

ESTRATÉGIAS FORMATIVAS E PROCESSOS METACOGNITIVOS NO CONTEXTO DA PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA

FORMATIVE STRATEGIES AND METACOGNITIVE PROCESSES IN THE CONTEXT OF ALTERNANCE PEDAGOGY

ESTRATEGIAS FORMATIVAS Y PROCESOS METACOGNITIVOS EN EL CONTEXTO DE LA PEDAGOGÍA DE LA ALTERNANCIA

Luana Bonavigo

<https://orcid.org/0000-0002-3323-1708>

Flávia Eloisa Caimi

<http://orcid.org/0000-0001-5509-6060>

Resumo: Neste estudo, objetiva-se compreender como os espaços e tempos promovidos por uma estrutura organizacional e metodológica alternante potencializam situações que levam os educandos a conhecer, refletir e autorregular seus processos formativos. Tal direcionamento parte de uma problemática estabelecida pelas seguintes questões: (a) que elementos/situações os educandos mobilizam diante de uma estrutura organizacional e metodológica alternante, que lhes demanda o papel de sujeito ativo e protagonista do seu processo formativo? (b) Mediante quais condições as estratégias que a escola dispõe na sua organização metodológica alternante potencializam pensamentos e conhecimentos metacognitivos nos educandos? Para dar conta dessas interrogações, a pesquisa se caracteriza como um estudo de caso de tipo etnográfico, desenvolvido com jovens secundaristas no âmbito do Instituto Educar, sendo adotados como procedimentos de investigação a observação participante, a análise documental e o grupo focal. Esses delineamentos se amparam em bases teórico-conceituais sobre cultura e aprendizagem (POZO, 2002), narrativa, cultura e externalização (BRUNER, 2001) e metacognição (FLAVELL, 1979). Os resultados evidenciam que os espaços e tempos promovidos pela estrutura organizacional alternante mobilizam os educandos à experiência participativa, à construção de projetos de vida que ensejam democracia e autonomia e à ampliação das práticas culturais de suas comunidades. Com relação aos processos que levam os educandos a conhecer, refletir e autorregular a própria formação, evidenciou-se que as possibilidades de avanços cognitivos decorrem da sua participação em coletivos, sendo que é mediante a cooperação entre os pares que as estratégias formativas podem ser potencializadoras de pensamentos e conhecimentos metacognitivos.

Palavras-chave: Pedagogia da Alternância. Educação do Campo. Metacognição. Narrativas.

Abstract: This study intends to comprehend how the spaces and times promoted by an Alternant organiza-

tional and methodological structure enhance situations that lead the learners to know, reflect and autoregulate its own formative processes. This targeting starts from a problematic established by the following questions: (a) which elements/situations the learners mobilize when an Alternant organizational and methodological structure demand them the active subject role as the protagonist of their own formative process? (b) in which conditions the strategies that schools have in its Alternant methodological organization enhance the metacognitive thinking and knowledge in learners? To answer these questions, the research became a ethnographic case study, developed with high school students from "Instituto Educar", in which the adopted investigation procedures were the participant observation, the documental analysis and the focal group. These outlines are sustained by theoretical-conceptual basis about culture and learning (POZO, 2002), narrative, culture an externalization (BRUNER, 2001) and metacognition (FLAVELL, 1979). The results show that spaces and times promoted by the Alternant organizational and methodological structure engage the learners to the participative experience, to build life projects aiming democracy and autonomy to enlarge the cultural practices on their communities. Regarding the processes that lead the learners to know, reflect and autoregulate its own formation, the study has shown that the possibilities of cognitive advances are result of their own collective participation, being that is through the peer cooperation that the formative strategies can enhance metacognitive thoughts and knowledge.

Keywords: Alternance Pedagogy. Countryside Education. Metacognition. Narratives.

Resumen: En este estudio, se pretende comprender cómo los espacios y tiempos promovidos por una estructura organizacional y metodológica alternante potencian situaciones que llevan a los educandos a conocer, reflejar y autorregular sus procesos formativos. Tal orientación parte de una problemática establecida por las siguientes cuestiones: (a) qué elementos/situaciones los educandos movilizan ante una estructura organizacional y metodológica alternante, que les demanda el papel de sujeto activo y protagonista de su proceso formativo? (b) ¿En qué condiciones las estrategias que la escuela dispone en su organización metodológica alternante potencian pensamientos y conocimientos metacognitivos en los educandos? Para dar cuenta de estas interrogantes, la investigación se caracteriza como un estudio de caso de tipo etnográfico, desarrollado con jóvenes secundarios en el ámbito del Instituto Educar, siendo adoptados como procedimientos de investigación la observación participante, el análisis documental y el grupo focal. Estos delineamientos se amparan en bases teórico-conceptuales sobre cultura y aprendizaje (POZO, 2002), narrativa, cultura y externalización (BRUNER, 2001) y metacognición (FLAVELL, 1979). Los resultados evidencian que los espacios y tiempos promovidos por la estructura organizacional alternante movilizan a los educandos a la experiencia participativa, a la construcción de proyectos de vida que dan democracia y autonomía ya la ampliación de las prácticas culturales de sus comunidades. Con respecto a los procesos que llevan a los educandos a conocer, reflexionar y autorregular la propia formación, se evidenció que las posibilidades de avances cognitivos derivan de su participación en colectivos, siendo que es mediante la cooperación entre los pares que las estrategias formativas pueden ser potencializadoras de pensamientos y conocimientos metacognitivos.

Palabras clave: Pedagogía de la Alternancia. Educación del Campo. Metacognición. Narrativas.

INTRODUÇÃO

A Educação do Campo se constitui a partir de lutas sociais de grupos mobilizados para a concretização de políticas públicas que visem à garantia dos direitos da população do campo. Em permanente construção, busca o reconhecimento das necessidades, das capacidades e dos interesses da população que vive, trabalha e sobrevive do e no campo. Uma das práticas educativas que se destaca nos estudos sobre Educação do Campo é a

Alternância, caracterizando-se como uma organização que intercala tempos formativos entre a escola e a comunidade, podendo ser efetivada como uma pedagogia em si ou como uma forma de organização metodológica.

No Brasil, a Pedagogia da Alternância está presente nos Centros Familiares de Formação por Alternância (Ceffa), cuja finalidade é garantir formação integral, orientação e inserção profissional aos povos do campo e, ainda, contribuir para o desenvolvimento do território onde os centros estão localizados. Segundo Gimonet (2007), para cumprir com seus objetivos, a Pedagogia da Alternância articula diversas atividades, dentre as quais, os planos de estudo, que servem de guia para as tarefas; a realização e a difusão de pesquisas; a chamada “colocação em comum”, que se caracteriza por momentos em que os estudantes podem expressar suas percepções diante do grupo. Ainda, utiliza instrumentos como o Caderno de Vida ou de Realidade, efetivado no decorrer das atividades, visando expressar informações, análises e aprendizagens que os estudantes julguem pertinentes em dado momento.

A pesquisa ora em exposição foi ambientada no Instituto Educar, localizado em um assentamento no município de Pontão, situado ao norte do estado do Rio Grande do Sul. Fundado no mês de janeiro de 2005, o Instituto Educar se estabeleceu mediante uma parceria entre o Instituto Federal do Rio Grande do Sul (IFRS/Campus Sertão) e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Pronera), com atuação na formação de jovens e adultos que pertencem a acampamentos, assentamentos, reassentamentos e a movimentos sociais ligados à luta pela terra. No ano de 2016, quando a pesquisa foi desenvolvida, o Instituto Educar contava com cerca de 156 educandos e oferecia dois cursos, sendo um de nível médio, o Técnico em Agropecuária com Ênfase em Agroecologia Integrado ao Ensino Médio, e outro em nível pós-médio, o Curso Superior em Agronomia com Ênfase em Agroecologia.

O Instituto Educar se orienta por uma metodologia pensada pela coletividade, razão pela qual o ambiente educativo não se restringe à sala de aula convencional, estendendo-se a todos os lugares de experiência do educando, envolvendo diversos tempos e espaços. Nesse sentido, a organização ocorre mediante um regime de alternância, em que cada turma percorre um ritmo intercalado de etapas entre o Tempo Escola (TE), período de cerca de 90 dias em que os estudantes, em regime de internato, desenvolvem atividades práticas e teóricas, propiciando momentos de vivência intensa com os colegas; e o Tempo Comunidade (TC), que possibilita aos jovens retornarem às suas comunidades para vivenciar, na prática, o que aprenderam na teoria. No Tempo Escola, cada turma se divide em coletivos menores denominados Núcleo de Base (NB), cujos integrantes se encontram para a realização de tempos educativos, em diversos momentos, visando à organização e à auto-organização dos estudantes. Cada NB eleger uma coordenação que, por sua vez, participa dos coletivos de coordenadores com vistas a socializar as discussões do grupo e a buscar subsídios para a resolução de casos singulares.

Nos tempos educativos são adotadas estratégias específicas, tais como: tempo aula, tempo trabalho, tempo formatura (para turmas finalistas), tempo oficina, tempo leitura, tempo estudo, tempo cultura, tempo notícias, tempo reflexão escrita, tempo educação física, tempo NB, tempo verificação de leitura (VL). Ainda, existem as chamadas “situações de aprendizagem”, nomeadamente: seminário de crítica e autocrítica; trabalho voluntário; contribuição ao Instituto; participação em eventos; viagens de estudo ou visitas educativas; semana dos clássicos; seminários; mostra cultural.

Os processos formativos dos jovens, nesse contexto de Educação do Campo que adota a metodologia alternante, são aqui analisados à luz dos estudos de Bruner (2001), especialmente quando este autor teoriza acerca do desenvolvimento cognitivo que ocorre mediante a produção e incorporação de significados que se efetivam na relação entre mente e cultura. Sob tais postulados, as realidades são consideradas na perspectiva de cada comunidade em que se dá a produção de significados, reconhecendo o papel das narrativas construídas pelos sujeitos como forma de representar o mundo a sua volta.

Ainda de acordo com Bruner (2001), as narrativas estão vinculadas ao discurso do indivíduo e demonstram a capacidade de entender e verbalizar a sua realidade e os seus significados. Estratégias de trabalho que adotam a produção e a externalização de narrativas contribuem para a formação e solidificação da identidade do educando dentro da cultura em que está inserido, potencializando a criação de uma versão de mundo particular em que o jovem vislumbra um lugar para si. Desse modo, diante da fase de vida em que se encontram os sujeitos da presente pesquisa (jovens que frequentam o ensino médio), marcada por profundas transformações e, conforme Dayrell e Carrano (2014, p. 112), por ser um “momento de inserção social” em que se busca possibilidades de ser e estar no mundo, acredita-se que a construção de narrativas pode auxiliar os jovens a encontrar um lugar para si naquela cultura.

Os processos formativos considerados em um cenário de Educação do Campo, com enfoque para a alternância de espaços e tempos formativos, tal como é desenvolvido no Instituto Educar, evidenciam questões culturais e influenciam nas significações que os jovens educandos atribuem aos seus contextos. Além disso, supõe-se que a possibilidade de protagonizar seus processos formativos possa favorecer a tomada de consciência de aspectos do seu desenvolvimento. Nessa direção, Flavell, Miller e Miller (1999) consideram que as experiências possibilitam um conjunto de conhecimentos envolvidos no processo cognitivo, sendo o conhecimento metacognitivo aquele que regula as iniciativas cujo sentido essencial é o conhecimento sobre a própria cognição. Essas iniciativas, conforme os autores, podem estar implicadas em habilidades para a realização de uma tarefa, na competência em compreender algo ou alguém e nas estratégias cognitivas que podem ser utilizadas para atingir determinado objetivo. Simultaneamente a esses processos podem ser desenvolvidas habilidades metacognitivas, que possibilitam o monitoramento e a autorregulação de tais tarefas, proporcionando o seu controle e correção, quando necessário.

Mediante tais postulados teórico-conceituais, debruçamo-nos sobre algumas estratégias adotadas no Tempo Escola do Instituto Educar, particularmente o *Tempo Reflexão Escrita* e o *Seminário de Crítica e Autocrítica*, pois representam iniciativas que buscam potencializar os processos formativos. No Tempo Reflexão Escrita os educandos voltam-se ao pensar sobre os momentos vivenciados e a descrevê-los diariamente, em forma de narrativa, em um Caderno de Reflexão. No Seminário de Crítica e Autocrítica os educandos verbalizam, em grupos de colegas organizados nos respectivos Núcleos de Base, situações que representam dificuldades diante das atividades no TE e que devem ser repensadas coletivamente. Essa explanação pressupõe a avaliação e a construção/exposição de um discurso voltado a cada membro e a si próprio. Ambas as estratégias demonstram condições possibilitantes para a reflexão sobre o próprio conhecimento e para a autorregulação frente às tarefas do TE.

Assim, com o objetivo de compreender como os espaços e tempos promovidos por uma estrutura organizacional e metodológica alternante, pensados no contexto da Educação do Campo, potencializam situações que levam os educandos a conhecer, refletir e autorregular seu processo formativo, especificamos duas questões centrais para o estudo: (a) Que elementos/situações os educandos mobilizam diante de uma estrutura organizacional e metodológica alternante que lhes demanda o papel de sujeito ativo e protagonista do seu processo formativo? (b) Mediante quais condições as estratégias que a escola dispõe na sua organização metodológica alternante, tais como o Tempo Reflexão Escrita e o Seminário de Crítica e Autocrítica, potencializam conhecimentos/pensamentos metacognitivos nos educandos, em seu processo formativo?

Buscando entender uma situação particular do Instituto Educar, tendo em vista o seu contexto e a sua complexidade, no ano de 2016 foi desenvolvido um estudo de caso de tipo etnográfico, utilizando-se de três procedimentos investigativos durante dois Tempos Escola (TE1 e TE2, cada um com duração de cerca de 90 dias). O primeiro procedimento é a observação participante do Seminário de Crítica e Autocrítica no TE1 de três Núcleos de Base, denominados por nós de NB1, composto por cinco educandos com idades entre 15 e 18 anos; NB2, composto por seis educandos com idades entre 15 e 20 anos; e, ainda, o NB3, composto por seis educandos com idades entre 15 e 18 anos. O segundo procedimento é a análise documental das narrativas externalizadas nos Cadernos de Reflexão dos estudantes, no TE1 e TE2. O terceiro procedimento consiste na realização de grupos focais, em que os jovens foram divididos aleatoriamente em dois grupos, no TE2, tendo-se o propósito de compreender algumas ideias partilhadas pelos educandos e identificar sentimentos, atitudes, reações, contradições e esclarecimentos sobre suas vivências nesse contexto.

As discussões observadas no Seminário de Crítica e Autocrítica e nos grupos focais, e as narrativas do Caderno de Reflexão foram analisadas tendo como ponto de partida a problemática deste estudo, a leitura dos dados produzidos em campo e o aporte teórico-conceitual selecionado. Esse conjunto nos direcionou para a estruturação de categorias

temáticas, visando ao levantamento de elementos relacionados às perguntas centrais da investigação. Apresentamos, na sequência, a descrição e a análise das temáticas que problematizam sobre cada questão da pesquisa.

MOBILIZAÇÃO DOS EDUCANDOS COMO SUJEITOS ATIVOS E PROTAGONISTAS DO SEU PROCESSO FORMATIVO

A primeira questão norteadora da pesquisa nos levou a indagar *que elementos/situações os educandos mobilizam diante de uma estrutura organizacional e metodológica alternante, que lhes demanda o papel de sujeito ativo e protagonista do seu processo formativo?* Buscando descrever e analisar os diferentes elementos/situações que são mobilizados pelos educandos na sua experiência formativa no Instituto Educar, discutiremos a seguir, acerca das temáticas da dimensão política, dimensão juvenil e dimensão alternante da formação.

A formação política destaca-se como um dos elementos centrais do campo investigativo, com vistas a implementar tempos educativos e situações de aprendizagem que promovam análises da conjuntura política. Debater sobre mudanças políticas, questionar as notícias reproduzidas pelas mídias de massa, criticar, analisar, explorar e estudar a história nacional e mundial, faz parte da rotina dos educandos que, ao se identificarem com a classe trabalhadora, buscam dialogar com pessoas cujas posições e opiniões são divergentes. Quando questionados sobre o que fazem com a formação política vivenciada no Instituto Educar, relatam que tentam mostrar para a sociedade a sua posição, conforme externaliza Graziela¹:

A gente vai tentando, mudando né, tenta mudar, tenta falar, tenta conversar com os amigos e com a família, porque não é um problema deles, é um problema de tudo, quem tá fora daqui tem a mesma visão deles, então a gente é uma minoria, somos nós que temos um pensamento diferente, mas a maioria que tá lá fora tem o senso comum né, que é tudo aquilo. Mas a gente tem que tentar mudar aos poucos [...] a gente tenta né, conseguir depende [...] mas geralmente a gente bota uma pulga atrás da orelha (GF2 – Graziela, 17 anos).

Na fala da Graziela podemos identificar seu entendimento sobre a formação política que recebem, evidenciando a compreensão de que, por vivenciarem esse contexto formativo singular no Instituto Educar, constroem um pensamento diferente da maioria da

1 Todos os sujeitos da pesquisa (estudantes secundaristas do Instituto Educar) assinaram um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para a participação na pesquisa. Os dirigentes do Instituto Educar concederam autorização expressa para a realização do estudo. A identidade dos sujeitos foi preservada mediante o uso de nomes fictícios. Para a apresentação dos dados foram adotados códigos, assim representados: GF-1-Grupo Focal 1, GF2-Grupo Focal 2; CR1-Caderno de Reflexão Tempo Escola 1; CR2- Caderno de Reflexão Tempo Escola 2; SCA-Seminário de Crítica e Autocrítica. As observações foram produzidas por meio de áudio e videograções e diário de campo

sociedade. Há, efetivamente, uma preocupação do Instituto Educar direcionada para que os educandos levem às suas comunidades um pouco da formação política que recebem e, mesmo que não consigam transformar as pessoas, espera-se que deixem a sua marca, um questionamento, uma dúvida, uma provocação, que possa estimular outros a refletirem sobre suas posições e convicções. Lembremos que, segundo Gimonet (2007), um dos princípios da Pedagogia da Alternância é a articulação dos saberes entre a vida e a escola e, no caso do Instituto Educar, em que há uma clara priorização na formação política, busca-se que esses saberes percorram todos os espaços e tempos formativos do educando – o meio escolar, o meio familiar e o meio social.

Considerando que o Instituto Educar defende uma educação pensada na coletividade, em que o ambiente educativo não se restringe à sala de aula, ocorrendo em todos os processos, tempos e espaços em que haja experiências coletivas, evidenciamos que os educandos são incentivados a participar ativamente das decisões políticas, seja em ações organizadas pelos movimentos sociais ou em ações específicas do próprio Instituto Educar. Em ambos os casos podem ser realizados encontros nacionais da juventude, palestras para análise de conjuntura, acampamentos, caminhadas, protestos, dentre outras atividades². Na medida em que os tempos educativos e as situações de aprendizagem são estruturados conforme o momento político nacional, a formação política torna-se o centro das discussões em todos os momentos vivenciados pelos educandos.

As experiências políticas vivenciadas pelos educandos e incentivadas pelo Instituto Educar refletem uma formação voltada à participação. Segundo Dayrell e Carrano (2014), a participação é fundamental no processo de formação dos jovens, sendo uma forma de aderir a organizações ou de atuar em processos decisórios. Para os autores, “os espaços e tempos da participação podem promover a educação para a vida pública, o aprendizado da cidadania e dos valores democráticos” (DAYRELL e CARRANO, 2014, p. 121). Ainda de acordo com os autores, a experiência participativa envolve formação teórica para a vida cidadã e experimentações cotidianas de participação democrática.

O estudo mostrou que há um esforço de conscientização dos educandos sobre as experiências vivenciadas a partir da inserção no Instituto Educar, que favorece conhecimentos políticos, sociais e históricos, situação que nem sempre ocorre na mesma intensidade em outras escolas. Os sujeitos participantes dos dois grupos focais enfatizam a diferença da sua escola com as escolas convencionais. Ao serem questionados sobre o que eles consideram como diferente, algumas respostas são:

² Cumpre assinalar que no período de desenvolvimento do trabalho de campo junto ao Instituto Educar, no ano de 2016, a conjuntura política nacional encontrava-se bastante conturbada. A presidenta Dilma Rousseff, reeleita em 2014, estava sofrendo um processo de impeachment no Congresso Nacional, cujo desfecho ocorreu em 31 de agosto de 2016, com o afastamento definitivo da presidenta e a consequente posse do vice-presidente, Michel Temer. Tendo em vista o engajamento do Instituto Educar com os movimentos sociais ligados à terra, os estudantes participaram ativamente das lutas contra o impeachment, integrando diversas caravanas que se dirigiam à Brasília nesse período.

Que essa escola aqui ela fala um pouco mais do Movimento e nas escolas tipo convencional assim elas não falam sobre Movimento, é só sobre aula mesmo, elas não falam sobre política ou alguma coisa do tipo [...]. É diferente porque tipo passa o contexto do momento da vida assim, que aqui eles falam mais como está a situação. Tipo na escola convencional não, eles não falam muito disso, eles não querem nem tocar muito no assunto (GF2 – Hugo, 16 anos).

Novos conhecimentos, porque a maioria quando entrou aqui tinha uma outra visão sobre a sociedade, sobre a vivência toda, também não participava muito da política e agora já tem uma visão diferente, já tem vontade de participar [...] tipo, aqui foi algo transformador para muitas pessoas que viviam naquele meio, naquela sociedade convencional, que só pensam em si, que só pensam em lucrar e essas coisas, sem pensar no próximo (GF1 – Joice, 16 anos).

Com relação às diferenças entre a escola convencional e o Instituto Educar, verificamos que os jovens assinalam a formação política e as experiências participativas ali possibilitadas. Em referência à experiência participativa destacamos que há, no Instituto Educar, um incentivo presente em todos os tempos educativos, desde a formação teórica de conteúdos históricos, de valores e de regras institucionais que ocorrem durante os tempos educativos de aula, leitura, oficina, cultura e notícia, até situações de experimentação cotidiana.

Considerando que a participação é fundamental para a construção de ideais democráticos e, tendo em vista que nessa estrutura organizacional e metodológica alternante os educandos assumem o papel de sujeitos ativos do seu processo formativo, participar é uma condição imprescindível para o protagonismo de cada um.

No contexto investigativo, a experiência participativa é incentivada principalmente em duas direções: primeiro, no sentido do que Dayrell e Carrano (2014) denominam *engajamento participativo*, em que os educandos são instados a assumir a liderança de coletivos, sendo responsáveis pela organização e pelo funcionamento efetivo dos tempos educativos e das situações de aprendizagem. De acordo com os autores, o processo estimula e provoca os sujeitos a desenvolverem a escrita, a argumentação, a crítica. Segundo, em um sentido denominado pelos autores de *presença ativa*, quando os jovens são encorajados a participar de decisões sociais e políticas que envolvam seus movimentos sociais, suas comunidades e a população que se identifica com a mesma posição política. Dayrell e Carrano (2014) referem que essa participação política e cidadã provoca o desenvolvimento de valores de cidadania, autonomia e democracia.

Reconhecemos que os jovens que participam dos tempos e espaços alternantes pautados em contextos de Educação do Campo, tal como ocorrem no Instituto Educar, são mobilizados a compartilhar modos comuns de ver o mundo. Pozo (2002) refere que todo processo de construção pessoal demanda a assimilação da cultura possível mediante reflexões, elaborações e construções próprias do mundo, são representações sociais criadas como forma de interpretar e pensar aquela realidade.

Identificamos que o processo formativo pautado no Instituto Educar prioriza aprendizagens que visem ao contexto social. Com base na análise, os comportamentos efetivados no contexto em foco, segundo Pozo (2002), são conhecimentos consequentes de uma aprendizagem social, pois, o resultado da convivência e da interação social afeta os processos formativos. No entanto, a aprendizagem social é possível na medida em que os elementos dessa conjuntura são pensados a partir da participação dos educandos como sujeitos ativos, que refletem e falam sobre seus sentimentos.

Além do mais, no Instituto Educar cultiva-se crenças, valores, sentimentos e busca-se transmitir aos educandos uma determinada forma de ver o mundo. Compreendemos, em conformidade com os estudos de Bruner (2001), que as instituições educacionais que priorizam ensinar versões culturais com as quais compactuam, assumem o risco de distanciar aqueles que não simpatizam com seus interesses, em contrapartida, responsabilizam-se com uma educação autêntica e eficaz. De fato, conviver nesses espaços e tempos mobiliza os jovens para interpretações e significações segundo a perspectiva cultural assumida pelo Instituto Educar. São esses movimentos em direção a determinados saberes que os diferenciam de uma parcela da juventude, causando estranhamento e distanciamento. Analisaremos, na sequência, a temática que se volta às particularidades que dizem respeito às vivências juvenis.

Reconhecemos que os jovens que buscam o Instituto Educar já se caracterizam como uma minoria que se preocupa com o desenvolvimento social e participa de movimentos sociais, cujas famílias vivem no campo, em assentamentos ou acampamentos da reforma agrária. Nos processos formativos do Instituto Educar, vivenciam uma formação política com experiências participativas que contribuem para a construção de representações sociais, além disso, a influência política instiga e direciona-os para que lutem por seus direitos e busquem mudanças na sociedade. Esses fatores os diferenciam, em alguma medida, perante a maioria da juventude que não tem as mesmas experiências.

Referente à dimensão juvenil da formação, destacamos que os sujeitos que experienciam uma organização metodológica alternante, vivenciam diferentes condições sociais, culturais e políticas, e externalizam seus sentimentos com relação aos jovens que não vivem os mesmos espaços:

Tipo aqui a gente, às vezes, se pega falando em política, normalmente a gente tá falando é política, tipo coisa de política. Aí tu vai, eu vou falar com meus amigos de fora, é uma coisa de política, eles não falam porque acham que política é partidária e não é partidária e daí não tem o que falar, tu vai falar sobre o que? Tipo eu fui na casa de uma amiga, ela ficou falando de coisa tão... que eu me deu nojo e daí eu fui falar de política e ela já “-Ah não vamos falar disso aí porque política nada a ver”. Então é uma coisa que a gente até vai se distanciando porque é uma questão de, sei lá (GF2 – Graziela, 17 anos).

É muito mais aceito nossa voz aqui do que na sociedade, em qualquer outro lugar, aqui é mais aceito (GF1 – Lucas, 17 anos).

Cláudio: eu acho que aqui é um processo construtivo né meu, estamos construindo muito né.

Pesquisadora: o que seria um processo construtivo?

Cláudio: sei lá, nós estamos construindo um negócio massa pra nossa vida, também pra vida dos outros. Não é aquele processo que o cara constrói só pra construir que é uma faculdade dessas normal assim, que o cara [...] faz um técnico lá por fazer entendeu, nem tá querendo suprir a necessidade do produtor e coisa e tal, vai lá e manda plantar veneno, aqui o cara tá construindo um negócio mais social também (GF1 – Cláudio, 20 anos).

Aos poucos, descobrem que sua inserção social é mais confortável nos espaços em que se encontram pessoas que têm a mesma experiência. Sentem-se diferentes e críticos diante da maioria dos jovens:

O que mais me deixa indignado é as pessoas julgarem você por ser diferente, desculpa se teu jeito certinho não me representa, se meu jeito louco me faz ser mais feliz do que sua vida cheia de horário. Sou mil vezes um amigo maconheiro do que um que é certinho, mas que não pensa na sociedade e só quer saber do seu lado. Se tivéssemos mais pessoas sem padrão pra sociedade teríamos um mundo diferente. Fala mal, mas nunca quis estudar realmente qual a realidade de um maconheiro, como a sociedade diz (CR2 – Lucas, 17 anos).

Todavia, a mesma juventude que se considera distante de pares que se encontram em outras condições culturais, apresenta aproximações significativas e que condizem com a etapa de vida juvenil. Explosões de sentimentos, mudanças de humor repentinas, paixões extremas, choros intensos e amizades verdadeiras, são relatados de forma constante nos Cadernos de Reflexão Escrita:

Tô de boa, ah, nem tanto [...] eu tô quase explodindo, tipo, não sei o que é. Acho que eu tenho que cortar meu cabelo, ou ir pra casa. É bom refletir, mas hoje não (CR1 – Graziela, 17 anos).

Bom o dia já estava começando e ainda estava acordada, pois uma angústia estava junto a mim, não consigo explicar, mas passei essa angústia o dia todo, falando sério, não prestei atenção na aula, minha cabeça estava longe (CR1 – Ana, 16 anos).

Estou triste porque meu melhor amigo não fala mais comigo, mas eu não sei porque, eu tento falar com ele, mas ele não responde e até vira a cara pro lado e sai (CR1 – Paula, 15 anos).

Problemas em família, desentendimentos, acontecem, brigas, desde acidentes. Confesso que hoje chorei e quis chorar, quis afogar a minha dor, engolir minhas

mágoas. Aquela vontade de desistir, de me machucar. De fazer loucuras das quais me arrependeria por uma vida toda. Nada é fácil, tudo exige de nós. Desde os sentimentos mais profundos, mesmo levando daquele jeito “tanto faz” pra tudo. Essa dor precisa ser sentida, já entendi. Não tem como esquecer, deixar pra lá, tá tudo aqui pra sempre. Às vezes vai se sentir em chamas. E vai querer chorar, até que o fogo se apague. Depois de chamas e lágrimas, vai sentir-se vazio. E então estará pronto para nascer novamente. Acredito que o meu maior defeito é sentir muito e pra quem inimigo pra quem tem sentimentos (CR2 – Joice, 16 anos).

Os excertos demonstram as manifestações de sentimentos e emoções dos educandos que externalizam no Caderno de Reflexão Escrita o sofrimento característico do conflito que estão vivenciando, seja com amigos ou com namorado (a). Com relação aos sentimentos e às emoções, destacamos que essa fase é marcada por mudanças biológicas, psicológicas e sociais, vivenciadas em um momento do desenvolvimento que exige a descoberta de novas possibilidades, pessoais, sociais e até profissionais. Desse modo, os sujeitos em sua juventude buscam descortinar as perspectivas da vida, fato esse que aproxima os educandos do Instituto Educar dos demais jovens que passam por outras experiências formativas.

Todavia, Dayrell e Carrano (2014) destacam que na juventude as possibilidades dependem do contexto histórico, social e cultural em que são experienciadas. O contexto do Instituto Educar, principalmente por sua formação política e por sua organização metodológica alternante, diferencia-se da maioria dos processos educativos em escolas de ensino médio e técnico. Logo, os educandos consideram-se diferentes dos outros jovens e externalizam que, principalmente durante o Tempo Comunidade, afloram os sentimentos de distanciamento e solidão.

No Instituto Educar, enfatiza-se a alternância de tempos e espaços com o objetivo de elevar os educandos ao protagonismo de sua formação, promovendo articulações entre teoria e prática de modo a não os distanciar de sua comunidade e de suas origens. Buscamos analisar, então, a relação teoria e prática, entre escola e comunidade, estabelecida pelos educandos nessa organização metodológica alternante.

Sobre a dimensão alternante, um dos questionamentos levantados nos grupos focais versa sobre a relação entre o TE e o TC, para compreender o modo como os educandos vislumbram as possibilidades de desenvolver no TC as práticas que estudam na escola. Desse momento, destacamos o seguinte trecho:

Pesquisadora: como é o processo formativo, o aprendizado de vocês, lá no Tempo Comunidade?

Márcio: lá eu acho que, lá o que eles querem [Instituto Educar] é que a gente continue a se inserir mais no Movimento, tipo participar de reunião, participar dos negócios da comunidade, dos encontros, das organizações.

Pesquisadora: e vocês efetivam essas participações?

Márcio: mais ou menos.

[...]

Graziela: eu acho que a gente deixa muito de lado quando vai pra casa, tudo.

Ana: a gente quer aproveitar né, porque aqui passa três meses nessa rotina, em casa tu não tá nem aí pra rotina.

Hugo: aí chega nos dias de vir pra cá se desespera fazendo trabalho.

Graziela: mesmo sabendo que é importante se organizar, mas chega em casa dá pra dormir mais tarde, fazer trabalho na última semana ou no último dia (GF2, 13/12/16).

Para os educandos, o TC muitas vezes é um momento de liberdade para que possam fazer o que querem, quando e como quiserem. No que diz respeito às compreensões referentes à organização metodológica alternante, nota-se a sua consciência sobre o funcionamento e os objetivos.

Acerca das relações entre TC e TE os educandos relatam, como uma das principais dificuldades, o distanciamento com sua comunidade e com as pessoas que nela vivem. Os excertos a seguir representam os sentimentos dos jovens quando estão no TC:

O cara fica meio isolado, desde questão de amizade tipo assim, o cara não vai trocar as mesmas ideias porque talvez o cara vai ver que não é o mesmo jeito que o cara quer viver a vida que os outros tão vivendo. O cara acaba meio que se isolando tipo e aí eu fico por casa só, fico por casa fazendo meus tramos em casa, saio uma vez que outra assim pra ter uns negócio, mas, se não, o cara acaba vivendo bem dizer a vida do cara junto com o pessoal aqui mais do que enquanto tá em casa. Bem na verdade que aqui o cara troca ideia toda hora, chega em casa não troca aquelas ideia que troca aqui, em casa o cara acaba ficando meio isolado, coisa e tal, eu acho pelo menos (GF1 – Cláudio, 20 anos).

Que nem eu que tô aqui, daí quando volta pra comunidade daí eu vou conversar até com a minha mãe, por exemplo assim, conversar com ela, dá até pra ver que eles não entendem tipo a realidade do que tá acontecendo na verdade, tipo eles não entendem o que tá acontecendo no Brasil afora, tipo a realidade sabe (GF2 – Márcio, 16 anos).

Até às vezes trocar ideia até com os pais da gente já é difícil já, eles têm uma ideia e o cara bate de frente com as ideias deles e eles dizem que não tem como, que não é o certo (GF1 – Lucas, 17 anos).

Uma das primeiras discrepâncias sentidas pelos educandos na dualidade escola e comunidade diz respeito às representações sociais construídas. Uma das questões problematizadoras levantadas no grupo focal indaga como eles se situam nessa alternância entre a vida na escola e a vida na comunidade.

É uma coisa bem diferente, bem complicado, porque a gente aqui parece que a gente percebe que a gente não aprende as coisas, daí chega lá e tu vê outra coisa, realidade e tu percebe que tu aprendeu muita coisa enquanto estava aqui. E é bem complicado de conversar com as pessoas mesmo, tipo a gente se sente diferente, a gente vê que não é a mesma coisa, o pensamento tá mudado mesmo (GF1 – Laís, 17 anos).

Quando eu fui agora no Tempo Comunidade na minha antiga escola né, eu entrei lá, vi tudo aquele normal, padrão aquilo, te dá uma vontade de não ficar ali porque é diferente do que a gente tem aqui [...] é uma coisa meio que, não é opriiiiiimeee, mas é que oprime, porque tal professor ali passa uma coisa ali que tu nem vai entender, tu nem entende, mas é pra cumprir horário, tipo é pra bater ponto ali e tal. Chega na hora aquilo que aprendeu, aprendeu e se não aprendeu não aprende mais. E tipo eles não tão nem aí porque tu vai se formar, tu vai entrar numa universidade, tu vai aprender, sei lá. Aqui, pelo menos alguns, tem mais o cuidado de formar e que a gente aprenda né (GF2 – Graziela, 17 anos).

Nota-se que os educandos sinalizam seus sentimentos de distanciamento das amizades que vivem em suas comunidades, mas buscam dar ênfase ao processo formativo que vivenciam no Instituto Educar, destacando-o como favorecedor de aprendizagens que não acontecem em outras escolas. O excerto que segue representa parte do GF2 que demonstra os sentimentos dos educandos quando termina o TC e retornam para o TE:

Pesquisadora: e quando vocês voltam para o Tempo Escola, como se sentem?

Ana: fora do normal.

Pesquisadora: o que que seria fora do normal?

Ana: ah porque a gente, em casa não tem todo o processo que a gente tem aqui né, tipo em casa tu fica lá, a única coisa que tu vê é na TV ou no facebook, sendo que no facebook, às vezes, a gente consegue ter uma notícia real de algumas coisas. E a gente chega aqui e tem que começar tudo de novo aquela formação, acho que fica meio embaraçoso.

Pesquisadora: o que que é o processo que tu dizes? O que que vocês acham que é o processo que vivem aqui?

Graziela: é tudo, desde o horário, da rotina, da militância de tudo, porque a gente tem uma rotina aqui, chega em casa é totalmente diferente, a militância às vezes tu não consegue tipo ir pras lutas, então é uma coisa que se perde. Como a Ana falou, a gente tem que voltar aqui e é tudo de novo e quando a gente tá de novo aprendendo já tem que voltar pra lá (GF2, 13/12/16).

Os educandos reconhecem um distanciamento entre escola e comunidade, teoria e prática. Demonstram dificuldade de operar suas aprendizagens na comunidade, pois dizem que ali não há aceitação e entendimento. Identificam duas vivências distintas que não dialogam, entre TE e TC, mas também manifestam que não se esforçam para manter esse diálogo.

No momento em que os jovens iniciaram sua experiência no Instituto Educar, vivenciaram o que Rogoff (2005, p. 23) nomeia de “choque cultural”, pois a escola funciona de uma maneira diferente da forma com que estavam acostumados em suas comunidades. Estar imerso em um sistema cultural diverso do seu gera conflito e desconforto, mas com o tempo passa-se a fazer comparações e a questionar os hábitos de sua própria comunidade. Rogoff (2005) destaca que os sujeitos podem participar de várias comunidades, mas, muitas vezes, os limites entre as culturas se confundem, pois, uma mesma situação pode ter diferentes significados em cada espaço.

Ao tratar sobre os conceitos de comunidade e cultura apoiamos-nos nos estudos de Rogoff (2005, p. 74), que define comunidade como “grupo de pessoas que têm alguma organização, valores, visões, história e práticas comuns e continuadas” e cultura como “os hábitos comuns que os participantes da comunidade compartilham (mesmo se os contestam)” (ROGOFF, 2005, p. 75). Nesse sentido, ao tornarem-se membros do Instituto Educar, os jovens transformam-se por meio da participação e da contribuição nas atividades culturais que se desenvolvem nesse contexto. Ao retornarem para suas comunidades de origem sentem que aquele local não é mais seu, como se deixassem de ser membros por passarem a se identificar mais com outra comunidade cultural.

Com relação à realidade que enfrentam, de conviverem no campo em ambos os tempos e de buscarem o melhor desenvolvimento, de forma sustentável e justa, os jovens reconhecem que esse é o ambiente no qual querem viver e se estabelecer futuramente. Entendem que permanecer no campo tem um preço, que é abrir mão de tudo o que é urbano, não ceder às influências do capitalismo e estar, muitas vezes, distante das práticas culturais comuns à maioria dos jovens.

A estrutura organizacional e metodológica alternante, tal como é desenvolvida no Instituto Educar, não favorece que o TC seja uma continuidade do TE. As narrativas dos jovens demonstram que a alternância entre TE e TC é vivenciada como dois momentos distintos, pois há latentes diferenças culturais entre a escola e a comunidade em que vivem. Estar no Instituto Educar mobiliza nos educandos experiências participativas e uma formação política que transforma as suas concepções. Ao retornarem para o TC não há uma continuidade das experiências e os jovens sentem um distanciamento dos seus pares que lá vivem. Ainda, os educandos demonstram que essa vivência alternante faz com que

se sintam isolados no TC, pois alguns perdem parte da identificação com as pessoas que vivem naquele contexto.

ESTRATÉGIAS FORMATIVAS E PROCESSOS METACOGNITIVOS

Pretendemos, nesta seção, abordar a segunda questão norteadora da pesquisa, que indaga: *mediante quais condições as estratégias que a escola dispõe na sua organização metodológica alternante potencializam pensamentos e conhecimentos metacognitivos nos educandos?* Entendemos que as estratégias utilizadas em um contexto de organização metodológica alternante, tal como é desenvolvida no Instituto Educar, possibilitam momentos de construção de narrativas e externalização das mesmas. Tais elementos oferecem potenciais contribuições para mobilizar nos educandos uma tomada de consciência sobre seu processo formativo.

No tratamento analítico, compartilhamos dos estudos de Ribeiro (2003) ao referir que a cognição abrange a capacidade de conhecer, estabelecer e estruturar representações, ao passo que a metacognição está além e revela a tomada de consciência diante do processo de conhecer. Considerando a organização metodológica alternante, tal como é desenvolvida no Instituto Educar, que confere ao educando o protagonismo nos processos de ensino e aprendizagem, entendemos a metacognição sob o olhar do sujeito que pensa sobre seu desenvolvimento, que reflete sobre suas vivências, que monitora e regula as atitudes e habilidades sociais realizadas pelos coletivos frente a determinadas tarefas. Diante desse enfoque investigativo, percebemos a metacognição como uma capacidade que pode ser desenvolvida e que enseja a reflexão sobre o seu percurso formativo, direcionando-a ao processo de tomada de consciência sobre a cognição.

Na sequência, analisaremos temáticas referentes à dimensão coletiva da formação e à dimensão cooperativa da formação. A convivência em coletivos, inicialmente, exige dos jovens que sigam as disposições estabelecidas pelo contexto, mas com o passar do tempo desenvolvem-se algumas habilidades e atitudes sociais que são seguidas por todo o grupo. Com base na análise da dimensão coletiva percebemos que, mediante as estratégias utilizadas no Instituto Educar, notadamente o Caderno de Reflexão Escrita e o Seminário de Crítica e Autocrítica, os jovens buscam monitorar, regular e avaliar os comportamentos dos colegas e sua efetividade diante das habilidades, atitudes e das representações sociais.

Tratando-se inicialmente da participação nos grupos, destaca-se como fundamental neste contexto investigativo que os membros participem e colaborem em seus coletivos. Os educandos mostram elevada preocupação com o desenvolvimento da turma ou dos Núcleos de Base, conforme o excerto que segue:

Bom, queria desabafar sobre meu NB, que pelo que aconteceu estamos em 4 e acaba quase ninguém pensando e ninguém presta atenção... e o Lucas sendo coordenador do NB a turma fica dormindo e até mesmo mexendo no celular, acho que

temos que nos dar o respeito, não sei quando vai melhorar isso. Espero que logo, pois fica ruim (CR1 – Ana, 16 anos).

Nessa perspectiva, os próprios sujeitos exercem monitoramento sobre as aulas e sobre os educadores, considerando que, em sua avaliação, também os professores devem estar implicados com os princípios pautados neste contexto:

Bom um pouco sobre a aula [...] foi complicada porque não é isso que nós buscamos. Eu basicamente aprendi pouco, mas não porque não prestei atenção, mas sim por não ter fundamento. A mulher nos largou às 16 horas, tivemos de aula uma hora e meia, mais ou menos (CR1 – Graziela, 17 anos).

Bom, hoje tivemos aula de [...], mas eu não entendi nada da aula, ele não tava explicando direito, não dava fórmula e queria que nós soubéssemos fazer. Fora o fato de ser machista, conservador [...] (CR1 – Tainá, 15 anos).

O monitoramento que os educandos exercem sobre os colegas, os professores e as tarefas a serem realizadas leva-os ao reconhecimento das dificuldades que enfrentam em seus coletivos e que, por conseguinte, prejudicam o seu desenvolvimento. Para reconhecer os elementos prejudiciais ao seu percurso formativo os jovens tomam atitudes que os levam a conhecer, refletir e autorregular seu processo cognitivo. Segundo Flavell (1979), monitorar e regular os fatores que agem e interagem durante o processo formativo auxilia o sujeito a tomar consciência sobre as variáveis pessoa, tarefa e estratégia.

A cognição sobre a variável pessoa, que representa o conhecimento sobre si mesmo e sobre os outros como seres cognitivos, apresenta três subcategorias: universal, intraindividual e interindividual. No Seminário de Crítica e Autocrítica identificamos que os educandos, ao realizar a crítica do colega, reconhecem fatores comuns a todos. Nas falas a seguir nota-se o reconhecimento dos educandos de características cognitivas que evidenciam o conhecimento da variável pessoa, na subcategoria universal:

De uma etapa para outra a gente viu que a Paola, assim como todos nós, melhorou bastante (SCA – Ana, 16 anos).

Eu acho que algumas vezes tu chegou atrasado na sala ou no tempo leitura, mas é normal, ninguém é perfeito (SCA – Paula, 15 anos).

Eu acho que todo mundo melhorou da etapa passada para essa (SCA – Graziela, 17 anos).

Identificamos também a subcategoria intraindividual, quando os educandos afirmam conhecimentos que têm sobre si mesmos e a subcategoria interindividual, quando os educandos estabelecem comparações com os colegas. Vejamos alguns exemplos:

Eu dou atenção pra qualquer coisa menos pro que tá acontecendo [...] me distraio com qualquer coisa às vezes, e acabo me estressando fácil (SCA – Amanda).

Eu sei que eu estou errado mesmo, muitas vezes eu estou errado, mas [...] muitas coisas eu vou pelo que eu acho certo, pelo que eu penso que é o certo pra mim ou pra nós e eu vou por isso. [...] eu participo bastante quando eu gosto do assunto, eu consigo pegar o assunto, interagir e perguntar pro professor e falar (SCA – Lucas).

Nessa etapa eu penso que evolui na forma de pensar, contudo, eu tenho que melhorar muito em diversas coisas, acho que às vezes sou muito exigente (SCA – Graziela).

Tenho certo problema com minha organização, tenho que admitir que me distraio facilmente e dou os meus vacilos (SCA – Adão).

Tu tens o conhecimento e não compartilha com a gente [...] eu acho que ninguém está no teu nível de aprendizado, que nem tu fala que tu estudava isso, estudava aquilo, eu não tive tanta oportunidade pra estudar assim, então tu tem que levar em consideração que nem todos são iguais a você (SCA – Lucas).

Ela tem que mostrar, passar assim um pouco mais pro pessoal o que ela, como estudou, já sabe, tem gente que não sabe. Tipo, as gurias ali do quarto de vocês sabem vários gritos, mas tem piá que não sabe nenhum grito de ordem (SCA – João).

Ele tem uma concepção muito fácil de pegar, a maioria das coisas assim, o cara não consegue entender e ele consegue captar e daí ele consegue transmitir de forma mais fácil pro cara (SCA – Cláudio).

No que diz respeito à variável tarefa, constatamos que os educandos exercem sobre si próprios movimentos que visam monitorar, regular e avaliar suas evoluções e participações nas tarefas, conforme se visualiza nos excertos a seguir.

Atingi alguns objetivos propostos, realizei as tarefas propostas seja no lado do serviço, enquanto coordenador e membro do NB. Deixei a desejar na auto-organização e em algumas atividades educativas fui pouco participativo (SCA - Paulo).

Sei me expressar bem, não sou muito calmo, me irrita fácil, mas também sei me controlar. Tenho os momentos. Irresponsável, mas consciente, sabendo porque que eu não vou fazer as tarefas, ou as atividades propostas. E um pouco disperso nas aulas, mas um bom amigo (SCA – Cláudio).

Os movimentos de monitorar, regular e avaliar, realizados pelos educandos sobre as variáveis pessoa e tarefa, possibilitam que reflitam sobre os resultados que estão atingindo em seu processo formativo. Os estudos sobre o desenvolvimento cognitivo de Flavell, Miller e Miller (1999) demonstram que os pensamentos sobre as pessoas estão implicados no processo cognitivo referente às tarefas e levam ao conhecimento sobre as estratégias que

podem ser utilizadas para alcançar os objetivos cognitivos. De acordo com esses autores, pessoa, tarefa e estratégia são categorias do conhecimento metacognitivo, que ocorrem na interação de duas ou três variáveis. Na análise dos dados identificamos a combinação das categorias pessoa e tarefa que levam ao desenvolvimento de atividades de monitoramento e autorregulação, nomeadas pelos autores como habilidades metacognitivas (FLAVELL, MILLER e MILLER, 1999). O desenvolvimento de habilidades cognitivas, ações de monitorar, controlar, regular e avaliar, favorecem progressos cognitivos, levando à tomada de consciência.

Os excertos que seguem foram extraídos do Caderno de Reflexão e do Seminário de Crítica e Autocrítica e demonstram a tomada de consciência dos educandos do seu desenvolvimento diante das atitudes e habilidades sociais pautadas pelo contexto educativo:

Tudo ocorreu normalmente, como o desejado, tive uns bons aprendizados, me emocionei na aula do professor [...]. Caramba mexeu muito comigo, realmente ele é um dos nossos melhores professores. Primeiro eu achava que ele viajava muito e que as aulas dele não eram português, mas o tempo foi passando e eu comecei a compreender melhor, ele vem me ajudando muito desde em formação política, no pensar, e leituras entre outras formas de ensino que me ajudaram muito (CR1 – Joice, 16 anos).

É, eu aceito tudo o que vocês falaram, porque eu sei que eu tô errado mesmo, muitas vezes eu tô errado, mas tipo, uma coisa, a Paula disse que eu sou opressor, só que isso, na real, não é obrigada a fazer nada que eu digo que eu acho certo, porque muitas coisas eu vou por o que eu acho certo, pelo que eu pensar que é o certo pra mim ou pra nós e eu vou por isso. Mas no caso hoje [...] o negócio era a gente cumprir o combinado, que foi chegar naquela às dez e meia e ficar no saguão e foi aonde eu fiquei. E eu acho que é isso né meu, nas aulas que eu gosto, eu participo bastante quando eu gosto do assunto, eu consigo interagir, consigo pegar o assunto, eu consigo interagir e perguntar pro professor e falar, tento passar os conhecimentos que eu tenho, pro resto do coletivo e eu acho que é isso (CR1 – Lucas, 17 anos).

Tivemos aula de português, que foi boa e precisa ser um pouco mais dinâmica. Como sugestão para as próximas aulas, poderia ter trabalhos como fazer redações e outros mais formais e convencionais, porque ainda precisamos de programas relacionados a esse ensino (CR1 – Paulo, 15 anos).

Às vezes talvez eu só cobrava e não dava exemplo, algumas vezes (SCA – Paula, 15 anos).

No momento em que os educandos se mobilizam, monitorando, regulando e avaliando as variáveis pessoa e tarefa, com relação às atitudes e habilidades sociais existentes no Instituto Educar, aproximam-se, aos poucos, da tomada de consciência sobre as influências dessas variáveis em seu processo formativo.

O conhecimento que os educandos têm sobre as variáveis (pessoa e tarefa) afeta o seu desempenho diante da realização de uma tarefa. Flavell (1979) destaca que o conhecimento que o sujeito tem sobre os fatores que agem e interagem durante o seu processo cognitivo é um conhecimento metacognitivo que, complementando com Rosa (2014), ocorre na tomada de consciência sobre as variáveis pessoa, tarefa e estratégia, suas interações e influências na conquista do objetivo cognitivo. Partindo dessa compreensão, entendemos que as estratégias que a escola dispõe, tais como o Seminário de Crítica e Autocrítica e o Caderno de Reflexão Escrita, assim como a influência direta do coletivo, impulsionam os educandos para monitorar, regular e avaliar as variáveis pessoa e tarefa, com relação às atitudes e habilidades sociais.

Boa parte dos jovens que frequentam essa estrutura organizacional e metodológica alternante reconhecem que o coletivo, as atitudes e as habilidades sociais, agem e interagem durante o seu processo formativo e que, para o alcance de seu objetivo cognitivo, precisam colocar-se como sujeitos ativos, refletindo e monitorando a sua participação social e sua efetividade diante das estratégias propostas. Percebemos, todavia, que nem todos os educandos apresentam os mesmos avanços. Aqueles que realmente se preocupam com o coletivo e com o desenvolvimento das atividades, acreditando na potencialidade das mesmas, são os que apresentam maior proximidade com a consciência de seus saberes. Também pudemos notar que aqueles que exercem algum tipo de liderança ou representatividade em seus coletivos, se preocupam mais com o desenvolvimento correto das atividades e, desse modo, também se aproximam mais da consciência sobre seus atos e saberes. E, ainda, aqueles que se mostram com uma posição política mais crítica, são questionadores em todas as instâncias: questionam os professores, questionam as estratégias, questionam os coordenadores e os colegas, demonstram-se mais reflexivos e se aproximam da consciência dos seus saberes. Essas constatações são ancoradas nas observações presenciais, na leitura minuciosa e no entendimento subjetivo do material da pesquisa.

Partindo dessas constatações, entendemos que a organização metodológica alternante, tal como é proposta no Instituto Educar, mobiliza, mediante suas estratégias, momentos de cooperação entre os membros dos coletivos que favorecem que os educandos reflitam, avaliem e busquem mudanças para o seu processo formativo.

Acerca da temática que envolve a dimensão cooperativa da formação, ressalta-se que na proposta metodológica alternante do Instituto Educar cada turma recebe o acompanhamento de uma pessoa que se encontra em outro nível e que exerce a função de conduzir a turma, orientando-a conforme seus princípios. É o Acompanhante da Turma o responsável pela leitura dos Cadernos de Reflexão Escrita, sendo que, em cada Tempo Escola, a turma recebe o acompanhamento de uma pessoa diferente. No entanto, não é apenas o Acompanhante da Turma que contribui e orienta os educandos. Seguindo um dos princípios norteadores da proposta pedagógica do Instituto Educar, que prima por uma educação dos sujeitos inseridos em uma coletividade, todos os membros do coletivo interferem no processo formativo individual e, por assim ser, devem colocar-se à disposição de seu grupo.

Analisando primeiramente o Seminário de Crítica e Autocrítica, identificamos que ele proporciona, além da construção de narrativas sobre si e seus colegas e da possibilidade de externalizá-las, uma sociabilidade entre os pares que faz desse um momento fundamental de experimentações para a faixa etária em que se encontram.

Destacamos, na sequência, excertos de momentos nos quais os educandos estão externalizando suas narrativas com relação aos seus colegas. As falas que seguem são pensamentos individuais direcionados para um colega em específico:

Se ele [Junior] tem que apresentar trabalho ele estuda, parece que até entendeu, daí chega lá na hora de apresentar, ele vai lá, chega com vergonha e tipo, não consegue apresentar, por mais que ele saiba como é que é, fica com muita vergonha e não consegue apresentar o que tem que apresentar (SCA – Márcio).

Ele [Junior] é bastante explosivo assim, aí, tipo, depende da forma que for falar com ele, se falar de uma forma que ele não goste ou critique alguma coisa nele, às vezes ele sai bravo [...] acho que ele tem que ter um pouco mais de calma e educação [...] se é um problema pessoal comigo a gente pode conversar melhor e tentar melhorar (SCA – Joice).

Eu acho que tu [Joice] tem que mudar a forma de falar com as pessoas porque tem pessoa que não gosta de ser tratado de qualquer jeito. Baixar o tom de voz pra falar, aceitar a ideia que os outros dão, porque o NB é composto por várias pessoas (SCA – Júnior).

Tem que ficar um pouco mais calmo até porque ele [Alisson] ficando mais calmo ele vai saber se expressar pra ele poder falar [...] porque daí ele fica brabo, ele chuta o balde, modo de dizer né, e pega meio que vira as coisas, fica beijudo lá, não dá mais bola pro pessoal. Acho que na sala de aula tem que se controlar um pouco [...] e na casa tem que dar uma contribuída mais (SCA – Cláudio).

Chama a atenção a possibilidade que o Seminário de Crítica e Autocrítica oferece aos educandos de olhar para os seus colegas e buscar, diante das suas disponibilidades, formas de ajudá-los. Esse momento viabiliza um processo alteritário de colocar-se no lugar do outro, pensando o que seria necessário naquele momento para aperfeiçoar sua ação no contexto educativo. Na medida em que os sujeitos externalizam suas narrativas sobre o colega, ocorre um processo de colaboração, com seus conhecimentos e análises, possíveis a partir da observação das ações. Desse modo, os educandos buscam cooperar com os colegas que ainda não tomaram consciência sobre alguns aspectos que estão interferindo no seu desenvolvimento social.

Ademais, no Seminário de Crítica e Autocrítica ocorre o que Dayrell e Carrano (2014) denominam de sociabilidade e que representa uma das dimensões da condição juvenil. Segundo os autores, o grupo de pares é fundamental para o desenvolvimento dos jovens que se encontram em uma fase de vida em que buscam referenciais, fora da família, para a construção da sua identidade. É mediante a sociabilidade que cada jovem vai se descobrir

como sujeito diferente ou semelhante de outros. Sendo assim, o Seminário de Crítica e Autocrítica possibilita um espaço de afinidade e afetividade entre os colegas que, ao pensar sobre os outros, estão ao mesmo tempo pensando em si, em suas similaridades e/ou diferenciações.

Direcionamos a análise, agora, para a dimensão cooperativa evidenciada no Caderno de Reflexão Escrita. Destacamos a figura do Acompanhante da Turma, pois é a única pessoa que tem contato com as narrativas e que pode interagir com os educandos a partir dessa leitura. Para tal, devemos considerar que no TE1 a Acompanhante da Turma recebeu o nome fictício de Amélia e no TE2, de Fabiana, sendo que cada uma tem liberdade de conduzir o acompanhamento conforme os seus próprios critérios e princípios.

A postura da Amélia era de acompanhar os educandos e tentar auxiliá-los, fazia a leitura das narrativas e registrava seus dizeres orientando-os sobre atitudes, comportamentos, emoções ou motivando-os para que buscassem o melhor para si e para o grupo. Nos excertos que seguem, podemos acompanhar a externalização das educandas em seu Caderno de Reflexão Escrita e a resposta da Acompanhante da Turma após a leitura do mesmo:

Joice: hoje realmente estou feliz, de bem com a vida, nada, nem ninguém conseguiu me desanimar, mesmo que tentaram me por pra baixo porque eu sou gorda, mas eles esqueceram que eu sou feliz desse jeito aqui e não emagreceria pra agradar ninguém que não fosse a mim mesma.

Amélia: Isso aí, gata! Temos que nos curtir da nossa forma. Nunca esquece que antes de amar qualquer pessoa, amigos, amigas, família, namorado, temos que nos amar em primeiro lugar! E se alguém gosta mesmo de você, ele ou ela vão te amar da forma como és (CR1 – Joice, 16 anos).

Graziela: Bá eu fiquei bem, não sei se a palavra é magoada, mas fiquei incomodada, por estar lendo e as pessoas nem bola, tipo, eu acho engraçado as mina [meninas] e os mano [meninos] falar em “revolução”, “igualdade”, “juventude”, mas na hora de fazer as coisas pra eles adquirirem conhecimento eles tão nem aí! Te juro, subi o sangue, mas acho que ficar brigado não vai ajudar em nada. As pessoas têm que ter mais responsabilidade.

Amélia: Também concordo em não brigar, muitas vezes eu não gostaria de fazer daquele jeito com vocês, mas não sei o que fazer. Estou aprendendo. Companheira, me ajuda que não quero andar só (CR1 – Graziela, 17 anos).

Além disso, Amélia compreendia os momentos dos jovens e deixava-os à vontade em suas reflexões, não havia uma cobrança extrema em ter que fazer, mas sim que eles refletissem conforme suas condições:

Joice: Amélia, me desculpe pelas reflexões, sei que estão muito ruins, eu não ando muito bem, estou muito abatida ainda. E parece que nada tá legal, nada a refletir.

Amélia: Joice, não preocupe-se tanto. Como as reflexões são algo pessoal e, portanto, subjetivas, não tenho como exigir um padrão. Tudo tem seu tempo e tuas reflexões são boas. Cuide-se (CR1 – Joice, 16 anos).

Graziela: Ela saiu sem maquiagem, tava linda!!! Sem refletir hoje. Mil pensamentos.
Amélia: Isto é reflexão (CR1 – Graziela, 17 anos).

Em relação à acompanhante Amélia, devemos considerar que ela também estuda no Instituto Educar e encontra-se em etapas mais avançadas. Por ter passado pelas mesmas experiências e ainda vivenciar esse contexto como educanda, preocupa-se em escutar e acolher os sentimentos, disponibilizando o seu conhecimento como apoio aos jovens, como se pode visualizar no excerto do Caderno de Reflexão do Paulo:

Paulo: Bá hoje teve [tal conteúdo], não sei nem como expressar um pouco do que me marcou na aula, [esse conteúdo] é algo incrível. O que o professor nos explicou sobre o que está em jogo caso aconteça o golpe, por mais que já tenha sido dito, nos mostrou como devemos explicar essa situação a um “cozinha”. E a cada aula venho me perguntando e questionando a existência de Deus, daí tu imagina que um pessoal burguês fez milhões em cima da imagem de Deus.

Amélia: E fez... assassinou mulheres que saravam o povo pobre campesino europeu. Sabia que até certo momento da história não havia homens responsáveis pelo cuidado das populações? A relação da cura era parte do universo feminino. A partir do contexto histórico das cruzadas, com a retomada do poderio da igreja na Europa e partes da África surgiram médicos homens. Isso tem relação com a mudança da forma de dar à luz, de parir. Antes, com as mulheres, paríamos acrocadas ou em pé depois com médicos homens, uma criação europeia passamos a parir deitadas. Mulheres pobres que cuidavam do povo versus profissionais da saúde que [ilegível] e depois cuidavam. É visível a luta de classes na “caça às bruxas”. Ontem eu não escrevi, mas gostei da tua reflexão sobre a produtividade da escola. Esse exercício tornará vocês todos aptos a olhar uma unidade camponesa e realizar diagnósticos que contribuirão na produção e também para outros aspectos da vida do campesinato (CR1 – Paulo, 15 anos).

Também evidenciamos que nas narrativas externalizadas no Caderno de Reflexão no TE1, os jovens expressam seus sentimentos e buscam constantemente o apoio da Acompanhante da Turma.

Tainá: Oi Amélia, hoje meu dia não foi muito bom, ontem eu e o XX [namorado] brigamos de novo [...] Tá difícil de segurar a barra aqui, às vezes dá vontade de ir embora [...] Amélia conversa com o XX, ele falou que ia embora, não deixa ele ir.

Amélia: Vamos conversar de noite? (CR1 – Tainá, 15 anos).

Graziela: Nossa, bá, nem sei. Estou confusa, meus sentimentos no momento estão assim [fez rabiscos na folha]. Ele tá me ignorando [...] ele tá estranho [se referindo ao menino de quem está gostando].

Amélia: É irmã, deixa fluir, se ele não se abre pro amor, carinho, brincadeiras e companheirismo, diga a ele que pastel! (CR1 – Graziela, 17 anos).

Nota-se que as meninas esperam um amparo afetivo da Acompanhante da Turma e estabelecem com ela uma relação de proximidade. A relação entre Amélia e os educandos permite trocas afetivas e aos poucos eles foram se identificando com ela, de modo que, ao saberem que não seria mais a Amélia que exerceria o acompanhamento no próximo TE, os educandos sentiram-se abandonados e expressaram suas emoções no Caderno de Reflexão, como fez a educanda Joice:

Saber que a Amélia não vai mais nos acompanhar na próxima etapa me doeu muito, pois realmente, até o momento, a nossa turma só tinha recebido acompanhantes que não pensavam em nós, não tinham interesse em nós e finalmente a Amélia chegou. Acredito que nunca iremos ser perfeitos, mas todos nós devemos nos orgulhar pelo belíssimo trabalho que a Amélia tem feito e pelo que ela fez com nós (CR1 – Joice, 16 anos).

Como identificamos nos excertos referentes ao TE1, em vários momentos Amélia disponibilizou seus conhecimentos para auxiliar os educandos. Ao colocar-se como suporte para os jovens, a Acompanhante da Turma serviu como andaime, impulsionando-os para avanços no seu processo formativo. Andaime, conforme os estudos de Wood, Bruner e Ross (1976), refere-se a determinadas situações de ensino e aprendizagem ou a um sujeito com maior experiência que possa servir de suporte para aqueles menos experientes, favorecendo avanços em seus processos. Em alguns momentos, Amélia auxiliou os educandos para que avaliassem as situações e regulassem suas ações no coletivo, também atuou como suporte afetivo em desentendimentos com namorados, amigos ou familiares. Em outros momentos, Amélia colocou-se à disposição para conversar e buscou incentivar os educandos para que avançassem em suas reflexões, sem pressioná-los para que o fizessem no momento em que ela entendia ser o mais adequado. Os educandos podiam escolher a hora e o local para efetivar o Tempo Reflexão Escrita, assim como falar sobre questões pessoais e interpessoais.

Com relação aos processos de cooperação entre educandos e Acompanhante da Turma, verificamos que as trocas com Amélia favorecem mobilizações que os levam a pensar, avaliar e regular o seu processo formativo. Conforme Bruner (2001), o processo de aprendizagem envolve pessoas em interação, de modo que os sujeitos que estão aprendendo se ajudam a aprender, de acordo com suas habilidades. Esses momentos de cooperação são favorecedores de tomadas de consciência sobre suas relações afetivas e sociais.

Em contrapartida, a Acompanhante da Turma do TE2 tinha postura diferente da de Amélia. Fabiana fazia a leitura das narrativas, colocava um visto e uma breve citação de algum autor, destinando a mesma mensagem a todos os educandos. Sua atuação como Acompanhante da Turma gerava cobranças aos educandos para a realização do Tempo

Reflexão Escrita, buscando garantir que o Tempo Educativo estava sendo realizado. Nos excertos que seguem, identificamos a exigência de Fabiana quanto à realização da Reflexão Escrita, mesmo quando os educandos demonstravam não estar em clima de reflexão:

Cláudio: Tô de boa

Fabiana: Tá e aí? Cláudio isso não é reflexão, não acredito que levou 30 minutos pra escrever isso? (CR2 – Cláudio, 20 anos).

Paulo: O dia hoje foi massa, mas hoje estou sem motivação para refletir.

Fabiana: Onde está a reflexão?

Paulo: Fiquei refletindo na padaria [se referindo ao tempo trabalho].

Fabiana: hum (CR2 – Paulo, 15 anos).

A Acompanhante da Turma Fabiana é componente do setor pedagógico do Instituto Educar. Sendo assim, o seu olhar para as narrativas dos educandos é de alguém preocupado com o funcionamento efetivo da estrutura e das estratégias da metodologia alternante. Percebemos que os educandos se sentem menos seguros de externalizar os seus sentimentos, pois as reflexões do TE2 são mais objetivas e descritivas, servindo apenas para contar o que aconteceu durante o dia. Ademais, Fabiana era quem organizava os horários da turma e disponibilizava um período de trinta minutos para que efetivassem o Tempo Reflexão Escrita, colocando-os todos juntos em uma mesma sala. Diariamente, finalizado esse horário, Fabiana recolhia os Cadernos de Reflexão Escrita e os devolvia no outro dia, quando fosse o horário estipulado.

Diferentemente do modo como ocorreu no TE1, os alunos tinham a obrigatoriedade de cumprir essa tarefa em determinado horário. No entanto, em um contexto que prima pelo protagonismo dos educandos, a imposição de Fabiana não foi aceita pelos jovens, que demonstraram a insatisfação em desenvolver a atividade em tais condições. A postura da Acompanhante da Turma, ao exigir a realização do Tempo Reflexão Escrita, faz com que os jovens, contra a imposição de regras, escrevam sem vontade, ocasionando uma narrativa de menor densidade reflexiva. Destacamos alguns excertos do Caderno de Reflexão Escrita do TE2 de educandos que, no TE1, se destacaram pela capacidade de reflexão em suas externalizações:

O dia foi bom, porém os filmes que assistimos poderiam trazer novos conhecimentos, pois estes só repetem o que já sabemos (CR2 – Pedro, 15 anos).

Dia cansativo, por mais que não teve muita aula eu cansei, pois tivemos que capinar a cana. Mas faz parte (CR2 – Graziela, 17 anos).

Hoje o meu dia foi bem calmo, gostei da aula, tive bons aprendizados. Acredito que as coisas estão melhorando (CR2 – Joice, 16 anos).

Bom, hoje não tenho muita coisa a dizer. Mas a aula foi tri massa (CR2 – Tainá, 15 anos).

Nota-se que os educandos apenas relatam os acontecimentos do dia, não há um monitoramento ou avaliação das variáveis pessoa e tarefa. Além disso, diferentemente do TE1, não identificamos nas externalizações do Caderno de Reflexão do TE2 nenhuma narrativa sobre as relações afetivas e emocionais. Ora, em uma fase de vida em que, segundo Dayrell e Carrano (2014), há uma grande busca por autonomia, a imposição do tempo e do espaço para a realização do Tempo de Reflexão Escrita não foi aceita pelos jovens e restringiu sua disponibilidade à reflexão.

Como dissemos, a Acompanhante da Turma Fabiana, ao ler as externalizações, respondia apenas com um visto, uma frase ou, ainda, uma cobrança para que o aluno se esforçasse mais. Não havia troca entre educandos e Acompanhante da Turma, sem cooperação os jovens não conseguiam avançar em suas reflexões. Em alguns momentos, todavia, os educandos externalizavam as dificuldades que vinham sentindo na realização do Tempo Reflexão Escrita:

Ana: Bom, acho que alguns dias são mais difíceis, mas diferente da etapa passada, é um pouco difícil escrever a reflexão, pois na outra etapa nós se abria com a Amélia, era um pouco melhor, ela nos dava uns conselhos. Acho que talvez é por isso que as reflexões estão tão ruins, pois você mesmo olha. Se às vezes a gente está com a cabeça quente e não tá a fim de escrever, eu sei que é uma maneira de escrever, mas às vezes não dá vontade mesmo tá, não fique brava com nós.

Fabiana: Visto (CR2 – Ana, 16 anos).

Graziela: Tá bom aqui, a turma tá melhorando, eu sei que nós somos isso ou aquilo, de fato somos, mas eu acho que tu e a coordenação deveriam nos ver com outros olhos, ver que nós também fazemos coisas legais, não sei explicar o que, mas somos pessoas boas, e de vez em quando merecemos elogios, sei lá, uma motivação, uma coisa que nos toque e fale: poxa, vocês estão indo bem, isso daqui vale a pena. Posso tá viajando, mas eu sinto que a turma precisa disso. Já dizia Chorão: “Uma palavra amiga, uma notícia boa, isso faz falta no dia a dia”

Fabiana: De fato, acho que falta isso às vezes, também ressaltar as coisas boas, mas isso não significa que não achamos vocês pessoas boas, pelo contrário, eu amo todos, cada um de um jeito, afinal de contas somos diferentes! Mas realmente acho que algumas coisas precisam ser vistas de ângulos diferentes! Como dizia Che: “Endurecer, mas sem perder a ternura” (CR2 – Graziela, 17 anos).

Os jovens perceberam que estavam com dificuldades em realizar o Tempo Reflexão Escrita, constatando que não conseguiam expressar seus verdadeiros sentimentos para a Acompanhante da Turma, pois a mesma fazia a leitura das externalizações apenas apontando os seus erros. Cabe destacar que nossa análise sobre as Acompanhantes da Turma decorre das externalizações encontradas nos Cadernos de Reflexão dos educandos, mas devemos considerar que em momentos de conflito as acompanhantes podem ter optado por conversas pessoais que não foram registradas.

Considerando que, segundo Dayrell e Carrano (2014), os jovens encontram-se em um momento de vida no qual a turma de amigos é uma referência fundamental para que desenvolvam sua identidade a partir de processos de identificação ou diferenciação dos pares, observamos que no TE1 a Acompanhante da Turma Amélia, por ser educanda do Instituto Educar, era considerada como uma amiga da turma. No TE2, em contrapartida, por trabalhar na equipe do setor pedagógico da escola, Fabiana era vista como um adulto que não compreende os sentimentos juvenis.

Ao voltarmos a análise aos processos de cooperação e interação, evidenciamos que o tipo de acompanhamento que recebem pode conduzir os jovens a maiores avanços no processo formativo. Quando a Acompanhante da Turma se coloca como andaime, servindo de suporte e apoio tanto nas questões emocionais quanto nas questões comportamentais e específicas de determinada atividade, maiores progressos são observados. Desse modo, em uma estrutura metodológica alternante, tal como é desenvolvida no Instituto Educar, os jovens precisam de um suporte e de pessoas para dialogar e trocar sentimentos sobre suas experiências, de modo que quando há cooperação há também avanços nos processos de refletir, avaliar e regular o processo formativo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tendo em vista o primeiro questionamento: *que elementos/situações os educandos mobilizam diante de uma estrutura organizacional e metodológica alternante que lhes demanda o papel de sujeito ativo e protagonista do seu processo formativo?*, a categorização dos dados permitiu organizar a análise em três temáticas, voltadas às dimensões política, juvenil e alternante da formação.

Identificamos, na temática referente à dimensão política, que os jovens são mobilizados a compartilhar visões comuns de ver o mundo, visto que na formação prioriza-se a interação e as trocas em coletivos, a construção de atitudes e habilidades sociais, a experimentação cotidiana e a participação ativa em debates e diálogos sobre questões políticas. Frente à formação política e às formas de interpretar o mundo desenvolvidas no Instituto Educar, os educandos mobilizam a experiência participativa.

Com a temática da dimensão juvenil da formação evidenciamos que, conforme a fase em que se encontram, os jovens constroem projetos de vida idealizando um futuro mais justo e democrático. Criam, assim, representações sociais utópicas, principalmente com relação a questões políticas, e movimentam-se em busca da realização de seus desejos. Ao se depararem com a maioria da juventude, que não adere ao mesmo projeto de vida, sentem-se distantes e diferentes. Esses sentimentos fazem com que esses educandos se identifiquem apenas com os jovens que frequentam os mesmos espaços e tempos.

Na análise da dimensão alternante, as narrativas dos educandos demonstraram que essa estrutura organizacional e metodológica mobiliza nos sujeitos elementos culturais distintos daqueles vivenciados em suas comunidades, fazendo com que, muitas vezes, não

vislumbrem possibilidades de desenvolver no Tempo Comunidade as práticas que estudam na escola.

Com relação ao segundo questionamento: *mediante quais condições as estratégias que a escola dispõe na sua organização metodológica alternante, tais como o Seminário de Crítica e Autocrítica e o Tempo Reflexão Escrita, potencializam conhecimentos/pensamentos metacognitivos nos educandos em seu processo formativo?*, os dados foram sistematizados com base em duas temáticas voltadas à dimensão coletiva e à dimensão cooperativa da formação.

Apontamos, na análise da dimensão coletiva da formação, que a vivência intensa e prolongada com outras pessoas exige dos educandos o cumprimento de regras estabelecidas pelo contexto. Isso faz com que desenvolvam habilidades e atitudes sociais e, com o tempo, exerçam o monitoramento, a regulação e a avaliação de si e dos colegas com relação às variáveis tarefa e pessoa. Os movimentos de monitorar, avaliar e regular possibilitam que os educandos reflitam sobre os resultados que estão alcançando em seu processo formativo e, aos poucos, tomem consciência de situações que prejudicam ou que favorecem o seu desenvolvimento.

Na dimensão cooperativa da formação percebemos que as estratégias utilizadas pelo Instituto Educar alcançam seus objetivos quando há cooperação entre os pares. Ademais, é mediante a cooperação de um sujeito que disponibilize seus conhecimentos como andaime aos seus pares, que as estratégias podem ser potencializadoras de conhecimentos/pensamentos metacognitivos nos educandos. Estes se aproximam dos movimentos de analisar, avaliar e regular o seu processo formativo nas situações em que se sentem livres para realizar suas reflexões e quando há o acompanhamento de pessoas que disponibilizem-se como suporte em situações emocionais, comportamentais e voltadas a conteúdos e realização de tarefas.

Reconhecemos que o funcionamento de uma estrutura organizacional e metodológica alternante requer envolvimento e participação de todos. Sendo assim, é fundamental que a totalidade dos sujeitos que vivenciam esse contexto compreendam as suas especificidades, os seus princípios e os objetivos de cada estratégia utilizada.

Com essas considerações, um aspecto especial que se destacou, analisando os processos metacognitivos em um contexto organizacional e metodológico alternante, é o fato de os educandos mostrarem maior mobilização de processos metacognitivos quando as estratégias possibilitam experiências afetivas e, portanto, subjetivas. Evidenciamos que os jovens são afetados de diferentes modos em suas relações com o contexto, sendo que cada um reage de forma singular diante das mesmas estratégias e influências sociais. Desse modo, quando as atividades propostas permitem que as relações interpessoais influenciem na singularidade de cada sujeito e, assim, se estabeleçam relações afetivas com o social, os educandos reagem positivamente, envolvendo-se nas atividades, refletindo sobre o contexto, construindo narrativas e externalizando-as.

Nesse sentido, identificamos que os aspectos afetivos permeiam os processos cognitivos e metacognitivos, facilitando ou dificultando a mobilização dos educandos para regular, avaliar e monitorar o seu processo formativo. A mobilização dos jovens em direção à tomada de consciência do seu processo formativo se mostrou mais potente quando houve a possibilidade de associar as aprendizagens com as relações afetivas e as vivências pessoais. De forma geral, quando a afetividade transpassa pelos movimentos de ensino e aprendizagem há maiores possibilidades de avanços cognitivos e metacognitivos.

Essas foram as considerações produzidas sobre o material analisado, tendo em vista os objetivos da pesquisa. Sabemos, todavia, que a especificidade de uma estrutura organizacional e metodológica alternante permite vários olhares. Este trabalho possibilitou o reconhecimento dos processos educativos vivenciados em uma estrutura metodológica alternante e nos aproximou das versões de mundo construídas pelos estudantes do Instituto Educar, a partir da mobilização de estratégias que os concebe como sujeitos protagonistas de seus processos formativos. Os dados aqui expostos podem oferecer elementos empíricos aos estudos que olham para a problemática da metacognição em uma perspectiva social, entretanto, reconhecemos a necessidade de aprofundar-se a concepção de que a organização metodológica alternante potencializa o desenvolvimento de pensamentos/conhecimentos metacognitivos.

REFERÊNCIAS

- BRUNER, J. *A cultura da educação*. Porto Alegre: Artmed, 2001.
- DAYRELL, J.; CARRANO, P. Juventude e ensino médio: quem é este aluno que chega à escola. In: DAYRELL, J.; CARRANO, P.; MAIA, C.L. *Juventude e ensino médio: sujeitos e currículos em diálogo*. Belo Horizonte: UFMG, 2014. p. 101-133.
- FLAVELL, J.H. Metacognition and cognitive monitoring: a new area of cognitive – developmental inquiry. *American Psychologist*, Stanford University, v. 34, n. 10, p. 906-911, 1979.
- FLAVELL, J.H.; MILLER, P.H.; MILLER, S.A. *Desenvolvimento cognitivo*. Tradução de Cláudia Dornelles. 3. ed. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.
- GIMONET, J.C. *Praticar e compreender a pedagogia da alternância dos Ceffa*. Petrópolis: Vozes, 2007.
- POZO, J.I. *Aprendizes e mestres: a nova cultura da aprendizagem*. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- RIBEIRO, C. Metacognição: um apoio ao processo de aprendizagem. *Psicologia, reflexão e crítica*, Porto Alegre, v.16, n.1, p. 109-116, 2003.
- ROGOFF, B. *A natureza cultural do desenvolvimento humano*. Porto Alegre: Artmed, 2005.
- ROSA, C.T.W. *Metacognição no ensino de física: da concepção à aplicação*. Passo Fundo: EDUPF, 2014.
- WOOD, D.; BRUNER, J.; ROSS, G. The Role of Tutoring in Problem Solving. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, Grã-Bretanha, v.17, p. 89-100, 1976. Disponível em: <goo.gl/1U57Yh>. Acesso em: 20 jul. 2016.