

PROTAGONISMO ESTUDANTIL

STUDENT PROTAGONISM

PROTAGONISMO ESTUDIANTIL

Pedro DEMO¹

Renan Antônio da SILVA²

Resumo: Muitos educadores estão bem preocupados com a escola na qual grande parte dos estudantes não se sente bem, não tem motivação para estudar, sobretudo termina o Ensino Médio sem aprender quase nada, em especial em matemática. Esta prostração aparece na Base Nacional Comum Curricular, no capítulo sobre o Ensino Médio, onde se fala, de modo muito surpreendente, de *recriação da escola* e, depois, do itinerário formativo e projeto de vida, no contexto do protagonismo estudantil que, de fato, implicaria virar a escola pelo avesso. Esta ideia faz a escola atual tremer na base, porque logo se imagina dispensar o professor, em especial dispensar as aulas e quebrar os 45 minutos de aula. Vamos tentar neste texto defender a ideia de fazer experimentos localizados e bem burilados de estudantes que conduzem sua própria aprendizagem, com participação muito ativa dos docentes, na posição de orientadores e avaliadores, sobretudo, de compromisso pedagógico formativo.

Palavras-Chave: Educação, Aprendizagem, Protagonismo Estudantil, Docência, Pedagogia.

I. BUSCANDO ALTERNATIVAS

Protagonismo estudantil entrou forte na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (2018), embora a experiência nas escolas públicas ainda seja minúscula. A escola privada avançou bem mais nesta área, em parte pela valorização da formação socioemocional dos alunos, em geral vista como imprescindível na educação escolar, com algum destaque para o Programa Internacional de Avaliação de Alunos (PISA); Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OECD) (2019a; 2019b; 2019c)³. O **protagonismo** facilmente é entendido como **empreendedorismo**, em especial na educação privada, tema que teve enorme impulso recentemente, em contexto **neoliberal** (KURATKO, 2019). É também um contexto **americanista**, em geral vinculado ao *espírito* inovador do Vale do Silício e suas startups (empresas iniciais

¹ Professor titular aposentado da Universidade de Brasília (UnB), professor emérito. Brasília, DF, Brasil. Email: pedrodemo@gmail.com

² Professor do Centro Universitário do Sul de Minas (UNIS) e do Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas da Universidade de Mogi das Cruzes (UMC). Varginha, Minas Gerais, Brasil. Email: r.silva@unesp.br.  <https://orcid.org/0000-0003-1171-217X>.

³ Veja análise do PISA, incluindo a preocupação com o bem-estar físico, mental, emocional dos estudantes (DEMO, 2020a).

<http://doi.org/10.36311/1519-0110.2020.v21n1.p71-92>

inovadoras, tendencialmente digitais, como foram Google, Facebook, etc.). Os Estados Unidos sempre se destacaram por empresários ousados e inovadores, também bilionários, e facilmente consideram a figura do empresário como o protótipo do cidadão bem resolvido, em especial na dimensão incômoda da seleção natural, que ficou rico por mérito, correndo riscos e saindo-se bem, razão pela qual não deveria ser regulado pelo Estado. É quase outra espécie.

A mentalidade empreendedora deveria, nesse cenário neoliberal, ser trazida para a escola, primeiro, porque a escola é insuportavelmente chata e atrasada e, segundo, porque poderíamos inventar alguma utilidade para ela e para os estudantes. Alguns educadores se interessaram pela ideia, entre eles Zhao, professor chinês que agora vive nos Estados Unidos, crítico ferino do PISA e do sistema educacional chinês, que conhece por dentro (DEMO, 2020a, ZHAO et. al., 2019, ZHAO, 2014, 2018). Talvez por viver agora nos Estados Unidos e ter-se tornado um guru educacional global, Zhao encantou-se excessivamente com alguns americanismos, por exemplo, vinculados à autoajuda ou psicologia positiva, ao contexto neoliberal inovador da economia americana, bem como ao empreendedorismo, mas, como tem noção pedagógica reconhecida, busca no empreendedorismo um estilo autoral de aprendizagem, não o atrelamento ao mercado.

Vamos combinar desde logo que nosso propósito aqui não é ceder ao neoliberalismo e outras apelações da psicologia positiva vulgar, mas vasculhar outras chances de conseguir que estudantes experimentem **autêntica motivação intrínseca para aprender como autores**. Entendemos empreendedorismo, não como necessariamente um curral neoliberal, mas no sentido mais literal do termo: saber empreender, tomar iniciativa, fazer-se protagonista. Porque a escola está prostrada na rua da amargura, quase inútil para os estudantes, em especial no Ensino Médio (EM), não implica apelar para qualquer coisa no desespero. Tomando em conta que a BNCC (2018) encaixou a ideia do protagonismo estudantil no currículo escolar, e havendo relativo consenso de que formação socioemocional é indispensável na escola, ao lado da intelectual, cultural, formal, é preciso reconstruir a ideia na escola, implicando o que também consta na BNCC: **recriação da escola**. A BNCC (2018), quando trabalha educação infantil e fundamental, não parece preocupar-se com a baixa aprendizagem escolar, mas no EM parece cair em si: os dados indicam uma escola amplamente inepta, com aprendizagem quase nenhuma. A noção de recriação da escola cai do céu por descuido ou má consciência, mas reflete o reconhecimento oficializado de que a atual escola do EM está descartada. Depois a BNCC introduz *itinerário formativo e projeto de vida*, como esteios importantes do *protagonismo juvenil*, mesmo que a ideia seja lançada, não trabalhada teórica e, sobretudo, operacionalmente. Tais ideias, se tomadas a sério, implicariam, sim, a recriação da escola, ainda que esta expectativa seja muito inverossímil.

No entanto, **protagonismo estudantil** faz todo o sentido, levando em conta que aprendizagem é uma dinâmica autoral (ou autopoética na biologia, ou reconstrutiva na neurociência) (MATURANA, 2001, HOFFMAN, 2020). Dos educadores atuando

no país, pode-se destacar a proposta de Pacheco (PACHECO; PACHECO, 2013, PACHECO, 2012, 2014, 2017, 2019a, 2019b) inspirada na Escola da Ponte, mais que outros autores, realça o protagonismo estudantil, dando voz ativa a eles, sem extremismos, no contexto da comunidade de aprendizagem, sem tropeçar em modismos neoliberais e similares. Na visão da BNCC (2018), protagonismo estudantil tem dupla face entrelaçada: serve para que os estudantes, ancorados em motivação intrínseca (NORTON, 2016, PINK, 2009), aprendam como autores; e serve para que avancem em sua formação socioemocional como pessoas e cidadãos.

Adiantemos que **protagonismo estudantil** não dispensa, desqualifica ou desenha os docentes. Muito ao contrário. Valoriza-os em sua função mediadora superlativamente, como orientadores e avaliadores, além de parceiros. A atual posição instrucionista, na qual docente se arvora o causador da aprendizagem do estudante é alucinada. A aprendizagem se dá na mente do estudante, não na aula, que é mediação, *stricto sensu*. Papel docente é cuidar da autoria do estudante, tal qual os pais cuidam que o filho se torne autônomo, com o tempo. Trata-se de um estilo de cuidado que não sufoca o estudante como vítima de cuidado, mas arma cenários libertadores, nos quais a autoria pode emergir e vingar. Como tudo é ambíguo em educação, esta ideia pode desandar. Protagonismo pode ser mal-entendido, como libertinagem, vale-tudo, devassidão, como se agora o estudante se tornasse dono da escola e fizesse o que lhe *dá na telha*. Adolescentes precisam dos pais e dos professores, não como preceptores, controladores, cães de guarda, mas como parceiros mediadores. Assim como não achamos que filho pode dispensar os pais (a não ser mui excepcionalmente, em casos gravíssimos), não pretendemos dispensar os docentes. Ao contrário, são figuras cruciais da formação integral do estudante.

É importante não cedermos a modismos, porque ecoam cabeça vazia. Não estamos interessados em imitar modismos americanistas, nem asiáticos (instrucionistas), nem qualquer outro, porque é fundamental termos proposta própria devidamente fundamentada e sempre revistável. O que importa é garantir que o estudante possa aprender como autor, tomando conta de seu futuro.

II. VOZ DO ESTUDANTE

O ponto de partida é, em si, simples: **estudante pode participar**. Deve! Não se aprende sem participação estudantil, porque estudante é a razão de ser, assim como filho é a razão de ser da família. Discutimos, então, não *se* pode participar, mas *como* participar, já que aprendizagem é condição autoral. A nenhuma família ocorreria a besteira inominável de que o filho não participa, apenas obedece. Entendemos que obedecer só faz sentido se for gesto de participação. Ao final, queremos um filho que ande com pernas próprias, tenha opinião própria, faça suas propostas pessoais, tenha projeto de vida. Assim, é crucial que o estudante “tenha voz” (FLETCHER, 2014, p. 2), para poder ser autor de sua aprendizagem (FLETCHER, 2003). Estudantes podem,

efetivamente, embora dentro dos limites da idade e maturidade mental e emocional, influir na escola, em suas políticas, programas, contextos e princípios (HARPER, 2000). Estudantes podem organizar-se, fazer reuniões e assembleias, erigir instituições participativas (clubes, associações, organizações etc.), dentro da institucionalidade escolar (BRITZMAN, 1989, ROGERS, 2005). Lembra Fletcher (2017) que o fenômeno da voz estudantil sempre existiu nas escolas, porque estudantes facilmente reagem a serem rebaixados a meros ouvintes passivos. O que tem mudado é que muitos educadores se dispõem a escutá-los. Não se trata de impertinência, rebeldia ou mesmo traição (CODA; JETTER, 2018), mas de cuidar de sua própria formação.

Alguns teorizam a participação estudantil como implicada em: 1) jovens têm perspectivas únicas sobre aprendizagem, ensino e escolarização; 2) seus insights não só solicitam atenção, mas também respostas dos adultos; 3) precisam de oportunidades para ativamente moldar sua formação (COOK-SATHER, 2006). É assim que o processo evolucionário e sociocultural prepara a emancipação das pessoas: não é o caso simplesmente de saltar, mas é preciso, aos poucos, saltar. Pais assim procedem, e professores, *mutatis mutandis*, também (FIELDING, 2004, LODGE, 2005, THIESSEN, 1997). Há riscos nisso, mas são fundamentais, além de pedagógicos: alunos podem errar e consertar. Lembremos que Dewey (1916) já afirmava a importância do engajamento estudantil no processo educacional.

A essência da demanda por liberdade é a necessidade das condições que vão capacitar um indivíduo a fazer sua contribuição especial própria a um interesse de grupo, e a tomar parte das suas atividades de tal modo que a orientação social deve ser matéria de sua própria atitude mental e não mero ditado autoritário dos seus atos (DEWEY, 1916, p.).

De fato, não há como imaginar um processo de aprendizagem que seja passivo, como é tão comum na escola. Muitos docentes temem a iniciativa estudantil, sobretudo quando crítica, por exemplo, expressando seu desalento contra a chatice das aulas, mas não faz sentido, porque o sentido da aprendizagem, sendo autoria, reivindica a capacidade estudantil de reagir, participar, questionar, esperando-se que faça isso com argumentos, não com ofensas ou impropérios.

Vivemos hoje uma revivescência da voz estudantil (LAGARDE, 2019, PLEMMONS, 2016, 2017, MOCKLER; GROUNDWATER-SMITH, 2015), indicando ser fundamental para o processo de aprendizagem autoral (COOK-SATHER, 2002). Naturalmente, precisamos sempre conversar sobre os níveis da participação estudantil, sendo esta questão crucial na escola e depende da avaliação docente. Um adolescente pode participar bem mais que uma criança no 1º ano do Ensino Fundamental (EF) ou do pré-escolar. Não se pode infantilizar a criança, nem exigir dela atitudes adultas. Esta métrica não tem resposta pronta e cabe aos docentes avaliar limites e liberdades em jogo. Pode um estudante questionar o currículo? Certamente,

desde que com argumentos e também dentro do alcance de sua idade e condição de desenvolvimento. Pode um estudante questionar o professor? Certamente, também porque um docente inquestionável não existe. Depende de como ele faz, civilizadamente, com argumentos, buscando cooperar. Precisa aprender que a coerência da crítica está na autocrítica – poder criticar vale tanto quanto poder ser criticado.

Assim, os estudantes podem amplamente participar da vida escolar, não lhes cabendo decisão final, porque esta é dos docentes e da diretoria. No entanto, dentro do contexto pedagógico e das condições de cada estudante (idade, etapa, maturidade etc.) ele pode, entre tantas coisas, aprender ensinando (ocupar a posição de professor *ad hoc*), participar de reuniões e mesmo de decisões como estudante, fazer planejamento escolar, pesquisar, avaliar, cooperar. Pode fazer parcerias com docentes e com colegas, também com a direção. Pode ter responsabilidades estendidas, para além das intrínsecas (estudar, aprender, comportar-se), em termos dos *pares colegas* (cooperar com colegas que precisam de apoio escolar), dos *professores* (assumir papéis indicados/pretendidos em aprendizagem colaborativa, por exemplo, ajudar a organizar o grupo, a sala, as instrumentações didáticas etc.), dos *diretores* (ajudar a supervisionar atividades, horários, agendas), dos *pais* (cooperar no elo entre eles e a escola, na reunião de pais etc.), da *comunidade* (assumir postos na interação com a comunidade, conduzir ações de extensão etc.). Cumpre à direção e aos docentes avaliar a adequação das responsabilidades em questão, para que não sejam exorbitantes, nem insignificantes. É parte do protagonismo escolar que os estudantes se sintam responsáveis pela escola, na condição de aluno especificamente, cuidem da escola, gostem dela, mantenham em boas condições, reivindiquem melhorias cabíveis, proponham alterações pertinentes etc. Estudantes não são visitantes, nem meros frequentadores da escola, mas sua razão de ser. Nada mais adequado e justo que se vejam como atores maiúsculos da comunidade escolar, na condição de aluno e dentro de seu desenvolvimento pessoal.

Um estudo qualitativo de Baptista e Alves (2019) com um grupo de alunos portugueses, mesmo não generalizável por conta da metodologia, traz aportes contundentemente certos em favor do protagonismo estudantil. Busca compreender as percepções dos alunos, daqueles vistos como tendo sucesso acadêmico, sobre o sentido de seu processo de escolarização. É um estudo exploratório e interpretativo qualitativo da visão e experiências discentes, que questionam frontalmente a escola de hoje. Dados foram colhidos numa escola média urbana da cidade do Porto, Portugal, com 21 alunos (três grupos de sete de 9, 10 e 12 anos), no 3º período do ano letivo de 2014 e 2015, usando a técnica do grupo focal. Os dados, por óbvio, não são generalizáveis, mas permitem indicar conclusões pertinentes a lacunas graves na escolarização, em especial a falta de sentido nas práticas escolares vivenciadas. Os discentes vituperaram uma gramática escolar que já não deveria existir, muito negativa em termos formativos, relacionada com a aula, a avaliação e o professor. O lado positivo fica apenas com a escola como lócus de socialização. O texto tem origem numa dissertação de mestrado (candidata Baptista e

orientador Alves), de escopo naturalmente limitado, mas muito instigante e pertinente, indicando o quanto a participação estudantil poderia contribuir para superar ambientes escolares pretéritos.

Alunos do 12º ano criticaram a pretensão da escola de ser um dispositivo de formatação, moldagem dos jovens, dentro de uma oferta única para todos, ou de uniformidade de procedimentos organizacionais e pedagógicos, ou de restrições normativas e uniformizadoras da escola, ferindo o senso que jovens hoje têm pela diversidade. A escola não cultiva a autonomia, liberdade, criatividade, em geral em nome da autoridade disciplinar, que os alunos veem como apenas instrumental. Não é o caso dar sempre razão aos estudantes, mas cumpre ouvi-los, pelo menos. Preferem um “conhecimento pertinente” (MORIN, 2015) a um “poderoso” (YOUNG, 2007). Provavelmente precisamos dos dois, mas é compreensível que estudantes, olhando para seu futuro, insistam em conhecimento útil, quiçá imediatista. Facilmente acham que a escola não prepara para o mundo do trabalho, no que quase sempre têm razão, mas esta preparação não ganha nada em ser imediatista e utilitarista.

Os estudantes consideram, em geral, que o comportamento esperado deles na escola é rígido, excessivo, totalitário, que lembra a visão de Foucault (1977) da escola como entidade pertencente ao gênero prisional. Em decorrência, os alunos associam à escola sentimentos de insatisfação, desmotivação, cansaço e desilusão. É insistente a expectativa discente por respeito à diversidade, à flexibilidade, à complexidade das condições em geral: os alunos desenvolvem o valor da cooperação e da interajuda; ensinam colegas num momento, aprendem com outros noutros momentos, em ambiente de igualdade, respeito e valorização das diferenças; desenvolvem a competência de comunicação e partilha. A escola, porém, ainda tem como perspectiva trabalhar um *aluno médio*, no paradigma das *escolas de massas*, que redundam em desigualdade no sucesso escolar (ROLDÃO, 2015).

Quase todos os alunos participantes do nosso estudo demonstram uma visão negativa acerca das práticas letivas que ocorrem em sala de aula. Um dos aspectos negativos está associado ao fato de as aulas serem geralmente orientadas sob pressão de cumprimento de programa, o que acarreta um defasamento entre aprendizagem dos alunos e prática letiva do professor. Interessa *cumprir* o programa, *dar o livro* todo, ‘não interessando saber se o aluno aprendeu e que resultados obteve’ (BAPTISTA; ALVES, 2019, p. 10).

É claramente negativa a visão da *aula*, estigmatizada como oferta para uma turma, não para o aluno. Isto implica injustiça e desigualdade no processo de aprendizagem. Ao lado disso, alunos vêem a aula como desperdício de tempo, por conta da passividade discente, marcando a posição de *personagem secundária* no *teatro* escolar. A docência lhes parece bizarra ou mesmo absurda: professor continua a cumprir o papel instrucionista para um público que só está lá compulsoriamente: “o professor *faz de conta* que ensina

e o aluno *faz de conta* que aprende” (BAPTISTA; ALVES, 2019, p. 10). Lembra isso a blague de Werneck (1993), nos anos de 1990: *se você finge que ensina, eu finjo que aprendo*. Mais que isso, o aluno não distingue *aula* de *professor*: a função deste é instrucionista reles. Sendo professor, o fator externo mais incidente na aprendizagem do estudante, este o vê comprometido com transmitir conteúdo, não com a aprendizagem discente. Daí não admira que a quase totalidade dos docentes não ouvem os alunos: estes não têm voz. Eis um dos lados mais negativos da escola.

Os alunos criticam os testes avaliativos padronizados que medem principalmente domínio de conteúdo, muito distante das pretensões autorais. No entanto, também percebem que há nos professores quem se dedica muito, também cuida dos estudantes, buscando oferecer formação. Há também os antipáticos, rudes, prepotentes, também porque a escola continua intelectualista, ignorando afetos, sentimentos, emoções (GUERRA, 2006). Como sugere Alves (2010, p. 67), há “que reinventar a escola para redescobrir as pessoas”.

No racionalismo eurocêntrico existe a tendência de não acatar a questão emocional como constitutiva da condição humana, de sorte que a felicidade do estudante na escola não se tornou foco importante, apenas sua intelectualidade. Nas conclusões do estudo, Baptista e Alves (2019, p. 14) se alongam numa análise muito sensível sobre a escola que está fora do tempo e da vida dos alunos).

Destacam, *primeiro*, “**o lado obscuro da escola**”. A escola está a transformar-se numa arena opressiva de onde a vida parece exilar. E onde, apesar de tudo, as pessoas dos alunos resistem, reivindicando e criando laços de humanidade. Sob a pressão da performatividade, dos exames, dos resultados, dos rankings, do cumprimento do programa, das metas, a escola está, progressivamente, a transformar-se no teatro do absurdo: o que importa é o professor dar a matéria toda, cumprir o programa, preparar para a prova final/exame e não tanto assegurar-se de que cada aluno está a aprender e a evoluir nas melhores condições; o que importa é que a escola tenha professores dentro das salas de aula (se cumprem estes a sua função com qualidade e cuidado caberá à sorte ou ao azar, num processo de loteria). O que importa é que professores e turmas estejam encaixados em sintonia num rol de horários e salas (independentemente da reflexão sobre os benefícios de uma outra forma de organizar o tempo e o espaço na escola); o que importa é que a escola melhore a sua posição nos rankings (ainda que sacrificando a igualdade de oportunidade de todos os alunos ou desvalorizando ambientes de aprendizagem humanizados, tranquilos, com sentido para os alunos) (BAPTISTA; ALVES, 2019, p. 14-15). A escola, por sua vez, não cai em si, em parte porque, mesmo sendo por vezes crítica, não tem nenhuma autocrítica – é incapaz de se autoquestionar. Seria boa oportunidade escutar os alunos, que tendem a ver-se como vítimas da escola.

Segundo, os alunos reconhecem a escola como “**organização anacrônica**” (BAPTISTA; ALVES, 2019, p. 16). De fato, não admira. Ela enalhou no início do

século passado no fordismo da economia repetitiva, bem ilustrada nos *Tempos Modernos* de Chaplin⁴, o que a leva a despreparar o aluno para um tempo que já existe.

Terceiro, é um acinte “**a passividade a que são remetidos os alunos nas aulas**” (BAPTISTA; ALVES, 2019, p. 18), destruindo a oportunidade de aprender de modo autêntico. Contribui isso para a desmotivação, desinteresse e apatia discente, enquanto estraçalha a chance de autoria: cabe ao aluno o lugar do morto (HOUSSAYE, 2000, BAPTISTA; ALVES, 2019, p. 18).

Quarto, persiste, apesar dos pesares, a “**persona oculta no aluno**” (BAPTISTA; ALVES, 2019, p. 19). Apesar do desencanto dos alunos pelo processo de escolarização, é notória neles uma energia positiva, construtiva, bem como uma vontade de participar na melhoria e na construção de uma nova forma de aprender, uma nova forma de se fazer escola, uma nova forma de se viver a escola. Há, pois, que se (re)descobrir a pessoa que mora no aluno, reinventando a escola (ALVES, 2010).

Quinto, salta aos olhos o “**professor prisioneiro na alienação do trabalho escolar**” (BAPTISTA; ALVES, 2019, p. 21). Na linguagem dos alunos, “[...] o desempenho dos professores apresenta-se, tendencialmente, nas escolas como burocrático, funcionalista, vassálico, proletário” (BAPTISTA; ALVES, 2019, p. 21). É uma formulação muito dura, talvez, em parte pelo menos, inadequada, porque o professor não se porta assim por ser lunático, mas porque está numa engrenagem infernal que o sufoca, começando pela péssima formação na faculdade e estendendo-se à sua desvalorização profissional. Podemos, sim, lamentar sua falta de autocritica, não sabe se autoquestionar, mas isto também é um presente grego da faculdade.

Sexto, há “**as lacunas da regulação no sistema escolar**” (BAPTISTA; ALVES, 2019, p. 22). Mesmo sendo apenas um estudo de caso não generalizável, transparece que organização do sistema escolar não dispõe de mecanismos de prevenção, supervisão e regulação das ações educativas. Os alunos referem-se à alienação da escola em termos de não perceber seu vazio programático e pedagógico, mantendo, porém, sua prática inepta sem fim. Pelo baixíssimo desempenho escolar sabemos que a maior parte das aulas é inútil. Mesmo assim, a escola faz de conta que o problema não é dela, mas dos alunos.

Chama a atenção a severidade da análise, desnudando as escolas de maneira inclemente. Leve-se em conta que os estudantes estudados eram os arrolados como detentores de bom aproveitamento escolar, certamente mais capazes de discernimento crítico. Não esqueçamos também que a amostra é qualitativa, não generalizável tecnicamente.

III. ALGUNS EXEMPLOS DE PAÍSES

⁴ Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=XFXg7nEa7vQ>

Muitos países endossaram a perspectiva do protagonismo estudantil nas políticas oficiais, levados pelo entendimento de que é condição formativa fundamental. Embora não sejam os principais formuladores de decisões, precisam participar dos processos decisórios, para que seu ponto de vista possa ser levado em conta, autenticamente, não apenas como convalidação atrelada. Por muito tempo, educação pareceu ser do domínio dos pais, professores, gestores escolares e políticos, mas agora entendemos que os estudantes não podem ser vítimas dos processos de escolarização. Alguns exemplos:

a) Austrália. A revista *Connect*, de Melbourne, apresenta dezenas de exemplos da voz estudantil em sistemas educacionais em sua publicação bimensal. Victorian Student Representative Council é o guarda-chuva ou cúpula dos Conselhos do Estudante em Victoria; é apoiado por financiamento do Victorian Department of Education e Early Childhood Development (DEECD), auspiciado por Youth Affairs Council of Victoria (YACVic). Esta é uma organização tocada por estudantes do ensino médio, eleitos pelos pares (YACVIC, 2020). New South Wales Student Representative Council é a cúpula do fórum estudantil de liderança consultiva e tomada de decisão em New South Wales.

b) Canadá. Ontario Education Act impôs a participação estudantil em 1998: os estudantes, em cada um dos 72 conselhos provinciais são representados por representante discente, chamado *student trustee*, para cuidar das necessidades e preocupações discentes nas discussões com a gestão escolar e a província. Ontario Student Trustees' Association (OSTA-AECO) tornou-se a mantenedora chefe estudantil de Ontário, propiciando desenvolvimento profissional a seus membros e defensores dos interesses educacionais estudantis.

A Society for Democratic Education é uma organização em Toronto que propulsiona a participação estudantil nas reformas da educação. Foi fundada em 2005 por B. Wylie, que publicou muitos ensaios e artigos de posição para defender a reforma educacional amplamente inclusiva, reservando espaço participativo aos estudantes. Existe a Learning for a Cause, fundada em 2004 pelo educador e poeta, Michael Ernest (Sweet Learning for a Cause), que promove as vozes estudantis em favor da mudança social via autoria criativa e publicações. Os Governos provinciais e ministros da educação no Canadá estão aderindo a esta política. Alberta Education lançou Speak Out. Trata-se de Alberta Student Engagement Initiative, de novembro de 2008, sendo que milhares de estudantes partilham ideais, sugestões, críticas. Speak Out de Ontário aproveita ideias estudantis sobre o que reforça seu envolvimento na aprendizagem, um programa centrado em quatro pilares: o Student Advisory Council (MSAC) do Ministro; os projetos de SpeakUp; SpeakUp in a Box; e os Student Regional Forums. O MSAC é composto de 60 estudantes dos 7º ao 12º anos, selecionados anualmente para partilhar ideias e submeter recomendações diretamente ao Ministro em Ontário. Define os temas para o Regional Student Forums, que ocorrem durante o ano escolar. Os Projetos de SpeakUp incluem micro bolsas para estudantes, voltados para a iniciativa Student Voice, tendo um orçamento de 1.2 milhão de dólares. Mais de 5 mil projetos foram efetivados

desde 2008. Os Regional Student Forums são mantidos na província onde estudantes são convidados a explorar, discutir e fazer recomendações sobre o que facilita/obsta a aprendizagem. SpeakUp in a box permite aos estudantes curtir seus fóruns próprios para 30 pessoas de graça com o Ministro da Educação de Ontário, mais os materiais necessários. O Calgary Board of Education, em 2010, lançou o Chief Superintendent's Student Advisory Council, grupo de estudantes do ensino médio com representação de cada um dos programas escolares médios do Calgary Board of Education. Encontram-se regularmente com o Calgary Board of Education's Chief Superintendent, N. Johnson, para discutir questões no sistema e soluções. Como se vê, o Student Voice Initiative é um movimento nacional no Canadá, apostando no impacto formativo e protagonismo estudantil.

c) Chile. Protestos em 2006 no Chile redundaram, entre outras coisas, na aceitação mais oficializada do protagonismo estudantil, à medida que os estudantes se organizaram e fizeram pressão sobre o sistema oficial. Como Chile é o país latino-americano mais avançado em educação hoje, (como atesta o PISA), podemos interpretar os protestos como sinal positivo de uma educação que não imbeciliza, eclodindo nas reivindicações dos estudantes por melhoria de suas escolas.

d) Reino Unido. Temos aí longa história da voz estudantil, desde a escola de Owen, no ano de 1816, em New Lanark, que permitia que as crianças conduzissem sua aprendizagem via questionamento, desde 1816,⁵ até a escola anarquista de Dick em Whitechapel, erigida em 1908, com 13 anos de idade (WHITEHEAD, 1993). Citamos, ainda, a Summer Hill School de Neill (1977) e St. Georges-in-the-East (1945-55) de Bloom (FIELDING, 2012). Alunos da Summer Hill School e estafe têm lutado bravamente pelos direitos das crianças nas escolas, montando oficinas de formação, apresentações e workshops para docentes e crianças na House of Commons, City Hall de Londres, universidades e escolas. Fizeram lobby em Special Session on the Child da Organização das Nações Unidas (ONU) (IHEU, 2002), falaram na Organização das Nações Unidas para Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), com pressão sobre o Select Committee on Education⁶. Promoveram a primeira conferência dos alunos do ensino médio em Dover, envolvendo perto de 10 escolas⁷. Mantêm grande influência global em escolas que buscam inovação mais radical. O programa mais consistente da voz do estudante para alunos do ensino médio no Reino Unido foi tocado pela Profa Rudduck da Faculdade de Educação U. de Cambridge, que durou 20 anos, aprimorando procedimentos de participação estudantil. Coordenou o Teaching e Learning Research Program's Network Project (consultoria sobre ensino e aprendizagem dos alunos), que se fez referência fundamental da voz estudantil, para além do Reino Unido também. O Student Voice é o corpo representativo dos estudantes médios ingleses, garantindo que

⁵ Disponível em: <https://infed.org/mobi/an-address-to-the-inhabitants-of-new-lanark/>

⁶ Disponível em: <https://publications.parliament.uk/pa/cm200001/cmselect/cmduemp/362/362ap10.htm>

⁷ Disponível em: <http://www.dovergrammar.co.uk/archives/1st-thursday/11-2001.html>

expressem suas visões sobre educação, incluindo questionamentos. A National College for School Leadership propicia aprendizagem ao longo da carreira e oportunidades de desenvolvimento, suporte profissional e prático para diretores escolares. O Phoenix Education Trust apoia a educação democrática e ajudou a fundar o Student Voice, que visa a explorar e apoiar educação na qual estudantes tenham protagonismo. O Involvement apoia escolas para desenvolverem estruturas sustentáveis para efetivar a voz estudantil, como conselhos escolares com participação estudantil. Escolas, como a Quintin Kynaston Community Academy são agora reconhecidas como uma das maiores e mais ativas em termos de cumprir a expectativa de Student Voice.

e) Irlanda. A Irish Second-Level Students' Union (ISSU) é o guarda-chuva nacional para os Student Councils do ensino médio.⁸

f) Estados Unidos. Organizações nacionais e meios de comunicação têm abordado a voz estudantil recentemente, incluindo KQED - FM (KORBAY, 2014), *Edutopia* (PALMER, 2013) *Washington Post* e outros. Essas fontes identificam organizações como a Student Voice, o What Kids Can Do, a Sound Out e outros esforços locais. A Pushing Boundaries Consulting (LLC)⁹ dedica-se a assegurar que a voz estudantil lidere reforma em educação via projeto Let Them Speak,¹⁰ que inclui o trabalho de Rebecca Coda, Rick Jetter e embaixador estudante Isaiah Sterling. Sound Out é uma organização internacional que tem promovido a voz estudantil desde sua fundação em 2002.¹¹ Além dos projetos no país e muitas citações acadêmicas, a Sound Out foi reconhecida pela UNICEF como entidade que promove a voz estudantil nas escolas¹². Seu fundador, Adam Fletcher, é autor de *The Guide to Student Voice* (2014) e *Meaningful Student Involvement Handbook* (2017). A Student Voice é organização nacional de base que serve para unir e elevar a voz estudantil. Com uso de seu @StuVoice Twitterpage, milhares se juntam para expressar-se livremente usando a hashtag #StuVoice em chats semanais de Student Voice. Permite publicar postagens de blog no site, proporcionando plataforma para suas aspirações. Hospedou a primeira cimeira de voz estudantil em 13 de abril de 2013 em N. York.

A What Kids Can Do (WKCD) partilha estórias da voz estudantil no processo educacional, dentro do sistema escolar e na comunidade. Seus destaques enfatizam a aprendizagem excepcional, pertença e o envolvimento dos estudantes em muitas capacidades para múltiplos propósitos, sendo o maior deles promover a voz estudantil. A High School Survey of Student Engagement trabalha com alunos do Ensino médio no país para captar as crenças e experiências estudantis, bem como suas fortalezas e

⁸ Disponível em: <https://www.issu.ie/>

⁹ Disponível em: <https://www.pushboundconsulting.com/>

¹⁰ Disponível em: <https://www.letthemspeak.net/>

¹¹ Disponível em: <http://phennd.org/update/new-website-for-student-voice-and-empowerment/>

¹² Disponível em: <https://www.holywell.kent.sch.uk/rights-respecting-school/#:~:text=What%20is%20the%20Rights%20Respecting,%2C%20respected%2C%20protected%20and%20promoted.>

compromissos nas escolas. Seu trabalho é usado nacionalmente para definir política educacional¹³. Uma organização em Minnesota, chamada Education Evolving, integra vozes estudantis com assuntos correntes maiores em política educacional e mantém espaço online para vozes estudantis em política educacional. Encontram-se aí também relatos de experiência em vídeo. O Quaglia Institute for Student Aspirations promove a voz estudantil, ensinando escolas no Maine a como envolver aprendizes de modos variados, enquanto o Up For Learning em Vermont implementa programas para apoiar o aprofundamento da voz estudantil. O Prichard Committee for Academic Excellence em Kentucky tem um Student Voice Team promovendo a ideia entre formuladores de política, estudantes e pais.

Há uma entidade internacional de interesse, a Organizing Bureau of European School Student Unions (OBESSU), para conectar associações estudantis no ensino médio na Europa (NEWMANN, 1992). Não se pode ignorar, porém, que há **educadores contrários**, alguns surpreendentes, como Hooks (1981), Paulo Freire (2018), Giroux (1990), considerados progressistas. Fletcher (2004, 2005), expert reconhecido internacionalmente sobre o assunto, alerta para abordagens afoitas e aclamatórias, mas isto não retira a importância pedagógica de escutar os estudantes.

Não pode ser uma panaceia, nem isentar os docentes, muito menos confrontá-los com os estudantes. O que conta, ao final, é o resultado pedagógico no contexto da formação integral do estudante. Na verdade, não se pode mais, hoje em dia, em face de leis que protegem a infância e a adolescência, privar os estudantes de participar integralmente na vida escolar. A questão não é mais se isto pode ou não acontecer, mas *como* vai acontecer.

A BNCC (2018) incorporou a ideia oficialmente. Agora é preciso trabalhar a proposta adequadamente. São inúmeros os riscos e atropelos, começando por flertes neoliberais ao empreendedorismo e outros protagonismos estudantis atrelados ao mercado, passando por acenos adocicados da autoajuda ou psicologia positiva que trabalham a formação socioemocional de maneira rasa ou falsa, até acomodações fúteis na escola que confundem animação com autoria.

É visível que em alguns países existe até mesmo certa febre em torno do protagonismo estudantil, em parte porque possuem tradições associativas reconhecidas, talvez com destaque para os Estados Unidos. Recordemos que Tocqueville (2005), ao visitar a América no ano de 1830, ficou particularmente embasbacado com a proliferação associativa na sociedade americana, o que considerou uma das maiores fortalezas de sua democracia. Vale isso para a Europa em geral, as pessoas facilmente se associam, o que as leva a exercitar a democracia em nível cotidiano, pois a associação exige organização de um grupo, com eleição de dirigentes por vias democráticas, autossustentação financeira da entidade, reponsabilidade pelos recursos e controle dos gastos, saber votar e controlar

¹³ Disponível em: <https://web.archive.org/web/20100310052857/http://ceep.indiana.edu/hssse/index.htm>

os dirigentes, participação ativa dos membros, rodízio no poder etc. Essa tradição é muito rala entre nós, começando pela mania de pendurar a associação – sempre muito mal engendrada – em algum político que logo pendura em algum recurso público, virando facilmente clientelismo disfarçado. Mas, seria pertinente motivar os estudantes, em especial do EM, a se associarem em nome do protagonismo juvenil. Seria formidável aprendizado cidadão.

IV. ASSUNTANDO

1. APOIO LEGAL OFICIAL

Com a BNCC (2018) temos agora apoio legal oficial para o protagonismo juvenil na escola. Está mais elaborado para o EM, mas vale para as outras etapas, *mutatis mutandis*. Na experiência vista de relance em alguns países, alunos do EM são as referências recorrentes, porque já são adolescentes. Podemos começar com eles. Podemos também aproveitar o gancho do itinerário formativo, do projeto pessoal, da formação socioemocional para motivar que se faça de modo associativo, preservada a contribuição individualizada também, por exemplo, para erigir um itinerário formativo em grupo, cada participante tem uma contribuição individualizada.

2. NOSSAS DIFICULDADES E POTENCIALIDADES

Dentro do esforço atual de propagar escolas que adiram voluntariamente a projetos de aprendizagem, como autoria, temos avançado pouco, também porque o sistema educacional não contribui, a começar pela mudança docente, tendo que, a cada ano, começar de novo. Ocorre isso claramente na escola Waldimir Barros da Silva, localizada em Campo Grande/MS, a mais avançada, mas sempre cerceada pela necessidade de reinventar a rota com novos professores. É importante a adesão de todos os professores, mas é uma expectativa difícil, porque a tradição é totalmente avessa.

No entanto, há algumas indicações a partir dos estudantes que podemos aproveitar, entre elas:

a) alguns alunos da Waldimir Barros da Silva fizeram já grandes feitos acadêmicos, com destaque para a turma que estudou admiravelmente a série matemática de Fibonacci. Foi um experimento muito promissor e que poderia ser alargado para abranger a carga curricular inteira, a partir de uma mobilização deles, orientada por docentes que apostam nisso. Seu protagonismo é ostensivo, no melhor sentido.

b) em algumas escolas, há alunos muito interessados em trabalhar o educar pela pesquisa ou algo parecido.

c) em outra escola, vimos um contraturno muito virtuoso, no qual alguns alunos com alguns professores se encontravam à tarde para trabalhar projetos de pesquisa. Uma das alunas avançou tanto que acabou indo para os Estados Unidos continuar os

estudos. O assim dito contraturno deveria ser o turno autêntico, porque era a ocasião de efetiva aprendizagem, enquanto no turno normal persistia o instrucionismo deslavado, no entanto, era visível a pretensão de aprender como autor, tanto nos estudantes que descobriam o que é aprender como autor, quanto nos docentes que, com trabalho voluntário, apoiavam os alunos;

d) as feiras de ciência e similares indicam que é bem possível mobilizar os alunos, também no Ensino Fundamental (EF) poderíamos aproveitar para avançar em propostas de protagonismo estudantil, tendo com chamariz as feiras.

e) a Educação para Adultos (EJA) poderia também ser uma oportunidade. Como não faz sentido submeter os alunos ao ensino que os expulsou da escola, seria preciso inventar algo bem diferente, o que poderia incluir grupos de pesquisa e autoria, podendo chegar – quando se trata de alunos mais maduros – a autocondução da aprendizagem.

f) propusemos (DEMO, 2020b) recentemente atividades de formação profissional para a retomada depois da pandemia, que têm o tom da aprendizagem protagonizada pelos interessados, o associativismo deles poderia ser fundamento decisivo.

g) podemos também sempre abordar docentes interessados, alguns que já praticam o educar pela pesquisa ou algo parecido, tentando induzir a noção de protagonismo estudantil em sua escola, sob sua orientação.

3. ORGANIZAÇÃO CURRICULAR

Propusemos (DEMO, 2018a), há algum tempo, uma estruturação de aprendizagem autoral para o EM, com o tema da água, que foi adotada na escola Waldimir Barros da Silva. Foi uma tentativa de estruturação de **atividades de aprendizagem**, uma ideia alargada para ser aplicada no EF e Educação Infantil (DEMO, 2020a). Há um ebook disponível sobre *Atividades de Aprendizagem* disponível na SED (DEMO, 2018b). Tais aportes servem para evitar que o currículo seja deixado de lado, bem como serve para que o currículo não seja única razão de ser da escola, a razão de ser é a aprendizagem autoral dos alunos.

4. CUIDADOS

Como se trata de novidade para nós, quase uma aventura, corremos alguns riscos que precisamos saber manejar:

Primeiro, é importante colocar o que entendemos por **protagonismo estudantil**, um lance tipicamente **pedagógico e cidadão**, evitando laivos neoliberais que podem devorar a proposta rapidamente. Por exemplo, não seria o caso de empurrar os estudantes para algum empreendedorismo afoito, ou mais cru (fazer algum produto para

vender, digamos, embora não seja o caso de proibir, desde que os estudantes queiram e argumentem adequadamente). É preferível centrar no desafio formativo em si, que é a razão maior de ser. Isto não impede que projetos possam (ou devam) ser úteis à comunidade, tenham algum sentido também prático, solicitem um estilo de cidadania coletiva no entorno da escola.

Segundo a iniciativa estudantil é crucial, mas não menos a orientação/avaliação docente, devendo-se entender protagonismo juvenil, não como confronto com os docentes, mas outra forma de mediação docente, extremamente mais pedagógica e compromissada com a formação do estudante, incluindo o lado socioemocional.

Terceiro, empreendedorismo – modismo recorrente atual – é definido como autoria discente, não apenas ou necessariamente como fixação em montar alguma empresa (startup), embora isto possa ser acolhido, caso seja proposta formativa ostensiva. Por exemplo, um grupo de alunos pode avançar em programação digital ou analítica digital (machinelearning) a ponto de já se inserirem no mercado como estagiários ou algo parecido, já renunciarem uma proposta empresarial do grupo ou isoladamente, desde que os docentes garantam sua base pedagógica formativa.

Quarto protagonismo não é só animação, a *la* autoajuda barata, mas **autoria**. Sobretudo propostas americanistas abrigam esta propensão, porque a psicologia positiva é muito valorizada em certos ambientes, embora muitos questionem as promessas piegas ou farsantes da autoajuda. É importante saber acolher os estudantes toda manhã na escola, por muitas razões nobres, também pedagógicas e de boa educação, mas é algo instrumental, não fim em si, porquanto, se assim for, vira ritualística vazia, como é, em escolas militarizadas, cantar o hino nacional todo dia. O resultado mais provável é que os estudantes nunca mais vão querer cantar.

Quinto, é fundamental não ceder a modismos ou a fórmulas prontas, sobretudo em relação ao desafio novo de formação socioemocional, ou do itinerário formativo (projeto de vida), para não revidar a tragédia do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) na graduação: depois de passar 4 anos copiando conteúdo, o aluno tem de regurgitar um texto de 50 páginas, como não sabe, compra na internet. O guia maior será uma postura, ao mesmo tempo, ética e científica, em face do direito do estudante de aprender como autor. Estudantes precisam ser bem *diagnosticados* na escola, tendo-se informação relevante deles sempre disponível, histórico escolar, produção própria, vocações e paixões, implicando um acompanhamento solícito, obsequioso e respeitoso (sem invadir a privacidade por exemplo dos docentes). É preciso ser capaz de *prevenir* problemas de toda ordem, também socioemocionais, observando atentamente todo dia a garotada, incluindo o desafio socioemocional como conteúdo curricular imprescindível para a formação integral. Sabendo com algum detalhe a problemática mais recorrente em geral e na escola em particular, é mais viável ter propostas fundamentadas e clarividentes que vamos experimentando, mudando e aperfeiçoando no tempo.

Sexto, valorizar o protagonismo não pode significar nenhum extremismo:

- i) não se pode, a título de fomentar a autoria/autonomia, largar o aluno ou grupos de alunos para fazerem o que quiserem;
- ii) manter a motivação intrínseca é imprescindível, porque é a que, ao final conta, mas os docentes precisam cuidar que a formação seja integral, não torta, enviesada, seletiva;
- iii) trabalho coletivo é sempre preferencial, mas detém riscos (sobretudo de aproveitadores que não colaboram) que os docentes precisam monitorar – uma ideia é, antes de se chegar a um texto coletivo, pedir a contribuição individual elaborada de cada membro;
- iv) docentes, como orientadores/avaliadores, precisam saber equilibrar autonomia e responsabilidade;
- v) estudantes não podem ser explorados para resolverem problemas da escola, dos docentes, do diretor, embora possam sempre ser úteis, desde que em contexto claramente pedagógico;
- vi) é preciso lidar com lideranças estudantis, pois algumas podem ser fortes em excesso, reduzindo os colegas a asseclas.

Sétimo, atividades de aprendizagem precisam ser *orientadas e avaliadas*, tendo em vista resguardar o direito de aprender como autor. Para tanto, a avaliação é feita, não por prova, mas pela produção individual e coletiva de cada aluno, em termos de processo formativo (não necessariamente de produtos fragmentados), guardada em portfólio individual. Cabe lembrar que o estudante precisa fazer-se **autor, cientista, pesquisador**, para que possa desfrutar das habilidades que o século XXI preconiza. Educação científica, programação digital, formação socioemocional são desafios de toda hora.

Oitavo, atividades autorais de aprendizagem com protagonismo juvenil vão impactar a escola radicalmente, sendo o caso ter consciência da ruptura. Por exemplo, aula de 45 minutos não faz qualquer sentido, porque não serve para estudar, ler, elaborar, pesquisar, fundamentar, discutir e questionar etc. Os projetos de pesquisa serão longos, por meses se preciso, implicando, não transmissão de conteúdo, mas reconstrução deles pelos estudantes em contextos devidamente estruturados. Os estudantes comparecem à escola para exercitar atividades de aprendizagem, não para se submeterem a atividades de ensino, que aprisionam a escola num instrucionismo vil. Acrescenta-se a isto que farão de modo participativo, associativo, como projetos coletivos autoconduzidos. Não se avalia por prova, mas avalia-se a autoria discente, organicamente reconstruída com protagonismo.

5. CIDADANIA ESTUDANTIL

A noção de protagonismo estudantil porta o belo desafio da cidadania estudantil, que a escola poderia fomentar como condição formativa. Não é, porém, tarefa fácil, também porque a sociedade brasileira, tipicamente massa de manobra, não se associa minimamente. Basta ver nossos partidos, cujo associativismo é uma piada de mau gosto. É importante que a escola coopere na qualidade associativa dos estudantes, para que se possa superar a **pobreza política** que avassala a sociedade (DEMO, 2007). Está entre os resultados mais tocantes da cidadania estudantil o modo como jovens se ajuntam para realizar alguma boa obra, de modo intermitente ou duradouro, que precisamos aproveitar como manancial formativo pedagógico. Associações se fazem por vezes e quase todas morrem logo ou definham como cadáveres. Assim, é importante que os estudantes se organizem, estudem o que pretendem fazer, estruturem associações minimamente críveis, começando debaixo (com níveis menores de associação), façam funcionar como entidades vivas e vívidas, evitando a burocratização e formalismos ritualísticos vazios, cuidem da autosustentação financeira (evitando pendurar-se em verbas alheias, também públicas). É, de todos os modos, uma experiência edificante saber erigir uma associação, com chefias devidamente eleitas, exercitando a democracia no cotidiano, com controle do poder e das atividades (sobretudo gastos), mantendo ou aprimorando sua qualidade política.

CONCLUSÃO

No Brasil, é comum fabricar políticas e instituições que não funcionam e assim se normalizam. A escola é uma delas. Vimos citações de um texto particularmente ácido (BAPTISTA; ALVES, 2019) sobre a escola portuguesa, insinuando contundentemente que a escola é entidade pretérita. Tomemos o exemplo indicado no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB): o aprendizado de matemática no EM, em 2017, no Brasil, foi de 9.1%; em 1995 a 11.6%. Passaram-se 22 anos, e não saímos do lugar. Muito pior que isso, já nos acostumamos a esta barbaridade e aceitamos como normal.

O protagonismo estudantil pode ser uma chance de reinventar a escola, como a própria BNCC (2018) – um tanto levemente – indica com o palavrão recriação da escola. Tem, porém, tudo para dar em nada, porque é bem mais provável que a escola continue onde está e não está querendo sair daí. Podemos também proliferar associações estudantis, que podem redundar no que são hoje a União Nacional dos Estudantes (UNE) ou a União Brasileira dos Estudantes Secundaristas (UBES), pouco compromissadas com a qualidade política dos membros, embora possam deter outras funções relevantes. O itinerário formativo pode ser um passo relevante para a recriação da escola, mas facilmente vira um TCC formalista, e que acaba proliferando um comércio abjeto acadêmico.

É aí que o papel docente se torna imprescindível, como orientador e avaliador.

DEMO, P.; SILVA, R. A. Student protagonism. *ORG & DEMO* (Marília), v. 21, n. 1, p. 71-92, Jan./Jun., 2020.

Summary: Many educators are very concerned with the school in which a large number of students do not feel well, have no motivation to study, above all they finish high school without learning almost anything, especially in mathematics. This prostration appears in the Common Base National Curriculum, in the chapter on Secondary Education, where we talk, in a very surprising way, of recreating the school and, later, of the formative itinerary and life project, in the context of the student protagonism that, in fact, would imply turning the school inside out. This idea makes the current school tremble at the base, because one soon imagines dismissing the teacher, especially dismissing classes and breaking the 45 minutes of class. We will try in this text to defend the idea of making localized and well-designed experiments of students who conduct their own learning, with very active participation of teachers, in the position of advisors and evaluators, above all, of educational training commitment.

Keywords: Education, Learning, Student Protagonism, Docencia, Pedagogy.

Resumen: Muchos educadores están muy interesados en la escuela en la que la mayoría de los estudiantes no se sienten bien, no tienen motivación para estudiar, sobre todo terminan la escuela secundaria sin aprender casi nada, especialmente en matemáticas. Esta postración aparece en el Currículo Nacional de Base Común, en el capítulo de Educación Secundaria, donde hablamos, de una manera muy sorprendente, de recrear la escuela y, más tarde, del itinerario formativo y el proyecto de vida, en el contexto del protagonismo estudiantil que, de hecho, implicaría dar vuelta la escuela al revés. Esta idea hace que la escuela actual tiemble en la base, porque uno pronto imagina despedir al maestro, especialmente despedir clases y romper los 45 minutos de clase. Intentaremos en este texto defender la idea de realizar experimentos localizados y bien diseñados de estudiantes que realizan su propio aprendizaje, con una participación muy activa de los docentes, en el puesto de asesores y evaluadores, sobre todo, del compromiso de capacitación educativa.

Palabras clave: Educación, Aprendizaje, Protagonismo Estudiantil, Docencia, Pedagogía.

REFERÊNCIAS

ALVES, J. M. Reinventar a escola para redescobrir as pessoas. **Revista Interdisciplinar sobre o Desenvolvimento Humano**. Vila Nova de Gaia, n.1, p. 67-74, out., 2010.

BAPTISTA, C.; ALVES, J. M. O mal-estar discente numa escola do outro século: olhares de alunos. **Revista Portuguesa de Investigação Educacional**. Porto, v. 17, p. 98-123, 2019. Disponível em: <<https://revistas.ucp.pt/index.php/investigacaoeducacional/article/view/3435>>. Acesso em: 20 jun. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Educação é a Base. Brasília, DF: MEC, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_-versaofinal_site.pdf. Acesso em 28 de junho de 2020>Acesso em: 20 jun. 2019.

BRITZMAN, D. Who has the floor? Curriculum teaching and the English student teacher's struggle for voice. **Curriculum Inquiry**. Bryn Mawr College . New York. v. 19, n. 2, p.143-162, dez., 1989. Disponível em: <<https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/03626784.1989.11075321>>. Acesso em: 20 jun. 2019.

FROM CONNECT, A. **New Book**. Connect, 2006.

COOK-SATHER, A. Sound, presence and power: exploring 'student voice' in Educational Research and Reform. **Curriculum Inquiry**. Bryn Mawr College. Princeton, v. 36, n. 4, p. 359-390, 2006. Disponível em: <https://repository.brynmawr.edu/edu_pubs/11/>. Acesso em: 20 jun.2019.

DEMO, P. **Pobreza política: a pobreza mais intensa da pobreza brasileira**. Campinas: Autores Associados, 2007.

DEMO, P. **Atividades de aprendizagem na escola**. Ensaio 393 Ativapr. Google docs. Campo Grande, 2018a. Disponível em: <https://docs.google.com/document/d/e/2PACX-1vT0UnsIjx2PxX27MXeqXue4h_KTspaJApiZfK1znjBQuGNhrceOe6jQIVSge20vSD9HC104yXDsfWtX/pub>. Acesso em: 20 jun. 2019.

DEMO, P. **Atividades de aprendizagem: sair da mania do ensino para comprometer-se com a aprendizagem do estudante**. Campo Grande: Secretaria de Estado de Educação do Mato Grosso do Sul, 2018b.

DEMO, P. **Educação à deriva: à direita e à esquerda: instrucionismo como patrimônio nacional**. Ensaio 512. Google Drive. Campo Grande, 2020a. Disponível em: <<https://drive.google.com/file/d/10nMlgL8N9GKFGwtbnL-bIn7GQf0HdyA4/view>>. Acesso em: 20 jun.2020.

DEMO, P. **O que resta da escola na vida**. Ensaio 515. Google Drive. Brasília/DF, 2020b. Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/1swMQ-4m1DKJ4Nhfa_CbXR44upYKZLPBG/view>. Acesso em: 15 jun. 2020.

DEWEY, J. **Democracy and education**. New York: The Free Press, 1916.

FIELDING, M. "New wave" student voice and the renewal of civic society. **London Review of Education**. London, v.2, n.3, p. 97-217, 2004.

FIELDING, M. **Alex Bloom, pioneer of radical state education**. Miami: Wayback Machine, 2012. Disponível em: <<https://web.archive.org/web/20120331231919/http://www.mantleoftheexpert.com/studying/articles/MF%20-%20Alex%20Bloom%20-%20Pioneer%20of%20Radical%20State%20Education.pdf>>. Acesso em: 15 mai. 2020.

FLETCHER, A. Broadening the bounds of involvement: transforming schools with student voice. **Sound Out**. New York , 2003. Disponível em: <<https://soundout.org/broadening-the-bounds-of-involvement-transforming-schools-with-student-voice/>>. Acesso em: 01 mai. 2020

FLETCHER, A. Meaningful student involvement research guide. **Sound Out**. New York, 2004. Disponível em: <<https://soundout.org/meaningful-student-involvement-research-guide/>> Acesso em: 20 jun. 2019.

FLETCHER, A. Meaningful Student Involvement Guide to Students as Partners in School Change. **Sound Out**. New York, 2005. Disponível em: <<https://soundout.org/meaningful-student-involvement-guide-to-students-as-partners-in-school-change/>>. Acesso em: 20.06.2019.

- FLETCHER, A. **The guide to student voice**. Princeton: Common Action Publishing, 2014.
- FLETCHER, A. **Student voice revolution: The meaningful student involvement handbook**. Princeton: Common Action Publishing, 2017.
- FOUCAULT, M. **Vigiar e punir: história da violência nas prisões**. Petrópolis: Vozes, 1977.
- GUERRA, M. S. **Arqueologia dos sentimentos**. Estratégias para uma educação de afectos. Porto: Asa, 2006
- GIROUX, H. **LOS PROFESORES COMO INTELLECTUALES: HACIA UNA PEDAGOGÍA CRÍTICA DEL APRENDIZAJE**. BARCELONA: PAIDÓS, 1990.
- HARPER, D. **Students as change agents: the generation y model**. Washington: Washington Olympia School District, 2000.
- HOFFMAN, D. **Vemos a realidade como ela é?** Vídeo Internet, 2019. Disponível em: https://www.ted.com/talks/donald_hoffman_do_we_see_reality_as_it_is?language=pt-br. Acesso em: 01 mai. 2020.
- HOOKS, B. **Ain't I a woman: Black women and feminism**. Boston: South End Press, 1981.
- HOUSSAYE, J. **Le triangle pédagogique**. Théorie et pratiques de l'éducation scolaire. Paris: Perter Lang, 2000.
- INTERNATIONAL HUMANIST AND ETHICAL UNION (IHEU). **The world union of humanist organizations**. New York: Wayback Machine, 2002. Disponível em: <https://web.archive.org/web/20060317001852/http://www.iheu.org/node/1129>> Acesso em: 01 mai. de 2020
- KORBEBY, H. **How can students have more say in school decisions?** Princeton: KQED, 2014. Disponível em: <<https://www.kqed.org/mindshift/38102/how-can-students-have-more-say-in-school-decisions>>. Acesso em: 20 abr. 2020.
- KURATKO, D. F. **Entrepreneurship: theory, process, practice**. Washington: Cengage Learning, 2019.
- LAGARDE, J. **From student voice to student agency: creating library spaces for kids by kids**. Library Girl. Washington, mar., 2019. Disponível em: <https://www.librarygirl.net/post/from-student-voice-to-student-agency-creating-library-spaces-for-kids-by-kids>. Acesso em: 15 abr. 2020.
- LODGE, C. From hearing voices to engaging in dialogue: problematizing student participation in school improvement. **Journal of Educational Change**. New York, v.6, n. 2, p. 125-146, jun., 2005. Disponível em: <<https://insights.ovid.com/educational-change/jechg/2005/06/020/hearing-voices-engaging-dialogue/2/00130697>>. Acesso em: 10 abr. 2020.
- MATURANA, H. **Cognição, ciência e vida cotidiana**. Belo Horizonte: Humanitas, 2001
- MOCKLER, N.; GROUNDWATER-SMITH, S. **Engaging with student voice in research, education and community**. Washington: Springer Books Archive, 2015
- MORIN, E. (ed.). **Ensinar a viver: manifesto para mudar a educação**. Porto Alegre: Sulina, 2015.
- NEILL, A. S. **Liberdade sem medo**. São Paulo: IBRASA, 1977.
- NEWMANN, F. (ed.). **Student engagement and achievement in American Secondary Schools**. Washington: Teachers College Press. 1992

NORTON, B. **Intrinsic motivation**: how to motivate yourself from within and achieve your goals with blazing speed. New York: Amazon, 2016.

ORGANIZAÇÃO PARA A COOPERAÇÃO E DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO (OECD). **Results**: what students know and can do Programa Internacional de Avaliação dos Alunos (PISA). Paris: OECD Publishing, 2018, v. I. Disponível em: <https://doi.org/10.1787/5f07c754-en>. Acesso em: 15 abr. 2020.

ORGANIZAÇÃO PARA A COOPERAÇÃO E DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO (OECD). **Results**: what students know and can do Programa Internacional de Avaliação dos Alunos (PISA). Paris: OECD Publishing, 2018, v. II. Disponível em: <https://doi.org/10.1787/b5fd1b8f-en>. Acesso em: 15 abr. 2020

ORGANIZAÇÃO PARA A COOPERAÇÃO E DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO (OECD). Results: **What school life means for students lives** do Programa Internacional de Avaliação dos Alunos (PISA). Paris: OECD Publishing, 2018, v. III. Disponível em: <https://doi.org/10.1787/acd78851-en>. Acesso em: 15 abr. 2020.

PACHECO, J.; PACHECO, M. F. (orgs.). **A Escola da Ponte sob múltiplos olhares**. Porto Alegre: Penso, 2013

PACHECO, J. **Dicionário de valores**. São Paulo: SM, 2012.

PACHECO, J. **Aprender em comunidade**. São Paulo: São Paulo, 2014.

PACHECO, J. **Reconfigurando a escola**: transformar a educação. São Paulo: Cortez, 2017.

PACHECO, J. **Estórias do tempo da velha escola**: retratos de educadores esperançosos e éticos que marcaram o tempo da mudança à idade da educação. São Paulo: Mahatma, 2019a.

PACHECO, J. **Inovar é assumir um compromisso ético com a educação**. Petrópolis: Vozes, 2019b.

PALMER, B. Including Student Voice. **Edutopia**. Chicago, 29 mar. 2013. Disponível em: <https://www.edutopia.org/blog/sammamish-2-including-student-voice-bill-palmer> Acesso em: 15 abr. 2020.

FREIRE, P. **Conscientização**. São Paulo: Cortez, 2018.

PINK, D. H. **Drive**: the surprising truth about what motivates us. New York; Riverhead Books, 2009.

PLEMMONS, A. Power of student voice.. New York: School Library Connection, 2016. Disponível em: <https://schoollibraryconnection.com/assets/mediaserver/SLC/2142/2142541.pdf>. Acesso em: 5 abr. 2020.

PLEMMONS, A. Empowering student voice in the library. **ALSC blog**. New York, nov., 2017. Disponível em: <https://www.alsc.ala.org/blog/2017/11/empowering-student-voice-library> Acesso em: 5 abr. 2020.

ROGERS, A. **Student voice**: bridges to learning. Seattle: University of Washington, Seattle, 2005.

ROLDÃO, M. C. Para o desenvolvimento do conhecimento profissional e organizacional – a centralidade da gestão do currículo. In: MACHADO, J.; ALVES, J. M. (eds.). **Professores, escola e município** – Formar, conhecer e desenvolver. Porto: Editora da Universidade Católica, 2015, p. 9-19.

SMITH, M. A. **Consciência histórica e aprendizagem: teoria e pesquisa na perspectiva da educação histórica**. O ensino de história em questão: cultura histórica, usos do passado. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2015.

THIESSEN, D. Knowing about, acting on behalf of, and working with primary pupils' perspectives: three levels of engagement with research. In: POLLARD, A.; THISSEN, D.; FILER, A. (eds.). **Children and their curriculum**. London: Falmer Press, 1997, p. 184-196.

TOCQUEVILLE, A. A democracia na América. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

WERNECK, H. Se você finge que ensina, eu finjo que aprendo. Petrópolis: Vozes, 1993.

WHITEHEAD, A. **Political voices: Nellie Dick**. Anarchist Voices, New York: Electra, 1993. Disponível em: <<https://www.andrewwhitehead.net/political-voices-nellie-dick.html>>. Acesso em: 01 abr. 2020.

YACVIC, V. **We advocate for young people and represent the youth sector to uphold the rights of all young Victorians**. New York, 2020. Disponível em: <https://www.yacvic.org.au/>. Acesso em: 25 mar. 2020.

YOUNG, M. Para que servem as escolas? **Educação & Sociedade**. Campinas, v. 28, n. 101, p. 1287-1302, dez., 2007.

ZHAO, Y. **Who is afraid of the big bad dragon: why China has the best (and the worst) education system in the world**. San Francisco: Jossey-Bass, 2014.

ZHAO, Y. **Reach for greatness: personalizable education for all children**. Thousand Oaks: Corwin Press, 2018

ZHAO, Y. et al. **An education crisis is a terrible thing to waste: how radical changes can spark student excitement and success**. Princeton. Teachers College Press. 2019.

Submetido em: 02/05/2020

Aceito em: 15/06/2020