

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PAMPA

NARA ROSANE MACHADO DE OLIVEIRA

**PROFESSORES DO ENSINO MÉDIO DESBRAVANDO TRILHAS NOS
MEANDROS DA IN/EXCLUSÃO SOCIAL:
DESCONSTRUINDO PRECONCEITOS, RECONSTRUINDO CAMINHOS,
SOCIOPOETIZANDO SABERES**

**BAGÉ
2019**

NARA ROSANE MACHADO DE OLIVEIRA

**PROFESSORES DO ENSINO MÉDIO DESBRAVANDO TRILHAS NOS
MEANDROS DA IN/EXCLUSÃO SOCIAL:
DESCONSTRUINDO PRECONCEITOS, RECONSTRUINDO CAMINHOS,
SOCIOPOETIZANDO SABERES**

Dissertação apresentada ao Curso de
Mestrado Acadêmico em Ensino da
Universidade Federal do Pampa – Campus
Bagé, como requisito parcial para
obtenção do título de Mestre em Ensino.

Orientadora: Profa. Dra. Francéli Brizolla

Coorientadora: Profa. Dra. Claudete da
Silva Lima Martins

**Bagé
2019**

Ficha catalográfica elaborada automaticamente com os dados fornecidos
pelo(a) autor(a) através do Módulo de Biblioteca do
Sistema GURI (Gestão Unificada de Recursos Institucionais) .

0048p Oliveira, Nara Rosane Machado de
Professores do ensino médio desbravando trilhas
nos meandros da in/exclusão social: desconstruindo
preconceitos, reconstruindo caminhos,
sociopoetizando saberes e / Nara Rosane Machado de
Oliveira.
214 p.

Dissertação (Mestrado) -- Universidade Federal do
Pampa, MESTRADO EM ENSINO, 2019.
"Orientação: Francéli Brizolla".

1. In/exclusão social. 2. Ensino médio. 3.
Juventudes. 4. Professores. 5. Sociopoética. I.
Título.

NARA ROSANE MACHADO DE OLIVEIRA

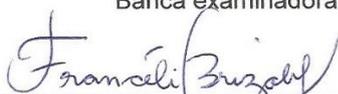
**PROFESSORES DO ENSINO MÉDIO DESBRAVANDO TRILHAS NOS
MEANDROS DA IN/EXCLUSÃO SOCIAL:
DESCONSTRUINDO PRECONCEITOS, RECONSTRUINDO CAMINHOS,
SOCIOPOETIZANDO SABERES.**

Dissertação apresentada ao Curso de
Mestrado Acadêmico em Ensino da
Universidade Federal do Pampa – Campus
Bagé, como requisito parcial para
obtenção do título de Mestre em Ensino.

Área de Concentração: Ensino

Dissertação apresentada e aprovada em: 24/09/2019

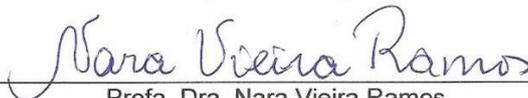
Banca examinadora:



Profa. Dra. Francieli Brizolla
Orientadora
(UFPR Litoral/UNIPAMPA-MAE)



Profa. Dra. Claudete da Silva Lima Martins
Coorientadora
(UNIPAMPA)



Profa. Dra. Nara Vieira Ramos
(UFSM)



Profa. Dra. Clara Zeni Camargo Dornelles
(UNIPAMPA)

Este trabalho está dedicado aos Professores do Ensino Médio que comigo caminharam nestas trilhas do educar com amor e afeto.

AGRADECIMENTO

Agradecer é oração que traz consigo mais bênçãos e belezas!

Agradecer em momento, como este, é inspirar-se pelos caminhos percorridos com a motivação acessa de quem já vai percebendo novos caminhos a descobrir.

Agradecer ao final de um trabalho como este é renovar esperanças de que é possível educar em lindezas singelas de vida a fazer-se!

Agradecer é exercício que motiva!

Agradecer é colocar-se desnudo diante de si percebendo que Deus esteve em cada pedacinho da construção desse trabalho e se fez presente nas **peessoas** de meus pais que tiveram muita paciência e compreensão para meus longos recolhimentos de leitura e estudo, de meus filhos, noras e netos que acompanharam a realização de mais essa empreitada em busca de conhecimento, já sabendo que vem mais por aí...

Presença na Profe. Fran que acreditou e confiou em mim, quando eu mesma não acreditava; na Profe. Claudete que me incentivou e motivou nos melhores e piores momentos da jornada.

Presença nas minhas fiéis e incansáveis mosqueteiras Josi e Michy: sem vocês essa caminhada se perderia... presença no grupo "junção nas folgas" que com muita comida e bebidinhas fez dos dias mais difíceis estradas mais alegres e possibilitou energias de amizades para vida.

Presença forte, determinada, comprometida e afetiva nos professores que estiveram comigo nesta jornada, abriram seus corações e braços em abraços, compartilharam saberes, sentires e suas visões de mundo e me possibilitaram construir conhecimento não somente através de dados inspiradores, instigantes, cheio de saberes e afetos, mas também através da experiência que me tocou. Educar é assim! Educa-se educando-se!

Presença presente em todo o percurso, em toda a escrita e quando não se fez presente nas pessoas, enviou anjos imaginários em forma de inspiração, intuição, determinação, superação, esforço e muita, mas muita vontade.

Então, Muito Obrigada, **PESSOAS!** Sem meu entrecruzar, entrelaçar e estar com todos vocês, em cada uma das fases, ou em todas as fases dessa sinuosa caminhada nada seria possível!

“É experiência aquilo que “nos passa”, ou que nos acontece, e ao nos passar nos forma e nos transforma. Somente o sujeito da experiência está, portanto, aberto à sua própria transformação.” (LARROSA BONDÍA, 2002).

RESUMO

Esta dissertação de Mestrado é oriunda de estudos e reflexões que deram substrato a uma pesquisa a nível *stricto sensu* para o Curso de Mestrado Acadêmico em Ensino da Universidade Federal do Pampa – Campus Bagé (MAE/UNIPAMPA). Pesquisa, esta, nascida no esperar de uma discussão mais ampla e aberta às questões que entrecruzam os processos de in/exclusão social. Nosso objetivo geral de pesquisa foi investigar os preconceitos relacionados às juventudes nas práticas de ensino de professores de Ensino Médio, em escola pública da periferia do município de Bagé (RS), na perspectiva de discutir a inclusão social de todos, no contexto escolar. A pesquisa está organizada no formato de uma pesquisa social qualitativa, do tipo estudo de caso e, como metodologia de desenvolvimento, utilizou os pressupostos da sociopoética. Teve, como campo de investigação, uma instituição escolar pública, da rede estadual de ensino, que oferece a etapa do Ensino Médio, localizada na periferia urbana de Bagé (RS), no período de agosto a dezembro do ano de 2018. Foram sujeitos do trabalho quatorze (14) professores do Ensino Médio, de várias áreas do conhecimento. Os dados construídos foram analisados também com base nos pressupostos da sociopoética, sendo eles análise por categorização, estudos transversais e o estudo filosófico. Como resultados do processo investigativo, destacamos que as práticas de ensino dos professores são construídas a partir de muitos saberes que são agregados no caminhar do ensino/aprendizagem/ensino de todos os envolvidos, que os preconceitos ficaram diluídos na desconstrução que carecem ter, uma vez que as juventudes constituídas são consideradas e recebidas como “elos com” saberes, cultura, identidade; e, em nosso entendimento, evidenciaram o quanto o papel crítico e transformador no pensar do professor, pode desenvolver através de teorias e práticas reflexivas, atividades educativas de caráter emancipatório, reservando à educação escolar importante tarefa na transformação social. Por fim, renovamos e fortalecemos nossa crença no poder da educação e constatamos que, mais do que nunca devemos resistir em prol de uma educação comprometida e libertadora na formação de todos e para todos.

Palavras-Chave: In/exclusão social. Ensino médio. Juventudes. Professores. Sociopoética.

RESUMEN

Esta disertación de Maestrazgo es originaria de estudios y reflexiones que han dado la esencia a una investigación al nivel *stricto senso* al Curso de Maestrazgo Académico en Educación de la Universidad Federal de la Pampa – Campus Bagé (MAE/UNIPAMPA). Investigación nacida en el esperar de una discusión más grande y abierta a las cuestiones que enlazan los procesos de in/exclusión social. Nuestro objetivo general de investigación es averiguar los prejuicios relativos a las juventudes en las prácticas de la enseñanza de profesores de la secundaria, en escuela pública de la periferia de la ciudad de Bagé (RS), en la perspectiva de discutir la inclusión social de todos, en el contexto escolar. La investigación está organizada como una investigación social, cualitativa, del tipo estudio de caso, y como metodología de desarrollo se usan los presupuestos de la sociopoética. Tuvo como campo de búsqueda una institución escolar pública, de la red estadual de enseñanza, que ofrece la secundaria, ubicada en la periferia urbana de Bagé (RS), desde agosto hasta diciembre de 2018. Fueron sujetos de este trabajo catorce (14) profesores de la secundaria, con variadas formaciones intelectuales. Los datos producidos fueron analizados por los presupuestos de la sociopoética, que usa el análisis por categorización, estudios transversales y/o conclusiones hipotéticas y el estudio filosófico. Como resultados del proceso investigativo evidenciamos que las prácticas de enseñanza de los profesores son construidas a través de muchos saberes que se van mezclando en el camino de la enseñanza/aprendizaje/enseñanza de todos los involucrados, que los prejuicios se diluyen en desconstrucciones posibles, una vez que las juventudes constituidas son consideradas y recibidas como “eslabón con” saberes, cultura, identidad; y en nuestro entendimiento, evidencian lo rol crítico y de transformación en el pensar del profesor, desarrollado a través de las teorías y prácticas reflexivas, actividades educativas de carácter emancipador, posibilitando a la educación de la escuela importante papel en la transformación social. En fin renovamos y fortalecemos nuestra convicción en el poder de la educación y señalamos que es tiempo de resistir en nombre de una educación comprometida y libertadora en la formación de todos y para todos.

Palabras-clave: In/exclusión social. Secundaria. Juventudes. Profesores. Sociopoética.

ABSTRACT

This Master dissertation is arising from studies and reflexions that gave substrate to a research *stricto sensu* level for the Academic Master Course in Teaching of the Federal University of the Pampa – Campus Bagé (MAE/ UNIPAMPA). Research, this one, born in the hope of a wider and open discussion to questions that intersect the processes of social in/exclusion. Our research general objective was to investigate the prejudices related to the youth on the teaching practices of High School teachers, on a periphery public school from the city of Bagé (RS), in the perspective of discussing the social inclusion of everybody, in the school context. The research is organized in the shape of a social qualitative research, of the study case type and, like developing methodology, used the sociopoetics purposes. It had as investigation field, a public school institution, from the teaching state system which offers High School stage, located in the urban periphery of Bagé (RS), in the period of august to december of the year of 2018. Fourteen (14) High School teachers were the subject of the work. The constructed data were also analysed in the sociopoetics purpose basis, being categorization analysis, transversal studies and the philosophical study. As results of the investigative process, we detach that the teaching practice of the teachers are build from many knowledges which are added in the teaching/learning/teaching walk of all the envolved ones, that the prejudices were dissolved in the deconstruction that must have, once that the constituted youth are considered and received like “links with” knowledges, culture, identity; and, on our understanding, became evident on how much the critical role and transformational in the teacher thinking, can develop through theories and reflexive practices, educational activities of emancipatory character, reserving to the school education an important role in the social transformation. At last, we renewed and strengthened our believe in the education power and found out that more than ever we must resist in favour of an involved and released education in the formation of all and for all.

Key-words: Social in/exclusion. High school. Youth. Teachers. Sociopoetics.

.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1- Zoneamento de Bagé RS.....	72
Figura 2- O que é FAMÍLIA para você?	92
Figura 3- Sente-se parte da escola?	94
Figura 4- Minha escola é.....	95
Figura 5- Ambiente preparado para receber o grupo 1.....	125
Figura 6- Imagens projetadas ininterruptamente no telão.....	125
Figura 7- Boneco Professor (PEMR01): reflexos de ser/estar docente em feixes multiformes.....	129
Figura 8- Boneco Professor (PEMR05): olhar sobre a docência: um constante (re)conhecer.....	130
Figura 9- Boneco Professor (PEMR03): estar docente: um (re) inventar (se) contínuo.....	130
Figura 10- Boneco Professor (PEMR04): A prática pedagógica que inquieta e motiva para além do conhecimento.....	132
Figura 11- Boneco Professor (PEMR02): educação natureza.....	134
Figura 12- Boneco Professor (PEMR011): o expressar no movimento de educar.....	135
Figura 13- Boneco Professor (PEMR07): ser professor: caminhos, escolhas, persistência.....	136
Figura 14- Tapete dos sentidos.....	146
Figura 15- Objetos oferecidos ao toque dos professores.....	147
Figura 16- Mosaico da interação dos sentidos.....	148
Figura 17- As palavras de PEMR14: o sentir em traço e letra.....	153
Figura 18- As palavras de PEMR05: as letras do sentir.....	154
Figura 19- As palavras de PEMR: o estar de sentir.....	155
Figura 20- Ambiente preparado para receber o grupo 2.....	160
Figura 21- Árvore do conhecimento da docência da EEEM Juntos na Construção.....	166
Figura 22- Árvore do Conhecimento, Nuvem de Palavras da Docência da EEEM Juntos na Construção de Saberes.....	167
Figura 23- O entrelaçar das sessões: um movimento de construção.....	172

Figura 24- Kit da Felicidade.....	174
Figura 25- As trilhas do entrecruzar do caminho.....	178

LISTA DE QUADROS

Quadro 1- Instituições Públicas de Ensino Médio do município de Bagé.....	73
Quadro 2- Conhecendo as Juventudes.....	76
Quadro 3- Conhecendo os Sujeitos da Pesquisa – Área de Atuação.....	78
Quadro 4- Conhecendo os Sujeitos da Pesquisa – Tempo de Atuação.....	79
Quadro 5- Conhecendo os Sujeitos da Pesquisa – Percepção da Docência.....	79
Quadro 6- Etapas da Pesquisa.....	83
Quadro 7- Cronograma.....	85
Quadro 8- O Ensino Médio para você.....	89
Quadro 9- As atividades.....	99
Quadro 10- Os professores.....	100
Quadro 11- O convívio.....	104
Quadro 12- Tema-gerador da produção de dados nos Lugares Geomíticos: Inclusão social.....	108
Quadro 13- Tema-gerador da produção de dados nos Lugares Geomíticos: Exclusão Social.....	112
Quadro 14- Tema-gerador da produção de dados nos Lugares Geomíticos: Juventudes.....	116
Quadro 15- Tema-gerador da produção de dados nos Lugares Geomíticos: Ensino/Escola.....	119

LISTA DE TABELAS

Tabela 1- Juventudes do EEEM Juntos na Construção de Saberes em números.....	89
Tabela 2- Situação socioeconômica dos estudantes e famílias.....	91
Tabela 3- Grau de instrução das famílias.....	96

LISTA DE SIGLAS

BNCC - Base Nacional Comum Curricular
CEB - Câmara de Educação Básica
CNE - Conselho Nacional de Educação
CONANE - Conferência Nacional de Alternativas para uma Nova Educação
CRE - Coordenadoria Regional de Educação
DAER - Departamento Autônomo de Estradas de Rodagem
DCN - Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio
DCNEM - Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio
DL - Decreto-lei
EEEM - Escola Estadual de Ensino Médio
EEMRTPA - Estudantes do Ensino Médio Regular Turmas de Primeiro Ano
EEMRTSA - Estudantes do Ensino Médio Regular Turmas de Segundo Ano
EEMRTTA - Estudantes do Ensino Médio Regular Turmas de Terceiro Ano
EJA - Educação de Jovens e Adultos
EMP - Ensino Médio Politécnico
ENEM - Exame Nacional do Ensino Médio
FEA - Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade
FEUSP - Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo
FIPE - Fundação Instituto de Pesquisas Econômicas
GP - Grupo-pesquisador
IA - Instrumento de Avaliação
IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
INCLUSIVE - Grupo de Estudos e Pesquisas em Inclusão e Diversidade na Educação Básica e no Ensino Superior
INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LDBEN - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MAE - Mestrado Acadêmico em Ensino
MEC - Ministério da Educação
MP - Medida Provisória
PEMR - Professor do Ensino Médio Regular
ProEmi - Programa Ensino Médio Inovador

SEDUC-RS - Secretaria de Educação RS

SENAC - Serviço Nacional Aprendizagem Comercial

SENAI - Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial

SIPPEE - Sistema de Informação de Projetos de Pesquisa, Ensino e Extensão

UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

UNIPAMPA - Universidade Federal do Pampa

USP - Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	19
2 PARTE 1: FUNDAMENTOS TEÓRICOS-CONCEITUAIS E TEÓRICOS- METODOLÓGICOS.....	27
2.1 Referencial teórico: construção de diálogos que nos fundamentam.....	27
2.1.1 IN/Exclusão social e Preconceitos: de caminhos íngremes, silenciados e invisíveis a rilhas de vez e voz.....	28
2.1.2 Ensino Médio na relação com as juventudes.....	46
2.1.3 Construção de Saberes: professores no emaranhado da construção de saberes no estar professor.....	62
2.2 Percurso Metodológico.....	67
2.2.1 Tipo de pesquisa e metodologia de desenvolvimento.....	68
2.2.2 Campo de pesquisa do estudo de caso.....	71
2.2.2.1 Ação diagnóstica: revelação do campo de pesquisa.....	71
2.2.2.2 Conhecendo o campo de pesquisa.....	74
2.2.3 Sujeitos da Pesquisa.....	76
2.2.3.1 Ação diagnóstica 1: revelação dos sujeitos da intervenção sociopoética.....	76
2.2.3.2 Ação diagnóstica 2: reconhecendo as juventudes presente na escola.....	76
2.2.3.3 Formação do grupo-pesquisador: os sujeitos constituídos.....	79
2.2.4 Instrumentos de produção de dados da pesquisa.....	82
2.2.4.1 Diário de Itinerância.....	82
2.2.4.2 Confetos.....	82
2.2.4.3 Personagem-conceitual.....	82
2.2.4.4 Produções textuais.....	83
2.2.4.5 Sessões de produções de dados (encontros).....	83
2.2.5 Etapas da Pesquisa.....	84
2.2.6 Metodologia de análise dos dados.....	85
2.2.6.1 Análise por categorização.....	85
2.2.6.2 Estudo transversal ou conclusões hipotéticas.....	85

2.2.6.3 Estudo filosófico.....	86
2.2.7 Cronograma da pesquisa realizada: intersecções do método sociopoético no estudo de caso.....	86
3 PARTE 2 – RESULTADOS E DISCUSSÕES: ESPELHOS QUE SE MULTIPLICAM EM FEIXES DE MUTOS CAMINHOS.....	88
3.1 Juventudes: as vozes que emocionam e instigam.....	89
3.2 Professores: o grupo-pesquisador compartilhando, construindo e (re)construindo saberes coletivos.....	105
3.2.1 1ª Sessão: vivências geomíticas – construção de saber nas concepções de in/exclusão social, juventudes, escola e ensino.....	107
3.2.2 2ª Sessão: boneco da prática pedagógica – conhecimento compartilhado.....	125
3.2.3 3ª Sessão: os sentidos provocando reflexões e produzindo conhecimentos.....	146
3.2.4 4ª Sessão: a árvore do conhecimento – uma construção coletiva.....	160
3.2.5 5ª Sessão: contra discussões em palavras outras.....	171
3.2.6 EEEM juntos na construção de saber em movimento.....	177
4 CONSIDERAÇÕES FINAIS: ALGUMAS REFLEXÕES.....	181
REFERÊNCIAS.....	189
APÊNDICES.....	198

1 INTRODUÇÃO

A esperança é um condimento indispensável à experiência histórica. (FREIRE, 2014, p. 71).

Este trabalho apresenta resultados de uma pesquisa desenvolvida no âmbito do Curso de Mestrado Acadêmico em Ensino da Universidade Federal do Pampa – Campus Bagé (MAE/UNIPAMPA). Um projeto nascido no esperar de uma discussão mais ampla e aberta às questões que entrecruzam os processos de in/exclusão social.

Normalmente, quando se ouve falar em inclusão, somos remetidos à reflexão relativa às pessoas com deficiência e em exclusão como sinônimo de pobreza. Entretanto, entre uma e outra, vive-se uma sociedade e os processos se multifacetam, fazendo com que possamos refletir sobre in/exclusão social como faces de uma mesma moeda, ou uma moeda de duas faces, muitas implicações, muitas consequências. Inclusão também relacionada às pessoas com deficiência, uma vez que são sujeitos sociais e históricos. Exclusão não somente para designar pobreza material. Um trio de palavras que juntas ganham muitos contornos: in/exclusão social.

Assim, com inquietações que atravessam sobretudo a etapa da educação básica do Ensino Médio, que parece sempre estar vivendo em crise nas relações com suas juventudes e seus professores, é que dialogamos, inquietamo-nos e buscamos, enquanto sujeito social e histórico, compreender de forma mais ampla estas questões, tendo muito claro em mente, no âmago de nossa incompletude, que talvez essa discussão seja tão somente o início para muitos outros caminhos e possibilidades.

Junta-se ao exposto acima uma pesquisadora inquieta, caminhante de outras pesquisas sempre na seara social, que busca respostas a partir do seu contexto profissional diário: uma delegacia de polícia. Local de trabalho que a colocou em constante diálogo com as escolas do município de Bagé e municípios vizinhos, uma vez que entende ser a informação um instrumento poderoso de transformação.

Do cotidiano policial trabalhando com adolescentes em ato infracional foi percebendo o quanto esses jovens são ou aparentam ser desinformados e/ou equivocados quanto a seus direitos, obrigações e as implicações legais do não cumprimento dessas normas legais durante a adolescência. Destas percepções a

pesquisadora resolveu ir às escolas para informar diretamente aos adolescentes através de um “bate-papo” aberto e franco.

Estando nas escolas recebia das professoras a indicação instigante de que “levava jeito” para docência e percebeu que poderia novamente retornar aos bancos acadêmicos, para compreender a mágica de ser professor, em um país que pouco ou nada valoriza esses profissionais que formam todos os demais. Um profissional a quem é inferido um poder, demandada uma responsabilidade e a quem é entregue, sob tutela e guarda, a formação intelectual de sujeitos em desenvolvimento físico e emocional, complexos em suas singularidades e oriundos de todos os espaços sociais, políticos e econômicos. A policial, então, formou-se professora. Cada vez mais pode estar com os jovens. E, foi estando com os adolescentes que a pesquisadora construiu inquietações, descobrindo um universo juvenil complexo que vem permeado por relações ainda mais complexas no espaço/tempo da escola.

Foi batendo-papo com as juventudes constituídas de Bagé, que em uma manhã fria de 2016, em uma Escola Pública da rede estadual, localizada em um bairro afastado, que um adolescente, oriundo de um outro bairro bem mais afastado, deu à pesquisadora, inicialmente, uma emoção indescritível por palavras, emoção com lágrimas correntes, totalmente autônomas que, ainda hoje, insistem em cair pela simples lembrança, o que logo na sequência colocou na mente e no coração da pesquisadora muitas inquietações. Ao final de seus bate-papos com os adolescentes, a pesquisadora solicita que, de forma voluntária, os adolescentes que ali estão escrevam uma mensagem sobre a conversa, sobre suas situações de vida, enfim, sobre o que eles quiserem, deixando claro que se não quiserem escrever, também não há problemas. A coisa mais linda que acontece é que por ser livre, até a presente data, a pesquisadora não lembra de algum adolescente que não tenha escrito através dos mais distintos gêneros textuais (poesias, músicas, frases, raps, acrósticos), desenhado, pintado ou expressado alguma coisa naquela folha em branco, até mesmo a devolução da folha totalmente em branco, somente com a assinatura, comunica. A pesquisadora guarda com carinho aproximadamente 8.000 bilhetinhos, que começaram a ser escritos no ano de 2008 e que contém os mais diversos teores e trazem incontáveis significados.

Como aquele menino mobilizou, emocionou e, por que não dizer, dilacerou a pesquisadora? Simples: lápis preto, papel em branco e uma escrita assinada só com o seu primeiro nome. Uma escrita sem pesquisa, sem caderno aberto, sem celular na

mão. Foram dez minutos. Não havia menção da autoria original do escrito. Ler o que ele havia escrito era como caminhar por algumas vilas, vielas e lugares que a pesquisadora conhece muito bem, por força de sua profissão como policial. Ler aquele escrito foi um exercício de humanidade e a pesquisadora não passou incólume pela leitura. Brian ficou e ficará na construção de saberes da pesquisadora, enquanto ela neste plano terrestre estiver. Foi a poesia! A poesia social! A poesia que grita! Era Bertolt Brecht e sua “Ah! Desgraçados”:

*Um irmão é maltratado
e vocês olham para o outro lado?
Grita de dor o ferido
e vocês ficam calados?
A violência faz a ronda
e escolhe a vítima,
e vocês dizem: "a mim ela está poupando,
vamos fingir que não estamos olhando".
Mas que cidade?
Que espécie de gente é essa?
Quando campeia em uma cidade a injustiça,
é necessário que alguém se levante.
Não havendo quem se levante,
é preferível que em um grande incêndio,
toda cidade desapareça,
antes que a noite desça. (Aluno Brian, 2017).*

Dessa forma nossa pesquisa tem sua origem nessa expressão escrita, a lápis, de próprio punho, de forma voluntária, do adolescente Brian de dezesseis anos, do nono ano do ensino fundamental de uma escola pública, localizada em uma das periferias do município de Bagé, para anunciar-denunciar da sua realidade comunitária e social de seu espaço/tempo na cidade/escola. Há época, a pesquisadora estava concluindo sua pesquisa para o curso de Especialização em Educação e Diversidade Cultural, intitulada “Polícia Civil e Escolas: construindo

pontes para uma cultura de paz” (OLIVEIRA, 2017)¹, e esse adolescente foi um dos sujeitos da pesquisa².

Com essa expressão poética colocou no coração, na alma e na mente da pesquisadora diversos e imensos pontos de interrogação inquietantes e motivadores por novas buscas, novas construções de saberes. Levando em conta o contexto social do adolescente/estudante, a escola pública e de periferia que frequenta e o próprio adolescente que se expressou através da poesia, restou-nos problematizar: De que modo os professores do Ensino Médio concebem e constroem em suas práticas pedagógicas e construções de saber, no contexto escolar, os preconceitos relacionados às juventudes na perspectiva da inclusão social de todos?

Com essa inquietação e uma trajetória de estudos voltados aos adolescentes, entendeu a pesquisadora a necessidade de aprofundar as investigações sobre a temática da in/exclusão social e suas implicações no contexto escolar, compreendendo que estes estudos, pesquisas e achados poderão contribuir com as comunidades escolares para refletir, gerar e implementar ações, no âmbito escolar, que visem a minimização dos processos de exclusão social e facilitem as relações de ensino-aprendizagem entre professores e estudantes.

No trajeto da pesquisa, o primeiro caminho trilhado na construção dessa investigação ou, quem sabe, poderíamos dizer um dos caminhos da pesquisa que nos constituiu, foi uma revisão de literatura³, a qual permitiu reconstruir e ratificar muitas das inferências, crenças e conhecimentos que trazíamos sobre o que, até então,

¹ Pesquisa “Polícia Civil e Escolas: construindo pontes para uma cultura da paz”, que teve como objetivo principal discutir a promoção da cultura de paz nas escolas de Bagé, por meio da implementação do Projeto Convivência Pacífica, o qual consiste em dialogar diretamente com alunos/adolescentes, professores, pais e comunidades escolares sobre a importância da legislação, educação e, sobretudo, do respeito entre os sujeitos sociais, abordando com clareza a temática: conflitos escolares (violentos ou não).

² Foram sujeitos da pesquisa estudantes do nono ano do ensino fundamental, de cinco escolas selecionadas para participarem da pesquisa, a partir da coleta de dados em que foram lembradas e/ou foram parte envolvidas em ocorrências policiais.

³ Inicialmente nossas buscas incidiram sobre o Catálogo de Teses e Dissertações da Capes; logo após, nos periódicos no Portal Scielo. Usamos como descritores: “concepção de inclusão social”; “concepções de inclusão social e a educação”; “concepções de inclusão social implicações no ensino”; “concepções de inclusão social escola para todos”; “sociopoética”. Foram identificadas muitas produções com cada um dos descritores utilizados. Ao refinarmos a pesquisa, percebemos a importância de dialogar com outros pesquisadores e, ao final dessa caminhada, no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES observamos 271 títulos. A partir dos títulos, exploramos 178 resumos e selecionamos 03 dissertações com quem dialogamos no decorrer de nosso trabalho. Seguindo com nossa busca adentrarmos no Portal Scielo, observamos e nos apropriamos de mais 39 títulos e seus resumos, inclusive, com referências internacionais nos escritos dos pesquisadores brasileiros. Nesse caminho selecionamos, por fim, 4 artigos com os quais também dialogamos na pesquisa.

pensávamos ser possibilidades conceituais e vivenciais de “inclusão social” que podem se refletir em exclusões, preconceitos, discriminações.

Nosso intuito foi partir do problema de estudo e de uma dificuldade latente que temos em compreender educação sem inclusão social, ao refletirmos sobre o número expressivo de estudantes, em tenra idade e em plena adolescência efervescente, que deixam os bancos escolares e compreendendo, enquanto educadores, que se faz necessário ir além.

Percebemos cotidianamente que incluir não pode somente restringir-se a aceitar, incorporar, mas vivenciar, perceber potencialidades, trazer para o meio educacional e criar modos, maneiras e circunstâncias para permanência de todos os sujeitos sociais. Compreendemos que temos uma longa caminhada, que em educação já galgamos algumas vitórias, mas que ainda há muito por compreender e fazer. Precisamos contextualizar e problematizar o próprio objetivo da educação escolar, das concepções de ensino, pois se faz necessário que tenhamos mais claro em nossas mentes que os professores não podem ser simplesmente culpabilizados pelo caos de uma educação pautada, há décadas, em “transmissão de conhecimento acumulados pelos professores”, mas quem sabe possamos partir do potencial de aprendizagem que os estudantes trazem consigo, com suas leituras de mundo e com suas vivências. Talvez isso seja utopia de nossa parte, mas como pesquisadores queremos perceber essas possibilidades, descobrir de onde falam aqueles que de uma forma ou outra não estão enquadrados no que se entende e concebe por “tempo/espço normal de aprender”.

Dessa ideia macro que temos de inclusão, de educação que contemple a todos com qualidade, uma vez que entendemos que as oportunidades que um sujeito recebe podem fazer verdadeiramente diferença em sua trajetória de vida, é que partimos para buscas nos bancos e catálogos de pesquisas já realizadas e publicadas. O mais difícil, talvez, tenha sido encontrar trabalhos que pudessem contribuir com nossos anseios iniciais de pesquisa e fomos percebendo que alguns ampliavam nossas percepções e, outros, nos traziam possibilidades de buscas em novos caminhos, sem perder nosso foco na compreensão mais ampla sobre significações possíveis para inclusão social.

Percebemos que, realizando nossa revisão bibliográfica, fomos nos apropriando de novas possibilidades e da beleza que o diálogo de pesquisa pode

proporcionar, bem como nos fortalecemos na percepção de que nossa problemática de pesquisa pode e deve ser explorada.

Desta forma justificamos nossa pesquisa, em virtude de compreendermos uma crescente necessidade de esclarecimento e ampliação sobre os conceitos de in/exclusão social no âmbito educacional e suas implicações diretas com preconceitos, discriminações, uma vez que os referidos conceitos parecem estar sendo usados de forma superficial e banalizada. É como se servissem única e exclusivamente para tratarem de assuntos relativos à pessoa com deficiência. Pensamos que as conceituações de in/exclusão, no contexto escolar, vão muito além, e podem trazer à tona, por exemplo, uma escola que muitas vezes de forma inconsciente, exclui ao tentar incluir; uma escola que silencia diante das pistas diárias de preconceito a que estão submetidos todos os sujeitos da comunidade escolar ou, quem sabe, de forma mais drástica ainda, porque a dita inclusão deixou de fazer sentido.

Nosso objetivo geral de pesquisa é investigar os preconceitos relacionados às juventudes nas práticas de ensino de professores de Ensino Médio, em escola pública da periferia do município de Bagé (RS), na perspectiva de discutir a inclusão social de todos no contexto escolar. Para tanto, no percurso de nossa pesquisa, operacionalmente pretendemos: a) mapear, junto aos professores do Ensino Médio, as concepções sobre in/exclusão social, escola/ensino e juventudes; b) Levantar os preconceitos que estão presentes nas práticas de ensino dos professores de Ensino Médio que atuam em escolas de periferia; c) Verificar como as concepções de in/exclusão social influenciam o processo de ensino, especialmente, para os jovens que estão frequentando a etapa do Ensino Médio; e d) Identificar como os professores constroem saberes para o trabalho pedagógico com as juventudes.

A pesquisa fundamenta seus diálogos em autores como Mel Ainscow (2009; 2013), Gordon Allport (1971), Robert Castel (2015; 2017), Bernard Charlot (2000; 2001; 2005), Juarez Dayrell (2003), Pedro Demo (1998; 2003; 2005; 2008), Paulo Freire (1991; 2014; 2017; 2018), Jacques Gauthier (2011; 2012; 2014), Erving Goffman (2004), José de Souza Martins (1997), Penny e Peter Mittler (2001), José Otoni Outeiral (1994), dentre outros. Também, na legislação pertinente, qual seja, Constituição da República Federativa do Brasil (1988), Lei de Diretrizes e Bases da Educação – Lei 9394/96, Lei da Reforma do Ensino Médio – Lei 13.415/17, bem como os aportes teóricos disponibilizados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas

Educacionais Anísio Teixeira – INEP, Observatório do Ensino Médio, Observatório da Juventude, Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura.

Esta dissertação foi organizada no formato de uma pesquisa social qualitativa, do tipo estudo de caso e, como metodologia de desenvolvimento, utilizam-se os pressupostos da sociopoética. Tem como campo de investigação uma instituição escolar pública, da rede estadual de ensino, que oferece a etapa do Ensino Médio, localizada na periferia urbana de Bagé (RS). Foram sujeitos deste trabalho quatorze (14) professores do Ensino Médio, de várias áreas do conhecimento e distintas experiências e concepções de leitura de mundo e que manifestaram interesse e disponibilidade para contribuir com as ações da pesquisa. Os instrumentos utilizados para produção de dados seguem os pressupostos da sociopoética: diário de itinerância; confetos; personagem-conceitual; produções textuais, sessões presenciais, bem como complementada pelas convencionais entrevistas presentes nas pesquisas sociais. Os dados produzidos foram analisados pelos pressupostos da sociopoética, que utiliza a análise por categorização, estudos transversais e/ou conclusões hipotéticas e o estudo filosófico.

A dissertação está estruturada em duas partes principais, para além desta Introdução: a primeira, que traz os aportes teórico-conceituais e teórico-metodológicos da pesquisa e, a segunda, com os resultados e discussões. Finalmente, apresentam-se as considerações finais seguidas das referências, apêndices e anexos.

Nesta introdução, apresentamos um panorama global de nossas pretensões, de onde falamos, nossos porquês inquietantes e convidamos o leitor a caminhar conosco.

No referencial teórico dialogamos com pesquisadores brasileiros, tão inquietos como nós, e com teóricos que fundamentam nossos argumentos e pensamentos. Como forma de organização, dividimos esta parte em capítulos que abordam diálogos teórico-conceituais com estudiosos para as possibilidades de conceituação quanto à in/exclusão social; reflexões sobre o Ensino Médio e suas relações com as juventudes, onde traçamos um recorte histórico dessa etapa da educação básica em contraponto com seus agentes partícipes e a Escola - espaço/tempo onde todas estas relações acontecem; e, construção de saberes, momento em que colocamos em diálogo o aprender, o ensinar, à docência, a discência e suas relações com o saber.

Na metodologia apresentamos o que foi nossa ousada pretensão de caminhar pela sociopoética juntamente com nossos sujeitos de pesquisa; e a reafirmação de

nosso esperar freireano, onde não é permitido confundir esperança do verbo esperar com esperança do verbo esperar. Verbo-ação esperar, aliás muito bem retomado por Cortella (2001), onde “[...] Esperar é se levantar, esperar é ir atrás, esperar é construir, esperar é não desistir! Esperar é levar adiante, esperar é juntar-se com outros para fazer de outro modo”; nosso esperar de uma pesquisa que nos recrie enquanto ser humano e possa ser usada por toda a comunidade escolar que nos receberá, bem como por quem mais desejar.

A segunda parte do trabalho, onde apresentamos os resultados e discussões, subdividimos em outras duas subpartes: a) Juventudes: as vozes que emocionam e instigam, momento em que apresentamos dados sobre as juventudes constituídas da escola que hospedou o estudo e que subsidiaram as discussões e produções de dados dos professores, e b) Professores: o grupo-pesquisador compartilhando, construindo e (re)construindo saberes coletivos, em que apresentamos todas as sessões de produções de dados, suas discussões e construções. Este segundo trecho do trabalho é acompanhado de uma “carta ao leitor”, dividida em nove trechos, por meio da qual a pesquisadora expõe as entrelinhas da pesquisa em seus sentires.

Por último, nas considerações finais, tecemos nossas reflexões e trazemos algumas inferências sobre as descobertas e colocamo-nos em novos caminhos a serem desbravados, em novas e recém surgidas inquietações.

Diante do exposto, com muito carinho, convidamos nosso leitor para uma caminhada de leitura que, para nós, significa uma construção histórica, pois acreditamos que “história é tempo de possibilidade e não de determinismo”. (FREIRE, 2014, p. 20).

2 PARTE I: FUNDAMENTOS TEÓRICOS-CONCEITUAIS E TEÓRICOS-METODOLÓGICOS

2.1 Referencial teórico: construção de diálogos que nos fundamentam

Nosso trabalho está todo construído e constituído de diálogos que nos colocam diante de teóricos e de professores com suas práticas pedagógicas diárias. Entendemos, como Freire (2017), que o diálogo é um fenômeno humano que se revela e se faz pela palavra. Palavras que em seu papel de dialogicidade assumem duas dimensões: ação e reflexão em interação. “Não há palavra verdadeira que não seja práxis”. (FREIRE, 2017, p. 107).

A dialogicidade, o diálogo e a palavra, em suas duas dimensões (ação e reflexão), segundo Freire (2017) e em nosso entendimento, pronunciam o mundo e, ao pronunciá-lo, o problematizam e ao problematizarem, o transformam. “Existir, humanamente, é pronunciar o mundo, é modificá-lo. O mundo pronunciado, por sua vez, se volta problematizado aos sujeitos pronunciantes, a exigir deles novo pronunciar”. (FREIRE, 2017, p. 108). Assim, quando estamos abrindo discussões sobre in/exclusão social, preconceitos, periferias, práticas pedagógicas e suas construções de saberes, escola e juventudes queremos crer que estamos nos pronunciando **com** o outro e nesse pronunciar possamo-nos problematizar em um diálogo que nos possa evidenciar que, enquanto homens, nós fazemos na palavra, na reflexão-ação, no trabalho. Entendemos que “dizer a palavra não pode ser privilégio de alguns homens, mas direito de todos os homens”. (FREIRE, 2017, p. 109).

Desta forma, entendemos o diálogo como o encontro **com** o outro, no entanto, esse encontro não se esgota na relação eu-tu, por ser mediatizado pelo mundo, o que leva o diálogo a não ser ato de depositar ideias de um sujeito para outro, nem ser uma imposição ou simples troca de ideias. “O diálogo se impõe como caminho pelo qual os homens ganham significação enquanto homens”. (FREIRE, 2017, p. 109). Assim, o nosso trabalho, tanto quanto o nosso processo de educação, se desenvolve pelo diálogo, pela problematização do mundo vivido pelos sujeitos, dentre os quais estamos inseridos, e expresso pela palavra, e pela ação de transformação.

Em nossa concepção, esse diálogo assume papel fundamental na educação como prática da liberdade por ser o encontro em que os homens se solidarizam no refletir e agir sobre o mundo a ser transformado e humanizado. Nossos diálogos pretendem, talvez ousadamente, ser um ato de criação e de recriação, em encontros

teórico-metodológicos e prático-reflexivos respeitosos e solidários de uma forma de pronunciamentos do mundo. Assim como Paulo Freire (2017), compreendemos o diálogo como uma exigência existencial, de tal forma que deixa de existir se não houver fé no poder do homem de se fazer e refazer, na sua vocação de “ser mais”⁴.

2.1.1 In/exclusão social e Preconceitos: de caminhos íngremes, silenciados e invisíveis a trilhas de vez e voz

Nenhum homem é uma ilha, completa em si mesma; todo homem é um pedaço do continente, uma parte da terra firme [...] a morte de qualquer homem diminui a mim; porque na humanidade me encontro envolvido; por isso, nunca mandes perguntar por quem os sinos dobram; eles dobram por ti. (DONNE, 1623).

Não somos ilhas isoladas apesar de sermos únicos. Carregamos em nossos âmagos uma diversidade que provoca nossa humanidade de seres e nas singularidades que nos constituem; nos convívios diários com outros tão singulares quanto nós, vamos nos construindo enquanto sujeitos e, nessa construção, caminhamos nos meandros da educação formal, ou não formal, com saberes distintos vamos nos referenciando, constituindo e crescendo. Segundo Freire (2014), ao tomarmos consciência de que somos seres históricos e inacabados vamos percebendo o quanto o outro é importante para nosso crescimento, o quanto do outro mobiliza em nós o nosso desenvolvimento e, sobretudo, o quanto do nosso processo de conhecer depende do que vamos aprendendo socialmente.

Segundo Sarrionandía e Ainscow (2011), os sistemas educacionais de todo o mundo lutam para oferecer aos seus jovens uma educação de qualidade e enfrentam grandes desafios, uma vez que muitos jovens terminam seu processo formal na escola sem construir aptidões significativas para suas vidas; alguns buscam o mercado de trabalho que, por vezes, lhes priva a experiência da educação formal e, outros, ainda abandonam seus estudos por compreenderem que os conteúdos de sala de aula são irrelevantes para suas vidas. Diante deste contexto, segundo os autores, existe um

⁴ Lembrando que, não significa ser mais que o outro, mas se refere ao próprio sujeito que, consciente de ser inacabado, inconcluso, se insere num movimento constante de busca do “ser mais”, de busca por humanização.

crescente interesse ao redor do mundo pela ideia de uma educação inclusiva, que nos proporcione uma ampliação de perspectivas conceituais.

Um movimento que se manifestou muito claramente na 48ª Conferência Internacional de Educação, ocorrida no ano de 2008, promovida pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura - UNESCO com a temática “*Educación inclusiva: el camino hacia el futuro*”. Entretanto, mesmo com tanto interesse e tantas discussões em torno do tema, os conceitos e compreensões de educação inclusiva, ou inclusão educativa, parecem sempre muito confusos, uma vez que normalmente remetem somente a algumas interpretações de que estamos a pensar em pessoas com alguma deficiência, o que não raras vezes coloca estas pessoas em situações de exclusão.

Assim, de acordo com as “*Directrices sobre políticas de inclusión en la educación*”, a UNESCO (2009) apresenta o conceito e a prática da educação inclusiva e tem cobrado uma interpretação mais ampla, apoiando a ideia de educação inclusiva ou inclusão escolar como sendo:

[...] un proceso que comporta la transformación de las escuelas y de otros centros de aprendizaje para atender a todos los niños – esto es, los niños y las niñas, los alumnos que pertenecen a grupos étnicos y lingüísticos minoritarios o a poblaciones rurales, aquellos afectados por el VIH y el SIDA o con discapacidad y dificultades de aprendizaje –, y para brindar también oportunidades de aprendizaje a todos los jóvenes y adultos. Tiene por objetivo acabar con la exclusión que es consecuencia de actitudes negativas y de una falta de atención a la diversidad en materia de raza, situación económica, clase social, origen étnico, idioma, religión, sexo, orientación sexual y aptitudes. La educación tiene lugar en múltiples contextos, tanto formales como no formales, y en el seno de las familias y de la comunidad en su conjunto. Por consiguiente, la educación inclusiva no es un asunto marginal, sino que reviste una importancia crucial para lograr una educación de buena calidad para todos los educandos y para el desarrollo de sociedades más integradoras. La educación inclusiva es fundamental para lograr la equidad social y es un elemento constitutivo del aprendizaje a lo largo de toda la vida. (ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA, 2009, p. 4).

Com a ideia de que para alcançarmos êxito nos processos educativos é necessário que pensemos sobre a inclusão como um processo que nos permita refletir sobre o desenvolvimento social dos estudantes, com vistas à construção de sociedades mais equânimes, entendemos que será nas ações práticas e na quebra histórico-cultural de ver somente o outro como diferente que poderemos obter progressos significativos.

No mesmo sentido, Ainscow (2009) postula que:

[...] há evidências de crescente interesse na ideia da inclusão educacional. No entanto, esta área permanece confusa quanto às ações que precisam ser realizadas para que a política e a prática avancem. Em alguns países, a educação inclusiva é vista como uma forma de servir crianças com deficiência no ambiente da educação geral. Internacionalmente, contudo, é vista de forma cada vez mais ampla, como uma reforma que apoia e acolhe a diversidade entre todos os estudantes [...] a educação inclusiva supõe que o objetivo da inclusão educacional seja eliminar a exclusão social, que é consequência de atitudes e respostas à diversidade de raça, classe social, etnia, religião, gênero e habilidade [...]. (AINSCOW, 2009, p. 11).

Uma ampliação de horizontes conceituais que busca esclarecer que não há apenas um conceito, que não há um modelo a ser seguido, pois serão sempre muitas as questões a serem vistas e as proposições e demandas a serem atendidas diante das diversidades, singularidades e culturas de cada sujeito. Com esse entendimento, Ainscow (2009), juntamente com um grupo de outros estudiosos internacionais, propõe a possibilidade de que pensemos a inclusão em cinco perspectivas:

1. inclusão referente à deficiência e à necessidade de educação especial: há uma suposição comum de que inclusão é principalmente acerca de educação de estudantes com deficiência, ou os classificados como portadores de necessidades educacionais especiais, nas escolas regulares. A eficácia desta abordagem tem sido questionada, uma vez que, ao tentar aumentar a participação dos estudantes, a educação enfoca a parte da deficiência ou das necessidades especiais desses estudantes e ignora todas as outras formas em que a participação de qualquer estudante pode ser impedida ou melhorada [...] No entanto, ao rejeitar a ideia de inclusão vinculada a necessidades educacionais especiais, há o perigo do desvio da atenção da contínua segregação vivida por estudantes com deficiências ou, na verdade, de estudantes classificados como portadores de necessidades educacionais especiais [...] Esta concepção absorve as dificuldades que surgem na educação, em função de uma ampla variedade de razões, emolduradas pela necessidade individual.

2. inclusão como resposta a exclusões disciplinares: Se a inclusão é mais comumente associada a crianças classificadas por terem necessidades educacionais especiais, então, em muitos países, sua conexão com mau comportamento está bem próxima. Assim, à menção da palavra inclusão, algumas pessoas dentro das escolas temem que isto signifique que lhes será solicitado imediatamente que cuidem de um número desproporcional de estudantes de comportamento difícil. Afirmou-se que a exclusão disciplinar não pode ser entendida sem estar ligada aos eventos e às interações que a precedem, à natureza dos relacionamentos e à abordagem do ensino e da aprendizagem na escola.

3. inclusão que diz respeito a todos os grupos vulneráveis à exclusão: Há uma tendência crescente de se ver a exclusão na educação de forma mais ampla, em termos de superação da discriminação e da desvantagem em relação a quaisquer grupos vulneráveis a pressões excludentes [...] esta perspectiva mais ampla está associada aos termos inclusão social e exclusão social [...] deste modo, parece haver um convite para explorar a natureza desses processos e de suas origens em estruturas sociais.

4. inclusão como forma de promover escola para todos: Uma linha de pensamento um tanto diferente sobre inclusão refere-se ao desenvolvimento da escola regular de ensino comum para todos, ou “escola compreensiva”, e a construção de abordagens de ensino e aprendizado dentro dela [...] No Reino Unido, por exemplo, o termo escola compreensiva é geralmente usado no contexto da educação secundária, e foi estabelecido como uma reação ao sistema que alocava crianças em escolas de tipos diferentes com base em sua capacidade aos 11 anos de idade, reforçando as desigualdades baseadas nas classes sociais existentes.

5. inclusão como educação para todos: A questão da inclusão é cada vez mais evidente em debates internacionais. O movimento Educação para Todos (EPT) foi criado nos anos 1990 em torno de um conjunto de políticas internacionais, coordenado principalmente pela UNESCO, e relacionado com o acesso e a participação crescentes na educação em todo o mundo. (AINSCOW, 2009, p. 13-18).

Percebemos com Ainscow (2009) que é necessário “explorar as formas (as “caras”) que as práticas inclusivas têm [...] e como tais práticas podem ser desenvolvidas e sustentadas”, como forma de percebermos as implicações derivadas desta aceção, e a possibilidade de refletir que “isto implica que nossa ênfase deve se dar menos no modo que a inclusão aparenta ser – a sua cara – e mais no modo como ela deve ser desenvolvida em escolas.” (AINSCOW, 2009, p. 18).

Ao referenciarmos a inclusão como trajetórias multifocais de um processo sempre em construção, concordamos com Ainscow (2009) que entende que a inclusão envolve:

Os processos de aumentar a participação de estudantes e a redução de sua exclusão de currículos, culturas e comunidades de escolas locais;
Reestruturação de culturas, políticas e práticas em escolas de forma que respondam à diversidade de estudantes em suas localidades;
A presença, a participação e a realização de todos os estudantes vulneráveis a pressões exclusivas, não somente aqueles com deficiência ou aqueles categorizados como “pessoas com necessidades educacionais especiais”.
(AINSCOW, 2009, p. 20).

Isto significa compreender que muitos destes aspectos que caracterizam o que nossa percepção sobre inclusão significa têm um relevante importância, uma vez que inclusão deve abranger todas as crianças e jovens nas escolas; provoca o foco sobre a presença, a participação e a realização; permite um olhar acurado sobre a dialogia de que inclusão e exclusão estão vinculadas, de maneira que a inclusão envolve o combate ativo à exclusão e, por fim, de que a inclusão é vista e concebida como um processo sem fim (AINSCOW, 2009). Possibilita a compreensão de que uma escola inclusiva é aquela que está construindo-se, desacomodando-se, inquietando-se e permitindo-se evoluir apesar de suas carências materiais, seus déficits de pessoal e suas limitações.

Diante de nosso diálogo teórico e de nossas percepções, entendemos como Mittler (2001, p. 61) que “a inclusão é um caminho a ser trilhado, mais do que um destino, um processo mais do que um objetivo a ser atingido” e que por sua complexidade nos proporciona uma riqueza ininterrupta e crescente de saberes, compreensões e significados.

Desta forma, ao transitarmos pelos campos conceituais da in/exclusão social nos deparamos com seu maior objeto de estudo: o ser humano. Entendemos ser humano como Paulo Freire (2017), que nos ensina que o humano é constituído por subjetividade ética em comunhão, diálogo com o outro; é um eu capaz de amar e compreender um outro, e a partir daí, lutar por justiça. Essa subjetividade do humano se constitui nas relações dialógicas com o outro, na infinidade do diálogo com o outro, no reconhecimento do outro que não sou eu, mas que vai me humanizar para o diferente, vai fazer com que me reconheça como outro também, vai despertar no eu

uma espécie de reflexo do outro que sempre esteve ali e que estavam ofuscados em olhares que estavam adormecidos.

Como diz Freire (2014, p. 133), “o sujeito que se abre ao mundo e aos outros inaugura com seu gesto a relação dialógica em que se confirma como inquietação e curiosidade, como inconclusão em permanente movimento na história”. Nesse constante movimento de constituição dialógica em que estamos envolvidos se faz necessário, ainda, a compreensão de que:

[...] sem certas qualidades ou virtudes como amorosidade, respeito aos outros, tolerância, humildade, gosto da alegria, gosto da vida, persistência na luta, recusa aos fatalismos, identificação com a esperança, abertura à justiça, não é possível a prática-pedagógica [...] que não se faz apenas com ciência e técnica. (FREIRE, 2014, p. 118).

E, assim, ao falarmos em inclusão social, nos é necessário sentir a partir do que nos move em direção ao outro e pensar de uma forma mais ampla, não a restringindo às formas de educação inclusiva que tratam tão somente das pessoas com necessidades específicas, mas uma inclusão que possa pensar as diferenças individuais, coletivas, sociais, políticas, econômicas, culturais.

Uma vez que:

Aceitar e respeitar a diferença é uma dessas virtudes [...] Se discrimino o menino ou a menina pobre, a menina ou o menino negro, o menino índio, a menina rica; se discrimino a mulher, a camponesa, a operária, não posso evidentemente escutá-las e se não as escuto, não posso falar com eles [...] Sobretudo, me proíbo entendê-los. Se me sinto superior ao diferente, não importa quem seja, recuso-me *escutá-lo* ou *escutá-la*. O diferente não é o outro a merecer respeito, é um *isto* ou *aquilo*, destratável ou desprezível. (FREIRE, 1996, p. 136).

Se compreendemos nossa incompletude enquanto sujeitos sociais e históricos e que historicamente a inclusão de pessoas com necessidades especiais nos traz um arcabouço jurídico que nos permite pautar a legalidade, não desconsideraremos as lutas e, sobretudo, as vitórias conquistadas nesse campo; entretanto, entendemos que é preciso ampliar o conceito, diante do exposto até aqui, se é que é possível falar-se em conceito para inclusão social. Talvez o mais adequado fosse pensar em ampliar nossos entendimentos sobre o que isso tudo quer dizer e significar.

Incluir é diferente de integrar (MITTLER, 2001). Incluir requer reconhecimento de cidadania, como aquisição de direitos e reconhecimento de usufruí-lo. Incluir infere comunhão de um eu com outro, e de outros com um eu, em relação contínua de

respeito e crescimento mútuos. Incluir não cabe somente em receber um indivíduo, seja em que instituição for, e deixa-lo ali no cantinho, sem saber de onde vem, que leitura de mundo possui. E, quando pensamos em educação, incluir requer ainda mais. Implica repensar pedagogia, didática, currículo e também acessibilidade que permita permanência.

Temas como a inclusão social, aqui pensados para além de somente processos e caminhos, mas como uma política de educação que abre possibilidades, permite a participação e está conectada às condições de existência de todos e de cada um, principalmente quando esse todos e cada um está instalado e estabelecido em zonas periféricas⁵ ou à margem⁶; necessitam de apropriação dos conhecimentos validados como científicos que forneçam argumentos construtivos e reflexivos, pois sabemos que sempre houve, há e haverá em cada cidade os lugares “desgraçados” por sua localização geográfica, seu contexto histórico-social, sua “invisibilidade governamental”, e, há em todos os espaços de cada cidade pessoas “desgraçadas” por suas certezas, por suas arrogâncias, suas demandas pessoais, suas lutas pelo poder e seu tão somente estar, sem sentir-se pertencer.

Se pensar de forma mais ampla sobre inclusão já nos abre esta vastidão de possibilidades, o que acontece quando abrimos o contraponto na exclusão social? De forma simples, percebemos que incluir pode excluir. Mas, o que significa exclusão social? In/exclusão social são faces distintas de um mesmo espelho, ou são feixes reflexivos entre si?

Vamos tomando consciência das semelhanças e distinções entre os dois movimentos e refletimos com Campos (2017) quando diz:

A naturalização da chamada “inclusão” e a omissão das discussões sobre a exclusão acabam por anular os efeitos simbólicos, políticos e culturais que o paradigma da exclusão poderia trazer a tona e as nossas formas de analisar e intervir nas situações em que o sujeito se encontra vulnerável. (CAMPOS, 2017, p. 2).

Refletir sobre a temática da inclusão social, coloca-nos diante de algumas questões na área de educação que são relacionadas a algumas espécies de pobreza,

⁵ Periferia, aqui tomada em oposição ao centro das cidades estabelecendo relações dialógicas de origem. (FERREIRA, 1986, p. 1310).

⁶ À margem, aqui pensada na contrapartida da periferia, uma vez que a periferia é parte integrante das cidades, mas está à margem (abandonada, desprezada) e por isso, algumas vezes, é desconsiderada como possibilidade de construção e conhecimento. (FERREIRA, 1986, p. 1092).

não pensando literalmente na representação de imaginário e senso comum que se pode fazer a partir da palavra, mas naquilo que pode significar não pensar sobre essas questões, suas dialogias, suas relações com a educação, com a formação de professores e, principalmente, suas relações com os sujeitos. Segundo Demo (2003):

Pobreza não se restringe à carência dada, natural, mas inclui aquela produzida, mantida, cultivada, por conta do confronto subjacente em torno do acesso a vantagens sociais, sempre escassas em sociedade. **Ser pobre não é apenas não ter, mas, sobretudo, ser impedido de ter e sobretudo de ser, o que desvela situação de exclusão injusta [...]** o massacre da dignidade humana. (DEMO, 2003, p. 38, *grifo nosso*).

No postulado por Demo (2003), observamos a questão que se apresenta e está intimamente ligada à inclusão, isto é a exclusão, demonstrando o quão ambivalente são as situações que as revelam. Nessa possibilidade de entendimento de clara relação entre inclusão/exclusão, atualmente, transitamos em um mundo globalizado e de muita fluidez em que muitos discursos, criam demandas inexistentes, em outros, obscurecem demandas que parecem estar em erupção e, por vezes, fazem desaparecer demandas pulsantes.

Da mesma forma que a conceituação de inclusão sofre influências, as mais diversas, e apresenta-se como multifacetada e dinâmica, com a exclusão não parece ser diferente, e buscar um conceito permite-nos muitas reflexões. Para Castel (2017), ao utilizarmos a noção de exclusão, é necessário que se visualize as questões que a envolvem com um maior rigor, uma vez que parte das situações classificadas como tal, resultam das vulnerabilidades resultantes das transformações que se operam no mundo do trabalho. O autor adverte que “focalizar a atenção sobre a exclusão apresenta risco de funcionar como uma armadilha, tanto para reflexão como para ação.” (CASTEL, 2017, p. 34), pois “quer seja total ou parcial, definitiva ou provisória, a exclusão, no sentido próprio da palavra, é sempre o desfecho de procedimentos oficiais e representa um verdadeiro status.” (CASTEL, 2017, p. 52).

Martins (1997) esclarece que:

A palavra *exclusão* indica uma dificuldade, mais que uma certeza – revela uma incerteza no conhecimento que se pode ter a respeito daquilo que constitui o objeto de nossa preocupação – a preocupação com os pobres, os marginalizados, os excluídos, os que estão procurando identidade e um lugar aceitável na sociedade. (MARTINS, 1997, p. 28).

“Um lugar aceitável na sociedade”, um lugar e um espaço da qual todos de alguma forma somos responsáveis pela construção. Somos seres que vivemos em sociedade, e se esta apresenta vácuos, lacunas e margens, é necessário refletirmos, pois “não se pode falar numa sociedade fora do social.” (CASTEL, 2017, p. 35).

Desta forma concordamos com Martins (1997), quando postula que:

[...] não existe exclusão; existe contradição, existem vítimas de processos sociais, políticos e econômicos excludentes; existe o conflito pela qual a vítima dos processos excludentes proclama seu inconformismo, seu mal-estar, sua revolta, sua esperança, sua força reivindicativa. (MARTINS, 1997, p. 14).

As teorias sobre exclusão social vão nos apresentando um quadro de lutas no campo social do conviver, do estar, vão permitindo que observemos que de alguma forma os processos que constituem o que podem vir a ser formas de exclusão estão contidos nos processos da inclusão e que “a exclusão se dá efetivamente pelo estado de todos os que se encontram fora dos circuitos das trocas sociais [...]”, uma vez que “esses estados não tem sentido em si mesmos”, na verdade “são o resultado de trajetórias diferentes.” (CASTEL, 2017, p. 32).

Assim, advindos de trajetórias diferentes, todos nós em algum momento e tempo de nossas vidas, provavelmente já passamos por situações de exclusão sejam econômicas, intelectuais, sociais, pessoais, ideológicas, religiosas, educacionais.

Segundo Freire (2018), “[...] quando o homem compreende sua realidade, pode levantar hipóteses sobre o desafio dessa realidade e procurar soluções [...] assim pode transformá-las.” (FREIRE, 2018, p. 38), pois “há uma pluralidade nas relações do homem com o mundo, na medida em que o homem responde aos desafios deste mesmo mundo, na sua ampla variedade.” (FREIRE, 2018, p. 84).

Com esse pensamento na possibilidade de transformar, de conhecer e contestar/constatar nossas atuais realidades, é que podemos pensar que o sistema educacional é atravessado por diferentes demandas vindas dos intelectuais e pesquisadores do campo da educação, dos governos e das comunidades politicamente organizadas, ou não, e que é nesse jogo de forças que são instituídas certas verdades e regimes de poder que, muitas vezes, em nome de um discurso igualitário anulam as diferenças sociais e culturais, ou seja, usam da ideia de inclusão mas acabam por reforçar práticas excludentes, ao passo que regulam e normalizam os sujeitos.

É aqui neste ponto que suscitam nossas inquietações: como pensar as relações dialógicas da in/exclusão social se nosso sistema educacional brasileiro insiste em normatizar, prescrever e enquadrar? Como transpor propostas pedagógicas normativas e de homogeneização? Somos únicos. Demandamos atenções singulares e, ainda assim, predomina a insistência de que devemos agir todos da mesma forma, estudar os mesmos conteúdos e seguir as regras de um sistema educacional que vivamente não vem atendendo as expectativas de estudantes, professores e comunidades escolares.

No girar de todas essas lentes do pensar, muitas são as formas que surgem, muitos os focos de luz que iluminam de um lado e ofuscam de outro, possibilitando as coloridas formas caleidoscópicas que vão nos dando pistas e possibilidades de reformulação de pensamentos, mesmo que estejamos vivenciando a “instantaneidade do tempo” que nos traz algumas inseguranças e que tem mudado de maneira radical “as modalidades de convívio humano.” (BAUMANN, 2001, p. 160). Cabe a cada um de nós, que somos inquietos, a busca por conhecimentos que possam dialogar, construir e transformar os objetos de inquietação ao mesmo tempo que transformam ao pesquisador que não passa incólume por nenhuma situação que lhe é apresentada no percurso de suas investigações.

Enquanto pesquisadores, não podemos renunciar ao nosso papel de garimpar conhecimentos. Não basta que tenhamos saber, é necessário que possamos problematizá-lo organizando-o, de forma reflexiva, em saberes que possam ser compartilhados e reconstruídos por outros pesquisadores inquietos. E nessas inquietações de pronunciar conhecimentos e mundo, caminhando pelas searas da in/exclusão social, uma palavra se faz presente revelando, por vezes ações desumanas, e que por sua força carece de reflexões que possam levar a ações humanizadoras. Trata-se do preconceito.

Preconceito é uma palavra que suscita muitos olhares e sobretudo sentires. Etimologicamente⁷ origina-se do latim *praeconceptu*, constituída através de formação por derivação prefixal agrega o prefixo “pré” à palavra “conceito”.

“**Pré**” com suas significações que “denotam antecipação, antecedência” (FERREIRA, 1986, p. 1378) e “**conceito**” como “concepção, ideia, conclusão moral, ação de formular uma ideia, definição, caracterização”, e, que também transita na

⁷ Parte da gramática que trata da origem das palavras. (FERREIRA, 1986, p. 733).

seara da filosofia como sendo “representação dum objeto pelo pensamento por meio de suas características gerais.” (FERREIRA, 1986, p. 445).

Desta forma, quando juntamos prefixo e substantivo, construímos uma nova palavra⁸, “**preconceito**” e, sendo nova, essa palavra vem cheia de novas significações, entretanto, não se distancia de suas origens etimológicas e semânticas⁹. Assim, segundo Ferreira (1986), preconceito seria:

- Ideia ou conceito formado antecipadamente, sem maior ponderação ou conhecimento dos fatos, ideia preconcebida;
- Julgamento ou opinião formada sem se levar em conta o fato que os conteste; prejuízo;
- Opinião desfavorável que não é baseada em dados objetivos;
- Suspeita, intolerância, ódio irracional ou aversão a outros conceitos, raças, credos, religiões, etc. (FERREIRA, 1986, p. 1380).

Constituída como palavra e transitando em sociedade, dialogando com a diversidade e sendo usada para os mais distintos fins, inquietamo-nos em compreender o que nos move/mobiliza quando ouvimos a palavra **preconceito**? Seriam somente ideias associadas ao seu significado? Pré como antecipação e fixo em um conceito estabelecido para ser inalterável? Conceito como coisa pronta e acabada?

Diferente dos questionamentos, estamos interessados em nosso trabalho em perceber as antecipações que nos inquietam e anseiam, as antecedências que nos constituem e provocam medos, não qualquer medo, mas os medos que mobilizam e movimentam. Para além de conceituações, queremos refletir sobre como esses conceitos influenciam o nosso caminhar, sobre como certas concepções põem na exclusão pessoas, lugares e espaços.

Preconceito como modo de buscar subsídios para enfrentá-lo quando se apresenta excludente e negativamente a possibilidade de que o sujeito se sinta construtor de sua importância histórica e social, sem conformações, vitimismos, fatalismos. Preconceito como “*Un sentimiento favorable o desfavorable, con respecto a una persona o cosa, anterior a una experiencia real o no basado en ella.*” (ALLPORT, 1971, p. 21).

⁸ Unidade mínima com som e significado [...] que pode sozinha constituir enunciado. (BECHARA, 2009, p. 334).

⁹ Estudo dos sentidos das palavras (FERREIRA, 1986, p. 1563).

Segundo Allport (1971), além de constituir-se em um sentimento ao preconceito, deveríamos associar sempre o termo “*sin motivo suficiente*”, como forma de compreensão de que estamos diante de uma situação, em tese de preconceito, pois um juízo sobre isto ou aquilo, sem motivação sobre feitos específicos não se fundamenta. Exemplifica usando a frase “pensar mal de outras pessoas” para que reflitamos sobre o que está contido em tão pequeno dito. Primeiro, o que seria pensar mal de alguém? Segundo, o que é mal? Permite que pensemos nos sentidos e significados que o contido na expressão tem. Quando pensamos ou falamos mal de outras pessoas podemos estar revelando sentimentos de desprezo, desagrado, medo, aversão, bem como até provocações de cunho hostil, discriminatórias e violentas.

Dessa forma podemos inferir com Allport (1971) que quando se fala em preconceito estabelece-se que, de alguma forma, se tem uma ideia antecedendo uma análise crítica, ou seja, foi estabelecida uma ideia e não uma ação, entretanto, a ideia de não gostar de alguma coisa ou situação sem tê-la conhecido, ou permitindo-se conhecer, é que torna o fato limitante e de certa forma bloqueador. Criar ideias a respeito de coisas, fatos, culturas, ideologias, etnias, conhecimentos, crenças sem antes analisá-las, tentar compreendê-las com o coração aberto é que podem tornar o preconceito um fato obscuro e triste.

O bloqueio que é criado nesse limitante é o que muitas vezes impede que algumas pessoas se vejam a si mesmas, saiam de si mesmas, as impedindo de ver o mundo com a compreensão da diversidade e o quanto rica as diferenças são para constituição de seus caminhos nos espaços em que habitam.

Allport (1971) alerta ainda para o fato de que para se definir o que é preconceito, dois ingredientes são essenciais: atitude e crença, isto é, deve haver uma atitude favorável ou desfavorável que deve estar vinculada a uma crença. Dessa forma compreendemos com o autor que o preconceito se dá na ação, na prática de exercê-lo e nas consequências que disso advém.

Se como educadores acreditarmos que este ou aquele grupo de estudantes não é capaz de produzir conhecimento, em virtude de suas características étnicas, religiosas, econômicas ou sociais e não proporcionarmos a eles a oportunidade, estaremos praticando em certo grau uma espécie de preconceito. Nossa atitude de privá-los da oportunidade com a crença de que não são capazes fica configurada.

Diante desse contexto, outros dois ingredientes que revelam possibilidades de reflexão se juntam na construção de um possível conceito para preconceito, isto é, a identificação e a idealização. Segundo Crochík (2011):

[...] nos identificamos com alguém mediados por nossos desejos, que não são independentes das expectativas [...] A identificação com as pessoas próximas [...] permite a experiência que combate a idealização: os outros não são quem nós gostaríamos que fossem e nós não somos obrigados a ser o que os outros querem, e nisso há um tanto de liberdade. A identificação também anuncia a possibilidade de em cada particular encontrar o que é universal; ao contrário da idealização, que não é acompanhada da experiência, essa experiência é fundamental para que o que é comum a todos – a possibilidade de representar diversamente o que é ser humano – seja constituído. Pois em cada particular, a diferença enuncia outra possibilidade de ser, o que fortalece a individuação e a sociedade. Ao longo da socialização, as idealizações são incentivadas; as identificações, não. (CROCHÍK, 2011, p. 34).

O autor esclarece, ainda, que:

Na idealização, os indivíduos são excluídos da própria experiência, o que não deixa de ser uma forma de preconceito, pois os desejos, as fantasias e as expectativas antecedem o contato com os outros. Se a identificação é negada, o desejo de ser como o outro para depois dele se diferenciar também o é, assim como a possibilidade de um universal constituído pela diversidade humana; em seu lugar, aparece a necessidade de ser igual ao que se (im)põe de forma abstrata. O que é abstrato, externo a nós, se torna concreto e familiar, o que é concreto e próximo se torna distante e estranho [...] pela idealização, não se percebe o que há de diferença naqueles que parecem ser iguais, o mesmo ocorre com aqueles que ou idealmente são tidos como diferentes, ou com aqueles que são diferentes: nesses é difícil perceber a igualdade. Incluir em um lugar ou em uma situação argumentando que todos devem ser idealmente iguais pode propiciar o preconceito. (CROCHÍK, 2011, p. 35).

Percebe-se que de uma perspectiva ou de outra o preconceito acaba por se caracterizar como sendo uma forma arbitrária de pensar e agir e serve para manter as distâncias e as diferenças sociais entre um sujeito e outro ou entre o sujeito e um grupo. O preconceito implica sempre uma relação social, apresenta-se como um modo de relacionar-se com “o outro” diferente, a partir da negação ou desvalorização da identidade do outro e da supervalorização ou afirmação da própria identificação.

Segundo Allport (1971) historicamente e internacionalmente há no homem algumas inclinações que o levam a ter algum tipo de preconceito:

[...] el hombre tiene una propensión al prejuicio. Esta propensión radica en su tendencia normal y natural a formar generalizaciones, conceptos, categorías, cuyo contenido representa una simplificación excesiva de su mundo de experiencias. Sus categorías racionales se atienen a la experiencia directa, pero puede también formar con la misma facilidad categorías irracionales [que] pueden carecer de todo fundamento real, y se forman totalmente en base a rumores, proyecciones emocionales y fantasías. (ALLPORT, 1971, p. 43).

O que nos leva a percepção de que o preconceito como ação, sem fundamentos poderá, ainda, intensificar duas outras questões que estão intimamente ligadas a atitudes preconceituosas, baseadas em identificações equivocadas ou não identificações e idealizações de seres perfeitos: a discriminação e a estigmatização.

Nos pressupostos de Allport (1971) a discriminação apresenta-se de forma ampla e de diversas maneiras, entretanto, carrega em seu cerne as características de ação e atitudes do preconceito. Para o autor:

[...] hay discriminación solamente cuando negamos a otros individuos o grupo de personas la igualdad de trato que ellos pueden desear [...] la discriminación incluye toda conducta basada en distinciones que se hacen en base a categorías naturales o sociales, sin que ello tenga relación con las capacidades o méritos ni con la conducta concreta de la persona individual [...] se hace en detrimento de alguien sin tomar en cuenta las características particulares del individuo en sí. (ALLPORT, 1971, p. 70).

É possível perceber que havendo discriminação, inclusive os direitos garantidos por leis podem impulsioná-la. Aqui para exemplificar de forma simples podemos citar nossa Constituição da República Federativa do Brasil (2012) em seu Art. 5º, quando diz “todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza” e complementa, no inciso I, que “homens e mulheres são iguais em direitos e obrigações”. A norma legal ao dizer que “todos são iguais” e ao reforçar dizendo que “homens e mulheres são iguais”, deixa excluídos diversos grupos, ao não proporcionar como Estado governamental possibilidades de emprego em linha de igualdade para todos os cidadãos brasileiros, já proporciona algumas discriminações. Sabidamente, homens e mulheres não têm oportunidades iguais, e se a estes homens e mulheres forem agregadas características particulares, as oportunidades se distanciam mais ainda de uma pretensa igualdade. A pretensão de igualar a todos não fazendo distinções, e não prevendo que o aporte de oportunidades deve preceder a reflexões de que somos diferentes, já nos parece uma forma de discriminação.

Compreendemos como Santos (2012, p. 61) que “temos o direito a ser iguais sempre que a diferença nos inferioriza; temos o direito a ser diferentes sempre que a

igualdade nos descaracteriza”. Parece-nos que toda a questão preconceituosa que leva a discriminações ignora esse princípio e solicita uma atitude, sentimento, valor, ou tenha o nome que tiver, que se instala e procede através da alteridade. Perceber que somos um em relação ao outro, constituídos por caminhos distintos, entretanto, permitindo-nos colocar no lugar desse outro, pura e simplesmente como seres humanos, imperfeitos e inacabados.

As discriminações transitam em uma linha bastante sinuosa e complexa, e um dos traços que podem alavancar algumas discriminações são os estigmas.

Segundo Goffman (2004), o termo estigma foi criado pelos gregos para referirem-se a sinais corporais que evidenciassem alguma coisa extraordinária. Os referidos sinais apresentavam-se em formas de marcas no corpo, que eram produzidas por cortes ou por fogo e que representavam ao seu portador a sua condição, tais sejam a de um escravo, um criminoso, um traidor. Pessoas marcadas com esses sinais deviam ser evitadas, sobretudo em lugares públicos. Ainda de acordo com o referido autor, na Era Cristã essas marcas ganham dois níveis de metáfora: a primeira relacionada a religião e a graça divina que se apresentava em forma de erupções na pele no formato de flores e a segunda relacionada a medicina que se apresentava em sinais corporais de distúrbios físicos.

Em linhas gerais e de forma simplificada, podemos dizer que um estigma nada mais é que uma marca pessoal, visível, significativa e que por si só pode colocar uma pessoa em categorias que as excluam de uma vida cidadã.

Entretanto, é necessária uma reflexão um pouco mais acurada. De acordo com Goffman (2004) existem:

[...] três tipos de estigma nitidamente diferente. Em primeiro lugar, há as abominações do corpo - as várias deformidades físicas. Em segundo, as culpas de caráter individual, percebidas como vontade fraca, paixões tirânicas ou não naturais, crenças falsas e rígidas, desonestidade, sendo essas inferidas a partir de relatos conhecidos de, por exemplo, distúrbio mental, prisão, vício, alcoolismo, homossexualismo, desemprego, tentativas de suicídio e comportamento político radical. Finalmente, há os estigmas tribais de raça, nação e religião, que podem ser transmitidos através de linhagem e contaminar por igual todos os membros de uma família. Em todos esses exemplos de estigma, entretanto, inclusive aqueles que os gregos tinham em mente, encontram-se as mesmas características sociológicas: um indivíduo que poderia ter sido facilmente recebido na relação social quotidiana possui um traço que pode se impor a atenção e afastar aqueles que ele encontra, destruindo a possibilidade de atenção para outros atributos seus. Ele possui um estigma, uma característica diferente da que havíamos previsto. (GOFFMAN, 2004, p. 8).

Inferimos com o autor que independente da marca que o estigmatizado carregue, o que poderá colocá-lo fora das relações interpessoais serão as ações e atitudes preconceituosas que o discriminarão, deixando-o de fora dos processos sociais, como se o mesmo não pudesse estar e ser.

Nessa linha de diálogo e preocupação com as temáticas relacionadas aos preconceitos e discriminações no ambiente escolar, no ano de 2009, a Fundação Instituto de Pesquisas Econômicas (FIPE), vinculada à Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade (FEA) da Universidade de São Paulo (USP), firmou convênio com o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), para realizar o projeto de Estudo sobre Ações Discriminatórias no Âmbito Escolar.

A referida pesquisa intitulada “Preconceito e Discriminação no Ambiente Escolar”, realizada em junho de 2009, foi considerada como estudo pioneiro no campo da diversidade na educação brasileira, analisou a incidência do preconceito e da discriminação em sete áreas temáticas: étnico-racial, gênero, geracional, territorial, orientação sexual, socioeconômica e necessidades especiais, e avaliou as percepções sobre preconceitos e discriminações relacionadas às situações de violência psicológica e física e com o desempenho escolar.

Seu objetivo principal foi:

[...] analisar de maneira global e coerente a incidência de preconceito e discriminação nas escolas públicas, de forma a descrever um quadro consolidado que sirva de linha de base para a avaliação de ações globais no sentido de transformar as escolas em um ambiente essencial ao estímulo à diversidade e à mitigação do preconceito e da discriminação, além de gerar importantes subsídios para o aprofundamento dos estudos relacionados a cada uma de suas áreas temáticas. Neste contexto, não foi objetivo desta pesquisa esgotar as questões e conceitos relativos a cada uma das áreas temáticas pesquisadas. (BRASIL, 2009, p. 13).

Realizou-se através de estudo quantitativo aplicado em 500 escolas públicas de todo o país junto a estudantes da penúltima série do ensino fundamental regular (7ª ou 8ª), da última série (3ª ou 4ª) do ensino médio regular, de EJA (2º segmento do ensino fundamental e ensino médio), professores(as) do ensino fundamental e médio que lecionam português e matemática nas respectivas séries acima mencionadas, diretores(as), profissionais de educação que atuam nas escolas, e pais, mães e responsáveis por alunos da(s) séries anteriormente referidas, que sejam membros do Conselho Escolar ou da Associação de Pais e Mestres.

Uma pesquisa que vem ao encontro de nossas inquietações de investigação, e que revelou dados bastante importantes, e que de certa forma, ratificam nosso interesse em dialogar e refletir sobre essas temáticas, uma vez que as questões pertinentes ao preconceito e as discriminações parecem-nos muito atuais e relevantes. Alguns desses resultados coincidem diretamente com nossas inquietações de pesquisa:

A análise dos resultados da pesquisa revelou que os diversos públicos-alvo (diretores, professores, funcionários, alunos e pais/mães) **apresentam atitudes, crenças e valores percebidos que indicam que o preconceito é uma realidade nas escolas públicas** brasileiras nas sete áreas temáticas de discriminação pesquisadas (étnico-racial, de deficiência, de gênero e orientação sexual, geracional, socioeconômica e territorial). A área temática que apresentou os maiores valores para o índice ponderado percentual de concordância com as atitudes discriminatórias foi a que exprime a discriminação em relação a gênero (38,2%), seguida pelas áreas referentes à discriminação geracional (37,9%), em relação à deficiência (32,4%), à identidade de gênero (26,1%), à socioeconômica (25,1%), à étnico-racial (22,9%) e à territorial (20,6%). (BRASIL, 2009, p. 6, *grifo nosso*).

A primeira constatação nos mostra que os respondentes demonstram “atitudes, crenças e valores” que revelam a existência do preconceito como realidade. Interessante perceber que em nosso estudo estamos tomando preconceito como “um sentimento” e desta forma alia-se ao que demonstra a pesquisa, o que corrobora

nossas perspectivas de estudo. Alguns outros resultados, vão na mesma linha e nos fortalecem enquanto pesquisadora:

Mais preocupante é o fato que **o preconceito e a discriminação muitas vezes resultam em situações em que pessoas são humilhadas, agredidas ou acusadas injustamente simplesmente pelo fato de fazerem parte de algum grupo social específico**. Nota-se que estas práticas discriminatórias no ambiente escolar têm como **principais vítimas os alunos, especialmente negros, pobres e homossexuais**, com médias de 19%, 18% e 17% respectivamente para o índice percentual de **conhecimento de situações de bullying nas escolas** entre os diversos públicos pesquisados [...] as práticas discriminatórias na escola também **vitimam professores e funcionários** com preocupante incidência. Entre os professores vitimados, os que mais sofrem os efeitos de práticas discriminatórias, de acordo com o conhecimento dos respondentes, são os **professores mais velhos, os homossexuais e as mulheres**, com médias de 8,9%, 8,1% e 8% respectivamente para o índice percentual de conhecimento de situações de bullying. Entre os funcionários, as oito maiores vítimas são os pobres (7,9% para o índice de conhecimento de situações de bullying entre os respondentes), idosos (7,6%) e negros (7,5%). (BRASIL, 2009, p. 8, *grifo nosso*).

Compreendemos que o contexto escolar é o lugar onde as relações de diferença ocorrem em sua maior intensidade, muito provavelmente nesse lugar/espço chamado Escola encontremos a incidência de preconceitos e discriminações para além da pesquisa que nos traz grandes subsídios.

Em nosso estudo estamos tomando preconceito como “um sentimento” que pode significar inclusive medo, um medo que tanto pode imobilizar quanto mobilizar, e por toma-lo como sentimento, acreditamos também que possa ser superado como uma forma de esperar na educação como constructo de conhecimentos sensíveis que possibilitem no que couber e puder a minimização da existência de preconceitos que excluem, limitam, bloqueiam.

Entendemos que refletir sobre como se constrói um preconceito, como se instala e propaga, como pode ser superado, como pode ser inclusive revertido e usado para buscas de direitos é de suma importância e compreendemos que mesmo não sendo discussão tão nova, nunca foi tão atual.

2.1.2 Ensino Médio na relação com as Juventudes

O Ensino Médio, como última etapa da Educação Básica que deveria acolher jovens com idades entre 14 e 17 anos, oferecendo uma educação de qualidade que possa dar sentido, oportunidade e crescimento humano, historicamente vem mostrando-se como uma das etapas mais vulneráveis da educação formal no Brasil. Assim, esta etapa da educação tem sido centro permanente de reflexões, pesquisas, discussões e problematizações nas mais diversas áreas, tais como: mídia, círculos acadêmicos, organizações financeiras, bem como nos mais diversos espaços da sociedade. Essas preocupações e interesses se devem, em grande parte, a um quadro histórico de fracassos escolares, desinteresses e abandonos, registrados ao longo das últimas décadas, nessa etapa básica da educação formal.

Segundo o Relatório do 2º ciclo de monitoramento das metas do Plano Nacional de Educação - 2018:

[...] há diferenças significativas na frequência à escola dos adolescentes de 15 a 17 anos segundo sua cor/raça e renda familiar [...] as desigualdades regionais, de sexo, local de residência, cor/raça e renda são acentuadas no indicador de matrícula líquida ajustada, refletindo as diferenças de oportunidade de sucesso na trajetória escolar entre grupos sociais e regiões. (BRASIL, 2018, p. 73).

Diante de constatações tão atuais, faremos uma breve incursão ao passado como forma de compreender alguns pontos e/ou fatos importantes, especialmente, legislações e programas/normativas, que constituíram desde sempre essa etapa do ensino, que tem como seu principal agente os jovens, na perspectiva de buscar pistas sobre a evolução que este momento de educação formal significa, uma vez que entendemos que “somente pelo estudo [...] do passado é que podemos conseguir antecipar o futuro e entender o presente e, portanto, que a melhor das escolas pedagógicas está na história do ensino.” (DURKHEIM, 1995, p. 17).

Nessa perspectiva selecionamos alguns momentos que, em nosso entendimento, são importantes para educação brasileira e sobretudo para as formações propostas na etapa do ensino secundário/médio.

Na década de 30, é promulgado o Decreto n. 19.890, de 18/04/1931 (BRASIL, 1931), o qual dispunha sobre a organização do ensino secundário. Conhecido também como a “Reforma do Ministro Francisco Campos”. Segundo Cunha (2018):

Francisco Campos empreendeu a reforma da educação [...] Por esse decreto o ensino secundário foi dividido em dois cursos seriados, – o fundamental, com cinco anos e o complementar com dois anos com diversificação para os alunos que se destinavam aos cursos jurídicos, aos cursos de medicina, farmácia e odontologia e para os candidatos aos cursos de engenharia e arquitetura. Para a matrícula na primeira série de estabelecimentos de ensino secundário (Colégio Pedro II e escolas sob regime de inspeção oficial), exigia-se do candidato exame de admissão com provas escritas de português e aritmética e provas orais sobre os conteúdos dessas disciplinas, e noções de história, geografia e ciências naturais. O currículo, tanto no curso fundamental quanto no complementar rompia com a tradição literária mediante acentuada presença do ensino das ciências, de línguas modernas e também de letras e ciências humanas. O ano letivo começava em 30 de março e terminava em 30 de novembro, com frequência obrigatória e um mínimo de 20 e máximo de 28 aulas semanais, com duração de 50 minutos. (CUNHA, 2018, p. 95).

Um outro ponto de suma importância chama a atenção no referido decreto que reformulava o ensino secundário:

[...] refere-se ao cuidado com a qualificação dos professores. Essa questão foi motivo de especial destaque na Exposição de Motivos. Nesse documento ele reconheceu que o Brasil até então não tinha política para a formação de professores, deixando a juventude entregue ao acaso da improvisação e da virtuosidade. (CUNHA, 2018, p. 96).

Apesar de ser considerada um marco na educação, sobretudo à etapa do ensino secundário, essa reforma não logrou êxito em romper com a tradição de uma educação para as elites.

No ano seguinte, o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova¹⁰ entrou para a história educacional brasileira como referência permanente:

¹⁰ Refere-se a um documento escrito por 26 educadores, em 1932, com o título *A reconstrução educacional no Brasil: ao povo e ao governo*. Circulou em âmbito nacional com a finalidade de oferecer diretrizes para uma política de educação. (MENEZES, 2001).

Em relação ao ensino secundário, o Manifesto de 1932 o coloca como “o ponto nevrálgico da questão” afirmando que é nesse campo educacional que se levanta a controvérsia sobre o sentido de cultura geral e se põe “o problema relativo à escolha do momento em que a matéria do ensino deve diversificar-se em ramos iniciais de especialização” [...] Por conseguinte, a solução proposta pelo Manifesto “se inspira na necessidade de adaptar essa educação à diversidade nascente de gostos e variedade crescente de aptidões que a observação psicológica registra nos adolescentes...”. Nessa direção, o Manifesto defendeu uma escola secundária unificada de modo a evitar o divórcio entre trabalhadores manuais e intelectuais. Uma escola que, a partir de uma base comum, seja diversificada em áreas de preponderância intelectual (com os itinerários de humanidades modernas, ciências físicas e matemáticas e ciências químicas e biológicas) e em áreas de preponderância profissional. Registre-se que **há mais de 85 anos, o Manifesto já propunha uma concepção do ensino médio diversificada para atender diferentes vocações e aptidões dos jovens.** (CUNHA, 2018, p. 97, *grifo nosso*).

Cabe salientar que o Manifesto não operou mudanças no ensino secundário diretamente, entretanto, por ter sido pensado e publicado por intelectuais educadores da época, suas ideias foram influentes na construção do capítulo da educação da Constituição de 1934. E, provavelmente, as suas únicas grandes contribuições à etapa secundária da educação tenham sido o fato de estabelecer a possibilidade de gratuidade do ensino ulterior ao primário e a necessidade de definição das condições de reconhecimento oficial das instituições de educação secundária.

Entre os anos de 1942 a 1946, foi implementada a conhecida Reforma Capanema a qual, sob o nome de Leis Orgânicas do Ensino, estruturou o ensino industrial, reformou o ensino comercial e criou o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial – SENAI, como também trouxe mudanças no ensino secundário. Foram os seguintes decretos-lei:

- ✓ Decreto-lei n. 4.073, de 30 de janeiro de 1942, que organizou o ensino industrial;
- ✓ Decreto-lei n. 4.048, de 22 de janeiro de 1942, que instituiu o SENAI;
- ✓ Decreto-lei n. 4.244 de 9 de abril de 1942, que organizou o ensino secundário em dois ciclos: o ginasial, com quatro anos, e o colegial, com três anos;
- ✓ Decreto-lei n. 6.141, de 28 de dezembro de 1943, que reformou o ensino comercial.
- ✓ Decreto-lei n. 8.529, de 02 de janeiro de 1946, que organizou o ensino primário a nível nacional;
- ✓ Decreto-lei n. 8.530, de 02 de janeiro de 1946, que organizou o ensino normal;
- ✓ Decretos-lei n. 8.621 e 8.622, de 10 de janeiro de 1946, que criaram o SENAC;
- ✓ Decreto-lei n. 9.613 de 20 de agosto de 1946, que organizou o ensino agrícola.

Nesse conjunto de leis orgânicas, interessa-nos o DL 4.244/42 que organizou o ensino secundário e segundo Cunha (2018):

Em termos estruturais, a Reforma Capanema do ensino secundário conservou a divisão em dois ciclos, mas com uma configuração diferente. O primeiro ciclo, com a duração de 4 anos, será o ginásio; e o segundo ciclo, com 3 anos, com duas modalidades de cursos – clássico e científico. As designações ginásio e colégio eram privativas do ensino secundário. O curso ginasial compreendia as seguintes disciplinas: português, latim, francês, inglês, matemática, ciências naturais, história geral, história do Brasil, geografia geral, geografia do Brasil, trabalhos manuais, desenho e canto orfeônico. As disciplinas dos cursos clássico e científico eram as seguintes: português, grego, latim, francês, inglês, matemática, física, química, biologia, história geral, geografia geral, geografia do Brasil, filosofia e desenho. “O latim e o grego eram disciplinas exclusivas do curso clássico” [...] Um aspecto que chama a atenção nessa reforma refere-se à influência política do Estado Novo no currículo. Os tempos eram de ditadura, de guerra e de luta contra o nazifascismo. Por isso, a nova concepção curricular incluía a educação militar, a educação religiosa e a educação moral e cívica, sendo que a orientação para a primeira seria dada pelo Ministério da Guerra. Acrescenta-se um componente que chama a atenção na reforma e diz respeito à educação das mulheres que deveriam realizar seus estudos em estabelecimentos exclusivos, ou por separação de classes quando se tratar da mesma escola, pois a orientação pedagógica deveria considerar a natureza da personalidade feminina e o seu papel dentro do lar. Outro componente incluído que merece atenção na reforma de Capanema foi a adoção da orientação educacional nas escolas objetivando assegurar a unidade e a harmonia da personalidade adolescente. (CUNHA, 2018, p. 99).

Entretanto, o que fica premente na Reforma Capanema é a percepção de que o ensino secundário serviria para formação de uma elite dirigente e de uma massa jovem de operários a ser dirigida.

Na década de 60, a Lei n. 4.024/61 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - dedica um capítulo ao ensino secundário (com a terceira série do curso colegial diversificada com vistas ao preparo de alunos para os cursos superiores) e outro ao ensino técnico (com as modalidades industrial, agrícola e comercial), mantendo em linhas gerais o espírito das leis orgânicas de Capanema, com diversos itinerários formativos.

A Lei de educação seguinte na história brasileira – Lei 5.692/71, por sua vez, fixou diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus. Para o 2º grau (ensino secundário, hoje médio) a profissionalização torna-se obrigatória. A implantação generalizada da habilitação profissional trouxe, entre os seus efeitos, com maior ênfase à educação pública, a perda de identidade que essa etapa de ensino passará a ter, seja a que objetiva formar para encaminhar para o ensino superior, seja a de

proporcionar uma terminalidade profissionalizante. Somente uma década depois com o advento da Lei 7.044/82 é que o ensino profissionalizante passa a ser facultativo.

As mudanças produzidas por essa lei foram vivenciadas pela pesquisadora, oriunda de família pobre, que precisou escolher o curso que a cidade, onde vivia, oferecia, pois entendia a família que era importante estar nos bancos escolares.

Na prática, de forma geral, país afora, o que esta lei fez foi com que, uma geração de jovens fossem obrigados a escolher caminhos profissionais ao ingressarem no 2º grau, o que na tenra idade do adolescer, por mais discernimento que tivessem, levou-os a escolhas única e exclusivamente para atender ao mercado de trabalho da época, mas que estavam longe de proporcionar uma escolha profissional acertada por muitos, o que causou insatisfação pessoal e muitos profissionais frustrados, que literalmente, atropelados por suas necessidades de subsistência permaneceram insatisfeitos durante sua vida produtiva.

Avançando para a contemporaneidade das políticas educacionais, destacamos três importantes momentos na década de 90; em 1996 é promulgada a atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB 9394/96, que define o Ensino Médio como a última etapa do ensino básico, e que até a presente data vem sofrendo alterações, sobretudo no que concerne a essa etapa de ensino. Define como finalidades do Ensino Médio a preparação para a continuidade dos estudos, a preparação básica para o trabalho e o exercício da cidadania. Determina ainda uma base nacional comum e uma parte diversificada para a organização dos currículos escolares.

Desta lei, um primeiro decreto é instituído no ano seguinte - Decreto n. 2.208/97 – com a Reforma do Ensino Profissionalizante. Segundo Cunha (2018), esse decreto:

[...] se ocupou em oferecer novo e polêmico direcionamento para a formação técnica e profissional de nível médio, com três possibilidades de cursos, sendo a primeira voltada para a qualificação, requalificação e reprofissionalização de trabalhadores independente de escolarização anterior; a segunda, mediante oferta de curso técnico destinado a oferecer habilitação profissional a alunos matriculados ou egressos do ensino médio; e a última, a oferta de cursos superiores de tecnologia destinados a egressos do ensino médio e técnico. Desse modo, a educação técnica de nível médio passou a ter “organização curricular própria e independente do ensino médio, sendo oferecida de modo concomitante ou sequencial ao ensino médio. (CUNHA, 2018, p. 104).

Em 1998 institui-se o Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM – que inicialmente configura-se em uma avaliação não obrigatória com o objetivo de aferir

as competências e as habilidades desenvolvidas pelos alunos ao longo da educação básica. Posteriormente, em 2009, é reformulado de modo a viabilizar a sua utilização como mecanismo de seleção das universidades federais e induzir a reestruturação dos currículos do ensino médio.

Nos anos 2000 surgem os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, pelo qual são criadas as referências básicas para formulação de matrizes curriculares, ou seja, apresenta-se um novo perfil para o currículo, apoiado em competências básicas com o intuito de inserir os jovens na vida adulta.

Dando sequência, em 2004 o Decreto 5.154/2004 substituiu o Decreto 2.208/1997, o qual estabelece a educação profissionalizante de nível técnico com uma modalidade integrada, concomitante ou subsequente ao Ensino Médio regular, permitindo a possibilidade de incorporar a educação profissional ao ensino médio. Havia no Brasil, a esta época, um decréscimo considerável nos índices de desemprego, o que de certa forma, possibilitava uma maior procura por qualificação, segundo o IBGE.

Nos anos 2007 e 2009, respectivamente, são implementados dois programas de Governo: Programa Brasil Profissionalizado (Decreto 6.302/2007), criado com o intuito de estimular o ensino médio integrado à educação profissional, enfatizando a educação científica e humanística, por meio da articulação entre formação geral e educação profissional no contexto dos arranjos produtivos e das vocações locais e regionais. (BRASIL, 2007); e Programa Ensino Médio Inovador – ProEMI (Portaria 971/2009), com o objetivo de fomentar propostas curriculares inovadoras nas escolas de Ensino Médio, cujas orientações possam proporcionar o debate em torno da elaboração de reestruturação curricular nas escolas de Ensino Médio, a fim de contribuir para disseminar a cultura de um currículo mais dinâmico e flexível, que contemple os conhecimentos das diferentes áreas numa perspectiva interdisciplinar e articulada à realidade dos estudantes, suas necessidades, expectativas e projetos de vida.

Entendemos que o programa, ao ser criado como estratégia do governo Federal, procura induzir a reestruturação dos currículos do Ensino Médio, a ampliação do tempo de permanência dos estudantes na escola e sobretudo, a diversificação das práticas pedagógicas. A ideia central foi promover um amplo diálogo de norte a sul do país, com os Estados da Federação, incluindo discussões considerando as particularidades de cada região, de cada espaço e ambiente.

Vivíamos no Brasil, a esta época, um tempo de pensar, de fato e direito, a educação para todos; um tempo de democratização da educação.

Iniciam-se movimentos e diálogos com o intuito de reestruturações, o que ocorre no Rio Grande do Sul, que estabelece como política de governo entre os anos de 2011-2014, uma proposta de reestruturação ao Ensino Médio. De acordo com Azevedo e Reis (2013):

[...] para isso a Seduc-RS produziu um documento-base intitulado **Proposta Pedagógica para o Ensino Médio Politécnico e Educação Profissional Integrada ao Ensino Médio – 2011-2014 (Seduc-RS, 2011)**¹¹, no qual propunha a reestruturação curricular do Ensino Médio para ser implantada de forma gradual durante os anos de 2012 a 2014. Nesse movimento, no ano de 2011 foi realizado um intenso processo de discussão nas comunidades escolares desse nível de ensino acerca da situação educacional que se repetia ano após ano, durante décadas. (AZEVEDO; REIS, 2013, p. 34, *grifo nosso*).

Cabe salientar que, para esse período da história do Rio Grande do Sul, o plano de governo (2011-2014), no que se referia à política educacional, estabeleceu como prioridade a democratização da gestão, do acesso à escola, ao conhecimento com qualidade cidadã; à aprendizagem e ao patrimônio cultural; e a permanência do aluno na escola, além da qualificação do Ensino Médio e Educação Profissional.

Desta forma, e de acordo com Azevedo e Reis (2013), o nascimento desta proposta pedagógica do Estado do Rio Grande do Sul, apoiou-se:

¹¹ Além dos textos normativos da educação nacional, o referido documento-base foi construído apoiando-se nas proposições teóricas de Antonio Gramsci, Karel Kosik, Acácia Kuenzer, Paulo Freire, Dermeval Saviani, Gaudêncio Frigotto, Carlos Rodrigues Brandão, Ivani Fazenda, Domingos Leite Lima Filho, Maria Ciavatta, Marise Ramos, Lucília Machado e Ana Maria Saul (Cf. Seduc-RS, 2011). (AZEVEDO; REIS, 2013, p. 34)

[...] na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), de 1996 (Brasil, 1996), e em proposições teóricas e metodológicas amplamente difundidas na academia, que posteriormente, em grande parte, vieram a emergir nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM), de 2012 (Brasil, 2012). As bases teóricas e de realização do Ensino Médio Politécnico (EMP) se pautam principalmente **na articulação interdisciplinar do trabalho pedagógico entre as grandes áreas do conhecimento** (ciências da natureza e suas tecnologias; ciências humanas e suas tecnologias; linguagens e suas tecnologias; matemática e suas tecnologias); **na relação teoria e prática**, parte e todo, **na pesquisa como princípio pedagógico**¹²; **na avaliação emancipatória**¹³; **no reconhecimento dos saberes; no trabalho como princípio educativo; na politecnicidade**¹⁴ como conceito estruturante do pensar e fazer, relacionando os estudos escolares com o **mundo do trabalho**¹⁵; e no planejamento coletivo. (AZEVEDO; REIS, 2013, p. 34-35, *grifos nossos*).

A “Proposta Pedagógica para o Ensino Médio Politécnico e Educação Profissional Integrada ao Ensino Médio – 2011-2014” foi construída e iniciou sua aplicação 2012, mesmo ano em que as novas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio – DCN são lançadas. Segundo o referido documento:

¹² Resumidamente, a diferença conceitual entre pesquisa como princípio educativo e pesquisa como princípio pedagógico se dá no seu espaço de abrangência. O princípio educativo trata estritamente da pesquisa que educa, que forma, que transforma, que é meio de produção do conhecimento de forma individual ou coletiva. O princípio pedagógico da pesquisa se refere à dimensão da investigação científica como processo capaz de potencializar as possibilidades do fazer pedagógico. Remete-se, este, à arte de didatizar informações de modo a promover a escola como espaço de permanente reflexão sobre seu contexto e seus objetivos frente à realidade da comunidade escolar, seus anseios e necessidades. Nesse, a pesquisa é assumida como cerne do processo de ação-reflexão-ação, de que dispõe a comunidade docente para forjar formas inovadoras de ensino, com consequentes reflexos nas aprendizagens discentes. (AZEVEDO; REIS, 2013, p. 38).

¹³ Caracteriza o ensino e a aprendizagem como processos interligados, indissociáveis, e de uma caminhada conjunta especialmente no que diz respeito às relações docente-discente. (AZEVEDO; REIS, 2013, p. 38).

¹⁴ A politecnicidade materializa-se na indissociabilidade entre a formação intelectual, física e tecnológica. Por meio dela, busca-se chegar à superação da fragmentação do conhecimento humano. (AZEVEDO; REIS, 2013, p. 39).

¹⁵ A expressão “Mundo do Trabalho” é diferente da forma “Mercado de trabalho”. O mundo do trabalho diz respeito à complexidade da realidade social, da produção da vida. Nela estão inseridas todas as formas de produção de atividades econômicas (serviços, indústria, comércio, agropecuária), atividades culturais (toda a produção social no âmbito das manifestações da cultura, mídia, cinema, dança, teatro, música, entre outros), enfim, da existência humana. Portanto, o mundo do trabalho abrange a produção de bens e mercadorias, materiais e simbólicas. Assim, uma educação com o foco no mundo do trabalho visa fomentar percursos discentes na direção de uma inserção crítica propositiva e não subordinada no mercado trabalho, por meio da formação cidadã e técnica. (AZEVEDO; REIS, 2013, p. 38).

Nos dias atuais, a inquietação das “juventudes” que buscam a escola e o trabalho resulta mais evidente do que no passado. O aprendizado dos conhecimentos escolares tem significados diferentes conforme a realidade do estudante. Vários movimentos sinalizam no sentido de que a escola precisa ser repensada para responder aos desafios colocados pelos jovens [...] é preciso que além de reconhecimento esse processo seja acompanhado da efetiva ampliação do acesso ao Ensino Médio e de medidas que articulem a formação inicial dos professores com as necessidades do processo ensino-aprendizagem, ofereçam subsídios reais e o apoio de uma eficiente política de formação continuada para seus professores. (BRASIL, 2012, p. 146).

Em nossa concepção as DCN constituem um dos melhores documentos norteadores para uma visão do Ensino Médio e de seus partícipes. Permite uma percepção do todo e das particularidades que compõem esta etapa do ensino. O documento considera o estudante como sujeito social e aponta o trabalho, a cultura, a ciência e a tecnologia como dimensões que devem estar presentes nos currículos do Ensino Médio.

No ano seguinte, a Portaria 1.140/13 apresenta o Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio, como estratégia de articulação e coordenação de ações e estratégias entre a União, Estados e o Distrito Federal, na formulação e implantação de políticas para elevar o “padrão” de qualidade do Ensino Médio brasileiro, em todas as suas modalidades e vem orientado pela perspectiva da **inclusão de todos**.

Quatro anos após, em 2017, ocorre a Reforma do Ensino Médio (Lei 13.415/17), que teve sua origem na Medida Provisória n. 746/16 e, por ora, é a última e mais atual lei a fazer mudanças e prescrições na etapa de educação do Ensino Médio. Essa lei abre a possibilidade de vários itinerários educativos com o objetivo de inserir o ensino médio nas tendências mundiais de diversificação dessa etapa da educação básica, com vistas ao atendimento de diferentes perfis da juventude brasileira, como também da própria diversificação do mercado de trabalho, entretanto em nosso entendimento parece uma volta ao passado recente e muito semelhante ao traçado pela Lei 5.692/71.

Segundo Cunha (2018):

[...] a reforma proposta permite a oferta de vários itinerários – Linguagens e Suas Tecnologias, Matemática e Suas Tecnologias, Ciências da Natureza e Suas Tecnologias, Ciências Humanas e Sociais Aplicadas e Formação Técnica e Profissional. Trata-se de uma nova concepção curricular para o ensino médio, reduzindo o número de disciplinas e tornando-o mais atraente para os jovens que podem optar por um ou outro itinerário curricular e, por essa via, espera-se a redução da repetência e da evasão, como ainda motivar os jovens que se encontram fora da escola para a importância dessa etapa da educação básica. Mais de 40% dos jovens de 15 a 17 anos estão fora da escola e mais de 75% apresentam desempenho abaixo das expectativas. Com a oferta de várias trajetórias objetiva-se superar o modelo único e, por conseguinte, atender melhor os diversos perfis da juventude e também às necessidades sociais e econômicas do país. Além disso, há a expectativa de vencer o dualismo histórico que sempre separou de forma discriminada a formação acadêmica da formação técnica e profissional. Todavia, se por um lado, na concepção da reforma se fazem presentes algumas virtudes, por outro, não são poucos os obstáculos a serem enfrentados. Obstáculos de natureza política, pedagógica e de financiamento. (CUNHA, 2018, p. 106).

Entretanto, parece-nos que muito ainda precisa ser pensado, discutido e questionado para que se possa compreender a sua possibilidade de implementação, com vista a um mínimo de êxitos.

Em nosso entendimento, a reforma promovida sob a justificativa de que o jovem terá melhor formação, veiculada de forma massiva, midiaticamente como opção de formação completa e livre escolha pelos jovens, guarda objetivos não explicitados, ou seja, a flexibilização, o viés tecnicista e instrumental da formação para o mercado, o protelamento do acesso à educação superior para muitos estudantes que, a depender da organização curricular, talvez não consigam sequer chegar à universidade, sobretudo os jovens brasileiros que vivem em lugares de periferias e distantes, em que, por vezes, há somente uma escola pública que oferece a etapa do Ensino Médio.

Compreendemos como Cunha (2018) que:

Muitos dos discursos em defesa da educação que estão sendo feitos hoje já foram registrados em outras épocas. Há razões para se admitir que o futuro ainda é incerto. Descontinuidade e impulsos imediatistas, permeado de interesses extraescolares, tem sido uma marca histórica. O maior desafio é romper o círculo vicioso que os produz. (CUNHA, 2018, p.108).

Rupturas de um círculo vicioso que, ousamos dizer, insiste em propor uma educação com vistas a atender parcelas de jovens da população brasileira, uma vez que desconsideram as realidades vivenciadas. Parece-nos que mais uma vez estamos diante do caráter hegemônico de disputa que a educação no Brasil historicamente apresenta, que de acordo com o pensamento de Gramsci trata-se da imposição de um conjunto de ideias dominantes de uma determinada conjuntura

política, social, cultural e econômica. E, mesmo que essas ideias não sejam permanentes, o Estado e seus líderes são o resultado desse somatório de forças em disputa. Um jogo em que estão presentes a sociedade política e a sociedade civil com mútua influência, e o governo é o resultado das ideias dominantes.

Em todo o percurso histórico de constituição do Ensino Médio, um dos entendimentos possíveis é o de que as leis, decretos e normativas que se apresentam como políticas educacionais parecem pouco ou nada articularem-se com as realidades vivenciadas nos diversos “Brasis” em que vivemos. Entendemos que políticas e práticas devam dialogar. Segundo Charlot (2005):

Deve-se analisar as políticas por um lado e as práticas por outro, porque não se pode entender as políticas sem se levar em consideração que as políticas só existem depois de se articularem com as práticas cotidianas. Por outro lado, as práticas cotidianas não são absolutamente livres. Elas dependem também das oportunidades, das possibilidades desempenhadas pelas políticas. (CHARLOT, 2005, p. 19).

Políticas em sua grande maioria nascidas, de ideias que em nosso entendimento, não tiveram as devidas discussões e construções conjuntas com a sociedade, o que faz enfraquecer, desgastar, e até mesmo desqualificar setores populares e políticos que não compactuem dos mesmos discursos e pensamentos. Esses enfraquecimentos aliados, atualmente, e quiçá desde sempre, a “processos de convencimento midiáticos” tem “dificultado ações contra hegemônicas de caráter efetivo” (FERRETI; SILVA, 2017, p. 401), o que nos leva a compreensão de que as políticas educacionais de governos se posicionam de acordo com a intencionalidade de tal governo e que, enquanto não forem pensadas e implementadas como políticas de Estado, estaremos sujeitos aos desmandos de governos que não estão a pensar com “seriedade” em uma educação para todos, uma educação que possa propor as nossas juventudes um pensamento crítico e autônomo na construção de seus percursos sociais, culturais, políticos, pessoais e humanos.

Desta forma, a partir do recorte histórico que fizemos, uma história que está a se construir e reconstruir e, como agentes de transformação que almejamos ser, compreendemos que apesar de todo o arcabouço legal existente, nascidos em governos que levam para essas normas suas intenções momentâneas de “poder/governar”, as suas efetivações somente podem fazer sentido nas relações que estabelecerão com cada instituição educacional que atingirem. Os processos de ensino-aprendizagem somente são possíveis nas relações entre professores e alunos,

entre sistemas de ensino e escolas. Na etapa do Ensino Médio essas relações que se estabelecem têm como um de seus agentes principais os adolescentes e jovens que estão em desenvolvimento físico, psíquico e emocional. Enquanto sujeitos sociais e históricos não podemos ignorar os saberes que trazem consigo quando atingem essa etapa da educação.

Segundo Nosella (2015, p. 123), “o ensino médio é a fase escolar estratégica do sistema escolar e do processo de democratização e modernização de uma nação”, momento de construção de saberes, não somente os curriculares, mas os saberes que nortearão os caminhos que cada sujeito pretende percorrer. Deveria sempre ser o momento do reconhecimento de cidadania dos sujeitos, uma vez que quando os jovens atingem essa etapa do ensino já carregam consigo suas vivências, chegam trazendo em suas bagagens conhecimentos que uma vez compartilhados podem contribuir de forma singular nos contextos em que estão inseridos. Essas contribuições podem alavancar processos de modernização e crescimento de seus bairros, suas cidades. O potencial intelectual de muitos jovens, por vezes fica relegado, em virtude do cumprimento curricular, em extensivos conteúdos que em muitas situações sequer fazem sentidos a esses jovens.

Percebemos uma tendência de compreensão do Ensino Médio como uma espécie de momento de travessia pela qual os jovens precisam transitar como forma de chegar na vida adulta “bem preparados”, ou para ingressar no ensino superior ou para o mercado de trabalho. Isso, naturalmente, decorre de um pensamento linear de educação que se iniciaria na educação infantil e terminaria na pós-graduação, entretanto cabe-nos refletir sobre o que significa, de fato, essa etapa educacional na vida dos jovens, sobretudo os nossos jovens brasileiros que em um número bem expressivo necessita, nessa fase de sua vida, também trabalhar como forma de auxiliar na subsistência de suas famílias. Qual o significado do Ensino Médio para os jovens brasileiros?

Todas estas questões de aparência simples, acabam por revelar a complexidade dessa etapa de ensino, uma etapa que engloba sujeitos sociais e em desenvolvimento, contextos diversificados, professores, sistemas de ensino e que parece estar em uma espécie de crise de identidade, enquanto etapa da educação básica. De acordo com Dayrell (2003, p. 44), “lidar com o jovem como sujeito, capaz de refletir, de ter suas próprias posições e ações, é uma aprendizagem que exige um esforço de autorreflexão, distanciamento e autocrítica”.

Entendemos que é nessa relação de autorreflexão que as relações vão se estabelecendo e para quem trabalha e convive com indivíduos nesta faixa etária, não é incomum que se ouçam os termos: adolescentes, jovens, juventudes. Na verdade, esses são, ou deveriam ser, os indivíduos em desenvolvimento e sujeitos sociais do Ensino Médio, entretanto, cabe salientar que os termos guardam entre si algumas considerações que merecem nosso olhar e entendimento.

Segundo Outeiral (1994), psiquiatra, a adolescência é uma fase relativamente imprecisa se formos somente analisá-la do ponto de vista cronológico, o que nos daria uma visão um tanto simplista sobre as muitas questões relacionadas aos adolescentes. Propõe que pensemos a “adolescência” desde a etimologia da palavra que possui dupla origem, o que acaba por trazer uma visão mais global e consegue caracterizar as particularidades desta etapa da vida:

“Adolescência” vem do latim *ad* (a, para) e *olescer* (crescer), ou processo de crescimento, em resumo o indivíduo apto a crescer [...] também deriva de *adolescere*¹⁶, origem da palavra adoecer. Temos assim, nesta dupla origem etimológica, um elemento para pensar esta etapa da vida: aptidão para crescer (não apenas no sentido físico, mas também psíquico) e para adoecer (em termos de sofrimento emocional, com as transformações biológicas e mentais que operam nesta faixa etária da vida). (OUTEIRAL, 1994, p. 6).

Diante dessas reflexões, o referido autor nos faz pensar nas singularidades de cada um desses adolescentes e suas interações sociais, desde o convívio familiar, escolar, econômico o que poderá em maior ou menor grau trazer influências neste processo de crescimento de cada um, uma vez que cada característica dessas é muito particular.

E, sem deixar de refletir sobre o momento e processo da fase adolescente, Outeiral (1994) apresenta-nos, ainda, a possibilidade de pensá-la em três etapas, de início e fim não muito precisas, em que “algumas características de confundem e outras não, e “flutuações” progressivas e regressivas se sucedem, alternam-se ou executam um movimento de “vai-e-vem”” (OUTEIRAL, 1994, p. 6) e que nos dão uma melhor clareza de pensamento, compreensão e capacidade para entendimento, a saber:

¹⁶ Adolescente, do latim *adolescere*, significa adoecer, enfermar. Dicionário etimológico da língua portuguesa, de Antônio Geral da Cunha. (OUTEIRAL, 1994, p. 6).

- Adolescência inicial (de dez a catorze anos) é caracterizada basicamente pelas transformações corporais e as alterações psíquicas derivadas destes acontecimentos;
- Adolescência média (de catorze a dezesseis ou dezessete anos) tem como seu elemento central as questões relacionadas à sexualidade [...].
- Adolescência final (dezesseis ou dezessete anos a vinte anos) tem vários elementos importantes, entre os quais o estabelecimento de novos vínculos com os pais, a questão profissional, a aceitação do “novo” corpo e dos processos psíquicos do “mundo adulto”. (OUTEIRAL, 1994, p. 7).

Com estes olhares, e percebendo que a isto tudo se somam a família, as culturas, as identidades, as diversidades, a escola, o mundo do trabalho, as “primeiras vezes”, a violência, as tecnologias, a sociedade como um todo e no tempo de vivência desse ser humano em franco desenvolvimento, vamos conseguindo perceber a complexidade de ser e estar adolescente. E, justamente neste ponto, chegamos à palavra “jovem” e uma contemporânea construção social chamada “juventudes”, no plural, tamanha a diversidade que apresenta.

Podemos considerar que os ensinamentos de Outeiral (1994) vão diretamente ao encontro desta construção social e que tão bem expostos estão, em nosso entendimento, no Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio, que propõe que não há:

Uma juventude e sim jovens, enquanto sujeitos que a experimentam e a sentem segundo determinado contexto sociocultural em que se inserem e, assim, elaboram determinados modos de ser jovem. [...] juventudes, no plural [...] para enfatizar a diversidade de modos de ser jovem existente, (BRASIL, 2013, p. 16).

Bem como nos pressupostos trazidos por Silva (2013), quando cita o Professor Paulo Carrano para quem juventude é tomada como:

[...] categoria histórica e social que para ser compreendida necessita ser considerada em suas múltiplas dimensões. Assim, juventude, no singular, expressaria uma condição geracional ou populacional; no plural, juventudes, situar-se-iam os sujeitos em face da heterogeneidade de classe, gênero, cor, credo, enfim, da diversidade de condições em que os jovens produzem suas identidades. Nessa perspectiva entende-se que a identidade juvenil não é dada simplesmente pela idade biológica ou psicológica, mas configura-se a partir de um processo contínuo de transformação individual e coletiva. (CARRANO *apud* SILVA, 2013, p. 66).

E, assim, no ambiente/espço/tempo escolar, sobretudo na etapa do Ensino Médio muitas identidades juvenis vão se construir, uma vez que “a sociabilidade e práticas coletivas, colocam em jogo interesses em comum que dão sentido ao “estar

junto” e ao “ser parte” dos grupos também constitui o “nós” que se diferencia dos “outros”” (BRASIL, 2013, p. 20). Identidades como:

Definidas historicamente, e não biologicamente. O sujeito assume identidades diferentes em diferentes momentos, identidades que não são unificadas ao redor de um “eu” [...] dentro de nós há identidades contraditórias [...] à medida que os sistemas de significação e representação cultural se multiplicam, somos confrontados por uma multiplicidade desconcertante e cambiante de identidades possíveis, com as quais poderíamos nos identificar a cada uma delas – ao menos temporariamente. (HALL, 2014, p. 12).

E, desse turbilhão natural chamado adolescência, nascerão e formar-se-ão os adultos das novas gerações, porém, nosso tempo de educar é agora, e justamente por isso, necessitamos nos despir de preconceitos e buscar juntamente com estes meninos e meninas construir dias melhores. Há em nossos adolescentes, e suas juventudes, muita capacidade, criatividade e dinamismo. Não podemos desperdiçá-los.

Entendemos que os termos adolescência/adolescente, jovens e juventudes não excluem um ao outro, uma vez que constituem o indivíduo em desenvolvimento, o que os diferencia são suas raízes de conhecimentos e entendimentos, ou seja, adolescência vem da área da saúde, psicologia, psicopedagogia, com intuito de localizar biologicamente o indivíduo, desta forma não é incomum que se usem a idade e alguns comportamentos físicos e emocionais; por outro lado, o termo juventudes vem da antropologia, sociologia e considera a constituição do sujeito em sua cultura, seu habitat, na construção de sua identidade, em sua constituição global de sujeito social e histórico, ou seja, o sujeito das juventudes é o mesmo indivíduo em desenvolvimento da adolescência em sua constituição. Em nosso trabalho olhamos as juventudes constituídas em seu todo, compreendendo que são seres humanos em suas variadas dimensões e complexidade de ser.

Cabe, ainda, dizer que todas as relações estabelecidas nesta etapa do Ensino Médio com as Juventudes acontecem, em sua maioria, no interior de um tempo/espço chamado Escola. Acolher, incluir, expandir, compartilhar, formar, transformar, criar, construir, constituir, são verbos que podem ser usados para conceituar escola, porém, nem sempre conseguiremos ver e sentir os efeitos disso tudo, pois como instituição legal, a escola precisa adequar-se às comunidades em que está inserida, em realidades mais duras do que preconizam as leis e as regras que

fundamentam a educação. Realidades com as quais, muitas vezes, sequer os professores sentem-se preparados para lidar.

A Escola não é uma ilha, não pode resolver todos os problemas que lhe são trazidos, não consegue dar conta de muitas demandas que deveriam estar sendo tratadas nas áreas da saúde, da segurança, da assistência social.

Receber a todos pode parecer muito fácil, mas fazer com que todos permaneçam na escola, concluam seus estudos, entendam suas individualidades e que estão prontos para as vicissitudes da vida diária não é tarefa das mais tranquilas. O que pode acarretar, por vezes, que a instituição Escola, que deveria ser acolhedora, agregadora, por vezes se torne vilã: uma instituição que exclui aquele que não se adapta, aquele que não acompanha, aquele que tem alguma deficiência, aquele que foi estigmatizado, aquele diverso do que a sociedade rotula de normal.

Mesmo com todos os problemas que a escola do século XXI possa apresentar, suas dificuldades, suas necessidades de recursos humanos e materiais, suas limitações, acreditamos que, ainda, é o lugar das problematizações, espaço de debate, uma vez que a riqueza de saberes formais e informais, bem como conhecimentos teóricos e práticos que congrega é muito grande.

Pensamos que a escola é o ambiente/espço/tempo que pode “comover os indivíduos para que se impregnem de sentidos [...] em todo o projeto pessoal ou social [...]”. (SILVEIRA, 2015, p. 40). É o lugar onde para além dos conhecimentos de conteúdo, destrezas, capacitações o ser humano a ser educado consiga desenvolver em seu cotidiano “desde seus relacionamentos afetivos, suas relações na esfera do trabalho e todo o contexto no qual está inserido”. (SILVEIRA, 2015, p. 41). É o espaço de construção e integração de cada um com o todo que o circunda. É o tempo de significar o “eu”, os “outros”, o “nós”. É o ambiente de um todo ambiental de natureza em sincronia de ser, estar, pertencer e transformar.

2.1.3 Construção de Saberes: professores no emaranhado da construção de saberes no estar professor

O laço e o abraço

Meu Deus! Como é engraçado!

Eu nunca tinha reparado como é curioso um laço... uma fita dando voltas.

Enrosca-se, mas não se embola, vira, revira, circula e pronto; está dado o laço.

É assim que é o abraço: coração com coração, tudo cercado de braço.

É assim que é o laço: um abraço no presente, no cabelo, no vestido, em qualquer coisa onde o faço.

E quando puxo uma ponta, o que é que acontece? Vai escorregando... devagarzinho, desmancha, desfaz o abraço.

Solta o presente, o cabelo, fica solto no vestido.

E, na fita, que curioso, não faltou nem um pedaço.

Ah! Então, é assim o amor, a amizade.

Tudo que é sentimento. Como um pedaço de fita.

Enrosca, segura um pouquinho, mas pode se desfazer a qualquer hora, deixando livre as duas bandas do laço. Por isso é que se diz: laço afetivo, laço de amizade.

E quando alguém briga, então se diz: romperam-se os laços.

E saem as duas partes, igual meus pedaços de fita, sem perder nenhum pedaço.

Então o amor e a amizade são isso...

Não prendem, não escravizam, não apertam, não sufocam.

Porque quando vira nó, já deixou de ser um laço! (MARINHO DOS ANJOS, 2010)

Enlaçados pela poesia, talvez nunca tivéssemos reparado a quão curiosa é a educação, parecendo uma verdadeira fita dando voltas, enroscada nos caminhos dos professores e dos alunos, embola-se, vira-se, revira-se, inventa-se, circula-se, quase como um abraço quente e macio no espaço da escola. Mas talvez o mais espantoso seja perceber que nos laços abraçados em forma de conhecimentos e saberes existem enroscos, momentos que seguram o tempo, atrasam os eventos, mas que no balançar de educar, acabam por se desfazer, e como mágica acontecem: professores de um lado, alunos de outro, ambos com suas construções de saberes, livres, prontos para voarem sem perder sequer um pedacinho, entretanto, pedacinhos enriquecidos, nos mais diversos coloridos que se podem mostrar, porque os laços docentes ao abraçarem-se aos laços discentes foram alterados, misturados e mesmo que mantenham-se em sua essência como fitas, jamais serão as mesmas fitas.

Ousamos dizer que não há sujeito social e histórico que passe incólume pelos laços da educação, nem pelos abraços dos professores.

Será que quando estão enroscados os saberes dos professores são considerados? Será que quando normas querem aprisionar, escravizar, os professores são ouvidos? Será que nas vozes dos professores, muitas vezes silenciadas, não transbordam os sufocos? Quantos abraços em laços cabem nas construções de saberes? Quantas lutas constituem esses seres chamados professores que estão no “chão da escola”?

Um chão que não é um qualquer, mas que enquanto lugar/tempo/espço “é um chão que congrega, que constrói, que educa”. (MELO, 2009, p. 392). Um chão que recebe meninos e meninas desde suas tenras idades até suas vidas adultas. Vidas que se entrelaçam com as vidas dos professores. Mas quem são os professores que estão atuando na etapa do Ensino Médio?

De uma visão bem ampla conseguimos enxergar centenas de mulheres e homens, de todas as cores e raças, uns mais jovens outros mais velhos; sozinhos, casados, pais e mães ou mesmo sem filhos, trabalhadores da educação que a cada manhã, tarde e noite, dia após dia, durante décadas, saem de suas casas em direção às escolas. São graduados, pós-graduados, alguns chamados de professores leigos; são os licenciados, do Oiapoque ao Chuí neste Brasil, nos campos, nas cidades, nas vilas, favelas, aldeias e florestas, que junto a milhares de jovens brasileiros, se dedicam a sua incansável tarefa de estar professor e ensinar. Homens e mulheres que entre as mais diversas dificuldades, como trabalhadores exercem sua profissão, em meio a complexas, tensas e intensas relações, em sua convivência diária com as atuais juventudes.

Podemos até refletir que, atualmente, o ser professor no Ensino Médio, o ensinar para as novas gerações humanas, está posto em jogo, colocado à prova, desgastado, dilacerado e que se faz necessário, pelos seus próprios profissionais, repensar a docência, atribuindo-lhe novos significados e sentimentos.

Diante desse complexo contexto, como construir saberes? Que saberes são necessários para estar com as juventudes? Como construir saberes significativos? Quanto dos saberes inerentes ao ser sujeito/professor podem e devem ser construídos?

Segundo Paulo Freire (1991):

Ninguém começa a ser educador numa certa terça-feira às quatro horas da tarde. Ninguém nasce educador ou marcado para ser educador. A gente se faz educador, a gente se forma, como educador, permanentemente, na prática e na reflexão sobre a prática. (FREIRE, 1991, p. 57).

Ser docente nesse dizer freireano e com a qual concordamos, infere refletir que a docência não é algo inato. Não somos professores porque temos dom, somos professores porque vamos nos constituindo e formando. Quando apenas pensamos que somos, podemos incorrer em uma certa acomodação, pois podemos entender que esse “dom” faz parte de nós e que por isso não precisamos de aperfeiçoamento. No entanto se pensarmos que estamos professores sempre a nos constituir, para continuar nesse caminho precisaremos por sempre, fazer escolhas, mudar as rotas, rever e ressignificar conceitos e atitudes. Estar professor exige esforço, reflexão e ação.

Vamos aprendendo no fogo das batalhas diárias que estar professor é buscar conhecimento diariamente, e quando esse fogo se instala nos processos educativos com as juventudes do Ensino Médio, das escolas públicas, os desafios parecem não ter fim. É uma estrada sinuosa, provocadora, motivadora. Estar professor na etapa do Ensino Médio, demanda entender e compreender que educar é um “sonho possível” e que nada, nem ninguém está acabado. Todos estamos em construção e formação contínua. Que todos os saberes que nos constituem enquanto seres inacabados são importantes e devem ser considerados.

Segundo Tardif (2014), a relação dos docentes com os saberes:

[...] não se reduz a uma função de transmissão dos conhecimentos já construídos. Sua prática integra diferentes saberes, com os quais [...] os docentes mantêm diferentes relações. Pode-se definir o saber docente como um saber plural, formado [...] de saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais. (TARDIF, 2014, p. 36).

Percebemos que um sujeito social e histórico, imbuído em educar, é um todo social e suas construções de saberes serão sempre influenciadas por tudo que lhe foi oportunizado durante sua formação profissional e pessoal, independente da área de conhecimento em que atue.

Na construção de saberes importará a relação com o saber que será estabelecida, uma vez que:

[...] toda relação com o saber, enquanto relação de um sujeito com seu mundo, é relação com o mundo e com uma forma de apropriação do mundo: toda relação com saber apresenta uma dimensão epistêmica. [...] qualquer relação com o saber comporta também uma dimensão de identidade: aprender faz, por referência à história do sujeito, às suas expectativas, às suas referências, à sua concepção de vida, às suas relações com os outros, à imagem que tem de si e à que quer dar de si aos outros. (CHARLOT, 2000, p. 72).

Levando-se em consideração as condições materiais de vida e de trabalho reservadas aos professores no Brasil, os inadequados e insuficientes contratos e regimes de trabalho, a falta ou a precariedade do quadro de carreira, a evidente desvalorização do magistério, lembrada e relembrada com veemência somente como retórica nos discursos e promessas politiquieras, dos governos, da mídia, as pressões dos sistemas de ensino, as variadas exigências e demandas sociais, familiares, percebemos o quão complexo será construir saberes que possam não somente atender aos jovens na escola, mas também que contribuam ao ser humano que está professor e constitui-se como sujeito. Observamos que cada sujeito estabelecerá uma relação com o saber de acordo com as relações sociais que estabelecer para com o meio em que se encontre.

Entendemos que as relações e inferências que forem estabelecidas com os saberes é que possibilitarão as construções que os professores e alunos edificarão. Produções que somente serão criadas se os sujeitos se reconhecerem como “eu” no mundo, percebendo a existência do mundo do “outro”, interagindo, atravessando saberes e, por fim, em conjunto construindo saberes que estarão em cada um, mas foram construídos por ambos, ou por um coletivo.

Compreendemos, desta forma, que serão muitas também as maneiras de apreender e apropriar-se do mundo, uma vez que “existem muitas “coisas” para aprender” (CHARLOT, 2000, p. 59). Nas palavras de Charlot (2000):

[...] aprender pode ser adquirir um saber, no sentido estrito da palavra, isto é, um conteúdo intelectual [...] mas, aprender pode ser também dominar um objeto ou uma atividade (atar os cordões do sapato, nadar, ler...) ou entrar em formas relacionais (cumprimentar uma senhora, seduzir, mentir...). (CHARLOT, 2000, p. 59).

E, nessa relação do aprender com o saber, é que como professores vamos renovando esforços para ensinar, sem esquecer que “não há docência sem discência [...] quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender” (FREIRE, 2014, p. 25). Ensinar e aprender com a possibilidade de fazer relações com o saber e

a compreensão comportaria ser comparado a um fenômeno, daqueles sem início e nem fim, circular:

[...] ensinar inexistente sem aprender e vice-versa, e foi aprendendo socialmente que, historicamente, mulheres e homens descobriram que era possível ensinar [...] ao longo dos tempos perceberam que era possível e depois preciso – trabalhar maneiras, caminhos, métodos de ensinar [...] quanto mais criticamente se exerça a capacidade de aprender, tanto mais se constrói [...] curiosidade epistemológica, sem a qual não alcançamos o conhecimento [...]. (FREIRE, 2014, p. 27).

Uma vez que aprender e ensinar relacionam-se, tanto de forma individual quanto coletiva, o que precisamos, ao pesquisar, é colocar os professores no centro dos debates educativos e dos problemas de investigação não para culpá-los, acusá-los ou dizer o que devem ou não fazer, tratando-os como cobaias ou meros objetos de pesquisa, segundo Tardif (2014), mas termos nos professores colaboradores que na reflexão suas práticas pedagógicas possam efetivamente, perceber o quanto importante são as relações que se estabelecem nesse ensinar/aprender/ensinar, quanto importante são suas práticas e como, por vezes, de formas simples podem transformá-las. É na cooperação do compartilhar que poderemos compreender como professores que atuam na etapa do Ensino Médio constroem seus saberes e proporcionam a construção de saberes por parte de seus alunos.

Diante de todos esses fatores, não podemos esquecer que:

[...] é importante conceber a complexidade do ato de ensinar, não como algo complicado, difícil, mas como uma trama complexa, interligando os fios multidimensionais, multifacetados, históricos, culturais, sociais, construtivos, poéticos, ético e estéticos, como uma ação social emancipatória. (SONNENVILLE; PEREIRA DE JESUS, 2009, p. 309).

Nesse mesmo sentido, Freire (2014) nos diz que, enquanto educadores, precisamos:

[...] saber que ensinar não é transferir conhecimento, mas criar possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção. Quando entro em uma sala de aula devo estar aberto a indagação, à curiosidade, às perguntas dos alunos, as suas inibições; um ser crítico e inquiridor, inquieto em face da tarefa que tenho – a de ensinar e não a de transferir conhecimento. (FREIRE, 2014, p. 47).

Assim nessa “trama complexa” das muitas fitas que nos constituem e com o desejo inquieto e crítico entendemos que algumas respostas para essas questões somente podem ser encontradas e construídas, ali no “chão da escola”, juntamente

com professores curiosos e críticos que lidam diuturnamente com as complexas relações da sociedade contemporânea, que acompanham as intensas transformações culturais, políticas, sociais, emocionais, atitudinais pelas quais passam as juventudes é que poderemos no entrelaçar das fitas conhecer uma parte das muitas possibilidades que são as construções de saberes.

Saberes que também nos constituem, saberes dos não saberes, saber do inquietar, saber de ser sujeito no mundo, saber de ler o mundo dos outros sujeitos, saber disposto a abraçar e a esperar-ação como sujeito social e histórico, que este é o tempo de problematizar e em comunhão encontrar caminhos, talvez não os mais curtos, mas os mais produtivos, criativos, animadores, acreditando na educação como promotora de construção humana humanizada.

2.2 Percurso metodológico

*Caminante, son tus huellas
el camino y nada más;
Caminante, no hay camino,
se hace camino al andar.
Al andar se hace el camino,
y al volver la vista atrás
se ve la senda que nunca
se ha de volver a pisar.
Caminante no hay camino
sino estelas en la mar. (MACHADO, 1983, p. 56).*

Em um caminho com muitas ansiedades, inquietações e a determinação de construir uma pesquisa que possa contribuir com a comunidade que sediou-a, bem como com toda a comunidade acadêmica, dada a importância de suas propostas de discussões, a pesquisadora, já uma caminhante de outras metodologias de pesquisa e insatisfeita com algumas abordagens mais clássicas de pesquisa, muitas vezes limitadas pelo o que os entrevistados dizem e muito curiosa com a possibilidade de novas descobertas, decidiu fazer caminho e andar por trilhas pouco conhecidas. Iniciou esse percurso cheia de esperança e nutrida pela força do trabalho que consolidaria sua pesquisa, e pelos caminhos foi juntamente com o grupo-pesquisador construindo uma rede de saberes que passam a ser apresentados, desde a fase do planejamento metodológico até os momentos de descobertas e construções de conhecimentos que foram edificados e possibilitaram abertura para novos horizontes.

2.2.1 Tipo de pesquisa e metodologia de desenvolvimento

Este trabalho está organizado como uma pesquisa social qualitativa, do tipo estudo de caso (LUDKE; ANDRÉ, 2017, p. 14), uma vez que este tipo de “abordagem enfatiza a complexidade natural das situações, evidenciando a inter-relação dos seus componentes”, constitui-se “numa unidade dentro de um sistema mais amplo” (LUDKE; ANDRÉ, 2017, p. 20), desenvolvida “numa situação natural, rico em dados descritivos, tem um plano aberto e flexível, e focaliza a realidade de forma complexa e contextualizada” (LUDKE; ANDRÉ, 2017, p. 20-21).

Dentre as características fundamentais, os estudos de caso:

[...] **visam** à descoberta; **enfatizam** a interpretação em contexto, **buscam** retratar a realidade de forma completa e profunda, **usam** uma variedade de fontes de informação, **revelam** experiência vicária e permitem generalizações naturalísticas, **procuram** representar os diferentes e às vezes conflitantes pontos de vista presentes numa situação social, **utilizam** uma linguagem e uma forma mais acessível. (LUDKE; ANDRÉ, 2017, p. 22-23, *grifos nossos*).

Desta forma, este tipo de pesquisa possibilita a compreensão de uma “instância singular” em que “o objeto estudado é tratado como único, uma representação singular da realidade que é multidimensional e historicamente situada” (LUDKE; ANDRÉ, 2017, p. 24). Ainda segundo estes autores, o desenvolvimento do estudo de caso apresenta três fases: a) exploratória (delimitação do problema, delimitação do estudo, organização de informações); b) análise sistêmica (momentos de discussões e construções que se entrecruzam com a fase exploratória) e c) a prática do estudo de caso (momento de produção de dados¹⁷, significação e ressignificação dos dados produzidos e por fim construção dos relatórios).

Diante das particularidades do estudo de caso, como metodologia de desenvolvimento da pesquisa, usaremos os pressupostos da sociopoética, que pode ser definida como:

¹⁷ Ludke e André (2017) usam o termo coleta de dados, entretanto, em nosso estudo não foram procedidas coletas de dados, mas organizadas e construídas produções de dados, em conformidade com os pressupostos da Sociopoética. (GAUTHIER, 2012).

[...] uma abordagem de pesquisa em ciências do ser humano e da sociedade, enfermagem e educação, com possibilidades de aplicação no ensino e na aprendizagem, que segue cinco orientações básicas: a) instituição do dispositivo do grupo-pesquisador; b) a valorização das culturas dominadas e de resistência; c) os sociopoetas pretendem pensar, conhecer, pesquisar, aprender com o corpo inteiro; d) sociopoetas colocam em jogo capacidades criadoras que mobilizam o corpo inteiro e revelam fontes não conscientes de conhecimento; e) os sociopoetas insistem na responsabilidade ética, política, ética e espiritual do grupo-pesquisador, em todo momento do processo de pesquisa. (GAUTHIER, 2012, p. 73-75).

A sociopoética foi criada como abordagem de pesquisa por Jacques Gauthier (2012), academicamente doutor em Ciências da Educação e Mestre em Filosofia e Ciências Políticas, e humanamente formado por antepassados trabalhando em minas de carvão, pelo povo Kanak de Nova-Caledônia, lutando contra o colonialismo e racismo; em meados de 1993, quando visitou pela primeira vez o Brasil e, em 1995, com a finalização da pesquisa *princeps* de sociopoética, como hóspede do Projeto SERVIIR desenvolvido no CEF do Rio de Janeiro. Queria, ao criar essa abordagem como metodologia, que fosse possível a convergência em uma mesma corrente criadora do rigor científico herdado de suas raízes europeias, a imaginação poética e artística e as energias do corpo e da natureza, uma vez que não aceitava ruptura alguma entre as sabedorias populares, tradicionais, ancestrais ou adquiridas nas lutas cotidianas contra o imperialismo e a ciência. “Diferenças sim, rupturas, não”. (GAUTHIER, 2012, p. 73).

É possível perceber que, apesar de relativamente jovem, o nascimento da sociopoética vem permeado de muitas orientações metodológicas e teóricas que marcaram as décadas de 60 e 70, o que a coloca em uma espécie de encruzilhada de métodos de pesquisa, que podem se apresentar como inspiradores e inovadores.

Diante de suas características singulares, a sociopoética possibilita que nós pesquisadores percebamos que se queremos investigar para conhecer com nossos parceiros de pesquisa e não somente sobre nossos parceiros de pesquisa, precisamos nos despir de nossos julgamentos sobre as bases últimas do conhecimento, precisamos estar abertos às novas descobertas que poderão surgir no caminho de uma pesquisa sociopoética.

Deste ponto de vista é necessário que tenhamos em mente que todos os saberes estão em posição de crítica mútua; que o conhecimento é desterritorializante e coloca em crise saberes já prontos; que o tempo de pesquisa é o guardião do previsível e do imprevisível, uma espécie de emoção-intuição em um tempo-evento;

que o devir é fruto da assimetria e da disparação, ou seja, o desequilíbrio entre as visões que temos, as visões que vão nos confrontar durante o percurso da pesquisa e as que vamos encontrar nos conhecimentos que nascerão. (GAUTHIER, 2012).

Como ponto de partida a uma pesquisa sociopoética se faz necessário que entendamos a epistemologia da vacuidade, que é sua base. Vacuidade no sentido de mobilizar, ouvir e trabalhar o inconsciente que há em cada um de nós, um inconsciente que melhor se expressa por meio de técnicas artísticas, onde os não ditos revelam-se de forma espontânea.

Essa preocupação epistemológica e metodológica com a mobilização do inconsciente como fonte fundamental de dados ecoa diretamente com uma exigência nossa: dar vez e voz aos oprimidos e marginalizados, não somente como produtores de dados cuja experiência de vida e prática social merecem todo nosso cuidado, e sim como atores e atrizes na aventura científica. (GAUTHIER, 2012, p. 75).

A partir desses entendimentos é que a pesquisa se organiza e apresenta suas particularidades, seus critérios científicos permitindo que percebamos “na dialogicidade, no encontro com outros mundos, outros códigos” (GAUTHIER, 2012, p. 76) o quanto de consciência e conscientização sobre nossos limites, temos.

Creriosamente pensada, a sociopoética traz alguns elementos específicos, para cada um dos elementos que compõe uma pesquisa. Inicialmente, e provavelmente, o mais importante seja a instituição do grupo-pesquisador, que é composto pelos sujeitos da pesquisa e do pesquisador, e de onde serão produzidos todos os dados para análise. Segundo a sociopoética:

Grupo-pesquisador – o hífen é importante, porque não se trata de um grupo que pesquisa, mas de um ser coletivo, que se institui no início da pesquisa como grupo-sujeito do seu devir. Gostamos de dizer que ele age na pesquisa como se fosse um único pensador percorrido de caminhos diversos, às vezes contrários, que se encontram, tecem juntos ou divergem. (GAUTHIER, 2012, p. 78).

Uma vez constituído o grupo-pesquisador, na sociopoética, não se utiliza o termo “coleta de dados para pesquisa”, mas produção de dados, e cada um desses dados são produzidos através de encontros, nomeados de “**sessões**”, pois é o lugar constituído para discutir, significar, construir artisticamente, revelar medos, contrariar certezas, contradizer paradigmas, enfim, são nas sessões do grupo-pesquisador que a temática da pesquisa se ressignifica e constrói, sempre de forma harmônica e amorosa, através do trabalho do pesquisador.

Ao pesquisador, a sociopoética dá a função de **facilitador**, uma vez que se trata:

De um membro de destaque no grupo-pesquisador [...] seu papel é importante, pois aprendeu a discricção, ou seja, não interferir na produção do pensamento dos demais membros do grupo, ou melhor (pois mesmo o silêncio é uma forma de interação!), interferir de maneira mínima e metódica. Como? Ao trazer as condições para que se institua um coletivo responsável e autogerido, onde as relações de poder, saber e desejo sejam as mais visíveis e compartilhadas possíveis; ao saber implantar técnicas artísticas de produção de dados; ao saber estudar os dados produzidos, procurando o inconsciente do grupo-pesquisador; ao saber organizar a análise crítica, no seio do grupo-pesquisador, tanto desses dados como do estudo elaborado por ele próprio; ao saber desbloquear situações de fugas frente à exigência do conhecimento. A depender das pesquisas, o facilitador pode intervir no sentido de trazer inquietações frente a eventuais consensos fáceis e favorecer a análise de aspectos escondidos ou recalçados. (GAUTHIER, 2012, p. 77-78).

Em nossa pesquisa chamaremos o facilitador de **problematizador**, respeitando todas as técnicas e ensinamentos da sociopoética, pois entendemos que nosso trabalho foi provocador das causas que desejávamos investigar e conhecer.

A sociopoética nos traz também a figura do **tema-gerador**, que seria, em tese, o tema geral da pesquisa, mas que foi utilizado durante o processo de produções de dados, através das temáticas de discussão in/exclusão social, ensino, escola, preconceitos, periferias, dentre outros que surgiram com a produção dos dados e estavam, de alguma forma, relacionados aos nossos objetivos de pesquisa.

Em nosso entendimento, o uso dessa metodologia de pesquisa em nosso trabalho de investigação possibilitou um momento de intercâmbio de saber, para ampliar as visões sobre os espaços de luta que a escola pode e deve representar e que sozinha, isolada pode não ter forças para fazê-lo, ou seja, como diz o próprio Jacques Gauthier (2012), “há de lutar coletivamente para que a escola aprenda a mudar, ouvir, observar”.

2.2.2 Campo de pesquisa do estudo de caso

2.2.2.1 Ação diagnóstica: revelação do campo de pesquisa

A definição do campo de pesquisa se deu em etapa diagnóstica e foi organizado a partir de um levantamento de dados, aqui tomado a partir dos pressupostos de Gil (2002), o qual diz tratar-se de uma ação “caracterizada pela interrogação direta das

pessoas e ou instituições cuja o comportamento se deseja conhecer” (GIL, 2002, p. 50) e que apresenta algumas vantagens tais como: “conhecimento direto da realidade, economia e rapidez e quantificação” (GIL, 2002, p. 50), o que nos possibilitou a coleta dos dados de forma célere diante de nosso objetivo, nessa etapa diagnóstica, qual seja, a compreensão *in loco* dos espaços físicos de cada instituição visitada.

Foi realizado um levantamento preliminar de dados no município de Bagé (RS) que atualmente, conta com onze (11) escolas públicas que oferecem a etapa do Ensino Médio, todas localizadas na zona urbana do referido município, das quais dez (10) compuseram nosso campo de pesquisa e que, nesta etapa de nossa investigação, estão identificadas pela letra E, acompanhada de números cardinais em ordem crescente. Estas onze (11) escolas foram visitadas entre os dias 02 e 05 de abril de 2018, em encontro com gestores que responderam a um questionário elaborado com perguntas pré-definidas.

A fim de mapear a localização geoespacial de cada uma das escolas, bem como, em tese, a população que atende, fazendo uso dos pontos cardeais, dividimos a parte urbana da cidade por zonas e bairros, como segue:

Zona Leste: Bonito, DAER, Dois Irmãos, Estrela D'alva, Getúlio Vargas, Habitar Brasil, Industrial, Ivone, Ivo Ferronato, Jardim do Castelo, Malafaia, Morgado Rosa, Pedras Brancas, Prado Velho, Santa Flora, Santa Tecla, Santa Tereza, São Judas, Vila Ipiranga.

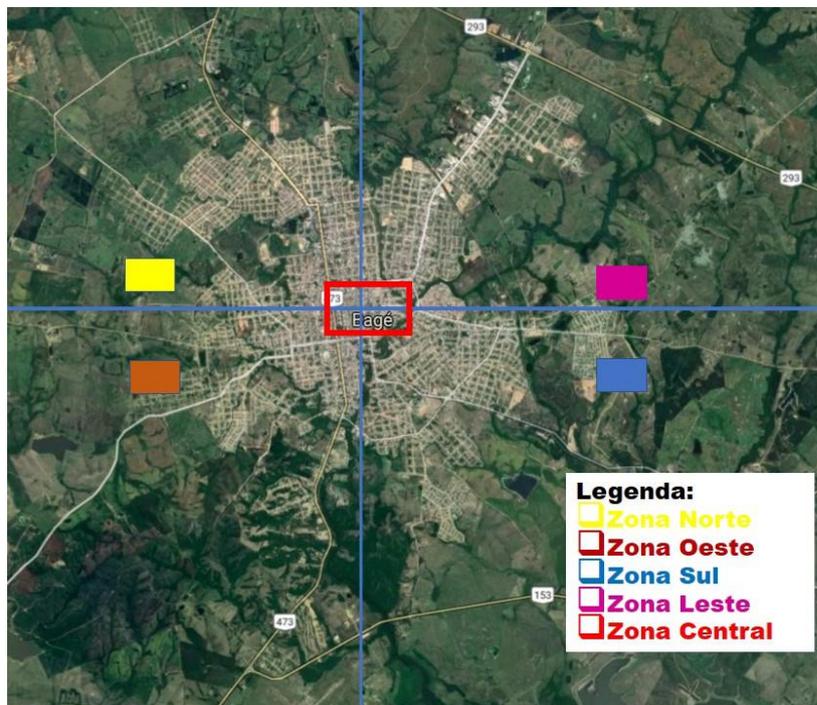
Zona Oeste: Arvorezinha, Alcides Almeida, Damé, Floresta, Lagoão da Pedra, Menino Deus, Santa Cecília, Tarumã, União, Vila Operária, Vila dos Sargentos.

Zona Norte: Camilo Gomes, Cohab, Hidráulica, Laranjeiras, Mascarenhas de Moraes, Madezatti, Monte Carlo, Narciso Suñe, Parque Marília, Popular, São Bernardo, São Domingos, São Martin, São João, São Jorge.

Zona Sul: Aeroporto, Castro Alves, Ibajé, Passo das Pedras, Stand, Tiarajú, Vila Gaúcha.

Zona Central: Centro.

Figura 1 – Zoneamento de Bagé



Fonte: *Google Maps* com adaptação da Autora, (2019).

O questionário (Apêndice IV, principal instrumento de coleta de dados do momento diagnóstico, junto com a observação indireta dos espaços escolares, teve por objetivo mapear de forma inicial a realidade estrutural destas instituições públicas educacionais em relação ao atendimento da etapa do Ensino Médio, bem como seus quadros docentes e discentes ingressantes, nesta etapa da Educação Básica, no ano de 2018.

A partir do zoneamento da cidade e das visitas presenciais efetuadas, organizamos as onze instituições públicas que oferecem a etapa do Ensino Médio, no município:

Quadro 1 - Instituições Públicas de Ensino Médio do município de Bagé

Escola	Localização	Docentes	Alunos Matriculados 1º Ano/2018	Carga Horária		
				Parcial	Integral	Integrado
E 01	Oeste	16 (Faltam 02)	70 Diurno 34 Noturno	X		
E 02	Norte/Oeste	12	92 (distribuídos no diurno e EJA Noturno)	X		
E 03	Central	40	160 (distribuídos entre diurno e noturno)	X		
E 04	Central	67	500 (distribuídos entre diurno e noturno)	X		
E 05	Central	55	Diurno 98 Noturno 98 Magistério 70	X		
E 06	Sul	20	110 (distribuídos entre diurno e noturno) 20 Técnico em Mecânica	X		X
E 07	Leste	21	145 (distribuídos entre diurno e noturno)	X		
E 08	Leste	24	140 (distribuídos entre diurno e noturno)	X		
E 09	Leste	22	52 (1ª Turma p/ Tempo Integral) 48 (Noturno)	X	X	
E 10	Leste	40	30 Técnico Informática 30 Técnico Agropecuária	X		
E 11 ¹⁸	Leste	-	-	-	-	-

Fonte: Autora (2019).

A partir das visitas e do contexto de pesquisa retratado no quadro 1, percebemos que uma única escola atende uma divisa de zona urbana muito grande, que concentra um número expressivo de bairros para atender a demanda da etapa do Ensino Médio, e que sua localização geoespacial está em uma zona urbana afastada do centro da cidade, o que nos fez delimitar como campo de nossa pesquisa a **E2**, detalhada a seguir no campo 1.2.2.2, uma vez que ao ser convidada a participar dessa pesquisa acolheu positivamente ao convite colocando toda sua infraestrutura a disposição de todas as etapas da pesquisa.

2.2.2.2 Conhecendo o campo de pesquisa

O contexto empírico da problematização, que materializa e territorializa o nosso Estudo de Caso, é o município de Bagé (RS), que segundo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), possui uma população estimada em 122.209

¹⁸ Escola foi visitada, entretanto, em virtude de reuniões administrativas, a equipe gestora não pode receber a pesquisadora para resposta ao questionário.

habitantes, sendo aproximadamente 80% dessa população residente da área urbana, apesar do município possuir uma extensão territorial de 4.095 Km².

Uma cidade típica do interior de um Estado da Federação, com um histórico de lutas e batalhas pela manutenção das suas linhas de fronteira, formou-se com grandes latifúndios que originaram sua subsistência econômica na pecuária.

Nesse cenário fronteiriço e interiorano é que nossa investigação será realizada, tendo como campo de pesquisa, a partir dos achados em nossa etapa diagnóstica, mais especificamente a escola **E2**. Como forma de preservar a identidade da escola e atendendo determinações éticas nomeamos nossa escola como **EEEM Juntos na Construção de Saberes**, nome fictício nascido durante o percurso que constitui esse trabalho.

Trata-se de uma instituição pública estadual de ensino que oferece a etapa do Ensino Médio, tanto de forma regular, no turno da manhã, quanto na modalidade Educação para Jovens e Adultos (EJA), noturno. Para nossa investigação, foi tomado o ensino na forma regular.

A escola que hospedou nosso trabalho foi fundada no ano de 1956, como “Grupo Escolar”, anexo, a uma importante instituição de acolhimento de meninos abandonados, onde funcionou como educandário, nas dependências da instituição por muitos anos.

Em 1964, após seu fundador efetivar solicitação formal ao Governo do Estado do Rio Grande do Sul, o educandário recebeu o nome de um importante comerciante local, uma homenagem ao referido senhor, nascido em Bagé, filho de agricultores, pessoa humilde que construiu sua vida com muito esforço e trabalho, e sempre auxiliou no que pode, o que ele considerava como “os menos favorecidos pela sorte” na cidade, sobretudo a instituição de acolhimento de meninos e a Santa Casa de Caridade. Na década de 70, com a reforma do ensino, o grupo escolar foi reorganizado e recebeu a implementação do 1º grau; no ano de 2006 inicia seu trabalho com a Educação para Jovens Adultos e, a partir de um parecer de 09 de janeiro de 2008, implanta o Ensino Médio Regular.

Atualmente atende 456 alunos, distribuídos em 19 turmas, com funcionamento nos três turnos. Conta com quadro de recursos humanos composto de 46 professores e 09 funcionários. No Ensino Médio Regular, que funciona no turno da manhã, atende 149 estudantes. Localiza-se na Vila Brum, município de Bagé/RS, geograficamente considerado um bairro de periferia da cidade, uma vez que está distante do centro.

2.2.3 Sujeitos da Pesquisa

2.2.3.1 Ação diagnóstica 1: revelação dos sujeitos da intervenção sociopoética

Como nosso objetivo foi trabalhar com os docentes do Ensino Médio, após delimitada a escola, os professores que atuam no Ensino Médio Regular, da escola campo de pesquisa, foram convidados a participar da pesquisa em contato presencial com a pesquisadora, viabilizado em duas reuniões organizadas pela Direção da Escola nos dias 09 e 10 de maio de 2018. Nestas oportunidades, a pesquisadora expos seu trabalho, objetivos iniciais, metodologia de pesquisa e fez entrega de um questionário (Apêndice II) com indagações específicas sobre as áreas de formação, tempo de atuação de cada um dos professores, bem como dois questionamentos abertos: “ser professor para mim é” e “um pensamento”.

O preenchimento do questionário e devolutiva à pesquisadora configurou a aceitação de participação na pesquisa, para preenchimento de termo de consentimento livre e esclarecido (Apêndice V) e composição do grupo-pesquisador.

2.2.3.2 Ação Diagnóstica 2: reconhecendo as juventudes presentes na escola

Apesar de nossa investigação não ter as juventudes como foco e sujeitos de nossa investigação, como forma de subsidiar discussões com os professores participantes, ainda na etapa diagnóstica, foram aplicados questionários aos alunos, (Apêndice VI) do primeiro, segundo e terceiro anos do Ensino Médio regular da escola campo de nossa pesquisa, os quais manifestaram interesse em contribuir e responderam a um questionário com perguntas predefinidas (fechadas e abertas). O questionário foi organizado em quatro eixos de indagações:

- I. Condição de vida;
- II. Estrutura material;
- III. Estrutura imaterial;
- IV. Pertencimento em sua comunidade escolar.

Quadro 2 – Conhecendo as Juventudes

(continua)

EIXO	ELEMENTOS
I. Condição de vida	1.1 Identificação: 1.1.1 idade 1.1.2 sexo 1.1.3 situação conjugal 1.1.4 filhos 1.1.5 procedência
	1.2 Moradia
	1.3 Antecedentes escolares
	1.4 Família 1.4.1 chefe de família 1.4.2 situação econômica (renda familiar) 1.4.3 tipo de emprego ou trabalho dos pais 1.4.4 grau de instrução dos pais
	1.5 Trabalho 1.5.1 se é empregado 1.5.2 se faz estágio remunerado
	1.6 Saúde 1.6.1 quais os serviços de saúde que utiliza e por quais motivos os utiliza
	1.7 Transporte 1.7.1 Como vai para escola
	1.8 Participação em projetos estudantis e tipos de projetos sociais em que participa
	II. Estrutura material
2.2 Índices de residência com e sem família	
2.3 Renda Mensal do estudante	
2.4 Necessidade de trabalhar durante o Ensino Médio	
2.5 Carência de necessidades básicas: 2.5.1 moradia 2.5.2 alimentação 2.5.3 saúde 2.5.4 vestuário 2.5.5 transporte 2.5.6 lazer	
2.6 Acesso a materiais didáticos-pedagógicos 2.6.1 livros 2.6.2 computadores 2.6.3 celulares 2.6.4 outros	

Quadro 2 – Conhecendo as Juventudes

(conclusão)

III. Estrutura imaterial	3 Carência de necessidades imateriais e/ou sofrer preconceitos
	3.1. Acesso e frequência 3.1.1 cinema 3.1.2 teatro 3.1.3 shows 3.1.4 eventos públicos. 3.1.5 outros eventos
	3.2 sentimento e/ou sofrimento de discriminação e de que tipo
	3.3 como se percebe na Escola Pública e especificamente na escola que frequenta
IV. Pertencimento na comunidade escolar	4.1 Quanto tempo estuda na escola:
	4.2 O que mais gosta e não gosta na escola:
	4.3 Sente-se parte da escola
	4.4 Qual a importância de estar no Ensino Médio:
	4.5 Como vê o Ensino Médio:
	4.6 Quais atividades chamam a atenção
	4.7 Quais atividades aborrecem
	4.8 Se pudesse criar atividades dentro da escola, quais seriam elas:
	4.9 Como vê os professores da escola, quais são mais especiais e o porquê, quais são mais distantes e o porquê
	4.10 Como acredita que os professores veem os alunos do Ensino Médio
	4.11 Já teve envolvimento com violência sofreu/praticou e de que tipo
	4.12 Já sofreu algum tipo específico de discriminação dentro da escola e de que tipo, como se sentiu, procurou ajuda e de que tipo.
	4.13 Você acredita que os professores tenham algum tipo de preconceitos para com os alunos do ensino médio.

Fonte: Autora (2019).

Os questionários foram aplicados na etapa diagnóstica, tiveram como respondentes 78 estudantes do primeiro ao terceiro ano, do Ensino Médio Regular, que manifestaram interesse em participar e assinaram Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Apêndice I), como forma de manter o sigilo da identidade individual de cada estudante foram sistematizados da seguinte maneira: os questionários foram separados por ano e receberam números cardinais em ordem crescente, tendo recebido as seguintes denominações: Estudantes do Ensino Médio Regular – Turmas

de Primeiro Ano (EEMRTPA00); Estudantes do Ensino Médio Regular – Turmas de Segundo Ano (EEMRTSA00) E Estudantes do Ensino Médio Regular – Turmas de Terceiro Ano (EEMRTTA00). Seus resultados foram organizados e analisados tendo suas respostas categorizadas na etapa interventiva, antecipadamente aos encontros de pesquisa com os professores, tendo como premissas a análise de conteúdo Bardin (1977).

2.2.3.3 Formação do grupo-pesquisador os sujeitos da pesquisa constituídos

Ao compormos o grupo de professores que faria parte de nosso trabalho de pesquisa, na etapa diagnóstica, obtivemos a adesão de doze (12) professores. Iniciados os trabalhos da pesquisa, um dos professores que havia aderido, por motivos pessoais, decidiu não participar, e três novos professores se juntaram ao grupo, totalizando quatorze (14) professores que compuseram o grupo-pesquisador. A seguir apresentamos alguns dos aspectos iniciais que constituem nossos sujeitos de pesquisa e que já indicavam alguns pontos importantes para as fases da pesquisa. Para fins de reconhecimento do grupo envolvido, utilizamos três categorias de características: área de atuação, tempo de atuação e percepção da docência, conforme segue.

Quadro 3 - Conhecendo os Sujeitos da Pesquisa - Área de Atuação

Área do Conhecimento	Linguagens e suas Tecnologias	Matemática e suas Tecnologias	Ciências da Natureza e suas Tecnologias	Ciências Humanas e Sociais Aplicadas
Professores por área	04	03	03	04
Área específica de atuação	Língua Portuguesa	Matemática	Física	História/Geografia
	Língua Inglesa		Química	Sociologia
	Literatura		Biologia	Filosofia
Total de Professores	14			

Fonte: Autora (2019).

Diante da nossa primeira categoria, podemos observar a riqueza de conhecimentos específicos que serão reunidos nas discussões e os devires singulares de cada um dos sujeitos que constituiu o grupo-pesquisador, o que promoveu possibilidades muito preciosas de amadurecimento e construção de conhecimento.

A segunda categoria nos traz os tempos de caminhada de cada um dos sujeitos que integrarão o grupo-pesquisador:

Quadro 4 - Conhecendo os Sujeitos da Pesquisa –Tempo de Atuação

Quantidade de Professores	Tempo de Atuação (em anos)
02	01 a 10
06	11 a 20
04	21 a 30
02	30 ou mais

Fonte: Autora (2019).

Se os conhecimentos específicos de cada um, por si só, já representavam riqueza, o que dizer dos tempos de caminhada de cada um, que estão inevitavelmente, atravessados por seus saberes tanto acadêmicos quanto vivenciais, suas experiências, seus êxitos, seus fracassos e que foram de muita importância durante as sessões de produção dos dados deste trabalho.

Em nossa terceira categoria, por fim, objetivamos de forma preliminar observar o que pensam e sentem nossos participantes. Cabendo salientar que os três últimos professores participantes da pesquisa não participaram desse momento, bem como excluímos o depoimento do não participante. Para nosso trabalho como forma de manter o sigilo da identidade individual de cada participante, sistematizamos os participantes identificando-os pelas letras PEMR (Professores do Ensino Médio Regular) seguidos de números cardinais na ordem crescente, como segue:

Quadro 5 - Conhecendo os Sujeitos da Pesquisa – Percepção da Docência

(continua)

	Ser professor para mim...	Pensamento
PEMR 01	“A base da construção para o futuro dos adolescentes.”	-
PEMR 02	“Recomeçar sempre!!!”	“Acreditar e seguir em frente... Aprender com os alunos e os colegas.”
PEMR 03	“Antes de tudo ser muito criativo, ser mãe, psicólogo, pai, irmã e enfim o último é ser transmissor de conhecimento”.	“Ter sempre um sonho e segui-lo até conquista-lo.”
PEMR 04	“Onde ganho meu sustento e às vezes me realizo em outros momentos só faço o que preciso fazer.”	“Tudo passa, tudo melhora!”

Quadro 5 - Conhecendo os Sujeitos da Pesquisa – Percepção da Docência

(conclusão)

PEMR 05	“Enfrentar muitas adversidades e, mesmo assim, acreditar sempre no crescimento humano de nossos alunos.”	“Acreditar na educação acima de tudo.”
PEMR 06	“Poder ajudar a construção de conhecimentos de várias pessoas.”	“Todo o ser humano pode se reconstruir.”
PEMR 07	“?”	“Professor não é quem ensina, mas que de repente aprende.”
PEMR 08	“Ter participação na construção do desenvolvimento social, emocional e intelectual dos alunos.”	“Na educação nada se constrói senão tiver muito amor pelo trabalho e pelos nossos alunos.”
PEMR 09	“Vivenciar e formar os jovens para um país mais justo.”	“Sereis tão influente o quanto fordes corretos e justos.”
PEMR 10	“Não ter rotina diária, os dias se apresentam de forma diferente em cada situação. Não é apenas formar, mas informar para a vida.”	“Liberdade de expressar suas ideias é algo que o ser humano deve aproveitar para abrir seus horizontes”
PEMR 11	“A parte essencial da minha vida, conviver com a juventude e os desafios diários.”	“Que o amanhã sempre será diferente.”

Fonte: Autora (2019).

Desta forma, foram sujeitos deste trabalho quatorze (14) professores do Ensino Médio, de áreas do conhecimento distintas, experiências e concepções de leitura de mundo diversas e que manifestaram interesse e disponibilidade para contribuir com as ações da pesquisa e que constituíram o grupo-pesquisador que reuniu-se em quatro sessões (encontro de estudos) sequenciais, de aproximadamente duas horas duração, e uma sessão com intervalo de trinta (30) dias das demais para contra-análise do processo de produção dos dados.

As sessões foram agendadas com antecedência e formaram parte da Agenda da Escola. Por sugestão da equipe diretiva, aconteceram sempre em dias diferentes, para que todos os professores que manifestaram interesse em participar da pesquisa pudessem participar; nos dias marcados, os estudantes tiveram seu horário reduzido permitindo, assim, a tranquilidade e produtividade das sessões. Por sugestão da banca de qualificação dessa pesquisa, todas as sessões de produção de dados fizeram parte de um Curso de Extensão intitulado “Formação de professores na perspectiva sociopoética”¹⁹.

¹⁹ Cadastrado no Sistema de Informação de Projetos de Pesquisa, Ensino e Extensão (SIPPEE nº 02.035.19) da UNIPAMPA, vinculado ao Programa de extensão Tertúlias Pedagógicas Inclusivas no Pampa (SIPPEE nº 02.015.18) do Grupo de Estudos e Pesquisas em Inclusão e Diversidade na Educação Básica e no Ensino Superior – INCLUSIVE.

2.2.4 Instrumentos de produção de dados da pesquisa

Na sociopoética, além dos instrumentos de pesquisa usuais, existem alguns outros muito específicos com os quais trabalhamos no estudo de caso, conforme segue:

2.2.4.1 Diário de Itinerância

Trata-se de um grande caderno posto à disposição do grupo-pesquisador e do pesquisador, do início ao final da pesquisa, em nosso caso, desde o momento da qualificação do Projeto de Pesquisa, que originou este trabalho, onde todos podem escrever, colar, desenhar o que desejam em qualquer momento das sessões de produção de dados, e significa, segundo seu criador, uma espécie de “Caminho onde podemos nos perder e reencontrar”. (GAUTHIER, 2012, p. 83).

2.2.4.2 Confetos

Palavra criada para designar as misturas íntimas de conceito e afeto que o grupo-pesquisador vai criando durante a produção dos dados, uma vez que podem nascer até mesmo em um silêncio como dado relevante. Nascem como dados e aparecem durante o processo de análise dos dados pelo pesquisador, no momento da categorização dos dados e sobretudo no momento transversal da análise.

2.2.4.3 Personagem-conceitual

Uma vez constituído o grupo-pesquisador, não se trata mais de um eu isolado, mas de um coletivo que formará o eu da pesquisa, e nesse ínterim podem nascer durante a produção dos dados alguns heterônimos para apresentar os conhecimentos, ou seja, o personagem-conceitual é uma forma de percepção de que não sou mais eu, e sim uma aptidão de meu pensamento “a se ver, a se desenvolver [...] pois ele está vivendo” (GAUTHIER, 2012, p. 79) a experiência da pesquisa, da discussão, da formulação e construção de novos saberes. Podem surgir, inclusive, nomeados pelos integrantes do grupo-pesquisador, como referência à filósofos, escritores, poetas, matemáticos, etc.

2.2.4.4 Produções textuais

Produção textual em nosso estudo tomada como gêneros do discurso postulados por Bakhtin (2010)²⁰, uma vez que “todo enunciado é um elo na cadeia da comunicação discursiva” (BAKHTIN, 2010, p. 289), o que nos possibilita usar todas as produções dos professores tais sejam: escritos, desenhos, poemas, colagens artísticas, manifestações de cor e arte, etc.

2.2.4.5 Sessões de produções de dados (encontros)

As sessões são tidas como instrumentos, uma vez que ao reunir-se o grupo-pesquisador também se expressa com seu corpo, seu comportamento, que permitem a produção de significados. As sessões são realizadas segundo algumas normas, para que os dados produzidos, possam ser analisados e tratados. São três as fases de uma sessão sociopoética:

1ª Fase – Sessões de Produção: constituídas de quatro sessões + uma e desenvolvidos em três etapas:

- a) Relaxamento: momento de mobilização e ativação do inconsciente do grupo-pesquisador;
- b) Auto avaliação contínua: o diário de itinerância é o instrumento que possibilita o *feedback* constante do grupo-pesquisador e do pesquisador;
- c) Técnicas de produção de dados: consistem na interação dos sujeitos que compõe o grupo-pesquisador, conduzidas pelo pesquisador com o propósito de facilitar as discussões e produção de conhecimento (serão descritas as técnicas escolhidas para nossa pesquisa no item organização das atividades práticas da pesquisa).

²⁰ Todos os diversos campos da atividade humana estão ligados ao uso da linguagem. Compreende-se perfeitamente que o caráter e as formas desse uso sejam multiformes quanto os campos da atividade humana [...] o emprego da língua efetua-se em forma de enunciados (ato de enunciar, de exprimir, transmitir pensamento, sentimentos, etc.) concretos e únicos, proferidos pelos integrantes desse ou daquele campo da atividade humana. Esses enunciados refletem as condições específicas e as finalidades de cada referido campo não só por seu conteúdo (temático) e pelo estilo da linguagem, ou seja, pela seleção dos recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais da língua mas, acima de tudo, por sua construção composicional. Todos esses três elementos – o conteúdo temático, o estilo, a construção composicional – estão indissolivelmente ligados no todo do enunciado e são igualmente determinados pela especificidade de um determinado campo da comunicação [...] os quais denominamos gêneros do discurso. (BAKHTIN, 2010, p. 261-262).

2ª Fase – Compilação dos dados - sessão solitária: primeira atividade de análise do pesquisador, a qual são feitos os estudos preliminares dos dados, produzidos nos quatro encontros do grupo-pesquisador.

3ª Fase – O encontro do conhecimento: constituído de um único encontro, que se denomina contra-análise, momento em que o grupo-pesquisador estuda criticamente, as hipóteses do pesquisador, sobre seu pensamento, pelas quais o pesquisador propõe problemas e conflitos. É o momento dialógico, o momento de ampliar visões, corroborar ou discordar, introduzindo mais diferenciação, mais heterogeneidade ou ratificar os achados.

2.2.5 Etapas da Pesquisa

Para que pudéssemos efetuar de forma factível nossa pesquisa, todo o processo de pesquisa foi organizado em quatro etapas que foram sistematizadas como demonstra o quadro abaixo:

Quadro 6 – Etapas da Pesquisa

ETAPAS	DESCRIÇÃO DA ETAPA
Diagnóstica	Delimitação do campo de pesquisa; Definição dos sujeitos da pesquisa; Conhecimento das juventudes presentes na escola pesquisada, através de aplicação de questionário; Escrita final do projeto; Qualificação
Interventiva	Sistematização das respostas dos estudantes; Formação do grupo-pesquisador e Desenvolvimento das sessões de produção de dados;
Interventivo-analítica	Primeira análise dos dados pelo pesquisador (análise dos dados produzidos nas sessões ocorridas da etapa interventiva, ou seja, a categorização e estudo transversal dos dados produzidos) Sessão de contra-análise; Revisão do referencial teórico estará presente a partir desta etapa até a redação final do trabalho de pesquisa
Analítica	Estudo filosófico dos dados Redação final da pesquisa Encaminhamento da dissertação para banca examinadora Defesa da dissertação.

Fonte: Autora (2019).

2.2.6 Metodologia de análise dos dados

Podemos dizer que esta é a parte mais delicada e difícil da pesquisa, sobretudo, após a produção de dados que foram criativos, críticos, polêmicos, inusitados, uma vez que a diversidade que constituiu nosso grupo-pesquisador é significativa, bem como a complexidade do ser individual de cada componente que integrou o coletivo do grupo. Cabe salientar que as produções individuais compuseram, sempre, as produções coletivas de extremas discussões. Diante desse contexto os dados produzidos foram organizados, respeitadas suas particularidades (escritas, desenhos, falas) e analisados de acordo com os pressupostos da sociopoética que os organiza e sistematiza em três fases distintas:

2.2.6.1 Análise por categorização

Primeiro momento singular vivenciado pelo pesquisador/problematizador, em que os dados de cada sessão, e sua técnica específica de produção, foram organizados a partir das semelhanças e oposições, confluências e divergências, que geraram durante as discussões e produções oriundas do tema-gerador de cada sessão. Assim, cada tema-gerador gerou subtemas que vieram representados por palavras-chave e que operacionalizaram as temáticas discutidas e proporcionaram a primeira visão geral dos achados.

2.2.6.2 Estudo transversal ou conclusões hipotéticas

Após, a primeira visão dos dados produzidos, os mesmos retornam ao grupo-pesquisador, desta vez, sistematizados e onde ocorreu o momento da contra-análise, ou seja, as hipóteses formuladas e organizadas pelo pesquisador foram submetidas à análise do grupo-pesquisador, através de novas discussões, como forma de buscar uma elaboração e/ou reelaboração coletiva do todo produzido. Em nosso trabalho foi o momento de reduzir o número de subtemas, sempre respeitadas as técnicas de cada sessão e momento também de revelar os confetos finais organizando o todo da pesquisa. Cada detalhe, palavra e confeto foi sistematizado coletivamente, com rigor, respeito e muita ternura, uma vez que este todo foi produzido pelo diálogo e trabalho de quatorze professores (grupo-pesquisador) durante seis meses.

2.2.6.3 Estudo filosófico

Da primeira visão dos dados produzidos, da sistematização coletiva dos dados, chegou o momento do pesquisador, viver de certa forma, seu tempo de solidão representado pela multitude da produção acadêmico-criativo-científica, ou seja, momento em que os dados produzidos foram postos em diálogo com teóricos cujas obras são consideradas referências intelectuais.

2.2.7 Cronograma da pesquisa realizada: intersecções do método sociopoético no estudo de caso

Quadro 7 – Cronograma

(continua)

Etapas da pesquisa	Ações de pesquisa com base no Estudo de Caso	Período	Atividades da pesquisa com base na Sociopoética
Diagnóstica	Revisão bibliográfica	Mar./18 a jun./18	Pesquisas nos períodos, livros e sites sobre o assunto escolhido
	Atividade diagnóstica	Abr./18 a jun./18	Delimitação do campo de pesquisa; Definição dos sujeitos da pesquisa; Conhecimento das juventudes presentes na escola pesquisada, através de aplicação de questionário
	Escrita final do projeto	Jun./18 a jul./18	Organização do projeto de qualificação
	Qualificação do projeto	Ago./18	Banca de qualificação
Interventiva	Produção de dados	Ago./18	Sistematização das respostas dos estudantes
		Ago./18 a out./18	Formação do Grupo Pesquisador Desenvolvimento das Sessões de Produção de Dados Desenvolvimento das Sessões de Produção de Dados
Interventiva-analítica	Análises dos dados produzidos. Devolutiva ao grupo pesquisador para reconstruções. Avaliação do processo.	Nov./18	Primeira análise dos dados pelo pesquisador: análise dos dados produzidos nas sessões ocorridas da etapa interventiva. Categorização e estudo transversal dos dados produzidos
		Dez./18	Sessão de contra-análise Revisão do referencial teórico.

Quadro 7 – Cronograma

(conclusão)

Analítica	Análise do relatório	Mar./19 a abr./19	Estudo filosófico dos dados.
		Mai./19 a jun./19	Redação final da pesquisa.
		Ago./19	Encaminhamento da dissertação para banca examinadora.
		Set./19	Defesa da dissertação.

Fonte: Autora (2019).

3 PARTE 2 – RESULTADOS E DISCUSSÕES: ESPELHOS QUE SE MULTIPLICAM EM FEIXES DE MUITOS CAMINHOS

Carta em IX trechos, aos possíveis leitores, de uma Pesquisadora “desatinada” em suas reflexões (des)contínuas e sua (des)construção contínua.

I

Prezado leitor,

Ao chegarmos a esta parte do trabalho de dissertação, iniciam-se as demonstrações técnicas de uma pesquisa humana que não cabe muito bem dentro das caixas formatacionais e científicas de experimentos que podem ser reproduzidos, e seus achados superados, mas que podem servir para o olhar científico que busca subsídios para abertura de diálogos que construam caminhos e possibilidades factíveis em educação para todos.

Esta missiva escrita a esta altura do trabalho tem o singelo sentido de tentar colocar dentro do trabalho algumas expressões que são tidas de senso comum e não cabem no mundo acadêmico, mas que fazem sentido nas caminhadas que me constituem; então, aos poucos, estas mal traçadas linhas tomarão corpo em letras alinhadas que constituem frases e orações dotadas de algum sentido para mim e que gostaria de compartilhar com vocês, e, também, alma em sentires que o científico não abarca em tabelas, quadros, estatísticas, mas que também, e muito, constituíram esse trabalho, sobretudo, a mim pesquisadora, que aqui vai se dirigir a vocês em primeira pessoa.

Aqui sou eu desfeita e, por vezes, literalmente demolida no construir de uma pesquisa que precisa cumprir prazos e requisitos técnicos, rigor teórico e metodológico, adequar-se às normas ABNT (eita coisa chata de se fazer!), usar linguagem formal e acadêmica para que possa ser validada pelos comitês de ética, comitês científicos de eventos, corpos editoriais de periódicos, etc... um fazer de formatações e regras que parecem não ter fim e que, por vezes, parecem melindrar toda e qualquer criatividade do pesquisador.

Sim, leitor! Pesquisador que se atreve nas ciências humanas pode padecer de alguns males que as linhas escritas não podem compreender em sua escritura. Sou e estou assim, atrevida em pesquisar com gente; gente que não sou eu, mas que justamente por não ser eu, por não ter caminhado nas

mesmas estradas que eu, fazem com que eu reflita sobre o estar neste mundo, o construir, o desbravar; e, quando, caro leitor, essa gente, ainda escolhe ser professor, meu atrevimento vira desafio e, por vezes, sofrimento por perceber algumas coisas que muito provavelmente já foram percebidas e descobertas por outros pesquisadores, mas que para mim se abrem somente agora, neste momento, de construção e acima de tudo de (des)construção.

Então, nas linhas da pesquisa iniciemos o percurso técnico e fundamentado, pelas juventudes e, nas entrelinhas do pesquisador, essa carta, que pretendo me comunique diretamente contigo, leitor.

3.1 Juventudes: as vozes que emocionam e instigam

As juventudes que compõe a escola de nossa pesquisa, mesmo não sendo os sujeitos foco da pesquisa, foram questionadas de forma a possibilitar à pesquisadora um mínimo de conhecimento de parte da comunidade escolar²¹ e, respondendo, proporcionaram subsídios muito importantes e deram pistas de suas constituições, enquanto juventudes, suas condições de vida, suas opiniões, sugestões e críticas para com a escola e seus professores. Respostas que foram compartilhadas, em parte, durante as quatro primeiras sessões de produção de dados e, em sua totalidade, na sessão de contra-análise com os professores que compuseram o grupo-pesquisador, ora como forma de problematizar questões, ora como forma de motivá-los profissionalmente, dada a riqueza franca das contestações dos alunos.

Foram vozes para essa pesquisa setenta e oito (78) estudantes do Ensino Médio Regular, que assistem suas aulas no turno da manhã, oriundos do Ensino Fundamental também cursado na escola pública, em sua maioria, na rede municipal, solteiros e na maioria autodeclarados negros, pardos e mestiços. Estavam distribuídos em quarenta e dois (42) estudantes do primeiro ano (três turmas); vinte e quatro (24) estudantes do segundo ano (duas turmas) e doze (12) estudantes do terceiro ano (duas turmas), cabendo esclarecer que somente participou, deste momento, o jovem que manifestou desejo e curiosidade em participar.

²¹ Comunidade escolar, tomada em nosso estudo como “os segmentos que participam, de alguma maneira, do processo educativo”. (TEIXEIRA, 2010).

Tabela 1: Juventudes do EEEM Juntos na Construção de Saberes em números

Ano		1º ANO			2º ANO		3º ANO	
Turma		A	B	C	A	B	A	B
I d a d e	15	03	06	04	-			
	16	02	05	03	02	08		
	17	05	05	02	04	05	03	02
	18	-	04	-	02	01	02	03
	+18	01	01	-	01	01	01	01
TOTAL		12	21	09	09	15	06	06
Estado Civil	Solteiro	10	18	07	08	14	05	06
	Casado	-	-	-				
	Out	01	02	01			01	
	N/R	01	01	01	01	01		
TOTAL		12	21	09	09	15	06	06
Rede Conc. E.F.	Estadual	03	04	01	02	04	01	01
	Mun.	07	10	01	07	07	02	03
	Cont.	01	02	04		04	02	01
	Out.	-	01	01				
	N/R	01	04	02				01
TOTAL		12	21	09	09	15	06	06
R A Ç A	Branca	04	10	04	01	06	01	01
	Negra	02	07	01	01	02		02
	Parda	04	03	01	01	05	01	01
	Morena	-	-	01	02	-	03	02
	Mestiço.	-	-	01				
	N/R	02	01	01	04	02	01	
TOTAL		12	21	09	09	15	06	06

Fonte: Autora (2019).

Olhando para estes dados iniciais, enxergamos muitas possibilidades e direções de análises, entretanto, como já referimos anteriormente que as juventudes constituídas não foram nosso foco principal da pesquisa, mas um questionamento nos instigou: por que tanta diferença entre o número de estudantes, em sala de aula, no primeiro ano para o terceiro ano? Não fizemos perguntas no questionário que pudessem dar conta dessa resposta, porém, estivemos muitas vezes na escola, muitas horas de convívio direto, muitas caminhadas nos corredores, muitas conversas, o que nos possibilitou conversar com os estudantes para além das respostas de seus questionários e de maneira informal foi possível perceber que a subsistência de suas famílias são um dos muitos motivos, e poderíamos dizer, o principal, que os tiram da sala de aula regular, já ao terminarem a etapa do ensino

fundamental. Por vezes os colocam na Educação de Jovens e Adultos, à noite, depois de uma extensa jornada de trabalho, e por vezes os colocam totalmente, fora dos bancos escolares, alguns por anos, alguns por toda a vida. Aparecem aqui também outros motivos, tais sejam a gravidez na adolescência; o ingresso no mundo da dependência química (uso de drogas) e, por conseguinte em caminhos um tanto quanto tortuosos que circulam pela criminalidade, ocasionando não invariavelmente até mesmo a morte precoce.

São perspectivas colhidas, informalmente, no diálogo com os jovens que lá estavam e que curiosos com a presença da pesquisadora na escola queriam conversar, queriam contar de suas vidas, dizer de seus companheiros de escola que não estavam mais ali, e tornaram-se instigantes constatações, mesmo que informais, e que abrem possibilidades para uma nova construção investigativa, pautada nas juventudes constituídas e que se constituem no convívio e compartilhar com outros.

Retomando as respostas desses 78 jovens, que se mostraram sempre muito receptivos, cheios de ideias, com seus saberes singulares, prontos para serem compartilhados, vamos percebendo e ratificando nosso entendimento de que “a juventude constitui um momento determinado, mas não se reduz a uma passagem. Ela assume uma importância em si mesma como um momento de exercício de inserção social”. (BRASIL, 2013, p. 15).

E, justamente, nesta luta para inserirem-se socialmente, por vezes, acabam excluindo-se, por não acreditarem em si, nos seus potenciais, no seus “sonhares”. Uma crença obtida no seu habitat social diário, no seu estar com familiares, amigos e companheiros de jornada que não tiveram oportunidades de educação formal e que não a vislumbram como possibilidades de crescimento. Moradores de bairros muito afastados da cidade, com ares quase rurais e com toda a sorte de problemas infra estruturais básicos, a vida “meio” que segue o caminho da subsistência, já que a maioria dos jovens questionados não trabalha. É preciso tirar o leite da vaca, organizar a horta auxiliando na colheita de hortaliças, antes de ir para escola, auxiliar na separação do lixo reciclado, arrumar a carroça do frete e cuidar do cavalo, dentre outras atividades. Mesmo a escola ficando em zona periférica, os alunos moradores de alguns bairros adjacentes, precisam fazer uma longa caminhada para chegarem à escola. Depois da sala de aula, ao retornarem para casa, é hora de cuidar de irmãos menores, organizar a casa, afinal “não são mais crianças, precisam ajudar”, e também “ainda não são adultos” para se “auto mandarem”. A situação socioeconômica da

maioria dos estudantes da escola que hospedou nossa pesquisa é mantida com um único salário-mínimo. A seguir apresentamos a sistematização destes dados:

Tabela 2: Situação socioeconômica dos estudantes e família

		1º ANO	2º ANO	3º ANO
RENDA FAMILIAR	Menos de um salário-mínimo ²²	08	-	01
	Um salário-mínimo	20	16	04
	De 01 a 05 salários-mínimos	08	06	07
	De 06 a 10 salários-mínimos	03	01	-
	Não sabem	03	01	-
	Total de participantes	42	24	12
Quantas pessoas moram em sua casa?	Entre 01 e 04	20	11	09
	Entre 05 e 10	12	12	02
	Não Responderam	10	01	01
Quantas pessoas trabalham na sua família?	Somente 01	13	08	05
	02 a 04	21	15	06
	05 ou mais	01		01
	Não Trabalham	02	01	
	Não Responderam	05		
Você trabalha?	Sim	06	05	01
	Não	35	19	08
	Estágio Remunerado			03
	Curso Remunerado	01		
Salário Médio	Entre 200,00 e 400,00	03	01	02
	Entre 401,00 e 600,00	03	04	01
	< 600,00 > Salário-mínimo	01		
	Não Responderam			

Fonte: Autora (2019).

As respostas vão nos revelando a constituição das juventudes que formam parte da escola e que são conduzidas pelos professores que são os sujeitos de nosso grupo-pesquisador e quem os conduz às possibilidades que podem quebrar a rotina de um único salário mínimo para subsistir, quem os permite conhecer outras perspectivas e os faz entender que sonhar é necessário para uma luta e trabalho de realização.

Dados que vão demonstrando a fragilidade da economia de nosso país, a desigualdade de renda em famílias grandes onde uma única pessoa tem o “dever potencial” de suprir necessidades básicas como alimentação, moradia, saúde com um

²² Salário-mínimo: R\$ 954,00 (agosto/2018)

único salário-mínimo de trabalho formal, o que nem sempre significa ter uma Carteira de Trabalho assinada com direitos garantidos.

Pensando na família²³ como mais um dos elos da comunidade escolar, e uma instituição importante no diálogo com os professores, os jovens indagados sobre o que seria família, apresentaram os seguintes resultados: dezessete (17) jovens não responderam, uns externaram a família como lugar, uma espécie de porto-seguro para onde se pode correr, bem como mostraram a família como pessoas que nos amam, e outros tantos em sua maioria, resumiram família nos termos “tudo”, “união” e “base de tudo”, cabendo apresentar algumas falas que exemplificam a percepção desses jovens, bem como uma nuvem de palavras (Figura 2) que traduzem suas manifestações:

*Um **LUGAR** onde todo mundo é unido. (EEMRTTA75, 2018, grifo nosso)*

[...] de onde tiro forças para seguir. (EEMRTSA46, 2018)

*As **PESSOAS MAIS IMPORTANTES** para mim. (EEMRTTA72, 2018, grifo nosso)*

*Família é o **LAR** onde fica as **PESSOAS QUE TU AMA**. (EEMRTPA04, 2018, grifo nosso)*

*Família é quando tá **TODO MUNDO UNIDO E SE AJUDANDO**. (EEMRTPA24, 2018, grifo nosso)*

É saber que tem pessoas que nos conhecem. (EEMRTPA29, 2018)

Pessoas de quem se gosta. (EEMRTSA57, 2018)

*São pessoas que **TE APOIAM INDEPENDENTE DE TUDO**. (EEMRTPA38, 2018, grifo nosso)*

²³ Por família entendemos um agrupamento humano formado por indivíduos com ou sem grau de parentesco em comum e/ou ligados por laços afetivos e de responsabilidade, que geralmente, vivem numa mesma casa, tendo a formação que tiverem.

Figura 2 - O que é FAMÍLIA para você?



Fonte: Autora (2019).

Porém, família também suscita o ceticismo de alguns jovens ao revelarem que família nada significa para eles. Família é tida como um vazio que não faz sentido algum:

Base? Não ligo muito para isso. (EEMRTPA23, 2018).

Para mim, na verdade, não é NADA. (EEMRTPA34, 2018).

A partir daí, é possível perceber a força da diversidade cultural que vive nos entornos e no interior de uma escola, iniciamos a compreensão de algumas faltas de estabilidade emocionais que habitam alguns jovens. Compreendemos, ainda que de forma, talvez, incipiente, alguns dos descasos com a própria condição de estar no mundo e de sentirem-se passíveis de serem sujeitos sociais e históricos capazes de transformar o espaço que habitam.

Neste momento, compreendemos que alguns outros atores da comunidade escolar, devam se integrar com mais força, como forma de motivação à vida, como forma de resgatar humanamente o ser para aprender através do convívio, do conhecimento, da criticidade, do compartilhar e do estar no mundo para ser e poder fazer. Estes outros importantes atores se mostram através da escola com seu quadro de funcionários e professores com a árdua tarefa de fazê-los perceber e acreditarem em quanto podem e o quanto são.

Nesse íterim pareceu-nos que a escola que nos recebeu é especial para seus alunos, pois ao responderem sobre “sentirem-se parte da escola”, responderam positivamente, chamando nossa atenção o uso de duas palavras em especial: “nessa” e “dessa”, como demonstra nosso quadro a seguir:

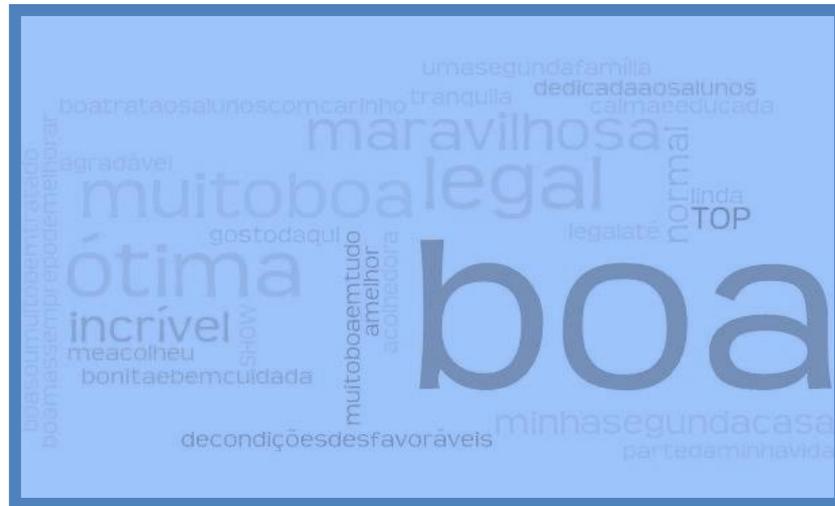
Figura 3 - Sente-se parte da escola?



Fonte: Autora (2019).

O uso dos pronomes demonstrativos contraídos com suas respectivas preposições, e associados a “escola sim”, possibilitaram pistas de que “essa escola” é lugar que recebe e acolhe e de que “nessa escola”, muito provavelmente, algumas práticas pedagógicas estão abrindo olhares, instigando curiosamente sobre e para o mundo e de que no conjunto “dessa/nessa” o estudante sente-se parte integrante, sente-se vivenciando a escola. Nas palavras dos estudantes, a escola é uma “segunda família”. Sentem-se à vontade para externar como enxergam sua escola sem deixarem de olhar para suas realidades, como a seguir:

Figura 4 - Minha escola é ...



Fonte: Autora (2019).

Nota-se que mesmo sendo considerada “boa”, “a melhor”, a “dedicada aos alunos”, os jovens compreendem que sempre pode melhorar e que enfrenta “condições desfavoráveis” para estar instalada onde está, para proporcionar melhores oportunidades ao seu estudante, bem como sua comunidade escolar como um todo.

Os jovens demonstram seu olhar e sua criticidade com o uso mínimo de vocábulos. Parecem escolher as palavras que os representam e significam todo o seu dizer. Sabem da importância da educação que estão a receber, sabem das dificuldades que sua escola enfrenta, sabem das condições precárias de valorização profissional por que passam seus professores do Estado do Rio Grande do Sul, sabem que a maior parte deles está passando por algum tipo de privação, que neste ano de 2019 já contam com mais de quatro anos de salários parcelados e/ou atrasados e sabem que mesmo assim seus professores são, por vezes, os únicos exemplos de valorização da vida que terão e por isso, compreendem que esta é uma oportunidade que não pode e não deve ser desperdiçada, mesmo com todas as dificuldades da escola pública.

Os estudantes compreendem que estudar pode dar a eles uma oportunidade diferente da vida que tem junto aos seus familiares, e alguns desses jovens são verdadeiras inspirações aos seus pais. Alguns pais e mães retornaram aos estudos por essa motivação. Os níveis de escolaridade de suas famílias são exemplo para que não desistam, para que lutem e resistam enquanto seres sociais e históricos.

Compreendemos que muito provavelmente, os níveis de escolaridade das famílias sejam uma motivação a estes jovens, como podemos ver a seguir:

Tabela 3 - Grau de instrução da família

	MÃE	PAI	IRMÃOS
Ensino Fundamental completo	11	11	01
Ensino Fundamental incompleto	30	23	03
Ensino Fundamental cursando			16
Ensino Médio completo	16	13	20
Ensino Médio incompleto	01	02	02
Ensino Médio cursando	02	01	05
Ensino Superior completo	01	01	02
Ensino Superior incompleto			
Ensino Superior cursando		01	03
Não Estudaram		01	
Ainda não estudam			09
Não sabem		08	
Não responderam		17	
Total de Participantes		78	

Fonte: Autora (2019).

Se os membros constituídos de suas famílias são motivação, e a escola é um lugar agradável de se estar, para estes estudantes, uma vez que parecem deixar claro que se sentem bem e que é bom estar ali, naquele lugar de ensino-aprendizagem, e tendo a esperança de transformar as suas vidas através da educação formal que estão a receber, o que nos dizem sobre a etapa do Ensino Médio, seus professores e atividades que são oferecidas. Como fariam se pudessem fazer diferente? O que os aborrece e incentiva aos estudos?

Ouvir aos estudantes pode-se considerar um exercício de extremo significado. Nem sempre, ou podemos até dizer, quase nunca, ouviremos o que queremos, mas se a ideia e a vontade é a de construir um Ensino Médio, enquanto, etapa final da “educação básica”, isto é, educação “de base”, que tem por finalidade o aprofundamento dos conhecimentos – científicos, éticos e estéticos – adquiridos ao longo de toda a escola básica” (SILVA, 2018, p. 51), precisamos ouvi-los. Eles têm muito a dizer e a contribuir.

Um número expressivo de jovens pobres que chegam ao Ensino Médio, já o fazem como forma de resistência, por vezes como primeiros integrantes de famílias inteiras, a atingir esse nível de ensino, e entendemos, que por mais dóida que essa experiência nos possa ser, suas vozes carecem de ser ouvidas.

Em nossa experiência de escuta fomos tomadas por muitas emoções, reflexões e, ao compartilharmos com os professores de nosso grupo-pesquisador, essa experiência foi também muito prazerosa, pois construir conhecimento juntamente com a prática diária é de uma grande força.

A seguir trazemos quatro momentos revelados pelos estudantes participantes:

- a) Importância e significado do Ensino Médio para os jovens; neste item, optamos por separar as respostas por ano de estudo, o que nos traz algumas revelações;
- b) As atividades escolares;
- c) Os professores;
- d) O convívio.

Quando pensamos o Ensino Médio como etapa final da educação básica, parece-nos prudente, também pensar, que os jovens ao chegarem neste momento de escolarização trazem consigo grande “bagagem” de saberes, de diversidades e sobretudo caminhos de socialização que perpassam seus territórios sociais. Indagar sobre importância e significado dessa etapa de sua educação, aos estudantes, provavelmente, seja compreender o que para eles é estar jovem e estudante concomitantemente, em um período de suas vidas que gostemos ou não, é período de transição, de organizar ideias e projetos futuros, mesmo que o futuro seja muito próximo e lhes cause tensões e incertezas. A seguir apresentamos os olhares dos jovens da escola de nossa pesquisa; olhares que foram apresentados em frases muito curtas e significativas:

Quadro 83- O Ensino Médio para você...

Ano	Qual importância?	Significa...
1º ano	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Fundamental para ter um bom emprego (EEMRTPA24, 2018) ✓ Porque preciso trabalhar (EEMRTPA38, 2018) ✓ Significa que fui capaz (EEMRTPA25, 2018) ✓ Grande importância [...] rumo a realizar meus sonhos (EEMRTPA26, 2018) ✓ Tudo, pois sem estudo não se pode ser nada (EEMRTPA32, 2018) ✓ Estou progredindo (EEMRTPA36, 2018) ✓ Terminar o colégio (EEMRTPA07, 2018) ✓ Preparar-se para faculdade (EEMRTPA09, 2018) ✓ Ter um futuro melhor e continuar estudando (EEMRTPA12, 2018) ✓ Ser o orgulho dos meus pais (EEMRTPA16, 2018) ✓ Uma nova vida (EEMRTPA, 2018) ✓ Nenhuma (EEMRTPA23, 2018) 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Evolução, capacidade, inteligência (EEMRTPA25, 2018) ✓ O EM é uma oportunidade de crescer profissionalmente (EEMRTPA43, 2018) ✓ Ser alguém na vida (EEMRTPA11, 2018) ✓ Uma vitória importante (EEMRTPA28, 2018) ✓ Estar mais adiante (EEMRTPA33, 2018) ✓ Ver o mundo melhor (EEMRTPA41, 2018) ✓ Uma janela para novos descobrimentos rumo ao futuro (EEMRTPA01, 2018) ✓ Responsabilidade (EEMRTPA12, 2018) ✓ Rumo para vida adulta (EEMRTPA14, 2018) ✓ Cumprir com a obrigação (EEMRTPA16, 2018) ✓ Estar indo bem (EEMRTPA17, 2018) ✓ Nada (EEMRTPA23, 2018); (EEMRTPA34, 2018)
2º ano	<ul style="list-style-type: none"> ✓ [...] ser alguém na vida depois (EEMRTSA64, 2018) ✓ Conseguir fazer cursos, jovem aprendiz, faculdade (EEMRTSA61, 2018) ✓ Ter experiência para conseguir emprego (EEMRTSA46, 2018) ✓ Ter um futuro melhor (EEMRTSA56) ✓ Preparar para um futuro profissional (EEMRTSA55, 2018) ✓ Para trabalhar (EEMRTSA57, 2018) ✓ Fazermos estudos mais capacitados (EEMRTSA49, 2018) ✓ Querer crescer para ajudar minha mãe (EEMRTSA58, 2018) 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Estar chegando à fase adulta (EEMRTSA60, 2018) ✓ Uma oportunidade boa, porque muitos não conseguiram antigamente. (EEMRTSA65, 2018) ✓ Significa um ensino mais elevado, significa estar se preparando para vida (EEMRTSA46, 2018) ✓ Uma meta alcançada (EEMRTSA48, 2018) ✓ [...] felicidade que vai acabar (EEMRTSA51, 2018) ✓ Ser parte da Escola (EEMRTSA52) ✓ Estar mais próximo do objetivo (EEMRTSA55, 2018) ✓ [...] aprender a ser jovem (EEMRTSA59, 2018) ✓ [...] força de vontade (EEMRTSA58, 2018) ✓ Vejo como um peso para os estudantes, que temos que passar, mesmo não gostando de estudar (EEMRTSA53, 2018)
3º ano	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Para o futuro a garantia do estudo completo é importante (EEMRTTA78, 2018) ✓ Mais compromisso (EEMRTTA72, 2018) ✓ Porque a gente se prepara para fazer o vestibular e a faculdade (EEMRTTA75, 2018) ✓ Passo para a realidade (EEMRTTA77, 2018) 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Como aprendizado, aprimorar mais os Conhecimentos (EEMRTTA71, 2018) ✓ Noção de vida, começar a ser independente (EEMRTTA74, 2018) ✓ Preparatório à Universidade (EEMRTTA76, 2018) ✓ Garantia para fazer concursos e faculdade (EEMRTTA78, 2018) ✓ Preparação para vida adulta (EEMRTTA69, 2018)

Fonte: Autora (2019).

Sem perderem de vista o tal futuro próximo, suas maiores preocupações são com o mercado de trabalho, independente do ano em que estejam. Chama nossa atenção suas clarezas de entendimento quando dizem que o Ensino Médio é uma “oportunidade” que muitos sequer tem ou tiveram, que se trata de “um nível mais elevado de estudo”, que essa etapa da educação é uma garantia de novas possibilidades, sejam elas no mercado produtivo de trabalho, sejam elas nos caminhos acadêmicos superiores. Os estudantes de nossa escola de pesquisa vão nos trazendo muitas pistas, de que a escola vem através de seu trabalho constituindo sujeitos com capacidade sonhadora, bem como sujeitos com capacidades sociais integradas no seu pensar.

Quando indagados sobre as atividades escolares, trouxeram dados relevantes com novos vestígios de que muitas práticas pedagógicas são diferenciadas em seu cotidiano e de que estão aptos a mais aulas, mais conhecimentos, mais envolvimento com essa etapa formal de sua educação, como podemos ver a seguir:

Quadro 9 - As atividades...²⁴

Quais atividades chamam a atenção?	Quais atividades aborrecem?	Se pudesse criar atividades dentro da escola, quais seriam?
Apresentação de Teatro; Atividades diferenciadas como a das relações poéticas com nossas vidas; as saídas de estudos;	Provas; fazer atividades sempre/só em sala de aula; Ficar sempre dentro da sala de aula; Todas que não são explicadas;	Coisas que beneficiassem as pessoas; Grêmio Estudantil; Projetos para melhorar a estrutura da escola e menos matérias; vídeo aulas todos os dias; Professor de Informática; Alguns cursos e Projetos que ajudem para o ENEM; Mais atividades fora da Escola; Mais aulas de Inglês;
Atividades de apresentação de trabalhos falando para turma; Trabalhos com assuntos interessantes que usamos no cotidiano; Xadrez; Atividades que são ao ar livre.	Trabalhos em Grupos; Quando ditam; Preconceito; Copiar muito; Apresentação de Trabalhos lá na frente (as vezes dá muito medo);	Mais aulas na Biblioteca; Ir a Museus e outros lugares que pudessem nos ensinar; Aula Laboratorial de Química; Trabalhar mais com os alunos usando o celular; Interséries de Xadrez; “Algo” mais dinâmico que conseguisse integrar todos os alunos e professores; Banda; Aulas Práticas; Atividades didáticas e extrovertidas; Aulas de Dança, Música; Cursos diversos gratuitos; Mais Conversas.

Fonte: Autora (2019).

Foi possível observar que as atividades que aborrecem são as mais conhecidas e tradicionais e ficam restritas as paredes da típica e tradicional sala de aula com uma

²⁴ Para sistematizar esse quadro, as respostas foram agrupadas, sem identificar seu respondente, uma vez que apareceram reiteradas vezes do primeiro ao terceiro ano.

classe atrás da outra sem maiores possibilidades interativas e de produção de conhecimento tendo os jovens como protagonistas.

Quadro 10 - Os professores...

Como vê seus professores?	Como pensa que os professores veem os estudantes do EM?
<ul style="list-style-type: none"> ✓ <i>Muito bem informados (EEMRTTA75, 2018)</i> ✓ <i>Grandes profissionais e grandes pessoas (EEMRTTA69, 2018)</i> ✓ <i>Vejo como uma referência (EEMRTTA77, 2018)</i> ✓ <i>Todos são especiais (EEMRTSA62, 2018)</i> ✓ <i>Dedicados (EEMRTTA72, 2018)</i> ✓ <i>TODOS como um só (EEMRTTA73)</i> ✓ <i>Somente como professores que são pagos para dar aula (EEMRTSA48, 2018)</i> ✓ <i>São bem amigos, carinhosos (EEMRTPA21, 2018)</i> ✓ <i>Como fonte de conhecimento (EEMRTPA01, 2018)</i> ✓ <i>Pessoas especiais (EEMRTPA30, 2018)</i> 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ <i>Como adultos (EEMRTTA75, 2018)</i> ✓ <i>Capazes de conquistar o que queremos (EEMRTTA44, 2018).</i> ✓ <i>Orgulho para escola (EEMRTTA77, 2018)</i> ✓ <i>Como bons alunos e o futuro do Brasil (EEMRTTA78, 2018)</i> ✓ <i>Adultos com futuros promissores (EEMRTTA69, 2018)</i> ✓ <i>Filhos (EEMRTTA70, 2018)</i> ✓ <i>Esforçados (EEMRTTA72, 2018)</i> ✓ <i>Um pouco adultos e crianças “ainda” (EEMRTTA73, 2018)</i> ✓ <i>Veem todos como amigos (EEMRTSA45, 2018)</i> ✓ <i>Todos iguais com futuros brilhantes (EEMRTSA46, 2018)</i> ✓ <i>Todos iguais, sem discriminações (EEMRTSA47, 2018)</i> ✓ <i>Bons alunos (EEMRTSA61, 2018)</i> ✓ <i>Eles veem os alunos como são e devem ser (EEMRTSA64, 2018)</i> ✓ <i>Como filhos deles (EEMRTSA65, 2018)</i> ✓ <i>Como adolescentes passando para fase adulta (EEMRTPA32, 2018)</i> ✓ <i>Dependendo do aluno, até como destaque (EEMRTPA33, 2018)</i> ✓ <i>Futuros influenciadores sociais (EEMRTPA22, 2018)</i> ✓ <i>Como pessoas que aprendem com eles (EEMRTPA25, 2018)</i> ✓ <i>Futuros profissionais (EEMRTPA28, 2018)</i> ✓ <i>Alunos que logo irão se formar (EEMRTPA04, 2018)</i>
	<ul style="list-style-type: none"> ✓ <i>Pessoas que querem ser alguém na vida (EEMRTPA13, 2018)</i> ✓ <i>Como verdadeiros amigos que querem o bem (EEMRTSA58, 2018)</i> ✓ <i>Todos como iguais (EEMRTSA53, 2018)</i> <p>VISÕES PESSIMISTAS</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ <i>Como pessoas que deveriam se respeitar mais. (EEMRTPA26, 2018)</i> ✓ <i>Nos olham com prazer, porque falta pouco para irmos embora (EEMRTSA51, 2018)</i> ✓ <i>Como pessoas regulares (EEMRTSA68, 2018)</i> ✓ <i>Adolescentes que só sabem dar trabalho (EEMRTPA02, 2018)</i> <p><i>Escravos dos estudos (EEMRTPA14, 2018)</i></p>

Fonte: Autora (2019).

Observamos que alguns jovens veem seus professores apenas como alguém que está fazendo seu trabalho e por ele recebe, sem maiores especificações, entretanto para maioria dos estudantes os professores são "uma "referência", e, como essa palavra apareceu em vários questionários, vamos percebendo, através do olhar dos jovens, que os profissionais atuantes dessa escola são importantes para eles, o que vai ficando ratificado, quando falam como se sentem vistos pelos professores.

As palavras usadas por esses jovens para designar as expectativas que tem com a visão dos professores sobre eles é bastante interessante e demonstram suas autoestimas enquanto estudantes. Mesmo com algumas visões bastante pessimistas, o que é muito comum para esse momento de vida, ainda assim, demonstram que tem consciência de seus valores e de que deveriam se olhar mais e se compreender mais como forma de crescimento.

Para que pudéssemos demonstrar nosso quarto e último item: o convívio, subdividimos em: transporte, saúde, acessos e sentires, no quadro a seguir:

Quadro 11 - O convívio

(continua)

Transporte: como vai para escola?			
A pé	46		
Bicicleta	04		
Transporte Público	20		
Carroça	01		
Carro	04		
Outros:	03		
	Não	73	
Saúde: em caso de doenças onde procura ajuda?			
UPA	39		
Posto Saúde	14		
SUS	03		
Na natureza	01		
Não Resp.	21		
Acesso:			
		Observações: Os estudantes que responderam positivamente a estas questões relataram que o fazem diariamente, e alguns fizeram comentários, que se seguem:	
Livros	34	"Acesso nós temos, nós que não lemos."	
Computadores	15	"só na escola"	
Celulares	43		
Cinema	40	Aparecem com frequência os filmes de aventura, terror, ação e desenhos animados. Seis (06) relatam que foram somente uma vez ao cinema.	

Quadro 114 - O convívio

(conclusão)

Teatro	06	O auto da Barca do Inferno; Patati-Patatá foram as peças lembradas, os demais não lembram o que viram	
Show	24	Música sertaneja e pagode	
Eventos Públicos e gratuitos	18	Tudo que a Prefeitura ou outro Grupo qualquer ofereça	
Praças	65	Foram mencionadas praticamente todas as praças da cidade com preponderância para as Praças da Estação e de “Esportes”	
O que faz para se divertir?		Laçar, artes marciais, <i>videogame</i> ; tênis de mesa, <i>lan house</i> , futebol, escutar música, olhar vídeos no <i>youtube</i> , Ler (viajar pelas aventuras literárias), conversar com amigos	
Sentires			
Observações contidas nas respostas positivas:			
Questão 12 ²⁵ (Apêndice VI)	Sim	19	Discriminação por: gordura, magreza, racismo, ter deficiência, ter uma parte do corpo estranha; Somente dois pediram ajuda, um na escola e outro para mãe; os demais preferiram ficar calados ou ignorar as discriminações, apesar de se sentirem tristes e as vezes até sem vontade de ir para escola.
	Não	47	
	N/R	12	
Questão 11 ²⁶ (Apêndice VI)	Sim	07	Cinco (05) dos sete praticaram violência (agressão) porque se sentiam sofrendo <i>bullyng</i>
	Não	52	
	N/R	19	
Questão 13 ²⁷ (Apêndice VI)	Sim	05	Dizem sentir “certo” preconceito por parte de “alguns” professores por: situação financeira (pobres) e por “cor da pele” (racismo)

Fonte: Autora (2019).

Ao sistematizarmos o item convívio, percebemos que a maioria vai andando para escola, quando alguém adocece a Unidade Pública de Pronto Atendimento (UPA) é o lugar recorrido e quando o assunto são os acessos, fica muito evidente que as atividades gratuitas e as praças públicas são onde eles se encontram e divertem.

E, apesar da maioria dizer nunca ter sofrido quaisquer discriminações ou preconceitos, alguns relatam já ter experimentado as dores que isso pode significar, e chama a atenção que não buscaram ajuda. Da mesma forma, quando relatam sobre a existência de possíveis preconceitos por parte dos professores, a maioria diz nunca ter percebido quaisquer sinais de preconceitos por parte de seus professores, entretanto cinco alunos relatam ter percebido que “alguns” professores, sem mencionar nenhum em específico, parecem ter preconceito sim, com alunos “pobres e pela cor de sua pele”. Dados interessantes e que suscitariam maior aprofundamento, fossem os estudantes nossos sujeitos ativos de pesquisa.

²⁵ Já sofreu algum tipo específico de discriminação dentro da escola e de que tipo, como se sentiu, procurou ajuda e de que tipo?

²⁶ Já teve envolvimento com violência sofreu/praticou e de que tipo?

²⁷ Você acredita que os professores tenham algum tipo de preconceitos para com os alunos do ensino médio?

Todas essas indagações que fizemos junto aos estudantes do Ensino Médio regular, no ano de 2018, na escola que hospedou nossa pesquisa, formaram base para que conhecêssemos um pouquinho dessas juventudes constituídas na escola e subsidiaram as discussões junto ao grupo-pesquisador formado pelos seus professores, uma vez que muitos dos dados que se revelaram foram surpreendentes aos professores. O que trazemos para nossos resultados são discussões mínimas diante do que nos revelaram, uma vez que não eram nosso foco de pesquisa, neste momento, e suas participações nos deixaram com algumas novas inquietações que muito provavelmente servirão de base para novas pesquisas.

||

...Então leitor, essas juventudes que constituem essa escola, são as juventudes da nossa cidade, das nossas ruas, e porque não dizer das nossas casas. Eles não eram as pessoas que seriam o foco de minha pesquisa, os metodologicamente denominados “sujeitos”, entretanto foram eles, esses indivíduos em desenvolvimento, que me trouxeram até aqui. A policial inquieta que foi parar dentro das salas de aula, não para ensinar didaticamente algum conteúdo, mas para dialogar, bater um papo cabeça com a galera “de difícil trato”, e por isso e, assim, voltou aos estudos, virei aluna outra vez. Essas juventudes nem precisavam ser ouvidas aqui, neste momento, mas como adentrar a uma escola e não se envolver com eles? Como não os ouvir, em seu barulhou tão peculiar, de vida a transbordar? Como deixar de saber quem são? Como estar diante de dados relevantes como estes e não se sentir imbricado nestas questões?

Sim, leitor, as juventudes aqui expostas são o motivo de todo o nosso sofrimento, enquanto pessoa, enquanto professor que vem se constituindo e acredita que somente com educação podemos mudar contextos.

Estar com eles evidencia o desenrolar da vida, afinal, um dia também fomos jovens. E, estes jovens, especificamente, convivem diariamente com os professores com quem eu quis falar. Entendi importante saber quem eram os jovens, para ter ideia de quem poderiam ser os professores. Só uma ideia, mesmo! O caminho estava só no início, e muitas surpresas me aguardavam, muitas emoções, tantas, que não couberam nos dados, e foi preciso que eu inventasse essa forma de te contar algumas coisas, que é melhor começar a

compartilhar, contigo leitor, para que de algum modo, consigas me entender, minimamente, nessa minha insana epístola.

3.2 Professores: o grupo-pesquisador compartilhando, construindo e (re)construindo saberes coletivos

Para construção de todo o conhecimento que passamos a trazer, foram participantes ativos quatorze professores do Ensino Médio, de distintas áreas do conhecimento, experiências e concepções de leitura de mundo, que constituíram o grupo-pesquisador (PEMR). Durante algumas discussões trazemos algumas visões individuais dos professores que conosco caminharam, uma vez que estão contidas nas produções coletivas do grupo-pesquisador.

Organizamos esse momento de discussão a partir das sessões de produções de dados, desta forma:

- 3.2.1 - 1ª Sessão - Vivência geomítica: construção de saber nas concepções de in/exclusão social, juventudes, escola e ensino;
- 3.2.2 - 2ª Sessão - O boneco da prática pedagógica: conhecimento compartilhado;
- 3.2.3 - 3ª Sessão - Os sentidos provocando reflexões e produzindo conhecimento;
- 3.2.4 - 4ª Sessão - A árvore do conhecimento: uma construção coletiva;
- 3.2.5 - 5ª Sessão - Contra-discussões em palavras outras.

Para cada uma das sessões foram usadas técnicas diferentes. Todas as sessões foram iniciadas com técnicas de relaxamentos também distintas e entendemos oportuno traze-las junto a cada uma das sessões respectivas.

Relembramos que para dialogarmos, a cada sessão um tema-gerador ou mais (palavras e/ou expressões que alavancam a produção dos dados tendo em vista o objetivo da sessão) foram apresentados, uma vez que a liberdade de expressão era nosso objetivo em cada produção de dados. Desta forma, e assim, expressos geraram subtemas que foram sistematizados de formas distintas, inclusive em uma mesma sessão.

Ao final de cada uma das quatro primeiras sessões ficou esboçado um confeto (aquele conceito com afeto nascido da prática e construído a muitas ideias), que somente foi avaliado e finalizado na quinta e última sessão com todo o grupo-

pesquisador reunido. Confeto que representou a síntese de cada um dos temas-geradores propostos e que construíram e constituíram as bases das discussões e que são trazidos já em sua concepção final nas argumentações de cada sessão.

Cabe salientar, ainda, que o uso da sociopoética, em seus cinco princípios (explicitados no capítulo da metodologia), nortearam profundamente nosso fazer metodológico e sobretudo humano, durante todo o percurso de pesquisa:

- a) Instituição do grupo-pesquisador com a observação primeira da leitura de mundo individual de cada participante, onde em grupo a conversa dialógica (FREIRE, 2017) foi o ponto de partida para produção dos dados;
- b) Valorização do Professor em sua profissão, enquanto sujeito social e histórico do seu tempo e espaço, que tem muito a dizer, a contribuir e que em seu silenciamento, por vezes sente-se também a margem;
- c) Respeito a toda e qualquer manifestação escrita, artística, falada, silenciada e/ou gestual como dado produzido;
- d) Rigor e muito trabalho com as sistematizações dos dados produzidos e as discussões que delas nasceram;
- e) Responsabilidade ética e comprometida com o todo produzido e com os produtores deste todo.

Os caminhos que deram origem às discussões que se seguem adiante foram construídas a muitas mãos, mentes, corações e a determinação precípua de que a pesquisa precisa ser viva, e mesmo que apresente dados de um determinado tempo e recortes de um determinado espaço, precisa mobilizar os participantes propiciando reflexões e, porque não dizer transformações.

III

Deves estar começando a entender, querido leitor, o quanto foi diferente construir essa pesquisa, já deves estar, até a antever algumas coisas, mas ainda aqui, eu era só dúvidas, minha insegurança pulsava forte no peito, e, mesmo estando com tudo previamente planejado, o não previsto fazia meu coração sair do corpo, um misto de “te acalma que tudo vai dar certo” e “tu enlouqueceu de vez, porque não pensaste numa coisa mais simples, criatura?”, e, quem respondia era uma voz que vinha lá do meu interior, onde nem eu mesma, as vezes sei onde é, para me dizer, que se fosse simples, sem cor, sem obstáculos, sem desconhecido, não seria eu.

**É, leitor, minhas ousadias sempre me custam bastante trabalho!
Mas, sem muitas delongas vamos ao que interessa: as sessões de produção de dados...**

Ahhh, as sessões, um suceder de fatos, atos e construções inimagináveis. Viaje, pois, comigo e todo o grupo-pesquisador pelos lugares geomíticos, que por certo, devem, de alguma forma e em algum momento, também serem teus...

3.2.1 1ª Sessão: vivência geomítica - construção de saber nas concepções de in/exclusão social, juventudes, escola e ensino

Para nosso primeiro encontro utilizamos a técnica dos Lugares Geomíticos que consistiu em, com os participantes ainda em estado de relaxamento, proporcionar aos componentes do grupo-pesquisador uma viagem mental pelas geografias que lhes constituem, lugares fabulosos ou não por onde andaram, ou tenham vontade de andar, relacionando cada um dos lugares ao tema-gerador proposto.

A partir desse momento produzimos conhecimentos que nos possibilitaram mapear, junto aos professores do Ensino Médio, as suas concepções sobre in/exclusão social, preconceito, escola/ensino, juventudes bem como suas perspectivas sobre estes temas, que segundo eles, próprios, em poucas oportunidades são discutidos de forma tão aberta e democrática em suas falas e escutas.

A técnica de Vivência dos Lugares Geomíticos foi proposta por Jacques Gauthier (2012) a partir da experiência obtida durante o convívio deste pesquisador com indígenas da ilha do pacífico Nova Caledônia/Kanak. Esta cultura acredita que nenhum lugar é neutro, atribuindo vida aos espaços, que são entendidos como repletos de espiritualidade, mitos, proibições. É uma maneira estranha de entender os espaços para a cultura ocidental, especialmente para o meio acadêmico. E é neste estranhamento que reside a importância de recorrer-se a esta técnica para o estudo. Isto porque, uma técnica que produz estranhamento, mobilizando o imaginário dos co-pesquisadores, tende a gerar dados heterogêneos.

Para aplicação em nosso trabalho, foram escolhidos: a Terra, a Ponte, o Túnel, o Poço, o Labirinto, o Caminho e o Vento.

Nossa sessão iniciou com o relaxamento que consistiu em receber os participantes do grupo-pesquisador com a sala escurecida, e com música que remetia aos sons da natureza, em tom baixo, logo após foi solicitado que todos se pusessem o mais à vontade possível. Após acomodação, iniciamos o processo de relaxamento com três respirações profundas, com os olhos fechados, ao som bem suave da natureza e da voz baixa, suave e calma da pesquisadora, que foi solicitando que todos fossem relaxando o corpo inteiro principiando pelos pés, pernas, abdômen, braços, mãos, pescoço, rosto, e quando chegou nos fios dos cabelos começaram as contextualizações dos lugares geomíticos onde solicitou-se aos participantes que descrevessem a associação que faziam entre o seu imaginário e o lugar geomítico apresentado, pensando nas seguintes perguntas orientadoras: Se a in/exclusão social fossem a Terra, onde crescem tuas raízes, como seriam para ti? Se fossem a Ponte que te ligam entre espaços/tempos em tua caminhada na educação, como seriam? Se fossem o Túnel, onde existem mistérios e relações secretas, como seriam? Se fossem o Poço com o seu fundo desconhecido, e onde teu pensamento/tua existência podem cair, como seriam? Se fossem o Labirinto onde os desencontros se fazem, e por onde podes te perder, como seriam? Se fossem o Caminho por onde passas e que muitas vezes te oferece desvios, contornos e por vezes representa por onde podes fugir, como seriam? Se fossem o Vento que invade espaços e para onde podes gritar, como seriam? e assim sucessivamente para cada um dos temas geradores das discussões desta sessão.

Como estavam em momento de relaxamento, foi disponibilizado papel, lápis, canetas, para que pudessem logo após imaginação apontar suas percepções, para que suas impressões não se perdessem, com a vinda do próximo tema-gerador.

Somente ao final, com o silêncio da voz da pesquisadora e um leve aumento no tom dos sons da natureza, todos foram voltando de seus momentos de busca e escrita para iniciar as discussões, que na verdade fluíram de uma forma natural, onde todos queriam falar, queriam dizer das suas inquietações. Foi um momento de grande interação entre o grupo-pesquisador.

Cada um apresentou e ao mesmo tempo analisou sua produção, bem como na interação das discussões foram fazendo relações cada um com o pensamento e entendimento do outro. Todos estes momentos foram gravados, mediante autorização prévia do GP, estratégia que se demonstrou muito importante para compreensão da diversidade do grupo o que se coaduna com o objetivo da sociopoética de explicitar a

heterogeneidade da estrutura de pensamento de um grupo e não dos indivíduos separadamente.

Cada um dos temas-geradores gerou subtemas, que foram sendo agrupados a partir das palavras que maior incidência tinham, para logo após serem novamente agrupados a partir das falas e escritas dos participantes, que em conjunto, após a quinta e última sessão, aprovaram um confeto sintetizador da discussão para cada um dos temas-geradores. A seguir detalhamos cada um dos temas-geradores, seus subtemas e seu confeto:

Quadro 12 - Tema-gerador da produção de dados nos Lugares Geomíticos: Inclusão social

Subtemas	Inclusão Social como...	Confeto produzido
Complexidade Direitos Trajeto Valores éticos Alteridade	<ul style="list-style-type: none"> ✓ <i>Complexa e impossível de descrever em palavras. A inclusão recai além de “inserir”. (PEMR04, 2018, grifo do autor)</i> ✓ <i>Para todos com direitos e igualdade, liberdade, respeito ao SER HUMANO. Trajeto de altos e baixos (PEMR14, 2018, grifo nosso)</i> ✓ <i>Começa com a estrutura familiar onde a SOLIDARIEDADE e os VALORES ÉTICOS são preponderantes para uma SOCIEDADE JUSTA E FRATERNA – Onde o que é DIFERENTE se ache IGUAL (PEMR09, 2018, grifo nosso)</i> ✓ <i>Disposição para ver o OUTRO como EU ME VEJO (PEMR01, 2018, grifo nosso)</i> ✓ <i>Cheia de carinho, amor, mas, MUITO DIFÍCIL DE CAMINHAR SOZINHO (PEMR11, 2018, grifo nosso)</i> ✓ <i>Fértil (PEMR10, 2018, grifo nosso)</i> 	<i>Inclusão Social como trajeto de caminhos a serem percorridos em constante luta para manter e avançar nas conquistas onde somente sendo grupo se consegue andar. (GRUPO-PESQUISADOR, 2018)</i>

Fonte: Autora (2019).

Ao sistematizarmos nossos dados, fomos observando que os participantes, de forma individual e logo após coletiva, iam apresentando através de palavras-chaves (subtemas) suas concepções para inclusão social. Ao apresentarem individualmente ao grupo, suas concepções foram recebendo as influências umas das outras e para cada lugar geomítico foram traçadas concepções que não eram mais individuais, mas coletivas; comprometidas com a ética responsável de ser grupo representativo do corpo docente, do Ensino Médio, regular, da escola que recebeu nossa pesquisa. Grupo que se identifica como um ser e auto nomeou-se: **#osjuntos**.

De acordo com o grupo-pesquisador, a partir deste momento identificado como **#osjuntos**, o mesmo tem por finalidade ser:

Unidos na coletividade de doar-se em prol de uma educação que dê asas aos alunos e proporcione reflexão no fazer docente diário. (GRUPO-PESQUISADOR, 2018).

E por seu lema a frase:

Juntos somos um só. (GRUPO-PESQUISADOR, 2018).

As concepções do grupo-pesquisador para cada um dos temas-geradores propostos nos possibilitaram discussão e argumentações teóricas que foram se construindo; ora em forma de novos conhecimentos, ora ampliando nossos conhecimentos e ora ratificando alguns de nossos conhecimentos, agora de forma coletiva na relação da reflexão sobre a ação para novas reflexões e ações que possam ser transformadoras e/ou capacitem os participantes a se permitirem refletir sobre os seus fazeres diários em temáticas que não se discutem amplamente em formações.

No lugar geomítico Terra os participantes apresentam a inclusão social como campo complexo, que possui raízes e ramificações, muitas vezes, de difícil compreensão, o que nos leva a refletir com Mantoan (2015) quando nos faz perceber que “o mundo gira e nessas voltas vai mudando. Nela vamos nos envolvendo e convivendo com o novo, sem nos aperceber de momento, o que o tempo e o trabalho conseguem transformar” (MANTOAN, 2015, p. 20). E, mesmo que nesta terra de raízes e ramificações complexas nem sempre saibamos como fazer, faz-se necessário que tenhamos a lucidez de que:

As diferenças culturais, sociais, étnicas, religiosas e de gênero entre outras, são cada vez mais desveladas e destacadas, sendo esse descortinar condição imprescindível para entender como aprendemos e compreendemos o mundo e a nós mesmos. (MANTOAN, 2015, p. 21).

Na complexidade trazida pelos grupo-pesquisador ratificamos nosso entendimento de que “a inclusão é um caminho a ser trilhado, mais do que um destino, um processo mais do que um objetivo a ser atingido” (MITTLER, 2001, p. 61), em suas concepções conceituais o grupo-pesquisador constrói o entendimento de que mesmo sendo previsão legal, a simples existência da lei não assegura que a inclusão se faça. Há uma grande tendência de que as juventudes tenham amplo acesso à escola, através de matrículas, entretanto, sua permanência, aproveitamento e aprendizagem

carecem cada vez mais, serem contestadas. Não basta ter acesso, nessa terra de raízes e ramificações profundas, é necessário que estas ramificações possam produzir novas e recriadas ramificações.

No lugar Ponte apresentaram uma inclusão que precisa fazer uma ligação entre conhecimento e prática; entre discurso e ação; entre estar e permanecer, entre ter escola e ser escola; entre integrar e incluir.

Constroem essas ligações partindo de seu cotidiano, onde muitas vezes as escassezes de material, de recursos humanos fazem emergir a criatividade e a potencialidade de ensinar/aprender/ensinar em sintonia de caminhada com os seus pares. Muitas vezes, é na dificuldade e própria frustração de ser professor que se reinventam para atravessar, de um lado a outro, essa ponte complexa da inclusão social, uma vez que “o conhecimento evolui por recomposição, contextualização e integração de saberes em redes de entendimentos; não reduz o complexo ao simples, tornando maior a capacidade de reconhecer o caráter multidimensional dos problemas e de suas soluções. (MANTOAN, 2015, p. 23).

Para o lugar Túnel trazem mesmo que as escuras, um momento e tempo de construção a partir de reflexão, uma vez que muito já foi trilhado, mas ainda há muito por fazer. Em tempos políticos obscuros onde a educação sofre ataques diários, onde muitos dos direitos auferidos com muita luta vem sendo diluídos em retrocessos, é preciso refletir e agir. Por maior que seja a extensão do túnel, haverá sempre um fio de luz que motiva à saída e ao encontro de soluções que normalmente, passam por muito trabalho individual de conhecimento e autoconhecimento e coletivo de compartilhares, sentirens e agires para transformar espaços possibilitando aos educandos a percepção que eles podem ser e estar onde quiserem, desde que trabalhem para isso. Faz-se necessária a compreensão de que “nem todas as diferenças inferiorizam as pessoas [...] nem tudo deve ser igual, assim como nem tudo dever ser diferente” (MANTOAN, 2015, p. 36), uma vez que é preciso que tenhamos o direito de sermos diferentes sempre que a igualdade nos descaracterize e o direito de sermos iguais sempre que a igualdade nos inferiorize. (SANTOS, 2012).

No Poço da inclusão social, muito falada e pouquíssimo implementada, há uma sensação de que tudo esteja na superfície, entretanto nada do que se refira a inclusão pode ser considerado ou mesmo tratado com rasidade, uma vez que estamos diante de processos sociais que muitas vezes na tentativa impetuosa de incluir, acabam por excluir, uma vez que “em educação, não se trata de melhor caracterizar o que é a

diversidade e quem a compõe, mas de melhor compreender como as diferenças nos constituem como humanos, como somos feitos de diferenças”. (RODRIGUES, 2006, p. 31).

Neste poço de espaço pequeno, onde os problemas não tem para onde fugir e a princípio a única saída é emergir, a inclusão precisa ser tomada de frente, sem máscaras e não raras vezes a escola e a educação formal perdem essa batalha. Na profundidade do poço há que se entender que inclusão precisar ser princípio a ser seguido do individual para o coletivo.

No Labirinto de caminhos e processos diferentes para que a inclusão possa ter objetivos semelhantes que levem ao crescimento humano de cada um que se insere é mais uma vez necessário o refazimento de todos envolvidos no processo. Mesmo que haja uma tendência ao “não fui preparado para isso, aquilo, esse ou aquele”, quando dentro da sala de aula, não se pode construir conhecimento se não nos permitirmos transitar nas limitações dos estudantes e nas nossas próprias, pois “professor é quem [...] negocia, gere a contradição, não desiste de ensinar e, apesar de tudo, mas nem sempre, consegue formar os seus alunos” (CHARLOT, 2013, p.109).

Nos Caminhos desiguais, insalubres, por vezes tristes e excludentes da inclusão social, muitas vezes motivado pelo simples fato de uma pessoa apresentar “um diferencial” que em alguns casos vem demarcado e marcado em sua existência e aparência física, como educadores não nos é permitido correr, mesmo que nossa vontade seja esta, pois também somos humanos e limitados. Nestes caminhos fica evidenciado nosso compromisso com o ato de educar, de respeitar a leitura de mundo (a minha e a do outro) e sobretudo, a importância ética de nossa profissão professor de escola pública, de periferia; uma espécie de contrato de vida assinado na contrapartida de ensinar aprendendo todos os dias, por entre esses caminhos que nem sempre são os nossos, mas são os de nossos alunos que chegam carentes não somente de conhecimento, mas também de afeto, onde “o eu e o outro se constituem e realizam a vocação ontológica (ser mais) no diálogo e na aceitação do outro como pessoa-sujeito” (STRECK; REDIN; ZITKOSKI, 2016, p. 34) e nos fazem perceber o quanto prazeroso, apesar dos apesares e das dores, podem ser os caminhos. Constatando as dificuldades dos caminhos, as dores e os ardores de nossas limitações vamos nos “tornando capazes de intervir na realidade, tarefa

incomparavelmente mais complexa e geradora de novos saberes”. (FREIRE, 2014, p. 75).

Inclusão social como Vento para levar boas novas de consciência, apesar dos dissabores e não entendimentos, um Vento brisa para reafirmar a luta pela equidade, ou mesmo um Vento furacão para levantar os mal feitos, não ditos, as discriminações e preconceitos que teimam em impedir e alavancar o simples fato de compreensão sobre o ser que somos e o ser que podemos/queremos ser, para nós mesmos e para o outro. E, por fim, ao construírem o confeto da inclusão social os professores demonstram que suas concepções estão abertas para receber novos conhecimentos, mesmo que sintam medo, as vezes, e também se abrem para novas perspectivas de discussões que possam construir conjuntamente soluções para a escola, para a comunidade, sempre em comunhão e diálogo, uma vez que segundo **#osjuntos**:

Inclusão Social é um trajeto de caminhos a serem percorridos em constante luta para manter e avançar nas conquistas onde somente sendo grupo se consegue andar. (Grupo-pesquisador, 2018).

Quadro 13 - Tema-gerador da produção de dados nos Lugares Geomíticos: Exclusão social

Subtemas	Exclusão Social como...	Confeto produzido
Elaboração de critérios	✓ Começa no âmbito familiar [...] excluímos aquilo que é ruim; elaboramos critérios para excluir – (o que excluímos? quais os critérios para excluir ou se excluir?, o que é exclusão?, posso excluir o outro?) (PEMR04, 2018)	Exclusão social como caminho para lugares de busca em que o resgate da humanidade do ser humano é essencial. Um lugar para refletir sobre critérios, elaborações culturais arraigadas, alteridade, família (na formação que tiver) e todas as construções que advém disso. Um espaço, nascido, a partir de nosso olhar, que pede socorro, provavelmente aos gritos, entretanto audível por alguns poucos, tendo a educação um papel social de suma importância para os resgastes necessários. (GRUPO-PESQUISADOR, 2018)
Desumanização	✓ A exclusão retira a humanidade e o direito de ser (PEMR14, 2018)	
Alteridade	✓ Um caminho que nos faz ficar perdidos (PEMR14, 2018)	
Lugar de desassossego	✓ (Um lugar) [...] onde o amor e o olhar NO OUTRO seriam mais importantes que o ter (PEMR09, 2018, grifos nosso)	
	✓ Transformação no pensar para agir	
	✓ Pedido de “socorro” (PEMR13, 2018, grifo do autor)	
	✓ Vencer as amarras de sentir excluído (PEMR11, 2018)	
	✓ Lugar que se torna infecundo, quebrado, tortuoso e por vezes, para muitos sem saída (PEMR13, 2018)	

Fonte: Autora (2019).

Para a exclusão social, ao sistematizarmos as elaborações do grupo-pesquisador, identificamos quatro grandes subtemas: Elaboração de critérios; Desumanização; Alteridade e Lugar de desassossego. Quatro grupos de pensamentos que não se contradizem, ao contrário, se fortalecem na necessidade de compreensão de que “há processos sociais excludentes, mas não há exclusões consumadas, definitivas, irremediáveis” (MARTINS, 2012, p. 46).

Mesmo que nos seja muito doloroso falar em exclusões, seja porque não entendemos ou gostamos da temática, seja porque nos desacomoda e desconforta, ainda assim, entendemos que precisamos ao menos refletir criticamente, e compreendemos imperioso perceber que ““Excluído” é apenas um rótulo abstrato, que não corresponde a nenhum *sujeito de destino*: não há possibilidade histórica nem destino histórico nas pessoas e nos grupos sociais submetidos a essa rotulação” (MARTINS, 2012, p. 30), uma vez que “não se pode deixar de verificar se a consciência que têm os que se inquietam com os problemas sociais coincide com a consciência que dos problemas têm quem deles é vítima.” (MARTINS, 2012, p. 26).

Quando o grupo-pesquisador inicia suas discussões questionando o que é exclusão social e traz a família como primeira instituição social de construção de exclusões e, logo a seguir, constrói a partir de (PEMR14, 2018) que: “a exclusão retira a humanidade e o direito de ser”, permite-nos refletir com Martins (2012) que:

[...] “excluído” e “exclusão” são construções, projeções de um modo de ver próprio de quem se sente e se julga participante dos benefícios da sociedade em que vive e que por isso, julga que os diferentes não estão tendo acesso aos meios e recursos a que ele tem acesso. (MARTINS, 2012, p.31).

Considerando e compreendendo “exclusão” como construção, permitimo-nos refletir com Martins (2012), quando nos diz que:

Basicamente, exclusão é uma concepção que nega a História, que nega a práxis e que nega à vítima a possibilidade de construir historicamente seu próprio destino, a partir de sua própria vivência e não a partir da vivência privilegiada de ourem. (MARTINS, 2012, p. 45).

Desta forma, o grupo-pesquisador foi trazendo algumas considerações em suas construções para os lugares geomíticos que corroboram com as reflexões que nos apresenta Martins (2012), uma vez que o lugar de fala do referido grupo é o chão da escola. Exclusão como lugar de resgate e ampliação de conhecimentos e olhares

de quem está na escola e de quem chega à escola, uma escola pública, localizada na periferia.

Assim, quando o grupo-pesquisador desenhou a Terra da exclusão social, percebeu que se trata de uma Terra que necessita de amor, paciência, resignação e muito trabalho de plantio, replantio, florestamento e reflorestamento, como forma de renascimento e promoção de oportunidade onde aparentemente não existem possibilidades de germinação, produção e crescimento. Trouxeram os sentimentos de “amor, paciência e resignação”, que não podem ser significados por palavras, mas que fazem toda a diferença quando postos em prática, nas duas ações diárias de trabalho árduo e em colaboração com o todo da escola.

Misturaram ponte e túnel, uma vez que essa exclusão construída nasce praticamente dentro de casa, e como Ponte necessita de reparos/rupturas urgentes, sobretudo em suas bases, pois as edificações excludentes muitas vezes não permitem que suas supostas vítimas saiam do Túnel que se apresenta sempre obscuro e totalmente repleto de falsos conhecimentos e crenças de que quando não se tem, não se deve querer ser, ou pior ainda, não se possa ser.

A visão do grupo-pesquisador para exclusão que atravessa Ponte em Túnel, traz ainda, uma espécie de Ponte/Túnel/Poço, que muitas vezes, teimam em permanecer escuros, como forma de desmotivação, e que mesmo apresentando fios muito fracos de luz, muitas vezes, estes são ignorados, por quem vive os processos sociais excludentes, pois suas forças, por vezes caem nos limiões rotineiros de acreditarem que não podem romper aquele sistema, é como se vivessem as voltas única e exclusivamente com a sobrevivência.

No labirinto da exclusão social, segundo o grupo-pesquisador, os trajetos parecem não ter saída, é como se perder-se fosse regra; as saídas permanecem sob fumaças disfarçadas de políticas públicas sociais “para todos”, um “todos” que, muitas vezes, não designa ninguém. E, política pública para ninguém fica à deriva, deixando de cumprir o papel social a que deveria destinar-se.

Compreendem que nos Caminhos da exclusão social, o que mais parece pesar é a invisibilidade a que algumas pessoas são expostas sob as mais diversas formas, seja por sua cor, gênero, *status* sócio econômico, seja por sua condição de não enquadramento ao estipulado, caminhos que levam à privação de oportunidade por conta das situações excludentes de estar e ser no espaço em que habitam, sem

considerar verdadeiramente, em que condições esses grupos e/ou pessoas estão e sobretudo se sentem.

Os caminhos da exclusão social, assim como os da inclusão social são complexos, tanto quanto o ato de existir neste tempo/espço em que nos encontramos. Por estes caminhos, definir e/ou conceituar exclusão social seria um ato de arrogância e não colaboraria para uma efetiva reflexão com possibilidade de transformação, pois por aqui é necessário despir-se do já conhecido, e isso é muitas vezes doloroso, requer desapego e reconstrução. Coisas que nem sempre são fáceis, e que desafiam a docência diariamente.

Quando chegamos ao lugar geomítico do Vento, o grupo-pesquisador optou por desejar, para exclusão social, um Vento arrasador de possibilidades que levem a cada pessoa à consciência de que será muito fácil perder-se dos outros quando “achamos” que somos mais e melhores sozinhos. Desejam uma ventania de junções, colaborações, uma vez que o Vento exclusão social deve vir como olho de furação para transformação.

E, mesmo que tenham trazido em suas construções de conhecimento uma exclusão social que não é determinante, alguns de seus olhares apresentam o olhar de quem não está no lugar daquele que se vê como excluído, daquele que não sou eu, mas que me motiva a busca por entendimento de seu ponto de vista e vivência. Assim como parecem compreender a exclusão como uma construção, também a percebem de forma conservadora do ponto de vista geral.

O diferencial na construção de conhecimento do grupo-pesquisador, em nosso entendimento, apresentou-se na disponibilidade de discutir a temática, a possibilidade e determinação em construir caminhos sobre o assunto desde suas concepções anteriores e em grupo formatarem um confeto que reflete, novamente, possibilidades, pois apresentaram:

*Exclusão social como caminho para **lugares de busca** em que o **resgate da humanidade do ser humano é essencial**. Um **lugar para refletir** sobre critérios, elaborações culturais arraigadas, alteridade, família (na formação que tiver) e todas **as construções** que advém disso. Um espaço, nascido, a partir de nosso olhar, que pede socorro, provavelmente aos gritos, entretanto audível por alguns poucos, **tendo a educação um papel social de suma importância para os resgates necessários**. (GRUPO-PESQUISADOR, 2018, grifos nossos).*

Exclusão social como lugar de busca, de reflexão, onde o resgate da humanidade do ser humano é essencial e onde a EDUCAÇÃO tem um papel de suma importância, aquela importância do esperarçar freireano que nos chama a união para construção e transformação.

Quadro 14 - Tema gerador da produção de dados nos Lugares Geomíticos: Juventudes

Subtemas	Estudantes como...	Confeto produzido
Dúvida Elo Geração Desafio	<i>Dúvidas (quais são os objetivos? O que queremos? O que fazemos? O que somos? Quais são os meus deveres? Somos realmente capazes de “transformar a sociedade?”) (PEMR04, 2018)</i>	<i>As juventudes constituídas no século XXI trazem muitas inquietações (talvez como todas desde sempre em todos os tempos), sobretudo por não apresentarem, em sua maioria,</i>
	<i>Elo com cultura, conhecimento e descobertas (PEMR14, 2018, grifo nosso) Elo de ligações com a sociedade que temos hoje, corrigindo as injustiças (PEMR09, 2018) Sem perspectivas (em sua maioria) (PEMR01, 2018) Um espelho em relação à família (PEMR11, 2018) Esperança, sonho e diversidade (PEMR10, 2018, grifo nosso) Desanimados, inseguros, sem foco (PEMR13, 2018)</i>	<i>perspectivas ao futuro (nem mesmo pensar sobre), apresentam-se)desanimadas e desafiam professores na busca de subsídios para alcança-los tanto lúdica quanto intelectualmente. Mesmo que sejam inspiradores de esperança e elos para uma transformação da sociedade atual, provocam, instigam e mobilizam em seus educadores buscas por novos conhecimentos, que por vezes, também trazem decepções, desmotivações, dores. (GRUPO-PESQUISADOR, 2018</i>

Fonte: Autora (2019).

Partindo do confeto construído pelo grupo-pesquisador, construído em diálogo e discussão, vamos compreender como os lugares geomíticos das juventudes ficaram misturados e diluídos. Os professores trazem seus alunos nas palavras de (PMER14, 2018, *grifo* nosso) como “**elo com cultura, conhecimento**” o que permite, já de saída a compreensão dos estudantes da escola como juventudes constituídas:

*As **juventudes constituídas** no século XXI trazem muitas inquietações (talvez como todas desde sempre em todos os tempos), sobretudo por não apresentarem, em sua maioria, perspectivas ao futuro (nem mesmo pensar sobre), apresentam-se*

desanimadas e desafiam professores na busca de subsídios para alcança-los tanto lúdica quanto intelectualmente. Mesmo que sejam inspiradores de esperança e elos para uma transformação da sociedade atual, provocam, instigam e mobilizam em seus educadores buscas por novos conhecimentos, que por vezes, também trazem decepções, desmotivações, dores. (GRUPO-PESQUISADOR, 2018, grifo nosso).

A ponte, o túnel, o poço, o labirinto, o caminho e o vento formam parte de uma terra habitada por umas juventudes que chegam à escola todos os anos ao primeiro ano do Ensino Médio, e quem vem carregadas de incógnitas, que precisam ir sendo trabalhadas no percurso que compõe esta etapa da educação. Nas juventudes, os lugares geométricos são como eles, sem limites delimitados, ao mesmo tempo que estão prontos para compreensão das delimitações que a sociedade onde vivem vai apresentar-lhes.

Essas juventudes que vem chegando ao Ensino Médio provocam nos professores uma forma de entender os seus trabalhos como uma espécie de trabalho a longo prazo com tempo inicial determinado: três anos. Três anos de *“lapidação”*, como disse (PEMR09, 2018) em várias de suas falas, sem esquecer de mencionar que durante este processo, que se estabelece através da educação formal, o ensino está diretamente ligado à aprendizagem desses jovens e que, as suas aprendizagens, estão diretamente ligadas ao ensino que eles trazem em suas bagagens e que vão compartilhando com os seus professores. Chegam carregados de muitos conhecimentos que não podem ser desprezados, por quem quer que seja, e mesmo que pareçam desafios, é dessa forma que as relações precisam se estabelecer com eles, se o objetivo é progredir.

No trânsito dos professores, pelos lugares geométricos pensando as juventudes, ficam evidenciados a compreensão e a preocupação. A primeira no sentido de empreenderem esforços para que estes jovens entendam o quanto importantes são, e o quanto podem progredir pessoalmente, se o desejarem, mesmo quando todo o contexto sócio-econômico-político esteja desfavorável; e, a segunda quando percebem a desmotivação e falta de perspectivas futuras que alguns jovens trazem consigo, o que os faz sentirem-se mais comprometidos com o educar na mesma medida que lhes traz um alerta do quanto seus exemplos em estar professores podem influenciar positivamente o estar jovem destes meninos e meninas. Entendem, assim como a pesquisadora, que enquanto estes jovens estiverem na escola, nada está

perdido. Tudo está por fazer, compreender, empreender, mesmo que não consigam o êxito de todos, mesmo que tenham que discutir e buscar alternativas para fracassos iminentes de alguns jovens, ainda assim, enquanto estiverem dentro da escola, toda a transformação pode acontecer. Entendemos que acreditar no Ensino Médio, como etapa final da educação básica é muito isso: acreditar nas juventudes que chegam ávidas por conhecer, mesmo quando aparentam não estar gostando de estarem ali, mesmo quando são inoportunos em suas colocações, mesmo quando um ou outro se perder no caminho. Oportunizar conteúdos, convivências, experimentos, passeios, conversas, seminários, enfim oportunizar conhecimentos que são desconhecidos por eles, como forma de mostrar-lhes caminhos e possibilidades que iluminem escolhas. Somente pode escolher quem conhece mais de um caminho a seguir, e não importa, muito se a escolha foi equivocada, sempre haverá tempo para reconsiderar, desde que tenhamos conhecimento e informação que suscitem reflexão.

Quadro 15 - Tema gerador da produção de dados nos Lugares Geomíticos: Ensino/Escola

(continua)

Subtemas	O ensino como...	Confeto produzido
<p>Espaço de inquietações</p> <p>Lugar de problematizar</p> <p>Tempo entre o saber e o que fazer</p> <p>Caminho em constante construção</p>	<ul style="list-style-type: none"> ✓ <i>Espaço e lugar de dúvidas, despertar de consciência (PMER14, 2018)</i> ✓ <i>Elo entre o saber e o que fazer (PMER14, 2018)</i> ✓ <i>Lugar de problematizar: valorização dos professores, autoestima do professor, relações tumultuadas entre docentes, entre alunos e docentes, entre docentes e entes familiares (PMER09, 2018)</i> ✓ <i>Um espaço prestes a explodir por conta do não olhar a situação real da educação pública no seu todo e contexto (recursos materiais, humanos, emocionais, psicossociais de localização, sistemas de ensino, normativas de cima para baixo, currículos não adequados) (PMER01, 2018)</i> ✓ <i>Sempre em construção e constituído de: longo caminho, barreiras, tristezas, dificuldades e muita busca (PMER11, 2018)</i> ✓ <i>Uma perspectiva do individual para o coletivo, uma espécie de ligação entre conhecimentos (PMER10, 2018)</i> ✓ <i>Caminho, saída para vitórias individuais e coletivas. (PMER13, 2018)</i> 	<p><i>Momento de conhecimento e autoconhecimento. Superação. Frustração. Fracasso. Luta. Conquistas pequenas e grandes, em um ciclo de momentos satisfatórios e enriquecedores e momentos de reflexão, introspecção e preparação. Ensino como caminhos desconhecidos que são trilhados no que se supõe conhecer, no que se estuda para conhecer e no que se prepara para ser compartilhado. Tempo de surpresas. (GRUPO-PESQUISADOR, 2018)</i></p>

Quadro 15 - Tema gerador da produção de dados nos Lugares Geomíticos: Ensino/Escola

(conclusão)

Tema gerador da produção de dados nos Lugares Geomíticos: Escola		
Subtemas	A escola como...	Confeto produzido
Ponte Tempo/espaço/lugar	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Lugar de Interação, problematização e responsabilidade (PMER04, 2018) ✓ Sucesso/Fracasso (PMER04, 2018) ✓ Fase fundamental para o despertar da vida em sociedade, sobretudo na etapa do Ensino Médio (PMER14, 2018) ✓ Ponte entre o conhecimento e o conhecer-se (PMER14, 2018, grifo nosso) ✓ Local de aprendizagem onde devemos moldar o caráter dos jovens e aprimorá-los no saber (PMER09, 2018) 	<p>Escola como tempo/espaço/lugar de congregar conhecimentos científicos, emocionais, laborais e relacionais. Escola como chão onde a construção e constituição do SER pode marcar uma existência. Escola como arena aberta</p>
	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Lugar de muitos obstáculos a serem vencidos (PMER01, 2018) ✓ Saber como continuidade do conhecimento (PMER11, 2018) ✓ Intercâmbio entre presente e passado (PMER13, 2018) <p>Atualmente, em diversos casos, como lugar de acomodação, desinteresse e somente modelo a ser seguido sem maiores perspectivas (PMER13, 2018)</p>	<p>para problematizações quaisquer, em que os atores protagonistas podem ser também quaisquer integrantes da comunidade escolar. (GRUPO-PESQUISADOR, 2018)</p>

Fonte: Autora (2019).

O grupo-pesquisador, ao transitar pelos lugares geomíticos da seara do ensino, foi desenhando um tempo/espaço de lugares onde as inquietações podem e devem ser problematizadas em contínuo movimento em que todos são envolvidos, ao mesmo tempo que reuniram ensino e escola trazendo um contraponto de todo, ou seja, ensino como razão (trabalho, formação, capacitação) e emoção (relações) a serem trabalhadas constantemente e escola como instituição para o desenvolvimento desse trabalho que carece negociações diárias para uma possível construção de saberes que possam ser compartilhados entre professores e estudantes que chegam ao Ensino Médio com suas juventudes constituídas.

Desta forma, para nossa análise dos dados produzidos, observando os subtemas de ambos temas-geradores, organizamos Ensino e Escola em três grupos: Ensino/Escola; Ensino/Luta e Ensino/Movimento.

Em Ensino/Escola, as terras, pontes e túneis são transpostas tanto por professores quanto por estudantes, entretanto o professor aparece como o norteador desses espaços e tempos, em que:

Ensinar é, ao mesmo tempo, mobilizar a atividade dos alunos para que construam saberes e transmitir-lhes um patrimônio de saberes sistematizados legados pelas gerações anteriores de seres humanos. [...] o mais importante é entender que a aprendizagem nasce do questionamento e leva a sistemas constituídos. É essa viagem intelectual que importa. Ela implica que o docente não seja apenas professor de conteúdo, isto é, de respostas, mas também, e em primeiro lugar, professor de questionamento. Quanto aos alunos, às vezes, andarão sozinhos, com discreto acompanhamento da professora e, outras vezes, caminharão com a professora de mãos dadas. O mais importante é que saibam de onde vêm, por que andam e, ainda, que cheguem a algum lugar para o qual valha a pena ter feito a viagem. (CHARLOT, 2013, p. 114).

E, assim, para uma viagem que possibilite bagagem, nos caminhos e ventos do ensino/escola há o movimento que reúne quantidades e qualidades, com o intuito de resolução das problematizações originadas nas inquietações e como forma de promover o entendimento dos estudantes/juventudes que em qualquer espaço que estejam serão agentes sociais²⁸ e que esta responsabilidade requer conhecimento de si, do outro e do mundo a que estão sujeitos, uma vez que:

[...] um professor de história ou de matemática, de ciências ou estudos sociais, de comunicação e expressão ou de literatura brasileira etc. têm cada um uma contribuição específica a dar, em vista da democratização da sociedade brasileira, do atendimento aos interesses das camadas populares, da transformação estrutural da sociedade. Tal contribuição consubstancia-se na instrumentalização, isto é, nas ferramentas de caráter histórico, matemático, científico, literário etc., cuja apropriação o professor seja capaz de garantir aos alunos. Ora, em meu modo de entender, tal contribuição será tanto mais eficaz quanto mais o professor for capaz de compreender os vínculos da sua prática com a prática global. Assim, a instrumentalização desenvolver-se-á como decorrência da problematização da prática social, atingindo o momento catártico que concorrerá na especificidade da matemática, da literatura etc., para alterar qualitativamente a prática de seus alunos como agentes sociais. (SAVIANI, 2018, p. 64).

Nos poços e labirintos do Ensino/Escola aparecem os nós da escola democrática e para todos em um ensino que por vezes fracassa em reprovações, desistências e abandonos, deixando professores e estudantes sem saber muito bem

²⁸ Agente social no sentido de conscientização de que pode mudar o mundo quem entende que suas representações e práticas foram condicionadas socialmente e, ao compreender isso, pode se livrar do condicionamento. (FREIRE, 2014)

os porquês, e justamente por não encontrar respostas prontas (elas não existem) é que se reúnem e se misturam em buscas por soluções que sejam possíveis e viáveis para sua comunidade escolar. Há, nestes momentos de perda de rumos e estratégias, a compreensão de que “a educação é uma forma de intervenção no mundo” (FREIRE, 2014, p. 96), e como forma de intervenção requer a compreensão de que comprometimento e ética tanto de professores quanto de estudantes é necessária, como forma para que diálogos se estabeleçam e soluções possam acontecer.

Nestes momentos de entraves é que se abrem as terras do Ensino/Luta, é nos caminhos de terras nem sempre tranquilas que dentro de cada comunidade escolar são precisos determinação, planejamento e ações que façam a diferença. Nem sempre as normatizações, que deveriam ser pontes, e, elas são muitas, normalmente de cima para baixo, caso muito claro da Lei 13415/17, que anuncia a Reforma do Ensino Médio, são factíveis em diversos lugares do Brasil.

O arcabouço jurídico existente na área da educação deveria representar alento a professores e alunos, formas de executar assuntos mais difíceis, entretanto, muitas vezes, este mesmo arcabouço cria problemas, deixa professores sem saber como agir e, pior, pois com as suas não aplicabilidades, vão perdendo a credibilidade justo junto a quem deveria usufruir de seus benefícios, ou seja: as comunidades escolares, a sociedade como um todo.

Nos túneis, poços e labirintos desse ensino/luta surgem angustias do ser e estar professor em um tempo/espço de globalização, em tempos de políticas de governo que se mostram obscuras, e ao mesmo tempo de periferia, onde convivem com muitas carências materiais e existenciais, onde o seu fazer pedagógico entra em xeque em relação ao seu reconhecimento como profissional da educação, sobretudo no Estado do Rio Grande do Sul, onde os salários são parcelados deste setembro de 2017, sem perspectivas de alteração até presente momento (julho de 2019). Estes momentos perguntam: como resistir em tempos de retrocesso na educação? Como nossas práticas pedagógicas e construções de saberes podem ser motivadoras, inovadoras em contextos com altos níveis de exigência para o professor, se o Eu Ser/Estar Professor recebe tão pouca ou quase nenhuma atenção?

Ser Professor em nosso país é, por si só, um ato de resistência.

De acordo com Bakhtin (2010), educação como ato responsável de resistência. Não podemos tão somente contemplá-la ou assumi-la teoricamente, precisamos de uma compreensão consciente, uma vez que suas consequências estarão diretamente

imbricadas no crescimento do outro. Resistir é não aceitar o que nos é imposto. Resistir começa com uma ideia. Resistir é um ato político de máxima liberdade. Resistir como ato responsável é um ato de coragem para quem educa, para quem recebe a educação e, sobretudo, um ato de luta e crença de que somente com e na educação poderemos transformar, reagir, conquistar e reverter os retrocessos que nos assolam.

E, assim, na resistência de uma luta diária pela construção de uma educação que de fato e direito venha acolher a todos, o cotidiano do ensino/luta vai se transformando, vai se erguendo dos seus fundos e espaços escuros que se cambiam entre os feixes da saída do poço, das luzes existentes nos finais dos túneis e frestas escondidas nos entornos dos labirintos em ventos que anunciam (FREIRE, 2014) o ensino/movimento.

E, assim, nas alterações e constituições dos lugares geométricos desse ensino/movimento, a partir dos retrocessos na educação brasileira trazidos no contexto do “golpe”²⁹ de 2016, muito provavelmente, as medidas impostas e quase nada discutidas afetem diretamente a etapa do Ensino Médio e com maior afinco aos professores. Segundo Silva (2018), com quem concordamos, o Ensino Médio sofreu “o golpe em três atos que se complementam” desde a MP 746/16 e Lei 13415/2017, transitando pela “elaboração e imposição de uma Base Nacional Comum Curricular (BNCC) sem qualquer envolvimento de escolas e educadores/as, à iniciativa de produção de novas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, igualmente sem qualquer debate com a sociedade” (SILVA, 2018, p. 41).

Esses atos, aparentemente externos, colocam o ensino em movimento, colocam a escola em debate, colocam a docência à prova. Colocam as etapas da educação em movimento. Colocam sobremaneira os professores envolvidos nesta etapa da educação básica em grandes incógnitas, sobretudo, em municípios pequenos, distantes de grandes centros, sem maiores infraestruturas, sem possibilidades de oferecer aos seus alunos a “liberdade de escolha”, tão propagada pelo Ministério da Educação (MEC) em *marketing* midiático massivo e tão bem escrita na BNCC quando diz que a “flexibilidade [curricular] deve ser tomada como princípio obrigatório”. (BRASIL, 2018, p. 471).

²⁹ Entendemos com Frigotto (2016) “golpe” como o rompimento da ordem democrática do Brasil, ocorrido no ano de 2016 quando “um bloco de poder tomou o Estado brasileiro por um processo golpista, jurídico, parlamentar e midiático”.

Esses movimentos fazem com que o ensino/escola, o ensino/luta e o ensino/movimento se organizem em um só, em ventos por vezes devastadores de tudo que conhecíamos e por vezes em cantos de esperança, pois nas terras que se devastam, novas semeaduras podem ser feitas, desde que as terras sejam defendidas por quem mais as conhece, mais a vivência, mais a experiência: Professores e Alunos.

E, assim nessa construção os confetos do grupo-pesquisador nos revelam suas práticas diárias:

Ensino como momento de conhecimento e autoconhecimento. Superação. Frustração. Fracasso. Luta. Conquistas pequenas e grandes, em um ciclo de momentos satisfatórios e enriquecedores e momentos de reflexão, introspecção e preparação. Ensino como caminhos desconhecidos que são trilhados no que se supõe conhecer, no que se estuda para conhecer e no que se prepara para ser compartilhado. Tempo de surpresas.

Escola como tempo/espaco/lugar de congregar conhecimentos científicos, emocionais, laborais e relacionais. Escola como chão onde a construção e constituição do SER pode marcar uma existência. Escola como arena aberta para problematizações quaisquer, em que os atores protagonistas podem ser também quaisquer integrantes da comunidade escolar (GRUPO-PESQUISADOR, 2018).

Com todas estas reflexões, o grupo-pesquisador teceu suas concepções para ensino e escola, ao entrelaçar dois confetos que além de demonstrarem concepções, trazem da prática um ensino que se mobiliza em escola, luta e em movimento constante, como forma de lembrar que quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender.

IV

E aí leitor? Percebes onde foi que “amarrei meu burro”, como diz o dito popular? Quando essa primeira sessão terminou, eu me senti tão desnorteada, que para saber o que tinha acontecido sem perder o que eu estava sentindo, gravei em áudio todas as minhas impressões e reflexões. Não consegui escrever, pois meu cérebro falava mais rápido que minha competência motora.

Então, gravei a mim mesma. Somente depois de alguns dias me ouvi. Chorei! Não consegui me transcrever. Precisei pedir ajuda, e uma outra pessoa

fez isso para mim. Transcreveu todos os meus áudios, sim, áudios, porque pensas que gravei áudio só aqui nesta primeira sessão? Não, leitor companheiro, gravei ao final de todas as sessões. A sensação de impotência diante das produções recém confeccionadas me perpassou do início ao fim.

Aqui compartilho contigo, um eu de mim mesma, datado de 19/09/2018: “Algumas respostas dos professores são duras, são duras porque são a realidade, são chocantes porque eles as vivenciam e por mais esperança que tenham é assim [...] Essas belezas das produções de dados que estão lá vão sim me dá trabalho porque eu terei que me confrontar comigo mesma e isso não vai ser tarefa fácil [...] Os professores, hoje, foram corpo, foram membros, foram alma e foram espírito da pesquisa, que coisa bonita de se viver, não sei se encontrarei palavras para abarcar o que aconteceu na produção dos dados não sei como farei, como pesquisadora, para analisar [...] todos esses dados produzidos aqui porque foram produzidos e foram produzidos de forma aberta, os professores embarcaram na sociopoética comigo de uma forma inimaginável [...]”.

Nunca é fácil pesquisar, nunca é fácil contextualizar dados, mas desta vez, foi mais difícil do que eu jamais poderia supor, não porque os dados eram inconsistentes, nada disso, difícil porque vivi e revivi cada um deles em todos os momentos... era só início... chorei quando a sessão terminou... chorei quando me ouvi... chorei quando me li... chorei quando sistematizei dados... choro agora, enquanto te escrevo, mas não te aflijas, leitor, meu choro é de feliz sensibilidade!

3.2.2 2ª Sessão: boneco da prática pedagógica: conhecimento compartilhado

Para essa sessão a técnica escolhida foi a carnavalesca ou técnica do boneco que consiste na confecção de um boneco utilizando para tanto todo o tipo de materiais (papéis, canetas, colas, tintas, etc.) e que, em sua forma original (GAUTHIER, 2012), normalmente se reduz a um por grupo-pesquisador, produzido coletivamente. Entretanto, para nosso trabalho, optamos pela criação de um boneco através da expressão artística individual de cada um dos componentes do grupo-pesquisador, para logo após trazer ao grupo seus trabalhos, apresentando e defendendo seus

pontos de vista com relação as suas práticas pedagógicas e de ensino, abrindo e propondo discussões coletivas.

Preparamos o ambiente para receber o grupo-pesquisador; diminuímos a iluminação e optamos por usar um slide contínuo com som suave, uma vez que ao lado da escola estava ocorrendo uma obra com muitos ruídos e sons que poderiam atrapalhar o momento inicial de relaxamento.

Figura 5 - Ambiente preparado para receber o grupo I



Fonte: Autora (2019).

Nosso relaxamento usou o Caminho de Arvoredo, adaptado de Ribeiro (2006), ao som de *“The enchanted monkey forest”* – Faixa 01 do CD EQUILIBRIO 2, utilizando as imagens a seguir:

Figura 6 - Imagens Projetadas ininterruptamente no telão



Fonte: Autora (2019).

Imagens projetadas, sala escurecida, participantes acomodados, música suave e tom baixo e, ao som da voz da pesquisadora, inicia-se o processo de relaxamento, com a seguinte orientação:

“Comece por soltar todo o corpo, estique o tronco e os braços, as pernas, mexa suavemente os pés e as mãos. Mexa o pescoço para um lado, para o outro, para cima, para baixo. Sinta o ar que entre e sai pelas narinas. Imagine-se andando por entre as árvores. Ao pisar, sinta seus pés bem posicionados no chão, firmes, caminhe livremente. Solte o corpo, ande à vontade. Solte os braços, o pescoço, a cabeça, os quadris. Sinta o frescor do dia, a umidade do ar. Fique à vontade. Observe as árvores, os movimentos dos galhos e folha, o caule (o tamanho, a largura, a cor, o formato), as folhas e os frutos. Observe seu sentimento diante da paisagem. Ao ir se aproximando das árvores, respire profundamente. Sinta o cheiro que a terra úmida exala. Ao mesmo tempo, observe os caminhos, os desníveis, os contornos, os não vistos do caminho que prossegue, vejam o que sente ao ver essa cena. Solte o ar que circula no seu corpo e sinta-se cada vez mais tranquilo. Pouco a pouco, sinta uma sensação de liberdade. Relaxe. Tente identificar quais imagens são mais marcantes, observe todos os detalhes: a cor, o movimento, a luz, o formato.

Compare essa visualização com situações do seu cotidiano, imagine suas práticas pedagógicas transitando por esses caminhos... O que significa a prática pedagógica para mim? Como considero minha prática pedagógica? Minha prática pedagógica atende as juventudes dessa escola em que trabalho? Considero minha prática inclusiva para essa escola? Deixo de realizar alguma prática pedagógica nessa escola? Meu Eu professor, está de acordo com minha prática pedagógica?

Tenho outros desejos para além da minha prática? Coletivamente sinto minha prática pedagógica acolhida?

Nesse caminhar de suas práticas pedagógicas, respire, aproveite a energia que emana dessas imagens. Lentamente retorne do relaxamento, solte todo o corpo, mexa os braços, as pernas, o tronco.

Agora imagine que no trajeto da caminhada, sua prática pedagógica era um boneco, e a partir das suas reflexões tente retratar na folha grande a imagem que você criou, o seu boneco da sua prática pedagógica.

Teria nome sua prática pedagógica? Qual seria?”

Lentamente, os participantes foram abrindo seus olhos, e de pronto se colocaram a confeccionar seus desenhos. Trocavam canetas, tintas, pincéis, sorriam, estavam disponíveis para suas produções. Podemos dizer que observar como facilitadora/problematizadora sem interferir, foi nossa primeira grande experiência nesta pesquisa. Foi prazeroso estar diante do comprometimento daqueles

participantes que com alegria produziam seus bonecos interagindo um com o outro o tempo inteiro, entre um comentário e outro: “não sei fazer uma linha reta”, “faz tanto tempo que não uso tintas”, “bah, minha boneca é do tempo dos traços infantis” (Grupo-pesquisador, 2019).

Neste ambiente criado pelo grupo-pesquisador que ia muito além do espaço físico disponibilizado para o encontro, foi feito, por cada um dos professores, dentro do grupo-pesquisador, um esforço artístico-discursivo para compor o boneco de sua prática pedagógica, uma vez que suas ideias, saberes, sentires, dizeres e pensares estavam imbricados com o compromisso e a ética da sua própria composição enquanto docente. Por mais simples que eles entendessem ser seus traços, ao desenharem seus bonecos, foram expressando a discussão do dia, as suas concepções internas de formação, as suas caminhadas profissionais e mesmo sendo o desenho uma forma estereotipada, tornaram-se visíveis uns aos outros. Esse momento ratificou o grupo-pesquisador como **#os juntos** e inaugurou o nascimento do personagem conceitual, aquele que será evocado durante toda a pesquisa, como corpo e voz de um todo a expressar-se, ou seja, **#osjuntos**.

Gratificante para um pesquisador construir e compartilhar conhecimento com um grupo que se auto reconhece como equipe, onde as dores e as alegrias estão para serem divididas, respeitadas e compartilhadas. O recebimento e acolhimento de nossa pesquisa formaram e proporcionaram momentos sempre de muitas emoções e, sobretudo, de crença na educação como construtora de criticidade e autonomia para os envolvidos no processo ensino/aprendizagem.

Tínhamos a ideia de que com esta técnica produziríamos conhecimentos que nos possibilitassem conhecer possíveis preconceitos que poderiam estar presentes nas práticas de ensino dos professores que constituíam nosso grupo-pesquisador, bem como os preconceitos que poderiam aparecer em relação à periferia e suas dimensões; entretanto, para além disso descobrimos com as concepções de práticas pedagógicas deste grupo-pesquisador que os preconceitos são construções que precisam ser decifrados desde o seu interior, para que juntos e sempre juntos possam restabelecer quaisquer sentidos que não sejam pautados pela educação, pelo compromisso e pela ética.

Os bonecos, que aparentemente são “rabiscos” ou “desenhos quase infantis”, trouxeram para mesa reflexões maiores que o propósito inicial da sessão, proporcionaram momentos de fortes emoções, em cada um e todos, com direito a

lágrimas, não de tristeza, mas de lembrar o quanto o compromisso docente é influenciador e potente modificador de realidades. O grupo-pesquisador embarcou em uma viagem de “rememoração” individual e coletiva da sua condição de estar professor neste tempo/espço de escola pública de periferia, onde um número expressivo de alunos tão somente quer concluir essa etapa de ensino básico para ter “um emprego”, seja o emprego que for.

É muito provável, que tenhamos propiciado aos professores, pela singularidade que o momento representou, uma espécie de resgate de suas práticas pedagógicas, um espelho através do desenho pueril do quanto seu trabalho é importante, do quanto suas inquietações os constituem, bem como suas frustrações, uma vez que estar docente, por maiores alegrias que proporcione, traz consigo dores, apresenta problemas, incertezas e por vezes muita insegurança.

Abriram frentes de discussões que nos levaram à Base Nacional Comum Curricular, ao ato responsável da docência e sua significância, ao estar professor como ato de resistência, à crença na educação como forma, e talvez única, de real transformação de sujeitos sociais e históricos com propósitos de criticidade para mudança das atuais circunstâncias pelas quais vive a educação brasileira.

Foram confeccionados sete bonecos individuais, carregados de conhecimento. Apresentados ao grupo foram desvelando sentimentos coletivamente, preocupações compartilhadas que inevitavelmente foram construindo conhecimentos, até o final da sessão com a confecção do confeto do dia.

Com o intuito de apresentar na roda do diálogo, inicialmente, trazemos os desenhos que expressaram os bonecos da prática pedagógica de cada um dos professores, acompanhados de excertos de suas falas, no momento de sua apresentação ao grupo.

Na sequência, trazemos o confeto construído e os diálogos teóricos das discussões que suscitaram inquietações no grupo-pesquisador, demonstrando a riqueza da produção dos dados dessa sessão.

Figura 7 – Boneco Professor (PEMR01): reflexos de ser/estar docente em feixes multiformes



Fonte: Autora (2019).

Eu [...] desenhei a minha pessoa, mas tão fininha (risos) que nem parece eu (risos), mas é assim mesmo, a gente tem que se olhar no espelho e enxergar o melhor de nós [...] outro dia eu via uma revista onde um patinho feio ao olhar-se no espelho enxergava um lindo cisne [...] eu sou meio assim, tem épocas que me acho a última bolachinha e tem outras que olho e fico muito para baixo, vou láááááá no chão (fazendo um movimento com a mão e o corpo todo referindo sentir-se no fundo do poço) [...] não basta planejar, não basta dar aula [...] a gente tem que estar bem com a gente mesmo [...] nem sempre é fácil, estamos vendo aí as depressões, colegas doentes [...] são muitos os problemas que enfrentamos, mas educar é assim ... um constante reeducar-se, refazer-se [...] enquanto eu via o vídeo eu me imaginei, assimmm, caminhando ao ar livre, respirando, curtindo a paisagem, mas daí quando tu falou na parte pedagógica, a primeira coisa que lembrei foi de que a gente está sempre na descoberta, o que vier eu não vou recusar, eu vou aprender, a gente tá aí, né, então eu botei assim - Ar!!! Que delícia. Vou caminhar para descobrir que tem nessa estrada tão linda! – então eu vou caminhar, o que vier eu vou aprender, vou estudar – EU GOSTO DO QUE FAÇO (PEMR01, 2018).

Figura 8 - Boneco Professor (PEMR05): olhar sobre a docência: um constante (re)conhecer



Fonte: Autora (2019).

Quando estávamos olhando aquelas imagens a gente via aquele caminho lindo e maravilhoso né? que nos transmitia paz, segurança para nossa vida e nem sempre a nossa vida é aquele paraíso, que transmitiam uma paz, a gente pode pensar na vida. Nem sempre a vida é aquele paraíso e nem a escola [...] Então eu pensei, as vezes a gente gostaria de fazer um projeto com os alunos, e daí a gente encontra muitas pedras no caminho, muitas dificuldades, muitas barreiras, as vezes são turmas grandes, as vezes a gente não tem recursos [...] para fazer o que a gente quer, muitas vezes a gente vem com ideias e acabe desiludido, muitas vezes e não coloca aquilo em prática, muitas vezes não é que o aluno não queira, as vezes é a gente que não quer [...] fica meio parada, desmotivada e com certeza isso vai acarretar na sala de aula, mas quando fui colocar minhas ideias no meu desenho eu me coloquei assim ao lado do meu aluno, sempre ao lado do meu aluno, pois o professor não é o dono da verdade, o professor não pode se colocar naquele patamar elevado [...] sim, somos professores, temos um conhecimento maior, mas a gente precisa trazer o aluno para perto da gente, no momento em que a gente trazer o aluno para perto da gente, de alguma forma [...] claro que as aulas não vão ser sempre mirabolantes, nem projetos

como a gente tenta fazer [...] nem sempre, algumas vão ser outras não [...] no meu caso, professora de português e literatura coloquei aqui a questão da leitura, tentei colocar umas asas aqui que vão dar asas para o meu aluno voar, não é só o conteúdo [...] a gente briga muito com isso [...] nem sempre o professor precisa estar em sala de aula passando matéria no quadro [...] educação é troca [...] já se foi o tempo de professor transmissor de conhecimento [...] não existe mais isso, pessoal, não existe [...] essas nossas práticas pedagógicas vão fazer o que a vida do meu aluno? Vão sim transformar a vida deles, e vão dar voz aos meus alunos [...] eu não quero meu aluno ali sentado, quieto só ouvindo o que eu tenho para falar, eu preciso que ele exponha a sua opinião, eu preciso, pois só assim ele vai crescer, e quem sabe é assim que ele vai lembrar de nós [...] aquele professor muuuuuito tradicional não isso que atrai mais eles [...] porque o mundo deles é muito rápido [...] e a gente precisa evoluir sim [...] (PEMR05, 2018).

Figura 9 - Boneco Professor (PEMR03): estar docente: um (re) inventar (se) contínuo

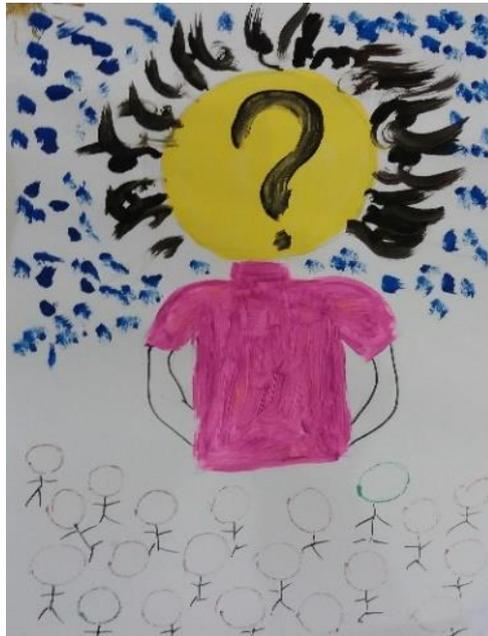


Fonte: Autora (2019).

Aproveitando o gancho da colega (PEMR05) porque a gente faz um trabalho bem paralelo, assim, além de dar asas, a gente nota que também prepara eles para o

mercado de trabalho, a timidez, aquela parte assim “ai professora eu não vou conseguir, eu não sei, eu não posso”, aí a gente parte do nosso público aqui, que é só eles e os colegas, e depois a gente expande para eles e os outros professores, as multifeiras, e a gente vai ampliando aos pouquinhos, até a possibilidade de chegar diante de uma psicóloga para uma entrevista de emprego, para que eles cheguem mais confiantes, mais seguros [...] e isso não é o nosso conteúdo que diz que todas as proparoxítonas tem que ser acentuadas (risos) porque isso está no planejamento da nossa disciplina e do nosso programa [...] mas não é nisso que a gente acredita [...] nós acreditamos em outras coisas em critérios bem diferentes para que eles possam crescer para além de conteúdos programáticos, estáticos [...] não que eles não tenham que conhecer, mas entendo que precisam compreender o que conhecem [...] eu me coloquei aqui indo para minhas escolas, trabalho em duas, de vestido vermelho, a mesa, o quadro que não existe mais, mas que ainda está ali, verde, eu chegando nas minhas escolas, mas sempre com ideias diferentes [...] eles fizeram e fazem com que eu me desafie [...] (PEMR03, 2018).

Figura 10 - Boneco Professor (PEMR04): A prática pedagógica que inquieta e motiva para além do conhecimento

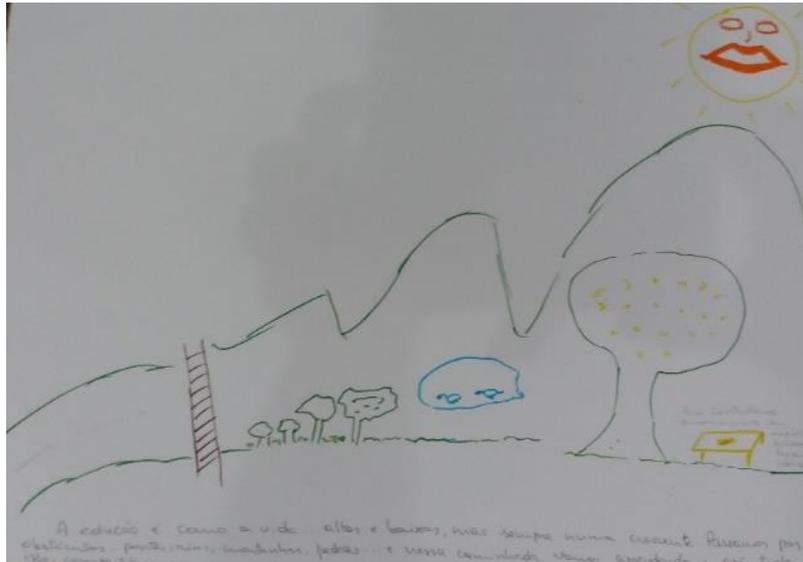


Fonte: Autora (2019).

Eu quando estava assistindo ao vídeo, em primeiro lugar imaginei: estou de férias, e já pensei no cachorro que estaria ali comigo, aí quando tua voz começou a falar nas práticas, aiiii pummmm néé, fui parar no chão (risos) eu tava voando né, aí vi a paisagem que tem a água, e lembrei como as vezes a gente tem medo do novo, e aí caí na água, mas as vezes, coisa boa cair na água [...] aí botando no papel, eu pensei logo em uma cabeça bem grande, e não quis botar rosto, porque nem sempre a gente está alegre, nem sempre a gente está triste, então eu fiz um ponto de interrogação, porque eu acho que como professor a gente está sempre se perguntando: será que eu estou certa? Será que eu estou errada? Eu escabelada sempre! Eu como tenho alfabetização de tarde, eu me vejo em dois caminhos, porque com os meus pequenos, eu me realizo, porque quando eu pego eles, no início do ano eles não sabem nem pegar o lápis de escrever, e agora, nesta altura do ano, eles já estão lendo, formando frases sozinhos, é como se aqui eu visse reconhecimento do meu trabalho; muito diferente do ensino médio, que muitas vezes me faz questionar, se a matéria, se a metodologia que uso serve para eles, outro dia conversando com a supervisora, meu questionamento era se o que eu tento ensinar, eles entendem que vai servir algum dia na vida deles, não sei até que ponto eu consigo chegar neles [...] isso muitas vezes é angustiante [...] também coloquei os alunos na minha volta, com duas cabecinhas de cor diferentes, para demonstrar os alunos especiais, que estão aí, e para quem muitas vezes a gente não sabe o que fazer com eles, a gente não sabe trabalhar, e eles estão aí, estão chegando, e a gente tem que trabalhar [...] e aí ainda coloquei o sol brilhando porque mesmo com todas as nossas inquietações, nossas dúvidas, e sempre são muitassssss, o sol nos renova, nos aquece, nos energiza [...] tem também os dias de chuva, aqueles que nos fazem dar uma paradinha, um tempinho para conversar com os colegas, um momento de refletir [...] nós trabalhamos com vidas, não somente a dos nossos alunos, mas a nossa também, as escolhas que a gente faz tanto na vida pessoal quanto profissional vai ter mudanças, então quando eu saí lá da outra escola e vim para cá, saí de turma de crianças e vim trabalhar com adolescentes, foi uma mudança para mim muito difícil, o meu chão são os pequeninhos, com os grandes é outro público para gente trabalhar, os desafios são sempre maiores, então se um dia não está bom, no outro vai estar e a gente toca a bola pra frente [...] Todos temos sentimento assim de impotência [...] eu sempre gostei de animais, era isso que eu queria fazer [...] estou no magistério porque minha mãe me obrigou [...] Hoje é o que me mantém, posso ter meus cachorrinhos lá em casa, mas, daí olho e penso,

muitas das frustrações que temos vem do fato de não conseguirmos ajudar a todos, mas se eu estivesse trabalhando com animais, com tantos mal tratos eu também não conseguiria ajudar a todos, não sentiria frustração também? (PEMR04, 2018).

Figura 11 - Boneco Professor (PEMR02): educação natureza



Fonte: Autora (2019).

Olhando aqueles caminhos maravilhosos eu estava sentindo [...] hoje quando eu vinha para o colégio eu lembrei que faz três anos que não abraço meu filho (filho mais novo mora no exterior) as paisagens do vídeo parecem as paisagens do vídeo, ele está sempre me mandando fotos (neste momento a professora não segura a emoção e suas lágrimas correm, sua voz embarga e a de todo grupo também. Suspira fundo, respira, retoma a fala) por lá tudo parece maravilhoso, já falta bem pouquinho para eu abraçá-lo [...] daí quando tu falaste na educação, nas práticas, bhaaaaaaa, eu pensei vou ter que imaginar a educação nesses caminhos maravilhosos? Eu penso, a educação é como a vida, nós iniciamos de uma maneira e vamos aprendendo ao longo do trajeto, e aprendemos com a vida e aprendemos com os alunos [...] eu imaginei, as práticas, como um caminho, um processo, com lugares tortuosos, altos e baixos, uma ponte que se passa, árvores, e uma grande árvore com muitos frutos e flores [...] me imaginei eu ali sentada, debaixo daquela árvore, com um sol maravilhoso [...] uma grande mesa, eu e meus alunos, ali trocando conhecimento [...] a gente sabe que nosso conteúdo não é tão fácil assim – matemática – principalmente no Ensino Médio. No Ensino Médio tu vai ter que preparar eles para fazerem ENEM, para fazerem

concurso, ou quaisquer outros testes e provas que eles desejem [...] a matemática não é fácil, a gente não pode sair muito do contexto, a gente precisa ensinar, e nem sempre é fácil; nem para nós e menos para eles [...] por isso eu escrevi que no meu desenho horrível – sou horrível, não sei desenhar nem um sol (risos): A educação é como a vida... altos e baixos, mas sempre numa crescente. Passamos por obstáculos, pontes, rios, montanhas, pedras... e nessa caminhada vamos aprendendo após tudo isso, compartilhar com nossos alunos (à sombra de uma majestosa árvore) trocando experiências (PEMR02, 2018).

Figura 12 - Boneco Professor (PEMR11): o expressar no movimento de educar

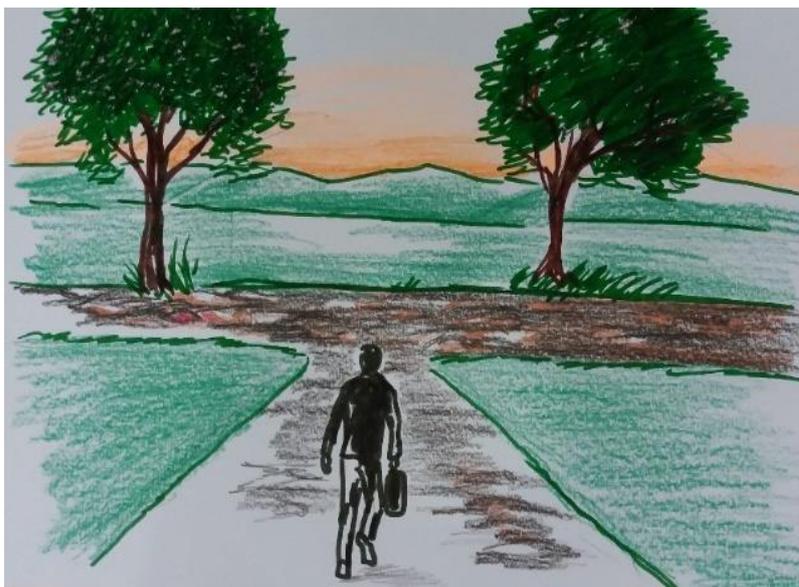


Fonte: Autora (2019).

Eu botei eu e meu marido caminhando, nós caminhamos juntos todos os dias, e daí eu pensei assim, nos meus alunos, tenho meninas e meninos progredindo, daí eu pensei, alguma coisa eu faço de certo, mas sempre me pergunto será que faço certo? É como dizem as gurias, a cada dia uma nova descoberta, mas, daí quando um aluno vem e me diz: bha professora vi tal coisa que a senhora falou, aí eu penso, que eles ouviram o que falei, nem que seja um aluno, para esse aluno eu já estou fazendo a diferença, de alguma forma eu cheguei nele, e quando um ou outro pergunta: pra que estuda isso? Serve pra quê? Eu só consigo pensar em dizer, que para alguém vai servir, alguém vai se apropriar dessa matéria e vai prosseguir, é química né, então uns vão gostar outros não, mas a gente tem que oferecer, tem que oportunizar o conhecimento [...] eles tem que ter a liberdade de dizer se querem ou não querem,

mas entendo que precisam conhecer para opinar, escolher, decidir [...] esse é o meu aluno [...] coloquei também um sol, pois o sol tem que brilhar, na verdade sempre brilha, mas também coloquei umas nuvens como os momentos de obstáculos, de reflexão, de ressignificação, pois é no caminho que a gente vai aprendendo, ainda mais na educação, sendo professor. As ciências exatas são sempre um desafio para essa gurizada e principalmente pra nós, né [...] todos os dias a gente aprende alguma coisa, a gente descobre alguma coisa [...] a gente tem que estar aberto para alguma coisa, alguma novidade sempre vem [...] surgem novas técnicas, novos conhecimentos, a gente tem que estar em movimento, afinal educar é isso – movimento (PEMR11, 2018).

Figura 13 - Boneco Professor (PEMR07): ser Professor: caminhos, escolhas, persistência



Fonte: Autora (2019).

Bueno eu estou num momento questionando o Magistério, aliás as colegas aqui tem me ouvido falar muito [...] bem bom discutir isso hoje [...] trabalhar com pessoas não é fácil [...] neste momento, assim, falar em prática pedagógica, é assim, um questionar, eu estou num momento questionar [...] a gente caminha sem saber ao certo o caminho, daí eu penso a prática pedagógica assim, coloquei dois caminhos, na verdade cheguei a pensar em encruzilhada, tipo três caminhos para seguir, pensei não né, dois caminhos já dizem meu pensar, sentir [...] coloquei dois caminhos, meio tortuosos, né, umas pedras, não é nivelado, né, e esses questionamentos faço com relação à questão pedagógica, (suspira fundo), trabalhar com pessoas não é fácil [...]

não interessa a escola, seja particular, seja pública, não é fácil [...] eu tento fazer algo diferenciado, trazer estratégias diferenciadas, massss, é complicadooo, e fica mais complicado quando eu vou ver... aqui eu sei que se pode falar, trata-se de uma discussão de mestrado, então eu olho para teoria que fala o que é importante de se fazer, o que é necessário se fazer... e para cá (prática do dia a dia) o que eu trago? o que se consegue fazer, então né... aí vem a frustração também né... O que é possível e o que seria interessante e mais adequado para se fazer? (respira fundo) Eventualmente eu consigo alguma coisa diferente com um aluno, porque eu penso que o que eu faço eu tenho que fazer bem, mas não é sempre assim, né... então isso não é só para questão pedagógica, eu tenho pensado muito, se eu continuar assim na vida, serei mais frustrado do que já ando me sentindo... (PEMR07, 2018).

Concluídas todas as apresentações dos bonecos que vieram eivadas de muito conhecimento nascido da prática diária, foi o momento de trazer para a discussão os primeiros dados colhidos junto aos estudantes. Apresentamos o Quadro 9: As atividades onde os jovens contextualizaram sobre as atividades docentes que eram de sua preferência, as que não lhes agradava, bem como as que criariam se pudessem. Observamos que os professores iam recebendo os dados de forma muito interessada e, de certa maneira, as respostas dos seus alunos foram também motivadoras. Todos queriam falar sobre as respostas dos alunos, demonstraram uma sensação de que por mais inquietações que apresentem, por mais que se questionem diariamente sobre o seu fazer docente, parecem estar no caminho certo, para aqueles jovens, para esse público que os recebe todos os dias. Na manifestação do grupo-pesquisador ficou:

Esses são os momentos de discussão que são verdadeiras formações. Estamos reunidos dialogando sobre a nossa escola. Sobre o nosso fazer. Sobre as nossas inquietações. Como grupo crescemos e nos fortalecemos nas nossas práticas. Sim, para tua pesquisa, seria muita mais fácil que nós te respondêssemos um questionário e tu fosses embora, mas a proposta que tu nos trazes é muito mais interessante [...] olha, estamos aqui nem sei mais a quanto tempo e tudo que trouxemos dá conta do nosso dia a dia [...] das nossas dores [...] dúvidas [...] momentos assim são raros no dia a dia dos professores [...] quando nossos alunos nos dizem que criariam mais espaços para conversas, nós também desejaríamos ter mais tempo e espaço para

essas conversas [...] olhando as respostas de nossos alunos a gente fica feliz e também angustiado [...] por vezes oferecemos atividades fora da escola, marcamos e eles nem vem, e daí manifestam que querem [...] interessante perceber que eles querem mais, sempre mais, e daí a gente oferece e tem vezes que eles parecem não estar nem aí [...] nas respostas deles está a dinâmica da educação [...] isso tudo que cada um de nós foi falando [...] é o movimento constante, nosso e deles, e aqui também o da nossa escola [...] com estes primeiros dados dos alunos, estamos curiosos com o que mais vem por aí [...] lamentamos por ti pelo acontecido em tua casa, e te dizemos que estamos aqui para te ajudar, conta conosco [...]»³⁰ (GRUPO-PESQUISADOR, 2018).

Para construir uma discussão promissora, após desenharem e apresentarem seus bonecos da prática pedagógica, após contextualizarem as respostas dos seus alunos, e do momento de pesquisa que ali estava instalado, acima descritos através dos excertos, para além de deixarem explicitadas as ideias, sentimentos, concepções, inquietações; abriram possibilidades de discussões que estão diretamente imbricadas nas suas concepções de prática pedagógica, uma vez que demonstram o caminhar e a evolução de cada um.

Compreendemos como Gadotti (1998) que:

O pensamento pedagógico nutre-se da prática dos educadores, ao mesmo tempo que também a ilumina: a prática é a melhor maneira de aprender a pensar [...] O pensamento que ilumina a prática é por ela iluminado tal como a prática que ilumina o pensamento é por ele iluminada. Essa prática é, em primeiro lugar, a própria prática do educador que pensa a teoria, mas também a prática coletiva dos educadores. (GADOTTI, 1998, p. 195).

Prática pedagógica como construção de saber em que os movimentos são constantes e o aprender está diretamente relacionado ao ensinar, ao participar do dia a dia social, político, cultural, econômico e, sobretudo, a compreensão de que a realidade em que estão inseridos na escola da pesquisa requer bem mais que práticas teóricas ou teorizadas por quem não vivencia o chão da escola. Prática pedagógica comprometida com:

³⁰ No ano de 2018, com a pesquisa em pleno andamento, entre a primeira e a segunda sessão de produção de dados, a residência da pesquisadora foi arrombada, tendo sido levados seus computadores e pen drives com perda total de uma construção intelectual de dez anos da pesquisadora, inclusive, a pesquisa de mestrado em andamento, a qual precisou ser toda redigitada, reorganizada, com dados novamente sistematizados, para que os prazos pudessem ser cumpridos, sobretudo, com o compromisso assumido com a escola que recebeu a pesquisa.

O compromisso próprio da existência humana, [que] só existe no engajamento com a realidade, de cujas “águas” os homens verdadeiramente ficam “molhados”, ensopados. Somente assim o compromisso é verdadeiro. Ao experienciá-lo, num ato que necessariamente é corajoso, decidido e consciente, os homens já não se dizem neutros. A neutralidade frente ao mundo, frente ao histórico, frente aos valores, reflete apenas o medo que se tem de revelar o compromisso. (FREIRE, 2018, p. 22)

Desta forma, compromissados em conhecer ao iniciarmos nossas discussões e construção coletiva, percebemos que, para o grupo-pesquisador (2018), em seu confeto, muitas outras são as possibilidades para uma conceituação mais ampla e que possibilita cotejos teóricos, dentre as quais:

*Prática pedagógica **para além de conhecimentos a serem compartilhados é também sentimento, mobilização, esforço, compreensão de cada contexto de ensino/aprendizagem. É construção.** Prática pedagógica como movimento e para buscas pessoais e coletivas. Cada prática pedagógica vai **revelando o auto crescimento do docente que a aplica.** Práticas pedagógicas também causam frustrações, tristezas, lutas, vitórias. Práticas pedagógicas colocam os docentes em **estradas nem sempre tranquilas**, trazem inquietações que por vezes desestimulam a própria prática pedagógica que se pretendia inovadora, transformadora. Práticas pedagógicas **colocam docentes e escola em constante movimento** de e para buscas e respostas para novas perguntas (GRUPO-PESQUISADOR, 2018, grifos nosso).*

Observamos que ao construírem seus bonecos da prática pedagógica, muitas revelações foram nascendo e o que pareciam simples produções artísticas revelavam um grito de voz “entalado” em questões burocráticas, em inquietações de novas leis e normativas, muitas já existentes, mas que na prática não se mostram aplicáveis e/ou eficazes, mas também um grito de prosseguimento, de descobertas, de resistência verdadeira na crença de que somente com educação podemos crescer. Ao construírem o confeto da prática pedagógica a partir de pedaços de suas falas individuais, foram percebendo que outras discussões se abriam dali, que o coletivo ao se formar propiciava uma ampliação do debate.

Retomando os excertos grifados do confeto do grupo pesquisador:

Prática pedagógica para além de conhecimentos a serem compartilhados é também sentimento, mobilização, esforço, compreensão de cada contexto de ensino/aprendizagem. É construção. (GRUPO PESQUISADOR, 2018, grifo nosso).

Que possibilitou-nos pautar discussões na Base Nacional Comum Curricular que nas datas de nossos encontros em 2018, ainda eram, quiçá ainda sejam, uma grande incógnita aos professores do Ensino Médio, os quais não foram consultados, em especial na previsão de aumento gradual de carga horária por meio dos itinerários formativos que possibilitam opções de escolha aos estudantes e a possibilidade de que 40% da carga horária seja ministrada a distância.

Conscientes de que a BNCC não é o currículo, mas que de certa forma influencia legalmente sua transformação, e temerosos de que simplesmente se torne o currículo, a grande questão para uma equipe docente de uma escola pública de periferia, com recursos parcos, é como oferecer itinerários formativos diferenciados, como aumentar a carga horária desses alunos que, em sua maioria, ajuda no sustento da família ou mesmo oferecer ensino à distância, se a maioria dos seus estudantes somente tem contato com a internet quando estão na escola.

Essas preocupações reveladas pelos professores fazem parte de uma realidade diária vivenciada no chão da escola e nos faz perceber que uma normativa que prevê uma educação que possibilita a exclusão de comunidades periféricas por falta de oportunidades não é educação. Exclusão cognitiva. Exclusão velada, pois se o estudante somente pode estar na escola em um turno, como fará para estudar se a oferta for ampliada para dois turnos? Poderia esse estudante, então, complementar seus estudos à distância, em plataformas com acompanhamento, com diversidade de atividades, mas como fazê-la à distância se como sujeitos sociais, dessa periferia a que pertencem não possuem o acesso livre à internet?

Para essa discussão foram trazidos os entendimentos dos professores, bem como o da pesquisadora, de que quando se fala em composição de currículo as orientações trazidas nas, ainda, atuais Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (Resolução CNE/CEB 02/2012) que nos apresenta uma proposição de currículo integrado em torno das dimensões do trabalho, da ciência, da tecnologia e da cultura, ainda são o que temos de melhor. Possibilitar aos jovens conhecer as dimensões para somente então escolher. Possibilitar conhecimento e autoconhecimento para oportunizar escolhas, pois entendemos como Freire (2018) que: “[...] numa era cada

vez mais tecnológica como a nossa, será menos instrumental uma educação que despreze a preparação técnica do homem, como a que, dominada pela ansiedade de especialização, esqueça-se de sua humanização” (FREIRE, 2018, p. 83).

Os professores, ao ampliarem suas conceituações sobre prática pedagógica considerando-as uma construção de saber diário, trazem questões pontuais em suas preocupações e reveladoras de uma realidade possível, uma realidade que nos dói na alma, pois questiona o direito à educação, pública, gratuita e para todos previsto na Constituição Federal, no Art. 205 (BRASIL, 1988) e na Lei 9394/1996 (BRASIL, 1996), especialmente em seus Arts. 2º e 4º.

E, muito provavelmente, a dor maior seja a de que professores como os que compõem essa reflexão, espalhados de norte a sul do Brasil, não tenham sido consultados. Não lhes foram dadas voz, pois se os tivessem ouvido os “novos” documentos guardariam reconhecimento na força dos verbos “oportunizar”, “possibilitar”, “sonhar e “realizar”. Nossa utopia mora na educação como propulsora de crescimento e autonomia para uma vida cidadã.

A educação e os caminhos pedagógicos significam e instigam a prática docente e os professores em seu tempo e espaço de atuação protagonizam o que deve ser a implantação da norma, relatam outras tantas normas que foram trazidas e, por vezes, não lograram êxito, demonstram seu descontentamento por não terem mais uma vez sido chamados ao debate para construção coletiva de possibilidades viáveis e por fim revelam a descrença na efetiva implementação de mais esta norma evidenciando o quanto:

*Cada prática pedagógica vai **revelando o auto crescimento do docente que a aplica.** (GRUPO PESQUISADOR, 2018, grifo nosso).*

E o quanto os docentes, ao terem oportunidade e tempo de discussão, conseguem articular as previsões legais com suas realidades docentes diárias e a de suas comunidades escolares.

Os caminhos que os levaram à docência foram se transformando e naturalmente, cada um em seu tempo foi também se construindo, e ao olharem para as tantas estradas já trilhadas percebem o quanto isso tudo pode também ser frustrante. Relatam o número expressivo de colegas adoecidos pelas desvalorizações profissionais, expressam suas tristezas com o não olhar governamental sobre suas

atuações, revelam o quanto se aborrecem com descontentamentos vindos de pais e famílias que nada contribuem para com a escola, e vão descortinando uma rotina que ao mesmo tempo lhes traz alegrias na proporção de aprendizagem de seus alunos e tristezas, ou como verbalizaram “dias não tão bons” na relação com as situações externas tais sejam: sistema de ensino, gestões, famílias, etc.

Percebemos que:

As estradas nem sempre tranquilas. (GRUPO PESQUISADOR, 2018, *grifo nosso*).

Reveladas pelo grupo-pesquisador, também nos constituem e que nos preocupa sobremaneira, quando uma Lei 13.415/17 em seu Art. 3, § 3º vem dizendo expressamente, deixando livres as interpretações e possíveis aplicações, que somente “o ensino da língua portuguesa e da matemática será obrigatório nos três anos do ensino médio, assegurada às comunidades indígenas, também, a utilização das respectivas línguas maternas” (BRASIL, 2017), e, nossa preocupação fica ainda mais evidenciada em espaços que atendem as comunidades periféricas e rurais como a escola que acolhe nossa pesquisa, ou em municípios que somente tem uma escola pública que oferece a etapa do Ensino Médio.

Inquietamo-nos: podemos mesmo, somente com português e matemática, como disciplinas obrigatórias, oferecer uma condição de educação adequada? Inevitavelmente, vemo-nos imbricados e a refletir sobre nossa história atual, que vem se construindo em forma de retrocessos constantes, sobretudo na educação básica, etapa do Ensino Médio, e que revelará os prejuízos dessa avassaladora desconstrução em um futuro próximo, para uma ou algumas gerações que pouco ou nenhuma oportunidade educacional terão. E, corroboramos com o pensamento de Chassot (2018), em seu posfácio ao livro “Políticas educacionais no Brasil pós-golpe” quando nos faz refletir sobre “como um governo golpista e corrupto pode destruir sonhos e dilacerar políticas educacionais significativas construídas em tempos democráticos. Democracia também faz bem à Educação” (CHASSOT, 2018, p. 225). Compreendemos que democracia faz bem à vida, ao convívio em sociedade, ao crescimento de uma nação, que se queira livre e comprometida com seus cidadãos.

Assim, quando os professores se veem em caminhos possíveis (Figura 13), inquietantes, que carecem atitudes sejam elas de continuidade, sejam de revolução,

percebem que é na resistência de ensinar/aprender/ensinar que as práticas pedagógicas:

Colocam docentes e escola em constante movimento. (GRUPO PESQUISADOR, 2018, *grifo* nosso).

E será juntos que poderão encontrar novos caminhos para lutar pela e para uma educação que possa ser realmente para todos, pois as realidades de comunidades periféricas e rurais de uma cidade de interior do sul do Brasil, podem até ser semelhantes a outras realidades país afora, entretanto, guardam características que precisam ser respeitadas, incentivadas e construídas pelos seus próprios constituintes. Um Ensino Médio:

[...] como última etapa da educação básica [que se destine] a contribuir para que se desenvolvam nos jovens sua autonomia intelectual e moral, a capacidade de análise, de reflexão e de crítica, de se verem como sujeitos capazes [protagonistas] de intervir na realidade, **no mundo em que vivem.** (SILVA, 2018, p. 51, *grifo* nosso).

Os jovens pobres que chegam ao Ensino Médio, em número bastante expressivo, já o fazem como forma de resistência, por vezes como primeiros integrantes de famílias inteiras, a atingir esse nível de ensino, e justamente por isso, e para isso, nós docentes precisamos resistir aos ataques, aos desmandos, aos desmanches. Precisamos fazer valer nossa voz. O Brasil é nosso país e dentro dele habitam muitos brasis dos quais fazemos parte diuturnamente. Precisamos fazer cumprir a premissa de que “o ensino médio é etapa final da “educação básica”, isto é, educação “de base”, que tem por finalidade o aprofundamento dos conhecimentos – científicos, éticos e estéticos – adquiridos ao longo de toda a escola básica” (SILVA, 2018, p. 51).

V

É, parceiro leitor... estou por aqui constatando o meu estar no mundo. Sabes por quê? Essa segunda sessão, especialmente e especificamente, trouxe-me com ela as palavras desafio e superação. Dois grandes desafios e duas grandes superações. O primeiro desafio, foi cumprir a agenda de seu acontecimento. Lembras? Te contei lá na metodologia que a direção da escola

havia incluído as sessões no calendário da escola, e isso requer planejamento e estando compromissada com a Escola, não era mais eu, a Nara, aqui era a Universidade Federal do Pampa, o Mestrado Acadêmico em Ensino se fazendo representar por mim, a pesquisadora. Pois, então, eis que dois dias após a produção de dados da primeira sessão, a minha casa foi arrombada, janela quebrada, toda revirada e do interior, apesar da bagunça, só levaram todos os equipamentos eletrônicos que estavam sobre minha mesa de trabalho (dois notebooks, cabos, fones, pen-drives e minha mochila).

Levaram dez anos de produção intelectual, meu projeto de dissertação e todos os possíveis backups que eu pudesse ter disso tudo. Um buraco se abriu diante dos meus pés! Quarenta e oito horas após, a polícia recuperou meus equipamentos, e estando diante do que seria meu “algoz”, um rapaz jovem, destruído pelo uso de substâncias entorpecentes, que me olhou nos olhos e pediu desculpas, e, eu olhando para ele não consegui sentir nem raiva, nem pena, ao contrário, olhando para aquele jovem, preso, já com sua família chegando na delegacia, refleti: neste caso, de jovem com família, pelo seu falar, educado, em que momento se perdeu? Teria a educação formal também perdido a atenção sobre ele? Era um trapo em forma de gente. Mal sabia dizer como de fato, os fatos haviam ocorrido. Junto com ele, também estava presa uma mulher, nos seus quarenta e poucos anos, mãe de dois jovens, muito bem vestida, maquiada, cheirosa, cheia de joias, salto alto, boa conversa; mulher traficante, fornecedora da droga usada por aquele ser trapo que havia entrado em minha casa, e que ao falar comigo, muito dona de si, disse-me que não estava fazendo nada de maior, não saia por aí anunciando sua mercadoria, eram as pessoas que batiam a sua porta, e disso ela não tinha culpa alguma. Por essa senti um profundo pesar e desejei que ninguém faça aos filhos dela o que ela estava a fazer com os filhos dos outros, e mais uma vez refleti: em que momento da caminhada, enquanto humanidade invertemos tanto os valores sociais a esse ponto? Em que momento, uma parte expressiva das pessoas, parou de olhar o seu semelhante? Confesso-te leitor, que não consegui sentir nada além do que te conto. Meus equipamentos recuperados foram encaminhados à fábrica e tiveram como laudo: perda total de tudo que estava lá! Com esse laudo, e os dias correndo, entre marceneiros, policiais, agente de seguro e agentes de segurança recuperando o sistema de alarme que também havia sido danificado,

um notebook emprestado, e muita dor, mas muita dor mesmo, fui catando por todos os lados os pedaços de minha pesquisa e de mim mesma, em lembranças que materializadas em imagens haviam também se perdido, e planejei essa segunda sessão. Mesmo diante das minhas limitações tecnológicas, aprendi a partir daí a fazer tudo na famosa “nuvem”. A dor da perda das produções intelectuais era a que mais doía, era dor que também passava a me constituir, e era, e é indescritível. Para essa pesquisa, tudo, absolutamente tudo precisava ser refeito.

E, foi! Não saí incólume dessa tristeza. Sim, leitor, sou dessas que precisa sentir sua dor, chorar sua dor, para superá-la. Superei, mas jamais esquecerei! Segundo desafio foi estar diante dos dados produzidos e deles fazer um artigo, para submissão a evento renomado da área de educação. Cumprir toda a formatação, todas as regras, e receber como parecer que “sua pesquisa é interessante e relevante para área da educação, entretanto não apresenta rigor metodológico e sua escrita não se faz de forma adequada”. Neste dia, repensei minha condição de mestrandia, de pesquisadora, e me perguntei sobre o que eu estava fazendo nesse nível de ensino se nem escrever eu sei. Tive a percepção, naquele momento, de que enquanto pesquisadora não sou ou não poderei ser considerada pesquisadora porque meu jeito de escrever não agrada, não é correto, e não me permitirá ser uma pesquisadora com qualis... chorei, e não foi pouco... doía ler que eu não sabia escrever, que o que eu estava fazendo não tinha rigor... doía e eu chorava... mas, como tudo... superei, e superei justamente, no continuar de minha pesquisa, porque te confesso, leitor, que aqui a vontade de “jogar o balde” e mandar tudo “para o espaço” rondou e povoou meus pensamentos, entretanto, minhas reflexões fizeram com que estes pensamentos não tornassem a desistência uma ação... chorei... desta vez não de feliz sensibilidade... mas de sensibilidade ferida, doída na sensação de trabalho de menor valia...

3.2.3 3ª Sessão: os sentidos provocando reflexões e produzindo conhecimento

Para essa sessão utilizamos a técnica dos Sentidos, que consiste em trabalhar com os olhos vendados, uma vez que geralmente “usamos prioritariamente a visão e esquecemos os outros sentidos” (GAUTHIER, 2012, p. 90). Trata-se, na verdade, de

fazer emergir nossos outros sentidos, ou seja, pesquisar a partir de nossos sentidos esquecidos. A técnica é considerada simples, uma vez que o facilitador/pesquisador escolhe elementos da natureza, em nosso caso, que possam estar relacionados com o tema gerador do dia. Esses objetos/elementos vão sendo passados de mão em mão a cada um dos participantes do grupo-pesquisador.

Todos os participantes estavam de olhos vendados e tiveram que explorar os seus sentidos. Acomodados confortavelmente, conforme suas vontades e condições físicas, ainda em estado de relaxamento, foram recebendo da facilitadora/pesquisadora elementos/objetos da natureza, para serem manuseados e “sentidos”; relacionados com o ensino/aprendizagem e possíveis preconceitos, logo após repassados ao colega à sua direita, para ao completarem o círculo, serem depositados no centro do “tapete dos sentidos”³¹. Cada elemento/objeto guarda em si significados singulares para cada um, entretanto, deixamos claro que não se tratava de o participante reconhecer o objeto que lhe havia sido entregue, mas das relações a que ele remetia, de acordo com o tema-gerador desse encontro que foi a construção de saber na prática pedagógica.

Figura 14 - Tapete dos Sentidos



Fonte: Autora (2019).

³¹ Tapete confeccionado pela pesquisadora, constituído de um mosaico de tecidos e pequenas almofadas, com o intuito de proporcionar ao grupo-pesquisador um momento confortável e fora de padrões para produção dos dados desta sessão.

Iniciamos o trabalho com ambiente devidamente preparado para essa sessão, utilizamos para o relaxamento o texto Natureza (adaptado de Ribeiro, 2006) ao som de “Ambient #3”, faixa 4 do CD Sono Profundo – Coleção Equilíbrio. **(Apendice X)**.

Após a acomodação dos participantes no tapete dos sentidos como melhor se sentiam, respeitadas suas limitações, convidamos a todos para que vendassem os olhos e, lentamente, iniciassem com a respiração.

Ao som da voz da facilitadora/pesquisadora, iniciou-se a contextualização do espaço da natureza, como forma de libertar cada participante à experiência de sentir os objetos, não como objetos, mas como caminhos de percepção à discussão e produção dos dados relativos à construção de saberes e a influência das concepções de in/exclusão social para o aprendizado das juventudes da escola.

Figura 15 - Objetos oferecidos ao toque dos professores



Fonte: Autora (2019).

A partir do relaxamento, os objetos iam sendo passados de mão ao mesmo tempo que era solicitado ao grupo-pesquisador que fosse refletindo sobre o seu fazer docente, e ainda sob efeito das sensações dos sentidos, estando diante das concepções de in/exclusão social em construção desde a primeira sessão, como você entende que constrói seus saberes para trabalhar com as juventudes dessa escola? Essas concepções de in/exclusão social influenciam no ensino/aprendizagem de seus alunos? Em que medida? O que significa o ensino médio aos jovens dessa escola? Como você vê, sente, entende as juventudes que constituem esta comunidade escolar?

Figura 16 - Mosaico da interação dos sentidos



Fonte: Autora (2019).

Ao final solicitou-se que o grupo-pesquisador se sentisse livre para retratar em palavras escritas ou faladas, esse momento vivenciado... Ou se preferir... retrate essas inquietações/sensações de forma lúdica, através de expressão livre.

Com esta técnica esperávamos produzir conhecimentos que nos possibilitassem investigar como as concepções de in/exclusão social, já evidenciadas na primeira sessão, influenciavam o processo de ensino, desses jovens que estão frequentando a etapa do Ensino Médio, bem como identificar como os professores construía saberes para o trabalho pedagógico com essas juventudes.

Observamos, nessa sessão, uma entrega dos professores a esse momento. Percebemos como eles se empenharam, não somente com a produção do que fora solicitado, mas com vontade e determinação de expor como aquela comunidade escolar impacta suas vidas, como os jovens daquela comunidade são expressivos e, sobretudo, como é estar nessa comunidade escolar, alguns há muitos anos. Pareceu-nos que ao permitirem-se o aflorar de seus outros sentidos, algumas concepções e percepções vieram à tona com muita naturalidade e trazê-las a discussão foi consequência singular.

A seguir, alguns excertos das falas dos professores que ilustram e fundamentam nossa inferência:

Eu, assim, a minha pessoa [...] professora antiga, eu trabalhei em escolas que eu era infeliz, infeliz, infelizzzz, assim ohhhh, eu baixava hospital, tomava remédio, sabe, infeliz, infelizzzz, infeliz com direção, infeliz com colegas, infeliz, até os alunos eram legais, mas eu me sentia infeliz [...] eu tô aqui há oito anos, nunca tirei um laudo por doença, nunca nada [...] aqui eu me sinto uma pessoa feliz, porque eu sei que quando eu chego [...] vão me abraçar, vão me beijar, vão me ajudar, vou me sentir uma pessoa, aqui são carinhosos, isso para mim é além de trabalhar, é um conjunto[...] (PEMR01, 2018).

Aqui os alunos são diferentes... aqui tem uma coisa que eu tento passar para eles [...] que é olhar o outro, olhar o outro como amigo, como colega, tento ensinar a eles esse olhar o outro [...] eles vão conseguindo [...] eles vão percebendo [...] a gente também olha para outro nosso colega [...] daí é como se quando a gente tem qualquer coisa, o olhar do outro já sabe [...] essa diferença que a gente vê nos alunos daqui é muito isso [...] eles tem um olhar diferente e nós também [...] claro que não somos perfeitos, nossa escola não é perfeita, nenhum de nós é perfeito, mas ninguém busca, ninguém está buscando a perfeição, mas nós estamos buscando essa parceria [...] esse olhar [...] não existe perfeição mas, aqui existe esse olhar diferenciado[...] (PEMR14, 2018).

[...] vocês já falaram, um complementou o outro, uma coisa importante que vocês falaram [...] nós vivemos num momento de alegria [...] alegria no estar juntos, alegria no trabalhar juntos, porque com todas as situações que estamos vivendo aqui, por exemplo: o salário atrasado, esse massacre todo em cima de nós [...] todos nós em momento nenhum, nós entramos na sala de aula nos negando a dividir e a participar com eles, aquilo que a gente sabe, ou aquilo que a gente quer ensiná-los, é a questão do caráter e dos valores [...] eu me sinto super bem e outra coisa, assim quando eu retornei para a manhã eu me senti assim que nem aquele chocolate que eu coloquei na minha boca, fui recebido com muita docilidade, com muito carinho, todos indistintamente, então assim, tu te senteeee assim abraçado, tu te sente parte assim daquele grupo, e pode ser assim direção, pode ser supervisão, eles não nos abatem

e não nos afetam, porque nós somos muito mais unidos do que eles imaginam, ou mesmo que nós possamos imaginar. Nós somos unidos, as vezes até pelo olhar nós nos identificamos [...] como é importante a gente trabalhar com as mulheres [...] (PEMR09, 2018).

Quando PEMR09, fala em compartilhar alegria, quando PEMR08 e PEMR01, falam que vir para cá é prazeroso, quando eu sinto falta daqui [...] é natural que isso se espelhe em nossos alunos [...] eu tenho observado isso já de uns tempos para cá [...] porque eles demonstram para nós a importância que a gente tem na vida deles, é, é impressionante isso [...] a gente percebe pelo envolvimento deles com a gente [...] (PEMR05, 2018).

O aflorar dos sentidos com o uso dos objetos, foi trazendo revelações sobre o fazer docente daquele grupo, das suas leituras de mundo:

[...] fazendo um link com tudo que a gente vem discutindo e com a técnica a gente tem a pedra que são os problemas que a gente enfrenta, que a gente encontra, que são os altos e baixos da nossa profissão, e as vezes até das condições da nossa escola [...] as adversidades que a gente enfrenta e ao mesmo tempo quando a gente recebe uma fruta que tem um cheirinho, leve, suave, que nos transporta para uma necessidade de fazer algo bom e para o bem de nós e dos alunos [...] e a leveza da pena [...] a leveza da pena faz com que a gente sinta e perceba que na suavidade da amizade, na suavidade do nosso olhar para como o nosso aluno, o que ele tem para nós, o que ele traz para nós aprendermos, não é o que nós queremos ensinar, mas é o que nós aprendemos (professora se emociona, embarga a voz, vem às lágrimas e conclui) isso não tem preço[...] (PEMR14, 2018).

E a pedra, a pedra, quando eu peguei assim a pedra, eu pensei comigo que ela é lapidável por nós, pelos nossos exemplos, pela nossa ética, que nós temos entre nós, e que nós temos perante aos alunos, então nós lapidamos essa pedra, e a rosa, para mim é dos símbolos mais assim... não tanto pelo aroma, mas pela flor, pela rosa em si, é o símbolo do amor, e do carinho que está acima das coisas. A gente pensa que as palavras são boas, mas na verdade elas são muito fortes, assim, na questão do grupo, elas falam mais do que dizem, na questão do nosso dia a dia, a gente não diz

isso um para o outro: como eu gosto de estar aqui contigo, como é bom conviver contigo, a gente não diz isso, todos os dias, e como é importante a gente dizer isso, um para o outro, eu gosto de ti, eu vibro contigo, é importante dizer, se tu precisar de mim eu estou aí, e não é da boca para fora, eu estou aí mesmo, e o osso, pensei, isso tudo é a estrutura do nosso esqueleto, sabe, toda a estrutura está aí no osso, ele é forte como nós, nós somos fortes, sabiam? (PEMR09, 2018).

Após as primeiras falas sobre os sentidos e percepções, como forma de potencializar as discussões, foi o momento de apresentar os Quadro 10: Os professores e o excerto Sentires do Quadro 11, respectivamente, onde os jovens contextualizaram suas visões de como veem os professores e sentem que são vistos por eles, bem como o momento de revelar os sentimentos trazidos por esses jovens sobre discriminações sofridas e a possibilidade da existência de preconceitos por parte de seus professores.

Observamos que os professores sentiam-se ratificando seus fazeres, sobretudo, os de afetividade e, ao mesmo tempo, demonstravam aquele olhar de que tanto falaram em suas discussões, um olhar inquieto de quem se questiona: como a gente não percebeu estas questões que os alunos trazem? Por que motivos não nos falaram? Vamos ter que observar melhor.

Ao mesmo tempo iam conversando entre si, sobre suas atuações, uma reflexão coletiva, barulhenta e com vozes misturadas. A visão dos alunos sobre eles, bem como a possibilidade da existência de qualquer espécie de preconceito por parte de algum deles, movimentou as ideias de todos, mexeu com perspectivas e expectativas. Mesmo que fossem poucos os alunos que tivessem relatado discriminações, e tivessem manifestado que sentiam em algum deles algum tipo de preconceito, seria preciso observar e contextualizar melhor essa questão. Conversar com os alunos, indagar e problematizar como forma de buscar soluções, uma vez que o trabalho que executam é na direção de que os alunos compreendam suas possibilidades autônomas de reflexão, como demonstra o excerto a seguir:

Isso eu posso dizer hoje, durante a aula, o envolvimento deles com a gente, e uma espécie de comprometimento deles, hoje era só pesquisa dentro do projeto que estou começando a trabalhar com eles, então aluna x (1º ano) levantou posicionou-se de frente para mim e para turma e disse: ai professora que coisa mais chata essa aula,

só pesquisa, só escrita [...] parou e me olhou diretamente e se adiantou: já sei professora, antes que a senhora diga, isso tudo é para gente ser crítico, para gente crescer, para gente se dono do nosso pensamento, das nossas atitudes, já sei, já sei [...] antes que eu pudesse argumentar ela mesmo se adiantou [...] daí ela sorriu e percebeu que havia feito um comentário bobo, mas que a resposta tinha sido muito melhor que a crítica inicial que ela mesma tinha feito [...] nestas percepções ficam expressas nossa caminhada [...] daí tu vê e percebe que estás conseguindo construir com eles um ser de observação, que vai poder pensar por si só, que vai poder falar e se posicionar diante das coisas [...] (PEMR14, 2018).

Em suas falas, ficavam as expressões de trabalho, de prática diária, pedagógica e afetiva de professores que se reconhecem enquanto grupo e que se entendem dependentes uns dos outros para partilhas de crescimento profissional:

Isso que eu digo e venho observando esse nosso entender de ser grupo, esse carinho que nos cerca e levamos para eles, eles... claro que sempre vai ter aquele aluno que não quer, sempre tem, isso não é 100 %, sempre tem aquele distante, mas esse trabalho nosso, isso a gente percebe que eles tão mostrando para nós, eles estão sempre querendo nos dar um retorno, a gente sente o carinho deles [...] (PEMR05, 2018).

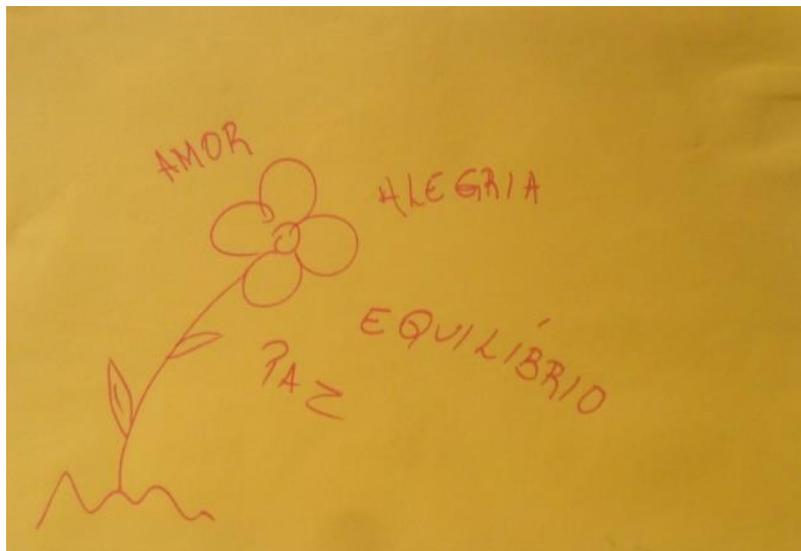
Esses momentos que estamos vivendo aqui hoje, isso não existe, não existe espaço para esse tipo de conversa que estamos tendo aqui, muitas vezes as questões pedagógicas, as questões administrativas e desse convívio da gente aqui, a gente não encontra não, faz seis anos que estou trabalhando aqui e em outras escolas, e isso que acontece aqui, com os colegas e estes momentos assim, somente nesta escola eu já vivi, não existe tempo e espaço para discutir sobre nós, nossas questões, nossos alunos, só aqui [...] por isso é importante estar e participar, esse momento é ímpar [...] (PEMR07, 2018).

[...] eu sempre que comento, comento que eu amo esta escola, né, os alunos, os professores, e hoje eu pensei o que vai acontecer hoje? E aí a gente está aqui, e já está fazendo diferença, essa é a diferença daqui [...] gente vem com prazer [...] então

aqui é diferente, e isso faz a diferença para nós, para o nosso trabalho[...] (PEMR08, 2018).

Para além das discussões iniciais, e novas inquietações produzidas por nós, após criarem seus desenhos e escreverem suas palavras, foram contextualizando em falas que se revelavam sempre mais imbricadas no ser e estar professor daquela escola:

Figura 17- As palavras de PEMR14: o sentir em traço e letra



Fonte: Autora (2019).

[...] então a alegria de estar aqui na escola, de vir para cá e isso nos fazer bem, e como nós vimos, como o colega bem falou, dos tropeços, das pedras no caminho, as dificuldades que a escola tem, as nossas próprias dificuldades, o querer fazer e o não poder fazer porque não temos como fazer, ou por falta de material, ou por falta de transporte para levar os alunos a algum lugar, a maioria não tem como pagar, e ainda assim a gente está sempre em busca para chegar em outros caminhos, os que nós desejamos e os que nós queremos. Não somos perfeitos e não vamos ser nunca, mas a gente não tem que buscar a perfeição nas nossas coisas, porque nenhum ser humano é perfeito, mas nós temos que buscar o querer fazer, o gostar de fazer e ao fazer ser feliz por isso. Essa entendo é nossa eterna busca e nossa eterna troca compartilhada com o outro. E a diferença que isso fazzzzz. O equilíbrio, de estarmos bem conosco mesmo, e termos sempre a ideia de busca [...] não importa como o (PEMR09) faz, não importa como a (PEMR01), todos somos diferentes, cada um a

seu modo e tempo, mas importa olhar o trabalho do outro com respeito, isso por si só já vai representar a valorização que nós não temos lá fora, o nosso conviver faz a diferença, o respeito pelo trabalho do colega nos faz sermos melhores [...] e a paz, é paz com a nossa consciência, que nós fazemos a nossa parte, se nós não somos perfeitos nós fazemos da melhor maneira possível, com altos e baixos, com as nossas inseguranças, com os nossos desajustes, e com os nossos não querer as vezes, muitas vezes, mas o querer fazer se sobrepõe ao nosso não querer e a gente acaba fazendo, eu sou uma que tenho das minhas, grito: Eu não faaaço maaaaaiiisss, porque nunca dá para fazer, e no outro dia estou eu lá fazendo tudo de novo. Não sei fazer diferente [...] (PEMR14, 2018).

Figura 18 - As palavras de PEMR05: as letras do sentir

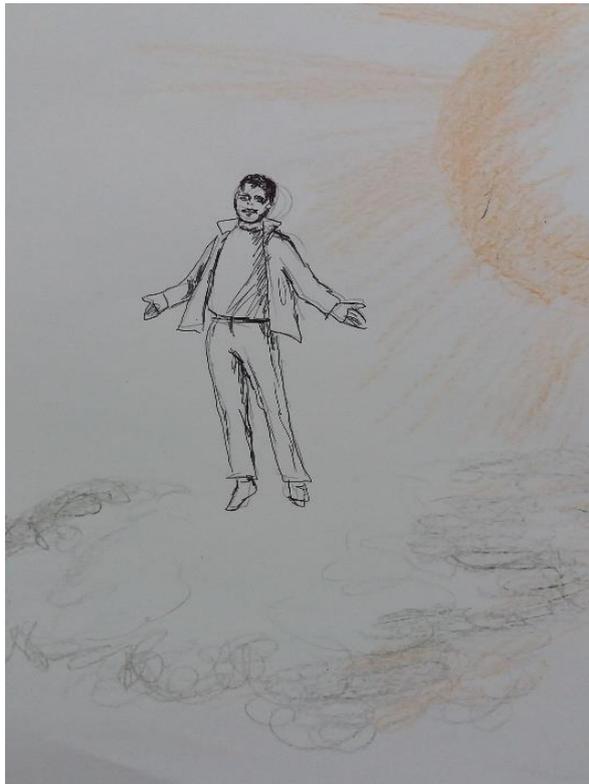


Fonte: Autora (2019).

[...] as vezes a gente não quer fazer naaaadaaaa, e promete que não vai fazer nada, mas a gente não conseeeegue, aí a gente vai e faz, porque é o nosso feitio, é o nosso perfil, o de fazer, e a gente vai e faz, e faz por elesss, porque muitas vezes eles não tem ninguém que faça por eles, tanto é que eles falam muito em família e eles sentem a gente como uma espécie de referência, como uma parte dessa família que as vezes eles não tem, um centro, uma referência, a escola como esse lugar para eles estarem. Eu mesma coloquei esse coração, que expressa o dia de hoje, de hoje, e os outros dias que a gente vem crescendo na escola, e as outras palavras em volta; a união, nós somos muito unidos mesmo, como diz PEMR09 não tem direção e não tem supervisão, ninguém vai atrapalhar nosso fazer, a nossa parceria, o respeito que nós

temos entre nós e com os alunos, e essa troca né (PEMR14) muitas vezes a gente nem consegue fazer o que a gente quer, mas a gente tenta né, trocar uma ideia, trocar uma parceria, e eu acho que a principal palavra para nós, aqui na escola, é o amorrrr, eu me sinto amadaaa aqui na escola, pelos meus alunos e pelos meus colegas... a gente sente isso, a gente tem uma comunhão de ideias, de sentimentos, enquanto grupo de trabalho[...] (PEMR05, 2018).

Figura 19 – As palavras de PEMR07: o estar do sentir



Fonte: Autora (2019).

Ahh, eu amo a escola sim [...] eu me representei nas nuvens aqui, nesta escola [...] eu me sinto assim, nessa escola aqui [...] eu trabalho em quatro, o prazer que eu sinto em vir para cá, não tenho como explicar, pelo convívio, pelo acolhimento que eu tive, desde que vim para cá, desde o primeiro dia que vim para cá, eu gosto de trabalhar aqui e eu visto a camiseta da escola mesmo, e já me incomodei muito por aí fora, já comprei muita briga e fiquei mal visto, porque eu sou quieto, mas não mexe com quem tá quieto, e não saio daqui, daqui eu não saio [...] e se Deus quiser quero continuar aqui com todos, com esse acolhimento aqui, e com relação ao aprendizado, quando eu saí da Universidade, em 2011, me formei lá (Unipampa), eu dava aula em cursinho,

e bem diferente é trabalhar com o que eu trabalho né (língua estrangeira) é bem diferente cursinho e escola, e eu tenho aprendido muito, normalmente mais, pois a gente aprende todo dia, e essa frase, que eu coloquei aqui estava na camisa da minha formatura da faculdade que é do Graciliano Ramos ‘mestre “ e eu estou em continuo aprendizado, essas questões pedagógicas que a gente aprende muito com o colega no dia a dia, aprendendo quando vejo os olhos brilhando da (PEMR14) me mostrando os trabalhos dos alunos, desde que cheguei aqui, aprendo com os projetos da (PEMR05) com as aulas do (PEMR09), eu tô sempre aprendendo, com os alunos também, as vezes trazem uma gíria na língua estrangeira e a gente tem que ir pesquisar juntos, então eu estou sempre aprendendo, e isso, dessa frase é quase um lema para mim, que vou levar sempre pela minha vida profissional, sempre aprendendo com todo mundo, não só com um lado ou outro, com todos, todo dia é um aprendizado, nada está acabado, ou definido (PEMR07, 2018).

Nosso entendimento de preconceito como sentimento (ALPORT, 1974) que pode ser revisto, pareceu neste momento ratificado pela compreensão dos professores, bem como ganhou uma nova palavra que fortalece a concepção pelas quais iniciávamos nosso caminho, ou seja, construção. Preconceito como construção histórica e cultural, para ser desconstruído, desde as pequenas piadas que incomodam, apelidos que desconfortam, atitudes que não contribuem para o compartilhar de todos até o diálogo (FREIRE, 2014) aberto e franco como forma de conhecer e reformular, superando medos. Discriminações e preconceitos precisam ser problematizados mesmo que causem desconfortos, pois somente assim podemos falar abertamente. E, por fim, de forma coletiva a construção do confeto:

Colocar-se no lugar do outro nos traz uma possibilidade, de aos poucos, desconstruir preconceitos instaurados cultural e socialmente. Vivenciar na sala de aula momentos que nem sempre são os esperados abrem perspectivas de reflexão para onde estou, porque estou e como estou, como professor e como ser humano que habita esse tempo e espaço escolar. Nem tudo são “flores”, uma vez que o sistema de ensino nos manda muitos e muitos espinhos. Experimentamos cada pequena vitória dos nossos alunos, como conquistas para o mundo, pois em sua grande maioria, são alunos com privações até mesmo básicas de subsistência, mas acreditar que eles podem, já nos faz acreditar que como professores, também podemos, mesmo quando estamos

desmotivados, nos sentimos desvalorizados, e muitas vezes por sermos professores sofremos discriminações de quem não entende que educar, por vezes consegue ser indescritível. São pedras duras de serem transpostas, por vezes, e em outras são plumas de flutuação. Entre as pedras e as plumas acontece a mágica do compartilhar que somente ocorre na relação ensino/aprendizagem/ensino (GRUPO-PESQUISADOR, 2018).

Cada frase que constitui o confeto veio carregada de conhecimentos, prévios e/ou elaborados no contexto da sessão das discussões e demonstrou o quanto a prática diária subsidia teorias, o quanto do dia a dia experienciado e vivenciado está imbricado nos ensinamentos e pressupostos teóricos que “consumimos” na Universidade e que nem sempre são do conhecimento desses professores, mas que acontecem nas ações realizadas, nas relações estabelecidas.

As construções de saberes desse grupo de professores vêm permeadas por suas relações e demonstram uma evidente confiança de relações, o que nos remete a Charlot (2000) quando nos diz que:

[...] a relação com o saber é relação de um sujeito com o mundo, com ele mesmo e com os outros. É relação com o mundo como conjunto de significados, mas também, como espaço de atividades, e se inscreve no tempo [...] a apropriação do mundo, a construção de si mesmo, a inscrição em uma rede de relações com os outros – “o aprender” – requerem tempo e jamais acabam. (CHARLOT, 2000, p. 78).

As relações de saber em suas construções de saberes apresentadas pelo grupo-pesquisador não são discursos escritos, nem livros publicados. São ações acontecidas, são práticas que se realizam, constroem e reconstroem de acordo com as necessidades vivenciais e que, em nosso entendimento, por isso só já fazem a diferença na vida e caminho dos estudantes que por esses professores passam. Tanto fazem a diferença que neste dia a própria pesquisadora foi surpreendida, por esses caminhos que nem sempre estão à disposição de teorias que os contemple, mas que a educação proporciona:

Eu, especialmente, hoje, depois de tudo que vivenciamos aqui, estou muito feliz, me sinto, muito, muito feliz, pois te conheci ainda piquitinha pelos corredores da Escola XX, quando ainda eras só uma menina, e agora estar aqui contigo [...] professora [...]

*nos proporcionando esses momentos de discussão sobre as nossas coisas aqui da escola, uma professora que também é pesquisadora, aqui na nossa escola, aqui fora, isso é para mim muito gratificante, um ser professor que viu uma menina crescer e que agora a menina é sua colega, **é dessas coisas que a educação é feita**, muito feliz, muito agradecido [...] (PEMR09, 2018, grifo nosso).*

O professor, ao referir-se tão carinhosamente à pesquisadora, sua ex-aluna em idos tempos, e concluindo que “é dessas coisas que a educação é feita” (PEMR09, 2018), trouxe a força e a potência da educação, dos tempos e dos espaços que vamos compartilhando ao constituirmo-nos, demonstrou que na história de sua trajetória somam-se fatos e estes fatos constroem caminhos, desta forma, neste momento de pesquisa ao confeccionarem o confeto apresentado, logo após um todo vivenciado, entendemos que a experiência se materializa, aquela experiência dos ensinamentos de Larrosa (2002) que nos diz que é “experiência aquilo que “nos passa”, ou que nos acontece, e ao nos passar nos forma e nos transforma. Somente o sujeito da experiência está, portanto, aberto à sua própria transformação” (LARROSA, 2002, p. 25-26).

A mesma experiência, experimentada nesse momento por nós e que nos representa e se faz epígrafe dessa pesquisa; um trabalho construído a partir da vivência com o grupo-pesquisador e que se constituiu nessa experiência que toca transformando.

VI

...até aqui já debes ter sentido, leitor companheiro, que não tem sido fácil, nada fácil; meu refazimento tem sido diário, minha desconstrução contínua, mas hoje, especialmente, hoje, foi preciso respirar, e agora quanto te escrevo, não tem jeito, só trazendo para essa missiva o que rabisquei no primeiro pedaço de papel que vi pela frente, quando a sessão acabou, já sabendo que seria difícil decifrar depois, meio que estava fora de mim: “Pesquisadora totalmente demolida em gratidão, em emoção e após receber abraços muito apertados, daqueles que as energias se misturam, foi preciso respirar, ficar na sala, por um tempo em silêncio, só... Era quase surreal o que tinha acontecido ali, junto com aqueles professores, principalmente com a fala de PEMR09.

Um filme passou na minha cabeça, me vi nos corredores que ele tinha acabado de falar, lembrei do quanto eu era “cdf”, nossa, chegava a ser chata de tão estudiosa, lembrei dos colegas daquela época... por onde andarão? Não faço ideia, mas hoje, aqui, neste momento, PEMR09 me demoliu como gente e pesquisadora que está a usar a sociopoética como metodologia, que está a construir uma pesquisa nas questões de preconceitos, uma espécie de aula conceitual sem conceitos, uma aula para me dizer que preconceitos são para além do que se vê, são construções para serem demolidas.

Quando a gente faz pesquisa, nunca sabe como as pessoas que estão a participar nos veem, nos sentem; as vezes pensamos sob uma ótica teórica e queremos muito comprovar a ou b, mas daí vem o improvável, o não pensado e leva por terra concepções. Foi assim que me senti, demolida em uma emoção e, ao mesmo tempo, reflexiva sobre o que estou fazendo, uma sensação de que estou no caminho certo, mesmo sem saber como será para frente, mesmo sem saber bem como isso tudo vai ir para o papel depois...”

Deves perceber, leitor, que estou e me sinto gangorra entre o ser e estar pesquisador, pois depois desse rabisco, calmamente fui recolhendo todo o material esparramado pela sala, acondicionando papéis, canetas, tintas, almofadas, tão devagar, mas tão devagar que era como se estivesse a organizar as gavetas do meu cérebro que funcionava a milhas por hora. Respirei e me fui, repleta de sentires inexplicáveis, mas partes de mim ficaram... sempre ficam...

3.2.4 4ª Sessão: a árvore do conhecimento - uma construção coletiva

Neste encontro utilizamos a técnica da Árvore do Conhecimento adaptada por Gauthier (2012) a partir do trabalho de Pierre Lévy e Michel Authier (1999)³². Gauthier (2012) alerta que na árvore do conhecimento dos referidos autores não há raízes, nem chão, nem céu, uma vez que foi pensada para outros fins; entretanto, entende que a ideia trazida pelos autores Lévy e Authier (1999) é de que a coletividade dos saberes representados pela individualidade de cada um de nós vai contribuir, de forma

³² As árvores de conhecimentos são um método informatizado para o gerenciamento global das competências nos estabelecimentos de ensino, empresas, bolsas de emprego, coletividades locais e associações [...] Graças a essa abordagem, cada membro de uma comunidade pode fazer com que toda a diversidade de suas competências seja reconhecida, mesmo as que não foram validadas pelos sistemas escolares e universitários clássicos. (LÉVY, 1999, p. 180-181).

expressiva, para o desenvolvimento da nossa sociedade e do grupo nos quais estamos inseridos e pelos quais trabalhamos. Desta forma, na adaptação feita por Gauthier (2012) estão contempladas as raízes e todos os entornos naturais que sustentam uma árvore natural. Ainda, segundo Gauthier (2012), essa técnica pode possibilitar “talvez, um tipo de formação [...] que ensina muito sobre o imaginário social e sua inesperada complexidade”. (GAUTHIER, 2012, p. 92).

Iniciamos o trabalho com ambiente devidamente preparado para essa sessão; utilizamos para o relaxamento o texto “Fim de Tarde Rural” adaptado de Ribeiro (2006) (Apêndice XI) com imagem e som do vídeo “sons do entardecer na roça: simplicidade caipira, vida no campo.

Figura 20 - Ambiente preparado para receber o grupo 2



Fonte: Autora (2019).

O intuito, com esta técnica, foi construir nossa árvore da pesquisa. Inicialmente, relembramos cada um dos temas-geradores e cada participante, individualmente, confeccionou uma árvore de palavras, respondendo às seguintes questões relacionadas a nossa temática de pesquisa: em sua vida, quais são os três saberes que são as raízes e alimentam todos os outros? (momento de silêncio e produção ao final de cada questionamento); e, logo após e em ações contínuas, quais são os três saberes que são o tronco por onde circula a seiva? Quais são os três saberes que são os galhos, ou seja, já são derivados, fortes, seguros? Quais são os três saberes que são a copa, as flores, os frutos? E, por último, quais os três saberes que constituem o céu, que você quer mesmo atingir?

A ideia era que nesta rede de saberes pudéssemos reunir todo o conhecimento construído nas sessões anteriores em forma de trabalho coletivo, colaborativo em que

in/exclusão, escola, juventudes, práticas pedagógicas, docência, preconceitos fossem evidenciados em suas construções de conhecimento.

Essa sessão, especialmente, foi difícil, não pela questão do engajamento dos professores, ou mesmo pela construção de conhecimento a que se dedicaram durante toda a sessão, mas pelos sentimentos trazidos pelos participantes, uma vez que a mesma ocorreu no dia seguinte ao pleito eleitoral para Presidência da República de 2018. Havia tristeza nos olhos, no comportamento e nas falas dos professores. Uma preocupação com a provável política governamental que estaria para se instaurar e, sobretudo, receosos dos destinos que muitas políticas públicas sociais poderiam tomar.

Em nosso estudo e discussões com os professores entendemos política, a partir dos ensinamentos oriundos dos gregos:

Para Aristóteles [...] a política utiliza-se de todas as outras ciências, e todas elas perseguem um determinado bem, o fim que ela persegue pode englobar todos os outros fins, a ponto de este fim ser o bem supremo dos homens [...] sendo ética, a atividade política tem uma função pedagógica, de transformação dos homens em cidadãos. (MAAR, 2017, p. 23-24).

Da mesma forma que compreendemos que um longo período histórico se fez desde os ensinamentos iniciais, acreditamos que política visa o bem comum de todos os integrantes de uma sociedade, com capacidade de atendimentos que possibilitem uma visão social macro; desta forma, compreendemos que política é tudo aquilo que se relaciona com a busca de ações de bem estar e legal tanto individual quanto coletivo. Entendemos que:

A política surge com a própria história, com o dinamismo de uma realidade em constante transformação que continuamente se revela insuficiente e insatisfatória e que não é fruto do acaso, mas resulta da atividade dos próprios homens vivendo em sociedade. Homens que, portanto, tem todas as condições para interferir, desfiar e dominar o enredo da história. Entre o voto e a força das armas está uma gama variada de formas de ações desenvolvidas historicamente visando resolver conflitos de interesses, configurando assim atividade política em sua questão fundamental: sua relação com o poder. (MAAR, 2107, p. 5).

E justamente nessa relação de poder que pode vir a ser autoritário e desmedido, dadas as muitas propagandas midiáticas durante a campanha eleitoral do candidato vencedor, inclusive tendo como símbolo um gesto que imita uma arma de fogo, que ficaram instaurados os temores dos professores que compunham o grupo-

pesquisador. Um poder que não se sabe como será emanado e nem como e até que ponto, como educadores, seremos ou não atingidos, se direta ou indiretamente. A questão deste momento, em especial, foi o mal-estar do pleito eleitoral, em um Brasil que se apresentava em total crise política de todas as ordens e que causaram sentimentos de expectativas nada promissoras para área de educação e seus profissionais.

Com estes anseios e nestas condições, os professores manifestaram seus temores pelo que poderia vir pela frente. Neste dia, os professores do grupo-pesquisador mostraram-se apreensivos com um futuro que parecia inseguro, inquieto e incerto e não conseguiam apresentar perspectivas positivas para sua área de atuação profissional, então, aproveitaram o momento e trouxeram relações com o passado, suas lutas e conquistas que entendiam podiam estar para desmoronar. Um sentimento que também permeava a pesquisadora.

Mesmo que essa sessão tenha sido marcada por muitos silêncios, expressos por praticamente todos os participantes do dia, no andamento das produções individuais e logo após, coletivamente, houve uma luta entre os professores para que suas palavras, suas expressões pudessem fazer parte da árvore. Defenderam suas palavras e juntos chegavam a consensos. O silêncio expresso nesse dia foi observado como parte expressiva dessa sessão, uma vez que “num dado momento, pode não estar ocorrendo fala nenhuma, e, mesmo assim, os participantes continuarão num “estado de fala””. (GOFFMAN, 2013, p. 116).

Observando e compreendendo que o silêncio:

[...] não é ausência de interação, não é refúgio voluntário e idiossincrático em meio à batalha verbal e ao domínio da fala; não é falta ou excrescência se comparado à linguagem. Antes, se o silêncio faz parte da construção do sentido (da interação, da comunicação), é também ato de linguagem, ato da significação. Como afirma Laplane, “onde há linguagem, há também silêncio” (p. 78). Se há continuidade e não ruptura entre linguagem e silêncio, o que poderíamos entender da recusa da posse da palavra e do turno de fala por parte de alunos que não falam com adultos em situação escolar? Eis que a aparente não-comunicação também faz parte da ideia de comunicação; a não-interação também faz parte da interação. O silêncio faz parte da linguagem. (MORATO, 2001, p. 291-292).

Como parte da participação interativa do momento, o silêncio ia se materializando e quebrando, e durante as discussões para revelarem as palavras que compunham seus saberes, raiz, tronco, galhos, folhas, frutos, cada uma das sessões

anteriores, foi lembrada, desde as concepções que cada um trazia para in/exclusão, escola, ensino, juventudes, práticas pedagógicas, até o momento de abrirem a discussão sobre preconceitos e discriminações que como professores já haviam sofrido e ainda sofrem por trabalharem na escola que hospedou nossa pesquisa, bem como os relativos às juventudes que recebem, deixando delineado com bastante clareza o quanto preconceitos, na visão deles, são construções, e o quanto atingem quem menos se espera.

Do idealizado pela sociedade, professor vocacionado e transmissor de conhecimentos ao identificado professor que vai se construindo e reconhecendo profissional da educação e vivencia o dia a dia sem máscaras e cortinas de um mundo de conto de fadas; nas palavras do grupo-pesquisador, na vivência diária e na experimentação de sentimentos de deslocamento; fizeram desta sessão um momento de muita emoção, rememoração e, por fim, construção. A seguir alguns excertos:

Acreditar, eu penso que acreditar está em toda a nossa árvore, porque de verdade, a gente tem que acreditar em tudo isso, em tudo que fazemos, acreditar e ter fé, as vezes, talvez as duas coisas mais difíceis... mas ainda assim, acreditar e ter fé na educação, no ensino, nos nossos jovens é o que me mantém nesse caminho (PEMR13, 2018).

Com a árvore pendurada, e pronta o que eu enxergo de nós: o construir, construir é o nosso ideal, é o que a gente se propõe. A gente tem muitos fracassos no caminho, a gente tem, mas a gente tem êxitos, e nos deixam felizes, como por exemplo os trabalhos apresentados na sexta-feira, que eu fiquei envaidecida, assim com alguns grupos de alunos, alunos que já vem se destacando lá do fundamental, justamente pelo tipo de trabalho que a gente propõe e já vem propondo há alguns anos, e que quando a gente sai, leva os alunos para algum lugar, para algum evento, a gente nunca passa vergonha com nossos alunos, eles são aquilo que a gente vem tentando informar para eles, são educados, se comportam como grupo. Eu sou assim, sempre digo, sou muito boba em falar, mas eu acho os nossos alunos, desta escola, eles se comportam muito bem em qualquer lugar (duas outras professoras que não se consegue identificar falam juntas e ao mesmo tempo, no meio da fala de PEMR06, dizendo “são humildes”) apesar da humildade deles, porque tem alunos que não conhecem o centro da cidade, que não conhecem a Av. Santa Tecla, que não

conhecem um monte de coisas aqui da nossa cidade, e eles saem [...] e são respeitosos, educados, eles te um carinho pela gente, porque aqui a gente não conhece eles por número, aqui nós conhecemos nossos alunos por nome, nome e sobrenome, então eu acho que aquilo que a gente dá, a gente recebe, e as vezes de uma forma muito maior do que a gente espera [...] (PEMR06, 2018).

Nessa humildade que a gente fala, cabe pensar que é para além das necessidades materiais que eles possam apresentar, essa humildade é uma forma de percepção de que estamos a dar a eles OPORTUNIDADE, e que isso vai fazer a diferença na vida deles de alguma forma. [...] É a oportunidade que vai fazer a diferença, que vai ser o diferencial para eles enquanto estudantes e cidadãos de direitos que são e precisam compreender que são. (PEMR03, 2018).

Outra coisa é que eles normalmente vem de outra escola, normalmente da rede municipal também da periferia, e chegam aqui nesta escola de periferia, que por estar aqui e acolher o ensino médio também sofre preconceito, por parte da comunidade, alguns pensam que aqui é menos importante o ensinar, ou que não somos bons o suficiente para dar aulas, essas coisas, daí eles chegam aqui, e logo percebem que todo esse disse-me-disse ruim sobre nossa escola, não é nada disso. Eles aqui se sentem pessoas, porque é assim que nós tratamos eles, é assim que nós nos tratamos [...] Aqui para finalizar, olhando para nossa árvore, desde o início, da primeira vez que participei desses encontros, a gente vem usado muito uma expressão: construção. É isso, os ditos ruins sobre a nossa escola, como sendo pior que outras, sobre nós professores não sermos bons, sobre o fato de alguns alunos sentirem discriminação, como eles mesmos falaram lá nos questionários deles, essas coisas ruins que falam por aí, é uma forma de construção e essas são as construções que estamos aqui para refazer. As coisas ruins que dizem da gente são vindas dos olhos dos outros e a gente tem que lutar, as vezes dobrado, para desfazer esses olhares, estas questões que machucam. Tem coisa que não é fácil mesmo, tem coisa lá do tempo do meu avô, mas é assim, discutindo, conhecendo e percebendo que a gente vai refazendo. Falar mal é fácil, então nós temos que mostrar para eles que essas coisas ruins existem, mas que não nos definem no mundo. A gente pode mudar as coisas (PEMR08, 2018).

Eles vão tendo uma noção de que tudo é possível, mas eles têm que querer. Eu sempre digo para eles, vocês podem tudo, desde que queiram. Vocês têm que querer. Tenham foco. Coloquem prioridades nas vidas de vocês. Não adianta eu vir aqui se vocês nada quiserem. Eles têm que querer serem melhores, tem que querer se mexer na direção dos seus objetivos. Eles vão no decorrer do Ensino Médio percebendo que as transformações que eles tanto querem são possíveis se eles agirem. As coisas não acontecem sem que as pessoas se mobilizem e ajam nesse sentido. Tem que ter fé! Sabe, que eu vou contar uma experiência minha para vocês, vocês vão achar até boba, mas eu vou contar. Eu fui ter um carro com 50 anos de idade, eu fui dirigir e tirar minha carteira com 50 anos de idade [...] aí quando eu vim trabalhar aqui, tudo era longe, durante dois anos, eu vinha da (Bairro XX) da minha casa até aqui a pé, ou de carona quando tinha, porque o ônibus para cá era uma coisa muito difícil e quando tinha ônibus não era toda hora, coisa de duas em duas horas [...] foi um tempo muito difícil, porque no primeiro ano eu trabalhei de manhã e de tarde [...] e no ano seguinte [...] de noite, o que era pior ainda. Tinha um dia na semana que uma colega me pegava em casa [...] mas nos outros dias eu tinha que me virar, vir para escola tudo bem, o problema era a hora de voltar. Tínhamos três turmas à noite, então ficávamos três mulheres, sozinhas para fechar a escola e ir embora, a pé. Não tinha alarme nessa escola. Não tinha nada. Não tinha um homem que nos ajudasse. Éramos somente três mulheres. Fechávamos a escola e saíamos de lanterna daqui, porque não tinha iluminação na rua. Tudo era muito difícil, mas a escola já estava aqui e nós professores tínhamos o compromisso de aqui estar também. Estou contando isso para dizer que todo o trabalho inicial que passei, todas as dificuldades me fizeram entender o que era foco, o que eram prioridades. Eu nunca pensei que poderia comprar um carro zero, e hoje tenho um, constituído das dificuldades que passei para ser e estar professor. Já teve tempo que trabalhei 60 horas. Paguei aluguel 23 anos, precisou sair um “minha casa, minha vida” para eu poder ter uma [...] e embora eu esteja quase me aposentando, tendo foco a gente chega [...] e isso tudo eu digo para os meus alunos [...] não importa de onde eu venho, não importa o que eu tenho, o que importa é o meu querer, eu preciso focalizar, vai ter tropeço, vai ter dificuldade, nem Deus disse que seria fácil. Eu digo isso para eles, digo que eu não estou aqui só para dar uma disciplina, eu digo que estou aqui para ajuda-los, a enxergar, a chegar em determinado lugar. Eles vão escolher se vão chegar lá (PEMR06, 2018).

Por fim, das discussões dos professores, das construções individuais ao trabalho colaborativo, colorido e inspirado, cada um lutou para que sua palavra de raiz, caule, galhos, folhas, frutos fosse contemplada na grande árvore, que também ganhou céu, sol, nuvens, nome **(Formar com êxito um todo)** e lema **(Formar cidadãos críticos e participativos para Comunidade Escolar como sujeito das modificações)**. Eram **#osjuntos** a mostrarem-se, expressando-se como segue:

Figura 21 - Árvore do Conhecimento da Docência da EEEM Juntos na Construção De Saberes



Fonte: Autora (2019).

Das árvores de palavras confeccionadas por cada um dos participantes do grupo-pesquisador, individualmente, também formatamos uma árvore nuvem de palavras, para ilustrar o quanto algumas palavras trouxeram força para confecção do confeto, e sobretudo, das discussões:

As palavras e o que nos acontece, as palavras como fios condutores da experiência, que somente vai acontecer, de acordo com Larrosa (2002), com quem concordamos, se nos propusermos a:

[...] parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar, escutar mais devagar; parar para sentir, se ater mais nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, aprender a escutar os outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço. [...] a experiência é uma abertura para o desconhecido, para o que não se pode antecipar, nem “pre-ver”, nem “pré-dizer”. (LARROSA, 2002, p. 19).

Das palavras que nos permitem experimentar, por vezes, nos expondo a nós mesmos, a partir dessa técnica e das duas construções obtivemos um grande confeto, demonstrando o quanto esta equipe que participou ativamente de toda construção de conhecimento até aqui exposta esteve engajada e disposta:

Não existem transformações se os sujeitos não se mobilizarem e tomarem para si o compromisso de QUERER. Pertencer e sentir-se pertencer requer reconhecimento, determinação e muito trabalho. Não existe sucesso sem esperança do verbo esperar. Não existe escola, ensino, educação sem muito estudo e refazimento diário de quem somos, para nós e para o outro (GRUPO-PESQUISADOR, 2018).

E, assim como o grupo-pesquisador que chegou até este momento compartilhando suas concepções, construindo novos saberes em conjunto, discutindo, concordando, discordando e recompondo ideias, jogando-se juntamente com a pesquisadora em produções de dados muito distintas de tudo que conhecíamos, ocorreu-nos perceber a Educação como a vida, apresentada por Guimarães Rosa em seu Grande sertão Veredas: “A vida inventa! A gente principia as coisas, no não saber por que, e desde aí perde o poder de continuação - porque a vida é mutirão de todos, por todos remexida e temperada”. (ROSA, 1994, p. 317).

Sim, vida em mutirão de todos! Educação, é também assim, ratificando o que preceitua a lei quando diz: “Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa [...]” (BRASIL, 1988), um grande mutirão de todos para todos, onde os sucessos e fracassos precisam ser observados também

por todos: família, sociedade, escola, comunidade. Entendemos que não se deve culpabilizar este ou aquele sem que compreendamos em que medida também somos responsáveis.

VII

Quando cheguei nesta fase da pesquisa, leitor amigo, eu era só gratidão.

Estava tomada de uma emoção que não sei descrever em palavras, eram sentires. Eu iria ver os professores novamente somente dali trinta dias, para discutir, ratificar e/ou desconsiderar tudo o que já tinha sido produzido em grupo. Eles não sabiam, mas eu, após cada uma das sessões sempre precisei me reorganizar enquanto pessoa. Sabe, leitor, aquela consciência de incompletude que carrego comigo? Então, cada sessão confirmava mais e mais, essa consciência. Sou inquieta e curiosa por nascimento. Sou esforçada em conhecer, em ler, mas nada consegue se igualar as vivências, sobretudo, as que foram compartilhadas no dia dessa sessão, porque é muito tocante ouvir um professor dizer que precisava ir e vir a pé dessa escola porque não havia nem ônibus, que para poder fechar, era preciso usar lanterna, é uma história que constitui esse espaço de educação que me acolheu, que permitiu o adentrar da Universidade, é uma história que constitui esta comunidade escolar e estas dificuldades que não são vivenciadas por qualquer escola, essas dificuldades são vivenciadas por esta escola, por este momento de construção, por esse momento em que os professores podem sentar e discutir estas coisas que no afã do dia a dia, na correria, nas 40 horas semanais, das 60 horas semanais que alguns têm, não são possíveis.

E, neste dia, antes que eu me fosse da sala, carregada dos meus badulaques costumeiros, entrou a senhora que faz toda a limpeza da escola, uma amorosidade em si, entrou me deu bom dia e me pediu desculpas porque não tinha visto que eu estava na sala; eu disse que não tinha problema, que ela podia entrar e nós podíamos conversar e essa senhora, como funcionária da escola, compartilhou comigo momentos de vivência, momentos de experiência, de que estar ali limpando é muito gratificante, de que estar ali organizando as mesas e as cadeiras entre o turno da manhã e à tarde, entre o turno da tarde à noite para estes alunos, estes jovens que chegam dos mais diversos lugares, é muito gratificante. Disse-me o quanto se sente importante por limpar.

É, querido, leitor, essas são lições de vida que somente quem frequenta o chão da escola consegue compreender e sentir. Eu não sei se existem palavras para isso tudo, só consigo sentir; então foi mais um dia de trabalho, mais um momento de formação, mas quem sai formada ou quem sai transformada sempre desses lugares, desses diálogos, dessas discussões sou eu.

3.2.5 5ª Sessão: contra discussões em palavras outras

Essa sessão de contra discussões foi nosso último encontro. Um momento, segundo Gauthier (2012), de contra-análise do já produzido, do discutido como forma de estudar criticamente o que já se falou, escreveu ou construiu. Um momento para refazimento das discussões anteriores, ratificando pensamentos, agregando novos pensamentos, refletindo sobre o todo construído.

Para tanto, como de costume, esperamos o grupo-pesquisador com a sala previamente organizada, desta vez com cadeiras em semicírculo, com o banner da árvore exposto e o vídeo “Música relaxante para tranquilizar a mente, aliviar o estresse, e lindas paisagens!”, com início imediato pelo relaxamento que, desta vez, contou com alguns minutos de desaceleração através de respirações profundas e alongamento das partes do corpo sempre sob o comando da voz da pesquisadora.

Após relaxamento, iniciamos o trabalho apresentando na íntegra toda a sistematização dos questionários preenchidos pelos alunos, dos quais os professores já tinham conhecimento de algumas partes. Era perceptível o interesse de todos e sobretudo a vontade que esse tipo de questionário pudesse ser realizado todos os anos, quando os alunos chegam para iniciar o ano escolar, para que pudessem sempre saber um pouco mais sobre cada um.

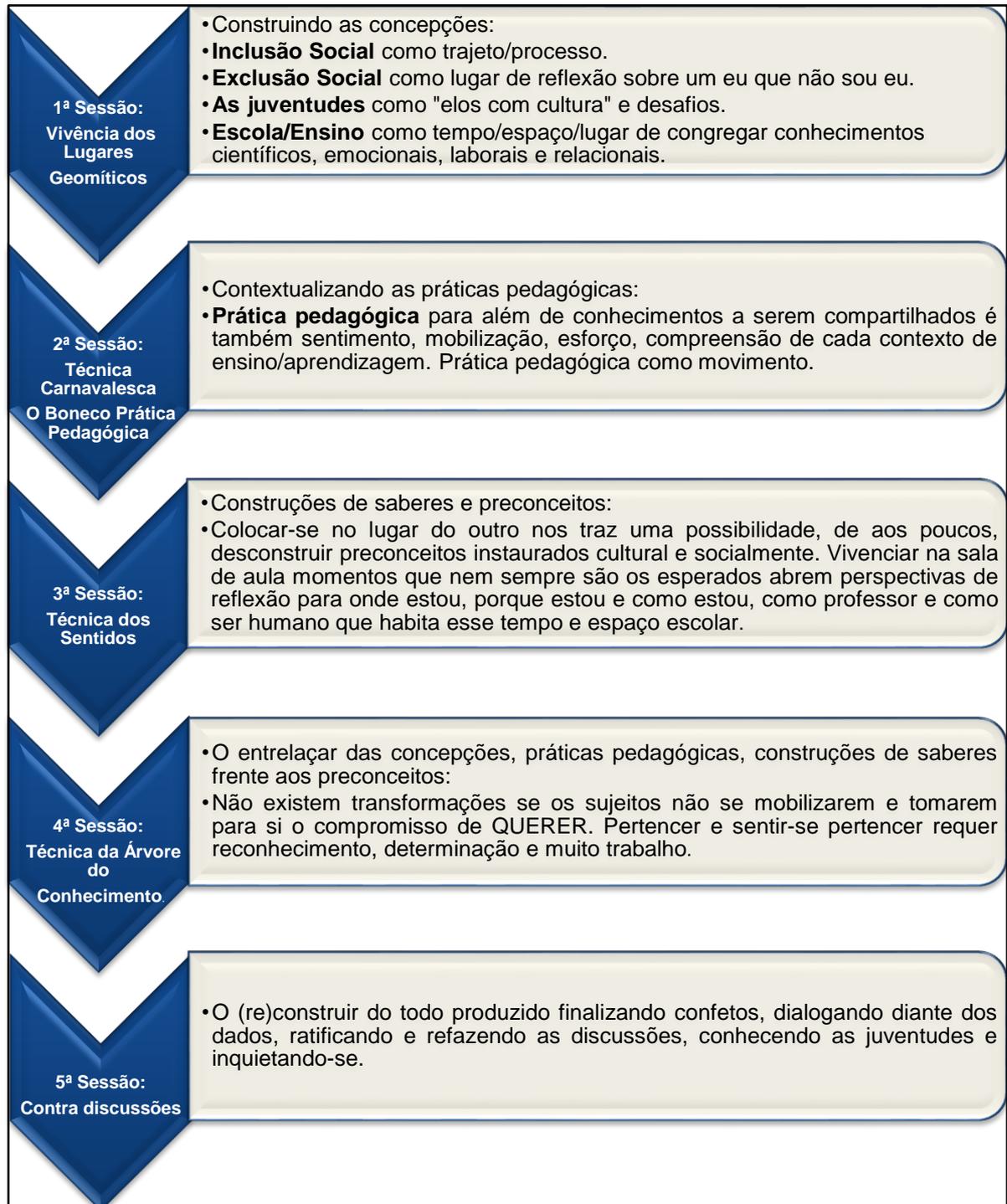
Os questionários preenchidos pelos alunos, para nossa pesquisa, foram mantidos em sigilo, como forma de salvaguardar as informações neles contidas e as identidades dos estudantes, uma vez que muitos deles colocaram seus nomes; primou-se por atender normas éticas e evitar, principalmente, que algum mal-entendido, por possíveis interpretações equivocadas de professores, pudesse ocorrer, uma vez que em alguns questionamentos os estudantes nomearam alguns professores. As respostas foram tratadas de forma literal, sem nomes de estudantes

ou professores; o considerado dos questionários foi, portanto, as discussões e reflexões que poderiam gerar.

As respostas dos estudantes foram usadas pela pesquisadora como subsídios e dar conhecimento aos professores sobre parte de sua comunidade escolar era importante neste trabalho, dado todo o processo de construção de conhecimento. Os professores ficaram felizes com essa oportunidade e percebemos, em suas observações, o desejo de que esta espécie de anamnese, tão comum na Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental, também pudesse ser feita com os estudantes do Ensino Médio. Os dados foram revelando em muito os alunos que estão todos os dias na sala de aula e, como já estávamos no final do ano, muitas coisas ocorridas durante o ano faziam sentido, bem como uma espécie de gratificação por saberem como os alunos os sentem e como estão dispostos para mais trabalho.

Terminadas as contextualizações dos questionários, passamos a cada uma das sessões, cabendo salientar que foi nesta sessão que cada um dos confetos, já argumentados nas sessões anteriores, foi confeccionado em sua forma final; desta forma, aqui neste momento, contextualizamos as frases que, em nosso entendimento, fizeram da construção do confeto as compreensões para cada um dos temas-geradores que propusemos. Cada sessão foi se complementando e ampliando as discussões, sempre influenciadas pelo anteriormente tratado, como segue:

Figura 23 - O entrelaçar das sessões: um movimento de construção



Fonte: Autora (2019).

Essa sessão foi tempo de ratificar como força positiva e potente nosso grupo-pesquisador, auto reconhecido em seu personagem conceitual como **#osjuntos**. Foi tempo de rever e estar diante de cada escrito, cada desenho acomodado, ainda de forma incipiente, no Diário de Itinerância e perceber o quando enriquecido de saber e

afeto estava, e o quanto ainda seria utilizado como forma de rememorar as produções em suas significações e significados.

Tempo de rever, reeditar e reformular quaisquer dados de nossa pesquisa em construção, que neste momento já somava dados produzidos a muitas mãos, corações, mentes e muitos conhecimentos que já se tinham atravessado com os nossos, proporcionando abertura de novos horizontes em diálogos com outros teóricos que foram buscados na tentativa de organização de pensamento e fundamentação para conceitos afetivos (confetos) nascidos na prática do dia a dia; uma prática que se faz a partir de um cotidiano que as vezes carece mais de abraços do que de teorias.

Todo o nosso trabalho de pesquisa, em seus dados produzidos, e sistematizados por primeira vez, retornou ao grupo-pesquisador nesse encontro. Estávamos expostos e, ao ser apresentado a quem o tinha construído, a partir de nossas significações e compreensões, entendemos que era tempo também dos construtores avaliarem as proposições. Além dos dados apresentados, que após novas discussões, foram ratificados pelo grupo-pesquisador, trouxemos um instrumento de avaliação (IA) (apêndice 09) sem identificação ou obrigatoriedade de resposta por parte do respondente (instrumentos numerados de 01 a 10 e identificados por IA), nos quais indagamos sobre nosso fazer, nossa proposta de metodologia, bem como sobre os sentires que ainda podiam restar sobre todo o processo construído coletivamente, naquele grupo-pesquisador, que não pré-concebeu nossa presença como invasiva, mas que nos acolheu e permitiu-se viver cada uma das técnicas propostas, uma vez que nossos encontros fizeram parte de uma formação de professores³³.

Para nossa escolha de percurso metodológico, uma resposta traduziu, em nosso entendimento, que o caminho foi acertado e que pesquisar é processo de amadurecimento, apesar dos apesares e dificuldades enfrentadas: *“pela primeira vez não foi “chato” participar do mestrado dos “outros”” (IA, 04, 2018, grifos do respondente).*

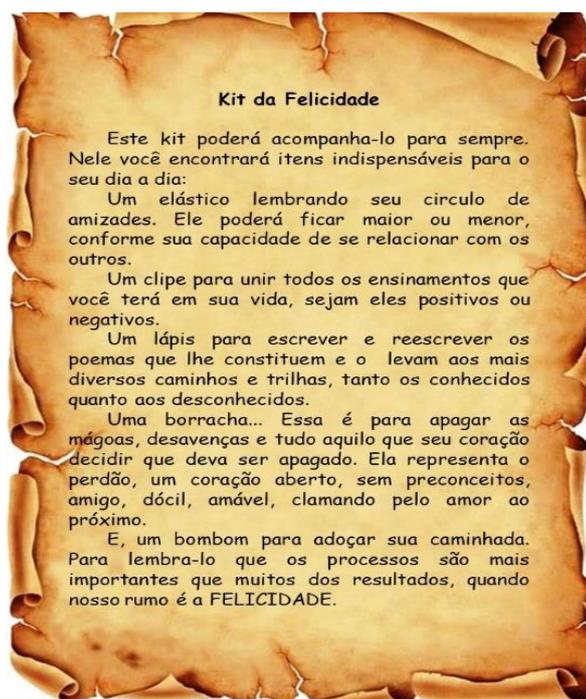
Com relação a formação como um todo, os depoimentos são emocionantes e elegemos um que em nosso entendimento e sentimento proporciona uma possibilidade de visão do que representou essa formação:

³³ Curso de Extensão intitulado “Formação de professores na perspectiva sociopoética”.

*Para mim, resumo essa formação em duas palavras: **INTERAÇÃO** e **EMOÇÃO**. Por quê? Em todos os nossos encontros, conseguimos criar uma interação com a pesquisadora e nós professores, de modo que toda a nossa comunicação fluiu de modo tão natural e espontâneo que vários desses encontros fizeram a **EMOÇÃO** tomar conta de nós e refletir o amor que temos pela **EDUCAÇÃO**. (IA, 05, 2018, grifos do respondente).*

Finalizamos nosso encontro em um grande abraço, onde deixamos com cada um dos participantes do grupo-pesquisador um “kit” da felicidade, que nos representa e que foi especialmente confeccionado para esse momento, que em tese, representava despedidas, que deixam gosto de até breve para um novo estar junto construindo novos saberes em horizontes improváveis, mas possíveis.

Figura 24 – Kit da Felicidade



Fonte: Autora (2018).

A finalização dos encontros, na verdade, marcava o início do processo de sistematizações, argumentações e fundamentações, de uma pesquisa em construção e a ser escrita, pois acreditamos que “é na minha disponibilidade à realidade que

construo a minha segurança indispensável à própria disponibilidade.” (FREIRE, 2014, p. 132).

VII

Quando cheguei nesta fase da pesquisa, leitor amigo, eu era só gratidão.

Estava tomada de uma emoção que não sei descrever em palavras, eram sentires. Eu iria ver os professores novamente somente dali trinta dias, para discutir, ratificar e/ou desconsiderar tudo o que já tinha sido produzido em grupo. Eles não sabiam, mas eu, após cada uma das sessões sempre precisei me reorganizar enquanto pessoa. Sabe, leitor, aquela consciência de incompletude que carrego comigo? Então, cada sessão confirmava mais e mais, essa consciência. Sou inquieta e curiosa por nascimento. Sou esforçada em conhecer, em ler, mas nada consegue se igualar as vivências, sobretudo, as que foram compartilhadas no dia dessa sessão, porque é muito tocante ouvir um professor dizer que precisava ir e vir a pé dessa escola porque não havia nem ônibus, que para poder fechar, era preciso usar lanterna, é uma história que constitui esse espaço de educação que me acolheu, que permitiu o adentrar da Universidade, é uma história que constitui esta comunidade escolar e estas dificuldades que não são vivenciadas por qualquer escola, essas dificuldades são vivenciadas por esta escola, por este momento de construção, por esse momento em que os professores podem sentar e discutir estas coisas que no afã do dia a dia, na correria, nas 40 horas semanais, das 60 horas semanais que alguns têm, não são possíveis.

E, neste dia, antes que eu me fosse da sala, carregada dos meus badulaques costumeiros, entrou a senhora que faz toda a limpeza da escola, uma amorosidade em si, entrou me deu bom dia e me pediu desculpas porque não tinha visto que eu estava na sala; eu disse que não tinha problema, que ela podia entrar e nós podíamos conversar e essa senhora, como funcionária da escola, compartilhou comigo momentos de vivência, momentos de experiência, de que estar ali limpando é muito gratificante, de que estar ali organizando as mesas e as cadeiras entre o turno da manhã e à tarde, entre o turno da tarde à noite para estes alunos, estes jovens que chegam dos mais diversos lugares, é muito gratificante. Disse-me o quanto se sente importante por limpar.

É, querido, leitor, essas são lições de vida que somente quem frequenta o chão da escola consegue compreender e sentir. Eu não sei se existem palavras para isso tudo, só consigo sentir; então foi mais um dia de trabalho, mais um momento de formação, mas quem sai formada ou quem sai transformada sempre desses lugares, desses diálogos, dessas discussões sou eu.

3.2.6 EEEM Juntos na Construção de Saber em movimento: concepções, práticas pedagógicas, construção de saberes

Sempre me recusei os fatalismos. Prefiro a rebeldia que me confirma como gente e que jamais deixou de provar que o ser humano é maior do que os mecanismos que o minimizam. (FREIRE, 2014, p. 113).

Todo o processo construído no percurso de nosso trabalho de pesquisa foi constituindo-se a muitas mãos, mentes e, sobretudo, corações. Há por todo o tempo/espço desta escola pública, da rede estadual, que se localiza em uma periferia do nosso município de Bagé, uma caminhada de crença na educação e nas gentes que lá estiveram, estão e estarão ano a ano. Há um movimento que se vai consolidando em muitas expressões que se concretizam no chão dessa escola.

Esses movimentos somente são possíveis, porque há uma consciência de que são únicos em suas singularidades e que enquanto corpo reunido, são mais fortes em suas lutas e conquistas, ou nas palavras de PEMR04 (2018):

[...] não podemos escolher nossos colegas e alunos, mas podemos escolher como iremos conviver. E mais do que tudo: somos todos diferentes e crescemos com isso. Por isso: “Juntos somos um só”.

Esses movimentos, possibilitaram em nosso trabalho, em cada uma das sessões, uma espécie de montagem de um grande quebra-cabeças, onde cada peça única foi ampliando nossas discussões, trazendo palavras outras, promovendo confecções artísticas, poéticas, escritas, comportamentais, silenciosas e sempre de muitas emoções e intensidades as mais diversas, do riso frouxo às lágrimas, quase compulsivas, sem que se pudesse perceber, onde o quebra-cabeças havia começado e onde terminava. Olhando para os dados produzidos, ouvindo, vendo, reouvindo e

revido inúmeras vezes os vídeos e os áudios em um exercício, por vezes, quase insano de encontrar uma nova palavra, uma nova expressão, fomos percebendo que toda a caminhada por este tempo/espço tinha andado por três grandes trilhas, que não se podem separar, pois estão interligadas, tanto quanto nosso grupo-pesquisador. Nossa pesquisa e nosso andar estavam contidos nessas peças únicas que apresentavam o processo contínuo de busca por melhores posicionamentos, saberes, práticas e possíveis transformares.

Nesse processo em que estivemos envolvidas, os ganhos e os achados foram grandiosos em sua capacidade de reflexão sobre a ação, sobre o pensar, sobre o poder da construção coletiva. Os resultados, nada exatos, nada provavelmente, reproduzíveis, ficam no fazer diário de um grupo de professores, que sem temor algum jogou-se e permitiu-se dialogar conosco, expôs sentimentos, perspectivas e possibilidades que são realidade cotidianas naquele chão, que chamam de seu, e para o qual lhes dá prazer ir e estar.

O processo se fez durante a caminhada, e nele se abriram três trilhas que perpassaram nosso percurso, compuseram nosso andar, estão interligadas e fizeram toda a construção de nossa pesquisa, bem como constituem o fazer diário dos professores que conosco caminharam. As trilhas abertas estiveram em movimento nas concepções, nas construções de saberes e práticas pedagógicas, que sistematizadas se podem expressar mais ou menos assim:

Figura 25 – As trilhas do entrecruzar do caminho



Fonte: Autora (2019).

As trilhas das **concepções** nascidas do andar individual de cada participante e que postas em discussões no coletivo foram sendo ampliadas; concepções que, entendemos vão se (re)construindo no cotidiano com a compreensão advinda e promovida a partir da prática com as gentes a quem atendem, onde é possível perceber a quota de afetividade de cada um e de todos, e por isso, estão diretamente imbricadas no fazer docente diário.

Nas trilhas das **construções de saberes** que para além dos conhecimentos técnico-científicos, que naturalmente compõem o fazer docente vão, também, nascendo através do respeito e da concepção de que as juventudes constituídas naquele chão podem contribuir com saberes dos saberes que não se sabe, mas que se pode construir, bem como entrelaçadas com os saberes diversos de cada professor, funcionário, família e “agregado pesquisador” que por lá andar. Saberes que apresentam preconceitos como uma construção para ser vista, discutida e desconstruída com fundamentos e de forma alguma reproduzida, apesar de compreender que este é um trabalho árduo, por vezes nada confortável, mas que precisa ser visto de frente e feito.

E, por fim, o próprio fazer docente, espelhado em múltiplos reflexos nas trilhas das **práticas pedagógicas** que sem quaisquer problemas maiores, são revistas

todas as vezes que se fizerem necessárias, práticas que sabem da teoria do como devem ser, mas que se adequam com maestria ao que é possível ser feito, naquele espaço, com aquelas juventudes e com aqueles materiais disponíveis, mesmo estando com as carreiras precarizadas e desvalorizadas pelo Estado do Rio Grande do Sul, demonstrando o ensino-aprendizagem-ensino como um movimento de vias múltiplas, complexas e possíveis.

Diante do todo construído fomos percebendo que “o tecido da compreensão não se trama apenas com os fios do conhecimento científico” (MANTOAN, 2015, p. 22), há nessa trama do compreender um entrelaçar de saberes humanos que se sobressaem e por vezes não podem sequer se transformar em escrita, mas que mesmo assim, compõe o todo de um fazer investigativo. No compreender e empreender de uma pesquisa, como a nossa, que se fez na dinâmica de um caminhar, em que não saímos incólumes de nenhum dos momentos da qual foi composta, percebemos que:

A comunidade acadêmica não pode continuar a pensar que só há um único modelo de cientificidade e uma única epistemologia e, no fundo, todo o resto é um saber vulgar, um senso comum que ela contesta em todos os níveis de ensino e de produção do saber. A ideia de que nosso universo de conhecimento é muito mais amplo do que aquele que cabe no paradigma da modernidade traz a ciência para um campo de luta mais igual, em que ela tem de reconhecer outras formas de entendimento e aproximar-se delas, perdendo a posição hegemônica em que se mantém e deixando de ignorar o que foge aos seus domínios. (SANTOS, 1995).

E, assim, na fuga de alguns domínios, a estrada composta pelo diálogo, os caminhos construtores e iluminados pelo grupo-pesquisador, as sementes, distraidamente ou propositadamente, caídas no transcurso de afetos, abraços e emoções, as paisagens povoadas pelas juventudes, os céus estando ensolarados ou cinzentos dispostos à abertura, a EEEM Juntos na Construção de Saberes constituída de um movimento contínuo e interligado que se converte em história de possibilidades, os referenciais teóricos e os percursos metodológicos, compõe nosso fazer de pesquisa e propõem reflexão.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS: ALGUMAS REFLEXÕES

Ao iniciarmos nossa pesquisa, os grandes pontos que nos invadiram foram os de interrogação, em forma de inquietações que nos mobilizaram e motivaram para transformá-las em caminhos investigativos, de conhecimento, de construção, que em seus primeiros metros trilhados foram nos dando pistas importantes e esclarecedoras para a continuidade de nosso andar.

Ao fazermos a revisão de literatura, fomos instigados a leituras interessantes e a descobertas inquietantes. Ao lermos o que outros pesquisadores brasileiros escreveram, percebemos que tínhamos um grande caminho pela frente, e que muitas outras leituras seriam necessárias para fundamentar e argumentar nossas ideias; entretanto, ao entrar em contato com pesquisas de norte a sul do Brasil, fomos percebendo e apreendendo muitas contribuições para o nosso fazer de investigação. Foram dias intensos sob a tela do computador, horas incontáveis sobre as páginas de dissertações, artigos e ensaios. Momentos de identificação, de descoberta e, ousamos dizer, de uma certa magia.

Magia, sobretudo, quando estivemos em contato com o que desconhecíamos, e muita empatia quando estivemos diante de leituras que se aproximavam do que também nos inquieta. Dessas leituras foi possível perceber que nosso Estado do Rio Grande do Sul é grande produtor de trabalhos nas áreas de educação inclusiva, com trabalhos muito expressivos, entretanto, sempre com abordagens que dão conta de alguma especificidade relacionadas diretamente às pessoas com deficiência. Esse momento de revisar literatura foi possibilitando que construíssemos nosso foco de investigação, que fôssemos pensando nos detalhes de cada etapa que nos esperava, o que gerou ao mesmo tempo esperança e ansiedade, mas que ao ser vivenciado proporcionou realização e descobertas.

Logo após estar com a pesquisa delimitada, foi o momento de sair a campo, através de um estudo diagnóstico e, para tanto, visitamos todas as escolas públicas do município de Bagé que oferecem a etapa do Ensino Médio. Foi um exercício enriquecedor, uma vez que nosso olhar era com vistas científicas, um olhar inquieto, por vezes, impreciso em sua busca, uma situação nova, para nós que estávamos e estamos acostumados a ir até as escolas para conversar com os adolescentes. Já conhecíamos todas as escolas, entretanto, de forma científica, escolher a escola que

sediaria nossa pesquisa proporcionou amplitude de visão sobre os problemas diários que todas as escolas que oferecem o Ensino Médio, em nosso município, enfrentam.

Uma vez determinada a escola, foi a vez de experienciar o convite para ser parte de uma pesquisa, um momento de verdadeiro êxtase e de reafirmação no propósito de nossa investigação, pois para convidar a escola foi preciso expor pela primeira vez, publicamente, nossas intenções, nossos objetivos e nossa metodologia. Fomos recebidos e acolhidos pela gestão da escola, e todos os recursos disponíveis foram postos a nosso dispor, sobretudo a vontade de receber a Universidade e a de proporcionar ao corpo docente novas experiências. Fizemos parte do calendário da escola na segunda metade do ano de 2018. Dias e horários acertados com antecedência, onde os estudantes foram liberados mais cedo para que os professores pudessem participar. Todo esse acolhimento da gestão nos possibilitou perceber o quanto essencial e determinante é uma administração escolar inclusiva, no sentido de oportunizar, a sua comunidade, a participação.

O segundo grande desafio foi expor as intenções da pesquisa submetendo-a ao crivo dos professores, para convidá-los a participar de um trabalho de pesquisa que teria um caminho diverso do costumeiro, uma vez que todos seriam participantes e teriam voz, durante o processo de pesquisa. No momento em que quatorze professores, literalmente, ingressaram em nossa estrada, ainda escura para eles e cheia de inquietação e ansiedade para nós, foi a hora de certificar nossas relações de discussão sobre nossa temática de pesquisa.

Com toda a logística determinada foi tempo de iniciar os trabalhos, construindo as sessões de produções de dados que dariam conta de contextualizar algumas respostas para nossa pergunta inicial de pesquisa, ou seja: De que modo os professores do Ensino Médio concebem e constroem em suas práticas pedagógicas e construções de saber, no contexto escolar, os preconceitos relacionados às juventudes na perspectiva da inclusão social de todos?

Ao mapearmos concepções para in/exclusão social, escola/ensino e juventudes fomos nos deparando com uma grande trama de redes que vem sendo construídas em conjunto pelo grupo de professores que conosco esteve. Entendem para inclusão social um trajeto que mesmo sendo previsão legal, a simples existência da lei não assegura que a inclusão se faça, é preciso que se perceba a diversidade que aporta ano após ano à escola, é necessário que se faça uma ligação entre conhecimento e prática; entre discurso e ação; entre estar e permanecer, entre ter

escola e ser escola; entre integrar e incluir, o que nos remeteu diretamente ao nosso entendimento de que inclusão é caminho e não destino, e para que seja caminho é preciso que se torne princípio para cada um como condição humana. Princípio de ética e comprometimento não somente com o fazer profissional, mas com o estar humano nesse tempo/espaço, conscientizando-nos das nossas limitações e nossa capacidade de refazimento.

Da inclusão social trajeto em contínua construção o grupo entende a exclusão social como um processo que vem sendo construído desde o âmago familiar, e que não determina quem são, ou que rosto tem os excluídos. Pode ser qualquer um de nós, em qualquer tempo e espaço. A exclusão social, para além dos problemas sociais que possa categorizar, precisa ser contextualizada de forma mais ampla, uma vez que nem sempre o que pensamos estar excluído, sente-se de fato em processo de exclusão social, e assim, no entrelaçar da compreensão dos professores, percebemos, em nosso entendimento, que a exclusão social, em tempos de sociedade desenfreada e valorizada no ter, promove desigualdades sociais que não podem ser desconsideradas, e sua nefastidão vai além, promove em algumas pessoas os sentimentos de “ser menos”, de possuir menos valia do que realmente possuem em sua condição humana de existir. Compreendemos que mesmo sendo construção e não estando destinada a alguém específico, a exclusão social, hora ou outra irá também nos atingir, não porque somos maiores, ou melhores que outros, mas porque seremos vistos menores ou piores que outros, e caberá a cada um de nós a superação desses rótulos que por vezes podem nos afetar.

Em suas concepções de escola e ensino, nosso grupo reuniu as duas concepções que em seus entendimentos estão interligadas e entrelaçadas, uma espécie de dependência em que ensino apresentasse como um tempo/espaço onde as inquietações podem e devem ser problematizadas em contínuo movimento em que todos são e estão envolvidos e escola apresenta-se como o lugar formal.

Assim, no tempo/espaço do ensino a razão (trabalho, formação, capacitação) e a emoção (relações) são trabalhadas constantemente no lugar escola que enquanto instituição para o desenvolvimento desse trabalho, apesar das carências que apresenta, recebe professores e estudantes que chegam ao Ensino Médio com suas juventudes constituídas. Corroboramos nosso entendimento com os professores e entendemos ainda, que o ensino mobiliza os envolvidos na construção de novos saberes, e que nas relações proporcionadas pelo ensinar/aprender/ensinar acontece

a roda viva e dinâmica da educação, que nem sempre se dá no interior da instituição escola mas que, na maioria das vezes, parte dela.

Às juventudes nosso grupo de professores com a propriedade de quem está chão de escola as trouxe “como elos com cultura” e, neste reconhecimento do jovem como sujeito social, já demonstraram o quanto todo o seu fazer docente vem influenciado de multiplicidades. Esse reconhecimento carrega em si os desafios que enfrentam no contexto escolar em que estão inseridos, uma vez que demanda de cada professor a compreensão de construção diária de conhecimento que vai muito além de conteúdos a serem vencidos. Podemos dizer que nossa concepção pessoal, nascida no chão de uma delegacia de polícia com adolescente infratores e ratificada nos muitos chãos de escola em que já tivemos a honra de pisar, desde há muito tempo, percebe o jovem como sujeito social e histórico que tem muito a dizer, a contribuir, e que atinge a etapa do Ensino Médio carregado de muitos saberes sociais, culturais, identitários que possibilitam discussões e proposições as mais interessantes, mas que de alguma forma vem sendo calados entre mesas ordenadas, conteúdos massivos e provas que estão bastante distantes de suas realidades e anseios. Foi possível perceber, ao mapearmos as concepções do nosso grupo de professores, que seus entendimentos influenciavam de forma direta os seus fazeres docentes, tanto individualmente, quanto e, sobretudo, na construção coletiva de corpo docente preocupado em melhorar a cada dia o seu próprio fazer a partir do compartilhar com o outro.

Quando pretendemos levantar possíveis preconceitos que estariam presentes nas práticas de ensino desses professores, dessa escola pública de periferia que nos receberam, não obtivemos êxito, e confessamos, neste momento nossa felicidade, em dois tempos. Primeiro, porque no construir dessa pesquisa proporcionamos a esses professores um momento de diálogo sobre as questões relativas aos preconceitos; e, segundo, porque aprendemos e apreendemos com eles que preconceitos para além de construções e das suas existências reais, estão aí para serem desconstruídos.

E, sem maiores problemas, como pesquisadora, dizemos que muito provavelmente o nosso objetivo como foi pensado, inicialmente, demonstrou um sentimento nosso de que poderiam existir preconceitos por parte desses professores públicos atuantes na periferia. Percebemos e ratificamos nosso entendimento de preconceito como sentimento, e por isso reavaliamos nosso objetivo e compreendemos que muitas vezes, ou quem sabe na maioria das vezes, o olhar

externo sobre uma ideia de problema idealiza situações que não são reais. O comprometimento desses professores que conosco estiveram nos demonstrou que eles próprios sofrem preconceitos por estarem neste lugar de periferia que é visto por muitos como de menor valor, eles próprios precisam vencer barreiras ao elaborar suas práticas com vistas ao progresso de seus alunos que muitas vezes chegam desmotivados e sem perspectivas. Foi também o momento de entendermos a nossa própria reavaliação.

Para verificar como as concepções de in/exclusão social poderiam influenciar o processo de ensino, especialmente, para os jovens que estão frequentando a etapa do Ensino Médio, compreendemos que o ensino/aprendizagem desse espaço de educação que nos recebeu é construído a partir de práticas pedagógicas que são entendidas para além de conhecimentos a serem compartilhados, são também sentimentos, mobilizações e esforços que se fazem nas inquietações, frustrações e lutas diárias por uma educação que, dentro de suas possibilidades, vai desconstruindo as visões excludentes e recebe a todos os estudantes como únicos e sujeitos do seu caminhar educacional.

Buscando identificar como os professores constroem saberes para o trabalho pedagógico com as juventudes, literalmente fomos presenteados com o entendimento de saberes que são construídos: na multiplicidade do conhecido e do desconhecido onde o colocar-se no lugar do outro traz possibilidades; nas vivências inesperadas da sala de aula que se abrem em perspectivas de reflexão sobre o fazer docente; na experimentação de cada pequena vitória de cada aluno, vitórias que muitas vezes são as responsáveis pela reafirmação da crença na educação, pois representam para seus alunos, conquistas importantes para o mundo em que vivem e nos compartilhamos que acontecem entre as agruras do estar professor e as emoções que vivem na relação do ensino/aprendizagem/ensino. E, aqui, quando dizemos que fomos presenteados, nessa escola, com estes professores, inferimos que muitas outras escolas como esta estão a constituir-se como únicas, em cada espaço que ocupam, em cada jovem que formam, pois como estes professores que conosco estiveram, e que muito provavelmente, representem um número expressivo de pares como eles, também acreditamos que nossos saberes são construções diárias e que para ampliarem-se necessitam do outro, daquele que não sou eu, mas que de uma forma ou outra nos humaniza nas questões que não compreendemos e buscamos entender para intervir.

Por fim, compreendemos com nosso objetivo geral de pesquisa que ao investigar os preconceitos relacionados às juventudes nas práticas de ensino de professores de Ensino Médio, em escola pública da periferia do município de Bagé (RS), na perspectiva de discutir a inclusão social de todos no contexto escolar, o objetivo ficou imbricado em cada discussão do contexto escolar periférico que nos recebeu, onde os preconceitos ficaram diluídos na desconstrução que carecem ter, uma vez que as juventudes constituídas são consideradas e recebidas como “elos com” saberes, cultura, identidade; as práticas de ensino dos professores são construídas a partir de muitos saberes que são agregados no caminhar do ensino/aprendizagem/ensino de todos os envolvidos e, em nosso entendimento, evidenciaram o quanto o papel crítico e transformador no pensar do professor, pode desenvolver através de teorias e práticas críticas, atividades educativas de caráter emancipatório, reservando à educação escolar importante tarefa na transformação social.

Ao construirmos nossa pesquisa com todas as conclusões inconclusas até aqui apresentadas e a intitularmos como “Professores do ensino médio desbravando trilhas nos meandros da in/exclusão social: desconstruindo preconceitos, reconstruindo caminhos, sociopoetizando saberes”, percebemos que os verbos escolhidos para demandar as ações foram mais expressivos do que podíamos supor.

Os professores do Ensino Médio, da escola que recebeu nossa pesquisa, desbravam trilhas, as mais diversas diariamente, e nos possibilitaram desbravar conjuntamente, para além dos meandros da in/exclusão social em construções de conhecimentos que passam a constituir-nos enquanto sujeito social e histórico de nosso tempo. Nosso desbravar conjunto proporcionou aprendizado afetivo, de tocar o nosso mais recôndito interior, aprendizados e toques que se fazem cotidianos aos alunos que por eles passam. Aprendizado constituído de professores que sofrem por sua desvalorização profissional, que se angustiam com as faltas de materiais de trabalho, que se desmotivam no seu fazer diário, mas que ainda, e assim vão consolidando seu fazer docente.

Quando, de forma talvez presunçosa de nossa parte, afirmamos um “desconstruindo preconceitos, reconstruindo caminhos”, compreendemos com esses professores que a desconstrução é permanente, nem sempre fácil, pois o construir diuturno se faz das muitas desconstruções a que nos permitimos, e que preconceitos por serem uma construção histórica e cultural, estão aí para serem

descontextualizados da normalidade que parecem aparentar, para serem, literalmente, desconstruídos em prol de um caminhar mais propício de crescimento e reconhecimento da nossa incompletude; um caminhar que se reconstrói a cada passo, e mesmo que alguns dos passos precisem retroceder, o novo caminhar será de reconstrução. Podemos dizer que não se constrói produtivamente sem que muitas desconstruções se realizem em nossos percursos profissionais e pessoais.

Sociopoetizar saberes, para nós, dentre todos, foi o maior desafio de nosso trabalho. Construimos uma pesquisa usando uma metodologia pouco conhecida, sabíamos dos riscos a que estávamos nos submetendo mas, mesmo assim, enfrentamos o desconhecido da escassa bibliografia, das pouquíssimas pesquisas brasileiras, na área de educação, que já tivessem usado a referida metodologia, a incerteza de como seria aceita pelo grupo-pesquisador e pela comunidade acadêmica, para literalmente, “fazer caminho caminhando”, em cada detalhe, cada técnica de relaxamento e cada técnica de produção de dados, em cada discussão oriunda das sessões, em cada desenho produzido pelos professores, em cada frase, em cada imagem. Sociopoetizamos essa pesquisa e percebemos o caráter de inovação que essa metodologia pode representar, na produção de dados qualitativos, uma vez que há uma efetiva participação de todos os envolvidos, mais que responder ao objetivo geral de nosso trabalho, responde no percurso, no processo de construção de conhecimentos sobre o que conhecemos e aquilo que podemos conhecer, fazer, compartilhar.

Sociopoetizar, desbravando, desconstruindo e reconstruindo com os professores do Ensino Médio foi o grande aprendizado, que esperamos, tenham ficado explícitos nas linhas escritas desse trabalho de pesquisa; entretanto, no processo de construção houveram momentos de sentires que a língua portuguesa ainda não tem palavras para descrever e, nestes momentos indescritíveis, também está a pesquisa, na sua mais clara qualidade e comprometimento ético e responsável da pesquisadora e seu grupo-pesquisador, estão a presença de cada professor que conosco participou e na potência da ação de cada verbo escolhido por nós para designar a caminhada e o gosto na perspectiva de apreender que quanto mais avançamos em conhecimentos, mais compreendemos o peso de nossa responsabilidade em estar professor/pesquisador, e o quanto ainda há por desbravar, desconstruir e reconstruir.

E, assim, quando vamos chegando ao término de um trabalho que nos torna ainda mais conscientes de nossa inconclusão e inacabamento, enquanto sujeito social e histórico de seu tempo/espço, em tempos políticos obscurecidos na relação com a educação, chegamos a uma constatação e reflexão que não gostaríamos, mas que se faz necessária. Por mais engajamento que os professores que participaram conosco tenham, e que muito provavelmente, represente um número expressivo de professores Brasil a fora; e que suas ações sejam, até mesmo, maiores que seus discursos no sentido de proporcionar aos alunos, desta escola de periferia, um montante de possibilidades que abram suas perspectivas, para um pensar reflexivo e um caminhar promissor como cidadãos; por mais determinação e trabalho desses professores, desvalorizados profissionalmente, mas crentes no poder da educação; por mais pesquisas que façamos, individual ou coletivamente, no sentido de compreender e empreender em educação como direito de e para todos, ainda assim, estamos a lutar contra um projeto maior, que vem das instâncias de poder governamentais e institucionais, com nosso aval a cada quatro anos, e que deseja as desigualdades sociais como um projeto permanente de políticas de governos que possibilitem a eles a total manutenção de poder e privilégios. E por tal constatação, urge, mais do que nunca que nos levantemos e unamos para resistir em prol de uma educação comprometida e libertadora na formação de todos e para todos.

IX

E, antes que eu me vá, se continuas aqui comigo, leitor amigo e curioso, quero primeiramente te agradecer e, por fim, te dizer que minhas considerações finais são somente e tão somente provisórias, e denotam apenas um recorte de realidade, entretanto, minhas inquietações se multiplicaram em escala geométrica e que, apesar das dificuldades que o pesquisar possa representar, estou infectada pelo vírus, e muito provavelmente, uma hora ou outra, a gente se encontre por aí, em novas investigações que instiguem minha curiosidade, que me coloquem diante de novos desafios... talvez até já as tenha... estudar é assim... movimento... busca constante...

Com carinho,

Nara.

Bagé, RS, 17 de agosto de 2019.

REFERÊNCIAS

AINSCOW, Mel. Tornar a educação inclusiva: como essa tarefa deve ser conceituada? *In*: FÁVERO, Osmar; FERREIRA, Windy; IRELAND, Timothy; BARREIROS, Débora (Orgs.). **Tornar a educação inclusiva**. Brasília: UNESCO, 2009. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001846/184683por.pdf>. Acesso: 23 jun. 2018.

AINSCOW, Mel; MILES, Susie. *Desarrollando sistemas de educación inclusiva. Cómo podemos hacer progresar las políticas de educación?* *In*: GINÉ, C. (coord.); DURAN, D.; FONT, J; MIQUEL, E. **La educación inclusiva: de la exclusión a la plena participación de todo el alumnado**. Barcelona: Horsori Editorial, 2013. p. 11-20.

ADAD, Jane Holanda Costa; PETIT, Sandra Haydée, SANTOS, Iraci dos; GAUTHIER, Jacques. **Tudo que não inventamos é falso: dispositivos artísticos para pesquisar, ensinar e aprender com a sociopoética**. Fortaleza: EdUECE, 2014

ALLPORT, Gordon W. **La naturaleza del perjuicio**. Buenos Aires: EUDEBA Editorial Universitaria de Buenos Aires, 1971.

ARROYO, Miguel; SARAIVA, Ana Maria A. Algumas questões sobre educação e enfrentamento da pobreza no Brasil. *In*: YANNOULAS, Silvia C.; GARCIA, Adir V. Educação, pobreza e desigualdade social. **Revista Em Aberto**, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, v. 30, n. 99, 2017, p. 147-160. Disponível em: <http://emaberto.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/view/3331>. Acesso em: 05 out. 2017.

AZEVEDO, José Clóvis de; REIS, José Clóvis. Democratização do Ensino Médio: a reestruturação curricular no RS. *In*: **Reestruturação do ensino médio: pressupostos teóricos e desafios da prática**. 1. ed. São Paulo: Fundação Santillana, 2013. p. 34-38. Disponível em: https://servicos.educacao.rs.gov.br/dados/ens_med_reestruturacao_ensino_medio.pdf. Acesso em: 12 ago 2019.

BAKTHIN, Mikhail Mikhailovicht. **Estética da criação verbal**. Prefácio à edição francesa Tzvetan Todorov: introdução e tradução do russo Paulo Bezerra. 5ª ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2010.

BECHARA, Evanildo. **Moderna gramática portuguesa**. 37 ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2009.

BRASIL. [Constituição (1934)]. **Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil**: de 16 de julho de 1934. Rio de Janeiro: Diário Oficial da União. 1934. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/consti/1930-1939/constituicao-1934-16-julho-1934-365196-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 08 jul. 2018.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**: texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988, com as alterações adotadas pelas Emendas Constitucionais nos 1/1992 a 68/2011, pelo Decreto Legislativo nº 186/2008 e pelas Emendas Constitucionais de Revisão nos 1 a 6/1994. 35. ed. Brasília: Câmara dos Deputados, 2012. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/consti/1988/constituicao-1988-5-outubro-1988-322142-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 08 jul. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Conselho Nacional da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Secretaria de Educação Básica/Diretoria de Currículos e Educação Integral. Brasília: MEC/SEB/DICEI, 2013. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/julho-2013-pdf/13677-diretrizes-educacao-basica-2013-pdf/file>. Acesso em: 30 mar. 2018.

BRASIL. Decreto n. 19.890, de 18 de abril de 1931. Dispõe sobre a organização do ensino secundário. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 1931. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-19890-18-abril-1931-504631-publicacaooriginal-141245-pe.html>. Acesso em: 08 jul. 2018.

BRASIL. Lei n. 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: **Diário Oficial da União**, 1961. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 08 jul. 2018.

BRASIL. Lei n. 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Brasília: **Diário Oficial da União**, 1971. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 08 jul. 2018.

BRASIL. Lei n. 7.044, de 18 de outubro de 1982. Altera dispositivos da Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, referentes a profissionalização do ensino de 2º grau. Brasília, **Diário Oficial da União**, 1982. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1980-1987/lei-7044-18-outubro-1982-357120-norma-pl.html>. Acesso em: 08 jul. 2018.

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: **Diário Oficial da União**, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/l9394.htm. Acesso: 08 jul. 2018.

BRASIL. Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Altera as Leis nos 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o fundo de manutenção e desenvolvimento da educação básica e de valorização dos profissionais da educação, a Consolidação das Leis do Trabalho, Brasília, **Diário Oficial da União**, [2017]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13415.htm. Acesso em: 08 jul. 2018.

BRASIL. Medida Provisória nº 746, de 22 de setembro de 2016. Institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e a Lei nº 11.494 de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, e dá outras providências, **Diário Oficial da União**, Brasília, 23 set. 2016. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/Mpv/mpv746.htm. Acesso em: 08 jul. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria 1.140, de 22 de novembro de 2013**. Brasília: Ministério da Educação, Institui o Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio e define suas diretrizes gerais, forma, condições e critérios para a concessão de bolsas de estudo e pesquisa no âmbito do ensino médio público, nas redes estaduais e distrital de educação. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=15069-pacto-dou-1-2&category_slug=janeiro-2014-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 08 jul. 2018.

BRASIL. Ministério da educação. Instituto nacional de estudos e pesquisas educacionais anísio teixeira – fundação instituto de pesquisas econômicas. **Projeto de estudos sobre ações discriminatórias no âmbito escolar**: relatório analítico final. Brasília: Ministério da Educação. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/relatoriofinal.pdf>. Acesso em: 04 jul. 2018.

BRASIL. Ministério da educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB)**. Lei número 9394, 20 de dezembro de 1996. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=12907:legislacoes>. Acesso em: 07 mai. 2017.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Relatório do 2º Ciclo de Monitoramento das Metas do Plano Nacional de Educação – 2018**. – Brasília, DF: Inep, 2018. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/documents/186968/485745/RELAT%C3%93RIO+DO+SEGU+NDO+CICLO+DE+MONITORAMENTO+DAS+METAS+DO+PNE+2018/9a039877-34a5-4e6a-bcfd-ce93936d7e60?version=1.26>. Acesso em: 12 ago. 2019.

BRECHT, Bertolt. **Ah! Desgraçados**. [s.l.:s.n.]. Disponível em: <https://www.luso-poemas.net/modules/news/article.php?storyid=140819>. Acesso em: 07 mai. 2017.

CARRANO, Paulo; DAYRELL, Juarez. **Formação de professores do ensino médio, etapa I – caderno II**: o jovem como sujeito do Ensino Médio. Brasília: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Básica. Curitiba: UFPR/Setor de Educação, 2013.

CARRANO, Paulo. Juventudes as identidades são múltiplas. **Revista Movimento**, Rio de Janeiro, n 1, 2000. Disponível em: <http://www.revistamovimento.uff.br/index.php/revistamovimento/article/view/189>. Acesso em: 17 ago. 2019.

CASTEL, Robert. **Desigualdade social e a questão social**. 4 ed. São Paulo: EDUC, 2017.

CASTEL, Robert. **As metamorfoses da questão social: uma crônica do salário**. 12 ed. Petrópolis: Vozes, 2015.

CHARLOT, Bernard. **Relação com o saber, formação dos professores e globalização: questões para educação de hoje**. Porto Alegre: Artmed, 2005.

CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber: elementos para uma teoria**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

CHARLOT, Bernard. **Os jovens e o saber: perspectivas mundiais**. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.

CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber às práticas educativas**. 1 ed. São Paulo: Cortez, 2013.

CORDEIRO, Aliciene Fusca Machado; BUENDGENS, Jully Fortunato. Preconceitos na escola: sentidos e significados atribuídos pelos adolescentes no ensino médio. **Revista Psicologia Escolar e Educacional**, Maringá, v. 16, n 1, jan./jun. 2012. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-85572012000100005&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 02 nov. 2017.

CORTELLA, Mário Sérgio. A resignação como cumplicidade. *In: Folha de São Paulo*, Seção Equilíbrio/Outras ideias, São Paulo, 2001. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/fsp/equilibrio/eq0811200123.htm>. Acesso em: 13 jul. 2018.

CROCHÍK, José Leon. Preconceito e inclusão. *In: Revista do Instituto Cultural Judaico Marc Chagall*, Porto Alegre, v. 1, n. 3, jan./jun. 2011. Disponível em: www.seer.ufrgs.br/webmosaica/article/download/22359/13016. Acesso em: 03 jul. 2018.

CUNHA, Célio da. Ensino Médio no Brasil: evolução de ideias, propostas e perspectivas. *In: GOMES, Candido Alberto; VASCONCELOS, Ivar César Oliveira de; COELHO, Silvia Regina dos Santos (org.). Ensino Médio: impasses e dilemas*. Brasília: Cidade Gráfica Editora, 2018. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0026/002629/262946por.pdf>. Acesso em: 08 jul. 2018.

DAYRELL, Juarez. **O jovem como sujeito social**. Universidade Federal de Minas Gerais, Minas Gerais, n 24, 2003. Disponível em: <http://observatoriodajuventude.ufmg.br/publication/view/o-jovem-como-sujeito-social>. Acesso em: 26 jun. 2018.

DEMO, Pedro. **Aprender bem/mal**. Campinas: Autores Associados, 2008.

DEMO, Pedro. **Éticas multiculturais: sobre convivência humana possível**. Petrópolis: Vozes, 2005.

DEMO, Pedro. **Pobreza da pobreza**. Petrópolis: Editora Vozes, 2003.

DEMO, Pedro. **O charme da exclusão social**: polêmicas do nosso tempo. Campinas: Autores Associados, 1998.

DIAS, E. **John Donne**: poeta inglês. Excerto do poema “Por quem os sinos dobram?”. Disponível em: <https://www.revistabula.com/1553-os-sinos-que-unem-john-donne-hemingway-e-raul-seixas/>. Acesso em: 26 jun. 2018.

DURKHEIM, Émile. **Evolução das ideias pedagógicas**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

FANTE, Cleo. **Bullying escolar**: perguntas & respostas. Porto Alegre: Artmed, 2008.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Novo dicionário da língua portuguesa**. 2 ed. Rio de Janeiro: Editora Nova Fronteira, 1986.

FERREIRA, Norma Sandra. Almeida. As pesquisas denominadas “estado da arte”. **Revista Educação & Sociedade**, Ano 23, n. 79, ago./2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v23n79/10857.pdf>. Acesso em: 26 nov. 2017.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2017.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2014.

FREIRE, Paulo. **Educação e mudança**. 38 ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2018.

FREIRE, Paulo. **A Educação na cidade**. São Paulo: Cortez, 1991.

FREIRE, Paulo, NOGUEIRA, Adriano. **Teoria e prática em educação popular**. 3 ed. Petrópolis: Vozes, 1991.

FERRETI, Celso João, SILVA, Mônica Ribeiro da. Reforma do Ensino Médio no contexto da Medida Provisória nº 746/2016: Estado, currículo e disputas por hegemonia. **Revista Educação e Sociedade**, vol.38, n.139, p.385-404, 2017. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S010173302017000200385&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 12 mar. 2018.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Reforma de ensino médio do (des)governo de turno: decreta-se uma escola para os ricos e outra para os pobres. *In*: **ANPED**. Disponível em: <http://www.anped.org.br/news/reforma-de-ensino-medio-do-des-governo-de-turno-decretase-uma-escola-para-os-ricos-e-outra>. Acesso em: 08 abr. 2019.

GAUTHIER, Jacques. **O oco do vento**: metodologia da pesquisa sociopoética e estudos transculturais. 1 ed. Curitiba/PR: CRV, 2012.

GAUTHIER, Jacques. Os ecos de Jacques Gauthier. *In: Série-Estudos...*, Campo Grande-MS, n. 31, p. 129-134, jan./jun. 2011. Disponível em: <http://www.serie-estudos.ucdb.br/index.php/serie-estudos/article/view/126/248>. Acesso em: 06 jun. 2018.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4 ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6 ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GOFFMAN, Erving. **Estigma**: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada. 2004. Disponível em: <http://www.aberta.senad.gov.br/medias/original/201702/20170214-114707-001.pdf>. Acesso em: 04 jul. 2018.

GOFFMAN, Erving. Footing. *In: GARCEZ, Pedro M.; RIBEIRO, Branca Telles. Sociolinguística interacional* (org.) 2 ed. São Paulo: Edições Loyola, 2013.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Tradução de Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro. Rio de Janeiro: Lamparina, 2014.

LÉVY, Pierre. **Cibercultura**. São Paulo: Editora 34, 1999. Disponível em: <https://mundonativodigital.files.wordpress.com/2016/03/cibercultura-pierre-levy.pdf>. Acesso em: 29 jul. 2019.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. 2ª ed. Rio de Janeiro: E.P.U, 2017.

MACHADO, António, poeta espanhol. **Excerto de proverbios y cantares (29)**. Disponível em: <https://www.poemas-del-alma.com/antonio-machado-caminante-no-hay-camino.htm>. Acesso em: 14 jul. 2018.

MACHADO, António. Poema 30 de “**Proverbio y cantares**”. Poesias completas. Madrid: Espasa-Calpe, 1983.

MAGALHÃES, António M; STOER, Stephen. **A escola para todos e a excelência acadêmica**. São Paulo: Cortez/Instituto Paulo Freire, 2002.

MAAR, Wolfgang Leo. **O que é política?** Tatuapé: Editoria Brasiliense, 2017.

MATTOS, Sandra Maria Nascimento. Inclusão/exclusão escolar e afetividade: repensando o fracasso escolar das crianças de classes populares. **Revista Educar em Revista**, n. 44, Curitiba, abr./jun. 2012. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40602012000200014&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 02 nov. 2017.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MARTINS, José de Souza. **Exclusão social e a nova desigualdade**. São Paulo: Paulus, 1997.

MARTINS, José de Souza. **A sociedade vista do abismo**: novos estudos sobre exclusão, pobreza e classes sociais. 4 ed. Petrópolis: Vozes, 2012.

MENEZES, Tânia. **O laço e o abraço**. Recanto das Letras. Disponível em: <https://www.recantodasletras.com.br/poesias/2431678>. Acesso: 06 jul 2018.

MENEZES, Ebenezer Takuno de; SANTOS, Thais Helena dos. Verbetes Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova. **Dicionário interativo da educação brasileira - educabrazil**. São Paulo: Midiamix, 2001. Disponível em: <http://www.educabrazil.com.br/manifesto-dos-pioneiros-da-educacao-nova/>. Acesso em: 08 jul. 2018.

MELO, Maria Tereza Leitão. O chão da escola Construção e afirmação da identidade. *In: Revista Retratos da Escola*, Brasília, v. 3, n. 5, p. 391-397, jul./dez. 2009. Disponível em: <file:///C:/Users/Nara/Downloads/31-516-1-PB.pdf>. Acesso em: 09 jul. 2018.

MITTLER, Penny; MITTLER, Peter. Rumo à inclusão. **Revista Pro-posições**, Campinas, v. 12, n. 2-3, p. 60-74, 2001. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/proposic/article/view/8643996>. Acesso em: 25 jun. 2018.

MORATO, Edwiges Maria. "Interação e silêncio na sala de aula": o silêncio como veiculador de sentido e interação. **Educação & Sociedade**, [S.l.:s.n.], ano 22, n. 77, 2001. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v22n77/7057.pdf>. Acesso em: 18 out 2018.

NOSELLA, Paolo. Ensino médio: unitário ou multiforme? *In: Revista Brasileira de Educação*, v. 20, n. 60, p. 121-142, jan./mar. 2015. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v20n60/1413-2478-rbedu-20-60-0121.pdf> Acesso em: 20 jun. 2018.

OLIVEIRA, Nara Rosane Machado de. **Polícia civil e escolas**: construindo pontes para uma cultura de paz. 2017. 129 f. Monografia (Especialização em Educação e Diversidade Cultural) - Universidade Federal do Pampa, Bagé, 2017. Disponível em:

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E CULTURA - UNESCO. **Directrices sobre políticas de inclusión en la educación**. Paris: UNESCO, 2009. Disponível em: <http://www.observatoriodopne.org.br/metas-pne/4-educacao-especial-inclusiva/estrategias/4-4-acesso/saiba-mais/diretrizes-sobre-politicas-de-inclusao-na-educacao-unesco-2009>. Acesso em: 15 jun. 2018.

OUTEIRAL, José Ottoni. **Adolescer**: estudos sobre adolescência. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1994.

PAUGAM, Serge. **Desqualificação social**: ensaio sobre a nova pobreza. São Paulo: EDUC/CORTEZ, 2003.

RAIMUNDO, Osvaldo Luis de Aquino. **O direito à educação inclusiva**. 2016. Dissertação (Mestrado em Sistema Constitucional de Garantia de Direitos) - Centro Universitário de Bauru, Bauru Biblioteca Depositária, Bauru, 2016. Disponível em: <https://www.ite.edu.br/cursos/mestrado-doutorado/direito>. Acesso em: 02 nov. 2017.

RIBEIRO, Marlene. Exclusão e educação social: conceitos em superfície e fundo. **Educação e sociedade [online]**, v. 27, n. 94, p.155-178, 2006. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S010173302006000100008&script=sci_abstract&lng=pt. Acesso em: 05 out. 2017.

RODRIGUES, David. **Inclusão e educação**: doze olhares sobre a educação inclusiva. São Paulo: Summus, 2006.

ROSA, João Guimarães. **Grande sertão**: Veredas. Le.livros, 2006. Disponível em: <http://lelivros.love/book/download-livro-grande-sertao-veredas-joao-guimaraes-rosa-em-epub-mobi-e-pdf/>. Acesso em: 16 jul. 2019.

SANTOS, Boaventura de Souza. **A construção multicultural da igualdade e da diferença**. Coimbra: Oficina do Centro de Estudos Sociais/CES, 2012. Disponível em: http://www.do.ufgd.edu.br/mariojunior/arquivos/construcao_multicultural_igualdade_iferencia.pdf. Acesso em: 07 jul. 2018.

SANTOS, Boaventura de Souza. [Entrevista cedida a] José Maria Cançado, Juarez Guimarães, Leonardo Avritzer e Patrus Ananias. **Direitos humanos**, desde 1995. Disponível em: http://www.dhnet.org.br/direitos/militantes/boaventura/boaventura_td.html. Acesso em: 16 ago. 2019.

BENCHIMOL, Jaime L. Redes sociais e periodismo científico. [Entrevista cedida a] Viviane Gonçalves Campos. **SCIELO em Perspectiva**, set. 2014. Disponível em: <https://blog.scielo.org/blog/2014/09/05/redes-sociais-e-periodismo-cientifico-desafios-aos-editores/#.XEcirFVKgdU>. Acesso em: 22 jan. 2019.

SAVIANI, Demerval. **Escola e democracia**. 43 ed. Campinas: Autores associados, 2018.

SILVA, Angelina Nascimento. **Currículo e formação integral do estudante no cotidiano escolar**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, Biblioteca Depositária: Centro De Humanidades/Universidade Federa Do Ceará, 2016. Disponível em: http://www.repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/21163/1/2016_dis_ansilva.pdf. Acesso em: 02 nov. 2017.

SILVA, Claudia Lopes; LEME, Maria Isabel Silva. O papel do diretor escolar na implantação de uma cultura educacional inclusiva. **Revista Psicologia: Ciência e Profissão**, Brasília, v. 29, n.3, 2009. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-98932009000300006&lng=pt&nrm=iso Acesso em: 02 nov. 2017.

SILVA, Kricia Souza. **“Manobras” educativas: sociopoetizando o aprender em movimento com skatistas do litoral do Piauí.** 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Federal do Piauí, Piauí, 2016. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=4414797 Acesso em: 13 nov. 2017.

SILVA, Mônica Ribeiro. Juventudes e Ensino Médio: possibilidades diante das novas DCN. *In: AZEVEDO, Jose Clovis de; REIS, Jonas Tarcísio. Reestruturação do ensino médio: pressupostos teóricos e desafios da prática.* 1. ed. São Paulo: Fundação Santillana, 2013. Disponível: <http://www.observatoriodoensinomedio.ufpr.br/observatorio-lanca-novos-livros-sobre-juventudes-e-ensino-medio/>. Acesso em: 20 jun. 2018.

SILVEIRA, Wagner Terra. **O fundamento estético na educação ambiental transformadora.** 1. ed. Curitiba: Appris, 2015.

SONNENVILLE, Jacques J.; JESUS, Francineide P. Complexidade do ser humano na formação de professores. *In: NASCIMENTO, Antonio D.; HETKOWSKI, Tania M. Educação e contemporaneidade: pesquisas científicas e tecnológicas.* Salvador: EDUFBA, p. 295-320, 2009. Disponível em: <https://static.scielo.org/scielobooks/jc8w4/pdf/nascimento-9788523208721.pdf>. Acesso em: 02 nov. 2017.

STRECK, Danilo R. REDIN, Euclides, ZITKOSKI, Jaime José. **Dicionário Paulo Freire.** 3 ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2016.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional.** 17 ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

TEIXEIRA, Beatriz Basto. Comunidade escolar. *In: OLIVEIRA, D.A.; DUARTE, A.M.C.; VIEIRA, L.M.F. DICIONÁRIO: trabalho, profissão e condição docente.* Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CDROM

WANDERLEY, Mariangela Belfiore. Refletindo sobre a noção de exclusão. *In: SAWAIA, Bader. (org.). As artimanhas da exclusão: análise psicossocial e ética da desigualdade social.* 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2001. p.16-26. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/3245363/mod_resource/content/1/WANDERLEY%2C%20M.%20B.%20Refletindo%20sobre%20a%20no%C3%A7%C3%A3o%20de%20exclus%C3%A3o..pdf. Acesso em: 30 jun. 2018.

YANNOULAS, Sílvia C.; GARCIA, Adir V. Educação, pobreza e desigualdade social. **Revista Em Aberto**, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, v. 30, n. 99, p. 21-41, 2017. Disponível em: <http://emaberto.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/view/3331>. Acesso em: 05 out. 2018.

APÊNDICE A – Termos de consentimento livre e esclarecido – estudantes**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – ESTUDANTES****Pesquisa: PROFESSORES DO ENSINO MÉDIO DESBRAVANDO TRILHAS NOS MEANDROS DA IN/EXCLUSÃO SOCIAL: DESCONSTRUINDO PRECONCEITOS, RECONSTRUINDO CAMINHOS, SOCIOPOETIZANDO SABERES**

Estamos realizando um trabalho de pesquisa sobre..... Para isto, gostaríamos de contar com sua colaboração durante algumas horas para responder a uma entrevista e questionário.

A participação nesta pesquisa não traz complicações legais. Asseguramos que todas as informações prestadas, são sigilosas e serão utilizadas somente para esta pesquisa. A divulgação das informações será anônima

Se você tiver alguma dúvida sobre o teor da pesquisa, antes de decidir sua participação, sinta-se à vontade para fazê-la.

Eu,.....fui informado dos objetivos da pesquisa acima de maneira clara e detalhada. Recebi informações a respeito do procedimento de pesquisa e esclareci minhas dúvidas. A pesquisadora Nara Rosane Machado de Oliveira certificou-me de que todos os dados desta pesquisa serão confidenciais e que terei liberdade de retirar meu consentimento de participação na pesquisa.

Data ____/____/____.

Nome do Entrevistado: _____

Assinatura: _____

Data: ____/____/____.

Nome da Pesquisadora: Nara Rosane Machado de Oliveira

Assinatura: _____

APÊNDICE B – Termos de consentimento livre e esclarecido – Professores**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

Título do projeto: PROFESSORES DO ENSINO MÉDIO DESBRAVANDO TRILHAS NOS MEANDROS DA IN/EXCLUSÃO SOCIAL: DESCONSTRUINDO PRECONCEITOS, RECONSTRUINDO CAMINHOS, SOCIOPOETIZANDO SABERES.

Pesquisador responsável: Nara Rosane Machado de Oliveira

Instituição: Universidade Federal do Pampa – Unipampa – Campus Bagé

Telefone celular do pesquisador para contato (inclusive a cobrar): 53 9 9971 1946

O **Sr./Sr^a/Você** está sendo convidado(a) para participar, como voluntário, em uma pesquisa intitulada **PROFESSORES DO ENSINO MÉDIO DESBRAVANDO TRILHAS NOS MEANDROS DA IN/EXCLUSÃO SOCIAL: DESCONSTRUINDO PRECONCEITOS, RECONSTRUINDO CAMINHOS, SOCIOPOETIZANDO SABERES**, do tipo **Projeto de Dissertação** que tem por **objetivo** investigar os preconceitos nas práticas de ensino-aprendizagem de professores de Ensino Médio, em escola pública da periferia do município de Bagé (RS), relacionados às juventudes no contexto escolar e se **justifica** em virtude de compreendermos uma crescente necessidade de esclarecimento e ampliação sobre os conceitos de in/exclusão social no âmbito educacional e suas implicações diretas com preconceitos, discriminações, uma vez que os referidos conceitos parecem estar sendo usados de forma superficial e banalizada. É como se servissem única e exclusivamente para tratarem de assuntos relativos à pessoa com deficiência. Pensamos que as conceituações de in/exclusão, no contexto escolar, vão muito além, e podem trazer à tona, por exemplo, uma escola que muitas vezes de forma inconsciente, exclui ao tentar incluir; uma escola que silencia diante das pistas diárias de preconceito a que estão submetidos todos os sujeitos da comunidade escolar ou, quem sabe, de forma mais drástica ainda, porque a dita inclusão deixou de fazer sentido.

Por meio deste documento e a qualquer tempo o **Sr./Sr^a/Você** poderá solicitar esclarecimentos adicionais sobre o estudo em qualquer aspecto que desejar. Também

poderá retirar seu consentimento ou interromper a participação a qualquer momento, sem sofrer qualquer tipo de penalidade ou prejuízo.

Após ser esclarecido (a) sobre as informações a seguir, no caso de aceitar fazer parte do estudo, assine ao final deste documento, que está em duas vias. Uma delas é sua e a outra será arquivada pelo pesquisador responsável.

Trabalharemos com os pressupostos da sociopoética onde vossas senhorias participam formando o grupo-pesquisador e sendo protagonista da produção de dados que se dará em cinco encontros presenciais de discussões e construção de conhecimento.

Os riscos em participar dessa pesquisa, podem estar relacionados ao desconforto emocional, intimidação, angústia, insatisfação, irritação ou algum mal-estar frente aos questionamentos diante dos temas abordados, mas como dito anteriormente vossa senhoria pode interromper sua participação a qualquer tempo.

Entendemos que como benefícios, a partir do trabalho de pesquisa **“PROFESSORES DO ENSINO MÉDIO DESBRAVANDO TRILHAS NOS MEANDROS DA IN/EXCLUSÃO SOCIAL: DESCONSTRUINDO PRECONCEITOS, RECONSTRUINDO CAMINHOS, SOCIOPOETIZANDO SABERES”**, espera-se realizar uma ampla discussão quanto aos preconceitos presentes nas práticas de ensino-aprendizagem de professores de Ensino Médio, relacionados às juventudes, tendo em vista a necessidade de discutir a inclusão social de todos no contexto escolar.

Espera-se ainda, contribuir com revisão de literatura que tratem desta temática; produzir mapeamento sobre concepções sobre in/exclusão social, escola/ensino e juventudes; levantamento de preconceitos que estão ou não presentes nas práticas de ensino de professores desta etapa da educação básica, percebendo como tais preconceitos influenciam suas atividades pedagógicas no trabalho escolar com as juventudes.

Ansiamos que nossas descobertas sejam positivas, e que nossas buscas possam ser validadas, através do encontro de novos conhecimentos, onde construiremos novos saberes, acerca da problemática da in/exclusão social, que possam ser relevantes socialmente para toda a comunidade escolar que nos

receberá, a nós mesmos enquanto sujeitos sociais e históricos, à comunidade acadêmica como forma de novas buscas e, por que não dizer, a comunidade bajeense, a qual vossa senhoria faz parte.

Para participar deste estudo o Sr./Sr.^a/Você não terá nenhum custo, nem receberá qualquer vantagem financeira. Os gastos necessários para a sua participação na pesquisa serão assumidos pela pesquisadora que entregará todo o material de expediente, de artes e outros que forem necessários para sua produção de conhecimento.

Seu nome e identidade serão mantidos em sigilo, e os dados da pesquisa serão armazenados pelo pesquisador responsável. Os resultados poderão ser divulgados em publicações científicas tanto impressas quanto virtuais.

Sua participação possibilitará construção de conhecimento e autoconhecimento sobre os temas abordados que serão discutidos durante nosso encontro de contra análise dos dados produzidos, bem como receberão em encontro de confraternização os dados que forem produzidos e analisados, para que possam usá-los, significá-los, resignificá-los juntamente com sua comunidade escolar, uma vez que a mesma estará desenhada em toda a construção de conhecimento e saberes produzidos durante o desenvolvimento da pesquisa.

Nome do Participante da Pesquisa / ou responsável:

Assinatura do Participante da Pesquisa

Nome do Pesquisador Responsável: Nara Rosane Machado de Oliveira

Assinatura do Pesquisador Responsável

Local e data _____

APÊNDICE C – Termo de autorização de uso de imagem, escrita e áudios transcritos

**TERMO DE AUTORIZAÇÃO DE USO DE IMAGEM, ESCRITA e ÁUDIOS
TRANSCRITOS (Sem fins comerciais)**

Eu,

portador(a) da cédula de identidade nº _____ e CPF nº _____, residente à _____,

_____, nº _____, na cidade de _____, AUTORIZO a captação de minha imagem, voz e

escrita para uso em publicações impressas e on-line, SEM MINHA IDENTIFICAÇÃO, vinculadas à realização de Projeto de Pesquisa de Dissertação de Mestrado, intitulada: **PROFESSORES DO ENSINO MÉDIO DESBRAVANDO TRILHAS NOS MEANDROS DA IN/EXCLUSÃO SOCIAL: DESCONSTRUINDO PRECONCEITOS, RECONSTRUINDO CAMINHOS, SOCIOPOETIZANDO SABERES**, devidamente esclarecido no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, também recebido por mim, da mestrandia Nara Rosane Machado de Oliveira, sob orientação da Professora Dra. Francéli Brizolla e coorientação da Professora Dra. Claudete da Silva Lima Martins, docentes, , do curso de Mestrado em Ensino, da Universidade Federal do Pampa – Campus Bagé RS. sito à Av. Maria Anunciação Gomes de Godoy, nº 1650, Bairro Malafaia, na cidade de Bagé – RS.

A presente autorização é concedida a título gratuito, abrangendo o uso de minha imagem, depoimentos e TRANSCRIÇÕES DE AUDIO-VIDEO, sem fins comerciais e com a garantia de que minha imagem, voz e escrita serão utilizadas para fins estritamente educacionais. Estou ciente de que minha imagem, escrita E TRANSCRIÇÃO DE AUDIO-VIDEO serão incluídas em produção das professoras da UNIPAMPA, e também dos alunos e alunas da turma citada, e que essa produção será veiculada na internet ou impressa, com o cuidado e respeito requerido para uso público de imagem alheia, NESTE CASO, MANIPULANDO A IMAGEM PARA NÃO HAVER RECONHECIMENTO-IDENTIFICAÇÃO DOS PARTICIPANTES. Se o uso realizado pelas professoras, acadêmicos e acadêmicas não for por mim considerado adequado, mantenho o direito de revogar esta autorização e solicitar que o material produzido não se torne público.

Sendo o que consta, assino este documento em duas vias de igual teor, de modo que uma das vias é destinada a mim e a outra deverá ser entregue às docentes orientadoras do projeto, as quais também assinam abaixo.

Bagé, _____ de _____ de 2019.

Assinatura do(a) participante: _____

Assinatura da Pesquisadora: _____

APÊNDICE D - Questionário I**Mapeamento Diagnóstico para definição Campo de Pesquisa**

Escola:

Localização da Escola:

Número de Docentes:

Concursados Contratados Notório Saber

Alunos Mat. 2018:

Previsão e/ou Realidade de evasão e/ou abandono:

Sim Não %

Carga Horária está distribuída em turnos:

Manhã Tarde Noite

Parcial Integral Integrado – Forma:

APÊNDICE E - Questionário II

Mapeamento Diagnóstico para definição dos Sujeitos da Pesquisa

NOME	GRANDE AREA DO CONHECIMENTO	AREA ESPECIFICA	TEMPO DE ATUAÇÃO MAGISTERIO
FORMAÇÃO:			
e-mail:		Telefone:	
Ser professor para mim é...			
Um pensamento...			

APÊNDICE F - Questionário III

Mapeamento Diagnóstico – Conhecendo as Juventudes do Ensino Médio Regular

QUESTIONÁRIO	
Identificação: Data: Ano que está cursando:	
Idade	
Gênero -	Raça/cor-
Estado Civil -	
Tem filhos?	Quantos?
Quem cuida para você estudar?	
Em qual escola você fez o Ensino Fundamental?	
Onde você mora?	Com quem você mora?
Quantas pessoas moram em sua casa?	
Como é sua casa?	
() própria () alugada () emprestada () não sei	
O que é família para você?	
Quem é o chefe da família:	
Qual o trabalho do chefe da família:	
Qual a renda de sua família:	
() MENOS de um salário-mínimo R\$ 965,00	
() Um salário-mínimo	
() De 01 a 05 salários-mínimos	
() De 06 a 10 salários-mínimos	
() 10 ou mais salários-mínimos	
Quantas pessoas trabalham em sua família? Onde trabalham?	
Qual o grau de instrução dos componentes de sua família:	
Mãe:	Pai: Irmãos:
Você trabalha? () Sim Qual salário? () Não	
Você faz algum estágio remunerado?	
Quando você ou alguém de sua família ficam doentes, onde procuram ajuda?	
Como você vai para escola?	
() Andando a pé () De bicicleta () de carro () de carroça	
() Transporte coletivo () Transporte Escolar () Privado () Público	

() Outro. Especificar: _____
Participa de algum projeto estudantil? E Projetos Sociais? De que tipos?
Você tem acesso aos itens abaixo? Com qual frequência? livros computadores celulares outros
O que você faz se divertir? Por quê?
Já foi ao: () cinema. Se já foi, o que assistiu? () teatro. Se já foi, o que assistiu? () shows. Se sim, quais: () Eventos Públicos e gratuitos. Se sim, quais: () Praças. Se sim, quais:
1. Quanto tempo estuda na escola?
2. O que mais gosta e não gosta na escola?
3. Sente-se parte da escola?
4. Qual a importância de estar no Ensino Médio?
5. Como vê o Ensino Médio?
6. Quais atividades chamam a atenção?
7. Quais atividades aborrecem?
8. Se pudesse criar atividades dentro da escola, quais seriam elas?
9. Como vê os professores da escola, quais são mais especiais e o por quê, quais são mais distantes e o por quê?
10. Como acredita que os professores veem os alunos do Ensino Médio?
11. Já teve envolvimento com violência sofreu/praticou e de que tipo?
12. Já sofreu algum tipo específico de discriminação dentro da escola e de que tipo, como se sentiu, procurou ajuda e de que tipo?
13. Você acredita que os professores tenham algum tipo de preconceitos para com os alunos do ensino médio?

APÊNDICE G – Co-participante

Documento de cooparticipação



A pesquisadora Nara Rosane Machado de Oliveira, sob orientação da Prof. Dra. Francéli Brizolla e coorientação da Prof. Dra. Claudete da Silva Lima Martins, responsável pela execução da pesquisa intitulada **PROFESSORES DO ENSINO MÉDIO DESBRAVANDO TRILHAS NOS MEANDROS DA IN/EXCLUSÃO SOCIAL: DESCONSTRUINDO PRECONCEITOS, RECONSTRUINDO CAMINHOS, SOCIOPOETIZANDO SABERES**, solicitam autorização para realização da referida pesquisa nesta instituição, que em caso de aceite passa a ser co participante do projeto. A autorização fica **condicionada à prévia aprovação pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Unipampa** (Prédio Administrativo da Universidade Federal do Pampa, Campus Uruguaiana – BR 472, Km 592 – Uruguaiana – RS – telefones: (55) 3911 0200 – Ramal: 2289 (55) 3911 0202, – e-mail: cep@unipampa.edu.br) devidamente registrado junto à Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP/MS), respeitando a legislação em vigor sobre ética em pesquisa em seres humanos no Brasil (Resolução do Conselho Nacional de Saúde nº 466/12 e regulamentações correlatas).

Em resposta a solicitação:

Eu,, ocupante do cargo de....., localizada à Rua, autorizo a realização nesta instituição de ensino a pesquisa **PROFESSORES DO ENSINO MÉDIO DESBRAVANDO TRILHAS NOS MEANDROS DA IN/EXCLUSÃO SOCIAL: DESCONSTRUINDO PRECONCEITOS, RECONSTRUINDO CAMINHOS, SOCIOPOETIZANDO SABERES**, sob a responsabilidade da pesquisadora Nara Rosane Machado de Oliveira, tendo como objetivo primário: “Investigar os preconceitos nas práticas de ensino-aprendizagem de professores de Ensino Médio, em escola pública da periferia do município de Bagé (RS), relacionados às juventudes no contexto escolar”

Afirmo que fui devidamente orientado sobre a finalidade e objetivos da pesquisa, bem como sobre a utilização de dados exclusivamente para fins científicos e que as informações a serem oferecidas para o pesquisador serão guardadas pelo tempo que determinar a legislação e não serão utilizadas em prejuízo desta instituição e/ou das pessoas envolvidas, inclusive na forma de danos à estima, prestígio e/ou prejuízo econômico e/ou financeiro. Além disso, durante ou depois da pesquisa é garantido o anonimato dos sujeitos e sigilo das informações.

Esta instituição está ciente de suas co-responsabilidades como instituição co-participante do presente projeto de pesquisa, e de seu compromisso no resguardo da segurança e bem-estar dos participantes da pesquisa nela recrutados, dispondo da infraestrutura necessária para tal.

Bagé,RS,

Assinatura do responsável e carimbo e ou CNPJ da instituição co-participante

APÊNDICE H – Termo de Confidencialidade**TERMO DE CONFIDENCIALIDADE**

Título do projeto: PROFESSORES DO ENSINO MÉDIO DESBRAVANDO TRILHAS NOS MEANDROS DA IN/EXCLUSÃO SOCIAL: DESCONSTRUINDO PRECONCEITOS, RECONSTRUINDO CAMINHOS, SOCIOPOETIZANDO SABERES.

Pesquisador responsável: Nara Rosane Machado de Oliveira

Campus/Curso: Bagé/RS – Mestrado Acadêmico em Ensino

Telefone para contato: 053 999711946 – 053 32412448

Local da coleta de dados: Escola Estadual de Ensino Médio

A pesquisadora do presente projeto se compromete a preservar a privacidade e o anonimato dos sujeitos cujos dados serão coletados em forma de produções textuais, produções artísticas, questionários, filmagens e gravações de áudio, devidamente esclarecidos em Termo Consentimento Livre e Esclarecido e Termo de Autorização de uso de imagem, escrita e áudios transcritos, dados produzidos na Escola Estadual de Ensino Médio, durante o desenvolvimento da presente pesquisa. Concorda, igualmente, que estas informações serão utilizadas única e exclusivamente para execução do presente projeto. As informações somente poderão ser divulgadas preservando o anonimato dos sujeitos e serão mantidas em poder do responsável pela pesquisa, Prof.(a) Pesquisador(a) Nara Rosane Machado de Oliveira por um período de 5 anos. Após este período, os dados serão destruídos.

Bagé,RS, .

.....

Nara Rosane Machado de Oliveira

APÊNDICE I – Instrumento de Avaliação



Universidade Federal do Pampa

Mestrado Acadêmico em Ensino

FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA PERSPECTIVA DA SOCIOPOÉTICA

Formadora-pesquisadora: Nara Rosane Machado de Oliveira

Instrumento de Avaliação das Sessões de Produção de Dados

Pinte a quantidade de carinhas, de acordo com sua avaliação, sendo:

1 carinha pintada = ruim

2 carinhas pintadas = pouco satisfatório

3 carinhas pintadas = satisfatório

4 carinhas pintadas = muito bom

5. carinhas pintadas = excelente

1. Quanto à comunicação/interação da pesquisadora:



Se desejar, comente:

.....

.....

.....

.....

2. Quanto aos materiais disponibilizados:

2.1 Criatividade/ludicidade 😊 😊 😊 😊 😊

2.2 Qualidade 😊 😊 😊 😊 😊

2.3 Pertinência/adequação às tarefas 😊 😊 😊 😊 😊

Se desejar, comente:

.....

.....

.....

.....

3. Quanto às temáticas para discussão, avalie a pertinência/importância do mesmo para a proposta de formação realizada: **“Formação de professores na perspectiva da sociopoética”**.

3.1 **Vivência dos Lugares Geomíticos** (Processos de in/exclusão social, juventudes, escola, ensino)



3.2 O boneco da prática pedagógica (Prática pedagógica)



3.3 O uso dos sentidos (Influência dos Preconceitos)



3.4 A árvore do conhecimento (A formação docente e discente: conhecimentos que se cruzam)



3.5 As contra discussões (retomada de toda a formação para reformulação de conhecimento)



Se desejar, comente:

.....
.....
.....

4. Quanto a metodologia utilizada (Sociopoética)



Se desejar, comente:

.....
.....
.....
.....

5. Quanto ao tempo de duração das atividades



Se desejar, comente:

.....
.....

6. Quanto a contribuição para o seu cotidiano profissional



Se desejar, comente:

.....
.....
.....

7. Qual sua avaliação geral sobre a formação realizada? Construa o seu confeto:

.....
.....
.....

-
-
8. Algum dos excertos teóricos abaixo expressam de alguma forma sua construção profissional após a formação? Você poderá escolher o(s) excerto(s) pintando-o(s) ou marcando-o(s) para responder à questão.

Se desejar, comente suas escolhas:

“Não há docência sem discência [...] Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender.” (FREIRE, 2014, p.25)

“O sujeito que se abre ao mundo e aos outros inaugura com seu gesto uma relação dialógica em que se confirma como inquietação e curiosidade, como inconclusão em permanente movimento na história.” (FREIRE, 2014, p. 133)

“Minha segurança não repousa na falsa suposição de que sei tudo, de que sou o “maior”. Minha segurança se funda na convicção de que sei algo e de que ignoro algo a que se junta a certeza de que posso saber melhor o que já sei e conhecer o que ainda não sei.” (FREIRE, 2014, p. 132)

“É na minha disponibilidade à realidade que construo a minha segurança indispensável à própria disponibilidade.” (FREIRE, 2014, p. 132)

“Com relação a meus alunos, diminuo a distância que me separa de suas condições negativas de vida na medida em que os ajudo a aprender não importa que saber [...] com vistas à mudança do mundo, à superação das estruturas injustas, jamais com vistas a sua imobilização.” (FREIRE, 2014, p. 135)

“Aceitar e respeitar a diferença é uma dessas virtudes sem o que a escuta não se pode dar. Se discrimino o menino ou a menina pobre, a menina ou o menino negro, o menino índio, a menina rica; se discrimino a mulher, a camponesa, a operária, não posso evidentemente escutá-las, e se não os escuto, não posso falar com elas [...] Sobretudo, me proíbo entende-las.” (FREIRE, 2014, p. 118)
“Sempre me recusei os fatalismos. Prefiro a rebeldia que me confirma como gente e que jamais deixou de provar que o ser humano é maior do que os mecanismos que o minimizam.” (FREIRE, 2014, p. 113)

“A esperança é um condimento indispensável à experiência humana”. (FREIRE, 2014, p. 71)

“A assunção de nós mesmos não significa a exclusão dos outros. É a outredade do não eu, ou do tu, que me faz assumir a radicalidade de meu eu.” (FREIRE, 2014, p. 42)

“Prefiro ser criticado como idealista e sonhador inveterado por continuar, sem relutar, a apostar no ser humano a me bater por uma legislação que o defenda contra arrancadas agressivas e injustas de quem transgride a própria ética.” (FREIRE, 2014, p. 126)

“O fundamental é a minha decisão ético-política, minha vontade nada piegas de intervir no mundo”. (FREIRE, 2014, p. 135)

“Ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção.” (FREIRE, 2014, p. 47)

APÊNDICE J – Relaxamento I

Texto Natureza (adaptado de Ribeiro, 2006)

“Imagine-se em um local de natureza limpa, com árvores, pássaros, flores, frutas, campos... perceba as diferentes formas, suas características, aromas, cores... tente permanecer por um tempo próximo às árvores, observe os seus tamanhos, perceba as folhas, o tronco, os galhos e vá relaxando... Continue admirando o espaço, olhe as pequenas variações de tons do solo, a cor, a textura, alternâncias no amontoado das terras. Invariavelmente os pássaros pousam nas árvores a cada momento... Veja ainda que, ao pousar na árvore, logo voam sobre o chão apanhando grãos, e nas árvores, bicando as folhas e flores ou apanhando restos de alimentos por ali esparramados. A chuva caída há pouco trouxe umidade, enxurrada e lama, os pássaros se aproveitam dessa doação. A interação é belíssima, observe e relaxe. Associe esse processo de interação com o seu próprio corpo, visualizando o seu espaço de vida e de desenvolvimento: perceba que em nossos últimos encontros discutimos e construímos inferências sobre os processos de in/exclusão social, sua voz se misturou as demais vozes de seus colegas, trazendo à tona as dores, perspectivas e esperanças, vá percebendo o quanto isso tudo te constitui também, enquanto vai acompanhando o movimento dos pássaros. Observe essa natureza que está a te circundar, ela é tua, somente tua... a temperatura, os raios do sol, o aroma da terra molhada, tudo vai sendo idealizado por ti... A temperatura é agradável... outros animais, assim como os pássaros, estão ali, em sintonia de pertencimento... O ir e vir é constante e vai deixando no chão as marcas das patas pequeninas, mas firmes, de cada um desses animais, há um burburinho constante... Cada um tem intenção de comunicar-se, mostrando ao outro as suas próprias expectativas durante esse grande encontro social. Respire, relaxe. Focalize sua atenção em algum ponto/objeto/animal de seu espaço de natureza, perceba os movimentos, os detalhes de cor, tamanho e forma de interação. Relaxe tranquilamente. A partir de agora, você receberá em suas mãos objetos, um de cada vez, respirando calmamente, sinta-o, perceba-o em sua magnitude de existir usando os seus sentidos. Qual o tipo de energia irradia, a sensação, sentimento que inspira em você. Tente identificar se você tem alguma semelhança com esse objeto. Observe também as características consideradas negativas. Analise como se sente diante das características positivas e negativas identificadas. Tranquilamente, vá retirando a venda dos olhos, vá abrindo-os...”

APÊNDICE K – Relaxamento II

Texto “Fim de Tarde Rural” adaptado de Ribeiro (2006)

Prepare-se para realizar um relaxamento tendo como fundo um ambiente rural. Procure estar bem à vontade, relaxe todo o corpo, respire profundamente por três vezes. Ao armazenar o ar nos pulmões, sinta a brisa suave que vai deixando um cheiro de terra e de vegetação. Imagine-se olhando o campo de uma varanda muito espaçosa. Respire lentamente. Veja a possibilidade de receber essa energia que emana da natureza, relaxe, solte o corpo. Também o nosso corpo é formado por várias substâncias e necessita conectar-se harmonicamente, aproveitando o que cada substância tem a oferecer para o ganho energético.

Observe tudo e procure sentir-se envolvido pela leveza do ar, que traz serenidade e harmonia. Assim como você observa o movimento em volta, conscientize-se do seu ritmo interno. À medida que respira, vá soltando os músculos do tórax e da coluna. Relaxe. Solte todo o corpo. Veja como as experiências, os encontros entre os elementos da natureza, contribuem para o seu relaxamento. Sinta a possibilidade de também você experimentar essa comunhão de energias saudáveis e relaxe a cada expiração. Respire.

O pôr do sol se avizinha. Lentamente o sol vai se escondendo, deixando para trás apenas o seu calor e luminosidade. Observe essa mudança de cenário e reflita sobre a possibilidade de aprender com essa experiência. Relaxe. O ar do anoitecer traz brisa, leve, ouve-se essa brisa que parece abraço, respire... imagine-se brisa aromática, delicada, que circula por todo o seu ser... quem sou, o que desejo, busque dentro de você o que existe de mais puro e nobre, para que se consolide o pensamento fortalecedor... respire... calmamente vá abrindo seus olhos, e ainda sob a energia do breve anoitecer, imagine-se elo de vitalidade, elo em crescimento e evolução, elo de construção de conhecimento, elo de participação e emancipação...