

Questionando a Neutralidade das Estratégias de Aprendizagem: uso dos saberes prévios por professores e alunos

Cecilie Rønning Haugen¹

¹Norwegian University of Science and Technology, Trondheim – Noruega

RESUMO – Questionando a Neutralidade das Estratégias de Aprendizagem: uso dos saberes prévios por professores e alunos. Este artigo investiga as práticas educacionais, voltadas à treinabilidade equitativa, ao examinar um projeto norte-americano sobre estratégias de aprendizagem que também está sendo usado em escolas norueguesas. Uma característica especial do projeto é seu foco sobre os saberes prévios dos alunos. A autora examina como os saberes prévios são interpretados e utilizados em contextos específicos de sala de aula. A variação nas interpretações, tanto de professores como de alunos, demonstra que pode ser difícil canalizar o conhecimento e a pedagogia na escola em sentidos específicos ao usar o projeto de estratégia de aprendizagem em questão. Além disso, a origem social do estudante pode influenciar a ativação e o uso estratégico de saberes prévios *legítimos*. A autora defende que a pesquisa sobre estratégias de aprendizagem pode ser desenvolvida aproveitando perspectivas da sociologia da educação. Palavras-chave: **Saberes Prévios. Equidade. Treinabilidade. Estratégias de Aprendizagem. Basil Bernstein.**

ABSTRACT – Questioning the Neutrality of Learning Strategies: teachers' and pupils' use of background knowledge. This article investigates educational practices aimed at equitable trainability by looking into an American project on learning strategies that is also being used in Norwegian schools. One special feature of the project is its focus on the pupils' background knowledge. The author examines how background knowledge is interpreted and used in specific classroom contexts. The variation in interpretations from both teachers and pupils demonstrates that it may be hard to channel knowledge and pedagogy in school in specific directions using the learning-strategy project in question. Furthermore, the social background of the student may influence whether *legitimate* background knowledge is activated and used strategically. The author argues that the research on learning strategies can be developed by drawing on perspectives from the sociology of education.

Keywords: **Background Knowledge. Equity. Trainability. Learning Strategies. Basil Bernstein.**

Introdução

Devido ao rápido desenvolvimento do conhecimento que caracteriza a *Sociedade do Conhecimento* (Dale; Gilje; Lillejord, 2011; European Union, 2006; Djupedal, 2006), o conhecimento é considerado de baixa durabilidade. Como está rapidamente evoluindo/mudando, as escolas devem se preparar para que os alunos adquiram competências relevantes para a economia. Desta maneira, o discurso econômico sobre *flexibilidade* (Chouliaraki; Fairclough, 1999; European Commission, 2008) deve ser recontextualizado em um discurso pedagógico em que os alunos adquiram qualificações para uma *identidade* flexível.

Em um contexto como este, os alunos devem adquirir *competências chave* (EU, 2006; Djupedal, 2006). As *competências* são descritas por Bernstein (2000) como uma *modalidade genérica de desempenho* (Bernstein, 2000, p. 53). Essa construção recente que vem adentrando na educação geral é encontrada tipicamente fora das escolas e é caracterizada pelo seguinte:

Modalidades genéricas são produzidas por uma análise funcional do que é tomado como os aspectos subjacentes necessários ao desempenho de uma habilidade, tarefa, prática ou até mesmo área de trabalho. Estes aspectos subjacentes aparentemente necessários são referidos como 'competências'. [...] Estes aspectos tácitos subjacentes, como 'competências', ressonâncias apropriadas de um modelo em oposição, silenciam a base cultural das habilidades, tarefas, práticas e áreas de trabalho e levam ao surgimento de um conceito ingênuo de treinabilidade.

Um exemplo de uma modalidade genérica adentrando nas escolas são as *Estratégias de Aprendizagem*¹. As estratégias de aprendizagem podem ser descritas como maneiras específicas de pensar e de agir em relação ao conhecimento escolar. São baseadas na pesquisa sobre o comportamento dos bons aprendizes ao pressupor que o comportamento e as abordagens destes bons aprendizes podem ser extraídos de conteúdo e de contextos específicos e então ensinados aos alunos com comportamento *não estratégico*, tornando-se assim alunos melhores (Weinstein; Bråten; Andreassen, 2006). Estas estratégias são, assim, tratadas como *conhecimento neutro*.

É importante investigar a implementação de estratégias de aprendizagem na educação porque:

1. As estratégias de aprendizagem são interessantes em uma perspectiva internacional. São especificamente avaliadas nos testes PISA (*Programme for International Student Assessment*) [Programa Internacional de Avaliação de Estudantes] da OECD (*Organisation for Economic Co-operation and Development*) [Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico] e, conseqüentemente, apresentadas

como conhecimento importante para todos os países. Além disso, a UE [União Europeia] define *aprender a aprender* como uma das oito *competências-chave* (EU, 2006).

2. Apresentadas como conhecimento *neutro*, as estratégias de aprendizagem representam um novo esforço em que a meta é aumentar a equidade na educação (Djupedal, 2006) e uma grande parcela de recursos econômicos e humanos é aplicada nisso. Entretanto, a neutralidade das estratégias em um contexto de equidade precisa ser criticamente examinada, pois tanto as estratégias de aprendizagem como um campo de pesquisa e como políticas de equidade em educação (ver, por exemplo, Mortimore; Field; Pont, 2004; Norwegian Ministry of Education and Research, 2003/2004; Norwegian Ministry of Education and Research, 2006/2007; Teese; Aasen; Field; Pont, 2006) carecem de interpretação e compreensão de como a educação está alicerçada em relações sociais (Haugen, 2009; Haugen, 2010a; Haugen, 2010b; Haugen, 2010c; Haugen, 2011). Relacionar o problema do falso reconhecimento cultural torna especialmente importante pesquisar sobre esse assunto se, como Young (2008, p. 13) afirma, “[...] a expansão da escolarização em massa está sendo acompanhada pela des-diferenciação do currículo”. Pode ser que as estratégias de aprendizagem sejam apresentadas como soluções instantâneas para problemas complexos relacionados à iniquidade em educação (Haugen, 2014a; Haugen, 2014b). Conforme será demonstrado neste artigo, é problemático tratar as estratégias de aprendizagem como conhecimento neutro e é possível que o principal efeito dessa iniciativa seja desviar nossa atenção dos problemas reais relacionados à educação e às relações sociais.

Mesmo que o conceito de estratégias de aprendizagem tenha sido introduzido recentemente em políticas educacionais na Noruega, como consequência dos testes PISA (Norwegian Ministry of Education and Research, 2003/2004), muitas escolas norueguesas têm trabalhado com elas por vários anos através do projeto intitulado CRISS (*Creating Independence through Student-owned Strategies*) [Criando Independência por meio de Estratégias dos Estudantes] (Santa, 1993). Este projeto, originário dos EUA, é apoiado pelo *National Reading Panel* nos EUA e também foi implementado em escolas dinamarquesas. O fato de que o CRISS foi desenvolvido ao longo do tempo, sem ser apenas um projeto norueguês local, mas que também ganhou terreno nos EUA e em outros países nórdicos, torna o projeto interessante tanto em nível nacional como internacional.

O objetivo deste artigo é investigar a alegada neutralidade do projeto. Como um dos princípios do projeto CRISS (que será descrito em maiores detalhes posteriormente) é construir conhecimento a partir de saberes prévios, enfocarei especificamente *como estes são apresentados em interpretações de professores e estudantes*. Este foco pode revelar como a posição social dos sujeitos funciona nas interpretações.

A estrutura do texto será a seguinte: primeiro apresentarei as estruturas teóricas chave, quando enfocarei o conceito de classificação e enquadramento e as regras de reconhecimento e realização de Bernstein (2000). A seguir, será apresentada a metodologia do artigo, um estudo de caso instrumental, seguida pela sua análise, quando as sequências pedagógicas serão examinadas e relacionadas com o poder. Na segunda parte da análise, os desempenhos elevados e baixos são descritos e relacionados com a origem social dos alunos.

Estrutura Teórica: Teoria do Código de Basil Bernstein

As teorias de Bernstein demonstram como o poder e o controle são distribuídos na sociedade, a partir das classes dominantes, através da educação formal, na maneira como o conteúdo é classificado e as interações são enquadradas (Bernstein, 1977). Por meio da classificação e do enquadramento do conhecimento e da pedagogia, a base cultural das classes dominantes é distribuída, com a consequência de que os alunos de origens sociais dominantes são favorecidos, enquanto aqueles alunos de origem empobrecida são desfavorecidos (Bernstein, 1990).

Regras de Classificação e Reconhecimento

A classificação descreve as relações de poder e a transmissão do poder. A força da classificação descreve o grau de isolamento entre categorias (Bernstein, 2000). Nesta análise, especial atenção será dada à classificação entre os saberes prévios e o conhecimento escolar dos alunos, pois isso é especialmente interessante em uma perspectiva de equidade. No caso de uma classificação forte, as duas categorias estariam isoladas e sem contato. No caso de classificação fraca, as duas categorias interagiriam e levariam uma à outra em consideração.

As características de classificação de um contexto constituem as regras de reconhecimento pelas quais um contexto é diferenciado de outro. Com relação aos saberes prévios, as regras de reconhecimento se referem à possibilidade de o aluno conseguir diferenciar saberes prévios relevantes dos irrelevantes para o contexto específico.

Regras de Enquadramento e de Realização

O conceito de enquadramento descreve relações de controle, sendo, desse modo, um elemento chave no estudo das relações entre aluno e professor, por exemplo. Os elementos relacionados ao enquadramento descrito por Bernstein (2000) são seleção, sequenciamento, ritmo e critérios para avaliação e controle sobre a base social. A análise prestará atenção especial aos *critérios*, descrevendo o que conta como uso legítimo de saberes prévios nos contextos concretos. No caso de um enquadramento fraco, o aluno aparentemente terá muita influência so-

bre como usar os saberes prévios, enquanto no caso de enquadramento forte, o aluno terá pouca influência sobre como usar os saberes prévios.

Enquanto as classificações constituem as regras de reconhecimento, as características de enquadramento constituem as regras de realização do contexto específico. Com relação aos saberes prévios, referem-se a *como* executar os saberes prévios no contexto específico. Em outras palavras, enquanto as regras de reconhecimento descrevem as diferenças entre contextos, as regras de realização descrevem demandas específicas dentro desse contexto (Bernstein, 2000). Se as regras são compreendidas, tende a depender de como a origem social do aluno se relaciona à base social e cultural da escola. Conseqüentemente, aqueles cujas origens são favorecidas na escola terão uma posição vantajosa em comparação com aqueles cujas origens forem desfavorecidas.

Metodologia

A abordagem metodológica é um estudo de caso *instrumental* (Stake, 1995). Stake diferencia entre estudo de caso *intrínseco* e *instrumental*. No primeiro, o pesquisador tem interesse especial pelo caso em si, enquanto no último o pesquisador investiga um caso para compreender alguma outra coisa, como ocorreu neste estudo, em que a pesquisa sobre um projeto específico de estratégia de aprendizagem (CRISS) permitiu a obtenção de informações sobre como as políticas sobre treinabilidade e estratégias de aprendizagem são recontextualizadas em seqüências pedagógicas.

O Projeto CRISS (CReating Independence through Student-owned Strategies)

CRISS é descrito como um programa interdisciplinar embasado nos princípios da psicologia cognitiva e em pesquisas sobre o cérebro com a meta de melhorar a aprendizagem de alunos da 3ª à 12ª série em escolas dos EUA. O CRISS está alicerçado em cinco princípios. Os estudantes devem ser capazes de: 1) integrar informações recentemente aprendidas com saberes prévios; 2) se envolverem ativamente com sua própria aprendizagem; 3) organizar informações a partir de suas leituras; 4) monitorar sua própria aprendizagem; 5) processar material do conteúdo por meio de escrita e discussão (Santa, 1993). Com o projeto CRISS, os professores e os alunos recebem diferentes estratégias, esquemas e procedimentos que lhes permitam trabalhar de acordo com esses princípios. Em outras palavras, professores e estudantes recebem materiais específicos sobre como podem desenvolver os cinco princípios descritos acima. Entretanto, como será demonstrado neste artigo, as interpretações sobre as mesmas instruções irão variar.

Outro objetivo interessante do projeto é que, conforme afirma a autora do projeto (Carol Santa), CRISS “[...] é planejado para todos os

aprendizes” (Santa, 2004, p. 1). CRISS é tido como efetivo em currículos para turmas do ensino fundamental e médio em aulas de matemática, ciências, estudos sociais, línguas, artes, belas artes, tecnologia e educação física (Santa, 2004). Ou seja, as estratégias fornecidas independem da cultura, da idade e da disciplina. De acordo com as ideias de Bernstein, acima descritas, o fato de que a escola é uma arena onde as relações do poder na sociedade são reproduzidas em alto grau (Mortimore; Field; Pont, 2004; Norwegian Ministry of Education and Research, 2003/2004; Norwegian Ministry of Education and Research, 2006/2007; Teese; Aasen; Field; Pont, 2006) tornam a reivindicação de neutralidade no projeto CRISS especialmente interessante.

Entretanto, embora alegando universalidade, Santa (2005) afirma que não há nenhuma pesquisa que investigue a possível relação do CRISS com a origem social. As pesquisas sobre o projeto são voltadas para descobrir como pode afetar o desempenho em nível geral comparando locais em que o CRISS seja implementado com outros onde não o seja (Santa, 2004; Santa, s. d.). As pesquisas não se concentram em indivíduos, mas sim em nível de classe. Além disso, conforme Santa (2004, s. p.) declara: “Frequentemente estas comparações são compostas por outros fatores que tornam difícil compreender os ganhos em desempenho dos alunos devido ao projeto CRISS dos ganhos derivados de outros efeitos”. Se o CRISS não estiver levando em consideração aspectos culturais, mas alegando universalidade, existe perigo de que o fracasso educacional dos estudantes seja tratado como uma questão de habilidade, ignorando como os problemas culturais existem na educação (Hasan, 2005).

Resumindo: CRISS, como projeto, é interessante porque está ganhando terreno internacionalmente, reivindica universalidade sem que isso esteja sendo investigado e tem sido usado há algum tempo na Noruega. Como estudo de caso instrumental, representa um exemplo de prática de uma modalidade genérica de desempenho adentrando nas escolas tanto internacionalmente como na Noruega, onde a meta é construir uma *identidade treinável*.

Material dos Dados

Para minimizar a distorção, realizei uma *triangulação das fontes dos dados* com a intenção de investigar se os achados que relatei mudavam de sentido em diferentes circunstâncias (Stake, 1995). O material analisado é baseado em uma pesquisa qualitativa em que os materiais são: *observações* de sequências pedagógicas em que os professores afirmam utilizar o projeto CRISS; *entrevistas* com professores sobre suas práticas em sala de aula; e *trabalhos dos alunos* coletados com CRISS, caracterizados como de desempenho acadêmico alto e baixo desempenho².

Seleção e Procedimentos

As sequências pedagógicas observadas foram selecionadas de acordo com apenas *um* critério específico após confirmar com o instrutor do curso de CRISS que os professores e os alunos tinham experiência de trabalhar com o CRISS por mais de um ano. Esse era um critério porque, embora Santa (1993) afirme que o CRISS independe de idade e disciplina, sendo delineado para todos os aprendizes, os professores e os alunos precisam ter alguma experiência prévia com o projeto. Se o CRISS for de fato universal, não importará de onde o material dos dados for coletado. O foco do material dos dados está, portanto, na *variação* e não nas semelhanças.

Os seguintes procedimentos foram usados para a coleta de dados:

Primeiro, foram realizadas observações nas salas de aula onde o CRISS era focado: no total foram 35 horas de observação de alunos da 2ª à 9ª série trabalhando com CRISS em diferentes disciplinas (matemática, norueguês, inglês, religião e ética, ciências sociais, ciências naturais e situações sem nenhuma orientação para disciplina específica). Os professores e os alunos tinham de um a quatro anos de prática com o CRISS, na maioria entre dois e três anos. Durante as observações, conversei com alunos e professores sobre o trabalho dos alunos.

Após as observações, foram realizadas entrevistas (com duração entre uma hora e uma hora e meia) com os professores envolvidos (14), em que o tópico específico da discussão era as observações e não o ensino e aprendizagem em geral. Descobri que o tópico específico era muito importante, pois alguns dos professores afirmavam que o projeto CRISS melhora a aprendizagem de alunos com baixo desempenho para um grau elevado. Entretanto, como eu já havia observado determinado aluno anteriormente, podíamos discutir mais criticamente o que estava ocorrendo na sala de aula. Muito frequentemente, a assim chamada *melhoria de aprendizagem* se referia aos alunos *fazendo alguma coisa* ou com baixo desempenho, em vez de melhorando qualitativamente sua aprendizagem, isto é, o aluno aprendia mais, ou melhor, do que antes. Os elementos importantes a serem discutidos com relação a alunos com alto e baixo desempenho eram: O que caracteriza suas habilidades e inabilidades? Que situações de aprendizagem são mais difíceis/mais fáceis para eles (tanto em relação à sequência pedagógica específica observada como a outras sequências com características diferentes)? Existe diferença no desempenho ao trabalhar ou não com CRISS e, se houver, qual é a diferença? Qual é a origem dos pais em termos de trabalho e de educação?

Posteriormente, durante a coleta de dados, os professores envolvidos foram solicitados a informar dois desempenhos que considerassem representativo de alto desempenho e dois de baixo desempenho e justificar suas avaliações. Isso foi feito para que os professores explicitassem mais seus critérios de avaliação, pois alguns deles tinham dificuldade

em explicar o que caracterizavam como alto e baixo desempenho. Isso era mais fácil de fazer quando tinham uma referência específica para discutir. No total, foram coletadas 18 amostras específicas de trabalho (textos pequenos, projetos maiores, mapas mentais), sendo que nove eram fortes (alto) e nove eram fracas (baixo). Muitos professores não forneceram amostras específicas de trabalho.

Análise

Foi utilizado o *método comparativo constante* para analisar o material dos dados (Glaser, 1992). Embora a perspectiva da teoria fundamentada entre em conflito com uma abordagem de estudo de caso em sua relação com a teoria, achei que o método comparativo constante é útil para desenvolver o foco do estudo e para me orientar sobre quando parar de coletar dados. Nesse método, o pesquisador tenta desenvolver categorias ao analisar e comparar constantemente os dados ao longo do processo de coleta. Dessa maneira, os dados coletados ficam gradualmente mais focados e o processo termina quando os dados novos não fornecem novas informações. No meu caso, inicialmente utilizei todos os elementos de classificação³ e enquadramento para analisar cada sequência pedagógica. Como achei essas descrições densas complicadas demais para processar e comparar, gradualmente descobri o que considerei como os elementos mais importantes para o foco neste estudo, a saber, a *classificação entre os saberes prévios e o conhecimento escolar* e o *enquadramento dos critérios de avaliação*. É importante examinar a equidade, *quais* saberes prévios são considerados legítimos e como são *avaliados*, especialmente quando se afirma que o CRISS é universal.

Parei de coletar dados quando as novas observações não forneceram novas maneiras de praticar os princípios, mas todas as combinações possíveis de acordo com minhas ferramentas de análise (combinações de +/- C de conhecimento escolar e saberes prévios e +/- E de critérios de avaliação) foram encontradas.

A seguir, demonstrarei diferentes combinações de classificação entre conhecimento escolar e saberes prévios (+/- C) e de enquadramento de critérios de avaliação (+/- E). Serão usadas sequências pedagógicas das observações para ilustrar a análise.

Saberes Prévios em Sequências Pedagógicas

Como exemplos do que era caracterizado como uma *classificação forte* entre saberes prévios e conhecimento escolar tivemos a ênfase sobre fatos; gramática; reprodução de conteúdo definido; ignorar as perguntas dos alunos quando estavam tentando relacioná-las com o sentido/própria vida; rejeição das tentativas dos alunos de problematizar o conteúdo e um foco altamente acadêmico, que poucos alunos compreendiam.

Como exemplos de *classificação fraca* entre conhecimento escolar e saberes prévios tivemos que não havia nenhum conteúdo claramente definido; o conteúdo podia ser interpretado de diferentes maneiras; os interesses dos alunos estavam no foco; conseguiam escrever sobre suas próprias experiências; incentivo ao uso de exemplos/tarefas diárias; uso do nome dos alunos em tarefas e foco em questões atuais.

Como exemplos de *enquadramento forte* de critérios de avaliação tivemos testar/controlar quanto conteúdo definido era memorizado; respostas certas ou erradas; estrutura clara a seguir; metas de aprendizagem explícitas e claras.

Como exemplos de *enquadramento fraco* de critérios de avaliação tivemos critérios sem clareza para alto e baixo desempenho que os alunos pudessem problematizar as categorias dos professores; critérios de avaliação pouco claros e dificuldade de mensurar o que foi aprendido ou executado.

Conforme será descrito a seguir, foram encontradas quatro combinações de classificação entre conhecimento escolar e saberes prévios e enquadramento de critérios de avaliação.

Para ilustrar melhor o contexto, algumas respostas dos alunos a este ensino também serão incluídas⁴.

Grupo 1: Classificação forte entre saberes prévios e conhecimento escolar (+C) e enquadramento forte dos critérios para avaliação (+E)

Foram observadas quatro sequências para esta orientação. Uma sequência:

Uma professora está preparando sua turma de oitava série para trabalhar sobre judaísmo. Ela declara que utiliza ativamente os princípios do CRISS e para essa sessão quer usar tanto conversação para aprendizagem (em que os alunos conversam entre si por dois a três minutos para ativar seus próprios saberes prévios) como mapas mentais.

Começa a aula dizendo aos alunos que vão aprender sobre judaísmo e quer que conversem com seu colega sobre o que já sabem acerca desse tópico. Depois que os alunos conversaram, pede que cada um forneça dois exemplos sobre o que sabem e escreve as respostas no lado esquerdo do quadro-negro. A seguir dá aos alunos a opção de elaborarem um mapa mental ou uma tabela com anotações. Solicita que abram seus livros e olhem as páginas 14-20. Organiza um mapa mental estruturado no quadro-negro, escrevendo os títulos do capítulo sobre judaísmo com os pontos importantes sob eles. O mapa mental é um resumo e visualiza como o conteúdo do capítulo está organizado. Não há nenhuma referência aos pontos expressos a partir dos saberes prévios dos alunos; não são levados para o mapa mental nem são discutidos com relação ao capítulo que estão trabalhando. Durante a chuva de ideias do mapa mental, os alunos perguntam: o que significa viver sua vida antes da morte, como eles esperam pela punição? O que significa isto? Por que jejuam durante a Quaresma? Isso deve ser horrível. Essas perguntas são ignoradas pela professora; ela quer que se concentrem no livro.

Analisando conforme os valores de classificação e de enquadramento, observamos que quando os alunos trabalham com seus saberes prévios, potencialmente há uma classificação fraca entre os saberes prévios dos alunos e o conhecimento escolar. Entretanto, os alunos interpretaram a classificação como forte, os saberes prévios expressos à professora foram fortemente caracterizados por fatos sobre o judaísmo. Não foi feita nenhuma pergunta com relação ao que o judaísmo significa nem sobre o que realmente é. Os alunos mencionaram o que já aprenderam; por exemplo, o nome das festas, o símbolo da estrela e que os homens usam chapéus.

Além disso, há uma classificação forte entre essa parte da aula e quando estão fazendo chuva de ideias para desenhar o mapa mental. Ao elaborarem um mapa mental, o conhecimento já expresso sobre o judaísmo não é mais discutido ou relacionado ao trabalho sobre o capítulo do livro. Assim, essa parte é classificada fortemente como distante dos saberes prévios dos alunos. Quando são feitas perguntas sobre o sentido do conteúdo e quando os alunos se esforçam para compreender e relacionar o conteúdo com sua própria vida, a professora ignora e faz com que se concentrem no livro. A classificação e o enquadramento são fortes. Não há espaço para conhecimento não relacionado ao livro. Este elemento esclareceu os critérios de avaliação: reproduzir o conteúdo do livro.

Grupo 2: Classificação fraca entre conhecimento escolar e saberes prévios (-C) e enquadramento forte de critérios de avaliação (+E)

Foram observados seis exemplos de classificação fraca entre conhecimento escolar e saberes prévios. Uma sequência:

Uma professora de terceira série preparou uma aula de matemática em que planejou tarefas que achou relevantes para a vida diária dos alunos. Diferenciou as tarefas em três categorias com um grau crescente de dificuldade. As tarefas devem ser resolvidas usando um esquema em que os procedimentos para resolver tarefas do texto estejam em foco (sublinhe os fatores importantes, o problema a ser resolvido). Os alunos também devem desenhar as tarefas para visualizar por si como pensam. Se a tarefa não tiver sido compreendida, pode ser impossível desenhá-la. Descreverei duas tarefas categorizadas como de baixo e alto grau de dificuldade. Observei as crianças trabalhando nessas tarefas e conversei com elas sobre como resolveram os problemas.

1) Todas as crianças frequentam a escola dez meses por ano. Per começa um mês depois das outras crianças. Quantos meses Per vai à escola?

Um aluno estava trabalhando na tarefa um, mas não conseguia compreendê-la e queria alguma ajuda. Li a tarefa para ele e reforcei a informação importante: 10 meses, um mês mais tarde, quantos meses. O aluno ainda não compreendia. Eu disse: você sabe quanto é 10 menos 1? Nove, disse ele. E quantos lápis sobram para você se tiver 10 e der um para alguém?

Nove, disse ele. Então eu li a tarefa de novo para ele e ele repetiu: Não entendo.

2) Kristian tinha convidado Per, Ole e Pål para brincar em casa depois da escola. A mãe de Per ofereceu a eles seis pães doces. Quantos pães doces cada um deles recebeu?

Observei três orientações para esta tarefa, usando o raciocínio lógico, mas chegando a respostas diferentes:

Um aluno resolveu a tarefa dando um pão doce para cada um, incluindo a si mesmo, e dividiu os dois pães doces restantes em duas porções. Então ilustrou isso em seu desenho. Partindo de seu raciocínio, a tarefa ficou assim: $6:2 = 1,5$. Esta era a resposta correta de acordo com a professora.

Outro aluno interpretou a tarefa da seguinte maneira: $6:3 = 2$. Deu sua resposta à professora e ela disse: “Não, não está correto; pode explicar como alcançou este resultado?”. O aluno respondeu: “Sim, como tenho 6 pães doces, Ole, Pål e Per recebem dois cada um”. A professora responde: “Mas você precisa se incluir também. Você gostaria de comer alguns pães doces também, não?”. A resposta honesta do aluno foi “Não, eu não gosto de pão doce, então não quero nenhum”. “Certo”, disse a professora, “mas neste caso eu queria que você contasse a si mesmo”. O aluno insiste: “Mas eu não quero nenhum!”.

Outra interpretação da tarefa foi que cada um dos meninos pegou um e os dois pães doces restantes não foram comidos. O aluno não pensou que os pães doces poderiam ser cortados pela metade e assim optou por não comê-los, pois não seria justo. Nesse caso, a tarefa ficou assim: $6:4 = 1$. Uma resposta razoável, mas incorreta.

O objetivo da professora era relacionar as tarefas com os saberes prévios e a vida real dos alunos e assim supôs que as tarefas seriam vivenciadas como significativas. Essas tarefas são caracterizadas por classificação fraca porque se referem à vida real dos alunos. Os nomes dos alunos foram usados para relacionar as tarefas diretamente a eles. Dessa maneira, ela queria torná-los ativamente envolvidos e que vivenciassem o sentido. O enquadramento pode ser caracterizado como fraco, pois os alunos podem escolher quais tarefas resolver, isto é, diferenciação. Mas ao mesmo tempo há um forte enquadramento dos critérios de avaliação: o aluno deve aprender como resolver problemas de acordo com procedimentos específicos. Como o aluno tem que desenhar a solução da tarefa, não há espaço para executá-la tecnicamente apenas (conhecimento), a professora também exige a compreensão. Portanto, afirmo que essa sequência é caracterizada como enquadramento forte de critérios de avaliação.

Também existe foco no processo e a natureza das tarefas abre para diferentes interpretações e maneiras de resolver o problema, portanto seu enquadramento é fraco. Contudo, os valores de classificação e de enquadramento fracos também criam dificuldades para alguns alu-

nos e a professora pode ter dificuldade em reconhecer $6:4 = 1$ como uma resposta correta, mesmo que o raciocínio por trás seja lógico. Conectar o trabalho com a vida e os saberes prévios dos alunos não é tarefa fácil (consultar regras de reconhecimento e realização).

Grupo 3: Classificação forte entre conhecimento escolar e saberes prévios (+C) e enquadramento fraco de critérios de avaliação (-E)

Observei três sequências com classificação forte entre conhecimento escolar e saberes prévios e enquadramento fraco de critérios de avaliação. Uma sequência:

Uma professora de sexta série está preparando os alunos para trabalharem no tópico e aprenderem sobre a Austrália. Quer usar o método de pesquisa CRISS: *KWL*⁵. Esse método tem várias etapas que os alunos devem seguir. 1. Ativar os saberes prévios: O que eu Sei sobre a Austrália? 2. Definir objetivos de aprendizagem: o que eu Quero aprender e como vou aprender? 3: Controlar a própria aprendizagem: o que Aprendi? Isso envolve o uso de uma perspectiva metacognitiva sobre sua própria aprendizagem e avaliá-la.

A professora diz o seguinte sobre sua experiência em fazê-lo:

Dei à turma esta tarefa: agora usem o método *KWL* e elaborem um projeto sobre a Austrália. Os alunos com alto desempenho não têm nenhum problema com esse método. Vão adiante e o fazem.

Os alunos com baixo desempenho têm grandes problemas. Começa quando devem expressar o que sabem sobre a Austrália. Por exemplo, um de meus alunos não tinha muito a dizer sobre esse tópico. E definir metas para o projeto? Impossível. Não sabia o que aprender, nem definir objetivos realistas, nem mesmo expressar o que pesquisar. Assim, o que fiz foi ir à biblioteca com ele e encontrei um livro sobre a Austrália. Mostrei a ele que páginas ler para descobrir o número de habitantes, a capital, os rios, o que produzem e assim por diante. Dei a ele uma folha de papel grande em branco na qual escrevi os títulos em colunas: capital, habitantes... Ele precisa me acompanhar bem de perto, precisa que as coisas estejam muito claras sobre o que aprender e precisa de ajuda para encontrar o material. O método do projeto CRISS é difícil demais para ele. Essa turma usava o CRISS desde a segunda série.

Ao analisar de acordo com os valores de classificação e de enquadramento, observamos que eles variam fortemente entre alunos de alto e de baixo desempenho nessa turma. Enquanto os alunos de alto desempenho têm uma tarefa mais ou menos livre, em que aparentemente eles mesmos podem definir o que e como aprender (classificação fraca e enquadramento fraco) sobre o tópico *Austrália*, os alunos de baixo desempenho têm que ser firmemente acompanhados pela professora, pois ela define muito claramente para eles o que e como aprender (classificação forte e enquadramento forte). Os alunos de baixo desempenho, neste caso, não têm nenhuma influência sobre o que ou como aprender,

talvez porque não compreendam as regras de reconhecimento e de realização.

Grupo 4: Classificação fraca entre conhecimento escolar e saberes prévios (-C) e enquadramento fraco de critérios de avaliação (-E)

Foi observada apenas uma sequência categorizada como classificação fraca entre conhecimento escolar e saberes prévios e enquadramento fraco de critérios de avaliação: uma professora de segunda série que realizou um projeto com sua aula sobre o tópico *planetas*. Começou a aula da mesma maneira que a professora na aula de judaísmo (exemplo do grupo 1), perguntando sobre os saberes prévios dos alunos sobre o tópico, mas o que se seguiu foi muito diferente:

Assim, eu não tinha ideia alguma do que íamos aprender. Os alunos sabiam muita coisa; havia muitas coisas diferentes que queriam saber. Todos escreveram duas coisas. Recolhemos e falamos sobre elas em conjunto. Mais tarde poderiam ir à biblioteca, conversar com seus pais sobre o que queriam aprender. Foi muito exigente, tive que me preparar para cada coisa também para que eu pudesse falar sobre isso, discutir no dia seguinte. Nem sempre eles queriam aprender o que eu queria ensinar, achei algumas coisas muito difíceis, mas alguns compreenderam, outros mais tarde.

Essa é uma maneira muito diferente de relacionar os saberes prévios. A professora realmente se concentra no que os alunos estão interessados (embora nem sempre concorde sobre o que seria o foco correto). Abrir isto extensamente requer também um enquadramento fraco de critérios de avaliação. Entretanto, na entrevista, perguntei o que caracterizava essa abordagem à aprendizagem sobre os planetas em comparação com o que tinha feito anteriormente com outros grupos de alunos: “Realmente, quando eu relaxei e deixei os alunos decidirem o que aprender, tornou-se algo mais ‘focado no conhecimento’. Quando decidi, os alunos passaram mais tempo desenhando e pintando planetas, fazendo coisas físicas”.

Isso se compara à sequência do judaísmo. Quando a professora solicita saberes prévios, os alunos interpretam isto como fatos que conhecem. Minha interpretação a respeito disso é que, embora a professora amplie extensamente o conhecimento e a pedagogia, os alunos têm determinada compreensão do que é conhecimento legítimo em um contexto escolar (consultar regras de reconhecimento e realização). O enquadramento não apenas está localizado na prática particular da professora, mas na compreensão dos alunos sobre a cultura escolar como um todo. O que e como você desempenha não é aleatório. Uma conclusão a partir disso é que, embora a professora classifique e enquadre fracamente, os alunos interpretam *o que* e *como* sendo orientados para fatos/conhecimento sobre planetas. Consequentemen-

te, é não somente o professor que decide os valores de classificação e de enquadramento, mas os alunos também contribuem para definir a sequência.

Desempenho alto e baixo e origem social

Em todo o material coletado (observações, entrevistas e trabalhos dos alunos), fiquei interessada pelo alto e baixo desempenho. Em todos os cinco princípios do CRISS (consultar a descrição na seção de metodologia) havia muitas diferenças em como os alunos interpretavam e trabalhavam com as mesmas estratégias de aprendizagem (Haugen, 2014b).

Quando os alunos estavam se embasando nos saberes prévios, foi observado e relatado que os alunos com alto desempenho demonstravam um vocabulário rico, muito conhecimento para *se embasarem* e experiências relevantes a partir de sua vida fora da escola. Conseguiram questionar o conteúdo e trazer material próprio para elaborar o conteúdo dado, como fazer instanciação de princípios para o próprio mundo.

Os alunos de baixo desempenho eram descritos como carentes de conhecimento relevante e com uma linguagem *mais pobre*. Adicionalmente, foi relatado que, mesmo que os alunos de baixo desempenho tivessem conhecimento relevante para se embasarem, muitas vezes o faziam de maneira errada, seja associando demasiadamente livre, seja não se concentrando na essência do conteúdo. Alguns professores disseram que, se enfatizassem os saberes prévios, muitas vezes terminavam com alguns alunos se concentrando em coisas totalmente diferentes do que as que queriam que se concentrassem.

Por exemplo, uma professora de terceira série nos conta o seguinte:

Se eu pedir para os alunos dizerem o que sabem sobre as trutas, alguns podem começar a ficar realmente perdidos. Por exemplo, 'sabe, eu e meu avô fomos pescar uma vez. Sabe, nós pegamos cinco peixes. Meu avô trouxe levou chocolate quente e caminhamos muito etc. etc.'

Além disso, era mais fácil trabalhar com concretos do que com abstratos, ou que dependiam do tema/contexto familiar para compreender princípios (ver, por exemplo, a primeira tarefa de matemática no grupo 2) ou usar uma estratégia de aprendizagem (por exemplo, mapa mental, anotações estruturadas) em um contexto novo.

Nas entrevistas, as professoras enfatizaram que havia uma forte relação entre o nível educacional dos pais e os alunos identificados como tendo alto ou baixo desempenho. Os alunos com alto desempenho tendiam a ter pais com níveis educacionais elevados (relatados como do mais alto nível: pesquisadores, arquitetos, diretores de faculdade). O oposto foi encontrado para os alunos de baixo desempenho (pais sem educação superior ou em profissões que não exigiam educa-

ção superior). Apenas uma exceção foi mencionada em meu material: nesse caso, um menino cujos pais tinham alto nível de escolaridade, mas que o professor identificava como disléxico e, portanto, com baixo desempenho.

Ao investigar como os professores relatavam a criação dos alunos com relação ao desempenho escolar, havia uma clara conexão entre o que referiam como uma criação que apoiava a escolarização e o nível educacional dos pais⁶. Os alunos com alto desempenho vivenciaram uma criação que poderia ser descrita como de preparação e apoio na escola – ter ambições acadêmicas para o filho, facilidade com a língua norueguesa acadêmica e conhecimento conectado com a cultura escolar, livros e computadores disponíveis e demonstração de interesse e motivação da criança para as tarefas escolares. Em relação aos alunos de baixo desempenho, foi relatado pelos professores que apenas uma casa tinha bom apoio pelos pais: os pais altamente educados do menino com dislexia. Nesses termos, é um exemplo atípico de alguém com baixo desempenho.

Os alunos com baixo desempenho foram relatados como oriundos de uma criação sem apoio à escola. Seus pais tendiam a demonstrar uma relação negativa com a escola, tendo poucos recursos em termos de conhecimento escolar, linguagem, livros ou computadores. Além disso, de acordo com os professores, os pais tendiam a não motivar seus filhos nem demonstrar ambições acadêmicas ou interesse pelas tarefas de casa do aluno. E frequentemente não assistiam às reuniões da escola.

Resumindo: Os professores relataram que aqueles selecionados como de alto desempenho, e assim alunos trabalhando estrategicamente com as estratégias/princípios do CRISS, tendiam a ser oriundos de lares altamente educados, que apoiam a escola, frequentemente harmoniosos, enquanto os alunos selecionados como de baixo desempenho, e desse modo não estratégicos ao trabalharem com o CRISS, tendiam a ser provenientes de lares com baixa escolaridade, que frequentemente não apoiam a escola, às vezes turbulentos. Alguns desses aspectos podem ser apoiados por outras pesquisas, como a relação entre o nível educacional dos pais e o desempenho na escola (consultar a introdução). Entretanto, essa determinação, se os pais apoiam a escola ou não e se os lares são harmoniosos ou não, pode ser reflexo das suposições sobre as características das diferentes classes (Berkowitz, 1986). Em outras palavras, as suposições sobre o nível de apoio dos pais e se os lares são harmoniosos ou não podem ser resultado de vieses e crenças dos professores sobre essas famílias, sem estar ancoradas em evidências concretas sobre a real situação em casa.

Discussão e Conclusão

A pesquisa sobre estratégias de aprendizagem é um campo em expansão. Todavia, os efeitos de ensinar estratégias de aprendizagem

diretamente aos alunos não são convincentes (Bråten; Olaussen, 1999). Este estudo, enquadrado na pesquisa sobre a escola como um agente na reprodução de desigualdades sociais, demonstra que as intenções de criar currículos *neutros*, como o CRISS, que funcionem para crianças de *todas* as origens sociais não necessariamente funcionam como o planejado ou desejado. Conforme foi demonstrado, tanto os professores como os alunos interpretam o mesmo princípio de maneira bem diferente.

Os diversos modos culturais usados na sociedade e na escola são descritos como *códigos*. Desempenhar bem na escola depende de ter *insight* sobre estes códigos:

[...] se o código seleciona e integra sentidos relevantes, então o código pressupõe um conceito de sentidos irrelevantes e ilegítimos; [...] se o código seleciona formas de realização, então o código pressupõe um conceito de formas de realização impróprias ou ilegítimas; [...] se o código regula a evocação de contextos, então novamente isto implica um conceito de contextos impróprios, ilegítimos (Bernstein, 1990, p. 14).

As interpretações de embasamento em saberes prévios não são, portanto, neutras em um contexto escolar. As diferenças ou mudanças em valores de classificação e de enquadramento gerarão diferentes modalidades de códigos elaborados (Bernstein, 2001 – códigos diferentes das classes médias). Nesse contexto, Bernstein descreve dois tipos de conhecimento por meio dos conceitos de *código de coleta* e *código de integração*. Um código de coleta tipicamente enfoca uma reprodução de conteúdo, avaliando o *estado do conhecimento*, como na aula sobre judaísmo ou os alunos de baixo desempenho na aula sobre a Austrália, enquanto o código de integração enfatiza que os alunos devem ter *insight* sobre princípios e processos, não sobre fatos, enfocando *maneiras de conhecer*, como na aula de matemática ou os alunos de alto desempenho na aula sobre a Austrália.

Além disso, Bernstein distingue dois tipos de orientações pedagógicas: *pedagogia visível* e *invisível*. Com a pedagogia visível, a meta é transferir o conhecimento específico e, assim, existem critérios claros para a avaliação dos resultados. A avaliação enfatiza o resultado em vez do processo de aprendizagem (Bernstein, 1977), como na aula sobre judaísmo ou o foco sobre procedimento na aula de matemática. Enquanto em uma pedagogia invisível é focado o processo, pois o professor organiza o contexto para que o aluno o explore, existe menos ênfase na transmissão de habilidades específicas e, conseqüentemente, os critérios para avaliação são múltiplos e difusos e não tão facilmente mensuráveis (Bernstein, 1977). Isso é encontrado, por exemplo, nas aulas sobre a Austrália e sobre os planetas.

As diferentes interpretações referidas são descritas como um conflito ideológico entre a *antiga classe média* e a *nova classe média* (Berns-

tein, 1977), em que provavelmente a antiga se relaciona a um código de coleta e a uma pedagogia visível, enquanto a nova provavelmente se relaciona a um código de integração e a uma pedagogia invisível. Em outras palavras, as diferentes sequências do princípio embasando os saberes prévios dos alunos podem relacionar-se diferentemente com as ideologias. Com isso, os alunos que não têm acesso às regras de reconhecimento e de realização do contexto específico ainda terão problemas quando os saberes prévios forem enfatizados. Quando são usados um código de integração e uma interpretação pedagógica invisível, observamos que os problemas emergem quando “eu não gosto de pão doce” ou “nós não vamos comer os dois restantes porque não seria justo” está integrado ao problema da matemática, ou que os alunos carecem de saberes prévios relevantes, ou não compreenderam a estrutura e as características do conhecimento a ser produzido, como na aula sobre a Austrália. Assim, relacionar os saberes prévios dos alunos e tornar-se ativamente envolvido na aprendizagem de alguém nem sempre pode ser uma maneira boa ou possível de aprender em um contexto escolar (ver Samuelstuen, 2005).

A explicação de por que o ensino dessas estratégias tende a ser tão difícil e de por que seu sucesso (pelo menos no caso aqui discutido) parece depender da origem social pode ser porque as estratégias de aprendizagem não podem ser separadas do conteúdo e do contexto escolar específico para fazerem sentido para os alunos. Novamente, isso pode ser explicado com os conceitos de regras de reconhecimento e de realização de Bernstein. Por exemplo, ao aplicar a estratégia de *elaboração*, *quais* saberes prévios você ativa é um fator muito importante; você tem que ativar o conhecimento *certo* (Samuelstuen, 2005; Cooper; Dunne, 2000; Bråten; Olaussen, 1999; Chouliaraki, 1998). O mesmo é verdadeiro ao organizar conteúdo ou ao monitorar a própria aprendizagem: você deve ter *insight* para avaliação do contexto e do conteúdo específicos. As estratégias devem funcionar de acordo com as regras de reconhecimento e de realização que as formam, pois de outra maneira você não será estratégico.

A maneira como a origem social se relaciona ao código e às regras de reconhecimento e de realização da escola pode ser descrita pela *orientação ao sentido* das diferentes classes sociais. De acordo com Hasan (2005), crianças de classe trabalhadora e média tendem a ser diferentes no uso de princípios contexto-dependentes ou independentes. Uma hipótese importante, derivada do material apresentado neste estudo, é que, como a modalidade genérica trata o conhecimento como *independente* do contexto, sua apropriação pode ser difícil para crianças de classe trabalhadora, pois muitas vezes alcançam maior sucesso quando utilizam suas próprias estratégias *dependentes* em um contexto específico. O oposto pode ser verdadeiro para crianças de classe média, pois tendem a usar estratégias que são relativamente *independentes* de um contexto específico e, assim, podem relacionar-se mais facilmente

com esse tipo do conhecimento. Como foi demonstrado nesta pesquisa, foi difícil extrair princípios e estrutura e diferenciar entre dependência e independência de contexto, assim como métodos para resolução de problemas, para alunos de baixo desempenho.

Pode ser possível explicar por que uma classificação enfraquecida no conhecimento escolar pode causar dificuldades para alunos de baixo desempenho (ver também Bernstein, 1977; Cooper; Dunne, 2000; Haugen, 2002; Haugen, 2009) ao examinar diferentes estruturações da escola e do conhecimento cotidiano. Por meio dos conceitos de *estruturas de conhecimento vertical e horizontal*, Bernstein (2000) demonstra as diferentes características do conhecimento escolar e do conhecimento cotidiano e, conseqüentemente, as dificuldades que podem emergir quando é feita uma tentativa de integrá-los. Essa pode ser uma das razões pelas quais os professores frequentemente optam por não enfocar os saberes prévios quando trabalham com alunos de origem socioeconômica inferior (Anyon, 1981; Anyon, 1988; Bartolome, 1994). Em outras palavras, embora os professores se esforcem, podem achar muito difícil construir a ponte entre saberes prévios dos alunos e o conhecimento escolar (Hasan, 2005).

Assim, como as estratégias de aprendizagem são atualmente internacionalmente destacadas, muitos alunos serão expostos e demandados a usarem uma linguagem mais complicada sobre aprendizagem na escola, de maneira que podem não ter acesso devido a suas orientações diferentes ao sentido. Quando as estratégias de aprendizagem são tratadas como conhecimento independente de conteúdo e contexto, ou seja, como conhecimento *per se*, criam problemas tanto para alunos como professores porque não conseguem ensinar sua relevância sem se relacionar a um sentido, a uma realização e a um contexto específicos. Em outras palavras, o problema em se concentrar em estratégias de aprendizagem como o projeto CRISS é que não há reconhecimento das complexidades inerentes ao ensino e à aprendizagem devido à orientação cultural da escola. Um projeto como esse tenta, desse modo, operar dentro de uma compreensão limitada de como ocorre a aprendizagem. Em vez de relacionar-se à diversidade de vozes dos alunos, o projeto insiste em tratar todos os estudantes da mesma maneira.

Entretanto, embasada nos achados desse estudo, defendo que, ao empregar perspectivas da pesquisa na sociologia da educação sobre estratégias de aprendizagem, pode ser desenvolvida uma compreensão mais ampla desse campo. Uma pergunta adicional é, portanto, se e como um foco sobre as estratégias de aprendizagem *poderia* ser útil para crianças com baixo desempenho? Com relação a isso, defendo que o fracasso escolar deve ser analisado e refletido por meio de uma perspectiva crítica mais ampla, em que estes aspectos complexos não sejam reduzidos à tecnicidade (ver Siegel; Fernandez, 2000; Bernstein, 2000; Ares, 2007), como é feito no projeto CRISS. O problema no trabalho de Santa está, em outras palavras, relacionado à negligência da constru-

ção social da escola, pela qual as relações de poder e as ideologias fornecem os significantes para definir como os sentidos de embasamento dos saberes prévios devem ser compreendidos. Reduzir os problemas relacionados à aprendizagem na escola a uma falta de estratégias de aprendizagem significa, conseqüentemente, que a análise é demasiado limitada, e a pergunta é se este foco serve, antes de tudo, para distrair nossa atenção para longe das iniquidades na escola causadas pelo falso reconhecimento cultural (ver Bartolome, 1994; Siegel; Fernandez, 2000). Para outros trabalhos sobre o papel da escola na melhoria da equidade, atenção específica e explícita deve ser concentrada na origem das iniquidades. A pergunta, *O que significaria abrir as escolas para vozes tradicionalmente não ouvidas lá?*, teria que ser discutida em uma relação mais crítica com o sentido, formas de realização e contexto. É crucial estudar a relação entre a orientação da escola e do aluno para o sentido se quisermos garantir a equidade⁷.

Recebido em 26 de março de 2014
Aprovado em 22 de janeiro de 2015

Notas

- 1 Para elaboração sobre o que caracteriza as estratégias de aprendizagem e como podem ser descritas como conhecimento *novo* na escola, ver Haugen (2009).
- 2 Antes de coletar os dados dos professores e da sala de aula, eu precisava conhecer mais sobre o projeto, como era ensinado e como os professores e os alunos o desenvolviam. Assim, participei de cursos em que o CRISS era ensinado aos professores, estudei o material sobre o CRISS entregue aos professores e aos estudantes e participei de reuniões com o grupo de trabalho para implementação do CRISS nas escolas. Também entrevistei a coordenação do curso. Durante o processo também apresentei o material dos dados e minha hipótese e análise dos dados ao grupo de professores trabalhando na implementação do CRISS para que pudessem me fornecer *feedback* sobre minhas interpretações. Entretanto, devido a limitações de espaço, este material não será apresentado neste contexto.
- 3 Para elaboração sobre classificação, ver Bernstein (1990).
- 4 Devido às limitações de espaço, uma investigação e uma análise adicional das respostas de diversos alunos às numerosas interpretações pedagógicas e de conhecimento descritas são problematizadas e discutidas em maior profundidade em outro artigo (ver Haugen, 2014b).
- 5 N. T.: KWL se refere às iniciais dos verbos *Know* (Saber), *Want* (Querer) e *Learn* (Aprender).
- 6 No entanto, não foi investigado como as expectativas dos professores de estudantes com base na origem social podem agir como *profecia autorrealizada*. Também deve ser mencionado que quando os professores selecionaram dois estudantes com alto desempenho e dois com baixo, era mais provável que representassem o *melhor* e o *pior* de todos. Os estudantes intermediários não estão representados aqui.
- 7 Uma análise abreviada anterior dos dados foi apresentada em Hovdenak; Riksaasen; Wiese (2007).

Referências

- ANYON, Jean. Social Class and School Knowledge. *Curriculum Inquiry*, New Jersey, v. 11, n. 1, p. 3-41, Spring, 1981.
- ANYON, Jean. Social Class and the Hidden Curriculum of Work. In: GRESS, James (Ed.). *Curriculum: an introduction to the field*. Berkeley: McCutchan, 1988. P. 366-389.
- ARES, Nancy. Challenges in Operationalizing Cultural Practices in Classroom and Peer Communities. *International Journal of Educational Research*, Amsterdam, Elsevier, v. 45, p. 404-419, 2007.
- BARTOLOME, Lilie. Beyond the Methods Fetish: toward a humanizing pedagogy. *Harvard Educational Review*, Cambridge, Massachusetts, v. 64, n. 2, p. 173-195, Summer 1994.
- BERKOWITZ, Leonard. *A Survey of Social Psychology*. New York: CBS College Publishing, 1986.
- BERNSTEIN, Basil. *Towards a Theory of Educational Transmissions*. London: Routledge & Kegan Paul, 1977. (Class, Codes and Control, v. III).
- BERNSTEIN, Basil. *The Structuring of Pedagogic Discourse*. London: Routledge, 1990. (Class, Codes and Control, v. IV).
- BERNSTEIN, Basil. *Pedagogy, Symbolic Control and Identity*. Boston: Rowman & Littlefield Publishers, Inc., 2000.
- BERNSTEIN, Basil. From Pedagogies to Knowledge. In: MORAIS, Ana; NEVES, Isabel; DAVIES, Brian; DANIELS, Harry (Ed.). *Towards a Sociology of Pedagogy: the contribution of Basil Bernstein to research*. New York: Peter Lang, 2001. P. 363-368.
- BRÅTEN, Ivar; OLAUSSEN, Bodil. *Strategisk Læring* [Strategic Learning]. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag, 1999.
- CHOULIARAKI, Lilie. Regulation in 'Progressivist' Pedagogic Discourse: individualized teacher-pupil talk. *Discourse & Society*, London, Thousand Oaks, New Delhi, v. 9, n. 1, p. 5-32, 1998.
- CHOULIARAKI, Lilie; FAIRCLOUGH, Norman. *Discourse in Late Modernity*. Edinburgh: University Press, 1999.
- COOPER, Barry; DUNNE, Maidred. *Assessing Children's Mathematical Knowledge*. Social class, sex and problem-solving. Buckingham; Philadelphia: Open University Press, 2000.
- DALE, Erling Lars; GILJE, Nils; LILLEJORD, Sølvi. *Gjennomføring av Utdanningsreformer i Kunnskapssamfunnet* [Educational reforms in the Knowledge Society]. Oslo: Cappelen Damm Akademisk, 2011.
- DJUPEDAL, Øystein. *Grunnleggende ferdigheter for alle!* [Key competences for all!]. 2006. Available at: <<https://www.regjeringen.no/nb/aktuelt/grunnleggende-ferdigheter-for-alle/id114044/>>. Accessed on: 21 Jan. 2015.
- EUROPEAN UNION. *Key Competences for Lifelong Learning*. 2006. Available at: <http://europa.eu/legislation_summaries/education_training_youth/lifelong_learning/c11090_en.htm>. Accessed on: 21 Jan. 2015.
- EUROPEAN COMMISSION. *European Strategy and Co-operation in Education and Training*. 2008. Available at: <http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-policy/doc28_en.htm>. Accessed on: 20 Oct. 2014.

- GLASER, Barney. **Basics of Grounded Theory**. Sociology Press, 1992.
- HASAN, Ruquaya. **Language, Society and Consciousness**. London: Equinox Publishing Ltd., 2005.
- HAUGEN, Cecilie. **En Studie av Undervisning på yrkesfaglig grunnkurs**. [A study of teaching in the foundation course at vocational school]. Hovedfagsoppgave i spesialpedagogikk. Trondheim: NTNU, 2002.
- HAUGEN, Cecilie. **Contextualizations and Recontextualizations of Discourses on Equity in Education**. 2009. PhD Thesis – Norwegian University of Science and Technology, Trondheim, 2009.
- HAUGEN, Cecilie. Equity and Life-Long Learning: An Analysis of White Paper n. 16 (2006/2007) of Norway. **Scandinavian Journal of Educational Research**, v. 54, n. 4, p. 357-376, 2010a.
- HAUGEN, Cecilie. OECD: For en konservativ modernisering av utdanning? [OECD for a Conservative Modernization of Education?] In: ELSTAD, Eyvind; SIVESIND, Kirsten. **PISA sannheten om skolen?** [PISA – the Truth about Education?] Oslo: Universitetsforlaget, 2010b. P. 69-82.
- HAUGEN, Cecilie. A Comparative Analysis of Discourses on Equity in Education in the OECD and Norway. **International Perspectives on Education and Society**, Emerald Group Publishing, Bingley, West Yorkshire, v. 13. p. 207-238, 2010c.
- HAUGEN, Cecilie. Educational Equity in Spain and Norway: A Comparative Analysis of Two OECD Country Notes. **Educational Policy**, Los Altos, California, v. 25, n. 4, p. 688-715, 2011.
- HAUGEN, Cecilie. Hva er egentlig grunnleggende ferdigheter? [What is key competences really?]. In: HAUGEN, Cecilie; HESTBEK, Tine (Ed.). **Pedagogikk, Politikk og Etikk**. Demokratiske utfordringer og muligheter i norsk skole. [Pedagogy, policy and ethics. Democratic challenges and possibilities in Norwegian education]. Oslo: Universitetsforlaget, 2014a. P. 144-158.
- HAUGEN, Cecilie. Høyt og lavt presterende elevers fortolkninger av et læringsstrategiprojekt. [High and low performing pupils' interpretations of a learning strategies project, in Norwegian]. In: HAUGEN, Cecilie; HESTBEK, Tine (Ed.). **Pedagogikk, Politikk og Etikk**. Demokratiske utfordringer og muligheter i norsk skole. [Pedagogy, policy and ethics. Democratic challenges and possibilities in Norwegian education]. Oslo: Universitetsforlaget. 2014b. P. 204-218.
- HOVDENAK, Sylvi Stenersen; RIKSAASEN, Rita; WIESE, Veslemøy (Ed.). **Klasse, Kode og Identitet**. Bernstein i Norsk forskning. Trondheim: Tapir Akademisk Forlag, 2007.
- MORTIMORE, Peter; FIELD, Simon; PONT, Beatriz. **Equity in Education**. Thematic Review. Norway, Country Note: OECD, 2004.
- NORWEGIAN MINISTRY OF EDUCATION AND RESEARCH. **Report to the Storting (White paper n. 30)**: Culture for Learning, 2003/2004.
- NORWEGIAN MINISTRY OF EDUCATION AND RESEARCH. **Report to the Storting (White paper n. 16)**: Early Intervention for Lifelong Learning, 2006/2007.
- SAMUELSTUEN, Marit. **Kognitiv og Metakognitiv Strategibruk med Henblikk på tekstlæring** [Cognitive and meta-cognitive use of strategies for text learning]. 2005. PhD Thesis – Norwegian University of Science and Technology, Trondheim, 2005.

- SANTA, Carol. **Project CRISS: evidence of effectiveness.** program abstract. 1993. Available at: <http://www.projectcriss.com/files/research/CRISS_effectiveness_1993.pdf>. Accessed on: 10 Oct. 2008.
- SANTA, Carol. **Project CRISS: evidence of effectiveness.** 2004. Available at: <http://www.projectcriss.com/files/research/CRISS_effectiveness_2004-01.pdf>. Accessed on: 10 Oct. 2008.
- SANTA, Carol. **Project CRISS: a history of reliable, replicable, research.** Not dated. Available at: <http://www.projectcriss.com/pdf_files/1_7-REPLICABLE-RESEARCH.PDF>. Accessed on: 10 Oct. 2008.
- SANTA, Carol. **E-mail to author** [personal message]. E-mail received by: <cecilie.haugen@plu.ntnu.no> in 1 Nov. 2005.
- SIEGEL, Marjorie; FERNANDEZ, Susane Laura. Critical Approaches. In: KAMIL, Michael; MOSENTHAL, Peter; PEARSON, P. David; BARR, Rebecca (Ed.). **Handbook of Reading Research.** Vol. III. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Inc., 2000. P. 141-152.
- STAKE, Robert. **The Art of Case Study Research.** Thousand Oaks: SAGE Publications, 1995.
- TEESE, Richard; AASEN, Petter; FIELD, Simon; PONT, Beatriz. **Equity in Education.** Thematic Review. Spain, Country Note: OECD, 2006.
- WEINSTEIN, Claire; BRÅTEN, Ivar; ANDREASSEN, Rune. Læringsstrategier og selvregulert læring: teoretisk beskrivelse, kartlegging og undervisning. [Learning strategies and self-regulated learning: Theoretical description, cataloguing and teaching]. In: ELSTAD, Eyvind; TURMO, Are (Ed.). **Læringsstrategier.** Søkelys på lærernes praksis. [Learning Strategies. Focus on the teachers' practice]. Oslo: Universitetsforlaget, 2006. P. 27-54.
- YOUNG, Michael. From Constructivism to Realism in the Sociology of the Curriculum. In: KELLY, Gregory; LUKE, Allan; GREEN, Judith (Ed.). **Review of Research in Education,** What Counts as Knowledge in Educational Settings: Disciplinary Knowledge, Assessment, and Curriculum, Thousand Oaks, Sage, v. 32, p. 1-28, 2008.

Cecilie Rønning Haugen é professora Associada (PhD) do Programa de Educação de Professores da Universidade Norueguesa de Ciência e Tecnologia, Trondheim, Noruega.
E-mail: cecilie.haugen@plu.ntnu.no

Tradução de Ananyr Porto Fajardo
Revisão da Tradução: Luís Armando Gandin