

ESCOLA DE HUMANIDADES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

KÁTIA OLIVEIRA SILVA

**FORMAÇÃO DOCENTE CONTINUADA NO PROJETO “TRAJETÓRIAS CRIATIVAS” DE
UMA ESCOLA NO MUNICÍPIO DE ALVORADA, RS**

Porto Alegre
2018

PÓS-GRADUAÇÃO - *STRICTO SENSU*



Pontifícia Universidade Católica
do Rio Grande do Sul

**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO GRANDE DO SUL
ESCOLA DE HUMANIDADES - MESTRADO EM EDUCAÇÃO
LINHA DE PESQUISA: TEORIAS E CULTURAS EM EDUCAÇÃO**

KÁTIA OLIVEIRA SILVA

**FORMAÇÃO DOCENTE CONTINUADA NO PROJETO “TRAJETÓRIAS
CRIATIVAS” DE UMA ESCOLA NO MUNICÍPIO DE ALVORADA, RS**

Porto Alegre
2018

KÁTIA OLIVEIRA SILVA

**FORMAÇÃO DOCENTE CONTINUADA NO PROJETO “TRAJETÓRIAS
CRIATIVAS” DE UMA ESCOLA NO MUNICÍPIO DE ALVORADA, RS**

Dissertação de Mestrado apresentada para o
Programa de Pós-graduação em Educação da
Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do
Sul.

Orientadora: Prof^a. Dr^a Edla Eggert

Porto Alegre
2018

Ficha Catalográfica

S586f Silva, Kátia Oliveira

Formação Docente no "Projeto Trajetórias Criativas" de uma Escola do Município de Alvorada / Kátia Oliveira Silva . – 2018.

113 f.

Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, PUCRS.

Orientadora: Profa. Dra. Edla Eggert.

1. Formação docente continuada. 2. Juventudes. 3. Docência teimosa. 4. Atualização. I. Eggert, Edla. II. Título.

Elaborada pelo Sistema de Geração Automática de Ficha Catalográfica da PUCRS
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

Bibliotecário responsável: Marcelo Votto Texeira CRB-10/1974

Dedico essa dissertação a todas as professoras e professores que, a partir de uma docência teimosa, buscam a continuidade na sua formação profissional. Dedico também ao Adriano, a Thayná e ao Lucas que fazem parte da minha formação.

AGRADECIMENTOS

Nesse tempo e nesse espaço destinado aos agradecimentos, meus pensamentos transitaram pelos últimos dois anos, ou melhor, pelos últimos meses que dediquei aos estudos dessa pesquisa. Nessa volta ao passado recente, rememoro as muitas horas dedicadas ao mestrado, os finais de semana dedicados, exclusivamente, às leituras e escritas, as idas e vindas da PUCRS, os encontros no grupo de pesquisa que aconteceram na universidade e fora dela e as muitas pessoas que me ajudaram a construir essa página da minha história. E como ser diferente.

Foi uma conquista, mas não foi só minha, foi nossa! E quando digo nossa refiro-me à minha própria construção, mas na incondicional dependência do outro. Nesse itinerário de memória, enxergo pessoas que estiveram comigo e fizeram a diferença. Contudo, antes de agradecer a cada uma dessas pessoas, agradeço a Deus, pois sem Ele eu não conseguiria nada. Tenho certeza de que Ele colocou todas essas pessoas em minha vida. Obrigada pela graça de viver e conviver com pessoas especiais, aquelas que passam e deixam o perfume da boa convivência e aquelas que, mesmo tendo deixado cicatrizes, me ensinaram que a vida – me permitam usar uma frase do meu filho – *não é doce como um chocolate*.

Os primeiros não podiam ser outros: meu marido Adriano e meus filhos Thayná e Lucas, meus grandes incentivadores, meus companheiros de jornada que silenciaram quando eu precisei escrever, que me ouviram quando precisei falar e que me deixaram dormir quando o sono me vencia. Obrigada pelos momentos de descontração, pelos puxões de orelha quando eu quis desanimar, pelas risadas quando eu quis chorar. Obrigada por assistir comigo a filmes da faculdade, apesar de ao final dizerem: *já acabou?* Porque, na verdade, só tinham sentido na relação com os estudos. Mas, mesmo assim, permaneceram ao meu lado, literalmente, ali, quietos, num silêncio em que podíamos ouvir os meus pensamentos. Meus amores que se privaram de programas e saídas porque eu tinha que estudar; que inventaram um chimarrão sem conversa, só para ficar comigo. Aqui eu poderia ficar enumerando e agradecendo pelas tantas vezes que, mesmo sem saber, eles foram essenciais. Durante todo o tempo, eu tentei dizer ou expressar o quanto eu era – e sou – grata a Deus por tê-los e por me ajudarem. Espero que tenham percebido!

Agradeço a minha orientadora Prof^a Dr^a Edla Eggert pelos desafios lançados e por acreditar em mim. Pela paciência, pela escuta, pelas palavras, pelo jeito simples,

autêntico e único de ser, de fazer, de ensinar, de acontecer. Agradeço pelas expressões que aprendi e adotei no meu dia a dia: “Oiss”, “Bela”, “Buenas”, pelas toalhas floreadas, pelo chimarrão, pelos chás e os quitutes de cada encontro. Com ela, ensaiei uns pontos de crochê e, pasmem, isso foi em uma das noites do grupo de pesquisa! Devo confessar que demorei a me acostumar com tamanha originalidade; contudo, depois que acostumei, rasurei algumas páginas do texto original da minha vida e reescrevi muitas novas linhas baseadas nesses aprendizados. Os filmes sugeridos que ainda não consegui ver, as leituras que não consegui fazer estão todos anotados. Hoje, mais uma vez, agradeço a Deus por conduzir a minha vida e por atravessar pessoas especiais no meu caminho. Sim! Atravessar! Por que eu não pertencia à linha de pesquisa da Edla e nem a tinha como orientadora. Mas os nossos caminhos foram cruzados e encerro meu Mestrado com um orgulho imenso de ter sido orientada por Edla Eggert.

Agradeço aos colegas de mestrado porque juntos derrubamos muros e construímos pontes, nos desabafos gerados de uma simples pergunta: “Como está o teu trabalho?”. Com eles visitei lugares diferentes como a Associação Cultural Vila Flores, em POA, e o IFRSul em Alvorada. Tivemos vários cafés, uns de orientação mútua, outros de consolação mútua, uns de planos para o futuro e outros de lembranças do passado, e uns, ainda, de jogar conversa fora.

Agradeço também à instituição na qual trabalho e às pessoas da direção e da coordenação, que cederam tempo e espaço para que esse sonho acontecesse e mais essa formação se concretizasse. Colegas de todos os dias, aquelas com as quais divido sala, tempo, preocupações, alegrias e novos desafios e que me incentivaram incansavelmente. Aquelas que nem sempre estão próximas fisicamente, mas, com certeza, próximas de coração. Aquelas que passam ou já passaram pelo mestrado, com as quais partilhei os entremeios da pesquisa, das análises, das teorias. Obrigada, gurias!

Um agradecimento pela CAPES/PUCRS pela bolsa taxa recebida durante todo curso, que possibilitou produzir essa pesquisa e introduzir-me no mundo dos Grupos de Pesquisa, produzindo, portanto, a visão de que formação continuada é produção de pesquisa.

Um agradecimento carinhoso a todo o corpo docente e equipe diretiva da Escola B.S., que me acolheram desde os primeiros contatos e que me ajudaram a refletir sobre a minha prática e sobre a função social da educação. Aos professores e professoras,

supervisor e supervisora, o meu agradecimento por construírem comigo um vínculo de esclarecimentos, de novas dúvidas, de certezas e incertezas, mas, acima de tudo, de muita escuta e de muita fala, e assim, ouvir a si e aos outros. A todos os profissionais da Escola B.S., o meu reconhecimento pelo belíssimo trabalho que desenvolvem através da arte de educar. Parabéns pelo trabalho e que muitos frutos sejam colhidos a partir da ação desses educadores e educadoras que fazem a educação acontecer. Na minha percepção, o Projeto Trajetórias Criativas pode ser considerado um ensaio para uma escola diferente, mais dinâmica e sem tantas fronteiras que impedem a aproximação dos nossos estudantes. Mais uma vez, parabéns pelo trabalho!

Agradeço a meus pais, que, desde muito cedo, se preocuparam com a minha formação pessoal e profissional. Devo a eles a educação que tive e a oportunidade de crescer num ambiente harmonioso e feliz, o qual continuo usufruindo na companhia alegre deles. Às minhas irmãs, cunhados, sobrinhas e sobrinho, que, por alguns domingos, cuidaram dos almoços de domingo, enquanto eu estudava. Aos meus avós, que foram como que meus pais. E, aqui não posso deixar de lembrar meu querido avô, Silvio, que partiu para a casa do Pai em maio desse ano. Meu querido avô, que deixa saudades imensas, com o qual eu aprendi que a vida nos foi dada para amarmos e sermos amados. Lembro o quanto ele se alegrou comigo quando contei que havia passado na seleção para o mestrado. Sei que, onde ele estiver, está feliz por mim. E lembro as saídas nos intervalos das aulas para ir visitá-lo no hospital. Até que, um dia, não precisei ir mais.

Os anos de 2016 e 2017 foram anos de muitos desafios, conquistas, profissionais, pessoais e de forma especial a realização do sonho de ser Mestre. Mas foi um ano de perdas. Quero trazer aqui a memória do meu cunhado que foi sem se despedir. E no meio de uma aula, do dia 19 de setembro, eu precisei sair para vê-lo pela última vez. *Um cara gente boa pra caramba*, que, sem saber, ensinou muita gente que a vida foi feita para ser vivida e para ser feliz. Mal sabe ele que o presente que ele me deixou eu vou cuidar para sempre: meu sobrinho. Obrigada, Fabiano, por fazer parte da minha história!

Enfim, pessoas que fizeram a diferença no período desses dois anos e que, certamente, continuarão fazendo, pois acredito que se encerra o tempo do mestrado, mas as aprendizagens construídas ficarão ecoando durante muito tempo. De forma especial, continuarei colhendo os frutos das sementes plantadas nesses anos.

Algumas delas já brotaram e já vi florescer: são as minhas transformações pessoais e profissionais. Outras ainda virão, e dessas, quem sabe, eu consiga fazer um novo plantio.

RESUMO

Essa dissertação investiga a formação docente continuada de cinco docentes que fazem parte de uma ação educativa chamada “Trajetórias Criativas (TC)”, numa escola da Rede Pública no município de Alvorada, Região Metropolitana de Porto Alegre/RS. Esta ação educativa está baseada no desenvolvimento da autoria, da criação, da autonomia e do protagonismo de jovens de 15 a 17 anos que não concluíram o Ensino Fundamental. A pergunta investigativa consistiu em saber como acontece a formação continuada dos docentes do Projeto Trajetórias Criativas. Foi um estudo qualitativo a partir da Pesquisa Participante, que utilizou na coleta de informações a observação participante com registros no diário de campo, rodas de conversas (na Escola B.S. e na UFRGS), questionários, entrevistas e leitura e análise de documentos. De acordo com a produção das informações e, de modo especial, a transcrição das falas dos sujeitos, entrecruzei essas com as teorias e com a proposta de discussão. A análise conclusiva da dissertação foi de que a formação continuada dos profissionais do Projeto Trajetórias Criativas acontece, basicamente, a partir do cotidiano da sala de aula e do fazer pedagógico, os quais estão diretamente vinculados ao contexto dos estudantes. Os docentes também utilizam o espaço das reuniões pedagógicas para a troca de experiências e a promoção de aprendizagens compartilhadas entre os pares. Ampliam seus conhecimentos através de cursos online e presenciais de menor carga horária e participam das formações oferecidas pelo Colégio de Aplicação (UFRGS), nas chamadas imersões. Diante desse quadro, é possível afirmar que formação docente continuada carece de temas mais específicos e característicos sobre as realidades das juventudes e que esses docentes lutam contra as precariedades do mundo na docência teimando em manter-se atualizados. Cada um desses profissionais apresentou uma incansável busca pelo conhecimento necessário à docência, sobretudo com as juventudes do TC, tornando-se, eles próprios, autores autônomos do seu conhecimento, protagonistas na ação pedagógica de cada novo dia, criadores de situações e propostas envolventes tanto para eles quanto para os alunos e alunas. Exatamente o que o Projeto Trajetórias Criativas se propõe a realizar com as juventudes que dele participam.

Palavras-chaves: FORMAÇÃO DOCENTE CONTINUADA. JUVENTUDES. DOCÊNCIA TEIMOSA. ATUALIZAÇÃO.

ABSTRAT

This dissertation investigates the continuing formation of five teachers who are part of an educational action called "Creative Trajectories (TC)" at a public school in the city of Alvorada, Metropolitan Region of Porto Alegre / RS. Educational action that is based on the development of authorship, of creation, autonomy and protagonism of young people aged 15 to 17 who did not complete Primary School. The investigative question consisted in know is, how happens the continuous formation of the teachers of the Creative Trajectory Project. It was a qualitative study based on the Participant Research, which used participant observation with information in the field diary, conversation wheels (in the B.S. School and in the UFRGS) in the collection of information, questionnaires, interviews and reading and document analysis. According to the production of the information and, in a special way, the transcription of the subjects' speeches, I made the intersection of these with the theories and the discussion proposal. The conclusive analysis of the dissertation was that the continuous training of the professionals of the Creative Trajectory Project is basically based on the daily classroom and pedagogic activities, which are directly linked to the context of the students. Teachers also use the space of pedagogical meetings to exchange experiences and promote shared learning among peers. They expand their knowledge through online courses and presential classes of fewer hours and participate in the courses offered by the College of Application (UFRGS) in the so-called immersions. Faced with this situation, it is possible to affirm that continuing teacher education lacks more specific and characteristic themes about the realities of youth, and that these teachers struggle against the precariousness of the world in in teaching struggling to keep up to date. Each of these professionals presented an untiring search for the knowledge necessary to teach, especially with the youth of the TC, becoming, themselves, autonomous authors of their knowledge, protagonists in the pedagogical action of each new day, creators of situations and proposals involving both for them as well as for the students Exactly what the Creative Trajectory Project intends to accomplish with the youth that participate in it.

Key-words: Continued Teaching Training. Youth. Stubborn Teachers . Update

LISTA DE SIGLAS

EST	Escola Superior de Teologia
IFRS	Instituto Federal do Rio Grande do Sul
LE@D	Laboratório de Estudos em Educação à Distância
MEC	Ministério da Educação
PUC-RS	Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul
PNAD	Pesquisa Nacional de Amostras de Domicílios
PNEb	Plano Nacional da Extensão
PROEJA	Projeto de Educação de Jovens e Adultos
SEDUC-RS	Secretaria de Educação do Rio Grande do Sul
TC	Trajetórias Criativas
UNISINOS	Universidade do Vale do Rio dos Sinos
UFRGS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul

SUMÁRIO

RESUMO	9
ABSTRAT	10
LISTA DE SIGLAS	11
INTRODUÇÃO	13
1 A HISTÓRIA DE FORMAÇÃO PESSOAL, PROFISSIONAL E SOCIAL	18
1.1 POR QUE RETORNAR A ALVORADA?	25
1.2 APRENDER COM AS LEITURAS DA TEMÁTICA	30
2 O CONTEXTO DA PESQUISA	34
2.1 O MUNICÍPIO DE ALVORADA E A ESCOLA B.S.	35
2.2 O PROJETO TRAJETÓRIAS CRIATIVAS (TC): DA ABORDAGEM PLURAL À SINGULARIDADE DA PRÁTICA	39
2.3 O MOVIMENTO ESPIRAL ENTRE A METODOLOGIA PARTICIPATIVA E AS TRAJETÓRIAS CRIATIVAS	47
2.4 AS APRENDIZAGENS COM A PESQUISA PARTICIPANTE E SEUS PROCESSOS	57
3 ARGUMENTOS TEÓRICOS NA RELAÇÃO COM A FORMAÇÃO DOCENTE CONTINUADA	70
3.1 A FORMAÇÃO DOCENTE CONTINUADA: O EIXO DETERMINANTE DESSE ESTUDO	70
3.2 AS JUVENTUDES E SEUS DESAFIOS PARA A FORMAÇÃO DOCENTE	77
3.3 AS IMPLICAÇÕES DE ESTUDAR FORMAÇÃO DOCENTE INTERCRUZANDO CONCEITOS DE CLASSE, RAÇA, GÊNERO E SEXUALIDADE	87
CONSIDERAÇÕES FINAIS	95
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	104
ANEXOS	110
QUESTIONÁRIO PARA OS PROFESSORES DO PROJETO TRAJETÓRIAS CRIATIVAS DA ESCOLA B.S.	110
QUESTIONAMENTOS RESPONDIDOS PELO SUPERVISOR	112
TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	114
TERMO DE ANUÊNCIA	114

INTRODUÇÃO

Esta pesquisa ocorreu entre março de 2016 e janeiro de 2018 e teve como tema investigativo a *formação docente continuada*, na realidade da Escola B.S. da Rede Pública Estadual de Ensino do município de Alvorada, Região Metropolitana de Porto Alegre/RS. Os profissionais desta escola fazem parte de uma ação educativa chamada “Trajetórias Criativas (TC)”, que acontece no Estado do Rio Grande do Sul desde 2012 e oportuniza aos jovens com idade entre 15 e 17 anos a conclusão do Ensino Fundamental.

A investigação buscou, com o auxílio dos docentes e da equipe diretiva da escola, promover reflexões a respeito dos processos formativos dos docentes nessa proposta pedagógica que abrange jovens que ora estão envolvidos com os estudos, ora com questões de ordem social que os distanciam da escola.

No primeiro capítulo, sob o título *A trajetória formativa triangulada pessoal, profissional e socialmente*, apresentei um memorial da minha trajetória enquanto pessoa e educadora na construção de uma identidade social pautada na ordem e na tradição da educação de uma escola católica. Descrevo momentos e episódios da minha infância na relação com meus pais, irmãs e demais familiares e como nesse contexto me constituí a pessoa que sou hoje. Nesse capítulo, escrevo o texto da minha vida e o quanto as inferências da educação, na figura dos estudantes e dos colegas, foram rabiscando e reescrevendo esse conteúdo. A cada situação familiar, profissional ou social, um novo parágrafo foi elaborado, com novos verbos, novas conjunções, novos advérbios. Foi um exercício importante para a compreensão daquilo que vivi e do que vivo em cada papel que me coloco.

Apondo, também, argumentos que justificam o estudo “*formação docente continuada*”, tratando-o como fundamento da docência num processo dialógico, dinâmico e prático que se apresenta no cotidiano das relações inter e intrapessoais que estabelecemos ao longo de toda a vida. Tendo em vista que, desde o início da pesquisa, interagi, ou melhor, ingressei no campo investigativo, minhas suposições, relatos, análises e teorizações transitaram, num movimento espiral. Refiro-me a esta

espiral, pois a todo instante os relatos docentes e as observações que fiz embasaram os estudos dessa pesquisa. Entendi que essas idas e vindas na educação e, de forma especial, na pesquisa em educação, são um processo que oportuniza ao educador repensar o seu fazer pedagógico num contexto determinado e com os sujeitos daquele momento.

Ainda nesse início de texto, a partir de dados levantados e informações buscadas no estudo, construí a questão de pesquisa junto aos docentes da escola B.S.: “Como acontece a formação docente continuada no Projeto Trajetórias Criativas da Escola B.S. em Alvorada, RS. Fiz a observação da realidade e vinculei-a às leituras e teorias escolhidas; elenquei como objetivo geral “Analisar a formação continuada dos docentes do Projeto Trajetórias Criativas da Escola Pública Estadual B.S., no município de Alvorada/RS” e como objetivos específicos: observar os espaços de formação proporcionados a esses educadores; conhecer o processo de formação continuada desses educadores; identificar as temáticas que surgem à medida que o debate e as trocas de experiência acontecerem; conhecer a relação estabelecida por eles entre a proposta teórica do projeto e a prática. A partir dessas demandas estabelecidas, selecionei, nos repositórios da CAPES, do IBICT e da UFRGS, os seguintes descritores: programas e espaços de formação docente; projetos específicos; políticas públicas e a descontinuidade das mesmas; ações (individuais, públicas ou comunitárias). Assim, as dissertações, teses e artigos que dialogavam com o tema nas proposições descritas, contribuíram para a composição da análise dos dados. Para minha surpresa e a reafirmação da necessidade de estudo sobre a formação docente continuada no Trajetórias Criativas, nenhuma pesquisa foi encontrada. De certa forma, isso me alegrou, mas, ao mesmo tempo, preocupou-me, pois as investigações estavam bastantes restritas e sem menção da abordagem que me propus analisar.

No segundo capítulo, apresento *o contexto da pesquisa* por meio de um resgate histórico do município de Alvorada e da escola em questão. Através da análise de documentos, de conversas com antigos moradores do município e da experiência pessoal como moradora há mais de 30 anos, descrevi o cenário do município em que a escola está localizada. Desde a fundação do município, passando pelos dados atuais e pela definição da identidade “Alvorada”, até as relações de poder estabelecidas e perpetuadas ao longo do tempo e da história. Nessa conjuntura, insere-se a Escola B.S., na periferia do município, com aproximadamente 500 alunos

atendidos do 1º Ano ao 9º Ano do Ensino Fundamental, numa comunidade, em sua maioria, envolvida com a educação e com as propostas da escola. A Escola B.S. conta com uma equipe formada pelo diretor e vice-diretor, um supervisor e uma supervisora em turnos e níveis de atendimentos diferentes e com um coordenador, além das professoras e professores, monitores de pátio, auxiliares de cozinha, bibliotecária e secretárias no atendimento administrativo. O espaço e a estrutura física entre pátios cobertos e descobertos, entre praça e caixas de areia, comporta a circulação dos estudantes e permite o desenvolvimento da autonomia quanto à circulação. Ainda nesse capítulo, encontram-se as informações específicas sobre o *Projeto Trajetórias Criativas (TC): da abordagem plural à singularidade da prática*. Para compor essa parte do texto, muitas foram as leituras próprias do projeto, tendo em vista que ele possui uma abordagem teórico-metodológica, relativamente nova, que possibilita flexibilidade e reorganização em diferentes aspectos, desde espaço físico até a adaptação curricular, de acordo com as particularidades da instituição. É uma proposta diferenciada para jovens de 15 a 17 anos que não concluíram o Ensino Fundamental a qual busca favorecer a educação integral através do desenvolvimento da autoria, da criação, do protagonismo e da autonomia e tende a proporcionar aprendizagens mais reais em ambientes pedagógicos, por vezes diferentes da sala de aula. Desde 2012, ano de criação e implantação na Escola B.S., o projeto é pensado e avaliado constantemente pelos docentes do Colégio de Aplicação - UFRGS (Laboratório de Estudos em Educação a Distância - Le@d.Cap), por meio de uma parceria de trabalho entre outras escolas públicas, o Governo do Estado, a Secretaria de Educação/RS e Ministério da Educação e a Universidade Federal. Ou seja, é possível observar a importância dos Grupos de Pesquisa e dos Programas de Pós-Graduação e de Graduação das universidades na parceria com a educação básica.

No subcapítulo *A escolha da metodologia participativa*, descrevi o processo metodológico a partir da realidade concreta e da narrativa de vida daquelas pessoas do campo empírico que a investigação permitiu contar. A partir de uma perspectiva relacional e dialógica, tentei transcender os pré-conceitos e as proposições pré-concebidas. Além de narrar as influências diretas da pesquisa participante, analiso a necessidade de customizar algumas técnicas – com suas vantagens e limitações – para a coleta de informações, tais como documentações indiretas com fontes não escritas e diário de campo, que será mencionado ao longo de todo o texto. A documentação direta, os questionários, entrevistas e as rodas de conversas

oportunizaram reflexões interligadas entre o fazer docente na instituição em que trabalho e as reuniões de planejamento como espaços formativos. Ainda no capítulo dois, em que apresento a *pesquisa participante e as inserções no campo investigativo*, proponho a tentativa de enxergar-me na realidade pesquisada acompanhando as construções e desconstruções nesse percurso, as reflexões e teorizações a partir dos discursos docentes e discentes. Descrevo e analiso, nesse subcapítulo, os diversos momentos em que estive na escola e em outros espaços considerados pertinentes à investigação fazendo uma escuta atenta às falas docentes e discentes. Diante dessas discussões, minhas premissas negativas de educação pública, as quais se baseavam numa concepção preconceituosa e historicamente formulada a partir de um senso comum, se dissolveram. Trato de propostas e dinâmicas diferentes, sobretudo as “aulas compartilhadas”, as “saídas pela comunidade”, a “iniciação científica” e a reestruturação e inovação da biblioteca da escola – momento interessante da pesquisa que me levou a refletir, mais uma vez, sobre a importância da escuta e da atenção não só aos nossos alunos e alunas, mas também aos professores e professoras, assim como sobre a autonomia de quem ensina vinculada à narrativa de vida de cada um, docentes e discentes, na relação de reciprocidade mútua entre quem ensina e quem aprende.

No terceiro capítulo, trago uma análise detalhada do conhecimento da realidade e das vivências com os sujeitos de pesquisa. Elegi três categorias a serem melhor discutidas em *Argumentos teóricos na relação com a formação docente continuada*. Na primeira seção, *A formação docente continuada: eixo determinante desse estudo*, analisei e fundamentei teoricamente, com base em todo o material informativo produzido, a formação continuada dos docentes do Projeto Trajetórias Criativas da Escola Pública Estadual B.S., no município de Alvorada/RS. Sendo assim, convido o leitor a debruçar-se sobre os aspectos que destaquei no sentido de aproximar-se das leituras empíricas que fiz e das apropriações teóricas que me permiti. As discussões percorreram estudiosos como Maurice Tardif (2014), Telmo Adams (2001) e as estudiosas Marie Christine Josso (2010) e Maria Isabel da Cunha, entre outras(os).

Desenvolvi ideias sobre a amplitude e a interface dos processos formativos nos ambientes de aprendizagem, conforme as singularidades dos contextos vivenciados e das trajetórias de vida dos sujeitos. Ampliei, a partir de Gabriel Perissé (2002), os adjetivos para a formação docente: além de continuada, ela deve ser progressiva e

nos conduzir a um crescimento constante. Reconheci o protagonismo docente em sua própria formação com meios, recursos e discursos que possibilitem a reflexão e a consciência a partir da atividade educativa. Resgatei a história da formação docente no Brasil com destaque para a educação nas Escolas Normais, a massificação do ensino público e, nesse cenário, a crescente demanda de professores. Ainda abordei a (re)organização das estruturas formativas das universidades, com mais formação de especialistas e ampliação dos currículos nos cursos de pedagogia, avançando para a importância das pesquisas na área. No entrecruzamento das políticas públicas e a formação docente, mencionei a Constituição de 1988 discutindo o direito de todos à Educação Básica, a avaliação da qualidade do ensino, as reformas e o Plano Nacional de Educação (PNE). Diante disso, trouxe presente o aperfeiçoamento das práticas pedagógicas e do processo de ensino e aprendizagem à luz de Fernando Luiz Abrucio (2016). Nesse breve histórico, notei o distanciamento das produções acadêmicas com a escola, e isso confirmou-se no discurso dos educadores do Trajetórias Criativas, inclusive com base nos documentos do Trajetórias Criativas.

Desta forma e na sequência desse caminho, segue a dissertação produzida nas bases da Escola B.S., no diálogo com os educadores, educadoras e a comunidade educativa e na interface com a minha prática docente.

1 A HISTÓRIA DE FORMAÇÃO PESSOAL, PROFISSIONAL E SOCIAL

(...) o desafio de escrever *sobre si* é um importante momento de reflexão e de *ressignificação* da prática docente e da identidade profissional, percebendo as marcas com as quais nos constituímos sujeitos na tessitura da história. (BASTOS, 2011 p.105)

O interesse pela pesquisa sobre a formação docente continuada não aconteceu de repente. Desde a graduação em Pedagogia, observei e senti a necessidade de formação constante. O perfil de quem é estudante, as políticas públicas, as demandas cotidianas da profissão e as mudanças socioculturais são aspectos que suscitam no profissional de todas as áreas, mas aqui particularmente da educação, a necessidade de formações específicas. A partir disso, considere importante relatar alguns aspectos da minha formação que se relacionam com a experiência pessoal, na intenção de produzir uma narrativa de vida, ou ainda, uma Biografia Educativa orientada pelo interesse de refletir a interface entre o singular e o plural estabelecido nos caminhos percorridos entre o individual e o profissional, vislumbrando um horizonte de construção e [re]construção. Segundo Marie Christine Josso (2004) na obra “Caminhar para si”,

o processo do caminhar para si apresenta-se, assim, como um projeto a ser construído no decorrer de uma vida, cuja atualização consciente passa, em primeiro lugar, pelo projeto de conhecimento daquilo que somos, pensamos, fazemos, valorizamos e desejamos na nossa relação conosco, com os outros e com o ambiente humano e natural (2004, p. 59).

Rememorar a trajetória biográfica, segundo Pierre Dominicé (2010) é o resultado de uma tomada de consciência, de uma espécie de maturação relacional que permite voltar à infância e/ou à adolescência e reconstituir o que foi aprendido. É fazer um esforço em selecionar aquilo que, num processo formador, tornou-se significativo e transformador. Eggert e Silva (2011) reforçam que

a proposta do processo de conhecer a si mesmo não significa apenas compreender como nos formamos e a influência de nossas experiências em nossa vida, mas, para além disso, nos reconhecemos como sujeitos sociais, permitindo encarar nossos objetivos de vida daí por diante de forma mais consciente e autônoma, tornando-nos efetivamente sujeitos de nossas existências. (p.61)

Com base nesses argumentos, seguem algumas etapas importantes da minha trajetória.

O meu ser professora é parte do meu ser pessoal. A partir da experiência docente no ensino privado, durante os últimos 20 anos, senti a necessidade na busca por formação constante em diferentes aspectos do processo de ensino-aprendizagem. Atualmente, como orientadora educacional, continuo percebendo a importância da continuidade e constância da formação de quem ensina, pois, a cada novo ano letivo, um novo grupo de alunos é recebido, e com ele novas demandas se apresentam. Busco, em meu cotidiano, instigar e incentivar as professoras e professores com os quais trabalho, sugerindo leituras, cursos, palestras e outras tantas fontes ofertadas a partir da realidade com a qual trabalhamos. Entendo que a educação acontece nas interações com as pessoas e com os espaços. O processo de formação dos sujeitos é um desafio constante que se origina a partir das relações heterônomas com seres de pensamentos contraditórios que desacomodam as concepções já existentes nos mais variados aspectos e provocam rupturas necessárias para a construção de novas e significativas simbologias.

Nessa perspectiva, encontra-se também a autoformação dos indivíduos, que corresponde à compreensão de si mesmo e do mundo ao redor, assim como mobiliza cada um a uma reorganização de conceitos, ideias e percepções a partir de um dado ou de uma realidade. Sob essa ótica, Josso (2010) questiona a proposição segundo a qual a formação só acontece em espaços que promovem a educação formal e que só é validada por meio de um certificado, o que desde já é afirmado pela pesquisadora deste estudo que não corresponde à realidade educacional: todos os espaços e todas as relações podem promover aquisição do conhecimento e o crescimento intelectual dos indivíduos, mesmo que sem a certificação diplomada. O ser humano e, nesse caso, o profissional da educação, dotado de capacidades e habilidades predispostas a realizarem transformações importantes e significativas, introduz em sua práxis as transformações construídas através das interações sociais que estabelece. A formação/aprendizagem é um ato diário e inerente ao ser humano, a partir de suas memórias, lembranças e esquecimentos, e o desenvolvimento, a ascensão e a mudança de conceitos e concepções fazem parte da transformação humana, seja pelos resultados das experiências vividas ou pela produção intelectual e acadêmica.

De acordo com Elizeu Clementino de Souza (2011),

memória e narração são interfaces das lembranças e dos esquecimentos, as quais se inscrevem num espaço e num tempo, circunscritas em acontecimentos e experiências de vida-formação. A memória é escrita num tempo, um tempo que permite deslocamento sobre as experiências. Tempo e memória possibilitam conexões com as lembranças e os esquecimentos de si, lugares, das pessoas, da família, da escola e das dimensões existenciais do sujeito narrador. (p.165)

Nasci e morei durante seis meses na cidade de Porto Alegre. Depois, minha família mudou-se para Alvorada, município que hoje tem aproximadamente 200 mil habitantes e situa-se na Região Metropolitana de Porto Alegre/RS, onde meus familiares maternos já moravam. Nesse pequeno município, me constitui como pessoa e cidadã e resido até hoje. Venho de uma família de quatro irmãs que fizeram toda a diferença na minha formação pessoal e profissional.

Tive uma infância rodeada de primas e primos e, sendo a mais velha entre todos, vi cada um nascer e crescer e sempre ajudei a cuidá-los. Aos meus cinco anos, nasceu a primeira irmã, e, a partir daí, passei a me sentir responsável por ela. Lembro bem que eu observava o que a mãe fazia nos cuidados com a minha irmã, para imitá-la. Na sequência dos anos, nasceram mais duas irmãs, e a responsabilidade com o cuidado delas crescia. Hoje entendo que isso ocorria por ser uma família tradicional, na qual o patriarcado imperava em todas as situações e a percepção do papel feminino, tanto da mãe quanto das filhas, era de que a mulher deveria ser “criada” para o cuidado da família e das tarefas de casa. Márcia Moraes (2002) analisa essa perspectiva da condição feminina ao apresentar a metáfora das máscaras do patriarcalismo, referindo-se à dicotomia entre o “emocionalismo feminino e a racionalidade masculina” (p.31) e a constatação de que “durante muitos e muitos anos a mulher era resumida à atividade doméstica e à criação dos filhos e filhas” (p.31).

A partir dos estudos e das discussões que realizei nas aulas e orientações do Mestrado sobre as trajetórias das mulheres na história, confirmei a ideia de que a sociedade contribui significativamente na composição da identidade dos indivíduos, e, nesta relação com a minha trajetória, a identidade feminina foi construída e (re)construída muito a partir da composição social ao seu redor. Segundo Moraes (2002), a identidade da mulher, assim como a do homem, é sedimentada por uma percepção coletiva e, inevitavelmente, se transforma numa categoria de política social muito forte. Para Moraes (2002),

(...) considerando que nossas necessidades são conseguidas através da relação e do julgamento social, a participação em atividades sociais significa que devemos nos comportar de acordo com determinados parâmetros e expectativas de outras pessoas envolvidas naquelas atividades 'socio-oficiais' (p.73).

No diálogo dos papéis sociais, Dominicé (2010) afirma que da família emanam modelos sociais e a imposição de normas e condutas das quais, por vezes, encontra-se a necessidade de mudanças a partir de tomadas de consciência que o tempo e a experiência pessoal proporcionam.

O ingresso na escola aconteceu direto na 1ª série em 1982, pois não era costume começar a escolaridade na educação infantil e, como minha mãe não trabalhava fora¹ e ficava os dias comigo e com minhas irmãs, isso não era uma preocupação. Iniciei a vida escolar em uma escola privada e lá permaneci até a conclusão do Magistério. As lembranças dos primeiros anos escolares não são muitas, mas lembro da professora da 1ª série, que se chamava Magnólia. Ela era bem alta e muito querida, e eu gostava de ir à aula porque sabia que ela estaria lá. Lembro que a sala de aula era organizada sempre com as classes enfileiradas, que não podiam ser movimentadas, assim a professora tinha maior controle sobre os estudantes. A professora se mantinha em sua mesa, em frente às demais e próxima ao quadro verde para as correções. Hoje, como orientadora/educadora, vivencio uma condição diferente, na qual a posição das classes não mensura o processo de ensino e aprendizagem. O que realmente diferencia as duas épocas na educação é a postura e o posicionamento reflexivo de quem ensina, no intuito de promover uma educação integral a quem aprende. Constato no cotidiano que a aprendizagem acontece através do diálogo, do lúdico, da interação entre os saberes do educando e do educador e entre o agir e o pensar de cada um. Enquanto estudante, usava cartilha e caderno com direito a recadinhos da professora. A escola era católica, desenvolvia uma educação tradicional, com princípios disciplinares bastante rígidos, e a maioria das crianças respeitava as regras e seguia as orientações dadas pelas professoras.

¹ Moraes (2010) aborda a necessidade de “trabalhar fora” relacionada com o patriarcalismo, referindo-se à necessidade de a mulher sair de casa para trabalhar diante da situação financeira precária que atingia algumas famílias. O trabalho possível para as mulheres, porém, era aquele mais apropriado ao “instinto materno”.

A partir da condição de aluna, juntamente com as experiências de vida e as relações que estabeleci com familiares e amigos no decorrer da trajetória, fui me constituindo como pessoa e por consequência como profissional que sou hoje.

Segundo Dominicé (2010), todas as pessoas com as quais nos relacionamos, seja no contexto familiar, escolar ou profissional, em algum momento de nossa trajetória pessoal, manifestam-se e ajudam a moldar as nossas vidas, num processo de socialização entrelaçado com as novas experiências que origina uma forma de pensar e de agir diferente da anterior.

Aquilo em que cada um se torna é atravessado pela presença de todos aqueles que se recorda. (...) O nosso material biográfico está, assim, cheio de traços que sublinham a capacidade formadora das confrontações da vida cotidiana, das contrariedades sofridas, das revoltas declaradas. (p.87)

Quando me lembro dos cadernos coloridos e caprichados, os quais me “acostumei” a fazer, da letra desenhada e da preocupação em estudar e compreender bem o conteúdo abordado pelas professoras – e, anos depois, pelos professores –, entendo que minha profissão se constituiu a partir das relações que fui estabelecendo. Maurice Tardif (2014) diz que a personalidade de quem ensina se constitui a partir da sua história de vida, e Dominicé (2010) acrescenta que os conhecimentos adquiridos pelos adultos resultam de uma rede de informações (p.95), e ainda:

A formação depende do que cada um faz do que os outros quiseram, ou não quiseram, fazer dele. Numa palavra, a formação corresponde a um processo global de autonomização, no decurso do qual a forma que damos à nossa vida se assemelha – se é preciso utilizar um conceito – ao que alguns chamam de identidade (p.95)

O saber fazer, no meu caso, da educadora que me tornei, não inicia quando decidi ingressar no Magistério, por mais que eu pensasse que sim. Analiso as ações que fui estabelecendo com familiares, amigos e colegas e entendo que meus saberes de profissão foram iniciados desde muito cedo, ainda na infância. E ao mesmo tempo aprendi, por meio desses cuidados todos com os cadernos, por exemplo, a ser caprichosa, um aprendizado coerente com o que uma menina deveria aprender a ser, ou seja, nunca ser relaxada, e sim cuidadosa com os materiais e as pessoas.

Foram muitas as curiosidades, os conhecimentos adquiridos, as professoras e os professores que estiveram ao meu lado e que conduziram as trajetórias de aprendiz e, assim, me constituí como pessoa e como estudante. Em meio a sonhos vividos e

outros deixados para trás, escolhi, no 2º Grau, o Curso de Magistério. Optei pelo Magistério, pois terminaria essa etapa dos estudos com a garantia de uma profissão. Nesse curso, identifiquei-me com as atividades, técnicas, experiências e parcerias encontradas com colegas e professoras. O magistério mostrou-me que algumas práticas que vivi como aluna eram passíveis de aplicação na profissão de professora e outras não. Foi no magistério que compreendi a empatia que senti com alguns professores pelos quais passei e, ao mesmo tempo, entendi os motivos pelos quais eu não conseguia entender alguns conteúdos ou não me relacionava bem com alguns educadores. Foram muitos momentos e experiências vividas que teceram o meu fazer profissional.

Com o diploma de professora em mãos, busquei emprego em escolas infantis, mas acabei trabalhando, por pouco tempo, como voluntária em obras sociais e creches comunitárias na cidade de Alvorada. Essas foram as primeiras experiências como professora. Nessas escolas, presenciei e apliquei a teoria aprendida no Magistério. Na sequência dos anos, surgiu uma oportunidade de contrato emergencial na cidade, eu me candidatei e fui selecionada. Durante seis meses, fui professora de uma escola pública estadual, trabalhando com uma turma de 4ª série, mas não era qualquer escola, nem qualquer 4ª série. Na turma havia crianças e adolescentes com idades e interesses diversos. Desde a aluna que estava ali para realmente estudar, considerando a professora como alguém que vem para contribuir, até aqueles meninos que estavam ali obrigados pelas famílias, mas que faziam da escola e da sala de aula um meio de ganhar dinheiro vendendo drogas.

Essa realidade vivida logo no início da profissão revela as situações enfrentadas pelas juventudes e que muitas vezes são desconhecidas ou encobertas, tais como a invisibilidade social dos jovens, as angústias vividas na busca por uma vaga na universidade, a discriminação e o preconceito racial, étnico e social, o desrespeito à livre expressão, a dificuldade de ingresso no mercado de trabalho e tantos outros aspectos².

Outra grande experiência foi a maternidade, que aconteceu logo após a conclusão do curso. Essa foi mais uma página do meu livro de formação, no qual integrei novos saberes. Através da maternidade, exercendo o papel de mãe e

²Alguns desses aspectos serão discutidos no decorrer desta dissertação.

educadora, desconstruí alguns conceitos, mas construí outros tantos. Cada novo dia, uma nova construção, um novo aprendizado.

Desde o Magistério, a formação na docência instiga-me a curiosidade. Como se encaminham os processos de formação e como são ricas as experiências de quem educa quando valorizadas e acrescidas à prática docente. A teoria de Tardif (2014) declara que os saberes dos professores são construídos de acordo com as suas práticas e com as relações que eles próprios fazem da teoria com as suas experiências. Com essa visão, busquei, ao longo da vida pessoal e profissional, uma formação continuada. A graduação foi em Pedagogia - Educação Infantil e Séries Iniciais, com estágios significativos, aplicação de projetos com os meus próprios alunos e outros em espaços diferentes. Acreditando na formação continuada, percorri cursos de extensão, palestras, seminários, leituras variadas e a Pós-graduação em alfabetização, intitulada Alfabetização e Letramento. Na minha experiência como alfabetizadora, durante dez anos, ficou ainda mais evidente a necessidade de aproximação entre teoria e prática, vinculando as experiências vividas por mim e pelos meus alunos em seus contextos e realidades.

Concomitante à experiência de estudante universitária, fui convidada a fazer parte do corpo docente da instituição onde eu já trabalhava como monitora. Neste período, minha filha, já com cinco anos, passou a frequentar essa mesma escola como estudante da Educação Infantil. As rotinas foram se estabelecendo e eu comprovando a aplicabilidade de algumas teorias e a inviabilidade de outras, fazendo do espaço escolar um constante laboratório de aprendizagem para as crianças, mas especialmente para mim. Em 2002, meu filho, com seus dois anos de idade, ingressou também no mesmo colégio. Em 2006, assumi uma turma de 3ª série em uma segunda instituição privada. Desde então, muitos outros e novos desafios foram enfrentados tanto de formação quanto referente às particularidades dos grupos que recebia ano a ano. Fui entendendo que a cada situação era um resgate diferente na memória da formação pessoal, lembrando dos momentos de mãe, de cuidadora e da formação inicial na relação direta com a constituição da minha profissionalidade.

O fazer pedagógico do profissional da educação é constituído por sua formação inicial, por suas experiências pessoais e pelas realidades em que está inserido. Desse modo, surge o meu interesse em pesquisar o tema *formação docente*. Por mais que a formação continuada seja inerente à prática docente, entendo que a pesquisa oportuniza o encontro dessa inerência com as dificuldades e os problemas

da docência no cotidiano buscando respostas a questionamentos que possibilitam as transformações. As linhas que seguem, portanto, explicitam a pesquisa sobre *formação de docente* e todos os processos, trajetórias e encaminhamentos feitos ao longo de toda a investigação.

1.2 POR QUE RETORNAR A ALVORADA?

Parto do pressuposto de que a educação é fonte de inúmeras possibilidades inovadoras de crescimento pessoal para uma sociedade em desenvolvimento. Percebo o ambiente escolar como espaço apropriado de discussão e convivência que garante a continuidade no processo formativo do ser humano, e que a educação só acontece através da comunicação, do diálogo, do trabalho partilhado e constituído em comunidade, os quais oportunizam ao estudante e à educadora ou educador maior autonomia de ação e de intervenção. Sendo assim, quem educa desenvolve o seu fazer pedagógico através de uma formação continuada e permanente, consciente, ou não, de que a formação de quem ensina é parte fundamental no processo de ensino-aprendizagem e o torna protagonista na trajetória de vida dos alunos e alunas, modificando paradigmas, rompendo fronteiras e relacionando a teoria e a prática em um ambiente diversificado e autêntico como se traduz o ambiente escolar.

Desde a primeira ideia de investigação, muitas construções e desconstruções foram produzidas. Os questionamentos e diálogos que emergiram nas disciplinas cursadas e no Grupo de Pesquisa vinculado ao Conselho Nacional de Pesquisa – CNPq: Educação, Gênero e Trabalho Artesanal, do qual participei³, direcionaram a presente investigação rumo a uma proposta de metodologia participante.

Ao longo dos percursos de estudos, percebi a importância de buscar uma escola que não fosse a escola em que trabalho, para realizar a pesquisa empírica. Essa decisão convidou-me ao distanciamento necessário para que a temática, tão próxima da minha vida profissional, pudesse ser analisada com mais liberdade. Contudo, foi inevitável que a escola em que trabalho e toda a minha trajetória fossem

³A atual pesquisa de minha orientadora tem o financiamento do CNPq e possui o seguinte título: “Saberes de ofícios: diálogos possíveis entre as atividades artesanais e saberes instituídos nos Institutos Federais Brasileiros do século XXI”.

entrelaçadas com as descobertas, leituras e produções realizadas ao longo desse processo investigativo.

A partir dessa proposição, fui apresentada aos docentes de uma escola pública do Município em que vivo, pelas mãos da minha orientadora, ou seja, retornei a Alvorada. Interessante pensar que, nessa realidade, conheci uma Alvorada diferente, de lutas e de conquistas, e essas fragilidades contribuíram para que eu enxergasse as fortalezas de uma educação feitas há muitas mãos. Sendo assim, passei a frequentar, mensalmente, essa escola de Alvorada, na Região Metropolitana de Porto Alegre/RS, que será descrita e conhecida pelos leitores mais adiante. Destaco aqui o compromisso da pesquisa em promover reflexões acerca da formação docente e a aproximação da escola com a universidade.

Inserida nesse contexto, observei, durante quinze meses, a prática e as trajetórias formadoras de cinco docentes nas suas respectivas áreas do conhecimento, participando de reuniões, de atividades e projetos que, de acordo com a necessidade, serão explicitados ao longo desta dissertação.

Dentre os vários projetos e ações desenvolvidas pelos profissionais da escola, um deles interessou-me de forma especial: o Projeto Trajetórias Criativas⁴, com sua proposta diversificada, com as parcerias do Colégio de Aplicação e da Universidade Federal e com a docência costurada com tantas discussões que venho fazendo ao longo dos anos como profissional da educação. Entre os significados da palavra *projeto*, encontrei “aquilo que se pretende desenvolver”⁵; no caso do Trajetórias, o que se pretende é a conclusão do Ensino Fundamental para os jovens de 15 a 17 anos. Porém, durante o período de pesquisa, recebi dos docentes a informação de que o projeto passou a fazer parte dos programas de governo.

Para melhor entender essa mudança, busquei informações com o supervisor, que fez a seguinte declaração:

Em um encontro com as escolas, em abril de 2017, as representantes da SEDUC noticiaram que o Projeto Trajetórias Criativas passaria a fazer parte dos Programas de Governo. Isso significa uma mudança de status, no qual os programas costumam ter mais solidez e menos transitoriedade do que os projetos. Esta ação é uma demonstração de credibilidade por parte do governo, mesmo sendo uma ação do governo anterior. Burocraticamente pode significar mais facilidade para possíveis financiamentos e, politicamente, pode significar a consolidação do Trajetórias como política pública. (Diário de campo – Supervisor – Dezembro de 2016)

⁴MEC, Cadernos de Reflexões – Jovens de 15 a 17 anos. Disponível em portal.mec.gov.br.

⁵<https://www.dicio.com.br/projeto/>

Diante do exposto e ao analisar o período sociopolítico brasileiro dos últimos quatro anos, permeado de incertezas, de corrupção, de golpes e de benefícios em prol de uma minoria, percebo com essa mudança que a educação acaba por ser mais uma das vítimas de ações ou decisões governamentais transitórias e paliativas.

A mudança de projeto para programa talvez traga algum benefício, conforme o supervisor relata. Não tenho a pretensão de julgar essa mudança política como prejudicial ao trabalho educativo no Trajetórias, mas questionei-me se isso realmente foi necessário. Quais as estratégias de governo subentendidas nessa mudança? Será que, realmente, haverá privilégios para as escolas e para as juventudes que buscam o Trajetórias? Esses são questionamentos que só poderão ser respondidos com o tempo e com os resultados. Contudo, suspeito que essa seja mais uma das manobras políticas de um governo que pretende e invisibilizar quaisquer ações que provêm desse segmento da sociedade, tendo como premissa as ações dos últimos anos que desmembraram as forças populares que tomavam espaços antes frequentados pela elite. Segundo Jessé Souza em entrevista à *#carta ideias em tempo real*, em junho de 2017⁶, “uma parte da sociedade passou a se sentir ameaçada pela pequena ascensão econômica desses grupos historicamente abandonados”, e a “irritação aumentou quando os pobres passaram a frequentar as universidades”. E, continua o pesquisador brasileiro, “a partir desse momento, investiu-se contra uma das bases do poder de uma das alas que compõem o pacto antipopular, o acesso privilegiado, quase exclusivo, ao conhecimento formal considerado legítimo”. Nesse discurso, Souza afirma o receio da elite que enfrenta a ascensão cultural dos pobres.

Mesmo diante desse contexto, os professores do TC teimam em construir uma docência real e concreta para os estudantes e trazer as fortalezas da educação para todos como um horizonte de crescimento e ascensão. No percurso desse estudo, essa teimosia em fazer diferente foi uma constante; todavia, só percebi ao analisar mais profundamente as falas e as ações desses educadores e educadoras, tamanha era a naturalidade dessa teimosia positiva sob a qual produzem o conhecimento. Conteí, nesse processo reflexivo sobre a conjuntura político social, com as provocações lançadas pela orientadora, as quais me conduziram por caminhos desafiadores a partir da leitura empírica do campo.

⁶<https://www.cartacapital.com.br/sociedade/jesse-souza-201ca-classe-media-e-feita-de-imbecil-pela-elite201d> - Acesso em 05/12/2017.

Nessa escola, os jovens participantes do TC formam uma turma com 25 estudantes que têm interesses e ambições diversas, mas um objetivo em comum: progredir para o Ensino Médio. É um trabalho desenvolvido a muitas mãos e com ajudas e parcerias, tais como outras escolas estaduais que aderiram ao projeto, a Universidade Federal/RS e o Colégio de Aplicação. As informações sobre esse projeto serão explanadas no decorrer do texto. A formação dos professores e professoras foi o foco de pesquisa, mas outros temas foram mencionados nas discussões para a compreensão e o entendimento do processo formativo desses docentes, por estarem entrelaçados na formação docente continuada e na prática dos mesmos.

O interesse por esse grupo de professores veio ao encontro de um desejo pessoal em trabalhar com as juventudes, tendo em vista que a prática profissional adquirida, ao longo da vida profissional, foi com crianças entre 4 e 9 anos. Participar dessa realidade, na qual os jovens buscam o conhecimento para uma ascensão escolar, instigou-me a conhecer, explorar e aprender um pouco mais sobre esse recorte da população estudantil e como os educadores e educadoras dessa faixa etária articulam as suas formações docentes para melhor contribuir na formação de cada estudante. Além disso, o trabalho desenvolvido nesse projeto é, no mínimo, curioso, pela diversidade e transversalidade que se apresentam em cada proposta, assim como a diversidade de conhecimentos que os professores e professoras precisam ter de acordo com os questionamentos e desafios propostos pelos estudantes.

Ao participar das reuniões e de outros momentos com esses docentes, percebi o envolvimento, a preocupação e a teimosia docente de cada um em aprimorar os seus conhecimentos ultrapassando o saber já constituído e recriando-o numa relação de ajuda mútua entre os pares e com os estudantes. E assim, entende-se a melhor forma de contribuir com a aprendizagem desses jovens, observando cada detalhe da vida partilhada na sala de aula e atuando, por vezes, a partir das suas experiências pessoais. Segundo Chené (2010),

(...) a formação enraíza-se na articulação do espaço pessoal com o espaço socializado; progride com o sentido que a pessoa lhe dá, tanto no campo da sua experiência de aprendizagem com o formador, como o quadro da totalidade da sua experiência pessoal. (p.131)

Sendo o local de pesquisa uma escola pequena de aproximadamente 500 estudantes na periferia do município, constatei algumas precariedades e, ao mesmo tempo, algumas possibilidades. Entre as precariedades, observei espaços físicos pequenos com equipamentos e materiais danificados, como a biblioteca, que, no decorrer da pesquisa, ganhou um novo espaço, agora mais amplo e organizado, no qual a leitura foi incentivada de maneira a contribuir com o desenvolvimento e aprimoramento da comunidade educativa no que se refere à leitura. Os consertos e as manutenções dependem de verbas do governo, de doações e arrecadações comunitárias. Destaco como possibilidades o fácil acesso das famílias à coordenação e à direção, o bom relacionamento entre funcionários e estudantes e, principalmente, a relação próxima entre o ensinar e o aprender, pois esses processos se confundem entre os docentes e estudantes, através da proximidade na relação. Uma facilidade da instituição é que os estudantes são moradores das redondezas e transitam com muita tranquilidade pelos espaços da escola, tendo acesso aos professores e professoras mais rapidamente.

A partir das aproximações e conversas com o corpo docente e a equipe diretiva, conheci um pouco mais da realidade e construí com eles a narração e a análise da importância dos momentos de formação, como são contempladas as demandas de sala de aula, quais os assuntos mais recorrentes e inquietantes abordados pelos estudantes e como a subjetividade está inserida no fazer diário. Estreitando os caminhos, entendi a constituição e o funcionamento da escola através de relatos dos profissionais e da análise de documentos e dados próprios da escola.

Minhas primeiras convicções eram de que a formação continuada acontece de acordo com as necessidades e demandas que emergem do processo de ensino-aprendizagem e das situações extracurriculares que desencadeiam as discussões entre estudantes e docentes. A partir das minhas vivências como profissional da educação, entendo que os conhecimentos dos educadores provêm da ação, reflexão e ação no cotidiano educativo, o que será confirmado, ou não, nesse estudo.

Acredito que as relações estabelecidas pelos docentes com os seus pares e com seus estudantes é a mobilização para dar continuidade na formação apropriando-se de novos conceitos, práticas, estratégias e/ou técnicas importantes para o desafio que se apresenta no grupo com o qual se trabalha. Entendo também que a escola, por meio dos docentes, estabelece sua profissionalidade a partir de experiências compartilhadas por e com outros docentes na perspectiva dialógica, colaborativa, na

interação e integração dos conhecimentos. É nesta interface que a educação transcende do “eu” isolado para o “nós”, em uma complexa relação de subjetividades tramando a experiência do outro com a sua.

1.2 APRENDER COM AS LEITURAS DA TEMÁTICA

Os apontamentos que seguem destacam as produções acadêmicas sobre a “formação docente continuada” entre os anos de 2012 e 2016 na área das Ciências Humanas. Delimitei apenas 4 anos, por ser um tema bastante discutido e explorado e que se ramifica por diversos caminhos.

Nesse sentido, explorei as teses e dissertações no Banco de Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e no Instituto Brasileiro de Informação, Ciências e Tecnologia (IBICT), ambos escolhidos pelo reconhecimento oficial nas produções científicas e por serem espaços virtuais consolidados e qualificados no meio acadêmico. Destaco que, na CAPES, apareceram somente as dissertações e teses desenvolvidas entre os anos de 2013 e 2016, originários da Plataforma Sucupira.

As buscas foram realizadas a partir do tema “formação docente continuada”. A partir de uma leitura flutuante, encontrei muitos trabalhos em cada uma das fontes pesquisadas. Diante desse contingente de pesquisas, foi necessário estabelecer alguns critérios de exclusão: títulos que apresentaram “formação de professores”; pesquisas na formação inicial; pesquisas sobre educação especial/inclusiva; pesquisas em áreas específicas do conhecimento; pesquisas na área da Educação Infantil, Ensino Médio e Ensino Superior; pesquisas após o centésimo título. Além disso, alguns critérios de inclusão foram utilizados. Analisei pesquisas em Programas e espaços de formação docente; Projetos específicos; Políticas públicas e a descontinuidade das mesmas; Ações (individuais, públicas ou comunitárias) que contribuíram na formação docente.

Depois duma varredura geral por títulos, considerei apenas os critérios de inclusão e constatei as ramificações investigadas a partir da abordagem “formação docente continuada”. Das 10 produções selecionadas, 2 tratam da educação de jovens e adultos (EJA e PROEJA) como oportunidade de formação aos estudantes, 1

aborda os cursos de extensão para formação continuada, 1 aponta as reuniões pedagógicas também como espaço de formação docente e 5 dialogam com temas desafiadores da contemporaneidade. Os temas desafiadores apontados revelam-se bem próximos da realidade na qual desenvolvi a pesquisa. Nessa etapa de buscas, foram encontrados estudos sobre formações docentes que oferecem subsídios para os educadores nas discussões sobre diversidade cultural, gênero, sexualidade e homofobia, que são temas atuais e recorrentes nas salas de aula.

As metodologias das pesquisas encontradas nessas pesquisas foram de natureza qualitativa, utilizando entrevistas semiestruturadas, rodas de conversas, registros em diários de campo, depoimentos/entrevistas e análise documental.

Numa das dissertações, encontrei o estudo sobre reuniões pedagógicas como espaços/tempos de formação docente continuada. A autora, Graziela Zimmer Vogt (2012), apresenta reflexões de práticas do cotidiano, traçando rupturas importantes e desmistificando pensamentos ingênuos sobre o processo de ensino-aprendizagem dos docentes. A formação de quem ensina é primordial ao longo da vida profissional, independentemente do espaço, e as reuniões pedagógicas são fóruns significativos para esse objetivo. Liane Kelen Rizzato (2013) discutiu a realidade contemporânea, no que se refere à diversidade cultural e social, que, conseqüentemente, ao ambiente escolar ocasiona uma demanda imprescindível de políticas públicas que precisam oferecer recursos aos profissionais, preparando-os para o desenvolvimento de estratégias de ação e intervenção com os sujeitos aprendentes. A autora afirma que

(...) a tensão entre igualdade e diferença impõe-se como constante no dia a dia escolar e, por isso, o/a professor/a está cotidianamente diante desta questão. (...) A diversidade presente em tal espaço apresenta desafios cotidianos a todas as pessoas envolvidas no processo educativo, especialmente aos/às professores/as que, diante do desafio de ensinar, percebem a dificuldade de saber sobre cada aluno/a (...) (p.70).

Essas questões se entrelaçaram com a realidade que investiguei, pois trata-se de um grupo de jovens que transitam pela diversidade na tentativa de construir a própria identidade a partir do relacionamento com seus pares e com seus professores. Nesse sentido, percebo a necessidade de o profissional da educação conhecer as etapas do desenvolvimento juvenil na intenção de estabelecer o diálogo próximo das realidades dos estudantes.

Encontrei ainda, no repositório da UFRGS, duas dissertações: Giovana Ferreira (2013), com o título “Juventudes: trajetórias interrompidas pela inclusão precária”, no PPG em Educação, através de uma pesquisa etnográfica, aponta os caminhos que levam os jovens ao envolvimento com a violência e com o tráfico. Trata-se de uma realidade de estruturas e oportunidades precárias, na qual a autora estabelece as relações entre família, escola, comunidade e violência. Os desdobramentos dessa pesquisa apontam para a qualificação da escola como espaço educativo e de socialização. A escolha desta dissertação vem ao encontro das situações de evasão que ocorrem no Projeto Trajetórias Criativas. A outra dissertação é do PPG da Psicologia da UFRGS, sob o título “As políticas públicas de juventude em descontinuidades: uma análise das práticas de evasão no ProJovem Urbano de POA”, de Ana Lucélia Dias (2012). A autora investiga as causas da evasão no Programa Nacional de Inclusão de Jovens - PROEJA e condiciona esse problema às formas de gestão e às políticas públicas. Pude entrelaçar essa pesquisa com quando analisei o perfil do jovem que não concluiu o Ensino Fundamental na idade prevista, nas formas de gestão e na morosidade nos encaminhamentos públicos.

Tanto na base de dados IBICT quanto na CAPES, mantive o critério do descritor “educação integral”, pois encontrei títulos que apresentaram a expressão “tempo integral”, os quais foram desconsiderados. Com isso, 3 pesquisas foram selecionadas, as quais estavam presentes nas duas bases.

O descritor “educação integral” foi elencado por estar em acordo com a proposta desenvolvida no TC. Percebi a preocupação dos profissionais do campo de pesquisa, tanto docentes quanto demais profissionais, em oportunizar aprendizagens que iam além do conteúdo. A pesquisa “Educação integral: cartografia do mal-estar e desafios para a formação docente”, de Rosalina Rodrigues de Oliveira (2012), analisou um projeto de Educação Integral/integrada, desenvolvido no Distrito Federal. Segundo as concepções dos professores pesquisados, o projeto é uma possibilidade de superação da desigualdade social nas escolas. Os resultados da pesquisa revelam que os docentes buscam a formação continuada como uma complementaridade na profissão. E, finalmente, Thiago Dutra (2015), por meio de um estudo de caso na rede privada de ensino de João Pessoa/PB, desenvolveu a investigação sobre a formação docente para a Educação Integral, tratando-a como uma política pública que garante os direitos humanos e desenvolve temas como cidadania, ética, política e saúde.

As referidas dissertações e teses contribuíram para a continuidade dessa pesquisa servindo como base teórica para a análise dos dados coletados em campo e para a composição do texto dissertativo.

2 O CONTEXTO DA PESQUISA

Diante da condição de educadora, considero o contexto um dos fatores que mais importantes no processo de ensino a aprendizagem. Descarto qualquer suspeita ou suposição de que o ato de educar encontre-se distanciado da conjuntura social da qual os estudantes participam.

Pensar a educação e, nessa pesquisa pensar a docência e suas implicações sem compreender, analisar e considerar as estruturas sociais que se estabelecem ao redor e com os sujeitos investigados está fora de cogitação. Contudo, o período no qual realizei esse estudo permitiu-me conhecer apenas um recorte de todo um espaço geográfico, econômico, político e educacional em que a escola B.S., com seus atores principais, está inserida. Com isso, o que apresento no subcapítulo que segue são alguns aspectos de uma realidade complexa de relações dentro e fora da instituição. Boa parte do que será mencionado, principalmente, sobre o município baseia-se nos anos de residência nesse local, e isso me forneceu subsídios importantes para a escrita desse texto.

No entanto, desloquei-me de uma acomodação de moradora e investi no conhecimento de outros espaços, com dinâmicas diferentes, com estratégias de vida distantes da minha. Esse foi um movimento necessário para a compreensão e análise dos objetivos a serem pesquisados; foi um movimento construtor no sentido de me apresentar dados e informações que desconhecia; foi um movimento produtivo, pois a partir dele enxerguei a interface da educação pública de uma escola de Alvorada com a educação privada na qual fui aluna durante toda a Educação Básica e na qual exerço minha profissão; e por último, foi um movimento que envolveu afeto, encanto e desejo de continuar fazendo educação.

Como mencionei, fiz um recorte do cenário para que o estudo sobre a formação docente continuada fosse contemplado e, mesmo com esse recorte, a cada novo encontro para a produção das informações, novas dúvidas desenhavam o caminho a percorrer. Não obstante, contei com a contribuição fundamental das professoras e dos professores, da equipe diretiva, dos estudantes durante as observações participantes e da comunidade educativa como um todo.

Assim sendo, descrevo aspectos que considerei significativos para a coleta e análise dos dados e para as conclusões desse estudo.

2.1 O MUNICÍPIO DE ALVORADA E A ESCOLA B.S.⁷

Alvorada é um município com aproximadamente 200 mil habitantes⁸. Ele faz parte da Região Metropolitana de Porto Alegre/RS, fazendo limite com as cidades de Gravataí, Cachoeirinha, Viamão e Porto Alegre.

Com 51 anos de existência, emancipado em 1965, o município de Alvorada iniciou estabelecendo-se financeiramente como uma região de grandes fazendas produtoras de hortifrutigranjeiros e com grandes *tambos* de leite. A população foi se constituindo a partir das pessoas que vinham do interior para trabalhar na capital (Porto Alegre) e se instalavam em Alvorada por ser um município próximo e com baixo custo de vida. Os proprietários dessas fazendas eram os grandes empregadores do município, sendo considerados os mais abastados. Diante disso, ofereciam aos seus filhos condições de educação escolar, contratando professoras das cidades vizinhas. Essas professoras instalavam-se nas fazendas, e alguns desses proprietários também ofereciam estudos para a vizinhança. Os dados históricos apresentam a escola de Augusta Agripina dos Santos (nome de uma professora da cidade de Gravataí) como primeira escola aberta à comunidade. Hoje o município de Alvorada conta com 27 escolas municipais, 17 escolas estaduais, 6 escolas particulares, 2 escolas de educação Infantil e 1 escola de ensino superior (dados coletados no site da Prefeitura de Alvorada).

O nome *Alvorada* surgiu do fato de os moradores saírem logo cedo, ao alvorecer do dia, para seus trabalhos nas cidades vizinhas e retornarem à tardinha para suas casas, pois a cidade oferecia poucas oportunidades de trabalho, tanto qualitativas quanto quantitativas. Atualmente as oportunidades de trabalho circundam o comércio e as pequenas indústrias – concentradas no distrito industrial –, e algumas pessoas preferem permanecer na cidade, mesmo que com menos possibilidades de

⁷Em acordo com os profissionais envolvidos na pesquisa, a referência à escola será feita através da sigla B.S. para a identidade da instituição seja mantida em sigilo.

⁸Os dados sobre Alvorada foram retirados do site <https://www.alvorada.rs.gov.br/historia-da-cidade>.

crescimento profissional, em vez de irem para centros urbanos maiores, localizados nas cidades vizinhas.

O município conta com vários comércios e os principais órgãos públicos de desenvolvimento e organização social. Os investimentos, porém, ainda são insuficientes, tornando alguns serviços bastante precários, como saúde, educação e infraestrutura básica, principalmente nas periferias. A realidade governamental do município não favorece o desenvolvimento econômico e social e não contribui para o crescimento dos estabelecimentos e da condição de vida dos moradores.

A maior parte da população vive com uma média de 3 a 4 salários mínimos e, portanto, vive em situação precária, enquanto uma pequena parcela da população vive com abundância – os empresários e industriários bem-sucedidos e que residem há anos no município. O maior destaque nessa dominação é a empresa de transporte público do município, que se mantém única desde 1951. Moradores relatam que empresas de outros segmentos já tentaram “entrar” no município e encontraram diversos empecilhos que foram atribuídos à empresa de transporte existente no local. Nessa situação, percebo traços do capitalismo mencionado por Safiotti (1987):

Ao longo da história foi ocorrendo um processo de concentração das riquezas nas mãos de um punhado de pessoas que, a partir do século XVI, foram, crescentemente, promovendo a expansão destas riquezas graças à exploração do trabalho assalariado (p.42).

Essas informações estão baseadas em minhas experiências e vivências pessoais como moradora há mais 30 anos neste município, pois acompanho as trajetórias políticas, sociais e econômicas ao longo desses anos. Mesmo residindo no município há tanto tempo, desconhecia algumas realidades que se apresentaram ao longo deste estudo, como, por exemplo, o atelier Vera Junqueira⁹, o qual visitei a convite da minha orientadora. Esse atelier é composto por 30 mulheres que modificaram a qualidade de suas vidas com o trabalho e com a independência financeira. As tecelãs utilizam-se de técnicas artesanais para tecerem e tingirem os fios a partir de lã de ovelha e com roca artesanal. Elas produzem peças para o setor calçadista e moveleiro, para designers e estilistas de alta-costura, além de exportarem suas produções finais para o centro do designer internacional em Milão, na Itália.

⁹Ver em <https://www.verajunqueira.com.br/>

O atelier Vera Junqueira é o local onde Eggert desenvolve sua pesquisa, a qual é direcionada para o debate sobre a produção artesanal das mulheres e a valorização social que é atribuída a ela. Dialogando com os estudos das autoras Gebara (2000) e Marcela Lagarde y Los Rios (2005), Eggert propõe discussões sobre as relações de gênero, como as mulheres se percebem e o quanto são percebidas enquanto seres humanos. As trajetórias dessa pesquisa possibilitaram – e continuam possibilitando – constantes integrações em diversos espaços sociais, dentro e fora do Brasil, como, por exemplo, no México, em 2014, no I Colóquio internacional “*Mujeres, Feminismo Y Arte Popular*”. A discussão proposta nesse colóquio continuou, em 2015, na Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS). As discussões transitam pelos saberes e ofícios femininos e seus espaços sociais, garantidos ou não, visíveis ou invisíveis, assim como as proposições desses saberes, dialogando com a escola e com a universidade.

Na participação junto ao grupo de pesquisa da Prof^a orientadora, conheci o Campus Alvorada do IFRS (Instituto Federal do Rio Grande do Sul), em outubro de 2016, que, com suas instalações inauguradas em 2015, apoiou e acolheu a exposição “*Tecelãs desafiam a EJA*”. As tecelãs produziram peças, como almofadas e mantas, a partir de fotografias as quais representavam a realidade encontrada no município. Esse foi mais um espaço de manifestação e de visibilidade do trabalho das mulheres do atelier Vera Junqueira, parceiro dos estudos da pesquisa. A exposição objetivou um diálogo com a Educação de Jovens e Adultos do município e, para a concretização desse objetivo, as escolas municipais foram convidadas a apreciar o trabalho das tecelãs. Antes da abertura da exposição, eu e os demais componentes do grupo de pesquisa apreciamos momentos de integração dos alunos e alunas do PROEJA (Projeto de Educação de Jovens e Adultos) numa atividade chamada “*Sarau poético*”, no qual homens e mulheres, jovens ou não, entrelaçaram suas culturas declamando versos, poesias e poemas, percebendo-se como parte daquele espaço e daquela atividade. Essa foi uma experiência significativa e ao mesmo tempo surpreendente, pois percebi que, num município carente em tantos aspectos, como é Alvorada, existem iniciativas que valorizam as realidades e os serviços locais que, pelo menos a mim, eram desconhecidos.

Assim como o Instituto Federal – Campus Alvorada – abriu as portas para essa exposição e incentivou estudantes e docentes a continuar produzindo conhecimento, a Escola B.S., nas pessoas dos profissionais que nela trabalham, motivou-me a

continuar desenvolvendo o estudo sobre a formação docente continuada. Portanto, nos parágrafos que seguem, amplio a contextualização abordando as especificidades dessa escola, dentro da realidade municipal de Alvorada.

Os ensaios iniciais para os encontros na escola aconteceram através da orientadora desta pesquisa, que já conhecia o supervisor educacional. A primeira visita aconteceu no dia 19 de abril de 2016, e, desde então, passei a conhecer e a me familiarizar com os processos internos da escola, assim como com os seus profissionais.

A Escola Estadual B.S. localiza-se em um bairro da periferia leste do referido município e conta com a participação efetiva dos alunos, familiares, docentes e vizinhos da escola, os quais contribuem para que o trabalho se estabeleça da melhor forma. As conversas informais que tive com familiares, docentes e estudantes, nos pátios e nos corredores da escola, levaram à compreensão de que a comunidade escolar, como um todo, é solícita e se envolve com as propostas feitas pelos educadores e direção. Presenciei o convite de palestrantes, a organização de eventos como Festa Junina, Semana Farroupilha e feiras de apresentação de trabalhos dos alunos. Os relatos também demonstraram satisfação dos familiares em participar de maneira efetiva nos conselhos de classe, nos encontros com os professores e com a direção e nas atividades externas (passeios e saídas de estudo). Em uma das reuniões os docentes verbalizaram gratidão às famílias e aos demais colegas pela participação no chá das mães, o qual rendeu uma importante quantia para gastos com manutenções internas.

A inauguração da Escola B.S. foi em 12/07/1968, sob os cuidados e gerência da prefeitura de Alvorada, num espaço físico (terreno e prédio) diferente do atual. Em 1993, já no atual endereço, cedido pela prefeitura do município, o Estado assumiu a gestão da escola, de forma provisória, condição que perdurou, aproximadamente, até 2010, quando se deu a gestão definitiva. Alguns registros extraoficiais, tais como relatos de professores e alunos, retratam o fato de que a instituição avançou nos últimos anos de forma significativa, tornando-se referência no bairro onde está instalada.

Na estrutura física, a escola conta com salas de aula, sala de informática, sala dos docentes, biblioteca, secretaria, salas da direção, supervisão e orientação. Na área externa tem um pátio com caixa de areia e brinquedos de praça, o qual é utilizado pelas turmas de 1º ao 4º Anos; um pátio com quadras de esportes (vôlei e futebol) e

um tablado para apresentações de teatro; um espaço coberto com mesas e cadeiras, próximo à lancheria, do qual os estudantes usufruem em longas conversas e divertidas brincadeiras, em pequenos ou grandes grupos, durante os recreios; e ainda, um pátio semicoberto no qual estão os bebedouros e as mesas para jogos de tabuleiro (xadrez, damas,...), fla-flu e sinuca.

A escola conta com os seguintes profissionais: diretor e vice-diretor, supervisor e supervisora, secretárias, bibliotecárias (professora), monitoras e as mulheres encarregadas da produção dos lanches, limpeza e organização da escola. Diante dos estudos feitos nas relações de gênero, confirma-se, nessa realidade, o trabalho feminino estreitamente ligado às atividades domésticas, pois todas as pessoas responsáveis pela limpeza, organização e alimentação na escola são mulheres.

Com aproximadamente 500 estudantes, a escola compreende turmas do Ensino Fundamental de 9 anos com vários projetos em sala de aula e fora dela, permitindo inserções importantes das crianças e dos adolescentes na comunidade e na sociedade alvoradense. Muitos projetos são desenvolvidos com base na diversidade cultural e na condição social dos alunos, contando com algumas parcerias do Governo Federal e da Prefeitura de Alvorada. O trabalho e o planejamento dos educadores estão diretamente relacionados com as necessidades da instituição e, como já mencionado, um dos projetos que chamou a atenção foi o “Trajetórias Criativas”, que atende jovens com defasagem idade-série.

2.2 O PROJETO TRAJETÓRIAS CRIATIVAS (TC): DA ABORDAGEM PLURAL À SINGULARIDADE DA PRÁTICA

O Projeto Trajetórias Criativas (TC) é uma abordagem teórico-metodológica que viabiliza ações educativas, adaptáveis às escolas brasileiras, com possibilidades de construir espaços de compartilhamento. É uma proposta focada na Educação Integral dos jovens que, por motivos sociais, econômicos, financeiros e/ou emocionais marcam suas biografias escolares com o fracasso e a evasão escolar ainda no Ensino Fundamental. Foi criado em 2012, ano de implantação na Escola B.S., por iniciativa de profissionais da educação do Colégio de Aplicação - UFRGS (Laboratório de

Estudos em Educação a Distância - Le@d.Cap), através de uma parceria de trabalho entre outras escolas públicas, o Governo do Estado, a Secretaria de Educação/RS e Ministério da Educação e a Universidade Federal com o objetivo de superar o número elevado de jovens entre 15 e 17 anos que permanecem no Ensino Fundamental e promovê-los ao Ensino Médio, diminuindo ou descartando, assim, o sistema de múltiplas reprovações que não beneficia os estudantes. O Ensino Médio, etapa adequada para os jovens dessa faixa etária e parte da Educação Básica, foi instituído como obrigatório a partir da Emenda Constitucional nº 59, de 2009¹⁰.

As escolas que adotaram o projeto contam com as famílias e toda a comunidade local para as demandas diárias da instituição. Isso faz com que a defasagem idade/série seja reduzida e [re]significa a aprendizagem para os alunos conforme as suas realidades, buscando metodologias que acrescentem, ao estudante, conhecimentos e motivação, aproximando os conteúdos escolares com as realidades vividas por cada um.

Esse projeto baseia-se nas possibilidades de organização referidas na Lei de Diretrizes e Bases - LDB 9394/96:

A educação básica poderá organizar-se em séries anuais, períodos semestrais, ciclos, alternância regular de períodos de estudos, grupos não seriados, com base na idade, na competência e em outros critérios, ou por forma diversa de organização, sempre que o interesse do processo de aprendizagem assim o recomendar. (Art.23)

A legislação oferece flexibilidades que valorizam as características da faixa etária e as expectativas em relação à empregabilidade no mundo do trabalho. À escola é possibilitada uma avaliação que reclassifique o estudante, autorizando-o a matricular-se na série ou no ano que corresponda ao seu nível de escolaridade. Além do mais, a verificação do rendimento escolar observará, entre outros critérios, a possibilidade de aceleração de estudos de estudos para os alunos com atraso escolar. (Art. 24, V, b.)

¹⁰A ampliação do acesso ao ensino médio ganhou impulso com a Lei nº 12.796, de abril de 2013, que ajustou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional à Emenda Constitucional (EC) no 59/2009. A emenda tornou a educação básica obrigatória e gratuita dos 4 aos 17 anos de idade, inclusive para todos os que não tiveram acesso a ela na idade adequada, e estabeleceu o prazo-limite de 2016 para que municípios e Estados estruturassem suas redes e oferecessem vagas suficientes para atender a todos os adolescentes que ainda não estão frequentando a escola.

Independente de escolarização anterior, mediante avaliação feita pela escola, que defina o grau de desenvolvimento e experiência do candidato e permita sua inscrição na série ou etapa adequada, conforme regulação do respectivo sistema de ensino. (Art. 24, II, c)

Para que a escola tenha essa autonomia e conquiste uma educação integral, se faz necessário um conhecimento mais detalhado do contexto social e cultural dos jovens, ou seja, a escola precisa conhecer a conjuntura à qual o jovem pertence, considerando valores, vivências, conhecimentos acumulados, criatividade. Vejamos o que diz o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA):

No processo educacional respeitar-se-ão os valores culturais, artísticos e históricos próprios do contexto social da criança e do adolescente, garantindo-se a estes a liberdade de criação e o acesso às fontes de cultura. (Art. 58)

Ainda amparado pelo ECA, o Projeto Trajetórias Criativas enquadra-se nas possibilidades de inovação e de criatividade pedagógicas,

O Poder Público estimulará pesquisas, experiências e novas propostas relativas a calendário, seriação, currículo, metodologia didática e avaliação, com vistas à inserção de crianças e adolescentes excluídos do ensino fundamental obrigatório. (Art. 57)

Nas dimensões de pesquisa, de novas experiências, de diversidade, criatividade e adaptação às particularidades dos sujeitos da educação, um fator de relevante consideração é o financiamento das ações. Segundo a Constituição Federal, no Art. 212, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios aplicarão, anualmente, nunca menos de vinte e cinco por cento da receita resultante dos impostos. Porém, o discurso dos docentes revela preocupações nesse sentido:

A gestão e o financiamento dos recursos são feitos pela Secretaria do Estado. Porém, nos preocupa que algumas modificações nas políticas públicas e nas organizações que se referem à Educação Básica não chegam aos professores. (Observação participante – Supervisor - 27/10/2016)

Ainda baseado na legislação e documentos que regem a educação, o projeto na Escola B.S. conta com cinco docentes que desenvolvem o trabalho de todas as

áreas do conhecimento, conforme os Parâmetros Curriculares Nacionais de 6º ao 9º ano, que são: Língua Portuguesa, Ciências Naturais, Matemática, História, Geografia, Língua Estrangeira, Educação Física e Arte. Além disso, possui Serviço de Supervisão e Orientação Escolar específicos para o trajetórias.

A organização de um currículo é sempre uma demanda importante e, no caso do currículo do trajetórias, não é diferente. Desde os seus documentos até a prática no ambiente escolar, o currículo perpassa uma seleção de saberes com os quais a escola se compromete e se responsabiliza em fazer emergir de um contexto social e voltar para o próprio contexto ou para uma nova configuração social de acordo com as vivências dos sujeitos. Definir um currículo é recortar dos bens culturais social e historicamente produzidos - valores, habilidades, símbolos e significados – os que serão transmitidos pela escola. (Caderno de Reflexões, p. 148).

Segundo Laura Pizzi e Wanessa Mello (2013), em artigo publicado na Revista Educação, existem dois currículos: o prescrito e o real. O prescrito é um produto composto de negociações e ajustes de acordo com os níveis, e o currículo real é aquele que emerge do ambiente escolar. Entenda-se que esse último não deixa o primeiro de fora, mas contempla as variabilidades presentes na sala de aula, as quais surgem principalmente na interação entre professor/a e alunos/as.

Baseada nesses apontamentos das autoras, entendo o TC como uma ação educativa que respeita e contempla os currículos prescritos, mas que conquista um currículo real a cada novo encontro com os estudantes e com os pares docentes.

Na tentativa de aproximar as proposições curriculares e legais das culturas juvenis expressas no TC, algumas diferenciações precisam ser assumidas, tais como a matrícula e a organização das turmas que acontecem a partir de alguns critérios. O principal deles é ser aluno ou aluna, no mínimo há um ano na instituição. Assim, os docentes e a equipe de trabalho observam os alunos que são possíveis candidatos à participação na turma do TC antes de convidá-los a participar¹¹.

Durante esse um ano, como aluno da escola B.S. e com as observações de todas as partes envolvidas no trabalho, alguns estudantes são convidados a participar do projeto, enquanto outros demonstram interesse, os quais também têm os perfis analisados em vistas do real comprometimento no processo.

¹¹Os docentes e a equipe do TC analisam o aproveitamento e o comprometimento dos possíveis alunos do programa para só depois convidá-los a participar, sendo essa adesão, consentida e autorizada pela família.

Segundo relatos dos envolvidos, abrangendo educadores, estudantes, familiares e comunidade escolar, o “Trajetórias Criativas” [re]desperta nos alunos o encantamento pela escola, o interesse por novas aprendizagens e o desejo de continuar estudando, vislumbrando um futuro diferente daqueles alunos que evadem sem retorno à educação. Dessa forma, com a aproximação e união das diferentes instâncias sociais que protagonizam o gerenciamento desses processos, o “Trajetórias Criativas” adquire um movimento articulado e gradativo na produção de vínculos de confiança e respeito, tanto da sociedade como da comunidade escolar e dos próprios estudantes.

A proposta é uma ação de extensão que possui uma metodologia pautada no interesse e na compreensão de mundo das juventudes e suas necessidades, partindo para ações sociais e comunitárias que se adaptam às condições em que a escola e os estudantes estão inseridos e em uma relação colaborativa e cooperativa, integrando as diferentes áreas do conhecimento e instâncias comprometidas no processo, resultando em uma gestão também colaborativa. Essas características de colaboração e cooperação estiveram presentes a todo momento.

A motivação e o interesse dos docentes pelo trabalho, vislumbrando as inúmeras possibilidades de construção do conhecimento e desenvolvendo estratégias que objetivavam ir ao encontro das vivências em comunidade, da cultura, das tradições e costumes familiares, da estrutura financeira e de outros fatores diretamente ligados às realidades dos estudantes. Percebi que o planejamento prioriza a aprendizagem dos jovens na perspectiva de torná-lo um agente social e que, mesmo numa realidade caracterizada pela vagueza e pela instabilidade, eles desenvolvam a habilidade de adaptação aos espaços e tempos em que estiverem.

Segundo Maria Isabel da Cunha (1989),

O ensino é sempre situado, com alunos reais em situações definidas. E nesta definição interferem os fatores internos da escola, assim como as questões sociais mais amplas que identificam uma cultura e um momento histórico-político. (p.24)

O planejamento das aulas acontece semanalmente, com a participação dos docentes e da equipe diretiva da instituição. O objetivo é a troca de ideias, a flexibilização e ajuste do planejamento, baseados nos Cadernos do Trajetórias Criativas, que são documentos elaborados por estudiosos e pesquisadores vinculados

ao MEC (Ministério da Educação) na perspectiva da educação integral, como norteadores para a prática docente.

Em artigo, Gnecco (2015) afirma que

(...) a troca de ideias flexibiliza os educadores quanto à escolha dos assuntos a serem trabalhados em sala de aula, e cada professor dá sua contribuição para a construção do todo. A escolha do assunto central, que os cadernos do Projeto Trajetórias Criativas – TC (MEC) chamam de Atividades Desencadeadoras, parte da curiosidade dos estudantes, antes identificada como necessidade produto da defasagem escolar (p.97).

O projeto busca favorecer a educação integral através do desenvolvimento da autoria, da criação, do protagonismo e da autonomia e tende a proporcionar aprendizagens mais reais e conscientes em ambientes pedagógicos por vezes diferentes da sala de aula. Nessa perspectiva, os estudantes avançam para o Ensino Médio e dão continuidade aos estudos. De acordo com a realidade da escola que aderiu ao TC é organizado o cronograma de atividades, tais como oficinas no turno inverso de teatro, dança, material reciclado e outras tantas. Os materiais produzidos nas oficinas de reciclagem¹² são vendidos e transformados em renda revertida em benefícios para a escola. Também há possibilidade de apresentação de trabalhos em instituições da cidade, como o Instituto Federal, a praça municipal que acolhe as apresentações de canto, dança e teatro abertas ao público.

Ao conhecer e acompanhar mais de perto o Trajetórias Criativas, constatei que o processo de ensino-aprendizagem prioriza o conhecimento, a realidade e as histórias de vida dos educandos, assim como o conhecimento do educador sobre seus alunos nos diferentes aspectos: cognitivo, afetivo e emocional. Parte-se do pressuposto de que o processo de ensino-aprendizagem requer, do educador, conhecimentos específicos e pertinentes à idade, sejam eles em nível de conteúdo, metodologia, avaliação, entre outros aspectos que desencadeiam uma aprendizagem significativa em um espaço heterogêneo e múltiplo. Dessa forma, os jovens demonstram maior interesse com a educação e com a própria escolaridade, frequentando a escola e envolvendo-se mais intensamente nas propostas.

¹²Essas oficinas são atividades optativas que necessitam de inscrição prévia do estudante. A escola B.S. já propôs essa atividade, porém nos últimos anos a procura foi pouca. Coletei a informação de funcionamento da oficina no encontro de que participei na UFRGS em 2016 com a Professora Jaqueline Moll, o qual será explanado na sequência desse texto.

O desencanto dos jovens com a escola e sua exclusão precoce do sistema educacional estão na raiz dos problemas sociais que alguns setores querem solucionar por meio de medidas repressivas e punitivas. Se quisermos evitar a barbárie decorrente de um País desigual, o único caminho é devolver aos jovens o direito de sonhar com um futuro. Para isso, o primeiro passo é criar oportunidades educacionais no presente (Caderno de Reflexões - Jovens 15 a 17 anos - MEC).

Conhecer esse projeto e o trabalho realizado com esses jovens, despertou-me maior interesse pelo processo formativo dos professores e pela maneira como constroem o conhecimento e se apropriam de estratégias para constituírem-se como sujeitos pensantes na profissão. Assim, confirmo que a educação é um processo de contínuas transformações que contribui para a aproximação entre educadores e educandos de forma a integrar os saberes e as aprendizagens.

Nessa configuração integrada e integradora, na qual a interdisciplinaridade está presente em todas as dimensões, encontram-se os cinco educadores responsáveis por esses alunos e por fazer a educação acontecer. Um grupo de profissionais com os quais foram produzidas e coletadas as principais informações desta pesquisa, desde as iniciais sobre o processo formativo de cada um até a percepção pessoal e profissional sobre formação docente continuada. Durante a produção dos dados, o diário de campo esteve presente e foi útil, não só como instrumento de anotação como espaço de reflexões e questionamentos. Na sequência promovi uma roda de conversa na própria escola, com a ajuda do supervisor, na qual discutimos dimensões importantes que elenquei ao longo da pesquisa. Todos os professores e professoras participantes da pesquisa são pós-graduados com experiência docente mínima de seis anos entre as redes pública e privada. Em concordância com as áreas do conhecimento estabelecidas na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), cada educador desenvolve uma disciplina de acordo com a sua formação, exceto Ensino Religioso e Artes, que são ministradas pela professora de Educação Física.

Como formação específica em Educação Integral e Integrada, quatro educadores participaram, em 2014, de um curso de Pós-graduação *latu-senso* (360h) na Universidade Federal - UFRGS,

(...) era uma especialização mesmo na FACED que os professores C, G, E e L¹³ fizeram e que foi uma especialização de 360 horas sobre educação de

¹³Grifo próprio para preservação das identidades dos professores.

jovens com ênfase no trajetórias criativas, bem específica. (Roda de Conversa -Supervisor - 15/08/2017)

Essa especialização foi oferecida na perspectiva de parceria com a Universidade e com o objetivo de ampliar os conhecimentos dos educadores envolvidos com a educação integral qualificando-os para uma atuação sistêmica e interdisciplinar em diferentes espaços educativos. Nesse sentido, a comunidade representa mais um espaço de aprendizagem no qual o estudante amplia seus conhecimentos na interação com aquilo que é particular do seu contexto vivencial, constituindo a própria comunidade como um espaço de formação humana. Sobre o suporte formativo e a parceria entre escola e universidade, ouvi o seguinte relato:

Os professores do Colégio de Aplicação dão suporte formativo, sempre que pedimos a partir das necessidades que encontramos, a partir das demandas apresentadas pelos professores e direção das escolas que desenvolvem o Projeto Trajetórias. Em 2014, a Universidade Federal também oportunizou um curso de especialização na área de Educação Integral, para os professores. Segundo o relato de um dos professores, foi um momento de grande crescimento profissional e de reconstrução do conhecimento. (Roda de Conversa – Docente V – 15/08/17)

O curso de especialização nomeado como “Educação integral na escola contemporânea” foi promovido a partir de uma demanda da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD) do Ministério da Educação. Ministrado na FACED - Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, tem por finalidade capacitar docentes e profissionais envolvidos com o Programa Mais Educação e/ou com o Programa Jovens de 15 a 17 anos no Ensino Fundamental através das ações do Projeto Trajetórias Criativas, nas instituições escolares do Rio Grande do Sul.

A escola B.S., através do Projeto Trajetórias Criativas, valoriza a singularidade dos jovens na relação entre os campos prático, individual e coletivo, nos quais o próprio jovem dá significado às vivências transferindo-os à sua vida numa cadeia de relações significativas.

Essas particularidades do TC foram [re]conhecidas por mim a partir das experiências que fiz no campo de pesquisa, e cabe lembrar que o “campo” não foi só na escola B.S.; foi também na participação de discussões na UFRGS, nas leituras teóricas e empíricas que fiz e nas analogias que fui estabelecendo com a minha

prática docente. Mas a principal e mais rica fonte de conhecimento que encontrei foram os relatos dos docentes, estudantes e comunidade educativa. Esses discursos contribuíram, consideravelmente, para os tensionamentos necessários da problemática *formação docente continuada*.

2.3 O MOVIMENTO ESPIRAL ENTRE A METODOLOGIA PARTICIPATIVA E AS TRAJETÓRIAS CRIATIVAS

De acordo com o tema “formação docente continuada”, integrado às proposições e ações dos profissionais da escola mencionada, entendo que a proposta metodológica para essa pesquisa baseia-se, necessariamente, no diálogo para a produção e comunicação do conhecimento. Tomo como ponto de partida a realidade concreta e a narrativa de vida, nas dimensões pessoal e profissional dos participantes na busca do estabelecimento de relações horizontais e contra-hegemônicas entre investigadora e investigados, as quais estiveram permeadas de situações rotineiras da ação educativa desses profissionais. Segundo Eggert e Silva (2011),

Nessa perspectiva metodológica, trata-se de perceber o processo investigativo como parte de toda uma trajetória de vida de todos os envolvidos, acrescida do fato de o processo de pesquisa, nessa ótica, poder se constituir em uma oportunidade para se refletir sobre sua trajetória, na perspectiva de se projetar o futuro, tanto do grupo como individualmente. (p.61)

Com o entendimento, desde o princípio, que a pesquisa aconteceria num movimento espiral, a proposta foi a utilização do método dialético considerando os fatos na perspectiva de transcender o conhecimento estabelecido e transformá-lo através da produção coletiva na própria realidade. Para tanto, caracterizei o conhecimento como instável, inconstante, passível de análises e de contestações pautado na dialogicidade entre os pares, nas comparações e contrapontos que se desenham no percurso do tempo e do espaço da pesquisa.

Para tanto, as entrevistas, as rodas de conversas com professores e professoras, e a equipe diretiva, além de outros momentos com observações participantes fazem o todo do envolvimento nessa pesquisa que, por sua vez, atendeu aos requisitos e orientações éticas consideradas na resolução nº 510/16 que trata da pesquisa em Ciências Humanas, a qual declara que o agir ético de quem pesquisa deve estabelecer-se a partir da dignidade e respeito aos participantes através de uma ação consciente dos mesmos. Sendo possível, em qualquer tempo do processo investigativo, haver o questionamento sobre as metodologias, técnicas e/ou sistemáticas aplicadas. O projeto foi submetido para a Comissão Científica da PUCRS, que avaliou e aprovou o projeto, liberando-o do Comitê de Ética. Na sequência, foi entregue a todos os participantes o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (em anexo), antes dos questionários informativos, das rodas de conversas e dos grupos de discussão, assim como o Termo de Anuência foi entregue à Equipe Diretiva da escola. As informações coletadas têm a autorização de todos e ficarão disponíveis para a escola e para os sujeitos participantes. Nesse contexto investigativo e na relação entre o tempo e o espaço da pesquisa, inserem-se as observações feitas que transitaram entre a objetividade da realidade investigada e as subjetividades dos sujeitos. Nesse sentido, observei os educadores e os educandos no ambiente escolar, considerando suas experiências como parte integrante e integradora da profissão, numa perspectiva epistemológica da construção do saber, ressignificando as aprendizagens a partir de novas experiências subjetivas no cotidiano.

Em se tratando da relação observador e observado, Pierre Thuillier (1994) afirma:

Por certo, segundo a teoria de Einstein, nossas medidas de espaço são *relativas*, da mesma forma que nossas medidas de tempo. Isto significa que elas dependem da posição do observador privilegiado. Mas o famoso “espaço-tempo” é, em si mesmo, algo de absoluto: ele exprime, sob uma forma teórica, a existência de uma “realidade” que não é diretamente acessível, mas em relação à qual todas as observações individuais (“locais”) tomam uma significação precisa. (p. 246)

Sendo assim, entendo que a subjetividade de quem pesquisa e de quem é pesquisado(a) está inserida num tempo e num espaço recortados, especificamente. E que, para além disso, está a continuidade da formação dos educadores e dos

educandos que continuarão suas trajetórias potencializando suas ações, coletivas ou individuais, em contextos diversos, independente desta pesquisa.

Ao vincular esta investigação com as leituras que compreendem o meio acadêmico e escolar em processo de parcerias e construção, juntamente com a percepção de que o processo educativo prático e político é um longo caminho de transformações em busca de uma educação mais adequada ao tempo e às pessoas, a opção é pela pesquisa participante. De acordo com Michel Thiollent (2014), a pesquisa participante origina-se nas “práticas conscientizantes e na teoria da libertação desenvolvidas, sobretudo na América Latina, a partir dos anos 1950/60, em contextos social, religioso, educacional, em particular, sob o impulso de Paulo Freire”. (p.15)

Essa investigação social, de natureza qualitativa, levou-me à inserção na realidade, nos hábitos e costumes de uma sociedade. Desde o início, ao participar do espaço e no tempo dessa escola, me senti provocada a estabelecer um diálogo, verbal e não-verbal com os sujeitos que lá estavam. Na tentativa de manter uma relação de cumplicidade e necessidades mútuas, via as relações humanas, portanto as nossas relações, como interdependentes, nas quais o “eu” só existiu quando em contato com o “outro” que gerou o “nós” numa grandeza complexa de princípios e valores intrínsecos de cada indivíduo. Com base nessa relação, Telmo Adams e Danilo Streck (2006) afirmam que

A participação instaura um saudável tensionamento entre o instituído e o instituinte. Há uma permanente vigilância das relações objetivadas em instituições, ao mesmo tempo em que a subjetividade precisa encontrar formas para a sua expressão. (p.103)

A partir dessa perspectiva relacional e dialógica, enxergo a educação como um paradigma estabelecido, mas possivelmente mutável, a partir de uma rede de subjetividades, o qual exige um protagonismo do educador e do educando em contraposição a uma série de limites e fronteiras institucionalizadas pela sociedade. Desta forma, entendo que a pesquisa participante comunga para o desenvolvimento deste estudo tendo em vista a construção do saber de maneira harmoniosa e recíproca entre os sujeitos e o objeto de pesquisa a partir de uma dimensão coletiva do conhecimento e da prática. A tendência nessa metodologia é que quem pesquisa e quem é pesquisado encurte as distâncias e desenvolva uma relação entre teoria e

prática, havendo reciprocidade na comunicação dos saberes os quais se intercomunicam ativamente com a intenção de ampliar a criticidade sobre a realidade.

Segundo Danilo Streck e Carlos Brandão(2006), a pesquisa participante é um terreno propício para o questionamento do sentido dos conflitos, das paixões e das angústias do pesquisador. As inquietações que a investigação social proporciona podem se desvelar na pesquisa participante e conseqüentemente conceber o mundo e as relações a partir das suas proposições e da construção social e epistêmica do conhecimento promovida pelo diálogo e pela interação e integração com o(s) outro(s).

Essa metodologia torna a pessoa que pesquisa parte integrante do contexto pesquisado. Essa proposta me desafiou a reconstruir, a cada novo diálogo, o *corpus* da pesquisa a partir da subjetividade dos sujeitos, implicando a reflexividade e a construção de relações não hierárquicas, ou seja, sem fronteiras pré-estabelecidas de quem conhece mais ou menos. A participação constitui um valor intrínseco: "(...) Ela é um bem em si mesma por propiciar condições para a realização do indivíduo e da coletividade" (STRECK; ADAMS, 2006, p.102).

As particularidades de cada sujeito e da comunidade se entrelaçaram com o tema e com os objetivos da pesquisa; dessa forma, os professores e as professoras, estudantes e demais componentes da comunidade educativa, tornaram-se protagonistas e agentes da interação e é nesse aspecto que a investigação social qualitativa se diferencia e aprofunda o conhecimento e a compreensão da realidade para atuação e intervenção consciente, conforme afirma Eggert (2016):

A pesquisa participante pode ser definida como a proposta metodológica que construiu a responsabilidade política com quem é pesquisado, ou seja, que tem presente a importância de envolver a comunidade pesquisada. Os achados e sua sistematização devem retornar ao grupo pesquisado em forma de diálogo. (p.18)

Na perspectiva de envolver a comunidade pesquisada, promover a empiria e a produção das informações ingressei no universo dessa escola pública e percebi o empenho e entusiasmo dos educadores e educadoras do Projeto Trajetórias Criativas na produção do conhecimento de forma significativa. Baseada nesse envolvimento dos docentes, confirmo o que a minha prática como educadora apresenta: as aprendizagens se constituem no entrelaçamento das experiências de alunos e professores. Diante desse cenário, considerei que, para conhecer o processo

formativo dos docentes, precisaria customizar algumas técnicas para a coleta de informações.

Para tanto, entendi que a variedade das técnicas utilizadas na produção das informações contribuiria na compreensão do problema. Segundo Eva Maria Lakatos e Marina de Andrade Marconi (1986), foram as documentações indiretas com fontes não escritas, através das observações e anotações no diário de campo¹⁴ e a documentação direta, através da presença no campo de pesquisa, a qual não se limita a simples questionamentos e respostas, mas sim a fazer uma varredura de informações importantes e necessárias para o desenvolvimento da pesquisa, tais como aquelas construídas a partir da observação da escola pública e aproximada à observação da escola privada. Nesta perspectiva, observei e analisei os indivíduos envolvidos direta ou indiretamente (docentes, estudantes, famílias¹⁵ e demais profissionais da escola) e as possíveis relações estabelecidas com a finalidade da investigação.

Segundo Lakatos e Marconi (1986),

A observação é uma técnica de coleta de dados para conseguir informações e utiliza os sentidos na obtenção de determinados aspectos da realidade. Não consiste apenas em ver e ouvir, mas também em examinar fatos ou fenômenos que se deseja estudar (p.65).

As observações foram realizadas na área externa¹⁶, durante os recreios e durante as atividades, na sala dos professores e, principalmente, nas reuniões pedagógicas. A cada nova observação, eu acrescentava no diário de campo uma marca das biografias docentes, das leituras de contextos coletivos e individuais, os relatos dos envolvidos, entre outros aspectos. Registrei também nessa ferramenta de pesquisa, ações, emoções, falas, situações, questionamentos e expressões significativas, a partir da ótica de observadora e, como não ser diferente, a partir da ótica observada no meu fazer pedagógico de todos os dias. De acordo com Maria Cecília de S. Minayo (1993),

¹⁴Essa ferramenta de pesquisa será melhor explorada nos parágrafos que seguem.

¹⁵Essa observação aconteceu nos inícios de turnos enquanto as famílias aguardavam a entrada dos alunos nas salas de aulas.

¹⁶Conforme descrito no capítulo 1, a escola possui pátios com possibilidades diferentes de utilização de acordo com a idade e com a atividade proposta. Além disso, os momentos de lazer são contemplados nesses espaços.

Desse caderno constam todas as informações que não sejam registros das entrevistas formais. Ou seja, observações sobre conversas informais, comportamentos, cerimoniais, festas, instituições, gestos, expressões que digam respeito ao tema da pesquisa. Falas, comportamentos, hábitos, usos, costumes, celebrações e instituições compõem o quadro das representações sociais. (p.100)

Assim sendo, as interpretações, reflexões e o entendimento que obtive sobre alguns fatos, pedagógicos ou não, foram significativos e decisivos na tomada de decisão por quais caminhos seguir. Conforme Menga Lüdke e Marli André (1986, p.17), "(...) o observador se defronta com a difícil tarefa de selecionar e reduzir a realidade sistematicamente". Resgatar esses registros, após cada dia observado, contribuiu para a sistematização e desvelamento de situações que, no momento da observação, nem sempre foram perceptíveis. A cada retomada dos apontamentos diários, constatei a inferência da subjetividade dos sujeitos e dos fatos, a qual gerou novas discussões e me aproximou da hipótese inicial e das proposições dos pesquisados, promovendo intervenções diferentes na investigação.

Retomando Lakatos e Marconi (1986), compreendi que toda a técnica de pesquisa apresenta vantagens e desvantagens, tornando-se limitada para alguns fins. Nesse sentido, apesar de a observação ter promovido um conhecimento maior da realidade e permitindo-me perceber as variáveis e os fenômenos envolvidos na formação dos professores, foram necessárias outras técnicas na produção de informações, tais como rodas de conversas¹⁷, questionários estruturados e entrevistas individuais.

Num comparativo entre a conjuntura pesquisada e a do meu cotidiano, identifiquei a roda de conversa como uma forma de construção das aprendizagens dos docentes com os quais trabalho e constatei que desses momentos muitos são os benefícios retirados considerando-se a reunião pedagógica como espaço de construção do conhecimento. Essas rodas de conversas acontecem nas reuniões de planejamento e em outros momentos proporcionados pela equipe diretiva e orientadoras. O espaço escolar é rico para a formação continuada acontecer de

¹⁷Esta é uma técnica nomeada de várias maneiras, mas bastante utilizada na interface entre os discursos dos entrevistados e as realidades que se apresentam. Thum, (2009) nomeia esta técnica investigativa como Roda de Diálogo. Já Weller, (2006) utiliza uma proposta semelhante nomeada Grupos de discussão.

maneira efetiva. É o *lócus* de todas as subjetividades que a ele estão atreladas no longo caminho da aprendizagem. (VOGT, 2012, p.38)

Assim, se faz presente a reflexão sobre as práticas cotidianas, as resoluções de conflitos entre os estudantes e as especificidades de cada grupo. São nessas reuniões que as rodas de conversa se configuram como técnica para a formação docente continuada, pois, em vários momentos, a equipe e as orientadoras lançam desafios que precisam de resoluções a partir das discussões do grupo. Nas reuniões semanais de planejamento, que já fazem parte do cronograma anual, os docentes partilham experiências e relatam suas práticas, assim como nas reuniões de planejamento dos professores e professoras do TC. É necessário que o grupo perceba o quanto essa caminhada pode contribuir com o seu fazer pedagógico. (VOGT, 2012, p.39). Com isso, tornam o fazer pedagógico um conhecimento epistemológico que retorna ao espaço de aprendizagem com nova roupagem, com proposições diferentes, mas principalmente com um olhar docente reflexivo a partir da própria vivência docente e discente. Tornar o ambiente escolar, mais propriamente as reuniões pedagógicas, um espaço de formação docente faz com que o educador se envolva na própria construção do compreender, do aprender e do fazer. Esse processo oportuniza a quem ensina a análise da sua prática e, por consequência, da sua profissionalidade e requer da equipe formadora um apanhado de informações sobre as necessidades do cotidiano escolar. Ainda segundo Vogt (2012),

(...) todo esse processo de formação continuada também se constitui como um investigar a si próprio, um investigar a escola e sua realidade, um investigar os alunos com quem se trabalha e um investigar o colega professor, pois com ele é possível aprender e trocar experiências para a construção coletiva do trabalho pedagógico de qualidade. (p.46)

Dentre tantos aspectos relevantes entre os sujeitos e os processos dessa pesquisa, cabe destacar que no início, em 2016, a escola B.S. contava com um grupo de professores e professoras atuando no ainda chamado Projeto e, em 2017, esse grupo foi reestruturado e novos colaboradores ingressaram, permanecendo apenas uma das professoras do grupo anterior. Considerarei essa situação uma variável importante, pois todos os encaminhamentos e observações haviam sido feitos com outros educadores e precisaram ser retomados com a ajuda do supervisor do projeto. As informações foram retomadas com os novos integrantes através de um

questionário estruturado que buscou dados sobre a formação inicial, o tempo de docência, o tempo de vínculo com a escola B.S. e o conhecimento prévio do TC.

Apoiada no relato do supervisor, entre os motivos pelos quais os docentes se afastaram da escola e do projeto está a grande demanda que o mesmo possui no sentido de planejamento e disponibilidade de tempo para as atividades. Além disso, soma-se a falta de motivação externa, desde a questão financeira até a falta de comprometimento e envolvimento dos alunos e dos próprios professores¹⁸.

A partir dessa demanda e através das falas dos docentes, confirmei a necessidade de discussão de um tema que, já há algum tempo, vem sendo debatido nos meios acadêmicos: o mal-estar docente. De forma especial, no Trajetórias Criativas e com os sujeitos dessa pesquisa, essa é uma pauta importante que abrange, em primeira instância, a escola, mas que reflete na sociedade, tendo em vista, que as ações são promovidas numa cadeia de relações e reciprocidade que envolve a comunidade escolar e local. Segundo, Saul Neves Jesus (2000), o mal-estar docente está relacionado com as condições sociopolíticas, pessoais e de formação profissional que se transformam constantemente em uma velocidade que nem sempre conseguimos gerenciar.

Na mesma reflexão, José Manuel Esteve (2000) indica dois fatores: os primários como aqueles que interferem diretamente na ação educativa na sala de aula e os secundários referentes ao contexto e ao ambiente onde exerce a docência. Nos últimos anos, as exigências sobre quem ensina aumentaram em diferentes aspectos, perpassando os conteúdos e a forma como ministrá-los; o coletivo de estudantes que ingressa na escola com conhecimentos, por vezes, mais atualizados do que a instituição oferece, a parte educativa que antes era assumida pela família e, hoje, é imposta à escola, entre outras tantas dimensões que acabam na sala de aula, ou seja, no educador.

Com base nas observações do primeiro grupo, identifiquei algumas dessas situações, além de enfrentamentos entre os colegas que demonstravam falta de comprometimento, em contradição ao pleno envolvimento de outros. Também

¹⁸Infelizmente, para alguns estudantes o TC não configura uma oportunidade de avanço na escolarização. Durante o tempo de inserção na escola, ouvi relatos docentes que testemunharam a falta de comprometimento do estudante e da família, tais como o excesso de faltas diárias, a ausência das famílias nas reuniões, o desinteresse com as tarefas a serem entregues, entre tantas outras situações que declararam a desmotivação dos alunos e de suas famílias. Da mesma forma, os docentes declaram que outros profissionais que passaram pelo TC não tinham o perfil para esse tipo de trabalho, o qual exige um diálogo entre o conhecimento produzido dentro do ambiente escolar e fora dele.

observei que, por vezes, as solicitações do supervisor não eram atendidas. Um fato que me chamou a atenção foi que, em uma das reuniões, já no fechamento do ano, os professores não tinham a listagem de objetivos desenvolvidos no trimestre e, ao serem questionados sobre os mesmos, a resposta foi que não haviam tido tempo de organizá-los, mas sabiam o que tinham trabalhado. Isso me surpreendeu, e por um momento pensei que a avaliação poderia ser um dos focos de trabalho desta pesquisa. Com certeza, avaliação é um tema de grande relevância, mas as modificações ocorridas no corpo docente revelaram que a informação mais significativa daquela reunião foi o comprometimento, ou a falta dele, por parte de alguns educadores, o que culminou com o afastamento dos mesmos do projeto ou da instituição.

Já no segundo grupo de professores, percebi um envolvimento maior dos profissionais em todas as dimensões, contemplando o planejamento, a criatividade, o altruísmo entre os pares, entre outras. Mesmo com características positivas, alguns desconfortos foram declarados pelos profissionais, sobretudo pelos professores e professoras. Esses descontentamentos transitam entre as afirmações de Jesus (2000) e Esteve (2000) quando se referem: 1) à disponibilidade de tempo extra para reuniões de planejamento, considerando que todos trabalham em, no mínimo, mais uma escola, e isso avalio como um fator sociopolítico e –acrescento – econômico e financeiro, pois se relaciona com as baixas condições salariais que o magistério brasileiro enfrenta; 2) às reuniões com outras escolas, chamadas imersões, são repetitivas e não agregam conhecimento, diferente do que consta nos documentos do Trajetórias Criativas¹⁹; 3) ao perfil do educador para a docência com as juventudes do TC. Na roda de conversa, os docentes relataram:

(...) e aí, a imersão, por vezes ela é repetitiva...eu por vezes saio da imersão pensando: "de novo isso aí". Tenho a sensação de não sair do lugar porque

¹⁹As IMERSÕES são parte fundamental da proposta, constituindo-se em construto do Trajetórias Criativas, uma vez que oferecem espaço de estudo e discussão presencial que pode oportunizar uma mudança de paradigma frente à ação educativa. Assim, as IMERSÕES são situações periódicas (realizadas trimestralmente, por exemplo) preparadas pela equipe da universidade e gestão da rede escolar, que se caracterizam por um “mergulho” teórico-prático nos pressupostos da proposta então apresentada. As IMERSÕES contribuem para a reformulação de concepções dos professores, bem como para a mudança do cotidiano metodológico, já que, durante esses encontros, professores e gestores vivenciam atividades, assim como as problematizam e reflexionam sobre seu potencial favorecedor da aprendizagem. As IMERSÕES podem apresentar um caráter formativo, de aprofundamento teórico-metodológico em relação ao conjunto de ações do TC, bem como ter o objetivo de compartilhar resultados dessas ações desenvolvidas no âmbito das escolas. (Caderno 1 - MEC. p. 8)

a gente já tá num ritmo mais rápido, mas essa formação continuada, essa ideia de discutir sobre o trabalho, refletir sobre o trabalho, é uma necessidade, por vezes, uma constante. (Roda de conversa – Docente C - 15/08/2017)

(...) o desafio de ter esse grupo é um desafio duplo, eu acho, né. A gente tem o desafio de ter alunos de níveis muito diferentes, a idade explodindo mesmo, cada um pra um lado. Todo tipo de problemas ali que os adolescentes apresentam, tem ali, e, ao mesmo tempo, tem que dar conta disso. (Roda de conversa - Docente V - 15/08/2017)

Essas comunicações corroboram o que os autores sinalizam como fatores para o mal-estar. Tenho a percepção de que, com base na análise dos depoimentos, outros fatores poderiam ser discutidos, como interferências contribuintes para o mal-estar docente, porém esse não foi o enfoque nesse momento da pesquisa.

Os temas descobertos e integrados ao texto durante a produção dos dados e que não estavam como prioridades iniciais da pesquisa confirmam o que Lakatos e Marconi abordam como variáveis dela e o que Streck e Brandão apontam como pesquisa participante, pois, se eu não estivesse envolvida com os profissionais da escola B.S., participando das reuniões, eventos e conversas, ou ainda se não ampliasse o olhar pesquisador para outras formas de produzir informações, talvez não percebesse as riquezas que percebi, e confirmei, no cotidiano da educação.

Desde o princípio, ao pensar a pesquisa qualitativa e nela a observação participante, percebi que a escola e os sujeitos da pesquisa entrelaçariam práticas e teorias. E o mais interessante é que isso aconteceu de modo espontâneo, ou seja, as conversas com os profissionais e as observações movimentaram-se autonomamente entre as leituras que fiz e a ação, tanto da escola pesquisada, quanto da escola onde trabalho, e o meu exercício foi descrevê-las para construir essa dissertação.

2.4 AS APRENDIZAGENS COM A PESQUISA PARTICIPANTE E SEUS PROCESSOS

Tendo determinado que a observação é o método mais adequado para investigar um determinado problema, o pesquisador depara ainda com uma série de decisões quanto ao seu grau de participação no trabalho, quanto à explicitação do seu papel e dos propósitos da pesquisa junto aos sujeitos e à forma da sua inserção na realidade. (LUDKE; ANDRÉ, 1986)

Na primeira conversa realizada em abril de 2016, fui com minha orientadora, nos reunimos com o supervisor e a supervisora do Trajetórias Criativas e conversamos sobre nossa intenção de pesquisa. Desde aquele primeiro encontro, produzi um diário de campo. Os profissionais demonstraram interesse e empatia pela proposta de estudo sobre a formação docente na instituição, tornando as perspectivas de pesquisa mais abrangentes. Questionei sobre a periodicidade da formação continuada e qual o retorno dos educadores a partir dessa demanda na instituição. Após, foram levantadas algumas pistas e possibilidades de trabalho, para dar rumo à pesquisa.

Esse movimento, segundo Brandão e Streck (2006), explicita que a pesquisa pode ser construída em parceria com os pares e com as instituições envolvidas, sem deixar de lado as dimensões axiológicas do pesquisador e entendendo que a todo o instante são inseridas novas ideias e estratégias diferentes de encaminhamento da investigação. Na perspectiva de inserção, os contatos com os professores, alunos e supervisores foram fundamentais para a construção e elaboração do *corpus* da pesquisa e aspectos, *a priori*, elencados.

Na sequência desse encontro, combinei com a supervisão da escola, que participaria de uma reunião no dia 18 de maio, na qual fui apresentada aos professores em um rápido momento informal, na sala dos professores, na hora do intervalo. Ali mesmo, foram trocadas algumas ideias, proposições e interesses da pesquisa. A participação nessa reunião pedagógica, na qual estava presente a maioria do corpo docente da instituição (do 1º Ano ao 9º Ano), oportunizou a observação e aproximação da área de atuação de cada educador, assim como um breve cenário da instituição e de alguns processos estabelecidos pelos coordenadores e pelas próprias professoras e professores. Através da escuta atenta às falas, percebi a organização e a disponibilidade dos docentes, os quais demonstraram interesse por todas as dimensões da instituição. O grupo abordou discussões a partir de fatos reais e significativos da escola, como o chá das mães²⁰, a finalização da escolha do livro didático para 2017 e o fechamento do calendário do 1º trimestre. Desde o primeiro momento, a visão de escola pública que eu tinha foi desconstruída a partir das ações desse grupo, pois, até então, baseava-me numa concepção preconceituosa e historicamente formulada a partir do senso comum, de desorganização e oferecimento

²⁰Evento organizado pelas professoras de 1º ao 4º Ano do Ensino Fundamental, no mês de Maio, para arrecadação de fundos para despesas gerais das turmas.

de uma educação sem qualidade. A atenção e participação dos professores com questionamentos, observações e sugestões bastante relevantes desbancaram minhas premissas negativas de educação pública, pois demonstraram o interesse e o comprometimento com os alunos e com a comunidade educativa. Fico feliz com isso!

Os diálogos foram permeados de ajuda, colaboração e entendimento do papel que os professores desempenham com esse público. Também foi pauta dessa reunião o envolvimento na paralisação dos docentes²¹. Alguns apoiaram, outros não, e a maioria não se manifestou. Inclusive, uma ex-aluna dessa instituição, na ocasião estudante de Magistério, estava presente e teve um espaço de fala concedido pela supervisão, explicando as motivações e os objetivos das ocupações das escolas públicas protagonizadas pelos alunos. Foi nessa reunião que lancei um olhar especial ao grupo docente do “Trajetórias Criativas”. Os professores comentaram propostas e dinâmicas diferentes que me despertaram a curiosidade, sobretudo, pelas atividades diversificadas e pelas expressões que usaram, tais como: “aulas compartilhadas”, “saída pela comunidade”, relatos sobre os estudantes, “iniciação científica”²², entre outras falas. A partir disso, busquei leituras específicas do Trajetórias Criativas que me deram maior conhecimento de causa para entender o que era o então projeto, o que e como se fazia educação a partir dessa abordagem. Algumas ideias foram trocadas com o supervisor através de e-mails e outras pessoalmente em rápidas visitas ao longo do semestre²³/ dúvidas foram se esclarecendo e novas dicas de leitura me foram dadas. Os meses de julho e agosto foram de leitura e conhecimento do projeto TC e das interfaces com as quais ele se relaciona.

No dia 8 de setembro, houve um novo encontro, porém agora com a supervisora²⁴, que nesse período substituíra o supervisor do Trajetórias Criativas. Conversamos sobre as atividades que estavam acontecendo naquele período em toda

²¹Em 2016, os alunos de escolas públicas do RS ocuparam, de maneira pacífica, as instituições de ensino das quais faziam parte, reivindicando melhorias no sistema de ensino da rede pública, assim como apoiando as reivindicações dos professores.

²²O trabalho de Iniciação à Pesquisa (IC) está apresentado nos documentos do TC como Orientação do Trabalho. É um desafio lançado aos alunos a partir de assuntos do interesse de cada um. Os próprios alunos desenvolvem a pesquisa sob a orientação de um professor, algumas vezes escolhidos por eles, e, em outras, indicados pelo corpo docente envolvido no processo. Depois das pesquisas feitas, é elaborado pelo estudante um mapa conceitual que sintetiza o pensamento e a lógica de pesquisa. O trabalho é apresentado em espaços e públicos diferentes com a utilização de mídias, de acordo com as propostas e combinações. (Diário de campo – 08/09/16).

²³Todas as informações foram anotadas no diário de campo.

²⁴A supervisão, nesse período, estava aos cuidados de outra professora, pois o supervisor que inicialmente estava com o Trajetórias afastou-se para concorrer ao cargo de vereador do Município.

a escola, mas de forma especial o que os professores do TC já haviam planejado para o trimestre. A supervisora mostrou-me a organização e a rotina das atividades que seguiam no cronograma da escola, como, por exemplo, a Semana Farroupilha²⁵, com propostas e atividades que estavam por acontecer, também, com a turma de TC. Durante a conversa, a supervisora comentou sobre as “aulas compartilhadas”, as quais haviam sido mencionadas na primeira reunião que participei, que consistem em um trabalho interdisciplinar entre as áreas do conhecimento, nas quais os professores planejam e aplicam as aulas em conjunto. No mês de agosto, por exemplo, desenvolveram atividades sobre as olimpíadas/2016 e, em setembro, sobre as para limpiadas/2016. Inclusive, após o encerramento das competições no Rio de Janeiro, um dos atletas já estava convidado a palestrar para os alunos, contando a sua realidade e caminhos percorridos até então²⁶. Quando questionada sobre como, quando e por quem aconteciam esses convites, a supervisora declarou que praticamente todos os palestrantes são convidados pela própria comunidade (pais, alunos e professores), na maioria das vezes sem custos. Foi uma conversa bastante esclarecedora no sentido de conhecer mais a realidade cotidiana da escola.

Nesse dia, também visitei a biblioteca e conheci a professora que, no momento, estava como bibliotecária, e que se colocou à disposição da direção da escola para organizar, cuidar e auxiliar no trabalho da biblioteca no turno da tarde; porém, a sua área de atuação era ciências naturais e biológicas. Lá estavam os estudantes de uma turma, em um momento de leitura no período de Língua Portuguesa, e o professor que os acompanhava sentou-se junto a eles para partilhar trechos de histórias conhecidas e ouvir o que eles já conheciam. A prática da leitura, segundo a bibliotecária, estava em um processo crescente, pois a biblioteca havia sido reativada poucos meses antes e somente no turno da tarde, visto que o professor responsável que estava no turno da manhã afastou-se, temporariamente. A bibliotecária incentivava a leitura de diferentes maneiras: organizando a biblioteca, dispondo nas mesas os livros mais procurados por crianças e adolescentes, motivando-os a fazer o cadastro para retirada de livros, lendo com os alunos menores que visitavam a biblioteca. Com essas ações, reafirmei o que acredito como educadora: é importante criarmos espaços, nos quais os estudantes desenvolvam talentos e expandam suas

²⁵Em 20 de setembro é comemorado o Dia da Revolução Farroupilha.

²⁶O contato com o atleta foi feito por um professor de Educação Física da escola B.S..

inteligências. Observei, no pouco tempo que permaneci ali, a preocupação da professora com o incentivo à leitura, com o espaço, com a aproximação dos estudantes ao mundo da leitura. Ela acolheu cada criança que ali chegava propondo atividades de acordo com a idade, com os gostos e as preferências, já conhecidos por ela, e, desta forma, contribuiu, mesmo que numa pequena parcela, para o desenvolvimento das habilidades de cada uma. Humberto Maturana e Sima Nisis Rezepka (2000) expressam o que identifiquei nessa educadora:

(...) que o olhar do professor ou da professora em sua relação com as crianças não devem dirigir-se ao resultado do processo educacional, mas ao acolhimento da criança em sua legitimidade, embora o professor atue consciente do que espera que a criança aprenda. (p. 13)

Apoiada nessa situação, percebo a autonomia de quem ensina, pois, através da promoção de espaços e de proximidade com os estudantes, a professora encontrou vazios passíveis de preenchimento e capacidades passíveis de desenvolvimento. Presenciei a contação de histórias e o encantamento dos pequenos e pequenas, em processo de alfabetização, que, com a ajuda da educadora, descobriam o mundo da leitura. Foi um momento significativo de aprendizagem, onde encontrei aquilo em que acredito como educadora: o aproveitamento de oportunidades para ensinar e aprender. Maturana e Rezepka (*idem*) diz:

Pensamos que é tarefa do âmbito escolar criar as condições que permitam que a criança amplie sua capacidade de ação e reflexão no mundo em que vive, de modo que possa contribuir para a sua conversão e transformação de maneira responsável em coerência com a comunidade e o meio ambiente natural a que pertence. (p.13)

Depois da saída da turma, conversamos sobre o itinerário de formação profissional de cada uma. Falei um pouco da minha caminhada profissional, sobre a pesquisa e a escolha do tema “formação docente” e também ouvi a trajetória da professora. Com o consentimento seu verbal, relato agora um recorte dessa biografia profissional narrada por ela:

A professora iniciou sua formação no Magistério, no interior do Rio Grande do Sul. Um curso bastante exigente. Muitas vezes, ela sentia dificuldades em acompanhar. Depois do Magistério, cursou licenciatura curta – era o que a Universidade oferecia – em Ciências naturais, na qual formou-se e ingressou no ensino privado, e a sua história de vida e de formação se se entrelaçaram a todo o instante. Depois de alguns anos de profissão, buscou a licenciatura plena na área de ciências. Sendo professora também da rede privada do

município, declarou o encantamento com a acolhida e com o profissionalismo dos profissionais da Escola B.S.. A partir de agora, a professora pretendia permanecer nesta função até a sua aposentadoria, contribuindo de outra forma com os alunos e com a escola. (Observação participante, diário de campo, 08/09/2016).

Lembrar da história vivida e dos diferentes caminhos percorridos é rememorar uma biografia construída pelo tempo, pelas pessoas que passam por nós e pelas muitas aprendizagens elaboradas. Beatriz Dautd Fischer(2011) analisa que

A força da memória, ao mesmo tempo em que escava camadas subterrâneas, muitas vezes teimando permanecer inertes, pode provocar o renascimento de fatos altamente significativos, tanto para a constituição do autoconhecimento do sujeito que lembra como para eventuais ouvintes/leitores, ampliando a compreensão de vivências coletivas. (p.17)

A partir do relato dessa professora e das observações sobre essa realidade, entendi ainda mais que a formação profissional transcende a formação inicial e a presença e/ou permanência na universidade.

Nessa visita e no mesmo espaço da biblioteca, conversei também com um adolescente, ex-aluno do colégio, que, rapidamente, contou-me a sua história. Na ocasião, com 16 anos, preparava-se para o vestibular em medicina. Desde os seis anos apresentou problemas de saúde que, desde então, declararam-se para a vida toda, e esse foi um dos motivos que despertou nele o interesse pela medicina. Relatou ter sido sempre muito incentivado e motivado pelos professores e demais profissionais da escola B.S. na busca pelo seu crescimento intelectual e pessoal. O aluno relatou que, sempre que precisou, foi ouvido, assim como a sua família, por professores e equipe. Gabriel Perissé (2012) diz que dialogar é “ser ouvido” e, nesse sentido, houve diálogo entre o aluno e a escola, a qual oportunizou condições para o desenvolvimento das habilidades cognitivas e emocionais do menino.

Nessa mesma perspectiva da escuta, Freire (1996) afirma que *Ensinar exige saber escutar* e que

Se, na verdade, o sonho que nos anima é democrático e solidário, não é falando aos outros, de cima para baixo, sobretudo, como se fôssemos os portadores da verdade a ser transmitida aos demais, que aprendemos a *escutar*, mas é *escutando* que aprendemos a *falar com eles*. Somente quem escuta paciente e criticamente o outro fala *com ele*, mesmo que, em certas condições, precise de falar a ele. (p. 113)

Nessas histórias, percebo que a educação desempenha o seu papel diante da formação integral, preocupando-se com o indivíduo em suas particularidades e, ao mesmo tempo, em suas especificidades.

Realizando observações, participando de reuniões pedagógicas e rodas de conversa, continuei a conhecer a história de formação desses docentes. Diante dessas primeiras conversas, observei que, sutilmente, a investigação estaria permeada pelas narrativas de vida dos docentes e que, mesmo não as tendo como foco principal, elas apareceriam em diferentes momentos, partindo-se do pressuposto de que as histórias pessoais e profissionais são dissociadas. Abrahão (2008) destaca que os pensares e os fazeres desses sujeitos têm significações imensamente subjetivas que se apresentam nas mais diversas práticas que, por sua vez, são redesenhadas constantemente a partir das novas experiências construídas junto aos alunos e alunas. O exercício dessa prática pedagógica subjetiva é vivenciado na relação da história de cada indivíduo com a história profissional, promovendo um diálogo entre o pensar e o agir.

Na intenção de compreender mais o cotidiano da instituição e, de forma especial, o Projeto Trajetórias Criativas, com seus sujeitos docentes e discentes, acompanhei uma nova reunião pedagógica no dia 18 de outubro. Essa reunião iniciou com a presença de alguns professores, enquanto os demais atendiam uma turma que recuperava aula por conta das chuvas ocorridas nos dias anteriores²⁷. Quando a reunião foi agendada, comentei com a supervisora do TC que eu tinha algumas dúvidas e propus uma roda de conversa com os profissionais, a qual foi aceita e efetivada na hora da reunião.

Nessa primeira roda de conversa²⁸ com o supervisor e parte do grupo de docentes, questioneei temas específicos do Trajetórias que surgiram a partir das observações anteriores e das leituras feitas em materiais do MEC. Considero que pesquisar é também intervir, auxiliar na organização, impulsionar processos. Esse encontro clarificou aspectos da estrutura do projeto, das turmas e da organização dos

²⁷Como as ruas do bairro não têm pavimentação, em poucos dias de chuva, já ficam intransitáveis, e os alunos acabam não indo à escola.

²⁸As rodas de conversas podem ser credenciadas a Paulo Freire e se inserem no contexto dos movimentos da década de sessenta e setenta por meio da Educação Popular. Com o passar do tempo e de acordo com o contexto de pesquisa, as “rodas” foram se [re]configurando. Carmo Thum (2009) as nomeia de Roda de Diálogo, mas optei por usar a expressão *conversa*, tendo em vista as inúmeras conversas que tive com os profissionais da instituição e que, nem sempre, seguiram os procedimentos de uma Roda de Diálogo como menciona Thum.

conteúdos. Os participantes dessa conversa foram bastante solícitos, respondendo com clareza, mostrando materiais e avançando nas discussões. Talvez as informações que seguem já tenham aparecido em algum momento dessa dissertação, pois muitos dados coletados foram distribuídos e compuseram o corpus desta escrita, mas, como os considere importantes, cabe ressaltar e teorizar de acordo com a necessidade.

Iniciei questionando sobre os critérios de formação das turmas de TC e se havia alguma seleção, um convite ou alguma espécie de acordo entre alunos, famílias e escola. Essa questão surgiu a partir do relato de uma mãe, que disse estar aguardando para receber o retorno, positivo ou não, segundo ela, sobre o ingresso do seu filho na turma do TC. O esclarecimento que recebi do supervisor do trajetórias é que os critérios principais são a defasagem de dois anos e a matrícula mínima de um ano na escola. Até o ano de 2016, a equipe diretiva da escola, juntamente com os docentes, baseava-se apenas na observação dos possíveis alunos para a seleção dos alunos de TC. Vale aqui destacar que os professores e professoras do TC não são exclusivos dessa ação educativa, ou seja, são professores de outras turmas do Ensino Fundamental II e, sendo assim, conhecem a maioria dos alunos e as práticas realizadas nas salas de aulas do trajetórias são multiplicadas em outros níveis de escolarização.

As turmas de 9º ano seguem as mesmas linhas de trabalho, principalmente de Iniciação Científica, porque os professores que não são de TC também se contagiam. Existe empatia por parte dos professores por esse projeto. (Roda de Conversa – Docente F – 27/10/16)

Segundo o supervisor, o fato de a escola ser pequena e ter poucos alunos favorece a relação e o conhecimento dos alunos por parte dos professores. Essa aproximação e o diálogo interativo na relação com os jovens contribui para que os docentes enxerguem os desejos, os anseios e as possibilidades de cada jovem estudante. Sendo assim, os professores indicavam à equipe diretiva, que fazia o convite ao aluno com ciência da família, para que houvesse maior comprometimento. Mas, para 2017, além dos critérios já estabelecidos, direção e professores estudavam a possibilidade de o estudante preencher um formulário de inscrição, demonstrando interesse em participar.

Dentre os estudos e leituras iniciais, conheci as publicações específicas do TC, que são os chamados “Cadernos de reflexões”²⁹. Nesses cadernos, estão as orientações para o desenvolvimento do trabalho, as então nomeadas “Trajetórias”. Segundo informações que recebi, esses cadernos são norteadores do processo e contribuem para que as escolas assumam a mesma linguagem pedagógica. As aulas são planejadas a partir das propostas dos “cadernos”, porém com adaptações baseadas no perfil dos jovens. Porém, mesmo com esse material, as escolas e os docentes têm total liberdade para flexibilizar as ações com os jovens da TC, e isso confirmou-se na fala de um dos professores:

A gente tem todo o apoio da direção e da supervisão pra inventar, pra criar, pra fazer esses trabalhos. Se não fosse assim, metade do que pensamos, planejamos não aconteceria. (Roda de Conversa – Docente C – 27/10/16)

Ao longo dos encontros e conversas, tanto com os docentes quanto com a equipe de direção, identifiquei que o processo avaliativo não estava definido e que era um aspecto a ser repensado. A forma de avaliar os jovens do TC estava em construção e ocupava bom tempo das reuniões de planejamento, principalmente ao do final do trimestre, que foram as reuniões de que mais participei, e, em uma delas, ouvi o seguinte relato:

Ainda percorremos um caminho confuso quando falamos de avaliação. Temos consciência de que é necessário aperfeiçoar e formalizar esse aspecto, mas não sabemos por onde seguir. Desenvolvemos o trabalho a partir de objetivos, mas isso ainda é uma tarefa baseada em muitas reflexões e discussões para esse grupo docente. Em cada atividade, elencamos critérios e objetivos que nos orientam naquilo que desejamos atingir com a proposta. (Roda de conversa – Supervisor – 27/10/16)

Enquanto educadora vinda de uma realidade pautada em conteúdos, objetivos e pareceres finais, não conseguia entender como isso acontecia no TC. Como seria a avaliação para a progressão dos alunos ao Ensino Médio? Declaro que, até o final dos encontros e da produção das informações, não tive uma resposta definitiva, apenas algumas reflexões. Precisaria acompanhar por mais tempo e mais de perto.

²⁹Acesso <https://www.ufrgs.br/trajetoriascriativas/publicacoes/>

Participei, ainda, no dia 27 de outubro, a convite do supervisor do TC, de uma roda de conversa na Universidade Federal, juntamente com educadores e graduandos de Pedagogia, docentes e estudantes do Projeto Trajetórias de duas escolas de Alvorada. Esse encontro foi organizado e coordenado pela Professora Doutora Jaqueline Moll³⁰, profissional fortemente envolvida com a Educação Integral no RS. O tema, diretamente ligado ao Projeto Trajetórias Criativas, foi conduzido como uma conversa entre professores, alunos da educação básica, graduandas e professores universitários. A referida pesquisadora e autora de inúmeras publicações sobre o tema convidou pessoas atuantes nas diferentes frentes de ação da Educação Integral no RS. Dessa forma, ela promoveu uma conversa bastante profícua e esclarecedora, além de um grande testemunho por parte dos alunos e professores do TC sobre a realidade vivida nas escolas. Com a intenção de formar um adulto crítico consciente e autônomo, as escolas que implantaram o projeto demonstram satisfação por parte dos educadores e dos próprios alunos. Nesse encontro, os estudantes falaram de suas realidades e de como o projeto influenciou a cada um nas suas escolhas e decisões.

Durante a conversa, intercalaram-se as falas de professores e estudantes das escolas, assim como questionamentos feitos pelas graduandas e educadores da Universidade. A partir do questionamento de uma universitária a um estudante da TC sobre a diferença que o projeto teria feito em sua vida, a resposta foi:

“Eu não tinha mais vontade de estudar... Não tinha mais graça a escola pra mim. Quando eu descobri este trabalho, através de um amigo, eu quis voltar pra escola, mudou a minha vontade de estudar. Eu fiquei mais animado, com uma expectativa maior de futuro. No Trajetórias eu consegui o que eu desejava: entrar num grupo e fazer parte dele”. (Observação participante – Aluno do TC – 27/10/16)

Na conversa, Moll ressalta a importância de um olhar mais cuidadoso para o processo de ensino-aprendizagem no que se refere ao sentido e significado das aprendizagens. Perante esse projeto, a Prof^a ainda mencionou alguns conceitos iniciais do “Trajetórias Criativas” que se fortalecem sem ao menos serem verbalizados, que são: autoria, criação, protagonismo e autonomia.

³⁰<http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/busca.do>. Acesso em 12 de outubro de 2017.

Nesse momento e espaço, muitos questionamentos foram feitos aos estudantes e professores do TC, principalmente professores e alunos universitários. Um dos pontos de interesse dos participantes relacionava-se às oficinas oferecidas para os alunos e alunas do TC nas dependências da escola e no turno inverso as aulas, tais como teatro, dança e reciclagem. O depoimento de um dos alunos foi:

Os professores nos mostram o que as coisas que acontecem no mundo através do teatro... A gente pode vê o que tá acontecendo lá fora... E com as aulas de teatro eu consigo me ver uma artista. Confio mais em mim e acredito naquilo que eu tô fazendo. Diferente do que eu era antes de entrar na turma de TC. Até já ensaiamos num teatro de verdade. (Observação participante - Aluna do TC – 27/10/16)

A professora Moll, conhecendo as possibilidades de envolvimento e de ação social que o projeto proporciona, perguntou aos alunos se fazer parte da turma de TC impactou ou continuava impactando a vida deles ou da comunidade em que eles viviam. Um dos estudantes relatou que, a partir de uma atividade externa para coleta e verificação de resíduos espalhados pelas calçadas do bairro onde mora, modificou a prática em casa e contribuiu para a sua própria conscientização sobre o descarte adequado.

Teve um trabalho que a gente saiu pra rua pra catar lixo espalhado, e foi muito bom porque as pessoas, moradores, perguntavam o que a gente tava fazendo, e, quando a gente explicava, eles diziam: “Que legal! E, além disso, na minha casa a gente passou a separar o lixo seco do lixo orgânico” (Observação participante - Aluno do TC - 27/10/2016).

Esse encontro oportunizou-me maiores esclarecimentos sobre o projeto Trajetórias Criativas e, a partir desse diálogo, busquei outras leituras para a compreensão dos processos.

No início do mês de dezembro, participei da apresentação de trabalhos da Iniciação Científica, da turma do Trajetórias Criativas, que aconteceu na própria escola, no horário de aula do turno da manhã. A dinâmica da manhã de trabalho foi organizada pelos docentes e pelos estudantes, os quais utilizaram apresentações com o formato PPT (Power Point) para exibirem seus achados sobre o tema escolhido. Essa proposta de trabalho já foi mencionada anteriormente nesse texto, mas permito-me destacar e compartilhar aqui discursos importantes dos estudantes e dos docentes:

No meio do ano, nós escolhemos um assunto, um tema do nosso interesse, pra desenvolvermos uma pesquisa. Daí a gente começa a pesquisar com a ajuda dos nossos professores. Mas tem um que fica como nosso orientador. Às vezes a gente escolhe, outras vezes eles nos escolhem. Aí a gente recebe uma data de apresentação...e o professor orientador vai nos ajudando a pesquisar, a organizar o texto, a apresentação. Aí a gente apresenta, como hoje; os colegas os professores podem fazer perguntas pra ver se a gente estudou mesmo, e é assim. (Diário de campo – Estudante de TC – Dezembro de 2016)

Com esse trabalho, eu aprendi muito mais sobre a minha religião, que é a Umbanda, e aqui a gente pode falar sobre isso, diferente de outros lugares, que nem sempre a gente é ouvido. (Diário de campo – Estudante de TC – Dezembro de 2016)

O momento é organizado em grupo, todos os alunos da turma apreciaram o trabalho dos demais colegas e todos os professores participaram com intervenções e questionamentos pertinentes.(Observação participante – Docente L – Dezembro 2016)

Nossa!! Me surpreendo ouvindo esse menino apresentar o trabalho. Quando ele chegou, no início do ano, não se manifestava em nenhuma situação. Não interagiu com os colegas. Não se importava com os estudos. Chegou com uma situação difícil de abandono da família e agora. (Observação participante - Docente V - Dezembro de 2016)

Esses foram apenas alguns relatos recortados de uma hora e meia de apresentação de trabalhos, os quais demonstram o quanto os professores estão envolvidos na aprendizagem de seus alunos e alunas, assim como demonstram a satisfação dos estudantes que construíram aprendizagens significativas e sentiram-se à vontade para explicitar suas ideias, opiniões e anseios sobre determinados assuntos que nem sempre são explorados na sala de aula.

Segundo Montserrat Moreno (1999),

A aprendizagem construtivista é a que mais se parece com uma aventura intelectual, mas necessita – pelo menos ao princípio – da presença de um guia que não seja impaciente e que permita que o pensamento de quem aprende siga o curso imprescindível para converter os conhecimentos em algo próprio. (p. 41)

Enquanto os estudantes apresentavam seus trabalhos, os docentes apontavam as biografias dos alunos e os caminhos que haviam percorrido até ali. Muitos caminhos se entrelaçaram entre estudantes e professores, pois os temas eram diversos e dialogavam com aspectos sociais, econômicos e pessoais dos indivíduos.

Percebi que os educadores realmente envolveram-se na aprendizagem dos alunos e alunas, respeitando a individualidade e o contexto de cada um e de suas famílias.

Como tentei descrever no correr desse texto, as experiências e os compartilhamentos de ideias compuseram a essência da pesquisa no sentido de subsidiar as teorias e ampliar os direcionamentos iniciais. Quem pesquisa com a proposta metodológica da pesquisa participante enxerga o desafio da transformação social – mesmo que nem sempre aconteça – e busca o objetivo de romper as barreiras entre a escola e a academia. Compromete-se a aproximar as realidades e articular a produção científica com a prática dos docentes e demais profissionais da educação. Somos provocadas a instituir princípios, valores e posicionamentos frente às problemáticas sociais, transformando as histórias, sem a onipotência do saber, mas também sendo transformadas por elas. Ao mesmo tempo, retomo o importante exercício de assegurar o devido distanciamento para que os valores e as proposições pessoais e profissionais não interfiram nos posicionamentos dos participantes da pesquisa. Olhar para o movimento feito e as aprendizagens construídas nesse período de inserção na comunidade educativa da escola B.S., assim como ter participado em outros espaços de discussões pertinentes ao Projeto Trajetórias Criativas, teve uma contribuição ímpar para ação educativa de todos os dias, tanto pessoal, quanto para algumas pessoas com as quais convivo. Conhecer os processos que direcionam o trabalho docente no TC – mesmo que parte deles, pois o todo é muito mais que isso – ampliou a visão que eu tinha da educação pública e das escolas de Alvorada, o que me faz pensar e falar de maneira mais propositiva desse também meu lugar.

3 ARGUMENTOS TEÓRICOS NA RELAÇÃO COM A FORMAÇÃO DOCENTE CONTINUADA

A partir da escolha de um tema de investigação tão complexo como *formação docente continuada*, tornou-se imprescindível o diálogo com os achados na empiria escolhida como parceira de pesquisa dessa dissertação. Nos contatos preliminares e no recolhimento das informações, ocorridos ao longo do ano de 2016 e 2017, os sujeitos desta pesquisa entregaram-me informações importantes sobre a formação e as implicações desse estudo.

Pensar a formação docente continuada como eixo determinante da investigação foi, desde o começo, a motivação principal. Entretanto, esse tema torna-se ainda mais complexo quando investigado em realidades singularizadas de uma comunidade escolar, como é o caso desse estudo. Mesmo que os dados tenham sido enriquecedores, foi necessária a seleção de três categorias de análise para o alcance dos objetivos primeiros da pesquisa e que envolvem o entendimento sobre a formação de cada docente, os espaços que utilizam ou que consideram formativos e as temáticas desenvolvidas com os estudantes do TC.

Nessa perspectiva, seguem os estudos e as análises de acordo com os dados fornecidos pelo campo de empiria, relacionados com as teorias estudadas e com a conjuntura escolar e profissional que vivencio.

3.1 A FORMAÇÃO DOCENTE CONTINUADA: O EIXO DETERMINANTE DESSE ESTUDO

(...) formação como prática social que se refere ao conjunto da vida, à totalidade das relações humanas e que resulta em ampliação gradativa da competência, priorizando o saber-ser articulado com o saber-fazer, numa interação dinâmica entre reflexão e ação. (ADAMS, 2001)

Como principal estudo dessa pesquisa, o conceito de *formação docente* e mais especificamente *de formação docente continuada* permeia todos os diálogos em todos

os tempos. Explorar o que vem sendo estudado nas pesquisas referentes a esse tema foi o primeiro passo para delinear as trajetórias da investigação.

Segundo Josso (2010, p. 61), a palavra *formação* apresenta uma dificuldade semântica, pois designa tanto a atividade no seu desenvolvimento temporal como o respectivo resultado, entendendo o processo formativo na interface com outros fatores diretamente ligados à singularidade dos sujeitos e de suas trajetórias. Nesse sentido, investiguei o conceito de formação docente a partir das discussões e reflexões dos investigados no percurso das atividades propostas.

Diante desta perspectiva de investigação, Josso (2010) afirma que

(...) um dos objetivos da formação contínua deve ser o alargamento das capacidades de autonomização e, portanto, de iniciativa e criatividade. (...) a Educação de Adultos – aqui propriamente professores – se caracteriza por uma pedagogia de “aprender a aprender” e que concederá um lugar de destaque à reflexão sobre as experiências formadoras que marcam as histórias de vida. (p. 63)

No contingente de formação contínua, Perissé (2012) acrescenta outro adjetivo para a formação docente: ela deve ser também progressiva. A formação docente deve nos conduzir a um crescimento constante(...)torna-se mais fácil não desistir da luta quando nos desenvolvemos, ganhando estrutura intelectual e musculatura psicológica. (p.13).Desde já, reconheço que, no processo de formação, os docentes são os protagonistas responsáveis pela maior ou menor atuação em sua própria formação e, sendo assim, utilizam-se de meios, recursos e discursos que possibilitem a reflexão e a consciência a partir da atividade educativa.

Num breve resgate sobre a história da formação docente no Brasil, verifiquei que, na primeira metade do século XX, as Escolas Normais (espaços próprios para a formação de educadores) formavam professores para atuar nas primeiras séries (como eram chamadas), e a Escola Superior para os demais níveis. Entre os anos 1960 e 1970, houve a massificação do ensino público, e a demanda de professores aumentou significativamente. Este fato refletiu na (re)organização das estruturas formativas, principalmente das universidades, que passaram a formar mais professores especialistas, e os cursos de pedagogia ampliaram o currículo, agregando aspectos de gestão e valorizando mais as reflexões e pesquisas. Esta iniciativa, com certeza, aprimorou o campo acadêmico, mas, em contrapartida, distanciou a universidade da escola, pois as práticas educativas e a atuação do professor deixaram

de ser o centro da formação acadêmica, o qual passou a ser a pesquisa para a produção de novos conhecimentos.

Na década de 80, a qualidade dos profissionais da educação passou a ser avaliada pela escolaridade, pela formação específica e pelos diplomas adquiridos ao longo da vida, e essa formação específica traduz-se em formação acadêmica. Ainda hoje esses são critérios importantes que embasam a profissionalidade docente, mas vale destacar que são insuficientes. A partir das pesquisas e discussões feitas nos últimos anos, constatei que as competências e habilidades desenvolvidas pelo profissional, desde a formação inicial até a prática no ambiente escolar, são variantes bastante consideráveis na formação continuada.

A formação docente passou a ser discutida, com maior ênfase, após a Constituição de 1988, na qual a Educação Básica tornou-se um direito de todos os cidadãos³¹. Nesse período, a qualidade do ensino começou a ser analisada e avaliada a partir de pilares fundamentais para o sistema educacional da época: os exames nacionais que indicavam necessidade de avanços; a grande parcela de profissionais prestes a encerrar a carreira com a aposentadoria; a necessidade de novos profissionais no mercado de trabalho e, com isso, a oportunidade de reformulação na formação docente; o contexto de reformas a partir do Plano Nacional de Educação (PNE), que dialoga com a melhoria de capital humano; e, por fim, as reformas que aconteceram nesse mesmo período, em outros países, as quais poderiam contribuir como exemplo para o Brasil.

Desde então, houve um avanço, ainda que deficiente, no sistema educacional brasileiro, sendo que, no critério de qualidade, o Brasil ainda tem um longo caminho a percorrer através de discussões e construções de políticas públicas que aperfeiçoem as práticas pedagógicas e o processo de ensino e aprendizagem. Sobre a qualidade da educação, Fernando Luiz Abrucio (2016) diz:

Entende-se por qualidade não apenas o melhor desempenho e aprendizado dos alunos, mas o processo que cria as condições (capital humano, insumos, monitoramento/avaliação, gestão do sistema e participação social) para o avanço cognitivo, emocional e cidadão dos alunos, em especial os da escola pública. (p. 11)

³¹A partir das vivências do contexto educacional brasileiro, percebo um paradoxo nos aspectos “educação, direito de todos” e “presença na escola”, pois o mais relevante é o número de estudantes matriculados nas escolas independente da produção de conhecimento e das relações que este aluno faz com o mundo e com a sua personalidade.

Relacionando essa breve historicidade da formação docente com o presente estudo, noto o distanciamento da universidade e de suas pesquisas com a escola – como disse um dos educadores ouvidos: “assuntos que são do chão da escola”. Os discursos dos educadores do Trajetórias Criativas declaram que as aprendizagens da formação inicial não dão conta da prática, e, por isso, quem ensina procura outras fontes de conhecimento para adequar o processo de ensino-aprendizagem. Na lógica dos sujeitos investigados a educação teria de seguir um *efeito bumerangue*, conforme exemplificou um dos docentes: o ensino e aprendizagem deveriam acompanhar o seguinte ciclo: ensina-se na universidade o conteúdo e a forma para ser professor em cada disciplina; depois, esse saber é testado e modificado pela prática na sala de aula; num momento posterior, a universidade reflete sobre isso, vinculada às escolas, para entender o que é positivo e o que não é, produzindo, por fim, novas reflexões que se traduzem na melhoria da formação dos alunos de pedagogia e licenciaturas. Essa é a ideia de explorar o conhecimento, lançá-lo aos estudantes, receber o que cada um tem para oferecer e, com isso, aproximá-lo das realidades dos estudantes.

Os documentos do Trajetórias Criativas, mesmo que estruturados especificamente para o desenvolvimento do trabalho com os jovens entre 15 e 17 anos, não correspondem, em sua globalidade, à prática e aos contextos das escolas que aderiram à proposta. Portanto, a produção do conhecimento e de novas estratégias é constante e necessária, assim como é desenvolvida em tempos e espaços determinados. É possível considerar que a construção de si próprio, numa escala crescente de conhecimento, torna o sujeito protagonista nas relações, num processo ativo de desenvolvimento que supõe uma ação para a transformação de si próprio e do meio em que vive. Ao longo da pesquisa, observei que os educadores do TC desenvolvem o trabalho numa relação íntima com o contexto dos estudantes, ampliando os olhares para as dimensões socio-emocionais estabelecidas dentro e fora do ambiente escolar, refazendo a ação pedagógica a partir do cotidiano da escola.

A partir da concepção de formação docente continuada como algo que se constitui no fazer pedagógico, aponto os estudos de Tardif (2014), os quais abordam a relação entre *saber e trabalho* como o fio condutor para a interface entre o individual e o social, na perspectiva de que os professores utilizam seus saberes nas situações de sala de aula e da prática escolar. A partir disso, encaro os saberes dos professores não como meros conhecimentos cognitivos, mas sim como resultado das mediações feitas pelo próprio educador nas relações de reciprocidade. Essa diversidade de

saberes demonstra o pluralismo do conhecimento docente que permeia os saberes curriculares, os programas de ensino, os conteúdos específicos e as experiências pessoais como norteadoras de suas práticas. A temporalidade é outro aspecto mencionado pelo autor na composição do saber e do fazer pedagógico do profissional da educação. Tendo em vista, que o professor se situa em um tempo cronológico e social, as interferências desses fatores aparecem na prática educativa. Segundo Tardif, isso significa dizer que o “ensinar supõe aprender a ensinar, ou seja, aprender a dominar progressivamente os saberes necessários à realização do trabalho docente” (p. 20).

O processo de formação docente acontece nas inter-relações que pluralizam os conhecimentos. O profissional da educação pode gerar sua própria formação a partir das experiências que se apresentam no processo de ensino-aprendizagem e nos compartilhamentos com seus pares.

O professor com relação à escola é, ao mesmo tempo, determinante e determinado. Assim como seu modo de agir e de ser recebem influências do ambiente escolar, também influencia este mesmo ambiente. (CUNHA, 1989, p.24)

Então, é possível considerar os saberes profissionais como temporais, passageiros e transitórios, dadas as constantes transformações de acordo com as situações do cotidiano. Esses conhecimentos, originados no próprio ambiente de trabalho, são associados às fontes e lugares de aquisição e aos momentos e fases de construção, assim considerados como *saberes experienciais* que oportunizam novos âmbitos de formação tanto profissionais quanto pessoais. Segundo Tardif (2014),

(...) os saberes experienciais adquirem também uma certa objetividade em sua relação crítica com os saberes disciplinares, curriculares e da formação profissional. A prática cotidiana da profissão não favorece apenas o desenvolvimento de certezas ‘experienciais’, mas permite também uma avaliação dos outros saberes, através da sua retradução em função das condições limitadoras da experiência (p.53).

Os estudos de Tardif (2014) dialogam com os de Freire (1986) na relação da teoria e prática no ato do fazer pedagógico, os quais apontam a práxis docente embasadas em conhecimentos específicos, mas intimamente ligada às histórias de vida de docentes e discentes e às relações feitas a partir dessas histórias. Quem

ensina coparticipa as suas transformações através da sua própria prática. Com o passar dos anos, as modificações tornam-se parte do seu fazer cotidiano nos espaços de aprendizagem, e é nesses espaços que as teorias se configuram em ações transformadoras que geram novas aprendizagens. O saber fazer é, portanto, gerado a partir das relações e das intervenções de quem ensina e de quem aprende.

Freire (1996) diz que alguns saberes e algumas *exigências* são indispensáveis à prática docente e que se estabelecem no próprio fazer, mas que para cada ação são necessários conhecimentos anteriores que propõem um resultado mais autêntico à intenção inicial. Existe a necessidade de saberes fundantes para o domínio da ação, a qual pode ratificar novos conhecimentos, ampliá-los e modificá-los.

O autor ainda afirma que a profissão de educador exige pesquisa, ética e estética, criticidade, segurança, competência, comprometimento, diálogo, escuta, entre tantas outras habilidades a serem desenvolvidas. Além disso, outra exigência mencionada por Freire é a consciência do inacabamento do ser humano, o qual, entendendo-se inacabado, torna-se agente do e no mundo, transformando-o. A proposição de Freire nos remete à sala de aula e ao ambiente escolar no qual crianças, adolescentes e jovens transitam com suas vidas também inacabadas em busca de algo, seja o conhecimento, seja a relação com o outro, seja a ascensão social. Na verdade, o inacabamento do ser, ou sua inconclusão, é próprio da experiência vital. “Onde há vida, há inacabamento.” (p.50).

Gosto de ser gente, porque sei que a minha passagem pelo mundo não é predeterminada, preestabelecida. Que o meu “destino” não é um dado, mas algo que precisa ser feito e de cuja responsabilidade não posso me eximir. Gosto de ser gente porque a História em que me faço com os outros e de cuja feitura tomo parte é um tempo de possibilidades e não de determinismo. (p.53)

Nessa perspectiva de transformação e inacabamento, vislumbrei, através dessa investigação, a oportunidade de ir além, buscar o desconhecido e conhecer melhor o conhecido por outras mentes e o que, na docência, pode ser a mente de outro educador ou do próprio educando. Isso não significa perder a identidade construída de quem ensina, mas sim a “expansão de si” (Farias, 2017) mesmo através do conhecimento docente compartilhado e integrado com o conhecimento do estudante. A experiência no trabalho e com as pessoas com as quais se trabalha modifica o trabalhador e sua identidade; com isso o professor vai adquirindo a sua

própria cultura, suas ideias, suas funções, seus interesses e seu *ethos*, protagonizando sua prática.

Freire (1996) utiliza a expressão *prática educativo-crítica*, a qual traduz a essência da ação do educador desde o início da sua formação. A reflexão e a criticidade são aspectos fundamentais no fazer pedagógico, porém acredito, não só a partir desta pesquisa, mas a partir da minha prática profissional, que o professor não “pensa” sobre o próprio fazer docente, ele simplesmente faz, tornando-se, muitas vezes, um “tarefeiro”. Essa afirmação também se confirmou nos discursos desse grupo com que pesquisei, os quais, ao final das entrevistas, declararam quão importante é se ouvirem e [re]pensarem as suas práticas diárias.

É nessa relação crítica entre os saberes que o profissional da educação se constitui e constrói a sua prática e o seu envolvimento com o saber. Como diz Freire (1974), “...ninguém educa ninguém, como tampouco ninguém se educa a si mesmo: os homens se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo.” (p.79). Nessa perspectiva de diálogo e de construção do saber, tanto docente quanto discente é que Tardif e Freire cruzam suas conversas de maneira a contribuir significativamente para a formação profissional do educador.

O fazer-se na docência acontece na relação dialógica entre o individual e social entre prática - teoria - prática e na constante e atenta relação entre os docentes e os estudantes. Assim como o docente instiga a curiosidade discente, ele também é instigado pelo estudante a buscar novos conhecimentos e/ou reconstruir aqueles já estabelecidos. Perissé (2012), na perspectiva da Pedagogia do Encontro, diz que

Na lógica das experiências bidirecionais, os professores aprendem, ao ensinar, e os alunos ensinam, ao aprenderem. Os alunos são, de certo modo, professores de seus mestres, e seus mestres, de certo modo, aprendizes qualificados. (p.61)

O educador crítico, atento e apropriado de sua docência aflora em si e no educando as capacidades criadoras, tornando-o inquieto com as suas conquistas, desenvolvendo novas habilidades e construindo novos saberes. Um exemplo dessa afirmação foram os trabalhos apresentados pelos estudantes do TC que acompanhei em outubro de 2016. Cada estudante, na proposta de iniciação científica, que será explicada no capítulo 3, escolheu um tema de seu interesse e desenvolveu uma pesquisa sob orientação de um professor. Os professores e as professoras relataram

que os alunos desenvolveram as pesquisas com segurança, envolvimento e dedicação e entendem que isso aconteceu por serem abordagens dos contextos deles. Na intenção de contribuir na construção dos conhecimentos dos alunos, conforme o tema escolhido, o orientador precisou estudar ou [re]conhecer mais sobre o assunto reconstruindo conceitos e reestabelecendo conexões com os saberes que já possuíam. Este é um processo formativo contínuo dos docentes do projeto TC.

Sendo o educando, também, uma fonte de formação e de consciência para o educador através de suas curiosidades, anseios, linguagens próprias e inquietudes e tendo em vista que o escopo desta pesquisa é a análise da formação continuada de docentes que trabalham com jovens, faz-se necessário um aprofundamento no recorte etário das juventudes.

3.2 AS JUVENTUDES E SEUS DESAFIOS PARA A FORMAÇÃO DOCENTE

(...) Como formar as novas gerações? As instituições educativas, os professores e pais questionam sobre a necessidade de atualizações dos processos pedagógicos, de modo que venham a produzir interesses e sintonias dos estudantes jovens e suas culturas juvenis com a escola. Os jovens vêm experimentando novas formas de aprender e ensinar, alterações nas relações de autoridade, de poder e de saber, pois percebem que não são mais aqueles que têm apenas de aprender os conhecimentos que os adultos têm a ensinar. Eles também ensinam muitos conhecimentos e competências à geração adulta, questionam suas crenças, e isso tudo implica um profundo movimento de repensar práticas educativas. (PERONDI; STEPHANOU, 2015, p. 60).

Caracterizar *juventude* é uma tarefa difícil e temerária, porém importante. O temor é o de redução dos significados e dos sentidos incorporados à juventude, mesmo sabendo que essa caracterização só acontece nas inter-relações que se configuram através dos agrupamentos de jovens. Na ânsia pela construção identitária, o jovem tende a (re)conhecer-se como sujeito social através de marcadores que se estabelecem para cada recorte etário. Ser jovem, portanto, é uma fase da vida que se constitui em referência a um estado próprio, diferenciado da infância e do ser adulto e que, necessariamente, transita entre pertencimentos a diferentes espaços e experiências de vida. Com esta afirmação, esclareço que as linhas que seguem apresentarão uma discussão de base sociológica no sentido de perceber o jovem como atuante num contexto instável de concepções não estáticas.

Como protagonista, transformador e agente num contexto social, o jovem identifica-se em pequenos ou grandes grupos na construção de uma identidade. Certamente, essa construção percorre diversos caminhos, durante toda a vida, na exploração do individual e do coletivo e no cruzamento de experiências que compõem a sua história, assim como essas experiências e explorações sofrem influência de diversas dimensões sociais. Segundo Mirian Lacerda (2010), os jovens parecem ser os alvos preferidos das mídias contemporâneas e nelas, por vezes, têm as suas imagens distorcidas.

Enquanto educadora, é impossível olhar para a juventude sem pensar que essa caracterização e identificação acontecem, necessariamente, nas interações sociais e nas relações estabelecidas pelos sujeitos a partir de fatores e de condições sociais que emergem na atualidade. Aliado a essa percepção, acrescento que a idade é apenas uma fronteira biológica estabelecida socialmente, facilmente manipulada e que desconfigura a heterogeneidade própria das juventudes. Porém, o olhar nem sempre é esse! São múltiplos e diversos os olhares voltados para os jovens, ou seja, os jovens são percebidos a partir de diferentes abordagens e contextos.

Transitamos por uma sociedade que tem, no paradoxo, um traço marcante. Nesse cenário, emerge uma nova condição juvenil, distinta, tida como assustadora, e que vem sendo descrita em um significativo número de discursos midiáticos, como constituída por seres irresponsáveis, imaturos, inconsequentes sem limites, violentos, desinformados... Família, escola, mídia entre outros campos discorrem sobre esse jovem e põem a funcionar um discurso que produz o jovem diabolizado. (LACERDA, 2010. p.2)

Apesar de não ter entrevistado os jovens do TC ao longo dessa pesquisa, os relatos dos professores e professoras declararam as instabilidades desse público e o desejo de corresponder ao que a sociedade espera como pré-estabelecido culturalmente ou historicamente para os indivíduos.

(...) nós temos uma menina que eu acho que ela ainda não se definiu (...) ela se veste como homem (...) e nós tivemos uma apresentação de teatro e ela se vestiu de menina pra apresentação. Aí ela apresentou na sala tranquilamente e aí depois o grupo ficou tão empolgado que convidou um dos currículos – turmas de currículo - pra apresentar lá no pátio e ela foi lá e apresentou e, quando foram buscar outro grupo ela não quis, bateu uma tristeza, uma tristeza nela, que tu percebia claramente: ela não quis, ela não quis...sabe, acho que deu um conflito assim de se ver vestida de mulher. Ela foi no limite dela(...) Até porque o desejo da mãe dela era ver ela de

vestido...De repente, ela fez aquilo também para uma satisfação da mãe.
(Roda de conversa – Docente V - 29/09/17)

Esse relato apresenta apenas um dos conflitos que os jovens enfrentam e que, por vezes, é na sala de aula ou num coletivo de trabalho que aparecem. Nestas situações, qual deve ser a reação de quem ensina? Como relacionar essas demandas com o ato de educar, de forma especial nesse estudo, com as realidades dos jovens do TC? Essa é uma das análises que farei e que, talvez aqui seja apenas mais um espaço de discussão, pois acredito que envolvam respostas subjetivas e que se entrecruzam com outras dimensões da educação e do desenvolvimento juvenil.

Segundo Maurício Perondi, (2015), nos últimos vinte anos, a juventude tem sido pauta de discussões em diferentes âmbitos:

(...) nos meios de comunicação, nos estudos acadêmicos, nas esferas governamentais, nas políticas públicas, nas discussões jurídicas e educacionais, na medicina, além de serem lembrados como exemplos em vários assuntos cotidianos sobre escola, saúde, violência, sexualidade, música, moda, corpo, comportamentos culturais, etc. (p.58)

Dentre os motivos destacados pelo autor para tantas discussões, resalto aqui dois deles: 1) a juventude deixou de ser considerada apenas uma fase de transição para a vida adulta; 2) os desafios educacionais dessa nova geração diante da possível necessidade de atualização dos processos pedagógicos.

Ao relacionar a juventude apenas como uma fase de transição, não se dispensava a devida atenção às necessidades dos jovens, pois logo chegariam à fase adulta. Assim, ser jovem era viver no presente com vistas, unicamente, a uma profissão futura, às expectativas pessoais do futuro, às finanças futuras, enfim...ao futuro, enquanto que os anseios, os pensamentos e as ações dos jovens no presente eram deixadas de lado. Porém, desde o final da Segunda Guerra Mundial, as transformações sociais proporcionaram o desenvolvimento de uma cultura juvenil com características próprias, o que instiga nas instâncias governamentais e sociais um maior aprofundamento sobre o que os jovens pensam, como reagem, como se sentem diante das diferentes situações, como se estabelecem enquanto grupo, como se desvelam nos meios sociais, entre outras características e dimensões importantes a serem consideradas sobre a juventude.

Com esses dados, percebo que, no percurso histórico, o recorte etário chamado juventude sofreu mudanças no que se refere à definição e à caracterização. Definir o jovem simplesmente pela idade é um risco, pois não sustenta e nem revela todo o potencial da faixa etária, em um tempo e um espaço que se estabelecem. Cada sujeito se constitui pelas experiências, pelas práticas sociais e pelos sentimentos vividos no seu tempo, e, nessa relação com o mundo, o jovem nem sempre vê sua pluralidade respeitada.

(...)compreender “o que é ser jovem” nos demanda a olhar para uma série de elementos que nos remetem a uma heterogeneidade de elementos que apontam para a pluralidade presente neste segmento social. Se outrora a discussão sobre o conceito juventudes no plural era utilizada prioritariamente pelos(as)pesquisadores(as), agora, percebe-se também no léxico dos(as) próprios(as) jovens. (SHERER; PERONDI; SILVA, p.23)

Na perspectiva de tornar-se um adulto de sucesso que é estabelecida pela sociedade, principalmente através das mídias, o jovem busca meios para que isso aconteça. Uma das possibilidades de ascensão social e de garantia de emprego é a escolarização, e nesse caminho encontra-se o Projeto Trajetórias Criativas, que permite ao jovem vivências próprias das realidades de interação com os pares dentro de uma instituição escolar que mantém um olhar atento e interessado, ou pelo menos deveria manter, nas proposições que as juventudes declaram no cotidiano. O Trajetórias faz tamanha diferença na vida dos jovens que dele fazem parte que, ao serem questionados sobre os motivos que levam os jovens a buscar o projeto TC, os docentes relataram que o principal é o convencimento pessoal de que é necessário estudar para um aumento de possibilidades com vistas a melhores condições de vida.

Num paradoxo de convencimentos, durante uma roda de conversas, os docentes relataram que o maior desafio é a família entender a necessidade da escolarização para o jovem. Muitas famílias dizem aos professores que os filhos e filhas precisam trabalhar para ajudar em casa, pois até essa idade (15 aos 17 anos) não se dedicaram aos estudos. Os discursos abaixo demonstram a concretude da situação:

Qual o motivo dessa procura pelo TC? Acho que é a tomada de consciência de que eles precisam da escola. Quando alguns ainda não estão convencidos e tu faz aquela conta simples de quanto tempo eles perderam e quanto tempo isso reverbera lá na frente (...) é quase que instantâneo(...) um dos principais

problemas que a gente tem é o convencimento da família...“não adianta estudar, tem que arrumar um emprego e vai estudar de noite”. (Roda de conversa – Docente V - 15/08/17)

(...) Eu vou lá trabalhar, mas eu quero ficar na escola. Tipo o aluno já entendeu a cartilha, entre aspas, e a gente tem que fazer o convencimento da família porque pra eles o filho sempre foi aquele pelo qual os pais só vinham no colégio quando acontecia algum problema, batia em alguém, quebrava alguma coisa. Nós temos vários casos do Trajetórias em que os alunos eram clientes frequentes e tinham cadeira cativa na sala de orientação, e essas famílias nunca mais pisaram aqui por esses problemas. (Roda de conversa - Docente G - 15/08/17)

A partir dessa comunicação, destaco mais uma contradição no que se refere ao jovem caracterizado entre um modelo a ser seguido e uma problemática da contemporaneidade. A abordagem que trata o jovem como *modelo cultural* (PERONDI; STEPHANOU, 2015) considera-o como alguém que deve ser imitado, com um estilo de vida almejado por crianças e adolescentes que desejam crescer para alcançar a juventude, assim como por adultos que pretendem manter os comportamentos juvenis. Em contrapartida, o jovem é considerado um problema da contemporaneidade porque uma parcela dos jovens brasileiros não estuda nem trabalha, os “nem-nem”, conforme conceitua Carmem Maria Craidy (2015). Esses jovens com frequência são interpelados pela vida do crime, a qual lhes promove uma ilusória integração e gera consequências irreparáveis.

Durante a produção das informações, ouvi conversas nas salas dos professores que denunciavam a situação acima mencionada. Jovens que, mesmo diante da oportunidade de escolarização através do TC, deixaram-se seduzir ou foram seduzidos pelo mundo do crime e levaram colegas junto. Os docentes lamentavam o fato ao mesmo tempo conscientes do empenho de cada um em auxiliar esses jovens, oferecendo-lhes espaço de escuta e de acolhida. Nesses casos, foi preciso fazer leituras da conjuntura familiar e social nas quais os jovens estavam inseridos. Como educadora dos Anos Iniciais, presencio o desenvolvimento infantil/juvenil intrinsecamente vinculado ao contexto vivenciado pelos meus alunos e alunas e, frequentemente, os laços familiares, sociais e culturais precisam ser retomados para a continuidade da aprendizagem numa parceria de relações entre as instituições envolvidas no desenvolvimento desses sujeitos.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional aponta que:

A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais. (Art. 1.º, Lei nº 9394/1996)

Encarada nas distintas situações e vivências, constato que a juventude é constituída a partir de contextos históricos, sociais e culturais relacionados a diferentes aspectos, tais como as condições financeiras, a localização geográfica, a cultura, a religião, o gênero, entre outros. Diante dessas características, confirmam-se as mutações incorporadas à juventude, distanciando-a de uma possível linearidade associada à transição para a vida adulta e tornando o cotidiano desses indivíduos, por vezes, desordenado, variável e instável. A sociedade passou a conceber o jovem na sua diversidade e como componente de um coletivo heterogêneo que constrói uma cultura homogênea com linguagens, sentimentos, valores e práticas próprias. O que os diferencia, mesmo como pares juvenis, seja a forma como experimentam cada situação a partir dos seus contextos sociais nas dimensões territoriais, religiosas, culturais, etc. Por esse motivo, segundo Perondi e Stephanou(2015), utiliza-se a expressão “juventudes”, ressignificando a pluralidade e representando a heterogeneidade desses sujeitos em contradição às abordagens centradas que desvalorizavam os direitos dos jovens que, atualmente, são apoiados pelo Estatuto da Juventude (Lei nº 12.852, de 5 de agosto de 2013).

Num breve resgate histórico, na década de 1990, a educação brasileira foi marcada por mudanças significativas promovidas pela implementação da Constituição Federal de 1988. Desde então, a educação obteve maior reconhecimento legal como direito fundamental de todos, responsabilizando os devidos organismos sociais e fazendo prevalecer o direito de acesso e permanência na escola. Apesar do avanço nos processos legais, a efetividade dessa legislação não se concretiza em todas as instituições, pois ainda são precários os investimentos sociais, políticos e econômicos na educação.

Através da empiria e da experiência docente, parece-me que a escola, como um lugar de produção de significados e sentidos, desempenha esse papel com sucesso com os alunos do Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Porém, ao deparar-se com a juventude desses alunos, torna-se inadequada. Nessa realidade, retomo a proposição social mencionada anteriormente, na qual o jovem é encarado como um

problema. É como se ele não devesse estar na escola e essa fosse inadequada para a sua idade, por ele ser rebelde, problemático e indisciplinado. Assim, a evasão, a desistência e a repetência seriam apenas consequências da falta de comprometimento e alinhamento do jovem à escola, permanecendo apenas aqueles que demonstrarem mérito para continuarem. Os jovens que esvaziam os bancos escolares o fazem por desistir do enfrentamento ao rótulo de fracassado e incapaz que lhes é imposto, muitas vezes, pela própria escola que acaba incentivando a busca por outra escola que seja mais adequada ao seu perfil. Esses cortes na escolarização promovem o decréscimo da sociabilidade juvenil, que, por vezes, acaba acontecendo em outros espaços de lazer e de diversão. Juarez Dayrell (2007) diz que os amigos desempenham um papel importante nas relações juvenis, proporcionando experiências diferentes daquelas vividas em família e que, por vezes, até as contradizem. São relações, espaços e tempos nos quais apoiam a construção de suas identidades, fazendo descobertas que contribuem, ou não, para uma maior autonomia em suas escolhas.

A educação, o mercado de trabalho, as relações sociais revelam-se de maneira diferente às juventudes, numa mobilidade de aproximações e afastamentos que acontecem no cotidiano, em ambientes presenciais ou virtuais³², sendo esse último um meio bastante usado na contemporaneidade. A inserção juvenil nesses meios é, por vezes, precária, e a invisibilidade social que vivenciam no dia a dia é constante. Por conta desse contexto instável, boa parte dos jovens que optam pelo TC entende que a escolarização ou pelo menos o certificado de conclusão é um meio de inserção social. Ser jovem e ser aluno, segundo Dayrell (2007), são posições sociais distintas. Configurar-se aluno passa por um processo gradativo de valoração, desde a obrigatoriedade até a possibilidade de fazer da escola/escolarização uma propulsão para projeções posteriores. O discurso de um jovem no encontro sobre o TC de que participei na UFRGS em outubro de 2016 revela o quanto o projeto foi e continua sendo importante para ele:

Com o projeto TC, eu consegui me desenvolver apesar das minhas limitações, fiz teatro, fiz dança, fiz novas amizades, e os professores do TC sempre me apoiaram. Hoje eu estou terminando meus estudos no Ensino

³²Esse dado foi produzido a partir da minha realidade profissional, e não da realidade de pesquisa, pois acredito que, pela condição financeira dos estudantes da escola B.S., utilizavam aparelhos telefônicos com poucos recursos midiáticos.

Médio e já tenho alguns estágios em vista. (Roda de Conversa-Estudante do TC - 27/10/16)

As políticas públicas educacionais direcionadas para essa faixa etária apresentam-se em ações sociais bem-intencionadas, mas que são confrontadas com inúmeros fatores de ordem social, econômica e cultural que dificultam o andamento, descontinuando ou até interrompendo os processos. A escola, como instituição social que contribui na construção da identidade juvenil, nem sempre contempla as necessidades dos jovens, os quais demonstram insatisfação com ela³³. A escola vem apresentando características e condutas obsoletas diante de uma cultura juvenil dinâmica e fugaz, na qual o conhecimento torna-se ultrapassado em pouco tempo. Assim, o incentivo para os estudos, diante de uma composição de fatores sociais e políticos, não é o mais favorável.

Na perspectiva de políticas educacionais, encontra-se a evasão ou o fracasso escolar, que provém de vários fatores que estão diretamente ligados a questões sociais, à percepção e ao conceito que se tem de juventudes. A estrutura da escola, a educação e o sistema de ensino não estão inteiramente conectados com a realidade dos seus alunos. Segundo Mônica R. da Silva, Lucas B. Pelissari, e Allan A. Steimbach (2013),

(...) por um lado, tem-se percebido, tanto objetiva (com altas taxas de abandono no ensino médio) quanto subjetivamente, um fenômeno denominado *esvaziamento de significado do espaço escolar*; por outro, o forte apelo, com grande respaldo na subjetividade juvenil, à importância da escola para a vida profissional. (p. 408)

Reconheço que a estrutura geral de políticas e práticas educacionais, com seus percursos, suas leis que balizam e direcionam, com suas prerrogativas a partir de situações cotidianas são fundamentais para o andamento do processo. Porém, a maneira clássica e tradicional como a escola está organizada e “montada” com suas linguagens, comportamentos e processos – e vale destacar que não entendo tradicional como ruim, mas sim como estanque e imutável– não supre as

³³Nas conversas com os estudantes do Projeto Trajetórias Criativas, ao transitar pelo recreio e nos intervalos entre uma aula e outra, confirmam esse dado. Eles relatam que, antes de frequentarem as aulas do TC, sentiam-se desmotivados com a forma como o conteúdo era oferecido, com a rapidez com que as atividades eram desenvolvidas (sem tempo para conversarem ou explorarem) e com as reprovações consequentes desses fatos.

necessidades das juventudes, tornando os estudos sem sentido e sem significado, conforme os autores afirmaram na citação acima. Por vezes, os conteúdos e as metodologias utilizadas na sala de aula não dialogam com a perspectiva de vida que os jovens almejam, independentemente da classe social a que pertençam. Isso acarreta a manutenção de hierarquias que se sobrepõem e que reforçam as dificuldades e entraves de relação entre o ensino, a sociedade e o sucesso escolar. A partir dessa visão, Maria das Mercês Ferreira Sampaio (2004) explicita que

(...) na medida em que o aluno tem dificuldades, não aprende e é reprovado por falta de conteúdos e a falta de conteúdos amplia-se à medida que os alunos ficam reprovados. O fracasso, portanto, não se explica apenas pela reprovação, nem pela perda de um ou mais anos, repetindo séries; outra perda relevante acontece pelo distanciamento cada vez maior estabelecido entre os alunos e o conhecimento que a escola pretende transmitir. (p.89)

A partir da produção de dados, percebo como necessário mencionar outros fatores relevantes na relação entre juventude do TC e ensino escolar, e que apareceram nos relatos dos docentes entrevistados. Destaco e abordo como reflexão mais dois aspectos: a inserção precoce no mercado de trabalho, seja ele lícito ou ilícito, e o desenvolvimento da sexualidade. Traçando um paralelo entre a realidade pesquisada e a realidade que vivo enquanto educadora, vejo que, independentemente da condição financeira, da localização geográfica, da cultura, todo o jovem passa por processos semelhantes de desenvolvimento.

Em se tratando de empregabilidade e mercado de trabalho, os jovens iniciam as atividades remuneradas cada vez mais cedo, exercendo atividades, formais ou informais, lícitas ou ilícitas, que exigem pouca ou nenhuma escolaridade³⁴. Sendo permitido pela lei brasileira o ingresso no mercado de trabalho a partir de 14 anos de idade como jovem aprendiz, as possibilidades para o desenvolvimento de habilidades pertinentes às exigências laborais aumentam e tornam o sujeito empregável, em contradição ao que está posto historicamente quanto à qualificação como pré-requisito para o sucesso. Segundo Silva, Pelissari e Steimbach (2013),

(...) mesmo com a ênfase na importância da busca por educação formal, percebemos não só a não ocorrência de uma relação linear entre educação e empregabilidade, como também, em alguns casos, a inversão desse

³⁴De acordo com os dados da Pnad 2012, 31,3% dos adolescentes de 15 a 17 anos são economicamente ativos, e, desses, 61,6% são homens.

processo: taxas mais altas de desocupação ou desemprego correspondem a grupos juvenis mais escolarizados. (p.408)

Apesar desta afirmação, pessoalmente, ainda acredito na educação como motor que impulsiona para uma empregabilidade mais rentável ou mais segura. Acredito que o nível de escolaridade beneficia a ligação entre trabalho e escola, a qual seria mais produtiva se os jovens conseguissem conciliar as atividades de modo que continuassem produzindo conhecimentos através das conexões entre teorias e práticas. O que pude constatar na realidade é uma utopia.

De acordo com o Caderno de Reflexões do MEC *Jovens de 15 a 17 anos no Ensino Fundamental*, o trabalho infanto-juvenil é um dos problemas mais graves e está diretamente relacionado com o abandono escolar. Apesar de as políticas de combate terem demonstrado eficácia, isso ainda não é suficiente, pois, conforme a idade biológica aumenta, também aumenta a inserção no mercado de trabalho concomitante com o abandono da escola.

Menos escola e mais trabalho é quase um destino para quem fracassa e não demonstra os rendimentos educacionais necessários para permanecer em um fluxo escolar onde há coerência mais justa entre idade/série-ano. A aceitação dessa realidade encontra-se naturalizada na sociedade brasileira. (p.42)

A partir dos aspectos mencionados neste trinômio: docentes, juventudes e ensino/escola, torna-se indispensável discutir sobre as relações de gênero que permeiam essas discussões e que apareceram nos relatos dos docentes e nas escutas informais dos estudantes.

3.3 AS IMPLICAÇÕES DE ESTUDAR FORMAÇÃO DOCENTE INTERCRUZANDO CONCEITOS DE CLASSE, RAÇA, GÊNERO E SEXUALIDADE

Guacira Louro (2002, p. 12) refere seu encontro com o feminismo, e compartilho deste mesmo sentimento: “Meu encontro fez-se no âmbito acadêmico(...)”. Sempre ouvi falar de estudos feministas, relações de gênero, preconceitos e discriminação, com os quais tive maior contato na universidade, mais especificamente na Pós-Graduação. Mas, antes disso, meus interesses não transitavam por esses caminhos.

Porém, as proposições de leituras, as discussões e as observações feitas, tanto no espaço de pesquisa quanto na própria academia, modificaram meu olhar sobre essa dimensão das relações, e me alegro por isso!

Portanto, provocar debates sobre a tríade classe, raça, gênero e sexualidade foi uma possibilidade de discussão que encontrei nas tramas da pesquisa. Os discursos explícitos ou velados emergem das histórias de vidas cotidianas, por vezes semeadas de pré-conceitos e de regras estabelecidas socialmente que acabamos por considerar normais. Os papéis sociais são atribuídos através da cultura de uma época, de um espaço e das próprias pessoas, as quais contribuem para que essa cultura se perpetue. Márcia Paixão e Edla Eggert (2011) afirmam que as “relações e comportamentos sociais e institucionais são aprendidos e transmitidos de geração em geração, reproduzindo um ciclo de dominação de uns sobre os outros” (p. 14).

Entre as autoras que dialogam sobre as relações de gênero, Louro (2000) aponta que

É, então, no âmbito da cultura e da história que se definem as identidades sociais (todas elas e não apenas as identidades sexuais e de gênero, mas também as identidades de raça, de nacionalidade, de classe etc). Essas múltiplas e distintas identidades constituem os sujeitos, na medida em que esses são interpelados a partir de diferentes situações, instituições ou agrupamentos sociais. (p.6)

E, nessa perspectiva da construção das identidades sociais, Saffioti (1997, p.8) analisa que

A identidade social da mulher, assim como a do homem, é construída através da atribuição de papéis, que a sociedade espera ver cumpridos pelas diferentes categorias de sexo. A sociedade delimita, com bastante precisão, os campos em que *pode* operar a mulher, da mesma forma como escolhe os terrenos em que *pode* atuar o homem.

A partir de leituras e provocações feitas, passei a enxergar, por mais que já soubesse, o quanto nas relações prevalece o poder masculino e como são permeadas de preconceitos e tabus que ignoram quaisquer possibilidades de discussões ou que passam despercebidos. Nesse sentido, transporte os estudos acadêmicos para as vivências de todos os dias e, para minha surpresa, muitas falas, atitudes e práticas pessoais reforçavam a superioridade masculina. Precisei (des)construir isso,

modificando atitudes, conceitos e falas no cotidiano, mesmo encontrando barreiras e percebendo que não seria uma mudança rápida.

Com um olhar mais afinado sobre essas relações, observei em campo os sujeitos pesquisados e as verdades que ora se revelam e ora são ocultadas, tanto entre os adultos como entre os jovens. Dispensei mais tempo e atenção aos discursos e às inter-relações e enxerguei práticas inconscientes e tidas como normais que favorecem o preconceito, a discriminação relativa à desvalorização do ser humano mulher, das diferentes raças e da classe social. Exemplos dessa conduta estão na linguagem oral ou escrita, a qual revela a cultura temporal e local de um grupo específico de pessoas ou da sociedade como um todo. Generalizar a *humanidade* como masculina mesmo quando a maioria é feminina³⁵, como é o caso nas escolas de educação básica, é uma prática comum. A utilização de expressões tais como “Tu estás na minha lista negra.”; “Tinha que ser coisa de preto”; “Parece uma marica!”; “Chorar é coisa de mulherzinha”, verbalizadas e/ou ouvidas, revelam preconceito e discriminação e, mesmo as pessoas que afirmam não ter preconceito acabam usando-as no vocabulário. Joan W. Scott (1995) analisa a expressão *gênero* em algumas dimensões, e uma delas é a gramatical e, sobre isso, afirma que, “Na gramática, o gênero é compreendido como uma forma de classificar fenômenos, um sistema socialmente consensual de distinções, e não uma descrição objetiva de traços inerentes”. (p.72)

Para além da gramática, está um conceito em que essa autora, entre outras, categoriza e estuda as relações entre homens e mulheres, mulheres e mulheres, e homens e homens. Ou seja, as relações de poder passam a ser compreendidas num contexto maior. Essas são condutas tão enraizadas na educação, na cultura e na sociedade que não as percebemos como negativas e por isso não causam nenhum estranhamento, como se estivéssemos anestesiados socialmente. Passar a compreender as relações de gênero como situadas numa correlação de forças na qual a força simbólica aponta para um poder masculino determina que nossa sociedade é patriarcal.

Outra dimensão na qual se observa a segregação e a discriminação é a mídia, de forma especial a televisão por meio das propagandas. Esse meio de comunicação

³⁵Esse foi um exercício crítico, de idas e vindas, que fiz constantemente na escrita desse texto dissertativo.

que interfere significativamente na vida cotidiana influencia posturas e tomadas de decisões pouco críticas. As propagandas, geralmente, utilizam-se da figura feminina para chamar a atenção, mesmo que o produto não seja do universo feminino.

A submissão feminina ao homem nos tempos atuais é reforçada historicamente, basta lermos trechos bíblicos que abordam a criação do mundo, na qual a mulher é vista como sedutora e, ao mesmo tempo, como propulsora do pecado que Adão cometeu. Além disso, uma das narrativas bíblicas apresenta a história em que ela foi “criada/tirada” da costela do Adão. É particularmente interessante pensar nesse histórico sexista, pois, desde a infância, ouvi, vinda de um contexto católico, essa história como correta, ouvia sem estranhamento e sem questionamento e, embora eu não questione a minha fé, questiono a linguagem usada em alguns trechos bíblicos e suas interpretações feitas. Márcia Moraes (2002, p. 57) observa que

Essa imagem de ser apenas uma parte do homem, e não de Deus, é um forte comprovante para levar muitas mulheres a acreditar que sua submissão é natural, divina e deve ser mantida para que os desígnios de Deus também sejam respeitados.

Segundo a mesma autora, a partir dessa crença bíblica, nasceram muitas outras crenças, como a que se refere ao estupro, na qual a mulher estuprada é vista como a provocadora e merecedora de sofrer tal ato, enquanto o agressor fica ileso da culpa, fato esse inadmissível, mas que a lei brasileira acoberta, pois, para que a mulher possa mover uma ação legal contra o agressor, é preciso ir à delegacia logo após sofrer o abuso para a comprovação da presença de sêmen em seu corpo. No entanto, “infelizmente grande parte das mulheres que sofrem a ação violenta de ser estupradas permanece no mais profundo silêncio” (MORAES, 2002. p.58). Ainda sobre esse tipo de violência, o Código Penal Brasileiro aponta, estupro é “constranger a mulher a conjunção carnal, mediante violência ou grave ameaça – Pena: reclusão de três a oito anos” (Art. 213). Em nenhum momento, a lei abrange o gênero masculino, o que mais uma vez demonstra o sexismo na linguagem escrita e na interpretação da lei.

Na relação de gênero e sexualidade, saliento o relato de uma professora que identificou o conflito de uma aluna do TC:

(...) por muitas vezes, o adolescente acha que gosta...a menina acha que gosta daquela menina, ou o menino acha que gosta do outro menino. Eles

estão se descobrindo ainda sexualmente, aí eu levo esse discurso pra eles... eu digo assim: olha, talvez tu esteja te descobrindo, neste momento, talvez daqui um ano ou mais tu não vai mais gostar de menina, talvez goste de menino, ou não, tu vai gostar de menina, porque tá muito em voga isso, uma menina dá um selinho na outra, porque existe isso na adolescência...a gente trabalha com adolescente, a gente sabe disso. (Roda de conversa – 29/11/17 - Docente V)

Esse relato vem ao encontro dos contextos juvenis da contemporaneidade e das realidades que encontrei nas turmas de TC, nas quais as idades não são iguais, mas muito próximas e, dependendo da conjuntura dos jovens, muitas outras situações poderão emergir numa aula. E que formação o docente precisa ou deveria ter para exercer o seu papel nesses aspectos? É possível um educador estar plenamente preparado para essas dimensões da aprendizagem? A resposta para esse questionamento foi ofertada em outro encontro pela mesma educadora e complementada por outro:

(...) bom, agora, agora não tá entrando a educadora, tá entrando mais a mãe, a psicóloga, a parte mais sabe, né? (Roda de Conversa - 15/09/17 – Docente V)

(...) A gente leva isso pras nossas reuniões, por vezes. Por vezes, ela é uma dúvida de um aluno, mas ela se replica em vários, e aí vem a temática da coisa. Nessa aí a gente já fez as iniciações científicas, as discussões de gênero, homofobia. (Roda de Conversa - 15/09/17 – Docente C)

Ao propor a pesquisa participante e tendo uma das categorias para análise os estudos de gênero e suas implicações, de início entendi que isso só seria possível baseado nos diálogos com os docentes, equipe de trabalho e suas narrativas singulares e plurais. Identificar a historicidade dos processos de construção de cada um ou cada uma através das narrativas, dos contextos de quem ensina e de quem aprende foi uma metodologia que, articulada com as teorias do tema, contribuíram para o meu envolvimento e comprometimento no estudo. Nesse sentido, as biografias dos educadores e educadoras do TC promoveram um atravessamento com a minha biografia e, com isso, uma análise pessoal significativa e produtiva. Como Paixão e Eggert (2011, p. 16) afirmam, “para entender e analisar a complexidade das relações humanas (...) há que se ter parceiros de reflexão, acordos e alguns consensos.”

Scott (1995) destaca que a palavra gênero passou a ser utilizada, mais fortemente, no âmbito das pesquisas que tinham como tema a histórias das mulheres com o intuito de obter reconhecimento político nos campos de pesquisas.

Nessas circunstâncias, o uso do termo “gênero” visa sugerir a erudição e a seriedade de um trabalho, pois “gênero” tem uma conotação mais objetiva e neutra do que “mulheres”. “Gênero” parece se ajustar à terminologia científica das ciências sociais, dissociando-se, assim, da política (supostamente ruidosa) do feminismo. (p.75)

As discussões sobre a categoria histórica gênero nas relações entre homens e mulheres, mulheres e mulheres e homens e homens, percorrem décadas e, segundo Louro (2002, p. 18), “Algumas alianças produtivas têm resultado das aproximações com outros campos, tais como: os estudos gays e lésbicos, os estudos étnicos, negros, os estudos culturais”.

Historicamente, na educação básica, as mulheres foram maioria, como já mencionado no capítulo dois. Porém, essa prevalência foi construída com base em normas de conduta, e uma delas era que as mulheres só poderiam estudar se fosse para a formação em profissões apropriadas para as mulheres. A partir dos estudos feministas, segundo Louro (2002), as iniciativas feministas influenciaram o fazer pedagógico de quem ensina, ampliando e propondo “pedagogias emancipatórias” (p. 20). Essas pedagogias rompiam as fronteiras das salas de aulas tradicionais, desconstruindo as relações hierárquicas de poder e de subjugação dos sujeitos e construindo relações de reciprocidade no ensino e na aprendizagem.

Nessa perspectiva, incluo, incontestavelmente, os professores e professoras do Trajetórias, pois as aprendizagens construídas atravessaram conhecimentos interdisciplinares, competições e proeminência de um sobre o outro, através de produções coletivas e emancipatórias.

(...) eu aprendi a ser professor dentro da B.S. e, conseqüentemente, dentro do Trajetórias, com os alunos do Trajetórias, então eu já tenho...eu levo essa experiência na minha prática pra todas as salas...outra característica nossa é ter uma turma na escola e a gente não ser exclusivo dela...essa metodologia, ela vasa para outras turmas. (Roda de Conversa – 15/09/17 – Docente C)

As teorias que perpassam os estudos sobre classe, raça, e gênero e sexualidades se entrecruzam entre concordâncias e discordâncias, gerando um rol de discussões ilimitado tanto em esferas públicas quanto privadas. Nesse sentido,

entendo que essas teorias não devem ser descartadas, mas sim relacionadas com a prática e que cada ser humano (MORAES, 2002) pode modificar hábitos nos diferentes ambientes pelos quais circula. Conforme Scott (1995), “em vez da busca de origens únicas, temos que pensar nos processos como estando tão interconectados que não podem ser separados” (p.85).

Ao resgatar o dueto raça e classe, alguns autores os consideram entrelaçados pela consequência da relação entre si. A natureza humana promove a aproximação entre os iguais e, sendo assim, pessoas com hábitos e costumes semelhantes tendem a formar um grupo; pessoas que desenvolvem trabalhos sobre o mesmo tema tendem a formar um grupo; pessoas que se assemelham nos gostos formam grupos. Nessa lógica, pessoas de mesma raça, cor ou etnia agrupam-se. Em uma sociedade bem articulada, todas as pessoas deveriam ter livre acesso a todos os seus direitos estabelecidos por lei, tais como educação, cultura, emprego, moradia etc. Porém, isso não acontece. As pessoas são segregadas, excluídas e discriminadas por suas características físicas, gostos, preferências, nacionalidade, entre outras.

Na escola B.S., a maioria dos alunos e alunas é residente do próprio bairro. Como já descrito anteriormente, a escola localiza-se na periferia do município de Alvorada e vive com as mazelas de uma população periférica de classes populares, desempregadas ou com subempregos que, em boa medida, dependem das políticas públicas (cada vez mais precárias) do Governo Federal.

Nesse sentido, observei que grande parte das crianças chegava na escola a pé ou de bicicleta com um familiar, outras ainda, sozinhas, algumas poucas chegavam de carro, mas tudo indicava que o familiar ia dali para o trabalho –o que de início me pareceu um indicativo de que naquela comunidade escolar, mesmo com poucas condições financeiras, havia comprometimento com a educação das crianças e dos jovens. Num primeiro momento, entendi que essas foram leituras baseadas nos meus princípios, julgamentos e concepções de vida. Em seguida, deparei-me com situações e relatos diferentes que desconstruíram minhas concepções iniciais e me fizeram repensar, modificaram meus conceitos pré-estabelecidos a partir da minha história de vida. Segue um relato da professora “V” no dia 29/09/2017:

(...) no dia do pré-conselho, a mãe dela se sentou na minha frente...a menina não veio, mas porque não tem dinheiro, às vezes não tem o que comer...uma mulher doente com 49 anos, se tu olhava, tu diz que ela tem 60...uma boca tudo podre, os dentes...tu vê que aquela pessoa é doente...muito sofrida...ela

disse: professora, às vezes eu não mando a minha filha porque eu não tenho dinheiro (...)

Esse relato demonstra a fragilidade existente em toda a sociedade constituída pelo capitalismo que, conforme Saffioti (1987, p.41), “(...) é um sistema de produção baseado na exploração da mão de obra assalariada, com o auxílio de tecnologia crescentemente sofisticada”, pois a mãe que era doente e não tinha mais condições de trabalhar via o direito à educação da filha negado por falta de condições financeiras.

Em contrapartida, colegas educadores de outras escolas, principalmente da rede privada das cidades vizinhas de Alvorada, encontram dificuldades em controlar o consumo exagerado de produtos que emergem da mesma sociedade capitalista que exclui essa mãe e essa aluna citadas no relato.

Diante dessa situação e dentro de uma proposta de pesquisa participante, Streck e Brandão (2006) apontam que

(...) a pesquisa participante é um convite a que ousemos, pelo menos para alguns propósitos, pelo menos durante algum tempo, mudar de lugar, mudar de olhar e, se possível, mudar de pensar. É um convite feito a várias vozes e segundo vários estilos, para que aprendamos também a não apenas pensar o outro através de nós mesmos – nossas práticas, nossas ideias, nossas posturas e teorias –, mas a nos pensarmos a nós mesmos através do outro. (p.8)

Esse foi o exercício que fiz: aceitei o convite a desacomodar-me do *status* da *classe social* em que vivo para perceber que as discussões sobre as relações de gênero e sexualidade, classe e raça permeiam os caminhos sociais coletivos e individuais dos sujeitos. Notei, na comparação com a minha realidade escolar em que trabalho e estudo, que, independente do grupo, mesmo que silenciosas e/ou invisíveis a alguns olhos, essas situações se fazem presentes.

Na perspectiva de ousar, de mudar o olhar e o pensamento, percebo que precisarei, nos anos que seguem de docência, aperfeiçoar as lentes desses óculos sociais que, por vezes, ficam turvas e não me permitem enxergar o que está implícito em cada momento. E ainda vou além: quero transferir essa prática para todas as relações que daqui por diante estabelecerei.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pode parecer contraditório, mas inicio essa conclusão pelo começo de tudo: o encontro!

O primeiro encontro foi na universidade, no PPGEdu da PUCRS com colegas, professoras e professores da linha de pesquisa *Teorias e culturas da Educação*. Nesse encontro – e os tratarei aqui como atemporais, desvinculados com o *cronos*– houve os entrelaçamentos do tema Formação Docente Continuada e as pesquisas da linha que pareciam não dialogar e que me exigiram, de arrancada, a desconstrução.

Depois de algumas conversas e leituras, aconteceu o primeiro café de orientação, ou seja, um encontro de orientação regado com café e muitos esclarecimentos. Nesse momento entendi o início da caminhada como mestranda. Continuaram os encontros, as conversas, as leituras e principalmente as desconstruções. E isso me preocupava!

Apesar de ser conhecedora da necessidade da formação contínua, queria averiguar mais profundamente como realmente os educadores e educadoras promovem a essa formação. E ao longo de todo o processo de pesquisa e da escrita dessa dissertação, fiz o exercício de desacomodar-me do *status* em que estava e analisar a formação docente continuada numa realidade diferente da que experimento como docente. Apesar de conhecer o que o senso comum aponta: “o professor tem que estar sempre estudando!”, como fazer isso num contexto brasileiro, no qual os profissionais da educação precisam trabalhar 40 ou 60 horas semanais para manter-se financeiramente? Apesar de viver num cenário de escola privada, em que percebi que as possibilidades de formação são maiores, as professoras e professores vêm de suas próprias e distintas realidades, assim como as professoras e os professores da escola B.S. Então, com essas inquietações, distanciei-me de um cenário e aproximei-me de atores de outra realidade.

Para amenizar a preocupação aconteceu o segundo encontro, agora com as pessoas da escola B.S., meu campo investigativo. Extremamente acolhedores e incentivadores do estudo, me animaram a continuar. Eu, ainda num processo de podar o estranhamento inicial, recebi plena abertura e espaço para o diálogo e para o contato. Penso até que, se dispusesse de mais tempo, me permitiriam visitar mais vezes do que fui. E os encontros foram acontecendo, e no meio do caminho a pesquisa se fazendo. A escolha dos docentes do Trajetórias Criativas, na relação com

as juventudes, como centro desse estudo, acolheu as inquietações que emergiram do meu contexto de trabalho na educação básica, especialmente, de 1º ao 4º Ano do Ensino Fundamental.

O terceiro encontro foi com o *Projeto de Pesquisa* que nasceu no primeiro semestre baseado em ponderações, ajustes e reorganizações. Aliás, reorganizar e ajustar foram as ações mais recorrente nesses dois últimos anos. Foi apresentado para todos os envolvidos, passando pelas ponderações da professora da disciplina, da orientadora e, por último, mas marcando um recomeço, pela banca de qualificação. Esse foi o momento de ponderar o processo, rever algumas práticas e direcioná-las para o melhor aproveitamento do tempo e do espaço no qual eu estava pesquisando.

As considerações e contribuições do professor e das professoras presentes foram fundamentais para o direcionamento, inclusive dos objetivos.

Marco esses três primeiros encontros para reafirmar que essa dissertação só aconteceu a partir de encontros. Só aconteceu no encantamento com a educação e com a docência teimosa dos professores e professoras da escola B.S., os quais contribuíram para o meu crescimento como educadora e como pessoa. Perissé (2012, p. 12), na obra *Pedagogia do encontro*, retrata um pouco do que eu percebia a cada novo encontro com a minha pesquisa: “Formação contínua significa prolongamento sem interrupções”.

A partir desses encontros, cheguei à pergunta de pesquisa: “Como acontece a formação docente continuada no Projeto trajetórias Criativas na Escola B.S.?” Para respondê-la, outros tantos encontros aconteceram, entre eles, alguns com o grupo de pesquisa nos seus conflitos e discussões, que ampliaram meus horizontes, transformando concepções e confirmando que tudo é passível de ressignificações. A cada novo encontro, surgiram respostas para questões presentes no meu fazer pedagógico que nem sempre foram escritas nesse texto.

Cada um dos professores e professoras e todos da equipe diretiva com os quais eu tive contato foram realmente parte desse processo como protagonistas e *encenaram* uma obra que me encantou. Com seus talentos e com suas limitações, os docentes me alcançaram, nas entrevistas, nas visitas, nas rodas de conversas, o próprio trabalho. Talvez não tenham percebido a importância que tiveram nesse processo, mas, sim, foram, sem dúvida, essenciais.

A conjuntura entregue a mim como campo de investigação foi de início um grande desafio, pois distanciar-me do que vivencio há mais de 10 anos foi, no mínimo,

conflituoso, assim como retornar a uma Alvorada já velha conhecida, mas que me surpreendeu. Não obstante, ao entender que era necessário e, além disso, enriquecedor para o exercício da minha profissão docente, o texto foi escrito e as costuras com a minha prática foram feitas. As palavras e as ações foram levadas para o meu cotidiano, e muito dele foi trazido para essa dissertação.

Baseada nas premissas dos estudos de Tardif (2014), na relação entre *saber e trabalho* diante da interface do individual e do social, e no diálogo desse autor com Paulo Freire (1986), explorei a concepção de inacabamento e as *exigências* indispensáveis à prática docente na dialógica das juventudes do TC. Refletir sobre a prática pedagógica insistente e instigante relacionada com as juventudes foi um exercício significativo de docência, tendo em vista que os meus interlocutores são crianças de 6 a 9 anos. Portanto, esse estudo oportunizou-me um acréscimo de experiência.

Se a experiência durante o período de docência não compreendeu a faixa etária com a qual desenvolvi a pesquisa, logo tornou-se necessário discutir as características, os modos de proceder e as realidades juvenis vivenciadas nos últimos tempos. De forma especial, trazer como categoria de análise *As juventudes e seus desafios para a formação docente* e os principais autores utilizados nesse debate, tais como Maurício Perondi e Maria Stephanou (2015), ampliou a certeza de que os estudantes do TC formam um coletivo diferenciado e, com isso, precisam estar inseridos em um processo de ensino-aprendizagem também diferenciado.

Diante da realidade das juventudes do TC e a partir dos estudos feitos, senti a necessidade de entrelaçar os conceitos e as discussões sobre de classe, raça e gênero e sexualidade. Embora tenha consciência de que os meus conhecimentos nesses aspectos ainda sejam raros, tenho certeza de que são necessários e urgentes.

Em uma operação dinâmica entre o real e o imaginário, entre o concreto e o abstrato, entre o que eu pesava e o que comecei a pensar, estendi as minhas compreensões sobre esses aspectos e as apliquei na prática da sala de aula e da vida. Nessa conjuntura, ter dividido com os leitores e as leitoras desse texto meus encontros e desencontros, minhas concepções e/ou pré-concepções estabelecidas em anos de anestesia sobre essas dimensões sociais foi uma prática de assimilação pessoal, ou seja, observar, refletir, dialogar e escrever sobre essa dimensão social abriu-me os olhos para situações não percebidas.

No entremeio de tantas idas e vindas, escrevi minhas observações e discussões geradas no e a partir do campo investigativo sobre classes e raças, perpassando o fazer pedagógico e as narrativas de vida das educadoras e educadores. Para isso, resgatei informações do município e da comunidade educativa na interface com as anotações e escutas feitas. Interessante ressaltar as reflexões que fiz à luz de julgamentos e concepções pessoais e que foram descontinuadas de acordo com os relatos docentes. No paradoxo da divisão de classes sociais, encontrei na Escola B.S. a falta de recursos mínimos de alguns alunos e não hesitei em ponderar com as realidades das escolas privadas com as quais já tive contato.

Ao findar esse estudo, constatei que a prática cotidiana docente está permeada do *fazer* e, por vezes, sem fundamentos teóricos perceptíveis que a expliquem ou a justifiquem, mas que estão lá para, a qualquer momento emergirem num fazer pedagógico mais complexo e pouco possível dada a conjuntura precária do atual momento que as escolas públicas estão vivendo. No paradoxo de realidades, pública e privada, o qual vivenciei durante esse mestrado, observei que os professores e as professoras, em meio a uma demanda vinda da legislação, tomam atitudes e discutem situações e assuntos que emergem dos estudantes. E, uma das minhas principais conclusões, ou, quem sabe, a minha maior dúvida e angústia diante dessa constatação é que não vejo como fazer diferente. Não vejo como priorizar um conteúdo quando entendemos a educação como relacional e dialógica no encontro dos sujeitos.

Fiz reflexões e embasamentos acerca das políticas públicas que regem a educação e a formação docente continuada desses profissionais. Apontei problemáticas existentes na formação desses profissionais que se assemelham às problemáticas do ensino regular na educação básica. Porém, com dimensões maiores e mais intensas, as discussões entre estudantes e docentes vão muito além do currículo e dos conteúdos formais. Instigo o leitor, assim como fui instigada pelos sujeitos desse estudo, a pensar como é ou deve ser a formação docente, na perspectiva continuada do ensino e da aprendizagem nessa ação educativa. Na tentativa de aproximar as proposições curriculares e legais das culturas juvenis, algumas diferenciações do ensino básico precisaram ser assumidas no início do trabalho, e isso foi declarado no relato dos docentes. Também abordo as dimensões: de planejamento, da organização docente nas reuniões e da motivação e interesse desses docentes pelo trabalho, apesar de algumas impossibilidades por conta da

realidade discente. E, em se tratando de realidade discente, mesmo não sendo os jovens os sujeitos dessa investigação, destaco algumas informações coletadas a partir de observações de momentos informais entre eles, tais como recreios e apresentações das atividades.

Realizar a pesquisa em uma escola diferente da minha experiência docente, estranha e, paradoxalmente, uma escola pertencente ao município em que resido, encurtou a distância de realidades que desconhecia, sobretudo a realidade do Trajetórias Criativas. Conhecer a escola B.S., o corpo docente que lá faz a educação, os projetos desenvolvidos na instituição e o apreço das educadoras e educadores dessa escola fez-me [re]acreditar e esperar na educação. Na verdade, nunca deixei de acreditar e, por isso, permaneço nela, mas entendo a educação e ao ato de educar como um processo complexo. Entendi que (re)construir faz parte, não só da profissão, mas do ser sujeito num contexto.

Ao propor-me analisar a *Formação docente continuada no Projeto Trajetórias Criativas*, eu não tinha a real dimensão do que seria esse trabalho, e ele foi se desenvolvendo e me ensinando a todo o instante. Não foi um simples encontrar-se para saber o que eles tinham para oferecer. Fui entender que a formação docente é continuada, constante, progressiva, aplicada, atravessada nos assuntos e nas abordagens trazidas e reveladas pelas juventudes. E isso também suscitou o desejo de trabalhar com os jovens.

As observações e as conversas feitas abriram possibilidades de escuta e de acolhida às inquietações docentes, transitando entre a objetividade da realidade investigada e a subjetividade de quem ensina e considerando suas experiências numa perspectiva epistemológica da construção do saber. Por fim, as devidas orientações de condutas éticas na pesquisa, consideradas na resolução nº 510/16, foram abordadas nesse capítulo.

Estar com os professores e professoras do Trajetórias oportunizou-me experienciar o lado da educação que há muito tempo acredito que é possível: um trabalho diversificado, dinâmico, que permite flexibilizar os “conteúdos” de acordo com aquilo de que os estudantes precisam. Tenho certeza de que as vivências e aproximações que tive com a realidade foram pequenas perto daquilo que ela pode oferecer às juventudes. Mas foi uma fatia importante para atingir o objetivo de conhecer os espaços e o processo formativo de cada um.

Apesar de serem preparados, inicialmente, na universidade, com conceitos, princípios e técnicas que, genericamente, foram ou deveriam ir ao encontro da sala de aula em cada etapa do processo de ensino-aprendizagem, ficou claro, nos depoimentos, que a experiência pessoal e as vivências no contexto do qual a educadora e o educador fazem parte são as diretrizes balizadoras da formação ou da área de conhecimento.

A formação acadêmica desses profissionais passa pela graduação e pós-graduação e, para alguns, por cursos com menor carga horária com assuntos específicos. Na particularidade do TC, apenas dois professores, na configuração de 2017, participaram da formação oferecida pela UFRGS. Uma das justificativas, que não foi verbalizada, mas subentendida, é que as formações são repetitivas e que a escola B.S. está numa *vanguarda*³⁶ e que ultrapassa as aprendizagens dos cursos oferecidos, assim como das imersões, as quais foram explicitadas no corpo do texto. Questionei a afirmativa dos docentes, mas questiono também, numa outra ótica, o distanciamento dos cursos superiores em relação à escola. Mas isso ficará para outro estudo!

Enquanto grupo, os docentes do Trajetórias Criativas utilizam como espaço de formação as reuniões pedagógicas que, apoiada no estudo de Vogt (2012), considero um espaço enriquecedor e proveitoso, tendo em vista que ali surgem as demandas reais da educação na relação com os estudantes. O relato de quem ensina no TC é que os professores e professoras permanecem em constante formação a partir das bases de cursos *online*, leituras de assuntos específicos e troca de ideias entre os próprios docentes, inclusive de outras áreas. Alguns deles buscam a continuidade na formação a partir dos seus próprios interesses, que podem despertar de ambientes, situações e momentos nos diversos ambientes de aprendizagem. Contudo, acredito que essas *formas de formar* ainda são insuficientes, pois acabam por circundar somente a prática e as percepções individuais dos professores e professoras e das suas salas de aula. E essas formas mantêm-se ainda numa distância relativa para uma discussão teórica tanto por meio de leituras e debates sistemáticos, quanto por esses docentes obterem uma prática de escrita que pudesse visibilizar o conhecimento produzido entre eles. Seria uma contribuição importante para o TC. Ainda assim, esses docentes são teimosamente persistentes, mantendo-se numa

³⁶Palavra de um educador na roda de conversa de 15 de setembro de 2017.

linha tênue na luta por uma educação de qualidade, de modo especial nas classes populares.

Um aspecto apresentado nos relatos docentes foi o tempo cronológico de que o educador dispõe para a formação. Perpassando por inúmeros critérios de escolha e de oportunidades, os educadores do TC não dedicam o tempo que gostariam para a formação continuada. A realidade financeira dos professores e professoras não possibilita uma maior dedicação aos estudos, sobretudo diante da necessidade de trabalhar de dois a três turnos, com uma carga horária excessiva que não permite o tempo de aprofundamento e estudo. A participação em cursos de especialização acontece quando há demandas de aquisição de novos conhecimentos ou quando é exigido, no caso do ensino privado.

Ao fazer esse caminho investigativo, por muitas vezes, precisei reler, retomar e reorganizar os objetivos primeiros dessa pesquisa para não perder o foco e o entendimento do que estava fazendo ali, tal era a grandeza e a quantidade de informações entregues a cada novo encontro. Nesse helicoide de informações, atingi o objetivo de conhecer a relação estabelecida pelos docentes entre a proposta teórica do projeto e a prática, uma vez que percorri os documentos do TC enquanto observava as ações educativas na e da escola. Desse modo, entendi que relacionam teoria e prática numa dialógica constante com as possibilidades de adaptações a partir dos *Cadernos de Reflexões* do TC e das circunstâncias reais. “Cada aula, devidamente preparada, torna-se inédita, porque é gestada de novo, aqui e agora, como se estivesse sendo ministrada pela primeira vez” (PERISSÉ, 2012. p. 23).

No desfecho dessa investigação, apropriei-me de muitas práticas, de pensamentos transformados e transformadores, de teorias que me permitiram vislumbrar um horizonte mais interativo entre o saber e o fazer, entre o dialogar e mudar entre o encontro e a mudança. Entendi que a educação, decerto, não é neutra, mas sim envolvida numa rede de convenções, de estratégias e de práticas permeadas por ações e posturas sociais estabelecidas pelo tempo, pela localização geográfica e política estabelecida nas relações de poder. Nesse emaranhado de ideias e de vivências, a investigação me possibilitou atuar como educadora e, sobretudo, como pesquisadora, em uma realidade adversa.

Ler e escrever são relações análogas a entender e agir (PERISSÉ, 2012 p. 25). Fundamentada nessa citação, afirmo que o exercício de discernir e escrever sobre a docência não é comum, entretanto é necessário. Em alguns momentos na produção

dos dados, ouvi dos educadores e educadoras a frase: “é bom nos escutarmos; assim, nos damos conta do que fazemos”. Falar, pensar, escrever sobre o fazer pedagógico possibilita a compreensão do universo formativo docente, e fiz isso nesse período de pesquisa. Implantar novas posturas e condutas no meu cotidiano profissional foi uma tarefa constante, e acredito que tantas outras mudanças ainda acontecerão, fruto desse trabalho.

Por fim, concluo que a formação continuada dos docentes do Projeto TC acontece de forma semelhante ao que acontece com tantos outros educadores e educadoras: no cotidiano, no ambiente escolar, a partir das manifestações do grupo de estudantes e, o mais importante, eles e elas permanecem atentos a estas necessidades e buscam a fusão entre o ato de educar, a realidade e as possibilidades. Arremato esse estudo com a certeza de que a condição teimosa de quem ensina no Trajetórias Criativas contribui para que não se cansem de fazer diferente e de batalhar por uma educação qualificada e de acesso a todos. A docência teimosa e persistente dos educadores e educadoras “F”, “C”, “L”, “G”, “V” e “R” da Escola B.S. me fez (re)construir a ideia de educação pública e de prática educativa em ambientes escolares que extrapolam a sala de aula. Com essa dissertação e pela experiência que vivi com os profissionais da Escola B.S., entendo que é possível, mas que não é fácil, e que as fronteiras são reais e diversas.

Concluo que os espaços de formação continuada não estão restritos às universidades ou cursos especiais. Os espaços formativos são promovidos pelo desejo e teimosia de formar-se, pela busca constante do conhecimento e pela troca e partilha de situações advindas do cotidiano escolar e, sobretudo, das realidades sociais experienciadas por educadores e educandos. Concluo que as temáticas discutidas e desenvolvidas por esses docentes com os estudantes do Projeto Trajetórias Criativas, impreterivelmente, transcendem os documentos e vão ao encontro do que é significativo para as juventudes. Do contrário, não seria o trabalho que encontrei na escola B.S. que notavelmente exerce a sua função social educativa junto aos estudantes e suas famílias.

Encerro a investigação e essa escrita dissertativa com a certeza do inacabamento que encontrei nas leituras de Paulo Freire, a partir da teimosia de sempre aprender mais, aquela que encontrei ao longo do caminho e que passei a enxergar no meu contexto profissional: quanto mais conheço sobre ser professora, mais preciso conhecer; quanto mais leio sobre as realidades sociais, políticas e

educacionais, mais preciso ler; quanto mais escuto, mais preciso ouvir e, por fim, quanto mais entendo-me como professora, mais tenho que teimar em ser uma boa professora.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ABRAMOVAY, Miriam; ANDRADE, Eliane Ribeiro; ESTEVES, Luiz Carlos Gil (Org.). **Juventudes: outros olhares sobre a diversidade**. Brasília: UNESCO, 2007.
- ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto (Org.). **Educadores Sul-Rio-Grandenses: muita vida nas histórias de vida**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008.
- ADAMS, Telmo. **Prática social e formação para a cidadania: Cáritas do RGS**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2001.
- ABRUCIO, Fernando Luiz. (Coord.) **Formação de professores no Brasil**. Diagnóstico, agendas de políticas e estratégias para mudanças. Fundação Santillana. Ed. Moderna, 2016.
- ADELMI, Miriam; SILVESTRIN, Celsi B. (Org.) **Coletânea gênero plural**. Curitiba: Ed. UFPR, 2002.
- AKKARI, Abdeljalil; SILVA, Rossana Valéria de Souza e. **Formação de professores: análise histórica e comparativa entre a Europa e o Brasil**. ANPUH - XXII Simpósio Nacional de História - João Pessoa, 2003.
- ALMEIDA, Mauricio B. **Noções básicas sobre metodologia de pesquisa científica**. <http://mba.eci.ufmg.br/downloads/metodologia.pdf> - Acesso em 21 de junho de 2017.
- BRANDÃO, Carlos R.; STRECK, Danilo Romeu. Participar-pesquisar. In: BRANDÃO, Carlos R. (Org). **Repensando a pesquisa participante**. São Paulo: Brasiliense, 1990.
- BRANDÃO, Carlos R.; BORGES, Maristela C. **A pesquisa participante: um momento da educação popular**. Programa de Formação Continuada em Educação, Saúde e Cultura Populares. Rev. Ed. Popular, Uberlândia, v. 6, p.51-62. jan./dez. 2007.
- BRASIL. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispões sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Coletânea de Legislação da Presidência da República. Brasília: Casa Civil da Presidência da República, 1990. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8069.htm. Acesso em 16 de novembro de 2017.
- BRASIL, Pesquisa Nacional por Amostras de Domicílios - 2012. Disponível em <https://www.ibge.gov.br>. Acesso em 15 de junho de 2016.
- CALLEJO, Gallego J. **Observación, entrevista y grupo de discusión: el silencio de tres prácticas de investigación**. Revista Española de Salud Pública, v.76, Sept.- oct. 2002.
- CASTRO, Amanda Mota Angelo; ALBERTON, Mirele; EGGERT Eida. **Nísia Floresta, a mulher que ousou desafiar sua época: Feminismo e Educação**. VIII Congresso Ibero-americano de Ciência, Tecnologia e Gênero, 2010.
- CHENÉ, Adele. **A narrativa de formação e a formação de formadores**. In: Nóvoa, A. Finger, M (Org.). O Método (auto)biográfico e a formação. São Paulo: Paulus, 2010.

COELHO, Hamilton Batista. **A formação contemporânea do docente da Educação Básica**. Dissertação de Mestrado - Escola Superior de Teologia - Programa de Pós-Graduação em Teologia, 2012.

CRAIDY, Carmem Maria. **Medidas socioeducativas e educação**. In.: Socieducação: fundamentos e práticas. Craidy, Carmem Maria; Szucham, Karine (Org.) - Porto Alegre: Evangraf, 2015.

CUNHA, Maria Isabel da. **O bom professor**. Editora Papyrus. Edição 6, 1996.
_____, Maria Isabel da (Org.). **Diálogo com as experiências: aprendendo com as trajetórias e desafios**. 1ed. Araraquara: Junqueira&Marin Editores, v.1, p. 333-343, 2014.

_____, Maria Isabel da. **O tema da formação de professores: trajetórias e tendências do campo da pesquisa e na ação**. *Educ. Pesqui.* [online]. 2013, v. 39, n.3, p. 609 – 626. Epub 09-Ago-2013.

DAYREL, Juarez. **A escola “faz as juventudes? Reflexões em torno da socialização juvenil**. Campinas: Educação e sociedade, vol. 28, n.100, p. 1105-1128, out. 2007

DEWEY, Jonh. **Vida e Educação**. Rio de Janeiro: Edições Melhoramentos, 1952

DIAS, Ana Lucélia Silva. **As políticas públicas de juventude em discontinuidades: uma análise das práticas de evasão do Projovem Urbano de Porto Alegre**. Dissertação de Mestrado, UFRGS 2012.

DUTRA, Thiago Medeiros. **Educação Integral, possibilidades e desafios de formação continuada de professores: um estudo de caso em uma escola privada de João Pessoa - PB**. Dissertação de Mestrado -UFPB/CE/CCSA, 2015.

EGGERT, Edla; SILVA, Márcia Alves da. **Observações sobre pesquisa autobiográfica na perspectiva da educação popular nos estudos de gênero**. Ano 26. nº 85. Jan./Jun.. 2011.

EGGERT, Edla. **Pesquisa em educação, movimentos sociais e colonialidade: continuando um debate**. Educação e Pesquisa, vol. 42, nº 1. São Paulo. Jan./Mar.2016. http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1517-97022016000100015&script=sci_arttext. Acesso em 15 de novembro de 2017.

_____, Edla. (Org.) **Processos educativos no fazer artesanal de mulheres do Rio Grande do Sul**. 1. Ed. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2011.

ESTEVE, José Manuel. CAVICCHIA, Durley de Carvalho (tradutor). **O mal-estar docente: a sala de aula e a saúde dos professores**. Bauru, SP: EDUSC, 1999.

FARIAS, Stella Maris Vaucher. **Trabalho coletivo e autonomia de professores: concepções e valores em construção no projeto de extensão Trajetórias Criativas**. Tese de Doutorado - Universidade Federal do Rio Grande do Sul - PPGEduc, 2017.

FERREIRA, Juliana. **Juventudes: Trajetórias interrompidas pela inclusão precária**. Dissertação de Mestrado - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2013.

FISCHER, Beatriz T. Daudt. (Org.). **Tempos de escola**. São Leopoldo: Oikos; Brasília: Liber Livro, 2011.

FISS, Dóris Maria Luzzardi. **Identidades docentes I: educação de jovens e adultos, linguagem e transversalidades**. Rio de Janeiro: Lamparina editora, 2010.

FREIRE, Paulo. **Criando métodos de pesquisa alternativa: aprendendo a fazê-la melhor através da ação**. In: Brandão CR (Org.). **Pesquisa participante**. São Paulo: Brasiliense, 1999.

_____, **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 36ª Ed. São Paulo: Paz e Terra Coleção Leitura, 1996.

_____. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra S.A., v. 16, 1974.

FREIRE, Paulo; SHOR, Ira. **Medo e ousadia: o cotidiano do professor**. Trad. Adriana Lopez. v. 18. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

GERBARA, Ivone. **A mobilidade da senzala feminina: mulheres nordestinas, vida melhor e feminismo**. São Paulo: Paulinas, 2000 (Coleção: Mulher Tema Atual).

GNECCO, Viviane. **O Projeto Trajetórias Criativas e as novas formas curriculares: o planejamento dialógico e a interdisciplinaridade**. Revista do Lhiste: Porto Alegre, nº2, vol.2, jan/jun.2015.

JOSSO, Marie Christine. **Caminhar para si**. Trad. Albino Pozzer. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2010.

_____. **Da formação do sujeito ao sujeito da formação**. In: Nóvoa, A. Finger, M (Org.). **O Método (auto)biográfico e a formação**. São Paulo: Paulus, 2010.

LACERDA, Mirian. **“Diabolização” das juventudes: mídia, subjetividades e educação**. Congresso Internacional de Salud Mental y Derechos Humanos. Fundación Madres de Plaza de Mayo, 2010.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade; **Técnicas de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 1986.

LOURO, Guacira Lopes. **Epistemologia feminista e teorização social – desafios, subversões e alianças**. In: ADELMAN, Miriam; SILVESTRIN, CelsiBrönstrup (Org.). **Gênero plural: um debate interdisciplinar**. Curitiba: Ed. UFPR, 2002.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MATURANA, Humberto; REZEPKA, SimasNisis. **Formação humana e capacitação**. 1ª Ed. Editora Vozes, 2000.

MEC, **Cadernos de Reflexões – Jovens de 15 a 17 anos**. Disponível em: portal.mec.gov.br. Acesso em 15 de junho de 2016.

MEC, Base Nacional Comum Curricular. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em 05 de julho de 2017.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 2ª Ed. São Paulo-Rio de Janeiro, 1993.

MORAES, Márcia. **Ser humana quando a mulher está em discussão**. São Paulo: Editora Dp&a, 2002.

MOROSINI, Marília. **Estado de conhecimento e questões do campo científico**. Santa Maria | v. 40 | n. 1 | p. 101-116 | jan./abr. 2015 | educação.

MARIN, Alda Junqueira (Org.). **Educação continuada**. Campinas: Papyrus, 2000 (Coleção Magistério: formação e trabalho pedagógico).

NÓVOA, Antônio. A formação tem que passar por aqui: as histórias de vida no Projeto Prosalus. 1988. In: **O método (auto)biográfico e a formação**. 2010.

OLIVEIRA, Rosalina Rodrigues de. **Cartografia do mal-estar e desafios para a formação docente**. Dissertação de Mestrado -Pós-Graduação em Educação. Universidade de Brasília, 2012.

PAIXÃO, Márcia; EGGERT, Edla. A hermenêutica feminista como suporte para a experiência das mulheres. In: EGGERT, Edla. (Org.). **Processos educativos no fazer artesanal de mulheres do Rio Grande do Sul**. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2011.

PERISSÉ, Gabriel. **Pedagogia do encontro**. São Paulo. Factash Editora, 2012.

PERONDI, Maurício; STEPHANOU, Maria. Juventude(s) contemporânea(s) - Juventudes na atualidade: abordagens e conceitos. In: CRAIDY, Carmem Maria; SZUCHAMN, Karine. **Socioeducação: Fundamentos e práticas**, 2015.

PIZZI, Laura C. V.; MELLO, Wanessa L. de. **Atividade docente, currículo e os campos de influência na sala de aula**. Revista Educação. Santa Maria. v. 38, n.3. p. 577-592. Set./Dez.2013.

RAYMOND, Danielle. **Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério**. Educação & Sociedade, ano XXI, n 209 o 73, Dez., 2000.

RIZZATO, Liane Kelen. **Percepções de professores/as sobre gênero, sexualidade e homofobia**: pensando a formação continuada a partir de relatos da prática docente. Dissertação de Mestrado - Programa de Pós-Graduação em educação - Área de concentração: Sociologia da educação, 2013.

ROCHA, Cláudia Aline G. da. **Trajetórias Criativas: jovens construindo autonomia**. Trabalho de Conclusão de Especialização, 2015.

ROHDEN, Fabíola. **Gênero, sexualidade e raça-etnia: desafios transversais na formação de professores**. Cadernos de Pesquisa, v. 39, n. 136, jan./abr. 2009
Cadernos de Pesquisa, v.39, n.136, p.157-174 jan./abr. 2009.

SAFFIOTI, Heleieth. **Gênero, patriarcado e violência.** 2 ed., São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2015.

SAFFIOTI, Heleieth. **O poder do macho.** São Paulo: Moderna, 1987 (Coleção Polêmica).

SAVIANI, Demerval. **Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro.** Revista Brasileira de Educação, v.14, n. 40, jan./abr. 2009.

SAMPAIO, Maria das Mercês Ferreira. **Um gosto amargo de Escola: relações entre currículo, ensino e fracasso escolar.** São Paulo: Iglu, 2004.

SCHERER, Giovane Antônio; PERONDI, Maurício; SILVA, Karen Theline Cardoso dos Santos da. **O que é “ser jovem”? Reflexões sobre o conceito de juventudes na perspectiva de jovens universitários.** In: Juventudes na universidade: olhares e perspectivas. RIBEIRO, Jair J. et al (Org). Redes editora. Porto Alegre, 2014.

SILVA, Mônica Ribeiro da; PELISSARI, Lucas Barbosa; STEIMBACH, Allan Andrei. **Juventude, escola e trabalho: permanência e abandono na educação.**

SCOTT, Joan Wallach. **Gênero: uma categoria útil de análise histórica.** Porto Alegre, v. 20, n.2, jul./dez. 1995.

SOBRINHO, J. A. C. M.; CARVALHO, M. A.(Org.). **Formação de professores e práticas docentes: olhares contemporâneos.** Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

STRECK, Danilo Romeu; BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **Pesquisa participante: o saber da partilha - 2ª Edição,** 2006.

STRECK, Danilo; ADAMS, Telmo. **Lugares da participação e formação da cidadania.** Civitas – Revista de Ciências Sociais, v. 6, n. 1, jan.-jun. 2006.

TARDIF, Maurice. **Saberes docente e formação profissional.** 3ª Ed. Porto Alegre: Vozes, 2014.

TANURI, Leonor Maria. **História da Formação de professores.** Revista Brasileira de Educação. nº14 Mai/Jun/Jul/Ago, 2000.

THUILLIER, Pierre. **De Arquimedes a Einstein: A face oculta da invenção científica.** Trad. Maria Inês Duque-Estrada. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1994.

VOGT, Grasiela Zimmer. **Reunião pedagógica: a formação continuada no espaço escolar.** Dissertação de Mestrado – Faculdade de Educação, PUCRS. Orientador: Profª. Dra. Marília Costa Morosini, 2012.

WIVIAN, Weller. **Grupos de discussão na pesquisa com adolescentes e jovens: aportes teórico-metodológicos e análise de uma experiência com o método.** Educação e Pesquisa, São Paulo, v.32, n.2, p. 241 – 260, maio/ago. 2006.

ZALUAR, Alba. **Exclusão e Políticas Públicas: dilemas teóricos e alternativas políticas.** Revista Brasileira de Ciências Sociais.v.12, n.35. São Paulo. fev., 1997.

ANEXOS

QUESTIONÁRIO PARA OS PROFESSORES DO PROJETO TRAJETÓRIAS CRIATIVAS DA ESCOLA B.S.

Prezado(a) docente!

O presente questionário tem por objetivo a produção de informações que farão parte da dissertação de Mestrado em Educação pela PUCRS intitulada “FORMAÇÃO DOCENTE CONTINUADA NO PROJETO ‘TRAJETÓRIAS CRIATIVAS’ NO MUNICÍPIO DE ALVORADA, RS”. Ao responder a estes questionamentos, tu estarás contribuindo de forma concreta e significativa validando ou não as hipóteses e os conceitos construídos no decorrer da minha trajetória profissional e, principalmente, ao longo desta investigação.

Atenciosamente, Kátia Oliveira Silva

Idade: _____ Sexo ()F ()M

Tempo de docência: _____

Formação:

❖Magistério ()Sim ()Não

❖Graduação ()Sim ()Não

❖Qual a área? _____

❖Pós-Graduação ()Sim ()Não

❖Qual a área? _____

Experiência em escola privada:

()Sim ()Não

Quanto tempo: _____

Quanto tempo tu tens de docência na Escola Brigadeiro e qual a área de atuação?

Quanto tempo estás no Projeto Trajetórias Criativas? _____

Já conhecias o Projeto antes? () Sim () Não

Em caso de resposta positiva, como o conheceu?

() Através de colegas de outras instituições

() Através da escola Brigadeiro

() Outra fonte Qual?

Quais os espaços/locais formativos que frequentas?

() Instituições de ensino superior

() Reuniões pedagógicas na própria escola

() Outros.

Quais?

Desde já agradeço a disponibilidade!

Kátia Oliveira Silva

Questionamentos respondidos pelo supervisor após reunião do dia 18/5:

1. Conforme comentado pelo supervisor, acontece uma conversa com as professoras ao final do trimestre. Qual o objetivo dessa conversa? Como acontece? É avaliativa? *Esses são os Conselhos de Classe participativos, que são realizados pela equipe pedagógica junto com professores, pais e alunos. Nesse momento, é feita uma avaliação geral do período, em que procuramos explicitar aos responsáveis o que foi trabalhado e as formas de avaliação. Há, porém, outras conversas, apenas entre as equipes, como pré-conselhos, encaminhamentos de alunos ou mesmo a supervisão burocrática dos registros.*

2. O que é “JERGS”?

São os Jogos Escolares do Rio Grande do Sul, evento anual promovido pela Secretaria Estadual de Educação. Normalmente, ocorrem em etapas classificatórias, indo da etapa municipal, microrregiões, até que sejam conhecidos os campeões estaduais em diversas modalidades.

3. Como acontecem as participações sociais fora da escola? (Um grupo de alunos estava na praça central da cidade, participando de um evento).

Até o ano passado, tínhamos o programa “Mais Educação” na escola, que é um programa federal para estender a jornada escolar, com oficinas de diversas áreas. Na Escola B.S., tínhamos flauta, dança, percussão, esportes e laboratórios de aprendizagem. Em algumas oportunidades, nossos alunos eram convidados a apresentarem-se em eventos e localidades fora da escola (jornada pedagógica regional, evento da secretaria de saúde, etc.). Hoje não há o “Mais Educação”; o governo federal fez cortes, mas mantivemos uma parceria com a ONG “Nação Periférica”, para as oficinas de percussão. E foram eles que estiveram na praça central, no evento “Dia da Luta Antimanicomial”, por convite da Secretaria de Saúde.

4. Como são as aulas do Projeto Trajetórias Criativas?

Essa é a pergunta mais complexa, e não sei se dou conta de explicar em poucas palavras. As aulas são planejadas semanalmente de acordo com objetivos gerais e

demandas específicas que surjam no diaadia. Podem ser aulas tradicionais, interdisciplinares, pequenos projetos de pesquisa científica orientada e aulas compartilhadas entre uma ou mais áreas de conhecimento com até quatro professores atuando simultaneamente.

O certo é que, com o “Trajetórias Criativas”, esperamos conduzir uma metodologia de ensino capaz de motivar alunos com distorção entre a idade e a série em que se encontram, seja por quais motivos for. Através do incentivo ao protagonismo, autonomia e criatividade, dá-se vazão à curiosidade dos alunos, tenta-se desenvolver um roteiro que os leve a aprendizagens suficientes para que avancem ao Ensino Médio. Uma das ferramentas utilizadas é o desenvolvimento do método científico. Outras são o estudo de identidade, território, convivência...

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Nós, Kátia Oliveira Silva, mestranda em Educação, e a professora orientadora Dra. EdlaEggert, responsáveis pela pesquisa **Formação continuada dos docentes do “Projeto Trajetórias Criativas”, de uma Escola do Município de Alvorada, RS**, estamos convidando-o a participar como voluntário nesse estudo. Esta pesquisa pretende investigar como acontece a formação continuada dos docentes do Projeto Trajetórias Criativas da Escola Pública Estadual B.S., no município de Alvorada/RS. Acreditamos que ela seja importante para o entendimento das práticas e dos paradigmas estabelecidos ao longo do tempo pela sociedade e pelos educadores no que se refere à formação docente continuada, além de promover um crescimento no ser e fazer profissional da pesquisadora e dos pesquisados.

A produção das informações será feita através de observações participativas (na instituição e/ou em eventos em que o Projeto Trajetórias Criativas esteja envolvido) de grupos de discussão docente, rodas de conversas e de roteiros de entrevistas. Sua participação consistirá em explanações orais e escritas a respeito de sua prática e sobre os seus processos formativos.

Durante todo o período da pesquisa você tem o direito de esclarecer dúvidas ou pedir informações, bastando para isso entrar em contato, com Kátia Oliveira Silva no telefone (51) 98517-6183 ou com a orientadora EdlaEggert (51) 99806-0771.

Você tem garantido o seu direito de não aceitar participar ou de retirar sua permissão, a qualquer momento, sem nenhum tipo de prejuízo ou retaliação pela sua decisão. Caso você tenha qualquer dúvida quanto aos seus direitos como participante de pesquisa, entre em contato com Comitê de Ética em Pesquisa da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (CEP-PUCRS) em (51) 33203345, Av. Ipiranga, 6681/prédio 50 sala 703, CEP: 90619-900, bairro Partenon, Porto Alegre – RS, e-mail: cep@pucrs.br, de segunda a sexta-feira das 8h às 12h e das 13h30 às 17h. O Comitê de Ética é um órgão independente constituído de profissionais das diferentes áreas do conhecimento e membros da comunidade. Sua responsabilidade é garantir a proteção dos direitos, a segurança e o bem-estar dos participantes por meio da revisão e da aprovação do estudo, entre outras ações.

As informações desta pesquisa serão confidenciais, e serão divulgadas apenas em eventos ou publicações científicas, não havendo identificação dos participantes, a não

ser entre os responsáveis pelo estudo, sendo assegurado o sigilo sobre sua participação.

Ao assinar este termo de consentimento, você não abre mão de nenhum direito legal que teria de outra forma. Não assine este termo de consentimento a menos que tenha tido a oportunidade de fazer perguntas e tenha recebido respostas satisfatórias para todas as suas dúvidas.

Se você concordar em participar deste estudo, você rubricará todas as páginas e assinará e datará duas vias originais deste termo de consentimento. Você receberá uma das vias para seus registros e a outra será arquivada pelo responsável pelo estudo.

Eu, _____, após a leitura do documento e de ter tido a oportunidade de conversar com o pesquisador responsável para esclarecer todas as minhas dúvidas, acredito estar suficientemente informado, ficando claro para mim que minha participação é voluntária e que posso retirar este consentimento a qualquer momento sem penalidades ou perda de qualquer benefício. Estou ciente também dos objetivos da pesquisa, dos procedimentos aos quais serei submetido e da garantia de confidencialidade, bem como de esclarecimentos sempre que desejar. Diante do exposto e de espontânea vontade, expresso minha concordância em participar deste estudo.

Assinatura do voluntário

Assinatura do responsável pela obtenção do TCLE

Local,

TERMO DE ANUÊNCIA

A Escola Pública Estadual B.S., está ciente e autoriza o desenvolvimento da pesquisa intitulada Formação docente continuada no projeto “Trajetórias Criativas” no município de Alvorada, RS. A pesquisadora Kátia Oliveira Silva, mestranda da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul – PUCR/RS está sob a orientação da Dr^aEdlaEggert.

Local e data

Assinatura e/ou carimbo da Instituição



Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul
Pró-Reitoria de Graduação
Av. Ipiranga, 6681 - Prédio 1 - 3º. andar
Porto Alegre - RS - Brasil
Fone: (51) 3320-3500 - Fax: (51) 3339-1564
E-mail: prograd@pucrs.br
Site: www.pucrs.br