



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO ACADÊMICO EM EDUCAÇÃO

**RELAÇÃO PROFESSOR-ALUNO: mediações do ensino-aprendizagem nos anos finais
do ensino fundamental de uma escola pública do DF**

Guilherme Pamplona Beltrão Luna

Brasília-DF

2020

Guilherme Pamplona Beltrão Luna

**RELAÇÃO PROFESSOR-ALUNO: mediações do ensino-aprendizagem nos anos finais
do ensino fundamental de uma escola pública do DF**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília, como requisito para a obtenção do título de Mestre em Educação, na Linha de Pesquisa Profissão Docente, Currículo e Avaliação, sob a orientação da Profa. Dra. Edileuza Fernandes Silva.

Brasília-DF

2020

Ficha catalográfica elaborada automaticamente,
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

PL983r PAMPLONA BELTRÃO LUNA, GUILHERME
RELAÇÃO PROFESSOR-ALUNO: mediações do ensino-aprendizagem
nos anos finais do ensino fundamental de uma escola pública
do DF / GUILHERME PAMPLONA BELTRÃO LUNA; orientador
Edileuza Fernandes Silva. -- Brasília, 2020.
189 p.

Dissertação (Mestrado - Mestrado em Educação) --
Universidade de Brasília, 2020.

1. Ensino Fundamental. 2. Ciclos. 3. Relação professor
aluno. 4. Trabalho pedagógico. I. Fernandes Silva, Edileuza
, orient. II. Título.

GUILHERME PAMPLONA BELTRÃO LUNA

**RELAÇÃO PROFESSOR-ALUNO: mediações do ensino-aprendizagem nos anos finais
do ensino fundamental de uma escola pública do DF**

Banca examinadora:

Prof.^a Dr.^a Edileuza Fernandes Silva
Faculdade de Educação – FE/UnB
Orientadora

Prof. Dr. Edson Marcelo Húngaro
Faculdade de Educação Física/UnB
Membro externo

Prof.^a Dr.^a Shirleide Pereira da Silva Cruz
Faculdade de Educação/UnB
Membro interno

Prof.^a Dr.^a Liliane Campos Machado
Faculdade de Educação/UnB
Suplente

AGRADECIMENTOS

À minha mãe, Dinair e meu pai, Francisco, minhas maiores referências.

À Alinne, companheira, que me apoiou e possibilitou estudar, cuidando de nosso filho, Caetano, a quem agradeço pela luz que trouxe às nossas vidas.

Aos amigos, que me divertem e animam. Ao meu mestre de capoeira e amigo, Luiz Renato Vieira, pela referência como pessoa e pelo incentivo de sempre.

Aos professores, que foram fundamentais na minha graduação em Educação Física: Glauco Falcão, Marcelo de Brito, Juarez Sampaio e outros com quem tive a oportunidade de aprender.

Às colegas de curso, que foram generosas comigo.

À Claudimary, à Danielle, à Débora, à Gilcélia, ao Guilherme Serafim e à Karina, colegas de estudo e diálogo constante.

Às professoras do Programa de Pós-Graduação em Educação, que me trouxeram importantes referências e questões para amadurecer: Dr.^a Liliane Campos, Dr.^a Maria Abádia, Dr. Erlando Reses, Dr.^a Lívia de Freitas e ao professor Dr. Francisco Thiago.

Ao professor Dr. Edson Marcelo Húngaro, da Faculdade de Educação Física pelos valorosos ensinamentos.

Ao Grupo de Estudo e Pesquisa sobre Trabalho Docente, Didática e Trabalho Pedagógico (PRODOCÊNCIA), que me acolheu e me ajudou enormemente a me apropriar dos referenciais críticos e metodológicos que compõem esta pesquisa, além de conhecer pessoas fantásticas, que me servem de exemplo. À Dra. Rosana Fernandes, a Dra. Enílvia Morato, ao Me. Henrique Torres, à M.^a Rose Meire e todas as outras colegas que compõem o grupo.

À professora Dra. Edileuza Fernandes Silva, pelos inúmeros aprendizados, pela confiança e pelo exemplo de relação ética, respeitosa e formativa.

Aos participantes da pesquisa que me acolheram para a realização deste estudo.

Ao Centro de Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação (EAPE) e à Secretaria de Educação do Distrito Federal, que me propiciaram realizar este curso por meio do afastamento remunerado para estudo.

RESUMO

A partir de referências crítico-dialéticas, esta pesquisa teve como objetivo geral analisar a relação professor-aluno e as mediações do ensino-aprendizagem nos anos finais do Ensino Fundamental de uma escola em ciclos da rede pública de ensino do Distrito Federal. Como desdobramento, foram traçados estes objetivos específicos: discutir a relação professor-aluno retratada em documentos e orientações da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal e da escola pesquisada; compreender a constituição dessa relação na aula de turmas de anos finais do Ensino Fundamental e discutir as mediações do ensino-aprendizagem, bem como os sentidos e significados constituídos por professores e alunos sobre a relação professor-aluno. Esta pesquisa, de abordagem qualitativa, com método dialético, primou pela articulação da teoria com a prática, visto que, na sua singularidade, a relação pedagógica só pode ser apreendida nas suas múltiplas determinações, como uma totalidade em totalidades maiores, como a escola e a organização social. Para aprofundar as interpretações sobre a realidade na qual professores e estudantes estão situados, realizou-se um estudo de caso do tipo observacional (TRIVIÑOS, 2015). A pesquisa empírica foi realizada em uma escola pública organizada em ciclos desde 2016, localizada no Guará, Distrito Federal. Para o levantamento de dados, foram utilizados: análise de documentos; pesquisa piloto com 137 estudantes de 9º ano do Ensino Fundamental; observação de 24 horas de aulas dos componentes curriculares Língua Portuguesa, Matemática, História e Ciências Naturais; entrevistas semiestruturadas com os quatro professores cujas aulas foram observadas; e grupos focais com 30 estudantes de 9º ano. As narrativas das entrevistas e dos grupos focais foram organizadas por meio dos núcleos de significação para apreender significados e sentidos acerca dessa relação. As análises documentais e as observações foram trianguladas com as narrativas, articulando a teoria com a empiria, reconstituindo essa relação na concreticidade da aula. O referencial teórico contemplou, principalmente, Saviani (2013); Freitas (2008) e Veiga (2008). Das análises apreenderam-se as determinações sociais, econômicas, pedagógicas, históricas, culturais e sistêmicas que podem impor os limites e, também, as possibilidades para a formação discente e o alcance dos objetivos de aprendizagem. Como limites evidenciaram-se o forte enquadramento didático; o contrato didático numa perspectiva pragmática; o ensino expositivo e repetitivo; a dicotomia do trabalho didático-pedagógico, que reproduz o conhecimento de forma linear e abstrata; as concepções e práticas avaliativas seletivas e classificatórias; o uso da coordenação pedagógica com foco em questões disciplinares e comportamentais. E, por fim, das análises, também depreende-se como determinações que ampliam as possibilidades para a aprendizagem: a abertura ao diálogo; o uso de uma linguagem direta e tranquila pelo professor; a diferença geracional, que provoca compartilhamento de experiências e formas de ver o mundo; a referência do ser docente, que inspira e motiva os estudantes; a reciprocidade entre professor-aluno; a mediação do conhecimento pelo professor; a força da relação grupo-turma, que pode produzir coesão e identidade coletiva; a equipe gestora, ao valorizar a autonomia e a convivência entre os sujeitos; e a problematização das relações de poder, submissão e coerção, tanto na escola quanto na sociedade.

Palavras-chave: Ensino Fundamental. Ciclos. Relação professor-aluno. Trabalho pedagógico.

ABSTRACT

Based on critical-dialectical references, the main aim of this study is to analyze the teacher-student relationship and the mediations of teaching-learning in the final years of elementary school at a school organized in cycles in the public education system in the Federal District. Specific objectives were defined within the framework of this study, namely: to discuss the teacher-student relationship as portrayed in documents and guidelines from the Federal District Education Secretariat and the school at which the research took place; to understand the constitution of this relationship in the classes in the last years of elementary school and discuss the mediations of teaching-learning; as well as the meaning constituted by teachers and students about the teacher-student relationship. This research with its qualitative approach and dialectical method, excelled in the articulation of theory with practice, since the pedagogical relationship can only be conceived in its multiple determinations as a totality within larger totalities, such as the school and social organization. In order to deepen the interpretations of the reality in which teachers and students are found, an observational case study was performed. This empirical research was carried out in a public school organized in cycles since 2016, located in Guar in the Federal District of Brazil. In order to gather data, the following were used: documentary analysis; pilot research with 137 students in the 9th year of school; observation of 24 hours of classes comprising the curriculum, namely Portuguese Language, Mathematics, History and Natural Sciences; semi-structured interviews with the four teachers whose classes were observed; and focus groups of 30 students from the 9th year. The narratives of the interviews and focus groups were organized by means of a meanings cores in order to comprehend the meanings involved in this relationship. The documentary analysis and the observations were triangulated together with the narratives, articulating theory with empiricism and thereby reconstituting this relationship in the concreteness of the class. The theoretical framework mainly contemplated Saviani, Freitas and Veiga. In discussions presented, social, economic, pedagogical, historical, cultural and systemic determinations were identified as those that can impose limitations, as well as the possibilities regarding student formation and the achievement of learning objectives. Limitations include: the strong didactic framework; the didactic contract in a pragmatic perspective; expository and repetitive teaching; the dichotomy of didactic-pedagogical work that reproduces knowledge in a linear and abstract manner; the conceptions and selective and classificatory evaluatory practises; the use of pedagogical coordination with a focus on disciplinary and behavioural issues. And lastly, as determined by our analyses, the following appear to be determinations that expand the possibilities for learning: openness to dialogue; the use of direct and calm language by the teacher; the generational difference which provokes the sharing of experiences and ways in which to see the world; the reference of being a teacher that inspires and motivates the students; the reciprocity between teacher and student; the mediation of knowledge by the teacher; the strength of the group-class relationship that can produce cohesion and a collective identity; the management team which values the autonomy and coexistence between the subjects; and the problematization of the relations between power, submission and coercion, both in the school and in society.

Keywords: Elementary school. Cycles. Teacher-student relationship. Pedagogical work.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1- Relação de teses e dissertações relacionadas à relação professor-aluno no Ensino Fundamental, publicadas na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) - organizadas por ano de publicação, Instituição e autor.....	26
Quadro 2- Taxa média percentual e número de alunos em defasagem idade/série nos anos finais e no 9º ano do Ensino Fundamental da unidade escolar.....	46
Quadro 3- Caracterização dos professores participantes da entrevista.....	51
Quadro 4 - Indicadores e núcleos de significação dos professores.....	56
Quadro 5 - Indicadores e núcleos de significação dos estudantes.....	57
Quadro 6 - Núcleos de significação dos sujeitos da pesquisa.....	58

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AIE	Aparelho Ideológico do Estado
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
BIA	Bloco Inicial de Alfabetização
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEF	Centro de Ensino Fundamental
CNE/CP	Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno
CODEPLAN	Companhia de Planejamento do Distrito Federal
DF	Distrito Federal
DIEESE	Departamento Intersindical de Estatísticas e Estudos Socioeconômicos
ExNEEF	Executiva Nacional dos Estudantes de Educação Física
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
EPTG	Estrada Parque Taguatinga
GO	Goiás
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
INEP	Instituto de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
PAAE	Programa para Avanço das Aprendizagens Escolares
PDAD	Pesquisa Distrital por Amostra de Domicílio
PDE	Plano Distrital de Educação
PPP	Projeto Político-Pedagógico
RA	Região Administrativa
SCIA	Sector Complementar de Indústria e Abastecimento
SEEDF	Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal
SESC	Serviço Social do Comércio
SUBEB	Subsecretaria de Educação Básica
SHIS	Setor de Habitações Individuais Sul
SRIA	Setor Residencial de Indústria e Abastecimento
UFRGS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UnB	Universidade de Brasília

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	11
1 DA MINHA CONSTITUIÇÃO COMO SER PARA A LUTA POR UM SER QUE SOCIALMENTE SE CONSTITUI	15
2 REVISÃO DE LITERATURA SOBRE A RELAÇÃO PEDAGÓGICA PROFESSOR-ALUNO	26
2.1 Estudos singulares com traços universais.....	26
3 PERCURSO METODOLÓGICO: CAMINHOS TRAÇADOS PARA COMPREENDER O OBJETO EM SUA TOTALIDADE.....	34
3.1 O método dialético	34
3.2 Abordagem e tipo de pesquisa.....	39
3.3 Contexto de realização da pesquisa	42
3.3.1 A escola e seus sujeitos	44
3.4 Levantamento dos dados	48
3.4.1 A pesquisa documental.....	48
3.4.2 Observação de aulas	49
3.4.3 Entrevistas com professores	50
3.4.4 Grupo focal com estudantes	52
3.4.5 Análise das narrativas a partir dos núcleos de significação	54
4 A CONSTRUÇÃO TEÓRICA PARA FUNDAMENTAÇÃO DAS ANÁLISES DA RELAÇÃO PEDAGÓGICA PROFESSOR-ALUNO.....	59
4.1 A relação pedagógica professor-aluno no contexto de trabalho na sociedade capitalista..	59
4.1.1 O trabalho e suas determinações para os seres humanos	61
4.1.2 A escola pública: do <i>Ratio Studiorum</i> à refuncionalização	67
4.1.3 De que trabalho pedagógico falamos?	72
4.2 Aula: diferentes propostas teórico-metodológicas	78
4.2.1 Os elementos constitutivos da aula	85
4.3 A relação pedagógica entre professores e alunos na aula: a mediação do ensino-aprendizagem.....	91
4.4 A relação pedagógica professor-aluno nos anos finais da SEEDF.....	102
5 RELAÇÃO PEDAGÓGICA NOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: DETERMINAÇÕES HISTÓRICO-SOCIAIS E DIDÁTICO-PEDAGÓGICAS.....	113
5.1 A função social da escola, o papel do professor e do estudante: limites e possibilidades para o trabalho pedagógico.....	116

5.2 Formação social dos sujeitos e suas histórias em uma sociedade alienada	131
5.3. Organização didático-pedagógica da aula: conteúdo-forma e as influências na relação professor-aluno	141
5.3.1 Práticas avaliativas: do acompanhamento processual da aprendizagem ao controle da disciplina	148
5.4. Relação pedagógica professor-aluno nos anos finais do ensino fundamental: determinações como limites e como possibilidades	153
CONSIDERAÇÕES FINAIS	160
REFERÊNCIAS	166
Apêndice a – Termo de consentimento livre esclarecido	178
Apêndice b – Roteiro para análise documental	179
Apêndice c – Roteiro de observação	180
Apêndice d – Questionário perfil para professores	181
Apêndice e – Roteiro de entrevista semiestruturada com os professores.....	183
Apêndice f – Questionário perfil para estudantes.....	185
Apêndice g – Roteiro para realização da técnica do grupo focal com estudantes.....	186
Apêndice h – Roteiro para pesquisa piloto com estudantes	188
Apêndice i – Termo de autorização dos responsáveis para participação dos estudantes na pesquisa	189

INTRODUÇÃO

Esta é uma pesquisa desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Brasília, mestrado acadêmico *stricto sensu*, na linha de pesquisa: Profissão Docente, Currículo e Avaliação (PDCA), e articula-se às produções realizadas pelo Grupo de Estudo e Pesquisa sobre Trabalho Docente, Didática e Trabalho Pedagógico (PRODOCÊNCIA) da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília.

Neste momento de avanço das ideologias e políticas conservadoras, com ataques às bases sociais e democráticas, as quais chegam a questionar a ciência¹ e os fundamentos que fazem da educação escolar presencial uma forma fundamental no processo de formação², coloca-se como tarefa essencial analisar a singularidade do processo pedagógico na socialização dos conhecimentos historicamente elaborados pelo conjunto da humanidade.

O individualismo e a naturalização das desigualdades, acompanhadas da intolerância e da banalização da injustiça social impõem ao conjunto de indivíduos e, particularmente, aos educadores, a responsabilidade de desvelar as contradições provocadas pelo sistema capitalista na sua forma contemporânea, buscando relações que expressem a consciência humana coletiva, criativa e transformadora.

A escola se apresenta como uma das instituições mais propícias para o desenvolvimento do sentido de produção da vida social, vinculada a uma perspectiva de transformação dos sujeitos, propiciando também a transformação da própria sociedade. Como forma dominante de educação, a escola expressa sua força, por sua extensão, em termos do tempo que ocupa na vida da maior parte das crianças e adolescentes, e pela qualidade da intervenção instituída, que se justifica sob a perspectiva da formação. Contudo, a educação escolar tem desempenhado, de forma mais corrente, a exclusão e a seleção social e educacional. De maneiras sutis, a escola

¹ É notório o ataque ideológico e político ao conhecimento científico, associado à penetração do ideário pós-moderno. Nesse sentido, Wood afirma que este ideário “quer deliberadamente, quer por simples confusão e descuido intelectual – têm o hábito de fundir as formas de conhecimento com seus objetos: é como se dissessem não apenas que, por exemplo, a ciência da física é um constructo histórico, que variou no tempo e em contextos sociais diferentes, mas que as próprias leis da natureza são ‘socialmente construídas’ e historicamente variáveis” (1999, p. 12).

² Recentemente tem sido tensionada por setores conservadores a votação na Câmara Legislativa do Distrito Federal do Projeto de Lei nº 423/2019, de autoria da Deputada Júlia Lucy, do Partido Novo, que dispõe sobre a autorização para a realização do ensino domiciliar, como alternativa ao ensino presencial, retirando a Educação como um direito de todos e dever do Estado, como previsto no artigo 205 da Constituição Federal do Brasil (BRASIL, 2016). Salienta-se que a educação domiciliar deve ser prevista excepcionalmente para situações emergenciais e temporárias em que o estudante esteja impedido de frequentar a escola, como neste momento, em que a Pandemia de Coronavírus tem demandado estratégias para possibilitar a continuidade do ensino, mediado por tecnologias, sendo ainda de suma importância considerar as condições de vida, de acesso e de domínio dessas ferramentas por toda a comunidade escolar e que esta forma não substitui a forma presencial.

assenta-se em concepções que sustentam relações escolares desarticuladas das próprias finalidades a que se propõe, a humanização dos sujeitos pela socialização do conhecimento, levando estudantes e professores a se estranharem, desumanizarem e, no extremo, serem indiferentes e violentos entre si e até consigo mesmo.

Enveredar pela compreensão da educação escolar passa pelo estudo da prática social, que justifica a existência da escola e sustenta sua organização estrutural, que se efetiva com o trabalho pedagógico dos professores e a participação dos estudantes. O processo didático de socializar o conhecimento, elaborado historicamente pelo conjunto da humanidade, (SAVIANI, 2013), materializa-se, principalmente, na aula, em espaços-tempos convencionais ou não. Condicionada por um conjunto de determinações, a aula concretiza o principal ato do trabalho pedagógico, pressupondo ações coerentes, realizadas com vistas a um fim, em um sistema organizado por meios, segundo princípios implícitos e explícitos provenientes de teorias e concepções, situado em um contexto histórico-social (POSTIC, 1990). Por essa razão, a sala de aula em escola pública do Distrito Federal foi o lócus desta pesquisa.

Apesar de compreender que a Educação sofre condicionamentos de magnitudes intangíveis de serem completamente esgotadas, ou seja, não há domínio pleno da multicausalidade dinâmica do real, a aula representa uma expressão social desse complexo de complexos que é a Educação (LIMA; JIMENEZ, 2011) e, com isso, investiga-la possibilitou a apreensão da realidade existente na sua dinâmica concreta e suas possibilidades de transformação.

O trabalho pedagógico, concretizado na aula, tem suas categorias determinadas pelo modo como historicamente a educação escolar se desenvolveu, em especial na escola pública contemporânea (ALVES, 2001). Considerando os elementos que estruturam o trabalho pedagógico, objetivos/avaliação e conteúdo/método, a aula desenvolve-se a partir do intercruzamento destas, por meio da relação entre professores e estudantes. Com isso, estabelece-se uma relação que conjuga dialeticamente a subjetividade e a objetividade de ambos os sujeitos, numa trama que deve ter por finalidade a aprendizagem dos estudantes, sem desconsiderar que, nesse processo, o professor também aprende e se constitui.

A investigação dessa relação a partir do trabalho pedagógico buscou recuperar o que há de concreto no processo de ensino-aprendizagem expresso na prática social da aula. Observando professores e estudantes, captou-se a prática do trabalho pedagógico, com suas interações, atividades, organização do espaço e tempo, métodos, avaliações e outros. Mais do que pensar na adequação do ensino para maximizar a aprendizagem, tratou-se de investigar as

inter-relações que os indivíduos estabelecem na aula a fim de compreender sua dinâmica e suas possibilidades de construir relações sociais, tendo o trabalho como princípio educativo (SAVIANI, 2013) para a apreensão crítica e transformadora da realidade.

Estudar as relações sociais na sala de aula de uma escola pública significa admitir as determinações que moldam esse espaço, desde os arranjos globais que configuram os modos de produção e as relações sociais entre contextos (BERNSTEIN, 1990), que repercutem no interior da sala de aula, até aspectos que decorrem de ordens subjetivas e afetivas, como as expectativas e o engajamento de professores e alunos. Entendendo que o isolamento de quaisquer dessas dimensões, desapropriando-as de suas inter-relações, incorreria num conhecimento artificial e estéril, ancorou-se a compreensão da relação professor-aluno na finalidade que se impõe a essa relação, à aula e à escola, que é a aprendizagem dos estudantes.

A natureza do conhecimento ensinado molda essa relação social. Para desvelar os aspectos que produzem a exclusão escolar e situar os limites da inclusão dos estudantes, a relação professor-aluno desenvolvida na aula demanda ser investigada na perspectiva da mediação dos conhecimentos elaborados, recontextualizando os domínios científicos, filosóficos, artísticos e culturais (DUARTE, 2016) para um formato que favoreça a sua apreensão pelos estudantes.

Por conseguinte, investiu-se na compreensão da aula num contexto mais amplo, determinado socialmente e materializado na localidade da escola, na etapa de ensino, nas condições objetivas de ensino-aprendizagem, nos materiais disponíveis, no currículo, na gestão escolar e em outros fatores de ordem institucional. Os sujeitos dessa relação, professores e estudantes, também são situados histórica e socialmente, constituindo uma sociabilidade com contornos que determinam a forma e o conteúdo dessa mediação. Das determinações histórico-sociais que incidem sobre o modelo institucional da aula, é importante situar o contexto da pesquisa, que ocorreu no âmbito de uma escola pública de Ensino Fundamental do Distrito Federal.

No Distrito Federal (DF), desde 2018, a rede pública universalizou a política de organização escolar em ciclos para todo o Ensino Fundamental, com o 2º bloco do 2º ciclo contemplando os 4º e 5º anos, e o 3º ciclo contemplando os anos finais, dividindo-se em: bloco 1 – 6º e 7º anos; e bloco 2 – 8º e 9º anos. A escola em ciclos tem sido apresentada pelos governos como uma alternativa na educação escolar pública para a ressignificação do trabalho pedagógico, de modo a superar a retenção e a exclusão escolar, características da organização seriada. Embora essas propostas propiciem reorganizar o trabalho pedagógico da escola no

sentido de colaborar para a aprendizagem de todos os estudantes, em alguns estados e municípios onde foi implementada, a organização escolar em ciclos foi adotada como sinônimo de promoção automática. Assim, restringiram-se a mudanças de ordem administrativa, que tão somente regularizam o fluxo escolar, extinguindo a reprovação dos estudantes, sem maiores redefinições dos tempos, espaços, das relações e da organização da escola. O estudo dos ciclos, como proposta específica inserida num processo concreto real, visou perceber seus contornos complexos, contraditórios e mediados que moldam o tempo e o espaço escolar estabelecendo relações específicas de poder e troca entre professores e estudantes.

Assim, esta dissertação estrutura-se em quatro capítulos, além desta introdução. O **primeiro capítulo** apresenta o entrelace do sujeito que pesquisa na definição do objeto estudado. O **segundo capítulo**, a revisão de literatura sobre a relação pedagógica professor-aluno, etapa importante do estudo, pois possibilitou direcionamentos acerca do problema de pesquisa e dos objetivos geral e específicos. O **terceiro capítulo** trata do percurso metodológico, para captar a relação professor-aluno a partir da definição da abordagem, método e tipo de pesquisa, dos procedimentos, técnicas e instrumentos que permitiram a apreensão das múltiplas determinações deste objeto, nos limites deste estudo. O referencial teórico é discutido no **quarto capítulo**, base para análise dos dados feita no quinto capítulo, articulando a teoria com a empiria, reconstituindo a relação professor-aluno na concreticidade da aula. Finaliza-se com as **considerações finais**, recuperando os objetivos de pesquisa, evidenciando em que medida foram atingidos e os principais pontos e contrapontos acerca do objeto. Também são destacados alguns aspectos da relação professor-aluno, os quais sugerem a continuidade dos estudos e o valor dessa categoria para o trabalho pedagógico.

1 DA MINHA CONSTITUIÇÃO COMO SER PARA A LUTA POR UM SER QUE SOCIALMENTE SE CONSTITUI

*Vamos acabar com o samba,
madame não gosta que ninguém sambe.
Vive dizendo que samba é vexame
Pra que discutir com madame?
(Pra que discutir com madame?)
Haroldo Barbosa e Janet de Almeida)*

Começo este memorial recobrando pensadores que me levam a refletir sobre o ser humano verdadeiramente livre, consciente e comprometido com suas raízes, seu povo e sua cultura. Na música, na arte, na poesia, sinto-me alimentado de ideias e sentimentos que expressam aquilo que penso, ligando-me às outras pessoas e ligando meus pensamentos aos meus sentimentos.

No processo de escrita, senti a responsabilidade da pesquisa científica em delinear e realizar um estudo à altura das necessidades que se colocam à sociedade para a melhoria da escola pública em direção à qualidade de ensino socialmente referenciada. Confrontei-me com o sentimento e a compreensão de que é necessária uma transformação profunda na sociedade, na qual a Educação está intimamente relacionada, eis então o que motivou minha pesquisa, embora nos limites do que posso contribuir a partir daquilo que vivi e estudei com a maior dedicação e rigor possível.

Com a definição dos rumos da pesquisa, busquei memórias que se relacionassem às minhas vivências como estudante e como professor. Percebi que minha forma de ser no espaço e tempo da sala de aula, expressão de tudo que tinha vivido até então, era uma formação social. Por isso, tive dificuldade em decidir o que expor nestas primeiras páginas.

Realcei momentos que me pareceram relevantes para o objeto estudado. Assim, pautei-me em algumas referências que recorro dos meus processos sociais que me constituíram como ser, com destaque para as relações que me marcaram como aluno e como professor.

Como professor da Educação Básica, pai de Caetano e cidadão do Brasil, e agora como pesquisador, senti-me provocado a responder a um mundo de tamanha desigualdade, individualismo e exploração.

A vida familiar com minha companheira Alinne e meu filho tem estimulado a busca por horizontes diferentes daqueles que temos tido. Ela também tem ensinado como são desafiadoras e complexas as relações que vivemos, que nos constituem diante de nossas ações e dos valores praticados diante das circunstâncias herdadas socialmente.

Da reflexão sobre as bases que sustentam uma sociedade que vive com o que há de belo no mundo, nas pessoas e no conhecimento, e produz aquilo que necessita, mas segrega e isola a maior parte das pessoas dessas belezas e impõe os limites possíveis de sobrevivência à maior parte das pessoas, minha família me traz amor e cuidado, que me enseja esperança cotidiana em tempos de desencanto (GENTILI; ALENCAR, 2001).

Dessa fonte, concebo o ser humano como um universo de possibilidades, cada um com sua singularidade e riqueza, possíveis pela universalidade do processo de humanização, que, infelizmente, é privilégio de poucos.

Deslumbrado com a beleza do desenvolvimento humano que experimento como pai, lamento que muitos não tenham a possibilidade de se sentirem acolhidos, estimulados e amados, muito por conta dos efeitos deletérios de um sistema social que explora, desumaniza e exacerba o individualismo. Assim, persigo algo que nos ajude, que nos expresse, que nos humanize, ou que ao menos colabore para construir um caminho em que todos possam ter possibilidades de se desenvolver e mostrar sua riqueza, assim como me foi proporcionado.

Em vista disso, comecei com versos interpretados por João Gilberto, que, em alguma medida, expressam meu ser repleto de contradições. Se eu me imagino tão repleto de determinações e contradições, imagine a escola com todos os seus sujeitos.

Nos versos de Haroldo Barbosa e Janet de Almeida, de 1956, incorporados ao repertório de João Gilberto, reproduzem-se expressões do pensamento aristocrático sobre uma madame que entende que “o Samba democrata é música barata sem nenhum valor”. Nessas afirmações da ‘Madame’, de teor erudito, europeu, civilizado e burguês, os autores recuperaram aforismos elitistas que impõem juízos aos costumes e valores ligados à cultura nacional.

Em tom provocativo, sugerem: “vamos acabar com o Samba. Madame não gosta que ninguém sambe”. De todo o absurdo de negar o samba como produção cultural legítima, que expressa os valores e os modos de ser do brasileiro, essa composição, interpretada por João Gilberto, brinda-nos com a ironia de apresentar esse samba que nos lembra nossa herança racial de preconceito e dominação, afirmando nossa identidade nacional. A letra nos provoca a assumir que existem visões diferentes, por vezes antagônicas, do mundo, da cultura, da política, da sociedade, de classes e, conseqüentemente, da função social da escola.

São melodias como essa e outras que marcaram meu ambiente familiar em que minha mãe, Dinair, sempre lançava mão de ouvir álbuns em vinil da música popular brasileira, quando chegava do trabalho diariamente e nos fins de semana, muitas vezes cansada. Junto com meu pai, Francisco, embora tenham se divorciado ao longo da minha juventude na década de 1990,

propiciaram-me uma infância e adolescência de amor, cuidado, estudo e formação de vínculos humanos com amigos e familiares.

Recobro a paciência, o diálogo e a crença que ambos depositaram em mim como ser humano e no mundo como lugar de possibilidades infinitas. Da sensibilidade para com as outras pessoas e seus problemas, tive em casa uma ética humanista e social, que me propiciou uma interpretação crítica e histórica sobre o mundo e sobre as pessoas. Lembro de comermos à mesa, conversando sobre as pautas apresentadas no noticiário, passando por temas ligados à educação, política, economia e sociedade.

Nessas conversas, comecei a perceber que a sociedade era contraditória, ouvindo as críticas dos meus pais aos governos, à violência, à falta de oportunidade das pessoas e, principalmente, à maneira distorcida como eram apresentados os fatos. Meu pai afirmava que por trás do pensamento, da ação e do comportamento das pessoas, existem sentimentos, interesses e perspectivas que são distintas e nem sempre visíveis, pensamento que hoje continua guiando minha compreensão sobre a realidade, conduzindo-me a apreciar as áreas de humanas e a Educação.

Como estudante, sempre busquei ser bom aluno. Na escola, paralelo à lógica formativa, percebi um ambiente competitivo, de comparação e de disciplinamento, que me causava desconforto. Em casa, meus pais sempre prezaram por conversar em tom baixo e de escuta, o que me levou a ser interessado nas aulas, embora sempre com pensamento aéreo e péssima caligrafia. Ficava entediado com a repetição no caderno de caligrafia e com várias disciplinas em que as aulas se desenrolavam em longas explicações. Lembro pouco da Educação Infantil, mas, à medida que fui crescendo, minha postura na escola também foi mudando. No Ensino Fundamental, comecei a ter outros encantos, pensamentos e sentimentos na aula, que iam além dos conteúdos expostos pelos professores. No período de aula, interagía muito com meus colegas de classe e nem sempre me atraía pelo tema da aula, principalmente se o professor não despertasse o meu interesse. Investi em outras atividades que foram essenciais para formar relações e um sentido de vida, como a capoeira, que me influenciou para a Educação Física.

Tive bons professores, alguns lembro até hoje. Acho que recordo mais de seus traços de personalidade e dos de meus colegas, embora saiba que todos os conteúdos escolares tenham sua importância e, portanto, de algum modo foram internalizados por mim, ainda que não estejam vivos na minha memória.

Minha experiência com a escola foi intensa, desde muito pequeno. Durante um período da infância, meus pais viajavam a trabalho e eu ficava o dia inteiro na escola ou em atividades

complementares como aulas de inglês e capoeira. No mais, por ser filho único, meus pais sempre me incentivaram a participar de atividades sociais e formativas, o que despertou uma noção de participação social e uma admiração pelo ofício do professor, que nos ensina aquilo que sabe, nos transportando também para o seu modo de ser, mediando nosso contato com o conhecimento. Também foi marcante para minha vida como estudante as amizades que constituí e muito contribuíram para um processo de desenvolvimento de muitas conversas e aprendizagens.

Do Ensino Médio recobro minha opção acadêmica. Em um ambiente competitivo e de momento de escolha por um curso superior, que traria a formação na área que embasaria minha atividade profissional, busquei conciliar um curso que propiciasse um emprego, já que no “samba brasileiro democrata, brasileiro na batata é quem tem valor”, mas também despertasse em mim o bem-estar, a saúde, a cultura, o lazer, ou que, pelo menos, não me desumanizasse, o que me levou a cursar Educação Física na Universidade de Brasília em 2003.

Logo no início do curso, fui convidado a participar de um movimento que marcou minha visão de mundo e, com isso, minhas opções teóricas em direção às ciências humanas, que foi o Centro Acadêmico de Educação Física. O movimento estudantil foi de fundamental importância, uma vez que me fez entender que os interesses aos quais meu pai se referia, e que João Gilberto popularizou naquela interpretação, muitas vezes, são interesses de classe. Interesses antagônicos em relação à humanização e realização das pessoas. Mesmo com o desenvolvimento da tecnologia, da medicina, da agricultura, da ciência, das artes, do lazer, a maior parte das pessoas encontra-se desamparada porque não tem acesso a tudo isso. A exclusão, a desigualdade e o individualismo, explicados como ocasionais e conjunturais, na verdade mostram-se no quadro de determinações estruturais fundamentais da sociedade como um todo, ligado a um determinado modo de produção (MARX, 1982).

Sem reduzir a vida e a consciência das pessoas à perspectiva de classe social, constatei que a exploração do trabalho humano produz posições antagônicas em relação à concepção de mundo, sociedade e educação. A Educação Física não estava alheia a esse conflito de perspectivas filosóficas e epistemológicas. Aprendi, no movimento estudantil, que toda ação do professor de Educação Física, mesmo que conduzida em um contexto clínico e de reabilitação física e motora, deve promover a aprendizagem de conhecimentos, que oportunizem a autonomia das pessoas como sujeitos de possibilidades infinitas. O ensino do movimento humano universal, um dos objetos de estudo reivindicado pelo campo da Educação Física,

perdia o sentido, já que o saber sempre tem uma finalidade e um interesse, que se revela coeso, de acordo com o contexto de vida e cultura.

Tive importantes professores no meu processo de formação que ampliaram minha concepção de formação humana. Recordo dos professores Marcelo de Brito, com sua abordagem holística e de autoconhecimento, Glauco Falcão, com conhecimentos técnicos sempre referenciados nas necessidades e significados da existência humana. Juarez Sampaio qualificou meu entendimento sobre as teorias da aprendizagem, evidenciando a importância das relações sociais no contexto de ensino, com base na psicologia histórico-cultural de Vigotski. De uma abordagem anatô-fisiológica, passei a compreender o movimento humano na sua íntima relação com a sociedade, com a política, com a cultura, com a vida.

A reflexão filosófica sobre a Educação Física como meio de democratização da cultura corporal do movimento ampliou minha compreensão sobre o professor dessa disciplina e o trabalho docente. Nas palavras sensatas de Paulo Freire: “educador e educando, cointencionados à realidade, se encontram numa tarefa em que ambos são sujeitos no ato, não só de desvelá-la e assim, criticamente conhecê-la, mas também no ato de recriá-la” (FREIRE, 2017, p. 77 - 78).

Neste momento, ampliei meu envolvimento com o movimento estudantil, passando a compor a Executiva Nacional dos Estudantes de Educação Física (ExNEEF), que ampliou sobremaneira minha atividade e visão de mundo sobre como a realidade é contraditória e fundada em relações que promovem a exploração, a alienação e a concentração de riqueza e do poder nas mãos de poucos e pobreza e sofrimento para milhões.

Em vista disso, passei a atuar pautado pela compreensão de que a superação da desigualdade e do individualismo só é possível pela transformação radical da sociedade, que coloca a revolução como a mais humana, lúcida e coerente direção para superar problemas que têm como base a forma e a dinâmica em que se estruturam as relações sociais de produção da vida social. Nesse momento da graduação na Faculdade de Educação Física, passei a estudar uma perspectiva crítica de sociedade, tendo como pressupostos a teoria social e o método materialista histórico-dialético e as elaborações com ela consoantes no campo da Educação Física e da Educação.

Das leituras sobre como o pensamento moderno está atrelado ao desenvolvimento capitalista, percebi que a estrutura jurídica, política e cultural que promove o desenvolvimento humano é utilizada para justificar e implementar os valores e os modos de relação social de exploração dos trabalhadores por elites político-econômicas, levando a um processo de

alienação dos sujeitos que empobrece suas reais possibilidades de existência. Nas palavras de Marx, a classe que domina as relações e os meios de produção material “dispõe assim, ao mesmo tempo, dos meios para a produção espiritual pelo que lhe estão assim, [...], submetidas em média as ideias daqueles a quem faltam os meios para a produção espiritual” (MARX; ENGELS, 2009, p. 67).

Dessa busca pela compreensão profunda aprendida com meus pais e do entendimento da inter-relação das estruturas sociais e do Estado para com a manutenção do sistema econômico, pude observar como a Educação é complexa e sua estrutura e função refletem a articulação do conjunto de determinações que se entrelaçam para produzir a educação escolar. Fundadas em contradições, o movimento histórico da sociedade fornece as oportunidades para sua transformação, gerando a possibilidade de desvelamento, resistência e organização.

Ainda do movimento estudantil, tive o privilégio de pautar a defesa da Educação Pública e de um projeto de sociedade justo e democrático, diante dos constantes ataques e influências que sofreu e sofre a universidade pública. No meu processo de formação, escolhi ser professor de Educação Básica como forma de me colocar em favor da Educação Pública, mesmo reconhecendo as dificuldades e a responsabilidade que a profissão exige.

Por isso, entrelaço como central para a elaboração deste projeto de pesquisa minha trajetória como professor de Educação Física, em projetos sociais e como professor temporário em um abrigo de menores abandonados. Dessas primeiras experiências, em 2009, ingressei na Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF), como professor da Educação Básica em unidades escolares de anos finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio. Com o ensino da Educação Física, pude perceber como somos importantes para a vida dos estudantes e os estudantes para a nossa vida.

Passei por momentos difíceis dando aula, que exigiram conhecimentos de diversas dimensões e sensibilidade para desenvolver a função de ensinar, nos limites das injustas condições de vida e de ensino a que são submetidos muitos jovens. Mesmo diante das dificuldades, o que mais eu poderia possibilitar a esses estudantes era a cultura corporal. E ainda que sem ou com escassos materiais e espaços adequados, busquei ensinar a diversidade dos esportes, lutas, danças, jogos e brincadeiras para jovens alunos, que têm histórias e perspectivas tão distintas, muitas vezes marcadas pelo abandono, precariedade e violência.

Nesse sentido, são muitas as lições que aprendo com os estudantes. Muitos desses discentes e professores me causam admiração devido sua luta diária, e outros devido à forma peculiar de ser, alguns são belamente ingênuos e outros sutilmente sinceros. O mais rico é ver

o entusiasmo quando os estudantes aprendem algo que os modifica, do mesmo modo é ver a satisfação do professor quando ensina e percebe que conseguiu se entrosar com a turma. E também é triste perceber que muitos estudantes não acompanham o cotidiano da escola, por razões, na maior parte das vezes, estruturais, que os colocam em desvantagem na escola e na sociedade.

Minha experiência como docente me ensinou que trabalhar diretamente com pessoas, suas marcas, experiências, saberes e expectativas é algo precioso. São histórias que chegam a você e outras que acontecem no dia a dia, que exigem do professor uma consciência que vai muito além das questões técnicas e didático-pedagógicas. Mas se não estiver claro o objetivo de ensinar os conhecimentos, nos limites que as condições impuseram, é muito possível ocorrer a frustração profissional e até o adoecimento.

Apesar de, frequentemente, a Educação Física ser reduzida a lazer ou futebol para meninos e queimada para meninas, é necessário superar essa visão reducionista, a fim de ampliar as aprendizagens dos estudantes. A Educação Física era por mim concebida como um instrumento de humanização, formação ampla com conhecimentos diversos relacionados à cultura corporal e desenvolvimento da autoconfiança e autonomia.

Trabalhei em condições desfavoráveis à prática de ensino dessa disciplina, como quadras descobertas sob o sol das tardes secas de Brasília, escolas com pouquíssimos materiais em termos de diversidade e de qualidade para o desenvolvimento técnico-pedagógico dos estudantes, inúmeras interferências e demandas alheias aos conteúdos e objetivos do componente curricular e a própria estrutura de organização de ensino seriada, que, a meus olhos, isolava os professores de diversas áreas de especialidade, sem possibilitar uma discussão mais ampla sobre Educação que precisamos e em face da que de fato temos.

Na luta pela Educação Pública, entendi que a transformação precisa de movimentos e instituições que representem os valores da atividade docente, o que implica melhores condições para a escola pública e valorização dos profissionais, logo atuei nas pautas que pude em favor da qualidade socialmente referenciada da escola pública do DF.

Tenho a felicidade de ter dado aulas para crianças de todas as faixas etárias em todas as etapas da Educação Básica, lapidando um entendimento da educação escolar como parte de um projeto de formação humana, mesmo ciente dos limites da própria educação nesta ordem social.

O trabalho na escola pública me aproximou ainda mais das teorias críticas da Educação, que propiciaram explicações contextuais, consistentes e articuladas da realidade, instigando-me a participar das discussões sobre currículo e organização do trabalho pedagógico da escola. Nos

espaços de discussão e formação da rede, fui amadurecendo concepções e qualificando minha inserção política e profissional.

Compreendi que, na sociedade do capital, a educação formal desenvolve sua função com contornos históricos, complexos, contraditórios e mediados por relações. Na natureza contraditória da educação escolar, reside a possibilidade de autonomia relativa da escola e da Educação, já que o campo de intervenção da atividade de ensino pressupõe uma mediação social entre professores e estudantes.

Em minha atividade profissional, busquei espaços que propiciassem trazer à tona esse tipo de reflexão, que conduzisse ao trabalho educativo um significado vinculado a um projeto de sociedade. Dessas percepções, no período entre 2012 e 2018, atuei em funções ligadas à gestão técnico-pedagógica na SEEDF. Uma das mais relevantes foi desenvolvida entre 2013 e 2014, quando trabalhei na Subsecretaria de Educação Básica (SUBEB), tendo a oportunidade de participar do processo de construção do Currículo em Movimento da Educação Básica (DISTRITO FEDERAL, 2014).

Nesse período, ganharam força as discussões sobre a organização escolar seriada e a ampliação dos ciclos para além dos anos iniciais, como já vinha sendo desenvolvido na rede pública de ensino, por meio do Bloco Inicial de Alfabetização (BIA), desde 2005, agregando os três primeiros anos do Ensino Fundamental. Com a gestão pedagógica conduzida por professores da rede, organizados em fóruns, debates, coordenações pedagógicas, plenárias e audiências públicas, foi formulada a proposta de organização do 1º ciclo, abrangendo a Educação Infantil; o 2º ciclo, que se divide em dois blocos – o Bloco Inicial de Alfabetização (BIA), e o bloco 2, que engloba o 4º e o 5º anos –; e o 3º ciclo, também dividido em dois blocos, contemplando 6º e 7º e 8º e 9º anos do Ensino Fundamental.

Nesse processo, tive a oportunidade de participar da equipe de elaboração das Diretrizes Pedagógicas para a Organização Escolar do 3º Ciclo para as Aprendizagens (DISTRITO FEDERAL, 2014a), que, por meio de um fórum colegiado com encontros periódicos, construiu a proposta a partir das demandas apresentadas pelos participantes, especialmente das escolas. Cresceu meu interesse em acompanhar a implementação dos ciclos nessas escolas e desvelar o cotidiano, os limites e possibilidades do trabalho pedagógico para a construção de um ambiente favorável em termos de tempo, espaço e oportunidades para todos. Dessa forma, começou a chamar atenção o fato de que o trabalho pedagógico se realizava por meio de uma mediação didática, que pressupunha relações e atividades.

A escola organizada em ciclos, longe de ser a panaceia dos males que nos cercam (FREITAS, 2003), pode promover a reorganização do trabalho pedagógico e estimular a coletividade nas relações que desenvolvemos profissionalmente como professores com os estudantes. Ainda assim, um fator que me pareceu diferencial, ao ouvir meus colegas e com base nos registros dos espaços de discussão, foi o envolvimento dos professores na construção coletiva de referenciais para as escolas que tivessem a preocupação de articular o trabalho pedagógico para a aprendizagem dos estudantes.

Os ciclos parecem sinalizar para movimentos possíveis de fazer de um modo diferente a escola, em reação à organização excludente e seletiva que se mostra hegemônica na organização seriada de ensino com reprovação anual. Ao trazer à tona a exclusão que se processa institucionalmente na escola sob a forma de reprovação anual, é possível expor a contradição da educação escolar como mecanismo de diferenciação dos indivíduos e aceitação da desigualdade social, o que vai muito além da organização escolar, mas que passa por ela.

Por isso, sua análise merece prudência quanto aos processos que de fato produzem a desigualdade social e alienação e reverberam na escola, produzindo uma determinada visão sobre a educação. Nesse sentido, soma-se à prudência a necessária atenção aos interesses que acabam por desfigurar as atividades humanizadoras (MARTINS, 2015) em razão do ímpeto irracional da sobredeterminação econômica, que pode racionalizar a proposta de ciclos numa perspectiva de promoção automática, sem reverberar no conjunto de aspectos que são necessários para realmente assegurar a aprendizagem de todos.

Nesta trajetória, foi fortalecido o meu desejo em compreender cientificamente essa forma de organização escolar e suas implicações na aprendizagem dos estudantes, a partir do entrelaçamento entre gestão, currículo e trabalho pedagógico. Também ascendeu a ideia de que a aula é uma unidade do processo de ensino-aprendizagem, que expressa a mediação concreta da educação.

Com o fim do governo de 2014, ainda continuei atuando na gestão técnico-pedagógica da SUBEB, dedicando-me às políticas específicas do campo da educação física, principalmente o Projeto Educação com Movimento, voltado para a inserção do professor de educação física na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Desse período, agreguei elementos que me clarearam o entendimento sobre a função do professor com relação à construção do conhecimento. Desenvolvi atividades lúdicas e interdisciplinares que favoreciam a participação e a aprendizagem dos estudantes, sem descaracterizar os conteúdos específicos da educação física, pelo contrário, agregando conhecimentos da matemática, da língua

portuguesa, da geografia, da história e de todas as outras áreas que estão envoltas na compreensão das formas como o ser humano desenvolve sua cultura e sua vida.

Tanto as formas abstratamente repetitivas, próprias de um modelo tradicional de ensino, quanto a subversão do ensino unicamente aos interesses dos alunos, afastam-se da perspectiva de práxis, que concebe a unidade entre a vida social e os conhecimentos socialmente elaborados. Nesse sentido, fui instigado a compreender como o processo interativo que se desenvolve na aula está relacionado ao trabalho pedagógico e em que medida a relação pedagógica era considerada nas propostas de organização escolar tal como o 3º Ciclo para as Aprendizagens.

Em 2018, sob força do Plano Distrital de Educação do DF, todas as unidades escolares de anos finais do Ensino Fundamental implementaram a organização escolar em ciclos. Assim, ao resgatar minhas memórias, identifico minha relação com os eixos que norteiam este trabalho, presentes em momentos importantes da minha formação.

São inquietações que pretendo, se não elucidar, ao menos iluminar com nexos e perspectivas de análise que permitam pautar a Educação no âmbito da luta contra as formas alienadas de conceber o mundo e de se relacionar a natureza, com os outros e consigo mesmo, buscando ampliar a consciência sobre as determinações da realidade, expondo as contradições e mediações da sociedade em que vivemos.

Ganharam relevo as experiências de ciclos nos anos finais, iniciadas em 2012. Colaborar para o aprofundamento dessa experiência de organização escolar exigia investigá-la nas suas multideterminações. Desse modo, estudar a aula como uma prática social, a partir de suas atividades e relações alinha-se ao que acumulei na minha vida.

A experiência na Pós-Graduação foi significativa para minha constituição e para a definição deste objeto de pesquisa. Em diferentes disciplinas, pude alargar minha compreensão filosófica e científica que é necessária a um estudo acadêmico e me aprofundar sobre os aspectos históricos e lógicos que se combinam para produzir a escola pública que temos hoje.

Também é relevante destacar a importância do Grupo de Estudo e Pesquisa sobre Trabalho Docente, Didática e Trabalho Pedagógico (PRODOCÊNCIA) da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília, do qual participo desde 2017, o qual me ajudou enormemente a me apropriar dos referenciais críticos e metodológicos que compõem esta pesquisa.

Por ter participado de formações na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, fui percebendo o quão distinta e complexa era a dinâmica do trabalho pedagógico nos anos finais do Ensino Fundamental, a qual trazia obstáculos adicionais à proposta de ciclos

e dificultava o trabalho coletivo ante a divisão de professores especialistas nos componentes curriculares e o menor tempo de convivência do professor com o estudante.

Expostos os vínculos memoriais com o objeto de estudo, no capítulo seguinte, faz-se a revisão sistemática da Literatura, a fim de identificar estudos realizados sobre a relação pedagógica professor-aluno. Essa revisão apontou elementos para contextualizar e problematizar a temática, bem como para delimitar o problema deste estudo e os seus objetivos.

2 REVISÃO DE LITERATURA SOBRE A RELAÇÃO PEDAGÓGICA PROFESSOR-ALUNO

Este capítulo apresenta as contribuições científicas, obtidas a partir da imersão em portais científicos para situar a relação pedagógica professor-aluno e seu estado do conhecimento. Pela aproximação do tema e suas indicações teóricas, propõe-se a base referencial que sustentou a compreensão do objeto e que possibilitou a análise dos dados que foram levantados no campo empírico.

2.1 Estudos singulares com traços universais

Esta seção apresenta uma síntese dos trabalhos científicos como resultado de uma pesquisa realizada no banco de dados da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD) e no Repositório Institucional da Universidade de Brasília. O objetivo foi compreender a produção científico-acadêmica sobre a relação pedagógica professor-aluno. A escolha da BDTD justificou-se pela abrangência do portal, que integra os sistemas de informação de teses e dissertações reunindo 117 instituições de ensino e pesquisa do Brasil, e o Repositório da UnB, pela investigação da produção acadêmica no âmbito local.

A pesquisa na BDTD e no Repositório da UnB foi realizada entre março e abril de 2019 a partir das palavras-chave: relação professor-aluno, relação professores estudantes, relação pedagógica. No resultado, na BDTD foram exibidas 87 teses ou dissertações relacionadas à relação professor-aluno. Avaliou-se quais desses trabalhos foram desenvolvidos no Ensino Fundamental, restando 31 trabalhos, que contemplaram o período entre 2002 e 2017, conforme apresentado no Quadro 1:

Quadro 1 – Relação de teses e dissertações relacionadas à relação professor-aluno no Ensino Fundamental, publicadas na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações - BDTD - organizadas por ano de publicação, Instituição e autor

Título	Tipo de trabalho	Ano	Instituição	Área	Autor
Movimentos de exclusão escolar oculta.	Dissertação	2002	UFRGS	Educação	LINCH, Jaqueline Picetti
Interação entre professora e alunos em sala inclusiva.	Dissertação	2003	UNESP	Educação	SILVA, Simone Cerqueira da
Diferença ou deficiência?: reflexões que problematizam a função normalizadora/normatizadora da instituição escolar.	Dissertação	2003	UFRGS	Educação	MUNHOZ, Angélica Vier
Juvenildade, saber e violência: uma leitura da realidade escolar.	Dissertação	2003	UFRGS	Educação	STOELBEN, Isabel Cristina Velasques

Uma escola em Betel: relações, práticas, alunos, famílias e professoras - 1997 a 2000.	Dissertação	2004	Unicamp	Educação	BETINI, Maria Estela Sigrist
O desenvolvimento do processo de comunicação dos significados matemáticos em sala de aula.	Tese	2005	UFPE	Psicologia cognitiva	COSTA, Eveline Vieira
Os processos transferenciais na relação aluno-professor na sala-de-aula de Matemática.	Dissertação	2005	UFPE	Psicologia	CARVALHO, Maria Izabel Dantas Antonino
Práxis pedagógica unitária: do conto musical “Pedro e o lobo” à avaliação reflexiva.	Tese	2005	UFC	Educação Brasileira	BITTENCOURT, Eugênio Pacelli Leal
Escola e modos de subjetivação: um estudo da passagem da quarta para a quinta série do ensino fundamental.	Dissertação	2005	UFRGS	Psicologia Social e Institucional	PRATI, Laíssa Eschiletti
Crenças de uma professora e alunos de quinta série e suas influências no processo de ensino e aprendizagem de inglês em escola pública.	Dissertação	2005	UNESP	Estudos linguísticos	LIMA, Solange dos Santos
Sentimentos de professores (as) diante da indisciplina de alunos (as) adolescentes no ensino fundamental.	Dissertação	2005	PUC-SP	Psicologia da Educação	CHAVES, Rosa Silvia Lopes
A abertura de um espaço-tempo para reflexão com os professores: efeitos no fazer pedagógico e no modo como descrevem sua prática.	Dissertação	2005	UFRGS	Educação	FERREIRA, Maritânia Bassi
As possibilidades do contrato pedagógico em sala de aula: estudo em uma escola da periferia de Porto Alegre.	Dissertação	2005	UFRGS	Educação	GARCIA, Claudia
Concepções de alunos e alunas de escolas públicas sobre o sujeito professor/a: falas e cenas da convivência.	Dissertação	2005	UFRGS	Educação	GOMES, Simone Gonzalez
O ensino de história e a formação para a democracia.	Dissertação	2006	UFRGS	Educação	FONSECA, André Augusto da
Práticas escolares: aprendizagem e normalização dos corpos.	Dissertação	2006	UFRGS	Educação	BARBOSA, Mirtes Lia Pereira
A indisciplina em sala de aula: o que pensam professores e alunos.	Dissertação	2007	Universidade Católica de Santos	Educação	SILVEIRA, Maria Lúcia Dondon Salum
O projeto interdisciplinar como diferencial motivador num contexto de aprendizagem.	Dissertação	2008	Mackenzie	Educação, Arte e História da Cultura	FRAGOSO, Maria Isabel Pedroso
A relação professor-aluno: traços culturais presentes na interação em sala de aula.	Dissertação	2009	PUC SP	Educação	OLIVEIRA, Lúcia Matias da Silva
Da invenção à criação, uma viagem pela imaginação com passagem pela aprendizagem.	Dissertação	2010	UFRGS	Educação	LUNKES, Luciana

Juvenilização da cultura e escola: um estudo sobre alunos de quarta série.	Dissertação	2010	UFRGS	Educação	SILVA, Fernanda Lanhi da
"Tu não está ali, tu não existe": violência psicológica e assédio moral vertical ascendente com docentes de ensino público.	Dissertação	2012	UFRGS	Psicologia Social e Institucional	PRISCO, Cristina Maria Fagundes
A relação (afetiva) entre o professor e seu aluno com deficiência intelectual: uma abordagem inclusiva.	Dissertação	2013	Universidade Federal do Maranhão	Educação	SANTOS, Elvira Eugênia Silva Aranha Barbosa
Afeto e transferência na constituição do sujeito.	Dissertação	2015	UNB	Educação	SANTOS, David Almeida dos
Aprendendo a ser e a conviver: práticas colaborativas e dialógicas no contexto escolar.	Dissertação	2016	PUC- USP	Psicologia Clínica	PASCHOAL, Valéria Nicolau
O gênero crônica no Ensino Fundamental II e o sujeito-autor: relação dialógica e interativa.	Dissertação	2016	USP	Letras	ROCHEL, Gabriela de Camargo Moreira
A sala de aula como espaço relacional: o olhar do professor para as singularidades dos alunos.	Dissertação	2017	UNB	Educação	VAZ, Luana
A influência do envolvimento em bullying e da relação professor-aluno no engajamento escolar.	Dissertação	2017	UFSCAR	Psicologia	VALLE, Jéssica Elena
A música na escola: silêncios, escutas e desafios para o professor recém-ingresso no sistema público de ensino.	Dissertação	2017	UFC	Educação	MORAIS, Marina Freire Crisóstomo de
Imaginários de violências e conflitos na relação professor/aluno.	Dissertação	2017	UNIOESTE	Educação	OLIVEIRA, Eliane dos Santos Macedo
Representações sociais de pais, alunos e gestores acerca do professor: influência na prática docente.	Tese	2017	UFC	Psicologia	VALE, Sílvia Fernandes do

Fonte: Elaborado pelo autor (2019).

As teses e dissertações situaram-se predominantemente no campo da Educação, com 22 trabalhos, mas também tiveram trabalhos da Psicologia e 1 da área de estudos linguísticos. Destaca-se que alguns dos trabalhos sobre a relação professor-aluno enfocam aspectos específicos da subjetividade dos sujeitos, que afetam o ambiente escolar, o processo de ensino-aprendizagem e a organização do trabalho pedagógico (CARVALHO, 2005; PRATI, 2005; SANTOS, 2015; VAZ, 2017).

São quatro teses e 27 dissertações. Há expressiva produção de dissertações da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), com 12 trabalhos sobre a temática. Os trabalhos abordam a relação professor-aluno sob diversas perspectivas, que se agrupam em problemas contemporâneos da realidade escolar, tais como: a exclusão oculta (LINCH, 2002),

violência psicológica e assédio moral de professores (PRISCO, 2012), função normalizadora/normatizadora da instituição escolar (MUNHOZ, 2003), normalização dos corpos nas práticas escolares (BARBOSA, 2006).

As pesquisas trazem importantes contributos, como aponta Linch (2002) ao analisar que, mesmo numa escola com normas disciplinares diferenciadas, por não adotar a suspensão, expulsão e assinatura de ocorrências, ainda ocorre a exclusão escolar, de um modo oculto na relação professor-aluno no cotidiano da sala de aula, a partir de diferentes movimentos. Professores classificavam as crianças a partir de uma concepção idealizada do aluno e sua família, a aula se desenvolvia com base em construções morais que eram impostas aos alunos, sem reflexão ou elaboração coletiva, e a aula, fundamentalmente, preservava uma epistemologia conservadora com os alunos, na maior parte do tempo, submetidos ao comando de silêncio, com uma noção de trabalho como ação repetitiva e mecânica, sem vínculos essenciais com a realidade de vida desses estudantes.

No trabalho de Prisco (2012), é exposto que professores expressam agressões, intimidações, desqualificações, constrangimentos e humilhações, o que, no contexto cotidiano de múltiplas exigências de informação, atualização, acúmulo de tarefas, cumprimento de prazos, metas, carga horária excessiva, falta de valorização pessoal e financeira, causa sentimento de impotência e até desmotivação, levando à naturalização da violência. Nas oportunidades em que se poderia ao menos problematizar a questão, como na coordenação pedagógica, os professores pouco interagem ou formam grupos, o que fica evidente com comportamento de isolamento durante o intervalo.

Munhoz (2003), por meio do referencial de Michel Foucault, problematiza os discursos e as práticas normalizadoras em relação a diferenças na instituição escolar, acentuando a lógica escolar normatizadora. Barbosa (2006) também utiliza desse referencial foucaultiano para situar as práticas escolares imersas em relações de poder, e aborda como essas relações se instituem nos Ciclos de formação da rede municipal de Porto Alegre, estabelecendo padrões de normalidade e anormalidade que atingem, além dos estudantes, o corpo de professores e familiares. Nesses trabalhos, fica evidente a complexidade dessa relação pedagógica constituída no trabalho escolar, que é afetada por diversas dimensões institucionais e psicossociais.

Um grupo de estudos desenvolvidos na UFRGS, foca o olhar dos sujeitos dessa relação: professores e alunos. Desse modo, abordam como os estudantes entendem o processo educativo e as relações de violência na escola (STOELBEN, 2003), os modos de subjetivação dos alunos na passagem da quarta para a quinta série (PRATI, 2005), as concepções sobre o sujeito

professor a partir da fala dos alunos e alunas (GOMES, 2005). Revelam que, apesar de a escola situar-se como uma instituição eminentemente social e interativa, esses sujeitos, professores e estudantes, muitas vezes não são ouvidos, tampouco considerados e valorizados como sujeitos. Os mecanismos de controle social moldam as sociabilidades possíveis entre professores e alunos, impingidos a desenvolver a responsabilidade, autonomia e individualidade numa instituição, muitas vezes, com ausência de diálogo, amor, compreensão e humanização (STOELBEN, 2003). Ambos acabam valendo-se então de “estratégias de defesa”, a exemplo dos alunos que investem em arranjos sócio-afetivos no interior do grupo para lidar com a diversidade de professores e conhecimentos.

Um terceiro grupo de estudos abrange proposições didático-pedagógicas desenvolvidas na perspectiva da pesquisa-ação e pesquisa participante, nas quais os pesquisadores se inserem na realidade para desenvolver suas temáticas de forma teórico-prática. São assim analisados os movimentos de ação e reflexão de um grupo de trabalho de professores, tendo como proposta a apropriação de ferramentas tecnológicas (FERREIRA, 2005), as possibilidades de contrato pedagógico (GARCIA, 2005), ensino de história e formação para a democracia (FONSECA 2006) e o uso de enunciados no processo de ensino-aprendizagem (LUNKES, 2010).

São muitas as contribuições apresentadas no conjunto de todos os trabalhos, mas que requerem um segundo movimento de análise, especialmente daqueles que foram desenvolvidos abordando especificamente os anos finais do Ensino Fundamental, visando perceber a relação professor-aluno no contexto que envolve as disciplinas que compõem o currículo.

Em linhas gerais, os trabalhos apontam para a importância da participação dos estudantes na organização do processo de ensino-aprendizagem e em toda a organização escolar. Predomina a concepção tradicional que centra o professor como sujeito, mas entende o estudante como objeto, passível de um amoldamento passivo por meio de práticas transmissivas, repetitivas e sem nexos com os saberes comunitários e populares. Objetando-se a esse sentido, o trabalho pedagógico, ao favorecer relações de cooperação e desenvolvimento da autonomia crítica, utilizando os conteúdos como meio, contribui para uma sociedade mais democrática (FONSECA, 2006).

Do mesmo modo, o professor aparece como um sujeito condicionado a uma rotina desgastante, imerso em um isolamento provocado pela fragmentação do trabalho, do tempo e do espaço, no qual lhe são exigidos variados conhecimentos e habilidades e lhe são projetadas inúmeras expectativas, inclusive de ordem afetiva-relacional. Esse professor, que trabalha com o tempo partimentado, também tem sua vida desmembrada, muitas vezes com outro emprego e

as várias outras necessidades que o constituem dialeticamente, como família, moradia e alimentação (GOMES, 2005).

Os estudos mostram que o professor nem sempre tem conseguido, nem deveria, moldar-se a ensinar nesse tempo reduzido e fragmentado, nesse espaço da sala de aula pequena, onde há muitos alunos, com sua heterogeneidade, expectativas, interesses, conflitos e opiniões (LUNKES, 2010). Alguns dos trabalhos expressam essa dificuldade, o desgaste, a frustração e até o medo da aula e da escola (STOELBEN, 2003; CHAVES, 2005).

Contudo, são esses os sujeitos, professores e estudantes, que têm a possibilidade de transformar sua realidade com a ruptura do isolamento, buscando organização e iniciativas de reorganização do trabalho pedagógico, como por meio de contratos pedagógicos em sala de aula (GARCIA, 2005), realização de projetos interdisciplinares (FRAGOSO, 2008), estratégias de agenciamento e elevação da autoestima com o gênero textual crônica (ROCHEL, 2016).

Nessas iniciativas, demonstra-se a importância da problematização dos processos que são realizados no cotidiano escolar, no sentido de conferir-lhes intencionalidade na perspectiva de humanização do ambiente escolar e das relações de ensino e aprendizagem, sem, contudo, abandonar o rigor e a responsabilidade para com a transmissão dos conhecimentos socialmente elaborados.

Dessa forma, reconhece-se que os estudantes são sujeitos “aprendentes” e “ensinantes”, dotados de experiências e saberes sobre o mundo e sobre a vida. São seres humanos com subjetividades, racionalidades e sociabilidades ligadas ao seu contexto, expectativas e possibilidades de vida. Apesar do eminente choque geracional que se promove na relação assimétrica entre professor e aluno, a partir das diferenças de idade e de formação social, é esse diálogo que oportuniza a construção de um trabalho educativo aberto ao envolvimento emocional, ético, coletivo e formativo (GARCIA, 2005; GOMES, 2005; FRAGOSO, 2008; LUNKES, 2010, VAZ, 2017).

Um tema que perpassa as teses e dissertações é o fazer pedagógico ou prática pedagógica, em articulação com a relação professor-aluno. São problematizados aspectos do planejamento, da organização, das atividades em sala, da avaliação que reverberam nas possibilidades de interação e construção de um ambiente favorável ao ensino-aprendizagem. Stoelben (2003), por exemplo, destaca que muitas das situações de violência simbólica são decorrentes do desajustamento da organização e do planejamento fragmentado dos profissionais.

Bittencourt (2005) avança ao apontar que a práxis do professor se desenvolve a partir de um planejamento conjunto com os alunos e da adoção da autoavaliação constante e recíproca, transformando-se em ações e operações de ensino. Vários autores sinalizam para a importância da formação inicial e continuada dos professores (VALE, 2017; VAZ, 2017), tanto no tocante aos aspectos psicológicos e subjetivos quanto aos espaços de ação-reflexão coletiva sobre o cotidiano complexo e imprevisível das aulas (LINCH, 2002; BITTENCOURT, 2005; FERREIRA, 2005; FONSECA, 2006; MORAIS, 2017).

Sobre a escola pública de anos finais do Ensino Fundamental, os trabalhos demonstram a precariedade das condições de ensino, principalmente no tocante à organização espacial das instituições, que dificultam a movimentação, o encontro, o diálogo e a convivência em um ambiente humanizado (CHAVES, 2005). Foram identificados dois trabalhos que abordam a organização escolar em ciclos. Enquanto Bittencourt (2005) sinaliza que, na ressignificação do trabalho pedagógico para o exercício da condição de sujeito pelo aprendente, o tempo para o ensino-aprendizagem reflexivo é o dos ciclos de formação, Chaves (2005) indica que o ensino em ciclos foi salientado como parte de um contexto provocador que gera impotência e frustração, referindo-se ao registro obtido junto a professores sobre o sentimento destes diante da indisciplina.

Todos esses trabalhos apontam para fenômenos que têm determinações mais amplas, no âmbito da sociedade capitalista e suas relações sociais de produção da vida social, tomadas em muitos desses estudos como naturais, já que não são problematizadas. Há ainda o esforço dos professores e pesquisadores de reagir a esses condicionamentos, experimentando estratégias, ferramentas e modos de trabalho pedagógico que, de alguma forma, promovam o desenvolvimento do indivíduo na escola, por meio do ensino-aprendizagem.

Alguns dos trabalhos adotam uma perspectiva fenomenológica (BITTENCOURT, 2005) e sociointeracionista (SILVA, 2003; OLIVEIRA, 2009), contudo não foram constatados trabalhos de abordagem crítico-dialética.

Feitas essas análises iniciais, partiu-se para a pesquisa no Repositório da UnB. O objetivo desse segundo momento de pesquisa bibliográfica consistiu em compreender como o tema relação professor-aluno tem sido estudado em âmbito local.

No repositório institucional da UnB, foram identificados quatro trabalhos, dos quais dois são dissertações constantes também na BDTD (SANTOS, 2015; VAZ, 2017) e dois são artigos. Um dos artigos é referente a um relato de experiência de uma turma de pedagogia no desenvolvimento de um projeto de ensino de Física nos anos finais do Ensino Fundamental. O

trabalho mostra que os estudantes inicialmente relatam um medo e desmotivação para aprender Ciências e Física, mas, com atividades organizadas a partir de um diagnóstico dos interesses e aprendizagens dos alunos, o professor pode exercer uma função crítica, estimular a aprendizagem criativa e a formação de aprendizes com autonomia. O outro artigo busca contribuir com a reflexão sobre o trabalho docente, recuperando alguns comentários sobre a experiência discente e docente de Deleuze, sob a perspectiva de promover a ação produtiva e criadora do aluno. São valiosas considerações sobre aspectos que perfazem a relação pedagógica, que focam em aspectos específicos dessa categoria, delimitando-a em torno da metodologia de ensino e do trabalho docente.

Com base nessas pesquisas, contata-se a escassa produção científico-acadêmica voltada diretamente para a relação professor-aluno no Ensino Fundamental, especialmente considerando-se as perspectivas de mediação do ensino-aprendizagem no âmbito do trabalho pedagógico da escola em ciclos e as determinações que atuam reciprocamente na aula. Tomando esses elementos e visando ampliar o entendimento dessa relação no seu movimento real de multideterminações, que tem como sujeitos professores e estudantes, inseridos numa política pública de organização escolar, este trabalho orientou-se a partir do seguinte **problema de pesquisa**: a relação professor-aluno repercute nas mediações do ensino-aprendizagem nos anos finais do Ensino Fundamental de uma escola organizada em ciclos da rede pública de ensino do Distrito Federal? A partir do qual estabeleceu-se como **objetivo geral**: analisar a relação professor-aluno e as mediações do ensino-aprendizagem nos anos finais do Ensino Fundamental de uma escola em ciclos da rede pública de ensino do DF. Como desdobramentos desse, tem-se como **objetivos específicos**:

- a) discutir a relação professor-aluno retratada em documentos e orientações da SEEDF e da escola pesquisada;
- b) compreender a constituição da relação professor-aluno na aula de turmas de anos finais do Ensino Fundamental;
- c) discutir as mediações da relação professor-aluno no ensino-aprendizagem nos anos finais do Ensino Fundamental;
- d) discutir os sentidos e significados constituídos por professores e estudantes sobre a relação professor-aluno.

Com base no problema de pesquisa e objetivos geral e específicos, o próximo capítulo apresenta o percurso metodológico seguido do desenvolvimento da pesquisa, o método, a

abordagem e o tipo de pesquisa, os procedimentos e instrumentos para levantamento dos dados e o contexto escolar pesquisado e a caracterização dos sujeitos participantes.

3 PERCURSO METODOLÓGICO: CAMINHOS TRAÇADOS PARA COMPREENDER O OBJETO EM SUA TOTALIDADE

O objetivo deste capítulo é apresentar o método e metodologia³ assumidos no estudo ora proposto, explicitando a abordagem e o tipo de pesquisa, os instrumentos e os procedimentos desenvolvidos à luz do problema de pesquisa: a relação professor-aluno repercute nas mediações do ensino-aprendizagem nos anos finais do Ensino Fundamental de uma escola organizada em ciclos da rede pública de ensino do DF? Inicialmente, discute-se o método de pesquisa assumido.

3.1 O Método Dialético

O estudo da relação pedagógica professor-aluno se deu com sucessivas aproximações da realidade, que possibilitaram a compreensão do objeto no movimento de abstração e recomposição em sua totalidade como prática social.

Compreende-se que a natureza distintiva do trabalho acadêmico está na investigação da realidade de modo racional, por meio de instrumentos e procedimentos rigorosamente delimitados para a busca de explicações de fatos e fenômenos que estão relacionados, numa visão objetiva, coerente e passível de verificação e comprovação (LAKATOS; MARCONI, 2010). Nesse sentido, a delimitação dos métodos, bem como da metodologia, adequou-se ao problema na sua concretude e impôs as formas pelas quais foi possível investigá-lo, tendo como parâmetros as escolhas teórico-metodológicas e filosóficas do pesquisador.

O método dialético possibilitou recuperar as relações processuais entre os aspectos universais, singulares e particulares (LAVOURA, 2018) da relação pedagógica na sua existência dinâmica, complexa e contraditória, mediada por diversos fatores que constituem uma totalidade, articulada em torno do saber num determinado processo de desenvolvimento histórico (MARX, 1982; HÚNGARO, 2001; CURY, 1985). Dessa forma, foi possível analisar o modo historicamente concreto da relação pedagógica “em suas condições estruturais reveladoras de seus traços essenciais e universais, bem como, em suas transformações históricas

³ Embora se compreenda o estudo no âmbito do método dialético, fez-se a distinção entre metodologia considerando que: “os métodos de procedimento seriam etapas mais concretas da investigação, com finalidade mais restrita em termos de explicação geral dos fenômenos e menos abstratas” (LAKATOS; MARCONI, 2010, p. 88).

particulares, nas relações e nexos causais entre seus elementos constituidores, em sua gênese e ao longo de todo o seu desenvolvimento” (LAVOURA, 2018, p. 8).

O método dialético tem sua principal fonte no materialismo histórico-dialético. A utilização de pressupostos do materialismo histórico-dialético se deu pelo entendimento de que a realidade, em seus objetos e fenômenos, tem uma existência objetiva e contraditória, ou seja, “independentemente do conhecimento e da consciência humana sobre tal, os elementos constitutivos da prática social existem, são reais e possuem uma estrutura e dinâmica interna de funcionamento efetivo” (MARTINS; LAVOURA, 2018, p. 225). A relação pedagógica se apresenta deste modo, como uma prática social de existência efetiva, independente da consciência e do conhecimento que se tenha dela, com sua estrutura interna reciprocamente determinada pela estrutura da sociedade.

O método de abordagem crítico-dialética (GAMBOA, 2007) reconhece a ciência como produto do desenvolvimento histórico-social dos seres humanos por força da ação e da consciência desses seres humanos, num processo de produção e reprodução da vida social. “Nesse sentido, encara a ciência como uma construção decorrente da relação dialética entre o pesquisador e o objeto envolvidos em determinada realidade histórica” (SOUSA, 2014, p. 2). Desse modo, a abordagem desta pesquisa vincula-se às perspectivas do pesquisador e à natureza do objeto e o conhecimento produzido depende fundamentalmente da apreensão do pesquisador em relação às singularidades do fenômeno.

Sobre a natureza do objeto, reconhece-se, na relação pedagógica, uma série de determinações, desde a escola como instituição, situada em um contexto histórico-social, até o trabalho pedagógico dos professores, a aula e seus elementos estruturantes e os estudantes como sujeitos. Todos esses elementos constituem um todo articulado, permeado de contradições que só puderam ser captadas pelo método que reconhece “a luta dos contrários como fonte de conhecimento” (SOUSA, 2014, p. 2). Nesse sentido, o materialismo histórico-dialético forneceu instrumentos teórico-metodológicos que permitiram analisar a relação pedagógica em sua forma histórica, processual e dinâmica, considerando a realidade não somente do modo como ela é, mas em como ela poderia ser.

Quanto às perspectivas do pesquisador, como sujeito e, particularmente, como professor, as relações que se desenvolvem no âmbito da Educação demonstram relevância para o processo pedagógico, ressaltando-se a defesa da função precípua da escola e da ciência para enriquecer a existência humana. A escola promove a socialização dos conhecimentos socialmente elaborados e a ciência se dedica ao desvelamento do movimento do real (NETTO,

2011), firmando a atividade educativa transformadora com a unidade entre teoria e prática, elevando-se à práxis (VÁZQUEZ, 1977).

Partiu-se das impressões empíricas sobre essa relação, abordada em sua aparência fenomênica e imediata, procurando-se a aproximação do objeto por meio de abstrações sobre sua estrutura e dinâmica, que, isoladas, examinadas e articuladas, foram reconstituídas na sua complexa manifestação. Assim, procedeu-se a pesquisa do estado do conhecimento da relação pedagógica para ampliar a compreensão deste objeto, permitindo elencar determinações simples, buscando traços da lógica dessa relação, que foram confrontados à sua estrutura e dinâmica histórica de funcionamento na realidade. Para ascender do conhecimento abstrato ao concreto, realizaram-se procedimentos, aplicaram-se técnicas e instrumentos de pesquisa, que permitiram reconstituir esses elementos abstratos nos nexos que constituem a relação professor-aluno. Buscou-se, com isso,

[...] apreender as relações entre as diferentes determinações mais simples as quais se constituem como unidade mínima de análise e que possibilitam explicar a coisa investigada na sua totalidade, num movimento lógico dialético que vai do todo às partes e das partes ao todo constantemente (MARTINS; LAVOURA, 2018, p. 227).

Desse modo, o caráter histórico-dialético do método possibilitou superar a aparência em que a relação pedagógica se apresenta para captar seus traços essenciais e suas contradições, vinculados às determinações que caracterizam o trabalho pedagógico na aula de anos finais do Ensino Fundamental de uma escola pública do DF.

Entendendo que esse método histórico-dialético advém da teoria social de Marx, é fundamental assinalar os limites e possibilidades de seu uso na pesquisa em Educação. Em Marx, sua epistemologia encontra-se condicionada por sua ontologia, considerando que “todos os seus enunciados concretos, se interpretados corretamente (isto é, fora dos preconceitos da moda), são entendidos – em última instância – como enunciados diretos sobre um certo tipo de ser, ou seja, são afirmações ontológicas” (LUKÁCS, 1979, p. 11), de modo que não se trata de simplesmente tomar categorias e aplicá-las metodologicamente a outro objeto, em outro contexto e de forma dissociada da elaboração da teoria social.

De fato, o método histórico-dialético é o resultado da apreensão teórica da determinação recíproca de como “as relações burguesas de produção constituem a última forma antagônica do processo social de produção, antagônicas não em um sentido individual, mas de um antagonismo nascente das condições sociais de vida dos indivíduos; contudo, as forças

produtivas que se encontram em desenvolvimento no seio da sociedade burguesa criam ao mesmo tempo as condições materiais para a solução desse antagonismo” (MARX, 1982, p. 26).

Desse modo, a teoria social teve como “objeto de investigação: a ordem burguesa – o modo de produção capitalista” (HÚNGARO, 2014, p. 19), em particular no seu processo de desenvolvimento no Séc. XIX. Portanto reconhece-se nessa teoria social a assertiva compreensão de elementos determinantes da constituição do ser social moderno⁴. O desvelamento da forma de ser da ordem burguesa permitiu evidenciar a força que o capital, sob a forma de propriedade privada, impõe às relações sociais de produção e, com isso, à relação pedagógica, de modo a determinar essa lógica de organização social no trabalho pedagógico. O método dialético possibilitou evidenciar essas determinações de caráter histórico-ontológico que se fazem presentes na prática social, porque revelou os nexos da realidade, a partir das determinações que fazem do trabalho pedagógico, em turmas de anos finais do Ensino Fundamental, uma atividade singular, e das determinações dos sujeitos – professores e alunos – e de suas relações sociais no âmbito da aula na escola pública moderna.

Ao desvendar o ser da ordem burguesa, a teoria de Marx captou diversas determinações que incidem sobre o ser social, reconhecendo que: “não é a consciência dos homens que determina o seu ser, mas ao contrário, é o seu ser social que determina sua consciência” (MARX, 1982, p. 25). Apoiado em Cury (1985) e Netto (2011), as concepções nucleares da teoria social de Marx expressam aspectos da constituição do ser na realidade concreta, impondo-se como categorias de análise: a totalidade, a contradição e a mediação, assumidas nesta pesquisa.

Entende-se a **totalidade** como uma unidade de análise que reúne, a partir da totalidade do real, uma série de totalidades menores que se articulam de modo a constituir uma lógica interna, uma estrutura e uma dinâmica de funcionamento do fenômeno ou objeto (NETTO, 2011). Nesse caso, compreende-se a relação pedagógica como um todo que se articula de modo dinâmico e complexo para constituir-se como prática social na aula, que só pode ser captada, expondo seus traços centrais, de modo articulado às determinações histórico-sociais e aos demais elementos constitutivos da organização do trabalho pedagógico para reconstituí-la concretamente como síntese de múltiplas determinações.

⁴ Como explica Marx (1982, p. 25): “na produção social da própria vida, os homens contraem relações determinadas, necessárias e independentes de sua vontade, relações de produção estas que correspondem a uma etapa determinada de desenvolvimento de suas forças produtivas materiais. A totalidade dessas relações de produção forma a estrutura econômica da sociedade, a base real sobre a qual se levanta uma superestrutura jurídica e política, e à qual correspondem formas sociais determinadas de consciência. O modo de produção da vida material condiciona o processo em geral da vida social, político e espiritual”.

Por isso, o concreto aparece no pensamento como o processo da síntese, como resultado, não como ponto de partida, ainda que seja o ponto de partida efetivo e, portanto, o ponto de partida também da intuição e da representação. No primeiro método, a representação plena volatiliza-se em determinações abstratas, no segundo, as determinações abstratas conduzem à reprodução do concreto por meio do pensamento (MARX, 1982, p. 14).

A totalidade não pode ser tomada como a soma de partes ou como elementos universais que se somam mecanicamente para constituir a realidade. Considerando a complexidade com que a realidade se manifesta, captar o conteúdo da relação pedagógica exigiu, do ponto de vista epistemológico, apreendê-la na relação dialética entre o singular, o particular e o universal⁵ (LUKÁCS, 1979). Partindo do trabalho pedagógico, que reúne histórica e socialmente os indivíduos no contexto singular da aula, realizou-se a pesquisa de campo para compreender as mediações entre o singular e o universal da relação pedagógica, nas condições históricas em que professores e estudantes se relacionam na aula por meio de interações. Em síntese, “ocorre, porém, que nenhum fenômeno se expressa apenas em sua singularidade ou universalidade. Como opostos, identificam-se, e a contínua tensão entre eles (singular-universal) se manifesta na configuração particular do fenômeno” (MARTINS; LAVOURA, 2018, p. 231).

A **contradição** diz respeito às forças internas de um determinado fenômeno ou objeto que interagem e colidem entre si, expressando sua unidade em forma de movimento histórico de transformação. As contradições da relação pedagógica se manifestam de modo indireto, mediado em diversos níveis que configuram o sistema de ensino, a escola, a aula e os sujeitos dessa relação – professores e estudantes – em determinadas condições histórica e sociais. Os aspectos contraditórios que incidem na relação pedagógica não são inertes e imutáveis, pelo contrário, interagem e opõem-se dinamicamente de acordo com a atividade dos sujeitos que a compõe, em um dado contexto histórico-social. Assim, estudar a relação pedagógica e suas implicações para a aprendizagem impôs a tarefa de perceber as transformações históricas que se efetivam concretamente, a partir da atuação dinâmica e contraditória de professores e estudantes na aula.

⁵ Como explica Lukács (1979, p. 111): “se Marx, como vimos, considera indispensável para o processo cognoscitivo as abstrações e as generalizações, igualmente indispensável lhe aparece a especificação dos complexos e das condições concretas. [...] De modo que há uma unidade “dissociável no plano ideal-analítico, mas indissociável no plano ontológico – entre as tendências gerais-legais e tendências particulares. A solidariedade ontológica dos processos heterogêneos no interior de um complexo, ou nas relações entre complexos, forma a base de seu isolamento (sempre sob reservas) no pensamento. Do ponto de vista ontológico, portanto, trata-se de compreender o ser-precisamente-assim de um complexo fenomênico em conexão com as legalidades gerais que o condicionam e das quais, ao mesmo tempo ele parece se desviar”.

Quanto à **mediação**, é a categoria que expressa as ações e relações concretas dos sujeitos e vincula reciprocamente momentos diferentes de uma totalidade. As determinações são mediadas na prática social, formando um todo articulado por forças internas e externas que se combinam historicamente para produzir a realidade com suas contradições e possibilidades de transformação. Nesse sentido, a mediação expressa uma natureza ontológica, visto que está presente na realidade multideterminada, mas igualmente guarda uma dimensão reflexiva, que permite ao sujeito superar a aparência da realidade e transformá-la por meio de sua atuação consciente. Por isso foi necessário perceber como os sujeitos atuam para produzir essa relação singular, os quais medeiam as determinações histórico-sociais no âmbito das suas interações nas aulas, permitindo a análise concreta dessa prática social.

As categorias totalidade, contradição e mediação balizaram teórica e metodologicamente a análise da relação pedagógica em turmas de anos finais do Ensino Fundamental de uma escola pública do DF. Também se recorreu a outras elaborações do materialismo histórico-dialético, como a alienação, que foi adotada para explicar o caráter contraditório do trabalho pedagógico na escola moderna, e as relações sociais dela decorrentes. Nesse sentido, registra-se que, além das categorias ontológicas que marcam a forma de ser na realidade concreta, o próprio objeto requereu mediações sobre seus elementos constitutivos, o que demandou elaborar categorias referentes a essa relação singular que se caracteriza pelo ensino-aprendizagem (POSTIC, 1990).

Nesse sentido, compreende-se que as categorias de análises – “embora apresentem entre si, mesmo singularmente, inter-relações, frequentemente muito imbricadas – são todas formas de ser, determinações da existência; e, enquanto tais, formam por sua vez uma totalidade, só podendo ser compreendidas cientificamente enquanto elementos reais dessa totalidade, enquanto momentos do ser” (LUKÁCS, 1979, p. 67). Desse modo, os instrumentos e procedimentos adotados visaram reconstituir essa realidade complexa, situando o problema dentro de um contexto mais amplo que, dinamicamente, e de forma específica, revelou a singularidade desta relação que a distingue numa realidade concreta histórica e universal.

3.2 Abordagem e tipo de pesquisa

Para compreender a relação pedagógica professor-aluno e suas implicações para o processo de ensino-aprendizagem, realizou-se um estudo de abordagem crítico-dialética e

qualitativa⁶, visto que, na sua singularidade, a relação pedagógica só pode ser analisada nas múltiplas determinações que nela incidem, que podem ser captadas como conhecimento científico pela análise interpretativa a que se dedica o pesquisador. A unidade entre forma e conteúdo traduz-se na unidade entre teoria e método. De tal forma que, por meio de um referencial teórico e metodológico crítico-dialético, percorreu-se um caminho de interpretação da realidade à luz das contradições e possibilidades de transformação e dos sujeitos que participam da pesquisa, pesquisador e pesquisados, com vistas a uma compreensão mais adensada.

A abordagem qualitativa possibilitou a aproximação do pesquisador com a realidade dos sujeitos da pesquisa, tomando a prática social como ambiente natural e fonte direta dos dados. Nesse sentido, o pesquisador foi a chave capaz de elevar a descrição da realidade para além da aparência fenomênica, captando seus traços essenciais a partir da interpretação historicamente situada de suas causas, nexos, relações, mudanças e significados, no seu processo de desenvolvimento (NETTO, 2011; TRIVIÑOS, 2015). Desse modo, procurou-se desenvolver a investigação científica como

[...] um verdadeiro processo de enriquecimento do pensamento do sujeito investigador, que se confronta com o objeto investigado em um processo de sucessivas aproximações, visto que as determinações não estão isoladas entre si (MARTINS; LAVOURA, 2018, p. 229).

Em vista da concreticidade do objeto, sua compreensão dialética exigiu a articulação da lógica indutiva e dedutiva em movimentos de enriquecimento, que sucessivas vezes levaram a retomar o objeto, permitindo novas compreensões teóricas. A aproximação do objeto se deu num primeiro movimento indutivo de observação, descoberta de sua relação e generalização desta a fatos semelhantes, que foram avaliados à luz das referências teóricas, que, confrontadas, atuaram dedutivamente para alcançar a validade na prática social. Em vista disso, tendo como teoria de investigação pressupostos do materialismo-dialético, o alcance dos objetivos, de forma científica, combinou diferentes métodos científicos “num processo dialético indutivo-dedutivo” (TRIVIÑOS, 2015, p. 130).

⁶ Embora se compreenda que o método dialético pressupõe a unidade entre os aspectos qualitativos e quantitativos, em termos de pesquisas em Educação, entende-se a abordagem qualitativa como adequada para conhecer a relação pedagógica com a profundidade necessária para produzir significados que expressam a essência desse fenômeno, considerando sua proximidade com o método etnográfico, que requer desenvolver uma relação com pessoas geradoras de dados, com o emprego de variadas técnicas de levantamento de informações, cuja permanência em campo seja suficiente para possibilitar uma interpretação correta dos fatos e que se utiliza de teorias e conhecimentos para guiar e informar as próprias observações do que se deve registrar, redefinir o tema e depurar o processo de estudo (LAKATOS, MARCONI, 2010).

Nesta pesquisa qualitativa, buscou-se, portanto, analisar o desenvolvimento da relação pedagógica entre professor e estudante e suas repercussões na aprendizagem, e não simplesmente determinar resultados que essa relação possa produzir, tampouco explicá-la somente nos limites da sala de aula. Visando captar a totalidade do objeto, que, de maneira interdependente, revelou a unidade do processo pedagógico, tornou-se possível identificar forças decisivas que atuam para produzir a aprendizagem dos estudantes em circunstâncias histórico-sociais.

Estabeleceu-se, portanto, a pesquisa qualitativa de abordagem epistemológica crítico-dialética para buscar as formas específicas que os condicionamentos sociais de organização do trabalho pedagógico reverberam na relação que se estabelece entre professores e estudantes, na sala de aula, para a materialização do ensino e suas implicações para a aprendizagem.

Na busca do que escapa à aparência, reforça-se, finalmente, a preocupação com os significados que permitiram aprofundar as interpretações sobre a realidade num quadro amplo no qual professores e estudantes situam-se como seres sociais e a escola como instituição histórico-social representativa de uma determinada forma de sociedade. Por essa razão, o estudo de caso enquadrado-se como tipo de pesquisa oportuno para estudar a unidade da relação professor-aluno em sua profundidade e processualidade, tendo em vista ser esta “uma categoria de pesquisa cujo objeto é uma unidade que se analise profundamente” (TRIVIÑOS, 2015, p. 133).

Considerando a natureza social e a complexidade da relação pedagógica e suas implicações para as aprendizagens dos estudantes, o estudo de caso apresentou-se como estratégia de investigação que possibilitou explorar situações da vida real dos sujeitos, preservando o caráter unitário do objeto, a partir do contexto em que foi feita a investigação (FIGUEIREDO, 2008). Em relação ao tipo, propôs-se, conforme Triviños (2015), um estudo de caso observacional, considerando que a observação foi uma das principais técnicas da pesquisa e que o foco não foi a escola como um todo, mas uma dimensão específica dela.

O percurso metodológico, proposto inicialmente, visou à aproximação do objeto a partir de diferentes fontes de informações, que permitiram compreendê-lo de forma abrangente e profunda. Considerando a questão central: a relação professor-aluno repercute nas mediações do ensino-aprendizagem nos anos finais do Ensino Fundamental de uma escola organizada em ciclos da rede pública de ensino do DF?, em torno da qual se desenvolveram os objetivos específicos, buscou-se analisar a relação pedagógica no seu processo integral e unitário, ou seja, na ação recíproca das dimensões histórico-sociais, institucionais e culturais que se fazem

presentes nessa mediação. Desse modo, propôs-se metodologicamente a realização de procedimentos e instrumentos de levantamento de dados, que foram apresentados de forma mais detalhada, com base no contexto de pesquisa. Antes, porém, apresenta-se o contexto onde se desenvolveu a pesquisa.

3.3 Contexto de Realização da Pesquisa

A pesquisa foi realizada em uma unidade escolar da rede pública de ensino do DF, vinculada à Coordenação Regional de Ensino do Guará, escolhida com base nestes critérios: oferta da etapa dos anos finais do Ensino Fundamental, adesão e desenvolvimento da organização escolar em ciclos⁷ e disponibilidade da equipe gestora e professores para participar da pesquisa.

O foco nos anos finais do Ensino Fundamental explica-se pela necessidade em entender o processo de ensino-aprendizagem nessa etapa, em vista dos expressivos índices de reprovação, do abandono e da defasagem idade-série, como será visto adiante. A investigação de uma escola organizada em ciclos se justifica no sentido de perceber em que medida as alterações, decorrentes dessa forma de organização escolar, repercutem mudanças nas mediações que se estabelecem na aula, com vistas à aprendizagem dos estudantes, central nas políticas da rede pública de ensino do DF.

A escola está situada na cidade do Guará, localizada no Distrito Federal, que atualmente tem cerca de 2 milhões e 900 mil habitantes e está organizado territorialmente em 31 Regiões Administrativas (RA)⁸, que reúnem o conjunto das áreas urbanas, suburbanas e rurais pertencentes ao controle de um centro urbano (sede da região administrativa). Além disso, alguns dados colaboram para caracterizar o contexto econômico-social no qual a escola está inserida⁹.

⁷ O terceiro ciclo iniciou-se em 2013 pela SEEDF, a partir da adesão de 5 unidades escolares. Em 2014, a partir dessas experiências, foram publicadas as Diretrizes Pedagógicas para Organização Escolar do 3º Ciclo (DISTRITO FEDERAL, 2014b). A unidade escolar adotou o sistema de ensino em ciclos no ano de 2016, após vários debates entre professores e equipe gestora.

⁸ As Regiões Administrativas são subdivisões territoriais do Distrito Federal, cujos limites físicos, estabelecidos pelo poder público, definem a jurisdição da ação governamental para fins de desconcentração administrativa e coordenação dos serviços públicos de natureza local. Essa ação é exercida por intermédio de cada Administração Regional, coordenadas pelo Governo do Distrito Federal.

⁹ Pesquisa realizada tomando por base a Pesquisa Distrital por Amostra de Domicílio- PDAD 2018, realizada pela Companhia de Planejamento do Distrito Federal – CODEPLAN, em 2018.

O Guar¹⁰ é uma região interceptada pelas principais rodovias que conectam os mais importantes centros urbanos do Distrito Federal, bem como os centros regionais, estando favorecida, também, pela sua proximidade ao Aeroporto. Isso faz da região um ponto estratégico que estimulou, ao longo do tempo, sua consolidação como um dos mais dinâmicos polos de comércio, lazer e serviços do DF, o que a torna uma das cidades mais autônomas em relação ao Plano Piloto.

No tocante ao perfil socioeconômico, o Guar¹⁰ concentra atualmente cerca de 134 mil pessoas, com uma média alta de renda domiciliar de R\$ 7.253,00, bem superior à média da maior parte da população do DF, que é em torno de R\$ 3.106,00, tomando por base os dados da CODEPLAN, na PDAD 2018.

Especificamente no Guar¹⁰, o percentual de pessoas que nasceram no DF é de 53,4% frente a 48,6% de pessoas que nasceram em outros estados. 85% da população economicamente ativa atua no setor de serviços, sendo a maioria na condição de empregados (exceto doméstico), representando 69% dos respondentes. A distribuição do rendimento bruto do trabalho principal por faixas de salário-mínimo segue a tendência do DF quanto à concentração de renda, com apenas 3% da população ganhando mais de 20 salários contra 30% que recebem entre 2 e 5 salários-mínimos, seguido de 23,3% que recebem entre 1 e 2 salários. As habitações residenciais do Guar¹⁰ estão divididas entre casas e apartamentos, das quais 55,9% são imóveis próprios, com 33,1% das pessoas vivendo por aluguel ou outras formas de habitação como cessão por parte do empregador ou da família.

A região tem contrastes em termos de infraestrutura urbana. Enquanto parte da população relata um ambiente de ruas arborizadas, parques e jardins, ainda são latentes os problemas como o acúmulo de entulho e lixo nas proximidades, ruas esburacadas e alagadas quando chove e falta de ciclovias adequadas, espaços públicos de lazer e convivência, dentre outros.

Os dados educacionais do Guar¹⁰ revelam que foram atendidos 20.325 estudantes em 28 unidades escolares em 2019¹¹. Quanto aos indicadores de eficiência e rendimento, registra-se que a taxa de defasagem idade-série é bastante expressiva, acentuando-se no decorrer do Ensino

¹⁰ A Região Administrativa do Guar¹⁰, com sua denominação atual de – RA X Guar¹⁰ foi criada em 1989, por meio da Lei nº 49 e do Decreto nº 11.921, ambos de 25 de outubro, que estabeleceram a divisão do Distrito Federal em 12 regiões administrativas, entre elas o Guar¹⁰, desvinculando-o da RA I – Brasília. O nome da RA tem como origem o Córrego Guar¹⁰, que banha a região, e se origina do Lobo Guar¹⁰, espécie comum no cerrado brasileiro. A palavra Guar¹⁰ deriva do tupi auará, significa “Vermelho” e é associada tanto ao Lobo-Guar¹⁰ quanto à Ave-Guar¹⁰ (CODEPLAN, 2017).

¹¹ Dados obtidos a partir do Censo Escolar 2019. Disponível em: <<http://www.se.df.gov.br/censo-escolar-2019>>. Acesso em: 10 Jun. 2020.

Fundamental, chegando a 30,42 % no 9º ano, abrangendo 394 estudantes com dois ou mais anos de atraso escolar no ano de 2019, segundo o Censo Escolar. A taxa de reprovação foi de 8,75% no Ensino Fundamental e, especificamente no 9º ano, foi de 16,47%, o que representou a retenção de 226 estudantes.

A partir dessas informações, enveredou-se por situar a unidade escolar que foi o campo de investigação.

3.3.1 A escola e seus sujeitos

A escola de Ensino Fundamental onde ocorreu a pesquisa foi inaugurada no ano de 1973 e situa-se em um terreno de 7.741 m² e área de pouco mais de 3.000 m², com localização privilegiada, de fácil acesso, com rede de transportes próxima à Estrada Parque Taguatinga Guará (EPTG), além de dispor de outras instituições, conveniências e serviços, como uma unidade do Serviço Social do Comércio (SESC), posto de saúde, igrejas e outras escolas da rede pública e privada. Enfatiza-se, na história da escola, o ano de 1993, com o surgimento da Vila Estrutural, quando passou a receber alunos dessa comunidade e a atender a todo o Ensino Fundamental, funcionando inclusive no turno noturno. Esse fato é expressivo, visto que a Vila Estrutural, diferente do Guará,  uma região de alta vulnerabilidade social, com problemas ligados à segurança, ao desemprego e outros (DIEESE, 2012).

Em 2008, a escola passou a atender estudantes com altas habilidades/superdotao¹², ampliando o atendimento educacional especializado, o que pôde favorecer o acesso e a permanência desses estudantes na escola. Em 2010, deixou de ofertar as séries iniciais do Ensino Fundamental e aderiu ao Programa Mais Educao¹³, que visava  ampliação do tempo de permanência do estudante na escola, com atividades de caráter complementar, cultural e artístico. Foi nesse ano que começaram a ser formadas classes de aceleração, visando à correção do fluxo dos alunos com defasagem idade-série.

¹² Altas habilidades e a superdotação podem ser caracterizadas pela elevada potencialidade de aptidões, talentos e habilidades, evidenciada no alto desempenho nas diversas áreas de atividade do educando e/ou a ser evidenciada no desenvolvimento da criança, que se apresentam de modo constante e, em muitos casos, precocemente, podendo resultar em desajustes e frustrações no processo de desenvolvimento, demandando intervenções específicas no âmbito escolar (BRASIL, 2006).

¹³ O Programa Mais Educação foi uma iniciativa do Ministério da Educação criada em 2007, que teve por objetivo ampliar a jornada escolar das escolas públicas para, no mínimo, 7 horas diárias, por meio de atividades optativas, distribuídas em macrocampos. Em 2016, o Programa foi reformulado, definindo como objetivo melhorar a aprendizagem em língua portuguesa e matemática no Ensino Fundamental, por meio da ampliação da jornada escolar de crianças e adolescentes. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/programa-mais-educacao>>. Acesso em 13 Jul 2019.

Dando continuidade ao enfrentamento à defasagem escolar, no ano de 2012, a escola recebeu turmas de correção da distorção idade-série, com o desenvolvimento de dois projetos que passaram a ser tradicionais na escola: a gincana e o show de talentos. Ainda nesse ano, a escola passou a atender ao Ensino Fundamental de 9 anos, conforme a Lei nº 11.274, de 6 de fevereiro de 2006, começando pelo 6º até o 9º ano do Ensino Fundamental. Em 2013, destaca-se a contratação de Educadores Sociais Voluntários¹⁴, por ocasião do Programa Mais Educação, destinando-os para o suporte às atividades pedagógicas e à instalação de câmeras de monitoramento, que, segundo o Projeto Político-Pedagógico (PPP) da escola, tiveram o aval da comunidade escolar.

Em 2016, a unidade escolar aderiu à organização escolar em ciclos, buscando a melhoria da aprendizagem dos estudantes. Para possibilitar essa forma de organização escolar, foram disponibilizados pela SEEDF educadores sociais voluntários e um coordenador pedagógico específico para a implementação e acompanhamento do 3º ciclo para as aprendizagens. A escola deu continuidade à organização escolar em ciclos em 2017 e passou a promover turmas do Programa para Avanço das Aprendizagens Escolares (PAAE), voltado para a correção da defasagem idade-série, entre outras atividades. O PPP da escola (DISTRITO FEDERAL, 2019a) destaca ainda a maior participação dos estudantes em atividades culturais, esportivas e científicas, como a realização de uma festa junina da escola para a comunidade, a participação dos estudantes nos Jogos Escolares do DF, Festival de Música da cidade e circuito de ciências.

Em 2018, o Centro de Ensino Fundamental ofertou do 6º ao 9º ano, com cerca de 620 estudantes, distribuídos em 20 turmas, 10 no matutino e as outras no vespertino¹⁵.

Em 2019, ano em que se realizou o levantamento de dados, a escola contava com uma infraestrutura de 11 salas de aula, pátio, laboratório de informática, sala de leitura, quadra poliesportiva coberta, além de espaços destinados aos profissionais da escola, como sala da direção, da orientação educacional, dos professores e de outras atividades administrativas e de suporte ao trabalho pedagógico, com a grande maioria em condições adequadas de uso. A escola conta ainda com duas Salas de Recursos multifuncionais, uma generalista, que atende aos alunos com Deficiência Intelectual, Deficiência Física e Deficiências Múltiplas e outra específica, para estudantes com altas habilidades em Códigos e Linguagens (Artes Visuais),

¹⁴O Programa Educador Social Voluntário é uma iniciativa do Governo do Distrito Federal, que disponibiliza, por meio de seleções simples, profissionais destinados a oferecer suporte às atividades de educação integral, que atuam sob a orientação de um professor titular da escola.

¹⁵ Dados de matrícula e turma por turno e ano de escolarização por instituição educacional. Disponível em: http://www.se.df.gov.br/wp-conteudo/uploads/2018/02/ii_d_nr-m%C3%A9dio-estudantes-fundamental-2018_escola.pdf. Acesso em 26 mai. 2019.

Ciências Naturais e suas Tecnologias e Atividades, prestam-nas quais é prestado atendimento individualizado a esses alunos, bem como às famílias e demais profissionais da escola.

Quanto aos indicadores de eficiência e rendimento da escola, em 2019, a taxa de defasagem foi em média de 22,35%, o que representa 139 estudantes em atraso escolar. No 9º ano do Ensino Fundamental, esse percentual foi de 15,38%, ou seja, 26 estudantes com dois ou mais anos de atraso escolar. Pondera-se que, entre 2015¹⁶ e 2019, o percentual baixou consideravelmente, conforme demonstrado no quadro abaixo.

Quadro 2: Taxa média percentual e número de alunos em defasagem idade-série nos anos finais e no 9º ano do Ensino Fundamental da unidade escolar.

Ano	2015	2016	2017	2018	2019
Percentual no 9º ano	33,97%	32,97%	31,89%	30,91%	15,38%
Nº alunos no 9º ano	71	60	59	51	26
Percentual médio	39,07%	34,94%	31,90%	26,81%	22,35%
Nº alunos total	270	232	201	167	139

Fonte: Elaborado pelo autor com base nos dados do Censo Escolar dos anos de 2015, 2016, 2017, 2018 e 2019. Disponível em: <<http://www.se.df.gov.br/dados-e-indicadores-educacionais/>>. Acesso em 12 Jun. 2020.

Pode-se inferir alguns aspectos desses dados. Em primeiro lugar, são muitos os estudantes que acumulam reprovações em suas trajetórias escolares, evidenciando os desafios com relação à qualidade do processo de ensino-aprendizagem e a necessidade de analisar as condições da educação e de desenvolvimento do trabalho pedagógico que as escolas têm promovido. Isso significa também analisar as condições de vida e de desenvolvimento dos estudantes e suas famílias, tal como do professor tanto em sua formação inicial quanto em sua experiência cotidiana de ensino e as dificuldades que enfrenta no exercício da docência. Pondera-se que, nos últimos anos, a taxa média de defasagem caiu 16,72 %, uma redução substancial, que pode estar associada à organização escolar em ciclos. Destaca-se a queda brusca na quantidade de alunos em defasagem do 9º ano entre os anos de 2018 e 2019, que diminuiu 15,56% em apenas um ano. Assim, uma possível causa para essa queda pode ser explicada considerando que, desde 2016, quando a escola adere à organização em ciclos, a reprovação foi eliminada e, com isso após a saída dos alunos em defasagem idade-série remanescentes do modelo seriado, a taxa caiu. Nesse sentido, partiu-se do pressuposto que a relação professor-aluno foi um dos elementos da organização do trabalho pedagógico que exerceu forte influência sobre a aprendizagem.

¹⁶ Os dados disponibilizados começam no ano de 2015, um ano antes do início da adesão da escola à organização escolar em ciclos, permitindo perceber como esta proposta tem impactado na defasagem idade/ano. Dados obtidos no Censo Escolar do DF. Disponível em: <<http://www.se.df.gov.br/censo-escolar/>>. Acesso em: 13 Jul 2019.

Em 2018, a reprovação fixou-se com média de 4,01%, que representa 25 estudantes, e o abandono, com 2,89%, ou seja, 18 jovens deixaram de frequentar a escola. No 9º ano, a taxa de reprovação fica em 9,76%, 16 estudantes retidos, e o abandono 4,85%, que correspondem a 8 estudantes.

Em termos de média de estudantes por turma, considerando-se o número de atendidos na escola em 2019, com 622 estudantes, distribuídos nas 20 turmas ofertadas, tem-se a média de mais de 31,1 estudantes por turma. Um ponto de análise faz-se quanto às possibilidades de desenvolvimento de estratégias didático-pedagógicas diferenciadas e acompanhamento individual do desempenho dos estudantes em sala de aula por meio de uma relação pedagógica mais próxima.

Apresentam-se algumas informações que situam características da escola com relação aos sujeitos que dela fazem parte, principalmente professores e estudantes. Os dados foram adquiridos a partir da análise do PPP da escola no ano de 2019. O Centro de Ensino Fundamental (CEF) possui uma equipe gestora constituída de diretora, vice-diretora, supervisora pedagógica e um chefe de secretaria. O corpo docente é todo formado por profissionais graduados em licenciaturas, muitos com formação em nível de pós-graduação, correspondente, em 2019, a 63,1% com curso de especialização, 5,26% com Mestrado e 2,6% com Doutorado. A escola ainda recebe visitas itinerantes de uma equipe de apoio à aprendizagem, formada por pedagoga e psicóloga, para o atendimento de todos os alunos diagnosticados com transtornos, e outra formada por profissionais habilitados para o atendimento dos alunos com deficiência auditiva.

Sobre os estudantes, uma parte considerável advém da Cidade Estrutural, uma das regiões com maior desigualdade e vulnerabilidade social do DF, conforme dados da Pesquisa Socioeconômica em Territórios de Vulnerabilidade Social no Distrito Federal, realizada pelo Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Socioeconômicos (DIEESE, 2012), constituindo 38,16% dos atendidos pela escola no ano 2019 (DISTRITO FEDERAL, 2019a). Os outros estudantes são de diversas regiões, tais como Setor de Chácaras Lúcio Costa, Vicente Pires e do próprio Guará. Também ficou constatado que a escola atendeu 91 estudantes com necessidades especiais, entre elas: deficiência física, auditiva, intelectual e múltipla; transtorno global de desenvolvimento/autismo; déficit de atenção; altas habilidades.

3.4 Levantamento dos dados

O levantamento de dados foi realizado na interação dinâmica com o cotidiano da escola, retroalimentando e levando a reformulações constantes no projeto de pesquisa. Os dados obtidos no desenvolvimento do estudo requereram, a todo momento, novas mediações, tanto teóricas quanto metodológicas, de acordo com os desdobramentos da pesquisa a partir da aproximação do campo empírico.

Foram adotados os procedimentos de levantamento de dados: a pesquisa documental; a observação da realidade de aulas; a entrevista semiestruturada com professores e o grupo focal com estudantes.

3.4.1 A pesquisa documental

A pesquisa documental teve como objetivo discutir a relação professor-aluno retratada em documentos e orientações da SEEDF e da escola pesquisada. Essa análise possibilitou identificar em que medida essa relação pedagógica é entendida como uma categoria do trabalho pedagógico e quais são suas implicações para as aprendizagens dos estudantes. Isso porque os documentos que orientam a rede pública de ensino constituem uma valiosa fonte do ordenamento institucional que pode operar sobre essa relação pedagógica, sendo uma primeira aproximação das multideterminações que incidem sobre o objeto. Para tal intento, foram identificados inicialmente como documentos relevantes:

- Currículo em Movimento da Educação Básica - Caderno de pressupostos teóricos (DISTRITO FEDERAL, 2014a) e Caderno de Ensino Fundamental- Anos Iniciais - Anos Finais (DISTRITO FEDERAL, 2018a).
- Regimento Escolar da rede pública de ensino do DF (DISTRITO FEDERAL, 2019).
- Diretrizes Pedagógicas para Organização Escolar do 3º Ciclo para as Aprendizagens (DISTRITO FEDERAL, 2014b).
- Guia Prático – Organização Escolar em Ciclos para as Aprendizagens (DISTRITO FEDERAL, 2018b).
- Projeto Político-Pedagógico da escola pesquisada (DISTRITO FEDERAL, 2019a).

Ressalta-se que, no desenvolvimento da pesquisa, surgiram outros documentos, como as Diretrizes de Avaliação Educacional: aprendizagem, institucional e larga escala (DISTRITO FEDERAL, 2014c), tendo em vista a identificação de novos elementos que complementaram a

análise proposta. Todos os documentos foram analisados a partir de um roteiro estruturado (Apêndice B), com bases nos objetivos e questões norteadoras da pesquisa e a utilização de procedimentos de identificação da temática na sua articulação com o trabalho pedagógico de aula, especificamente no que concerne à relação pedagógica. O PPP (2019) da escola foi analisado desde a fase de levantamento de dados até a conclusão deste relatório. A partir da análise dos documentos que orientam o trabalho pedagógico em sala de aula, foi possível proceder à imersão na escola a partir da observação de aulas.

3.4.2 Observação de aulas

Na investigação de relações interpessoais e pedagógicas no contexto escolar, observar é algo mais refinado e planejado que olhar. De fato, trata-se de perceber um conjunto de características que se articulam para constituir uma realidade complexa e multideterminada. Nesse sentido, tratou-se de observar cada aspecto da relação professor-aluno realizada de modo singular, para perceber sua dimensão universal, considerando a observação da realidade um procedimento central para superar a compreensão fragmentada, particular e imediata da interpretação da realidade para estudar a prática social como uma realidade que é indivisível (TRIVIÑOS, 2015).

Dessa forma, com o objetivo de compreender a constituição da relação professor-aluno na aula de turmas de anos finais do Ensino Fundamental, a observação desempenhou um duplo papel, ao propiciar ao pesquisador o contato direto com o objeto e fornecer o ponto de partida para outros procedimentos de investigação, pois foi a referência da prática social (LAKATOS, 2010). Por isso, realizou-se esse procedimento com base em um roteiro de observação (Apêndice C), que delimitou e orientou os aspectos observados sem, contudo, padronizar e reduzir o olhar do pesquisador.

A observação foi feita individualmente, reportando-se ao roteiro de observação (Apêndice C) e utilizando um diário de campo, para anotações de caráter descritivo e de caráter investigativo-reflexivo. Delimitou-se a observação das aulas com base em dois critérios, vinculados ao objetivo central de pesquisa. Assim, foram observadas as aulas de um professor por área do conhecimento: Linguagens, Matemática, Ciências Naturais e Ciências Humanas. Também ficou definida a observação de aulas no 9º ano do Ensino Fundamental, reconhecendo-se que estudantes desse período escolar já possuem uma maior compreensão sobre sua aprendizagem e vivenciam diversificadas experiências de relação pedagógica, o que foi relevante para a realização do grupo focal.

Admitindo a complexidade do ato de observar, definiu-se a observação não participante, de modo sistemático e estruturado, a fim de evitar a perda da objetividade no envolvimento com a realidade e na vida do grupo (LAKATOS, 2010).

Entendeu-se como importante, para possibilitar a maior naturalidade possível dessa relação pedagógica, não se envolver com as situações nas aulas, buscando captar por essa via como os sujeitos são afetados nas relações com o espaço e com o tempo da aula, os aspectos da linguagem corporal dos sujeitos e os indícios de comportamentos com significado para as interações verbais entre professores e estudantes.

Assim, evitou-se interferir nas aulas, primando pela entrada em sala junto com os estudantes e mantendo-se atento às interações durante o seu desenvolvimento, interagindo minimamente com os estudantes, sem perturbar as atividades. Como a escola se organizava em salas ambiente, os estudantes trocavam delas entre uma aula e outra, o que eventualmente possibilitou interações entre si e com professores.

As observações foram realizadas entre os dias 26 de setembro e 27 de novembro de 2019, perfazendo um total de 33 aulas, que representam 24 horas e 45 minutos, de modo a responder os propósitos da pesquisa, e estruturadas, tendo em vista seu registro, com base em elementos da organização da aula e da relação pedagógica. Por consequência, foram observadas pelo menos oito aulas (6 horas) de cada professor, além de outras participações no cotidiano da escola, as quais não foram contabilizadas, como coordenações pedagógicas e reuniões com a equipe gestora da escola.

Para diversificar o contato com os estudantes, em cada observação, buscou-se uma posição diferente na sala, o que oportunizou observar diversas interações com os estudantes e com os professores. Da mesma forma, foram os momentos de transição entre as aulas e na sala dos professores que, ao longo da pesquisa, possibilitaram diálogos e observações, que, na medida do possível, foram registradas nos roteiros transcritos ao final do dia de observação.

3.4.3 Entrevistas com professores

A entrevista é o encontro de duas ou mais pessoas, a fim de obter, de uma das partes, informações sobre um determinado assunto, por meio de conversação e registro da outra parte. Pode ser considerada uma das principais técnicas da investigação social (TRIVIÑOS, 2015), para captar as opiniões das partes a respeito do objeto, mas indo além, podendo chegar aos motivos e sentimentos que estas manifestam sobre a relação pedagógica professor-aluno.

Tendo em vista as distintas compreensões que os professores podem ter sobre a relação pedagógica, foram realizadas entrevistas com o objetivo de discutir os sentidos e significados constituídos por eles sobre a relação professor-aluno. Para a escolha dos professores entrevistados, foi aplicado um questionário piloto (Apêndice H) no dia 12 de setembro para 137 estudantes de 9º ano do Ensino Fundamental, a fim de identificar os docentes considerados mais notáveis e queridos pelos alunos.

O roteiro da entrevista semiestruturada (Apêndice E) contemplou questões sobre o trabalho pedagógico desenvolvido pelos professores e sobre a relação pedagógica. Sua realização foi mediante autorização expressa, com assinatura de Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Apêndice A), diante da disponibilidade do professor em participar e ter o conteúdo da entrevista gravado.

As entrevistas dos professores foram realizadas entre os dias 28 de outubro e 11 de dezembro de 2019. Foram 4 professores entrevistados, 2 do sexo feminino e 2 do masculino. O procedimento ocorreu na sala de coordenação pedagógica, exceto a do professor de Matemática, que foi realizada em um pátio interno ao lado da sala de coordenação pedagógica.

Os professores foram convidados a conceder voluntariamente a entrevista, o que ficou registrado com o preenchimento de Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Apêndice A). As entrevistas totalizaram 163 minutos e 19 segundos, as quais, em seguida, foram transcritas, totalizando 127 páginas.

O anonimato dos nomes originais foi preservado com a substituição por pseudônimos. Na ocasião do procedimento, foi solicitado aos professores que respondessem um questionário perfil (Apêndice D), que produziu dados gerais sobre os professores, conforme exposto no Quadro 3:

Quadro 3: Caracterização dos professores participantes da entrevista

Componente curricular	Nome (nomes fictícios para preservar a identidade)	Idade	Tempo de magistério	Tempo de trabalho na escola atual	Graduação	Pós-graduação
Ciência Naturais/PD 2	Caroline Nazaré	60 anos	23 anos	1 anos	Licenciatura em Biologia	Não tem
Língua Portuguesa/PD I	Luana Paula	45 anos	15 anos	8 anos	Licenciatura em Língua Portuguesa	Especialização em Gramática
História	Hugo	27 anos	4 anos	4 meses	Licenciatura e Bacharelado. Em História	Não tem
Matemática	Mateus	52 anos	28 anos	2 anos	Licenciatura Ciências e Matemática	Especialização em Geometria e

						Especialização em Meio Ambiente
--	--	--	--	--	--	---------------------------------------

Fonte: Elaborado pelo autor a partir das informações dos questionários perfil (Apêndice D).

Dos quatro professores, apenas o professor de História estava submetido a contrato temporário e trabalhava na escola há apenas 4 meses, o que chamou a atenção, pois foi um dos professores mais indicados pelos estudantes, o que pode estar ligado ao fato de sua recente chegada despertar curiosidade nos estudantes. Além disso, em termos de faixa etária dos professores, os dados mostram certa variação e não haver uma aparente preferência dos estudantes por um perfil etário. Por fim, em termos de gênero, trata-se de dois professores homens e duas mulheres.

Outro aspecto do questionário perfil dos professores diz respeito à realização de cursos associados à relação professor-aluno ou relações interpessoais, os quais foram mencionados pelos professores de Matemática e Língua Portuguesa.

3.4.4 Grupo focal com estudantes

O grupo focal é uma técnica de entrevista em grupo que tem como fio condutor o objeto de pesquisa para delinear a posição de seus sujeitos a partir de uma discussão dialogada. Da compreensão dos estudantes como sujeitos do processo de ensino-aprendizagem, a realização do grupo focal teve por objetivo discutir os sentidos e significados constituídos pelos estudantes sobre a relação professor-aluno.

O grupo focal foi a técnica escolhida, diante da possibilidade de aumentar a representatividade dos estudantes no estudo, que aborda a importância da relação pedagógica para sua aprendizagem. O caráter menos formal e de maior proximidade em relação ao pesquisador, que se desenvolve com essa técnica coletiva, propiciou um clima de maior confiança para o relato dos estudantes. Foram realizados grupos focais nas turmas atendidas pelos professores designados pelos próprios estudantes na pesquisa piloto feita anteriormente às entrevistas. Também foi adotado um roteiro (Apêndice G). Os grupos foram realizados em local e horário combinados com a equipe gestora, para minimizar interferências nas aulas e na organização da escola.

O grupo focal junto aos estudantes foi realizado nos dias 12 e 13 de novembro de 2019 durante o turno escolar. Para minimizar a interferência nas aulas e evitar prejuízos para os alunos participantes, o procedimento foi previamente combinado com a equipe gestora e discutido em coordenação pedagógica com os professores a fim de identificar a melhor data e

os horários para levantamento dos dados nas cinco turmas (A, B, C, D e E) de 9º ano do Ensino Fundamental.

Foram selecionados 6 estudantes de cada turma a partir do interesse manifestado no momento do convite à participação. Buscou-se contemplar um número equilibrado entre meninos e meninas, obtendo-se a participação de 30 estudantes, sendo 17 do gênero feminino e 13 do masculino.

Todos os estudantes foram informados do objetivo de pesquisa e da participação voluntária no procedimento, que foi ratificada pelo preenchimento do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Apêndice A) e do questionário perfil (Apêndice F). Por serem muitos da faixa etária de 14 anos, os estudantes também receberam uma Autorização de participação na pesquisa para a concordância dos pais ou responsáveis (Apêndice I).

O procedimento foi realizado com base em um roteiro de perguntas concernentes ao objeto (Apêndice G), previamente apresentado ao grupo, que foi orientado a responder às perguntas alternando a fala entre os participantes e apresentando o nome antes do início de cada fala, à medida que tivessem interesse em se manifestar. Os grupos tiveram, em média, 30 minutos para responder e as respostas foram gravadas em aparelho celular. O áudio foi transcrito, com a identificação de cada interlocutor por meio de pseudônimo, para preservar a identidade dos estudantes. As gravações totalizaram 146 minutos e 37 segundos, as quais transcritas somaram 66 páginas.

O perfil dos estudantes aponta para uma faixa etária entre 14 e 16 anos. Exceto um aluno, todos vivem com seus pais ou mães. Em termos de moradia, são todos residentes no Distrito Federal, contudo moram em diferentes Regiões Administrativas. Enquanto 11 estudantes alegaram morar no Guará, 6 são moradores da cidade Estrutural, 2 de Vicente Pires e 1 da Ceilândia. Um dado reforça como os estudantes oriundos de regiões de maior vulnerabilidade social têm mais dificuldades no cotidiano escolar: dos três que reprovaram, 1 era morador da Estrutural e outro da Ceilândia, este último estudante com 16 anos de idade e 2 reprovações. Em termos de família, 28 estudantes relataram morar com seus pais e 2 com seus avós.

Considerando que, tanto a entrevista com os professores, quanto o grupo focal com os estudantes, visaram compreender os sentidos e significados constituídos por eles sobre a relação pedagógica, indicou-se como procedimento de organização e sistematização das narrativas os núcleos de significação, que produziram pré-indicadores, indicadores e núcleos de significação.

As narrativas foram trianguladas com os dados obtidos nos outros procedimentos, reconstituindo a totalidade do objeto, pelas diversas perspectivas analisadas.

3.4.5 Análise das narrativas a partir dos núcleos de significação

A análise dos dados das entrevistas com os docentes e do grupo focal com os estudantes objetivou discutir os sentidos e significados constituídos por professores e alunos sobre a relação professor-aluno e as repercussões dessa relação na aprendizagem desses estudantes. A análise teve como referência os núcleos de significação elaborados por Aguiar e Ozella (2006, 2013). Essa opção, amparada em pressupostos histórico-dialéticos, favoreceu a aproximação, na análise, dos significados e sentidos constituídos pelos sujeitos sobre sua realidade, focalizando a relação professor-aluno e suas implicações para a aprendizagem, e possibilitando avançar sobre o que as narrativas¹⁷ dos sujeitos revelam em sua aparência.

Isso significou atenuar as fronteiras entre o que se pensa e diz e o que se sente e, por alguma razão, o sujeito não diz. Refere-se a atenuar porque, mesmo passando da aparência das palavras, nos seus significados literais, para uma dimensão de múltiplas relações, qualidades e contradições que conferem sentido ao que é dito, o sentido é sempre algo de natureza subjetiva e em movimento dinâmico com a realidade, tornando possível somente aproximar-se das zonas de sentido (AGUIAR; OZELLA, 2006).

Dessa forma, a análise das entrevistas teve como ponto de partida os significados para, por meio da interpretação das relações, qualidades e contradições, aproximar-se das zonas de sentido, situadas no contexto histórico e social a que se reportam, considerando as determinações histórico-sociais que permitem a compreensão do significado das narrativas para além do seu sentido literal e formal. Esse processo buscou articular o contexto de fala e as relações entre o pensamento, a palavra e o sujeito, que constituem uma unidade contraditória e repleta de mediações. Desse modo, a análise dos dados das entrevistas e grupo focal combinada com outros procedimentos de pesquisa permitiram o seu aprimoramento e o seu refinamento analítico-interpretativo (AGUIAR, OZELLA, 2006).

Iniciou-se o procedimento de organização e análise dos dados com a leitura das transcrições das quatro entrevistas realizadas com os professores e dos cinco grupos focais dos estudantes de 9º ano do Ensino Fundamental. Nessa primeira leitura, foi possível identificar o

¹⁷ Tomaram-se as narrativas na perspectiva trabalhada de desvelar acontecimentos importantes para as relações inter-humanas e para a significação social do desenvolvimento da vida humana desses sujeitos (LUKÁCS, 1968)

sobressalto de alguns temas e algumas palavras que se articulavam na fala dos sujeitos em relação às condições histórico-sociais que os constituem e suas perspectivas no contexto da narrativa.

As transcrições foram lidas e relidas algumas vezes para se adquirir familiaridade com o conteúdo, com marcações e identificação de temas nas entrevistas dos professores e posteriormente do grupo focal dos estudantes. Esses trechos foram selecionados devido a sua frequência recorrente (repetição de palavras ou reiteração de ideias), à ênfase demonstrada pelo interlocutor, à carga emocional presente e às ambivalências, contradições ou insinuações não concluídas (AGUIAR; OZELLA, 2006). Nesse sentido, o ponto de partida foi a palavra, que se destacou pelo seu significado em relação ao sujeito e ao contexto. Desse modo, foram identificadas as palavras mais relevantes, tendo como parâmetro o problema de pesquisa e a projeção racional que os sujeitos verbalizaram com o significado dessas.

Ao destacar os conteúdos relevantes das narrativas, rejeitaram-se alguns que não se relacionavam aos objetivos da pesquisa e registraram-se os “trechos de fala compostos por palavras articuladas que compõem um significado, carregam e expressam a totalidade do sujeito e, portanto, constituem uma unidade de pensamento e linguagem” (AGUIAR; OZELLA, 2013, p. 309), constituindo os pré-indicadores.

A sistematização dos indicadores se deu pela articulação dos pré-indicadores estabelecidos, pelo critério de similaridade, complementaridade e/ou contraposição, revelando relações, qualidades e contradições que se combinam para formar os indicadores. Tratou-se de um processo de aglutinar tematicamente, captando as relações entre os pré-indicadores. Dessa forma, alguns temas pré-indicados apresentaram um significado muito próximo sobre um determinado tema, mas também apresentaram relações de oposição frente a outros, de modo que a articulação permitiu movimentar os fatores constitutivos da fala, considerando tanto as “condições subjetivas quanto as contextuais e históricas” (AGUIAR; OZELLA, 2006, p. 231) para definição dos indicadores.

Feitos movimentos de análise dos pré-indicadores e de reconstrução contextual com os indicadores, obteve-se o retorno à totalidade, com o movimento de síntese da fala, por meio da reintegração dos indicadores com o enriquecimento de suas múltiplas determinações (AGUIAR; SOARES; MACHADO, 2015), tais como a escola, o sistema de ensino e a organização da sociedade. Assim, a mútua articulação dos indicadores, de modo a evidenciar aspectos singulares da relação pedagógica, cada qual com sua dinâmica interna, produziu os núcleos de significação.

Em vista disso, a opção pelos núcleos de significação se deu pela busca de uma análise que não fosse linear, mas que refletisse um caminho para a apreensão das narrativas em um processo “de idas e vindas que implica tanto num fazer/refazer contínuo do inventário de pré-indicadores como num fazer/refazer contínuo de indicadores e núcleos de significação” (AGUIAR; SOARES; MACHADO, 2015, p. 93). Com isso, esperou-se atingir as zonas de sentido que constituem um nível mais profundo do pensamento dos interlocutores da pesquisa, professores e estudantes.

Embora reverbera sobre a análise e interpretação dos dados, a realização desse procedimento demandou a articulação com a realização da entrevista e a base teórica-metodológica da pesquisa, pressupondo registrar e articular a totalidade dos elementos objetivos e subjetivos que constituem as significações produzidas pelo sujeito. Nesse mesmo sentido, cada dado e significado fez-se compreensível pela relação que guarda entre essa totalidade e o momento singular ao qual foi produzido, permeado por contradições que revelam o movimento do pensamento do sujeito sobre a realidade, que também é dinâmica pois se transforma através da atividade de seus sujeitos.

Os núcleos de significação foram organizados a partir de cada grupo de interlocutores e nomeados de modo a expressar os significados e sentidos dos professores e estudantes no movimento de análise e síntese, conforme apresentados nos quadros 4 e 5.

Quadro 4 - Indicadores e núcleos de significação dos professores

Indicadores	Núcleos de significação
Perspectivas, formação e experiência profissional: a constituição do sentido do professor que faz a diferença	Os sujeitos e suas várias histórias: condições e perspectivas de constituição de sentidos do professor e dos estudantes no processo de formação e humanização
Os estudantes e suas várias histórias: dos sentimentos aflorados, interesses imediatos e pensamento cotidiano às condições de vida, participação da família e a aquisição de hábitos e comportamentos	
Organização didático-pedagógica da aula: complicada combinação de transmissão do conteúdo por meio de recursos, procedimentos e estratégias do professor	O processo didático-pedagógico da aula: da transmissão do conteúdo, acompanhamento individual às mediações, interações e formação de vínculos
Andando entre os corredores: acompanhamento individual, avaliação informal e práticas avaliativas dialógicas	
Interações e mediações na aula: do conteúdo à vida particular e formação de vínculos	
Condições de ensino difíceis comprometem a aula: entre a descontinuidade de políticas, problemas sociais e os limites de tempo-espço	Função social da escola: o papel do professor de mediador dos conhecimentos

Por que é que você está estudando? A organização escolar e o papel do professor de mediação do universo de conhecimentos	em tempos difíceis que comprometem a aula
--	---

Fonte: Elaborado pelo autor a partir da análise das narrativas das entrevistas dos professores e dos pré-indicadores.

Os três núcleos de significação dos professores emergiram dos sete indicadores, que, por sua vez, foram o produto da filtragem e relação entre 21 pré-indicadores, que revelaram temáticas variadas. O núcleo denominado **os sujeitos e suas várias histórias: condições e perspectivas de constituição de sentidos do professor e dos estudantes no processo de formação e humanização** emergiu de dois indicadores que trataram de aspectos da constituição dos sujeitos, sendo um referente às perspectivas, formação e experiência do professor que foram relevantes para a constituição do sentido profissional e o outro sobre os significados que os professores expressaram sobre os estudantes, ressaltando deles os sentimentos aflorados, interesses imediatos e pensamento cotidiano, as condições de vida, a participação da família e a aquisição de hábitos e comportamentos.

O segundo núcleo de significação dos professores, designado **o processo didático-pedagógico da aula: da transmissão do conteúdo, acompanhamento individual às mediações, interações e formação de vínculos**, articulou três indicadores: o primeiro retratou significados referentes à organização do trabalho didático em relação ao conteúdo, o segundo ressaltou a categoria avaliação e o terceiro dispôs sobre as interações e mediações que se desenvolveram na aula e a formação de vínculos.

Um outro núcleo dos professores abordou a **função social da escola, o papel do professor de mediador dos conhecimentos em tempos difíceis que comprometem a aula**, discutindo as significações destes em relação às condições de ensino e os fatores que limitam o desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem, como a descontinuidade das políticas públicas educacionais, os problemas e desigualdades sociais que afetam eles e, sobretudo, os estudantes, nos limites de tempo-espço da aula e da escola, destacando ainda aspectos da organização escolar que reverberam nesse processo de mediação.

Quadro 5 - Indicadores e núcleos de significação dos estudantes

Indicadores	Núcleos de significação
Formação social do estudante: condições de vida, relações afetivas, formação de comportamentos sociais	Formação social dos estudantes: condições de vida, relações afetivas e a formação de comportamentos sociais
Entre a liberdade para a gente conversar e a explicação: interações e a formação de vínculos na mediação pedagógica	Entre a liberdade pra conversar e os modos como eles ensinam: as interações e mediações da relação pedagógica

O modos e meios como eles ensinam: a aula tradicional, recursos didáticos e a combinação de ensino coletivo e individual	
Entre provas, atividades e a avaliação informal: o comportamento e esforço do estudante em questão	Função social da escola e a importância do professor entre o ensinar e o avaliar para fazer com que a gente aprenda
O papel dele é fazer com que a gente aprenda coisas que nossos pais não ensinam: função social da escola e do professor e a organização escolar em ciclos	

Fonte: Elaborado pelo autor a partir da análise das narrativas dos grupos focais com os estudantes e dos pré-indicadores.

Os núcleos de significação dos estudantes emergiram de cinco indicadores, expressão da articulação de 31 pré-indicadores. O primeiro núcleo **formação social dos estudantes: condições de vida, relações afetivas e a formação de comportamentos sociais** tratou de processos históricos desses sujeitos naquilo que se articula à atividade educativa. O segundo núcleo decorreu da conexão entre as interações, a formação de vínculos e o ensino ministrado pelos professores, **entre a liberdade para conversar e os modos como eles ensinam: as interações e mediações da relação pedagógica**. Um terceiro núcleo emergiu das significações sobre a **função social da escola e a importância do professor entre o ensinar e o avaliar para fazer com que a gente aprenda**.

Com os núcleos de cada grupo definidos, foi feita uma articulação final entre os núcleos de significação dos professores e dos estudantes, visando perceber as contradições e as mediações que estes sujeitos expressam sobre a relação pedagógica na sua totalidade e suas interfaces com a aprendizagem, conforme apresentado no Quadro 6.

Quadro 6 - Núcleos de significação dos sujeitos da pesquisa

Professores	Estudantes	Sujeitos (professores e estudantes)
Os sujeitos e suas várias histórias: condições e perspectivas de constituição de sentidos do professor e dos estudantes no processo de formação e humanização.	Formação social dos estudantes: condições de vida, relações afetivas e a formação de comportamentos sociais.	Formação social dos sujeitos e suas várias histórias em uma sociedade alienada
O processo didático-pedagógico da aula: da transmissão do conteúdo, acompanhamento individual às mediações, interações e formação de vínculos.	Entre a liberdade para conversar e os modos como eles ensinam: as interações e mediações da relação pedagógica.	Organização didático-pedagógica da aula: conteúdo forma e as influências na relação professor-aluno
A função social da escola: o papel do professor de mediador dos conhecimentos em tempos difíceis de dar aula.	A função social da escola e a importância do professor entre o ensinar e o avaliar para fazer com que a gente aprenda.	A função social da escola, o papel do professor e do estudante: limites e possibilidades para o trabalho pedagógico

Fonte: Elaborado pelo autor a partir dos indicadores dos professores e dos estudantes.

Cada núcleo foi discutido e articulado com outras informações e referências obtidas da análise documental e das observações das aulas, o que possibilitou reconstituir a relação pedagógica na dinâmica em que ela se desenvolve em sala, apurada à luz da teoria em relação aos seus limites e possibilidades para a aprendizagem dos estudantes, sempre observando as múltiplas determinações sociais, políticas, culturais, institucionais sobre essa relação.

Os três núcleos finais foram apresentados no Capítulo cinco, sendo procedente apresentar o enfoque teórico sobre o objeto. Destaca-se que foi desdobrada uma quarta seção para analisar especificamente como a relação entre professor e aluno repercute na aprendizagem dos estudantes, levantando limites e possibilidades quanto à organização do trabalho pedagógico. A opção por iniciar com a discussão sobre a função social da escola se deu por uma questão de exposição didática, pois não há hierarquia ou ordem entre os núcleos, que se relacionam reciprocamente.

4 A CONSTRUÇÃO TEÓRICA PARA FUNDAMENTAÇÃO DAS ANÁLISES DA RELAÇÃO PEDAGÓGICA PROFESSOR-ALUNO

Neste capítulo, discute-se o referencial teórico para a análise da educação como prática social, na qual indivíduos reproduzem a prática social global, sendo que, ao mesmo tempo, podem refletir sobre ela, criticá-la e transformá-la por meio do trabalho pedagógico mediado na aula. É nesse espaço-tempo fundamental para a aprendizagem escolar que se discutiu a relação pedagógica professor-aluno, objeto desta pesquisa, sendo imprescindível situá-la no contexto de trabalho na sociedade capitalista.

4.1 A relação pedagógica professor-aluno no contexto de trabalho na sociedade capitalista

A relação pedagógica professor-aluno, produzida no encontro singular dos seus protagonistas, expressa a mediação do ensino na aula, sendo, portanto, fundamental para a aprendizagem dos estudantes. A educação escolar é exercida sob múltiplas determinações sociais e pedagógicas a professores e estudantes, numa totalidade de dimensões que se interpenetram – econômicas, sociais, políticas, culturais e históricas –, de forma que essas dimensões se inter cruzam no espaço-tempo escolar, expressando dialeticamente a singularidade dessa prática social específica, bem como a universalidade das formas como os seres se humanizam em determinadas formas de relação social.

Esta construção singular (de cada indivíduo singular) dependente, portanto, de mediações particulares que possibilitem a apropriação e a objetivação do vir-

a-ser humano que está sintetizado e condensado na universalidade do gênero, tornando cada ser singular rico em humanização universal (LAVOURA, 2018, p.11).

O estudo da relação pedagógica em sua complexidade exigiu a adoção de suportes teóricos, metodológicos e epistemológicos que possibilitassem a apreensão dessa realidade no movimento da prática social. Para tanto, antes de buscar compreender essa relação singular entre professores e alunos, foi importante situar as principais determinações que constituem a sociedade na sua forma moderna. Isso remeteu compreender a prática social global que possibilita tanto o desenvolvimento do ser humano quanto o desenvolvimento da sociedade, edificando a escola moderna como uma das principais fontes de socialização dos indivíduos e do conhecimento, nos moldes da ordem capitalista.

As categorizações propostas subsidiaram as análises da relação professor-aluno na escola pública do Distrito Federal pesquisada, na medida em que a aproximação do pesquisador possibilitou direcionar e qualificar as referências teóricas para explicação do objeto, considerando que “as categorias lógicas não são formas primárias que de algum modo são aplicadas à realidade, mas sim, reflexos de situações objetivas na natureza e na sociedade, que devem ser confirmadas na práxis humana” (LAVOURA, 2018, p. 7).

Tendo como premissa o modo de produção que integra a sociedade, impõe-se primeiramente a tarefa de recuperar como as relações sociais estão intimamente ligadas ao modo de organização social no qual “os homens transformam o seu modo de produção e, ao transformá-lo, alterando a maneira de ganhar a sua vida, eles transformam todas as suas relações sociais” (MARX, 2009, p. 125). Com esse intuito, esta seção estrutura-se em três subseções, inicialmente posicionando o trabalho e suas determinações para os seres humanos, para, no segundo momento, abordar o trabalho na sociedade capitalista. A segunda subseção apresenta a escola pública no esteio de desenvolvimento da sociedade moderna, intimamente ligada aos modos de produção social, característicos desse processo. A terceira encerra a seção, estabelecendo o trabalho pedagógico na sua forma distintiva, buscando identificar suas singularidades em dimensões que expressam a complexidade do processo de ensino-aprendizagem que se materializa principalmente na aula, espaço-tempo de relações e interações, sendo a relação pedagógica professor-aluno central.

Inicia-se pelo trabalho, reconhecendo essa atividade como central para o desenvolvimento dos humanos como seres sociais, que produzem sua vida material instituindo, na modernidade, a escola pública, na qual a aula e a relação pedagógica desenvolvem-se.

4.1.1 O trabalho e suas determinações para os seres humanos

A atividade que historicamente distinguiu os seres humanos dos animais, permitindo o domínio da natureza e seu autodomínio para produzir a vida social, é o trabalho. Por meio dele, os indivíduos supriram suas necessidades básicas, permitindo que dedicassem sua vida a outras necessidades, que se incorporam à sua atividade vital, ampliando as possibilidades de existência. “O animal forma-se segundo a medida e a necessidade da *species* a qual ele pertence, já o homem sabe produzir segundo a medida de cada espécie e sabe conferir em toda a parte a medida inerente ao objeto; por isso o homem da forma também segundo as leis do que é belo” (MARX, 2017, p. 201, grifo do autor).

O trabalho mostra-se como possibilidade de desenvolvimento histórico do homem como um ser social, permitindo a atuação na realidade de um modo racional com vistas a produzir resultados projetados, alterando o seu metabolismo com a natureza. “O objeto do trabalho é a *objetivação da vida genérica do homem*, já que ele realmente duplica-se não apenas na consciência, intelectualmente, como também ativamente, e por isso se vê num mundo criado por ele” (MARX, 2017, p. 201, grifo do autor).

Assim, o ser humano “faz da sua própria atividade vital objeto de sua vontade e de sua consciência” (Idem, p. 200), criando uma natureza social. O fato de converter a relação com a natureza pelo trabalho “determina as relações recíprocas entre os homens, isto é, a totalidade da vida humana” (MÁRKUS, 2015, p. 27).

Dessa forma, o trabalho produz o ser humano, possibilitando o desenvolvimento de sua atividade consciente, situada historicamente, que, por meio de instrumentos materiais e mentais, objetivam sua racionalidade, subjetividade e sociabilidade. Nas palavras de Marx:

[...] o homem produz o homem, a si mesmo e ao outro homem; bem como o objeto, que é a atividade direta de sua individualidade e é, ao mesmo tempo, sua própria existência para o outro homem, a existência deste para ele. Do mesmo modo, tanto o material do trabalho quanto o homem como sujeito são, no entanto, o ponto de partida e o resultado do movimento (MARX, 2017, p. 237 e 238).

No desenvolvimento do trabalho como atividade de produção da vida social, a linguagem desenvolveu-se para operar a mediação entre os indivíduos, permitindo abreviar, condensar, comunicar e transmitir a experiência humana em representações sobre fatos, coisas e seres. Nessas atividades, incorporou-se a própria vida social em forma de palavras, que marcam a consciência dos seres humanos.

Os homens são os produtores das suas representações, ideias etc., mas os homens reais, os homens que realizam, tal como se encontram condicionados por um determinado desenvolvimento das suas forças produtivas e pelas relações que a estas correspondem até as suas formações mais avançadas (MARX; ENGELS, 2009, p. 31).

As objetivações dos seres humanos vão sendo, assim, retratadas historicamente, agregando a experiência social em forma de expressões, que se ligam dialeticamente aos modos de produção material, mas constituem-se em produção não-material¹⁸. As expressões filosóficas, artísticas e científicas sintetizam a história humana (DUARTE, 2016), despertando, além da apreensão mental da realidade humana em determinado estágio de desenvolvimento histórico-social, o desenvolvimento das funções superiores do ser humano (MARTINS, 2013).

As produções voltadas ao domínio do próprio homem em seu pensamento e da sociedade forjaram a filosofia e um conjunto de produções destinadas à simbolização e representação da realidade que agregam o campo das artes. Essas objetivações, decorrentes do desenvolvimento humano, não encerram as objetivações e produções do gênero humano, que incluem inúmeras outras como a religião, o direito, a política e o próprio Estado. Contudo, a filosofia, a arte e a ciência constituem a base fundamental para superação dos limites imediatos e cotidianos da realidade, ampliando as possibilidades do ser social no seu processo de “vir a ser”, numa sociedade na qual a vida de muitos se reduz à luta pela sobrevivência e a de outros se reduz ao “sentido do ter” (MARX, 2017).

Contudo, a sociedade capitalista é a forma mais complexa de intercâmbio entre o ser humano e a natureza e entre os seres humanos. A partir do desenvolvimento desse modo de produção, os seres humanos passam cada vez mais a depender uns dos outros, o que os conduz a relações sociais cada vez mais diversificadas e complexas, acompanhando o próprio desenvolvimento das forças de produção.

Assim, o desenvolvimento capitalista se edifica sobre a contradição entre os que efetivamente produzem os bens materiais e imateriais necessários à vida social – os trabalhadores –, dedicando sua força de trabalho à obtenção desses bens, e aqueles que dirigem

¹⁸ A produção imaterial diz respeito ao conjunto de objetivações e exteriorizações humanas que atuam no sentido de produzir a existência humana no seu estágio de desenvolvimento, além do que é necessário diretamente à sobrevivência. Em outras palavras, “trata-se aqui da produção de ideias, conceitos, valores, símbolos, hábitos, atitudes, habilidades. Numa palavra, trata-se da produção do saber, seja da natureza, seja do saber sobre a cultura, isto é, o conjunto da produção humana” (SAVIANI, 2013, p. 12).

esse processo para concentração e ampliação de capital, que os permite inserirem-se de modo privilegiado na realidade¹⁹.

Como esses dirigentes detêm os meios de produção e o poder econômico, estes também dirigem a estrutura jurídico-política e cultural conforme seus interesses, reforçando a lógica particular de dominação como conteúdo e forma histórica-universal para todos os seres humanos.

Mas no longo período da história social, marcado pela divisão das sociedades em classes antagônicas, as relações de produção existentes entre as classes fundamentais caracterizaram-se pela divisão social do trabalho, acarretando que a objetivação do ser humano e a apropriação dos resultados dessa objetivação ocorressem sob formas que impediram que a totalidade da riqueza material e não material fosse posta a serviço da realização e do desenvolvimento da totalidade dos seres humanos (DUARTE, SAVIANI, 2012, p. 21).

Historicamente, o desenvolvimento de diferentes fases de divisão do trabalho, associado às formas de propriedade, constituiu determinadas formas de relações entre os homens, chegando à forma de propriedade privada e relações alienadas, que caracterizam o atual modo de produção (MARX; ENGELS, 2009). O processo de produção, reprodução e transformação social validou formas e conteúdos historicamente determinados que expressam as perspectivas de existência humana, a partir das formas como os indivíduos produziram e produzem sua vida, sua consciência e se organizam em sociedade, desde o modo de produção tribal, passando pelo comunal, feudal, até atingir o modo de produção capitalista²⁰.

Sob a vigência dessas relações sociais de produção, o que deveria constituir a força motivadora vital de cada ser humano, o trabalho, passa a ser meio de subsistência em troca de um salário, que não representa o valor do que produziu, tampouco uma possibilidade digna de

¹⁹ Compreende-se o antagonismo de classes na sociedade capitalista fundada sobre esta relação fundamental, reconhecendo que o desenvolvimento histórico deste modo de produção produz diferentes arranjos, grupos e classes sociais.

²⁰ Apresentam-se as afirmações com base em Marx e Engels (2009), que explicitam as diferentes fases de desenvolvimento da divisão do trabalho, fundada em correspondentes formas de propriedade até o modo industrial de produção capitalista, que se desenvolve sob a propriedade privada e as relações de trabalho alienado. O capitalismo surge quando o processo de produção se fundamenta na troca de produtos em forma de mercadorias, em que o trabalhador, não tendo como produzir o necessário para sobreviver, é obrigado a se vender como força de trabalho para o proprietário dos meios de produção. Nesta relação, o trabalhador recebe somente uma fração de seu trabalho e o valor excedente da sua produção fica para o proprietário capitalista em forma de mais valia. De modo que, no capitalismo, o processo de produção passa a ser orientado para o aumento e concentração de capital, que é propriedade de uma pequena classe, que dirige os meios de produção e explora os trabalhadores, que formam outra classe, num processo de subordinação do trabalho ao capital. Como explica Marx: “A produção capitalista não é apenas produção de mercadorias, ela é essencialmente produção de mais valia. O trabalhador não produz para si, produz para o capital. Por isso não é mais suficiente que ele produza. Ele tem de produzir mais valia”. (MARX, 1984, p. 584).

existência. A divisão social do trabalho e o controle das esferas e processos de trabalho voltam-se para a obtenção de lucro, e não para a satisfação do conjunto dos seres humanos. As relações de produção provocam o estranhamento do indivíduo em relação ao trabalho, visto que

[...] o objeto que o trabalhador produz, o seu produto, coloca-se frente ao trabalho como um ser *estranho*, como um *poder independente* frente aos produtores. O produto do trabalho é o trabalho que se fixou em um objeto, que se tornou objetivo, ele é a *objetivação* do trabalho. [...] Essa realização do trabalho aparece na economia nacional como *desrealização* do trabalhador, a objetivação como *perda do objeto e servidão ao objeto*, a apropriação como *alienação*, como *desposseção* (MARX, 2017, p. 192, grifos do autor).

Assim, o homem produz sua vida assentado na contradição entre a objetivação e a alienação, “à medida que o trabalho alienado arrebatado do homem o objeto de seu trabalho, ele arrebatou-lhe sua *vida genérica*, sua verdadeira objetividade genérica e transforma sua vantagem perante o animal em desvantagem, pois lhe é retirado o seu corpo inorgânico, a natureza” (MARX, p. 201, grifo do autor).²¹

O estranhamento do trabalhador gera uma tendência a uma existência alienada, que limita suas capacidades à lógica da reprodução do capital e legitimação dos valores dominantes, estreitando seu desenvolvimento, uma vez que

[...] em relação *ao indivíduo*, o trabalho perde sua qualidade de autoatividade, deixa de servir ao desenvolvimento multifacetado do agente e não desenvolve livremente suas habilidades. Ao contrário, quanto mais a divisão do trabalho é desenvolvida, o trabalho torna-se cada vez mais uma atividade externa e coagida, resultando na deformação unilateral do indivíduo trabalhador (MÁRKUS, 2015, p. 114, grifo do autor).

Dessa forma, a vida humana se desenvolve entre a humanização e a desumanização, na qual as relações de produção deixam de visar a satisfação das necessidades humanas e passam a se orientar em torno da propriedade privada e da divisão social do trabalho, que impedem o desenvolvimento do ser humano como um ser social livre, consciente e universal (MARKUS, 2015). O caráter mediado do trabalho concorre para que o ser humano desenvolva suas necessidades de acordo com o processo histórico de reprodução social, produzindo “carências

²¹ O desenvolvimento histórico-social dos homens propiciou o desenvolvimento de uma natureza humana visto que a partir do trabalho como uma atividade teleológica direcionada “à satisfação de múltiplas necessidades humanas, mas - principalmente, por conta de essa atividade, uma vez ultrapassado o estágio mais primitivo. [...], o desenvolvimento histórico substituiu o meio natural por um *meio sociocultural* que é o resultado da atividade produtiva de gerações passadas e da presente, e os elementos que incorporam as habilidades humanas que representam as objetivações das forças essenciais do homem” (MÁRKUS, 2015, p. 30, grifos do autor).

sociais, que são elas próprias produto de um desenvolvimento histórico e resultado de um progresso anterior da atividade material produtiva” (MARKUS, 2015, p. 37).

O trabalhador, tendo que viver somente para trabalhar, deixa de incorporar o conjunto de objetivações humanas que foram sintetizadas no desenvolvimento histórico-social da humanidade, gerando um abismo entre a existência humana e as possibilidades de ampliar e aprofundar sua essência, visto que o “trabalhador tem o azar de ser um capital vivo, e, portanto, que tem necessidades, que a cada instante em que não trabalha perde os seus juros e com isso a sua existência” (MARX, 2017, p. 211).

Por isso, esta forma de produção concorre para a desumanização, provocada pelos que exploram a força de trabalho, as elites dominantes, mas também pelos trabalhadores, que vão se desumanizando em condições de pressão por produção num ambiente que estimula socialmente o individualismo e a competitividade, dado que

[...] a propriedade privada nos fez tão tolos e unilaterais que um objeto só é nosso se o tivermos, portanto, se existir como capital para nós, ou se for diretamente possuído, comido, levado pelo nosso corpo, [...] e a vida, a que servem de meio, é a vida da propriedade privada: trabalho e capitalização (MARX, 2017, pp. 241- 242).

Como o consumo tem caráter imediato, a subjetificação das coisas produz no indivíduo a sensação de vazio existencial e sentimento de impotência em relação à vida, que, diante de relações sociais desumanizadas, torna-se ansiedade e solidão, o que marca a sociedade moderna em sua forma atual²². Nesse sentido, todas as esferas e instituições sociais são reciprocamente determinadas pela forma como a vida social é produzida.

Por isso, a relação de exploração e alienação que sustenta esse modo de produção reflete no seu aspecto contraditório para todas as esferas do ser, repercutindo sobre o controle político do Estado²³ e sobre a direção cultural da sociedade²⁴.

²² De acordo com Almeida (2014): a depressão, como quadro patológico, ocorre quando recorrentemente o indivíduo deprimido sente-se triste, desamparado, desanimado ou abatido. Podem ainda ocorrer perda de interesse por atividades como passatempos, contatos sociais ou desporto. No caso dos estudantes, relatam-se baixa de rendimento acadêmico ou apresentação de comportamentos estranhos ao indivíduo: desleixo do cuidado pessoal, isolamento, intoxicação alcoólica recorrente, entre outros. De modo que a depressão é uma doença altamente prevalente e devastadora para as pessoas, sendo atualmente uma das maiores causas de incapacidade dos indivíduos.

²³ Ainda segundo Marx e Engels: “as condições de domínio de uma determinada classe da sociedade, cujo poder social, decorrente de sua propriedade, tem a sua expressão *prático*-idealista na respectiva forma de Estado” (2009, p. 56).

²⁴ O movimento de disputa pela direção cultural e política da sociedade é amadurecido por Antonio Gramsci, sob a denominação da categoria Hegemonia. Segundo Alves (2010, p. 74): “Gramsci afirma que é muito comum um determinado grupo social, que está numa situação de subordinação com relação a outro grupo, adotar a concepção do mundo deste, mesmo que ela esteja em contradição com a sua atividade prática. Ademais, ele ressalta que esta concepção do mundo imposta mecanicamente pelo ambiente exterior é desprovida de consciência crítica e

Os indivíduos que constituem a classe dominante também têm, entre outras coisas, consciência e daí que pensem, na medida, portanto, em que dominam como classe e determinam todo o conteúdo de uma época histórica, é evidente que o fazem em toda a sua extensão e, portanto, entre coisas, dominam também como pensadores, como produtores de ideias, regulam e produção e a distribuição das ideias do seu tempo; que, portanto, as suas ideias são as ideias dominantes da época (MARX; ENGELS, 2009, p. 67).

Nesse sentido, a Educação se encontra no cerne da contradição entre promover a humanização dos indivíduos pela via da socialização dos conhecimentos produzidos pelo gênero humano, decorrentes das objetivações historicamente desenvolvidas, ou reproduzir os valores e conhecimentos dominantes que sustentam as relações de produção existentes como uma lógica natural e eterna. Como discute Cury (1985, pp. 53-54), “por isso, a hegemonia na sua relação com a educação ganha um papel relevante, já que se trata de uma direção ideológica e política das classes dominantes sobre as demais”.

O processo de alienação e controle ideológico da Educação entra em choque com sua finalidade precípua de promover a formação humana, visto que

[...] o próprio processo de acumulação e concentração gera uma série de tensões, que desafiadoramente impõem ao Estado a função de manter um certo equilíbrio político e uma forma de harmonia social que satisfaçam certos interesses das classes dominadas, desde que se mantenham nos limites permitidos pelas classes dominantes. [...] o jogo dessa função contraditória preside a administração, a alocação dos bens e serviços públicos, e a função técnica e política da educação (CURY, 1985, p. 55).

A superação da alienação do trabalho e da propriedade privada só pode ser alcançada pela organização e atividade dos trabalhadores e daqueles dominados pela força do capital em todos os seus âmbitos de inserção de vida social, nas suas consciências e nos seus sentidos para a transformação radical dessa forma de produção. Ser humano significa refletir sobre como a sociedade tem se desumanizado, atuando criticamente naquilo que a desumaniza e fragmenta a realidade e o conhecimento, reposicionando a prática social para a problematização e superação das condições que sustentam essa ordem social.

Indubitavelmente a questão se coloca como recuperar a atividade como práxis social, entendendo a interconexão da atividade prática com a atividade teórica, que recompõe a unidade do trabalho intelectual e manual, repercutindo decisivamente na prática social, pois, como

coerência, é desagregada e ocasional. Dessa adoção acrítica de uma concepção do mundo de outro grupo social, resulta um contraste entre o pensar e o agir e a coexistência de duas concepções do mundo, que se manifestam nas palavras e na ação efetiva”.

afirma Gramsci (1986, pp. 51-52), “a identificação da teoria e prática é um ato crítico pelo qual se demonstra que a prática é racional e necessária ou que a teoria é realista e racional”.

Uma das formas de atuar no sentido de possibilitar a transformação da realidade é pela construção de uma lógica humanizada e emancipadora de relação social na escola. As contradições que marcam historicamente e de modo singular a realização da aula e sua relação pedagógica podem ser recuperadas com a análise do desenvolvimento da escola pública.

4.1.2 A escola pública: do *Ratio Studiorum* à refuncionalização

A existência da educação é muito anterior ao capitalismo. O processo de desenvolvimento histórico do ser humano como um ser social, tendo o trabalho como categoria central, propiciou a separação da educação como uma atividade humana específica. Saviani explica que:

[...] no ponto de partida a relação entre trabalho e educação é uma relação de identidade. Os homens aprendiam a produzir sua existência no próprio ato de produzi-la. Eles aprendiam a trabalhar trabalhando. Lidando com a natureza, relacionando-se uns com os outros, os homens educavam-se e educavam as novas gerações. A produção da existência implica o desenvolvimento de formas e conteúdos cuja validade é estabelecida pela experiência, o que configura um verdadeiro processo de aprendizagem (SAVIANI, 2007, p. 154).

De forma que a relação pedagógica está no cerne da atividade educativa, no qual os seres humanos se relacionavam para transmitir a cultura no âmbito das atividades de produção social. Nesse sentido, a direção da Educação coincidiu originalmente com as necessidades humanas para sua vida. Entretanto, essa afirmação “não pode ignorar o fato de que a relação educativa, até a época medieval, se impusera, sobretudo, como uma relação não sistemática que envolvia um educador, de um lado, e um educando, de outro” (ALVES, 2017, p. 396).

A emergência histórica da separação entre trabalho e educação decorre do desenvolvimento histórico-social, que, por sua vez, conduziu a divisão social do trabalho, levando à apropriação privada da terra, principal meio de produção²⁵. Esse processo principiou o surgimento dos seres humanos em posições sociais antagônicas. “Configuram-se, em

²⁵ Chama-se a atenção para a determinação da produção da vida material, sem deixar de reconhecer a complexidade do surgimento da escola pública relacionada às transformações econômicas, sociais, políticas e históricas que formatam a sociedade moderna, tendo como bases o humanismo, o racionalismo, o declínio do feudalismo e as reformas protestantes, que revolucionam as concepções dos indivíduos sobre a propriedade, sobre a religião, sobre o conhecimento, sobre a moral e, por conseguinte sobre o estado e a educação.

consequência, duas classes sociais fundamentais: a classe dos proprietários e a dos não-proprietários” (SAVIANI, 2007, p. 155).

Esse antagonismo entre os seres humanos possibilitou a um determinado grupo de pessoas poder viver sem trabalhar, podendo viver do trabalho alheio, o que permitiu o surgimento da Educação já na Antiguidade, voltada para a aristocracia, embora se mantivesse paralelamente um processo de formação no âmbito da atividade vital dos seres humanos que não tinham propriedades, os escravos e serviçais.²⁶ Essa passagem foi a marca distintiva da divisão da Educação conforme as classes: “a primeira, centrada nas atividades intelectuais, na arte da palavra e nos exercícios físicos de caráter lúdico ou militar. E a segunda, assimilada ao próprio processo de trabalho” (SAVIANI, 2007, p. 155).

O processo de institucionalização da Educação coincide, portanto, com a divisão da sociedade em classes, designando-a como uma forma específica que se distinguiu da atividade produtiva, aprofundando a divisão de trabalho (SAVIANI, 2007). Aí reside a origem da escola. Como explica Saviani: “desde a Antigüidade, a escola foi-se depurando, complexificando, alargando-se até atingir, na contemporaneidade, a condição de forma principal e dominante de educação, convertendo-se em parâmetro e referência para aferir todas as demais formas de educação” (Idem, p. 156). De forma que até a época feudal, a Educação se desenvolveu predominantemente como uma prática acessória, que não atingia a maior parte dos seres humanos, e de natureza individual, sendo transformada na decomposição desse modo que se fundava sob a “pequena cultura agrícola e a indústria artesanal” (MARX; ENGELS, 2009, p. 29).

A tradição pedagógica, especialmente no caso do Brasil, remonta ao *Ratio Studiorum*²⁷, que representa a hegemonia da Companhia de Jesus no início do processo de escolarização nacional. As regras desse plano influenciaram substancialmente a pedagogia tradicional, dada

²⁶ Como explica Alves (2017, pp. 396-404): “a comunidade primitiva essa foi, por excelência, a relação entre qualquer membro das gerações adultas com cada elemento das novas gerações. Frisando, essa foi a relação da criança e do jovem com um adulto, não necessariamente o pai ou a mãe, enquanto aprendia a coletar frutos e raízes, a caçar, a pescar, a lavar a terra, a conservar e preparar alimentos”.

²⁷ O *Ratio Studiorum* é um documento de referência religiosa, que marca a institucionalização da escola no Brasil. Instituído pela Companhia de Jesus para todos os colégios da Ordem em todo o mundo, o plano geral de estudos conhecido pelo nome de *Ratio Studiorum*, foi publicado em 1599, expressando a hegemonia político-econômica da Igreja católica na Europa, em oposição à Reforma protestante, o que permitiu sua adoção pelos jesuítas nos primeiros colégios brasileiros. Com o objetivo de uniformizar a organização e o funcionamento dos colégios, inaugurando a divisão dos alunos em classes, a realização de exercícios pelos alunos e mecanismos de incentivo ao trabalho escolar, o *Ratio Studiorum* fixou 467 regras “cobrindo todas as atividades dos agentes diretamente ligados ao ensino” (SAVIANI, 2013, p. 55).

sua abrangência e grau de detalhamento, que se tornaram convenientes com a massificação da escola pública no Séc. XX²⁸.

Se, do ponto de vista pedagógico, localiza-se o *Ratio Studiorum* como uma das grandes referências inspiradoras da organização da escola moderna, na vertente religiosa, reconhece-se que o ideal da escola para todos, onde seria possível ensinar tudo a qualquer pessoa, localiza-se em João Comenius, com a *Didática Magna* do Séc. XVII, podendo, portanto, ser considerado o “pensador que concebeu a moderna organização escolar” (ALVES, 2010, p. 53).

O esforço de instrumentalizar a questão metodológica da Educação marca o início da formulação pedagógica naturalista e humanista no Ocidente. De modo que a escola, na sua forma moderna, encontra suas bases no processo de transformação da organização artesanal para o modo de organização manufatureira que introduziu na atividade educativa “a divisão do trabalho, com a decorrente especialização e simplificação de suas funções” (SAVIANI, 2010, p. 14).

Decorrente das transformações em relação à organização artesanal do trabalho, em plena decomposição, a escola pública incorporou, em termos de organização, as determinações do modo manufatureiro. Contudo, só foi levada ao plano de política nos estados, de caráter obrigatório, laico, gratuito e universal, quando se associou à burguesia no processo de luta pela direção política e cultural no processo de expansão da produção industrial e consolidação dos estados modernos pautando a formação do cidadão. O sentido da educação pública, embora associado à ideia de igualdade entre os seres humanos, só se efetiva quando as condições sociais, econômicas e políticas estavam fundadas em relações de produção que demandavam uma formação escolar. Como afirma Saviani (2007, p. 159): “se a máquina viabilizou a materialização das funções intelectuais no processo produtivo, a via para objetivar-se a generalização das funções intelectuais na sociedade foi a escola”.

Com a ampliação da indústria e a progressiva especialização e desenvolvimento tecnológico, a educação pública foi levada à universalização, visando preparar o trabalhador para os conhecimentos que os permitissem operar as máquinas e instrumentos de trabalho, mas também conformar valores e normas, tendo como norte a formação de um sujeito público como cidadão. Historicamente, o afastamento das crianças do trabalho elevou a necessidade de instituições que dessem conta desse contingente, que se transformou “numa instituição social

²⁸ Alves (2017, p. 48) explica que o *Ratio Studiorum* é fundamental para a compreensão do desenvolvimento do trabalho didático no Brasil porque expressa o antagonismo entre a escolástica e a escola moderna que foi “a tensão estabelecida pela disputa entre esses dois polos no interior da sociedade feudal entre a nobreza e o clero católico, de um lado, e a burguesia, de outro. Esta última, cada vez mais claramente, manifestava, pelos mais diferentes meios, sua contestação à ordem social que queria ver superada”.

que prometia atender, além dos filhos capitalistas, também aos filhos recém-desempregados dos trabalhadores” (ALVES, 2001, p. 150).

No âmbito da sociedade burguesa, a escola pública foi universalizada sob a influência dos modos de produção que impuseram a formação de uma força de trabalho compatível com esse o processo de desenvolvimento histórico-social e dos valores relativos à ordem existente, deixando de ser uma instituição prioritariamente para os filhos da burguesia e de funcionários do estado para atender os trabalhadores²⁹.

Portanto, a escola pública moderna guarda a contradição dessa forma de organizar a sociedade. Entre moldar (deformar) os seres humanos como força de trabalho, preparando-os para a ordem social nos termos das relações de produção, e formar esses indivíduos como seres humanos, dotados da herança histórico-cultural da humanidade, o que os possibilita não só compreender essa realidade, mas, sobretudo, transformá-la, visto que “romper com a lógica do capital da área da educação, equivale, portanto, a substituir as formas onipresentes e profundamente enraizadas da internalização mistificadora por uma alternativa concreta abrangente” (MÉSZÁROS, 2008, p. 47).

De ponto de vista objetivo, a escola pública cria as condições materiais para a elevação da formação dos seres humanos, que, relacionada à divisão social do trabalho, aumentaram a produtividade, superaram formas desgastantes e morosas de trabalho e possibilitaram a diminuição da jornada de trabalho, que, por sua vez, liberou tempo para que os trabalhadores pudessem se dedicar a outras atividades, como lazer, cultura ou política.

Mesmo perante essas conquistas, a forma capitalista de produção converte o desenvolvimento tecnológico e a divisão e simplificação social do trabalho em desemprego e intensificação do ritmo de trabalho, além da exploração e alienação dos trabalhadores, visto que suas condições não lhes permitem desenvolverem suas capacidades, enquanto as longas e estafantes jornadas de trabalho não lhes dão tempo para acessarem os meios de satisfação de suas necessidades, ressaltando a tônica de que o capital, para se ampliar, desvaloriza a força de trabalho, demandando uma formação que reproduza as relações sociais de produção sem pôr em evidência sua incorrigível contradição.

²⁹ Como atesta Alves (2001, p. 152): “o dualismo que marcava a escola burguesa, produzida no final do século XVIII e primeira metade do Séc. XIX por pedagogos como Pestalozzi, Filangieri, Basedow e Herbart, também se revelava superado em face do novo estágio do desenvolvimento das forças produtivas. Esses pedagogos, depois de terem reconhecido a existência das classes sociais, justificaram a criação de dois tipos de escolas, que refletiam e reforçavam, ao mesmo tempo, a estratificação social. [...]. Porém, ao final do século XIX, ia ficando cada vez mais evidente que as escolas de caráter profissionalizante, a exemplo das escolas de artes e ofícios, vinham se tornando obsoletas diante do desenvolvimento tecnológico e simplificação crescente do trabalho”.

A lógica da produtividade, em busca de expansão e acumulação, avança sobre a educação nos últimos 50 anos do Séc. XX, buscando a objetivação fabril do trabalho pedagógico. Sob os princípios de racionalidade, eficiência e produtividade, a escola passa a ser condicionada por métodos e pelo controle dos procedimentos e instrumentos de organização do trabalho pedagógico, que, sob a forma da pedagogia tecnicista, apresentam-se como obstáculos para que esta se desenvolva na perspectiva da formação humana para todos.

Evidenciando os princípios de expansão da sociedade capital, entra em cena, a partir da década de 1970, o neoliberalismo, atacando as políticas sociais e o Estado de Bem-estar, como maneira de oferecer uma explicação plausível às suas crises estruturais. Assim, acentua-se a supremacia da propriedade privada e do mercado como mecanismo de alocação de recursos, distribuição de bens, serviços e rendas, sendo considerado, portanto, a lógica do capital como a aparente matriz da riqueza, da eficiência e da justiça entre os homens (MORAES, 2002).

Nesse cenário, assume-se o discurso do fracasso do Estado e, como parte dele, da escola pública. Com a dominância da lógica de mercado, a escola pública passou a sofrer com os tensionamentos da mercantilização, sob a forma da oferta educacional, com aumento das matrículas nas instituições privadas, financiadas com recurso público, com mecanismos de privatização da gestão pública da educação, como a subordinação da gestão a programas e instrumentos adquiridos do setor privado, e, com isso, com a própria concessão do currículo e dos materiais didáticos ao setor privado, conformando os meios de ensinar, o professor e as escolas (ADRIÃO, 2018).

Mais recentemente, na década de 1990, sutis e sucessivos momentos de retomada de ideais anteriores, de maneira recontextualizada, formam perspectivas produtivistas e neotecnicistas de educação, que se tornam hegemônicas. Com a refuncionalização, essas perspectivas visam manter a Educação desarticulada de suas determinações histórico-sociais, adquirindo novas feições, frente às novas formas de organização do trabalho com a introdução de tecnologias (FREITAS, 2004).

Sob discursos de democracia e participação no interior das escolas, essas perspectivas passam a ideia “de que o professor deve ter autonomia, que a administração deve ser descentralizada, participativa, no entanto, este processo ‘democrático’ deve servir a interesses centralizados e não aos interesses dos professores, alunos ou das classes populares” (FREITAS, 2004, p. 95). Assim, têm sido apresentadas expressões sob os prefixos “neo” e “pós”, como “neoconstrutivismo”, “neotecnicismo” e “pós-construtivismo” (SAVIANI, 2012).

Sem esgotar os fatores que influenciam diretamente a Educação e a escola, ressalta-se a força que exercem sobre a educação escolar em relação às suas funções, formas de organização e concepções. De forma mais específica, esses fatores moldam a prática social realizada cotidianamente por professores, a partir da presença de estudantes, por meio do trabalho pedagógico.

4.1.3 De que trabalho pedagógico falamos?

Para compreender a singularidade do trabalho pedagógico, partiu-se da compreensão das determinações do trabalho como atividade ontológica do ser social e do processo de estranhamento e alienação, nas condições de relação de exploração do modo de produção capitalista.

Apesar de o ser humano não se encerrar no trabalho, desconsiderar o modo pelo qual se produz sua vida inviabiliza qualquer compreensão do ser humano e da sociedade, bem como da relação pedagógica constituída em sala de aula. Dessa determinação recíproca, o trabalho pedagógico comporta a especificidade que o distingue no âmbito da produção social não material como atividade formativa intencional, sistemática e planejada.

O professor desenvolve sua atividade teleológica e transformadora no trabalho pedagógico. No trabalho pedagógico, o professor realiza o sentido precípua da escola de socialização do conhecimento para a formação de seus estudantes. Os estudantes, embora não sejam ainda trabalhadores por ofício, estão sendo paulatinamente preparados para tal e são inseridos nessa lógica de organização da escola, que supõe uma lógica institucional de trabalho.

Trata-se de compreender que os domínios econômicos, histórico-sociais, político-jurídicos, organizacionais e culturais convergem para a determinação de uma relação social específica na educação escolar, que carrega as determinações da dinâmica social moderna, moldada pelas relações sociais de produção. A escola atua no sentido de formar os indivíduos como seres humanos, visto que “ele não nasce sabendo produzir-se como homem. Ele necessita aprender a ser homem, precisa aprender a produzir sua própria existência” (SAVIANI, 2007, p. 154).

Desse modo, embora repouse sobre uma base material da qual se nutre, a Educação constitui um campo de produção imaterial haja vista sua atividade não constituir uma mercadoria com materialidade objetiva³⁰. Pelo contrário, pela natureza social da Educação, sua

³⁰ Apoiado em Saviani, Duarte (2011, p. 44) explica que os produtos da atividade humana possuem objetividade social, sejam eles produtos materiais ou ideais, de forma que o trabalho nem sempre produz objetos materiais, mas

efetivação depende da presença de professores e alunos para materializar um processo de produção e consumo de conhecimentos para a aprendizagem. Assim constitui-se uma unidade na qual professores e alunos produzem e consomem no mesmo ato o conhecimento na aula. Em se tratando de educação escolar, sem alunos não há aprendizagem tal como sem professores não há ensino. À vista disso, situa-se a especificidade do trabalho pedagógico em “todo o trabalho cujas bases estejam, de alguma forma, relacionadas à Pedagogia, evidenciando, portanto, métodos, técnicas, avaliação intencionalmente planejadas e tendo em vista o alcance de objetivos relativos à produção de conhecimentos” (FERREIRA, 2010, p.1).

Portanto, é no trabalho pedagógico que o professor se objetiva como ser humano. Aqui cabe diferenciar algumas acepções que vêm sendo adotadas no campo da Educação e que provocam alguma confusão, como trabalho escolar, trabalho docente, trabalho educativo, trabalho educacional e trabalho didático. Nesse sentido, “ao analisar essas referências, observa-se certa superficialidade acerca dos sentidos de trabalho pedagógico como categoria central, quando se debate sobre quem são os professores e qual o trabalho que realizam” (FUENTES; FERREIRA, 2017, p. 723). Todos esses conceitos, embora submetidos à lógica do trabalho, têm abrangências e distinções que merecem ser observadas, visando situar a singularidade da relação professor-aluno, na íntima articulação com o processo de ensino-aprendizagem que é desenvolvido na aula.

Entende-se inicialmente que o trabalho escolar é aquele que envolve todos os profissionais e todos os processos realizados no interior da escola. Desse modo, há aspectos administrativos, organizacionais e institucionais da escola que, embora não tenham interface direta com o processo de ensino-aprendizagem desenvolvido em sala de aula, influenciam-no. Com o foco específico no trabalho do professor, o trabalho docente refere-se à docência como uma prática social de caráter diferenciado que exige competências profissionais variadas, relacionadas à especificidade da escola como atividade interativa. Nessa acepção, a organização do trabalho docente é concebida como “uma forma de trabalho sobre o humano, um trabalho interativo, no qual o trabalhador se relaciona com seu objeto sob o modo fundamental de interação humana, da face a face com o outro” (TARDIF; LESSARD, 2014, p. 275).

Aceitando a ideia de que o trabalho do docente diz respeito ao trabalho do professor em sua atividade de docência, o que pode ser na escola, mas também além dela, englobando ainda

se submete à produção de mais valia, conforme as relações de produção, podendo ser, portanto uma atividade produtiva, mesmo fora do campo de produção material. De modo que no caso da educação, no processo de produção do conhecimento nos alunos, “o valor da mercadoria existe objetivamente, mas não tem nenhum átomo de matéria. Trata-se de uma objetividade social, que é distinta de materialidade”.

todos os processos administrativos, optou-se por uma denominação que compreenda as determinações da Educação, a partir da sua organização como atividade específica, com processos singulares que a distinguem de outras atividades humanas pela mediação dos conhecimentos.

Aproximando-se da perspectiva aqui enfatizada, tem-se o trabalho educacional como o conjunto das atividades que perseguem a função da escola de socializar o conhecimento, mediante o processo de ensino-aprendizagem, o que envolve o plano curricular, mas também extracurricular, e o conjunto de atividades sociais, pedagógicas e culturais. Aqui merece destaque o sentido que vem sendo atribuído ao trabalho educativo, conforme disposto no Estatuto da Criança e do Adolescente – (ECA) (BRASIL, 1990), que apresenta o termo designando como a atividade laboral de inserção de jovens no mundo do trabalho, visando promover o desenvolvimento pessoal e humano. No ECA, o termo trabalho educativo desvincula-se da educação escolar, apesar de comumente ser adotada na literatura pedagógica, correspondendo ao que se entende como trabalho educacional.

O termo trabalho didático recupera o sentido histórico do intercruzamento entre forma e conteúdo, frisando a indissociabilidade entre a dimensão pedagógica e didática, pondo em foco

[...] a identificação entre educação e ensino, o que se manifestou desde que a atividade educativa se destacou do processo de trabalho, propriamente dito, deixando de ser apenas uma atividade espontânea para converter-se num processo sistemático de formação de novas gerações, entendida como a transmissão dos conhecimentos considerados necessários para a vida em sociedade (BRITO, 2010, p. 13).

Entendendo que o trabalho pedagógico não se dissocia do trabalho didático, abrangendo, portanto, forma e conteúdo, utilizaram-se os dois termos, enfatizando o desenvolvimento histórico dessa atividade, que produz seu próprio campo teórico, fundando a Pedagogia. Considera-se também o trabalho pedagógico mais amplo, que engloba o trabalho didático na conjugação dos objetivos sociais da escola, em articulação com o projeto pedagógico. Contudo, na análise do trabalho realizado no âmbito da aula, adotou-se o termo trabalho didático.

Valendo-se de diversas áreas como Sociologia, Filosofia, Psicologia e outras, a atividade pedagógica diferencia-se das demais pela sua caracterização como prática social específica orientada por um processo de construção do conhecimento, pressupondo conhecimentos didáticos, mas também técnicos, científicos, filosóficos e políticos. Corroborase com Fuentes e Ferreira (2017) sobre as dimensões que atuam reciprocamente para configurar

o trabalho pedagógico. Descritas com características singulares, mas articuladas em mútua determinação, “a categoria trabalho pedagógico passa a ser descrita com base em quatro dimensões, quais sejam: histórico-ontológica; pedagógica; social e ético-política” (FUENTES; FERREIRA, 2017, p. 724).

Dessa forma, a Educação desenvolveu-se historicamente como atividade singular e intencional, fundada sob a perspectiva de transformação da natureza, no caso a humana, para possibilitar a continuidade da sociedade no seu atual estágio de desenvolvimento, transmitindo, assim, a carga cultural que expressa as circunstâncias e as transformações econômicas, sociais e políticas. De modo que o trabalho pedagógico consigna a prática específica da Educação para a transmissão desse conteúdo cultural, possibilitando que a complexidade da vida humana seja incorporada pelos indivíduos mais novos, produzindo um tipo de ser histórico e social.

No sentido singular do trabalho da escola, tem-se a dimensão pedagógica, que poder-se-ia ampliar para denominá-la como dimensão didático-pedagógica, a partir do reconhecimento do caráter dialético entre a elaboração consciente da ideia de Educação e o fazer consciente do processo educativo. A dimensão didático-pedagógica busca articular, assim, o processo de ensino-aprendizagem e a indissociabilidade da teoria e prática. Trata-se de entender que “a prática pedagógica, em lugar de aparecer como um momento de aplicação da teoria da educação, é vista como ponto de partida e ponto de chegada cuja coerência e eficácia são garantidas pela mediação da filosofia da educação e da teoria educacional” (SAVIANI, 2012, p. 70).

Pode-se afirmar que a Educação é eminentemente social. Sua essência histórica está imbricada nas relações sociais que professores e alunos realizam tendo como parâmetro o conhecimento, mas indo muito além dele. Como constata-se, a Educação atende ao propósito de formar socialmente os indivíduos. Carrega, nesse sentido, uma dimensão socializante e de formação psíquica, embora esta última não seja, muitas vezes, evidenciada na escola. O trabalho pedagógico, tem, portanto, uma dimensão psicossocial, já que, ao trabalhar a socialização dos indivíduos, também engendra nesses indivíduos a formação de um psiquismo, expresso em forma de personalidade (MARTINS, 2011).

Ao primar pela socialização dos indivíduos, forma-se um tipo de indivíduo social, o que passa pela apropriação dos conhecimentos, articulando o trabalho na dimensão didático-pedagógica e a dimensão histórico-ontológica, em forma de conteúdos culturais e de determinadas formas de atividade e relação pedagógica.

Provavelmente, a mais complexa dimensão do trabalho pedagógico é a de natureza ético-política. O trabalho pedagógico instaura relações de poder e de sociabilidade que se ligam ao contexto social mais amplo. Pelas relações de poder desenvolvidas no âmbito interno do trabalho pedagógico, provocam-se arranjos de sociabilidade e de tomada de consciência que podem restringir ou ampliar o campo de atividades de mobilização e organização dos estudantes em relação aos seus interesses concretos. Assim, o trabalho pedagógico se liga a uma formação política, que, ao situar as relações de poder presentes em qualquer grupo social, provoca uma forma determinada de organização e gestão, ligado a um sentido de caráter ético e filosófico da inserção do ser humano na escola e na sociedade.

Apoiado nessa perspectiva, o trabalho pedagógico comporta as dimensões do processo didático, articulando-as aos processos que caracterizam sua organização: planejamento, realização e avaliação. Logo, o trabalho pedagógico envolve dois âmbitos de atividade: na escola como um todo, onde se desenvolvem relações de ensino-aprendizagem como feiras, passeios, conselhos, intervalos, entre outros; e na sala de aula, onde, formalmente e centralmente, são desenvolvidas as mediações entre estudantes e professor, tendo como objeto o conhecimento e a aprendizagem destes estudantes. Esses âmbitos, embora em espaços e tempos distintos, determinam-se na medida em que constituem a relação social entre os indivíduos, professores e estudantes.

A articulação das dimensões do trabalho pedagógico tem como núcleo central o ensino-aprendizagem, que requerem a elaboração de um conjunto de atividades orientadas por esse núcleo (SAVIANI, 2013). Todas essas atividades articulam-se ao Projeto Político-Pedagógico da escola, nas condições objetivas de ensinar e aprender, pesquisar e avaliar.

Nesse sentido, a escola pública tem sido, por vezes descaracterizada de seu núcleo central de transmitir os conhecimentos historicamente acumulados, realizando outras atividades desvirtuadas de sua especificidade. No trabalho pedagógico destacam-se as práticas que simplificam e desfiguram o conhecimento na sua riqueza a integralidade como o currículo mínimo, o apostilamento e os exames em larga escala. Também, há inúmeras temáticas que tem concorrido com o ensino, como vacinações, palestras de órgãos e secretarias e outras atividades que nem sempre são articuladas ao processo de ensino-aprendizagem e ao planejamento do trabalho pedagógico.

Assim, “se apaga a diferença entre curricular e extracurricular, então tudo acaba adquirindo o mesmo peso, e abre-se caminho para toda sorte de tergiversações, inversões e confusões que terminam por descaracterizar o trabalho escolar” (SAVIANI, 2013, p. 15).

Buscando a atividade social central de ensino-aprendizagem, foi focado o trabalho pedagógico e didático na sala de aula, aqui tomado no sentido amplo de “um sistema complexo de significados, de relações e de intercâmbios que ocorrem num cenário social que define as demandas da aprendizagem. E o professor, como organizador do processo didático, tem de ser o mediador dessa ação” (VEIGA, 2008, p. 269). É na sala de aula que as dimensões e os conhecimentos para a constituição do processo do ensino-aprendizagem se configuram, conferindo um sentido sistemático da escola. Importante destacar que, ao nos referirmos à sala de aula, consideram-se os espaços convencionais e não convencionais como parques, quadras de esportes, bibliotecas, laboratórios, teatros, museus, entre outros.

Ressalva-se que a alienação do processo de produção social leva a escola a implementar a fragmentação do convívio, separando-se o espaço e o tempo que permitiriam mais profundamente estabelecer laços humanos e construtivos, visto que “na grande maioria das vezes, essa educação se dá apenas em nível formal e estereotipado, sem que o educando possa conhecer, realmente, o comportamento daqueles que está em contato” (PATTO, 1997, p. 323). Embora seja marcante a importância das relações sociais para o desenvolvimento humano, em especial na constituição da personalidade de crianças e adolescentes, a escola, pelas funções artificiais de preparação para a vida, ao invés de ser a própria vida, insiste em pormenorizar ou mesmo desprezar os princípios e as singularidades da relação que se estabelece entre professores e estudantes na aula.

O encadeamento das dimensões do trabalho pedagógico em suas inter-relações, cada qual com sua particularidade, mas dotadas de um sentido singular, é expresso no trabalho didático realizado por professores, em interação com os estudantes na aula. Desse modo, as determinações econômicas, sociais, políticas e culturais, de acordo com a etapa, a modalidade e as características da escola e de seus sujeitos, convergem em dimensões do trabalho didático-pedagógico, conferindo um sentido unitário que permite delimitar a função social da Educação, tomando o termo função na sua perspectiva processual, ou seja, sempre em movimento.

Tomando o trabalho pedagógico, buscou-se compreender as características que esse trabalho assume na relação das formas de Educação com a sociedade em seu desenvolvimento histórico, a partir do surgimento da escola pública. Para isso, no tópico seguinte, discute-se a aula, espaço-tempo de trabalho pedagógico, a partir das diferentes concepções pedagógicas que foram elaborados historicamente e embasam a atividade educativa até os dias de hoje.

4.2 Aula: diferentes propostas teórico-metodológicas

Esta seção relacionou as mediações desenvolvidas na aula a partir das concepções pedagógicas, que são referências hegemônicas para o trabalho pedagógico dos professores, repercutindo nos processos de ensinar, aprender, avaliar e pesquisar. As formas como historicamente a Educação foi concebida delineiam formas pelas quais se entende e se escolhem os objetivos, conteúdos, métodos, avaliação e recursos, que expressam uma determinada perspectiva de papéis e funções, que devem ser exercidos pelo professor e pelos alunos.

Tendo buscado demonstrar a relação entre Educação e os modos de produção da vida social, que edificam determinadas funções e formas de organização da escola, a aula representa a unidade didático-pedagógica formal da educação escolar. “Pode-se mesmo dizer que a escola institui seus espaços e tempos incorporando determinadas funções sociais, as quais organiza seu espaço e seu tempo a mando da organização social que a cerca” (FREITAS, 2003, p. 14).

As concepções pedagógicas recuperam a interconexão das formas de ensinar e aprender com a organização da sociedade em um determinado tempo, produzindo formas de educação que engendram formas determinadas de aula e de relação professor-aluno. Como afirma Araújo (2009, p. 195), “o termo concepção implica abrangência ou uma compreensão que foge do singular ou do particular, sem dele prescindir”, entrelaçando o trabalho pedagógico com a forma de organização da escola como instituição histórico-social, consignando uma prática social.

Compreender que a Educação, como prática social, nutre-se de elementos científicos e não científicos corrobora a análise das concepções pedagógicas, que se apresentam numa perspectiva de “totalidade, quando realiza abrangentemente posicionamentos que implicam posturas: científicas e filosóficas. Nesse sentido, tais teorias [...] são mais ambiciosas em seus objetivos, e pretendem formar um tipo de personalidade e inclusive de sociedade” (ARAÚJO, 2009, p. 197).

A partir do estudo das concepções pedagógicas, pretende-se identificar os principais “norteamentos quanto à ordem prática, mas relativos aos fins educativos, os quais levam em conta e se associam às características dos educandos, aos objetivos, aos conteúdos, aos métodos e às técnicas de ensino e à própria avaliação” (ARAÚJO, 2009, p. 197).

Além da perspectiva do ensino, materializado com a organização da escola, do currículo, dos sistemas de ensino, há também, nessas formas, princípios que orientam a relação intersíquica entre estudantes e professores, mediados pela apreensão do conhecimento, produzindo formas específicas de organização da aula.

A aula como unidade central da escola moderna opera sobre as possibilidades de mediação do professor para promover a formação dos estudantes. Essa é a forma corrente de realização do trabalho no âmbito pedagógico, materializando a mediação processo-produto (VEIGA, 2008). Destarte, a aula comporta o planejamento, a execução e a obtenção do produto do trabalho pedagógico, que é a formação do estudante por meio da socialização do conhecimento, que se consome no ato do ensino-aprendizagem.

O trabalho pedagógico dos professores prevê no processo de planejamento uma estrutura de sua ação para a realização da aula. O professor responde a perguntas que estruturam a aula como: Para quê? O quê? Como? Com quê? O que avaliar? Como avaliar? Quando? Onde? Das respostas em relação a cada turma ou grupo de alunos, o professor tem a possibilidade de sistematizar essa elaboração primária que estrutura o processo de ensino. Tem-se, assim, a estrutura básica de uma aula em objetivos (intenção), conteúdos, metodologia, recursos didáticos e avaliação. Contudo, essa elaboração clássica da organização da aula carece de duas mediações fundamentais, que introduzem o sentido humano, relacional e interativo do processo de ensino-aprendizagem que se faz nas perguntas ‘quem?’ (o professor) e ‘para quem?’ (estudantes).

Situar esses sujeitos na sua totalidade “envolve considerar que a relação educativa coloca, frente a frente, uma forma histórica de educador, de um lado, e uma forma histórica de educando(s), de outro” (ALVES, 2010, p. 53). A articulação do conjunto de elementos didáticos em uma determinada forma histórica de organização do trabalho pedagógico concebe papéis, funções e códigos que medeiam as relações de sala de aula. Contudo, anterior à apresentação dos elementos constitutivos de uma aula na sua forma complexa, procede-se a discussão das características que essa aula assume no quadro das principais concepções pedagógicas que se desenvolveram historicamente.

As características iniciais da escola decorrem da introdução da divisão do trabalho e da especialização e simplificação das funções típicas da produção manufatureira. No desenvolvimento da divisão do trabalho na sociedade capitalista, na qual delineiam-se os estados nacionais na Europa, é que começam a surgir, no Séc. XIX, os sistemas de ensino, ligados inicialmente às elaborações produzidas pelas igrejas. Nesse contexto, a escola é vista, então, como “um antídoto à ignorância, logo, um instrumento para equacionar o problema da marginalidade. Seu papel é difundir a instrução, transmitir os conhecimentos acumulados pela humanidade e sistematizados logicamente (SAVIANI, 2008, p. 5).

Com o desenvolvimento social, intensificado pela Revolução industrial, a Educação passa a ser exigida em termos de ampliação da oferta de instrução, passando a adotar formas racionais de organização da escola. Daí decorre o ensino mútuo, que se baseava no aproveitamento dos estudantes mais adiantados para auxílio do professor em classes mais numerosas, com regras rígidas e uma distribuição hierarquizada dos alunos em amplos espaços. Nestes, o professor se destacava dos alunos, sentado em uma cadeira mais alta, que o permitisse supervisionar e disciplinar o trabalho educacional.

Nessa perspectiva de organização escolar, denominada concepção pedagógica tradicional, o professor aparece como a autoridade da relação que tem como objeto o aluno. Desse modo, a escola transmite os conhecimentos numa gradação lógica e linear aos estudantes, que tem o papel de assimilá-los de modo disciplinado. A aula é organizada em classes, com alunos passivos aos exercícios e exposições apresentadas pelo professor.

Nesse sentido, a aula, segundo a concepção tradicional, dedica-se ao ensino humanístico de cultura geral, associado às influências do iluminismo, contudo, de modo enciclopédico, trata o conhecimento como verdade universal, “atribuindo um caráter dogmático aos conteúdos; os métodos são princípios universais e lógicos; o professor o centro do processo de aprendizagem, concebendo o aluno como um ser receptivo e passivo” (VEIGA, 1996, p. 28).

Transmite-se, assim, um conhecimento abstrato e artificial, sem vínculos com a bagagem histórico-cultural que esses estudantes carregam, descolados de seus problemas histórico-sociais e suas condições de existência.

No caso do Brasil, embasado no *Ratio Studiorum*, a influência da vertente religiosa se fez sentir, associando o humanismo da educação tradicional europeia com a hegemonia católica exercida pelos jesuítas no Brasil colonial, o que consubstanciou uma ação pedagógica

[...] marcada pelas formas dogmáticas de pensamento, contra o pensamento crítico. Privilegiavam o exercício da memória e o desenvolvimento do raciocínio; dedicavam atenção ao preparo de padres-mestres, dando ênfase à formação do caráter e sua formação psicológica para conhecimento de si e do aluno (VEIGA, 1996, p. 26).

No Brasil, essa concepção dos jesuítas não ganhou expressão popular, pois, apesar do seu caráter universalista, acabou “destinando-se aos filhos dos colonos e excluindo os indígenas, com o que os colégios jesuítas se converteram no instrumento de formação da elite colonial” (SAVIANI, 2013a, p. 56). O ideário pedagógico tradicional teve êxito ao penetrar no pensamento político-social, o que firmou entre os educadores uma visão essencialista de ser

humano universal e imutável, cabendo à Educação moldar sua forma particular para o alcance da sua essência, à imagem e semelhança de Deus, criador da perfeição humana.

No processo de desenvolvimento da sociedade industrial, sobretudo na segunda metade do Séc. XIX e início do Séc. XX, com demandas cada vez mais crescentes de trabalhadores para as linhas de produção e a eclosão de problemas sociais, há críticas à concepção tradicional e o reposicionamento da Educação ainda como fator de equalização dos indivíduos para aceitação da sua condição de exploração. Nesse sentido, “a marginalidade deixa de ser vista predominantemente sob o ângulo da ignorância, isto é, o não domínio de conhecimentos. O marginalizado já não é, propriamente, o ignorante, mas o rejeitado” (SAVIANI, 1985, p. 11).

Nessa perspectiva, a Educação assume a função de correção da marginalidade “na medida em que contribuir para a constituição de uma sociedade cujos membros, não importam as diferenças de quaisquer tipos, aceitem-se mutuamente e respeitem-se na sua individualidade específica (SAVIANI, 2008, p. 7).

Esse reposicionamento social inclina a Educação para as questões psicológicas de ordem afetiva dos estudantes, reduzindo o ensino aos métodos e recursos pedagógicos, pormenorizando a importância dos conteúdos e dos objetivos. Nessa concepção tradicional de vertente leiga, denominada tradicional renovada ou pedagogia da ‘Escola Nova’, a aula tem seu foco transferido do professor para o aluno, retirando o papel deste primeiro como mediador do conhecimento e alterando as relações entre estes. Os alunos passam a ser agrupados por seus interesses diante de sua atividade livre. Com base na espontaneidade dos alunos, a aula passa a demandar relações menos diretivas, mais afetuosas e ambientes estimulantes, voltados à vivência e experimentação, ancoradas em processos adaptativos trazidos da biologia e da psicologia, sem evidente preocupação com os conhecimentos historicamente acumulados. Apesar de não atingir amplamente os sistemas de ensino, essas concepções passam a coexistir, influenciando as formas de organização da escola moderna.

No fim da primeira metade do Séc. XX, o crescimento urbano-industrial, somado ao processo de maximização da produtividade capitalista, impõe princípios de racionalidade, eficiência e eficácia ao campo pedagógico, que desenvolve uma perspectiva tecnicista de Educação, empenhada na defesa de uma suposta neutralidade científica para tornar o trabalho pedagógico um processo objetivo e operacional. Nessa concepção pedagógica, o produto, a aprendizagem, é resultante da organização do processo. A organização pedagógica abandona a preocupação com os sujeitos que fazem a Educação, centrando-se na racionalização dos meios, no qual ocupam “o professor e o aluno posição secundária, relegados que são à condição de

executores de um processo cuja concepção, planejamento, coordenação e controle ficam a cargo de especialistas supostamente habilitados, neutros, objetivos, imparciais” (SAVIANI, 2008, p. 11). Assim, a aula se configura numa relação impessoal e burocrática entre professores e estudantes, que se relacionam numa perspectiva de aumento de produtividade. Reforça-se o individualismo e a estabilidade do trabalho pedagógico, tendo-se como horizonte de aprendizagem os conteúdos e objetivos de natureza técnico-instrumental.

Até aqui, as formas de conceber a Educação relevam as determinações econômicas, sociais e políticas e os nexos dela com a totalidade, podendo ser consideradas concepções pedagógicas não críticas, dado sua despreocupação com a formação do sujeito capaz de compreender a estrutura social e sua inserção como sujeito da história.

Na segunda metade do Séc. XX, sobretudo a partir das décadas de 1970, começam a ser desenvolvidas teorias que postulam a Educação a partir dos condicionamentos sociais. Esse grupo assistiu ao fracasso da concepção pedagógica escolanovista de promover a revolução educacional sob a crença da igualdade entre todos os seres humanos pela via da escola e acabara de assistir à derrota da revolução cultural, tendo como representativa as manifestações estudantis realizadas na França em maio de 1968. Nesse contexto, as experiências socialistas, como as desenvolvidas da Rússia em 1917 e de Cuba em 1959, demonstraram limites em promover a igualdade real entre todos os seres humanos na ordem estrutural vigente.

Estudiosos começaram a identificar que a escola até poderia ter uma função equalizadora, mas tinha historicamente se tornado discriminadora e essencialmente repressiva. No Brasil, esse movimento foi importante para oferecer denúncia à escola tecnicista, que vigorava sob o regime da ditadura militar expressando o autoritarismo tecnocrático, instituído mundialmente como mecanismo de arrefecimento dos movimentos culturais.

Essas teorias substanciam reflexões e análises pertinentes ao campo pedagógico, tendo como referência a denúncia de mecanismos sociais que determinam a escola, diante da sociedade das contradições inerentes ao sistema social capitalista. As elaborações manifestam-se em diferentes perspectivas, mas podem ser reunidas em três teorias, concordando com a classificação realizada por Saviani (2008):

- a) Sistema de ensino como violência simbólica; de Pierre Bourdieu e Passeron (1970);
- b) Escola como aparelho ideológico de Estado (AIE); de Louis Althusser (1970);
- c) Escola dualista; de Baudelot e Establet (1971).

Seus aportes continuam a ser amplamente adotados como referenciais importantes de crítica a aspectos da ordem social que incidem em dispositivos de dominação e submissão do

indivíduo, apesar de não constituírem uma concepção pedagógica, no sentido de não fornecer os elementos necessários para instrumentalizar a organização do trabalho pedagógico na escola. Por essa razão, foi atribuído a essas teorias a denominação de crítico-reprodutivistas. Como elemento central em todas elas reside a impossibilidade de construir outro sentido no combate à seletividade, exclusão e dominação determinadas pelo modo de produção capitalista.

Como desdobramento da pedagogia tecnicista, nas décadas de 1970 e 1980, por influência econômico-política no campo da Educação, foram desenvolvidas perspectivas produtivistas de organização escolar. O discurso neoliberal de melhorar a eficiência e a eficácia do Estado e, por consequência, das políticas de Educação, aliado a uma conjuntura de crise do Estado de Bem-Estar social (nos países desenvolvidos) e críticas às políticas sociais e de caráter democrático, acentuou a influência da lógica econômica que recontextualizam concepções já superadas no debate científico pedagógico. Sob a tese do fracasso da escola pública e da incapacidade do Estado de gerir satisfatoriamente as políticas que produz, a lógica do mercado tem-se feito na Educação por meio de uma concepção pedagógica neoprodutivista, materializada sob as formas de neoescolanovismo, neoconstrutivismo e neotecnicismo (SAVIANI, 2013).

Todas essas assentam-se no individualismo e na exclusão, pressupondo que na ordem econômica não há lugar para todos, cabendo à escola criar mecanismos que possam direcionar o estudante para se inserir no competitivo mundo do trabalho (SAVIANI, 2013).

Numa outra perspectiva, a partir da década de 1980, com o processo de redemocratização do país, abrem-se perspectivas de denúncias e elaborações para o enfrentamento dos problemas da Educação brasileira. Inauguram-se entidades que promovem a organização e a mobilização dos educadores, como a Associação Nacional de Educação (ANDE), a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED) e o Centro de Estudos Educação e Sociedade (CEDES), que produzem diagnósticos, análises críticas e a formulação de alternativas para a luta pela Educação exclusivamente pública, gratuita, laica e de qualidade socialmente referenciada, o que possibilitou a elaboração de propostas contra hegemônicas (SAVIANI, 2013a).

Essa denominação recupera o sentido de disputa por hegemonia de classe nos campos de atuação da sociedade civil, possibilitando expor as contradições da lógica histórico-universal da ideologia dominante. Ao vincular os interesses de classe na elaboração teórica da Educação, sistematizaram-se produções que desvelam o aspecto reprodutor da escola moderna, mas

apontam possibilidades de transformação por meio da valorização da escola como instrumento de formação e organização da classe trabalhadora.

Contudo, o cenário atual é de ataque a essas organizações e às políticas e propostas que se alicerçam em formas democráticas de conduzir o Estado e a Educação. Com o golpe político-institucional que levou ao impeachment da Presidenta Dilma Rousseff, retoma-se a hegemonia do aparelho político em favor da agenda neoliberal e conservadora. Como afirma Freitas:

[...] a escola deixa de ser uma instituição social e passa a ser vista como uma microempresa que opera nos mesmos moldes da organização empresarial. O neoliberalismo sabe que a estrutura e a organização do trabalho escolar – não só o trabalho na sala de aula – ensina. Quer a escola à imagem e semelhança de uma empresa: padronizada e ensinando competências e habilidades predeterminadas, responsabilizando-se pelos resultados escala (FREITAS, 2018, p. 921).

No Distrito Federal, constata-se essa hegemonia nos tensionamentos para mudanças na política educacional e curricular a partir das políticas federais e da introdução de programas e dispositivos que contrapõem os documentos orientadores do trabalho pedagógico da rede pública de ensino. Nesse sentido, ressalta-se que a rede pública de ensino elaborou seu projeto educacional com a participação de professores de todas as etapas e modalidades, definindo o sentido do trabalho pedagógico a partir da natureza filosófica da função social da Educação, com a elaboração de um Currículo de Educação Básica fundamentado na pedagogia histórico-crítica. Concepção pedagógica esta que recupera a determinação recíproca entre Educação e sociedade, na qual a prática social “constitui ao mesmo tempo o suporte e o contexto, o pressuposto e o alvo, o fundamento e a finalidade da prática educativa” (SAVIANI, 2008, p. 113).

É preciso considerar ainda a organização escolar em ciclos, que tem sido desenvolvida nas escolas de anos finais da rede de ensino do DF como estratégia de “assegurar a todos o direito inalienável de aprender” (DISTRITO FEDERAL, 2014a, p. 6), o que foi analisado, considerando a necessidade de reorganização do trabalho pedagógico da escola e da aula, articulados com uma forma de relação interativa sintonizada com o processo de aprendizagem dos estudantes.

Conforme a base teórico-metodológica do Currículo do DF, a pedagogia histórico-crítica permite o exercício da práxis pedagógica, combatendo as dicotomias decorrentes da divisão entre trabalho manual e intelectual, a fragmentação e desqualificação do trabalho e o controle hierárquico e institucional que se exerce sobre a escola (VILLAS BOAS, 2017).

Essa elaboração propõe a organização do trabalho pedagógico num sentido humano, crítico e ético, de caráter histórico-dialético, perspectivando a aula como uma atividade formativa que reconstitui o ser humano e seus problemas na ordem das possibilidades de transformação da realidade pela atividade do conhecimento. Assim, analisou-se a relação pedagógica entre professores e alunos, tendo por base essas concepções e as condições objetivas de ensino em que estes se encontram, tomando a aula como um dos principais espaços.

4.2.1 Os elementos constitutivos da aula

A aula pode ser entendida como um “sistema complexo de significados, de relações e de intercâmbios que ocorrem num cenário social que define as demandas de aprendizagem” (VEIGA, 2008, p. 269). Sua organização pressupõe planejamento de ensino, que leve em conta uma estrutura elementar que materialize sua intencionalidade como atividade específica, contemplando minimamente uma estrutura, mesmo que o professor não a sistematize ou adote outra forma de reunir os elementos que diretamente configuram o trabalho pedagógico na aula. Dessa forma, aborda-se a definição de objetivos, de conteúdo, de metodologia, de recursos, de técnicas e de avaliação. A estrutura de uma aula está intrinsecamente ligada à relação pedagógica que se estabelece entre professor e aluno.

A finalidade educativa ancora-se primariamente na intenção do professor com o ensino. A problematização da finalidade da escola e de sua área do conhecimento passa pela reflexão de natureza político-social e filosófica, mas também existencial e subjetiva, refletindo-se em proposições de caráter amplo sobre um tipo de ser, com tipos de conhecimentos e atitudes, também situados socialmente. Aqui se percebe a importância da formação do professor, que orienta um projeto de ser humano e de sociedade, que associa sua competência técnica à sua consciência política em forma de compromisso (SAVIANI, 2013).

O professor tem possibilidades para propiciar situações adequadas para a aprendizagem dos estudantes, nas circunstâncias das condições de ensino, respeitando suas próprias limitações e as características e interesses dos estudantes. Ressalta-se inicialmente como as condições existenciais e de vida, tanto do professor quanto dos estudantes, condicionam as possibilidades da aula.

O suposto para o professor é o conhecimento da realidade, levando em conta o próprio desenvolvimento histórico da comunidade e da própria escola como instituição, além do perfil da comunidade escolar. A partir dessas informações, é possível ao professor desenvolver mediações iniciais que aproximam suas concepções da realidade e do conhecimento,

aproximando ideias sobre os conteúdos e a organização das aulas, a partir da natureza do seu conhecimento, da etapa ou modalidade e das condições que a escola e a comunidade ao redor oferecem.

Entretanto, o planejamento só ganha coerência e forma com o contato inicial com os estudantes. Por isso, a organização do trabalho pedagógico de sala de aula pressupõe uma avaliação diagnóstica da turma e de cada estudante, embora se reconheça a dificuldade em razão do número excessivo de alunos por professor. Entretanto, a avaliação tem a função de oportunizar mais do que conhecer o que os alunos sabem sobre o conteúdo. A avaliação oportuniza reconhecer o estudante como sujeito de interesses e de qualidades. Por isso, mesmo antes de se conhecer a turma, há um planejamento inicial do professor para a avaliação desses estudantes, principalmente sobre como se colocam frente ao conhecimento e, também, em relação ao ser humano, à educação e à sociedade.

Em todo o processo de ensino-aprendizagem, esse conhecimento da realidade alimenta a compreensão do professor sobre o trabalho pedagógico, principalmente a partir da prática social que vai se desenvolvendo cotidianamente, conduzindo ao constante replanejamento. Ao realizar várias aulas, mesmo que o conteúdo seja o mesmo, a última aula fatalmente será diferente da primeira, teórica e metodologicamente, não somente pela diferença dos estudantes entre uma turma e outra e a natureza singular da realidade, mas também porque o professor vai realizando pequenas alterações em decorrência do acúmulo de experimentações que teve desde o seu planejamento.

Para elaborar seu plano de aula, o professor deve revisitar o Projeto Político-Pedagógico (PPP) da escola e os documentos curriculares e orientadores do trabalho pedagógico emanados do nível federal, bem como do estadual e municipal se for o caso. Essas elaborações são recontextualizadas pelo conhecimento que o professor detém a partir de sua formação inicial, mas guiadas também pela sua formação como ser humano em suas experiências que marcam a sua subjetividade. Dessas definições gerais e mais amplas, extraem-se formulações mais precisas, levando-se em conta a organização da escola, seu PPP, a área do conhecimento, os conteúdos e as características e interesses dos alunos e do próprio professor. Os objetivos de ensino do componente curricular concebidos pelo professor precisam articular-se com os dos outros componentes curriculares e com uma perspectiva de Educação, de ser humano e de sociedade, sistematizados no PPP da escola. De forma integrada, objetivos e conteúdos de todas as etapas e modalidades ofertadas na escola constituem a organização curricular do Projeto Político-Pedagógico.

A seleção e organização de conteúdos culturais a partir de objetivos de aprendizagem devem levar em conta a forma de se promover a transposição didática dos conhecimentos elaborados, a fim de favorecer sua apropriação pelos estudantes, com vistas à sua formação omnilateral. Assim, sistematizam-se objetivos específicos de aprendizagem que orientam a organização da aula.

O termo aula emana dois sentidos, um relacionado à ação imediata de materialização do ensino-aprendizagem para conquista dos objetivos estabelecidos no previsto no planejamento de ensino e no Projeto Político-Pedagógico, e o outro significa a unidade produtiva da escola moderna, que isola os seres humanos para assistir “das janelas da escola a vida passar. Estão enclausurados, à espera de viver quando chegar a hora. [...] Tal é o isolamento e artificialização a que são submetidos os alunos” (FREITAS, 2003, p. 29). Como construção histórica, com finalidades de aprendizagem de determinadas relações e conhecimentos vigentes, o professor herda essa lógica comum de organização e seu rompimento depende de sua organização e compromisso com um projeto de educação coletivo e emancipador, aqui entendido como exercer a liberdade de escolhas que o permitam superar a realidade e transformar-se como ser social, mudando a própria realidade.

Nesse sentido, há determinações de tempo, espaço e de formato de relações e atividades entre professores e estudantes, as quais podem ser ampliadas e transformadas pelo trabalho pedagógico humanizado que esses sujeitos realizam em torno da aprendizagem do conhecimento. Como afirma Araújo (1988, p. 47): “no que tange à sala de aula, sendo lugar de realização de projetos humanos, [...], como lugar privilegiado da vida pedagógica, ela mesma deve ser capaz de gerar outra via, porém agora político-pedagógica”.

De fato, ao investir num objetivo educativo, o professor estabelece as variáveis em função das condições de ensino, mas precisa ter como ponto de partida e chegada a prática social dos estudantes, reconhecendo as contradições que marcam o trabalho pedagógico e a sociedade para que possa desenvolver processos efetivos de transformação da sua prática.

Somente considerando a organização do trabalho pedagógico na sua abrangência se desenvolve o sentido possível de ação imediata da aula para a conquista dos objetivos articulados com o PPP da escola e do componente curricular. Assim, o professor, por meio de sua atividade consciente e coletiva, pode possibilitar que estudantes transformem suas relações a partir dos conhecimentos que lhe foram oferecidos para ampliar seu poder de interpretação da realidade e tomada de decisão e organização.

A delimitação dos objetivos de aprendizagem apresenta três aspectos centrais de análise: a coerência interna entre objetivos específicos e gerais e o projeto político-pedagógico da escola; a contextualização do significado e da relevância social do conteúdo e objetivo para estudantes e o professor; e a adequação às condições materiais de ensino em relação às características da etapa e interesses e necessidades dos estudantes (VEIGA, 2008).

Os objetivos estruturam o ensino-aprendizagem dos conhecimentos culturais da sociedade, a partir da seleção operada inicialmente pelo professor em forma de conteúdos. São os conteúdos que conferem o sentido existencial da escola, pois abarcam “concepções, princípios, fatos, procedimentos, atitudes, valores e normas que são colocados em jogo na prática pedagógica” (VEIGA, 2008, p. 277). Os conteúdos representam a especificidade da escola com relação à transmissão dos conhecimentos socialmente elaborados, visto que há vários tipos de conhecimentos. O conteúdo distintivo da escola é o conhecimento objetivo e universal (SAVIANI, 2013), que opera a mediação entre os domínios científicos, filosóficos e artísticos para um formato possível de apreensão pelos estudantes (DUARTE, 2016). O aspecto pedagógico do ensino é planejado em termos didáticos, ou seja, em termos de metodologias, atividades e procedimentos que conduzam os estudantes para a apropriação do conhecimento, não somente numa perspectiva teórica, mas tendo como parâmetro a prática social, para que estes desenvolvam esses domínios, de forma que os permitam interpretar e transformar a realidade.

Vale chamar a atenção para o processo por meio do qual o professor transforma o conhecimento elaborado em conteúdo de ensino-aprendizagem, sem perder sua vinculação com as formas mais elaboradas desse conhecimento e com as suas expressões espontâneas e cotidianas. De forma que os conteúdos careçam de mediação entre a realidade de produção da vida social (campo produtivo) em suas contradições (problemas sociais) e a realidade escolar (campo formativo), que se encontram na unidade entre conhecimentos populares, conhecimentos científicos, filosóficos e artísticos e a vida. Portanto, o conteúdo é o elemento central para concretizar as relações pedagógicas (POSTIC, 1990, PATTO, 1997).

Assim, os objetivos específicos estão associados aos conteúdos de ensino, articulando os objetivos e intencionalidades gerais da escola por um período mais longo que uma aula, delimitando o sentido da aprendizagem. De acordo com as possibilidades do professor e dos estudantes e com a própria natureza do conhecimento, requer-se, muitas vezes, a continuidade de objetivos e conteúdos em várias aulas. Assim, é estabelecida uma organização curricular, que introduz uma lógica de desenvolvimento progressivo do conteúdo, mas que não pode ficar

presa à lógica rígida e linear. Deve-se considerar a flexibilidade que as aulas precisam ter para assegurar que cada atividade seja relevante como prática social de apropriação do conhecimento. Dessarte, em atividades distintas, espera-se a coerência entre as atividades, o objetivo, o conteúdo trabalhado e a realidade dos sujeitos a qual está atrelada.

Os objetivos e conteúdo de ensino são veículos para o desenvolvimento das capacidades dos estudantes. A partir deles se elabora a metodologia, na qual a relação pedagógica efetivamente entra em cena, ancorada nas características do professor, dos alunos e do conteúdo. Para isso, compreende-se a importância da adoção de metodologias participativas, entendidas como os delineamentos “expressos e norteados pela participação, pelo compartilhamento, pela colaboração, pela cooperação – uma orientação fundada e atenta à dinâmica cultural como um todo” (ARAÚJO, 2017, p. 44). Assim, como alerta Veiga (2008, p. 281), “não há como defender que professores e alunos sejam sujeitos conscientes de sua ação pedagógica e protagonistas da aula, se não se muda, ao mesmo tempo, entre outros elementos, a metodologia de ensino”. São escolhas metodológicas que articulam os elementos da aula, pondo em interação a dimensão didático-pedagógica, psicossocial e ético-política do trabalho pedagógico.

A metodologia põe em atividade os professores e alunos na aula, o que exige o esforço de ambos. Por meio de atividades didático-pedagógicas se promove a interação que socializa os objetivos e conteúdos de ensino. Assim, pode-se entender que a metodologia movimenta o aprender. Suas definições envolvem a organização do tempo, do espaço e das atividades de ensino, mediadas pela relação pedagógica. Por essa razão, sua escolha tem uma “tríplice justificação: psicológica, ou seja, de adequação ao sujeito que aprende; lógica, compreendida como uma adequação ao conteúdo que se aprende; educativa, porque cria hábitos de ordenação, de organização do trabalho mental, entre outros” (VEIGA, 2008, p. 282). Para que os estudantes possam realizar as atividades em todas as possibilidades previstas pelo professor, são necessárias orientações e técnicas de apresentação e condução. Professores e estudantes realizam atividades distintas, orientadas para o mesmo fim, a aprendizagem. As metodologias orientam-se, desse modo, pelo objetivo, pelo conteúdo, bem como pelo estudante e suas características.

As técnicas e recursos são ferramentas que o professor faz uso para possibilitar variadas interações dos estudantes com os conteúdos, de modo que deles se apropriem. “As técnicas direcionadas para a busca de intencionalidade deixam de dar a ênfase exclusiva à ação docente para propiciar a participação do aluno” (VEIGA, 2008, p. 283). Articulam-se, a partir dos

objetivos e conteúdos, a metodologia, as técnicas e recursos, constituindo o que é denominado classicamente como ensinar. Contudo, o processo de ensino-aprendizagem como ato pedagógico só está completo com a avaliação.

A escola realiza diversas formas de avaliação. Distinguem-se três níveis de avaliação que repercutem sobre o trabalho pedagógico, distintos em termos de abrangência. A avaliação de rede ou em larga escala atende pelos instrumentos de aferição e acompanhamento global das redes de ensino, produzindo diagnósticos sobre a qualidade da Educação e dados que reorientam as suas políticas públicas, sendo desenvolvida tanto pelo nível federal quanto estadual.

A avaliação institucional constitui a análise da atuação dos sujeitos e dos processos na escola desenvolvidos, de modo a oferecer informações mais contextuais e emergentes de sua realidade. Essa forma de avaliação é fundamental em virtude da compreensão mais ampla da Educação como uma tarefa coletiva e efetiva em termos de qualidade socialmente referenciada de ensino. Essas duas formas de avaliação repercutem na escola, como no caso das avaliações externas, que criam a vinculação falsa “de que as avaliações de larga escala possam avaliar também a escola e os professores” (FREITAS, 2009, p. 47).

Todavia, efetivamente, a avaliação de sala de aula é que se vincula diretamente ao processo de ensino-aprendizagem. “A avaliação tem um significado importante para o trabalho pedagógico, pois é ela a categoria que expressa relações de poder na escola e na sala, modulando o próprio acesso ao conteúdo e interfere, mais do que se possa pensar, no método de ensino escolhido para os alunos” (FREITAS, 2009, p. 23).

A forma classificatória e seletiva de desenvolver a avaliação tem um peso importante na aula, a qual muitas vezes passa a determinar a aprendizagem dos estudantes, que se guiam somente pela noção de atingir a nota ou simplesmente ser aprovado. Contudo, essa lógica pode ser alterada se, ao invés de focar no resultado – restrito, portanto, a um caráter finalista –, buscar-se perceber o estudante no seu desenvolvimento, nas suas possibilidades.

Situar a avaliação como um processo contínuo e articulado às finalidades sociais da escola e à formação de valores e atitudes, além do seu aspecto cognitivo, possibilita ao professor reconfigurar sua aula visando melhorar a aprendizagem dos estudantes. “A avaliação é eminentemente formativa em suas formas e seus conteúdos” (VEIGA, 2008, p. 287).

Os elementos que estruturam a aula não podem ser entendidos de forma sequencial e unidirecional, pelo contrário, um reorienta o outro reciprocamente em permanente interação com as determinações histórico-sociais, didático-pedagógico, ético-políticas e psicossociais que se desenvolvem no transcorrer do ensino-aprendizagem (FUENTES; FERREIRA, 2017).

Nesse processo, partimos do pressuposto de que a relação pedagógica é central, pois é em torno dela que se dá a formação recíproca dos sujeitos, caracterizando a docência como uma função essencialmente humana e relacional. É sobre essa relação, objeto deste projeto, que trata a seção seguinte.

4.3 A relação pedagógica entre professores e alunos na aula: a mediação do ensino-aprendizagem

O objetivo desta seção é abordar a relação pedagógica professor-aluno como mediação do ensino-aprendizagem que se desenvolve em turmas de anos finais do Ensino Fundamental de um Centro de Ensino Fundamental do Distrito Federal. A partir da definição dessa relação na sua conexão com as especificidades do trabalho pedagógico, articulam-se as concepções que orientam a aula, como já discutimos anteriormente.

A relação pedagógica entre professor e estudante ganha cada vez mais espaço em publicações da Educação, entretanto advindos de autores “cujas concepções sobre o papel social da escola diferem enormemente” (PATTO, 1997, p. 299). Desde o início do Séc. XX, há um extenso debate no campo da Pedagogia, da Sociologia e da Psicologia sobre o grau e as formas de participação de estudantes e professores no processo de ensino-aprendizagem. Embora venham produzindo importantes contribuições para o tema, parece promissor articular essa relação singular, que se desenvolve na aula, a partir das concepções pedagógicas que orientam o trabalho pedagógico para a compreensão das implicações desta para a aprendizagem dos estudantes.

Os elementos estruturantes da aula, discutidos na seção anterior, tomados na sua organização didático-pedagógica, articulam-se para a materialização do ensino, a partir da interseção de dois de seus elementos: a atividade e a interação social. Assim, o conjunto de atividades planejadas, inicialmente com vistas a atingir um objetivo, é determinada e determina as relações que estabelecem entre professores, os alunos e os conteúdos. As opções didático-pedagógicas, vinculadas ao contexto histórico-social, institucional e cultural (dimensão histórico-ontológica), expressam escolhas técnicas, mas que representam determinadas formas de conceber a formação psicossocial e ético-política, que dimensionam a prática pedagógica.

Frisa-se, inicialmente, a complexidade das relações sociais, que cultivam a natureza particular e universal da situação e dos sujeitos que se relacionam. Como afirma Duarte, “o fato de lidarmos diariamente com a formação de indivíduos, não nos leva espontaneamente a sermos capazes de explicar o que é a individualidade humana” (2013, p. 61). Espera-se compreender

alguns elementos que conduzem essas relações, tornando-os explícitos, de modo a buscar referências que permitam desenvolver a relação pedagógica na perspectiva da formação humana, na luta contra as formas de alienação e pela construção de formas humanizadas de se relacionar.

As relações sociais se desenvolvem no âmbito da vida cotidiana dos indivíduos, visto que, “nela, colocam-se ‘em funcionamento’ todos os seus sentidos, todas as suas capacidades intelectuais, suas habilidades manipulativas, seus sentimentos, paixões, ideias, ideologias” (HELLER, 2016, p. 35). De forma que o ser humano aprende no grupo, a partir da família, em nível crescente de relações sociais os elementos da cotidianidade. De maneira que a vida cotidiana é a vida do ser humano, “*simultaneamente, ser particular e ser genérico*” (HELLER, 2016, p. 39) [Grifo da autora]. Assim, com a integração social, o ser humano assimila a cultura numa relação direta que promove “a mediação entre o indivíduo e os costumes, as normas e a ética de outras integrações maiores” (HELLER, 2016, p. 38).

Nesse sentido, no processo de amadurecimento, em determinadas circunstâncias históricas, o indivíduo aprende a manipulação das coisas (instrumentos) por meio de relações sociais. Nesse processo, cada indivíduo desenvolve, “de ‘modo imanente’, o domínio espontâneo das leis da natureza” (HELLER, 2016, p. 37), determinada pela natureza biológica, envolvendo o próprio domínio de si, que, com o desenvolvimento histórico-social, propiciou o surgimento da individualidade³¹.

Nessa lógica, a individualidade possibilita escolhas relativamente autônomas do indivíduo, orientadas pelas suas particularidades, que são constituídas numa relação direta com a apropriação das atividades e relações do gênero humano. Assim, a unidade do ser humano como indivíduo advém da articulação entre a particularidade e a genericidade.

Desse modo, a relação pedagógica distingue-se no sentido de buscar a ascensão da genericidade do indivíduo, ampliando suas possibilidades de escolha no campo da sua particularidade. Por isso, os conhecimentos mais elaborados são expressões fundamentais da escola, pois carregam as atividades e relações que sintetizam o desenvolvimento histórico do gênero humano, com suas contradições e transformações, que são imprescindíveis para se elevarem a condição de sujeitos, capazes de transformarem sua própria realidade³².

³¹ Como explica Markus (2015, P. 43), “[...] neste processo de reprodução social que todas as coisas inertes e determinações fixadas são dissolvidas e, então recriadas e modificadas, tornando-se momentos na interminável *práxis* de indivíduos historicamente interconectados e das gerações dos indivíduos”.

³² Ao discutir os conhecimentos mais elaborados, Heller (2016, pp. 47-48) destaca que “as formas de elevação acima da vida cotidiana que produzem *objetivações* duradouras são a arte e a ciência. [...], o reflexo artístico e o reflexo científico rompem com a tendência orientada ao Eu individual-particular. A arte realiza tal processo porque, graças à sua essência, é autoconsciência e memória da humanidade; a ciência da sociedade, na medida em

Ademais, a relação pedagógica pode ser caracterizada como um conjunto de relações interpessoais que se desenvolvem no trabalho pedagógico da aula entre uma parte (professor, grupo de professores, instituição escola) que ensina e outra que aprende (estudantes). São nessas relações que se realizam interações e comunicações baseadas na atividade conjunta para a construção de conhecimentos, significados, valores, atitudes e vínculos, orientados para a aprendizagem dos estudantes (PATTO, 1997; POSTIC, 1990; SAVIANI, 2013).

No contato social, o ser humano influencia um ao outro por ações recíprocas ou não-recíprocas (como assistir à televisão) que caracterizam a interação. A interação social é a abertura para outras formas mais profundas e complexas de relação, fornecendo a base para a comunicação por meio da troca. Há, portanto, anterior à conversa, trocas não verbais e perceptivas, que se ligam ao ambiente e à maneira como o outro se coloca nesse contato social, as quais podem levar à animação ou criar impressões que podem distanciar esses sujeitos de um contato mais aberto. Assim, como afirma Postic (1990, p. 10), “o processo educativo não se desencadeia senão quando um movimento anima cada um dos parceiros em direção ao outro”, o que demonstra a importância de a escola se mostrar uma instituição acolhedora, que recebe estudantes e professores aproximando-os para a construção de um projeto educativo e participativo. Esse foi um aspecto observado na escola participante desta pesquisa.

Outro aspecto importante da relação a ser considerado é a comunicação, por ser uma troca entre um emissor e um receptor, na qual a mensagem regula o comportamento e o significado desse encontro social. Autores têm compreendido os mecanismos de dominação e submissão dos estudantes e do sistema escolar no âmbito dessas mensagens, expressas por meio de códigos e dispositivos de controle social (BERSNTEIN, 1990). Reconhece-se a importância desses apontamentos, por exercerem ênfase num processo linguístico multideterminado, que se encontra associado a um complexo jogo de poder e saber.

Na relação pedagógica, o professor movimenta o processo de ensino-aprendizagem de modo a desenvolver atividades e relações que podem estimular a curiosidade e interesse dos alunos ou, caso contrário, podem acabar fazendo com que os estudantes se afastem e que se estabeleça, no âmbito da aula, uma comunicação com poucas trocas e descoladas das necessidades dos estudantes de um diálogo formativo e de uma relação de confiança. Em vista disso, a relação pedagógica precisa reconhecer a importância do diálogo, tendo em vista as mediações para a compreensão dos objetos de conhecimento, mas não pode negligenciar seu

que desantropocentriza (ou seja, deixa de lado a teleologia ligada ao homem singular); e a ciência da natureza, graças ao seu caráter desantropomorfizador [Grifo da autora].

aspecto afetivo-social, reconhecendo que, na vida cotidiana da escola, os sujeitos se mostram por inteiro (HELLER, 2016),

Neste estudo, abarca-se a relação que o professor estabelece com os estudantes para realizar seu trabalho. Essa relação, mediada pelo conhecimento, é, portanto, uma relação pedagógica. Um aspecto relevante dessa relação é o grau de complexidade para o professor, que atua conjuntamente e paralelamente com um grupo de estudantes, mas também precisa relacionar-se individualmente com cada estudante para acompanhar seu desempenho (POSTIC, 1990).

As posições exercidas pelos professores e pelos estudantes mostra-se central para a compreensão do desenvolvimento dessa relação. Nesse sentido, a avaliação da aprendizagem é uma das categorias do trabalho pedagógico que exerce forte influência sobre a relação professor-aluno, podendo ser usada com intenção formativa, como discutimos anteriormente, ou limitada à intenção de classificar, rotular, ajuizar e excluir. Destaca-se, ainda, a avaliação informal, caracterizada pelos juízos de valor do professor em relação aos estudantes e que, se usada de forma desencorajadora, pode implicar na relação entre os protagonistas da aula de forma a não favorecer a aprendizagem (FREITAS, 2009).

A partir do inter cruzamento das dimensões do trabalho pedagógico (FUENTES; FERREIRA, 2017) do professor na aula, a relação pedagógica interpessoal é estabelecida com base nas relações sociais mais amplas que configuram a vida social, assentando modos de moderar o conjunto de interações das relações sociais da escola.

Tem-se a dimensão histórico-social, mediando a função social da escola e, por consequência, as relações que lá se estabelecem. Por essa dimensão, liga-se o sentido da escola à preparação para a vida e para o trabalho. Assim, seu sentido está no por vir, na vida que será, enfraquecendo a vida para si e o que ela pode ser em suas possibilidades.

Nessa perspectiva, perde-se o fundamento do trabalho como objetivação e exteriorização humana, que se realiza na transformação da natureza e de si próprio e prepondera uma formação parcial, por isso artificial, desprovida de vida, na sua acepção emancipadora e humanizante. Por isso, muitos estudantes preocupam-se com as notas, não com o conhecimento.

No entanto, a atividade de encontrarem-se para socializar o conhecimento enseja a possibilidade de recolocar no centro da mediação promovida pelo professor a ascensão ao conhecimento socialmente elaborado, sendo o conhecimento sobre o estudante o elemento balizador desse percurso.

É por meio da relação social que se realiza o ensino, admitindo que a aprendizagem se processa de modo eminentemente social (VYGOTSKY, 2010), estudantes e professores determinam e são determinados por seu tempo, com seus modos, problemas e possibilidades. A Educação se faz dentro desse horizonte de determinações que a condicionam quanto às suas perspectivas didático-pedagógicas, ético-políticas e psicossociais (FUENTES; FERREIRA, 2017).

Na perspectiva em que o trabalho pedagógico é a mediação da relação indivíduo singular e gênero universal humano, a aula encerra a relação pedagógica como processo de formação, ou seja, como meio de enriquecer-se culturalmente, concomitantemente a um fim, já que se educa também para formar novas relações sociais e lidar com as já existentes.

Há que se reconhecer a importância do outro para o 'eu', situando o desenvolvimento humano no processo de sociabilidade. Por essa via, desenvolve-se a noção de si a partir da noção do outro, de modo intersíquico, tal como percebe-se com o uso da linguagem, do conhecimento e dos instrumentos psíquicos, como o raciocínio e a memória (VYGOTSKY, 2010). Observando a prática social de outros e se relacionando com eles, o indivíduo se percebe e se constitui como ser humano.

A escola como instituição responsável pela mediação entre indivíduo e sociedade tem como finalidade a apropriação cultural do conhecimento. O professor como mediador dessa apropriação, utilizando-se da linguagem e dos conceitos, desenvolve estratégias metodológicas com o intuito de conduzir os estudantes por suas compreensões de realidade através de representações mais elaboradas destas, uma vez que, em grande parte, elas são fundadas em conceitos espontâneos, cotidianos e representações imediatas e comuns, de modo a permitir ao estudante desenvolver sua consciência.

Portanto, há um indissociável nexos entre o ensino e o desenvolvimento, alavancado pela aprendizagem escolar em forma de interações, nas quais os estudantes acessam a riqueza histórica e culturalmente acumulada, desenvolvem suas funções psíquicas superiores. E, assim, ampliam-se novas propriedades que possibilitam lidar com situações mais complexas e de modo mais consciente. O desenvolvimento humano pode ser, então, alavancado pela qualidade das interações sociais, que promovem a mediação entre os instrumentos e signos elaborados, assentados sobre a experiência humana historicamente, o que confere a importância cabal à escola e ao professor para promover relações sociais formativas, humanizadas e emancipatórias (VYGOTSKY, 2010).

Contudo, no sistema social pautado pela realidade desigual e de exploração humana por um outro ser humano, há uma lógica histórico-social inscrita que opera com a ocultação da verdade e a produção de discursos, que mascaram as possibilidades de desenvolvimento social dos seres humanos, mas revelam-se em forma de contradições.

O professor ainda sofre ao perder o controle do processo, limitado pelas condições objetivas da escola e do sistema de ensino, que determinam o tempo da aula, o tipo de espaço e o currículo a ser considerado para a organização do ensino-aprendizagem. Com a centralização das políticas curriculares prescritivas que se acentuam no Brasil, tal como a publicação da Base Nacional Comum Curricular da Educação Infantil e Ensino Fundamental (BRASIL, 2017)³³, avizinha-se ainda a subsunção real e total do trabalhador da Educação, que poderá perder o controle do planejamento e do processo do seu trabalho.

Por conseguinte, a escola desenvolve a dependência e a manutenção do sistema de modos institucionalizados, sob a forma da sua estrutura administrativa burocrática e estática, organizada a partir de uma “sucessão de hierarquias superpostas – desde o ministro e os funcionários até o docente e o aluno na classe [...] na qual as decisões e as ordens provêm dos escalões superiores e seguem um percurso descendente, sem possibilidade de discussão ou réplica” (PATTO, 1997, p. 389).

A relação pedagógica entre professores e alunos desenvolve uma forma singular de vínculo, que perdura pelo tempo do professor junto à turma e à cada estudante. De modo mais complexo, o vínculo dessa relação é determinado pela forma como professores e estudantes compreendem a escola e o saber.

Considera-se, assim, que a relação entre professor e aluno é assimétrica, pois pressupõe que, enquanto o professor guarda uma posição de maior enriquecimento em relação ao saber, permitindo-o interpretar a realidade de modo mais complexo e consciente, que supere os interesses comuns sobre o saber, os estudantes demandam o conhecimento prático e instrumental, característicos da vida cotidiana e espontânea. Desse modo, o vínculo entre professores e estudantes é o desenvolvimento de uma relação de descoberta de novos conhecimentos, de modo mais elaborado frente aos interesses comuns dos destes, considerando que

³³ A Base Nacional Comum Curricular da Educação Infantil e Ensino Fundamental é um documento normativo do governo federal, homologado pelo Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno Resolução por meio da Resolução CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017, que norteia a elaboração dos currículos das redes e instituições públicas e privadas de ensino.

[...] esse conhecimento sistematizado pode não ser do interesse do aluno empírico, ou seja, o aluno, em termos imediatos, pode não ter interesse no domínio desse conhecimento; mas ele corresponde diretamente aos interesses do aluno concreto, pois enquanto síntese das relações sociais, o aluno está situado numa sociedade que põe a exigência do domínio desse tipo de conhecimento. E é, sem dúvida, tarefa precípua da escola viabilizar o acesso a esse tipo de saber (SAVIANI; DUARTE, 2012, p. 80).

As formas que o professor desenvolve suas atividades e a interação social na escola podem cristalizar-se, criando, em muitos casos, rituais que marcam esse vínculo. A cristalização do comportamento na aula decorre, em grande medida, de uma estratégia para facilitar seu trabalho, explorado e extenuante, com muitos alunos e em condições desfavoráveis e de isolamento profissional.

Também para preservar sua integridade emocional, diante da complexidade de possibilidades interativas, relacionais e afetivas que podem se desenrolar na aula e que, muitas vezes, deixam o professor inseguro quando não é articulado o trabalho didático-pedagógico, são produzidos os rituais da aula. A aula passa a ter uma forma de realização ritualística, a despeito das possibilidades de desenvolvimento de articulação entre conteúdo e forma, que estimulem os estudantes para a atividade. De modo que, quando a forma de socialização promovida deixa de assumir essa relação na sua complexidade e no seu movimento conflituoso e considerar o caráter de oposição de ideias e de formas de ver o mundo, o que demandam um esforço permanente no sentido de entender o outro para superar os problemas e ampliar sua própria compreensão de si, tem-se uma socialização alienante. A aula, assim, é planejada e realizada como um conjunto de ritos, desenvolvidos cotidianamente, com poucas variações nos elementos que a estruturam, programando de modo restrito e bem delineado o tipo de comunicação na aula, as interações possíveis, ou seja, toda a relação pedagógica.

Salienta-se que muitos estudantes encontram dificuldade em se sentirem acolhidos na escola, manifestando-se de tal forma que, mal compreendida, é rotulada como indisciplina ou estigmatizada precocemente como transtornos de aprendizagem (BETINI, 2004; FERREIRA, 2005; STOELBEN, 2003). Ressalta-se que estudos mostram que, quando se investiga em profundidade a qualidade das interações sociais em que a criança esteve/está inserida, é possível que se compreendam as bases socioeducacionais que constituem o suposto transtorno (SIGNOR; BERBERIAN; SANTANA 2017).

O modo mais corrente de socialização alienante promovido na sala de aula é a dependência. São estimulados os estudantes que se enquadram nas expectativas e formas de condução da aula, enquanto que os que sofrem alguma dificuldade ou mostram-se contestadores

são coagidos ou menos atendidos, seja com apatia ou mesmo com algum tipo de rejeição, produzindo o que Pierre Bourdieu denomina exclusão branda ou exclusão do interior, na qual “a escola exclui de maneira contínua e mantém em seu seio aqueles que exclui contentando-se em relega-los para os ramos mais ou menos desvalorizados, [...] e, em suma, forçados a diminuir suas pretensões” (BOURDIEU, 1998, p. 224).

De uma outra forma também pode ser desenvolvida a dicotomia seletiva, na qual o professor julga os alunos segundo os que se identificam com seu modelo, definindo os alunos que irão prosseguir, enquanto os que se identificam com o grupo de colegas renunciam os valores escolares e são reprovados por isso.

Desse modo, a aula é um ambiente de controle no qual o estudante está exposto a intervenções disciplinares verbais e até físicas, além de comentários críticos e depreciação de atitudes, comportamentos e até de perguntas perante a classe que podem soar incômodas. São produzidos juízos de valor tanto da parte do professor quanto do estudante, que repercutem na organização da aula, principalmente no que concerne às decisões metodológicas do professor, diante de sua percepção desse jogo de representações. “Os professores, se não foram capacitados para tal, tendem a tratar os alunos conforme os juízos que vão fazendo deles. Aqui começa a ser jogado o destino dos alunos, para o sucesso ou para o fracasso” (FREITAS, 2003, p. 45).

Entretanto, mesmo nesses limites, é preciso considerar que o ensino-aprendizagem ocorre na mediação entre professores e alunos, havendo como referência o conhecimento, o que depende fundamentalmente do tipo de vínculo que se dá nessa relação.

Reconhece-se, inicialmente, que há diferentes caminhos e possibilidades que possam ser trilhados para promover um sentido emancipatório para a Educação. Afirma-se a possibilidade de uma Educação que desenvolva a possibilidade de elevação desses indivíduos como seres sociais que se transformam, transformando a sua realidade.

A socialização emancipatória encontra amparo numa perspectiva de Educação que assume a apropriação da riqueza cultural humana adensada em forma de conhecimento pela via da “transformação dessa atividade que está em potência no objeto, em atividade efetiva do sujeito” (DUARTE, 2013, p. 66). Assim constitui-se a relação entre professor-aluno, na qual a atividade apresentada pelo professor propicia relações com os estudantes e entre estes que despertam o estado latente do trabalho do processo de apropriação do conhecimento, devolvendo-lhe a vida na forma de atividade do sujeito. Ambos são sujeitos do processo ensino-aprendizagem.

A socialização emancipatória passa por recuperar a unidade dialética entre ensino-aprendizagem, combatendo as formas alienadas e fragmentadas do trabalho pedagógico, o que possibilita o desenvolvimento de processos pedagógicos que ponham estes sujeitos, professor e aluno, em movimento de apreensão do saber escolar em vínculos que os estimulem a se desenvolver socialmente. Nessa perspectiva, a dimensão histórico-ontológica do trabalho pedagógico se combina com a especificidade da dimensão didático-pedagógica, produzindo uma perspectiva de relação psicossocial e ético-política, no movimento dialético das contradições que se combinam para moldar a aula. Desse modo, o ponto de partida e de chegada da Educação é a prática social, que é comum a professores e estudantes, porém na qual se encontram em posições distintas.

Enquanto o professor detém uma visão mais elaborada e sistematizada em torno do conhecimento, com algum grau de elaboração sintética, os estudantes apresentam conhecimentos desenvolvidas de modo espontâneo e cotidiano, com pouco grau de sistematização, apresentando-se de modo confuso, caótico, sincrético. É esta assimetria que configura uma relação dialética entre professor e estudantes no qual aquele aprende ensinando e estes ensinam aprendendo. Desse modo, a relação pedagógica entre professores e alunos é “condição para que travem uma relação fecunda na compreensão e no encaminhamento da solução dos problemas postos pela prática social” (SAVIANI, 2012, p. 160).

Da relação dialética entre professores e alunos, a organização do trabalho pedagógico demanda a articulação do ensino-aprendizagem de modo a combater as falsas dualidades que se estabelecem para a organização da aula como relação social de socialização do saber escolar. Busca-se a unidade entre conteúdo e forma, tendo o primeiro como referência para a definição do meio mais apropriado de abordá-lo para sua apropriação.

É a partir da seleção e organização dos conteúdos que o professor elabora seu planejamento de aula, combinando-os com objetivos que direcionam as atividades que podem alavancar o desenvolvimento dos estudantes, associadas a recursos e instrumentos numa determinada condição objetiva de encontro, comunicação, interação e produção no espaço e no tempo de aula. A articulação entre forma e conteúdo expressa-se na indissociabilidade entre pedagogia e didática como atividade específica do trabalho pedagógico do professor, tendo como parâmetro a aprendizagem dos estudantes.

Embora tenha a prática social como ponto de partida e de chegada do ensino, a transformação qualitativa da atividade só ocorre com a mediação da teoria, que a enriquece, unindo-se a ela na elaboração da aula. A articulação permanente entre teoria e prática é central

para que o trabalho pedagógico se eleve à condição de práxis social. A transformação da realidade demanda o movimento no qual, ainda que distintos, esses aspectos são inseparáveis, definindo-se e caracterizando-se sempre um em relação ao outro.

Desse modo, só é possível superar a oposição entre aluno e professor se superada a oposição entre teoria e prática, tomando-as como indissociáveis. Assim, “podemos compreender por que as duas tendências pedagógicas contemporâneas, tratando teoria e prática como polos mutuamente excludentes, se enredaram num dilema do qual jamais podem sair” (SAVIANI, 2012, p. 110). Nessa perspectiva, o professor precisa repensar o conhecimento, não somente na sua forma abstrata e conceitual, mas sobretudo recompor como esse conhecimento se liga à vida e, portanto, à cultura e às pessoas.

Por isso, os conteúdos escolares são culturais. Nesse sentido, o caminho de ligação da teoria à prática é possível de ser apreendido com os estudantes em suas representações sobre a teoria e, sobretudo, na sua prática. Nesse caminho, a aula só pode ser interessante e provocar interações e vínculos se tomar a prática social, provocando os professores a organizarem seu trabalho com base na realidade e instigando os estudantes a recorrerem à teoria e ao trabalho coletivo para aprenderem.

A relação pedagógica se constitui nesse movimento de encontro na aula para produzir algo que vai além do que já está desenvolvido, para a elaboração do saber, que pressupõe descoberta do novo e esforço sistemático. A descoberta do novo é o reconhecimento de que o ser humano é sempre o vir a ser. Não há definição absoluta e eterna do ser humano, que se encontra sempre num complexo de jogos de forças que vai desde os níveis biofísicos até as cadeias sociais que conjugam sua singularidade. Quando a rotina apaga a descoberta de si e do mundo, a aula torna-se alienante e seus vínculos também.

Contudo, a descoberta e a transformação do conhecimento e da realidade são tarefas árduas e sistemáticas. Por isso, há sempre algum grau de tensão na relação pedagógica porque esta pressupõe produzir rupturas com o conhecimento e com as formas de ser cotidianas e espontâneas dos estudantes.

Como o conteúdo é o objeto da mediação, nele encontram-se as possibilidades de atividade e dos recursos didático-metodológicos para favorecer a compreensão do movimento da realidade. Assim, a problematização da realidade, por meio de interações sociais problematizadoras e dialógicas colabora, especialmente, para romper com lógicas formais e ritualizadas que dificultam para que essa relação social se faça pedagógica e, portanto, humanizada.

Destaca-se que a organização do trabalho pedagógico numa perspectiva de socialização emancipatória precisa suplantar a oposição entre conhecimento popular e conhecimento científico. O saber popular corresponde ao ponto de partida da mediação para que o ensino se transforme em aprendizagem. Ao realçar a prática social, assume-se a importância do conhecimento popular como a matéria prima bruta que emerge dos estudantes e do senso comum como temas que permitem planejar o processo de sistematização desse conhecimento ao seu nível mais elaborado, saindo de conteúdos empíricos para conteúdos concretos (SAVIANI, 2013). Assim, tal processo depende da linguagem utilizada pelo professor, necessitando que seja clara, objetiva e humanizada em relação ao estudante, na sua forma de expressar o mundo.

Exercitando a práxis, o trabalho pedagógico parte da prática social e a problematiza, no seu sentido mais amplo e profundo, sem deixar de lado a importância dos conhecimentos que enriquecem sua atividade e os sujeitos que vivem cotidianamente essa prática. Desse modo, tem-se a atividade consciente do professor, que é estruturada de acordo com a finalidade pedagógica em torno da apreensão do saber elaborado, firmando o objetivo da mediação do professor com os estudantes.

A indissociabilidade teoria-prática situa a natureza específica da socialização que se realiza pedagogicamente, considerando que “se a escola não permite o acesso a esses instrumentos, os trabalhadores ficam bloqueados e impedidos de ascender ao nível de elaboração do saber, embora continuem, pela sua atividade prática real, contribuir com a produção do saber” (SAVIANI, 2013, p. 67).

Com isso, qualquer compreensão da relação pedagógica se faz nos marcos de uma concepção de ser humano e de Educação que, no seu sentido emancipatório, luta contra as formas hegemônicas e correntes de organizar a aula, o que supõe também o rompimento do isolamento e do trabalho individual que se configuram no funcionamento da escola. O trabalho coletivo e humanizado dos professores em torno de um projeto de educação reverbera na relação pedagógica, considerando que

[...] a qualidade da relação dos alunos com os docentes depende da que os docentes têm entre si e que quando estes souberem resolver as suas tensões e organizar-se para a elaboração de projetos pedagógicos e a definição de objetivos e processos, as relações entre os docentes e os alunos tornaram-se mais personalizadas e mais confiantes (POSTIC, 1990, p. 43).

Por meio do trabalho coletivo, tanto o ensino quanto a aprendizagem podem ser reconstituídos em forma de interdisciplinaridade, no caso do encontro de diferentes

componentes curriculares e de um acompanhamento mais real e mais contextualizado do estudante diante da sua prática e suas dificuldades. Do mesmo modo que é possível superar o isolamento entre os pares, o professor também pode desenvolver a aula como projeto colaborativo, envolvendo permanentemente os estudantes em todo o trabalho pedagógico.

Assim, inclina-se para a articulação de um projeto histórico, sistematizado no Projeto Político-Pedagógico da escola com a participação contínua de professores e estudantes. Dessa forma humanizada de realizar a aula, “a revisão da prática pedagógica caracteriza-se principalmente pela convivência colaborativa de professores e alunos que problematizam, discutem, analisam, decidem, executam e avaliam as atividades propostas coletivamente” (VEIGA, 2008, pp. 295- 296).

Ainda sem as mediações com a realidade que substanciam o rumo adotado, optou-se por situar essa relação singular no conjunto de determinações mais amplas até atingir a singularidade do trabalho pedagógico, em face de concepções que se materializam na organização da aula.

Interessa-nos, nesta última seção, compreender o modo que uma escola cuja organização em ciclo apresenta uma proposta de superação de concepções e características da seriação lida com as determinações do sistema federal e local de educação e como isso pode interferir na relação pedagógica.

4.4 A relação pedagógica professor-aluno nos anos finais da SEEDF

O objetivo desta seção é apresentar como a relação pedagógica é retratada nos documentos orientadores do trabalho pedagógico de uma escola de anos finais do Ensino Fundamental, da rede pública de ensino do DF, organizada em ciclos³⁴. A rede pública de ensino tem desenvolvido experiências de organização escolar em ciclos desde 1998, com a implementação da proposta Escola Candanga: uma lição de cidadania (DISTRITO FEDERAL, 1998).

Com a ampliação do Ensino Fundamental para 9 anos, conforme estabelece a Lei nº11.274, de 06 de fevereiro de 2006 (BRASIL, 2006), o DF se antecipou e implantou, no ano

³⁴ Os ciclos encontram amparo na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN 9.394/96), que, no artigo 23, prevê a flexibilidade para estados e municípios quanto à organização do ensino básico: “[...] em séries anuais, períodos semestrais, ciclos, alternância regular de períodos de estudos, grupos não-seriados, com base na idade, na competência e em outros critérios, ou por forma diversa de organização, sempre que o interesse do processo de aprendizagem assim o recomendar” (BRASIL, 1996).

de 2005, o Bloco Inicial de Alfabetização (BIA) nos três primeiros anos do Ensino Fundamental, incluindo atendimento às crianças de 6 anos. Em 2013, a rede pública do DF estendeu a política de organização escolar em ciclos para as escolas de Ensino Fundamental que aderiram ao projeto piloto. Assim, o 2º bloco do 2º ciclo contempla os 4º e 5º anos, e o 3º ciclo, os anos finais, contemplando os 6º e 7º anos – Bloco 1 – e os 8º e 9º anos – Bloco 2. Em se tratando de uma proposta nova para os anos finais do Ensino Fundamental, a organização escolar em ciclos foi implementada inicialmente a partir da adesão das unidades escolares, que passaram a participar de formações continuadas e discussões com os níveis de gestão regionais e central da SEEDF, que culminou com a elaboração das Diretrizes Pedagógicas para a Organização Escolar do 3º Ciclo para as Aprendizagens (DISTRITO FEDERAL, 2014b).

A universalização do ciclo nos anos finais do Ensino Fundamental é estratégia da Meta 2 do Plano Distrital de Educação do Distrito Federal (2015-2024), editado pela Lei nº 5.499, de 14 de julho de 2015 (DISTRITO FEDERAL, 2015), para assegurar a permanência e a aprendizagem dos estudantes a partir dos 6 anos de idade no Ensino Fundamental. Logo, em 2018, as unidades escolares de anos finais do Ensino Fundamental da rede pública de ensino do DF passaram a implementar a organização escolar em ciclos. Enquanto as experiências de escola pública em ciclos desenvolvidas no Brasil são mais frequentes nos anos iniciais do Ensino Fundamental, o 3º ciclo para as aprendizagens ainda demanda estudos e avaliações, sobretudo para sua compreensão no âmbito do DF.

No contexto de implantação dos ciclos no DF, foram elaborados documentos, diretrizes e orientações pedagógicas. Os documentos constituem marcos institucionais, que são recontextualizados pelos profissionais na prática. A repercussão, em termos de implementação desses documentos, depende de como a escola, sobretudo os professores, acolhem e adotam essas referências como balizadoras de seu trabalho. Assim, foram analisados os documentos abaixo, com o intuito de apreender como a relação pedagógica da aula foi neles retratada:

- Currículo em Movimento da Educação Básica – Caderno de pressupostos teóricos (DISTRITO FEDERAL, 2014a) e Caderno de Ensino Fundamental – Anos Iniciais – Anos Finais (DISTRITO FEDERAL, 2018a);
- Regimento Escolar da rede pública de ensino do DF (DISTRITO FEDERAL, 2019);
- Diretrizes Pedagógicas do 3º Ciclo para as aprendizagens (DISTRITO FEDERAL, 2014b);

- Guia Prático – Organização Escolar em Ciclos para as Aprendizagens (DISTRITO FEDERAL, 2018b);
- Projeto Político-Pedagógico da escola pesquisada (DISTRITO FEDERAL, 2019a).

Tendo inicialmente o Currículo em Movimento (DISTRITO FEDERAL, 2014a) como principal documento de organização do trabalho pedagógico do sistema de ensino público do DF, destacou-se sua interface direta com o ensino-aprendizagem e, por isso, com a aula. Nesse documento, são apresentados os principais fundamentos que orientam o trabalho pedagógico, desde concepções pedagógicas e valores institucionais até as definições em torno dos objetivos e conteúdos de ensino.

O Caderno de pressupostos teóricos do Currículo de Educação Básica do DF ancora-se em uma concepção crítica de Educação,

[...] ao questionar o que pode parecer natural na sociedade, como: desigualdades sociais, hegemonia do conhecimento científico em relação a outras formas de conhecimento, neutralidade do currículo e dos conhecimentos, busca de uma racionalidade emancipatória para fugir da racionalidade instrumental, procura de um compromisso ético que liga valores universais a processos de transformação social (DISTRITO FEDERAL, 2014a, p. 21).

Contudo, buscando conectar a concepção crítica com a perspectiva multiculturalista de Educação, o Currículo anuncia a fundamentação também em pressupostos pós-críticos, o que gera aspectos problemáticos para a função social da escola.

De acordo com Malanchen, a perspectiva multiculturalista, ao questionar os conteúdos escolares, acaba desvalorizando os conteúdos científicos e o próprio trabalho do professor, com base na afirmação de horizontalidade das formas de saber, além de situarem a luta pela transformação da sociedade no âmbito dos discursos e relações de poder, sem um questionamento estrutural dessa sociedade, “já que o limite de todas as lutas sociais é dado pela negação da perspectiva de superação do modo de produção capitalista” (MALANCHEN, 2016, p. 81).

A despeito dessa contradição, em termos dos elementos norteadores do trabalho pedagógico e da perspectiva de formação, o Currículo em Movimento anuncia a educação integral, organização curricular em conteúdos e objetivos, avaliação formativa, perspectiva de currículo integrado, eixos integradores (para os anos iniciais: alfabetização, letramentos e ludicidade; para os anos finais: ludicidade e letramentos) e eixos transversais (educação para a diversidade, educação para a cidadania, educação em e para os direitos humanos e educação

para a sustentabilidade), além de uma base teórico-metodológica, calcada na pedagogia histórico-crítica e na psicologia histórico-cultural (DISTRITO FEDERAL, 2014a).

A relação pedagógica professor-aluno é evidenciada em todo o documento, na perspectiva da centralidade que ocupa no processo de ensino-aprendizagem. Na apresentação, há o convite aos sujeitos sociais da escola a porem em prática seus princípios, concepções e orientações, afirmando que: “é na ação que o Currículo ganha vida, no cotidiano da escola e da sala de aula, por meio da relação pedagógica professor(a) e estudante, mediada pelo conhecimento e firmando parcerias com outros profissionais e comunidade escolar” (DISTRITO FEDERAL, 2014a, p. 16).

Ao tratar do processo de construção do Currículo, expressa-se a importância da participação dos estudantes em todo o processo de organização do trabalho pedagógico e definição dos elementos didáticos na aula.

Nesse processo dinâmico e dialético, novos saberes e experiências são considerados na relação com os conhecimentos produzidos pelas ciências, sendo educandos e educadores protagonistas na elaboração, desenvolvimento e avaliação dos processos de ensinar, aprender, pesquisar e avaliar na educação básica, tendo o Currículo como referência (DISTRITO FEDERAL, 2014a, p. 17).

Nessa perspectiva, a sala de aula precisa ser um espaço concreto de mediação do conhecimento local ao conhecimento universal, sinalizando para a importância do diálogo e da aproximação entre professores e estudantes. Quanto aos espaços, tempos e oportunidades de educação, o Currículo sugere que o processo de ensino-aprendizagem seja ampliado para além dos espaços-tempos convencionais e realizado de forma coletiva, preconizando, “sobretudo, relações que visam à integração, seja de conteúdos, seja de projeto, seja de intenções” (DISTRITO FEDERAL, 2014a, p. 28).

Um aspecto que marca a organização do trabalho pedagógico é a concepção de currículo integrado, apoiado em princípios epistemológicos que favorecem a reflexão e a problematização da relação pedagógica professor-aluno. Ao explicitar a unidade teoria-prática, a interdisciplinaridade, a contextualização e a flexibilização (DISTRITO FEDERAL, 2014a, p.66), o documento sinaliza para a superação de relações autoritárias de poder e de transmissão burocrática do conhecimento, apontando para um trabalho pedagógico humanizado, voltado para a apropriação crítica dos conhecimentos.

Outro documento basilar para a compreensão das influências institucionais que influenciam a relação pedagógica na aula é o Regimento Escolar da Rede Pública de Ensino do

DF (DISTRITO FEDERAL, 2019). Nele há sinalizações para o estabelecimento de vínculos mais complexos e conscientes entre professores e estudantes, por meio de mecanismo de participação de professores e estudantes, como a assembleia geral escolar; conselho escolar, este com eleição direta da comunidade escolar; conselho de classe, com representação direta dos estudantes a partir do 6º ano do Ensino Fundamental, por escolha de seus pares, garantida a representatividade de cada turma. Destaca-se ainda a previsão de Equipes Especializadas de Apoio à Aprendizagem para contribuir com a superação de dificuldades no processo de ensino-aprendizagem por meio de uma abordagem multidisciplinar da Pedagogia e da Psicologia, havendo a possibilidade de se realizar uma série de intervenções junto a professores e estudantes. Nesse sentido, também se destaca a previsão do serviço de orientação educacional, voltado para a humanização do processo de ensino-aprendizagem, por meio do acompanhamento e apoio aos profissionais da Educação, dos estudantes e seus familiares (DISTRITO FEDERAL, 2019).

Entretanto, com últimas alterações realizadas no Regimento, introduzem disposições disciplinares e autoritárias quando, por exemplo, aponta no artigo 12 como dever, obrigação e responsabilidade do Diretor e Vice-diretor promover a revista individual de estudantes “em contexto de aprendizagem, nos casos de fundados indícios de infrações penais ou de atos infracionais previstos na legislação, devendo, quando necessário, solicitar o apoio policial” (DISTRITO FEDERAL, 2019, p. 16).

O distanciamento da escola de uma perspectiva acolhedora e dialógica para um regime hostil e de vigilância contraria o Currículo e a própria concepção de Educação como prática fundada na relação social e no processo de humanização, na medida em que reduz a existência humana a uma forma de organização hierárquica fundada na força e no poder e não na organização consciente das ações.

Dessa maneira, não à toa, o Regimento alterou o termo Projeto Político-Pedagógico, constante na versão anterior, para Projeto-Pedagógico, suprimindo a dimensão política que é constitutiva do trabalho pedagógico. Nesse sentido, o Regimento é uma expressão das mudanças políticas que passou o Brasil e o Distrito Federal, com a ascensão de governos conservadores e autoritários que vêm paulatinamente prejudicando o ambiente democrático nas instituições e nas relações entre sociedade civil e Estado. Concordando com Moraes (1988, p. 17), “um tempo que confunde coisas tão radicalmente distintas como autoridade e autoritarismo, é um tempo enfermo”.

As Diretrizes Pedagógicas para a Organização Escolar do 3º Ciclo para as Aprendizagens (DISTRITO FEDERAL, 2014b) ancoram-se nos princípios estabelecidos no Currículo, reforçando a avaliação formativa, o trabalho pedagógico coletivo e interdisciplinar, a participação dos estudantes e da comunidade escolar nos processos pedagógicos da escola, concepção de currículo integrado e a perspectiva de construção do conhecimento, considerando os contextos socioculturais que incidem na prática social dos estudantes.

Estruturado em três capítulos, aborda inicialmente uma contextualização dessa forma de organização escolar na legislação e nas experiências realizadas pelos estados e municípios e no próprio DF. Um aspecto relevante deste contexto é a diferença entre ciclos de formação e ciclos de aprendizagem. O primeiro, baseado no desenvolvimento humano, promove a enturmação dos estudantes, conforme a idade, e elimina a reprovação ao longo de todo o ciclo.

Nos ciclos de aprendizagem, perspectiva adotada no DF, os estudantes são enturmados de acordo com as aprendizagens adquiridas, buscando contribuir para “atenuar as dificuldades relacionadas ao desenvolvimento dos estudantes durante seu percurso escolar ao propor constantes intervenções pedagógicas, respeitando os ritmos e processos diferenciados de aprendizagens dos estudantes” (DISTRITO FEDERAL, 2014b, p. 12).

Há o reconhecimento de que a Educação é realizada por sujeitos, que precisam ser compreendidos no seu universo e nas suas interações. Destaca-se como fundamental a reflexão crítica sobre quem são os sujeitos da aprendizagem, mas também a posição estratégica que ocupa o professor para realizar a mediação entre o conhecimento popular e o conhecimento científico.

Comungando com a concepção pedagógica histórico-crítica do Currículo, as Diretrizes Pedagógicas para a Organização Escolar do 3º ciclo para as Aprendizagens orienta a aproximação do conteúdo escolar da prática social do estudante, a partir da pesquisa e do conhecimento sobre a realidade e sobre os alunos, demandando o diálogo com estes como instrumento de interação e vínculo que aproxime “suas linguagens e práticas sociais, consolidando uma relação dialógica entre ambos” (DISTRITO FEDERAL, 2014b, p. 13).

Refutando processos conservadores e alienantes de ensino, reconhece que a aprendizagem se desenha em diferentes ritmos e formas, que exigem do trabalho pedagógico uma organização escolar condizente com a diversidade sociocultural que caracteriza a escola pública do DF. Assim, o professor é orientado a desenvolver “procedimentos que permitam estabelecer interação com e entre todos os estudantes” (DISTRITO FEDERAL, 2014b, p. 15), acolhendo as diferentes formas de ser, de se expressar e os saberes diversos que os estudantes

trazem para a escola. A linguagem aparece, assim, como o ponto de contato entre o ensino e a aprendizagem, que pode ser explorada com recursos como imagem, som e movimento, que envolvidos pela ludicidade podem tornar significativos espaços e tempos de formação.

Desta forma, as Diretrizes para o 3º ciclo sinalizam para uma aula interativa, envolvendo os estudantes no processo de elaboração do conhecimento e prezando pela centralidade da mediação realizada pelo professor para permitir a apropriação dos conhecimentos.

O trabalho pedagógico é entendido nas Diretrizes como processo de ressignificação para a constituição de uma práxis social na qual estudantes devem ser incentivados a fazer a gestão de suas aprendizagens, e professores são provocados a imergir na realidade do aluno e reelaborar seu ensino à luz desses sujeitos. Por essa razão, é incentivado o uso de pedagogias diversificadas, que precisam estar assentadas em cinco elementos de organização do trabalho pedagógico: gestão democrática; formação continuada dos profissionais da educação; coordenação pedagógica; avaliação formativa e organização e progressão curricular (DISTRITO FEDERAL, 2014b).

As estratégias diferenciadas de ensino são sustentadas fundamentalmente pela mudança de concepção de avaliação, centrando-se no princípio formativo que os instrumentos, registros e diagnósticos precisam ter para tornar visíveis os avanços e as necessidades de cada estudante, de cada turma e da unidade escolar.

A proposta de organização e progressão curricular do ciclo foi calcada na Psicologia histórico-cultural, assumindo-se que a aprendizagem se dá na interação com os outros sujeitos nas relações sociais, estando o desenvolvimento ligado às transformações que passa o sujeito ao longo de vida. À escola, especialmente ao professor, compete o papel de elevar o desenvolvimento desse estudante para além de suas possibilidades cotidianas.

Desse modo, preconiza-se a transformação dos conhecimentos para transitar do conhecimento do senso comum (em estado sincrético) ao conhecimento elaborado e sistematizado (conhecimento sintético), integrando as diferentes áreas do conhecimento para a compreensão crítica e reflexiva da realidade.

Como estratégia metodológica, nessa perspectiva, os ciclos reafirmam a didática para a Pedagogia histórico-crítica (GASPARIN, 2012), propondo sua adoção para a organização do ensino-aprendizagem. Partindo-se da prática social (comum a professores e estudantes), procede-se à problematizações da realidade e do conhecimento (identificação de questões a serem resolvidas no âmbito da prática social/realidade do estudante), oportunizando a instrumentalização teórico e prática para resolver os problemas, que, sua vez, provocam um

processo catártico nos estudantes (produzindo compreensões que rompem com os esquemas e conhecimentos internalizados anteriormente), retornando à prática social, contudo de maneira qualitativamente diferente e com os recursos para não somente compreender a realidade, mas, sobretudo, transformá-la.

Nesse sentido, apesar da importância dessa elaboração para o campo da didática, essa perspectiva mostra-se limitada por considerar de forma linear o processo pedagógico, sem articular dialeticamente o conjunto dos processos didáticos³⁵. A articulação do trabalho didático-pedagógico não pode ser considerada como um processo linear de partida na prática, rumo à teoria e retornar à prática, que acaba reproduzindo um formalismo do método pedagógico. De modo que a didática da pedagogia histórico-crítica se apresenta como um

[...] conjunto articulado de fundamentos lógicos, os quais alicerçam toda a organização e o desenvolvimento do trabalho educativo com vistas a orientar o agir dos professores na apreensão das múltiplas determinações constitutivas da dinâmica, da processualidade e das contradições da relação entre ensino e a aprendizagem (GALVÃO; LAVOURA; MARTINS, 2019, p. 122).

Ainda em relação ao planejamento do trabalho pedagógico, constam, nas Diretrizes Pedagógicas para a Organização do 3º Ciclo para as Aprendizagens, a caracterização da avaliação formativa e as estratégias de projeto interventivo, voltado para a intervenção diferenciadas em face de alguma dificuldade de aprendizagem do estudante (DISTRITO FEDERAL, 2014b).

Assim, a partir de uma avaliação diagnóstica e problematizadora, pressupõe-se uma “série ordenada e articulada dos elementos que compõem o processo de ensino: objetivos, conteúdos, estratégias de ensino e aprendizagem, estratégias de avaliação para aprendizagem, recursos e cronograma” (DISTRITO FEDERAL, 2014b, p. 47).

Nesse sentido, há também necessidade de reorientar o tempo de aprendizagem, pretendendo a retomada e o aprofundamento contínuo dos conhecimentos tratados em diferentes situações didáticas. Destaca-se a realização do reagrupamento intraclasse e interclasse, buscando a diferenciação e individualização de práticas voltadas às reais necessidades dos estudantes, uma realizada dentro da própria turma do estudante, outra agrupando estudantes de diferentes turmas. Sugere-se ainda a realização de contratos didáticos,

³⁵ Como explicam Galvão, Lavoura e Martins (2019, p. 120), há “um equívoco em termos de compreensão do método dialético no que se refere ao movimento de superação da síntese à síntese pela análise, reduzindo o fundamento do método a procedimento de ensino, o que tem gerado um conjunto de simplificações, esquematismos e formalização inadequada do método pedagógico e da didática histórico-crítica em passos estanques e mecanizados”.

para promover a (co)responsabilização e a participação de todos os envolvidos com o planejamento, execução e avaliação do trabalho pedagógico (DISTRITO FEDERAL, 2014b, p. 66).

Ainda em relação à aula, são apresentadas algumas atividades diversificadas, com o intuito de favorecer a construção da relação pedagógica permeada pelo conhecimento. São, por esse ângulo, indicadas: a aula expositiva dialogada, que supera sua forma tradicional ante a participação dos estudantes de maneira mais ativa, num contexto em que o professor faz questionamentos suscitando discussão sobre o conteúdo, em confronto com a realidade; a tempestade cerebral, estimulando a imaginação e a exposição espontânea de ideia sobre o conteúdo; o mapa conceitual, para sistematizar uma representação do conhecimento trabalhado; o estudo dirigido, para aprofundamentos específicos; listas de discussão por meio informatizados, explorando as interações virtuais e a aprendizagem mesmo que a distância; *Web Quest*, entendida como uma pesquisa temática orientada com questões e links; e outros como *Philips 6/6*; grupo de verbalização e de observação; Seminário; estudo de caso; júri simulado; estudo do meio; oficina; etc.; podendo ser desenvolvidos outros no âmbito da unidade escolar, em face das necessidades do ensino-aprendizagem.

Todas estas técnicas podem impactar a aprendizagem dos estudantes, quando articuladas ao trabalho pedagógico, para estimular que se dediquem integralmente e de diversas formas ao processo de apreensão do conhecimento na aula, atingindo a relação pedagógica entre professores e estudantes. Há, ainda, uma subseção específica para tratar das relações interativas. Nesta, estabelece-se o diálogo como estratégia de interação e negociação que pauta a aula. Reconhece-se a aprendizagem ligada ao desenvolvimento psíquico dos estudantes, que, a partir das interações e atividades sociais internalizadas, passam a dominar seu pensamento e a reger seu comportamento.

Assim, as Diretrizes Pedagógicas para a Organização do 3º Ciclo para as Aprendizagens sinalizam para a mediação do processo de ensino-aprendizagem, “considerando a diversidade de saberes dos estudantes e os distintos processos de aprendizagem que ocorrem nas relações inter e intrapessoais” (DISTRITO FEDERAL, 2014b, p. 61). Nesse sentido, compreende também o movimento de rupturas e descontinuidade que caracteriza o desenvolvimento humano, impondo para a construção de novos saberes a imersão do estudante em situações desafiadoras que promovam reflexão crítica e ação paralela à imersão em situações de cooperação com os outros e seus diferentes saberes.

Desta análise, a organização escolar em ciclos proposta para os anos finais do Ensino Fundamental da rede pública do DF corrobora para uma lógica de trabalho pedagógico voltado para a aprendizagem. Contudo, cabe avaliar em que medida as orientações são suficientes e são compreendidas pelos profissionais, principalmente no que diz respeito às concepções teóricas, e em que medida essas orientações reverberam efetivamente na constituição da relação pedagógica entre professores e estudantes na sala de aula.

No ano de 2018, foi lançado pela SEEDF o Guia prático da organização escolar em ciclos para as aprendizagens – Ensino Fundamental (DISTRITO FEDERAL, 2018b). No documento, destaca-se como um dos objetivos da organização escolar a busca por tornar mais efetiva, ética e saudável a relação professor-aluno, junto a outros objetivos de caráter pedagógico no qual se destaca o rompimento do ensino fragmentado, por meio do compromisso com a mudança de relações assimétricas de poder, ensejando a participação dos estudantes no trabalho pedagógico.

O Guia foi estruturado com perguntas centrais sobre a escola em ciclos em relação à sua organização e sobre sua implementação no DF. Uma das perguntas aborda o porquê de a gestão democrática ser princípio basilar da organização escolar em ciclos, assinalando a escuta dos estudantes como partícipes da vida escolar. De modo que se constata como as determinações políticas influem nos documentos orientadores do trabalho pedagógico e, com isso, nas relações que se estabelecem nessa atividade. Em um contexto de Governo alinhado com as perspectivas de igualdade social, ampliaram-se os mecanismos de participação e gestão democrática, ao passo em que foram lançados um conjunto consistente de documentos de orientação pedagógica das escolas, reconhecendo as dificuldades e determinações histórico-sociais, mas enfatizando o papel da escola em ensinar os conhecimentos socialmente elaborados. Os governos subsequentes, com orientações políticas diversas, vão paulatinamente desfocando e alterando as perspectivas anunciadas, gerando contradições para o trabalho pedagógico e a descontinuidade do projeto de Educação do DF³⁶.

³⁶ Enquanto O Currículo em Movimento (DISTRITO FEDERAL, 2014a), as Diretrizes Pedagógicas para a Organização Escolar do 3º Ciclo para as Aprendizagens (DISTRITO FEDERAL, 2014b), a Orientação Pedagógica projeto político-pedagógico e coordenação pedagógica nas escolas (DISTRITO FEDERAL, 2014d), as Diretrizes de Avaliação Educacional: aprendizagem, institucional e em larga escala (DISTRITO FEDERAL, 2014c) foram publicados no Governo de Agnelo Queiroz (2010 - 2014), do Partido dos Trabalhadores, o Guia Prático – Organização Escolar em Ciclos para as Aprendizagens (DISTRITO FEDERAL, 2018b) veio no Governo de Rodrigo Rollemberg (2015 - 2018), do Partido Socialista Brasileiro e o Regimento Escolar da rede pública de ensino do DF, que tinha sido também reelaborado à luz da lei de gestão democrática do DF (Lei 4.751, de 7 de fevereiro de 2012), foi alterado e publicado novamente em 2019, sob o Governo de Ibaneis Rocha (2019 - 2022), do Movimento Democrático Brasileiro.

Os documentos que orientam a relação pedagógica na rede pública do DF apontam duas direções divergentes. Ao passo que o Currículo (DISTRITO FEDERAL, 2014a), As Diretrizes para a Organização Escolar do 3º Ciclo (DISTRITO FEDERAL, 2014b) e o Guia prático da organização escolar em ciclos para as aprendizagens – Ensino Fundamental (DISTRITO FEDERAL, 2018b) apontam para uma relação pedagógica que supere as formas autoritárias e fragmentadas de organizar o trabalho pedagógico e a aula, o Regimento Escolar (DISTRITO FEDERAL, 2019) aponta para outra perspectiva, retomando uma visão autoritária e antidialógica de Educação, o que sinaliza para as descontinuidades que marcam a política educacional brasileira, obstaculizando o desenvolvimento da educação pública, gratuita e de qualidade socialmente referenciada.

Finalmente, sobre a relação pedagógica professor-aluno, o Projeto Político-Pedagógico da escola do ano de 2019 considera a relação pedagógica como instrumento de mediação pedagógica, sendo considerada “imprescindível no processo de aprendizagem”. Também se afirmam os princípios epistemológicos do Currículo (DISTRITO FEDERAL, 2014a), buscando a construção do conhecimento, por meio de incentivos constantes ao raciocínio, problematização, questionamento e dúvidas.

A escola expressa em seu PPP a preocupação com o ambiente de aprendizagem, ao passo que assinalou a necessidade de medidas para diminuir o abandono e a defasagem idade-série e de estreitar relações com a comunidade local, propiciando a participação de todos nas decisões e especialmente na concepção do PPP. O trabalho coletivo é apresentado como uma premissa de organização das ações, o que pode possibilitar um ambiente de trabalho colaborativo. Também há menção à relação pedagógica no PPP que, ao tratar de concepções teóricas, ancorando-se na psicologia histórico-cultural, enfatiza a dimensão relacional da aprendizagem.

A escola adota a organização escolar em ciclos, o que pressupõe o uso formativo da avaliação e a organização do trabalho pedagógico, articulado coletivamente entre diferentes professores e profissionais, com uma maior interação e participação dos estudantes e das famílias nas decisões escolares, inclusive pedagógicas.

Apoiando-se nesse referencial teórico para a elaboração deste trabalho, no próximo capítulo, dá-se continuidade à análise dos dados, levantados a partir da pesquisa nos documentos, das entrevistas com os professores e dos grupos focais com os estudantes.

5 RELAÇÃO PEDAGÓGICA NOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: DETERMINAÇÕES HISTÓRICO-SOCIAIS E DIDÁTICO-PEDAGÓGICAS

Neste capítulo, é analisada a relação professor-aluno e suas repercussões na aprendizagem dos estudantes dos anos finais do Ensino Fundamental de uma escola em ciclos da rede pública do DF. Os dados foram construídos a partir de entrevistas com quatro professores e grupos focais com 30 estudantes de 9º ano do Ensino Fundamental da escola mencionada. O tratamento dos conteúdos das entrevistas foi realizado a partir dos núcleos de significações e a triangulação dos dados se deu na articulação entre entrevistas, observações de 25 horas aulas dos professores de Ciências, Matemática, Língua Portuguesa e História e análise dos seguintes documentos:

- Currículo em Movimento da Educação Básica – Caderno de pressupostos teóricos (DISTRITO FEDERAL, 2014a) e Caderno de Ensino Fundamental – Anos Iniciais – Anos Finais (DISTRITO FEDERAL, 2018a).
- Regimento Escolar da rede pública de ensino do DF (DISTRITO FEDERAL, 2019).
- Diretrizes Pedagógicas do 3º Ciclo para as aprendizagens (DISTRITO FEDERAL, 2014b), Guia Prático – Organização Escolar em Ciclos para as Aprendizagens (DISTRITO FEDERAL, 2018b).
- Projeto Político-Pedagógico da escola pesquisada (DISTRITO FEDERAL, 2019a).

Como decorrência da abordagem qualitativa de pesquisa e com base nos pressupostos do materialismo histórico-dialético, a relação pedagógica foi analisada na perspectiva da totalidade, como uma categoria singular do trabalho didático e pedagógico que só pode ser apreendida no movimento das determinações histórico-sociais da vida social, que consignam determinada organização de sociedade, de educação, de ensino e de ser humano.

Sob o capitalismo, as relações de produção dos seres humanos concorrem para o aumento do capital, produzindo exclusão social e alienação. A Educação se instituiu como forma historicamente dominante de formação à medida que o próprio desenvolvimento social gerou a demanda para dar suporte a essa interiorização normativa, cultural e epistemológica que direciona a integração na sociedade de classes (ALVES, 2001).

As formas históricas de trabalho pedagógico que se desenvolveram na escola pública carregam a contradição que marca a sociedade capitalista, obstruindo o desenvolvimento

humano para a reprodução das relações de produção³⁷. As concepções que sustentam a atividade educativa, em grande parte, não articulam os fundamentos e as categorias do trabalho pedagógico, o que leva a uma atividade educativa alienante e seletiva, já que reproduz a lógica da organização e divisão social existente, sem maiores transformações no ensino e nas formas como as relações sociais de produção se inscrevem na Educação³⁸. No âmbito da aula, destaca-se que a relação pedagógica entre professores e alunos tem sido marcada por casos, cada vez mais frequentes, de indiferença/desinteresse, violência, exclusão e autoritarismo, que são, em sua maioria, consequências dessas determinações, na vida desses sujeitos, que demandam ser compreendidas de modo mais amplo e crítico.

A relação pedagógica se concretiza como categoria do trabalho didático-pedagógico, que articula a atividade educativa para a construção de conhecimentos, significados, valores, atitudes e vínculos (SAVIANI, 2013). Assim, engloba o conjunto de relações interpessoais que transcorrem por meio de interações entre os professores, que ensinam, e os estudantes, que aprendem. Essa relação não precisa ser linear, ao contrário, a defesa é de que seja de mão dupla, ou seja, quem ensina também aprende, bem como dialética e dialógica.

O estudo dessa relação pode revelar processos dicotômicos e instrumentais, que convergem para que o ensino seja alienante e seletivo, mas, paralelamente, revelar as possibilidades de organização que favorecem a humanização dos sujeitos no processo de mediação do conhecimento para que os estudantes dele se apropriem, em situações didático-pedagógicas, configurando-se a aula uma delas. Importa, assim, reconhecer que a realidade traz determinações para o trabalho pedagógico, mas é determinada pelos sujeitos, destacando a relevância de se compreender as singularidades dos papéis de professores e estudantes nessa relação.

Desse modo, a relação pedagógica foi analisada na perspectiva da *totalidade*, *mediação* e *contradição*, reconhecendo-as como determinações ontológicas da forma de ser na sociedade (LUKÁCS, 1979). Com isso, entende-se essa relação como uma prática social, que não revela sua essência na sua expressão mais imediata e aparente, isto é, no “processo de sua produção, oculta o global” (CURY, 1985, p. 34). A análise dessa relação partiu da sua aparência

³⁷ Saviani e Duarte sintetizam: “trata-se da contradição entre a especificidade do trabalho educativo na escola – que consiste na socialização do conhecimento em suas formas mais desenvolvidas – e o fato de que o conhecimento é parte constitutiva dos meios de produção que, nesta sociedade, são propriedades do capital, e, portanto, não podem ser socializadas” (2012, p. 2).

³⁸ Uma das direções que o trabalho pedagógico assume da educação escolar, “favorável aos interesses da classe dominante, consiste em ações que – desde o plano da política educacional até o do trabalho em sala de aula, passando pela difusão de pedagogias que postulam para a escola quase todas as funções, menos a de transmissão sistemática do conhecimento” (SAVIANI; DUARTE, 2012, p. 2).

fenomênica para abstrair sua lógica interna que expôs sua estrutura e sua dinâmica processual, que estabelece a relação pedagógica como uma *totalidade* viva e singular. Considerou-se a relação pedagógica como uma totalidade, inserida em totalidades mais amplas, como a escola, o sistema de ensino e o modo de organização social. O movimento de abstração permitiu caracterizar determinações simples da relação pedagógica, que depois foram articuladas às condições histórico-sociais de desenvolvimento dessas para reconstitui-la como “uma rica totalidade de determinações e relações diversas” (MARX, 1982, p. 14).

Assim, a relação pedagógica expressa o caráter ativo e histórico do ser humano, no qual sua prática se constitui numa totalidade objetiva-subjetiva, possuindo um movimento dialético e contraditório. Visto que nesse encontro há forças internas e externas, que se tencionam, de modo a produzir o movimento dos sujeitos na realidade, a *contradição* expõe o inacabamento e dinamismo que permitiu “a descoberta das tendências latentes na realidade e que constituem a mediação entre o possível e sua realização” (CURY, 1985, p. 31). Desse modo, a análise possibilitou expor as contradições entre o anunciado (nos documentos) e o realizado, ou mesmo entre o dito e o feito no âmbito do processo de ensino-aprendizagem, mediado pela relação pedagógica.

O movimento contraditório das forças internas e externas da relação pedagógica possibilita que a realidade seja aberta e esteja em constante mudança, expondo a *mediação* como uma categoria que “recompõe a teia de relações contraditórias, que se imbricam mutuamente” (CURY, 1985, p. 43), permitindo que a análise se distanciasse de compreensões mecanicistas e “causais unidirecionais” (CURY, 1985, p. 44). De forma que as categorias de análise se determinam mutuamente, sem uma relação de hierarquia entre elas. Essas categorias foram construídas na articulação entre as informações das entrevistas, dos grupos focais, das observações e dos documentos analisados.

Nessa perspectiva, a primeira seção aborda *a função social da escola e os papéis de professores e estudantes no trabalho pedagógico*, determinando a especificidade da relação entre esses sujeitos. Como expressão dos interesses e objetivos da escola, o Projeto Político-Pedagógico e a organização escolar em ciclos também foram abordados, permitindo a análise das mediações e contradições que se estabelecem entre o sistematizado e o realizado na aula.

A segunda seção analisa *a formação social dos sujeitos da relação pedagógica: professores e estudantes*. Entende-se a constituição da pessoa como um processo de formação amplo, complexo e contraditório, ligado às integrações de cada um em determinadas esferas sociais, desde a família até a vida cotidiana, na qual a escola tem um caráter distintivo

(HELLER, 2016). Nesse sentido, analisou-se como esse processo de formação se liga aos sentidos e significados constituídos por professores e estudantes em relação à atividade educativa.

A terceira seção analisa a *organização didático-pedagógica da aula*, discutindo o processo de ensino-aprendizagem e a complexa relação que se estabelece entre conteúdo, método e avaliação. Assim, foram estabelecidas duas subseções, a primeira focando na relação entre conteúdo e forma e a segunda abordando especificamente a avaliação.

A última seção versa sobre a *relação pedagógica professor-aluno nos anos finais do Ensino Fundamental*, tendo como base as interações entre professores e estudantes nas aulas. Foi analisado, especificamente, como essa relação repercute na aprendizagem dos estudantes, levantando limites e possibilidades em relação à organização do trabalho pedagógico.

5.1 A função social da escola, o papel do professor e do estudante: limites e possibilidades para o trabalho pedagógico

Esta categoria apontou para a estreita conexão entre as atividades educativas e as relações que se desenvolvem em salas aulas, de turmas de anos finais do Ensino Fundamental, em um espaço escolar público. Indicou, ainda, aspectos que contribuem para refletir sobre a função social da Educação e os papéis dos professores e estudantes.

Inicialmente, é pertinente situar o tipo de organização escolar da instituição sobre a qual se discute a função social. Trata-se de uma escola que adotou a organização escolar em ciclos no ano de 2016, após debates entre professores e equipe gestora. Os ciclos propõem a organização do trabalho pedagógico num sentido humano, crítico e ético, de caráter histórico-dialético, perspectivando a aula como uma atividade formativa que reconstitui o ser humano e seus problemas na ordem das possibilidades de transformação da realidade pela atividade do conhecimento. Ao serem questionados sobre essa forma de organização da escola em relação à aprendizagem dos estudantes, destacam-se as falas dos professores a seguir.

O professor Mateus destacou, tendo em vista a implementação dos ciclos, a maior efetividade em realizar a articulação do conteúdo de Matemática com as outras disciplinas, como ocorreu com a professora de Ciências, em que trabalharam mutuamente a multiplicação de números racionais: “[...] *essa possibilidade (ciclos) para mim foi maravilhosa, porque aí pude trabalhar outras coisas, a matemática dentro de outras coisas que não necessariamente o (curso em si)*” (Professor Mateus - Matemática) [Grifos do pesquisador]. Como preconizam as Diretrizes Pedagógicas para a Organização Escolar do 3º Ciclo para as Aprendizagens, o

trabalho pedagógico precisa se organizar em função das “possibilidades e necessidades de cada estudante, garantindo, assim, um ganho significativo em sua formação integral” (DISTRITO FEDERAL, 2014b, p. 62). De modo que as relações interativas com os estudantes e entre os professores precisa colaborar para “a construção de novos saberes, nas diferentes áreas do conhecimento” (DISTRITO FEDERAL, 2014b, p. 61).

A professora Caroline Nazaré trouxe à tona o processo pelo qual as unidades escolares de anos finais do Ensino Fundamental da rede pública de ensino do DF passaram a implementar a organização escolar em ciclos o que no caso da escola pesquisada ocorreu em 2016. Destacou a sua opção em trabalhar naquela escola justamente por conta da proposta de ciclos, considerando as modificações que essa forma de organização poderia promover no trabalho pedagógico, “[...] *porque como eu trabalhava em uma escola que não existia esse complemento entre o sexto e o nono ano e era uma escola maior, eu não via isso*” (Professora Caroline Nazaré - Ciências). Para ela, a escola em ciclos era diferenciada em termos de oferecer melhores condições de ensino e de organização, a exemplo do menor número de alunos por turma, cerca de 30 alunos com bons níveis de aprendizagem, e de uma equipe gestora presente e colaborativa. A perspectiva da professora se alinha ao previsto nas Diretrizes Pedagógicas para o 3º Ciclo para as Aprendizagens, de que o trabalho pedagógico deve ser organizado respeitando a autonomia das escolas e tendo como fundamentos: a gestão democrática, a formação continuada, a coordenação pedagógica e a avaliação formativa (DISTRITO FEDERAL, 2014b).

Nesse contexto, os professores destacaram a importância da organização escolar e do trabalho coletivo e demonstraram satisfação com o ambiente de ensino da escola, em termos dos horários, controle de entrada e saída de pessoas, setores administrativos e presença de profissionais especializados para atendimento psicopedagógico e a disponibilidade de alguns recursos como: *datashow*, caixas de som e televisores digitais. Também foi destacada a relação amistosa, fraterna e descontraída entre os professores, que discutiam situações de suas vidas nos intervalos.

As aulas observadas demonstraram que a professora Caroline Nazaré tem desenvolvido orientações preconizadas nas Diretrizes Pedagógicas para a Organização Escolar do 3º Ciclo para as Aprendizagens, como o planejamento coletivo do trabalho pedagógico, a avaliação diagnóstica e a maior interação entre os sujeitos, “seja no coletivo, em pequenos grupos de três ou quatro estudantes, em duplas” (DISTRITO FEDERAL, 2014b, p. 57), organizando de forma

intencional as relações entre os estudantes, tendo em vista a socialização dos conhecimentos, inclusive alterando algumas práticas de avaliação.

Nesse sentido, foram identificados avanços e possibilidades da organização escolar em ciclos na escola, mas que ainda esbarram em obstáculos relacionados à reorganização do trabalho pedagógico, sobretudo quanto à avaliação, como expressou Caroline Nazaré: “*Porque os meninos sempre seguem adiante, sabendo ou não sabendo, então continua o mesmo erro que acontecia nas séries, quem sabe, vai, e quem não sabe vai também*” (Professora Caroline Nazaré - Ciências Naturais) [Grifos do pesquisador]. Enquanto para os estudantes, “*na teoria (Ciclos) seria algo para nos ajudar, nos avaliar pelo que aprendemos e não nos resumir a uma nota. Eu não vejo isso sendo feito na prática, muitas vezes os professores levam em conta somente a nota*” (Adriana da Turma A) [Grifos do pesquisador]. Na mesma direção, a estudante Danielle expressa:

Eu acho que ajuda (Ciclos), porque, pelo fato de não reprovar, a gente não fica naquela de vou reprovar, mas a gente foca mais nos estudos. A gente consegue deixar de lado a questão da reprovação e focar mais nos estudos (Danielle da Turma D) [Grifos do pesquisador].

Em contraposição a estudante Dina atribui à forma de organização a não aprendizagem:

Eu acho que não deveria ter ciclo porque no oitavo ano os professores no começo de ano já falam que oitavo ano não reprova e ninguém se preocupa em aprender a matéria. Quando chega no nono ano a gente não sabe nada do que aprendeu, pelo menos eu, não sabe nada do que a gente aprendeu no oitavo, está sofrendo para aprender matéria do sétimo ano (Dina da Turma D) [Grifos do pesquisador].

Os destaques das estudantes mostram que a avaliação formativa ainda não foi incorporada como um princípio na organização do trabalho pedagógico, conforme preconizam o Currículo em Movimento (DISTRITO FEDERAL, 2014a), as Diretrizes Pedagógicas para a Organização Escolar do 3º Ciclo para as Aprendizagens (DISTRITO FEDERAL, 2014b) e as Diretrizes de Avaliação Educacional (DISTRITO FEDERAL, 2014c).

Embora a organização escolar em ciclos tenha revelado desafios para a melhoria do processo de ensino-aprendizagem, demonstra possibilidades que decorrem das formas coletivas de reorganização do trabalho pedagógico, com o maior envolvimento do estudante e o uso formativo da avaliação e da coordenação pedagógica para discussões das questões relativas ao processo de ensino-aprendizagem. Considerando a dimensão indissociável da avaliação com os objetivos e atividades de ensino, esta categoria será retomada no decorrer deste capítulo de análise.

É nesse contexto de organização escolar que se buscou compreender a finalidade do trabalho escolar em torno da mediação dos conhecimentos com os alunos. Os professores reconhecem a importância de conhecimentos básicos que, para alguns, não são devidamente ensinados, sobretudo nos anos iniciais do Ensino Fundamental, o que repercute no cumprimento da função social da escola, como analisa-se a seguir.

A professora Caroline Nazaré reconhece que, apesar do seu empenho e dos colegas, a escola tem dificuldades em promover efetivamente o ensino pela falta de aprendizagens básicas como somar e subtrair, que se tornam fatores de exclusão educacional e social:

É, porque uns chegam e outros não, aí vai funil, vai... É, porque eu dependo muito de uma coisa chamada operações matemáticas básicas, regra de três, somar, dividir, multiplicar... (Professora Caroline Nazaré - Ciências Naturais) [Grifos do pesquisador].

Mateus complementa ao afirmar que “[...] *tinha que dar mais ênfase para os anos iniciais do que para os anos finais*” (Professor Mateus – Matemática) [Grifos do pesquisador], remetendo à importância dos primeiros anos para o acesso ao conteúdo básico do Ensino Fundamental: “ler, escrever, contar, os rudimentos das ciências naturais e das ciências sociais (história e geografia)” (SAVIANI, 2013, p. 14).

A preocupação dos professores justifica-se pelos elevados índices de alunos com defasagem idade-série na escola, que, em 2019, registrou 139 estudantes com essa defasagem, de um total de 622, o que representa 22,4 %. Em relação ao 9º ano, foram 26 estudantes em defasagem idade-série, de um total de 169 matriculados, representando 15,4%³⁹. Contudo, é preciso registrar que a escola tem avançado, com o aumento médio da taxa de aprovação dos alunos na escola e também com a proficiência média dos estudantes em Matemática, o que pode estar associado à continuidade do trabalho ao longo dos últimos anos e que tem favorecido um processo crescente de organização.

Esses dados evidenciam como a educação escolar pública ainda desenvolve um processo de exclusão interna dos estudantes (BOURDIEU, 1998), que não os expulsa imediatamente da escola, mas produz mecanismos de seleção e diferenciação (BERNSTEIN, 1990), o que requer uma reflexão crítica sobre a função social que, de fato, tem se realizado e como os papéis e relações que os profissionais têm desenvolvido com os estudantes contribuem para esse processo.

³⁹ Informações obtidas do Censo Escolar 2019. Disponível em: <http://www.se.df.gov.br/wp-content/uploads/2019/07/2019_PUB_DF_MAT_EF_02_IE.pdf>. Acesso em: 17 Mai 2020.

Com base nessas reflexões acerca de elementos estruturantes da organização escolar em ciclos, procurou-se discutir o sentido da escola para professores e estudantes a partir da relação entre professores e alunos. A professora Caroline Nazaré, ao falar sobre como se relaciona com os estudantes, destacou que sempre reflete com eles sobre o porquê de estarem na escola, remetendo-os a pensarem sobre suas vidas futuras, tendo em vista que se tornarão adultos. Para ela, a obrigatoriedade constitui o sentido de estarem na escola, que produz responsabilidades para a sociedade, para a família e para os estudantes, visto que que: *“todo mundo nessa idade estuda, tem que vir para escola”* (Professora Caroline Nazaré - Ciências Naturais) [Grifos do pesquisador]. A fala da professora remete à ascensão da proposta burguesa de escola pública, universal, gratuita e obrigatória.

Se, anteriormente, a escola já era reivindicada pelos trabalhadores, que aspiravam para sua prole a alardeada formação humanístico-científica a ela associada, nesse novo estágio a instituição de ensino deixou de ser, para o capital, algo que subtraía parte do tempo de trabalho que poderia ser realizado pela criança. A criança trabalhadora, então desempregada, dispunha de tempo que poderia ser utilizado, inclusive, para educar-se (ALVES, 2001, p. 151).

A estudante Alice corrobora reconhecendo que a finalidade da escola é promover o *“ensino adequado”* e, mesmo que de forma difusa, fez menção à tarefa de ser enriquecida de alguma maneira, em um espaço *“produtivo”* de aprendizagem.

A nossa escola é feita para termos um ensino adequado, mas não só para o ensino, tem que ter algo produtivo para a gente. [...] Gostaria de falar sobre todos os professores. Eu acho importante o esforço que eles têm para promover o nosso aprendizado (Alice da Turma A) [Grifos do pesquisador].

Como relata Alice, há compreensão da função social da escola e do papel central dos professores, a despeito das suas particularidades, em promoverem o ensino por meio do trabalho pedagógico para a aprendizagem dos estudantes. Embora tenha sua singularidade, o trabalho em sala articula-se ao trabalho pedagógico da escola como um todo, envolvendo o planejamento, a realização e a avaliação de um projeto educativo. Assim, o trabalho didático-pedagógico, desenvolvido por professores e estudantes, é responsável por concretizar os objetivos e as intencionalidades explicitados nos projetos pedagógicos das escolas.

O aluno Denison chama a atenção para a responsabilidade individual: *“Acho que o mais importante é eles nos corrigirem porque o esforço vem da gente”* (Denison da Turma D) [Grifos do pesquisador]. Assim, destaca que os estudantes também têm um papel no processo de ensino-aprendizagem, entretanto, ao enfatizar a necessidade do esforço de cada um,

expressou o ideário liberal em relação ao papel da escola, segundo o qual, “dentro de sua complexidade, por vezes contraditória, ele propõe o princípio da harmonia, em que as atividades individuais conduzem a um todo harmonioso, a uma conformidade que se baseia na atividade livre de cada indivíduo” (CURY, 1985, p. 93).

As falas são significativas para compreender que a relação pedagógica não pode ser analisada somente na perspectiva da relação interpessoal e da subjetividade. Ao darem destaque à obrigatoriedade da escola, ao ensino “adequado” e “produtivo” para a vida, à aprendizagem, à correção como adequação ao que se espera deles e ao esforço individual, é possível que os estudantes relacionem as atividades de ensino às relações produtivas na sociedade do trabalho, visto que a concepção produtivista vem mantendo-se dominante ao longo das últimas quatro décadas, tencionando para que a Educação tenha a função de “preparar as pessoas para atuar num mercado em expansão que exigia força de trabalho educada” (SAVIANI, 2012, p. 96). Nesse sentido, a relação pedagógica integra uma totalidade mais ampla ligada às funções e papéis que professores e estudantes desenvolvem na escola tendo como base as relações de produção da vida social. De modo que a função social da escola consiste em uma construção histórica que forma significados, conceitos e sentidos em professores e estudantes⁴⁰.

Dessa forma, a função social é a expressão de como a determinação recíproca entre a prática social e a prática educativa consigna a especificidade da Educação de produzir os elementos necessários para que cada indivíduo possa progressivamente assimilar o que não é garantido diretamente pela natureza, “uma vez que a maneira de garantir a existência humana também passa pela transmissão, de geração em geração, dos conhecimentos dos meios necessários que permitam a produção da existência” (GALVÃO; LAVOURA; MARTINS, 2019, p. 80).

Os professores reconhecem o sentido da formação teórica do seu campo de atuação e do seu trabalho na humanização e socialização dos sujeitos por meio da transmissão dos conhecimentos. A título de exemplo, a fala do professor Hugo destaca que “[...] *a transmissão do conteúdo de história em si é muito decisiva pela figura do professor, o profissional*” (Professor Hugo – História) [Grifos do pesquisador], o que evidencia que “enquanto o professor tem uma visão sintética da prática social, ainda que na forma de síntese precária, a compreensão

⁴⁰ Como afirma Márkus, no processo de desenvolvimento da sociabilidade humana, “os objetos humanos não são simplesmente dados ao homem, mas *postos* a ele como *metas*. É preciso desenvolver em si a capacidade de utilização ou reprodução destes, para se relacionar com eles, praticamente como objetos humanos, como forma de objetivações das potencialidades humanas, e tal capacidade não é naturalmente dada. E, tanto quanto as formas prático-sociais básicas de comportamento estão em causa, este ‘processo de aprendizagem’, o desenvolvimento das habilidades humanas fundamentais (para o determinado tipo de sociedade) da criança, pode ser realizado somente através de mediações e com o auxílio de ‘adultos’, ou seja, da sociedade (2015, p. 56).

dos alunos manifesta-se na forma sincrética” (SAVIANI, 2012, p. 112). A perspectiva é de que ambos, em um processo analítico, construam sínteses, como resultado da articulação de conhecimentos parciais em um todo lógico e orgânico que desencadeiem práticas novas, bem como novas questões de estudo.

A professora Caroline Nazaré complementa o sentido de Hugo, enaltecendo a importância da escola para a transmissão dos conteúdos, o que propicia a superação da síncrese dos estudantes em relação aos objetos de conhecimento: “[...] *eu coloco para eles também uma coisa, o quanto o meu conteúdo é importante. ‘Você vai fazer o quê, padaria’? Aí eu vou colocando um mundo de coisa que a química e a física é importante*” (Professora Caroline Nazaré - Ciências Naturais) [Grifos do pesquisador]. Assim, refere-se aos conhecimentos e interpretações básicas de física e de química, que são inicialmente para os estudantes “um todo carente de determinações, ou seja, com insuficiência de domínio e apreensão de elementos e dados de referência que permitam o trânsito do desconhecido ao conhecido” (GALVÃO; LAVOURA; MARTINS, 2019, p. 154).

Por último, a professora Luana Paula indica a forma com que se dá esse processo de transmissão dos conhecimentos, sendo que “[...] *o papel do professor é de mediação entre o aprendizado e aprendizagem entre esse universo de conhecimento, de aquisição pelo aluno*” (Professora Luana Paula - Língua Portuguesa) [Grifos do pesquisador], chamando a atenção para a função mediadora da Educação, que implica a articulação entre o “vivido e o conhecimento” (CURY, 1985, p. 98).

As aulas observadas reforçaram como os professores se dedicam a ensinar, mediar e estimular os estudantes para a aprendizagem em relação aos conteúdos escolares. Com esse intuito, das 33 aulas observadas, 27 foram dedicadas ao trabalho com o conteúdo curricular da disciplina, seja em forma de exercícios, seja por meio de atividades de estudo, explicações ou provas. Somente seis aulas foram desenvolvidas para outras finalidades. Nesse sentido, Santos (2015, p. 102) destaca que a aquisição do conhecimento ocorre por meio da “força mediadora que engendra uma postura de escuta no exercício da função de educar”. Ao indicarem que o professor tem um papel relevante na mediação do conhecimento de diferentes campos científicos para viabilizar a aprendizagem, Hugo, Caroline e Luana parecem reconhecer a força dessa mediação e como ela, de certa forma, expressa um perfil docente.

Toma-se a professora Luana Paula como exemplo, considerando que, de nove aulas observadas, somente duas tiveram atividades diferentes do trabalho com os conteúdos

curriculares. Em ambas as ocasiões, foram desenvolvidas atividades ligadas ao Projeto Político-Pedagógico da escola.

Na aula do dia 22 de outubro, na turma E, a professora Luana Paula, de Língua Portuguesa, ensaiou com os alunos uma música e os organizou para o projeto pedagógico da escola, denominado Sarau Literário. Os objetivos do projeto foram: “socializar os trabalhos literários elaborados pelos estudantes ao longo do ano, integrar a comunidade por meio de atividades artísticas e culturais e dar oportunidade aos artistas da comunidade escolar para se apresentarem, promover o entretenimento e cultura no espaço escolar” (DISTRITO FEDERAL, 2019a, p. 98). Os objetivos do projeto expressam um significado relacionado à função da escola como espaço de “vivência democrática necessária para a participação de todos os membros da comunidade escolar e o exercício da cidadania” (VEIGA, 1995, p. 13).

Em outra aula, os alunos participaram de uma palestra, ministrada por profissionais do Instituto Federal de Brasília, sobre os cursos técnicos oferecidos no Campus da cidade Estrutural, que os possibilitaria cursar o Ensino Médio integrado à Educação Profissional⁴¹. A atividade se mostrou relevante na perspectiva de mostrar uma possibilidade para a continuidade dos estudos dos estudantes, muitos residentes da cidade Estrutural, corroborando com o Currículo do DF, quando entende que “não se trata apenas de garantir o ingresso na escola, mas de buscar a aprendizagem e o sucesso escolar de cada criança, adolescente e jovem nesse espaço formal de ensino” (DISTRITO FEDERAL, 2014a, p. 27).

Embora difusa, os estudantes também demonstram compreensão sobre a função social da Educação, naquilo que a diferencia de outras atividades humanas, sobretudo as cotidianas, que fazem da escola uma instituição indispensável para a sua formação: “*Em uma semana conseguimos aprender coisas que nossos pais não ensinam para a gente*” (Alice da Turma A) [Grifos do pesquisador]. Nisto, apontam o professor como “[...] *muito importante porque eu acho que sem ele a gente não entenderia as coisas*” (Daiana da Turma D) [Grifos do pesquisador]. As estudantes destacam o papel do professor como referência central para a mediação do trabalho pedagógico e didático em torno de conhecimentos. Assim, é possível que contribuam para elevar a condição dos estudantes de seres humanos, como agentes de

⁴¹ O Ensino Médio integrado é a terminologia para caracterizar a educação geral ou propedêutica articulada à educação profissional. O Currículo do DF, no caderno de Educação Profissional, aborda o Ensino Médio integrado como uma das formas de oferta da etapa, entendendo que “a profissionalização pode ser articulada com a educação básica, na forma integrada ou concomitante - numa mesma instituição - e na forma subsequente, atendendo a contingência de milhares de jovens que têm o acesso ao trabalho como uma perspectiva mais imediata. A preparação do jovem para o mundo do trabalho de forma simultânea com a educação básica atende um público específico que deseja a profissionalização seja para seu exercício, seja para conexão vertical em estudos posteriores de nível superior” (DISTRITO FEDERAL, 2014e, p. 9).

letramento, que aperfeiçoam a interpretação, escrita e expressão sobre o mundo, estimulando a autoestima em favor da autonomia desses sujeitos (ROCHEL, 2016).

Para caracterizar o tipo de conhecimento tratado pela escola, recorreu-se a Heller (2016), que difere as objetivações historicamente desenvolvidas pela humanidade em objetivações em si e objetivações para si. As “objetivações genéricas em si” expressam as esferas que são intrínsecas ao cotidiano e estão no cerne do desenvolvimento histórico da produção material, reconhecendo o trabalho como a atividade sobre a qual se estabeleceu a vida social, propiciando que outras atividades ganhassem certa autonomia em relação a essas esferas de objetivação⁴² material.

Nesse sentido, as objetivações genéricas em si referem-se ao desenvolvimento histórico da existência social humana, amparada na produção de instrumentos, relacionamentos e linguagem (MARTINS, 2010). Essas objetivações podem ser consideradas sínteses objetivas do gênero humano, que, portanto, transmitem-se e desenvolvem-se espontaneamente com a integração dos sujeitos na vida cotidiana, como quando agir por conta própria, o uso básico da língua, como cumprimentar as pessoas ou mesmo como comportar-se em determinadas situações.

As “objetivações genéricas para si” expressam a *essência* do desenvolvimento do gênero humano, ou seja, são estas objetivações que promovem a elevação do desenvolvimento da particularidade para a universalidade, que abrangem a ciência, as artes, a filosofia, a moral e a política. Essas objetivações, ao se diferenciarem da atividade cotidiana, desenvolveram certa autonomia ao produzirem certa homogeneidade, distanciando-se progressivamente da heterogeneidade que caracteriza a vida cotidiana⁴³.

Essa compreensão é fundamental para a análise da *natureza dos conhecimentos e das atividades escolares* porque mostra que a escola precisa se ancorar nas atividades e conhecimentos que se diferenciam e se elevam sobre as atividades cotidianas, particulares e

⁴² A objetivação refere-se ao caráter especificamente humano do trabalho, que propiciou a diferenciação dos animais, num “sentido amplo e filosófico” (MÁRKUS, 2015, p. 26). Segundo Marx: “o homem faz de sua própria atividade vital objeto de sua vontade e de sua consciência. Ele tem atividade vital consciente. [...] Portanto, exatamente na formação do mundo objetivo é que o homem revela-se realmente como *ser genérico*. [...] O objeto do trabalho é a *objetivação da vida genérica do homem*; já que ele realmente duplica-se não apenas na consciência, intelectualmente, como também ativamente, e por isso se vê num mundo criado por ele (2017, pp. 200- 201, grifos do autor).

⁴³ Segundo Heller, “a vida cotidiana é, em grande medida, heterogênea; e isso sob vários aspectos, sobretudo no que se refere ao conteúdo e à significação ou importância de nossos tipos de atividade. São partes orgânicas da vida cotidiana: a organização do trabalho e da vida privada, os lazeres e o descanso, a atividade social sistematizada, o intercâmbio e a purificação. [...] A heterogeneidade e a ordem hierárquica (que é condição de organicidade) da vida cotidiana coincidem no sentido de possibilitar uma explicitação “normal” da produção e da reprodução não apenas no “campo de produção” em sentido estrito, mas também no que se refere às formas de intercâmbio (2016, pp. 36-37).

espontâneas, realizadas muitas vezes sem prévia ideação, buscando as esferas de objetivações que são denominadas por Heller (2016) como genéricas para si. Apreende-se que é deste campo de objetivações que a escola e o professor se referem para concentrar-se em possibilitar a humanização dos estudantes com o que há de mais desenvolvido pela humanidade.

Para Heller (2016), tal homogeneização sugere que a elevação ao mais elaborado do gênero humano demanda a concentração absoluta sobre uma questão, a suspensão de qualquer outra atividade e o emprego de toda a individualidade humana para a resolução de uma tarefa. Nesse sentido, o trabalho pedagógico diferencia-se da atividade cotidiana pela *natureza dos conhecimentos* que trata, mas, igualmente, pelas *relações e atividades* que estabelece.

Como afirma Saviani, para antecipar e dominar a produção de sua vida, o ser humano precisa “representar mentalmente os objetivos reais. Essa representação inclui o aspecto de conhecimento das propriedades do mundo real (ciência), de valorização (ética) e de simbolização (arte)” (SAVIANI, 2013, p. 12).

Os professores apresentam aspectos do trabalho pedagógico que entendem como determinantes para a relação com os estudantes na perspectiva de promover a aprendizagem. Inicialmente, o professor Hugo destacou como a relação pedagógica é determinada pela organização escolar:

[...] uma escola já bem consolidada com um PPP já bem feito, com um corpo de professores, com toda a hierarquia e organização administrativa já bem fechadinha, tive oportunidade de dar aula para o ensino médio e ali a interação já foi outra, aí já exigiu para eu poder aperfeiçoar o meu método de sala de aula, de como eu dou aula e já não tive problemas disciplinares (Professor Hugo - História) [Grifos do pesquisador].

O professor Hugo reforça a importância do Projeto Político-Pedagógico como principal documento de identidade (SILVA, 2011) e de organização intencional das ações que se desenvolvem na escola, determinando as relações e as formas de participação dos sujeitos. Como afirma Veiga (1995, p. 14), “portanto, é preciso entender que o projeto político-pedagógico da escola dará indicações necessárias à organização do trabalho pedagógico, que inclui o trabalho do professor na dinâmica interna da sala de aula”.

Nesse sentido, a Secretaria de Estado de Educação do DF (SEEDF) orienta a organização do trabalho pedagógico a partir da elaboração de um projeto político-pedagógico. Tendo a coordenação pedagógica como espaço-tempo de sua discussão, construção coletiva e avaliação, de modo a fomentar a singularidade da escola, de acordo com suas especificidades e condições de ensino, “a expectativa é de que esses processos ocorram com ampla participação

dos profissionais da educação, estudantes, equipes pedagógicas e gestoras, pais, mães, responsáveis e conselhos escolares na tomada de decisões, na definição dos rumos da escola” (DISTRITO FEDERAL, 2014b, p. 9).

Apesar do reconhecimento do professor Hugo em relação à organização do PPP, o que favorece aos sujeitos discutir os rumos e ações da escola como um “processo permanente de reflexão e discussão dos problemas da escola, na busca de alternativas viáveis à efetivação de sua intencionalidade” (VEIGA, 1995, p. 13), os dados de observações e das entrevistas revelam contradições na instauração de um processo democrático de decisões no trabalho pedagógico, como revela a situação a seguir.

Na 5ª aula observada, a professora de Língua Portuguesa, Luana Paula, entregou uma folha contendo a apresentação de objetivos de aprendizagem e conteúdos curriculares de todas as disciplinas⁴⁴ do 4º bimestre para os estudantes da turma E, seguida de leitura e explicação. A professora complementou a explicação indicando uma estratégia para melhorar a organização dos alunos, solicitando o registro de alteração de bimestre no caderno e nos livros didáticos. Ao final, os estudantes assinaram um controle de recebimento do material. Essa prática faz parte de uma ação coletiva da escola, definida pelos professores e pela equipe gestora no projeto pedagógico da escola, e que visa comunicar o planejamento definido para o bimestre em termos de objetivos e conteúdos.

É possível que, por meio dessa ação, ao comunicar aos estudantes a organização dos conteúdos a serem estudados, a professora crie um certo comprometimento com o trabalho pedagógico. No entanto, não se pode afirmar que os tenha mobilizado no sentido de se conscientizarem acerca do seu papel na construção do conhecimento e na organização do trabalho didático em sala de aula. Percebe-se que há, por parte dos professores, a preocupação em regular explicitamente o processo educativo, com definição prévia de conteúdos, objetivos, datas, regras hierárquicas criteriosas claras, indicando um forte enquadramento didático (BERNSTEIN, 1990). Nesse tipo de enquadramento, o docente exerce maior controle e os estudantes pouco ou quase nenhum sobre as decisões do processo didático que envolve ensino, aprendizagem e avaliação.

A participação dos estudantes, com certo desinteresse e incompreensão sobre o que estava sendo exposto, revela que esses procedimentos não foram bem assimilados ou não os

⁴⁴ O documento, intitulado: “Planejamento do 4º bimestre 2019 – 3º Ciclo (Bloco II, 9º ano)” reuniu em uma página os objetivos e conteúdos dos 8 componentes curriculares (Educação Física, Inglês, História, Arte, Geografia, Ciências, Matemática e Língua Portuguesa), excetuando-se as Disciplinas de Parte Diversificada. Este documento foi entregue para todas as turmas de 9º ano, como estratégia para melhorar a organização dos estudantes.

envolveram efetivamente, considerando, sobretudo, que era o último bimestre do 9º ano do Ensino Fundamental, último ano da maioria daqueles estudantes na escola.

Recorre-se ao Currículo em Movimento, para situar a forma como os estudantes devem ser reconhecidos e tratados no trabalho pedagógico, o qual os descreve como “sujeitos de direitos e deveres e na busca da garantia do acesso e da permanência dos(as) estudantes com sucesso” (DISTRITO FEDERAL, 2014a, p.11). A perspectiva identificada na escola distancia-se, portanto, do proposto no Currículo da rede, configurando uma limitação, tendo em vista que a escola o tem como referência na organização do seu trabalho, das ações simples, como a relatada, como também das mais complexas. Esses elementos são relevantes para o entendimento do papel que a escola assume na

[...] formação de cidadãos críticos e conscientes de seu papel na sociedade, despertando-lhes a consciência da importância da escola e da dedicação aos estudos, fornecendo-lhes os meios necessários para sua progressão nos estudos posteriores e futura inserção no mercado de trabalho (DISTRITO FEDERAL, 2019a, p. 11).

Nesse sentido, as manifestações dos estudantes expõem as contradições resultantes das determinações histórico-sociais e institucionais que interferem no trabalho pedagógico dos professores.

A expressão do que a escola representa para os estudantes, embora a tenham frequentado por, pelo menos, nove anos, é a de que ainda não são incluídos na tomada de decisões, mas apenas no seu cumprimento. Atividades como as relatadas pouco contribuem para que essa finalidade seja alcançada. Entretanto, os alunos reconhecem a escola como salvacionista ou redentora: “*Eu acho que o papel do professor na nossa vida é muito importante porque **tudo que a gente aprende na escola a gente leva para a vida***” (Dina da Turma D) [Grifos do pesquisador]. Dina admite a importância do professor, entretanto estabeleceu uma dicotomia entre a escola e sua vida, o que foi complementado por Alice, ao evidenciar como os estudantes contraíram um sentido de que ainda não são sujeitos e que só podem vir a tornar-se por meio do esforço individual. “*Se você não tiver o ensino médio completo, você **não entra para a vida de hoje***. Acho que eles querem trazer bastante isso” (Alice da Turma A) [Grifos do pesquisador].

Os estudantes construíram um significado de escola dissociada de suas vidas, o que pode implicar negação das suas particularidades como sujeitos, conforme complementou a estudante: “[...] porque *se a gente não se esforçar, não ver o lado bom do professor, a gente não vai ser ninguém*” (Alice da Turma A) [Grifos do pesquisador].

Ambas as falas apresentam significados relacionados à natureza específica da Educação de transmitir o conjunto de conhecimentos fundamentais para que os homens possam se firmar singular e universalmente como sujeitos da sua própria história. Considerando o esforço e a persistência como aspectos fundamentais para transformar a prática social, eleva-se a qualidade das relações que o indivíduo estabelece com a realidade, com as outras pessoas e consigo por meio do trabalho educativo (SAVIANI, 2013). Todavia, nessas mesmas falas, expressa-se a alienação das relações que se estabelecem na escola, que “não saem da vida real enquanto trabalham e/ou se educam – pelo contrário, o fazem nela, por ela, com ela e para ela” (GALVÃO; LAVOURA; MARTINS, 2019, p. 136). Ao mesmo tempo, chama a atenção o fato de os estudantes admitirem que o êxito no processo educativo é mérito do indivíduo, o que pode sinalizar para a responsabilização da escola sobre eles e suas famílias.

É possível que essas situações ocorram em razão de os professores realizarem um trabalho intensificado pelas inúmeras demandas que lhe são colocadas, o que pode acabar desvirtuando a função da escola ou posicionando-a como mecanismo de seleção e exclusão social. O professor Mateus, por exemplo, expôs os tensionamentos em torno da função social da Educação, que é chamada a lidar com situações que a desvirtuam de suas finalidades, quando afirma: “[...] *escola não pode fazer também esse papel de hospital*” (Professor Mateus - Matemática) [Grifos do pesquisador]. Nesse sentido, problematizou o fenômeno denominado medicalização da Educação⁴⁵, referindo-se a várias funções e demandas que são atribuídas à escola, que a descaracterizam e alinham a Educação a uma perspectiva assistencialista.

Alguns aspectos da própria organização da escola interferiram no processo de ensino-aprendizagem durante as aulas. Na aula de História do dia 08 de novembro para o 9º ano, turma B, o professor Hugo comunicou aos alunos a diminuição do conteúdo da prova do 4º bimestre, em função da culminância de dois projetos da escola, o Sarau Literário e o Dia da Consciência Negra, que seriam realizados aos sábados como reposições decorrentes de feriados que foram emendados. Nessa situação, os projetos pedagógicos, embora relevantes, alteraram o plano didático do professor, podendo prejudicar o ensino da matéria em questão, que tinha como objetivo trabalhar desde a história política e social do Brasil até os governos que sucederam o período de redemocratização, mas que, devido à alteração, deteve-se em abordar o fim da ditadura militar de 1964 e o processo de abertura política e econômica do país.

⁴⁵ Signor, Berberian; Santana (2013) explicam que, alimentadas por diversas queixas de professores em relação à alunos agitados, desinteressados, indisciplinados e com dificuldades de aprendizagem, sustentou-se um discurso de aumento de transtornos e distúrbios, produzindo uma avalanche de diagnósticos e indicações de tratamento, chegando até a prescrição de medicamentos, reduzindo as questões sociais, educacionais, políticas, linguísticas e afetivas a aspectos de ordem biológica. A esse movimento dá-se a denominação de medicalização da educação.

Tem sido recorrente, nas escolas da rede pública de ensino do DF, alterações do trabalho pedagógico curricular em razão de projetos interdisciplinares, eventos e atividades temáticas de caráter tradicional, comemorativo ou transversal, fazendo com que se pormenorize e desorganize o trabalho educativo. Essa prática confronta o Currículo do DF (DISTRITO FEDERAL, 2014a) no que se refere à defesa da centralidade da escola na garantia dos conhecimentos por meio do ensino, tendo em vista que “[...] o secundário pode tomar o lugar daquilo que é principal, deslocando-se, em consequência, para o âmbito do acessório aquelas atividades que constituem a razão de ser da escola” (SAVIANI, 2013, p. 15).

Outro exemplo de alteração do planejamento da aula pôde ser constatado também na aula de Ciências, do dia 19 de novembro, com a turma D, na qual a professora Caroline Nazaré demonstrou agitação com os preparativos para o Projeto da Consciência Negra. Em tom de desabafo, relatou que estava estudando em casa para aprender os passos de dança de um país africano de modo a orientar os alunos e ainda cumprir os compromissos de organização das aulas e avaliação das atividades, e, em seguida, expressou: *“Tem me deixado doida”!*

Por meio dessa fala, a professora sinaliza para a sobrecarga e para a descaracterização do trabalho pedagógico, decorrente dos projetos e atividades que ela considera extracurriculares, mostrando que ações dessa natureza só têm sentido quando compreendidas, discutidas e planejadas pelo coletivo de professores. Admite-se, no entanto, que as atividades que envolvem toda a escola, apesar de sua relevância formativa, não podem prejudicar as atividades planejadas no âmbito dos componentes curriculares, mas podem integrá-las se decorrem de um processo coletivo de discussão.

Por fim, emergiu outra determinação da relação pedagógica, ligada a limitações do tempo e do espaço, que são intensificadas diante da pressão em concluir os conteúdos previstos para os componentes curriculares. Nesse sentido, o tempo foi mencionado na perspectiva da produtividade, do rendimento.

Ao refletir sobre as condições de trabalho, o professor Hugo desabafou que a carga de trabalho com várias turmas e diversificadas torna impraticável desenvolver um planejamento e acompanhamento pedagógico para cada uma:

[...] porque a gente já tem tanta turma e, às vezes, é pouco tempo para a gente poder ficar com tanta singularidade diferente o tempo inteiro e fazendo essa averiguação, então é complicado. [...] se cada turma tivesse um próprio planejamento pedagógico, tudo muito diferente, eu acho que ia pirar (Professor Hugo - História) [Grifos do pesquisador].

Na mesma direção, o professor Mateus manifestou-se diante do tempo disponível, afirmando: “*É o que dá para fazer também*” (Professor Mateus - Matemática).

Os professores demonstram que a mediação pedagógica se desenvolve a partir do estudante como um sujeito concreto, tendo em vista, portanto, suas necessidades sociais de dominar os conhecimentos da realidade para poder compreender e transformar a realidade e a si próprio. Entretanto, ressalta não ter condições de mediar sua relação com todos os estudantes, do ponto de vista das suas particularidades, nos seus traços espontâneos, imediatos, empíricos e cotidianos. O fato é que a mediação que se ocupa o professor está justamente no processo de transformação dos estudantes. Diante de suas necessidades concretas, o ensino faz com que eles aprendam a controlar suas particularidades para dedicarem-se a uma atividade direta e que articule a prática social por meio dos conhecimentos para, assim, tornarem-se mais conscientes e se apropriarem do gênero humano (SAVIANI, 2013).

A pressão do tempo recai também sobre os estudantes. Dalva revela como as contingências de tempo acabam por prejudicar o respeito ao ritmo de aprendizagem dos estudantes: “[...] *o professor tem que entender o tempo do aluno, tem que entender que tem matéria acumulada e nem sempre a gente consegue aguentar tudo no ritmo dele*” (Dalva da Turma D) [Grifos do pesquisador].

Diante dessas contradições no trabalho pedagógico em relação à função da escola, foi possível apreender determinações mais amplas que constituem obstáculos para a aprendizagem dos estudantes. Diante destas, os professores sofrem e se frustram, o que pode interferir na humanização da relação com os estudantes.

Nesse sentido, Prisco (2012) identificou que a relação conflituosa, num ambiente de múltiplas exigências de informação, atualização, acúmulo de tarefas, cumprimento de prazos, metas, carga horária excessiva, falta de valorização, pode promover entre os docentes a desmotivação, decepção com a carreira, racionalização, reclamação, vitimização e tentativas de autoridade. Os professores retrataram como o trabalhador tem condicionada a sua atividade pelo processo de estranhamento do trabalho, visto que sua atividade não lhe pertence, mas é o meio para satisfazer suas outras necessidades (MARX, 2017).

A preocupação com a inserção social dos estudantes na perspectiva da sua empregabilidade, sem maiores questionamentos à estrutura e dinâmica social, demonstra que há, entre eles, o entendimento da escola como instituição de equalização social, que forma indivíduos isolados para integrarem-se na luta pela sua sobrevivência como força de trabalho. De modo contraditório, mesmo defendendo “a formação de cidadãos críticos e conscientes do

seu papel na sociedade” (DISTRITO FEDERAL, 2019, p. 11), o PPP aponta como objetivo da escola fornecer aos estudantes “os meios necessários para sua progressão nos estudos posteriores e futura **inserção no mercado de trabalho**” (DISTRITO FEDERAL, 2019, p. 11) [Grifos do pesquisador].

Esse entendimento sinaliza para uma concepção de Educação numa perspectiva não-crítica. Como afirma Saviani (1985, p. 8), essa forma de concebê-la acaba por pautar a escola “como uma força homogeneizadora que tem por função reforçar os laços sociais, promover a coesão e garantir a integração de todos os indivíduos no corpo social”. Mesmo quando se referem à importância dos conhecimentos, estes ficam subscritos à realidade existente, reforçando uma visão de naturalidade e perenidade da forma como a sociedade é produzida, mesmo diante das dicotomias entre vida e trabalho e entre objetivos de ensino e avaliação.

Desse modo, foi possível, nesta seção, constatar como a função social da escola, o papel do professor e do estudante condicionam a relação pedagógica, a partir das determinações histórico-sociais da Educação e do trabalho pedagógico e da forma de organização escolar.

5.2 Formação social dos sujeitos e suas histórias em uma sociedade alienada

Com o objetivo de compreender a relação professor-aluno em turmas de anos finais do Ensino Fundamental e suas repercussões na aprendizagem dos estudantes, propõe-se discutir, nesta seção, alguns processos históricos dos sujeitos para não incorrer no risco de focar as suas questões particulares e subjetivas, deixando de abarcar as múltiplas determinações da vida social sobre a relação pedagógica.

A estrutura contraditória da sociedade, com a propriedade privada, a divisão social do trabalho e a alienação, produz sujeitos extremamente diferenciados, “que criam obstáculos para que o homem particular estabeleça uma relação imediata com a sociedade em sua totalidade” (MARTINS, 2015, p. 29), o que impede o sujeito de explicitar a estrutura conjunta da sociedade à qual pertence. Contudo, entende-se que os indivíduos particulares se apropriam das características do mundo que vivem, expressando, na vida cotidiana e nas suas atividades, as determinações histórico-sociais do desenvolvimento da humanidade. De modo que

[...] pelos conteúdos da cultura dos usos, pelos conteúdos de valor que pautam as relações pessoais diretas entre os homens, pelas objetivações proporcionadas pelo desenvolvimento tecnológico etc., e, assim sendo, é possível afirmar que a vida particular cotidiana reflete a sociedade a qual se integra (MARTINS, 2015, p. 29).

Nesse sentido, a formação social dos sujeitos, no caso desta pesquisa – professores e estudantes de uma escola pública do DF –, só pode ser apreendida no movimento de análise da relação entre o singular e o universal, ou seja, entre os indivíduos e a sociedade, que se determinam mutuamente e possibilitam o conhecimento sobre a totalidade social. Isso porque a constituição dos sujeitos decorre de um processo sócio histórico multideterminado, mediado e contraditório. De maneira que a formação social é um processo ininterrupto e complexo de atividade do sujeito e apropriação da cultura humana, resultado de uma ampla prática social, a partir das esferas de integração na família e na sociedade em que nasce.

Nesse sentido, esse processo de formação foi analisado naquilo que se articula à atividade educativa na escola pesquisada. Inicialmente procurou-se conhecer o processo de escolha da profissão pelos docentes:

[...] *eu tinha duas **perspectivas**: fazer concurso para a Polícia Civil e fazer concurso para a Secretaria de Educação, na época os **salários** eram mais ou menos a mesma coisa, sendo que ser professor nessa época seria até **melhor**, não é?* (Professora Caroline Nazaré - Ciências Naturais) [Grifos do pesquisador].

Outros professores a complementam, destacando em suas narrativas outros aspectos dessa escolha profissional: *“**tive sempre** essa... é que eu tive sempre, desenvolveu muito **a partir do ensino médio**, a partir dos **exemplos que eu tive como professor em sala de aula**”* (Professor Hugo - História) [Grifos do pesquisador]. E chamam a atenção para o sentido que a profissão adquire em suas vidas: *“ela (a matemática) **faz parte da minha vida**, e eu tenho de passar isso para eles”* (Professor Mateus - Matemática) [Grifos do pesquisador].

Depreende-se, das narrativas dos professores, elementos que influenciam na escolha da profissão, tais como:

a) **salário**: considerado fator decisivo na escolha pelo magistério, o que revela ser a profissão construída na luta pela sobrevivência, diferindo de um processo de formação humana livre e consciente. Nesse sentido de reconhecimento da profissão, há submissão à venda da força de trabalho como mercadoria em troca de um salário, que figura a relação social de produção historicamente situada. Assim, o trabalho, que deveria ser fonte de humanidade, converte-se em desrealização, estranhamento do trabalhador, visto que foi desapropriado do seu objeto, do produto de seu trabalho e do seu processo de produção (ANTUNES, 2004)⁴⁶.

⁴⁶ Adotou-se o termo estranhamento em referência à discussão abordada por Antunes (2004) e Lessa (1992), que ressaltam o estranhamento como o momento negativo da alienação, expressão específica da exteriorização humana no sistema capitalista.

No caso da Educação, trata-se de todos os processos que exploram e alienam os professores e são alheios aos seus interesses e necessidades históricas. Assim, podem ser listados uma variedade de pontos,: o salário baixo; a carreira pouca atrativa; a fragilidade da formação docente; o local de trabalho, muitas vezes distante da moradia; o regime de trabalho desgastante haja vista várias aulas seguidas todos os dias da semana; a grande quantidade de alunos por turma; a falta de segurança, espaços e recursos adequados e necessários para se prover uma formação à altura do grau de desenvolvimento da sociedade; além da desapropriação do professor dos processos decisórios de organização escolar que definem sua atividade. Depreende-se, portanto, que os processos de formação e escolha profissional dos professores e da maioria dos indivíduos são pautados pelas necessidades imediatas que exigem destes uma tomada de posição e integração às esferas sociais de produção, que, no âmbito desta sociedade, são impeditivas de uma ação movida por objetivos plenamente conscientes (DUARTE, 2004).

b) **referências de outros professores:** evidenciam que “a relação entre apropriação e objetivação é mediada pelas ações de outros indivíduos, [...] e, portanto, estará sempre na dependência da qualidade dessa mediação” (MARTINS, 2015, p. 37). De modo que, no processo de formação social, ao se apropriar das objetivações elaboradas historicamente, o ser humano produz significados que passam a ocupar nele um lugar específico, que passa “a desempenhar um papel na vida desse indivíduo e em suas relações com o mundo, adquirindo, assim, um sentido subjetivo” (Idem, pp. 64-65).

Como revelou o professor Hugo, suas atividades e experiências acabaram reforçando a escolha da docência, as quais, no processo de trabalho, aproximaram seu sentido de vida do significado da atividade educativa: “[...] *é um sentido na vida a gente ver que a gente contribuiu para o crescimento de seres humanos*” (Professor Hugo - História) [Grifos do pesquisador].

c) **cultura humana:** o “fazer parte da vida”, expressão do professor Mateus, revela como o processo de incorporação da cultura humana se acumula nas objetivações humanas, modifica as necessidades e habilidades sociais e pessoais. Como explica Márkus:

No processo de apropriação de objetos humanizados (o que constitui uma das principais dimensões de socialização), o indivíduo transforma em necessidades e competências da vida pessoal as carências e habilidades historicamente criadas e objetivadas nos elementos de seu meio (MÁRKUS, 2015, p. 33).

Nesse sentido, as narrativas expressam como a formação está condicionada às circunstâncias histórico-sociais no processo dialético de objetivação e apropriação (DUARTE,

1993), no qual os seres humanos se afirmam como sujeitos na sua atividade vital, mas também são determinados pelas formas alienadas e alienantes, engendradas pelo modo de produção moderno.

Por um lado, Hugo e Mateus ressaltaram a importância do conhecimento e do professor para elevar a formação dos sujeitos e demonstram como o trabalho pedagógico é significativo no processo de humanização dos seres humanos, o que pode ser complementado pelo estudo de Vale (2017), que sinalizou que o componente ‘vocação’, fortemente associado à concepção da educação como arte, missão ou sacerdócio em períodos anteriores, não tem influência sobre a prática docente. Por outro, Caroline Nazaré chama a atenção para o trabalho alienado, que é impeditivo dos seres humanos se desenvolverem plenamente pois

[...] transforma o ser genérico do homem – tanto a natureza quanto sua capacidade espiritual genérica – em um ser alheio a ele, em um meio de sua existência individual. Ele aliena do homem o seu próprio corpo, como a natureza externa a ele, como a sua essência espiritual, a sua essência humana (MARX, 2017, p. 200).

Na sociedade que explora o trabalhador e aliena os seres humanos, o processo de formação é mutilado. Os professores apontaram que, na sua formação, não tiveram os elementos necessários ao exercício da docência. Todos revelaram, por exemplo, a dissociação entre teoria e prática, o que, por sua vez, trouxe dificuldades no início do seu trabalho como professor. Luana Paula evidenciou a importância da teoria aprendida, que foi colocada em prática quando assumiu uma turma, mostrando que a sua formação foi marcada por esta dicotomia: “*então, sem experiência nenhuma, eu já fui, já assumi uma turma e ali eu fui colocar em prática tudo aquilo que eu aprendi na teoria*” (Professora Luana Paula - Língua Portuguesa) [Grifos do pesquisador]. Hugo salienta que teve que aprender a desenvolver confiança com a prática da docência e que isso acarretou problemas e dificuldades no começo: “*então eu peguei no ritmo e, enfim, tive algumas dificuldades no começo. [...] inclusive eu não tinha experiência de profissão antes, não é? [...] então foi a prova de fogo do ponto de vista disciplinar, eu fui testado*” (Professor Hugo - História) [Grifos do pesquisador].

As aulas observadas respaldaram essa dissociação entre teoria e prática decorrente da formação dos professores. Se considerarmos os conteúdos das disciplinas, constatou-se que os professores se detiveram ao ensino teórico, sem maiores aproximações à prática social dos estudantes, como no caso da disciplina Língua Portuguesa, em que foi trabalhado período simples e composto, uso dos porquês e orações subordinadas, mas não foi utilizado nenhum

texto mais denso, nem foram aproveitados textos que são do contexto dos estudantes ou que poderiam ser formulados e escritos por estes.

Entendendo o caráter mediador e transformador da atividade educativa que a permite caracterizá-la como práxis, pode-se dizer que a formação docente que dissocia teoria da prática os influenciou a desenvolverem nas aulas uma práxis reiterativa, isto é, “em conformidade com uma lei previamente traçada, em cuja execução se reproduz em múltiplos produtos” (VÁZQUEZ, 1977, p. 246), deixando pouca margem para o improvável e para o imprevisível nas aulas. No tocante à relação pedagógica, mesmo que de forma inconsciente, os estudantes são reconhecidos segundo um modelo idealizado de ser humano, com a reprodução das lógicas de pensamento dos objetos de conhecimento. Mesmo sendo parte do processo de apropriação do conhecimento, a primazia de atividades repetitivas reduz, assim, os processos de criação nas aulas, o que implica o grau de apropriação desses objetos na consciência⁴⁷ dos estudantes (VÁZQUEZ, 1977).

O fato de os professores desenvolverem sua formação alheia às condições reais de ensino e dos sujeitos que são objeto dessa mediação, fez com que as questões disciplinares fossem um dos aspectos mais marcantes no início de sua carreira docente. Nessa direção, Chaves (2005) estudou professores e professoras diante da indisciplina de alunos e alunas adolescentes em sala de aula nos anos finais do Ensino Fundamental, concluindo como essas situações podem produzir medo e impotência, que se manifestam e podem se cristalizar em comportamentos impessoais e ríspidos ou em permissividade excessiva.

De fato, as observações mostraram que, apesar de os professores serem cordiais e abertos ao diálogo, são rijos com as questões disciplinares, que marcaram seu início profissional. Em poucas ocasiões, pôde-se perceber a rigidez dos professores, como na aula do professor Hugo, do dia 07 de novembro para a turma D, em que se tratou da construção de Brasília. A aula transcorria com alguns poucos alunos insistindo na conversa até que o professor, de modo oposto ao seu modo gentil e respeitoso com que se dirigia geralmente aos alunos, exaltou-se e questionou um dos mais agitados: “*vai ficar de criancice*”?

⁴⁷ Para situar determinada atividade prática em relação à grau de consciência e de criação, Vázquez (1977, p. 248) discute como a atividade criadora é fundamental para produzir sentido e possibilitar a objetivação do sujeito: “antes de qualquer coisa, é preciso levar em conta a relação, característica do processo prático, entra a atividade da consciência e sua realização. No processo verdadeiramente criador, a unidade de ambos os lados do processo – o subjetivo e o objetivo, o interior e o exterior – se apresenta de modo indissolúvel. [...]. Um ato objetivo, real, é precedido por outro, subjetivo, psíquico, mas, por sua vez, o ato material aparece fundamentando tanto um novo ato psíquico, em virtude dos problemas que suscita, como um novo ato material, na medida que representa o limite em que este se torna possível”.

Freitas discute os conflitos de comportamento e indisciplina no âmbito de uma resistência que o aluno produz frente a um trabalho pedagógico que se distancia da prática social, condenando-o a “uma situação de ensino sem maior sentido para ele” (FREITAS, 2008, p. 256). Contudo, pelo forte enquadramento didático e pela organização escolar, com regulação do contexto comunicativo (BERNSTEIN, 1990), discutido no núcleo anterior, houveram pouquíssimas situações de indisciplina e conflito nas aulas observadas. Ainda assim, os professores expressaram dificuldade em lidar com as características dos jovens em relação à sua maturidade afetivo-social, ao seu pensamento cotidiano, seus hábitos e comportamentos, atribuindo à família uma importância fundamental de acompanhar e orientar seu processo de desenvolvimento.

Em relação à maturidade afetivo-social dos estudantes, a professora Caroline Nazaré retratou as dificuldades deles em construir suas relações e seus sentimentos quando expressou: “*principalmente essa coisa do sentimento entre eles, ou muito ódio ou muito amor, é uma coisa de medida*”. Sobre essas questões, o PPP da escola reconhece “a afetividade como parte indispensável das relações com o educando” (DISTRITO FEDERAL, 2019a, p. 13), relacionando-a à interdisciplinaridade e ao respeito como valores fundamentais das relações estabelecidas.

O professor Hugo destacou que se trata de uma característica típica do período de desenvolvimento do jovem e que o professor pode fazer mediações no sentido de articular esses interesses e comportamentos com relação ao ensino do seu conteúdo:

[...] os alunos de 14 anos, entre eles eu percebo que o diálogo gira muito **em torno da vida deles**; eles conversam muito sobre a vida deles, eles compartilham muitas coisas das experiências deles e **eu tento às vezes aproveitar disso para poder fazer uma ponte** (Professor Hugo - História)
[Grifos do pesquisador].

Em termos de desenvolvimento, tendo em vista que o ser humano se constitui por meio da sua atividade e relações, o desenvolvimento dos estudantes nesse período de escolarização orbita entre a apropriação das atividades de estudo e o desenvolvimento da comunicação íntima e pessoal (LEONTIEV, 2004). Esse processo de transformação se liga à autonomia intelectual e sócio afetiva do indivíduo em relação à família, que busca outras referências e modelos, principalmente entre seus pares.

A título de exemplo, na aula de Ciências do dia 08 de outubro para a turma B, a professora realizou um jogo de perguntas e repostas em grupos, que discutiam as questões e levantavam a mão, tendo o direito à resposta o grupo que o fizesse primeiro. A atividade

envolveu a maioria dos estudantes e a professora estabeleceu que os grupos deveriam se alternar para responder primeiro algumas das questões, para que todos os grupos pudessem participar. Mesmo assim, um estudante de um grupo concluiu, após algumas tentativas: “*não vamos acertar nenhuma*”!

Evidencia-se que a maturidade afetivo-social reverbera no processo de aprendizagem do aluno, como percebeu a professora Caroline Nazaré em relação à avaliação: “[...] *às vezes você fica nervoso, não dá conta ali de fazer*”. Os estudantes demonstram reconhecer que, às vezes, confundem a sua relação com os professores, tendo em vista suas relações familiares: “*o ensino da escola é muito bom, os professores são como se fossem familiares na escola e a gente consegue ter uma relação única com eles*” (Alice da Turma A).

Em sentido complementar, os estudantes acabaram revelando uma transformação dos seus comportamentos afetivo-sociais, o que, muitas vezes, os fazem agir de modo extremo, como revelou Denison: “*eu passo raiva com a maioria. Tirando o Hugo são os professores com quem eu fico tranquilo*” (Denison da Turma D). E outras vezes os leva a se sentirem desajustados: “*tem vezes que estou prestando atenção, mas desligo, fico prestando atenção em outra coisa*” (Alice da Turma A).

As modificações corporais, resultantes das ações hormonais que atingem o ápice na adolescência, rompem as estruturas do sujeito em relação à sua autodefinição, trazendo à tona questões pessoais, morais e existenciais que alçam a afetividade para ele (GALVÃO, 1995). A dinâmica de conflitos internos e externos fazem o indivíduo voltar-se a si mesmo, para auto afirmar-se e poder lidar com as transformações de sua sexualidade, como fica refletido na fala de Caroline Nazaré: “*eles fogem muito para a sexualidade*”. Ela relatou o conflito de ensinar o conteúdo curricular estipulado para o 9º ano do Ensino Fundamental, que é direcionado para Química e Física, ao reconhecer que os estudantes passavam por mudanças e seus interesses se voltavam, em grande medida, para a descoberta da sexualidade. Em uma aula de Matemática do dia 31 de outubro na turma E, um estudante brincava com um preservativo, o que causou risadas dos colegas e evidenciou como esta temática é recorrente para o professor, que ironizou: “*Espero que use. E não desperdice isso fazendo balão*” (Professor Mateus - Matemática).

Nesta dinâmica de transformação dos estudantes, há momentos predominantemente afetivos, isto é, subjetivos e de acúmulo de energia, que, contudo, se alternam com outros, que são predominantemente cognitivos, isto é, objetivos e de dispêndio de energia (GRATIOT-ALFANDÉRY, 2010). Portanto, a afetividade está imbricada em toda a formação do ser humano, que, de acordo com suas transformações, possibilitam a integração funcional da sua

personalidade e integra os processos intelectuais na mesma medida em que os processos afetivos se tornam objetos de reflexão racionalizada (GALVÃO, 1995).

Em termos da relação pedagógica, considerar a afetividade significa, prezando pela socialização do conhecimento, incluir a dimensão estética e política no ensino e na organização escolar para valorizar a expressividade e a organização dos estudantes, visto que o processo de construção da identidade está intimamente ligado às possibilidades de exteriorização e mediação da sua ação e dos seus pensamentos (GALVÃO, 1995.).

Um outro aspecto característico dos estudantes foi destacado pelo professor Mateus: “[...] *nunca vi tanto **desinteresse** assim, eles não têm o interesse pelo que foi, eles têm o **interesse pelo agora***”. O professor de Matemática enfatizou o desinteresse dos estudantes, pautados pelo pensamento imediatista, ligados às suas particularidades cotidianas como indivíduos. Como explica Heller (2016, p. 56): “O pensamento cotidiano apresenta-se repleto de pensamentos fragmentários, de material cognoscitivo e até juízos que nada tem a ver com a manipulação das coisas ou com nossas objetivações coisificadas, mas que se referem exclusivamente a nossa orientação social”.

Situações observadas em suas aulas mostram como os estudantes têm diferentes dificuldades e alguns não demonstram compreensão sobre algumas das habilidades que lhes eram exigidas, como na aula do dia 26 de setembro na turma A, em que o professor desenvolveu o conteúdo de geometria plana e distribuiu uma quantidade de transferidores e compassos, para que os estudantes desenhassem no caderno as figuras geométricas para a realização de um exercício, que foi ditado. Os estudantes foram acompanhados pelo professor na realização das figuras geométricas, mas ficou evidente a dificuldade com o questionamento de alguns sobre como usar o compasso ou identificar os termos relativos às figuras, como hipotenusa, cateto, mediatriz, ângulo interno, raio, diâmetro, dentre outros, necessários para alocação dos dados ditados. O conjunto de conhecimentos que a aula exigiu em termos de concentração, abstração e análise, fez com que os alunos realizassem o exercício, mas alguns tiveram menos interesse, sem maiores preocupações com o desenho e, mesmo com sua resolução, uns ainda copiaram de colegas as respostas.

Talvez essas situações tenham relação com o que a professora Caroline Nazaré denominou como falta de hábito de estudo dos estudantes e destacou a responsabilidade da família no processo de orientação de formação de hábitos e comportamentos: “[...] *está **faltando pai em casa para orientar, para ele ter hábito de estudo, todo aluno devia ter uma carga***

horária de estudo em casa” (Professora Caroline Nazaré - Ciências Naturais) [Grifos do pesquisador].

A professora revela condições de vida dos estudantes como entraves à aprendizagem e desempenho escolar. Nesse sentido, ressalta-se que a escola atende a estudantes moradores do Guará, mas também da Cidade Estrutural, esta última com muitas famílias com renda entre 1 e 2 salários-mínimos e vivendo em condições de precariedade e desassistência do Estado quanto a aspectos básicos como saúde, asfalto, rede de esgoto, rede elétrica, segurança, moradia, alimentação, lazer, cultura, tecnologia, o que pode explicar a pouca participação de muitas dessas famílias, haja vista suas condições de existência e de apropriação do desenvolvimento genérico da humanidade. Dessa forma, as condições de vida e a participação da família estão relacionados e são fundamentais para que os estudantes possam estar na escola em condições de aprender. Quando não são providas essas condições, o estudante pode acabar manifestando problemas no cotidiano escolar e na sua vida.

Alice revelou como as questões de vida repercutem em sua aprendizagem, que chega ao limite da autolesão, evidenciando seu grau de sofrimento:

*Em alguns momentos estou passando por **problemas familiares, não consigo aprender, fico inquieta, fico me beliscando, me machucando, fico fazendo outras coisas e não presto atenção na aula e no professor*** (Alice da Turma A) [Grifos do pesquisador].

As necessidades humanas não são simplesmente materiais, visto que entre os alunos também foram observadas privações de ordem afetiva, social e cultural, as quais de uma forma ou de outra, prejudicam o seu desenvolvimento. A fala do professor Mateus demonstra como o ensino é um processo fundamentalmente marcado pelas diferenças de vida (e de classe), que produziram estudantes em diferentes condições de aprendizagem: “[...] *estão com sono, estão com fome, estão cansados, sei lá, tem muita coisa, tem **várias histórias...***” (Professor Mateus - Matemática) [Grifos do pesquisador].

Nesse sentido, destaca-se como a formação desses estudantes é diferenciada e marcada pelo “abismo entre o desenvolvimento humano-genérico e as possibilidades de desenvolvimento dos indivíduos humanos, entre a produção humano genérica e a participação consciente do indivíduo nessa produção” (HELLER, 2016, p. 64), que aliena a estrutura da vida moderna, limitando o processo de desenvolvimento de todos os seres humanos em relação ao conquistado com o progresso social. Contudo, apesar das contradições na formação social dos professores e estudantes, a relação pedagógica adquire, além do sentido pedagógico, um sentido

político e psicossocial, relacionado ao caráter de humanização dos sujeitos que o trabalho promoveu.

O professor Hugo revela que sua experiência docente desenvolveu sua capacidade de mediar o ensino-aprendizagem: “[...] *no decorrer do tempo consegui sim dar aula e os alunos conseguiram ter aula*” (Professor Hugo - História), remetendo-se ao aprimoramento da capacidade de ensinar, no processo de objetivação do trabalho pedagógico, visto que “através do processo regularmente repetitivo de produção, da configuração de objetos, o homem vai se tornando senhor de sua própria forma de atividade, [...] inclusive em circunstâncias pouco favoráveis” (MÁRKUS, 2015, p. 35); já a professora Caroline Nazaré (Ciências Naturais) indica como a relação com os estudantes é fundamental para ela perceber seu compromisso com os indivíduos singulares, a despeito de suas particularidades, e que, em diferentes contextos, faz com que o professor seja um dos elementos primordiais para promover a aprendizagem dos estudantes: “[...] *depois que eu tive **a relação direta** com os meninos, eu vi que era tudo igual, que nada fazia diferença e que, na verdade, **a gente podia fazer a diferença***” (Professora Caroline Nazaré - Ciências Naturais) [Grifos do pesquisador].

Nessas perspectivas, Saviani discute o compromisso político da educação com a passagem da desigualdade à igualdade dos estudantes, sem negar as desigualdades, contudo enfrentando-as mediante seu trabalho e organização: “com efeito, assim como a afirmação das condições de igualdade como uma realidade no ponto de partida torna inútil o processo educativo, também a negação dessas condições como uma possibilidade no ponto de partida inviabiliza o trabalho pedagógico” (SAVIANI, 1985, p. 81). Nesse sentido, os professores corroboram o Currículo do DF quando afirma que

[...] essas contradições não podem impedir a definição discutida e consciente de conhecimentos, concepções e práticas pedagógicas que considerem a diversidade dos sujeitos em formação, os objetivos de cada ciclo, etapa e modalidade da educação básica e as especificidades locais e regionais de cada Cidade, Coordenação Regional/Escola (DISTRITO FEDERAL, 2014a, p. 20).

Dessa forma, discutiu-se alguns processos históricos dos professores e estudantes naquilo que se articula à atividade educativa, entendendo que a relação pedagógica é determinada pelos sujeitos, que, como visto anteriormente, assumem papéis ativos e concretos, em um processo de construção de conhecimentos, significados, valores, atitudes, sentidos e vínculos (SAVIANI, 2013).

5.3. Organização didático-pedagógica da aula: conteúdo-forma e as influências na relação professor-aluno

O trabalho pedagógico consigna a prática específica da educação para a transmissão dos conteúdos culturais, possibilitando que a complexidade da vida humana seja incorporada pelos indivíduos mais novos, produzindo um tipo de ser histórico e social, enquanto o trabalho didático-pedagógico refere-se à mediação educativa, desenvolvida no âmbito do ensino, principalmente por meio da aula, articulando os elementos estruturantes do processo didático (professor, aluno, objetivos, conteúdos, metodologia, recursos didáticos, avaliação, em um tempo e espaço) que se articulam para responder a certos propósitos e finalidades de ordem filosófica e política (VEIGA, 2008). Nesta seção, objetiva-se compreender a organização didático-pedagógica com foco na relação conteúdo-forma e as suas repercussões na relação professor-aluno, buscando entender as contribuições para o alcance dos objetivos e finalidades de aprendizagem.

Com esse intuito, questionados sobre o processo didático-pedagógico desenvolvido pelos professores, os estudantes demonstram reconhecer que as formas como ensinam determinam as possibilidades de interação e de participação dos alunos na aula. Ao serem perguntados sobre o trabalho didático-pedagógico que realizam, os professores manifestaram:

De acordo com o conteúdo eu tenho que preparar como eu vou dar aquela aula. Por exemplo, eu gosto muito de trabalhar de forma, não sei como é que chama, pedagogia ativa inversa (Professora Caroline Nazaré – Ciências Naturais) [Grifos do pesquisador].

[...] eu valorizo muito, pode até ser muito criticado do ponto de vista moderno, cognitivo de algumas pedagogias mais alternativas, mas eu valorizo muito a memorização, [...], eu acho que é uma faculdade mental indispensável, eu aprendi memorizando muito (Professor Hugo - História) [Grifos do pesquisador].

Os professores destacam aspectos relevantes para a discussão proposta, que passam pela organização didática, que alude à relação entre conteúdo e forma, sendo que esta “não possui uma finalidade em si mesma, mas está articulada a uma finalidade mais ampla” (VEIGA, 1991, p. 91) de promoção das aprendizagens dos alunos.

O professor Hugo ressalta a apreensão do conteúdo por meio da repetição e da memorização, associado ao domínio da leitura e da escrita, sinalizando manter um padrão no trabalho didático de sala de aula, por acreditar que o favorece tecnicamente. Contudo, em igual medida, ele remete a um modelo metodológico que desconsidera que a metodologia de ensino se plenifica por meio das “relações com a prática social, a qual lhe confere um caráter de

historicidade, de interlocução e de participação” (ARAÚJO, 2017, p. 21), como proposto pelo Currículo em Movimento da SEEDF (DISTRITO FEDERAL, 2014a). Assim, na perspectiva de Hugo, a natureza do conhecimento a ser ensinado demanda determinadas habilidades para sua apropriação. Todavia, em se tratando de História, para estabelecer um diálogo entre passado e presente, é necessário compreender minimamente os movimentos históricos, não somente no sentido de sua repetição, mas sobretudo que possibilite algum grau de problematização (PAGNONCELLI; MALANCHEN; MATOS, 2016). De forma que, do ponto de vista didático, expressa-se um ensino “[...], tendo por base o intelecto, o conhecimento e marcado pela visão essencialista de homem” (VEIGA, 1996, p. 27), que limita a compreensão dos conteúdos como processo e resultado da prática concreta dos sujeitos.

A professora Caroline refere-se às metodologias ativas, que centram a atividade educativa no aluno, “posto que sua aprendizagem se torna protagonista, não sem secundarizar o ensino, que fazia protagonista o professor” (ARAÚJO, 2017, p. 23). Já a professora Luana Paula destaca que, mesmo com o planejamento da aula, o desenvolvimento pedagógico de cada turma é diferente, o que exige a articulação entre planejamento, objetivos, conteúdos, métodos e avaliação: “*turma que vai além e tem aquela turma que não consegue chegar naquele planejamento todo*” (Professora Luana Paula – Língua Portuguesa) [Grifos do pesquisador]. Nessa perspectiva, ensinar não significa simplesmente ir para a sala de aula transmitir conhecimentos, mas é também um meio de organizar as atividades para que o aluno aprenda e produza conhecimentos, o que reforça a importância do trabalho didático como processo “sistemático, intencional e flexível, visando a obtenção de determinados resultados” (VEIGA, 1991, p. 82).

As práticas de ensino do professor Mateus chamam a atenção por desdobrarem-se em ações e operações (MARTINS 2015), que carregam a lógica de apreensão em relação ao objeto de conhecimento da Matemática, da geometria plana: “[...] *sempre do mesmo modo, continuo, corrijo, pergunto: ‘Tem algum dever para corrigir? Tem alguma coisa para fazer? Se não tiver, vamos adiante’*” (Professor Mateus - Matemática) [Grifos do pesquisador]. Em uma aula, observou-se que o processo de apropriação pelos alunos das relações métricas do triângulo retângulo foi possível pelo processo de exposição, exercitação e correção. São práticas que remetem ao ensino tradicional, no qual o professor é o centro do processo e os alunos acompanham como receptores passivos os métodos repetitivos, perdendo-se a mediação do conteúdo em relação à experiência dos alunos, isto é, deixar de “desenvolver a atitude de

curiosidade científica, de investigação da realidade, não aceitando como conhecimentos perfeitos e acabados os conteúdos transmitidos na escola” (LOPES, 1996, p. 44).

As observações das aulas revelaram o esforço dos professores em buscar formas para ensinarem os estudantes, porém com metodologias que tratam da lógica de transmissão do conteúdo, atestando a influência das concepções tecnicistas de educação, que, em nome da eficiência do processo de ensino-aprendizagem, compreendem as atividades somente no seu âmbito técnico (VEIGA, 1995a).

Assim, mesmo tendo sido realizado estudos dirigidos em grupo, revisões de conteúdo, demonstrações de exemplos no quadro, jogos de competição de perguntas em grupo, atividades avaliativas individuais e em duplas, além de exercícios, exposições e mediações individuais, a organização metodológica das aulas só consegue superar a lógica formal de ensino se integrada a princípios de seleção do conhecimento que levem em consideração “a objetividade e o enfoque científico do conhecimento, a contemporaneidade do conteúdo de ensino, a adequação do conteúdo às possibilidades sociocognitivas do aluno e a relevância social do conteúdo a ser ensinado” (GALVÃO; LAVOURA; MARTINS, 2019, p. 152).

Não se pode afirmar que o trabalho didático dos professores supere essa lógica, em função do enfoque estritamente metodológico, sendo o conteúdo expresso linearmente, de maneira abstrata, sem conexões com os tipos de atividades que revelam os traços essenciais⁴⁸ do objeto estudado. Os docentes adotam metodologias de ensino relativamente uniformes, com procedimentos, recursos e técnicas repetitivas no trabalho didático, na contramão do que propõe o Currículo da SEEDF. A esse respeito, Veiga esclarece a importância de superar o planejamento e mediação didática mecanicista, isso porque

[...] a aula não pode ser pensada como um receituário ou uma ação improvisada em torno de um tema. As situações complexas, que não permitem uma solução uniforme, são as que mais requerem uma atitude profissional, bem fundamentada, que possa responder ao para que, o que, para quem, quem, com quem, quando e onde de cada uma das situações particulares (2018, p. 268).

Como expressam os estudantes, os professores privilegiam o ensino expositivo em razão da pressão para cumprir o conteúdo no tempo previsto no calendário escolar. É possível que

⁴⁸ Leontiev (2004, p. 290) explica que o processo de apropriação resulta “de uma atividade efetiva do indivíduo em relação aos objetos e fenômenos, do mundo circundante criados pelo desenvolvimento da cultura humana. Sublinhamos que esta atividade deve ser adequada, aliás que deve reproduzir os traços da atividade cristalizada acumulada no objeto ou no fenômeno ou mais exatamente nos sistemas que formaram”.

essa pressão exerça influência sobre a interação na aula e na organização mais partilhada do trabalho pedagógico entre discente e docente, predominando o controle dos comportamentos.

Os excertos a seguir são representativos:

[...] são raros os momentos em que ela (Caroline Nazaré) brinca porque na maior parte do tempo ela está explicando e passando dever como todos os professores (Antônio da Turma A) [Grifos do pesquisador]”.

O Mateus quer todo mundo quieto com ele explicando e a Caroline Nazaré também. Eu entendo um pouco o lado do Mateus e da Caroline Nazaré (Any da Turma A) [Grifos do pesquisador].

[...] quando o tempo dele está muito corrido, ele (Hugo) chega falando que tem muitos slides para passar e que a gente deveria prestar atenção na aula, abrir os cadernos e escrever (Daiana da Turma D).

Os alunos reconhecem o esforço dos professores em desenvolverem atividades de ensino que os alcancem e promovam a aprendizagem. Também percebem que há pressão sobre os docentes, o que os leva a impor limites de tempo e espaço para conclusão dos conteúdos e a serem mais ríspidos e focados na obtenção de resultados. De modo que as determinações externas ao trabalho docente, como cumprimento de conteúdos e carga horária, exames externos, podem estar na gênese da fragilidade de processos didáticos dialógicos e participativos. Essas pressões decorrem de rotinas cristalizadas historicamente no modelo de escola seriada.

Os ciclos propõem reorganização de tempo, espaço, relações, ou seja, do trabalho pedagógico da escola e da aula. Entretanto, recorrentemente, os professores destacam preocupações a respeito do cumprimento de conteúdo até o fim de novembro, fechamento de notas e dedicação no mês de dezembro à recuperação final, destinada aos estudantes com média inferior a 50% em algum componente curricular, visto que o 9º ano não permite a aprovação com dependências. Apesar de reconhecerem a importância de investir na aprendizagem dos estudantes para que não reprovem, o bimestre letivo acabou sendo comprimido.

É necessário problematizar o trabalho didático quanto ao ritmo com que se desenvolvem as mediações na educação escolar em relação à prática social, que levam a uma prática educativa empobrecida e que não produzem aprendizagem, visto que “quanto mais a escola se apressa na formação dos indivíduos, esfacela os conteúdos e desqualifica o papel da educação na humanização dos seres humanos, mais ela garante o sobreviver e não o viver” (GALVÃO, LAVOURA MARTINS, 2019, p. 91).

Apesar da visão dicotômica de trabalho didático, que dissocia conteúdo e forma, os professores reconhecem que essa mediação demanda a seleção e organização de atividades, com base na articulação entre as necessidades de aprendizagens específicas e o interesse dos estudantes. A narrativa de Hugo expressa isso:

[...] *é uma **combinação complicada** na minha opinião, tem que deixar eles... ao mesmo tempo que tem que deixá-los **à vontade**, tem que deixá-los **concentrados**, [...], é uma combinação complicada, **poucas vezes a gente consegue** isso em alguns momentos* (Professor Hugo - História) [Grifos do pesquisador].

Embora prevaleça a aula tradicional, padronizada e no mesmo formato, os professores participantes desta pesquisa estão em um processo de busca que pode redundar em mudanças significativas na forma de ensinar, se houver um investimento na formação continuada e na reconfiguração dos recursos didáticos, a adoção de novas tecnologias digitais, por exemplo, e, sobretudo, modificação das abordagens e da discussão promovida em torno dos conteúdos escolares.

As narrativas dos alunos sugerem que os professores se dividem entre os métodos de ensino coletivo e o individual, variando com exposições orais e atividades de estudo e avaliação, ressaltando algumas possibilidades propiciadas pela organização da escola em ciclos, que

[...] requer da escola **condições e tempos distintos** para que cada estudante possa transitar do conhecimento sincrético para o conhecimento sintético, refletindo sobre **estratégias diversificadas** que promovam as aprendizagens e ofereçam aos estudantes os instrumentos necessários para sua formação como indivíduo (DISTRITO FEDERAL, 2014b, p. 44) [Grifos do pesquisador].

Dos processos desenvolvidos pelos professores em sala de aula, os alunos destacaram aspectos relacionados ao método de ensino, como explicitado neste excerto: “*a Caroline Nazaré **junta alunos que sabem mais a matéria para ajudar uns aos outros***” (Betânia da turma B) [Grifos do pesquisador]. O recurso usado pela professora Caroline Nazaré de organizar uma dinâmica entre os alunos por meio da formação de duplas ou grupos a fim de realizar as atividades e provas favorece a interação entre os estudantes no processo de aprendizagem. Em algumas aulas, ela permitia que os alunos se dividissem por escolha própria, mas, na maioria das vezes, direcionava quais estudantes se sentariam juntos. Percebe-se preocupação não somente com a dimensão técnica, pois não se esgota nela já que o foco é na construção coletiva de conhecimentos, “mas também por relações interpessoais e vivências de cunho afetivo, valorativo e ético” (DISTRITO FEDERAL, 2014a, p. 35).

Outra estudante destaca como fator importante “*o professor (Mateus) saber explicar, não correr com a matéria e **acompanhar nosso ritmo***” (Dina da turma D) [Grifos do pesquisador], referindo-se à dosagem adequada do conteúdo, que possibilita que o professor possa contemplar os ritmos variados de aprendizagem, reconhecendo as distintas posições existentes entre o professor e os alunos no ponto de partida da prática pedagógica enquanto uma heterogeneidade real, mas que, ao se realizar o ensino, “concretiza-se como interposição que provoca transformações, podendo alcançar outros níveis de posições entre tais sujeitos e a prática social, expressando-se em uma homogeneidade possível” (GALVÃO; LAVOURA; MARTINS, 2019, p. 157).

Das análises, apreende-se que o trabalho didático, planejado e desenvolvido em aula na escola pesquisada, combina ensino, estudo e interação, alternando atividades coletivas e o acompanhamento individual, como preconiza a organização em ciclos (DISTRITO FEDERAL, 2014b).

Os professores destacaram possibilidades de articular recursos didáticos e procedimentos de ensino para promoverem a aprendizagem dos estudantes. Hugo chama a atenção para os recursos tecnológicos, que oferecem possibilidades de ilustrar e complementar o trabalho didático, além de aproximar-se da linguagem dos estudantes, com informações visuais, quando expressou: “[...] *o vídeo é uma coisa que dá muito certo, **vídeo, documentário, porque prende atenção e ajuda eles a reterem as informações***” (Professor Hugo - História) [Grifos do pesquisador]. Dos quatro professores observados, somente ele explorou recursos de ensino a partir das tecnologias, o que pode ser explicado tanto pela sua idade, sendo o professor mais novo, quanto pela recente formação, que provavelmente propiciou um contato mais consistente com esses recursos e conhecimento a respeito de seus usos. Alinha-se, portanto, às Diretrizes Pedagógicas para a Organização Escolar para o 3º Ciclo para as Aprendizagens, quando esta afirma a importância de: “repensar a ação pedagógica incorporando os mais variados recursos, como imagem, som e movimento, envolvidos pela ludicidade, é uma forma de tornar significativos espaços tempo de formação” (DISTRITO FEDERAL, 2014b, p. 15).

A despeito do uso de recursos tecnológicos nas aulas do professor Hugo, ficou evidente que não foi somente a tecnologia, em si, que propiciou a maior interação e participação dos estudantes, mas também o domínio do conteúdo nas explicações, exemplos dados e mediações feitas pelo professor, os quais despertaram maior interesse nos alunos. A exemplo de uma aula observada em que foi abordado o período do governo de Jânio Quadros até o Golpe Militar de 1964, a explicação do conteúdo se deu com o apoio de slides, e foram trazidas algumas medidas

polêmicas de Jânio, como a proibição da briga de galo e do uso de biquíni, que chamaram a atenção dos alunos, além de comentados fatos interessantes, com muita segurança e articulação, o que reforçou a compreensão de que “há que dominar a teoria para desenvolvê-la na prática” (GALVÃO; LAVOURA; MARTINS, 2019, p. 116).

A professora Caroline Nazaré também evidencia relações entre o trabalho didático e os manuais didáticos ressaltando:

[...] *eu tenho o meu material e tenho o material do livro, o do livro ele faz extraclasse. Ele nunca faz dentro de sala de aula, justamente para ele ter um motivo para fazer em casa alguma coisa, que é a leitura* (Professora Caroline Nazaré – Ciências Naturais) [Grifos do pesquisador].

Para a professora, o livro didático é ferramenta complementar que, por isso, não pode substituir as outras fontes de conhecimento e de trabalho pedagógico, como é recorrente a partir da influência dos manuais didáticos, que vicejam o controle ideológico sobre o trabalho didático, quando tomadas como fontes únicas e simplificadas dos conteúdos curriculares. Como explica Alves (2017), a hegemonia dos livros didáticos se liga ao processo histórico de simplificação do trabalho didático, com o abandono das obras clássicas como fontes principais do conhecimento, aliada às alterações no sentido de dirigir interiormente o processo de ensino–aprendizagem como infalível e com metas fixadas, exercendo maior ou menor grau de domínio sobre a atividade do professor. Assim, a fala da professora demonstra consciência sobre a importância de organizar o trabalho pedagógico à luz daquilo que a sociedade vem produzindo e produziu de mais elaborado no campo da Ciências, recobrando os clássicos como fundamento do Currículo, como em um momento da entrevista na qual expressou: “*quando a gente está lá no início, quem são os importantes? Aí a gente começa com Dalton, com os pesquisadores*”.

A escolha dos conhecimentos objetivos historicamente acumulados, demanda “distinguir entre o essencial e o acidental, o principal e o secundário, o fundamental e o acessório” (SAVIANI, 2013, p. 13). Tendo como critérios a permanência e a referência de sua validade histórica, que trazem à tona “questões nucleares que dizem respeito à própria identidade do homem como um ser que se desenvolve historicamente” (SAVIANI, 2013, p. 13)), o conhecimento ‘clássico’ desponta como uma referência que consegue manter sua necessidade em relação às problemáticas e questões humanas, mesmo em épocas posteriores, como ressaltou a professora.

Em face das análises, aponta-se para a necessidade de reorganizar o trabalho didático-pedagógico, observando os ritmos diferenciados de aprendizagem dos estudantes para atender às necessidades de aprendizagens específicas, favorecendo a participação ativa dos estudantes

como sujeitos do trabalho didático. Em termos de possibilidades do trabalho didático, evidenciaram-se aspectos do trabalho didático-pedagógico que avançam em relação à unidade do processo de ensino-aprendizagem propiciando a articulação entre conteúdo-forma, professor-aluno. São eles:

- A combinação entre o ensino coletivo e individual, que favorece as mediações, sobretudo com os estudantes com maiores dificuldades de aprendizagem.
- As estratégias de reagrupamento intraclasse, juntando alunos com diferentes níveis de aprendizagem.
- A dosagem adequada do conteúdo da aula, possibilitando uma aula com mais mediações e mais tempo para a apropriação pelos estudantes.
- O uso de recursos tecnológicos, que ilustram e complementam o ensino, aproximando-se da linguagem dos estudantes.
- O domínio dos conhecimentos curriculares e didático-pedagógicos dos professores;
- O uso de fontes variadas no trabalho didático, possibilitando uma compreensão mais abrangente dos objetos de ensino.
- Seleção de conhecimentos pelo critério de permanência e referência de sua validade histórica, remetendo sobretudo às obras clássicas, resistindo à hegemonia dos livros didáticos.

Nesse sentido, para garantir possibilidades de ampliação dos tempos, espaços e oportunidades de aprendizagem (DISTRITO FEDERAL, 2014a), é preciso que o trabalho didático-pedagógico, intencionalmente organizado, desenvolva-se coletivamente, por meio de atividades propícias à aquisição do conhecimento mais elaborado, tendo em vista a superação das formas dicotômicas e alienadas de ensino. Por fim, o trabalho didático-pedagógico contempla também a categoria avaliação como balizadora do processo de ensino-aprendizagem.

5.3.1 Práticas avaliativas: do acompanhamento processual da aprendizagem ao controle da disciplina

A avaliação permeia todo o trabalho pedagógico, desde o planejamento do processo didático até relações constituídas em sala de aula, possuindo um papel fundamental, pois permite “a análise e a reflexão sobre as aprendizagens dos estudantes e sobre o trabalho pedagógico da sala de aula e o de toda a escola, acompanhado da formulação de meios para seu avanço” (VILLAS BOAS, 2017, p. 24). A avaliação praticada em sala de aula pelo professor requer consciência dos objetivos de aprendizagem e da responsabilidade que envolve o ato de

avaliar, ante o caráter, muitas vezes, subjetivo e informal, porém presente e interveniente no momento em que o docente precisa sistematizar um resultado do desempenho dos estudantes: a avaliação somativa de fim de processo. Em face da centralidade que a avaliação assume e por ter sido tema recorrente nas narrativas dos sujeitos, buscou-se compreender o seu papel no processo ensino-aprendizagem e os procedimentos mais usuais, bem como as suas repercussões na relação pedagógica.

Inicialmente os professores expressam como realizam a avaliação da aprendizagem:

[...] *uma estrutura bem simples e aí depois eu vou complicando um pouquinho para ver até que ponto eles vão chegar. Porque o nono ano ele vai exigir isso de você, não dá para você seguir para um outro nível deixando dependências* (Professora Caroline Nazaré – Ciências Naturais) [Grifos do pesquisador].

Apesar de ser temática contemplada nos cursos de formação continuada e recorrentemente discutida nos espaços de coordenação pedagógica, os professores ainda reduzem a avaliação a procedimentos formais e rotineiros, “sem associá-los ao que se entende por avaliação, por que e para que utilizá-la, quem dela se beneficia, quem por ela é prejudicado, nem ao uso que se pode fazer de seus resultados” (VILLAS BOAS, 2008, p. 9), como revela o excerto: “[...] *é feita aquela avaliação como de costume*” (Professora Luana Paula - Língua Portuguesa) [Grifos do pesquisador].

Do mesmo modo como organizam o ensino na perspectiva técnica, os professores retratam a avaliação somativa focada no juízo dos desempenhos dos alunos quanto à apropriação de conteúdos organizados e sequenciados a partir da lógica docente. Nesse sentido, destacou o professor: “[...] *eu verifico a aprendizagem deles, tem os métodos formais oferecido. [...] essa nota do fazer eu estou sempre atribuindo um ponto, dois pontos na nota dele* (Professor Hugo - História) [Grifos do pesquisador]. Entretanto, o Currículo do DF (DISTRITO FEDERAL, 2014a) orienta que a função formativa da avaliação é a que melhor atende à natureza do trabalho pedagógico do professor, principalmente na escola em ciclos, que pressupõe progressão continuada da aprendizagem. Essa forma de progressão

[...] visa evitar a exclusão, inclusive aquela que ocorre na própria escola, quando os alunos vão passando de ano a ano sem aprender, e deve ser vista contrapondo-se ao modelo de avaliação convencional que espera o domínio de um conteúdo por todos ao mesmo tempo, impedindo aquele aluno que não apresente esse determinado domínio de seguir em seus estudos (PEREIRA, 2017, p. 66).

Para isso, o Currículo orienta o acompanhamento sistemático do desempenho dos estudantes, propondo o rompimento com a avaliação classificatória e fragmentada, muitas vezes

responsável pela reprovação anual destes e sua exclusão. Propõe-se a construção de um processo educativo, com mínimas interrupções (reprovações), e que seja capaz de oferecer condições para a progressão continuada das aprendizagens (DISTRITO FEDERAL, 2014a).

Pela centralidade dada à avaliação pelos professores, também procurou-se ouvir os estudantes acerca das práticas vivenciadas em sala de aula:

Tem alguns professores que dão exemplo dizendo que se você tirar sete, você só aprendeu 70% do conteúdo. Eu não acho que funciona dessa forma, ainda mais porque estamos no fundamental. Eu posso ter aprendido o conteúdo, porém fui mal na prova porque no dia estava me sentindo mal e não consegui me concentrar, mas isso não quer dizer que não aprendi o conteúdo (Adriana da Turma A) [Grifos do pesquisador].

Da narrativa é possível extrair elementos significativos para análise. Primeiro, o reconhecimento dos alunos de que lhes são oferecidas poucas oportunidades de interação pela avaliação, isso porque esta acaba se reduzindo ao controle do resultado de instrumentos formais, como a prova, “[...] sem que o aluno tenha a chance de aprender o que ainda não aprendeu” (VILLAS BOAS, 2008, p. 91), conforme expressou o estudante: “*não sei se é só comigo, mas ele (Mateus) só testa o meu conhecimento nas provas, ele nunca pergunta se entendi bem a matéria*” (Antônio da turma A) [Grifos do pesquisador]. Nesse sentido, “a redução do significado do conhecimento à nota dada por outrem não é o único aspecto envolvido aqui. Há também a própria questão da artificialidade do processo de ensino” (FREITAS, 2008, p. 232), que esvazia o sentido do trabalho escolar para os estudantes. Segundo, os estudantes revelam a contradição de se assentar a avaliação acima do processo de aprendizagem, mostrando que compreendem que o aprendizado do conteúdo não pode ser reduzido a respostas objetivas, apresentadas em instrumentos formais e que pouco contribuem para reorientar o trabalho pedagógico e o seu próprio percurso formativo.

Nessa perspectiva, conforme discute Freitas (2014), a avaliação demonstra uma visão linear do processo pedagógico como uma sucessão de etapas que cumprem funções independentes, cada qual podendo ser otimizada unilateralmente, sem considerar o movimento dinâmico e articulado dos objetivos, conteúdos e métodos, que assumem diferentes funções e graus de relevância nesse processo. Reforça-se, assim, a lógica de avaliação classificatória e excludente comum na organização escolar seriada.

Por fim, os estudantes destacam a preocupação dos professores com comportamentos e controle da disciplina em sala de aula que interferem no resultado da avaliação, revelando a avaliação informal, como denuncia Beatriz: “*se os alunos fazem alguma coisa errada, geralmente os professores colocam um negativo*” (Beatriz da Turma B) [Grifos do

pesquisador]. E é complementada por Arthur ao se referir ao déficit de atenção identificado pela professora, mostrando que a avaliação informal do comportamento, da disciplina e da participação leva a representações imprecisas e equivocadas sobre os alunos, além de produzir tensões e estigmas, como demonstra o excerto:

A professora (Caroline Nazaré) fala que eu tenho déficit de atenção e preciso tomar remédio, mas eu falo que não, que só preciso prestar mais atenção na aula. Nas aulas do Mateus eu não faço isso, eu copio tudo. Nas aulas do Hugo também (Arthur da Turma A) [Grifos do pesquisador].

São práticas avaliativas que confrontam as Diretrizes de Avaliação do DF, pois estas recomendam aos professores que ao “apreciarem instrumentos avaliativos para fins de notação ou registro de conceitos, procurem desfazer-se de alguns rótulos ou sentimentos que porventura tenham marcado sua relação com aquele estudante que, agora, tem seu trabalho apreciado” (DISTRITO FEDERAL, 2014c). Ao mesmo tempo, adverte-se sobre os limites da nota que é usada para expressar ou retratar conhecimentos, valores e atitudes, convertendo-se num equivalente geral, que mercantiliza o processo de troca na relação pedagógica. De acordo com Freitas, causa-se

[...] problemas graves quando a nota não é, para o aluno, um equivalente geral desejado. Nesse momento, variados ‘problemas de motivação’ acontecem e frequentemente, o controle do aluno deixa de se fazer pelo positivo e passa a ser feito pelo negativo (ameaças, etc.) (FREITAS, 2008, p. 230).

Os professores reconhecem que estipulam nota visando ao controle comportamental, mas destacam que avaliam como forma de acompanhamento individual dos alunos, o que sugere processualidade na avaliação, como se pode apreender do excerto a seguir: “[...] *o seu trabalho é um trabalho do cotidiano, você está sendo avaliado todos os dias*” (Professora Caroline Nazaré - Ciências Naturais) [Grifos do pesquisador]. O professor Hugo complementa: “[...] *eu faço muita questão de poder estar durante as aulas andando entre os corredores, verificando direitinho se eles estão copiando ou não*” (Professor Hugo - História) [Grifos do pesquisador]. Por fim, Luana Paula aponta que entende a processualidade:

[...] no dia a dia, percebendo a evolução, quando ele está bem, quando ele está acompanhando, como ele responde a esse chamado dentro de sala, na questão de estar fazendo atividade ou não, de estar acompanhando ou não... (Professora Luana Paula - Língua Portuguesa) [Grifos do pesquisador].

Há certa incompreensão dos professores que estão implementando uma forma de organização escolar (ciclos) que tem a avaliação como fundante para a promoção da progressão continuada das aprendizagens dos alunos, pois percebe-se o predomínio da concepção

centralizadora de avaliação, que controla o estudante em termos de disciplina e obediência (VILLAS BOAS, 2017), e da avaliação informal (juízos de valor sobre o aluno, muitas vezes velados), associada à função seletiva da escola, que atribui a responsabilidade da aprendizagem somente ao aluno. Entretanto, os professores são unânimes ao afirmar a importância de acompanhar a realização das atividades de estudo, o que foi possível observar quando vistoriadas as atividades ao final de cada aula, as quais, se não concluídas, são retomadas na aula seguinte, e isso, em certa medida, expressa o compromisso com os alunos, com o seu acompanhamento individual e contínuo da aprendizagem (DISTRITO FEDERAL, 2014b).

Em contrapartida, se os estudantes são avaliados pelos professores, o mesmo não se pode afirmar em relação à avaliação do trabalho dos professores e da escola, o que chama a atenção, tendo em vista que a avaliação repercute de modo direto na relação pedagógica.

Reconhece-se as dificuldades do professor de anos finais do Ensino Fundamental, que trabalha com várias turmas e que, de acordo com as Diretrizes Pedagógicas para a Organização Escolar do 3º Ciclo para as Aprendizagens, devem desenvolver estratégias de “registros das ocorrências e análises qualitativas sobre o desempenho escolar, a fim de que possam compartilhar informações sobre o processo de ensino e, especialmente, sobre as aprendizagens dos estudantes” (DISTRITO FEDERAL, 2014b, p. 39), o que não é tarefa simples nas condições objetivas de trabalho docente nas escolas públicas brasileiras. No entanto, é necessário discutir com os professores sobre as “repercussões da avaliação no trabalho pedagógico, de modo a estimular ações avaliativas capazes de re-converter a atual lógica em prol do desenvolvimento dos estudantes em prol de um projeto educativo emancipatório” (FREITAS, 2014, p. 24).

Os professores apontam que um elemento importante do processo de formação dos estudantes é a disciplina. Perspectiva reforçada pelo novo Regimento Escolar da Rede Pública de Ensino do DF (DISTRITO FEDERAL, 2019) que corrobora com a exclusão escolar quando, no artigo 310, prevê a vinculação entre medidas disciplinares e a avaliação. Contraditoriamente, as Diretrizes de Avaliação do DF ressaltam que “não são os instrumentos/procedimentos que definem a função formativa, mas a intenção do avaliador, no caso, o docente, e o uso que faz deles” (DISTRITO FEDERAL, 2014c, p. 12), assim, ao focar a avaliação no controle disciplinar e comportamental, o professor se distancia da proposta de avaliação pensada para a escola em ciclos: contínua, processual, inclusiva, formativa.

Portanto, é preciso potencializar os espaços de formação continuada e de organização escolar, como a coordenação pedagógica, que, por vezes, foca em discussões disciplinares e

comportamentais, dando menos atenção à organização do trabalho pedagógico, do ponto de vista dos processos de transmissão de conhecimentos, como declara Hugo:

A maioria das coisas que são discutidas na coordenação pedagógica são questões disciplinares, não de conteúdo ou eventualmente até um método de aula, [...] em todas as escolas, eu não estou nem falando só dessa aqui não, mas é disciplinar de aluno “Aluno é bagunceiro. Então fulano dessas turmas estão assim, então vamos fazer dessa forma, assado (Professor Hugo - História) [Grifos do pesquisador].

Evidencia-se que os problemas que os professores se deparam numa sociedade cada vez mais alienada são complexos e, portanto, exigem soluções conscientes e discutidas coletivamente para compreender a atividade educativa em toda a sua totalidade e suas contradições, o que remete à coordenação pedagógica como “espaço-tempo primordial de planejamento do trabalho pedagógico que se desenvolve em sala de aula” (SILVA, 2017, p. 35). Cumpre destacar a importância da equipe gestora no sentido de propiciar o estudo e o foco no processo de ensino-aprendizagem nos espaços que são destinados à organização do trabalho pedagógico e à discussão do projeto político-pedagógico.

De modo que as práticas avaliativas podem ser refletidas e transformadas pelos professores, tendo em vista que em toda atividade planejada, é central perceber os resultados alcançados em relação aos objetivos propostos, mas fundamentalmente compreender o processo em que esses resultados se produziram, a fim de melhorá-lo, percebendo outras possibilidades para o ensino. A avaliação pode incidir ainda pela possibilidade em estimular professores e alunos a desenvolverem a avaliação como princípio de toda atividade humana, oportunizando crescimento pessoal e social do indivíduo e do grupo.

5.4. Relação pedagógica professor-aluno nos anos finais do ensino fundamental: determinações como limites e como possibilidades

Para a apreensão da constituição da relação pedagógica professor-aluno na escola pesquisada, partiu-se de uma representação caótica para analisá-la em sua estrutura e dinâmica, considerando as contradições e as mediações que se manifestam no movimento do real. Deste quadro empírico do objeto, foram feitos diversos movimentos de análise teórica, que, com a triangulação dos dados, possibilitaram obter determinações simples dessa relação, articuladas no sentido de reconstituí-la na sua dinâmica concreta de constituição no trabalho pedagógico nas turmas pesquisadas. Assim, o método dialético possibilitou compreender a relação pedagógica para além da sua aparência imediata, captando suas determinações, para então,

reconstituí-la na sua complexidade, em suas mediações e contradições, que expressam sua essência e a de seus sujeitos, agora como discussão da realidade concreta em forma de pensamento. (NETTO, 2011)

Nesse movimento, os estudos identificados na pesquisa em banco de dados, apresentados anteriormente, evidenciaram escassa produção científico-acadêmica sobre o tema relação professor-aluno no Ensino Fundamental, especialmente no âmbito do trabalho pedagógico de escolas que apresentam organização escolar distinta da seriação. A partir disso, esta pesquisa analisou a relação professor-aluno e suas repercussões na aprendizagem de estudantes dos anos finais do Ensino Fundamental de uma escola organizada em ciclos da rede pública de ensino do DF, considerando as determinações que atuam reciprocamente sobre essa relação.

As análises nas seções anteriores reforçam que os elementos estruturantes da aula – objetivos, conteúdos, métodos, avaliação, relação pedagógica – articulam-se para a concretização do ensino, a partir da interseção das atividades docente e discente e da interação social. Assim, nesta seção de síntese, reafirma-se que a relação pedagógica pode ser entendida como um complexo sistema de interações⁴⁹, “englobando as relações sociais na turma, as relações entre a turma, a escola, a sociedade, as relações dos indivíduos com o saber e a cultura” (POSTIC, 1990, p. 2) em que estudantes e professores são sujeitos concretos e ativos, sínteses de múltiplas determinações, situados numa instituição escolar que confere o sentido pedagógico dessa relação.

Relação entendida como condição que favorece a participação, a aprendizagem, a descoberta, a crítica e a criação dos estudantes e do professor, por meio de processos democráticos que possibilitem o questionamento de relações autoritárias e as contradições da sociedade (VEIGA, 1995a). São as relações no interior da escola que possibilitam o cumprimento de suas finalidades previstas em lei e contempladas no Projeto Político-Pedagógico, documento que sistematiza a organização do trabalho pedagógico da escola.

Com base no que foi possível apreender do movimento do real da escola e de cada sala de aula, de cada relação constituída, sistematiza-se a discussão sobre a relação professor-aluno em turmas de anos finais do Ensino Fundamental de uma escola pública do DF, identificando as **determinações** sociais, econômicas, pedagógicas, histórica, culturais, sistêmicas que podem

⁴⁹ Adotou-se o termo interações em referência às comunicações verbais e não verbais entre professores e estudantes no âmbito da aula. Nesse sentido, Postic (1990, p. 139) conceitua: “a interação é uma reação recíproca verbal ou não verbal, temporária ou repetida segundo uma certa frequência, pela qual o comportamento de um dos parceiros tem influência sobre o comportamento do outro”.

impor os **limites**, e também as **possibilidades**, para a formação discente, com o alcance dos objetivos de aprendizagem e, sobretudo, de ferramentas teóricas e práticas para compreender a realidade para nela intervir e transformar.

- **Determinações como limites:**

O **forte enquadramento didático** (BERNSTEIN, 1990) condiciona as interações dos estudantes na aula, fazendo com que predomine a relação destes com o professor. As interações entre alunos, embora relevantes e necessárias, eram autorizadas em algumas atividades em grupos. As aulas, com poucas oportunidades de interação entre os estudantes, impedem a ampliação das percepções de uns sobre os outros.

O **contrato didático** se destacou como estratégia que regulava os modos de ação e interação entre os alunos, um recurso para mediar as questões disciplinares e organizar a aula, delimitando os momentos de estudo e os momentos livres para que estes pudessem interagir e descontraír no início ou no final das atividades. Nessa perspectiva, o contrato didático é concebido numa perspectiva pragmática, limitado a acordos explícitos que não alteram o envolvimento e a responsabilidade do estudante no processo de produção do conhecimento, como preconizam as Diretrizes Pedagógicas para a Organização Escolar do 3º Ciclo para as Aprendizagens (DISTRITO FEDERAL, 2014b).

O **ensino expositivo e repetitivo**, pautado em provas e exercícios, pode desenvolver bloqueios nos estudantes. Os professores desenvolvem muitas de suas aulas por meio da exposição, exercitação e correção, o que limita a compreensão dos objetos de conhecimento como processo e resultado da prática social dos sujeitos, portanto objetos de criação e transformação.

No que concerne à **dicotomia do trabalho didático-pedagógico**, embora os professores busquem alternativas de ensino para alcançar os estudantes, elas são relativamente uniformes, haja vista serem procedimentos, recursos e técnicas que tratam da lógica de transmissão do conteúdo, expresso linearmente, de maneira abstrata, sem mediações em relação às experiências dos estudantes e em relação à prática social.

Quanto às **concepções e práticas avaliativas**, os professores priorizam instrumentos formais como provas e exercícios avaliativos, que acabam reduzindo o conhecimento do estudante às notas. Expressou-se, assim, uma visão linear do processo pedagógico, no qual a avaliação assume um caráter seletivo e classificatório (FREITAS, 2008).

O problema do uso da **coordenação pedagógica** com foco em questões disciplinares e comportamentais, embora os professores reconheçam que a avaliação é um processo complexo

e contraditório, mas fundamental para o acompanhamento da aprendizagem dos estudantes. Esse espaço pode ser mais bem utilizado para que os professores organizem o trabalho pedagógico, interajam com seus pares e compreendam aspectos da escola que interferem em sua relação com os alunos, podendo contribuir para propor intervenções, avaliações que ajudem na regulação da atividade educativa (POSTIC, 1990).

- **Determinações como possibilidades:**

A **abertura ao diálogo**, característica marcante dos professores destacados pelos estudantes, como meio de comunicação e expressão fundantes para a constituição de suas identidades pessoal e acadêmica. Nesse sentido, recupera-se Freire (1998, p. 152), para quem “ensinar exige disponibilidade para o diálogo” (1998, p. 152), reforçando que “como professor não devo poupar oportunidade para testemunhar aos alunos a segurança com que me comporto ao discutir um tema, ao analisar um fato, ao expor minha posição em face de uma decisão governamental” (FREIRE, 1998, p. 153). No trabalho didático-pedagógico, o diálogo é o principal meio pelo qual estudantes e professores interagem, compartilham e organizam as atividades realizadas na aula, promovendo a mediação da aprendizagem e estreitando seus vínculos em um processo dialógico de fala e escuta.

O uso de uma **linguagem** clara, tranquila e direta por parte do professor favorece a aprendizagem dos estudantes, por ser a forma de mediação e de comunicação do conteúdo curricular, que sinaliza que “o docente conhece o significado de sua ação, num determinado tempo, porque vê esse tempo num conjunto, que é caracterizado por uma direção” (POSTIC, 1990, p. 160), ou seja, o cumprimento das finalidades educativas, do papel da escola e de seu papel como docente que medeia a relação pedagógica em sala de aula. Reforça-se, assim, o quanto é “imprescindível a intervenção da palavra que denomina o signo, abrindo as possibilidades para que a percepção utilize conhecimentos de propriedades dos objetos sob a mesma denominação verbal; sendo esse o requisito primário para a generalização e formação de conceitos” (MARTINS, 2011, p. 111).

Diferença geracional gera conflitos, principalmente, nas formas de expressões dos estudantes, muitas vezes incompreendidas pelo docente, mas podem provocar mudanças em ambos. Os estudantes elaboram sua compreensão sobre os professores com base nas interações e situações que foram e são vividas na aula, mas também em outros espaços na escola e fora dela, assim como cada professor desenvolve uma forma particular de se relacionar com os estudantes. De forma que essas diferenças não necessariamente os afastam, mas podem

provocar movimentos de compartilhamento de experiências e modos de ver o mundo que podem interferir no ensino e na aprendizagem.

Referência do ser docente diz respeito ao fato de os estudantes reconhecerem os professores como pessoas e profissionais que motivam o interesse de seguirem a profissão, um exemplo que os inspira, visto que, através da sua própria pessoa, ele propõe um modelo de referência (POSTIC, 1990). São professores que estimulam, orientam atividades didático-pedagógicas, procuram encorajá-los a superarem as dificuldades que não são naturais, mas decorrem de determinações sociais, econômicas, culturais que interferem na aprendizagem. Ao mesmo tempo, sendo o professor o sujeito da relação mais experiente e com formação acadêmica superior, essa relação é sempre de assimetria, o que não o impede de ser avaliado pelos estudantes quanto à sua atuação no processo de ensino.

Reciprocidade entre professor e aluno revela que “o processo educativo não se desencadeia senão quando um movimento anima cada um dos parceiros em direção ao outro” (POSTIC, 1990, p. 10), de modo que o ato educativo não se concretiza espontaneamente, mas em um processo que pressupõe prévia ideação, consciência dos protagonistas da relação pedagógica acerca dos seus objetivos e intencionalidades e das múltiplas determinações sobre esse ato. A relação pedagógica é uma ocasião para a evolução conjunta dos estudantes em relação ao professor e deste em relação a eles, no qual “[...] cada um empreende uma transformação de si mesmo, graças a um processo de impulso em relação ao outro e de retorno em relação a si, em fluxos e refluxos de prazer e de desprazer” (POSTIC, 1990, p. 277).

Mediação do conhecimento pelo professor favorece a articulação entre as formas comuns de conhecimento e os conhecimentos elaborados, oportunizando aos estudantes perceberem o sentido do objeto a ser conhecido. Nessa perspectiva, evidencia-se que “os conhecimentos escolares não se traduzem exclusivamente no conhecimento científico, mas também sofrem influências dos saberes populares, da experiência social, da cultura, do lúdico, do saber pensar que constituem o conjunto de conhecimentos” (DISTRITO FEDERAL, 2014a, p. 76). Nesse sentido, além dos conhecimentos da área de formação, considerados disciplinares pela vinculação ao componente curricular, a relação pedagógica mobiliza conhecimentos didático-curriculares, referentes às formas de mediar a produção dos conhecimentos com os estudantes e os conhecimentos pedagógicos, que por meio da Filosofia e da Ciência da Educação, fundamentam o trabalho pedagógico (SAVIANI, 2008).

A força da **relação grupo-turma**, concernente à relação pedagógica, desenvolve-se a partir das interações do docente com as turmas e com cada estudante, assim como destes com

seus pares na turma. Os estudantes do grupo-turma atuam com certa coesão em relação ao professor, de acordo com as interações diretas e regulares que os associa como um grupo de trabalho para a aprendizagem, com uma vinculação formal e obrigatória à escola e à turma, nos limites de espaço e tempo. Em face disso, o estudante pode modelar seus comportamentos e comunicações pelos procedimentos da aula que lhes parecem apropriados em relação às regras sociais e relações com seus colegas, “consoante a sua idade, consoante a pressão dos valores que são os dos seus colegas da mesma idade, consoante com o atrativo do que oferece o docente, ele adota um ou outro dos modelos” (POSTIC, 1990, p. 128). Assim, eles vão se constituindo na relação com o professor e com os pares e estas repercutem na relação pedagógica da turma como um todo. De tal modo, ampliam-se as possibilidades de a relação pedagógica favorecer a aprendizagem “porque os alunos desenvolvem a sua necessidade de aceitar os outros, de confiar nos seus recursos, de partilhar as responsabilidades e de assumir papéis” (POSTIC, 1990, p. 165).

A **equipe gestora** que valoriza a autonomia e a convivência entre os sujeitos produz um ambiente escolar e de aulas dialógico, de confiança mútua e de corresponsabilidade com o processo educativo. Gestores que atuam junto aos professores, nas coordenações pedagógicas e na escola, recebendo pais, conversando com estudantes, professores, colaboram para o encaminhamento de situações, tanto administrativas quanto pedagógicas, e para a realização do um trabalho coeso e coletivo (DISTRITO FEDERAL, 2014b) que repercute na relação pedagógica em sala de aula.

Professores e estudantes podem **problematizar as relações de poder, submissão e coerção**, tanto no âmbito da escola, quanto no da sociedade, buscando promover relações democráticas, dialógicas e de decisão conjunta, que colaboram para que esta relação possa produzir um sentido de confiança e colaboração. Portanto, é o estabelecimento de relações conscientes na prática educativa que podem assegurar o caráter colaborativo desta relação (VEIGA, 2018), de modo a repercutir na aprendizagem dos estudantes.

No transcurso das análises, as narrativas dos estudantes e professores expuseram como a relação professor-aluno constitui uma totalidade, por abranger todos os momentos e interações vividos por estes sujeitos dentro e fora das aulas e da escola, de caráter histórico, visto que se desenvolve de modo contínuo e situado num contexto social, econômico, político e cultural.

Nesse sentido, o processo de formação escolarizada realiza-se por meio de relações entre humanos, promovendo uma tríplice orientação: voltada para o universo do trabalho, da sociabilidade e da cultura simbólica, esta última voltada para a formação da consciência

pessoal, da subjetividade e das relações intencionais (SEVERINO, 2002), competindo ao professor organizar

[...] situações de aprendizagem, favorecer a repartição de papéis para que os alunos dirijam a sua vida na turma, suscitar uma dialética do poder, estimular a progressão dos alunos em direção aos objetivos que eles sabem que devem atingir e procurar com ele instrumentos apropriados para analisar e resolver um problema, para aí descobrir soluções originais (POSTIC, 1990, p. 275).

Dessa forma, na interação entre professores e estudantes, cada um se mostra na sua integralidade, como um ser ativo que atua nessa relação, produzindo uma vinculação que pode favorecer ou distanciar os sujeitos em relação ao sentido do processo de ensino-aprendizagem.

Portanto, o estudo da relação pedagógica evidencia como o trabalho didático-pedagógico, nas aulas, desenvolve-se a partir de interações e atividades que se articulam e integram o processo educativo na prática em sala de aula, expressando uma unidade da dinâmica escolar reciprocamente determinada pelo conjunto de relações sociais.

Como categoria do trabalho didático-pedagógico, a relação pedagógica pode ser levada ao plano da atuação consciente e coletiva, reconhecendo inicialmente seu caráter formativo e político. De modo que o trabalho educativo precisa ser considerado à luz das determinações histórico-sociais que consignam a conexão recíproca entre educação e sociedade, para promover a mediação das atividades e relações dos sujeitos num processo contraditório e dialético de mútua transformação com vistas à transformação da sociedade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na realização desta pesquisa, o objetivo foi analisar a relação professor-aluno e suas repercussões na aprendizagem dos estudantes dos anos finais do Ensino Fundamental de uma escola da rede pública de ensino do DF organizada em ciclos, a partir da abordagem crítico-dialética e qualitativa, para apreender as determinações que se materializam no processo de ensino-aprendizagem em situações de aulas.

A relação pedagógica entre professor e alunos se realiza com o encontro desses sujeitos concretos e ativos, sínteses de múltiplas determinações, numa instituição escolar historicamente situada, para a realização do trabalho educativo. A aula é uma expressão singular do ensino, que incorpora a dinâmica escolar e a função social da escola em uma totalidade, que se articula reciprocamente ao conjunto de relação sociais (SAVIANI, 2013). O que faz com que a relação pedagógica se concretize como uma categoria do trabalho didático-pedagógico, que movimenta o processo de ensino para a construção de conhecimentos, significados, valores, atitudes, sentidos e vínculos (idem).

Para compreender as mediações e contradições entre o sistematizado e o realizado nas aulas, estabeleceu-se como objetivo específico discutir a relação professor-aluno retratada em documentos e orientações da SEEDF e da escola pesquisada, confrontando o anunciado no PPP da escola e os aspectos observados nas aulas e nas entrevistas e grupos focais.

As orientações da SEEDF, como o Currículo em Movimento (DISTRITO FEDERAL, 2014a), as Diretrizes Pedagógicas para a Organização Escolar do 3º Ciclo para as Aprendizagens (DISTRITO FEDERAL, 2014b) e as Diretrizes de Avaliação Educacional (DISTRITO FEDERAL, 2014c), apontam para uma relação pedagógica que supere formas autoritárias e fragmentadas de organizar o trabalho pedagógico e a aula, ressaltando os fundamentos teórico-metodológicos que permitem a articulação do processo de ensino-aprendizagem na perspectiva da socialização dos conhecimentos historicamente produzidos pela humanidade. Contraditoriamente, o Regimento Escolar (DISTRITO FEDERAL, 2019), expressão da descontinuidade das políticas educacionais que marca a educação do DF, propõe mecanismos pragmáticos e verticalizados para os problemas relacionais no interior da escola e da sala de aula, desconsiderando que estes são produzidos socialmente e historicamente.

Esse Regimento, ao retomar dispositivos disciplinares e autoritários, contraria os pressupostos teóricos e metodológicos dos documentos da SEEDF, que tem como base o materialismo histórico e dialético e a concepção de educação como prática fundada na relação

social e no processo de humanização, e, dessa forma, reduz a existência humana a uma organização hierárquica fundada na força e no poder e não na organização consciente das ações.

Em termos da função social, o PPP da escola expressa a contradição presente em buscar transmitir os conhecimentos socialmente elaborados pela humanidade, os quais permitam aos sujeitos constituírem-se com maior autonomia e capacidade de interpretar, refletir e transformar seu saber, sua vida e a realidade, ao passo que promove uma formação utilitária e produtivista, com foco na inserção social dos estudantes na perspectiva da sua empregabilidade.

No entanto, em relação à organização escolar em ciclos, destacaram-se algumas alterações na organização do trabalho pedagógico, embora ainda sejam muitos os desafios para conjugar o processo de ensino na perspectiva da aprendizagem, sobretudo em relação à categoria avaliação, o que repercute diretamente na relação pedagógica.

Buscou-se, também, compreender a constituição da relação professor-aluno na aula de turmas de anos finais do Ensino Fundamental, espaço-tempo em que se desenvolve o trabalho pedagógico, que promove o encontro desses sujeitos ativos e concretos. Identificando as determinações desse trabalho pelos sujeitos, destacou-se a relevância de compreender os papéis que assumem na relação pedagógica, o que desencadeou a discussão de seus processos históricos naquilo que se articula à atividade educativa.

Em relação à formação social dos professores, enfatizou-se a escolha profissional da docência, que, na luta pela sobrevivência, difere de um processo de formação humana livre e consciente. Também sobressaíram outros elementos que influenciam a escolha do magistério, como as referências de outros professores, que durante a experiência como estudante, podem aproximar seu sentido de vida do significado da docência; e o processo de apropriação da cultura humana, que modifica as necessidades e habilidades sociais e pessoais, tendo por base as atividades e circunstâncias histórico-sociais.

Na sociedade que explora o trabalhador e aliena os seres humanos, o processo de formação é mutilado. Nesse sentido, os professores retrataram a dicotomia teoria-prática no seu processo de formação, e seu início conturbado na carreira docente, diante dos problemas sociais, sobretudo, dos estudantes, que eclodiram em forma de questões disciplinares nas escolas e os influenciam a desenvolverem, muitas vezes, nas práxis reiterativas (VÁZQUEZ, 1977).

Os professores reconhecem o sentido de sua profissão ligada à formação humana por meio da transmissão dos conhecimentos, contudo sem refletirem criticamente sobre o sentido dessa formação escolar em relação à sociedade. Mesmo assim, destacou-se a dedicação e o

compromisso em buscarem estratégias para realizar a mediação dos conhecimentos por meio do trabalho didático-pedagógico que realizam.

Sobre a formação social dos estudantes, destacou-se o processo de transformação afetivo-social, relacionado à maior autonomia e responsabilidade nas relações familiares, à mudanças corporais e às necessidades sociais que guiam as atividades de interesse. Os professores complementaram retratando os sentimentos aflorados, os interesses imediatos, o pensamento cotidiano, a importância da participação da família e da aquisição de hábitos e comportamentos de estudo, os quais determinados, principalmente, pelas condições de vida dos estudantes. Assim, evidenciou-se como o processo de formação dos sujeitos é marcado pela contradição entre a humanização e a alienação dos sujeitos da relação pedagógica professor-aluno.

A relação professor-aluno na aula de turmas de anos finais do Ensino Fundamental se constitui com o ensino dos conteúdos escolares, em uma complexa relação entre objetivos, métodos e avaliação da aprendizagem, que se realiza, principalmente na aula, a partir das interações e atividades desses sujeitos.

Na escola, destacou-se o esforço dos professores em buscar formas para ensinarem os estudantes, entretanto por meio de metodologias de ensino relativamente uniformes, que dizem respeito a procedimentos, recursos e técnicas que tratam da lógica de transmissão do conteúdo, expresso linearmente, de maneira abstrata, sem mediações em relação às experiências dos estudantes e em relação à prática social, evidenciando uma perspectiva dicotômica de trabalho didático-pedagógico. Prevalecem, portanto, as aulas expositivas, com estratégias repetitivas e de memorização que reforçam a lógica formal de transmitir o conhecimento, limitando a compreensão dos conteúdos como processo e resultado da prática social dos sujeitos, objetos de criação e transformação.

Em termos das práticas avaliativas na sala de aula, destacou-se também como a avaliação transitou entre o acompanhamento individual da aprendizagem, o controle dos comportamentos e da disciplina dos estudantes, além da responsabilização unilateral dos estudantes sobre a aprendizagem, o que ocorre, muitas vezes, de forma inconsciente por parte dos professores. Assim, a perspectiva de avaliação formativa, preconizada no Currículo do DF (DISTRITO FEDERAL, 2014a), nas Diretrizes Pedagógicas para a Organização Escolar do 3º Ciclo para as Aprendizagens (DISTRITO FEDERAL, 2014b) e nas Diretrizes de Avaliação Educacional (DISTRITO FEDERAL, 2014c), precisa ser discutida e problematizada na escola, sobretudo nos espaços de coordenação pedagógica e de elaboração e revisão do PPP. Nesse

sentido, mostra-se fundamental ampliar a compreensão da avaliação como notação para revisar e qualificar o trabalho pedagógico.

Os espaços de discussão, como a coordenação pedagógica, reforçam o foco em questões disciplinares e comportamentais, embora os professores reconheçam que a avaliação é um processo complexo e contraditório, mas fundamental para o acompanhamento da aprendizagem dos estudantes.

A despeito dessas contradições, ressaltaram-se aspectos do trabalho pedagógico da escola, que se organiza em ciclos, as quais colaboram para a aprendizagem dos estudantes, tais como: a maior possibilidade de realizar a articulação com as outras disciplinas; a autonomia e o trabalho coletivo dos professores para o desenvolvimento da proposta; a realização da avaliação diagnóstica; e a maior interação entre os sujeitos do ensino-aprendizagem.

Embora prevaleça a aula tradicional e padronizada, os professores participantes desta pesquisa estão em um processo de busca que pode resultar em mudanças significativas na forma de ensinar. Nesse sentido, evidenciaram-se aspectos do trabalho didático-pedagógico que avançam em relação à unidade do processo de ensino-aprendizagem propiciando a articulação entre conteúdo-forma e entre professor-aluno:

- a combinação entre o ensino coletivo e individual, que favorece as mediações, sobretudo com os estudantes com maiores dificuldades de aprendizagem;
- as estratégias de reagrupamento intraclasse, reunindo alunos com diferentes níveis de aprendizagem;
- a dosagem adequada do conteúdo da aula, possibilitando uma aula com mais mediações e mais tempo para a apropriação pelos estudantes;
- o uso de recursos tecnológicos, que ilustram e complementam o ensino, aproximando-se da linguagem dos estudantes;
- o domínio dos conhecimentos curriculares e didático-pedagógicos dos professores;
- o uso de fontes variadas no trabalho didático, possibilitando uma compreensão mais abrangente dos objetos de ensino;
- a seleção de conhecimentos pelo critério de permanência e referência de sua validade histórica, remetendo sobretudo às obras clássicas, resistindo à hegemonia dos livros didáticos.

Com a compreensão de como se constitui a relação pedagógica, foi possível discutir os sentidos e significações constituídos pelos professores e estudantes sobre a relação professor-aluno em uma escola pública de anos finais do DF organizada em ciclos. Nessa perspectiva, os

estudantes chamam a atenção para as interações dos professores com eles, tendo em vista sua aprendizagem, englobando não apenas aspectos cognitivos, mas também de organização e motivação. Sua compreensão sobre os professores desenvolve-se com base nas interações e situações que foram e são vividas na aula e em outros espaços na escola e fora dela.

Quanto aos professores, estes retratam a reação diferenciada de cada turma em relação à sua forma de ensinar; a sua condição mais experiente, que lhe traz responsabilidade de discernir e dosar a extensão e a qualidade das interações para não ser invasivo e orientar os alunos no seu processo de formação como sujeitos, o que o deixa exposto e é motivo de cuidado e desgaste; o contrato didático, que para ele é estratégia que facilita o transcorrer da aula; a alternância das interações, com momentos formais de ensino-aprendizagem, mas com alguma informalidade, ligada ao processo de aproximação e escuta;

Desse modo, discutiu-se as repercussões da relação professor-aluno na aprendizagem dos estudantes, identificando as determinações como limites e também como possibilidades que revelam que essa relação é marcada pelas determinações do modo de produção capitalista, que afetam a função social da escola, a formação social dos sujeitos, a organização didático-pedagógica, as interações e vínculos entre professores e estudantes, concorrendo para um ensino excludente, marcado pela contradição entre a humanização e a alienação e pelas dicotomias dos processos de ensinar e aprender.

Refirma-se a relação pedagógica como uma totalidade, com sua dinâmica singular e tendo em vista as circunstâncias históricas que reúnem esses sujeitos para a educação escolar. Na interação entre professores e estudantes, cada um se mostra na sua integralidade, como um ser ativo que atua nesta relação, produzindo uma vinculação que pode favorecer ou distanciar os sujeitos em relação ao sentido do processo de ensino-aprendizagem.

Isso remete a pensar a relação pedagógica como o movimento recíproco entre professor e estudantes, que interagem, sentem, sonham, nutrem-se e transformam-se nesse encontro, abrindo possibilidades para transformarem a sociedade. Nesse sentido, a relação pedagógica constitui uma categoria do trabalho didático que precisa ser levada ao plano da atuação consciente e coletiva, reconhecendo-se inicialmente o caráter formativo e político dessa relação. Finalmente, os professores, pela sua função educativa, são os mediadores e referências do ensino concreto para uma aprendizagem humanizada.

Quanto aos limites e sugestões para a pesquisa sobre o tema, são inúmeras as possibilidades de estudo considerando a centralidade da relação pedagógica para a articulação do processo pedagógico. Na conjuntura atual, problematiza-se em que medida os planos para o

retorno do ensino por meio remoto, diante da pandemia mundial de Coronavírus, são suficientes para produzir a riqueza do processo de mediação entre os sujeitos e o saber, que reúne a objetividade-subjetividade, a teoria-prática, a razão-emoção, o universal-particular, em processos de troca, tensões e interações, sutis e próprias do processo humano de produção e apropriação, que exigem a atividade coletiva e a formação de vínculos (MÁRKUS, 2015).

Sugere-se estudos longitudinais no Ensino Fundamental, que possam acompanhar os estudantes ao longo do processo de escolarização, de preferência na transição dos anos iniciais para os finais, para compreender esse processo de mudança na relação pedagógica, tal como em situações de ensino específicas como unidades socioeducativas e centros de ensino especial, ampliando a compreensão de como essa relação contribui e articula o processo de ensino-aprendizagem.

Outra possibilidade de pesquisa que ficou intrincado foram as singularidades da relação pedagógica, de acordo com as áreas de conhecimento, visto que, na dinâmica específica de cada componente curricular, desenvolvem-se formas de atividades e de interação relativas às características dessas áreas e aos campos científicos.

Com isso, reconhece-se que esta pesquisa não esgota a temática, pelo contrário, revelou a complexidade dessa relação, que conjuga as determinações histórico-sociais no âmbito do processo pedagógico realizado nas aulas, o que só pode ser apreendido considerando o movimento dialético e contraditório de produção da vida social.

REFERÊNCIAS

- ADRIÃO, Theresa. Dimensões e formas da privatização da educação no Brasil: características a partir de mapeamento de produções nacionais e internacionais. **Revista Currículo sem Fronteiras**, v. 18, n. 1, p. 8-28, jan./abr. 2018.
- AGUIAR, Wanda Maria Junqueira; OZELLA, Sérgio. Núcleos de significação como instrumento para a apreensão da constituição dos sentidos. **Psicologia Ciência e Profissão**, v. 26, n. 2, p. 222-246, 2006.
- AGUIAR, Wanda Maria Junqueira de; OZELLA, Sergio. Apreensão dos sentidos: aprimorando a proposta dos núcleos de significação. **Rev. Bras. Estud. Pedagog.**, Brasília, v. 94, n. 236, p. 299-322, Abr. 2013. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2176-66812013000100015&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 27 Mai. 2019.
- AGUIAR, Wanda Maria Junqueira de; SOARES, Júlio Ribeiro; MACHADO, Virgínia Campos. Núcleos de significação: uma proposta histórico-dialética de apreensão das significações. **Cad. Pesqui.**, São Paulo, v. 45, n. 155, p. 56-75, Mar. 2015. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742015000100056&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 27 Mai. 2019.
- ALVES, Gilberto Luiz. **A produção da escola pública contemporânea**. Campinas, SP: Autores Associados, 2001.
- ALVES, Gilberto Luiz. História da educação: a produção teórica sobre o trabalho didático. *In*: BRITO, Silvia Helena Andrade de. [et al.] (Org.). **A Organização do trabalho didático na história da educação**. Campinas: Autores Associados, 205 p., 2010.
- ALVES, Gilberto Luiz. **O trabalho didático na escola moderna: formas históricas** [livro eletrônico]. Campinas, SP: Autores Associados, 2017.
- ANTUNES, Ricardo (org.). **A dialética do trabalho**. São Paulo: Expressão Popular, 2013.
- ARAÚJO, José Carlos Souza. Sala de aula ou o lugar da veiculação do discurso dos oprimidos. *In*: MORAIS, Régis de (org.). **Sala de aula: que espaço é esse?**. 3º Ed. Campinas, SP: Papirus, 1988.
- ARAÚJO, José Carlos Souza. Concepções pedagógicas na história da educação brasileira. *In*: LOMBARDI, J. C. SAVIANI, D. **Navegando pela História da Educação Brasileira**. Campinas: Autores Associados, Histedbr, 2009.
- ARAÚJO, José Carlos Souza. Ser professor: da divisão do trabalho à organização do trabalho pedagógico e do trabalho didático. **Cadernos de História da Educação**, v. 8, n. 1, 11, Set. 2009. Disponível em: <<http://www.seer.ufu.br/index.php/che/article/view/2280>>. Acesso em 15 abr. 2020.

ARAÚJO, José Carlos Souza. Da metodologia ativa à metodologia participativa. In: VEIGA, Ilma Passos de Alencastro (Org.). **Metodologia participativa e técnicas de ensino-aprendizagem**. Curitiba: CRV, 2017.

BARBOSA, Mirtes Lia Pereira. **Práticas escolares: aprendizagem e normalização dos corpos**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação. Faculdade de Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2006.

BERNSTEIN, Basil. **A estruturação do discurso pedagógico: classe, código e controle**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1990.

BETINI, Maria Estela Sigrist. **Uma escola em Betel: relações, práticas, alunos, famílias e professoras – 1997 a 2000**. 2004. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2012.

BITTENCOURT, Eugenio Pacelli Leal. **Práxis Pedagógica Unitária: do conto musical “Pedro e o lobo” à avaliação reflexiva**. Tese (Doutorado em Educação Brasileira) – Núcleo de Educação, Currículo e Ensino, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2005.

BOURDIEU, Pierre. A Escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura. Tradução de Aparecida Joly Gouveia. In: NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio (Org.). **Escritos de educação**. Petrópolis: Vozes, 1998.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**: Texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988, com as alterações determinadas pelas Emendas Constitucionais de Revisão nos 1 a 6/94, pelas Emendas Constitucionais nos 1/92 a 91/2016 e pelo Decreto Legislativo no 186/2008. Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2016.

BRASIL. Presidência da República – Casa Civil – Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Lei nº 11.274, de 06 de fevereiro de 2006** - Altera a redação dos arts. 29, 30, 32 e 87 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade. Brasil, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Saberes e práticas da inclusão: desenvolvendo competências para o atendimento às necessidades educacionais especiais de alunos com altas habilidades/superdotação**. [2. ed.]. Brasília: MEC, Secretaria de Educação Especial, 2006. 143 p. (Série: Saberes e práticas da inclusão)

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_20dez_site.pdf>. Acesso em: 04 Nov. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução nº 2, de 22 de dezembro de 2017. Institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular no âmbito da Educação Básica**. Diário Oficial da União. Seção 1. Brasília, DF, 22 dez. 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/historico/RESOLUCAOCNE_CP222DEDEZE MBRODE2017.pdf> Acesso em: 05 Jun. 2019.

BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Câmara dos Deputados, Lei no 8.069, de 13 de julho de 1990. DOU de 16/07/1990 – ECA. Brasília, DF.

BRASIL. Lei nº 9394, 20 de dezembro de 1996. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm>. Acesso em: 04 Jun. 2019.

BRITO, Silvia Helena Andrade de. [et al.] (Org.). **A Organização do trabalho didático na história da educação**. Campinas: Autores Associados, 2010. 205 p.

CARVALHO, Maria Izabel Dantas Antonino. **Os processos transferenciais na relação aluno-professor na sala de aula de matemática**. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Programa de Pós-graduação em Psicologia cognitiva. Departamento de Psicologia. Centro de Filosofia e Ciências Humanas. Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2005.

CHAVES, Rosa Silvia Lopes. **Sentimentos de professores (as) diante da indisciplina de alunos (as) adolescentes no ensino fundamental**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de pós-graduação. Faculdade de Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2005.

CODEPLAN. **Atlas do Distrito Federal 2017**. Brasília: Codeplan, 2017. Disponível em: <<http://www.codeplan.df.gov.br/wp-content/uploads/2018/05/Atlas-do-Distrito-Federal-2017.pdf>>. Acesso em: 24 Mai. 2019.

CODEPLAN. **Pesquisa Distrital por Amostra de Domicílios – PDAD 2018**. Disponível em: <http://www.codeplan.df.gov.br/wp-content/uploads/2019/03/PDAD_DF-Grupo-de-Renda-compactado.pdf>. Acesso em: 24 Mai. 2019.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **Educação e contradição: elementos metodológicos para uma teoria crítica do fenômeno educativo**. São Paulo: Cortez, Autores associados, 1985.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **Base Nacional Comum Curricular: dilemas e perspectivas**. São Paulo: Cortez, 2018.

DISTRITO FEDERAL. **Escola Candanga: uma lição de cidadania**. 2º Ed. Brasília, 1997.

_____. Fundação Educacional do Distrito Federal. **Cadernos da Escola Candanga: As fases de Formação no Ensino Fundamenta: 2º fase de formação**. Brasília, 1998.

_____. **Lei nº 4.751, de 07 de fevereiro de 2012 - Gestão Democrática do Sistema de Ensino Público do Distrito Federal**. Brasília: 2012.

_____. **Currículo em Movimento da Educação Básica – Pressupostos teóricos**. Brasília, 2014a.

_____. **Diretrizes Pedagógicas para Organização Escolar do 3º Ciclo para as aprendizagens**. Brasília, 2014b.

_____. **Diretrizes de Avaliação Educacional – aprendizagem, institucional e em larga escala 2014-2016**. Brasília, 2014c.

_____. **Orientação Pedagógica- Projeto político-pedagógico e coordenação pedagógica nas escolas**. Brasília, 2014d.

_____. **Currículo em Movimento da Educação Básica – Caderno de Educação Profissional**. Brasília, 2014e.

_____. **Lei nº 5.499, de 14 de julho de 2015 – Plano Distrital de Educação 2015-2024**. Brasília: 2015.

_____. **Censo Escolar 2018**. Brasília: SEEDF, 2018. Disponível em: <<http://www.se.df.gov.br/censo-escolar-2018-2/>>. Acesso em: 24 Mai. 2019.

_____. **Currículo em Movimento da Educação Básica - Caderno de Ensino Fundamental- Anos Iniciais - Anos Finais**. Brasília, 2018a.

_____. **Guia Prático – Organização Escolar em Ciclos para as Aprendizagens**. Brasília, 2018b.

_____. **Regimento Escolar da rede pública de ensino do DF**. Brasília, 2019.

_____. **Proposta pedagógica 2019 da escola**. Brasília, 2019a.

DUARTE, Newton. **A individualidade para-si: contribuição a uma teoria histórico-social da formação do indivíduo**. Campinas, Autores Associados, 1993.

_____. **Vigotski e o “aprender a aprender”: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana**. 2. Ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2001.

_____. Formação do indivíduo, consciência e alienação: o ser humano na psicologia de A. N. Leontiev. **Cad. CEDES**, Campinas, v. 24, n. 62, p. 44-63, Abr. 2004. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32622004000100004&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 30 Abr. 2020. <https://doi.org/10.1590/S0101-32622004000100004>.

_____. O debate contemporâneo das teorias pedagógicas. In: MARTINS, Lígia Márcia; DUARTE, Newton (orgs.). **Formação de professores: limites contemporâneos e alternativas necessárias** [online]. São Paulo: Editora UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010. 191 p.

_____. A pedagogia histórico-crítica e a formação da individualidade para si. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v. 5, n. 2, p. 59-72, jan. 2013. ISSN 2175-5604. Disponível em: <<https://portalseer.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/9699/7087>>. Acesso em: 15 Mai. 2019. doi:<http://dx.doi.org/10.9771/gmed.v5i2.9699>.

_____. **Os conteúdos escolares e a ressurreição dos mortos: contribuição à teoria histórico-crítica do currículo.** Campinas: Autores Associados, 2016.

DUARTE, Newton et al. A pedagogia histórico-crítica e o marxismo: equívocos de (mais) uma crítica à obra de Dermeval Saviani. **Revista HISTEDBR Online**, Campinas, SP, número especial, p. 38-57, abr. 2011.

FERREIRA, Maritânia Bassi. **A abertura de um espaço-tempo para reflexão com os professores: efeitos no fazer pedagógico e no modo como descrevem sua prática.** Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Estudos Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2005.

FERREIRA, Liliana Soares. Trabalho pedagógico. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade. et al. **Dicionário trabalho, profissão e condição docente.** Belo Horizonte: Faculdade de Educação UFMG, 2010. Disponível em: <http://www.gestrado.net.br/pdf/223.pdf>. Acesso em: 01 Mai. 2019.

FIGUEIREDO, Nébia Maria Almeida de. **Método e Metodologia na pesquisa científica.** 3ª ed. São Paulo. Yendis, 2008.

FONSECA, André Augusto da. **O ensino de história e a formação para a democracia.** Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação. Faculdade de Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2006.

FONTANA, Roseli A. Cação. **A elaboração conceitual: a dinâmica das interlocuções na sala de aula.** In: SMOLKA, Ana luiza Bustamante; GOÉS, Maria Cecília Rafael de. (Orgs.). *A linguagem e o outro no espaço escolar.* 1º ed. Campinas, SP: Papyrus, 1993.

FRAGOSO, Maria Izabel Pedroso. **O projeto interdisciplinar como diferencial motivador num contexto de aprendizagem.** Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Arte e História da Cultura. Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, 2008.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido.** 64. Ed. Rio de Janeiro: Paz e terra, 2017.

_____. **Pedagogia da autonomia.** São Paulo: Paz e terra, 1998.

_____. **Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar.** São Paulo: Olho d'Água, 1997.

FREITAS, Luiz Carlos de. **Ciclos, Seriação e Avaliação: confronto de lógicas.** 1ª ed. São Paulo: Moderna, 2003.

_____. Neotecnicismo e formação do educador. In: ALVES, Nilda (Org.). **Formação de professores: pensar e fazer.** 8. Ed. São Paulo: Cortez, 2004.

_____. **Crítica da organização do trabalho pedagógico e da didática.** 9º ed. Campinas, SP: Papyrus, 2008.

_____. Os reformadores empresariais da educação e a disputa pelo controle do processo pedagógico na escola. **Educ. Soc.**, Campinas, v.35, n.129, p.1085-1114, Dec. 2014. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/es/v35n129/0101-7330-es-35-129-01085.pdf>>. Acesso em: 10 Jul. 2019. <http://dx.doi.org/10.1590/ES0101-73302014143817>.

_____. Escolas aprisionadas em uma democracia aprisionada: anotações para uma resistência propositiva. **Revista HISTEDBR On-line**, v. 18, n. 4, p. 906-926, 21 dez. 2018.

FREITAS, Luiz Carlos de [et. al.]. **Avaliação Educacional: caminhando pela contramão**. 7 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Educação e trabalho: bases para debater a educação profissional emancipadora. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 19, n. 1, p. 71-87, jan. 2001. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/8463>>. Acesso em: 09 abr. 2020. doi:<https://doi.org/10.5007/%x>.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Teoria e práxis e o antagonismo entre a formação politécnica e as relações sociais capitalistas. **Trab. educ. saúde**, Rio de Janeiro , v. 7, supl. 1, p. 67-82, 2009 . Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1981-77462009000400004&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 08 Jun. 2020. <https://doi.org/10.1590/S1981-77462009000400004>.

FUENTES, Rodrigo Cardozo; FERREIRA, Liliana Soares. Trabalho pedagógico: dimensões e possibilidade de práxis pedagógica. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 35, n. 3, p. 722-737, dez. 2017. ISSN 2175-795X. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/2175-795X.2017v35n3p722>>. Acesso em: 15 maio 2019. DOI: <https://doi.org/10.5007/2175-795X.2017v35n3p722>.

GALVÃO, Izabel. **Henri Wallon : uma concepção dialética do desenvolvimento infantil**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

GALVÃO, Ana Carolina; LAVOURA, Tiago Nicola; MARTINS, Lígia Márcia. **Fundamentos da didática histórico-crítica**. 1. Ed. Campinas. SP: Autores Associados, 2019.

GAMBOA, Silvio Sánchez. **Pesquisa em Educação: lógicas e epistemologias**. Chapecó: Argos, 2007.

GARCIA, Cláudia. **As possibilidades do contrato pedagógico em sala de aula: estudo de uma escola da periferia de Porto Alegre**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de pós-graduação em Educação. Faculdade de Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2005.

GASPARIN, João Luiz. **Uma didática para a Pedagogia Histórico-Crítica**. 5º Ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

GENTILI, Pablo; ALENCAR, Chico. **Educar na esperança em tempos de desencanto**. Petrópolis: Vozes, 2001.

GOMES, Simone Gonzalez. **Concepções de alunos e alunas de escolas públicas sobre o sujeito professor/a: falas e cenas da convivência**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação. Faculdade de Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2005.

GRAMCSI, Antonio. **Concepção dialética da história**. 6º Ed. Rio de Janeiro, RJ: Editoria Civilização Brasileira S. A., 1986.

GRATIOT-ALFANDÉRY, Hélène. **Henri Wallon**. Trad. Patrícia Junqueira. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010.

HELLER, Agnes. **O cotidiano e a história**. Trad. Carlos Nelson Coutinho e Leandro Konder. 11. Ed. São Paulo: Paz e Terra, 2016.

HÚNGARO, Edson Marcelo. **A questão do método na constituição da teoria social de Marx**. In: CUNHA, Célio da; SOUSA, José Vieira de; SILVA, Maria Abádia da. **O método dialético na pesquisa em educação**. Campinas, SP: Autores Associados, 2014.

HÚNGARO, Edson Marcelo. **Modernidade e totalidade – em defesa de uma categoria ontológica**. Dissertação de mestrado apresentado e defendida junto ao programa de estudos pós-graduados em Serviço Social da Pontifícia Universidade Católica/PUC-SP, 2001.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica**. 7.ed. São Paulo: Atlas, 2010.

LAVOURA, Tiago Nicola. A dialética do singular-universal-particular e o método da pedagogia histórico-crítica. **Nuances: estudos sobre Educação**, Presidente Prudente- SP. v. 29, n. 2, p.4-18, 2018. ISSN: 2236- 0441. DOI: 10.32930/nuances.v29i2.6044.

LEONTIEV, Alexis. **O desenvolvimento do psiquismo**. 2. Ed. São Paulo: Centauro, 2004.

LESSA, Sergio. Lukács: trabalho, objetivação, alienação. **Trans/Form/Ação**, Marília, v. 15, p. 39-51, Dec. 1992. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-31731992000100002&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 09 Abr. 2020. <https://doi.org/10.1590/S0101-31731992000100002>.

LIMA, Marteano Ferreira de; JIMENEZ, Susana Vasconcelos. O complexo da educação em Lukács: uma análise à luz das categorias trabalho e reprodução social. **Educ. rev.**, Belo Horizonte, v.27, n. 2, p. 73- 94, Ago. 2011. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-46982011000200005&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 20 Jul. 2019. <http://dx.doi.org/10.1590/S0102-46982011000200005>.

LINCH, Jaqueline Picetti. **Movimento de Exclusão Escolar Oculta**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2002.

LOPES, Antonia Osima. Planejamento do ensino numa perspectiva crítica de educação. In: In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro (Coord.). **Repensando a didática**. 11 Ed. Campinas, SP: Papirus, 1996.

LUKÁCS, Georg. **Ensaio sobre literatura**. 2. ed. Rio de Janeiro: Civilização brasileira, 1968.

LUNKES, Luciana. **Da invenção à criação, uma viagem pela imaginação com passagem pela aprendizagem**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação. Faculdade de Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2010.

MALANCHEN, Julia. **Cultura, Conhecimento e Currículo: contribuições da pedagogia histórico-crítica**. Campinas, SP: Autores Associados, 2016.

MARTINS, Lígia Márcia. **O Desenvolvimento do Psiquismo e a Educação Escolar: contribuições à luz da psicologia histórico cultural e da pedagogia histórico-crítica**. 2011, 250 f. Tese (Livre-Docência) - Departamento de Psicologia, Faculdade de Ciências, UNESP, Bauru, 2011.

_____. **A formação social da personalidade do professor: um enfoque vigotskiano**. 2. Ed. Campinas: Autores Associados, 2015.

_____. Pedagogia Histórico-Crítica e Psicologia Histórico Cultural. In: Marsiglia, Ana Carolina Galvão. (Org.). **Pedagogia Histórico-Crítica: 30 anos**. 1ed. Campinas/SP: Autores Associados, 2011, v. 1, p. 43-58.

MARTINS, Lígia Márcia; DUARTE, Newton (Orgs.). **Formação de professores: limites contemporâneos e alternativas necessárias** [online]. São Paulo: Editora UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010. 191 p.

MARTINS, Lígia Márcia; NICOLA LAVOURA, Tiago. Materialismo histórico-dialético: contributos para a investigação em educação. **Educar em Revista**, [S.l.], v. 34, n. 71, p. p. 223-239, nov. 2018. ISSN 1984-0411. Disponível em: <<https://revistas.ufpr.br/educar/article/view/59428>>. Acesso em: 13 jul. 2019.

MARX, Karl. Prefácio [à Crítica da economia política]. In: _____. **Para a crítica a economia política** [e outros escritos]. São Paulo: Abril Cultural, 1982.

_____. Introdução [à Crítica da economia política]. In: _____. **Para a crítica a economia política** [e outros escritos]. São Paulo: Abril Cultural, 1982.

_____. **Sobre a questão judaica**. São Paulo: Boitempo, 2010.

_____. **Grundrisse: Manuscritos econômicos de 1857-1858. Esboços da crítica da crítica da economia política**. São Paulo, Boitempo, 2011.

_____. **Manuscritos econômico-filosóficos**. Trad. Luciano Cavini Martorano. São Paulo: Martin Claret, 2017.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã**. São Paulo: Expressão Popular, 2009.

MÉSZÁROS, István. **A Educação para além do Capital**. 2. Ed. São Paulo: Boitempo, 2008.

MORAES, Reginaldo C.. Reformas neoliberais e políticas públicas: hegemonia ideológica e redefinição das relações Estado-sociedade. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 23, n. 80, p. 13-

24, Set. 2002 . Disponível em:

<[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302002008000002&lng=en&nrm=iso)

[73302002008000002&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302002008000002&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em 15 abr

2019. <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-73302002008000002>.

MORAIS, Regis de (org.). **Sala de aula: que espaço é esse?** Campinas, Papirus. 136p. 1988.

MORAIS, Marina Freire Crisóstomo de. **Música na escola: silêncios, escutas e desafios para o professor recém-ingresso no sistema público de ensino**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de pós-graduação em Educação. Faculdade de Educação. Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2017.

MUNHOZ, Angélica Vier. **Diferença ou deficiência? Reflexões que problematiza, a função normalizadora/normatizadora da instituição escolar**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação. Faculdade de Educação.

Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2003.

NETTO, José Paulo. **Introdução ao Estudo do Método de Marx**. São Paulo: Editora Expressão Popular, 2011.

OLIVEIRA, Lúcia Matias da Silva. **A relação professor-aluno: traços culturais presentes na interação em sala de aula**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de estudos pós-graduados em Educação: história, política, sociedade. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2009.

PAGNONCELLI, Cláudia; MALANCHEN, Júlia; MATOS, Neide de Silveira Duarte de. (Org.). **O trabalho pedagógico nas disciplinas escolares: contribuições a partir dos fundamentos da pedagogia histórico-crítica**. Uberlândia: Navegando Publicações, 2016.

PASCHOAL, Valéria Nicolau. **Aprendendo a ser e a conviver: práticas colaborativas e dialógicas no contexto escolar**. Dissertação (Mestrado em Psicologia Clínica) - Programa de Estudos Pós-Graduados em Psicologia Clínica. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 2016. 299f.

PATTO, Maria Helena Souza. **Introdução à psicologia escolar**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1997.

PEREIRA, Maria Susley. Avaliação, ciclos e progressão continuada: questões relevantes. In: VILLAS BOAS, Benigna Maria de Freitas (org.). **Avaliação: Interações com o trabalho pedagógico**. Campinas, São Paulo: Papirus, 2017.

POSTIC, Marcel. **A relação pedagógica**. 2 ed. Coimbra, Portugal: Editora Coimbra Ltda., 1990.

PRATI, Laíssa Eschiletti. **Escola e modos de subjetivação: um estudo da passagem da quarta para a quinta série do ensino fundamental**. Dissertação (Mestrado em Psicologia Social e Institucional) – Programa de Pós-graduação em Psicologia Social e Institucional. Instituto de Psicologia. Universidade do Rio Grande de Sul, Porto Alegre, 2005.

PRISCO, Cristina Maria Fagundes. **“Tu não está ali, tu não existe”:** **violência psicológica e assédio moral vertical ascendente com docentes de ensino público**. Dissertação (Mestrado em Psicologia Social e Institucional) – Programa de Pós-graduação em Psicologia Social e Institucional, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2012.

ROCHEL, Gabriela de Camargo Moreira. **O gênero crônica no Ensino Fundamental II e o sujeito autor: relação dialógica e interativa**. Dissertação (Mestrado Profissional em Rede Nacional – PROFLETRAS) - Departamento de Letras Clássicas e Vernáculas, Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo. São Paulo, 2016.

SACRISTÁN, José Gimeno. **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. Tradução de Ernani F. da F. Rosa. 3º Ed. Porto Alegre: ArtMed, 2000.

SACRISTÁN, José Gimeno [et al.]. **Educar por competência: o que há de novo?** Tradução Carlos Henrique Lucas Lima. Revisão Selma Garrido Pimenta. Porto Alegre: Artmed, 2011.

SANTOS, David Almeida dos. **Afeto e transferência na constituição do sujeito**. 2015, 123 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de Brasília. Brasília, 2015.

SAVIANI, Dermeval. **As concepções pedagógicas na história da educação brasileira**. Texto elaborado no âmbito do projeto de pesquisa “O espaço acadêmico da pedagogia no Brasil”, financiado pelo CNPq, para o “projeto 20 anos do Histedbr”. Campinas, 2005. Disponível em:
<http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/artigos_pdf/Dermeval_Saviani_artigo.pdf>
Acesso em: 10 mai. 2019.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e Democracia**. 8 Ed. Campinas, SP: Autores Associados, 1985.

_____. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 12, n. 34, p. 152-165, Apr. 2007. Disponível em:
<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782007000100012&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 05 Jul 2019. <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782007000100012>.

_____. A função docente e a produção do conhecimento. **Educação e Filosofia**, v. 11, n. 21/22, p. 127-140, 3 out. 2008. Disponível em:
<<http://www.seer.ufu.br/index.php/EducacaoFilosofia/article/view/889>>. Acesso em: 19 abr. 2020.

_____. Trabalho didático e história da educação: a produção teórica sobre o trabalho didático In: BRITO, Silvia Helena Andrade de. [et al.] (Org.). **A Organização do trabalho didático na história da educação**. Campinas: Autores Associados, 2010.

_____. **A pedagogia no Brasil: história e teoria**. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

_____. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 11^a ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 4a ed., 2013a.

SAVIANI, Dermeval; DUARTE, Newton (orgs.). **Pedagogia histórico-crítica e luta de classes na educação escolar**. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

SEVERINO, A. J. Competência técnica e sensibilidade ético-política: o desafio da formação de professores. **Cadernos FEDEP** (Fórum Estadual de Defesa da Escola Pública), São Paulo, n.1, p.10-23, fevereiro de 2002.

SIGNOR, Rita de Cassia Fernandes; BERBERIAN, Ana Paula; SANTANA, Ana Paula. A medicalização da educação: implicações para a constituição do sujeito/aprendiz. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 43, n. 3, p. 743-763, Set. 2017. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022017000300743&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 20 Mai. 2019. Epub Nov 03, 2016. <http://dx.doi.org/10.1590/s1517-9702201610146773>.

SILVA, Simone Cerqueira da. **Interação entre professora e alunos em sala inclusiva**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2003.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

SILVA, Edileuza Fernandes da. O planejamento no contexto escolar: pela qualificação do trabalho docente e discente. In: VILLAS BOAS, Benigna Maria de Freitas (Org.). **Avaliação: Interações com o trabalho pedagógico**. Campinas, São Paulo: Papirus, 2017.

SOUSA, José Vieira de. Apresentação. In: CUNHA, Célio da; SOUSA, José Vieira de;

SILVA Maria Abádia da. **O método dialético na pesquisa em educação**. Campinas, SP. Editores Associados, 2014.

STOELBEN, Isabel Cristina Velasques. **Juvenildade, saber e violência: uma leitura da realidade escolar**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação. Faculdade de Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2003.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. **O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas**. 9^a Ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2014.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo da Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. 1. ed. 23 reimpr. São Paulo: Atlas, 2015.

VALE, Sílvia Fernandes do. **Representações sociais de pais, alunos e gestores acerca do professor: influência na prática docente**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa

de pós-graduação em Psicologia. Centro de Ciências da Saúde. Universidade de Fortaleza – UNIFOR, Fortaleza, 2017.

VAZ, Luana. **A sala de aula como espaço relacional: o olhar do professor para as singularidades dos alunos.** Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade de Brasília. Brasília, 2017.

VÁZQUEZ, Adolfo Sanchez. **Filosofia da práxis.** Tradução de Luiz Fernando Cardoso. 2ª ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1977.

VEIGA, Ilma Passos de Alencastro (org.). **Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível.** Campinas, SP: Papirus, 1995.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. A construção da didática numa perspectiva histórico-crítica de educação: estudo introdutório. In: OLIVEIRA, Maria Rita Neto Sales (Org.). **Didática: ruptura, compromisso e pesquisa.** 2 ed. Campinas, SP: Papirus, 1995^a.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. Didática: uma retrospectiva histórica. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro (Coord.). **Repensando a didática.** 11 Ed. Campinas, SP: Papirus, 1996.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. **Organização didática da aula: um projeto colaborativo de ação imediata.** In: _____ (org.). Aula: gênese, dimensões, princípios e práticas. Campinas, São Paulo: Papirus, 2008.

VILLAS BOAS, Benigna M. F. **Virando a escola do avesso por meio da avaliação.** Campinas, SP: Papirus, 2008.

VILLAS BOAS, Benigna Maria de Freitas (org.). **Avaliação: Interações com o trabalho pedagógico.** Campinas, São Paulo: Papirus, 2017.

VYGOTSKY, Lev. Semenovich. Aprendizagem e desenvolvimento na Idade Escolar. In: **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem.** Vygostky, L. Luria, A. Leontiev, A.N. 11ª. Edição. São Paulo: Ícone, 2010, p. 103-116.

WOOD, Ellen Meiksins; FOSTER, John Bellamy (Orgs.). **Em defesa da história: marxismo e pós-modernismo.** Trad. Ruy Jungmann. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed, 1999.

APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO

Universidade de Brasília - UnB
Faculdade de Educação – FE
Programa de Pós-graduação em Educação – PPGE
Mestrado em Educação
Mestrando: Guilherme Pamplona Beltrão Luna - 18/0143841
Orientadora: Prof.^a Dr.^a Edileuza Fernandes Silva

Eu, _____, declaro que fui informado/a, de forma clara e objetiva, acerca da pesquisa de mestrado que tem por objetivo “analisar como a relação professor-aluno repercute na aprendizagem dos estudantes dos anos finais do Ensino Fundamental de uma escola em ciclos da rede pública de ensino do DF”.

Afirmo que tenho pleno conhecimento de que serão realizados os seguintes procedimentos: observação da relação professor-aluno da aula, com registros em notas de campo; questionário para caracterização dos participantes; entrevista semiestruturada com professores da escola; grupo focal com os estudantes; análise de diversos documentos. Estou ciente de que minha participação no estudo não é obrigatória, podendo desistir a qualquer momento caso me sinta constrangido(a), antes ou durante a realização do trabalho. Declaro estar ciente de que o pesquisador tratará das informações em caráter confidencial e que todas as respostas que comprometem a minha privacidade serão mantidas em sigilo. Estou ciente ainda que, receberei informações atualizadas durante o estudo, mesmo que interfiram na decisão de continuar participando.

Declaro ainda que, estou esclarecido/a que as informações poderão ser obtidas com o mestrando Guilherme Pamplona Beltrão Luna e que o resultado da pesquisa somente será divulgado com objetivo científico-acadêmico, mantendo-se em segredo minha identidade e da instituição de ensino. Por fim, afirmo estar ciente de que minha participação no estudo é voluntária, não havendo previsão de gastos ou remuneração. E por estar de pleno acordo com os termos ajustados e mencionados neste documento, assinamos o presente instrumento em duas vias de igual teor e forma, para um só efeito.

Brasília-DF, _____ de 2019.

Interlocutor(a) da pesquisa

Guilherme P. B. Luna
Responsável pela pesquisa

APÊNDICE B – ROTEIRO PARA ANÁLISE DOCUMENTAL



Universidade de Brasília - UnB

Faculdade de Educação – FE

Programa de Pós-graduação em Educação – PPGE

Mestrado em Educação

Mestrando: Guilherme Pamplona Beltrão Luna - 18/0143841

Orientadora: Prof.^a Dr^a Edileuza Fernandes Silva

Documento:	
Elementos de análise	Observações
Os pressupostos teórico-metodológicos presentes no documento sobre a relação pedagógica professor-aluno.	
Elementos históricos e políticos que orientam a relação pedagógica professor-aluno na organização escolar em ciclos em nível internacional, nacional e local, pelos entes federais (MEC/CNE), distrital (SEEDF) e pela unidade escolar.	
Marcos legais: Leis Federais e Distritais, Diretrizes, Resoluções, Regimentos, etc.	
Discursos e concepções predominantes nos textos sobre a relação pedagógica professor-aluno e o ensino-aprendizagem.	
As formas de participação e decisão de professores e alunos na organização escolar.	
A existência de inconsistências, contradições e ambiguidades nos textos dos documentos.	
As intencionalidades expressas e a busca de soluções e consensos acerca dos problemas que emergem na relação pedagógica construída na aula.	
A articulação do PPP com os documentos da SEEDF (Currículo em Movimento, Regimento Escolar, Diretrizes Pedagógicas para a organização escolar do 3º ciclo para as aprendizagens), no que se refere à relação pedagógica professor-aluno.	

APÊNDICE C – ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO

Universidade de Brasília - UnB

Faculdade de Educação – FE

Programa de Pós-graduação em Educação – PPGE

Mestrado em Educação

Mestrando: Guilherme Pamplona Beltrão Luna - 18/0143841

Orientadora: Prof.^a Dr^a Edileuza Fernandes Silva

Aula observada (componente curricular): _____

Professor(a): _____

Turma: _____

Quantidade de estudantes: _____

Data: ___/___/____.

Local: _____ Horário - Início: _____ Término: _____

1. Observar como a seleção e o tratamento dos conteúdos curriculares interferem na relação do professor com os estudantes.
2. Se e como as metodologias de ensino interferem na relação do professor com os estudantes.
3. Se e como a avaliação da aprendizagem interfere na relação do professor com os estudantes.
4. Como o professor usa a avaliação informal em sala de aula e a influência sobre a relação com os alunos.
5. Como o professor resolve as situações de conflitos e indisciplina em sala de aula.
6. As características pessoais do professor e a influência sobre a relação pedagógica.
7. A comunicação e o diálogo em sala de aula.
8. Entre outros aspectos.

APÊNDICE D – QUESTIONÁRIO PERFIL PARA PROFESSORES



Universidade de Brasília - UnB
 Faculdade de Educação – FE
 Programa de Pós-graduação em Educação – PPGE
 Mestrado em Educação
 Mestrando: Guilherme Pamplona Beltrão Luna - 18/0143841
 Orientadora: Prof.^a Dr.^a Edileuza Fernandes Silva

Prezado(a) Professor(a),

Solicito sua colaboração no sentido de preencher este questionário, que subsidiará a realização da pesquisa de mestrado sobre a relação pedagógica na aula e as implicações para a aprendizagem dos estudantes em uma escola pública do DF organizada em ciclos. Agradeço antecipadamente sua valorosa participação.

Guilherme Pamplona Beltrão Luna
 Mestrando em Educação pela UNB

I. IDENTIFICAÇÃO:

- 1.1. Nome do docente: _____
- 1.2. Pseudônimo/Apelido _____
- 1.3. Componente curricular que atua: _____
- 1.4. Gênero: () Masculino () Feminino () Outro
- 1.5. Idade: _____
- 1.6. Naturalidade: _____ U.F. _____
- 1.7. Nacionalidade: _____
- 1.8. Regime de trabalho: () 40 horas () 20 horas
- 1.9. Vínculo empregatício: () Efetivo () Contrato Temporário
- 1.10. Tempo de exercício no magistério:
- Escola pública: _____
- Privada: _____
- Tempo na escola atual: _____
- Tempo de exercício em escolas com organização em ciclo: _____

II. FORMAÇÃO ACADÊMICA E ATUAÇÃO PROFISSIONAL:

- 2.1. Formação Inicial e Continuada

- a) Graduação: () pública () privada () outro
 b) Curso: _____
 c) Ano de conclusão: _____
 d) Cidade/UF: _____

2.2 Formação em pós-graduação (preencha o quadro abaixo)

Titulação	Curso / Tema	Nome da IES Federal e ou Estadual/Particular	Ano de conclusão
Especialização			
Mestrado			
Doutorado			

2.3 Além da atividade docente, você realiza outras atividades remuneradas relacionadas à sua profissão?

- () Não
 () Sim. Qual(ais)? _____
 Carga horária semanal: _____

2.4 Selecione as três opções que mais contribuem para a sua formação:

- () Cursos de pós-graduação
 () Cursos oferecidos no âmbito da SEEDF (EAPE e outros)
 () Experiências de trabalho
 () Formação em serviço (espaço da coordenação pedagógica)
 () Eventos da área (seminários, simpósios)
 () Leitura por conta própria
 () Internet
 () Outros/especifique: _____

2.5. Você realizou algum curso de formação continuada sobre a temática: relação professor-aluno ou relações interpessoais? () Sim () Não
 Quais? _____

 Assinatura

APÊNDICE E – ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA COM OS PROFESSORES



Universidade de Brasília - UnB
 Faculdade de Educação – FE
 Programa de Pós-graduação em Educação – PPGE
 Mestrado em Educação
 Mestrando: Guilherme Pamplona Beltrão Luna - 18/0143841
 Orientadora: Prof.^a Dr^a Edileuza Fernandes Silva

A. DADOS DA REALIZAÇÃO DA ENTREVISTA

Data: ___/___/2019.

Local: _____.

Horário de início: _____. Horário de término: _____.

Questionário perfil: _____. Termo de consentimento: _____.

Autoriza gravação: _____.

B. DADOS DE IDENTIFICAÇÃO DO(A) PROFESSOR(A)

a) Nome: _____

b) Pseudônimo/Apelido: _____

c) Disciplina que leciona na escola: _____

d) Turmas que atua na escola: _____

C. QUESTÕES ORIENTADORAS GERAIS:

- 1) Como foi sua escolha pela profissão?
- 2) Comente um pouco de trajetória profissional, momentos marcantes, desafiadores e sua perspectiva.
- 3) Como você compreende o papel do professor para a aprendizagem dos estudantes?
- 4) Quais os principais aspectos você destaca no trabalho para o desenvolvimento da aula?
- 5) Como você se relaciona com os estudantes na aula?
- 6) Quais as principais interações entre os estudantes e com você na aula?
- 7) Como você acompanha a aprendizagem dos estudantes?
- 8) Como os estudantes participam da aula?
- 9) O que você considera importante na relação que se estabelece com os estudantes na aula?
- 10) Como é a avaliação da aprendizagem dos estudantes?
- 11) As questões que emergem da aula são discutidas na coordenação pedagógica? Como?

D. QUESTÕES ORIENTADORAS SOBRE AS TURMAS:

- 12) Quais as principais diferenças entre as turmas que você atende?
- 13) Como você se apresenta nas turmas?
- 14) Como os estudantes participam da organização do planejamento do componente?
- 15) Como a relação pedagógica com a turma repercute na aprendizagem dos estudantes?
- 16) Você realiza adaptações no seu planejamento entre uma turma e outra? Quais?

E. OUTROS COMENTÁRIOS E OBSERVAÇÕES.

F. FINALIZAÇÃO DA ATIVIDADE- Fim da gravação e agradecimentos.

APÊNDICE F – QUESTIONÁRIO PERFIL PARA ESTUDANTES



Universidade de Brasília - UnB
 Faculdade de Educação – FE
 Programa de Pós-graduação em Educação – PPGE
 Mestrado em Educação
 Mestrando: Guilherme Pamplona Beltrão Luna – 18/0143841
 Orientadora: Prof.^a Dr^a Edileuza Fernandes Silva

Caros(as) estudantes,

Este questionário tem o objetivo de levantar seus dados pessoais que auxiliarão na análise das informações levantadas por meio do Grupo Focal. Peço-lhes que respondam com atenção e solicitem auxílio no caso de qualquer dúvida.

Data: ____/____/____

1) Pseudônimo/Apelido: _____

2) Idade: _____ 3) Estado civil: _____

4) Cidade em que mora: _____

5) Quem responde por você? (grau de parentesco ou outro vínculo):

() Pai () Mãe () Outro: _____

6) Tempo que estuda na escola:

() 01 ano () 02 anos () 03 anos () 04 anos ou mais

8) Já foi reprovado? () Sim () Não

Se já foi reprovado, quantas vezes? _____.

Assinatura

Muito obrigado por sua participação e colaboração com a pesquisa.

APÊNDICE G – ROTEIRO PARA REALIZAÇÃO DA TÉCNICA DO GRUPO FOCAL COM ESTUDANTES



Universidade de Brasília - UnB

Faculdade de Educação – FE

Programa de Pós-graduação em Educação – PPGE

Mestrado em Educação

Mestrando: Guilherme Pamplona Beltrão Luna - 18/0143841

Orientadora: Prof.^a Dr^a Edileuza Fernandes Silva

A. DADOS DA REALIZAÇÃO DO GRUPO FOCAL

Turma: _____. Professor: _____. Disciplina: _____.

Data: _____. Hora de início: _____. Hora de término: _____.

Questionário perfil: _____. Termo de consentimento: _____.

Autorizam gravação: _____.

Estudantes / Pseudônimos

1. _____/_____

2. _____/_____

3. _____/_____

4. _____/_____

5. _____/_____

6. _____/_____

B. ESCLARECIMENTOS INICIAIS E APRESENTAÇÃO DO OBJETIVO DO GRUPO FOCAL

Este Grupo Focal é mais um dos procedimentos que estão sendo realizados para o levantamento de dados para uma pesquisa desenvolvida no curso Mestrado Acadêmico em Educação da Universidade de Brasília. O objetivo geral da pesquisa é analisar como a relação professor-aluno repercute na aprendizagem dos estudantes dos anos finais do Ensino Fundamental de uma escola em ciclos da rede pública de ensino do DF. Nesse sentido, conhecer as percepções e expectativas de vocês, estudantes, sobre a relação pedagógica professor-aluno e as implicações para a aprendizagem é imprescindível para o êxito deste estudo. Espero que vocês participem do debate, lembrando que, como se trata de uma investigação, não existem respostas certas ou erradas, o importante são as opiniões sinceras e os relatos de fatos e questões relacionadas ao tema proposto. Todas as informações serão mantidas em sigilo, portanto, sintam-se livres para o debate.

II. QUESTÕES PARA O DEBATE

1. Como vocês vêem o papel do professor para sua aprendizagem?
2. Quais os principais aspectos vocês destacam no trabalho desenvolvido pelo professor?
3. Como vocês se relacionam com o professor na aula?
4. Quais as principais interações do professor com os estudantes?
5. Como o professor acompanha a aprendizagem de vocês?
6. Como vocês participam da aula?
7. O que vocês consideram importante na relação que se estabelece com o professor na aula?
8. Como vocês são avaliados nesse componente curricular?
9. Como as interações do professor repercutem na aprendizagem de vocês?
10. Como você avaliam a organização escolar em ciclos?
11. Os ciclos influenciam a aprendizagem de vocês? Como?
12. Como vocês participaram da organização das aulas no início do ano?
13. E como vocês participam na aula?

C. OUTROS COMENTÁRIOS E OBERVAÇÕES.

D. FINALIZAÇÃO DA ATVIDADE- Fim da gravação e agradecimentos.

APÊNDICE H – ROTEIRO PARA PESQUISA PILOTO COM ESTUDANTES



Universidade de Brasília - UnB

Faculdade de Educação – FE

Programa de Pós-graduação em Educação – PPGE

Mestrado em Educação

Mestrando: Guilherme Pamplona Beltrão Luna - 18/0143841

Orientadora: Prof.^a Dr^a Edileuza Fernandes Silva

A. DADOS DA REALIZAÇÃO DA PESQUISA

Turma: _____

Data: _____. Hora de início: _____. Hora de término: _____.

B. QUESTÕES

1. Qual ou quais os professores têm sido mais importantes para sua aprendizagem este ano?
2. Qual ou quais os professores, deste ano letivo, você mais gosta e se identifica?
3. Por quê?

**APÊNDICE I – TERMO DE AUTORIZAÇÃO DOS RESPONSÁVEIS
PARA PARTICIPAÇÃO DOS ESTUDANTES NA PESQUISA**



Universidade de Brasília - UnB
Faculdade de Educação – FE
Programa de Pós-graduação em Educação – PPGE
Mestrado em Educação
Mestrando: Guilherme Pamplona Beltrão Luna - 18/0143841
Orientadora: Prof.^a Dr^a Edileuza Fernandes Silva

Caros(as) pais ou responsáveis,

Este documento tem a função de autorizar seu filho (a) _____ a participar da pesquisa de mestrado que deseja “analisar como a relação professor-aluno repercute nas aprendizagens dos estudantes do 9º ano do Ensino Fundamental do CEF 01 do Guará, que se organiza em ciclos”. A participação se dará com o preenchimento de um questionário e a realização de uma pequena entrevista em grupo, sobre o tema da pesquisa. Informo que a pesquisa foi aprovada na Universidade de Brasília, como também pela Secretaria de Educação e pela equipe gestora da escola. A aplicação do questionário e da entrevista serão realizados durante as aulas na própria escola sem qualquer mudança da rotina escolar do estudante. Afirmo que as respostas e informações pessoais contidas nos dois instrumentos (questionário e entrevista) não serão divulgadas. Desde já, agradeço a colaboração para meu estudo.

Me coloco à disposição para maiores esclarecimentos pelo telefone (61) 98121-4052.

Guilherme Pamplona Beltrão Luna

Matrícula: 18/0143841

Mestrando em Educação pela UNB

Data: ____/____/____

Assinatura: _____