é uma forma, segundo Certeau, de produzir outro conhecimento ou saber, ou seja, formas de se relacionar e viver, o que ele designa como *bricoleur*, ou seja, bricolagem.

*Bricoleur* é uma contribuição de Certeau que nos permite perguntar: “o que os sujeitos fazem com as informações que chegam até eles e o que fazem com os objetos que lhes são impostos?” Dessa forma, o autor abre possibilidade para um campo da subjetividade do sujeito, de sua posição subjetiva, enquanto sujeito histórico, singular e social, dando lugar às dimensões identitária, social e epistêmica dos sujeitos em sua relação com o saber (CHARLOT, 2000; 2005; 2013).

Dessa forma, a compreensão que Certeau tem das práticas ordinárias dos sujeitos insubmissos nos leva a compreendê-los como sujeitos do desejo, que se mobilizam a fazer tal ou qual prática, ou seja, sujeitos que sintetizam, que assimilam as informações que são oferecidas, às quais não se submetem e “fogem da ordem”. Dessa forma, coadunando com o pensamento de Certeau, Charlot (2000; 2005; 2013) também traz essa posição subjetiva do sujeito como uma contribuição direcionada aos sujeitos de desejo para se pensar a educação e os estudantes, que se mobilizam para aquilo que lhes faz sentido, que rejeitam ou que decidem entrar em uma atividade intelectual para aprender na escola, principalmente na sala de aula, e, no nosso contexto, em um ambiente virtual remoto.

O pensamento desse sujeito fora de ordem de Certeau vai de encontro ao pensamento de uma ordem que se estabelece entre a década de 70 e 80, bastante conhecida pela obra *A Reprodução*, de Bourdieu e Passeron (1992), que defende que a escola é uma máquina de reprodução social, ou seja, na medida em que a escola se estabelece em um todo social, ela é ao mesmo tempo uma máquina de reprodução desse todo social.

Diante desse pensamento de que a escola é reprodutora do Estado e das ordens vigentes estabelecidas, pensar a partir de Certeau sobre os sujeitos como insubmissos e não como agentes de reprodução somente, leva-nos a pensar no sujeito do desejo como uma posição subjetiva de Charlot (2000; 2005; 2013), ou seja, a forma como as lógicas sociais funcionam na cabeça das pessoas; no contexto deste trabalho, na cabeça dos estudantes de uma escola pública estadual do estado de Sergipe.

Dessa forma, pensar os estudantes como sujeitos de desejo, que pensam, agem e se mobilizam no espaço escolar é uma oportunidade de se colocar em discussão esses estudantes, que usam de meios próprios para se sobressair às regras da escola e conseguir tanto transgredir, quanto se afiliar às suas lógicas simbólicas sobre estudar, ensinar, colar, aprender e ser aprovado durante o ano letivo escolar.

É a partir desse viés de pensamento certeuniano e charlotiano, de uma razão subjetiva do estudante – no nosso contexto – que se abre a possibilidade de pensar o que os estudantes fazem com as aulas remotas, os métodos e os aparelhos tecnológicos utilizados dentro da seara da educação em um ambiente virtual. Isso nos faz refletir para uma tomada de ação posterior, a partir da perspectiva do estudante sobre a bricolagem, a própria rebeldia, a inovação, o estranhamento, a (re)significação, a adaptação e a própria negação do ensino, de estudo de colocar em xeque normas, regulamentos e a própria ordem do regimento escolar.

## DIALÉTICA DA POSIÇÃO OBJETIVA E SUBJETIVA DOS ESTUDANTES

Viver é habitar uma posição social. Ao nascermos adentramos no mundo estratificado em classes. A linguagem, com suas lógicas simbólicas - não naturais - interpela os sujeitos dando-lhes um nome, um sobrenome, um tipo sanguíneo, uma cultura, uma nacionalidade, um número de registro, cuidadores, família, uma cor, uma língua e uma classe social, a partir do que todas as pessoas são identificadas para a promoção de ser um sujeito de direitos e deveres em direção ao universal humano.

A posição objetiva do sujeito ao mesmo tempo o estigmatiza, rotula e o coloca em um determinado espaço e tempo, no que diz respeito à sua dimensão social, o faz ser de forma concomitante um sujeito de desejo e singular, pois através de relações com os outros e o mundo num determinado espaço e tempo, leva-o a ser não somente um sujeito social, mas também um sujeito singular que pensa, age, movimenta e modifica seu meio.

É pensando a partir desse movimento de relação entre posição social objetiva e subjetiva que podemos concluir que para ter ou estar em uma posição social subjetiva, o sujeito esteja antes, durante e posteriormente também em uma posição social objetiva ordinária.

É através dessa unidade dialética de posições que as pessoas permanecem em suas posições, se transformam e se mobilizam de onde estão, a partir do meio em que se encontram, tanto fisicamente como intelectualmente. É nesse espaço da razão subjetiva de Certeau (1998) - do sujeito insubmisso e fora de ordem -, e de Charlot (2000; 2005; 2013) - do sujeito de desejo que se mobiliza porque encontra sentido e prazer nisso ou naquilo -, que a posição subjetiva encontra seu lugar privilegiado nas transformações que ocorrem entre os sujeitos de relação que refletem a partir das condições que lhes são dadas.

O mundo se (trans)forma pelo outro, por meio de relações entre as pessoas, os objetos e o mundo em um determinado tempo e espaço social. É no movimento dessas relações entre os sujeitos que as ideias, as invenções, as tecnologias, as grandes construções humanas se desenvolvem. Antes de qualquer teorização, o homem é um ser de relação e de desejo. Por esse estatuto, o homem entra em um processo de socialização e singularização e nesse mesmo processo se torna humano. Afeta, é afetado, desenvolve teorias, ama, mente, aprende, ensina, se submete a isso ou àquilo, torna-se insubmisso, dá ordem e obedece, formula leis, infringe as leis, torna-se

rico e miserável, leigo e intelectual. A cada momento que o homem se relaciona faz tecituras de um mundo cada vez mais humano e de contradições dialéticas.

É a partir dessas relações de contradições que o nosso ponto de vista se amplia neste texto, pois os estudantes sobre os quais estamos discutindo se encontram nesse entremeio, como sujeitos que, a partir de sua razão subjetiva, segundo Certeau, criam seus modos de viver, de se sobressair em uma determinada situação; e, a partir da sua posição subjetiva, segundo Charlot, conseguem mudar de situação social a partir de sua mobilização motivada por um desejo de aprender e de mudar de posição social.

Destarte, compreender as posições sociais objetivas e subjetivas como unidade dialética nos faz verificar que, mesmo que uma pessoa esteja numa determinada posição social, ela pode permanecer, sair dela e transformá-la, por considerarmos que o sujeito de desejo se movimenta, transita entre essas posições, pois uma posição se encontra em nível de subjetividade (na cabeça do estudante) e a outra dentro de relações significantes (nas lógicas simbólicas estruturadas socialmente). O sujeito pode ser múltiplo em sua subjetividade e ao mesmo tempo ocupar a mesma ou outra posição social estruturada. Nesse sentido, o que determina toda essa movimentação, dinâmica e percurso é a relação que o sujeito vai construindo consigo mesmo, com o outro e com o mundo. São essas relações que possibilitam o sujeito se tornar presente para si, para buscar possibilidades de formação democrática para sua liberdade, de forma a impactar sua vida.

Isso nos leva a questionar e investigar o que fazem os estudantes nas aulas remotas a partir dessa posição subjetiva, dando lugar à sua posição de sujeito (in)submisso, bricolante e/ou (extra)ordinário.

#### AS INVENÇÕES (EXTRA)ORDINÁRIAS DOS ESTUDANTES NAS AULAS REMOTAS

Inicialmente, um dos pesquisadores deste artigo entrou em um grupo de *Whatsapp* restrito apenas para estudantes do terceiro ano da turma investigada do Ensino Médio. Era um grupo paralelo a outro grupo oficial de discentes da escola pública estadual em voga. Neste grupo restrito, os estudantes falavam sobre suas angústias, teciam críticas aos professores, tiravam dúvidas sobre as atividades das aulas, além de manter conversas ordinárias. Após a aceitação de um dos pesquisadores no grupo, que explicitou os objetivos da pesquisa, foi enviado termo de Consentimento Livre e Esclarecido, para os que concordassem em participar da investigação e, posteriormente, o envio do link de perguntas que deveriam ser

respondidas espontaneamente e enviadas pelo *Google Formulário*. Obtivemos um retorno de nove estudantes de um grupo de vinte, durante o prazo estipulado de sete dias para o *feedback*. A partir desse momento, o formulário de respostas seria fechado e não se aceitaria mais nenhum tipo de participação.

Esta é uma pesquisa de campo qualitativa, de cunho descritiva, tendo como base de análise de dados os conceitos de bricolagens, de Certeau (1998), e as noções da Relação com o Saber, de Charlot (2000; 2005; 2013). A produção dos dados se fez a partir de envio do *Google Formulário*, os quais possibilitaram desenvolvimento analítico do tema e sua discussão.

Para organização e compreensão das falas e da análise dos dados, designamos a letra E para os estudantes, e os numeramos de 1 a 9, perfazendo o total de participantes da investigação, e a letra P para os pesquisadores que produziram o formulário.

A primeira pergunta feita aos estudantes foi: *P - O que você faz durante as aulas on-line quando está com o áudio e a câmera ligada?*

*E5:* Para ser sincera raramente eu acompanho as aulas online, assim como grande parte dos alunos eu entro na aula desligo a câmera e o áudio e vou fazer outras tarefas. Quando ligo apresento trabalho ou questiono algo.<sup>4</sup>

A resposta de E5 faz coro à maioria das respostas dadas pelos estudantes à primeira pergunta. A estudante parece não ter desejo pelas aulas *on-line* a ponto de que o mobilize a participar ativamente delas. E quando participa, com a câmera e áudio ligados, é somente para apresentar trabalho ou um questionamento sobre algo da aula; dúvidas, talvez. Ela encontra sentido em outra tarefa, que não a da aula, da qual “raramente” participa. A estudante E5 assina a lista de presença das aulas *on-line*; formalmente, ela “participa” das aulas mesmo fazendo outras atividades extras simultaneamente.

*E8:* Apenas acompanho, as vezes faço anotações. Durmo, faço outra atividade, procuro aulas mais relevantes ao vestibular.

*E7:* Estudo, participo conversando sobre o assunto com o professor e tiro minhas dúvidas. Eu acompanho.

4. As transcrições das respostas foram mantidas tais como foram escritas, sem correção de eventuais imprecisões gramaticais.

E9: O áudio eu ligo um pouco mais constantemente que a câmera, para explicar e acrescentar alguns fatos e observações [...] Normalmente quando a câmera está ligada é porque eu estou explicando/apresentando alguma tarefa como seminários ou outros projetos, faço isso principalmente quando quero passar mais confiança no que falo e garantir a atenção para a apresentação. Não acompanho quando não vejo futuro no objetivo da aula que muitas vezes é desinteressante, ou quando simplesmente de maneira explícita nem isso ela possui.

Os estudantes têm suas lógicas simbólicas próprias e encontram sentido nas aulas a partir delas. O estudante E8 deixa evidente seu interesse nas aulas que trazem contribuição para o vestibular e processos seletivos, e, a partir da realidade dos estudantes de escolas públicas, para o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). Por outro lado, esse estudante também faz outras coisas, como “dormir”, e, quando acompanha a aula, faz “anotações”, mostrando, de certa forma, sua posição de sujeito de desejo, que se mobiliza e estuda apenas para aquilo que é de seu interesse e faz sentido diante da sua lógica de pensar sobre o assunto das aulas.

Já o estudante E7 descreve que “participa” das aulas sem maiores esforços e “acompanha” tirando “dúvidas” sobre os conteúdos abordados pelo professor. Ele também “estuda” nas aulas, o que demonstra, ao estar com a câmera e áudio ligados, interesse em participar das aulas.

O estudante E9 também participa das aulas remotas e traz na sua explicitação pontos que se destacam e fazem pensar sobre um sujeito que não é passivo diante do que acontece nas aulas remotas, o que nos leva a falar da posição subjetiva e de bricolagem do estudante que traz uma crítica ao professor e às aulas que não fazem sentido e são “desinteressantes”, a partir do seu ponto de vista de pessoa que pensa e se mobiliza enquanto sujeito de desejo e que deseja aprender. O estudante entende que participa das aulas trazendo contribuições para que elas fiquem “mais dinâmica[s] e razoavelmente aceitável[eis]”, ou seja, ele se coloca na posição empática para com o professor e age com recursos próprios para a dinâmica da aula. E quando percebe que a aula não faz nenhum sentido para ele, explicita: “não acompanho quando não vejo futuro no objetivo da aula que muitas vezes é desinteressante, ou quando simplesmente de maneira explícita nem isso ela possui”, colocando-se na negação de estudar e de não participar de tal aula. Dessa forma, dar uma aula que não tem sentido para o estudante, o impede de participar dela e de entrar numa atividade intelectual, é negá-lo

enquanto sujeito de desejo. Assim, é necessário que a aula tenha um bom motivo, um “móviles”<sup>5</sup> para que o estudante se mobilize e encontre sentido, desejo e prazer nessas aulas remotas (CHARLOT, 2000; 2005; 2013).

No ambiente virtual das aulas remotas os estudantes se comportam como sujeitos insubmissos e fora de ordem de que fala Certeau (1998), e também enquanto sujeitos que refletem diante das condições que lhes são dadas nessas aulas; a partir delas encontram sentido, desejo, prazer, ou nada disso, em estudar (CHARLOT 2000; 2005; 2013), colocando-se fora da situação didática tanto física como intelectualmente – mesmo que esse ambiente seja virtual –, pois os mesmos podem desligar a câmera e o áudio e ainda assim estarão “presentes simbolicamente”, mas seus interesses estão em outros lugares fora da aula.

Diante dessas explicitações dos estudantes elaboramos o segundo questionamento: *P - O que você faz durante as aulas quando você resolve não ligar a câmera e o áudio?*

As condutas de comportamentos dos estudantes diante das aulas com câmera e áudio desligados são diversas e se sobressaem às regras, tirando proveito das possibilidades que o ensino remoto proporciona em favor de suas formas de acompanhar as aulas. Alguns deles assistem [“Apenas assisto” (E8)] ou ouvem o professor [“Fico ouvindo o professor (a)” (E7)]; outros, quando não estão ocupados, assistem às aulas [“Fico prestando atenção quando não estou ocupada” (E1)] ou fazem outras tarefas [“resolvo outras tarefas” (E5)]. Há também aqueles estudantes que não encontram sentido nas aulas e ficam desatentos [“Fico desatento às aulas” (E3), “Me distraio ou acompanho pelo chat com o professor e colegas” (E4)].

Destacam-se também os estudantes que produzem, trabalham e fazem outras coisas que não se referem às aulas, a exemplo da estudante E6: “além do estudo eu trabalho com artesanato, então ouço explicações e trabalho no mesmo horário, por exemplo, agora estou ouvindo explicação de uma aula e respondendo a este questionário”, e do estudante E2, que procura uma forma de lazer e de estudar outras disciplinas quando à que está assistindo não lhe desperta o interesse, o que o faz desligar a câmera e o áudio (“nas matérias que não tenho ‘simpatia’, eu na maioria das vezes desligo a câmera, abaixo o volume e procuro fazer outra coisa, como tocar um violão ou me aperfeiçoar em matérias que eu gosto”).

Já o estudante E9 comenta:

5. Móviles é o bom motivo, o motivo do estudante se mobilizar, que faz sentido para ele.

O que fazer com o que as aulas remotas fazem comigo? Posição subjetiva de...

E9: Quando não vejo futuro no objetivo da aula que muitas vezes é desinteressante, ou quando simplesmente nem isso ela tem, eu mantenho a câmera e o áudio desligados. Em seguida faço outras atividades mais proveitosas que a própria aula em si. Já os professores... Continuam como sempre fingindo estar ensinando enquanto os outros alunos fingem estar aprendendo, a famosa “educação do faz de conta” brasileira. (e possivelmente internacional a nível local).

Ele faz uma crítica sobre o ensino, sobre as aulas e os próprios estudantes em nível geral e local explicitando que é a “educação do faz de conta” brasileira. Quando ele se refere a essa educação, não é apenas a do momento atual de pandemia que tem em vista, mas a educação pré, durante e pós-pandemia. Além de criticar as aulas desinteressantes e sem objetivos, ele procura fazer outras atividades proveitosas, que não sejam da aula que está sendo oferecida.

Os estudantes agem, falam e refletem a partir de posições subjetivas, de um sentido de alguém que é um sujeito de desejo e que aprende de diversas formas, lugares e situações e questiona sobre o que aprende (dimensão epistêmica); os estudantes fazem parte de um grupo social popular, de uma comunidade e de situações sociais em que nem todos têm acesso ao computador e acessam as aulas com *smartphone* cuja internet é de péssima qualidade, com acesso até mesmo em 3G (posição social). Esses estudantes têm suas histórias de vida, seus saberes, desejos e projeções presentes e futuras sobre o que lhe ensinam e o que desejam aprender (dimensão identitária). Dessa forma, os sentidos dos estudantes são multifacetados e ligados aos próprios sujeitos que são históricos, que estão inseridos numa posição social objetiva e subjetiva. E ao mesmo tempo fazem uso de bricolagens, procurando formas de se relacionar, produzir e estudar neste espaço de tempo das aulas remotas.

Com o objetivo de saber quais são as outras atividades que os estudantes fazem concomitante às aulas remotas, adentramos no segundo questionamento: *P- Você já fez outra atividade que não correspondia à aula que você estava assistindo em algum momento?*

Todos os estudantes fazem alguma outra atividade durante as aulas remotas pelo fato de ter atividades em excesso: “porque tem professores que estão passando muito dever” (E1) se acumulam “atividades de outras matérias, atrasadas por conta do amontoado de atividades” (E3). Há casos em que se relata não haver tempo suficiente para estudar: “já estudei para um trabalho que ia apresentar na aula seguinte” (E5), e também aqueles em que se aproveita as aulas com que não se tem tanta afinidade para fazer coisas de outras disciplinas: “sim, recentemente

tive uma aula de biologia e o professor passou um exercício, infelizmente acabou o horário dele e entramos na aula ‘projeto de vida’, a professora estava conversando e eu continuei fazendo o exercício de biologia” (E7).

Outros estudantes fazem coisas que lhes dão prazer: “quando não acompanho, faço coisas que me dão prazer, alguma produção artística, jogo videogames, assisto filmes e séries, faço atividades de outras disciplinas que mais me interessem” (E9); ou que consideram proveitosas: “abaixo o volume e faço outra coisa, seja aperfeiçoar uma língua (espanhol, inglês), estudar outras matérias que considero mais proveitosas ou então procrastino ouvindo ‘um sonzinho’ no fone” (E2). Alguns aproveitam também para trabalhar: “quando a câmera e o microfone está desligado eu faço artesanato” (E6).

Eles também não participam de algumas aulas/disciplinas por acharem que não são importantes: “nossa, e muito! Por exemplo, Física (não em importação, pelo contrário, mas sim para estudar). Então, quando é aula de física, por exemplo, tem dias que não participo da aula, mas tem dias que entro na reunião” (E2). Outros estudantes fazem pesquisa e outras coisas que têm mais sentido para eles: “ainda estudo indiretamente através de pesquisas sobre temáticas que me despertam interesse, estudo verdadeiramente, diferente do que acontece no colégio... E outras vezes apenas prefiro ficar sozinho comigo mesmo, refletindo sobre a vida e o mundo, apenas permaneço num tédio que eventualmente vira ócio criativo” (E9).

Os estudantes usam das suas posições subjetivas e se mobilizam a partir de recursos próprios para se ocuparem com outras coisas, como trabalho e atividades diversas, passando a exercer atividade intelectual para aprender saberes que não são das aulas, mas voltados ao aperfeiçoamento de uma língua, à produção artística e ao lazer.

Os estudantes desta pesquisa não se mostram passivos diante das aulas remotas. Eles também se mobilizam por coisas que acham interessantes e que geralmente não são assunto da aula a que assistem, coisas que de alguma forma trazem algum benefício ou prazer. O que se evidencia aqui é o fato de que os estudantes podem escolher o que fazer nas aulas remotas mesmo sem o consentimento do professor e isso não lhes causa prejuízos. Não há ônus durante as aulas e o período letivo, pois os estudantes conseguem acompanhar as disciplinas mesmo fazendo coisas “mais interessantes” concomitantemente. Ao mesmo tempo, eles sentem uma sobrecarga de atividades nas disciplinas. As formas pelas quais os estudantes se sobressaem nas aulas remotas são diversas e o desejo é fazer algo que lhes dê prazer e que faça sentido; eles usam bricolagens como formas de produção ou lazer nas aulas.

*O que fazer com o que as aulas remotas fazem comigo? Posição subjetiva de...*

Diante de possíveis dificuldades fizemos o quarto e último questionamento: *P - Diga o que você acha dessa modalidade de ensino nesse momento de pandemia, suas dificuldades e as vantagens de acordo com sua experiência.*

Os estudantes da escola pública encontraram diversas dificuldades diante desse último questionamento que fizemos, desde relatos de falta de tempo: “assim... para mim está sendo difícil porque não é sempre que estamos desocupados e a aprendizagem está muito lenta” (E1), até falta de acesso à internet de boa qualidade e o estresse causado por essa situação: “acho chato, estressante, prefiro presencialmente. O ensino não é igual principalmente aos que não possuem acesso a internet” (E4). Eles também relatam a desorganização das aulas e acabam não aprendendo: “Um desastre. Escola totalmente desorganizada. Não vejo nenhuma vantagem, os malefícios são muitos, dentre eles a pouca garantia de conhecimento” (E8).

Alguns dos estudantes falaram sobre as dificuldades que encontram nas aulas remotas. Não veem vantagens nelas e também encontram dificuldades de conexão à internet, além de se queixarem do excesso de atividades e da qualidade da aula remota. Vejamos o estudante E2:

Não acho a melhor maneira de se aprender, porém, vejo que as instituições (como Estado e escola) estão tentando buscar novas maneiras para tentar melhorar o ensino. Bom, no quesito dificuldades, tem a questão da Internet, que às vezes a conexão ou minha ou a do professor na reunião fica ruim, e tem também sobre o excesso de atividades que alguns professores propõem. As vantagens eu não vejo muitas. Nunca as aulas virtuais substituirão da mesma eficiência as aulas presenciais (físicas).

A estudante E7 fala sobre sua maior produtividade e aproveitamento nas aulas presenciais, as dificuldades de estudar em casa, as desinformações dos professores e o excesso de atividades que se acumulam:

Eu sou muito mais produtiva nas aulas presenciais do que nas aulas online. Nas aulas online, acabo não me dedicando tanto... é como se nessa nova modalidade de ensino fosse tudo em dobro sabe? Tem professores que nem se apresentam ou explicam algo referente à atividade que passou, só deixa lá no *Google* sala de aula e pronto, acho isso deprimente. Uma das minhas maiores desvantagens é ter que estudar em casa, digo isso porque agora ficamos “o tempo todo” em casa, é bem mais difícil de se concentrar (seja por algum problema familiar, barulhos...) Consequentemente fica mais fácil de

procrastinar. Uma das minhas vantagens é tentar sempre adiantar o máximo que conseguir, digo isso referente a assuntos, exercícios... Se não faço isso, posso ficar cheia de deveres acumulados... Sou grata por ter acesso a essa nova modalidade de ensino, enquanto muitos infelizmente não têm. Mas desejo que isso acabe o quanto antes.

O excesso de atividades e conteúdos, problemas no acesso à internet, dificuldade de concentração por não ter lugar adequado para estudar em casa são os assuntos mais destacados entre os estudantes: “dificuldade: a maior é a concentração. No ambiente escolar ‘todos’ estão com o mesmo sentido (concentrar e estudar), já em casa as pessoas ao nosso redor de certa forma dissipa nossa atenção. Vantagens: estudar fora do ambiente escolar que algumas vezes é estressante” (E6). Pôde-se ver também coisas como: “dificuldades no acompanhamento na aprendizagem de todos os alunos, e muitas atividades que acabam prejudicando alguns alunos que buscam aprovação no vestibular, mas como a última alternativa é aulas online” (E3).

Os estudantes têm ciência de que as aulas remotas estão sendo necessárias para o momento de pandemia, a fim de que não haja perda do ano letivo; não obstante, relatam os problemas que elas trazem para suas vidas: “então, o momento é complicado e delicado, as aulas não presenciais foram necessárias para que não perdêssemos o ano letivo de 2020. Mas está sendo difícil o entendimento das matérias exatas e também pela falta de compreensão de alguns professores que passam muitas atividades e trabalhos” (E5).

Por último, tivemos o relato do estudante E9, que trouxe algumas reflexões:

Tecnologias quando popularizadas são facilmente estragadas, tal como acontece com as plataformas de ensino online. A escola possui fundamentalmente como sentido principal, a socialização. Quando essa socialização sai da equação, os alunos se tornam impotentes, assistir a aula se torna ainda mais desinteressante e, o sentido do conceito da escola acaba. Visto que a motivação encontrada inicialmente que mobilizava determinado indivíduo para aulas online era exterior ao colégio, como vestibulares e carreira profissional. Em grande parte, sem essa possibilidade de socialização (fisicamente), na prática, a escola fracassa brutalmente.

A escola, para o estudante E9, tem como função fundamental a socialização dos estudantes. Para ele, as aulas remotas negam essa socialização, culminando na falta de interesse pelo estudo, de modo que “o sentido do conceito da escola acaba”. Para

Charlot (2000; 2005), um dos principais motivos que levam os estudantes para a escola é a socialização, pois a escola, além de um lugar de saber, é também lugar de encontro com os colegas. Esse estudante ainda fala da motivação que mobilizava os estudantes a estudar e que se perdeu com as aulas remotas. Para Charlot (2000; 2005; 2013), motivação e mobilização são distintas. Motivação é algo externo ao sujeito, vem de fora e tem propriedade efêmera. Já a mobilização é uma força interna, energia que vem do próprio sujeito que encontra um “mobiles” causado pelo desejo de se movimentar. Desejo e sentido são mola propulsora necessárias de mobilização para as aulas remotas.

As dificuldades levantadas pelos estudantes da escola pública estadual em voga na pesquisa causam desconfortos no seu processo de aprendizagem. Não obstante, as aulas remotas lhes possibilitam a criatividade nas formas de transgredir o ensino e a própria aprendizagem, de forma que elas corroborem a seu favor diante das circunstâncias que lhes são impostas. Os estudantes pensam, agem, se mobilizam, entram em atividade intelectual, estudam e aprendem. Eles também usam de bricolagens, desviam-se, negam o ensino, saem da ordem, quebram protocolos e se sobressaem nas situações ordinárias da escola, que agora é virtual e conta com aulas remotas. Como sujeitos de relações consigo mesmos, o outro e o mundo, os estudantes não são passivos à ortopedia da Educação; eles também têm desejos, objetivos, metas e estão sempre em mobilização para alcançá-los a curto ou longo prazo.

## CONCLUSÃO

A partir das contribuições dos resultados e discussões desta pesquisa é possível dizer que os estudantes das escolas públicas têm, de fato, a liberdade e o direito de autonomia, de tomar decisões e de exercer atividade intelectual na sala de aula, a partir de um estatuto de legitimidade do ensinar e do aprender – pois é para eles que o ensino e a aprendizagem são direcionados. Que o próprio estudante possa se perceber como sujeito de desejo e de direito no sistema educacional e mais ainda no processo de aprendizagem remota; que, além disso, traga sua contribuição, junto com seus pares, à escola.

A partir da visão de Certeau (1998), o tipo de estudante visto nesta pesquisa é aquele que abala as normas vigentes, concretas, pois essas não fazem o discente se tornar outra coisa além de um estudante que obedece, cumpre, “aprende”, e que não passa apenas de um reprodutor e/ou um produto social. Não obstante, as ações dos estudantes nas aulas remotas são permeadas de bricolagens como formas de viver dentro do ambiente virtual e de se superar nele.

Para Charlot (2000, p. 82), somos sujeitos “engajados em uma dinâmica do desejo” e, enquanto portadores de um estatuto do desejo, os estudantes entram em mobilização diante das disposições às quais as aulas remotas os expõem e de suas posições subjetivas, encontrando sentido em coisas, assuntos e saberes dentro e fora dessas aulas. Uma vez que a escola ainda se encontra com seu papel normativo e disciplinador, os estudantes, por meio de recursos próprios, também são bricolantes e se sobressaem a essas normas e, sobretudo, ainda aprendem.

## REFERÊNCIA

- BOURDIEU, P; PASSERON, J. C. *A Reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino*. Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves Editora, 1992.
- UNESCO. *TIC Educação 2019*: coletiva de imprensa. São Paulo, 2020. Disponível em: [https://cetic.br/media/analises/tic\\_educacao\\_2019\\_coletiva\\_imprensa.pdf](https://cetic.br/media/analises/tic_educacao_2019_coletiva_imprensa.pdf). Acesso em: 10 de novembro de 2020.
- CERTEAU, M. de. *A invenção do cotidiano: artes de fazer*. Trad. Ephraim Ferreira Alves. 3. ed. Petrópolis/RJ: Editora Vozes, 1998.
- CHARLOT, B. *Da relação com o saber: elementos para uma teoria*. Trad. de MAGNE, B. Porto Alegre: Artmed, 2000.
- CHARLOT, B. *Relação com o Saber, Formação dos Professores e Globalização: questões para a educação de hoje*. Porto Alegre: Artmed, 2005.
- CHARLOT, B. *Da relação com o saber às práticas educativas*. São Paulo: Cortez, 2013

## SOBRE OS AUTORES

**Eanes dos Santos Correia**. Licenciado em Educação Física, Mestre em Ensino de Ciências Naturais e Matemática e Doutorando em Educação pela Universidade Federal de Sergipe. Membro do Grupo de Estudo e Pesquisa Educação e Contemporaneidade - EDUCON/UFS/CNPq.

ORCID ID: <http://orcid.org/0000-0002-9188-4336>.

*E-mail*: eanescorreia1@gmail.com.

**Veleida Anahi da Silva**. Licenciada em Ensino de Ciências e Matemática, Doutora em Ciências da Educação pela Universidade de Paris VIII, docente do Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Matemática e em Educação da Universidade Federal de Sergipe. Líder do Grupo de Pesquisa Educação e Contemporaneidade – EDUCON/UFS/CNPq.

*O que fazer com o que as aulas remotas fazem comigo? Posição subjetiva de...*

Dossiê

ORCID ID: <http://orcid.org/0000-0002-0920-5884>.

*E-mail:* vas.charlot@gmail.com.

**Willdson Robson Silva do Nascimento.** Licenciado em Física, Mestre e Doutorando no Programa de Pós-Graduação em Educação para a Ciência pela Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” Campus Bauru. Membro do Grupo de Estudo e Pesquisa Educação e Contemporaneidade - EDUCON/UFS/CNPq.

ORCID ID: <http://orcid.org/0000-0002-2350-7731>.

*E-mail:* willdsonnascimento@gmail.com.

*Recebido em 16 de fevereiro de 2021 e aceito em 14 de julho de 2021.*

# Relação com o saber e tempo integral: escuta de estudantes *fora do tempo*

Relationship with knowledge and full-time: listening to *outside of time* students

<https://doi.org/10.34112/2317-0972a2021v39n82p125-139>

MARIA CELESTE REIS FERNANDES DE SOUZA<sup>1</sup>

EUNICE MARIA NAZARETHE NONATO<sup>2</sup>

**RESUMO:** O texto coloca em discussão a distorção idade-série sob a ótica da relação com o saber. Esse aporte teórico é assumido, no estudo de base qualitativa, para refletir sobre a relação tempo-aprendizagem do ponto de vista de estudantes do 9º ano do Ensino Fundamental (EF) que vivem a situação de distorção-idade série na Escola em Tempo Integral (ETI). Os dados foram produzidos por meio de entrevistas e a análise buscou captar os sentidos e a mobilização dos sujeitos em direção à aprendizagem. Os resultados mostram descompassos entre o modo como os estudantes descrevem seu envolvimento com a escola e as lógicas escolares, e como a ampliação da jornada escolar aliada à ação docente produz efeitos de mobilização para esses estudantes. Distorção idade-série e tempo integral permanecem como desafios da educação brasileira, acentuados pelas consequências da Covid-19.

**PALAVRAS-CHAVE:** Relação com o saber; idade-série; tempo integral.

**ABSTRACT :** The text discusses the age-grade gap from the perspective of the relationship with knowledge. This theoretical contribution is assumed, in the qualitative basis study, to reflect on the time-learning relationship from the point of view of 9th grade Elementary School (EF) students, who live in a situation of age-grade gap at the Full-Time School

1. Universidade Vale do Rio Doce – UNIVALE, Brasil.

2. Universidade Vale do Rio Doce – UNIVALE, Brasil.

(ETI). The data were produced through interviews and the analysis sought to capture the senses and the mobilization of the subjects towards learning. The results show mismatches between the way students describe their involvement with the school and the school logics, and how the extension of school time combined with educational action produces mobilization effects for these students. Age-grade gap and full time remain as challenges for the Brazilian education, accentuated due to the consequences of Covid-19.

**KEYWORDS:** Relationship with knowledge; age-grade; full-time.

## INTRODUÇÃO

O recorte temporal dos anos de 2014 a 2020 delimita, na educação brasileira, tempos de preocupações, retrocessos e desafios. Um marco nesse recorte foi a promulgação do Plano Nacional de Educação (PNE) em 2014, com vigência até 2024, que traça diretrizes calcadas em desafios históricos a serem vencidos no que diz respeito a universalização e equidade. Além de não dar cumprimento ao proposto no PNE, a política educacional tem vivido retrocessos cujos números podem ser conferidos nos últimos censos educacionais (INEP, 2020), como, por exemplo, a distorção idade-série, que continua em patamares altos, e a redução da oferta em tempo integral, temáticas discutidas neste artigo.

Soma-se a esse cenário preocupante pelos problemas endêmicos da educação brasileira o desafio de se enfrentar a pandemia da Covid-19 via ensino remoto adotado no país (BRASIL, 2020), que tem escancarado as desigualdades educacionais no acesso a esse ensino (OECD, 2020).

A reflexão sobre os desafios de se retomar a abertura das escolas e as prioridades educacionais pós-pandemia, em um contexto extremamente desafiador pelo acirramento das desigualdades educacionais, provoca-nos à escrita deste artigo. Discute-se, a partir da adoção da abordagem teórica da relação com o saber (CHARLOT, 2000; 2009; 2013a), a relação tempo-aprendizagem do ponto de vista de estudantes que vivem a situação de distorção idade-série matriculados em tempo integral, um público que continuará a exigir bastante atenção nos próximos anos.

## OPÇÃO TEÓRICA E METODOLÓGICA

A distorção idade-série, ou idade-ano, refere-se ao percentual de alunos, em cada série, com idade superior à recomendada. Esse indicador expressa um descompasso

que tanto é resultado da repetência, ou do retorno à escola após a evasão escolar, quanto pode provocar evasão e repetência, em um movimento cíclico.

Interrupções e descompassos nas trajetórias escolares geram consequências na vida escolar de estudantes que alcançam o âmbito pessoal, sua autoconfiança; no âmbito social, passam a carregar consigo o estigma de atrasados, fora da normalidade, fora do tempo regular estabelecido pelo sistema.

A escola também é desafiada a lidar com o público – *fora do tempo* – e o desafio é maior no tempo integral, exatamente porque a escola tem, diariamente, mais tempo para educar a todos. A ampliação da jornada diária escolar, conforme proposição legal (BRASIL, 1996), fragiliza justificativas da escola sobre o pouco tempo para ensinar.

Utilizamos a expressão *fora do tempo* para problematizar a naturalização do tempo escolar que produziu, ao longo da história, tempos adequados para as aprendizagens. Podemos identificar esse processo de naturalização temporal nos módulos aula (espera-se que ao final da aula de 50 ou 60 minutos *todos tenham aprendido a*, como muitas vezes se define nos objetivos de aula); podemos identificá-lo também pelo tempo destinado à alfabetização (ao final de três anos de escolaridade); ou pelas etapas, séries, ou ciclos, ao final das quais espera-se que estudantes demonstrem competências e habilidades adequadas ao tempo de escolaridade, como as avaliações sistêmicas buscam auferir.

A naturalização do tempo escolar é um universal poderoso, que coloca estudantes “que não conseguem se adaptar a esse tempo em uma posição inferior, colando (...) [neles] representações como as de: não *aprendente*, estranho, diferente, hipervativo etc.” (ACORSI, 2012, p. 156, grifo do original). A essa naturalização somam-se outras que problematizamos como repetência, evasão, distorção idade-série, tomando como referência a teoria da relação com o saber.

Charlot (2000) problematiza a naturalização do fracasso escolar e nos provoca a refletir sobre as naturalizações citadas anteriormente, bem como a buscar compreender o que acontece com o sujeito na situação vivida. Problematisa, também, os modos como são narrados os estudantes em termos de carência e de falta, e convoca-nos a praticar uma leitura em positivo, a olhar sob outra perspectiva, “do ponto de vista da pessoa de que se fala” (CHARLOT, 2013a, p. 163).

O autor chama atenção para o fato de que

falar de aluno fracassado, como se o fracasso fosse apenas a ausência de êxito escolar, é falar desse aluno a partir do ponto de vista do bem sucedido. Claro, o aluno fracassado

não tem o que tem o aluno bem sucedido, e aquele não é como este. Mas o que tem? Como ele é? Ele é algo ou apenas um não ser? Evidentemente, ele é alguém e não pode, portanto, ser caracterizado em termos de carências (CHARLOT, 2013a, p. 163).

Como sustenta Charlot (2000, 2009), a história escolar de um estudante, mesmo implicando uma posição social objetiva, implica também uma posição social subjetiva. Esse modo de compreender o estudante se ancora na proposição da relação com o saber – o sujeito estabelece relações com o aprender calcadas em sua condição antropológica, sociológica e singular:

a relação com o saber é indissociavelmente social e singular. É o conjunto (organizado) de relações que um sujeito humano (logo singular e social) mantém com tudo o que depende da ‘aprendizagem’ e do saber: objecto, ‘conteúdo de pensamento’, actividade, relação interpessoal, lugar, pessoa, situação, ocasião, obrigação, etc., ligadas de certo modo à aprendizagem e ao saber (CHARLOT, 2009, p. 15, aspas do original).

Com efeito, a atividade escolar, em sua especificidade, “requer determinadas relações com o mundo, com os outros, consigo mesmo, com a linguagem, com o tempo” (CHARLOT, 2013a, p. 151). Não se trata, pois, de naturalização do aluno, mas de um lugar construído para os *fora de tempo*. Charlot alerta que a adoção de uma perspectiva de natureza do aluno é um “erro pedagógico (...) porque é a própria negação da educabilidade, da condição humana. Ao naturalizar o aluno, estamos desumanizando o aluno” (CHARLOT, 2013a, p. 172).

Essa é a lente teórica com a qual olhamos para estudantes em situação de distorção idade-série, e que foram também um dos públicos preferenciais do Programa Mais Educação (PME), indutor da oferta de tempo integral no Brasil de 2007 a 2015. O PME concebia a ampliação da jornada escolar diária (tempo integral) como educação integral na qual se ofertavam no currículo escolar, além das tradicionais disciplinas escolares, atividades artísticas, culturais, estéticas, cidadãs, e que convocavam a escola a uma maior aproximação com a cidade (MOLL *et al.*, 2012).

Sobre esse público prioritário do PME, Souza (2016) apresenta a necessidade de que nas escolas em tempo integral eles não sejam relegados a um tratamento assistencialista, ou sejam tomados pelo olhar da falta. Esse olhar é provocador de “*uma zona de conforto*, na qual a escola pode se colocar ao encaminhar os estudantes para

outras atividades” (p. 6, grifo do original), o que, no argumento da autora, desvestiria o sentido da educação integral e perpetuaria uma cultura escolar segregadora.

Os participantes da pesquisa, estudantes do 9º ano do Ensino Fundamental (EF) em situação de distorção idade-série, não viviam essa cultura segregadora no tempo integral<sup>3</sup>. Frequentavam três escolas em tempo integral, em uma cidade de médio porte de Minas Gerais, nas quais permaneciam 8 horas diárias, e lhes eram oferecidas, juntamente com os colegas de turma, além das tradicionais disciplinas escolares, atividades musicais, esportivas e artísticas integradas ao currículo, via PME.

Para compreender suas vivências escolares, optou-se por entrevistas para captar a singularidade e a significatividade (CHARLOT, 2009). A entrevista concentrou-se na trajetória escolar desses estudantes, e buscou explorar a relação tempo de escola e aprendizagens. Para a análise, buscou-se captar os sentidos e a mobilização dos sujeitos para frequentarem a ETI e nela aprenderem.

Como Charlot discute em seus estudos, ir à escola é diferente de se mobilizar na escola para a aprendizagem. “Mobilizar-se é pôr-se em movimento” (CHARLOT, 2000, p. 54) supõe uma relação de sentido e o sujeito se mobiliza para aprender “porque existem boas razões para fazê-lo” (idem, p. 55).

Nos resultados apresentados nas duas próximas seções, busca-se desconstruir o modo persistente de compreender estudantes *fora do tempo*. O convite é nos desvestirmos de concepções e conseguirmos ver, *no tempo de escola*, esses estudantes em seus tempos de vida – na escola e fora dela.

#### ELES PASSARAM EMPURRADOS?

Do ponto de vista da escola, os estudantes entrevistados<sup>4</sup> foram identificados como “fraco”, “desatento”, “desinteressado”, “com dificuldade”, “rebelde”, “indisciplinado”, “preguiçoso”. Esses estudantes, que informam nas entrevistas histórico de retenção em algum momento da sua trajetória escolar, e que se encontram no lugar de próximos reprovados, conforme apontado pela escola nos diálogos com a equipe pedagógica, não se narram nos mesmos termos da escola. Identificam-se como vivenciando dificuldades na escola – com professores, em aprender determinadas disciplinas, com as regras da

3. Pesquisa aprovada por um Comitê de Ética em Pesquisa. Escolha dos sujeitos foi intencional. Apoio: CNPq.

4. Foram feitas a leitura de duas atas dos conselhos de classe de cada escola e conversas ocasionais com professores e pedagogos para compreender a situação escolar dos/as entrevistados/as.

escola, com a escrita, com a adaptação ao tempo integral, com alguns colegas; mas também como engajados na escola e competentes para diversas aprendizagens.

Encontramos nesse grupo 10 homens (Alan, Ari, Cid, Ian, Max, Luan, Ney, Noé, Rui, Saul) e 4 mulheres (Ana, Bia, Eva, Iná), na faixa etária de 16 e 17 anos (com a exceção de uma estudante, de 19 anos). O que nos dizem, pois, esses estudantes, que nos permite compreender melhor como se movem como sujeitos sociais e singulares no tempo integral?

A fala de Ney, que abre esta seção, também enunciada por Noé, “passaram empurrados”, retrata o momento vivido pelos dois como estudantes que se consideram prestes a “bombar” por terem sido, no dizer deles, “empurrados”.

*Aqui só toma bomba no 9º ano. Eles passam empurrando. Você só não pode ter mais de 50 faltas que prejudica passar. Se você vem direto, não fizer nada, caderno em branco, você passa ainda. E hoje em dia, até pra você trabalhar tem que ter um grau de estudo (Noé).*

As escolas desta rede municipal adotam, desde 2003, a concepção de ciclos de desenvolvimento humano substituindo as tradicionais séries. Desse modo, já fazem rompimentos em termos de política educacional com a linearidade do tempo escolar e a clássica reprovação anual.

Nos debates sobre a organização por ciclos, que movimentaram de modo mais acentuado a educação brasileira a partir da década de 1980, com os ciclos de alfabetização, e que se estenderam, posteriormente, ao EF (BRASIL, 1996), o tempo surge como uma variável cuja sequência é tensionada por estabelecer outros parâmetros para aprendizagens e organização escolar (MOLL, 2013). Esse movimento de tensionamento também se faz nas proposições do tempo integral, que buscam estabelecer parâmetros mais flexíveis para a articulação entre espaço e tempo e no reconhecimento das temporalidades infantis e juvenis.

A proposição do ciclo e do tempo integral tem como princípio a equidade educacional. Entretanto, vive-se nessas duas proposições uma contradição “entre o princípio político justo, e as consequências pedagógicas de sua aplicação, que podem ser contrárias a esse princípio político” (CHARLOT, 2013b, p. 259).

Noé expõe essa contradição. Estudante do ciclo, sentiu-se “passando empurrado”; estudante em tempo integral, não aprendeu, pelos padrões escolares, o suficiente para ser aprovado, e se encontra repetindo o 9º ano.

Ari também faz referência ao ciclo e explicita as aprendizagens que vários colegas não dominam – “ler”, “escrever correto”. Ao longo da entrevista, expressa também suas dificuldades em leitura e escrita e questiona se não era preferível “ficar reprovado”.

*Parece que a escola estava marcando só com a presença. Se a pessoa tivesse muita falta, ele não passava. Mas, quando veio pro 9º ano, a cobrança veio em nós, mais forte. Por que eles não reprovaram a gente antes? Era melhor ter reprovado antes. Agora muitas pessoas passaram pro 9º ano não sabendo. Tem um menino da minha sala, não vou citar o nome, ele dormia a aula inteira, mas ele vinha à aula. Ele passou por presença. Essa dificuldade que a escola teve antes, agora no final a cobrança veio muito mais forte.*

Max também se sente pressionado no 9º ano a aprender o que, segundo ele, “não aprendeu”. Relembrando como se envolvia com a escola no tempo parcial, afirma que “bagunçava e faltava demais”. Hoje, aos 17 anos, retornou à escola e ao tempo integral para poder concluir o 9º ano e “procurar um trabalho”.

Esses estudantes moram no mesmo bairro, pertencem às camadas populares, as famílias se debatem com as mesmas dificuldades financeiras e há, por parte delas, a insistência na escola, como eles e elas relatam. Por exemplo, o pai de Noé espera dar para o filho a oportunidade escolar que ele não teve; a tia de Ari espera que a ETI o proteja da violência no bairro, e quer que ele estude.

Refletindo sobre as vivências no tempo integral, Luan explica que não se interessa muito pelo que acontece na escola, que considera “um reformatório”. Ressente-se de obrigatoriamente ter que ali permanecer por oito horas, pois, segundo ele, se estudasse em tempo parcial, poderia trabalhar. Destaca que gosta na escola das aulas de arte e de música, porque gosta de “desenhar” e de “tocar junto com o professor”. Segundo ele, tenta não ter o “caderno em branco” e espera “não bombar”.

Apesar disso, considera que o tempo da escola “rouba” o tempo de outras aprendizagens, como a música aprendida no Programa Fica Vivo<sup>5</sup>. Não frequenta mais esse espaço porque não dá mais tempo, “fica muito corrido”. Considera que a escola o atrapalha e se sente preso a um espaço com o qual não estabelece uma relação de pertencimento.

O aprender, em sua narrativa, relaciona-se ao desenho e à música. Podemos refletir que aprender música implica entrar em uma normatividade específica que envolve sons, letras de música, partituras, movimentos coordenados de modo

5. Conferir: <http://www.seguranca.mg.gov.br/>. Acesso em: jan. 2021.

diferente para cada instrumento, modulações, estética, modos de raciocínio, estabelecimento de relações entre sons e movimentos, estilos que evocam modos culturais, escolhas e preferências... Portanto, Luan é um jovem competente que aprende muitas coisas com a música, cuja aprendizagem não é simples. O tom da sua entrevista é sobre o que aprende fora da escola, e a escola não se coloca para ele como um lugar de aprendizagens. “Passar de ano” é diferente de aprender.

Rui também se sente atraído na escola pelas aulas de música. Ele toca bateria na igreja, sabe tocar violão e quer aprender a tocar baixo. Pretende, com um vizinho, “montar uma banda”. Com relação ao seu envolvimento com a escola, estabelece uma distinção entre estudar e passar de ano: “antes eu tinha vontade de estudar, agora eu só tenho vontade de passar de ano logo, pra poder tirar minha carteira [de motorista] depois do terceiro ano”. Diz que precisa “pegar duro, estudar”, e que quer “passar de ano e não bombar”. Para isso, afirma: “eu tenho que participar e aprender fazer os trabalhos, ganhar boa nota”. Considera ser um bom aluno: “porque nunca ganhei suspensão, eles [professores] não reclamam de mim com meu pai, e meu pai só quer que eu tire nota boa”.

Entretanto, ao contrário do que questionou Ari – “por que não reproparam a gente antes?” –, reprovação não resolve a questão da aprendizagem. A pergunta feita por ele circula discursivamente em nossa sociedade, como podemos encontrar em jornais, revistas, vídeos no YouTube, formações de professores, intenções e decisões políticas, conversas de corredores nas escolas, salas dos professores, conselhos de classe etc. Em contraposição a esses discursos, há, também, diferentes argumentos teóricos nos campos da educação, psicologia, sociologia, linguagem, antropologia, dentre outros, sobre a complexidade da aprendizagem escolar que envolve diferenças culturais, desigualdade social, posição social, processos cognitivos, diferenças linguísticas, efeitos da escola e da sala de aula, desejo etc., que poderíamos evocar contestando o reducionismo da aprendizagem à aprovação. Um exemplo desses argumentos pode ser encontrado na teoria da relação com o saber que sustenta este estudo.

Costuma-se evocar o ciclo também para justificar o não envolvimento do aluno com a escola – “o aluno não estuda porque sabe que vai passar”. Essa justificativa aparece, por exemplo, na narrativa da escola sobre Eva: “Envolvida com bandidos, começou o ano bem, desanimou. É uma aluna que foi influenciada pelo ciclo: - Vou passar, por que me esforçar?”. Assim, a vida de Eva foi simplificada e definida em uma organização da aprendizagem que encontra, após décadas de discussão, resistências docentes.

A narrativa de Eva possibilita compreender um pouco da sua história: a mãe é faxineira, gostou do tempo integral para evitar que ela e as irmãs fiquem “na casa dos outros”; Eva cuida da casa e ajuda “a olhar” as irmãs mais novas; chega da escola e fica em casa – “arrumo casa, faço outras coisas, vejo TV, mexo na internet”. Conversou com um colega de sala e vai começar um curso profissionalizante das 17h às 19h. Diz que gosta de estudar “mais ou menos”. Com relação às disciplinas escolares, afirma que só tem dificuldade com o inglês:

*porque o professor mais copia do que explica e a gente tem que falar. Ele só copia texto, manda a gente traduzir em casa, no computador. Então, a gente fica sem saber as coisas. Minha dificuldade mesmo é mais inglês.*

Essa dificuldade com as aulas de inglês, segundo ela, é compartilhada pelos colegas. Cita um colega identificado como “bom estudante” e diz que, além dele, “a maioria dos colegas também acha isso”. Sobre as suas aprendizagens na escola, destaca:

*Matemática porque eu aprendo muitas coisas. Quando eu era mais nova, eu tinha dificuldade demais em matemática, mas agora não. Junta eu e minhas amigas na sala, faz uma rodinha, um grupinho, uma que sabe ensina a que não sabe. Aí fica uma ensinando as outras. Aí a gente aprende mais rápido. E artes é porque a gente aprende a desenhar as coisas, e meu professor conversa com a gente.*

Eva se envolve com a escola e demonstra pertencimento a este espaço, parece que não se aplicam a ela as afirmativas docentes de “que foi influenciada pelo ciclo”. Espera ser aprovada e considera que “a nota vale muito no nosso dia a dia”. Relata que quando faz trabalho em grupo, pensa no “trabalho, na nota e nas pessoas”:

*A nota pra poder passar, os colegas com quem a gente vai fazer, o que eu não sei eles me ensinam, o que eles não sabem, eu ensino e a gente sai conhecendo bastante coisa, e eu estou convivendo com pessoas especiais.*

Os relatos de Eva explicitam as contradições do sistema escolar, do qual professores e estudantes são parte: a nota, resultado de uma ação e que conduz à aprovação ou reprovação; e a aprendizagem, impossível de ser medida por uma nota. Como a nota é definidora da situação escolar da estudante, ela se reveste de um valor utilitário,

diferente do sentido do “aprender com o outro” atribuído por Eva. Esse valor utilitário desapropria os estudantes “do sentido do que fazem” (CHARLOT, 2013a, p. 154).

Alan é identificado pela escola como um aluno com dificuldade, como estudante que brinca e não estuda. Durante a inserção no campo de pesquisa, foi possível acompanhar o envolvimento de Alan em diversas atividades na escola, e ele afirma na entrevista que gosta da escola e do tempo integral e que “nunca falta”. Considera que aprende mais na ETI “porque tem mais horários”, mas também porque nas outras escolas em tempo parcial não tem “jornal escolar, ensino religioso, educação física, vôlei, esportes individuais, circo”. Gosta muito das aulas na quarta-feira porque vê filme com a professora de português, vai ao laboratório de informática, tem educação física, “é dia de aulas mais criativas”. Gosta de “pensar nas aulas de matemática”, gosta muito das aulas de educação física. Não gosta do inglês. Talvez Alan realmente não estude como a escola espera, mas ele se envolve nas aulas e sua narrativa mostra um estudante que estabeleceu laços com a ETI.

Luan e Ian também afirmam gostar da ETI e destacam vários professores com quem aprendem: matemática, português, jogos coletivos, religião, artes.

Cid e Saul se esforçam para concluir o 9º ano e relatam envolvimento em diferentes atividades na escola e fora dela. Cid pesquisa “vídeos no YouTube” com “experiências de Ciências” e Saul participa de projetos diversos no bairro, como o Programa Fica Vivo, e na igreja. São estudantes engajados em processos de aprender, dividem-se sobre estudar em tempo integral, ou tempo parcial, e expressam desejos de trabalho. Para Cid, o objetivo é passar de ano, sair do tempo integral e trabalhar; para Saul, a aprovação significa cursar o Ensino Médio em tempo parcial e poder “trabalhar com o pai”.

Os dois reconhecem dificuldades na escola em algumas disciplinas (Cid em português e Saul em matemática). Saul afirma que a dificuldade maior foi no ano anterior, porque “passou por dificuldades pessoais”, e Cid diz que não se interessava muito pela escola, mas sempre “gostou de aprender”.

Ana, Bia, Eva e Iná gostariam de estudar em tempo parcial, pois desejam trabalhar e estudar, se dizem cansadas na escola, e relatam as aulas e atividades com as quais mais se envolvem: “as aulas de dança eu gosto muito e me ajudou na timidez, eu era muito tímida” (Ana); “as aulas de literatura porque eu gosto de ler, e no tempo integral tem mais livros para ler” (Bia); “gosto tipo do trabalho de Geografia sobre a Faixa de Gaza”, (Eva); “Matemática e Artes que aprendo mais” (Iná).

Para esses estudantes com percalços na trajetória escolar, mesmo que do ponto de vista da escola sejam estudantes *fora do tempo*, o tempo integral possibilitou o

estabelecimento de relações positivas com a escola, que variam de sujeito para sujeito.

As atitudes desses estudantes apresentam uma lógica contrária ao modo como a escola os vê – eles não são *desinteressados, lentos, com dificuldade*, até porque demonstram aprender coisas da (e na) escola, e muitas fora dela. Se são considerados como *fora do tempo*, a trajetória escolar foi construída em um tempo escolar que ensinou muitas coisas a eles, algumas aprendidas, outras não; algumas válidas, outras não, como copiar. A presença resistente das cópias nas práticas de alguns docentes é especialmente prejudicial para esses estudantes, por inviabilizar a relação produtiva com a linguagem – a compreensão da língua em uso com suas regras e normas.

#### *ELES TENTAM ENSINAR A GENTE*

A escola, como instituição social, ensinou a cada um regras, comportamentos, o que se espera de um bom estudante, o valor conferido às notas escolares. Ensinou, de modo particular, o divórcio entre o “estudar para a nota” e “o aprender” como processo de “construção de si mesmo e apropriação do mundo humano” (CHARLOT, 2013a, p. 178).

Esses estudantes foram construídos no fio do tempo escolar como estudantes *fora do tempo*, nas tradicionais separações entre quem sabe e quem não sabe, nas tendências de enturmação de alunos em fracos e fortes, e nos próprios modos de organização do espaço-tempo em sala de aula, como demonstram diferentes estudos sobre os ciclos de aprendizagem (MOLL, 2013). Ensinou, portanto, que existe um lugar específico para os *fora do tempo* – na escola, na sala de aula, no discurso escolar.

O pertencimento a um lugar específico para esses estudantes não resolve a questão da aprendizagem e adiciona dificuldades à trajetória escolar. Estudos sobre o efeito escola e sala de aula mostram, por exemplo, que os agrupamentos de alunos com dificuldade são nulos em termos de aprendizagem. O que conta efetivamente é a expectativa elevada quanto ao desempenho dos estudantes (da escola e dos docentes) e a qualidade e a quantidade do ensino (BRESSOUX, 2011; LAFONTAINE, 2011).

Cabe lembrar que aprender supõe a mobilização do sujeito, a entrada em uma atividade na qual o sujeito desejante encontra um sentido (CHARLOT, 2000; 2013a), e a mobilização dele para aprender depende também do que a escola lhe oferece, como afirmam os participantes deste estudo sobre as atividades que mais

os atraem na ETI e sobre a ação docente no esforço de ensinar a esses estudantes, como destaca Saul, no excerto discursivo que abre esta seção.

Esses estudantes procuram aproveitar ao máximo as aulas nas quais os docentes se interessam mais por eles e conseguem retirá-los da invisibilidade: eles destacam professores que compreendem a “dificuldade da gente”, “entende a gente”, “se preocupa”, “é mais orientador”, “tem diálogo”, “fica na cola”, “se você tiver de cabeça baixa ele vai lá pra ver se é algum problema”.

Sabem, também, que precisam ter sucesso na escola – serem aprovados –, por isso, os trabalhos em grupo são táticas que utilizam para melhorarem as notas, em função do tipo de atividade proposta e da parceria com colegas que não necessariamente precisam ser os melhores estudantes, podem “ter dificuldade, também” (Eva), e a parceria com o outro provoca também mobilização.

Eles e elas buscam o reconhecimento da escola e dos colegas. Como conviveram, e ainda convivem, com algumas dificuldades nas tradicionais disciplinas escolares, aproveitam ao máximo as possibilidades de engajamento em atividades nas quais se sobressaem: esportes, aulas no laboratório de informática, filmes e gincanas, como a de leitura:

*a gente aprende muitas coisas. A gente tem que desenhar, a gente tem que ler, tem que fazer trabalho, a gente convive com as outras turmas, ensinam a gente a ter mais convivência com as pessoas. Pra mim, a gincana de leitura foi ótima (Bia).*

Os esportes, especialmente os campeonatos de futebol entre escolas, são considerados por eles boas experiências na escola de tempo integral, porque se aprende regras de esportes, convivência com colegas, conhece-se outras pessoas e se aprende a competir.

Alan gosta quando a professora “passa um filme, fala da vida, essas coisas”; se nas aulas de português Alan reconhece que tem dificuldades, nas aulas de “filme”, ele “participa mais”. Se envolver com essas aulas é uma tática que encontra para se aproximar do ideal de um bom estudante: o que participa.

Estudantes de uma das escolas enfatizam a importância da professora de português. Citam com destaque uma atividade que ela realizava no tempo parcial e que, pelos relatos feitos, aprimorou-se com o tempo integral: um portfólio no qual o estudante organiza as atividades desenvolvidas durante o ano. Essas atividades são reescritas em um exercício linguístico ao qual eles conferem sentido. Outro

reconhecimento que apontam diz respeito a professores que não os reduzem à condição de estudantes das camadas populares, ou com dificuldades:

*Nossa escola é uma escola de comunidade. Ah! Coitadinho dos alunos, isso não existe. Todos nós temos capacidade. Sem subestimar nossa capacidade, nós somos capazes. Tem professor que acredita na nossa capacidade, não diminui. Então, tem aquele professor, tipo assim, que está sempre preocupado em tentar tá trazendo o melhor para nós (Ana).*

Como argumenta Charlot, aprender envolve relações epistêmicas, identitárias e sociais (CHARLOT, 2000; 2009). Assim, professores que reconhecem os estudantes como sujeito, que se preocupam com a vida deles fora da escola (trabalho dos pais, relações familiares, dificuldades como jovens e projetos de futuro), são lembrados por eles como professores com quem aprendem algo porque “eles tentam ensinar a gente” (Saul).

Souza e Charlot (2016, p. 1076) afirmam que o tempo integral só “pode produzir efeitos (positivos ou negativos) através da relação que os/as alunos/as estabelecem com essa inovação que altera, profundamente, seu ritmo cotidiano, suas rotinas de vida, suas atividades”. Para os/as estudantes entrevistados/as, embora o tempo integral mude rotinas, dificulte a participação em projetos fora da escola e a inserção em atividade profissional na condição de aprendizes, ele amplia a oferta de conteúdos escolares, incluindo artes, música, circo etc., que favorecem o seu protagonismo; amplia o acesso à leitura e o tempo de encontro com professores, com destaque para aqueles que aproveitam com qualidade esse tempo, e se esforçam para ensiná-los.

Os excertos discursivos apresentados nesta seção mostram sentidos e mobilização, e evidenciam possibilidades para os *fora do tempo*, pela valoração do maior tempo de escola. Mesmo não tendo garantia de aprendizagem, os sistemas de ensino e a escola que organizam os processos de ensinar podem encontrar formas de organização temporais, como o ciclo, por exemplo, adotar o tempo integral, mudar currículos, construir outras práticas educativas, investir na formação docente, melhorar os laboratórios e demais espaços, ampliar o diálogo com as culturas juvenis. Poderíamos ainda evocar tantas outras possibilidades para se ensinar ao maior número de estudantes possível.

## PARA CONCLUIR

A Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico produziu em 2020 um relatório sobre o impacto da Covid-19 na educação em 59 países. No Brasil, foram apresentados como efeitos e dificuldades da pandemia: período de fechamento das escolas brasileiras superior a outros países membros; apenas 50% dos estudantes acessaram no todo, ou em parte, o conteúdo disponibilizado no ensino remoto; turmas grandes, o que dificulta o retorno de aulas presenciais; e uma possível redução nos investimentos em educação (OECD, 2020).

A distorção idade-série continua como um problema a ser resolvido e desafiará a educação brasileira após a experiência de ensino remoto no ano de 2020, pelas desigualdades de acesso à tecnologia e, portanto, ao que a escola pode oferecer. Várias experiências significativas para os estudantes participantes deste estudo se revestem de sentido pelo encontro com o outro – professor e colega, e pela corporeidade envolvida no processo de aprender, relegada a um segundo plano na relação ensino-tecnologia, como o forçosamente vivido neste tempo da Covid-19.

Por sua vez, a oferta de tempo integral, que pode contribuir para o estabelecimento de relação positiva com a escola, tende à retração. Portanto, as desigualdades educacionais e sociais serão aprofundadas, com efeitos para estudantes em distorção idade-série.

## REFERÊNCIAS

- ACORSI, R. “Pra certas coisas ele é devagar”: notas sobre o tempo escolar. In: MARQUES, L. P.; MONTEIRO, S. S.; OLIVEIRA, C. E. A (Org.). *Tempos: movimentos experienciados*. Juiz de Fora: Ed. UFJF, 2012, p. 155-172.
- BRASIL. Lei nº 9.324, de 20 de dezembro de 1996. Dispõe sobre as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF.
- BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF.
- BRASIL. Portaria nº 343, de 17 de março de 2020. Dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais[...]. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF.
- BRESSOUX, P. Efeito estabelecimento. In: ZANTEN, A. V. *Dicionário de Educação*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011, p. 275-279.
- CHARLOT, B. *Da Relação com o Saber: elementos para uma teoria*. Trad. Bruno Magne. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.
- CHARLOT, B. (Org.). *Os jovens e o saber: perspectivas mundiais*. Porto Alegre: Artes Médicas, 2001.

- CHARLOT, B. *A Relação com o saber nos meios populares. Uma investigação nos liceus profissionais de subúrbio*. Porto: Livpsic, 2009. Tradução Catarina Matos.
- CHARLOT, B. *Da relação com o saber às práticas educativas*. São Paulo: Cortez, 2013.
- CHARLOT, B. Projeto Político e Projeto Pedagógico. MOLL, J. [Org.]. *Os tempos da vida nos tempos da escola: construindo possibilidades*. Porto Alegre: Penso, 2013, p. 259 – 262.
- INEP. *Resumo Técnico Censo da Educação Básica 2019*. Brasília, 2020.
- LAFONTAINE, D. Efeito sala de aula (Efeito turma). In: ZANTEN, A. V. *Dicionário de Educação*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011, p. 279 -284.
- MOLL, J. [et al.]. *Caminhos da educação integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos*. Porto Alegre: Penso, 2012
- MOLL, J. [Org.]. *Os tempos da vida nos tempos da escola: construindo possibilidades*. Porto Alegre: Penso, 2013.
- OECD. *Education at a Glance 2020*. Disponível em: <https://www.oecd.org/education/the-impact-of-covid-19-on-education-insights-education-at-a-glance-2020.pdf>. Acesso: dez. 2020.
- SOUZA, M. C. R. F; Relação com o saber e tempo integral: questões políticas e pedagógicas. *Revista Ensino Interdisciplinar*, v. 2, n. 6, out. 2016, p. 36 – 52.
- SOUZA, M. C. R. F; CHARLOT, B. Relação com o Saber na Escola em Tempo Integral. 2016, *Educ. Real*. [online], 2016, v. 41, n. 4, p. 1071-1093, ago. 2016.

#### SOBRE AS AUTORAS

**Maria Celeste Reis Fernandes de Souza.** Doutora em Educação. Docente do Programa de Pós-graduação Stricto Sensu em Gestão Integrada do Território, da Universidade Vale do Rio Doce – UNIVALE.

*E-mail:* celeste.br@gmail.com.

**Eunice Maria Nazareth Nonato.** Doutora em Educação. Docente do Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Gestão Integrada do Território.

*E-mail:* eunicenazareth@hotmail.com.

*Recebido em 17 de fevereiro de 2021 e aceito em 14 de julho de 2021.*



# COVID 19: oportunidade de repensar como o dispositivo escolar configura a relação com o saber

## COVID 19: an opportunity to rethink how the school apparatus configures the relationship with knowledge

<https://doi.org/10.34112/2317-0972a2021v39n82p141-159>

SOLLEDAD VERCELLINO<sup>1</sup>

**RESUMO:** O fechamento de escolas devido à pandemia COVID 19 permite pensar na questão da situacionalidade da aprendizagem escolar. Situacionalidade que nestes tempos mudou. Apoiarei a conjectura, cuja fonte está em uma série de estudos que tenho realizado nos últimos anos em torno da escola primária de um estado subnacional argentino, de que nesta inédita interrupção da escolarização reside a oportunidade não só de tornar visível a potência desse arranjo histórico que é a escola, mas também de relocizá-la como operação contingente, como sistema de práticas constituído por manobras que podem ser recriadas, reorientadas. É também interessante fundamentar a questão de saber se as novas condições escolares em que se dá a aprendizagem - a escola com sua nova materialidade e suas formas particulares de ordenar e regular pessoas, tempos, espaços, saberes - promoveriam outras aprendizagens ou outras formas de se relacionar com o saber.

**PALAVRAS-CHAVE:** Aprendizagem escolar e COVID 19; instituição escolar; relação com o saber.

**ABSTRACT:** The closing of schools due to the pandemic COVID 19 allows us to think about the question of the situationality of school learning. Situationality that has changed in these times. I will support the conjecture, whose source is in a series of studies that I have

1. Universidad Nacional de Río Negro. Centro Interdisciplinario de Estudios sobre Derechos, Inclusión y Sociedad. Río Negro, Argentina. Universidad Nacional del Comahue. Centro Universitario Regional Zona Atlántica. Río Negro, Argentina.

carried out in recent years around the primary school of an Argentine subnational state, that in this unprecedented interruption of schooling lies the opportunity not only to make visible the power of this historical arrangement that it is the school, but also to relocate it as a contingent operation, as a system of practices consisting of maneuvers that can be recreated, reoriented. It is also interesting to substantiate the question of whether the new school conditions in which learning takes place - the school with its new materiality and its particular ways of ordering and regulating people, times, spaces.

KEYWORDS: School learning and COVID 19; school institution; relationship with knowledge.

## INTRODUÇÃO

Quase 1,1 bilhão de estudantes e jovens em todo o mundo foram afetados ao longo de 2020 pelo fechamento de estabelecimentos de ensino devido ao surto COVID-19 (UNESCO 2020). Organizações internacionais alertam para os custos sociais e econômicos e a exacerbação das desigualdades educacionais que a suspensão da frequência escolar tem gerado (UNICEF, 2020; UNESCO, 2020).

Como cientista social e, em particular, pesquisador educacional, essa experiência inédita tem sido uma oportunidade inevitável para repensar velhos e novos problemas educacionais decorrentes das medidas tomadas pelos Estados para enfrentar a emergência sanitária.

Este artigo procura enfocar uma dimensão particular do problema: a questão da situação da aprendizagem escolar. Situação que nestes tempos mudou: do edifício escolar para a casa, da presença da sala de aula para uma presença nova, remota, à distância e mediada por tecnologias mais ou menos sofisticadas. Apoiarei a conjectura de que, nesta inédita interrupção da escolarização, reside a oportunidade não só de tornar visível a potência desse arranjo histórico que é a escola, mas também de relocalizá-la como operação contingente, como sistema de práticas constituído por manobras que podem ser recriadas, reorientadas. É também interessante fundamentar a questão de saber se as novas condições escolares em que se dá a aprendizagem - a escola com sua nova materialidade e suas formas particulares de ordenar e regular pessoas, tempos, espaços, saberes - promoveriam outras aprendizagens ou outras formas de se relacionar com o saber.

A fonte de nossas conjecturas está em uma série de estudos que tenho realizado nos últimos anos em torno da escola primária de um estado subnacional argentino (VERCELLINO, 2013, 2020, 2020a, 2020b). Esses estudos se caracterizam por recorrer

a múltiplas fontes e técnicas de coleta de dados. Em primeiro lugar, uma exaustiva análise documental de ‘textos prescritivos’<sup>2</sup> *para e sobre* a escola (FOUCAULT, 1996), tais como leis, normas menores, documentos técnicos produzidos pelos Ministérios da Educação, escritos gerados pelas próprias escolas, a produção científica acadêmica local e internacional divulgada por organizações nacionais e supranacionais pré-pandêmica e por ocasião da pandemia. Da mesma forma, antes da pandemia, os dados foram coletados por meio da observação direta do cotidiano escolar em instituições de ensino fundamental, por meio de estudos de caso. Com os alunos dessas escolas foi implementada a técnica de “balanço do saber” (CHARLOT, 2009), na qual eles são solicitados a rever sua aprendizagem e narrar o que aprenderam, com quem e o que esperam aprender. Nas escolas, um total de 81 narrativas e expressões gráficas foram coletadas.

Neste artigo, vou compartilhar um esquema conceitual e analítico que construí para analisar a situação de aprendizagem, com base no uso de duas categorias: a noção de relação com o conhecimento e a noção de dispositivo. A seguir, apresentarei alguns resultados de uma investigação recente, que dá conta da performatividade do dispositivo escolar pré-pandêmico da relação do aluno com o saber. Finalmente, a partir desse quadro, analisarei como o dispositivo escolar foi reconfigurado em tempos de pandemia.

#### O CONCEITO DE DISPOSITIVO COMO CATEGORIA PARA PESQUISAR A SITUAÇÃO EM QUE SE ENCONTRA A RELAÇÃO COM O SABER.

Desde a década de 1990, a investigação educativa tem-se focado naqueles componentes estruturais e estruturantes da escola, ou seja, os elementos invariantes que organizam a experiência escolar. A “caixa preta escolar”, como Julia a definiu (2001), foi conceitualizada, de acordo com diferentes tradições, como ‘forma’ (VINCENT; LAHIRE; THIN, 1994), ‘gramática’ (TYACK; CUBAN, 2001), ‘cultura’ (JULIA, 2001; VIÑAO FRAGO, 2008; ECOLANO, 2000), ‘dispositivo escolar’ (QUERRIEN; VARELA, 1994; VARELA; ÁLVAREZ URÍA, 1991; VARELA, 1992) ou ‘dispositivo pedagógico’ (LANGER, 2013; GRINBERG; LANGER, 2014). Todas essas categorias concordam em referir-se a uma série de regras e práticas de raízes históricas com a capacidade de regular os comportamentos, pensamentos,

2. Estes textos baseiam-se no futuro de algum nível de oficialidade e referem-se à escola primária comum, seus objetivos, âmbito, modo de organização e funcionamento.

gostos estéticos e trabalho de quem habita a escola e definir o que, para a maioria dos atores sociais, é “uma escola”, operando num registro do óbvio e natural.

A leitura em termos de dispositivo, profundamente relacional, permite contabilizar as múltiplas imbricações que se estabelecem entre todos os elementos destacados pelos estudos da gramática ou da cultura escolar, bem como valoriza o caráter estratégico da configuração desses elementos, nas suas resistências à modificação e nas suas transformações.

Analisar um dispositivo supõe advertir, como domínio de referência, elementos com uma materialidade heterogênea: discursos, instalações arquitetônicas, leis e regulamentos; enunciados científicos, propostas filosóficas, morais, técnicas; processos econômicos e sociais, que geram certas condições de possibilidade, certas regras de jogo ou formas de racionalidade que organizam as formas de fazer a escola. Trata-se de estudar uma rede, em que os diferentes elementos que a compõem se tornam relevantes na relação de uns com os outros (DELEUZE, 1973, p. 571).

A natureza heterogênea e relacional dos elementos do dispositivo leva a perceber a condição dinâmica que a análise da experiência escolar deve assumir. Tal dinâmica nos confronta com outra característica da análise do dispositivo: seu caráter estratégico (DELEUZE, 1990; AGAMBEN, 2011). Com isso, quero dizer que analisar o mundo escolar em termos de dispositivo supõe investigar táticas, manobras, ações destinadas a nortear outras ações. Estratégias “cujo objetivo é gerir, governar, controlar e orientar – em um sentido útil – os comportamentos, gestos e pensamentos dos homens” (AGAMBEN, 2011, p. 256).

Estamos especialmente interessados nos efeitos do dispositivo escolar, fundamentalmente aqueles que se referem à relação dos alunos com o saber. O dispositivo tem a capacidade de criar uma disposição para certos tipos de atos, uma tendência para que algumas coisas simplesmente aconteçam, e aconteçam de uma certa maneira. Trata-se da “performatividade do dispositivo”, ou seja, “a capacidade dos dispositivos em (re)configurar os atores e suas práticas e os espaços de negociação e jogo que eles abrem” (BEUSCART; PEERBAYE, 2006, p. 4).

A preocupação com a performatividade do dispositivo nos levou a investigar as convenções normatizadas em torno do saber escolar, sua aprendizagem e os aprendizes que são reiterados nesse sistema de práticas que constitui a escola, bem como a atender à configuração dos alunos, aos gestos e atos que realizam como aprendizes.

Em suas últimas obras, Foucault apontará detalhes sobre os grandes domínios em que operam os sistemas práticos – ou dispositivos, performando-os: “o das

relações de controle sobre as coisas, o das relações de ação sobre os outros e o das relações consigo mesmo” (FOUCAULT, 1994, p. 17). Como estabeleceremos nos parágrafos seguintes, esses três domínios estão integrados e podem ser analisados a partir da heurística da relação do aluno com o saber.

#### A RELAÇÃO DO(A) ALUNO(A) COM O SABER

A aprendizagem escolar, também chamada de aprendizagem formal, tem sido objeto de pesquisas de diferentes disciplinas e de diversos posicionamentos epistemológicos e metodológicos. Entendemos que a noção de ‘relação com o saber’ tem a capacidade heurística de articular na análise da aprendizagem as relações e as múltiplas influências e sobreposições das dimensões destacadas pelas teorias da aprendizagem escolar, ou seja, esclarecer como acontece a aprendizagem no entrecruzamento de diferentes processos cognitivos e metacognitivos com sua ancoragem sócio-histórica e situacional; analisar o vínculo do sujeito aprendiz com os objetos de aprendizagem; indagar as características epistemológicas dos objetos de aprendizagem e a singularidade do psiquismo de quem aprende (VERCELLINO, 2020a).

A relação com o saber é definida como o conjunto organizado, indissociavelmente social e singular, de relações que um sujeito humano mantém com tudo o que depende da aprendizagem e do saber (CHARLOT, 1997). É “a relação de um sujeito com o mundo, consigo mesmo e com os outros”. (CHARLOT, 2008, p. 126). Saber é uma forma de significar e agir sobre o mundo, “não há saber senão dentro de uma certa relação com o mundo - que acaba sendo, ao mesmo tempo e pelo mesmo motivo, uma relação com o saber” (CHARLOT, 2008, p. 103).

Charlot (2008), Beillerot *et al.* (1998) e Chevallard (1991) ressaltam que é relevante dar conta dos saberes que são oferecidos ao aluno, oferta sempre contingente e historicamente construída, o que implica certa seletividade e organização dos saberes disponíveis, bem como dos processos de transformação desses saberes para que se tornem objetos de aprendizagem. Esses autores perceberão também que a relação com o saber supõe o desenvolvimento de uma diversidade de atividades cognitivas, que variam conforme se trate de aprender saberes objetivados, saberes práticos, ou saberes relacionais, vinculados ao estar com os outros na escola. Por fim, eles perceberão que a gênese e a dinâmica da relação com o saber estão inscritas nas contingências da constituição do sujeito como tal, nos desafios por onde se passa sua hominização.

Acontecimentos que ocorrem no seio das tramas intersubjetivas e intergeracionais nos quais se (re)configura tanto a oferta dos saberes quanto as atividades cognitivas.

#### O DISPOSITIVO ESCOLAR PRÉ-PANDÊMICO

Nossa pesquisa (VERCELLINO, 2020b) nos permitiu confirmar que a educação pré-pandêmica é sustentada em quatro arranjos que constituem o núcleo duro do dispositivo escolar, ou seja, constituem uma série de compromissos compartilhados em torno do escolar, sedimentados na história, inquestionáveis, naturalizados, e dos quais derivam estratégias secundárias tendentes a sustentá-los, a (re)operar sobre os efeitos que eles realizam. Vários desses acordos foram suspensos como resultado de medidas de saúde tomadas pelos estados em tempos de pandemia.

Uma primeira operação do dispositivo escolar envolve o *recrutamento da população escolar*. Assim, identificamos como estratégias dos sistemas educacionais o estabelecimento da frequência escolar obrigatória, a remoção de potenciais barreiras de acesso a ela (daí os preceitos da gratuidade e do laicismo), ou a implementação de medidas de auxílio financeiro – bolsas de estudo, transporte escolar etc.; a implementação de medidas corretivas, punitivas ou dissuasivas para aqueles pais que não cumpram com a exigência de mandar seus filhos para a escola; a malha do território e da população para uma localização racional da rede de escolas e, posteriormente, para o desenvolvimento de políticas educacionais voltadas para as populações que não acessam a escola ou que, acessando-a, não cumprem a ordem de assistir com continuidade e/ou aprender os conteúdos previstos. A criação de um corpo de especialistas tanto em gestão e administração escolar (supervisores, inspetores, diretores, etc.) quanto em conhecimentos escolares (professores de graduação, professores especiais) e, daí, a produção de um campo de trabalho que precisa ser regulamentado. Por fim, a produção de informações sobre a população escolar: estatísticas educacionais, relatórios da burocracia escolar, operações avaliativas. Todas essas estratégias constituem práticas múltiplas que garantem que todos os meninos e meninas, desde mais cedo e por mais tempo, estejam na escola, associando, assim, educação com escolaridade.

O dispositivo escolar também supõe a *retirada e o fechamento temporário da infância*. Esta estratégia requer, adicionalmente, o estabelecimento de um espaço específico para o afastamento da infância da família e do espaço público, o prédio da escola, em cuja construção se materializam “várias camadas de teoria pedagógica,

algumas escolas de arquitetura, várias disposições de organismos internacionais” (MAR RODRÍGUEZ, 2009, p. 8). No interior do edifício, o espaço se diferencia e se especializa, não só na configuração material, mas também nos móveis e demais objetos nele dispostos. A diferenciação é feita de acordo com as atividades previstas em cada um (espaços abertos e ao ar livre para recreação, espaços com médias padronizadas e determinados requisitos de conforto para o ensino e aprendizagem; espaços comuns, espaços para a administração da escola, para o refeitório, etc.) e também de acordo com as características de seus usuários, tomando fundamentalmente como critérios as funções que desempenham (lugares para professores, equipe de apoio, gestores, alunos), gênero (práticas de divisão espacial persistem a partir de uma ideia binária), sexo e idade (procuramos ter espaços distintos para adultos e crianças e para os mais novos e mais velhos).

Da mesma forma, a população escolar é compartimentada, agrupada e distribuída sob as fórmulas aritméticas que compõem a seção escolar: o agrupamento de alunos de mesma idade e conhecimentos similares, que agora ficam a cargo de um único docente, em um espaço principal designado (sala de aula), ao longo do ano letivo, e a quem será proposta uma oferta única e comum de atividades.

O confinamento da infância requer que a proximidade entre as pessoas e sua mobilidade sejam reguladas. A disposição das pessoas e objetos na sala de aula estabelece uma distância ótima entre os corpos e promove a quietude e o sedentarismo (ANTELO, 2007) como condições para a aprendizagem.

Outra operação associada é a subtração ou suspensão da responsabilidade parental no tempo-espaço escolar e a transferência desta para os educadores adultos. Conclui-se que o espaço escolar está sujeito a fortes regulamentações sobre os comportamentos que crianças e adultos podem desenvolver. Regulamentações orientadas por uma função de cuidado, entendida como o esforço para que as crianças estejam sempre na presença e sob o olhar de um adulto, de forma que se garanta sua segurança, ao nível da manutenção física, emocional e social, e a prevenção e antecipação dos danos que a interação em grande número pode gerar.

O dispositivo escolar implica também na *produção de um espaço-tempo comum, único e diferenciado de outros tempo-espacialidades contemporâneas da infância*. Nele, as atividades escolares são sincronizadas, incluindo ensino e aprendizagem, mas também descanso, alimentação etc. Isso pressupõe a pretensão de combinar sensibilidade e compromisso: todos devem comparecer, relaxar, comer, brincar ao mesmo tempo. Também se estabelece um tempo padronizado e repetitivo, que configura

diretrizes padronizadas de referência tanto para o ensino quanto para a aprendizagem. A análise da cronologia da aprendizagem escolar, sua caracterização como monocromática, ou seja, que segue um ritmo igual para todos, foi repetidamente alertada e analisada por Terigi (2010). Essas diretrizes padronizadas de referência para o ensino e a aprendizagem se articulam e se subordinam a outros motivos de relevância política, higiênica, empresarial e, fundamentalmente, à disponibilidade de recursos humanos e à gestão do trabalho docente: os calendários escolares.

Por fim, o último arranjo que identificamos no dispositivo escolar é a *produção de um tipo específico de aprendizagem, a aprendizagem escolar*. Isso pressupõe a seleção e classificação (com instrumentos diversos: leis, prescrições curriculares, programas de promoção de determinados conteúdos etc.) do conjunto de enunciados e evidências que constituem o conhecimento de cada época. Em seguida, a transformação do conhecimento em conhecimento para ensinar, o que implica sua textualização, objetificação e autonomização. Assim mesmo, a delimitação de um *minimum* com ênfase na lectoescritura e cálculo. A isso se soma a organização do ensino e da aprendizagem por disciplinas escolares, que envolve a combinação de uma forma de agrupamento de saberes com a alocação de um tempo fixo e padronizado para determinada aprendizagem, a determinação do recurso humano responsável pelo ensino e de um espaço material para ele (sala de aula, laboratório, sala de artes etc.).

O sequenciamento do conhecimento e o estabelecimento de parâmetros da velocidade assumida para o ensino e aprendizagem se acrescenta às pautas normalizadas de referência de ensino e aprendizagem já desenvolvidas. Com auxílio dessas pautas, podem se corroborar de forma indireta os fenômenos não diretamente comparáveis, como os de aprendizagem singular.

#### O CARÁTER PERFORMATIVO DA RELAÇÃO COM O SABER

A pesquisa permitiu perceber como o sistema de práticas e as dinâmicas – analisadas na seção anterior – geraram, nos casos em estudo, convenções e performances em relação à oferta de saber, às atividades cognitivas e às tramas intersubjetivas e intergeracionais em que se (re)configuram.

O sistema de práticas que descrevemos se caracteriza por ser repetitivo e repetível, características que também o tornam inteligível. Ele tem uma história e um significado sedimentados, por isso adquire peso, força e valor suficientes para produzir efeitos. Já a partir de Butler (2002) notamos que o efeito performativo é sustentado em uma

performance constante, em uma atuação repetível; não se trata de cumprir as convenções que se tornaram normas mais ou menos formais, mas de agir de acordo com elas.

A partir da heurística da relação do aluno com o saber, encontramos evidências de que os arranjos estratégicos que compõem o dispositivo escolar operam na trama relacional em que ocorre a oferta de saberes, não só hierarquizando e transformando o saber, mas também exigindo determinadas atividades cognitivas para sua aquisição e disposição da produção de um si mesmo em relação ao saber escolar. A seguir, vamos desenvolver cada um desses aspectos.

Identificamos que as tramas intersubjetivas, intergeracionais e relacionais da relação com o saber no ambiente escolar se tecem e se sustentam em três configurações de performances, entendidas como um conjunto de convenções que se tornam gestos, ditos e ações de alunos e professores:

- a. *Configuração de performances de trabalhos escolares*: trata-se das performances ligadas aos conteúdos, temas, atividades que são abordadas em cada aula. Elas se produzem como formas repetidas de ação em relação ao ensino e à aprendizagem: a demonstração, a fala, o slogan e a pergunta no caso do professor e a escuta, o olhar, a escrita, a leitura e a resposta por parte do(a) aluno(a).
- b. *Configuração de performances da civilidade escolar*: refere-se aos comportamentos esperados, modelados e específicos dentro do ambiente escolar e de acordo com os seus regulamentos, não necessariamente vinculados ao “conteúdo” escolar. Surge assim a ação docente que visa canalizar comportamentos, pessoas e também objetos (configuração de sala de aula), em consonância com as formas escolares de resolução de conflitos. O(a) aluno(a), por sua vez, deve cumprir essas normas, agir sobre elas, apropriar-se delas e até zelar pelo seu cumprimento.
- c. *Configuração de desempenhos da diferença geracional*: engloba ações típicas da condição diferencial de ser adulto e criança. Nelas, os primeiros fornecem objetos e bens escolares, são fiadores da segurança, do bem-estar e do cuidado das crianças e produzem opiniões que significam o que a criança faz e é. Estes últimos jogam, atacam-se e procuram agradar ao adulto. No cotidiano da sala de aula, essas ações aparecem juntas, justapostas. Os desempenhos dos trabalhos escolares competem em empenho e intensidade com os desempenhos ligados à “civilidade escolar”. Da mesma forma, grande parte das práticas escolares sustentadas por adultos se referem à regulação das performances infantis; elas procuram controlar o que pulsa e o que não cabe (brincadeira, agressividade,

movimento) no trabalho ou na civilidade escolar. Da mesma forma, nas performances ligadas à diferença geracional, produz-se certa economia amorosa que dinamiza as demais configurações das performances, que se expressa na insistência das crianças em oferecer ou negar seu trabalho ao adulto e no seu ajustamento ou não aos regulamentos da escola, numa provocação ao olhar e à palavra do adulto, que não para de emitir opiniões que avaliam o quão agradável foi a produção ou comportamento do(a) aluno(a).

#### ATIVIDADES COGNITIVAS

A heurística da relação com o saber de Charlot (2008) enfoca o tipo de atividade que o aluno desenvolve ao aprender, sinalizando que, diante de diferentes objetos, atividades, dispositivos relacionais, “o indivíduo que ‘aprende’ não faz o mesmo, a aprendizagem não passa pelos mesmos processos” (CHARLOT, 2008, p. 109). A partir das observações em sala de aula e dos balanços de saber, encontramos as atividades cognitivas promovidas pelo sistema de práticas escolares e aquelas a que os(as) alunos(as) atribuem mais relevância.

As práticas ligadas à civilidade escolar e à diferença geracional são áreas que exigem, como figura de aprendizagem, dominar relações em situação: a relação com o semelhante, com o par, com a autoridade, com o adulto e consigo mesmo, enquanto aluno(a), enquanto menino(a). Nessas configurações de performances, aprender significa dominar a relação com os outros em situação. Aprende-se uma certa forma de habitar a escola e seus espaços, de se relacionar com os adultos de uma forma diferente da de seus pares; trata-se de dominar a relação de si consigo mesmo, a relação de si com os outros e a relação consigo mesmo através da relação com os outros e vice-versa.

Charlot (2008), denomina esse processo epistêmico de distanciamento - regulação. O produto da aprendizagem não pode ser automatizado, desvinculado da relação em situação, porém, todo discurso ético-moral e cívico-político (que permeia fortemente o campo educacional) supõe um esforço para anunciar, a partir de uma postura reflexiva, o saber sobre o domínio relacional na forma de princípios, de regras.

As performances próprias do trabalho escolar tratam principalmente de dominar a atividade de responder a instruções estabelecidas atreladas, fundamentalmente, à lectoescritura e aos cálculos matemáticos. Os(as) alunos(as) parecem dominar de forma pertinente esse tipo de atividade. Ora, neste tipo de atividade, ao ler, ao escrever, ao resolver um cálculo, existe um eu reflexivo, mas, fundamentalmente,

trata-se de “um eu tomado em situação, um eu que é corpo, percepções, sistema de atos em um mundo correlacionado com seus atos” (CHARLOT, 2008, p. 113).

Charlot (2008) chama a *imbricação do eu em situação* ao processo epistêmico em que aprender é dominar uma atividade realizada no mundo. E nos alerta sobre o quão complexo é gerar um saber reflexivo sobre essas atividades: “quanto mais a atividade está sujeita a mini variações da situação, mais ela se inscreve no corpo e mais difícil será dar conta dela integralmente na forma de enunciados” (CHARLOT, 2008, p. 113). Em nível escolar, há um esforço por desenvolver um discurso e uma ação pré-estabelecidos sobre como se resolvem os cálculos, como se deve gerar a produção escrita, sendo a forma discursiva e prática privilegiada, como já descrevemos, o slogan. É um discurso e uma ação técnica sobre o saber passos a seguir com um produto pré-estabelecido.

Há uma diminuição na demanda por processos epistêmicos de objetificação-denominação (CHARLOT, 2008), aqueles que constituem, no mesmo movimento, um saber-objeto de e um sujeito consciente de ter se apropriado de tal conhecimento. O saber aparece então como um existente em si mesmo, em um universo de saberes diferente do mundo da ação, das percepções, das emoções. (CHARLOT, 2008, p. 111-112).

O saber enquanto saber-objeto é o que nas concepções comuns é entendido como conjuntos de conhecimentos. Estes são inventariados, classificados, acumulados, encontram-se nos livros ou nas bases de dados. Nos casos estudados, ora circula em xerox, ora está escrito no quadro (como afirmação ou regra); em um dos grupos apareceu em livro didático (manual escolar), e também é notado nas fotos que decoram as paredes.

Esse impacto das configurações de performances nas demandas das atividades cognitivas, ou seja, na performatividade do dispositivo escolar das figuras de aprendizagem, explica que nos balanços de saber os(as) alunos(as) dão um valor residual à apropriação de objetos de saber. Quando o fazem, se reproduz a forma de enunciação como disciplinas escolares e/ou como temas dentro delas, que respondem às características adquiridas pela aprendizagem e pelo trabalho escolar.

#### O APARELHO ESCOLAR EM TEMPOS DE PANDEMIA

A pandemia COVID-19 causou uma crise sem precedentes. No campo da educação, essa emergência levou ao encerramento massivo de atividades presenciais por instituições educacionais em mais de 190 países, a fim de prevenir a propagação do vírus e mitigar seu impacto.

Apesar do fechamento de estabelecimentos de ensino, os países resolveram a continuidade do ciclo escolar, recorrendo a diferentes modalidades de ensino-aprendizagem à distância. A suspensão das aulas presenciais começou, em quase todos os casos, na segunda semana de março de 2020. Ao contrário de outros países latino-americanos que voltaram a dar aulas presenciais a partir de maio, a Argentina manteve o ensino à distância até o final de seu ano escolar.

As respostas produzidas pelos sistemas nacionais de educação à pandemia mostram uma heterogeneidade de iniciativas que dizem respeito ao planejamento e à governança da crise. A Tabela No. 1 resume algumas delas para o caso da Argentina.

Tabela 1: Sistematização das respostas da Argentina à crise causada pela pandemia COVID-19

<b>Iniciativas destinadas a garantir a governança da educação no contexto da crise do COVID-19.</b>
Incorporação de telefonia, internet e televisão paga como serviços públicos essenciais na competição e congelamento de tarifas
Prorrogação de inscrição para bolsas “PROG.R.ES.AR.”
Acordo conjunto com os sindicatos que regulamenta o ensino no contexto da pandemia e estabelece piso e complementação salarial para professores
Extensão do programa “PROG.R.ES.AR” a alunos e escolas privadas
Programa de Assistência Emergencial de Trabalho e Produção. Transferência de renda e redução das contribuições do empregador para instituições de gestão privada.
Avaliação Nacional do Processo de Continuidade Pedagógica
<b>Recursos de aprendizagem</b>
Plataforma “Continuamos educando”: Materiais e recursos educativos para alunos, professores e famílias. Livraria digital. Links para programas educacionais transmitidos na mídia pública
Plataforma do Instituto Nacional de Formação de Professores: Materiais, instruções, cursos e recursos da web para professores
Programação educacional na mídia pública: programas de televisão e rádio com conteúdo curricular
Cursos virtuais para professores de Educação Técnica e Profissional
Produção de livretos para alunos em situação de vulnerabilidade

Entrega de netbook e tablet
Livraria digital
Plano Federal de Conectividade Juana Manso: Netbooks, Conectividade com a Internet, Plataforma Educacional Federal
Créditos subsidiados a professores para compra de equipamentos de informática
Treinamento virtual de professores para retornar às aulas presenciais
Renovação de cursos gratuitos de formação de professores
<b>Iniciativas vinculadas a ajustes curriculares, pedagógicos e de avaliação</b>
Quadro federal de diretrizes para a contextualização curricular 2020-2021 e a organização do ensino
Critérios de avaliação, credenciamento e promoção
Medidas abrangentes de apoio ao bem-estar destinadas a professores, alunos e suas famílias
Produção de conteúdos relativos aos direitos da criança e do adolescente do programa Seguimos Educando
Ações da Secretaria Nacional da Criança, do Adolescente e da Família (SENAF): Fortalecimento da linha 102 <sup>3</sup> e produção de materiais para contenção socioemocional
Campanha nacional de divulgação contra o grooming
Iniciativa de transferências para apoiar a população vulnerável
Reforço extraordinário para o cartão Alimentar (transferência de renda)
Iniciativa voltada para a saúde
Medidas preventivas em estabelecimentos de ensino. Protocolo de prevenção
Orientações às famílias nas práticas de prevenção e cuidado na Plataforma “Continuamos educando”

*Fonte: Elaboração própria do SITEAL (2020)*

3. A Linha 102 é um serviço gratuito e sigiloso, com atendimento especializado sobre os direitos de meninas, meninos e adolescentes, que podem ser atendidos em situação de ameaça, violação de direitos ou necessidade de orientação.

Como se vê, no caso da Argentina, as medidas tomadas para dar continuidade ao funcionamento da escola nestas condições especiais abordam aspectos muito diversos, mas que tocam o cerne da escolaridade:

- a. o recrutamento da população em idade escolar. Problema histórico dos sistemas educacionais, as circunstâncias derivadas da pandemia COVID 19 colocaram mais uma vez na agenda a questão de como remover potenciais barreiras ao acesso à educação. As estratégias são conhecidas: implementação de medidas de apoio financeiro e outras transferências de recursos – bolsas de estudo, atendimento a instituições de ensino, entrega de equipamentos de informática, liberação de serviços de telefonia e internet; a produção de informações sobre a população escolar (estatísticas educacionais, relatórios da burocracia escolar, pesquisas); ações voltadas para recursos humanos: adequação dos regimes de trabalho docente, facilitação de empréstimos de equipamentos, desenvolvimento de treinamentos, bem como recursos didáticos para professores;
- b. a ampliação do espaço-tempo escolar: fechado o espaço material, a escola surge sustentada em uma nova espacialidade, com o desenvolvimento de diferentes recursos e suportes educacionais: plataformas, programas de TV e rádio, cartilhas; a operação de diferenciar o espaço público do familiar é uma das operações suspensas. Dussell (2020) se referirá ao processo de domicialização da escola e suas derivações.
- c. ajustes espaço-temporais: ajustes nos calendários acadêmicos, possibilitando a diacronia nos tempos de ensino, organização de protocolos que ordenam a distância entre as pessoas nos espaços escolares com vistas ao retorno à presença;
- d. operações sobre o conhecimento a ser ensinado: foram feitas recomendações sobre a priorização ou priorização do conhecimento a ser ensinado e foram tomadas definições sobre o tempo de aprendizagem, com ajustes nos processos de avaliação e acreditação.

**CONCLUSÃO: COVID 19 – UMA OPORTUNIDADE PARA REPENSAR COMO O DISPOSITIVO ESCOLAR REALIZA A RELAÇÃO COM O CONHECIMENTO**

A escola, este aparelho singular desenhado pelo Ocidente – que se impôs a todo o globo no final do século XIX, harmonizando a educação com a escolarização

– teve que, em poucas semanas, modificar radicalmente as suas formas, prescindir da sua materialidade e de sua rígida organização temporal.

O fechamento prolongado das escolas implica a interrupção da maior parte daquelas práticas habituais que constituíam diretrizes que permitiam aos atores escolares, professores e alunos, cumprir a sua tarefa previsivelmente.

A suspensão da obrigação de frequentar as escolas também impactou o conjunto de teorias, ideias, princípios, normas, rituais, inércias, hábitos que regula comportamentos, pensamentos, gostos estéticos e o trabalho de quem habita a escola e define o que, para a maioria dos atores sociais, é “uma escola”, operando em um registro do óbvio e natural.

Ou seja, assistimos a uma dupla interrupção: no campo do fazer, mas também no campo do sentido, do corpus de sentidos. Não é estranho, então, que a perplexidade nos habite, que a angústia irrompa. Os quadros de referência estáveis, óbvios, naturalizados, não nos servem, não funcionam.

Nesse contexto, a pandemia e as medidas estatais dela derivadas exacerbaram mais uma vez antigos problemas que vinculam a inclusão educacional à justiça social<sup>4</sup>.

A forte interação entre as condições políticas, econômicas, higiênicas e as formas escolares, particularmente sua organização temporal, estiveram em evidência. O contrato inicial e tácito entre ciclos econômicos, organização política e social e escola foi exposto. A escola tem mostrado o papel que desempenha em nossas sociedades como instituição de atendimento a crianças e adolescentes. Nesse sentido, também ficou evidente como a pesquisa educacional e a teoria pedagógica devem a estruturas explicativas que explicam o vínculo substancial entre cuidar e educar.

Mas velhos problemas reaparecem. O recrutamento da população escolar é reintegrado como um problema, pois as instituições devem garantir o acesso de todos à educação à distância. As estratégias nessa direção também são as usuais: a) repasse de recursos às famílias (bolsas, acesso à conectividade, entrega de PC, material didático); b) (re)reconversão do corpo de especialistas responsáveis pela educação (na sua formação e recrutamento); c) produção de informações (censos e estatísticas educacionais).

4. Da mesma forma, nestes meses, os processos de fragmentação educacional, descentralização e comercialização da educação que já existem se aprofundaram. A escola, com sua pesada materialidade, resistiu, valeu-se (ao menos a escola pública argentina) ao avanço do capitalismo do século XXI caracterizado por ciclos de expansão baseados na satisfação da demanda. Hoje não são poucos os pesquisadores que alertam para o fato de que a educação se tornou uma oportunidade de negócios em escala global e a pandemia em um grande experimento em educação virtual muito bem utilizado por start-ups. Sobre este particular, recomendo a leitura de Dussel (2020), Williamson, Enyon e Potter (2020) e Zimmerman (2020).

Mas a pandemia também trouxe outros problemas novos e sem precedentes. Problemas que estão ligados à natureza performativa do dispositivo escolar. Com o fechamento dos prédios escolares, esses espaços específicos para o afastamento da infância da família e do espaço público, as experiências de subjetivação de crianças e jovens são limitadas.

Por exemplo, a escola ensina a renunciar ao ritmo, à intensidade e à cadência do tempo individual, que é colocado ao serviço da aprendizagem, para a construção de uma temporalidade comum: duas horas para a matemática, uma para as ciências, dez minutos de recreio, meia hora para o almoço; o tempo escolar é mais ou menos uniforme. Hoje reina o tempo individual, o de cada um, um tempo endogâmico, que cada família pode organizar. Soma-se a irrupção da ilusão de um tempo sem interrupção facilitado pelas novas tecnologias: aprender o tempo todo, em qualquer lugar.

As instituições educacionais também oferecem formas específicas de interação social. O que acontecerá com as gerações futuras se estivermos diante do fim do corpo discente, como previsto por Agamben (2020)? Que formas de socialização com membros não familiares são deixadas para as novas gerações? Como se (re) configuram as performances de civilidade e trabalho escolar?

Por fim, urge analisar as transformações que ocorrem nos saberes quando o conhecimento passa a ser ensinado à distância, no seu sequenciamento e no estabelecimento dos parâmetros da velocidade assumida para o seu ensino e aprendizagem (o problema da avaliação), assim como têm mudado todas as oportunidades de aprendizagem que só as performances escolares oferecem, ou seja, aqueles atos e gestos que se repetem desde tempos imemoriais na escola, que nos constituem como professores e alunos.

## REFERÊNCIAS

- AGAMBEN, G. ¿Qué es un dispositivo? *Sociológica México*, Ciudad de Mexico, 26 (73), 249-264, 2011.
- AGAMBEN, G. Requiem por los estudiantes. Blog Artillería Inmanente, 23/05/2020. Disponível em: <https://artilleriainmanente.noblogs.org/?p=1514>. 2020. Acesso em: 7/8/2020.
- ANTELO, E. *Variaciones sobre el espacio escolar*. Las formas de lo escolar. Buenos Aires: Estante Editorial. (p. 59-78), 2007. (Serie Educación).
- BADIOU, A. *La aventura de la filosofía francesa a partir de 1960*. Buenos Aires: Eterna Cadencia Editora, 2013.
- BAQUERO, R. Vigotsky y el aprendizaje escolar. *Aique*, v. 4, p. 278-287, 1999.
- BAQUERO, R. La educabilidad bajo sospecha. *Cuadernos de pedagogía*, 4 (9), 71-85, 2001.

- BAQUERO, R., DIKER, G. y FRIGERIO, G. (2007) (Comps.). *Las formas de lo escolar*. Buenos Aires: Del estante editorial, 2001.
- BAQUERO, R.; TERIGI, F.; TOSCANO, A. G.; BRISCIOL, B.; SBURLATTI, S. Variaciones del régimen académico en escuelas medias con población vulnerable. Un estudio de casos en el área metropolitana de Buenos Aires: *REICE: Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, v. 7, n. 4, p. 292-319, 2009.
- BAQUERO, R.; TERIGI, F. En búsqueda de una unidad de análisis del aprendizaje escolar. *Apuntes pedagógicos*, 2, 1-16, 1996.
- BEILLEROT, J.; BLANCHARD-LAVILLE, C.; MOSCONI, N. *Saber y relación con el saber*. Buenos Aires: Paidós Educador, 1998.
- BEUSCART, J. S.; PEERBAYE, A. Histoires de dispositifs. Paris: *Terrains travaux*, (2), 3-15, 2006.
- BUTLER, J. *Cuerpos que importan*. Sobre los límites materiales y discursivos del sexo. Buenos Aires: Paidós, 2002.
- CEPAL. La educación en tiempos de la pandemia de COVID-19. Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL) y la Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. p. 1-20, 2020.
- CHARLOT, B. Educação e Globalização: uma tentativa de colocar ordem no debate. *Sísifo. Revista de Ciências da Educação*, 4, 129-136, 2007.
- CHARLOT, B. *Las relaciones con el saber*. Elementos para una teoría. Buenos Aires: Libros del Zorzal, 2008a.
- CHEVALLARD, Y. *La transposición didáctica*. Del saber sabio al saber enseñado. Buenos Aires: Aique, 1991.
- DELEUZE, G. ¿En qué se reconoce el estructuralismo?. In: CHATELET, F. (Dir.): *Historia de la filosofía*. Tomo IV. Madrid: Espasa Calpe, 1973. p. 567-599.
- DELEUZE, G. ¿Qué es un dispositivo? *Michel Foucault, filósofo*, 155-163, 1990.
- DELEUZE, G. *El saber: curso sobre Foucault*. Buenos Aires: Editorial Cactus, 2011.
- DUSSEL, I. La escuela en la pandemia. Reflexiones sobre lo escolar en tiempos dislocados. *Práxis Educativa*, v. 15, p. 1-16, 2020. Disponible em: <https://revistas.apps.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/16482>. Acesso em: 3/10/2020.
- FOUCAULT, M. ¿Qué es la ilustración? Ciudad de México: *Sociológica México*, 7/8 (3) s/p., 1988.
- FOUCAULT, M. *Historia de la sexualidad 2*. El uso de los placeres. Madrid: Siglo Veintiuno Editores, S.A, 1996.
- GARCÍA FANLO, L. ¿Qué es un dispositivo? Foucault, Deleuze, Agamben. *Parte Rei Revista de Filosofía*, 74-11-26, 2011.
- GRINBERG, S. M.; LANGER, E. D. Insistir es resistir: Dispositivos pedagógicos y pobreza urbana en tiempos de gerenciamiento. *Revista Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación Revista del IICE*, 34. 29-46, 2014. Disponible em: <http://hdl.handle.net/11336/34189>. Acesso em: 14/06/2019.
- GVIRTZ, S., e LARRONDO, M. Notas sobre la escolarización de la cultura material. Celulares y computadoras en la escuela de hoy. *Revista Teias*, 8 (14-15), 1-10, 2007.

- HARGREAVES, A.; GOODSON, I. Educational change over time? The sustainability and nonsustainability of three decades of secondary school change and continuity. *Educational administration quarterly*, 42 (1), 3-41, 2006.
- JULIA, D. A Cultura Escolar como Objeto Histórico. *Revista Brasileira de Historia da Educação*, 1 (1 [1]), 9-43, 2012.
- LAHIRE, B. THIN, D.; VINCENT, G. (1994). Sur l'histoire et la théorie de la forme scolaire. Vincent, G. *L'Éducation prisonnière de la forme scolaire ? Scolarisation et socialisation dans les sociétés industrielles*, Presses Universitaires de Lyon, p. 11-48, 2012.
- LANGER, E. Los dispositivos pedagógicos en las sociedades de control: prácticas de resistencia de estudiantes y regulación de las conductas en escuelas secundarias en contextos de pobreza urbana del Partido de San Martín, 2013.
- MAR RODRÍGUEZ, H. Pedagogía y arquitectura [Editorial]. *Educación y Pedagogía*, 21 (54), 5-8, 2009. Disponível em: <http://aprendeonline.udea.edu.co/revistas/index.php/revistaeyp/article/view/9777/8986>. Acesso em: 06/11/2020.
- OCDE. *Panorama de la educación 2017*. Indicadores de la OCDE. Madrid: Fundación Santillana, 2017.
- QUERRIEN, A.; VARELA, J. *Trabajos elementales sobre la escuela primaria*. Madrid: La Piqueta, 1994.
- QUEZADA, R. Latin American National Responses to COVID-19 in Digital Learning: Current Trends and Future Impact 2020.
- RAFFNSØE, S.; GUDMAND-HØYER, M. T.; e THANING, M. S. *What is a Dispositive? Foucault's Historical Mappings of the Networks of Social Reality*. Frederiksberg: Copenhagen Business School [wp], 2014.
- SISTEMA DE INFORMACIÓN DE TENDENCIAS EDUCATIVAS EN AMÉRICA LATINA (SITEAL). Sistematización de respuestas de los sistemas educativos de América Latina a la crisis de la COVID-19, 2020 [on-line]. Disponível em: [https://www.siteal.iiep.unesco.org/respuestas\\_educativas\\_covid\\_19](https://www.siteal.iiep.unesco.org/respuestas_educativas_covid_19). Acesso em: 01/11/2020.
- TERIGI, F. *Diez miradas sobre la escuela primaria*. Buenos Aires: Siglo XXI, 2006.
- TERIGI, F. (2010). *Las cronologías del aprendizaje: un concepto para pensar las trayectorias escolares*. Conferencia de la Jornada de Apertura del Ciclo Lectivo 2010. Ministerio de Cultura y Educación, Gobierno de La Pampa. 23 de febrero del 2010. Disponível em: <https://cfvila.com.br/image/catalog/pdf/2018/Viagens/Tx.%20Cronologias%20de%20Aprendizagem.pdf>. Acesso em: 10/11/2020.
- TYACK, D.; CUBAN, L. *En Busca de la Utopía: un siglo de reformas en las escuelas públicas*. México: Fondo de Cultura, 2001.
- UNICEF Argentina (2020). Encuesta Covid-19. Percepciones y actitudes de la población. Impacto de la pandemia en hogares con niños, niñas y adolescentes. Mayo 2020. Informe Sectorial Educación. Disponível em: <https://www.unicef.org/argentina/media/8056/file/Covid19-EncuestaRapidaInformeEducacion.pdf>. Acesso em: 10/11/2020.
- VARELA, J. Categorías espacio temporal y social acción escolar: del individualismo al narcisismo. *Revista-de-Educación*, (298), 7-29, 1992.
- VARELA, J.; ALVAREZ-URIA, F. *Arqueología de la Escuela*. Madrid: Las ediciones de la piqueta, 1991.
- VELEDA, C. *Nuevos tiempos para la educación primaria: Nuevos tiempos para la educación primaria*. Lecciones sobre la extensión de la jornada escolar. UNICEF Argentina, 2013.

- VERCELLINO, S. La (re) organización del dispositivo escolar en escuelas primarias que implementan un programa de extensión de la jornada escolar. *Propuesta educativa*, (39), 92-94, 2013a.
- VERCELLINO, S. (2020). Sobre el dispositivo y su potencia para pensar lo escolar. In: ACOSTA, F.: Derecho a la educación y escolarización en América Latina. Los Polvorines: Universidad Nacional de General Sarmiento, 2020. Disponible em: <https://rid.unrn.edu.ar/bitstream/20.500.12049/5430/3/9789876304801-completo%283%29-97-118.pdf>. Acesso em: 15/11/2020.
- VERCELLINO, S. Usos de la noción de relación con el saber en la investigación educativa y psicopedagógica. *Educação (UFMS)*, 45, 107-1, 2020.
- VERCELLINO, S. La performatividad del dispositivo escolar de la relación del-la alumno-a con el saber (Doctoral dissertation), 2020b.
- VERCELLINO, S. Educación inclusiva y condiciones de escolarización: aportes para pensar el aparato escolar en tiempos de pandemia. I Simposio Latinoamericano y Caribeño en investigación sobre educación inclusiva. Centro de Estudios Latinoamericanos de Educación Inclusiva (CELEI) de Chile, en colaboración con la Corporación Universitaria Iberoamericana, de Bogotá, Colombia. 24 de Septiembre 2020. Disponible em: [https://rid.unrn.edu.ar/bitstream/20.500.12049/6030/1/CELEI\\_2020%20%281%29.pdf](https://rid.unrn.edu.ar/bitstream/20.500.12049/6030/1/CELEI_2020%20%281%29.pdf). Acesso em: 20/11/2020.
- VIÑAO FRAGO, A. Escolarización, edificios y espacios escolares. *CEE Participación Educativa*, 7, 16-27, 2008.
- WILLIAMSON, B.; ANYON, R.; POTTER, J. Pandemic politics, pedagogies and practices: digital technologies and distance education during the coronavirus emergency. *Learning, Media and Technology*, v. 45, n. 2, p. 107-114, 2020.
- ZIMMERMAN, J. (2020). Coronavirus and the Great Online-Learning Experiment. *Chronicle of Higher Education*, 10 de março de 2020.

#### SOBRE A AUTORA

**Solledad Vercellino.** Professora pesquisadora da Universidade Nacional do Rio Negro e Universidade Nacional de Comahue, Argentina.  
*E-mail:* svercellino@unrn.edu.ar.

*Recebido em 17 de fevereiro de 2021 e aceito em 14 de julho de 2021.*



# Análise da relação com o saber dos professores em formação inicial – retomada dos estudos por parte de alunos já formados. Um estudo exploratório na Bélgica francófona

**Analysis of teachers' relationship with knowledge when in first teacher education – resumption of studies by students who have already graduated. An exploratory study in French-speaking Belgium**

<https://doi.org/10.34112/2317-0972a2021v39n82p161-182>

DOROTHÉE BAILLET<sup>1</sup>

AMÉLIE ADAM<sup>2</sup>

GUILLAUME DE BOCK<sup>3</sup>

**RESUMO:** O objetivo deste artigo é examinar a evolução da relação com o saber de professores em formação inicial e a retomada dos estudos universitários por parte de alunos já formados. Por meio de um questionário on-line, entrevistamos cerca de 100 alunos sobre a identidade e as dimensões epistêmicas de seus estudos. Os resultados tendem a mostrar que a dimensão identitária dos estudos evolui de uma relação mais instrumental para uma relação mais epistêmica ao longo do curso de ensino superior e que o significado atribuído ao termo “saber” seria antes influenciado pelo encontro com professores-pesquisadores.

**PALAVRAS-CHAVE:** Relação com o saber; formação inicial de professores; retomada dos estudos de adultos.

**ABSTRACT:** In this article, we analyse the evolution of the relationship to knowledge of pre-service teachers and returning to university studies. Based on an online questionnaire, we interviewed a hundred students about the identity and epistemic dimensions of their studies. The results tend to show that the identity dimension of studies evolves from a more instrumental relationship to a more epistemic one over the course of higher education

1. Université Libre de Bruxelles, Bélgica.

2. Université Libre de Bruxelles, Bélgica.

3. Université Libre de Bruxelles, Bélgica.

and that the meaning given to the term “knowledge” would rather be influenced by the encounter with teacher-researchers.

**KEYWORDS:** Report to knowledge; pre-service teacher education; adults returning to university.

#### INTRODUÇÃO E CONTEXTUALIZAÇÃO

Inicialmente estudada em populações de alunos do ensino fundamental e médio em áreas da classe trabalhadora (CHARLOT; BAUTIER; ROCHEX, 1992; CHARLOT, 1999), a relação com o saber e o aprender se espalhou gradualmente para outras populações e outros contextos de formação (THERRIAULT; BAILLET; CARNUS; VINCENT, 2017a; BERNARD *et al.*, 2014). De fato, podemos constatar a existência de pesquisas dedicadas à análise da relação com o saber de estudantes universitários (por exemplo: BAILLET, 2020; CHARLOT; NEVES; SILVA, 2017; PAIVANDI, 2015), mas também de docentes em formação (por exemplo: CARNUS; BAILLET; THERRIAULT; VINCENT, 2019; THERRIAULT; BAILLET; CARNUS; VINCENT, 2017a, b). Esta pesquisa se encaixa nesse duplo contexto. De fato, interessa-nos a relação com o saber e o aprender dos alunos matriculados no ensino superior em formação inicial de professores e dos alunos já titulares do diploma de professor que regressam aos estudos universitários. Em outras palavras, estamos interessados em ambos os alunos – alunos no início da formação ou na continuação de seus estudos – que, em algum momento de suas carreiras, estarão exercendo a profissão docente. Antes de apresentar o quadro de referência e a problemática da nossa investigação, parece imprescindível apresentar os elementos que atualmente caracterizam a estrutura da formação inicial de professores.

Ao contrário do que se observa em outros países, a formação inicial de professores difere de acordo com a idade dos alunos que ensinarão. Professores que pretendem exercer a sua profissão na educação pré-escolar (dos 3 anos aos 6 anos), no ensino básico (dos 6 aos 12 anos) e no denominado ensino secundário “inferior” (dos 12 aos 15 anos) são obrigados a realizar estudos profissionais superiores em três anos (“bacharelado”). Estes cursos de formação são organizados em instituições de ensino superior denominados “Hautes Écoles” e conduzem automaticamente à obtenção de uma qualificação docente. Os primeiros (professores pré-escolares e primários) recebem uma formação pedagógica e didática

transdisciplinar adaptada ao trabalho com a idade de seus futuros alunos, enquanto os segundos (professores do ensino médio) são formados em questões pedagógicas e didáticas de grupos disciplinares específicos (por exemplo: francês / francês como língua estrangeira / biologia / química / física, geografia / história / ciências sociais etc.). Em outras palavras, se os primeiros podem ser considerados professores generalistas, os segundos devem ser vistos como especialistas nas disciplinas que ensinam. No final do curso, os professores do ensino secundário inferior obtêm um título educacional intitulado “Agrégation de l’Education Secondaire Inférieure” (AESI). Quanto aos professores que atuam no chamado ensino médio “superior” (15 a 18 anos), realizam estudos universitários de 5 anos em que está integrada uma formação pedagógica e didática (“mestrado / mestrado com finalidade didática”), ou estudos universitários de 5 anos (“mestrado / mestrado”) que podem então ser concluídos por formação pedagógica e didática de um ano. Em ambos os casos, estes cursos conduzem à obtenção de um título educacional intitulado “Agrégation de l’éducation secondaire supérieure” (AESS). Em comparação com os seus colegas que trabalham no ensino secundário inferior, os professores titulares de um AESS têm, portanto, a particularidade de terem aprofundado o estudo de uma disciplina, compreendida em sua dimensão epistemológica (por exemplo: línguas românicas, ciências matemáticas, ciências biológicas etc.), e de terem se valido de uma formação pedagógica e didática menos aprofundada. Em outras palavras, ao aprofundar a análise, podemos considerar que a relação entre “pedagogia” e “didática e conhecimento disciplinar” se inverte, dependendo do nível de escolaridade.

Após a obtenção do diploma que permite a docência, os alunos podem prosseguir a sua formação com o grau de mestre em ciências da educação (2 anos), que visa aprofundar um conjunto de questões fundamentais da educação, incluindo a investigação. Para os alunos concluintes da Haute École, o acesso a este mestrado está condicionado à conclusão com aproveitamento de um programa de curso denominado “programa complementar”, cuja duração equivale a um ano de formação.

Nesta investigação, interessa-nos mais particularmente a relação com o saber de três grupos de alunos: os inscritos (1) no primeiro ano na formação inicial de docência na Haute École, (2) no curso complementar no grau de mestre em ciências da educação e (3) pretendentes ao grau de mestre em ciências da educação.

## 1. ESTRUTURA DE REFERÊNCIA E PROBLEMÁTICA

Em nosso trabalho, a noção de relação com o saber é conceituada com base no trabalho do grupo ESCOL (CHARLOT *et al.*, 1992; CHARLOT, 1997, 1999; BAUTIER ; ROCHEX, 1998) e em um conjunto de trabalhos que são parte da abordagem sociológica da relação com o saber (JELLAB, 2011; BEAUCHER, 2004; BEAUCHER *et al.*, 2013). A relação com o saber é definida como uma relação com o aprender que se elabora e evolui ao longo das experiências de aprendizagens escolares e extra-escolares de um sujeito necessariamente complexo e singular (BAILLET; REY, 2015, 2020). Ela dá acesso ao sentido e ao valor que os sujeitos conferem a tudo o que se relaciona com o ato de aprender (BAUTIER; ROCHEX, 1998) e se constrói a partir da articulação de três registros: o registro epistêmico, o registro de identidade e o registro social (CHARLOT, 1997), que podem ser circunscritos respectivamente pelas seguintes questões: o que é aprender? Por que aprender? De onde venho e com quem aprendo? Se o registro epistêmico da relação com o saber se refere “à natureza da atividade que o sujeito coloca sob os termos aprender, saber: aprender é fazer o quê?” (BAUTIER; ROCHEX, 1998, p. 34), o registro de identidade diz respeito “ao modo como o conhecimento ganha sentido em relação aos modelos, expectativas, marcadores de identificação, da vida que queremos levar ao trabalho que você deseja realizar” (BAUTIER; ROCHEX, 1998, p. 34). Por fim, o cadastro social permite especificar não só a história social de um sujeito, mas também o lugar que outras pessoas nele ocupam (pais, amigos, professores etc.). Charlot (1997) alerta, no entanto, para um uso determinístico dessa dimensão: para ele, se a história social de um aluno influencia sua trajetória educacional por meio da posição que ocupa no espaço social, ela não o determina.

Se esta conceituação enfatiza o interesse de estudar a relação com o saber dos alunos, ou mais amplamente dos estudantes, para identificar lógicas potencialmente diferenciadoras em termos de trajetórias escolares, também permite sublinhar o principal interesse deste estudo, ou seja, a dimensão evolutiva da relação com o saber e, em particular, a influência das experiências de formação e do aprender na construção da relação dos sujeitos com o saber. Para alunos em início de bacharelado na Haute École, essa experiência é baseada principalmente em sua formação educacional anterior. Além desse curso, somam-se à formação inicial em docência para os alunos matriculados no programa complementar e para os alunos matriculados no mestrado em ciências da educação as várias experiências do aprender

realizadas ao longo do programa complementar. Portanto, se considerarmos a relação com o saber dos alunos do primeiro ano da Haute École como um ponto de referência ou comparação, podemos esperar ver mudanças nessa relação para os outros dois grupos de alunos. No que diz respeito aos alunos inscritos no programa complementar, verifica-se a influência da formação orientada essencialmente para a profissionalização, em que os saberes ministrados dizem respeito tanto ao saber *para* ensinar como ao saber *a* ensinar (LUSSI BORER, 2009; MOSCONI, 2020). Quanto aos alunos matriculados no mestrado em ciências da educação, foram, frequentemente, pela primeira vez, durante o curso complementar, confrontados com os professores-pesquisadores. Porém, para um pesquisador, podemos considerar que o conhecimento possui duas características principais: é uma construção humana necessariamente dependente de suas condições de produção e pode ser considerada o resultado de uma prática cujo objetivo principal é a produção de conhecimento científico. Além disso, ao contrário dos cursos organizados na Haute École, a universidade tem como característica a formação na e pela pesquisa. Em suma, e forçando um pouco a linha, podemos portanto considerar que se o objetivo principal da formação inicial docente é formar profissionais (e não pesquisadores), o mestrado em ciências da educação tem mais a finalidade de abrir os alunos para as práticas de pesquisa e seus desafios. Esses cursos ajudam a modelar, a modificar a relação com o saber dos alunos que neles se envolvem? Essa é a questão central para a qual tentaremos dar uma resposta neste texto.

## 2. METODOLOGIA

Conforme indicado acima, o objetivo da pesquisa foi analisar a influência da carreira escolar e da formação na relação com o saber de três grupos distintos de alunos: (1) alunos do primeiro ano em formação inicial em docência na Haute École, (2) alunos matriculados no programa complementar ao mestrado em ciências da educação e (3) alunos matriculados no mestrado em ciências da educação.

### 2.1. QUESTÕES DE PESQUISA

No que se refere ao quadro conceitual e à nossa problemática, circunscrevemos um conjunto de questões com o objetivo de orientar a construção de nosso instrumento de coleta de dados e sua análise. Como parte de um processo exploratório,

essas questões são voluntariamente amplas e nos permitem entender melhor quem são os sujeitos que estudamos, mas também as razões pelas quais estão engajados nos estudos superiores e universitários, as dificuldades e mudanças que esperam viver lá ou o significado que dão aos termos “aprender” e “saber”. Listamos essas questões a seguir e procuramos, por meio da análise das respostas a um questionário, verificar se é possível identificar variações entre esses três grupos de alunos.

Quem são os alunos matriculados na formação inicial em docência, no programa complementar e no mestrado em ciências da educação? De onde eles vêm? Por que eles realizaram esses estudos? O que eles esperam disso? Que significado(s) eles dão aos termos “saber” e “aprender”? Que mudanças e quais dificuldades eles preveem (ou encontraram) no início de sua formação?

## 2.2. COLETA E ANÁLISE DE DADOS

Para responder às questões de pesquisa apresentadas, adaptamos para a nossa população um questionário impresso construído como parte de uma pesquisa sobre a relação com o saber dos alunos que ingressam na universidade (BAILLET, 2017). Esse questionário deveria ser inicialmente respondido por alunos presenciais. No entanto, de acordo com as diretrizes do governo implementadas no contexto da crise da saúde, o acesso a instituições de formação era impossível. Primeiro, transpusemos o questionário impresso para o formato digital. Após duas semanas de distribuição do questionário *on-line* e seguindo o número muito limitado de respostas obtidas, tivemos que reorganizar – pela terceira vez – o questionário inicial. Das respostas ao questionário inicial de uma coorte de alunos matriculados em 2015-2016 no programa complementar ao mestrado em ciências da educação e a partir de algumas referências da literatura científica (DUBET, 1994, 1996; VERTONGEN *et al.*, 2009; BAILLET, 2017), inicialmente transformamos as questões abertas em questões fechadas. Uma vez construídas as perguntas e itens, o questionário foi distribuído *on-line* por meio de redes sociais e contatos em estabelecimentos de formação durante um mês e meio.

O questionário é composto por cinco questões para as quais os sujeitos são convidados a escolher uma ou mais respostas de um conjunto de proposições (Q1a, Q1b, Q2, Q3), ou a produzir e classificar um conjunto limitado de respostas curtas (Q4, Q5). A função da primeira pergunta é entender por que os alunos optaram por se engajar no ensino superior (Q1a) e o que esperam disso (Q1b). Com isso, é possível explorar o registro identitário da relação dos alunos com o saber e com o aprender. Para construir

as proposições entre as quais os alunos poderiam fazer uma ou mais escolhas, contamos com os resultados dos trabalhos de Baillet (2017), Bautier e Rochex (1998), Paivandi (2015) e Vertongen *et al.* (2009). A segunda e terceira questões visam compreender o significado que os alunos atribuem aos termos “aprender” (Q2) e “saber” (Q3) e, portanto, correspondem à exploração do registro epistêmico da relação com o saber. As propostas disponíveis para os alunos vêm principalmente de Baillet (2017), que por sua vez se baseou nos trabalhos de Bautier e Rochex (1998) e Paivandi (2015) para categorizar as respostas dos alunos em sua pesquisa. As duas últimas questões enfocam as mudanças (Q4) e as dificuldades (Q5) que os alunos esperam no início de seus estudos (na Haute École ou na universidade) ou que enfrentaram durante sua carreira universitária. Finalmente, o questionário finaliza com um conjunto de questões que permitem conhecer a formação anterior dos alunos, mas também compreender a sua origem sociodemográfica. Embora insuficiente, esta parte do questionário permite, portanto, abordar o cadastro social da relação com o saber.

O questionário online coletou respostas de 102 alunos, dos quais 47 estão matriculados no bacharelado na Haute École (BA) e 54 no mestrado em ciências da educação (MA). Além destes dois primeiros grupos de alunos, um terceiro, composto por 50 alunos matriculados no programa complementar de mestrado em ciências da educação (CP) da Universidade Livre de Bruxelas, respondeu ao questionário inicial impresso em 2015-2016.

Os dados dos dois questionários foram processados e analisados de forma diferente. Para o questionário *on-line*, calculamos – para os dois grupos de alunos – a porcentagem de itens selecionados para questões fechadas (Q1a, Q1b, Q2, Q3). Quanto às respostas produzidas para as questões 4 e 5, foram codificadas a partir do trabalho de Baillet (2017, 2020) e, então, também foram objeto de cálculo percentual. Para cada questão, portanto, temos respostas dicotômicas: o aluno selecionou ou não selecionou / produziu um item / determinada resposta. Em segundo lugar, procuramos saber se as respostas dos alunos matriculados na Haute École e na universidade diferiam significativamente. Para fazer isso, realizamos testes estatísticos  $\chi^2$ . Para o questionário aberto, categorizamos as respostas dos alunos com base nos itens ou na categorização das respostas produzidas no questionário *on-line*. Ou seja, agimos “como se” os alunos matriculados no programa complementar ao mestrado em ciências da educação tivessem respondido ao questionário *on-line*. Essa manipulação permitiu calcular as porcentagens de respostas deste grupo de alunos para cada uma das questões. No entanto, se os incluirmos nas tabelas a seguir, não podemos usá-los para testes estatísticos. Na

verdade, sendo retiradas de um questionário aberto, essas respostas não podem ser comparadas como são com as respostas do questionário fechado distribuído *on-line*, o que constituiu, incontestavelmente, um limite importante para a pesquisa.

### 2.3. DESCRIÇÃO DA POPULAÇÃO

Antes de apresentar os resultados de nossas análises, parece interessante descrever rapidamente as características sociodemográficas dos três grupos de alunos que compõem a população da pesquisa (Tabela 1).

Variáveis		BA (n = 47)	MA (n = 54)	PC (n = 50)
Idade	Mín.-Máx. (Anos)	18-58	21-52	20-35
	Média	25,79 anos	27,67 anos	23,53 anos
	Desvio padrão	8,95	6,9	3,28
Tipo de ensino médio	Geral	51,1%	83,3%	74,5%
	Técnico de transição	10,6%	7,4%	7,8%
	Técnico de qualificação	31,9%	9,3%	17,6%
	Profissional	6,4%	1,9%	0%
Repetição	Primário	19,1%	7,4%	2,0%
	Secundário	53,2%	35,2%	35,3%
	Bacharel	57,4%	24,1%	/ *
Diploma de bacharel **	Professor/a de pré-escola	27,7%	7,4%	9,8%
	Professor/a de escola primária	19,1%	51,9%	58,2%
	AESI	44,7%	25,9%	15,7%
	Assistente social	0%	3,7%	0%
	Educador/a especializado	2,1%	1,9%	5,9%
	Assistente de psicologia	0%	0%	1,9%
	Outro	6,4%	7%	5,9%

Tabela 1 – Descrição dos três grupos de alunos

\* Pergunta inexistente no questionário aberto distribuído em 2015-2016.

\*\* Para alunos de bacharelado: os percentuais indicados correspondem às opções escolhidas pelos alunos. Para os alunos do mestrado e do programa complementar, os percentuais indicados correspondem ao grau de licenciado efetivamente adquirido.

A idade média de nossa população está entre 25,79 e 27,67 anos.

A maioria dos respondentes (51,1% para titulares de bacharelado e 83,3% para mestres) concluiu o ensino médio no ensino médio geral. Em seguida, vêm os alunos que deram continuidade aos estudos em técnico de transição (10,6% para bacharéis e 7,4% para mestres) e em técnico de qualificação (31,9% para bacharéis e 9,3% para mestres). Há que se referir ainda a presença de alunos do ensino profissional (6,4% para bacharéis e 1,9% para mestres).

Em relação à trajetória anterior, 19,1% dos bacharéis e 7,4% dos mestres indicam ter reprovado pelo menos uma vez no primário. Há que se referir, ainda, que o conjunto da coorte declara ter reiniciado pelo menos uma vez o ensino secundário (53,2% para bacharéis e 35,2% para mestres). Além disso, mais da metade dos entrevistados na Haute École (57,4%) indicam ter reprovado no bacharelado. Essa taxa sobe para 25,4% para alunos de mestrado.

A maioria dos alunos licenciados (44,7%) visa obter um certificado de ingresso no ensino secundário inferior (AESI), seguido do ensino pré-escolar (27,7%) e primário (19,1%). Há que se referir ainda a presença de alguns alunos inscritos para o ensino de educador especializado (2,1%) e de 6,4% de inquiridos inscritos em estágios que não correspondem a nenhuma das categorias mencionadas.

Entre os alunos matriculados no mestrado em educação, a maioria dos alunos possui diploma de professor do ensino fundamental (51,9%) ou AESI (25,4%). A quarta parte restante é composta por alunos titulares do diploma de professor da pré-escola (7,4%), educador especializado (3,7%), auxiliar de psicologia (1,9%) ou outro curso de bacharelado (7%).

### 3. RESULTADOS<sup>4</sup>

#### 3.1. REGISTRO DE IDENTIDADE

O registro de identidade é abordado a partir de duas questões. A primeira diz respeito aos motivos de ingresso na formação escolhida pelos alunos e a segunda às expectativas dos alunos em relação aos estudos que realizaram.

4. Recorde-se que as comparações dos resultados das análises estatísticas referem-se apenas aos alunos matriculados no bacharelado da Haute École e no mestrado em ciências da educação. Os resultados dos alunos matriculados no programa complementar são fornecidos apenas a título informativo.

A Tabela 2 detalha os motivos de ingresso na formação para os três grupos de alunos entrevistados. Para os licenciados, estes são os motivos que os levaram a iniciar a sua formação inicial na Haute École. Os alunos de mestrado, por sua vez, visam aqui os motivos que os levaram a buscar o mestrado em ciências da educação após a formação inicial docente.

<b>Você está agora no ensino médio / universidade, você optou por se matricular lá para...</b>	<b>BA</b>	<b>MA</b>	<b>PC</b>
melhorar meu conhecimento	34,0	85,2	60,8
treinar para uma profissão (BA) ou reorientar (MA)*	72,3	57,4	43,1
alcançar um novo aprendizado	27,7	51,9	13,7
descobrir a vida na universidade/colégio	8,5	27,8	2,0
descobrir uma nova maneira de aprender	17,0	9,3	9,8
treinar em pesquisa	8,5	14,8	5,9
conhecer outras pessoas, outras culturas, etc.	12,8	13	3,9
escapar ou atrasar a entrada no comércio	4,3	35,2	5,9

Tabela 2 – Motivos de ingresso em estágio de alunos de bacharelado e mestrado (em porcentagem)

\* O texto era diferente dependendo do grupo-alvo.

Em primeiro lugar, podemos perceber que os dois grupos de alunos evocam motivos semelhantes para a escolha da formação. Com efeito, embora em proporções variáveis, os dois grupos veem na sua formação a possibilidade de uma (re)orientação profissional, uma nova forma de aprender, de aprofundar os seus conhecimentos ou de conhecer novas pessoas e outras culturas. Note-se que, se entre o conjunto dos motivos propostos aos respondentes do questionário fechado, o aprofundamento de conhecimentos é a razão mais escolhida pelos estudantes do mestrado em ciências da educação, esta é igualmente aquela que domina largamente os motivos espontaneamente evocados pelos estudantes inscritos no programa complementar em ciências da educação para justificar sua entrada na universidade

Estatisticamente e apesar das fortes variações observadas de um padrão para outro, apenas quatro padrões de entrada são significativamente diferentes. Na verdade, os alunos de mestrado estão mais focados em aprofundar seus conhecimentos ( $\chi^2(1) = 27,728$ ,  $p < 0,001$ ), em alcançar de uma nova aprendizagem ( $\chi^2(1) = 6,099$ ,  $p$

<0,05), na descoberta da vida em sua nova instituição ( $\chi^2(1) = 6,108$ ,  $p < 0,05$ ) e na possibilidade de escapar ou atrasar a entrada na profissão ( $\chi^2(1) = 14,597$ ,  $p < 0,001$ ).

A Tabela 3 resume as expectativas dos alunos em relação aos estudos que realizaram. No geral, três expectativas principais predominam entre os alunos de mestrado. Trata-se de abrir portas no campo da educação, de desenvolver ou enriquecer a sua prática e de se beneficiar de um aumento salarial. No que diz respeito aos bacharéis, suas expectativas parecem mais dispersas. Observe-se, entretanto, que abrir portas na educação é a expectativa mais citada.

<b>Você está agora no ensino médio / universidade, que você esperava?</b>	BA	MA	PC
para desenvolver / enriquecer minha prática	42,6	64,8	27,5
me sinto mais legítimo na minha profissão	25,5	25,9	2,0
continuo minha formação	34,0	44,4	52,9
um aumento de salário	17,0	6,3	2,0
Portas abertas para mim na educação	85,1	72,2	17,6
Não tenho expectativas especiais	4,3	0	5,3

*Tabela 3 – Expectativas relacionadas à formação de alunos de bacharelado e mestrado (em porcentagem)*

A comparação dos dois grupos revela diferenças importantes para dois itens: o desejo de desenvolver e enriquecer a própria prática ( $\chi^2(1) = 5,021$ ,  $p < 0,05$ ), bem como a expectativa de aumento salarial ( $\chi^2(1) = 21,834$ ,  $p < 0,001$ ). Essas duas expectativas são mais mencionadas pelos alunos de mestrado em ciências da educação.

### 3.2. REGISTRO EPISTÊMICO

A exploração do registro epistêmico se assenta em duas questões: “para você, aprender é...” e “para você, saber é...”. Para ambas as perguntas, os alunos podem escolher uma ou mais afirmações entre as oferecidas.

A Tabela 4 mostra a porcentagem de alunos que selecionaram cada proposta. Podemos perceber que os alunos do primeiro ano da Haute École e do mestrado na universidade compartilham em grande parte a forma de definir o que é

“aprender”. De fato, em ambos os grupos, aprender é sinônimo de desenvolvimento pessoal e intelectual, de desenvolvimento da cultura e da curiosidade, mas sobretudo de aquisição de novas competências.

Na sua opinião, aprender é...	BA	MA	PC
evoluir em um nível pessoal	44,7	46,3	25,5
evoluir no nível relacional	29,8	22,2	3,9
adquirir novas habilidades e know-how	72,3	75,9	11,8
implementar habilidades / know-how.	42,6	50	3,9
adquirir novos conhecimentos	59,6	51,9	37,3
evoluir intelectualmente	53,2	51,9	33,3
desenvolver sua cultura, descobrir e ser curioso	55,3	53,7	13,7

Tabela 4 – Conceito de aprender expresso por alunos de licenciatura e mestrado (em porcentagem)

Se não foi detectada diferença significativa entre os dois grupos-alvo, notamos, no entanto, que os alunos licenciados mencionam mais a ligação entre “aprender” e adquirir conhecimento, mas também associam esse termo a uma evolução relacional. Os mestrandos, por sua vez, falam com mais frequência do uso de habilidades para definir o que é “aprender”.

A Tabela 5 resume como os alunos definem o termo “conhecimento”. Sobre esse assunto, uma primeira leitura das porcentagens de cada item selecionado pelos alunos revela concepções bastante semelhantes. Uma minoria de alunos em cada grupo menciona o conhecimento como sendo um objeto intelectual, uma verdade ou mesmo uma opinião.

Na sua opinião, o conhecimento é...	BA	MA	PC
conhecimento	36,2	46,3	45,1
transmissível	53,2	38,9	9,8
a verdade	6,4	3,7	0
uma opinião	8,5	7,4	0

por experiência pessoal	31,9	18,5	3,9
uma construção humana	29,8	40,7	2,0
transferível	36,2	29,6	2,0
utilizável	34,0	18,5	13,7
uma vantagem	29,8	13	11,8
o resultado de um aprendizado	55,3	40,7	17,6
um objeto intelectual	25,5	24,1	9,8
propenso a evoluir	48,9	79,6	5,9

Tabela 5 – Conceito de conhecimento expresso por alunos de licenciatura e mestrado (em percentagem)

Embora a priori relativamente semelhante, as análises estatísticas revelaram duas diferenças significativas. Na verdade, os alunos de bacharelado consideram o conhecimento mais como um ativo ( $\chi^2(1) = 4,319, p < 0,05$ ), enquanto os que estão no mestrado dizem com mais frequência que o conhecimento tende a evoluir ( $\chi^2(1) = 10,454, p < 0,001$ ).

Sem ser apoiado por análises estatísticas, também existem outras diferenças de concepção. Assim, os alunos de mestrado descrevem com mais frequência o conhecimento como conhecimento e construção humanos. Além disso, os alunos do bacharelado indicam mais que o conhecimento é resultado da aprendizagem, que é utilizável, transmissível e transferível ou que vem da experiência pessoal.

### 3.3. REGISTRO SOCIAL

Dadas as diversas alterações no instrumento de coleta de dados, o registro social só pôde ser abordado por meio da percepção dos alunos sobre o nível sociodemográfico de sua família. Para isso, reproduzimos a metodologia proposta por Darnon *et al.* (2018), pedindo aos alunos que colocassem sua família em uma escala de 1 (desfavorecidos) a 10 (muito privilegiados).

	BA	MA	PC
Média	5,09	5,91	/ *
Desvio padrão	1,975	2,049	/ *

Tabela 6 – Percepção do nível sociodemográfico da família

\* Pergunta inexistente no questionário aberto distribuído em 2015-2016.

Para verificar se a percepção do nível sociodemográfico familiar difere entre os alunos de bacharelado e mestrado, foram realizados testes de comparação de médias para amostras independentes. Parece que os alunos de graduação se consideram significativamente parte de um ambiente sociodemográfico menos favorecido do que os alunos de mestrado ( $t(97) = -2,012, p < 0,05$ ). Apesar dessa diferença significativa, no entanto, deve-se destacar que, de maneira geral, os alunos estão no centro da escala proposta.

#### 3.4. MUDANÇAS E DIFICULDADES ESPERADAS OU OBSERVADAS PELOS ALUNOS

Para esses dois temas, os alunos foram convidados a citar no máximo três mudanças ou três dificuldades que esperavam vivenciar ao ingressar no bacharelado na Haute École ou que vivenciaram desde o ingresso na universidade.

As mudanças observadas no ingresso no bacharelado e no mestrado não são idênticas (Tabela 7). Ao comparar os alunos de bacharelado e mestrado, podemos ver que os alunos de mestrado invocam significativamente mais mudanças, mais qualitativos relacionados ao conhecimento e aos cursos ( $\chi^2(1) = 8,801, p < 0,05$ ). As diferenças qualitativas em termos de tarefas e aprendizagens, bem como de autogestão, são mencionadas com mais frequência pelos alunos do bacharelado. Os alunos de bacharelado são os únicos a evocar mudanças no autodesenvolvimento.

Também surgem diferenças entre os grupos de bacharelado e programas complementares. Assim, os alunos do curso complementar mencionam com mais frequência as mudanças em termos de autodesenvolvimento ( $\chi^2(1) = 5,717, p < 0,05$ ). Estudantes universitários, seja em programas complementares ou de mestrado, têm respostas relativamente semelhantes à pergunta formulada.

<b>Cite três mudanças importantes que você notou entre o ensino médio e a Haute École. / entre dar aulas no ensino médio e na universidade</b>	BA	MA	PC
Diferenças qualitativas (conhecimento / curso)	29,8	43,1	59,3
Diferenças qualitativas (tarefas e aprendizagem)	21,3	11,8	33,3
Diferenças quantitativas (Conhecimento / curso)	27,7	27,5	33,3
Diferenças quantitativas (tarefas e aprendizagem)	2,1	9,8	1,9
Auto Gerenciamento	40,4	27,5	33,3
Auto desenvolvimento	10,6	0	33,3
Vida social (relações com outras pessoas)	21,3	17,6	33,3
Vida social (relações com professores)	34,0	25,5	27,8
Vida social (vida universitária)	4,3	11,8	3,7
Outro	31,9	25,5	20,4
Sem resposta	4,3	13,7	1,9

Tabela 7 – Mudanças observadas por alunos de bacharelado e mestrado (em porcentagem)

Quanto às dificuldades de aprendizagem expressas pelos alunos (Tabela 8), também variam de acordo com o nível de estudo. Constatamos, assim, que as dificuldades qualitativas vinculadas a uma disciplina são mais mencionadas pelos alunos do curso complementar do que pelos alunos do bacharelado ( $\chi^2(1) = 11,853$ ,  $p < 0,001$ ). O inverso é verdadeiro para as dificuldades relacionadas à organização e autogestão, destacadas pelos alunos de bacharelado ( $\chi^2(1) = 7,930$ ,  $p < 0,05$ ). Restrições organizacionais também são mais evidentes entre os alunos de bacharelado ( $\chi^2(1) = 44,271$ ,  $p < 0,001$ ), porém é importante ressaltar que esse resultado está vinculado principalmente ao contexto de crise sanitária atual.

Alunos de mestrado identificam mais dificuldades qualitativas ( $\chi^2(1) = 6,947$ ,  $p < 0,05$ ) e quantitativas ( $\chi^2(1) = 7,5$ ,  $p < 0,05$ ) do que os alunos do bacharelado, mas também mais dificuldades relacionadas à novidade e à necessidade de adaptação ( $\chi^2(1) = 8,603$ ,  $p < 0,05$ ). Em termos de restrições organizacionais, elas são novamente relatadas maciçamente por alunos de bacharelado ( $\chi^2(1) = 49,202$ ,  $p < 0,001$ ) pelos mesmos motivos.

Por fim, as dificuldades de adaptação ligadas à novidade são mais mencionadas pelos alunos de mestrado do que pelos alunos dos anos complementares.

<b>Encontrou dificuldades de aprendizagem ao entrar na Haute École / universidade ou desde o início do ano? Se sim, por quê?</b>	BA	MA	PC
Dificuldades qualitativas (disciplinas)	0	13,7	22,2
Dificuldades qualitativas (conhecimento / aulas)	2,1	0	3,7
Dificuldades qualitativas (natureza das tarefas e aprendizagem)	0	3,9	3,7
Dificuldades quantitativas	2,1	19,6	9,3
Organização, autogestão, confiança	25,5	17,6	5,6
Expressão genérica relacionada à mudança, adaptação, novidade	2,1	21,6	5,6
Restrições organizacionais da universidade	66,0	0	3,7
Outro	14,9	9,8	5,6
Sim, sem explicação	0	0	0
Não	4,3	25,5	1,9
Não, sem explicação	29,8	2,0	42,6
Sem resposta	0	15,7	3,7

Tabela 8 – Dificuldades de aprender encontradas por alunos de bacharelado e mestrado (em porcentagem)

#### 4. DISCUSSÃO FINAL

Como um lembrete, nossa pesquisa tem como objetivo identificar as mudanças na relação dos alunos com o conhecimento e a aprendizagem dependendo do estágio de sua formação. Para fazer essa comparação, faremos uma leitura transversal dos principais resultados de nossas análises por registro, a fim de construir um perfil ideal-tipo<sup>5</sup> de alunos para cada grupo estudado.

5. O ideal-tipo ou tipo ideal podem ser definidos como «uma construção intelectual obtida pela acentuação deliberada de certas características do objeto considerado» (WEBER, [1922] 1988, p. 191; 1965, p. 181)

Os alunos matriculados no primeiro ano de formação de professores têm em média 25,8 anos. Metade deles completou o ensino médio geral e um terço o ensino técnico. Embora alguns deles tenham experimentado a repetência do ensino fundamental, mais da metade desses alunos afirma que reprovou pelo menos uma vez no ensino médio e / ou superior. Depois de alguns meses na Haute École, esses alunos relatam mudanças qualitativas<sup>6</sup>, relacionadas às aprendizagens e à autogestão<sup>\*</sup>, bem como dificuldades organizacionais<sup>\*</sup>. Observa-se, entretanto, que esses alunos vinculam essas dificuldades e mudanças às repercussões da atual crise de saúde em seu cotidiano. Em termos de identidade, os alunos matriculados no primeiro ano optaram principalmente por esses estudos porque lhes permitem formar-se para o exercício de uma profissão no setor da educação, ou seja, uma razão essencialmente profissional que corresponde bem aos objetivos da formação que eles estão começando. Do ponto de vista do registro epistêmico, se estes alunos consideram que a aprendizagem lhes permite naturalmente adquirir novos conhecimentos ou desenvolver a sua cultura e curiosidade, a proposição que mais retêm é que aprender é aplicar habilidades e know-how. De forma congruente com essa concepção de aprender, eles definem o conhecimento como um ativo<sup>\*</sup> ou resultado da aprendizagem. Em nossa opinião, essa concepção de aprender e saber poderia sugerir uma relação relativamente instrumental com o conhecimento e a aprendizagem e, de forma mais ampla, com a formação iniciada.

Os alunos do mestrado em educação têm em média 27,67 anos. Se são um pouco mais velhos do que os alunos de bacharelado na formação inicial de professores, geralmente reprovam menos durante a escolaridade e também têm maior probabilidade de obter um diploma de ensino médio geral. Desde a entrada no mestrado, eles notaram significativamente mais mudanças qualitativas<sup>\*</sup> em relação ao conhecimento ensinado e relatam mais dificuldades qualitativas<sup>\*</sup> e quantitativas<sup>\*</sup> do que os alunos do bacharelado. Em termos de identidade, a maioria dos motivos e expectativas que eles relatam diferem significativamente daqueles dos alunos do bacharelado. Assim, se eles esperam de seu curso na universidade um aumento salarial<sup>\*</sup> e veem isso como oportunidade de adiar a entrada no mercado de trabalho<sup>\*</sup>, esses alunos também esperam da carreira universitária um aprofundamento de seus conhecimentos<sup>\*</sup>, novos aprendizados<sup>\*</sup>, um enriquecimento de suas práticas<sup>\*</sup> ou mesmo a descoberta da vida estudantil em contexto universitário<sup>\*</sup>. Em comparação

citado por Coenen-Huther, 2003, p. 532).

6. Os asteriscos denotam a existência de uma diferença significativa entre os grupos.

com os alunos do bacharelado, vemos aqui que os motivos dos alunos parecem mais ligados ao desenvolvimento intelectual do que ao desenvolvimento profissional. Quanto ao registro epistêmico, tal como os licenciados, consideram que a aprendizagem lhes permite adquirir novas competências, desenvolver a sua cultura e evoluir intelectualmente. No entanto, eles consideram, significativamente mais do que os alunos do bacharelado, que o conhecimento provavelmente evolui\* e que é fruto da construção humana. Quanto aos motivos de ingresso na universidade, as respostas dos alunos de mestrado atestariam, portanto, uma postura mais orientada para o conhecimento em si ou, em todo caso, menos orientada para a aquisição de competências profissionais do que a dos alunos licenciados.

Que lições podem ser aprendidas com essa análise exploratória? Ao ingressar na formação inicial de professores, os alunos tendem a manter uma relação instrumental com o conhecimento e a aprendizagem, enquanto no mestrado os alunos tendem a manter uma relação epistêmica com o conhecimento e sua formação (VERTONGEN *et al.*, 2009). Se esses resultados são geralmente congruentes com os objetivos dos dois cursos de formação em questão, podemos, no entanto, considerar que a formação inicial em docência teria contribuído para deslocar os alunos de uma relação instrumental para uma relação mais livre com o conhecimento e o aprender? À medida que se desenrolou, nossa pesquisa não respondeu a essa pergunta. Na verdade, para avaliar a influência da formação inicial sobre a evolução da relação dos alunos com o conhecimento, idealmente teria sido necessário ter as respostas do mesmo questionário para os alunos ao final do curso de Haute École. Se não tivermos esses dados, poderemos, no entanto, construir o perfil ideal-tipo dos alunos matriculados no programa complementar em ciências da educação. Por precaução, lembramos que as respostas desses alunos vêm de um questionário aberto. Eles, portanto, não têm o mesmo status que os de outros alunos e, além disso, não poderiam ser tratados, estatisticamente, da mesma forma. A comparação que vamos fazer deve, portanto, ser lida com cautela e considerada como uma resposta aproximada à nossa pergunta. Idealmente, teria sido necessário ter as respostas do mesmo questionário para os alunos ao final do curso da Haute École. Se não tivermos esses dados, poderemos, no entanto, construir o perfil ideal-tipo dos alunos matriculados no programa complementar em ciências da educação.

Os alunos do programa complementar têm em média 23,53 anos. Assim como os alunos de mestrado, a grande maioria deles obteve diploma de ensino médio geral e é menos provável que repitam um ano durante a escolaridade. Desde a

inscrição no programa complementar, esses alunos percebem mudanças qualitativas e quantitativas em relação aos conhecimentos ministrados e aos cursos. Indicam também que neste programa complementar conheceram pessoas que partilham os seus centros de interesse com quem podem discutir (autodesenvolvimento\* e relacionamento com os outros). Tal como os alunos do mestrado em ciências da educação, as dificuldades que relatam são essencialmente qualitativas. Em termos de identidade, as razões para o registro e as expectativas que suscitam se referem ao desejo de aprofundar os seus conhecimentos, continuar a sua formação, desenvolver ou enriquecer as suas práticas e à possibilidade de se reorientarem profissionalmente. Nesse sentido, esses alunos estariam localizados a meio caminho entre os alunos de bacharelado e mestrado. No nível epistêmico, expressam o fato de que a aprendizagem permite adquirir novos conhecimentos e evoluir ao nível intelectual e pessoal. Para eles, o saber é antes de tudo conhecimento, mas também é o resultado do aprender. Observemos que poucos deles evocam espontaneamente o fato de que o saber é uma construção humana ou que tem probabilidade de evoluir. No geral, se o sentido que eles atribuem ao termo « aprender » parece, portanto, bastante próximo daquele dos alunos do bacharelado e do mestrado, aquele que eles atribuem ao « saber » seria mais próximo daquele dos alunos do bacharelado.

Em conclusão, e embora não o possamos afirmar com firmeza, parece que a dimensão identitária dos estudos pode evoluir de uma relação mais instrumental para uma relação mais epistêmica entre os alunos do bacharelado, do curso complementar e do mestrado em ciências da educação. Quanto ao significado atribuído ao termo “saber”, seria semelhante para alunos de bacharelado e do programa complementar e diferente para alunos de mestrado em que a dimensão evolutiva aparece de forma significativa. Em outras palavras, a realização do programa complementar em ciências da educação e provavelmente o encontro com professores-pesquisadores ajudaria a influenciar a dimensão epistêmica da relação do aluno com o saber e o aprender.

## LIMITES

Como já mencionamos, a crise sanitária atual (Covid 19) teve repercussões importantes nos métodos de coleta de dados e, por extensão, em sua análise. Em particular, a passagem de um questionário aberto para perguntas fechadas a partir de um conjunto de proposições a partir das quais os alunos eram convidados a fazer uma ou mais escolhas implicou na perda do caráter espontâneo, complexo e

singular das respostas dos alunos, caráter, entretanto, considerado como essencial em numerosas pesquisas sobre a relação com o saber.

Cientes desse limite, tivemos o cuidado de preservar a exploração dos três registros da relação com o saber, identificando, para cada um, pelo menos duas questões. Do ponto de vista do tipo de dados coletados e sua análise, a mudança de perguntas abertas para perguntas fechadas também teve o impacto de reunir dados quantitativos em vez de dados qualitativos, que também é típico do trabalho sobre a relação com o saber. Para tirar partido dessa alteração, efetuamos, portanto, análises estatísticas que revelam a existência de tendências diferentes e posições significativamente diferentes entre os grupos de alunos, para cada um dos registros. Por fim, e embora não possamos descartar a existência de efeitos de coorte em nossas análises, todos esses ajustes permitiram reconstruir gradativamente, para as três populações, um quadro global de sua relação com o saber. Fotografia que pode, de certa forma, ser considerada como ideal-tipo para cada população estudada nesta pesquisa e que mereceria, sem dúvida, ser colocada à prova ao mesmo tempo no seio de uma população mais numerosa e com outras ferramentas de coleta de dados.

#### REFERÊNCIAS

- BAILLET, D. *Du rapport au savoir à des rapports aux savoirs: Analyse des difficultés rencontrées par les étudiant-e-s de première année en Psychologie face aux caractéristiques des savoirs universitaires*. Tese (Doutorado em Ciências Psicológicas e da Educação) – Faculté des Sciences psychologiques et de l'éducation, Université libre de Bruxelles, Bruxelles, 2017.
- BAILLET, D. Le rapport au savoir: une piste pour aborder l'échec et la réussite des étudiant-e-s primo-inscrit-e-s à l'université? *Academia*, v. 19, 2020. Disponível em: <https://mmm.library.upatras.gr/academia/article/viewFile/3264/3518>.
- BAILLET, D.; REY, B. Rapport au savoir, pratiques d'études et culture disciplinaire à l'université. In: VINCENT, V.; CARNUS, M.-F. (Org.). *Le rapport au(x) savoir(s) au cœur de l'enseignement: enjeux, richesse et pluralité*. Louvain-la-Neuve: De Boeck supérieure, 2015.
- BAILLET, D. ; REY, B. Entre variabilité et singularité: analyse des rapports aux savoirs et des difficultés des étudiants en contexte universitaire. In: CARNUS, M. F. ; BUZNIC-BOURGEOACQ, P.; BAILLET, D. ; THERRIAUL, T. G. ; VINCENT, V. (Org.). *Rapport au(x) savoir(s): quels sujets? Quels savoirs?* Québec: Livres en ligne du CRIRES, 2020. Disponível em: <https://lel.crires.ulaval.ca/oeuvre/rapports-aux-savoirs-quels-sujets-quels-savoirs>.
- BAILLET, D.; KAHN, S.; REY, B. Les savoirs enseignés à l'université: une piste pour saisir les difficultés d'apprentissage rencontrées par les étudiants de première année ? *Revue française de pédagogie*. (accepté).
- BAUTIER, E. ; ROCHEX, J-Y. *L'expérience scolaire des nouveaux lycéens*. Paris: Armand Colin, 1998.

- BEAUCHER, C. *La nature du rapport au savoir au regard des aspirations et des projets professionnels d'adolescents de cinquième secondaire*. Tese (Doutorado em Ciências da Educação) – Faculté des sciences de l'Éducation, Université du Québec à Montréal, 2004.
- BEAUCHER, C.; BEAUCHER, V.; MOREAU, D. Contribution à l'opérationnalisation du rapport au savoir. *Esprit critique*, v. 17, p. 6-29, 2013.
- BERNARD, M. C.; SAVARD, A.; BEAUCHER, C. *Le rapport aux savoirs: une clé pour analyser les épistémologies enseignantes et les pratiques de classe*. Québec: Livres en ligne du CRIRES, 2014. Disponível em: [http://lel.crires.ulaval.ca/public/le\\_rapport\\_aux\\_savoirs.pdf](http://lel.crires.ulaval.ca/public/le_rapport_aux_savoirs.pdf).
- CARNUS, M. F.; BAILLET, D.; THERRIAULT, G.; VINCENT, V. *Recherches sur le rapport au(x) savoir(s) et formation des enseignants*. Un dialogue nécessaire et fructueux. Louvain-la-Neuve: De Boeck Supérieur, 2019.
- CHARLOT, B. *Du Rapport au Savoir*. Éléments pour une théorie. Paris: Anthropos, 1997.
- CHARLOT, B. *Le rapport au savoir en milieu populaire: une recherche dans les lycées professionnels de banlieue*. Paris: Anthropos, 1999.
- CHARLOT, B.; BAUTIER, E.; ROCHEX, J-Y. *École et savoirs dans les banlieues... et ailleurs*. Paris: Armand Colin, 1992.
- CHARLOT, B.; NEVES, E. D.; SILVA, V. A. Des universités plus hétérogènes. *Recherches sur le rapport au savoir des étudiants brésiliens*. *Academia*, v. 10, 2017. Disponível em: <http://hepnet.upatras.gr>.
- DARNON, C.; SMEDING, A.; REDERSDORFF, S. Belief in school meritocracy as an ideological barrier to the promotion of equality. *European Journal of Social Psychology*, v. 48, n. 4, p. 523-534, 2018.
- DUBET, F. Dimensions et figures de l'expérience étudiante dans l'université de masse. *Revue française de pédagogie*, v. 35, n. 4, p. 511-532, 1994.
- DUBET, F. Des raisons d'étudier. *Agora débats/jeunesses*, v. 6, n. 1, p. 57-68, 1996.
- JELLAB, A. *Les étudiants en quête d'université*. Une expérience scolaire sous tensions. Paris: L'Harmattan, 2011.
- LUSSI BORER, V. Les savoirs: un enjeu crucial de l'institutionnalisation des formations à l'enseignement. In: HOFSTETTER, R.; SCHNEUWLY, B. (Org.). *Savoirs en (trans)formation*. Au cœur des professions de l'enseignement et de la formation. Bruxelles: De Boeck, 2009. p. 41-58.
- PAIVANDI, S. *Apprendre à l'université*. Louvain-la-Neuve: De Boeck Supérieur, 2015.
- THERRIAULT, G.; BAILLET, D.; CARNUS, M. F.; VINCENT, V. (Org.). *Rapport au(x) savoir(s) de l'enseignant et de l'apprenant*. Une énigmatique rencontre. Louvain-la-Neuve: De Boeck Supérieur, 2017.
- THERRIAULT, G.; BAILLET, D.; CARNUS, M. F.; VINCENT, V. La circulation du rapport au(x) savoir(s) entre l'enseignant et l'apprenant: une piste encore peu explorée. In: THERRIAULT, G.; BAILLET, D.; CARNUS, M. F.; VINCENT, V. (Org.). *Rapport au(x) savoir(s) de l'enseignant et de l'apprenant*. Une énigmatique rencontre. Louvain-la-Neuve: De Boeck Supérieur, 2017. p. 7-20.
- VERTONGEN, G.; BOURGEOIS, É.; NILS, F.; VIRON, F. D.; TRAVERSA, J. Les motifs d'entrée en formation des adultes en reprise d'études universitaires. *L'orientation scolaire et professionnelle*, v. 38, n. 1, p. 25-44, 2009. Disponível em: <http://osp.revues.org/1829>.

SOBRE A AUTORA

**Dorothee Baillet** possui mestrado em Ciências da Educação (Université Libre de Bruxelles) e doutorado em Ciências Psicológicas e da Educação (Université Libre de Bruxelles). Ela é pesquisadora do Centro de Pesquisa em Ciências da Educação da Universidade Livre de Bruxelas. Tem experiência na área de pedagogia universitária, com pesquisa nos seguintes temas: a relação dos estudantes com o conhecimento, as dificuldades de aprendizagem dos estudantes e a transição do ensino médio para o superior. Atualmente é pós-doutoranda na Université libre de Bruxelles e na Université du Québec à Rimouski.

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-1160-1971>.

*E-mail:* dorothee.baillet@ulb.be.

**Amélie Adam** é professora primária (Haute École Bruxelles-Brabant). Atualmente frequenta o último ano do mestrado em Ciências da Educação (Université Libre de Bruxelles) e é estagiária no Centro de Investigação em Ciências da Educação da Université Libre de Bruxelles.

*E-mail:* amelie.adam@ulb.be.

**Guillaume De Bock** é adjunto do primeiro ciclo do ensino secundário, orientador na área de Ciências (AESI, Haute École Bruxelles-Brabant). Frequenta o último ano do mestrado em Ciências da Educação (Université Libre de Bruxelles) e é estagiário no Centro de Investigação em Ciências da Educação da Université Libre de Bruxelles.

*E-mail:* guillaume.de.bock@ulb.be.

*Recebido em 17 de fevereiro de 2021 e aceito em 14 de julho de 2021.*

## ASSOCIE-SE À ALB

Os associados asseguram o fortalecimento de uma entidade sem fins lucrativos, cujo objetivo maior é organizar-se como um espaço privilegiado de análise e crítica das condições de leitura no país e promover ações direta e indiretamente ligadas à temática da leitura e da educação. A associação de novos membros ajuda a expandir nossas publicações e sua divulgação. Queremos continuar ampliando o número de associados da Associação de Leitura do Brasil. Junte-se a nós!

### *Vantagens para os associados*

1. Têm acesso gratuito à versão digital dos livros da Coleção *Hilário Fracalanza* e das demais publicações editadas ou coeditadas pela ALB.
2. Têm descontos em todos os produtos da Livraria da ALB, pela *Internet* ou presencialmente.
3. Podem participar *gratuitamente*, como *ouvintes*, dos eventos e congressos organizados pela ALB e têm taxa de inscrição reduzida para apresentação de trabalhos.

### *Para associar-se à ALB*

Basta fazer o cadastro no *site* da entidade (<http://alb.org.br>), clicando em “seja um associado - cadastro” e efetuar o pagamento da taxa.

### *Valores*

1. Professores Universitários – R\$ 240,00
2. Estudantes de Pós-Graduação – R\$ 180,00
3. Estudantes de Graduação e Professores de Educação Básica – R\$ 100,00

### *Formas de pagamento*

- Pelo *site*: cartão de crédito (parcelamento possível) ou boleto bancário no Pagueseguro;
- Na sede da ALB;
- Por depósito bancário, enviando comprovante por *e-mail*.

Dados Bancários: Banco do Brasil – Ag. 2447-3; C/C 12659-4 – CNPJ: 51.916.153/0001-14

Em caso de dúvida, entre em contato conosco: [secretaria@alb.com.br](mailto:secretaria@alb.com.br)

Fone +55 xx 19 3521-7960

## LEITURA: TEORIA & PRÁTICA

### NORMAS EDITORIAIS – ORIENTAÇÕES AOS COLABORADORES

A revista *Leitura: Teoria & Prática*, da Associação de Leitura do Brasil, é um periódico quadrimestral publicado ininterruptamente desde novembro de 1982. Única publicação brasileira específica da área da leitura, tem como objetivo principal, além de divulgar produções acadêmicas acerca da leitura no contexto escolar, contribuir para o desenvolvimento da educação e da cultura, promovendo discussões mais amplas sobre seus contextos atuais e de outros tempos e lugares. Compõe-se de textos inéditos, em português ou espanhol, escritos por pesquisadores, professores de diferentes universidades brasileiras e estrangeiras, e profissionais da educação básica. Artigos em inglês também são aceitos. Apresenta qualidade acadêmica relevante, estando classificada no Qualis Periódicos (CAPES) como A2 em Letras/Linguística, A2 em História, A2 em Interdisciplinar e B1 em Educação; integra o processo de formação inicial e continuada de professores; e tem subsidiado a produção de políticas públicas ligadas ao livro e à leitura.

A revista está disponível para leitura e *download on-line*, em <<http://ltp.emnuvens.com.br/>>.

#### *Submissão de originais*

§ A submissão de textos (artigos, ensaios, resenhas...) para a revista *Leitura: Teoria & Prática* deve ser feita *on-line*. Os **originais** devem ser encaminhados segundo as orientações disponíveis em: <<http://ltp.emnuvens.com.br/>>.

§ A revista *Leitura: Teoria & Prática* também aceita a submissão de **dossiês**, que devem ter um caráter interinstitucional e abordar temáticas de relevância para a área de Educação e Leitura, de forma a ampliar o debate acadêmico, fomentar intercâmbios de pesquisa e/ou adensar as experiências que atravessam o trabalho de profissionais da escola básica e de outras instâncias educativas formais e não-formais, perpassadas, por exemplo, pela parceria com a universidade, pelo trabalho coletivo, pela invenção e criação cotidianas que desafiam a educação.

Devem ser compostos de uma apresentação e de três a cinco artigos, reunindo autores filiados a, no mínimo, três instituições e contando, preferencialmente, com a participação de, pelo menos, um pesquisador filiado a instituição estrangeira. Só será publicado como dossiê um conjunto mínimo de três artigos aprovados pelos pareceristas. Em caso de aprovação de apenas um ou dois textos, esses poderão ser publicados isoladamente.

#### *Normas editoriais*

§ Todo o texto deve ser digitado em fonte Times New Roman, corpo 12, espaçamento 1,5, margem superior de 2,5 cm, inferior de 2,5 cm, esquerda 2,5 cm e direita de 2,5 cm e salvo em *Word*.

§ Cada texto deve conter, no máximo, 34.500 caracteres (com espaço), exceção às resenhas, que devem conter no máximo 8.000 caracteres (com espaço).

§ O título do trabalho deve ser traduzido para língua estrangeira (inglês, espanhol ou francês).

- § Com exceção do material enviado para seções *texto literário, entrevista, ensaio, resenha e imagens*, cada texto deve trazer um resumo indicativo e informativo, em português, com o limite máximo de 150 palavras, acompanhado de sua respectiva tradução para língua estrangeira.
- § Devem ser indicadas ainda, depois do resumo em português e em língua estrangeira, três palavras-chave para o artigo.
- § Os títulos e subtítulos devem ser destacados em negrito.
- § As citações com mais de três linhas devem aparecer em parágrafo distinto, iniciando-se a 4 cm da margem esquerda, com letra tamanho 11, espaçamento simples entre as linhas e sem as aspas.
- § As notas, quando necessárias, devem ser numeradas sequencialmente e digitadas ao longo do artigo, como notas de rodapé.
- § No caso de citações, as referências aos autores, no decorrer do texto, devem obedecer ao modelo “Sobrenome do autor, data, página” (SILVA, 2001, p. 55); diferentes títulos do mesmo autor publicados no mesmo ano devem ser indicados com o acréscimo de uma letra depois da data (ex: SILVA, 2001a; 2001b...).
- § As referências bibliográficas devem ser digitadas ao final do artigo, em ordem alfabética, obedecendo às normas da Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT) (NBR-6023/2000). Alguns exemplos:  
Atenção! A ABNT atualizou algumas das normas em novembro de 2018.  
Os exemplos abaixo já estão de acordo com essas atualizações::

Obra completa (recomendamos a inserção de tradutores de autores estrangeiros):

AGAMBEN, G. *A comunidade que vem*. Tradução de Antônio Guerreiro. Lisboa: Editorial Presença, 1993.

Capítulo de livro:

MARQUES, D.; MARQUES, I. Da imaginação ou uma borboleta saindo do bolso da paisagem. In: NOGUEIRA, A. L. H. (Org.). *Ler e escrever na infância: imaginação, linguagem e práticas culturais*. Campinas/SP: Editora Crítica/ALB, 2013. p. 21-35.

Artigo publicado em periódico:

MARQUES, D. ‘Nelisita’, uma máquina de guerra de Ruy Duarte de Carvalho. *Leitura: Teoria & Prática*, Campinas/SP, v. 30, n. 58 (suplemento), p. 1517-1524, 2012.

Artigo publicado em meio eletrônico:

ROMAGUERA, A.; MARQUES, D. Escritas ao Vento. *Revista Linha Mestra*, ano VII, n. 23, ALB, Campinas/SP, ago.-dez. 2013. Disponível em: [http://linhamestra23.files.wordpress.com/2013/12/02\\_poesias\\_imagens\\_e\\_africanidades\\_escritas\\_ao\\_vento\\_romaguera\\_marques.pdf](http://linhamestra23.files.wordpress.com/2013/12/02_poesias_imagens_e_africanidades_escritas_ao_vento_romaguera_marques.pdf). Acesso em: 20 set. 2014.

Teses e Dissertações:

MARQUES, D. *Entre literatura, cinema e filosofia: Miguilim nas telas*. Tese (Doutorado em Estudos Comparados de Literaturas de Língua Portuguesa) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013.

Lembramos que a exatidão das referências na listagem e a correta citação no texto são de responsabilidade dos autores dos textos.

- § Tabelas, quadros ou outras ilustrações devem fazer parte do corpo do texto. Colocar os quadros, gráficos, mapas, entre outros, numerados, titulados corretamente e com indicação das respectivas fontes. Além disso, esses arquivos devem ter a resolução de 300 dpi.

Importante: As imagens utilizadas nas obras deverão respeitar a legislação vigente de direitos autorais.

Em caso de dúvidas, consulte as regras da ABNT.

- § Todas as indicações de autoria devem ser apagadas dos originais. Durante a submissão, apenas no cadastro, os autores devem indicar afiliação institucional e contato (nome completo de cada autor, instituição, cidade, estado, país; endereço de *e-mail* que possa ser publicado no artigo).
- § Todo o processo de submissão deverá ser feito no *site* da revista: <<http://ltp.emnuvens.com.br/ltp>>.

*Importante:*

- § Os textos encaminhados fora das normas técnicas não serão acolhidos e submetidos à apreciação do Conselho Editorial. Os autores serão comunicados dessa decisão podendo submetê-los novamente.
- § Os artigos cuja autoria é identificada representam a expressão do ponto de vista de seus autores e não a posição oficial da Revista *Leitura: Teoria & Prática*.

*Processo de Avaliação*

- § Após validação preliminar, a Editoria da Revista encaminhará o texto para julgamento autônomo de dois consultores de área afim (processo de *peer review*).
- § Havendo divergência entre os pareceres, os textos serão encaminhados a um terceiro parecerista.
- § Serão publicados apenas os textos que receberem dois pareceres favoráveis.
- § Os textos são avaliados de acordo com os seguintes critérios: atualidade, originalidade, relevância e abrangência do tema; clareza do texto e correção da linguagem; pertinência e atualidade da bibliografia referenciada.
- § Caso o texto seja aceito para publicação, nenhuma modificação de estrutura, conteúdo ou estilo será feita sem consentimento dos autores.
- § Os autores com textos aprovados e publicados estarão concordando com a sua publicação integral na revista *Leitura: Teoria & Prática*, abrindo mão dos direitos autorais para a publicação *on-line* e eventuais novas edições da revista.  
Caso os textos venham a ser utilizados na forma de livros ou coletâneas, a ALB solicitará autorização dos autores para essa finalidade.



EDITORIAL

Leituras do mundo, da palavra e relação com o saber

DOSSIÊ

Apresentação

Avaliações – nacional e internacional – no Brasil e a  
relação com o saber de diretores escolares

Apontamentos sobre a noção de conhecimento na modernidade e o mundo vivido

Relação com o saber na escola. O olhar do não docente sobre a formação  
de si e do outro – Um olhar estrangeiro

As relações com os saberes no processo de orientação acadêmica  
de professoras-pesquisadoras de educação física escolar

A relação de um estudante surdo de uma escola pública com o saber

O que fazer com o que as aulas remotas fazem comigo?  
Posição subjetiva de estudantes de uma escola pública

Relação com o saber e tempo integral: escuta de estudantes fora do tempo

COVID 19: oportunidade de repensar como o  
dispositivo escolar configura a relação com o saber

Análise da relação com o saber dos professores em formação inicial – retomada  
dos estudos por parte de alunos já formados. Um estudo exploratório na Bélgica francófona

