

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

Konstans Franco Steffen

**ITINERÁRIOS DE PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E DISCIPLINARES QUE
CONSTITUEM O SUJEITO ALUNO NO PROJETO TRAJETÓRIAS CRIATIVAS**

Porto Alegre
2019

Konstans Franco Steffen

**ITINERÁRIOS DE PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E DISCIPLINARES QUE
CONSTITUEM O SUJEITO ALUNO NO PROJETO TRAJETÓRIAS CRIATIVAS**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, como requisito parcial e obrigatório para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Clarice Salette Traversini

Linha de Pesquisa: Estudos Culturais em Educação

Porto Alegre

2019

CIP - Catalogação na Publicação

Steffen, Konstans Franco
ITINERÁRIOS DE PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E DISCIPLINARES
QUE CONSTITUEM O SUJEITO ALUNO NO PROJETO TRAJETÓRIAS
CRIATIVAS / Konstans Franco Steffen. -- 2019.
136 f.
Orientadora: Clarice Saete Traversini.

Dissertação (Mestrado) -- Universidade Federal do
Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, Programa de
Pós-Graduação em Educação, Porto Alegre, BR-RS, 2019.

1. Trajetórias Criativas. 2. Distorção idade-série.
3. Disciplina. 4. Indisciplina. 5. Constituição do
sujeito aluno. I. Traversini, Clarice Saete, orient.
II. Título.

Konstans Franco Steffen

**ITINERÁRIOS DE PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E DISCIPLINARES QUE
CONSTITUEM O SUJEITO ALUNO NO PROJETO TRAJETÓRIAS CRIATIVAS**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, como requisito parcial e obrigatório para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Clarice Saete Traversini
Linha de Pesquisa: Estudos Culturais em Educação

Profa. Dra. Clarice Saete Traversini – Orientadora

Profa. Dra. Marisa Cristina Vorraber Costa – UFRGS

Profa. Dra. Maria Luisa Merino de Freitas Xavier – Membro externo

Profa. Dra. Stela Maris Vaucher Farias – Membro externo

AGRADECIMENTOS

É tão fácil agradecer. Basta olhar para trás e reconhecer...

Reconhecer as diretrizes de caminhos a serem seguidos e por vezes, o próprio itinerário. Reconhecer a correção com palavras doces sempre acompanhadas de elogios sinceros daquela que encontra disposição em qualquer lugar a qualquer hora. Ela que também é exemplo de força e superação, agradeço à minha orientadora Clarice.

Reconhecer o tempo do coletivo que é dedicado ao indivíduo, daqueles que mais que partilharam os momentos de estudo (e dotes culinários), disponibilizaram seu tempo na leitura cuidadosa e crítica em vários momentos da construção da dissertação. Suas contribuições foram efetivas nos rumos deste trabalho, agradeço aos meus colegas do GPED.

Reconhecer o exercício do *pesquisar com* o Projeto Trajetórias Criativas como um todo. Agradeço aos professores do Colégio de Aplicação por inspirarem as diferentes práticas e por pensarmos juntos; à escola que sempre esteve de portas abertas; aos professores receptivos, flexíveis e abertos ao diálogo; e aos alunos que aceitaram participar e fizeram esta pesquisa acontecer.

Reconhecer o olhar atento, criterioso e a disponibilidade, e em especial o aceite em participar, assim agradeço aos membros da banca que gentilmente se dedicaram à análise deste trabalho.

Reconhecer que todas as escolas em que trabalhei, e os colegas com quem pude conviver me constituíram assim, com estas angústias e anseios. Agradeço aos meus colegas de trabalho, em especial deste ano de 2018 que me auxiliaram neste processo, aos estagiários que ficaram, de alguma forma, sobrecarregados e às equipes diretivas pela oportunidade de aprimoramento acadêmico e flexibilidade nas rotinas.

Reconhecer aquele incentivo que vem de longe, em forma de energia positiva com respeito ao longo tempo de escrita acompanhado de ausências, e aquele incentivo que vem de perto através de um convite para pensar em outro assunto, compartilhando momentos sempre agradáveis, agradeço aos meus queridos amigos.

Reconhecer toda a confiança depositada na certeza de um ponto final no texto escrito com êxito. Perceber este orgulho prévio que, por vezes, pressiona para atingir as expectativas, mas também impulsiona e acalanta em forma de amor. Reconheço e sou grata a vocês por tantos outros aprendizados, vivências e emoções, minhas queridas sobrinhas Karolina e Maria Eduarda, minha irmã Kylthry e meus pais Natalia e Kelbert, sem vocês eu nada sou.

Reconhecer o apoio diário de quem percebe as angústias e alegrias e não fica apenas de expectador, mas serve de afago e encorajamento. Aprendemos tantas coisas, mas agradeço especialmente ao meu companheiro Vinicius por tornar real o sentido e significado deste adjetivo.

É tão fácil agradecer quando se é rodeada de pessoas especiais!

- Com a definição atual, que é a de todos os tempos, acrescentou, a loucura e a razão estão perfeitamente delimitadas. Sabe-se onde uma acaba e onde a outra começa. Para que transpor a cerca?
(ASSIS, 2009, p.15)

- Nada tenho a ver com a ciência; mas, se tantos homens em quem supomos são dados como dementes, quem nos afirma que o alienado não é o alienista?
(ASSIS, 2009, p.29)

RESUMO

Esta dissertação tem como objetivo compreender o processo de constituição do sujeito aluno do Projeto Trajetórias Criativas (TC), partindo das análises das práticas pedagógicas e disciplinares deste projeto, na perspectiva dos alunos, em uma Escola Estadual de Ensino Fundamental do município de Porto Alegre – RS. O TC consiste em um projeto, com abordagem teórico-metodológica própria, que busca problematizar o papel da escola e os impactos do currículo na formação do sujeito, atendendo, de forma diferenciada, alunos maiores de 15 anos que ainda estão cursando o Ensino Fundamental em escolas públicas, com vistas à adequação do fluxo escolar. Para concretizar o objetivo desta pesquisa, fez-se necessário uma busca de outros programas de adequação do fluxo escolar no país, bem como uma revisão bibliográfica das pesquisas já produzidas sobre o TC. Quanto aos percursos metodológicos, trata-se de uma pesquisa qualitativa, que adota como princípio o *pesquisar com*, que consiste em uma postura investigativa implicada em todos os atores, o que inclui a escola onde se deu a pesquisa, corpos docentes e discentes deste contexto e do Grupo de Pesquisa sobre Educação e Disciplinamento (GPED) do PPGEDU/UFRGS. Para a produção dos encontros de pesquisa, foram realizados três encontros de grupo focal com os estudantes do TC, tendo uma agenda com tópicos-guia de referência para os encontros. Os resultados apontam para o processo de constituição do sujeito aluno a partir de diferentes itinerários analíticos. No primeiro, são apresentadas as práticas pedagógicas do TC e suas diferenças em relação ao ensino regular, onde se aponta que as propostas e metodologias de ensino, o planejamento e as atitudes dos professores e as diferentes formas de avaliação utilizadas são diferenciais que produzem um deslocamento do aluno do seu lugar anterior de impotência e repetência, para ser capaz de se relacionar e aprender. O segundo itinerário analítico mostra como as práticas (in)disciplinares são organizadas, passando pela expressão das situações de indisciplina e o modo de lidar com elas até a produção do deslocamento da posição de indisciplinado operada pelo TC, que permite ao aluno sair deste lugar estigmatizado, para se constituir de outro modo, através de novos olhares e discursos sobre si mesmo, movimentando-se para um lugar de potencialidade para a aprendizagem. No terceiro itinerário analítico percebeu-se a autorregulação como um dos efeitos do processo de constituição do aluno no TC. No grupo pesquisado também se percebeu que a autorregulação produz modos mais flexíveis e responsáveis dos próprios alunos em guiarem suas condutas, no caminho da retomada do fluxo escolar.

Palavras-chave: **Trajetórias Criativas. Distorção idade-série. Disciplina. Indisciplina. Constituição do sujeito aluno.**

ABSTRACT

This dissertation aims to understand the process of constitution of the student subject of the Project Trajetórias Criativas (TC), starting from the analysis of the pedagogical and disciplinary practices of this project, from the perspective of the students, in a State School of Elementary Education of the municipality of Porto Alegre - RS. The TC consists of a project, with its own theoretical-methodological approach, which seeks to problematize the role of the school and the impacts of the curriculum in the subject's formation, attending in a differentiated way students over 15 who are still attending Elementary School in public schools, with a view to the adequacy of the school flow. In order to fulfill the objective of this research, it was necessary to search for other programs to adapt the school flow in the country, as well as a bibliographic review of the research already produced on the TC. As for the methodological pathways, this is a qualitative research, which adopts as a principle the research with, which consists of a research posture implied with all the actors, which includes the school where the research was given, teaching bodies and students of this context and the Research Group on Education and Discipline (GPED) of PPGEDU / UFRGS. For the production of the research meetings, three focus groups were held with the students of the TC, having an agenda with reference guide topics for the meetings. The results point to the process of constitution of the student subject from different analytical itineraries. In the first one, we present the pedagogical practices of the TC and its differences in relation to the regular teaching, where it is pointed out that the teaching proposals and methodologies, the planning and the attitudes of the teachers and the different forms of evaluation used are differentials that produce a displacement of the student from his previous place of impotence and repetition, to be able to relate and learn. The second analytical itinerary shows how (in) disciplinary practices are organized, through the expression of situations of indiscipline and the way of dealing with them until the production of the displacement of the undisciplined position operated by the TC, which allows the student to leave this stigmatized place, to be constituted in another way, through new looks and discourses about oneself, moving to a place of potentiality for learning. In the third analytical itinerary self-regulation was perceived as one of the effects of the process of student's constitution in the TC. In the researched group it was also noticed that self-regulation produces more flexible and responsible ways of the students themselves in guiding their behaviors, in the way of the resumption of school flow.

Keywords: Trajetórias Criativas. Age-series distortion. Subject. Indiscipline. Constitution of the student subject.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1	Localização das Reportagens nos Estados Brasileiros.....	23
Figura 2	Apresentação dos eixos das reportagens sobre distorção idade-série out2017à out2018.....	24
Figura 3	Mapeamento dos Programas de Correção de Fluxo Escolar nos Estados e Distrito Federal out2017à out2018.....	29
Figura 4	Número de estudantes em atraso escolar por ano no Rio Grande do Sul.....	42
Quadro 1	Programas divulgados pelos Governos dos Estados como alternativa de enfrentamento à distorção idade-série - out2017 à out2018.....	39
Quadro 2	Programas divulgados que são voltados para atender os jovens em situação de distorção idade-série out2017 à out2018.....	40
Quadro 3	Síntese da agenda de encontros do Grupo Focal.....	72
Imagem 1	Zoom - Istvan Banyai.....	19
Imagem 2	El Castillo - Jorge Méndez Blake.....	55
Imagem 3	Vai e vem - José Lino Grünewald.....	65
Imagem 4	A Persistência da Memória - Salvador Dali.....	75

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AJA	Avanço do Jovem na Aprendizagem
ATM	Associação Tocantinense de Municípios
CAP/UFRGS	Colégio de Aplicação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul
DIEB	Diretoria de Educação Básica
EF	Ensino Fundamental
EJA	Educação de Jovens e Adultos
EM	Ensino Médio
FECOEP	Fundo Estadual de Erradicação e Combate à Pobreza
FRM	Fundação Roberto Marinho
GEREF	Gerência de Ensino Fundamental
GPED	Grupo de Pesquisa sobre Educação e Disciplinamento
IAS	Instituto Ayrton Senna
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IC	Iniciação Científica
IDH	Índice de Desenvolvimento Humano
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
Le@d.CAp	Laboratório de Estudos em Educação a Distância do Colégio de Aplicação
MAISPAIC	Mais
MEC	Ministério da Educação
PAEE	Programa para Avanço das Aprendizagens Escolares
PAES	Pacto pela Aprendizagem no Espírito Santo
PMALFA	Programa Mais Alfabetização
PNAD	Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio
PNAIC	Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa
PPGEDU	Programa de Pós-Graduação em Educação
SAEB	Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica
SED/MS	Secretaria do Estado de Educação do Mato Grosso do Sul
SED/SC	Secretaria de Estado da Educação de Santa Catarina
SEDU/ES	Secretaria de Educação do Estado do Espírito Santo
SEDUC/AM	Secretaria de Estado de Educação e Qualidade do Ensino do Amazonas
SEDUC/CE	Secretaria de Educação do Estado do Ceará
SEDUC/RS	Secretaria Estadual de Educação do Rio Grande do Sul
TC	Trajetórias Criativas
TPE	Todos Pela Educação
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a Infância
UFRGS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul

SUMÁRIO

1	TRAJETÓRIAS DA PESQUISA(DORA).....	12
2	CARTOGRAFANDO O MAPA: PROGRAMAS DE CORREÇÃO DE FLUXO ESCOLAR E A ESCOLHA DO TRAJETÓRIAS CRIATIVAS.....	19
2.1	NO CAMINHO UMA CURVA FORA DE SÉRIE.....	20
2.1.1	Mapeamento das reportagens sobre a distorção idade-série.....	22
2.1.2	Mapeamento dos programas de correção de fluxo escolar nas páginas oficiais dos Estados e Distrito Federal.....	28
2.2	ALGUNS PASSOS ADIANTE: PROJETO TRAJETÓRIAS CRIATIVAS.....	41
2.3	OLHARES SOBRE OS PERCURSOS JÁ TRILHADOS: ALGUNS ESTUDOS SOBRE O PROJETO TRAJETÓRIAS CRIATIVAS.....	48
3	A BAGAGEM PARA A VIAGEM: OS CONCEITOS ESCOLHIDOS.....	55
3.1	PRÁTICAS, NORMA E (IN)DISCIPLINA - A CONSTITUIÇÃO DO SUJEITO ALUNO.....	56
4	O VAIVÉM NO PERCURSO METODOLÓGICO DESTE PESQUISAR COM.....	65
5	A CONSTITUIÇÃO DO SUJEITO ALUNO NO PROJETO TRAJETÓRIAS CRIATIVAS.....	75
5.1	PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DO TC E SUAS DIFERENÇAS EM RELAÇÃO AO ENSINO REGULAR.....	77
5.2	PRÁTICAS (IN)DISCIPLINARES NO TC.....	86
5.3	AUTORREGULAÇÃO NO TC.....	101
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS - NA ESCOLA, (ALGUNS) NUNCA ME SONHARAM.....	106
	REFERÊNCIAS.....	111
	APÊNDICES.....	121

1 TRAJETÓRIAS DA PESQUISA(DORA)

*And now, the end is near
And so I face the final curtain
My friend, I'll say it clear
I'll state my case, of which I'm certain
I've lived a life that's full
I've traveled each and ev'ry highway
And more, much more than this
I did it my way
(MY WAY, 1968¹)*

*E agora o fim está próximo
E portanto encaro o desafio final
Meu amigo, direi claramente
Irei expor o meu caso do qual estou certo
Eu tenho vivido uma vida completa
Viajei por cada e todas as rodovias
E mais, muito mais que isso
Eu o fiz do meu jeito*

Descrever o *meu caminho* acadêmico e profissional se torna importante para que seja possível conhecer os processos de constituição desta pesquisa. Segundo Paraíso (2012, p. 38), “só descrevendo, e em detalhe, podemos encontrar estratégias para nos transformarmos em alguém diferente do que nos fizeram ser”. Ao construir um trabalho, o pesquisador também se constrói e evidencia a forma como foi constituído. Talvez, em especial, também seus incômodos, já que são esses que, na maioria das vezes, movem as pesquisas que possuem implicações sociais.

Meu percurso profissional inicia-se na Psicologia, área de minha formação na graduação. Porém, o caminho que busco percorrer, muitas vezes, segue a lógica inversa dessa ciência em sua forma tradicional, que, em alguns casos, ainda ajuda a reproduzir os diagnósticos e a proliferação de psicopatologias. Procuro exercitar o olhar para além destes possíveis enquadramentos individualistas, e transpor a cerca que delimita a razão e a loucura, como diz Machado de Assis em “O Alienista” (ASSIS, 2009), entendendo o sujeito em sua integralidade biopsicossocial, sempre inserido em um contexto cultural, social, econômico e político.

¹ MY WAY. Compositor original: Claude François; Jacques Revaux. Adaptação ao inglês: Paul Anka. Intérprete: Frank Sinatra. 1968.

Há ainda outro início, como professora de dança, que contribuiu para a minha bagagem de vivência da escola e para o olhar desencaixado que a arte proporciona. Na dança, ao mesmo tempo em que os movimentos exigem flexibilidade e os ritmos são diversos, os corpos expressam liberdade, mas também podem ser direcionados coreograficamente. A dança, como expressão de arte na escola, parece ser um equilíbrio entre a disciplina exigida e a maleabilidade da socialização, favorecendo a formação de cidadãos mais críticos à rigidez das regras de conduta estabelecidas nas instituições sociais e na relação com os demais sujeitos, diante das possibilidades de interação que se promovem.

Essas bagagens, da psicologia e da dança, produzem meu entendimento da escola como uma grande instituição formadora, que, mais do que ensinar conteúdos e construir uma trajetória de desenvolvimento cognitivo, contribui centralmente nos processos de produção da subjetividade, o que será melhor abordado mais adiante.

Por atuar junto ao Serviço de Orientação Educacional de uma escola privada de Porto Alegre há mais de sete anos, consigo, muitas vezes, acompanhar de perto a transformação, o desenvolvimento e o crescimento dos estudantes. Assim, devido a minha implicação nesse processo, inquietam-me alguns direcionamentos demandados pela escola: a cada dia aumentam as solicitações dos professores ao Serviço de Orientação no que se refere aos encaminhamentos das crianças, por meio de suas famílias, a especialistas que diagnostiquem, mediquem, normalizem e resolvam os possíveis problemas dos estudantes que, de alguma forma, são considerados não ajustados ao contexto escolar. Percebe-se assim o predomínio de uma lógica corretiva, estabelecida com a ajuda dos especialistas, que se propõem a corrigir as pessoas, (re)estabelecendo uma pretensa normalidade. Mas, como nos indica Machado de Assis (2009), quem nos afirma que o alienado não é o alienista?

A produção, por vezes indiscriminada da escola, de encaminhamentos para especialistas, destinada aos diferentes e indisciplinados, parece ter relação com o próprio contexto social, histórico e cultural contemporâneo, parte da sociedade “Tarja Preta” (TOASSA, 2012). Tal sociedade inventa e delinea exhaustivamente psicopatologias a fim de tratá-las com medicação, em uma relação promíscua do próprio campo científico com a indústria farmacêutica, banalizando diagnósticos e tratamentos com base medicamentosa. Na sustentação dessa situação, percebo a existência ainda de um paradigma biomédico, no qual a medicalização simboliza a apropriação do comportamento humano pela biomedicina, fazendo com que os

desajustes na relação sujeito-escola sejam reduzidos a um sintoma orgânico e individual. Os efeitos disso acabam sendo reducionistas, pois acabam culpabilizando o aluno. Posso constatá-los diariamente em meu trabalho na escola, o que remete a outra dimensão dos aspectos sociais dessa questão, que é a forte tendência individualista de nossa sociedade. Guareschi (2004) defende que na sociedade contemporânea há o predomínio do que ele define como uma cosmovisão individual-liberal, na qual o que importa é o indivíduo, separado de tudo, unicamente responsável por si, incluindo seu sucesso e seu fracasso.

Assim, subjacente aos casos de medicalização, percebe-se a produção da culpabilização e responsabilização do aluno pelo seu insucesso: se ele não aprende, por exemplo, é porque provavelmente tenha uma determinada patologia, precisando ser encaminhado a algum especialista que defina seu diagnóstico e o medique, restabelecendo assim a normalidade desejada através de um controle químico. Desconsidera-se, com isso, todas as relações e processos escolares, na sala de aula com o professor, com a instituição escola e as práticas pedagógicas instituídas, com os demais colegas, com a família e com o contexto social e também as relações que esse aluno estabelece consigo próprio e com o mundo de uma maneira geral. Observa-se, portanto, um reducionismo simplista, que enclausura no aluno os motivos de seu fracasso e, conseqüentemente, também o aprisiona em um diagnóstico e em uma forma de tratamento que não leva em conta sua singularidade e outras possibilidades, para restringi-lo a um tratamento médico e medicamentoso corretivo cuja finalidade é homogeneizante.

Outro aspecto relacionado com essa demanda é que, como psicóloga, percebo o quanto minha própria área profissional, por vezes, contribui na produção de uma psicologização da educação (VERCELLI, 2011), fazendo acriticamente, nesses casos, toda forma de encaminhamentos, alheia aos processos escolares e institucionais que estão intrinsecamente relacionados com a produção dos sintomas referidos. E, fora da escola, por vezes, percebo a partir de minha experiência, que alguns profissionais da psicologia produzem através da psicoterapia, conscientes ou não desse processo, certa descontextualização e culpabilização, “tratando” muitas vezes o aluno como se ele fosse a fonte única de todos os problemas. Ou seja, não só as práticas de medicação, mas também as próprias práticas psicológicas, com menor ou maior intenção, podem atuar a favor dessa lógica disciplinadora e normalizante. Nesse sentido, baseados em Foucault, os pesquisadores Henrique

Nardi e Rosane Silva (2004) demonstram o quanto a emergência histórica da psicologia está relacionada a práticas de individualização e normalização. Essas permanecem vivas até hoje, através de estratégias sutis de conformação subjetiva a uma norma imposta. Isso pode ser representado pela prática de medicalização e tratamento psicoterápico de crianças e adolescentes que, ancoradas em saberes que advêm dos campos tradicionais da psiquiatria e psicologia, acabam estabelecendo uma lógica individualizante, que estabelece comportamentos desviantes para conformá-los a uma regra padrão, massificando o modo de ser criança e/ou jovem atualmente.

Marilene Souza (1994, p. 36) declara que “em boa parte de nossas escolas, os educadores acreditam que as crianças não aprendem porque são pouco inteligentes ou porque são emocionalmente problemáticas”. No mesmo sentido, Júlio Aquino (1998, p. 184) faz uma crítica a ideia de que “se o aluno aprende, é porque o professor ensina; se ele não aprende, é porque não quer ou porque apresenta algum tipo de distúrbio, de carência, de falta de pré-requisito”. Percebe-se, uma vez mais, que em nossa sociedade a tendência é que a culpa seja individualizada e o sujeito responsabilizado unicamente por sua condição. Consequentemente, mesmo que algo falhe nos processos escolares nessa lógica é unicamente no aluno em que se deve intervir. A psicologia, por sua ênfase inicial no indivíduo, acabou na sua gênese contribuindo na produção desta perspectiva psicologizante, que contribuiu para acentuar esse tipo de análises (ROSE, 2008).

Por não concordar com essa estratégia de algumas escolas, de direcionar alunos para diferentes especialistas – terceirizando suas responsabilidades de formação para outras instituições, como diz Kamila Lockmann (2013) – encaminhei-me para a escola, buscando o mestrado em educação para mergulhar teoricamente neste campo, e não à toa na linha de pesquisa em Estudos Culturais em Educação. Para Maria Luisa Xavier (2003, p. 86), os “Estudos Culturais envolvem o como e porque o trabalho é feito, não apenas seu conteúdo”, tornando assim importante detalhar as razões e os modos dos estudos, quando se trabalha nesta perspectiva.

Embora não tenha sido um processo simples, foi necessário desenvolver um movimento de treinar o olhar para ver com as lentes da educação, estudando o currículo, a avaliação, a prática pedagógica, seus impactos e suas possibilidades, para que o meu incômodo com os encaminhamentos escolares não permanecesse

apenas uma crítica vista da perspectiva da própria Psicologia, mas fosse ampliada para uma leitura mais complexa e concisa, propiciada pelos referenciais da educação.

Assim, desde meu ingresso no mestrado, em 2016, passei a integrar o Grupo de Pesquisa sobre Educação e Disciplinamento (GPED), que no mesmo ano iniciou uma aproximação com o projeto Trajetórias Criativas (TC)² – proposta essa que também subverte a lógica dos encaminhamentos e a qual dedico um capítulo específico – e fui aos poucos me envolvendo com possibilidades de práticas diferenciadas. Em síntese, o TC busca, através de uma nova abordagem teórico-metodológica, problematizar o papel da escola e os impactos do currículo na formação do sujeito, capacitando professores para atender de forma diferenciada alunos maiores de 15 anos que ainda estão cursando o Ensino Fundamental em escolas públicas (BRASIL, 2014a).

Segundo Maria Cecília Minayo (2001, p. 18), “nada pode ser intelectualmente um problema se não tiver sido, em primeiro lugar, um problema na vida prática”; por isso, a maneira como a escola lida com a diferença, com aquilo escapa à norma, permanece sendo minha inquietação. Um dos pontos importantes sugeridos por Marisa Costa (2002, p. 152) diz que pesquisar é um ato de criação e não uma mera constatação e ainda diz que “a originalidade da pesquisa está na originalidade do olhar”. Sendo assim, antes de me deparar com o TC, já havia na minha prática cotidiana, enquanto psicóloga escolar, um incômodo com os modos de compreensão e intervenção com os casos considerados fora da norma, sendo comum a lógica de encaminhamento dos considerados “aluno-problema” para profissionais específicos, como psiquiatras e psicólogos, para que esses pudessem ajustá-los, devolvendo-os à escola, desta vez adaptados ao contexto – embora este seja também parte da origem do problema. Ao conhecer o Trajetórias Criativas, pude perceber que há outras possibilidades de lidar com as diferentes questões que se apresentam no contexto escolar, na medida em que a escola busca se responsabilizar pela formação integral do estudante, acolhendo os ditos “alunos-problemas” ao invés de encaminhá-los para uma pretensa solução externa.

²A nomenclatura Trajetórias Criativas (TC) se refere a uma abordagem teórico-metodológica criada por um grupo de professores da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (Laboratório de Estudos em Educação a Distância/ Le@d.CAp - Colégio de Aplicação) em parceria com a Secretaria de Educação do Estado do Rio Grande do Sul (SEDUC/RS).

Com essa aproximação, e a partir dos trajetos percorridos anteriormente, entender como o TC produz seus processos se tornou objeto de interesse do presente estudo. Assim, dentro do contexto da abordagem teórico-metodológica do referido projeto em uma Escola Estadual de Ensino Fundamental do município de Porto Alegre – RS, esta pesquisa tem como objetivo geral **compreender o processo de constituição do sujeito aluno do Trajetórias Criativas (TC), partindo das análises das práticas pedagógicas e disciplinares desta abordagem, na perspectiva dos alunos.**

Para tanto, foram estabelecidos os seguintes objetivos específicos: 1) Apresentar as ações e os programas existentes no Brasil relacionados à correção de fluxo escolar, situando o TC; 2) Conhecer os estudos existentes sobre o TC para aprofundar informações sobre o Projeto; 3) Analisar as práticas pedagógicas e (in)disciplinares que constituem os sujeitos alunos no TC, a partir dos próprios estudantes que participam do Projeto.

No que diz respeito à estrutura desta dissertação, está dividida em seis capítulos: o primeiro consiste nesta introdução, que apresenta os caminhos da pesquisa(dora) trilhados até aqui. O segundo capítulo, intitulado *Cartografando o mapa: programas de correção de fluxo escolar e a escolha do Trajetórias Criativas*, está dividido em três seções: a primeira, nomeada *No caminho uma curva fora de série*, apresenta o *Mapeamento das reportagens sobre a distorção idade-série* e o *Mapeamento dos Programas de Correção de Fluxo Escolar nas Páginas Oficiais dos Estados e Distrito Federal*; a segunda seção, denominada *Alguns passos adiante: Projeto Trajetórias Criativas*, é dedicada a apresentar o referido programa; já a terceira e última seção deste capítulo, *Olhares sobre os percursos já trilhados: alguns estudos sobre o Projeto Trajetórias Criativas*, apresenta o exercício de uma escrita conjunta³ com a colega de mestrado Julia Reis, através do qual apresentamos uma revisão bibliográfica do que já foi produzido até este momento sobre o TC. O terceiro capítulo, *A Bagagem para a viagem: os conceitos escolhidos*, tem a intenção de apresentar brevemente os conceitos que serviram como ferramenta para articular as análises desta pesquisa. No capítulo seguinte, *O Vaivém no percurso metodológico deste*

³ Este capítulo é escrito na primeira pessoa do plural. Ao longo do trabalho, utilizei de modo geral a primeira pessoa do singular influenciada pela linha de pesquisa a qual me filio, os Estudos Culturais em Educação, a partir da defesa de Veiga-Neto (2014) para esta proposição. Há também alguns convites aos leitores escritos na primeira do pessoa do plural.

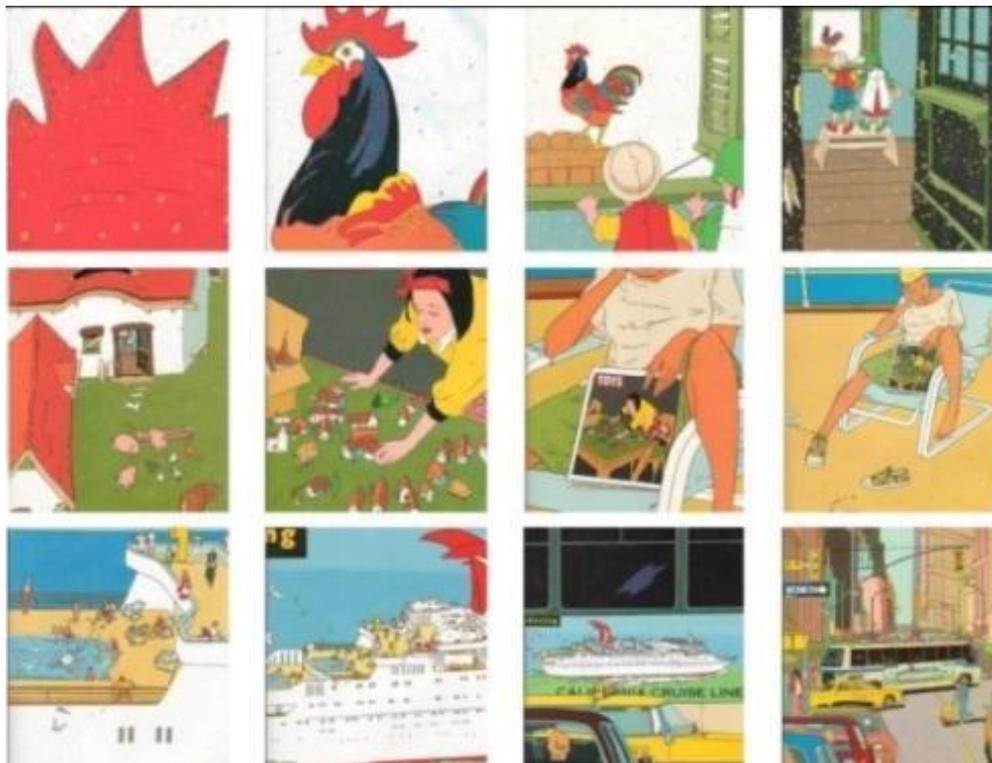
pesquisar com, é apresentado o percurso metodológico de pesquisa, incluindo seus pressupostos e meios de produção e análise dos dados, a partir dos grupos focais. O quinto capítulo, denominado *A Constituição do Sujeito Aluno no Projeto Trajetórias Criativas*, apresenta os resultados e achados de pesquisa, organizados em três itinerários analíticos: no primeiro estão as *Práticas Pedagógicas do TC e suas diferenças em relação ao ensino regular*, após, as *Práticas (In)Disciplinares no TC*; e, por fim, *Autorregulação no TC*. Em todos itinerários, demonstro as características do processo de constituição do sujeito aluno no TC a partir destas diferentes dimensões. Por fim, estão as *Considerações Finais - Na escola, (alguns) nunca me sonharam*, que retomam e sintetizam os aspectos principais da pesquisa, bem como apontam algumas limitações do estudo.

A dança aqui será representada pelas manifestações artísticas nas aberturas de capítulo: músicas, obras de arte, poemas, livros, trechos e títulos de filme que além de fluírem com o texto, inspiram títulos dos capítulos e seções.

Então, vamos começar esta viagem.

2 CARTOGRAFANDO O MAPA: PROGRAMAS DE CORREÇÃO DE FLUXO ESCOLAR E A ESCOLHA DO TRAJETÓRIAS CRIATIVAS

Imagem 1: Zoom - Istvan Banyai ⁴



Fonte: Sequência de doze imagens⁵ extraídas do livro Zoom, BANYAI, (1995).

Antes de arrumar as malas, é preciso delinear o mapa do percurso que fará parte da viagem. Este capítulo pretende desenhar os espaços geográficos territoriais dos programas de adequação idade-ano, inspirando-se na utilização de lentes de zoom para este direcionamento. Essas lentes, assim como ilustrado no livro de Istvan Banyai, possibilitam tanto a ampliação e aproximação, para ver com atenção e detalhamento – o que até então poderia passar despercebido, quanto pode ser usada para afastar e diminuir a proporção quando necessário. Cada caminho é único, pois, ao olhar de um ponto no tempo e no espaço, temos uma visão; ao nos deslocarmos, mudando a perspectiva, conseguimos outras impressões. Se partimos do todo para as partes ou das partes para o todo, também temos diferentes visões.

⁴ BANYAI, S. **Zoom**. São Paulo: Brinque Book, 1995.

⁵ A sequência original do livro infantil é formada por trinta e duas imagens. O livro é composto apenas por imagens e também pode ser lido de trás para frente.

Nesse traçado, a primeira seção pretende contemplar uma das indicações da banca de qualificação desta dissertação: “dar alguns passos para trás” (MARSHALL, 2008), “não como sinônimo de olhar o passado, mas de distanciar-se para questionar nosso modo de pensar” (TRAVERSINI, REIS e STEFFEN, 2018), buscando um distanciamento do Projeto Trajetórias Criativas.

De forma a ampliar o olhar para mapear outras alternativas já criadas no Brasil, primeiro foi realizado um levantamento das reportagens que abordam notícias sobre defasagem escolar e distorção idade-série/idade-ano. Logo após, é apresentado um mapeamento dos programas de correção de fluxo divulgados nos *sítes* dos governos estaduais, nas respectivas secretarias de educação.

Nas seções seguintes, volto a utilizar o zoom, primeiro para descrever em detalhes o Trajetórias Criativas e depois, com mais uma ampliação dessa lente, apresentar em uma escrita conjunta os trabalhos já produzidos sobre este programa.

2.1 NO CAMINHO UMA CURVA FORA DE SÉRIE

Todo mundo é recheio.
(FORA DE SÉRIE, 2018⁶)

Ao perceber a minha cegueira epistemológica (OLIVEIRA, 2007), a partir dos apontamentos da banca de qualificação, e, como dito, concordar com esta necessidade de ampliar as lentes para depois retornar ao micro, assumo essa curva no trajeto, em meio a uma paisagem *fora de série*⁷. Sendo nossas escolhas de pesquisa sempre éticas e políticas (COSTA, 2002), optar por pesquisar, mapear e apresentar os programas de adequação idade-série é um posicionamento que afirma a importância do reconhecimento destas estratégias.

⁶ FORA DE SÉRIE. Produção de Paulo Carrano. Rio de Janeiro: Observatório Jovem do Rio de Janeiro, 2018.

⁷ Fora de Série é um documentário-pesquisa produzido pelo Observatório Jovem do Rio de Janeiro, com estudantes do ensino médio da Educação de Jovens e Adultos (EJA) de treze escolas públicas do Rio de Janeiro e dirigido por Paulo Carrano. Nele, os jovens narram percursos de vida, a batalha para concluir o Ensino Médio, os desafios no processo de formação escolar, suportes dentro e fora da escola e seus relacionamentos com a escola.

O que encontro neste cenário/paisagem é uma problemática nacional que se repete historicamente: a defasagem escolar. O Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) calcula e disponibiliza vários indicadores anualmente, que são importantes instrumentos para o acompanhamento e o monitoramento de aspectos relevantes dos sistemas educacionais. A defasagem escolar é um desses indicadores, expressa pelas taxas de distorção idade-série; e as condições de ensino, evidenciadas em indicadores como a média de alunos por turma e a adequação da formação docente. Segundo dados do Indicador Educacional “Taxa de Distorção Idade-Série”, extraídos do Censo Escolar 2017(INEP, 2017), o percentual atual de distorção idade-série é, no Brasil, de 28,2% no Ensino Médio, de 26% nos Anos Finais do Ensino Fundamental e 12% dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Essa realidade corresponde a quase 7,2 milhões de estudantes com dois ou mais anos de atraso em sua trajetória escolar, sendo que na rede pública a taxa de distorção apresenta-se quatro vezes maior do que na rede privada nas duas etapas de ensino.

Porém, no universo dos números, “todo mundo é recheio”, e compõe uma massa de estudantes nesta situação. Entretanto, mesmo que nesta seção o olhar seja macro, a ideia é também transformar esta conotação de recheio, não como algo que simplesmente está incluso em uma fórmula, mas como um diferencial, que realça e valoriza. Por isso, ouvir os estudantes nesta situação e apresentar excertos dessas falas como material empírico apresentado na sequência também serão fundamentais nesta compreensão que fica para além de uma análise numérica dos dados.

Nesta curva, utilizo como delineamento uma pesquisa documental (GIL, 2008) e como método: 1) uma busca no *Google Alerts*⁸, pelas palavras-chave: “defasagem escolar”, “correção de fluxo escolar”, “distorção idade-ano” e “distorção idade-série”; 2) uma busca ativa nos *sites* oficiais dos Governos Estaduais e das respectivas Secretarias de Educação para a produção de dados, sendo que nas caixas de pesquisa destes *sites*, a busca se deu pelos mesmos termos.

A pesquisa utilizou duas diferentes terminologias, pois mesmo que a Lei nº 11.274 de 2006 altere a Lei das Diretrizes e Bases da Educação (LDB) e amplie o Ensino Fundamental para nove anos de duração, modificando a nomenclatura de

⁸*Google Alerts* é um serviço do *Google* que direciona resultados de uma pesquisa diretamente à caixa de e-mails indicada, sempre que for encontrada uma citação de um termo pré-determinado.

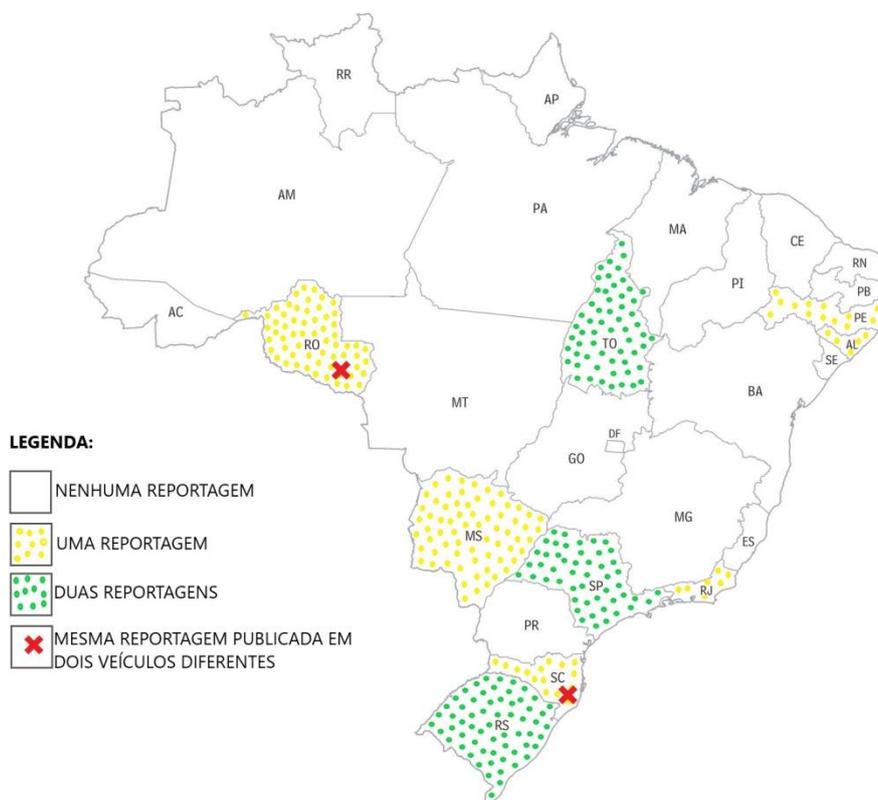
série para ano, no Dicionário de Indicadores Educacionais de 2010, do INEP, ainda utiliza-se o termo “distorção idade-série” como indicador. Por entender que a terminologia ainda está em transição, justifica-se a escolha por utilizar os dois termos, selecionando o período de outubro de 2017 até outubro de 2018.

Assim, é importante salientar que a averiguação se restringe às notícias que o *Google Alerts* sinaliza e ao que é veiculado nos *sites* oficiais dos Estados brasileiros. Logo, pode ser que existam outras reportagens e programas que tematizem esse assunto, porém fora desse enquadre ou com uso de outras palavras-chave. Como exemplo disso, cito a realização de um evento intitulado “Seminário de enfrentamento da distorção idade-série”, organizado pelo Centro de Estudos e Aperfeiçoamento do Ministério Público, na cidade de Porto Alegre- RS, que, embora tenha como foco a temática da distorção idade-série, não foi detectado pelo sistema de avisos do *Google Alerts*. Além disso, pesquisando na época, percebi que o evento foi divulgado no *site* do governo do Estado, o que exemplifica a possibilidade de outras notícias existirem para além das aqui mencionadas. Divido a presente seção em duas subseções, uma para tratar do enfrentamento da distorção idade-série nas reportagens e outro nos sites oficiais.

2.1.1 Mapeamento das reportagens sobre a distorção idade-série

Aqui são apresentadas as reportagens pesquisadas através do *Google Alerts*. Com isso, busca-se visibilizar as publicações do país sobre a temática.

Através da referida triagem, recebi catorze alertas de reportagens ao longo do período delimitado. Dessas matérias, duas são de âmbito nacional e as doze restantes contemplam apenas nove estados brasileiros: Alagoas, Mato Grosso do Sul, Pernambuco, Rio de Janeiro, Rio Grande do Sul, Rondônia, Santa Catarina, São Paulo e Tocantins. Além disso, duas reportagens foram publicadas em dois veículos diferentes, conforme figura e legenda a seguir:

Figura 1: Localização das Reportagens nos Estados Brasileiros

Fonte: Imagem - Centro de Estudos de Metr pole⁹ / Legenda - autoria própria

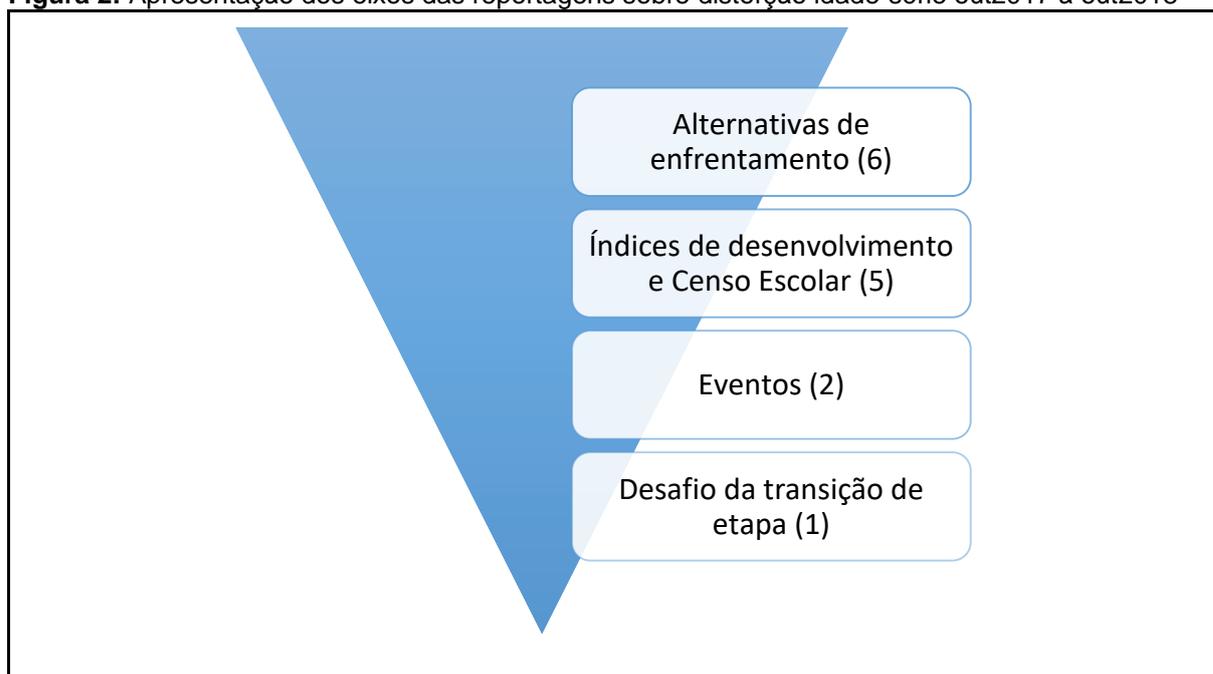
Este mapa demonstra que no período de um ano, nenhuma reportagem acerca desta temática foi veiculada, conforme os critérios de busca, em dezessete estados – Acre, Amazonas, Amapá, Bahia, Ceará, Espírito Santo, Goiás, Mato Grosso, Maranhão, Minas Gerais, Pará, Paraná, Paraíba, Piauí, Rio Grande do Norte, Roraima, Sergipe – e no Distrito Federal. Em três estados – São Paulo, Rio Grande do Sul e Tocantins –, duas reportagens foram publicadas e em seis estados – Alagoas, Mato Grosso do Sul, Pernambuco, Rio de Janeiro, Roraima e Santa Catarina – uma reportagem foi noticiada. Esse resultado é preocupante e, quando confrontado com os números que representam a distor o idade-série/idade-ano no país, deixam evidente a invisibilidade midiática desta problemática. Não falar sobre o assunto não significa que ele não exista, apenas que não é o foco de interesse sóciopolítico, pois a produ o da m dia eletr nica não é neutra (TERUYA, 2009), posicionando-se, mesmo que não declaradamente, a partir de certa perspectiva.

⁹ CENTRO DE ESTUDOS DE METRÓPOLE. **Mapa do Brasil**. Disponível em: <<http://web.fflch.usp.br/centrodametropole/1>>. Acesso em: 02 de outubro de 2018.

Porque será que a mídia veicula tanto os índices das avaliações externas e não a distorção idade-ano? Quais interesses estariam por trás? O que os rankings internacionais contam e de que forma isso aparece na mídia? Sendo assim, de certa forma, há intencionalidade nessa invisibilidade, com pouco tensionamento midiático e também social, para impulsionar o debate e o avanço no enfrentamento desse problema. Para Guareschi (2007), a mídia decide o que deve e o que não deve ser pautado; se decidir que algum tema não deve ser discutido pela população, provavelmente terá sucesso em excluí-lo da pauta, sendo que somente um tensionamento popular pode reverter tais ações.

As catorze reportagens recebidas pelo *Google Alerts* foram analisadas e divididas em quatro eixos temáticos. Esses foram organizados a partir de um eixo em comum trazido pelas reportagens, conforme figura abaixo:

Figura 2: Apresentação dos eixos das reportagens sobre distorção idade-série out2017 à out2018



Fonte: autoria própria

No total, seis reportagens abordam alternativas de enfrentamento ao problema da defasagem escolar e distorção idade-ano/idade-série; cinco reportagens apresentam sinteticamente os índices de desenvolvimento dos estados e dados do Censo Escolar; duas reportagens relatam a participação de alunos pertencentes a programas de combate à distorção idade-série em eventos como formação de

professores e comemoração do aniversário do município; e uma reportagem se refere ao desafio da transição da etapa do Ensino Fundamental para o Ensino Médio.

As palavras-chave apareceram em cinco títulos das reportagens, sendo que uma delas apresenta o termo distorção e quatro apresentam o termo defasagem. Nas demais matérias, as palavras-chave aparecem no corpo do texto. Analisando o foco das reportagens e as palavras utilizadas é possível dizer que há pouca visibilidade para os desafios de enfrentamento e para a distorção idade-série. Opto aqui por apresentar sinteticamente o eixo temático “Alternativas de Enfrentamento” com o intuito de ampliar a visibilidade destas ações nos Estados que buscam combater a distorção idade-série/idade-ano, o que se alinha também com o foco deste estudo.

Em Rondônia, uma reportagem¹⁰, publicada em dois canais diferentes, noticia sobre o “Projeto Salto”, realizado com estudantes com dois ou mais anos de defasagem entre a idade e o ano cursado, que aposta em uma metodologia diferenciada, através do vínculo professor-aluno e na capacitação dos professores. O projeto avalia que tem conseguido avançar no Ensino Fundamental, melhorando os resultados, diminuindo a distorção idade-série e a evasão escolar, mas que ainda no Ensino Médio percebe necessidade de reformular algumas estratégias, pois os alunos optam por encerrar a etapa em uma Educação de Jovens e Adultos (EJA).

Em outra reportagem¹¹, com foco no Estado de Tocantins, noticia-se que a Associação Tocantinense de Municípios (ATM) promoveu um encontro para dirigentes dos 58 municípios que aderiram aos programas do Instituto Ayrton Senna - IAS: “Acelera Brasil”, “Se Liga” e “Circuito Campeão”, para apresentar os dados alcançados e pensar estratégias para atingir as metas estipuladas, visando ampliar resultados. Atualmente os três programas atendem 1.485 turmas das redes municipais, totalizando atendimentos a 31.485 alunos. Aproveita-se a oportunidade para colocar em pauta a insatisfação com o estado, que não está executando o repasse do

¹⁰TUDORONDONIA.COM. **Projeto Salto resgata autoestima dos de Rondônia com foco na distorção entre idade e série escolar.** Disponível em: <<https://www.tudorondonia.com/noticias/projeto-salto-resgata-autoestima-de-estudantes-de-rondonia-com-foco-na-correcao-da-distorcao-entre-idade-e-serie-escolar,10562.shtml>>. Acesso em: 19 fev. 2018.

¹¹CONEXÃO TOCANTIS. **ATM mobiliza municípios para ampliar resultados de programas do Instituto Ayrton Senna e cobra o Estado repasse do transporte escolar.** Disponível em: <<https://conexaoto.com.br/2017/11/28/atm-mobiliza-municipios-para-ampliar-resultados-de-programas-do-instituto-ayrton-senna-e-cobra-o-estado-repasse-do-transporte-escolar>>. Acesso em: 29 nov. 2018.

Transporte Escolar. Na capital do Estado, Palmas – TO, outra reportagem¹² apresenta a mesma temática, na qual profissionais da educação, estaduais e municipais, de oito cidades reúnem-se para avaliar e planejar as ações envolvendo o Instituto Ayrton Senna.

Em Itatiaia – SP, a reportagem¹³ relata que a Secretaria de Educação desenvolveu o “Programa de Aceleração”, que visa corrigir a distorção do fluxo escolar e tem duração de dois anos. Além desse programa, composto por diferentes atividades, o município planeja estudos para implantação da Base Nacional Comum Curricular e para dar continuidade ao Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), tendo também o apoio do Governo Federal com o projeto Mais Alfabetização.

Outra notícia¹⁴ refere-se à prefeitura de Campo Grande – MS, que apresenta o “Programa Mais Alfabetização (PMALFA)”, com objetivo de capacitar 250 professores selecionados, que atendem 1º e 2º anos do Ensino Fundamental, a fim de evitar defasagem no processo de alfabetização dos alunos do município.

Em uma reportagem¹⁵ de uma série intitulada “Escola nota 10”, no Estado do Rio Grande do Sul, que exibiu projetos educacionais de impacto social e inspiradores, apresentou-se, como alternativa para evitar a evasão escolar e diminuir a distorção entre idade-série, o projeto Trajetórias Criativas, abordado por esta pesquisa. Na reportagem também foi divulgada a novidade: o projeto, realizado em uma escola em Alvorada – RS, foi uma das iniciativas selecionadas para integrar o “Mapa de Boas Práticas na Educação” da Fundação Maurício Sirotsky Sobrinho, que reúne iniciativas gaúchas de educação formal e não-formal que geram impacto social.

¹²SURGIU. **Educadores de oito municípios avaliam metas dos programas do Instituto Ayrton Senna.** Disponível em: <<http://surgiu.com.br/2018/08/20/educadores-de-oito-municipios-avaliam-metas-dos-programas-do-instituto-ayrton-senna>>. Acesso em: 20 ago. 2018.

¹³A VOZ DA CIDADE. **Secretaria de Educação atacará a defasagem escolar em Itatiaia.** Disponível em: <<https://avozdacidade.com/secretaria-de-educacao-atacara-a-defasagem-escolar-em-itatiaia>>. Acesso em: 20 fev. 2018.

¹⁴ACRITICA. **Formação de professores levará acompanhamento escolar para alunos com defasagem.** Disponível em: <<http://www.acritica.net/noticias/formacao-de-professores-levara-acompanhamento-escolar-para-alunos-com/301465/>>. Acesso em: 05 jun. 2018.

¹⁵GAUCHAZH. **Ensino alternativo motiva e devolve alunos aos bancos escolares em Alvorada.** Disponível em: <<https://gauchazh.clicrbs.com.br/educacao-e-emprego/conhecimento-transforma/noticia/2018/03/ensino-alternativo-motiva-e-devolve-alunos-aos-bancos-escolares-em-alvorada-cjerr28q3033r01p4v1190dwl.html>>. Acesso em: 15 mar. 2018.

No campo temático “Índices de Desenvolvimento e Censo Escolar”, vale citar a reportagem¹⁶ nacional que apresenta o estudo do Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) que conclui que um em cada cinco estudantes da Educação Básica está atrasado em pelo menos dois anos na etapa escolar, o que corresponde a sete milhões de estudantes dentre os 35 milhões matriculados em 2017. Portanto, o objetivo da UNICEF, em parceria com a Samsung e a Cidade Escola Aprendiz, é dar visibilidade a esta problemática e, além disso, apontar caminhos que busquem reverter esse cenário, material que se intitula “Trajetórias de Sucesso”. A educação é apontada como uma das prioridades da UNICEF que apresenta, neste material, a realidade brasileira com gráficos da distorção idade-série separados por regiões e localização, dependência administrativa (estadual, municipal ou privada), cor e raça, gênero e deficiência, buscando um panorama geral das desigualdades. Além desse panorama detalhado por municípios e estados, essa estratégia entende que para o enfrentamento do fracasso escolar são necessárias ações em três níveis de gestão: das redes, da escola e da sala de aula e, para tanto, apresenta um conjunto de cadernos com orientações que são específicas para cada nível, mas também devem ser articuladas para a realização de quatro etapas previstas no material: diagnóstico, planejamento, adesão e desenvolvimento. Esta plataforma ainda busca realizar o levantamento e a partilha de boas experiências de enfrentamento à distorção idade-série/idade-anos que já estão em andamento nos municípios e/ou estados. Essa proposta, somada à “Busca Ativa Escolar”, compõe a iniciativa “Fora da Escola Não Pode!”, que cria uma rede intersetorial para apoiar municípios e Estados na “definição, implementação e avaliação de políticas e ações de enfrentamento da distorção idade-série e superação da exclusão e fracasso escolar”.

Para contextualizar melhor esse mapeamento, é importante salientar que, de acordo com levantamento feito pelo Todos Pela Educação (TPE, 2017), com base nos resultados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (PNAD/IBGE), 1.543.713 jovens que deveriam estar matriculados na escola não estão. Além disso, os jovens que não estudam nem trabalham, em números absolutos, totalizam 974.224. Quando voltamos as lentes

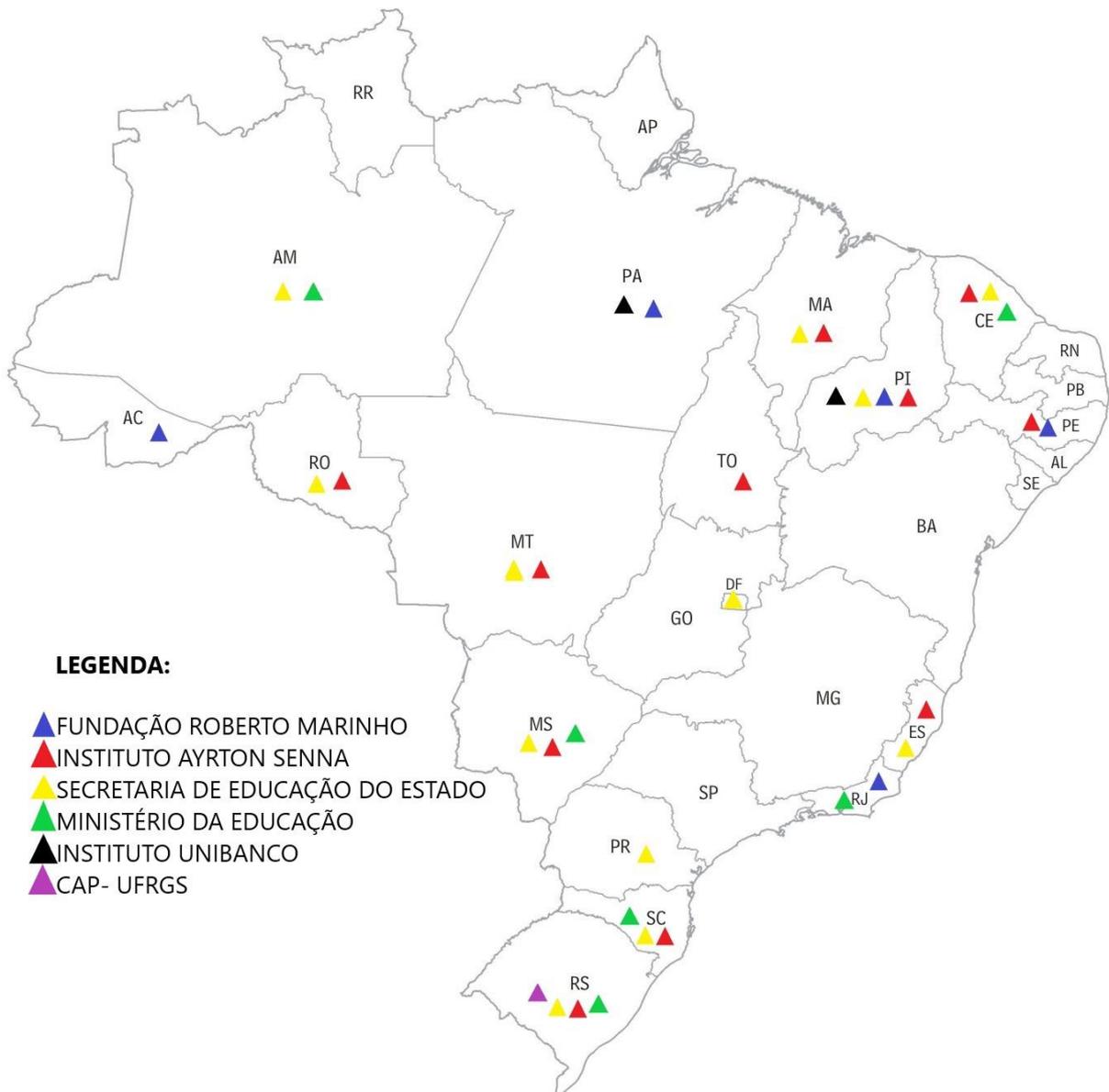
¹⁶JORNAL NACIONAL. **Um em cada cinco alunos do ensino básico está atrasado na escola, diz UNICEF.** Disponível em: <<https://g1.globo.com/jornal-nacional/noticia/2018/08/29/um-em-cada-cinco-alunos-do-ensino-basico-esta-atrasado-na-escola-diz-unicef.ghtml>>. Acesso em: 29 de agosto de 2018.

para o percentual dos jovens que conseguem concluir o Ensino Fundamental (EF) e o Médio (EM) na idade certa, os dados revelam mais entraves na Educação Básica. A taxa de conclusão do EF até os 16 anos foi de 76% em 2015, 17,1 pontos percentuais acima do verificado em 2005. Já a taxa de conclusão do EM até os 19 anos ficou em somente 58,5%. Nesse mesmo período, a taxa de jovens que não estudam nem trabalham aumentou entre aqueles que não concluíram o Ensino Fundamental até a faixa dos 16 anos, de 19% para 22,2%, e também entre os que não concluíram o Ensino Médio até 19 anos, de 24,5% para 35,5%. Os dados apresentados indicam que estes jovens necessitam de ações políticas educacionais prioritárias que atendam os Anos Finais do Ensino Fundamental e o Ensino Médio, a fim de diminuir a vulnerabilidade social presente em suas vidas. Portanto, justifica-se o interesse na busca por programas que, a partir de ações que objetivam corrigir o fluxo escolar, atendam essa parcela da população.

2.1.2 Mapeamento dos Programas de Correção de Fluxo Escolar nas Páginas Oficiais dos Estados e Distrito Federal

Como resultado da busca pelos programas de correção de fluxo escolar ou alternativas de enfrentamento da distorção idade-série/idade-ano identificados nos *sites* dos estados e Secretarias de Educação, está o mapeamento do cenário nacional sintetizado a seguir. A legenda apresentada refere-se às Instituições responsáveis pelos programas divulgados:

Figura 3: Mapeamento dos Programas de Correção de Fluxo Escolar nos Estados e Distrito Federal out2017 à out2018



Fonte: Imagem - Centro de Estudos de Metr pole¹⁷ / Legenda - autoria própria

A partir do levantamento realizado, foi possível perceber que nenhum dos *sites* dos governos estaduais ou das secretarias de educa o dos estados brasileiros possui uma aba que apresente diretamente os programas de corre o de fluxo escolar; logo, esse mapeamento se deu a partir das notícias buscadas nesses *sites* e que apresentavam as terminologias já citadas. Portanto, não havendo um levantamento padrão oficial governamental ou federal, o critério de inclusão nesta

¹⁷ CENTRO DE ESTUDOS DE METRÓPOLE. **Mapa do Brasil**. Disponível em: <<http://web.ffich.usp.br/centrodametropole/1>>. Acesso em: 02 de outubro de 2018.

pesquisa envolve as notícias sobre os programas publicadas nos *sites* oficiais consultados.

Sendo assim, dez estados não divulgam nenhuma alternativa de enfrentamento à problemática da distorção idade-série/idade-ano em seus *sites* do governo, no período da realização desta pesquisa. São estes: Alagoas, Amapá, Bahia, Goiás, Minas Gerais, Paraíba, São Paulo, Sergipe, Rio Grande do Norte e Roraima.

Além desse dado, seis estados divulgam o programa Mais Educação do Governo Federal como uma das possibilidades para correção do fluxo escolar. São eles: Amazonas, Ceará, Mato Grosso do Sul, Rio de Janeiro, Santa Catarina e Rio Grande do Sul. Aqui, no entanto, está presente um paradoxo, pois o Programa Mais Educação é uma proposta do Ministério da Educação (MEC) para indução da construção da agenda de educação integral nas redes estaduais e municipais de ensino para ampliar a jornada escolar nas escolas públicas para, no mínimo, 7 horas diárias, por meio de atividades optativas divididas em dez macrocampos temáticos. As atividades desse programa tiveram início em 2008, mas foram paralisadas em 2016. Como a proposta de educação integral aponta e defende benefícios para o desenvolvimento dos alunos, provavelmente tenha sido este o motivo de estar atrelado a notícias que colocam o Programa com resultados que diminuem a defasagem escolar, embora não seja diretamente um programa que vise à correção desta distorção. Em 2016, foi lançado o Programa Novo Mais Educação a ser implementado em 2018, com o objetivo de melhorar a aprendizagem em Língua Portuguesa e Matemática no Ensino Fundamental, por meio da ampliação da jornada escolar de crianças e adolescentes. O Programa tem por finalidade contribuir também para a alfabetização, melhoria da aprendizagem, ampliação do período de permanência na escola e a redução do abandono, da reprovação, da distorção idade/ano, mediante a implementação de ações pedagógicas para a melhoria do rendimento e desempenho escolar dos estudantes. Como se pode perceber, tomando como base algumas das finalidades do programa, faz sentido a relação entre o Mais Educação e os programas de correção idade/ano, pois, ao objetivar principalmente o aumento do número de horas na escola, pode contribuir, dentre outros aspectos, para a correção do fluxo escolar.

Cinco estados divulgam parcerias estabelecidas entre a Secretaria de Educação e a Fundação Roberto Marinho (FRM): Acre, Pará, Pernambuco, Piauí e Rio de Janeiro. Segundo o relatório de 2017 da Fundação, a parceria atinge

aproximadamente 65.000 estudantes e 3.500 professores, atualmente acontecendo em cinco estados, sendo que Minas Gerais, Paraíba e Rondônia não divulgam em seus *sites*. Além disto, Acre e Rio de Janeiro divulgam esta parceria em seus endereços na internet, bem como aparecem no *site* da Fundação, porém não estão no relatório de 2017 da FRM. A Fundação Roberto Marinho foi criada em 1977 a partir da “convicção de que a comunicação pode ser instrumento para transformação social” e atua com uma rede de parceiros públicos e privados. Segundo eles, suas iniciativas buscam promover o direito à educação, incentivar o protagonismo, valorizar a cultura brasileira e o meio ambiente de forma a viabilizar ações para diferentes realidades, em todas as regiões do país. Na área da educação básica, seus projetos de destaque são museus, “Prêmio Jovem Cientista”, “Escola Fundação Roberto Marinho” e “Telecursos”, estes dois últimos diretamente ligados à correção de fluxo escolar. Cada estado nomeia diferentemente seu telecurso, por exemplo: “Telecurso Travessia”, em Pernambuco; “Telecurso Salto”, em Rondônia; “Telecurso Alumbrar”, na Paraíba; “Telecurso Mundial”, no Pará; “Telecurso Poronga”, no Acre; e “Telecurso Autonomia”, no Rio de Janeiro.

Dez estados divulgam a parceria entre a Secretaria de Educação e o Instituto Ayrton Senna (IAS): Ceará, Espírito Santo, Maranhão, Mato Grosso, Pernambuco, Piauí, Rio Grande do Sul, Roraima, Santa Catarina e Tocantins. Aqui se encontram algumas diferenças de veiculação: no *site* do IAS é publicado o desenvolvimento do trabalho em dezesseis estados, sendo que outros dez estados – Alagoas, Amazonas, Bahia, Goiás, Minas Gerais, Pará, Rio de Janeiro, Rio Grande do Norte, Rondônia e São Paulo – não divulgam a parceria em seus *sites*. Além disso, outros dois estados – Roraima e Mato Grosso – revelam a parceria em seus *sites* oficiais, porém não são divulgados no *site* do IAS. O Instituto atua desde 1994 com a missão de “promover o potencial transformador por meio do desenvolvimento integral dos estudantes e educadores”. Por este motivo, estabelece parcerias com educadores, gestores e pesquisadores: para desenvolver projetos que preparem as crianças e jovens para a vida em todas as suas dimensões. Na área da educação, desenvolvem os seguintes projetos que buscam a construção de uma educação de qualidade para todos: “Acelera Brasil”, com foco nos alunos de Ensino Fundamental com defasagem escolar, visando à aceleração da aprendizagem para dois ou mais anos de atraso escolar; “Se liga”, destinado a alunos que estão na mesma situação, mas ainda não alfabetizados, em estado de defasagem idade-série matriculados do 3º ao 5º ano do

Ensino Fundamental; “Circuito Campeão”, que enfoca a aprendizagem a partir dos eixos político, pedagógico e gerencial; “Gestão Nota 10”; e “Gestão Política de Alfabetização”. Segundo o relatório de 2017 do IAS, 77% dos alunos recuperaram a defasagem escolar através do programa “Acelera Brasil”, 79% dos estudantes não alfabetizados terminaram o ano adequadamente alfabetizados participando do programa “Se liga”, e oito de cada 10 alunos com dificuldade na escrita e leitura terminaram o ano com o aprendizado adequado ao participarem do programa “Circuito Campeão”. Fruto dos resultados acumulados por, suas ações, em 2014, o Instituto foi reconhecido pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), como sendo a primeira organização não governamental a receber esse reconhecimento – título que até então só era concedido a universidades.

Dois estados divulgam parceria da Secretaria de Educação com o Instituto Unibanco: Pará e Piauí. Aqui também é apresentada uma diferença nas informações, pois no *site* da instituição são divulgados outros quatro estados, que não publicam essa parceria em seus *sites*: Ceará, Espírito Santo, Goiás e Rio Grande do Norte. O Instituto Unibanco lançou, em 2007, o Programa “Jovem de Futuro”, estabelecendo parcerias com as secretarias estaduais de Educação, visando oferecer diferentes instrumentos que dão suporte ao trabalho de gestão das escolas e das redes de ensino tais como: assessoria técnica, formações, análises de dados e o apoio de sistemas tecnológicos. Também busca estimular a troca de experiências entre os gestores para fortalecer os conhecimentos produzidos em cada rede parceira. Segundo o relatório de 2017 do Instituto, os projetos estão presentes em 2.500 escolas e atingem 1,6 milhões de estudantes. Constata-se ainda um impacto positivo do Programa “Jovem de Futuro” equivalente a cinco pontos, em média, na escala do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) em Língua Portuguesa e Matemática. O Instituto buscou, ao longo desses 10 anos de programa, atingir sua missão que busca contribuir para a garantia do direito de permanência e da aprendizagem dos jovens na educação pública. Além deste projeto, na área da educação, o Instituto Unibanco produziu o documentário intitulado “Nunca me Sonharam”, tendo sido o seu lançamento uma das ações em celebração aos 35 anos do Instituto e que contabilizou um público de aproximadamente 260 mil pessoas. Esse filme serviu, inclusive, de inspiração para o título de uma seção da presente pesquisa, uma vez que traz a mensagem da importância de sonhar com o futuro dos jovens de

escolas públicas, fomentando também neles a esperança de quem vive a realidade do Ensino Médio em escolas públicas do Brasil.

Neste momento, cabe uma pausa para pensar os programas apresentados até aqui: a parceria estabelecida entre o setor privado e o setor público nos programas de correção de fluxo seria um indicador de qual situação? Estaria o privado atendendo essa demanda pública por quais motivos? De acordo com Vera Peroni e Maria Caetano (2015, p.338), o “privado define o conteúdo do público, tanto nos aspectos de gestão quanto nos aspectos pedagógicos”. A autora refere que embora a oferta educacional seja majoritariamente pública, a privatização ocorre no que é chamado de “conteúdo da proposta”, e a lógica da mercantilização acaba influenciando o processo pedagógico e a organização da escola pública (PERONI, 2018). Nesse caso específico dos programas de adequação idade-ano escolar, entes privados (Fundação Roberto Marinho, Instituto Ayrton Senna e Instituto Unibanco) assumem o direcionamento das políticas educativas, utilizando-se de metodologias replicáveis para diferentes estados, com controle e monitoramento dos resultados, porém sendo aplicados por professores da rede pública.

Por outro lado, o Distrito Federal e mais onze estados divulgam ações organizadas diretamente pela Secretaria de Educação do estado. São eles: Amazonas, Roraima, Mato Grosso, Mato Grosso do Sul, Maranhão, Piauí, Ceará, Espírito Santo, Paraná, Santa Catarina e Rio Grande do Sul. O governo do Distrito Federal, através da Secretaria de Educação, desenvolveu um documento intitulado “Orientações pedagógicas para a correção da distorção idade/série da rede pública de ensino”. No documento elaborado em 2012, recomendam-se metodologias construídas coletivamente, sendo a sala de aula um espaço vivencial de experiências. Dentre as estratégias pedagógicas para a correção da distorção idade/série, estão previstos o reagrupamento interclasse, a partir de dificuldades comuns dos alunos; o acompanhamento individual como estratégia de recuperação da aprendizagem; a avaliação, que inclui não só limitações, mas também possibilidades de aprendizagem, incluindo registros que valorizem o percurso percorrido; formação continuada dos professores; organização de turmas conforme o período de defasagem e aprendizagem. Além desse documento, foi aprovado o “Programa para Avanço das Aprendizagens Escolares – PAEE” (GOVERNO DE BRASÍLIA, 2016) com vigência de 2016-2018, aprovado pelo Conselho de Educação do Distrito Federal, por meio do Parecer nº 43/2016- CEDF (Conselho de Educação do Distrito Federal) e Portaria nº

69/SEDF (Secretaria de Educação do Distrito Federal), que visa orientar e normatizar as ações pedagógicas nas unidades escolas que possuem turmas com estudantes com dois ou mais anos de atraso escolar.

No Amazonas, o Programa de Correção de Fluxo Escolar da rede estadual, chamado “Avançar”, desenvolvido pela Secretaria de Estado de Educação e Qualidade do Ensino (SEDUC/AM) foi implantado no ano de 2005 nas escolas da rede pública. O programa oferece atendimento diferenciado para estudantes do ensino fundamental com dificuldades de aprendizagem com vistas a corrigir a distorção idade-série. A metodologia do projeto busca atender as crianças e jovens identificados com essa defasagem e que são encaminhados para turmas de no máximo 30 alunos com uma matriz curricular idêntica ao do ensino regular. A grande diferença é que, no final do período de um ano, o estudante é submetido a uma avaliação e pode avançar até três anos, dependendo da fase em que esteja matriculado. O programa conta com quatro fases distintas: Fase 1 – atende estudantes com idade a partir de oito anos, não alfabetizados; Fase 2 – atende estudantes entre nove e 14 anos; Fase 3 – atende estudantes entre 13 e 18 anos e que estejam entre 6º e 8º ano correspondentemente; e Fase 4 – atende estudantes com idade entre 14 e 18 anos. Os estudantes matriculados no 5º ano, 9º ano e Ensino Médio não são atendidos por este programa de correção de fluxo. Segundo dados da SEDUC/AM, em 2017, o programa atendeu a 10.966 estudantes de 167 escolas localizadas em Manaus e nos municípios do interior do estado.

No Ceará, o “Programa de Alfabetização na Idade Certa – MAISPAIC”, lançado em 2015, foi apresentado como uma estratégia de correção da distorção idade-série. Historicamente, o Programa Alfabetização na Idade Certa – PAIC foi transformado em política pública prioritária do governo do estado, no ano de 2007, com a meta de garantir a alfabetização dos alunos matriculados no 2º ano do Ensino Fundamental. Em 2011, a Secretaria de Educação (SEDUC/CE) ampliou as ações até o 5º ano com o objetivo de melhorar os resultados da primeira etapa do Ensino Fundamental. Em 2015, o MAISPAIC passou a atender alunos de 6º ao 9º ano nas escolas públicas cearenses e foi estruturado em seis eixos: Gestão Municipal; Educação Infantil; Ensino Fundamental I; Ensino Fundamental II e Educação Integral; Literatura e Formação do Leitor; Avaliação Externa. Os resultados alcançados indicam uma diminuição do número de analfabetismo e, como consequência, menor distorção

idade-série. Além disso, esse programa foi o que inspirou o Pacto Nacional pela alfabetização na Idade Certa (PNAIC) do Governo Federal para todo o Brasil.

A Secretaria de Educação do estado do Espírito Santo (SEDU/ES) identifica o caso do Ceará como uma experiência exitosa em regime de colaboração entre estado e município na resolução para a distorção idade-série. Inspirado na prática relatada, em 2017, foi assinado o “Pacto pela Aprendizagem no Espírito Santo - PAES” com a proposta de desenvolver um programa que une esforços do Governo do Estado, prefeituras, sociedade civil e iniciativas privadas, com ações focadas na sala de aula e que busquem resultar avanços significativos na aprendizagem dos estudantes do ensino fundamental. Está organizado em três áreas de atuação: Apoio à Gestão, Fortalecimento da Aprendizagem e Infraestrutura e Suporte e tem como metas principais que 100% dos municípios tenham adesão até o final de 2018 e que as metas do Plano Estadual de Educação também sejam alcançadas.

Em Mato Grosso, o programa “Muxirum da Alfabetização” foi iniciado em 2016 como projeto piloto para combate à alfabetização. Segundo os responsáveis pelo projeto, o termo “muxirum” é muito comum no linguajar cuiabano, é de origem tupi e significa mutirão, fazer juntos. Como o enfoque é em jovens, adultos e idosos, acaba impactando de alguma forma na defasagem escolar existente e, por este motivo, a notícia é veiculada. Porém, o objetivo central do projeto é erradicar o analfabetismo e a meta é atingir cerca de 11.200 pessoas até dezembro de 2018.

Já em Mato Grosso do Sul, há o projeto Avanço do Jovem na Aprendizagem (AJA), de 2016, organizado pela Secretaria de Estado de Educação (SED), destinado a adolescentes entre 15 e 17 anos, com distorção de idade/ano e que não concluíram o Ensino Fundamental. O desenvolvimento do projeto se dá em quatro blocos: o Inicial I, que contempla do 1º ao 3º ano – alfabetização e letramento – e desde essa etapa é possível concluir o ensino fundamental em quatro anos; o Inicial II, 4º e 5º anos, que investe na alfabetização e letramento; Intermediário, 6º e 7º anos; e o Final, 8º e 9º anos. O tempo de permanência no projeto varia de acordo com o nível de escolaridade do estudante. Como metodologia, os estudantes têm acesso ao conteúdo da Base Nacional Comum e uma parte diversificada de Língua Estrangeira Moderna, Desenvolvimento Social, Lazer e Informática, com orientações para o mercado de trabalho e temáticas de crescimento pessoal e avanço para o Ensino Médio.

No Maranhão, são divulgados como parte do Programa Escola Digna, do governo do estado e plano Mais IDH (Índice de Desenvolvimento Humano), pela

Secretaria de Educação, com objetivo de corrigir o fluxo escolar: “Alfabetiza Maranhão” e “Avança”. O primeiro iniciou suas atividades em 2015 e tem o objetivo de corrigir a distorção idade/série no processo de alfabetização até o 3º ano do Ensino Fundamental, evitando evasão e repetência escolar. A adesão ao segundo se deu no ano de 2017 e as ações visam oferecer atividades de reforço escolar nos componentes de Português e Matemática aos estudantes que estejam com dois ou mais anos de atraso escolar, matriculados no ensino fundamental das redes públicas municipais.

No Paraná, são apresentados os programas “ProJovem Urbano” e “Paraná Alfabetizado” como solução para a situação de distorção idade-série. O ProJovem Urbano é um programa do Governo Federal, vinculado ao Ministério da Educação em parceria com as secretarias estaduais de Educação e oferecido de acordo com a realidade da região. Na modalidade urbana, oferece-se um curso presencial ou à distância, com duração de 18 meses e com um auxílio no valor de R\$100,00 para esses alunos. O objetivo do programa é a formação integral do jovem entre 18 e 29 anos que ainda não tenha concluído o ensino fundamental, visando inseri-lo no mercado de trabalho. Já o programa “Paraná Alfabetizado” é uma ação voltada a garantir a alfabetização de jovens, adultos e idosos, e a possibilitar ações para viabilizar melhores condições para a continuidade da escolarização aos que foram alfabetizados. Dentre essas, desenvolvem-se ações conjuntas com secretarias municipais de educação, como a de constituir um acervo literário voltado a essa população com 15 anos ou mais e que ainda esteja em processo de alfabetização, e articulações de ações governamentais buscando garantir acesso às demais políticas para superar as situações de exclusão em que se encontra a população não alfabetizada. É desenvolvido em parceria com o MEC e coordenado pela Secretaria da Educação do estado, com duração prevista de oito meses e as turmas podem ser localizadas em escolas de rede estadual, municipal ou centros comunitários.

Piauí divulga o projeto “Mãe Educadora”, que tem o objetivo de promover a formação, integração e troca de experiências para mães de crianças e adolescentes matriculados nas escolas de ensino fundamental da rede pública estadual e que apresentem situações de indisciplina, infrequência, atraso ou evasão escolar. Lançado em 2017, com o objetivo de atender 2.250 mães de 25 municípios, tem como meta fortalecer a parceria entre escola, família e comunidade a fim de melhorar a educação básica, o fluxo escolar e a aprendizagem.

Em Roraima, com início em 2017, através do projeto “Asas do Saber”, a Secretaria de Educação adota o modelo de educação integral e escolhe especificamente a escola estadual Lydia Johnson de Macedo, em Porto Velho, para desenvolver este projeto piloto que deve ser replicado no Estado. O público-alvo são estudantes entre 16 e 23 anos de idade, que já tenham abandonado a escola e que passam a retornar a esse ambiente, agora permanecendo por quase nove horas de jornada escolar por dia. Os relatos apresentam estudantes que permaneceram seis anos evadidos e agora retornam para concluir o Ensino Médio a partir de um currículo diferenciado e com disciplinas eletivas. Os estudantes que se encontrarem em situação de pobreza podem se beneficiar da ajuda de custo de R\$200,00 do Fundo Estadual de Erradicação e Combate à Pobreza (FECOEP), criado pelo governo estadual no âmbito da Secretaria de Assistência e Desenvolvimento Social.

Em Santa Catarina, o “Programa de Correção do Fluxo idade/série: recuperação dos saberes” foi apresentado em 2011 pela Secretaria de Estado da Educação (SED/SC), por meio da Diretoria de Educação Básica (DIEB) e Gerência de Ensino Fundamental (GEREF). O objetivo é de diagnosticar os alunos com dificuldades e corrigir o fluxo idade/série de 100% dos alunos do Ensino Fundamental, recuperando os saberes que possibilitem a conclusão desta etapa e ingresso no Ensino Médio. São organizadas turmas específicas com no mínimo 12 e no máximo 25 alunos por sala, com 25 horas/aulas intensivas, sendo 10h de Matemática, 10h Português, 3h de Educação Artística e 3h de Educação Física, garantindo um trabalho pedagógico diferenciado.

E finalmente, no Rio Grande do Sul, o “Trajetórias Criativas” (TC) se refere a uma abordagem teórico-metodológica criada em 2012 por um grupo de professores da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS – Laboratório de Estudos em Educação a Distância/ Le@d.CAp – Colégio de Aplicação) em parceria com a Secretaria de Educação do Estado do Rio Grande do Sul (SEDUC/RS), ou seja, uma universidade pública em parceria com o governo, pensando alternativas para estes sujeitos. O programa iniciou suas atividades nos municípios de Porto Alegre, Alvorada e Canoas. No ano de 2017 ampliou a capacitação de novos professores e gestores para a implementação dessa abordagem em novas escolas nos municípios de Novo Hamburgo, Sapucaia, São Leopoldo e Triunfo (SEDUCRS, 2017).

Assim, intencionalmente, ao escolher o enfoque do TC, opto por um projeto de iniciativa pública que tem como objetivo a adequação da distorção idade-ano escolar

de jovens de 15 a 17 anos. Abordar os programas que buscam corrigir o fluxo escolar, como feito nesta parte do trabalho, é referir ao modo como a juventude está sendo pensada (ou não) em um projeto de país. Para falar de juventudes é preciso, primeiramente, reconhecê-las no plural, já que “como a juventude se mostra diversa, não se pode referir a ela como sendo única, no singular” (SALES; FERREIRA; VARGAS, 2015), pois são múltiplos os contextos nos quais estão inseridas, sendo heterogêneas suas expressões, práticas culturais e formas de viver.

As políticas públicas são, em geral, frutos de movimentos e pautas sociais importantes. Assim, a promulgação em 1990 da Lei nº 8.069, instituindo o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) e, em 2013, da Lei nº 12.852, que institui o Estatuto da Juventude, são marcos de avanço no reconhecimento e defesa de direitos dos jovens.

Na concepção de Noguera-Ramirez (2013, p. 49), “la juventud pasó a ser un estrato social independiente y autónomo y pasó a considerarse ya no como una fase preparatoria para la vida adulta, sino como la fase culminante del pleno desarrollo humano”. Assim, as concepções de juventudes deixam de lado o rótulo de fase de transição para ganhar um *status* de período de desenvolvimento com a mesma importância das demais fases (KRAUSKOPF, 2003 *apud* ABRAMO, 2005), sendo um conceito histórico e relacional de sujeitos com interesses e vontades próprias. Para Dayrell (2007), o mundo da cultura para os jovens é um espaço privilegiado de simbolismos ligados à identidade juvenil. As juventudes são e não apenas estão se preparando para ser.

Após tudo isto, afinal, que juventudes são essas pensadas e sonhadas pelos programas públicos e privados de correção do fluxo escolar? Através deste mapeamento, pude mostrar as ações já existentes para transformar essa realidade, com suas potencialidades. Nesta pesquisa, conhecer os Programas e Projetos existentes sobre o tema é uma ação que se justifica para pensar o enfrentamento da distorção idade-série como um todo. Visibilizar tais práticas em função da realidade de nosso contexto possibilitou demarcar os limites do alcance destas intervenções. Por mais que existam, as estratégias públicas para lidar com este problema não são plenamente suficientes. Ainda são escassas, por exemplo, as parcerias dos Estados com as Universidades públicas, o que aponta para o quanto ainda devemos avançar.

Para finalizar esta seção, dois quadros sintetizam e apresentam os programas divulgados até aqui. O primeiro quadro apresenta todos os programas de correção do

fluxo escolar mapeados nesta pesquisa; já o segundo evidencia os programas que atendem as juventudes nesta situação.

Quadro 1: Programas divulgados pelos Governos dos Estados como alternativa de enfrentamento à distorção idade-série - out 2017 à out 2018

PROGRAMA	RESPONSÁVEL	ETAPA	ESTADO
Mais Educação / Novo Mais Educação	MEC	EF	AM, CE, MS, RJ, SC e RS
Telecursos	Fundação Roberto Marinho	6º ao 9º EF e EM	AC*, MG, PA, PE, PI, RJ*, PB e RO
Escola Fundação Roberto Marinho	Fundação Roberto Marinho	Jovens e adultos	RJ
Se liga	Instituto Ayrton Senna	3º ao 5º do EF	CE, ES, MA, MT*, PE, PI, RS, RR*, SC, TO, AL*, AM*, BA*, GO*, MG*, PA*, RJ*, RN*, RO* e SP*
Acelera Brasil	Instituto Ayrton Senna	3º ao 5º do EF	CE, ES, MA, MT*, PE, PI, RS, RR*, SC, TO, AL*, AM*, BA*, GO*, MG*, PA*, RJ*, RN*, RO* e SP*
Circuito Campeão	Instituto Ayrton Senna	1º ao 5º do EF	CE, ES, MA, MT*, PE, PI, RS, RR*, SC, TO, AL*, AM*, BA*, GO*, MG*, PA*, RJ*, RN*, RO* e SP*
Jovem de Futuro	Instituto Unibanco	Gestão	PA, PI, CE*, ES*, GO* e RN
Avançar	Secretaria de Educação	1º ao 4º e de 6º ao 9º do EF	AM
Avanço do Jovem na Aprendizagem	Secretaria de Educação	Jovens entre 15 e 17 anos que não concluíram o EF	MS
Asas do Saber	Secretaria de Educação	Jovens entre 16 e 23 anos que estavam evadidos	RR
Trajetórias Criativas	Secretaria de Educação parceria com UFRGS	Jovens entre 15 e 17 anos que não concluíram o EF	RS
Programa de Correção do Fluxo idade/série: recuperação dos saberes	Secretaria de Educação	Gestão	SC

Salto	Secretaria de Educação	6º ano do EF ao EM	RO
Programa para Avanço das Aprendizagens Escolares – PAEE	Secretaria de Educação	Gestão	DF
Programa de Alfabetização na Idade Certa – MAISPAISC	Secretaria de Educação	2º ao 9º do EF	CE
Pacto pela Aprendizagem no Espírito Santo- PAES”	Secretaria de Educação	Gestão	ES
Muxirum da Alfabetização	Secretaria de Educação	Jovens, adultos e idosos	MT
Alfabetiza Maranhão	Secretaria de Educação	1º ao 3º do EF	MA
Avança	Secretaria de Educação	Ensino Fundamental	MA
ProJovem Urbano	Secretaria de Educação	Jovens entre 18 e 29 anos que não concluíram o EF	PR
Paraná Alfabetizado	Secretaria de Educação	Jovens, adultos e idosos	PR
Mãe Educadora	Secretaria de Educação	Mães de estudantes do EF	PR

Fonte: dados da pesquisa

* Estados em que há divergência de informação entre os sites oficiais e os relatórios dos programas de 2017

Quadro 2: Programas divulgados que são voltados para atender os jovens em situação de distorção idade-série out2017 à out2018

PROGRAMA	RESPONSÁVEL	ETAPA	ESTADO
ProJovem Urbano	Secretaria de Educação	Jovens entre 18 e 29 anos que não concluíram o EF	PR
Paraná Alfabetizado	Secretaria de Educação	Jovens, adultos e idosos	PR
Avançar	Secretaria de Educação	1º ao 4º e de 6º ao 9º do EF	AM
Avanço do Jovem na Aprendizagem	Secretaria de Educação	Jovens entre 15 e 17 anos que não concluíram o EF	MS
Asas do Saber	Secretaria de Educação	Jovens entre 16 e 23 anos que	RR

		estavam evadidos	
Trajetórias Criativas	Secretaria de Educação parceria com UFRGS	Jovens entre 15 e 17 anos que não concluíram o EF	RS
Telecursos	Fundação Roberto Marinho	6º ao 9º EF e EM	AC*, MG, PA, PE, PI, RJ*, PB e RO
Escola Fundação Roberto Marinho	Fundação Roberto Marinho	Jovens e adultos	RJ
Salto	Secretaria de Educação	6º ano do EF ao EM	RO
Programa de Alfabetização na Idade Certa – MAISPAISC	Secretaria de Educação	2º ao 9º do EF	CE

Fonte: dados da pesquisa

* Estados em que há divergência de informação entre os sites oficiais e os relatórios dos programas de 2017

Após essa necessária curva, com a qual foi possível apresentar as reportagens e os programas vinculados aos *sites* dos governos estaduais de adequação idade-série, estamos prontos para retomarmos o itinerário previsto desta pesquisa. Assim, as lentes agora se direcionam ao micro, para, dentre tantos programas e (im)possibilidades, lançar um olhar específico ao TC.

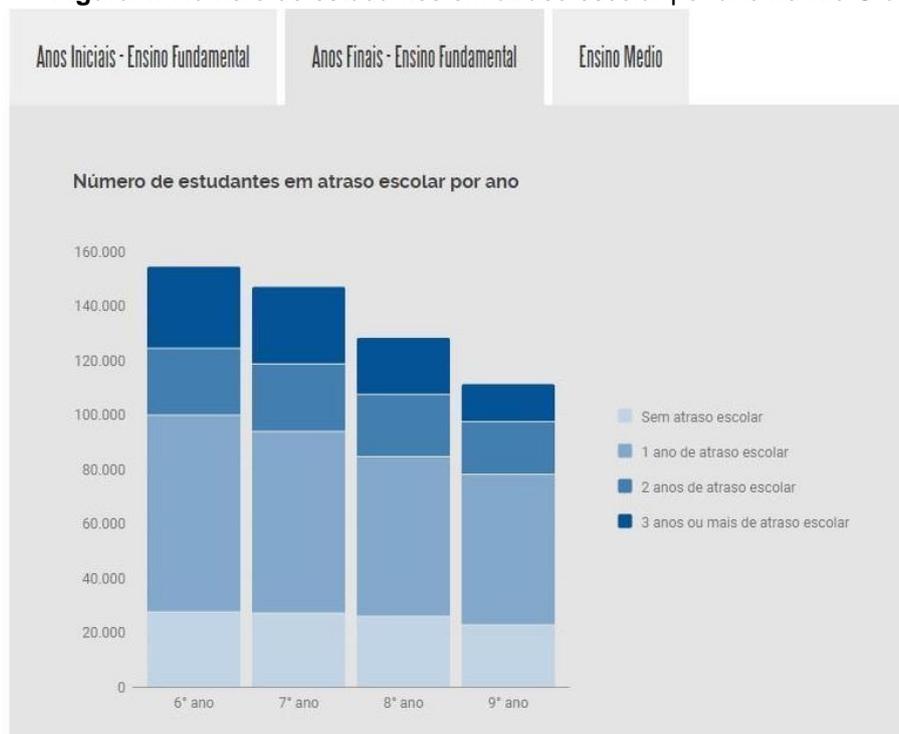
2.2 ALGUNS PASSOS ADIANTE: PROJETO TRAJETÓRIAS CRIATIVAS

No Rio Grande do Sul, o cenário atual do Estado apresenta, segundo o Censo Escolar de 2017, 807.267 estudantes matriculados na rede estadual, sendo que 234.889 encontram-se em situação de atraso escolar. Conforme dados do Trajetórias de Sucesso Escolar¹⁸ somados à rede municipal, o número total de estudantes em distorção idade-série/idade-ano é de 374.618. No que diz respeito aos níveis de ensino da rede estadual, a defasagem é crescente, sendo a taxa de 13.2% (31.288 estudantes em números absolutos) nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, 34.9% (96.134 estudantes) nos Anos Finais do Ensino Fundamental e 36.5% (107.467

¹⁸ TRAJETÓRIAS DE SUCESSO ESCOLAR. **CRIANÇAS E ADOLESCENTES EM DISTORÇÃO IDADE-SÉRIE**. Disponível em: <<http://trajetoriaescolar.org.br>>. Acesso em: 04 de outubro de 2018.

estudantes) no Ensino Médio. O quadro abaixo apresenta o número de estudantes em atraso escolar no ensino fundamental, sendo apresentado pelo UNICEF no programa Trajetórias de Sucesso, que é o escopo de atuação do TC:

Figura 4: Número de estudantes em atraso escolar por ano no Rio Grande do Sul



Fonte: UNICEF¹⁹- Trajetórias de Sucesso

Além do quadro apresentado, o programa expõe os dados que demonstram que o maior número de estudantes em situação de atraso escolar é do sexo masculino (57,7%) e localizado na zona urbana (91,1%).

O Projeto Trajetórias Criativas, tem o enfoque nesta problemática social do país que é a defasagem escolar idade-série/idade-ano de jovens entre 15 a 17 anos que acabam por não concluírem o Ensino Fundamental, que, segundo os dados apresentados, são o grupo de maior vulnerabilidade e tendência à evasão escolar. A proposta tem a intenção de:

[...] inspirar gestores escolares, professores, famílias e jovens estudantes a produzirem, juntos, a aventura de ultrapassar concepções, redefinir papéis, espaços e tempos escolares, bem como, a partir de novas práticas que dialoguem com os interesses dos estudantes, oportunizar aprendizagens necessárias à promoção de jovens de 15 a 17 anos que não concluíram o Ensino Fundamental para o Ensino Médio. (BRASIL, 2014a).

¹⁹ TRAJETÓRIAS DE SUCESSO ESCOLAR. **CRIANÇAS E ADOLESCENTES EM DISTORÇÃO IDADE-SÉRIE**. Disponível em: <<http://trajetoriaescolar.org.br/painel/municipio/4314902/#>>. Acesso em: 04 de outubro de 2018.

Sendo assim, o Trajetórias Criativas surge da necessidade de reavaliar as práticas pedagógicas bem como de incentivar as iniciativas institucionais na busca de estratégias de ação que visam evitar a situação-problema da distorção idade-série, buscando vencer os obstáculos que impedem a regularidade da sequência escolar de tais adolescentes e prevenir, de certa forma, outros problemas sociais que o abandono e a defasagem escolar podem causar. A metodologia utilizada pelo TC ultrapassa os muros da escola e não limita as possibilidades de inovação em estratégias de trabalho pedagógico, que podem ser adaptáveis às diferentes realidades das escolas de nosso país. Além disso, busca alinhar o interesse do estudante com a operacionalização de ações educativas abertas, que fortalecem a capacidade de aprender a qualquer tempo e em todas as oportunidades, estimulando os envolvidos a serem protagonistas na produção de conhecimento de uma forma resignificada. “As ações educativas precisam garantir, em última instância, que o direito à aprendizagem e ao desenvolvimento integral da pessoa seja respeitado e se efetive” (BRASIL, 2014a, p. 13).

Levando em consideração que melhorar a aprendizagem não é uma tarefa fácil, e que os jovens que se encontram na situação de defasagem referida também enfrentam outras questões em condições sociais adversas, a execução desta proposta supõe um trabalho colaborativo, fundamentado em ações de articulação entre as instituições que têm a responsabilidade direta ou indireta de educar tais jovens a fim de potencializar os resultados. Esta rede, formada pela universidade, rede pública de ensino, escola, família e estudante, está envolvida no conjunto de avaliações de processos e resultados e contribui para a desnaturalização do fracasso escolar e responsabilização de cada parte do entrecruzamento.

O grupo de operacionalização das ações educativas baseadas na abordagem TC, conforme seus princípios, deve se formar a partir da livre adesão às suas propostas de trabalho de ações educativas. Esta característica é fundamental para que cada um se sinta responsável pela iniciativa e se implique nos processos, buscando agir de forma colaborativa e cooperativa tanto no planejamento das ações quanto nas avaliações parciais ou finais dos processos e dos resultados. Além disso, quem se aproxima desta abordagem deve ter interesse em trabalhar diretamente com este público de jovens que, por vezes, são considerados como “alunos-problema”. Essa premissa de livre engajamento tem a potência de facilitar o vínculo,

proporcionando um ambiente social e de aprendizagem mais propício, e deve produzir outros efeitos na constituição dos sujeitos alunos, como esta pesquisa pretende investigar.

A constituição do grupo de professores que compõem o TC organiza-se por representantes de diferentes áreas, um de cada componente curricular, mas organizados de modo que o planejamento e a execução das atividades didático-pedagógicas resultem em um trabalho integrado entre os diferentes campos de conhecimento: Linguagens, Ciências Humanas, Ciências da Natureza, Matemática e Ensino Religioso. Essa equipe planeja as práticas pedagógicas abertas que são denominadas *trajetórias* em reuniões específicas e sistemáticas. As trajetórias se constituem de *atividades desencadeadoras* e de *atividades derivadas*, sendo classificadas em uma destas dimensões: *iniciação científica (IC)*, *ações integradoras*, *atividades disciplinares* (componentes curriculares) e *atividades interdisciplinares*.

Segundo a UNICEF (2018), “garantir que cada criança e adolescente matriculados na escola tenham uma trajetória de sucesso escolar é um dever social de cada cidadão e, também, um esforço coletivo”. Para tanto, é importante o envolvimento de todos neste processo, incluindo gestores, professores, estudantes, famílias, comunidades escolar e o que mais o território articular, a fim de produzir o enfrentamento necessário à distorção idade-série.

Como a proposta do TC não apresenta estratégias fechadas de atuação, nem indica lista de conteúdos ou conjunto de objetivos de aprendizagem padronizados, até o presente momento os sete Cadernos produzidos pelos autores da abordagem são utilizados para inspirar ideias de prática sistêmica. São eles:

Caderno 1 – Proposta apresenta a abordagem teórico-metodológica Trajetórias Criativas – TC – e tem a intenção de inspirar a implementação de currículos específicos na perspectiva da Educação Integral, para os jovens de 15 a 17 anos retidos no Ensino Fundamental (BRASIL 2014a).

Caderno 2 - Trajetória Identidade tem como foco as relações que os sujeitos mantêm com os espaços em que vivem e atuam ao longo de seus percursos existenciais. As sugestões de atividades a serem realizadas com os alunos, versam sobre a diversidade, o respeito e as relações, entendendo que a qualidade das referidas relações influencia diretamente na compreensão de como esses espaços contribuem para a construção das identidades. Este processo da formação da identidade envolve mudanças permanentes, tanto físicas quanto sociais e necessita

de uma constante adaptação aos desafios enfrentados e às estratégias criadas para superá-los (BRASIL, 2014b).

Caderno 3 - Trajetória Convivência. Este material é centrado na interação, pois é a partir dela que se desenvolvem capacidades cognitivas para aprendizagens de caráter intelectual e moral. É de extrema importância que essa trajetória seja trabalhada no ambiente escolar, pois é um meio que proporciona diferentes espaços de interação e convivência diária, desenvolve o início da mudança de paradigma da qualidade destas relações, tornando mais próxima, colaborativa e solidária a relação do estudante com a escola e com os sujeitos nela envolvidos (BRASIL, 2014c).

Caderno 4 - Trajetória Olhares propõe a criação de um espaço de troca, intercruzando diferentes perspectivas sobre a aprendizagem, que incluem as experiências de todos os atores envolvidos no processo. Nesse caderno, as propostas de trajetórias visam produzir o exercício da empatia ao propiciar um deslocamento dos olhares sobre uma mesma questão, mostrando assim diferentes pontos de vista possíveis (BRASIL, 2014d).

Caderno 5 - Trajetória Território que é embasado por dois conceitos centrais: território e territorialidade, mas de uma forma bastante ampla, para além da Geografia. Nesse caderno, as trajetórias versam sobre a distinção entre limite e fronteira, a compreensão de dinâmicas e conflitos populacionais, a configuração de identidades políticas e a de diversidade linguística, bem como as transformações decorrentes. Todos esses são desdobramentos que podem ser tematizados e/ou tratados como outros conceitos igualmente significativos (BRASIL, 2014e).

Caderno 6 - Trajetória Memórias do TC tem como objetivo a construção do conceito de tempo social e suas implicações. Os aspectos destacados nesse caderno, através das trajetórias, referem-se às transformações sociais políticas, econômicas, culturais, ambientais físicas e em diferentes épocas. Também são focadas as temporalidades vivenciadas por gerações distintas, bem como por outros recortes sociais como classe, gênero, etnia e a possibilidade de movimentarem-se em direção ao futuro (BRASIL, 2014f).

O *Caderno 7 – Iniciação Científica (IC)* traz que a IC, na abordagem teórico metodológica Trajetórias Criativas, é entendida como atividade estratégica para o desenvolvimento científico, não apenas no Ensino Superior, mas também em níveis anteriores, desenvolvendo uma cultura voltada a este tipo de produção. Isso fomenta o trabalho científico, delineando espaços de ensino que já proponham uma estrutura

científica, a partir de problemas de pesquisa, desenvolvimento de hipóteses, modelos explicativos, construção de resultados, etc. (BRASIL, 2014g).

Como dito, embora esta abordagem teórico-metodológica não apresente uma lista de conteúdos a serem seguidos, seu currículo acaba sendo desenhado a partir destes cadernos. Um currículo que tem como temática: as relações dos sujeitos e a constituição da identidade, a convivência com o meio e com o outro, as diferentes perspectivas a partir dos diversos olhares, proporciona distintas experiências escolares aos sujeitos ali inseridos e, de alguma forma, isso os constitui de forma singular, diferente.

As atividades desenvolvidas no TC visam desenvolver características que, segundo esta abordagem, são indispensáveis para transformar a convivência e garantir aprendizagens no âmbito de todo o coletivo, o que não se restringe somente à escola. São elas:

Autoria - qualidade relacionada à condição dos parceiros corresponsáveis por criar algo que passa a integrar a proposta educativa ou que é produto de sua implementação; *Criação* - ação de produzir, inventar ou recriar algo que passa a integrar a configuração da proposta, ou o que é produto de sua implementação, tal como uma estratégia de ação, uma solução operacional, um texto, etc.; *Protagonismo* - atuação de um ou mais parceiros ao intervir no contexto social com a finalidade de encaminhar a solução de um desafio, conflito ou problema; e *Autonomia* - capacidade de auto-organização de um parceiro de uma equipe, ou de uma instituição, com suas dependências e interdependências na relação das trocas que estabelece com o meio (BRASIL, 2014a, p.5).

Para desenvolver esta metodologia de trabalho é fundamental que o caráter sistêmico e participativo do projeto seja mantido. Sendo assim, a comunicação contínua e aberta entre a equipe diretiva, que é responsável pela *gestão da escola*, e a equipe de professores, que faz a *gestão das aprendizagens* dos estudantes, deve dialogar entre si e com a universidade, ou entre si e com as famílias e estudantes, instituindo-se então uma *gestão compartilhada* que aumenta o sentido de pertença de todos os envolvidos (BRASIL, 2014a).

De acordo com o Trajetórias de Sucesso Escolar da UNICEF (2018), o bom andamento das estratégias depende do alinhamento coletivo das ações; nesta lógica, o atraso escolar não significa o estudante de um único professor, mas de um coletivo que se corresponsabiliza pela sua aprendizagem e seu desenvolvimento, o que também implica nele próprio ser um agente de mudança.

Algumas formas de acompanhamento já estão previstas pelos autores da proposta, para que se efetive essa rede de trabalho. As *reuniões* acontecem com o grupo de professores que desenvolvem esta abordagem teórico-metodológica nas escolas e têm o caráter de planejamento e de esclarecimento, por isso precisam ser sistemáticas e são imprescindíveis para a efetivação da proposta. As *imersões* devem reunir todos os professores em um espaço de estudo e discussão presencial para que aconteça um “mergulho” teórico-prático nos pressupostos da proposta, oportunizando mudanças de paradigma frente à ação educativa, e um compartilhamento dos resultados das ações desenvolvidas no âmbito das escolas – devem ser periódicas e preparadas pela equipe da universidade e gestão da rede escolar. Os *seminários* constituem uma consolidação da proposta TC pelo fato de concretizarem a formação continuada, na medida em que os docentes inscrevem trabalhos relacionados a uma ação específica, disseminando experiências e refletindo sobre elas; devem reunir equipe da universidade, da rede escolar, de professores e de estudantes em uma mesma situação, colocando-os na condição de aprendentes. O *acompanhamento em rede* se soma à interação presencial e a interação à distância, constituindo-se como um meio eficaz para viabilizar o acompanhamento de processos e resultados.

Na proposta, a Universidade atua junto aos professores da escola, mediante apoio nas reuniões de estudo e planejamento e também por contato eletrônico. É oferecido um tipo de suporte para o desenvolvimento das ações, através de práticas dialógicas que ampliam as possibilidades de ação, transpondo modelos metodológicos tradicionais. Os gestores da rede escolar são fundamentais nesse intercâmbio, já que trazem a realidade do cotidiano escolar, o que, junto com as ideias geradas pela Universidade, ajudam a identificar demandas e soluções de forma inovadora e ao mesmo tempo realísticas.

As instituições que decidem assumir como referência o Projeto Trajetórias Criativas, são desafiadas a repensar o formato tradicional da escolarização e propor mudanças que compõem um novo desenho curricular. É preciso reorganizar o cotidiano da sala de aula, que passa a necessitar, por exemplo, de novos arranjos de períodos de tempo, que singularizam as ações delineadas pelos docentes e oportunizam as diferentes aprendizagens necessárias aos jovens. Ainda, ressignificar os espaços utilizados para o aprender, que, a partir desta abordagem, são delineados conforme os interesses e/ou necessidades dos estudantes através de ações educativas abertas e de uma visão sistêmica de aprendizagem que não mais priorizem

ou hierarquizem alguns componentes curriculares e/ou relações. Além de tudo, é necessário redefinir os papéis docentes e discentes, onde ambos estão comprometidos em transformar a sala de aula em um ambiente de redescoberta e de criação de novos vínculos, compartilhando a responsabilidade pelos processos e gerenciamentos, participando assim de uma nova concepção metodológica.

O Projeto Trajetórias Criativas é referência na Resolução Nº 343, DE 11 de abril de 2018, que consolida normativas referentes à Educação de jovens e adultos EJA, no Sistema Estadual de Ensino, e define providências para a garantia de acesso e permanência de jovens com defasagem escolar na oferta diurna. Segundo seu artigo 4º, “as Instituições de ensino devem implementar projetos pedagógicos contemplando diferenciação curricular, conforme o disposto no artigo 23 da LDB, para os adolescentes com defasagem idade/etapa escolar, podendo ser adotado como referência o Projeto Trajetórias Criativas”.

2.3 OLHARES SOBRE OS PERCURSOS JÁ TRILHADOS: ALGUNS ESTUDOS SOBRE O PROJETO TRAJETÓRIAS CRIATIVAS

“A investigação científica é, sobretudo, um trabalho coletivo” (COSTA, 2002, p. 154). Essa premissa, apontada por Marisa Costa, nos parece imprescindível para dar início a essa seção. Certamente, esse começo já causa algum estranhamento, afinal, uma escrita no singular parece dar lugar a uma escrita plural. Essa troca do *eu* para *nós* não é meramente ilustrativa, mas, sim, intencional, à medida que essa seção da dissertação é um exercício de reflexão realizado a quatro mãos, eu, Konstans, e Júlia Reis, também mestranda do Grupo de Pesquisa em Educação e Disciplinamento (GPED).

Uma leitura apressada pode classificar esse exercício como uma tarefa menos trabalhosa ou, até mesmo, pode questionar a autoria necessária para a proposição de uma dissertação, porém, essa escrita conjunta reflete um outro modo de fazer pesquisa que, enquanto grupo, temos a intenção de divulgar, o *pesquisar com*²⁰. Essa seção, que o leitor poderá encontrar tanto nesse trabalho quanto no estudo de Reis

²⁰Conceito desenvolvido nas pesquisas do GPED, vide Traversini (2012) e Traversini et. al (2012).

(2019), tem por objetivo mostrar algumas pesquisas já produzidas em relação ao TC. Mais do que isso, faz parte também de uma escolha metodológica que compreende a pesquisa como uma tarefa social e que precisa ser produtiva e útil para todos os envolvidos nesse processo.

Sendo assim, optamos por uma escrita conjunta, principalmente, por quatro motivos: 1) ainda que com enfoques diferentes, as duas pesquisadoras têm como objeto de estudo o TC e desenvolveram as suas pesquisas na mesma instituição, desse modo não faria sentido fazer um garimpo das pesquisas pré-existentes de forma isolada, já que, assim, ideias podem ser tensionadas e debatidas; 2) essa retomada ultrapassa os limites das nossas dissertações, afinal, também é uma forma de reunir os dados de pesquisa, tanto para o grupo de formação do TC do CAp - UFRGS, quanto para a escola que recebeu as pesquisadoras. Essa seção deve, também, servir para dar visibilidade ao TC, inspirando aqueles que desejam se aproximar dessa proposta; 3) nossos estudos, assim como outras pesquisas que estão sendo desenvolvidas no GPED, assumem uma proposta metodológica que denominamos *pesquisar com*. Essa metodologia, que nesse trabalho será mais detalhadamente discutida no capítulo 4, consiste, principalmente, na premissa de que o “furor investigativo” deve se dar em conjunto, entre todos os envolvidos na pesquisa. Nesse sentido, essa escrita é mais uma estratégia desse modo de fazer investigações no campo educacional; 4) como jovens pesquisadoras, consideramos que uma escrita em pares é ainda mais produtiva no momento da inserção em um grupo de pesquisa, visto que estimula a construção de uma rede de saberes que é própria do exercício de se tornar pesquisador. Isso nos faz pensar que escrever em conjunto, mesmo que nos pareça uma tarefa mais árdua, diante da exposição que esse exercício exige, é uma prática necessária para a agenda de qualquer investigador que deseja permanecer e se qualificar nesse processo.

Após esclarecer nossas intenções para uma escrita conjunta, faz-se necessário retomar Costa (2002, p.154), que nos convoca, dizendo: “[...] divulgue sua pesquisa e procure conhecer as dos outros”. Sendo assim, fomos atrás, percorremos uma trajetória em busca do já produzido tanto para conhecer melhor o TC, quanto para não “fazer mais do mesmo”. Tal percurso envolveu as seguintes bases de dados: Banco de Teses da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

(CAPES)²¹, Portal de Periódicos CAPES²², Scientific Electronic Library Online (SciELO)²³, LUME (repositório digital da UFRGS)²⁴ e Google Acadêmico²⁵. Ao pesquisar com a palavra-chave “distorção idade-série” combinada com “Ensino Fundamental”, atentando ainda aos trabalhos que de alguma maneira tematizassem o *Trajetórias Criativas*, foi possível perceber que há uma carência de estudos no tema²⁶.

Até o fechamento desta pesquisa, foram identificadas trinta e cinco produções, em nível de especialização *Lato Sensu*, feitas na Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (FACED – UFRGS). Esses estudos foram produzidos, em 2015, no curso de Especialização intitulado “Educação Integral na Escola Contemporânea: Ênfase na Abordagem Teórica Metodológica *Trajetórias Criativas*”. Além dessas produções, encontramos ainda a tese de doutorado de Stela Maris Voucher Farias defendida no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (PPGEDU – UFRGS) em 2017, a dissertação de mestrado de Kátia Oliveira Silva defendida no Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PPGEDU – PUCRS) em 2018, o trabalho de conclusão de curso para graduação em Pedagogia de Dalila Farias Pedro de Matos apresentado na FACED-UFRGS em 2017 e três artigos internacionais, um deles publicado na *Revista Internacional de Pedagogia y Currículo* (SOUZA *et al.*, 2017), dos Estados Unidos, outro apresentado no *XIII Congresso do SPCE* (GOULART; SAENGER, 2016), em Portugal, e o último exposto no *Congresso Internacional de Educação e Tecnologias: Encontro de Pesquisadores em Educação à Distância* (ANTUNES, 2018), em São Paulo.

Para orientar o olhar do leitor sobre os trabalhos já realizados, e não apenas elencar uma série de produções, buscamos agrupar as pesquisas encontradas a partir de eixos temáticos. Foi aí que criamos nove eixos: Iniciação Científica, Educação

²¹ Acesso em: <http://bancodeteses.capes.gov.br/> [11/09/2018]

²² Acesso em: <http://www.periodicos.capes.gov.br/>

²³ Acesso em: <http://www.scielo.org/php/index.php>

²⁴ Acesso em: <http://www.lume.ufrgs.br/> [11/09/2018]

²⁵ Acesso em: <https://scholar.google.com.br/>

²⁶ Para esta revisão, optamos por atentar nosso olhar aos trabalhos que problematizam o *Trajetórias Criativas*, uma vez que os nossos estudos lançam o olhar para este Projeto. De qualquer maneira, uma breve incursão já mostra que há carência de estudos sobre o tema. Se considerarmos apenas a palavra-chave “distorção idade-série” combinada com “Ensino Fundamental”, sem a exigência do foco no *Trajetórias Criativas*, há sete artigos no Scielo e quatro no Portal de Periódicos da CAPES, inclusive alguns se repetem.

Ambiental, Tecnologias e Culturas Digitais, Educação Integral, Juventudes, Currículo, Gestão escolar, Inclusão escolar e Vínculos Escolares. Essa maneira de analisar as produções nos permitiu direcionar melhor os nossos estudos, pois, assim, poderíamos contribuir com temas ainda pouco discutidos. Como forma de organização, optamos por construir uma tabela, reunindo todos os trabalhos de especialização já referidos. Por compreendermos essa tabela como útil e produtiva para aqueles que se interessam em problematizar o TC, essa foi anexada na íntegra ao final deste trabalho²⁷ (APÊNDICE A).

Dentre os trinta e cinco trabalhos de conclusão de curso analisados, alguns captaram a nossa atenção e nos serviram para delinear os nossos passos como pesquisadoras. É sobre esses trabalhos que gostaríamos de brevemente tecer alguns comentários.

O estudo de Camila Wabner dos Santos (2015), intitulado “As variáveis comuns entre os alunos e sua relação com a integração discente à proposta teórico/metodológica do projeto trajetórias criativas: uma análise prosopográfica”, cujo objetivo era analisar as marcas do TC nas trajetórias de alunos e professores, nos fez perceber, a partir das narrativas desses jovens, a potência dessa proposta e a necessidade da sua divulgação e problematização. Um dos alunos entrevistados pela pesquisadora relata como o TC contribuiu na sua constituição de sujeito aluno, na medida em que, segundo ele, o Projeto o fez “despertar” para a escola. Essa análise, apoiada na teoria crítica²⁸, nos mostrou novas possibilidades de encaixes entre sujeito aluno e escola a partir da proposta TC.

Regina Teixeira Pereira (2015), a partir de referenciais teóricos críticos, desenvolveu a pesquisa “Do professor tradicional ao inovador: novos papéis docentes”. No trabalho, a autora buscou analisar os novos papéis do professor frente aos desafios propostos pelo programa *Trajétórias Criativas*, na tentativa de encontrar soluções para o problema da defasagem escolar entre os estudantes de 15 a 17 anos que ainda se encontram no Ensino Fundamental. Enquanto o estudo de Camila

²⁷ Pode ser visualizada no Apêndice A.

²⁸ Ao falar em teoria crítica ou referencial teórico crítico nos referimos ao movimento, também caracterizado por Tomaz T. Silva (2011), do surgimento, a partir da década de 60, de livros, ensaios que questionavam o pensamento e a estrutura educacional tradicional. Autores como Paulo Freire, no Brasil, Michael Young, na Inglaterra, Louis Althusser, Pierre Bourdieu e Jean-Claude Passeron, na França, destacam-se nessa época e começam a colocar em questão os presentes arranjos sociais e educacionais. Conforme Silva (2011, p. 30) “[...] as teorias críticas são teorias de desconfiança, questionamento e transformação radical”.

Santos (2015) nos mobilizou a pensar sobre como aluno se narra nesse Projeto, a pesquisa de Regina lançou nosso olhar para o professor. Conforme essa pesquisa, o professor do TC considera que o Projeto o estimula a rever a sua prática, a traçar novos caminhos e esse constante (re)construir-se permite a criação de laços diferenciados entre o processo de ensino-aprendizagem e o aluno.

Ao tecer interlocuções entre educação integral, na perspectiva do Projeto TC, e educação inclusiva, Joseane Frassoni dos Santos (2015) procurou perceber as contribuições que uma escola organizada pedagogicamente a partir da proposta de educação integral pode possibilitar para os processos de inclusão escolar. No seu estudo, intitulado “Das mandalas às teias: a educação integral favorecendo os processos inclusivos”, a autora nos convida a fazer outras aproximações, olhando para uma proposta de educação integral a partir da lente dos processos de inclusão. Ainda que partindo de outra perspectiva teórica, a investigação de Santos (2015) nos provocou a trazer para os nossos estudos uma discussão sobre a construção do normal e do anormal e as implicações disso nos processos escolares.

Para além dos trabalhos de conclusão de curso de especialização, os artigos publicados pelos professores do grupo de formação do CAp – UFRGS nos ajudaram a compreender melhor o projeto, em especial, o seu esforço em ressignificar os tempos e espaços escolares:

[...] um dos primeiros passos para a concretização das ações do projeto foi a ampliação do tempo de contato entre alunos e professores: no lugar de períodos individuais por disciplina, passaram a trabalhar em blocos interdisciplinares nos quais mais de um professor atua conjuntamente em aula (SOUZA *et al.*, 2017, p. 39) (tradução nossa).

Além do mais, para ultrapassar os limites dos muros da escola, as saídas de campo ampliaram a sala de aula para o bairro, parques, museus, exposições e outras áreas que permitissem a interação do aluno com o ambiente (SOUZA *et al.*, 2017). Assim como Souza *et al.* (2017), também Lígia Goulart e Liane Saenger (2016) contribuíram para entender o TC como uma proposta que (re)pensa os currículos escolares, ao borrar as fronteiras entre como e o que é selecionado para ser ensinado na escola e a rede de conhecimentos e saberes nas quais estão inseridos os sujeitos escolares que praticam esse currículo.

Destacamos ainda, para esta seção, a tese de Stela Maris Voucher Farias (2017), intitulada “Trabalho coletivo de professores: valores e concepções em

construção no projeto de extensão *Trajetórias Criativas*". No estudo, a autora aborda como a autonomia intelectual e moral é possível no âmbito do trabalho coletivo de professores que integram o *Trajetórias Criativas*. Dentre os achados da pesquisa, encontramos a reflexão de que a autonomia do professor é encontrada em meio à oscilação de tendências opostas, ocorrendo em contextos desfavoráveis e marcadas pela coação social, o que, segundo a autora, exige um esforço maior do professor. A autonomia, para ela, é fortalecida pela coordenação das ações e pela cooperação. Essa tese, também situada num referencial teórico crítico, nos levou a pensar sobre a multiplicidade docente e, mais do que isso, como essa multiplicidade reflete numa pluralidade de vozes nas narrativas dos professores desse Projeto.

Vale ressaltar, também, a dissertação de Kátia Oliveira Silva (2018) intitulada "Formação docente continuada no Projeto "Trajetórias Criativas" de uma escola no município de Alvorada, RS". Neste estudo, a autora volta seu olhar para a formação docente continuada como parte constituinte do Projeto *Trajetórias Criativas*. Em sua pesquisa, Silva (2018) pôde perceber que a formação continuada dos envolvidos com esse Projeto ocorre, principalmente, a partir do currículo praticado em sala de aula no cruzamento com os contextos de vida dos estudantes. A partir de reuniões pedagógicas, os docentes trocam experiências e partilham aprendizagens. Para além disso, algumas imersões promovidas pelo grupo de formação do CAp - UFRGS, conforme a autora, compõem o conjunto de ações que se dão no sentido de formar os educadores que atuam no Projeto. A carência de discussão de temas específicos relacionados à juventude aparece ainda como uma demanda dos professores que fizeram parte daquela pesquisa. Assim como a tese de Farias (2017), esta dissertação está ancorada em um referencial teórico crítico e nos permitiu pensar sobre os espaços dialógicos necessários para a manutenção de um Projeto que, de certa maneira, prevê uma reestruturação curricular. Caberia, aqui, atentar às estruturas necessárias que envolvem a constituição do Projeto tal qual ele é proposto, bem como treinar o nosso olhar àquilo que, em nossas pesquisas, poderiam aparecer como carências e demandas para o andamento da proposta.

Essa breve revisão de algumas produções que tomaram o TC como campo de pesquisa nos fez perceber que, apesar de diversos trabalhos terem problematizado alguns aspectos desse Projeto, esse ainda é um campo muito fértil. Poucas são as pesquisas que tematizam as questões disciplinares no TC, um dos temas deste estudo, e não verificamos estudos que voltam o seu olhar principalmente para a

avaliação escolar, tema central de Reis (2019). Além disso, as produções encontradas se inserem num referencial teórico crítico, portanto, entendemos que as nossas investigações, que usam as lentes dos Estudos Culturais e dos estudos pós-estruturalistas, podem lançar outros modos de pensar sobre o TC.

Esse foi, então, um exercício de encontrar lugares de discussão sobre o TC com a intenção de buscar inspiração para traçar caminhos diferentes. Como sugere Paraíso (2012, p. 25),

[...] em momento algum desconsideramos o já produzido com outras teorias, com outros olhares, com outras abordagens sobre o objeto que escolhemos para investigar. Ocupamo-nos do já conhecido e produzido para suspender significados, interrogar os textos, encontrar outros caminhos, rever e problematizar os saberes produzidos e os percursos trilhados por outros.

A partir daqui, despedimo-nos do *nós* para retornarmos ao *eu*, ainda que esse eu não tenha qualquer pretensão de ser singular, ao mesmo tempo em que reverbera, em alguma medida, o eco de um "nós" do nosso tempo.

3 A BAGAGEM PARA A VIAGEM: OS CONCEITOS ESCOLHIDOS

Imagem 2: El Castillo - Jorge Méndez Blake ²⁹



Fonte: BLAKE, (2016)³⁰.

Quando o mapa já está definido, é preciso preparar uma bagagem adequada que servirá de suporte para a duração do passeio. Essa preparação fundamenta as decisões de que caminho seguir e por onde passar. A bagagem que aqui será apresentada se refere aos conceitos, ferramenta que fui colocando em minha mala no decorrer desta pesquisa e que julguei potente para análise deste estudo. Os conceitos têm este poder de ir direcionando a rota da pesquisa assim como um livro impacta na construção de um muro, como na obra de arte acima. Entendendo o livro como uma representação artística do conhecimento, o impacto causado nos tijolos permite que esses não permaneçam tão uniformes, alinhados. Os conceitos transformam, fazem

²⁹A obra de Jorge Méndez Blake (2007), “El Castillo” consiste em um muro de tijolos com um livro embaixo. O livro escolhido, homônimo da obra, foi “El Castillo”, de Frank Kafka, em versão espanhola.

³⁰ BLAKE, JORGE MÉNDEZ. **El Castillo**. 2016.

pensar de outro jeito e resultam em um muro não tão rígido e difícil de quebrá-lo, mas em uma estrutura sólida, porém com uma envergadura diferente.

3.1 PRÁTICAS, NORMA E (IN)DISCIPLINA – A CONSTITUIÇÃO DO SUJEITO ALUNO

É grade nas portas, é grade curricular, é tudo grade.
(NUNCA ME SONHARAM, 2017³¹)

Pensar sobre a constituição do sujeito aluno é, antes de tudo, desnaturalizar essa condição. Não há, *a priori*, uma forma de ser aluno; ela é construída, delineada, histórica, social e culturalmente nos contextos escolares que produzem diferentes formas de ser aluno; dito de outro modo, o aluno é uma invenção (Sacristán, 2005). Assim, o objetivo deste capítulo é construir um delineamento desse complexo processo, a partir do entendimento das práticas pedagógicas relacionadas à norma e à (in)disciplina, por se entender que o sujeito aluno é um efeito dessas práticas.

Iniciando pela Psicologia, como minha área de formação, podemos pensar que, antes do sujeito aluno, há a constituição do próprio sujeito criança. Na perspectiva da psicologia psicanalítica, o sujeito é um ser social que se subjetiva e se constitui necessariamente por meio de outro da mesma espécie, que irá lhe apresentar objetos e transmitir seus significantes. Lacan (1999, p. 195) afirma que “não há sujeito se não houver um significante que o funde”. A estruturação psíquica do bebê inicia então a partir do momento em que ele é inscrito pelo desejo da mãe (Outro) na linguagem. A mãe possibilita a constituição do sujeito a partir de seus cuidados, dos objetos que apresenta e da forma como ela fala, que vão criando marcas simbólicas no filho, não pela palavra em si, mas pelo significado que dá a este ao vivenciar prazer ou desprazer. Essa borda, inicialmente marcada pela mãe ou por quem exerce essa função, é que delimita os objetos e quem constrói o sujeito em suas representações do que é vivido por ele na relação com a mãe (Outro) e com o meio.

Já a psicologia histórico-cultural (ou sócio-histórica) declara que, ao nascer, a criança já se encontra inserida social e historicamente em uma cultura constituída e

³¹ NUNCA ME SONHARAM. Produção de Cacau Rhoden. São Paulo: Maria Marinha Filmes, 2017.

repleta de significados. Sendo assim, constitui-se como ser social, histórico, produtor e produto do contexto em que está inserida. O sujeito, para Vygotsky (1994), é constituído e se constitui nas relações com o outro e em relação ao outro. O outro são as pessoas, a natureza, o meio e a sociedade, em uma dimensão que leva em consideração o tempo histórico, presente, passado e futuro. Essas relações são mediadas pelos signos existentes na sociedade e que são transmitidas principalmente pela linguagem.

Signos e palavras constituem para as crianças, primeiro e acima de tudo, um meio de contato social com outras pessoas. As funções cognitivas e comunicativas da linguagem tornam-se, então, a base de uma forma nova e superior de atividade nas crianças, distinguindo-as dos animais. (VYGOTSKI, 1994, p.38).

Nessa perspectiva, nada é considerado inato ou inerente ao sujeito; tudo que é humano é produto da ação humana. Cabe ao adulto, então, inserir a criança e/ou o adolescente em um mundo ético e civilizado, o da cultura.

Assim, chegamos à perspectiva dos Estudos Culturais e propriamente à abordagem da constituição do sujeito aluno. Se, a partir da perspectiva atual, tentarmos analisar as escolas do passado, é possível perceber, desde seu início, relações institucionais hierarquizantes e rígidas em seu funcionamento. Para Aquino (1998), toda a organização escolar – filas, pátio, uniforme, hinos – remetia ao espírito fortemente hierarquizado da época. E o cenário escolar que observamos ainda hoje representa uma história marcada pela homogeneização (PIROLA e FERREIRA, 2007). De acordo com Paula Sibilía (2012), ao observarmos a escola sob o prisma historiográfico, podemos entendê-la como uma tecnologia de época:

Essa instituição ganha os contornos de uma *tecnologia*: podemos pensá-la como um dispositivo, uma ferramenta ou um intrincado artefato destinado a produzir algo. E não é muito difícil verificar que, aos poucos, essa aparelhagem vai se tornando incompatível com os corpos e as subjetividades das crianças de hoje. A escola seria, então, uma máquina antiquada. Tanto seus componentes quanto seus modos de funcionamento já não entram facilmente em sintonia com os jovens do séc. XXI (Sibilía, 2012, p. 13).

Assim, a instituição escola é um mecanismo social central, pois é ali que todos passamos grande parte da vida, por muitas horas durante os dias e ao longo de muitos anos. A escola é considerada “como uma importante instituição para a transformação dos indivíduos e das sociedades que estes integram” (ANDRADE, 2017 p.7). Ali as pessoas se relacionam, aprendem conteúdos e se constituem sujeitos. Porém, para

Xavier (2003, p.90), “a escola não fala sobre o seu poder de produzir”, já que a preocupação oficial da escola parece ser a (re)produção de conteúdos e saberes. Contudo, mesmo nesse nível, os próprios conhecimentos também estão envolvidos como processos de subjetivação (VEIGA-NETO, 2000) e, logo, da constituição do sujeito aluno. Por isso, é impossível haver neutralidade no que diz respeito tanto ao que é (ou não é) trabalhado na escola, como sua indissociação aos processos de produção subjetivos.

Sendo assim, a escola, à medida que o tempo passa, fundamenta-se em diferentes objetivos e necessidades, mas o núcleo da prática pedagógica parece algo difícil de ser modificado. Trata-se um modelo enraizado, que deseja receber ou (re)produzir estudantes homogêneos que aprendam ou absorvam o mesmo conteúdo no mesmo período de tempo, com dificuldade de lidar com as singularidades. Ela é muito parecida ainda com a ideia da escola enquanto maquinaria escolar (VARELA; ALVAREZ-URIA, 1992) que tece formas de adestrar os alunos de maneira semelhante ao funcionamento das demais instituições disciplinares modernas, tais como prisões, exércitos, hospitais e fábricas.

Já as práticas pedagógicas podem ser entendidas como modos de conduta e governo da escola, relacionadas à disciplina coletiva e individual. Para Bello (2012), constituem os modos de dizer e agir, sendo prescrições e normas orientadas para as finalidades escolares. As avaliações são exemplos de práticas pedagógicas que, de maneira mais ou menos explícita, intencionam regular as condutas na escola. Samuel Bello e Renata Sperrhake (2016) ainda acrescentam que as práticas podem ser entendidas pelos modos instituídos no contexto escolar, relacionadas às regras – formais e informais – estabelecidas nas relações.

Nesta pesquisa, a análise das práticas do TC envolve justamente compreender como os modos estabelecidos de funcionamento desta abordagem produzem o sujeito aluno do projeto. O interessante é perceber que, antes do ingresso no TC, esse aluno já vem de processos constitutivos anteriores, dentro do percurso da escola regular. Assim, o intuito é perceber as modulações, construídas e desconstruídas a partir do TC, nos modos de ser e agir destes sujeitos. Pontualmente em função disso, um dos encontros dos grupos focais foi sobre as diferenças percebidas pelos alunos entre a escolar regular e o TC.

Historicamente, como demonstra Aquino (2009) baseado nas análises de Foucault, as práticas pedagógicas mudaram sua ênfase do ensinar e transmitir

conteúdos para mirarem o aluno e a valorização de seu saber. Mais recentemente, concentram-se na díade professor aluno e no processo de *ensino-aprendizagem*, sem o hífen que os separa. Logo, nota-se que estes modos de ser e agir fazem parte de um jogo indissociável entre sujeito professor e sujeito aluno, imbricados em um processo de constituição subjetiva.

Já a disciplina seria um caminho/regime para seguir e/ou não desviar da norma? Para definir o que é a norma, primeiro é preciso delinear o que é o anormal, ou o que foge à normalidade, ou ainda estabelecer a fronteira entre o que é patológico e o que não é³². Para Shirlei Sales e Marlucy Paraíso (2013, p. 610) “a normalização se dá na cultura, na qual são estabelecidas as fronteiras entre a/o normal e a/o fora da norma”. Esta definição não é imutável, pois ela varia de acordo com as descobertas e avanços da ciência, mudanças da legislação e com as mudanças sociais de maneira geral. A norma então é (re)definida em cada época histórica e contexto cultural; cada sociedade fabrica suas leis que regem a (a)normalidade. Por exemplo, os anormais do final do século XIX, como trazido por Foucault (2001), eram subdivididos nas categorias o monstro humano, os incorrigíveis e os onanistas, terminologias e definições que não ocupam mais este mesmo lugar de outrora. Para Foucault (2001), o que constituiu o monstro humano não é somente a exceção em relação à espécie, mas a perturbação que traz. Isto ainda pode ser sentido hoje, quando nos deparamos com algo desconhecido ou que foge à norma, gerando então um afastamento, que reforça a necessidade de classificação do até então inexplicável. Os alunos multirrepetentes são um exemplo disso, pois escapam do que foi estabelecido como adequado para a formação escolar. A partir dos processos microfísicos do poder – a partir de um conjunto de instituições e mecanismos de controle, vigilância e distribuição – o anormal é então categorizado e devidamente enquadrado, ocupando um lugar encaixado na discursividade do social (FOUCAULT, 2001).

Normalizar, segundo Silva (2014, p.83) significa “eleger – arbitrariamente – uma identidade específica como o parâmetro em relação ao qual as outras identidades são avaliadas e hierarquizadas”. Definindo então a norma, podemos definir a disciplina. Nesse sentido, o que escapa ao enquadramento da normalidade necessita de disciplinamento para seguir ou voltar à norma. No âmbito escolar, quando esse regime

³²Discussão no seminário: Do paradoxo do “incluir para excluir” à “in/exclusão” realizado por Alfredo Veiga-Neto na Faculdade de Educação da UFRGS, em Porto Alegre, em agosto de 2017.

de disciplinamento – formado a partir de um conjunto de dispositivos de controle e poder – falha, acontecem as situações ditas como de indisciplina. Essa, por sua vez, pode ser entendida como a manifestação, por parte dos alunos, de atos/conduitas não legitimadas pelo professor no contexto regulador da sua prática pedagógica e, assim, perturbadora do processo tido como normal de ensino-aprendizagem (SILVA; NEVES, 2004). Por isso, os conceitos serão tratados aqui de forma indissociada, como faces da mesma moeda, o que explica o jogo de palavras sobre a (in)disciplina quando essa ideia estiver presente.

Nesse processo, é possível perceber o quanto a sociedade cria e institui estratégias de harmonização e homogeneização do social; qualquer diferença e possibilidade de mudança posta em curso mobilizam dispositivos de normalização e adequação; é sobre o indivíduo, seu corpo e suas ações que recai o poder disciplinar.

Em Vigiar e Punir, Foucault (2009) faz uma genealogia da disciplina, abordando o processo de criação do corpo dócil e submisso, a partir de um controle minucioso de suas forças, impondo-lhe um padrão de obediência e utilização, através do que denomina “disciplinas”. As escolas, assim como os hospitais e as organizações militares, são instituições que empregam toda uma “microfísica do poder” – técnicas sutis que cercam, localizam, delimitam, serializam e hierarquizam – na produção da disciplina. Dentre essas operações, está a organização de seus espaços e a distribuição dos alunos, de tal modo que ficam estabelecidos os locais de circulação e fixação, de presença e ausência, dos habilidosos e incapazes, produzindo assim uma série de classificações reguladas pelo desempenho e comportamento. A definição dos horários, a organização meticulosa dos movimentos, do tempo e do espaço, dos exercícios progressivos e em série, todos esses e outros pequenos procedimentos produzem uma domesticação e uma sujeição contínua do corpo. O tempo e os comportamentos são normalizados; o comando e a obediência fazem da escola um espaço coercitivo. A disciplina fabrica indivíduos; a vigilância, a fiscalização e o exame são dispositivos inerentes ao ensino, que funcionam de maneira continuada e discreta, permitindo a análise, a qualificação, a comparação e a punição do aluno. Portanto, a disciplina, enquanto técnica de poder e de saber, ordena e controla. O estabelecimento da norma e, conseqüentemente, do desvio, faz com que todos devam se parecer. A norma se estabelece como princípio do ensino; os indisciplinados devem ser assim controlados e corrigidos individualmente.

No contexto escolar, Aquino (2011, p.462) acrescenta que a disciplina opera como “uma consonância virtuosa entre os passos discentes e docentes, resultando em temperança, concórdia, obediência, ordem”. A partir desse pressuposto, toda a prática que desviar do padrão deve ser combatida ou anulada, a fim de que a norma se estabeleça novamente. Para Veiga Neto (1996; 2000; 2013), as disciplinas são articuladas em seus dois eixos inseparáveis: o eixo dos saberes e o eixo do corpo. O primeiro implica a divisão e hierarquização dos conteúdos dispostos em uma grade curricular; já no segundo, são estabelecidas as práticas escolares que ocupam de forma enquadrada, rotineira e produtiva o corpo e o tempo na escola, através das organizações do espaço escolar com as divisões por turmas, séries, filas, organização da sala de aula de tal forma que homogeneíze os alunos e destaque somente o professor. E é neste segundo eixo que o foco desta pesquisa se encontra.

Apesar de desempenharem diferentes papéis e tarefas específicas, as instituições típicas da modernidade funcionam sob a mesma lógica de confinamento, baseadas na organização social das relações e exercício de poder e dominação. Sendo assim, as instituições precisaram garantir que os corpos não estivessem dispersos no tempo e no espaço, isto é, precisariam estar sempre cerceados para que as ações de poder atingissem a todos de maneira detalhada, inclusive na escola. O quadriculamento é a melhor imagem para uma distribuição em que a lógica é "um lugar para cada corpo e um corpo em cada lugar" (VEIGA-NETO, 2000). O formato e funcionamento quadriculado da sala de aula, tanto de outrora como atualmente, permanecem quase os mesmos: com as classes iguais e enfileiradas, viradas para o quadro – negro de giz ou branco de caneta, ou para uma tela ou lousa interativa – e para o professor que possui uma classe maior, localizada na frente da sala para que seja o único a ter a visão do todo. Como destaca Moraes e Veiga-Neto (2008), cada lugar está relacionado a um aluno e cada aluno está relacionado a um lugar, sendo este um exemplo de procedimento disciplinar do enquadramento individualizante em ação, e também o princípio do panoptismo em que poucos vigiam muitos. Neste modelo, o sujeito que está sendo observado não sabe exatamente o momento da observação; portanto, sente-se continuamente ameaçado e permanentemente vigiado, muito embora a vigilância de fato não aconteça a todo instante. Dessa forma, o sentimento de vigilância constante faz com que isso seja introjetado pelo indivíduo, que se torna seu próprio guardião.

Essa vigilância gera uma sanção normalizadora que opera a partir da classificação dos comportamentos, estabelecendo uma punição aos desviantes da norma e um sistema de recompensas para as condutas adequadas. Isso produz, por um lado, a diferenciação e individualização dos sujeitos; e, por outro, a massificação e uniformização de uma classe. O regimento escolar define os procedimentos de funcionamento da escola e, junto com outros documentos normativos, estabelece os direitos e deveres dos professores e alunos, bem como as sanções educativas aplicáveis aos comportamentos desviantes. Pereira (2003) relata que na escola “os castigos continuam, mas a forma de castigar mudou; eles deixaram de ser físicos para assumirem formas mais sutis”. Na sala de aula, segundo Xavier (2003, p. 32), “acabasse por privilegiar a busca do silêncio, da imobilidade, da ordem, que é o que tradicionalmente a escola sempre fez”, e ainda, à medida que as crianças crescem, aumenta-se o controle e vigilância, isto é, o quadriculamento crescente, do tempo e do espaço.

Para Xavier (2003, p.78), “um dos efeitos dessa compressão espaço-temporal é tornar o mundo homogêneo culturalmente”. Porém, com o estabelecimento da globalização e com todos os progressos sociais – não necessariamente no sentido de melhoria – a autora também questiona: “a docilização do corpo ainda precisa ser na escola?” (XAVIER, 2003, p. 56). Em outra perspectiva teórica, La Taille (2005) descreve que anteriormente a escola produzia sujeitos fundamentados na ordem e dominação, entregando-os dóceis para a sociedade; já hoje não consegue produzir esses sujeitos nem para consumo próprio. Veiga-Neto (2000) argumenta em outra direção: talvez não precisemos mais da escola como máquina panóptica, simplesmente porque o mundo se tornou uma imensa e permanente máquina panóptica. Ou seja, com a evolução tecnológica dos equipamentos eletrônicos e digitais que vigiam e armazenam as informações, bem como com as novas formas de comunicação instantânea – através do uso da conexão com a internet – não só permanece a visibilidade e vigilância do panóptico como também acontece uma expansão disso, potencializando seus alcances e efeitos. Em decorrência disso, conforme Moraes e Veiga-Neto (2008), a ênfase na estrutura hierárquica, centralizada e estável da escola disciplinar, desloca-se agora em favor de práticas escolares mais flexíveis e descentralizadas, embora ainda produtoras de controle.

Assim, embora as instituições sociais não funcionem mais apenas por enclausuramento, ainda operam na lógica do controle, o que dificulta para a escola

modificar o padrão de atividade no modelo de “vigiar e punir”. Uma mudança que é possível perceber é que o castigo físico sai de cena e outras estratégias de disciplinamento são incorporadas, tais como o uso da “droga da obediência”³³, (MOYSES, 2011) ou ainda dos recursos tecnológicos como a vigilância das câmeras, comunicação em rede, via computadores, celulares e o advento das redes sociais.

Na disciplina, a norma é uma medida de diferenciação e classificação dos indivíduos na oposição entre o normal e o anormal; no controle, a conexão é uma medida de diferenciação e classificação dos indivíduos na oposição conectado/não conectado, adaptado/não adaptado, apto/não apto (MORAES; VEIGA-NETO, 2008, p. 6).

Além disso, outro fator que contribui para um desajuste quase inevitável é que os alunos que chegam à escola já não são mais os mesmos: antes eram pré-formatados no seio da família, moldados pelos meios disciplinares para serem receptores de conteúdos; hoje a organização familiar contemporânea incide em relações sociais com maior plasticidade, sendo assim, os jovens chegam à escola em um perfil mais ativo, comunicativo e participante (SIBILIA, 2012). Além disso, a interação com os dispositivos tecnológicos também exige uma atitude de proatividade, e não de mera receptividade. Para Moraes e Veiga-Neto (2008, p. 10) “a ênfase dos processos de subjetivação na escola parece ter se deslocado da docilidade para a flexibilidade”. Para esses autores, o sujeito dócil que encontrava as regras escolares visivelmente definidas através de uma relação com uma autoridade hierárquica centralizada dá lugar a um sujeito flexível que não encontra regras explícitas e as fronteiras hierárquicas são borradas, possibilitando uma forma de se relacionar a partir de conexões em redes com as pessoas e com as informações de acontecimentos de lugares situados a distâncias variáveis. Sendo assim, a disciplina atua *in loco*, no controle *online*. Porém, a educação entre quatro paredes já não comporta o aluno flexível. Esse forçará os limites para fora, cooperando para a abolição da distinção entre o dentro e o fora, entre o público e o privado. O aluno dócil não fazia essa movimentação. Em síntese, para esses autores, o comportamento dócil era “intrínseco”; o flexível é “extrínseco”.

Uma ampla, e também antiga, consequência disso é que quando o ideal a ser alcançado se situa nos próprios recursos de cada um e na iniciativa individual, os que

³³Referência ao uso indiscriminado de Ritalina, especialmente na “explosão” de diagnósticos de Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH).

não conseguem ficar à altura do desafio se sentem fracassados, desqualificados e perdedores (SIBILIA, 2012). Novamente, se produz a culpabilização do aluno pelo seu insucesso e fracasso, o que é típico em uma sociedade com valores liberais.

Ainda de acordo com a autora, a perda da eficácia de um funcionamento que ela define como bem azeitado das engrenagens disciplinares, acaba sendo um grande analisador de nossa crise atual. Assim, na escola, alguns comportamentos apressadamente tidos como indisciplinados, se relacionam às práticas do controle contemporâneas que os atravessam.

Pirola e Ferreira (2007) afirmam que a indisciplina é uma questão de diferentes épocas; portanto, se fosse um problema meramente do aluno, seria focalizado e talvez não atravessasse gerações. Assim como em todas as relações sociais ou institucionais, também na relação pedagógica há um conjunto de regras que precisa ser reconhecido e respeitado (AQUINO, 1998). Sendo assim, a indisciplina escolar não é constituída, apenas, a partir de não ações ou atitudes inadequadas por parte dos alunos, mas é efeito da própria constituição da instituição escola, perpassando todas as relações e é através delas que devem ser analisadas e trabalhadas; deslocar sua causa ou efeito para o aluno, por exemplo, é simplificar essa complexa questão.

Com isto, chega-se ao final deste capítulo, o que faz com que percorramos uma primeira parte do percurso, que remete aos primeiros relevos envolvidos na constituição do sujeito aluno. A escola será inevitavelmente o lugar onde essa produção se dá. Nessa etapa até aqui apresentada, vimos que se trata de uma paisagem mais retilínea e linear, na perspectiva da modernidade, como que formando uma parede uniforme de tijolos. Porém, seguindo em frente neste itinerário, outros relevos e paisagens nos esperam. Afinal, esta viagem está em curso, ainda longe de um final. E, na medida em que andamos, é possível perceber deslocamentos nesta parede, e este é o poder de um novo livro ou de práticas diferenciadas, pois são capazes de constituírem novas formas, deixando de ser apenas paredes e formando também redes.

4 O VAIVÉM NO PERCURSO METODOLÓGICO DESTE *PESQUISAR COM*

Imagem 3: Vai e vem - José Lino Grünewald ³⁴

vai e vem

e e

vem e vai

Fonte: GRÜNEWALD, (1959)

Com a bagagem em mãos e o mapa cartografado, já era hora de seguir viagem. Ao realizar este estudo, fui também me constituindo pesquisadora e, num exercício de olhar os atravessamentos ao longo deste percurso, percebo um movimento constante que fez e faz parte desta constituição. Segundo Rosa Fischer (2002), é parte do trabalho do pesquisador transformar em primeiro lugar a si mesmo, “aquele que como filósofo é chamado a ultrapassar não só o senso comum, ordinário ou acadêmico, mas ultrapassar a si mesmo, a seu próprio pensamento” (FISCHER, 2002, p. 59), permitindo-se assim pensar diferente. O poema concreto³⁵ apresentado na abertura deste capítulo auxilia a materializar as possibilidades de movimentos do pensamento na constituição da pesquisa(dora), pois desmonta o sentido da leitura

³⁴GRÜNEWALD, José Lino. **Vai e Vem**. 1959.

³⁵ A poesia concreta relaciona-se com a utilização da linguagem em forma reduzida, comunicando-se com uma objetividade à semelhança das formas científicas; é um poema em si, não um poema sobre, sendo sua estrutura e estética seu verdadeiro conteúdo. (Reis, Pedro. Poesia concreta: uma prática intersemiótica. Porto: Edições UFP, 1998).

horizontal e da linearidade de um caminho que tem um ponto fixo de partida e de chegada. O convite a refletir as possibilidades de leitura de mundo, tornando possível a circularidade do que vai de um ponto ao outro, e até intercruzados, produz significados em um vaivém constante do olhar. De acordo com Sales (2012), o desenho da pesquisa deve estar em constante análise, e eu, na posição de pesquisadora, devo buscar a “capacidade de refazer os traçados, reelaborar as estratégias, adequar as metodologias, adaptar os procedimentos, flexibilizar as formas de investigar” (SALES, 2012, p. 127). Em outras palavras, a contínua análise sobre o próprio processo é uma atitude importante, para que, caso e quando necessário, mudem-se as trajetórias, com a pesquisa em curso. Ou ainda, um estar atento para o que não estava previsto, mas que atravessa e se implica ao processo de construção da pesquisa.

Assim, é sobre este caminho não linear que a metodologia do *pesquisar com* se apresenta, construindo uma postura investigativa que difere do pesquisar sobre a escola. Essa remete geralmente a uma visão unilateral, fruto da ciência moderna tradicional, rígida em seus métodos, que busca dados para satisfazer as pesquisas, torna o objeto distante e exercita a imparcialidade, ou ainda a neutralidade. Para Costa (2002), essa neutralidade da pesquisa científica é uma ideia enganosa, pois a mesma sempre está a serviço de algo ou de alguém. Sendo assim, nosso grupo de pesquisa – GPED – assume a postura de que a pesquisa não é neutra e tem a intenção de, ao *pesquisar com*, estabelecer um contrato nesse jogo de interesses, colocando a pesquisa a serviço tanto do pesquisador quanto dos sujeitos e da escola em que acontece, buscando que o processo de construção e os resultados sejam produtivos para todos.

Logo, todo o processo de aproximação do grupo de pesquisa com o TC pode ser considerado como a primeira etapa a compor o método adotado. A partir dessa definição, vale descrever o passo a passo realizado para construir este estudo de campo com a intenção de *pesquisar com*. O GPED iniciou a aproximação com o TC através de participações em algumas reuniões desse grupo em um seminário formativo em que tive a oportunidade de participar. A partir daí, e de um interesse mútuo na necessidade de pesquisa, após definir meu tema e apresentar ao grupo do TC, o próprio coletivo sugeriu a escola em que eu poderia realizar a pesquisa. Os critérios que embasaram essa sugestão foram: a) a escola desenvolve essa abordagem de forma comprometida desde o início de sua implantação, em 2012; b) o

grupo de professores atua tanto no TC quanto na sala de aula regular; c) possui duas turmas de alunos integrantes do TC; d) e demonstração de interesse, na figura da direção e professores, em nos receber e construir em conjunto uma pesquisa. Foi então que apresentei à escola sugerida o escopo do projeto de pesquisa e, discutindo as possibilidades com a mesma, entendemos a viabilidade da sua execução.

Dentro da diretriz do *pesquisar com* as ações principais são a discussão conjunta de critérios, dos instrumentos e das análises com os profissionais da instituição em questão. Um dos impactos é a construção da noção de intervenção compartilhada como experiência metodológica de pesquisa (TRAVERSINI et. al, 2012), envolvendo, por exemplo, a intervenção das professoras pesquisadoras nas atividades de sala de aula, tanto no planejamento quanto na análise e implementação do estudo.

Dessa forma, assumir o *pesquisar com* como uma postura investigativa implica reconhecer os limites, os enquadramentos e as cegueiras epistemológicas (Oliveira, 2007) provenientes da parcialidade da visão unilateral e singular. Essa atitude no pesquisar influencia diretamente na escolha do método deste trabalho, do tipo exploratório qualitativo. O tipo de pesquisa exploratória tem, como principais finalidades, esclarecer, desenvolver e modificar conceitos e ideias buscando a transformação discursiva a partir do aprofundamento dos fenômenos (GIL, 2002). Já a pesquisa qualitativa pode ser resumida como investigações que acontecem no mundo das relações e das intencionalidades, dificilmente podendo ser representadas por números (MINAYO, 2008). Nessa maneira de fazer pesquisa, a interação entre o pesquisador e os sujeitos pesquisados é parte importante da composição e resulta em um vaivém que passa a ser traçado a partir dos rearranjos e articulações conjuntas.

Neste caminho co-construído, o movimento de ir e vir foi indispensável e frequente; se por um lado pude planejar e vislumbrar alguns percursos prévios, por outro, também foi preciso lidar com as imprevisibilidades e novas demandas do processo da composição da pesquisa. Os imprevistos dizem respeito aos atravessamentos do cotidiano, como as necessidades dos sujeitos da escola, professores e alunos; o cumprimento do calendário escolar, que envolve apresentação de trabalhos, conselho de classe, dentre outros; e um rearranjo após uma greve como ilustrada no excerto abaixo, retirado do caderno de campo:

Na reunião de hoje, foi combinado que o cronograma dos grupos focais será modificado. A greve [iniciada em setembro] vai se estender por tempo indeterminado. As professoras-pesquisadoras da universidade apoiaram incondicionalmente as professoras-pesquisadoras da escola. Devido à greve, paralisamos todas as atividades em conjunto que estavam sendo realizadas (...). Algumas professoras-pesquisadoras da escola disseram que o parcelamento de salário levou colegas a serem motoristas de aplicativo, pois precisavam encontrar outras formas de pagar contas e sobreviver, ainda mais quando toda a família é sustentada com salários parcelados.

Caderno de Campo - Reunião de planejamento na escola em 6 de novembro de 2017

Novas demandas também surgiram quando, ao caminhar em um movimento dialógico com outro sujeito/par de pesquisa, pude dar-me conta de cegueiras epistemológicas que, ao serem visibilizadas, já deixavam de ser cegueiras. A percepção deste ponto cego empurra para outro caminho, que vai sendo percorrido, até que outros encontros promovam novas compreensões, que novamente podem mudar os rumos neste movimento constante. Abaixo, outro excerto retirado do caderno de campo evidencia uma mudança importante nos traçados desta pesquisa, no que diz respeito à escolha dos instrumentos de produção de dados, que inicialmente aconteceria com professores e alunos, e, após esta reunião, fica acordado de ser realizado apenas com alunos:

Professora-pesquisadora 1 da escola – Nós falamos tanto sobre uma relação mais horizontal entre professor aluno. Será que, se utilizarmos entrevistas individuais com o grupo de professores e grupos focais com os estudantes, não estaremos sendo um pouco contraditórios e hierarquizando as relações?

Professora-pesquisadora da universidade – Realmente, talvez devêssemos pensar outras possibilidades. Quando escolhemos instrumentos diferentes, esta não foi a intenção, mas, te ouvindo agora, percebo o quanto essa separação fica evidente.

Professora-pesquisadora 2 da escola – Eu concordo com vocês, acho que os grupos focais são muito enriquecedores, precisamos ouvir mais os estudantes. Se conseguirmos realizar mais encontros, eles vão poder dizer o que pensam sobre disciplina, indisciplina, situações que já viveram ou ainda vivem... Isso vai ser bem importante para o nosso projeto.

Caderno de Campo - Reunião do Grupo de Pesquisa, 19 de setembro de 2017

Assim, neste processo, duas alterações importantes aconteceram: a primeira, em relação ao tempo de realização da pesquisa, o que fez com que os encontros fossem reorganizados em função da greve; e a segunda, quanto ao critério de escolha dos sujeitos deste estudo, passando do enfoque sobre docentes e discentes para privilegiar os alunos. Assim, foram borradas as tradicionais fronteiras entre pesquisador e pesquisado, ora mais próximos, ora mais afastados; mas juntos,

trilhando os novos percursos para rever e problematizar os saberes produzidos, em uma relação dialógica, o que inclui tanto o planejamento conjunto da pesquisa como o processo de execução.

Tomando emprestado o termo de Oliveira (2007), os sujeitos do *pesquisar com* se tornam “cúmplices” neste modelo de pesquisa, que não pretende deixar-se aprisionar por suas cegueiras, produzindo assim desvios e novas rotas. Essa cumplicidade pode ser pensada “sobre os jogos de linguagem, reciprocidade, intimidade, poder e redes de representações” (SILVEIRA, 2002, p. 123).

Além disso, percebi que, para atingir o objetivo central da pesquisa, era preciso realizar ao menos duas outras ações específicas e complementares, já apresentadas: o mapeamento dos programas de adequação do fluxo escolar, a fim de conhecer a realidade dessas ações no país e visibilizar as práticas de enfrentamento da distorção idade-série, a partir de uma busca ativa nos *sites* dos governos estaduais; e a revisão da produção acadêmica já produzida sobre o TC, rastreando se havia outras publicações que versassem sobre os temas aqui trabalhados. Assim, foi preciso atenção e cautela para também não haver um distanciamento do eixo central da pesquisa.

A metodologia, mais do que uma descrição formal dos métodos e técnicas a serem utilizadas, pode ser entendida como o caminho do pensamento e a prática exercida na abordagem da realidade (GIL, 2008). Uma metodologia de pesquisa é sempre pedagógica, porque se refere a um como fazer, tratando-se de caminhos possíveis a serem percorridos na construção da investigação, que sempre tem por condicionante uma perspectiva teórica (MEYER; PARAÍSO, 2012).

Dessa forma, acredito que a metodologia utilizada nesta pesquisa pode ser comparada a uma dobradiça³⁶, pois possui duas abas metodológicas e um eixo central. Na primeira aba, localiza-se a escolha e a construção do instrumento que irá produzir os dados; na segunda aba, produção e análise das informações e, como eixo central, o problema e os objetivos da pesquisa. Essas abas podem formar diferentes ângulos a partir desse eixo central, permitindo movimentos necessários de afastamento ou aproximações entre elas, para as possíveis articulações e reflexões. Ou seja, a partir do problema de pesquisa, foi preciso atenção na construção do

³⁶Conceito discutido na reunião do GPED mediada pela Prof.^a Dr.^a Clarice Traversini, na Faculdade de Educação da UFRGS, em Porto Alegre, em maio de 2017.

instrumento de produção dos dados, pois essa elaboração implica diretamente na aproximação ou afastamento dos dados produzidos com o eixo central do objetivo da pesquisa.

Dedicamos esforços para construirmos nossas metodologias, então, porque sabemos que o modo como fazemos nossas pesquisas vai depender dos questionamentos que fazemos das interrogações que nos movem e dos problemas que formulamos. (MEYER; PARAÍSO, 2012).

Logo, “a escolha das práticas de pesquisa depende das perguntas que são feitas, e as perguntas dependem do seu contexto” (NELSON; TREICHLER; GROSSBERG, 2013, p. 09). Para Jorge Ramos do Ó, “pensar é dar respostas provisórias a perguntas que acontecem todos os dias³⁷”. Dito de outra forma, a pesquisa é um processo artesanal, longo e cheio de detalhes, onde os questionamentos devem ser cuidadosamente formulados e continuamente aprimorados.

Assim, a escolha e/ou elaboração de um instrumento adequado que permita a produção de dados coerentes e apropriados para subsidiar a construção dos resultados articulados à base teórica proposta demanda tempo e conhecimento técnico. Segundo Minayo (2001, p.17), “a metodologia deve dispor de um instrumental claro, coerente, elaborado, capaz de encaminhar os impasses teóricos para os desafios da prática”. Portanto, a construção do instrumento de produção de dados deve estar diretamente alinhada com a clareza do objetivo da pesquisa. Se mesmo ligado ao eixo do problema de pesquisa esse instrumento não for elaborado de forma adequada, os resultados encontrados poderão causar um afastamento da reflexão teórica inicial.

Como instrumento para a produção dos encontros de pesquisa, optei pela técnica de grupos focais, com os estudantes convidados de uma turma já existente do Trajetórias Criativas de uma Escola Estadual de Ensino Fundamental do município de Porto Alegre – RS.

Os grupos focais consistem em reuniões que acontecem em um local confortável, com um pequeno grupo de interlocutores. A técnica exige a presença de um moderador que tem o papel de focalizar o tema, promover a participação de todos,

³⁷Retirado do caderno de campo, em oficina ministrada pelo Prof. Dr. Jorge Ramos do Ó, na Faculdade de Educação da UFRGS, em Porto Alegre, em maio de 2017.

inibir os monopolizadores da palavra e aprofundar a discussão, com a possibilidade de haver mais um relator ou auxiliar (MINAYO, 2008). Dentro da proposta da pesquisa, o intuito é colocar os assuntos em pauta, para fomentar as discussões, a partir do estímulo aos participantes a falarem e a reagirem ao que as outras pessoas no grupo dizem. Esse modelo, além de ter potencial para produção de informações a partir de tópicos específicos, deve estimular o diálogo tanto pelas ideias consensuais quanto pelas contrárias (DAL'IGNA, 2012). Sendo uma interação social mais espontânea do que a entrevista coletiva, os sentidos ou representações que emergem são mais influenciados pela natureza social da interação do grupo em vez de se fundamentarem na perspectiva individual (BAUER; GASKELL; ALLUM, 2002). A interação e a discussão focada em tópicos específicos são características que permitem não apenas definir esta técnica, mas diferenciá-la de outras, como, por exemplo, entrevistas e discussões em grupo (DAL'IGNA, 2012).

Conforme Dal'igna (2012), são aspectos importantes a serem considerados nos grupos focais o local da realização dos encontros, a composição do grupo, a composição da equipe de pesquisa, a estruturação do grupo e o planejamento dos encontros.

A escolha do local e o horário influenciam diretamente na qualidade do encontro. Neste caso, o contexto escolar, mais especificamente a sala de aula do TC, foi o lugar onde ocorreram os grupos. O fato de ser um local já conhecido dos participantes facilitou a fluidez do grupo, que aconteceu de forma tranquila. Os participantes foram bastante comunicativos e colaborativos. Quanto à composição, alguns autores recomendam que os componentes do grupo focal sejam desconhecidos. Em pesquisas voltadas para a publicidade, por exemplo, este é um fator importante que justifica a necessidade de ampla representatividade em diferentes segmentos. Porém, dentro do contexto de uma pesquisa qualitativa exploratória, que se interessa pelo aprofundamento de um tema, isto não necessariamente é uma exigência. No caso deste trabalho, visando não atrapalhar a dinâmica da escola e conseguir vincular a realidade local com as necessidades da pesquisa, os estudantes pertencem à mesma turma e o desafio, neste caso, foi fazer com que este conhecimento prévio que possuem entre si facilitasse o debate e enriquecesse as discussões.

Quanto ao planejamento, Dal'igna (2012) sugere um modelo de Agenda, com um Tópico Guia de referência, pensando os direcionamentos dos encontros. Assim,

foi dessa maneira que os assuntos foram colocados em pauta para dar início e fomentar as discussões. O modelo da Agenda/Tópico Guia é planejado para dar conta dos fins e objetivos da pesquisa e, como ideal, deve caber em uma página, pois não é uma série extensa de perguntas específicas, mas um conjunto de títulos que funcionam como um lembrete para o entrevistador. A Agenda que guiou esses encontros pode ser visualizada na íntegra no APÊNDICE B, mas abaixo segue uma síntese dos encontros:

Quadro 3: Síntese da agenda de encontros do Grupo Focal

Agenda de Encontros de Grupo Focal	
Encontro de apresentação Maio 2018	Objetivos: apresentar aos alunos a pesquisa, convidá-los e motivá-los a participar; explicar o funcionamento dos grupos focais, e os procedimentos éticos.
Encontro I Junho 2018	Objetivo: conhecer o grupo; estabelecer as combinações de funcionamento do grupo focal; iniciar as discussões a partir do Tópico Guia sobre as práticas do TC e diferenças da sala de aula regular.
Encontro II Junho 2018	Objetivos: estimular os participantes a falarem a partir Tópico Guia sobre Disciplina.
Encontro III Agosto 2018	Objetivos: retomar a discussão sobre Disciplina; estimular os participantes a falarem a partir do Tópico Guia sobre Indisciplina; encerramento e confraternização.

Fonte: autoria própria

O primeiro encontro com os estudantes aconteceu em um dia e horário de aula normal, em que, acompanhada pelos professores, apresentei brevemente a pesquisa e os convidei a participar. Na ocasião da explicação eles indagaram sobre o funcionamento da pesquisa, como evidenciado no excerto abaixo:

<p>PE1: Como funciona esta pesquisa? É um trabalho teu? PE2: Tu vai ganhar nota? PPE1: Ela tem os moldes parecidos com o IC que vocês fazem. PU: Isso, tem um passo a passo que precisa ser seguido e se vocês quiserem participar. Depois eu apresento para uma banca que me avalia(...).</p> <p style="text-align: right;">Caderno de campo Maio de 2018.</p>
--

Nesse dia, pude perceber o desejo na participação e contribuição com tal pesquisa, pois ficaram interessados e foram receptivos à ideia. Acredito que a intervenção da professora ao contextualizar a pesquisa a partir da experiência deles

de Iniciação Científica tenha auxiliado na motivação para participação bem como da minha inserção no grupo e conseqüentemente o funcionamento dos encontros propriamente ditos. Após a apresentação, entreguei o termo de consentimento livre esclarecido, que eles levaram para a casa e entregaram assinados pelos pais, para o grupo focal inaugural, na semana seguinte.

Os demais encontros aconteceram na sala de aula dessa turma, sem a presença dos professores, com duração mínima de quarenta minutos e máxima de uma hora, contando com uma participação variada de doze a quinze participantes. As oscilações do tempo de duração e do número de participantes podem estar relacionadas aos horários dos encontros: os que aconteceram no primeiro período, no início das aulas, estavam com menos participantes; já o encontro que aconteceu durante a manhã, no período que antecedeu a aula de Educação física, terminou antes dos demais, pois os participantes começaram a ficar inquietos com a dinâmica e com a atenção já voltada para a aula que estava por vir. Por este motivo, o terceiro encontro inicia com a retomada da discussão sobre disciplina e segue no viés da indisciplina. Devido ao planejamento conjunto na proposta do *pesquisar com*, as datas dos encontros do grupo focal foram alteradas, sendo este hiato de tempo aproveitado para a transcrição dos dois primeiros encontros e o início das primeiras análises. Assim, percebendo a riqueza de material que já havia sido produzido, e a incerteza de tempo para demais encontros e etapas necessárias, optei por finalizar com três encontros do grupo focal, pois as primeiras análises mostravam que o material produzido já continha as informações necessárias para concretizar o objetivo proposto.

Outra alteração no planejamento diz respeito à agenda criada (APÊNDICE B): para o segundo encontro estava previsto que os alunos trouxessem imagens e ou fotografias que representassem a disciplina. Nenhum deles levou o material para o encontro, mas eles iniciaram com uma adaptação da proposta fazendo uma relação da disciplina com objetos que eles tinham ali no momento, e ainda com a descrição de representação de imagens mentais. O encontro seguiu com a discussão a partir do tópico guia.

Na transcrição dos áudios dos grupos focais que serão apresentados como excertos nos resultados desta pesquisa, adoto os termos Pesquisador da Escola (PE) para me referir aos alunos e Pesquisadora da Universidade (PU) quando são minhas as intervenções. Optei por trazer alguns trechos retirados dos cadernos de campo para complementar a discussão e neles, utilizo o termo Professor Pesquisador da

Escola (PPE), quando me refiro aos professores do Trajetórias Criativas. É preciso demarcar que, mesmo buscando essa horizontalidade, nenhuma posição social fica isenta de relações de poder, e pesquisar, por si só, “é uma atividade que corresponde a um desejo de produzir saber, conhecimentos e quem conhece, governa.” (COSTA, 2002 p. 104). Ao término dos encontros, quem transcreve seleciona o material, analisa e escreve o texto – mesmo que constituído e atravessado pelo social, é um indivíduo. Também no que diz respeito às transcrições, para tentar posicionar o leitor na cena, opto por utilizar as falas exatamente da forma que foram ditas, sem correção ortográfica; para sinalizar alguma pausa na fala serão utilizadas reticências – ...; e, quando julgar necessário alguma informação complementar que não fique clara apenas na fala ou algum comportamento expressado, será relatado entre colchetes – [].

Por fim, cabe salientar que o presente estudo está vinculado à pesquisa institucional “Currículo praticado na escola contemporânea: impactos das avaliações em larga escala e dos processos de in/exclusão escolar”³⁸, coordenada pela Profa. Dra. Clarice Traversini, também orientadora desta pesquisa, e que funciona como um projeto “guarda-chuva”, subsidiando as pesquisas dos orientandos de Doutorado, Mestrado Acadêmico e Iniciação Científica. A dissertação que aqui se apresenta se relaciona a este projeto na medida em que também se dedica a estudar os impactos do currículo praticado nas práticas de disciplinamento e constituição dos sujeitos alunos participantes da pesquisa.

³⁸Projeto de pesquisa vinculado ao PPGEDU/UFRGS, aprovado pela Comissão de Pesquisa da Faculdade de Educação em parecer no 32.791, datado de 27/04/2017. Tais informações foram extraídas do parecer de aprovação registrado na Plataforma da referida universidade.

5 A CONSTITUIÇÃO DO SUJEITO ALUNO NO PROJETO TRAJETÓRIAS CRIATIVAS

Imagem 4: A Persistência da Memória - Salvador Dalí³⁹



FONTE: DALI, (1931)

Nesta parte de nossa viagem, vale lembrar para onde estamos indo, isto é, o objetivo desta pesquisa: compreender o processo de constituição do sujeito aluno do Trajetórias Criativas (TC), partindo das análises das práticas pedagógicas e disciplinares desta abordagem, na perspectiva dos alunos.

A memória, como sugestivamente nos inspira a obra de arte de Salvador Dalí, pode ser uma forma interna e subjetiva de marcar a temporalidade e suas implicações. O tempo que um sujeito permanece na escola, por exemplo, impacta em suas memórias e o constitui. A repetência seria um tempo perdido? Como seria possível

³⁹ DALI, SALVADOR. **A persistência da memória**. 1931. 24cm x 33 cm. Museu de Arte Moderna de Nova Iorque.

recuperar esse tempo? O tempo da memória não é o mesmo do relógio; o tempo dos jovens alunos não é o mesmo dos adultos.

Nesta seção, analiso como o TC reorganiza os tempos, através de suas práticas pedagógicas e disciplinares, que permitem ao aluno criar possibilidades de sair da condição atraso para retornar a tempo para o fluxo escolar. Antes de iniciar propriamente, cabe ressaltar que as análises aqui apresentadas produzem diversos micro olhares e discursos, sem pretensão de uma narrativa abrangente/totalitária. Ao analisá-las, as histórias que se constroem são parciais, incompletas e circunstanciais (WORTMANN, 2002). Assim, falar das práticas pedagógicas e disciplinares do TC não significa esgotá-las nem descrevê-las completamente, mas assinalar aquelas carregadas de significado na perspectiva escolhida por esta pesquisa, por mim, enquanto pesquisadora, e conforme as ferramentas teóricas utilizadas.

Na tentativa de cumprir a tarefa, os resultados estão organizados em três itinerários analíticos – denominação dada às unidades de análise em alusão à metáfora da viagem e também ao próprio título do trabalho – com as respectivas temáticas:

1) *Práticas pedagógicas do TC e suas diferenças em relação ao ensino regular* – nesta primeira parte, serão apresentadas análises que remetem às práticas pedagógicas do TC, na perspectiva dos alunos, que se distinguem das práticas do ensino regular. É possível identificar dentre as práticas pedagógicas, três dimensões: a) Diferenças entre as propostas de ensino; b) Práticas específicas realizadas no TC; e c) Práticas avaliativas: a ênfase nas relações.

2) *Práticas (In)Disciplinares no TC* – neste segundo itinerário, as análises remetem à (in)disciplina. Neste trabalho, quando faço essa conceitualização ambígua (indisciplina ou disciplina), remeto a duas faces de um mesmo fenômeno, já que estão indissociadas, pois onde acaba uma, inicia-se a outra. Divido-a em três partes apenas a fim de facilitar a organização: a) A operacionalização da disciplina no TC; b) Práticas pedagógicas em relação às situações de indisciplina; e c) A difícil tarefa de sair do lugar de indisciplinado.

3) *Autorregulação no TC* – finalmente, no terceira e último itinerário, abordo a autorregulação, em que se evidencia o processo de constituição do sujeito aluno no TC, o que resulta em maior flexibilidade e responsabilidade no controle e condução de suas próprias ações.

Assim, já com a bússola calibrada, seguimos adiante ao encontro desses achados.

5.1 PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DO TC E SUAS DIFERENÇAS EM RELAÇÃO AO ENSINO REGULAR

O primeiro itinerário analítico dos resultados é constituído pelas práticas pedagógicas do TC, no que tange às suas diferenças em relação ao ensino regular. Está organizada em três subseções e, de modo geral, as análises remetem aos diferenciais do TC na perspectiva dos alunos. Na primeira, mostra-se a dimensão das propostas de ensino para aprender, onde se apontam para as metodologias de ensino, a percepção da aprendizagem e da postura/comprometimento dos professores; na segunda, estão as práticas pedagógicas específicas do TC, como o planejamento e a atitude dos professores, evidenciadas, por exemplo, nas muitas explicações dadas para que possam aprender; e, na terceira, as formas de avaliação propostas pelo TC, que se distinguem por suas diversas possibilidades, em uma ênfase que recai sobre as relações estabelecidas. Em síntese, é possível dizer que são essas práticas diferenciadas que vão deslocando o aluno que chega ocupando o lugar de impotente e (multi)repetente, para constituir-se de outra forma, capaz de se relacionar e de aprender.

5.1.1 Diferenças entre as propostas de ensino

Nesta primeira subseção, as análises são sobre os modos distintos de funcionamento que existem, na perspectiva dos alunos, entre o TC e a escola regular/área, na dimensão ensino. Conforme a agenda de encontros do grupo focal, estava previsto para o primeiro encontro que os alunos expressassem as diferenças percebidas entre a sala de aula regular (também chamada de área por eles) e o Projeto Trajetórias Criativas. Dentre os primeiros aspectos apresentados estão, conforme os excertos abaixo, as aulas mais participativas e explicativas, e as saídas a campo para aprendizagem:

PE2: [As aulas] São mais participativas sabe, os professores, os alunos, não é muita coisa no quadro, eles mais explicam do que pedem pra copiar.

PE12: No área a gente perde o interesse por causa que eles só passam coisa no quadro e aqui eles explicam de uma forma que tu quer saber mais sabe.

PE5: Não, porque sério, no área tu tá copiando um negócio do quadro e tu nem sabe o que tu está copiando, só vai ali escrevendo e tu nem sabe o que tu copiou.

Encontro 1

PE8: É sempre a mesma coisa no regular, e no trajetória não é a mesma coisa

PE6: Sempre que tá caindo na rotina eles vão lá e fazem uma brincadeira, uma coisa. Mas uma brincadeira avaliativa assim, mas uma coisa diferente, sai da sala de aula, vai pro pátio, pro ginásio.

Encontro 1

PE4: Acho que agora essa semana vai ser o terceiro passeio que a gente vai fazer esse ano.

PE1: Saída a campo [coro].

PE4: Templo budista, cinema e ...

PE7: E o regular não fez nenhum passeio.

(...)

PE9: Mas no caso passeio é sair e se divertir e como eles explicam saída pedagógica é sair e trabalhar.

PE6: A gente sai, eles explicam a gente volta e faz um trabalho.

PE3: É a gente tem uma aula fora da escola

PE6: A gente vai lá, Olha, vê como é depois a gente volta pra sala e faz uma pesquisa

Encontro 1

Já de início, é possível perceber que metodologias diferenciadas vão compondo algumas características que aparecem nas práticas do TC. Aulas mais dinâmicas e participativas são apontadas de maneira significativa. Conforme os alunos, essas práticas ajudam a manter o interesse nas atividades escolares, contribuindo com a manutenção do foco e atenção, gerando maior envolvimento.

Assim, as saídas a campo e as brincadeiras, incluindo as avaliativas, produzem outras vivências além da rotina, fazendo parte da proposta do TC, que tem como pressuposto utilizar atividades desencadeadoras criativas, conforme o Caderno 1 - Proposta (BRASIL, 2014a), justamente com a finalidade de dar início a diferentes possibilidades de trabalho de caráter participativo. Estas práticas enriquecem as vivências dos alunos que, por vezes, realizam saídas a campo a lugares diferentes do contexto escolar, conforme os excertos anteriores. Os alunos reconhecem o caráter de estudo e percebem que as aprendizagens podem se dar de diferentes maneiras e distintos contextos e lugares. A exigência de maior envolvimento dos alunos nas

propostas do TC foi outro ponto de destaque na comparação com o regular/área, conforme os excertos a seguir:

PE2: E a IC é muito diferente do regular.

PE7: Esse IC é muito mais puxado do que do área, muito mais. Do área era só uma folhinha que tu tinha que fazer perguntas e ir explicando.

PE9: No área tu tem que fazer uma maquete e um texto explicando o teu trabalho, aqui não... tem todo um passo a passo.

Encontro 1

PE3: (...) no área tem tipo a sala deles, 91 e 92 e aqui é TC1 e TC2, mas é todo mundo junto, sabe. A Iniciação Científica a gente tem que apresentar para as duas turmas, então a gente não vai conseguir pegar e apresentar para as duas turmas se a gente não tem contato com a outra. Então, a gente faz muitas aulas juntos, pra gente conseguir falar com a outra turma e perder a vergonha também.

Encontro 1

PE5: As aulas de Educação física também.

PU: O que tem as aulas de Educação física?

PE9: Todo mundo participa, no área tu só fica sentado.

(...)

PE3: A aula de arte também... a gente aprende alguma coisa.

PE7: A gente aprende bastante.

PE3: Porque no área a gente não faz quase nada, a gente só desenha.

PE5: Só pinta. Aqui não, (...) a gente aprende.

Encontro 1

Nesse conjunto de excertos, é interessante notar um contraponto ao pensamento do senso comum, em que geralmente a ideia construída é que somente a partir dos métodos mais usuais da escola – disposição em filas, centradas na figura do professor que “sabe e ensina”, cabendo aos alunos passivos aprender a responder ao que é perguntado – é possível alcançar bons resultados, sendo os métodos flexíveis – aulas em grupo, participativas, dialógicas, com trocas entre os alunos – considerados pouco exigentes. Diferente disso, as falas dos alunos mostram o contrário. A Iniciação Científica proposta pelo TC, por exemplo, é vista como mais exigente, pois tem uma metodologia a ser seguida, desde a construção do trabalho de pesquisa até o desfecho com a apresentação oral. Isso contradiz a ideia de que, por haver menos matéria para copiar no quadro, com aulas mais participativas, incluindo saídas a campo e brincadeiras, haveria mais flexibilidade em relação à

exigência de aprendizagem. Assim, o TC parece conciliar metodologias envolventes e diferenciadas com a eficácia da aprendizagem, conforme a perspectiva dos alunos e essas práticas constituem um sujeito aluno composto a partir dessas experiências e que se consideram aprendentes.

Além dos próprios alunos perceberem-se como mais participativos em sala de aula, veem também em seus professores um maior interesse:

PE2: Eu acho que no Trajetórias, sei lá, como que eu vou te dizer, tem mais preocupação dos professores com os alunos, entendeu?

Encontro 1

PE7: Eu acho assim, que eles nos puxam sabe. Quando a gente não quer, a gente fala: ah não quero mais, eles vão lá e falam sabe... Já no outro [no regular] eles não se importam sabe.

PE9: Também tem a questão da vergonha sabe, se tu tem vergonha essas coisas sabe, eles fazem tu experimentar.

Encontro 1

PE14: Mas mesmo se tu não falar com ninguém, ficar quieto, não fazer bagunça ela vai em ti... vai te chamar pro foco

Encontro 2

A preocupação dos professores com os alunos é citada como um diferencial do TC. Quando o aluno reprova, ele fica para trás em relação aos resultados de aprendizagem, mas também em relação a sua turma, o que pode gerar uma dificuldade de questionar as dúvidas em relação à aula, ou interagir de forma geral. O comportamento silencioso demonstrado em algumas situações pode criar menos incômodo no que se refere à organização da sala, mas não quer dizer que ele esteja concentrado no que está acontecendo na aula. Perceber que, mesmo sem fazer bagunça, aquele aluno precisa de incentivo e de um direcionamento é uma prática indicada como diferença de prática do TC.

Assim, nesta subseção, com foco nas metodologias de ensino, evidencia-se que os alunos percebem que há aulas mais participativas, saídas de campo que quebram a rotina da sala de aula, atividades mais exigentes e professores preocupados que os alunos compreendam os conteúdos abordados, como diferenças nas práticas pedagógicas do TC. Tais práticas contribuem no processo de constituição

deste sujeito aluno, produzindo deslocamentos em relação ao que fora vivenciado anteriormente no percurso da escola regular, isto é, vai se constituindo outra forma de ser aluno no mesmo sujeito.

5.1.2 Práticas específicas realizadas no TC

Os excertos que compõem este subitem apontam para as práticas em sala de aula próprias da abordagem teórico-metodológica do Trajetórias Criativas, quais sejam: explicar mais vezes para o aluno entenda e ter um tempo de planejamento das aulas em conjunto, na escola. Vamos à primeira prática:

<p>PE3: Na verdade aqui é bem mais interessante PE2: E aqui eles já tão te explicando, se tu não entendeu eles vão lá e te explicam de novo... não entendeu? de novo, até tu entender (...) PE4: No TC eles explicam 30 vezes</p>	Encontro 1
--	------------

<p>PE4: As aulas são mais interessantes. PE8: Porque eles mostram que eles querem fazer com que tu entenda.</p>	Encontro 1
--	------------

A disponibilidade do professor em realizar a explicação, quantas vezes for necessário, como apontada nos excertos, motiva também o aluno a valorizar a prática docente e com isso, de alguma forma, estreita a relação entre o par professor-aluno. Implicitamente se pactua um acordo nesse contrato pedagógico que compromete ambos os lados. Essa disponibilidade aparece desde o início quando é explicado que a participação no TC acontece por livre adesão, ou seja, este professor escolhe trabalhar com essa abordagem teórico-metodológica pensada para este sujeito aluno específico que outros professores talvez tenham, de alguma forma, rejeitado.

Ao participar de um seminário de formação dos professores locais (os que desenvolvem as propostas nas escolas), em uma discussão a respeito do planejamento pedagógico, as professoras falavam sobre a importância da

aproximação com os alunos, o que permitiria valorizar suas iniciativas de pesquisa, a partir do sentido que isso poderia ter conforme seus aprendizados anteriores:

PPE:1 Será que nos damos conta que ele interage, ele busca informações, mas é o que ele quer. [com forte entonação no ele quer].

PPE2: Precisamos ajudá-los a se apropriar de outro lugar, da escrita formal. Não vamos conseguir fazer isto se não enxergarmos a bagagem que eles têm.

Caderno de campo - Maio 2017

A aproximação com os alunos para gerar aprendizagem é uma prática dos professores sustentada pela centralidade do planejamento das atividades. Nas escolas do TC, os docentes participam de seminários, que configuram a formação continuada, com os professores membros da equipe da universidade. Um aspecto bastante valorizado é a importância do tempo para este planejamento: enquanto que, em alguns espaços, o professor não tem mais o tempo para programar suas aulas, uma prática do TC é a garantia desse tempo para essa preparação do material em horário de trabalho. Além do período garantido, a diretriz é que esse planejamento ocorra entre professores de diferentes áreas, pois muitas aulas acontecem nesse formato, como, por exemplo, as ações integradoras e as atividades interdisciplinares. Investir tempo em planejamento significa qualificar as aulas e isto impacta no aluno e nos seus resultados.

Mais um fator de destaque é que, sendo uma abordagem aberta, com a intencionalidade de se adaptar a cada realidade, levam-se em conta as necessidades e desejos específicos de cada grupo. Quando o aluno percebe o interesse e cuidado do professor em sua aprendizagem, pode também se sentir mais confiante e envolvido neste processo, alcançando melhores resultados e protagonismo. Para Tassoni e Leite (2000), toda aprendizagem inclui afetividade, já que ocorre em relação, em um processo vincular. A trama que se dá entre professores, alunos, livros e conteúdos não acontece estritamente no campo cognitivo, mas também a partir de uma base afetiva que permeia essas relações.

Conforme Outeiral (2005), o ambiente pode tornar propício o aprendizado prazeroso ou os distúrbios de conduta e/ou aprendizagem. Isso é condicionado especialmente pelas relações estabelecidas em sala de aula, a partir da aproximação ou distanciamento entre professor e aluno. Não por acaso, a preocupação das

professoras do TC em conhecer melhor o aluno se relaciona a criar melhores condições para um aprendizado prazeroso e, logo, com mais chances de ser efetivo.

Por fim, cabe salientar que práticas pedagógicas do TC são sugeridas nos sete cadernos publicados pelo projeto, já apresentados na seção 2.2 desta dissertação, e além de demandarem um trabalho colaborativo e cooperativo, são sugeridas que ocorram adaptações para cada realidade escolar levando em consideração as necessidades dos alunos e as características dos contextos que estão inseridos.

5.1.3 Práticas Avaliativas: a ênfase nas relações

Nesta terceira e última subseção, as análises se voltam para uma problemática central no cotidiano escolar: a avaliação. O excerto abaixo corresponde a um momento do primeiro encontro em que eles falavam sobre as diferenças do TC e da sala de aula regular, apontando para os instrumentos de avaliação e como são avaliados:

PE8: A maneira como a gente é avaliado
PE10: Não tem prova
PE6: É não tem prova
(...)
PE10: Também, bastante trabalho em grupo
PE1: É a gente faz bastante trabalho em grupo

Encontro 1

No TC, as avaliações não se restringem ao que é previsto e historicamente instituído na escola regular, mas desenvolvem diferentes possibilidades. Estes alunos estavam acostumados com o modelo clássico de avaliação da escola regular, com a realização de provas e trabalhos da maneira convencional, não conhecendo talvez outra possibilidade de serem avaliados. Neste modelo mais usual, estavam também acostumados a fracassar nestas avaliações, a partir dos parâmetros estabelecidos por esta lógica. Essa é uma linha divisória muito importante na vida desses sujeitos alunos, pois é ela que os separa, seria, delinea e segrega. Já no TC, as trocas propiciadas pelos encontros em grupo podem ser muito potentes para a aprendizagem, pois deslocam o aluno do seu lugar de incapaz de aprender para o de

capaz de ensinar. Entre pares, participam das discussões sem a nítida demarcação de lugares superiores ou inferiores; logo, podem contribuir dentro de uma maior horizontalidade. E, assim, parecem ser avaliados não por aquilo que “falta”, mas por aquilo que aprenderam e conseguem manifestar, inclusive aos próprios colegas, verbalmente, sem nem parecerem que estão sendo avaliados, o que é diferente da avaliação necessariamente direcionada ao professor, pela via escrita, como no modelo mais usual. O próprio fato de parecerem não estar sendo avaliados é um fator psicológico importante, pois os livra da pressão pelo desempenho, o que pode impactar de modo bastante positivo quando se tratam de alunos com históricos de fracassos nesses momentos.

Desta maneira, dão-se conta de que é possível que a aferição do que aprenderam se dê de outra maneira, pois as avaliações fazem parte das ações educativas que devem acontecer com a mesma visão de natureza sistêmica, sendo propostas e acompanhadas de acordo com o alcance e suas finalidades (Brasil, 2014a). Assim, a avaliação não deixa de ser apenas um instrumento aplicado no aluno para medir seu aprendizado e classificá-lo, mas pode-se inferir que ajuda a pensar um diagnóstico coletivo da sala de aula, para que seja possível aos professores avaliarem o processo como um todo e (re)planejarem suas práticas.

Outro aspecto enfatizado nos encontros dos grupos focais quando se tratou da avaliação foi o comportamento:

PE3: Tu sabe disso?

PU: Disso o que?

PE3: Que é avaliado o nosso comportamento!

PE2: E como é avaliado nosso comportamento?

PE3: Nem a gente sabe eles só reparam no teu comportamento tipo, se tu conversa muito, se no caso, como é que é na saída de campo, se tu se comporta

PE5: Nas brincadeiras, eles vejam quem mais se comporta, tudo.

PE9: Quem participa das coisas.

Encontro 1

Além da avaliação coletiva e sistêmica, há também uma avaliação sobre cada aluno. Não é só o desempenho estritamente acadêmico que é avaliado, mas o “todo”, incluindo o comportamento, o que traz complexidade para a análise. Há mais de uma década, as pesquisas do GPED tem se preocupado com a centralidade que o comportamento adquire nas avaliações, pois se corre o risco também da imposição de uma lógica individualista, que passa, na transição da sociedade disciplinar para a

de controle, do corpo para mente, em um exercício de autogoverno que se deve guiar não no caminho do conhecimento, mas pelo da docilização e submissão do comportamento, ainda mais quando este é que está em avaliação. Isto pode fazer com que haja uma primazia do discurso psicológico sobre o pedagógico, reproduzindo-se, então, a culpabilização do aluno (FABRIS; TRAVERSINI, 2013).

No TC, como visto no excerto acima, não se olha somente para os conteúdos a serem recuperados, mas também as atitudes que precisam ser desenvolvidas. Contudo, o que será decisivo, seja para reforçar a lógica do controle, ou, pelo contrário, seja para produzir outros modos possíveis de avaliação e coletivização na escola, são os critérios eleitos para serem analisados neste processo. Reforçando essa ideia, vale trazer um excerto do diário de campo, que traz uma discussão das professoras locais no Seminário de formação com as professoras da universidade a respeito da avaliação:

PPE1: A avaliação individualizada valoriza o crescimento, as propostas de tornar-se mais capaz (...) Os critérios precisam estar muito claros, não precisa ter pressa para promovê-lo. Precisa desenvolver a autonomia, saber trabalhar coletivamente, é preciso avaliar o todo. O grupo estabelece os critérios, não considerando apenas os conteúdos e sim condições para dar conta de sanar as dificuldades que encontrarão.

PPE2: Além disso, é preciso cuidar para que os critérios não sejam estanques, porque os alunos são diferentes, os estudos desenvolvidos também são diferentes, critérios de autonomia e autoria são o norte e é importante que seja revisto. E que isto seja monitorado.

PPE1: Sim, eles vão precisar desenvolver as habilidades de saber buscar o conteúdo no momento que necessitar dele..... como por exemplo, para fazer uma prova.

Caderno de Campo- Maio 2017.

Pelo excerto, nota-se a importância de uma avaliação que contemple aspectos como autonomia e capacidade de trabalho coletivo, dentre outros. Isto é, o que se busca no TC é um modo singular de avaliação, que não se organiza pelo controle e submissão, como em condutas tidas como bem comportadas que o professor espera, que em geral passam pelo silêncio, mas ressaltam as diferenças, como o modo como se trabalha em equipe e o protagonismo. Pimenta e Carvalho (2008) trazem a visão da avaliação enquanto prática pedagógica, que condiciona o que, quando e como se ensina, devendo ser balizada pela diversidade de necessidades geradas em aula. Assim, a avaliação é um modo de regulação das aprendizagens, envolvendo,

portanto, diferentes procedimentos, em múltiplas dimensões, devendo ser constantemente ajustados conforme os objetivos de cada contexto. Sendo o TC um programa de adequação do fluxo escolar, as avaliações se voltam sensivelmente para outros aspectos, diferentes dos usuais, que enfatizam a capacidade relacional. Com isso, percebe-se que a avaliação também é uma das práticas pedagógicas que vai constituindo o sujeito aluno no TC, imprimindo outros modos de verificação da possibilidade de avanço/reinserção e da aprendizagem. Em muitos casos, a avaliação se torna um processo singular, estando para além dos calendários acadêmicos que convencionam e estipulam datas de início e fim para os aprendizados.

Portanto, alcançar o objetivo de reinserção no Ensino Médio é um desafio complexo, que exige práticas próprias e diferenciadas, como verificado no TC. Assim, no processo de constituição desse sujeito aluno, priorizam-se práticas que façam com que passem a acreditar neles próprios, possibilitando sair do lugar de incapaz e de fracassado, para assumir outras posições e discursos, como de alguém que consegue se relacionar e aprender. Para tanto, como visto nesta seção, as propostas de ensino e de avaliação do TC são fundamentais para produzirem esses deslocamentos, deixando nítido que a ênfase nas relações, por meio da participação e envolvimento de professores e alunos, é um dos fios condutores do processo de constituição do aluno do TC.

5.2 PRÁTICAS (IN)DISCIPLINARES NO TC

O segundo itinerário analítico se concentra em analisar um conceito debatido anteriormente: a (in)disciplina. Embora indisciplina e disciplina sejam conceitos indissociáveis, esta seção está dividida em três partes, a fim de caracterizar, a partir da perspectiva dos alunos, suas diferentes expressões: a) A operacionalização da disciplina no TC; b) Práticas pedagógicas em relação às situações de indisciplina; e c) A difícil tarefa de sair do lugar de indisciplinado. Todas as seções mostram o itinerário da (in)disciplina no TC, desde como essas práticas são organizadas, passando pela expressão das situações de indisciplina e o modo de lidar com elas até a produção do deslocamento da posição de indisciplinado operada pelo TC, produzindo outras possibilidades na constituição deste sujeito aluno.

5.2.1 A operacionalização da disciplina no TC

Para iniciar, irei apresentar os excertos que auxiliam em um primeiro deslocamento operado pelo TC nos modos de disciplinamento e constituição do sujeito aluno, que apontam para uma maior liberdade:

PE6: Ah mas eu acho que no TC a gente tem mais liberdade que no regular.

PE7: É isso é verdade.

PE12:Pior.

PE1: Até pode ficar mexendo no telefone sora.

PE14: Dá pra conversar, dá pra mexer no snap. [rede social chamada snapchat]

PE9: Dá pra usar na aula, pesquisar também, pesquisa pela internet.

Encontro 1

PE7: Sim, mas a gente mexe no celular pro trabalho, pra pesquisa.

PE1: Pode ficar na música depois da explicação.

PU: E isso é melhor?

PE: É porque tu te concentra mais.

Encontro 1

PE10: Eles deixam tu fazer do teu jeito assim sabe, tipo, tu pode copiar mexendo no celular, esse é o nosso liberal, mas quando eles veem que a gente já está se desligando e quer ficar só no celular eles vão lá e pegam e tipo...não entendeu quando tu está pensando em desistir eles vão lá e tipo.. a gente é, eles são mais liberais nesta parte do celular mas eles são bem... Ah sei lá, não dá pra explicar, só sei que funciona.

Encontro 1

Os excertos acima giram em torno do que é permitido ou não em sala de aula, evidenciando as regras de condutas aceitas e não aceitas, em especial sobre o uso de celulares em sala de aula, a partir do enquadre proposto pelo TC. Diferente dos processos de homogeneização e de controle disciplinar dos ritmos e movimentos que caracterizam as práticas disciplinares ditas como tradicionais, há no TC uma maior abertura e flexibilidade nesta organização, inclusive prevista em seus documentos orientadores, que referem “novas concepções sobre o uso de tempos e espaço para aprendizagens escolares” (Brasil, 2014a, p. 9).

Hoje, novos desafios se apresentam no cotidiano da sala de aula, sendo a tecnologia e o uso de celular, como referido acima, um grande expoente dessas mudanças. Para Evangelista e Sales (2016), fazer acordos e ajustes de limite em torno

de uso é algo necessário contemporaneamente, pois vivemos um desajuste histórico entre a cultura jovem digital e a cultura escolar analógica. A incompatibilidade referida entre a escola como tecnologia de (outra) época e os jovens frequentadores da (atual) escola seria um sintoma de um descompasso que hoje vivemos. Combinado a essa mudança, as figuras de autoridade moderna, como pai e professor, perdem a autoridade que antes possuíam e têm seus papéis transformados. Como refere Bauman, em entrevista a Pallares-Burke (2004), há uma nova forma de se relacionar; “nossas instituições, quadros de referência, estilos de vida, crenças e convicções mudam antes que tenham tempo de se solidificar em costumes, hábitos e verdades ‘autoevidentes’” (PALLARES-BURKE, 2004, p. 6). Não é mais possível qualquer tipo de enraizamento; a modernidade líquida, como nomeada por Bauman, refere-se à incapacidade dos líquidos em manter a forma fora de um recipiente que os contenha. Aquino (2009) reflete sobre as relações entre autoridade e liberdade no contexto escolar, entre o que é permitido e o que não é permitido fazer. Para ele, o professor deve “pensar em voz alta” com os alunos, recriando o espaço da sala de aula, e não só impondo o que deve ser feito.

O cenário escolar contemporâneo muitas vezes se mostra tomado pelo peso das rotinas e procedimentos ordinários e esgotados. Contudo, é possível também que algumas brechas sejam abertas neste cotidiano, para encontros profícuos e potentes de trocas. Produzir liberdade no cotidiano escolar significa resistir aos modos de subjetivação hegemônicos e criar outros modos de existência e singularidade. Em outras palavras, isso envolve caminhos diferentes na constituição dos sujeitos alunos. Aquino (2009) mostra o quanto os jovens que chegam à escola já sofrem de tédio de véspera, de quem pouco espera desse espaço, muitas vezes estando lá não por uma escolha, mas a contragosto, sem expectativas. Somente práticas diferenciadas podem assim transformar esse cenário, potencializando-o. O TC permite, por meio de diferentes dispositivos, que a constituição do sujeito aluno também passe por brechas, linhas de fuga, que deslocam e desestabilizam o instituído, a partir de experiências inovadoras e transformadoras no contexto escolar, desconstruindo relações estereotipadas anteriormente estabelecidas, baseadas apenas na disciplina, no controle, no cerceamento e nos impeditivos.

Seguindo na linha dos deslocamentos, o excerto abaixo é parte de um momento onde se conversava sobre como os alunos do TC se sentiam expostos, de alguma forma, na escola regular:

PU: E os professores de vocês?

PE9: Eles nos apoiam, eles sabem como a gente é.

PE3: Se a gente faz alguma coisa errada eles chamam na rua para conversar.

PE8: Não falam pra todo mundo, falam pra ti sabe.

PE11: Não falam pra ti na frente de todo mundo, te chamam e te falam... Na rua, ou no corredor.

(...)

PE10: É porque eles fazem tudo pra não expor o aluno sabe.

(...)

PE4: Ou então tipo, todo mundo tá saindo, eles pegam a pessoa no canto e tipo ah, espera aí que queria falar pra gente conversar depois entendeu.

PE6: É, foi igual o dia do passeio: chamaram nós pra conversar que incomodamos no passeio né.

Encontro 1

As falas acima apontam para um cuidado do professor para lidar com as situações ditas como de (in)disciplina de uma forma diferente, de um jeito que eles se sintam respeitados, preservados e cuidados. O professor exerce seu papel de educador, estabelecendo limites e dando orientações; porém, faz isso de maneira cuidadosa e reservada. Mais uma vez, percebe-se um deslocamento das práticas disciplinares tradicionais, segundo os alunos, que, como se depreende dos excertos acima, podem envolver exposição e, em casos extremos, talvez até constrangimentos e humilhações. Já no TC, são operadas de outra forma, o que, conseqüentemente, produz um modo de constituição do sujeito aluno que vai se delineando de maneira própria; uma reconstituição, que desconstrói os processos disciplinares rígidos da escola regular.

No TC, portanto, o estabelecimento de práticas disciplinares tem outros sentidos, mesmo quando parece haver a operacionalização da disciplina em um formato mais tradicional:

PE5: É pq ela fica cobrando os trabalhos e fica puxando a orelha. Ela é bem rígida.

PE9: Mas isso tudo é muito bom.

PE8: É..é chato mas é bom, ela quer que tu avance.

PE4: Ela taca disciplina em nós.

PE8: Ela quer o nosso bem.

Encontro 2

Percebe-se, no TC, que as práticas disciplinares são assim ressignificadas; não significam punição e disciplina, tão somente. Quando a professora “taca disciplina”, ela também quer o bem, conforme a perspectiva dos alunos, o que significa avanço e o aprendizado do aluno.

Um movimento interessante em meio a estes deslocamentos é inverter o ponto de vista, saindo momentaneamente da perspectiva dos alunos, para encontrar o ponto de visto do professor. Na tese de doutorado de Farias, há um excerto ilustrativo da entrevista de um professor do TC, que diz (Farias, 2017, p. 119):

Vai acontecer do aluno testar, do aluno desafiar, do aluno desrespeitar. Mas você tem que pensar também que pode haver um motivo para isso acontecer, ele pode não ter uma referência em casa, ele pode, simplesmente não estar afim. Você tem problemas pessoais, eu tenho problemas pessoais. (...) Isso vai acontecer com o aluno também, e o aluno do Trajetórias (...) tem essa questão de poder se expressar. (...) ele pode chorar. Ele sabe que se ele chorar na sala de aula, o professor vai amparar ele, o professor não vai xingar. O professor vai levar ele para a sala do Trajetórias, ele vai ser ouvido, vão conversar com ele.

Nesta parte, o professor reconhece que existem momentos de enfrentamento na relação aluno-professor, mas demonstra empatia com possíveis situações difíceis que esse aluno possa enfrentar, humanizando a relação entre esse par, indo ao encontro do excerto das falas dos alunos, reconhecendo o TC como um local de abertura ao diálogo e de acolhida, mesmo “puxando a orelha”. Para Farias (2017, p.119), “se os estudantes retornam à sala do TC é bem provável que se tenha processado uma modificação duradoura na relação”. Por fim, o entrevistado ainda acrescenta em sua fala (p. 119)

[...] tanto que os nossos alunos que tem esse problema, os ex-alunos do Trajetórias, quando eles precisam chorar, eles vão para a sala do Trajetórias, eles vão lá nos procurar, eles vão lá nos pedir ajuda. Ou quando eles têm algum motivo para se orgulhar, ou fazem alguma coisa que as pessoas se orgulhem dele, eles vão lá nos mostrar. Eles têm essa relação mais próxima conosco. Então eu acho que foi o primeiro contato que eu tive com essa noção que o aluno não é um computador, não. Ele é uma pessoa.

Assim, nessa perspectiva, “está a possibilidade da escola se dedicar a uma proposta de atenção ao olhar do educando, imaginando o agir em seu ambiente como uma questão sensível às formas de viver deste tempo” (FREITAS 2014, p.39). Logo, a função continente exercida pelos professores, instituída quando os alunos sentem que são apoiados e amparados, é um aspecto importante promovido pelo TC.

Portanto, as práticas disciplinares do TC se distanciam das práticas tradicionais disciplinares, geralmente produtoras de serialização e patologização. No TC, busca-se aproximar das dimensões humana e relacional na formação dos alunos, tanto quanto aos aspectos mais formais do currículo tradicional de sala de aula. Com tal

proposta, se quer um aluno que tenha, além da capacidade de responder o que lhe é perguntado a partir do que aprende em sala de aula, a possibilidade de ele próprio fazer as perguntas; e de produzir o novo e inesperado na sua formação, tanto acadêmica quanto subjetiva. Isso lhe possibilita ver o mundo a partir das oportunidades das novas relações, compreendendo o criar que a ludicidade permite ao invés de apenas ter que se conformar ao que lhe é ensinado. Um modo de produzir uma diferença que não seja diagnosticada nem patologizada, mas que possa ter um efeito de potência e resistência ao que é maciçamente estabelecido. E que, finalmente, possa provocar a (de)formação necessária para a escola de hoje. Nesse caso, a formação está relacionada à produção em série, aos moldes, às formas, e a deformação então estaria ligada à produção de uma ruptura necessária no que tange à homogeneização. Ou seja, um espaço que respeite o tempo e a individualidade de cada sujeito, construindo aprendizagens a partir de novas relações no âmbito escolar, e que se afasta da norma que encarcera.

Mesmo assim, é típico que nas relações entre professores e alunos, dentro do enquadre da (in)disciplina, exista ainda um eixo forte em torno da proibição pela proibição, incluindo em casos mais extremos o uso do autoritarismo em sala de aula. Mesmo que culturalmente essas mudanças venham acontecendo, forçando que isto seja repensado, torna-se um grande desafio hoje em como construir o que é permitido e o que é proibido. Como os referenciais anteriores estão sendo tensionados, os professores, em especial, ficam sem saber como agir. Em algumas situações reivindicam a autoridade que tinham no passado, tentando atualizá-la no presente; em outras mostram saudosismo desse tempo, na esperança de reconstruir a aliança escola-família, geradora de expectativas, demandas e frustrações, sendo um modelo insustentável no século XXI (NARODOWSKI; ARIAS, 2019); pelo insucesso em tentar estabelecer esses limites, podem também desistir e desinvestir dessas tentativas.

Portanto, são muitas as possibilidades do estabelecimento da disciplina no contexto escolar. No TC, as operacionalizações disciplinares que constituem o sujeito aluno apontam para o que é permitido ou não em sala de aula, isto é, quais as condutas aceitas e não aceitas. Essas definições parecem contemplar um mundo mais próximo dos alunos contemporâneos, baseadas em maior flexibilidade, e não em um proibicionismo rígido. Quando precisam estabelecer limites, os processos disciplinares parecem ser bem definidos, mas também mais cuidadosos, sem

exposição. Isto pode permitir uma relação diferente dos alunos com a questão da disciplina, como será visto mais adiante, no item 5.3, que aborda a autorregulação.

5.2.2 Práticas pedagógicas em relação às situações de indisciplina

Dadas as análises sobre os aspectos disciplinares, aborda-se agora como aparecem também na pesquisa momentos que apontam diretamente para as situações de indisciplina, isto é, em que as pactuações foram rompidas, gerando um tensionamento no cotidiano escolar. Se disciplina é seguir regras convencionadas, indisciplina, na perspectiva dos alunos, é justamente o contrário:

PE6: Vamos supor que disciplina é meio que tu seguir as regras, como a gente falou no outro encontro né, e indisciplina é quando tu não segue as regras, fazer tudo ao contrário... é o meu ponto de vista.

Encontro 3

PE9: Falar quando a professora está explicando no quadro

Encontro 3

PE5: Ah eu sei, mas é difícil explicar

PU: Porquê será que é difícil explicar?

PE5: é uma coisa que é errada... daí é ruim explicar

PU: Além de falar junto com a professora, o que mais é errado então?

PE3: gritar com ela

PU: E isso acontece no TC?

PE1: Algumas vezes.

PE13: Com gente mal educada né.

PE8: Mas tem um coleguinha que ... quase sempre quando a XXX [nome de um colega] meio que chama a atenção dele, a XXX e quase que todos os professores ele meio que retruca

PE2: Meio não né, ele retruca

PE12: Ele retruca aí a sora fala e ele continua retrucando e retrucando... Isso pra mim é uma falta de respeito.. É indisciplina .. E indisciplina no caso é quem não teve... como se diz... limite.

Encontro 3

Percebe-se nos excertos que os alunos têm dificuldade de conceituar indisciplina, e falam sobre isto em oposição à disciplina. Não por acaso, esta seção versa sobre a (in)disciplina, um jogo de palavras adotado nesta dissertação para

mostrar a indissociabilidade dos termos, sendo que para falar de um seja preciso falar do outro, e, mais do que defini-lo, às vezes, só é possível fazê-lo dizendo o que não é, assim como o normal e o patológico discutido anteriormente. Vale lembrar que a disciplina se dá a partir das regras de conduta, sendo que a indisciplina não se dá pela ausência dessas regras, mas sim por condutas regradas de maneira diferente.

Justamente por essa complexidade, nota-se que os alunos acabam adotando o discurso escolar tradicional, da falta de limites e má educação. Santos, Meurer, Rodrigues, Fortuna e Xavier (1999), na pesquisa “Estrutura organizacional, planejamento pedagógico e disciplina escolar”, resumem a definição de indisciplina escolar a partir dos relatos das professoras entrevistadas: ausência ou negação de um comportamento desejável. Já Pirola e Ferreira (2007) entendem por indisciplina os comportamentos em sala de aula que, na perspectiva dos professores, perturbam e prejudicam o ambiente de aprendizagem. Todas essas definições acabam dando forma ao que os sentidos trazidos pelos alunos indicam.

Indo adiante, para além dos significados de indisciplina, apresento alguns excertos que abordam também as possíveis penalizações que os alunos definem nestes casos:

PU: O q vocês acham que tinha que ter acontecido com o grupo que gritou?

PE7: Ir pra direção

PE9: Tinha que ter ido embora do TC

PE12: Não viaja, não tinha que ir embora nada... Não tinha que acontecer nada sora, a gente só chegou e gritou, mas logo parou.

PE10: Tinha que acontecer o que ela fez, ela fez a gente descer e subir como pessoas civilizadas.

(...)

PE1: A escola toda quieta e os nego correndo e gritando sol

PU: E porquê vocês acham que isso é indisciplina

PE12: Porque a gente atrapalhou as outras aulas.

Encontro 3

É interessante notar o contraste, entre as soluções mais extremas e rígidas, como a expulsão do TC, talvez oriundas do modo convencional de constituição sujeito aluno da escola regular; e o encaminhamento dado pela professora do TC, que fez com que os alunos refizessem o percurso de outro modo.

Aquino (2011, p.468) define indisciplina como “um conjunto de micropráticas transgressivas dos protocolos escolares (sem contar a razoabilidade, ou não, desses),

cujos efeitos se fazem sentir imediatamente na relação professor-aluno”. Um dos excertos aborda o caso de um aluno que tinha tirado uma foto e a menina fotografada não teria nem gostado nem consentido, o que aponta para as possíveis consequências da transgressão dos limites:

PU: E o que aconteceu?

PE1: Eu fiz um barracão e ele foi pra direção assinar ata.

PE3: Ai no caso os professores do TC, foi mais um motivo pra tirar celular.

PE1: Ah até que foi bom pra ele, ai ele começou a fazer os trabalhos.

PE8: Que trabalho? Ele não cala a boca

PE5: Ele faz tudo na aula, todos os trabalhos que tava devendo, tu que não vem na aula e não vê.

PU: E vocês concordam que ele tinha que ter assinado a ata?

[coro]: sim

Encontro 3

Nesta situação, há um consenso dos alunos de que a atitude dos professores foi correta, dada a infração cometida. Na escola regular, o mais comum é que a linguagem do combate à indisciplina dê a ideia de um confronto polarizado: de um lado, professores ordeiros e disciplinados, representantes do bem e também das vítimas; e, de outro, os alunos, indisciplinados, algozes e representantes do mal. Esses reducionismos simplistas impedem uma análise complexa, ignorando outras variáveis desse processo (PEDRO-SILVA, 2005). Porém, no TC, mesmo que a expressão das situações de indisciplina pareça não se diferir tanto do que acontece no dito regular, há uma nítida mudança no modo como são tratadas estas questões e nos olhares lançados sobre elas. A ideia do confronto mencionado acima, e da polarização entre professores e alunos, parece não se impor deste modo estereotipado. Pelo contrário, já que professores e alunos parecem convergir na identificação e enfrentamento das situações de indisciplina.

Assim, em síntese, percebe-se que a maneira própria do TC em lidar com indisciplina produz a constituição do sujeito aluno de outra forma, menos rígida e mais propensa a uma resignificação dos acontecimentos. As atitudes dos docentes, como a professora que fez os alunos voltarem e refazerem o percurso da escola devagar e civilizadamente, ao invés de correndo e aos gritos, é emblemática para evidenciar o processo de reconstrução do modo como se entende e se lida com a indisciplina, que deixa de ter uma lógica apenas punitiva e passa a ser educativa.

5.2.3 A difícil tarefa de sair do lugar de indisciplinado

Porém, por outro lado, dentro do contexto mais amplo da escola regular como um todo, mesmo que internamente no TC haja um cuidado e trato diferente à indisciplina, externamente ao programa existe uma visão de estigma sobre os alunos que o integram, acabando, em suas perspectivas, responsabilizados pelos acontecimentos negativos da escola:

PE7: Ah e outra coisa diferente no área, do que no trajetória. Qualquer cagada que dá de diferente na escola a culpa é do trajetória.
 PE1: Todos os anos as coisas nunca acontecem no trajetórias, mas se tiver uma turma do trajetórias e duas turmas do 9º [ano] brigando lá na rua, a culpa foi do trajetórias.
 PE4: Coitado do Trajetórias. (Silêncio)
 PU: Vocês estão me dizendo então que agora que vocês estão no trajetórias a culpa é sempre de vocês, mas no ano passado muitos não estavam no trajetórias. E então, como era?
 PE6: Era a culpa do trajetórias também.
 PE8: Tem alguém pra colocar a culpa né.
 PE10: A gente só tem que ouvir.

Encontro 1

Nota-se que há, no imaginário social, um lugar de exclusão e estigma construído pela repetência e “fracasso escolar”, em que estão, de modo geral, os tidos como indisciplinados, sendo que os próprios alunos do TC passam a se perceber assim e de algum modo ocupar essa posição reservada a eles. Para Carrano, Marinho e Oliveira (2015, p. 1458) “estar fora de série adequada acarreta prejuízos na qualidade da aprendizagem e, em especial, coloca o estudante num lugar simbólico desprestigiado no interior da instituição escolar”. Além disso, a necessidade de enquadramento e classificação repetida pela escola auxilia na criação de uma divisão social binária entre bons ou maus, competentes ou incompetentes, culpados ou inocentes, deixando marcas e reproduzindo rótulos difíceis de serem descolados dos sujeitos. Logo, livrar-se do lugar de indisciplinado é uma tarefa difícil, pois mesmo com uma mudança de conduta, guiada por outras propostas disciplinares, como acontece no TC, essa identidade segue colada a esses alunos, (re)acionada quando acontece alguma situação na escola, como apontada no excerto acima.

Assim, um jovem considerado mau aluno, que apresenta dificuldades no avanço da aprendizagem e é multirrepetente, precisa se esforçar muito para se livrar das marcas que o acompanham, construídas ao longo do seu percurso escolar, como, por

exemplo, a de culpado, bagunceiro e indisciplinado, e tentar atravessar esta linha divisória para o lado dos “inocentes”. Além disso, é um esforço que muitas vezes precisa acontecer individualmente, o que nem é sempre reconhecido, pois isto não depende apenas do sujeito, já que é marcado por um estereótipo social, difícil de ser desconstruído.

Porém, a defasagem escolar e a repetência são também efeitos da forma como a escola recebe e age sobre essas pessoas, e estão longe de serem problemas estritamente individuais que envolvem apenas características dos alunos e de suas famílias. Durante a década de 1980, por exemplo, observaram-se elevadas taxas de repetência. Mais tarde, na década de 90, mostrou-se que era atribuída aos alunos a responsabilidade pelo seu fracasso na escola, e que a repetência nas quatro primeiras séries era tão grande que os educandos acabavam por abandoná-la (FILHO; ARAÚJO, 2017). Em nossa sociedade prevalece a ideia do individualismo, sendo hegemônica uma visão individual na explicação dos fenômenos que concernem aos indivíduos, inclusive os sociais. Assim, especialmente os indivíduos marginalizados são culpabilizados por sua situação, como no caso da pobreza, atribuída a possíveis desajustes e inadequações dos sujeitos nesta situação, como famílias numerosas, acomodadas e dependentes (Pereira, 2013). No caso da educação, essa mesma lógica é aplicada, sendo os indivíduos tidos como os únicos responsáveis por seu fracasso escolar, desconsiderando-se todos os aspectos contextuais e institucionais atrelados a essa produção. Isto faz com que os próprios estudantes do TC entendam a reprovação como responsabilidade do aluno. Abaixo, está a sequência do debate:

PU: E como vocês se sentem ouvindo isso?

PE2: Ah, é muito ruim.

PE3: É ruim, é um significado de ruim, entende?

PE1: É como se a gente fosse julgado. A gente tá sendo julgado por causa que a gente tá aqui, só porque a gente rodou.

PE2: É, acho que eles pensam assim por causa de que reúne as pessoas que rodaram, que fizeram alguma coisa numa turma só. Eles acham que isso é só as pessoas bagunceiras que ficam aqui.

PE1:É.

PE5: O resto vê a gente como baderneiro, que saiu do regular pra vir pra cá e continuar bagunçando. Entendeu, é assim que veem a gente.

Encontro 1

O fracasso escolar expresso por uma repetência, ou ainda por multirrepetências, é resultado de diversos fatores e combinações que, segundo Regina Novaes (2007), formam o caleidoscópio da vulnerabilidade juvenil. Porém, pertencer a esta categoria abre ainda outras combinações de lentes para esse caleidoscópio, aumentando assim seu grau de vulnerabilidade e produzindo outras consequências para esses jovens.

A partir do que é narrado nos grupos focais, é possível perceber que, independente dos sujeitos que fazem parte desta turma, neste momento, nesta escola, pertencerem ao Trajetórias Criativas, que é um espaço destinado a quem fracassou no fluxo escolar, significa integrar o grupo de culpados pela bagunça. Costa (2001) afirma que, quando algo é descrito em uma narrativa ou discurso, a linguagem produz uma realidade e institui algo como existente de tal ou qual forma. Com isso, esses rótulos vão sendo carregados pelos jovens: malandro, brigão, menina que não se valoriza ou “que é fácil”, que vão, de alguma forma, aceitando essa condição de culpa, e, como dito por um jovem em um dos excertos acima, “a gente só tem que ouvir”.

No excerto abaixo, do primeiro encontro, logo após o estabelecimento do contrato do grupo focal e pactuadas as combinações de funcionamento, a primeira intervenção ao término das apresentações iniciais é marcada por este trecho:

PU: Bom, vários de vocês estão no primeiro ano de TC, né?

PE13: Ficou aqui só quem tem filho, né. [risos]

PE9: Só os malandros, sora.

Encontro 1

Essa fala no início dos trabalhos carrega um peso, um desejo de deixar demarcado quem são os sujeitos ali presentes. É como se o grupo se apresentasse com os seus “piores” rótulos e questionasse: *somos assim... nos aceita?* Isso mostra bem como se deu a constituição destes sujeitos alunos na escola regular, ocupando o lugar de indisciplinados, e quão grande é o desafio do TC para (re)constituir esses sujeitos e modificar este lugar a partir de suas práticas, enfocadas nesta unidade de análise sobre a (in)disciplina.

Essas marcas e limites, sobre o que podem ou não fazer, aparecem em outros momentos dos encontros, como demonstradas abaixo:

PE4: Ô XXX [nome de um colega], esta caneta é da professora sabia?

PE6: Ué, eu não vou roubar

Encontro 3

PE1: O trajetórias não pode vir de blusa bem curtinha, mas o resto vem

PE9: Mas a blusa dela nem era curta sora, é só o ombro de fora, mas não pode, porque o trajetórias vai despertar desejo.

PE12: Ela vem de vestidinho e a gente não pode

Encontro 1

Fica nítido o quanto são falas carregadas de significado, de discursos ditos, introjetados e reproduzidos, demarcando o peso do percurso errante e da “derrota”, a partir do julgamento dos outros alunos e da escola como um todo. Os excertos a seguir mostram um dos aspectos que os estudantes expressam quando justificam que estão no TC por cometerem erros:

PE1:Nós estamos aqui pelos erros que cometemos sora.

PU: Como assim vocês estão ali pelos erros? Todos concordam?

PE: Sim [coro]

PE9: Não

PE1: Tu não rodou?

PE9: Rodei mas e daí? Não fiz nada de errado

PE7: Tu tá aqui porque tu rodou

PE9: Mas eu não fiz nada de errado...

PE3: O teu erro foi tu ter rodado. Foi certo tu ter rodado?

PE9: Não é isso que eu tô querendo dizer... só sei que eles deveriam ter feito mais uma prova sabe, porque eu rodei por poucos pontos ...porque morava em outra cidade e lá o ensino era totalmente diferente. Daí quando eu vim pra cá, era a XXX [nome de uma colega] daí eu perguntei pra ela: ah sora ...ah, tu é burra tu não sabe, só que o problema é que eu fui ensinada diferente....entendeu? ela poderia ter me explicado melhor e me dado uma prova no final do ano...entendeu? mas ela não fez

PE2: Porque ela te daria prioridade só porque tu veio de outra escola?

PE9: Não meu eu acho que pelo menos ela deveria me explicar, eu perguntei pra ela, eu perguntava só que ela nunca me explicava. Porque o ensino realmente era muito diferente sabe. Matemática, principalmente matemática...era mais atrasado. E quando eu cheguei aqui ela me explicou, só que eu falei tipo, eu não entendi, tem como a senhora me explicar.... não, não sei o que... tu é burra e eu falei pra ela.... minha mãe veio até aqui... não ela não é burra, ela simplesmente veio de outra cidade que o ensino é totalmente diferente e tu como professora deveria explicar para ela até ela entender...

professora interrompe pra saber se está tudo bem]

-PU: XXX [nome de um aluno], tu também tinha dito uma coisa...

PE4: Ah ele falou que tipo ...a gente tá aqui pelos erros, mas não é, eu não acho que é erros, porque tem umas pessoas que não entenderam ou porque tem dificuldade pra entender ou os professores não deram toda atenção, não tiveram paciência sabe.

PE10: No meu caso foi erro

PE9: Foi o que eu disse... os professores nem sempre explicam... ela só passava no quadro e como eu tava atrasada eu não conseguia copiar... não foi um erro foi por falta de explicação mesmo....

Encontro 1

PE3: Não é porque a pessoa rodou, mas não porque ela não ia na aula ou porque não prestava atenção (....) ela rodou talvez por algum motivo entendeu (....) não que a pessoa não se puxasse.

Encontro 3

Se, por um lado, estar neste lugar do fracasso é uma condição aceita e naturalizada, também é um lugar de estranhamento e dor (SILVA, 2003). A autora também argumenta que o “fracasso é um lugar construído coletivamente por todos que constituem a vida escolar e a história do aluno”. Para Soares (2002), os fatores que são determinantes para os resultados escolares estão associados primeiro ao aluno, mas também à família, aos escolares (sujeitos que trabalham na escola), aos sistemas escolares, aos modelos explicativos utilizados, à gestão escolar, à infraestrutura, ao projeto político pedagógico adotado e ao professor. Porém, como dito anteriormente, é geralmente sobre o aluno, e às vezes estendendo-se a sua família, que recai a culpa pelo fracasso, gerando assim a culpabilização e o estigma, com os quais o TC, além de todos os outros aspectos, também tem que lidar, pois a constituição do sujeito aluno proposta pelo programa envolve também essa resignificação.

Cláudio Sanches (2005), ao argumentar da importância de um diagnóstico que fundamente a ação, compara com um tratamento médico: se o paciente não está respondendo ao tratamento, quem propõe novos caminhos ou repensa as rotas não é o paciente, da mesma forma que a culpa do erro não é carregada por ele e sim pelo médico. Sendo assim, porque em se tratando de escola a culpa de uma não aprendizagem esperada é do aluno?

O mesmo autor apresenta seus resultados de suas pesquisas sobre recuperação referindo que “o pretexto de construir uma proposta de recuperação para os alunos tinha também como proposta oculta a recuperação do professor e da escola” (SANCHES, 2005, p.111) Relata ainda que a

[...] recuperação (pensar o pensado) recuperou (pensou) o olhar do professor, recuperou (pensou) o processo de ensinar, recuperou (pensou) a ideia de aprender, recuperou (pensou) o sentido da parceria, recuperou (pensou) a necessidade interdisciplinar do conteúdo e do ser humano, recuperou (pensou) o caminho da escola, vitalizou-a e reconstruí-a. (SANCHES, 2005, p.111)

Assim, relacionando isso ao contexto do TC, reafirma-se a necessidade do programa em (re)constituir o aluno a partir de ações complexas, que envolvem corrigir o fluxo escolar, e, para além disto, a própria (de)formação do sujeito aluno. Uso a expressão para referir que é preciso construir condições para o estudante sair da “forma” de não capaz, para se alocar em outro lugar. Isto é, vindo de uma trajetória regular, chega ao TC com o peso de carregar estigmas e preconceitos, e precisa também enfrentar isto para se constituir de outra forma, para poder avançar e se reinserir novamente na escola regular. Não por acaso o nome “Trajetórias Criativas” traz a conotação do quanto é necessário a construção de um percurso singular para tentar dar conta de tal tarefa, fazendo com que, graças a esse processo, passe-se da imposição da disciplina e das marcas da indisciplina à autorregulação.

5.3 AUTORREGULAÇÃO NO TC

Para finalizar este capítulo, abordo no terceiro itinerário analítico: a autorregulação praticada pelos alunos no TC, na construção de um espaço comum, onde há liberdade e responsabilidade, desarticulando assim a imposição da regra do outro, que tradicionalmente se impõe e infantiliza, como em muitos contextos escolares.

PU: Quais são as regras do TC, vocês saberiam me dizer?

PE13: Pra mim ninguém chegou e disse a regra e tal tal tal e se não acontecer vai acontecer isso... eu tenho consciência do que eu posso e não posso fazer no TC.. Aí pra mim, não é que disseram, pode e não pode fazer isso... mas eu aprendi, eu sei o que eu posso e não posso fazer no TC...

PE8: A gente já tem maturidade pra saber o que a gente pode e não pode fazer sabe... e elas deixam isso bem claro (...) Saber o que pode e o que não pode no caso.

Encontro 2

PU: E como vocês acham que a gente adquire a consciência que vocês falaram?

PE4: É desde pequeno.

PE7: É a parte que a gente começa a entender as coisas.

PE5: É, daí a gente vai envelhecendo e vai ganhando mais responsabilidade.

PE7: Por exemplo, se ela tirasse o celular dele, ele ia parar só naquele momento. Se chamasse a mãe dele, ele até ia parar, mas não quer dizer que aprendeu.

Encontro 2

Observa-se, nos excertos, que os alunos se veem como mais participativos e autônomos na regulação do comportamento, embora seja possível levantar aqui a hipótese de que aprenderam a dizer o que o adulto quer ouvir, ou também podem ter assumido o discurso escolar da autonomia da disciplina. De qualquer forma, de modo diferente do regular, no TC parece não haver a imposição de regras, no estilo de uma cartilha, com as proibições tradicionais. Por mais que elas não sejam explícitas do modo convencional, os alunos afirmam que sabem os limites do que é permitido e proibido, e não cumprem isso simplesmente por uma coerção externa; pelo contrário, já que afirmam que de fato aprenderam e sabem o que é esperado, a partir das propostas do TC para constituir a disciplina e o sujeito aluno.

O desenvolvimento das internalizações das regras e o cumprimento delas de maneira autônoma e autorregulada é, para Paula Sibilía (2012), uma das responsabilidades da escola, que “deve enraizar nos espíritos infantis os parâmetros necessários para sempre avaliar o correto e o incorreto, assimilando as normas que regem os comportamentos, assim como a ideia de que há um lugar e um momento adequados para cada tipo de ação” (Sibilía, 2012, p.55). Novamente é possível perceber que os estudantes apontam nos grupos focais para alguns limites, do que é permitido e o que não é permitido fazer, conforme os diferentes momentos, embora não exista uma imposição disto. Para Outeiral (2005), o limite é algo para além da proibição ou repressão, e tem o sentido de delimitar um tempo e espaço protegido, longe de riscos e ameaças, não existindo um conteúdo organizado sem a função continente necessária para lhe dar forma. Para que o desenvolvimento infantil aconteça de maneira segura, por exemplo, com o mínimo de riscos, é preciso uma borda que delimite claramente o tempo, espaço e figuras de referência, pois a criança nasce sem essa noção dos limites, e é a partir da relação e interação com os pais/cuidadores e depois com os demais adultos que esta condição irá se estabelecer.

Na continuação, os excertos seguintes seguem demonstrando comportamentos autorregulados, em que eles próprios dão um contorno às situações:

PE6: De quem é esse celular aí?
 PE7: É dela que tá gravando.
 PE6: Ah bom, senão ia ter q tá lá na caixa

Encontro 3

PE6: Nós tava ali na sala de vídeo né
 PE4: Nós?
 PE6: É, nós estávamos, não é gente?
 PE4: Quem é que fala nós?
 PE6: Nós, vírgula, estávamos lá na sala de vídeo...ai a gente tava no período da XXX [nome de uma professora] e a gente tinha que subir pro outro período né...ai tava frio e o sol bate bem naquela parte ali e tava as mesas tudo ali...ai quando vê os nego tudo
 PE7: Os nego não

Encontro 3

Na própria situação de pesquisa vivida, fica visível a adequação desses sujeitos nessa cena. Saber como se portar neste cenário e até mesmo o que se deve dizer demonstra o disciplinamento que se dá a partir de um processo externo, mas que já foi internalizado; e, acrescenta-se, não por submissão, pois, por exemplo, não foi preciso pedir silêncio ou chamar a atenção do funcionamento do grupo nenhuma vez. No primeiro encontro, fomos interrompidos pela preocupação de uma professora se os alunos estavam disciplinados. Ela bate na porta e antes mesmo de alguém levantar do círculo para abrir ou dizer que poderia entrar, ela mesma abre, espia e pergunta se está tudo bem. Acenamos que sim, uns com a cabeça, outros com os braços, ela sorri e sai. No excerto abaixo a sequência da cena:

[Após interrupção de uma professora para saber se está tudo bem]

PU: Vamos voltar para onde estávamos.
 PE1: Pelo amor de Deus, vamos e venhamos.
 PE5: Vamos voltar para o foco.
 PE4: Se o negócio é pra focar no trabalho dela...vamos lá

Encontro 2

PE3: Só acho que isso não tem nada a ver com o trabalho... vamos continuar aí sora

Encontro 3

Como dito, não foi preciso intervir disciplinarmente, pois o grupo mesmo vai se autorregulando. Na situação de pesquisa, é de alguma forma esperado que os sujeitos participantes contribuam para a produção de dados, o que pressupõe alguns

comportamentos, como o fato dos sujeitos precisarem intercalar as falas e, para isto, precisam estar atentos, organizados e falando um de cada vez.

Já o excerto abaixo é recorte de um encontro que versava sobre o entendimento dos alunos sobre disciplina. Após o grupo trazer exemplos pessoais ou comportamentos rígidos que a disciplina, em seu senso comum, denota, analiso uma fala que mostra a autorregulação enquanto produto do processo de disciplina. O último aluno a falar, sabendo que o encontro se encerraria após sua participação, diz o seguinte:

PE9: Pra mim não é uma pessoa e não é um lugar, mas no caso é a escola... no caso assim, é o primeiro local que a gente aprende a conviver com as pessoas né, aprende a trabalhar em grupo e ter responsabilidade da gente mesmo fazer as coisas, os trabalhos, senão, não é uma coisa que ah, a minha mãe quer que a gente faça... é uma coisa que a gente tem que fazer os trabalhos e correr atrás do nosso futuro, das nossas coisas assim... e desde o começo, a escola desde o começo a trajetória é a gente que faz... isso... pra mim a escola é a disciplina.
Encontro 2

Esse excerto é como se tivesse sido feito sob encomenda para a pesquisa, tornando-se emblemático ao trabalho e a esta seção, ao apontar justamente para a constituição do sujeito aluno no TC. A fala demonstra um amadurecimento, que se inicia pela regulação externa, mas que deve ser assumido mais tarde pela própria pessoa, sendo a escola o fio condutor desse processo. Esse percurso se dá de maneiras diferentes, conforme as próprias práticas pedagógicas e disciplinares de cada contexto. Nesse caso, sendo um aluno incluso no TC, em situação de defasagem, pode-se inferir que o programa tem papel importante na construção desta visão atual que ele desenvolveu, entendida como de autorregulação, já que inclui a tomada de responsabilidade pelas escolhas e aprendizagens na vida escolar, o que gera autonomia e protagonismo.

O resultado disso é o desejo dos alunos de se reinserirem na escola regular, agora de outra forma, mais maduros e comprometidos:

PE1: A gente só quer pessoas maduras aqui, assim como nós.
PE5: A gente quer ir pro Ensino Médio

Encontro 2

PE10: (...) então a gente tem que mostrar que a gente quer melhorar e dar o exemplo né, mostrar que a gente não quer ficar no arreganho do fundamental e melhorar e passar de uma vez. Porque isso atrasa bem a vida da pessoa mesmo, um monte de coisa.

Encontro 1

PU: E vcs acham que agora vcs tem mais condições de avançar?

PE10: Sim

PU: Por que?

PE9: Porque basta a gente querer

PE3: É porque agora a vontade tá bruta

PE7: No ano passado era novo isso aqui pra mim sabe, e eu não dei muita bola. Agora eu tenho uma nova chance.

Encontro 1

Esses excertos mostram como a passagem pelo TC produz outra constituição deste sujeito aluno. Se antes ocupavam um lugar fora da curva normal, na posição de repetentes e indisciplinados, o desejo agora é conseguir se adaptar ao que é esperado na escola, tanto nos aspectos disciplinares, de aprendizagem e de comportamento. O TC seria então o meio que produz e possibilita a saída do lugar de “anormal” – do fracasso, da repetência e da indisciplina – para o espectro da normalidade. Portanto, ninguém quer carregar o peso negativo da diferença. Não só a escola e os professores, como representação do social, exigem a norma; mas os próprios sujeitos se autorregulam nesse sentido, dado o estigma e o sofrimento que provocam os lugares não normalizados.

A reprovação e seus efeitos acabam produzindo um sujeito aluno desviante, que errou e não aprendeu, sendo que o propósito do TC é tirá-lo desse lugar, (re)constituindo-o. A escola acaba tendo uma relação grande com a esperança de futuro, com a ideia de recompensa pelos esforços realizados. Assim, a frequência e o sucesso escolar significam um passaporte para um futuro melhor. Para Dayrell e Jesus (2016, p. 412), “seria essa crença que possibilitaria a internalização de uma disciplina necessária para ‘suportar’ a frequência escolar.”.

Assim, nota-se que existe a possibilidade de uma construção coletiva dessas regras, que envolvam de algum modo os alunos, não pela via da imposição, mas pela negociação, pelo respeito mútuo, pela não infantilização das relações, com a proposta de que maior liberdade gera também maior responsabilidade.

Assim como as práticas pedagógicas e as práticas de disciplina, a produção da autorregulação, é, também, um dos modos do processo de constituição do sujeito aluno no TC; porém, não se pode afirmar que seja uma prática específica que se difere

totalmente daquilo que é proposto no ensino regular/área, embora pareça emergir com maior potência neste projeto. Afinal, a internalização e automatização das regras de conduta não seriam um dos princípios da educação? Mas como o vetor da força disciplinar se dobra e se torna uma força do sujeito sobre ele mesmo? Seria a abordagem disciplinar mais dialógica e interativa do TC tão eficiente a ponto de se tornar autogerida pelos alunos? Será que a autorregulação, de alguma forma, comprova a eficiência das práticas reguladoras mais democráticas e coletivas do TC?

Uma hipótese que pode ser levantada após a análise é que a autorregulação, ao mesmo tempo em que produz o sujeito aluno, é produzida por ele. Ou seja, a autorregulação é um dos efeitos desse processo e, na medida em que vai tomando forma, vai se autorreproduzindo, mostrando que o objetivo de adequação do fluxo escolar não pode simplesmente ser imposto ao sujeito, mas exercitado por/com ele, a partir de diferentes práticas. Logo, a autorregulação também produz condutas, pois os alunos são constituídos pelas regras escolares de modo a se autorregularem, assumindo e desenvolvendo determinadas formas, o que, nesse caso, significa o enquadre dentro do que é preconizado pelo Trajetórias Criativas.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS – NA ESCOLA, (ALGUNS) NUNCA ME SONHARAM

*Não tenho medo do escuro. Mas deixe as luzes. Acesas agora.
O que foi escondido. É o que se escondeu.
E o que foi prometido. Ninguém prometeu
Nem foi tempo perdido.*

Somos tão jovens... Tão Jovens! Tão Jovens!
(TEMPO PERDIDO, 1986⁴⁰)

O título deste capítulo faz referência ao documentário “Nunca me sonharam”, já apresentado anteriormente neste trabalho, que aborda a realidade atual, o futuro e as perspectivas de vida dos jovens em diferentes partes do país. Como traz a letra da música Tempo Perdido, se essa é uma fase em que não falta coragem, há a necessidade também de orientações e indicações de rumos, ou, em outras palavras, algumas luzes precisam estar acesas!

Esta dissertação iniciou pelo levantamento das reportagens sobre defasagem escolar e distorção idade-série e dos programas estaduais divulgados e relacionados à correção do fluxo escolar. O mapeamento visibilizou estes programas que muitas vezes não são divulgados pela mídia e permitiu uma primeira organização destas iniciativas, que podem ser melhor exploradas, já que não há um levantamento oficial governamental. Além disto, foi possível refletir sobre a relação público-privada destas iniciativas, mostrando um pouco do quanto esta última acaba assumindo uma lacuna deixada pelo setor público. Essa primeira curva indica uma constituição de um sujeito aluno dentro do percurso da escola regular que, mesmo que não seja esta sua vontade, insistentemente permanece no ensino fundamental como um não aprendiz, com marcas que passam em algum nível pelo lugar de indisciplinado, fracassado e errante. É a juventude que, por um lado, aparece como não sonhada por alguns, mas, por outro, é investida, já que muitos programas e iniciativas, tanto públicos quanto privados, sonham com mudanças possíveis.

Na sequência, indo alguns passos adiante, apresento o projeto Trajetórias Criativas, bem como um olhar sobre os percursos já trilhados até aqui por outros pesquisadores, isto é, quais as publicações já realizadas sobre este tema. As políticas públicas prometem, mas nem sempre garantem, perspectivas e viabilização da

⁴⁰ TEMPO PERDIDO. Compositor: Renato Russo. Intérprete: Legião Urbana. Álbum Dois. EMI, 1986.

construção de projetos de vida. De todo modo, são imprescindíveis para que existam sonhos e para que eles também possam ser concretizados. O TC apresenta-se assim sonhando com uma juventude que muitas vezes não se sente sonhada e que, por mais que não tenha medo do escuro e tenha coragem, precisa que deixem as luzes acesas para guiar as possibilidades de caminho a serem seguidos com diferentes trajetórias.

Na bagagem que carreguei para este itinerário, discuto teoricamente os conceitos de práticas, normas e (in)disciplina, para poder, mais tarde, abordar a constituição do sujeito aluno no TC. Antes disto, apresentei o vai e vem do percurso metodológico do *pesquisar com*, que envolve a implicação na pesquisa de todos os atores envolvidos, incluindo escolar, com seu corpo docente e discente, e o GPED. Através dos grupos focais, privilegiou-se a perspectiva do próprio aluno para abordar o processo de sua constituição no TC.

Seguindo adiante neste itinerário, mostro nos resultados, divididos em três seções, como, em síntese, as práticas pedagógicas e disciplinares constituem, ou reconstituem, o sujeito aluno do TC, a partir de uma série de deslocamentos, que buscam tirá-lo do lugar anterior, como o de não aprendiz e indisciplinado, para de um sujeito que se relaciona, autorregula-se e é, assim, capaz de reinserir-se nos fluxos escolares.

Na primeira seção, que aborda as práticas pedagógicas que diferenciam o TC da escola regular, ficou acentuado o quanto a participação e envolvimento de professores e alunos são marcas próprias do TC, mostrando o quanto o caráter relacional está presente no projeto, desde as propostas de ensino até as práticas avaliativas, fazendo com que a constituição do sujeito aluno, neste ponto, distancie-se de práticas individualistas e culpabilizadoras, deslocando o lugar da incapacidade e do fracasso para a possibilidade de se relacionar e aprender.

Na abordagem da (in)disciplina, na segunda seção, foram visibilizadas diferentes dimensões. A primeira delas mostrou as práticas de operacionalização da disciplina no TC, que constroem aquilo que é e o que não é permitido em sala de aula, o que se dá a partir de uma postura dialógica e não rígida, onde o limite é estabelecido, mas de modo não violento e cuidadoso. Após, na abordagem da indisciplina, mostrei que a maneira própria do TC de lidar com essas situações, de forma mais flexível, permite a produção de novos significados, tanto para as situações de indisciplina, como para as formas de resolvê-las, de modo não apenas punitivo, mas

especialmente educativo. E, por fim, na terceira parte, mostrei a dificuldade de transformar o lugar ocupado pelo aluno do TC, que precisa sair da posição anteriormente construída, de indisciplinado e fracassado pela incapacidade de aprendizagem, para poder desenvolver outros olhares e discursos sobre si mesmo, permitindo assim que se movimenta para um lugar de potencialidade para a aprendizagem.

Por fim, na terceira seção, abordei a produção da autorregulação, que evidencia a possibilidade dos alunos se envolverem e se apropriarem das regras de conduta no contexto escolar, que no TC não são simplesmente impostas de maneira unilateral, mas, ao estarem inseridas de algum modo nas práticas disciplinares e no modo como se lida com a indisciplina, vão tomando forma, ancoradas nos princípios de liberdade e responsabilidade. Assim, a autorregulação é tanto um produto das práticas do TC, como também produtora da constituição deste sujeito aluno, que se movimenta para outros lugares, além daquelas posições entendidas como negativas anteriormente ocupadas.

Assim, percebo que, a partir do TC, passa-se de uma juventude não sonhada, expressada na multirrepetência, para uma juventude que sonha e aprende, passando a escola a ser parte deste itinerário de vida. Esses jovens, apesar das dificuldades sociais, da defasagem escolar e do amplo caleidoscópio da vulnerabilidade e da culpa, ao inserirem-se no TC, tendem a permanecer na escola. Logo, a escola passa a ser uma escolha; a escolha é a escola. Isto é muito significativo, pois o futuro dos jovens do país, já tão incerto, torna-se muito mais difícil sem passar pela escola regular. O esforço para que permaneçam inseridos, com processo de (re)constituição proposto pelo TC, é o que muitas vezes impede o abandono escolar, sendo que isso só é possível a partir de um processo que construa, ao final das contas, a escolha do jovem pela escola, tão bem representada pela ideia de autorregulação. Pressionados muitas vezes pelo fracasso escolar, acrescido geralmente da condição de vulnerabilidade social, muitos não podem optar pela escola. Mas, a partir do contorno da situação de estigma e culpabilização, gerados pelas repetências e pelo rótulo de indisciplinado, outras trajetórias (criativas) se mostram possíveis para esses jovens, dentro da escola.

Talvez por esse motivo, no discurso dos jovens só há elogios ao Projeto Trajetórias Criativas, o que chama a atenção, tratando-se especialmente desse público. Uma das hipóteses que se pode levantar é que os alunos estão se

apropriando do discurso escolar. Ou seja, elogiar o projeto do qual fazem parte, percebendo que os professores possuem práticas pedagógicas próprias e que, com isto, ele funciona, pode ser uma estratégia de autovalidação e de valorização do seu próprio processo de aprendizagem. É um reconhecimento de que, a partir do TC, ele se torne um sujeito aprendente e, com isto, insira-se em um discurso escolar legítimo.

Como limites, aponto para o tempo de construção do trabalho. Provavelmente não por acaso, como mostra a psicologia no estudo do inconsciente, eu tenha feito escolhas que apontam tanto para o tempo como para o relógio. A pergunta que fiz foi: como recuperar o tempo perdido? Ao longo do percurso, ocorreram alguns percalços, como greve na escola e adiamentos de encontros, tanto no que se refere à lógica do *pesquisar com*, como também ao ritmo e (im)possibilidades da pesquisa(dora). Estive durante todo o tempo da pesquisa dentro de outras escolas, isto é, nunca abandonei meu lugar de trabalhadora da educação, estando quase que integralmente nesse período em duas escolas diferentes, como orientadora educacional. Assim, pesquisar em meio a isto foi uma tarefa e tanto. Uma trajetória criativa também, por que não? Assim, reconheço algumas limitações quanto aos aprofundamentos teóricos, que poderiam ser melhor discutidos, tanto na bagagem organizada para a viagem como na articulação dos resultados. De qualquer forma, acredito que cumpri com o objetivo ao qual me propus, de compreender o processo de constituição do sujeito aluno do TC, a partir das análises das práticas pedagógicas e disciplinares desta abordagem, na perspectiva dos alunos.

Ao final desta viagem, em um caminho sinuoso, de bifurcações, idas e voltas, subidas e descidas, desistências e persistências (nesse caso em especial da minha parte), percebo que não há um mapa definitivo ou ideal no caminho de constituição do sujeito aluno. São necessárias trajetórias criativas para que seja possível construir diferentes e novas possibilidades. Não podemos simplesmente descartar os mapas já traçados, afinal, os primeiros desbravadores têm muito mérito em se arrisarem nas viagens inaugurais. Contudo, passado algum tempo, nossa forma de navegar já mudou bastante, e o distanciamento histórico nos permite ter mais clareza dos sucessos e insucessos das primeiras jornadas. E as viagens e descobertas não param nunca! Cada viajante carrega consigo sua bagagem: seu olhar, suas perspectivas, seus valores e seus princípios éticos e políticos. Andar pelas escolas e analisar, com humildade e respeito, suas práticas, suas relações e seus modos de disciplina e constituição é buscar dar outras contribuições neste cenário.

Ao longo do processo, abordei muitas vezes as diferenças do Trajetórias Criativas e a escola regular. O que é possível pensar neste momento é que o TC também está inserido nesta escola dita regular, e, de alguma forma, faz parte deste sistema de regulações. A escola referida como regular constitui determinado sujeito aluno através de trajetórias mais lineares, pois para dar conta de sua proposta necessita de um sujeito disciplinado de tal forma. Porém, como aqui apresentado e analisado, mesmo quando o TC constitui este sujeito aluno através de trajetórias mais criativas, não deixa de ser também uma forma de regulação. As práticas aqui analisadas se referem a um modo de constituir este aluno para que ele dê conta destas trajetórias menos lineares, já que ele não está mais no fluxo regular, precisando reinsserir-se. E para tanto, precisa desenvolver autonomia e autorregulação, o que permite que novamente possa pertencer a esta escola dita regular, até concluir o ensino médio seguindo este percurso constitutivo e regulatório. Além disso, voltar para o trajeto desta escola regular e concluir o Ensino Médio é um desejo manifestado pelos alunos do Trajetórias Criativas, uma vontade de entrar, de alguma forma, na norma novamente. E quem não quer pertencer ao que é dito normal?

Assim, foi com muita satisfação que pude mostrar os itinerários do TC na produção desses deslocamentos, imprescindíveis para que os alunos possam retomar o fluxo escolar, (re)constituindo-se de outros modos, para além dos lugares de indisciplinados e fracassados. Como dito na apresentação desta pesquisa, incomodavam-me as práticas de encaminhamento a mim dirigidas que intencionavam, de alguma forma, corrigir o fluxo escolar. E, agora, depois de tudo, certamente se apresentaram muitos outros novos caminhos para também me orientarem, comprovando, acima de tudo, a possibilidade do sujeito aluno ser normalizado por práticas pedagógicas, e não apenas pela ritalina, o que permite problematizar a excessiva medicalização e patologização das condutas tidas como desviantes ou desajustadas, bem como da quantidade de encaminhamentos da escola para especialistas corrigirem os alunos ditos problema.

Assim, chego ao fim, com algumas certezas, e muitas outras dúvidas e questões. Conhecer o Trajetórias Criativas foi, sem dúvida, conhecer uma luz acesa, que indica caminhos e permite sonhos. Isso fortalece a todos nós para seguirmos adiante nesta jornada, pois nos faz acreditar em novos itinerários sempre possíveis além das rotas já conhecidas.

Valeu a pena? Tudo vale a pena
Se a alma não é pequena
Quem quer passar além do Bojador
Tem que passar além da dor.
Deus ao mar o perigo e o abismo deu.
Mas nele é que espelhou o céu.
Fernando Pessoa

REFERÊNCIAS

ABRAMO, H. W. O uso das noções de adolescência e juventude no contexto brasileiro. IN FREITAS, M. V. (Org.) **Juventude e adolescência no Brasil: referências conceituais**. São Paulo: Ação Educativa, 2005.

ANDRADE, S. S. O que fazer no ano que vem? Articulações entre juventude, tempo e escola. **Educ. rev.**, vol. 33. Belo Horizonte, 2017.

ANTUNES, M. T. R. B. Avanços e desafios com o uso de tecnologias digitais: um estudo de caso do Projeto Trajetória Criativas. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO E TECNOLOGIAS: Encontro de Pesquisadores em Educação à Distância, São Carlos-SP. **Anais do CIET: ENPED**. Universidade Federal de São Carlos, 2018.

AQUINO, J. G. Da (contra)normatividade do cotidiano escolar: problematizando discursos sobre a indisciplina discente. **Cad. Pesqui.**, vol. 41, n. 143, p. 456-484, 2011.

_____. **Docência, Poder e Liberdade: dos processos de governamentalização à potência de existir nas escolas**. Tese de Doutorado. Universidade de São Paulo, 2009.

_____. A indisciplina e a escola atual. **Revista Faculdade de Educação**, vol 24, n 2, 1998.

ASSIS, M. **O alienista**. 33ed. São Paulo: Editora Ática, 2009.

BAUER, M.; GASKELL, G.; ALLUM, N. C. Qualidade, quantidade e interesses do conhecimento – evitando confusões. In: BAUER, M.; GASKELL, G. (Orgs.) **Pesquisa Qualitativa com Texto, Imagem e Som**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

BELLO, Samuel Edmundo Lopes. **Numeramentalização: o estudo das práticas e do governo em educação (e) matemática na contemporaneidade**. Revista Reflexão e Ação, Santa Cruz do Sul, vol. 20, nº 2, p.88-114, jul/dez. 2012.

BELLO, S. E. L.; SPERRHAKE, R. Educação e risco social na curricularização do saber estatístico no Brasil. **Maringá**, vol. 38, n. 4, p. 415-424, 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. **Trajetórias criativas: jovens de 15 a 17 anos no ensino fundamental: uma proposta metodológica que promove autoria, criação, protagonismo e autonomia: caderno 1: proposta**. Brasília: Ministério da Educação, 2014a.

_____. Ministério da Educação. **Trajetórias criativas: jovens de 15 a 17 anos no ensino fundamental: uma proposta metodológica que promove autoria, criação, protagonismo e autonomia: caderno 2: trajetória identidade**. Brasília: Ministério da Educação, 2014b.

_____. Ministério da Educação. **Trajetórias criativas:** jovens de 15 a 17 anos no ensino fundamental: uma proposta metodológica que promove autoria, criação, protagonismo e autonomia: caderno 3: trajetória convivências. Brasília: Ministério da Educação, 2014c.

_____. Ministério da Educação. **Trajetórias criativas:** jovens de 15 a 17 anos no ensino fundamental: uma proposta metodológica que promove autoria, criação, protagonismo e autonomia: caderno 4: trajetória olhares. Brasília: Ministério da Educação, 2014d.

_____. Ministério da Educação. **Trajetórias criativas:** jovens de 15 a 17 anos no ensino fundamental: uma proposta metodológica que promove autoria, criação, protagonismo e autonomia: caderno 5: trajetória território. Brasília: Ministério da Educação, 2014e.

_____. Ministério da Educação. **Trajetórias criativas:** jovens de 15 a 17 anos no ensino fundamental: uma proposta metodológica que promove autoria, criação, protagonismo e autonomia: caderno 6: trajetória memória. Brasília: Ministério da Educação, 2014f.

_____. Ministério da Educação. **Trajetórias criativas:** jovens de 15 a 17 anos no ensino fundamental: uma proposta metodológica que promove autoria, criação, protagonismo e autonomia: caderno 7: iniciação científica. Brasília: Ministério da Educação, 2014g.

CARRANO, P. C. R.; MARINHO, A. C.; OLIVEIRA, V. N. M. Trajetórias truncadas, trabalho e futuro: jovens fora de série na escola pública de ensino médio. **Educ. Pesqui.**, vol. 41, n. especial, p. 1439-1454, 2015.

COSTA, M. V. Uma agenda para jovens pesquisadores. In: COSTA, M. V. (Org.), **Caminhos investigativos II - Outros modos de pensar e fazer pesquisa em educação**. Rio de Janeiro: DP & A, p. 143-156, 2002.

_____. Currículo e política cultural. In: COSTA, M. V. (Org.), **O currículo nos limiares do contemporâneo**. 3ª ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

DAL'IGNA, M. C. Grupo focal na pesquisa em educação: passo a passo teórico-metodológico. In: MEYER, D. E.; PARAÍSO, M. A (Org.), **Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2012.

DAYRELL, Juarez. A escola faz as juventudes? Reflexões em torno da socialização juvenil. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial, p. 1105-1128, out. 2007.

DAYRELL, J. T.; JESUS, R. E. Juventude, Ensino Médio e os processos de exclusão escolar. **Educ. Soc.**, vol. 37, n. 135, p. 407-423, Campinas, 2016.

EVANGELISTA, G. R.; SALES, S. R. Desajustes contemporâneos: um levantamento bibliográfico sobre currículo e tecnologias digitais. **Revista e-Curriculum**, v. 14, n. 03, p. 1107 – 1129. São Paulo, 2016.

FABRIS, E. T. H.; TRAVERSINI, C. S. Conhecimentos escolares sob outras configurações: efeitos das movimentações disciplinares e de controle? In: TRAVERSINI, C. S.; DALLA ZEN, M. I. H.; FABRIS, E. T. H.; DAL'IGNA, M. C. (Orgs.), **Currículo e Inclusão** na escola de Ensino Fundamental. Porto Alegre: Edipucrs, 2013.

FARIAS, S. M. V. **Trabalho coletivo de professores**: valores e concepções em construção no projeto de extensão Trajetórias Criativas / tese de doutorado. UFRGS, 2017.

FORTUNA, T. R. Indisciplina escolar: da compreensão à intervenção. In: XAVIER, M. L. (Org.). **Disciplina na escola**: enfrentamentos e reflexões. Porto Alegre: Mediação, 2002.

FOUCAULT, M. **Vigiar e Punir**: nascimento da prisão. 36ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

_____. **Os Anormais**: curso no Collège de France (1974-1975). São Paulo: Martins Fontes, 2001.

FERREIRA, M. S.; TRAVERSINI, C. S. A Análise Foucaultiana do Discurso como Ferramenta Metodológica de Pesquisa. **Educação & Realidade**, v. 38, n. 1, p. 207-226, 2013.

FILHO, R. B. S.; ARAÚJO, R. M. L. Evasão e abandono escolar na educação básica no Brasil: fatores, causas e possíveis consequências. **Educação por Escrito**, vol. 8, n. 1, p. 35-48, Porto Alegre, 2017.

FISCHER, R. M. B. Verdades em suspenso: Foucault e os perigos a enfrentar. In COSTA, M. V. (Org.) **Caminhos Investigativos II**: outros modos de pensar e fazer pesquisa em educação. Rio de Janeiro: Lamparina editora, 2002.

_____. Foucault e a análise de discurso em educação. **Cadernos de Pesquisa**, n. 114, p. 197-223, 2001.

FREITAS, C. R. A atenção como contraponto ao déficit de atenção. In: SANTOS, L. H. S.; SUSIN, L.; DARSIE, C.; ZAGO, L. F. (Orgs.), **Formação de professores em um mundo de transformação**. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, p.39-59, 2014.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6ª ed. São Paulo: Atlas, 2008.

_____. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4ª ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GOULART, L; SAENGER, L. Trajetórias Criativas: abordagem metodológica para inserção de estudantes em processo de exclusão escolar. In: XII CONGRESSO SPCE (Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação): Fronteiras, diálogos e transições na educação, Portugal. **Atas**, p. 469-478, 2016.

GOVERNO DE BRASÍLIA. **Programa para Avanço das Aprendizagens Escolares - PAAE**. 84 p. Brasília: DF, 2016.

GUARESCHI, P. **Psicologia social crítica** – como prática de libertação. Porto Alegre: EDPUCRS, 2004.

_____. Mídia e democracia: o quarto versus o quinto poder. **Revista Debates**, Porto Alegre, v. 1, n. 1, p. 6-25, 2007.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **Censo Escolar 2017**. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/web/guest/resultados-e-resumos>>. Acesso em: 18 ago. 2018.

LA TAILLE, Y. A escola e os valores: a ação do professor. In: LA TAILLE, Y.; PEDRO-SILVA, N.; JUSTO, J. S. (Orgs.) **Indisciplina/disciplina: ética, moral e a ação do professor**. Porto Alegre: Medicação, 2005.

LACAN, J. **O Seminário. Livro 5: as formações do inconsciente**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1999.

LEÓN, O. D. Adolescência e juventude: das noções às abordagens. IN FREITAS, M. V. (Org.) **Juventude e adolescência no Brasil: referências conceituais**. São Paulo: Ação Educativa, 2005.

LOCKMANN, K. **A proliferação das políticas de assistência social na educação escolarizada: estratégias de governamentalidade neoliberal**. 2013. 318 f. Tese – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2013.

MARSHALL, J. Michel Foucault: pesquisa educacional como problematização. In: PETERS, M.A.; BESLEY, T. (orgs.). **Por que Foucault? Novas diretrizes para a pesquisa educacional**. Porto Alegre: Artmed, p. 25-39, 2008.

MEYER, D. E.; PARAÍSO, M. A. Metodologia de pesquisas pós-críticas ou Sobre como fazemos nossas investigações. In: MEYER, D. E.; PARAÍSO, M. A (Org.), **Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2012.

MINAYO, M. C. S. (Org.) **Pesquisa Social. Teoria, Método e Criatividade**. 18ª ed. Petrópolis, Vozes, 2001.

_____. **O desafio do conhecimento**. 11ª ed. São Paulo: Hucitec, 2008.

MORAES, A. L.; VEIGA-NETO, A. Disciplina e controle na escola: do aluno dócil ao aluno flexível. In: **Anais do IV Colóquio Luso-Brasileiro sobre Questões Curriculares**, p. 1-18. Florianópolis: UFSC, 2008.

MOYSES, M. A. A droga da obediência. Entrevista concedida a Ingrid Matuoka. **Carta Capital**. São Paulo, 2011.

NARDI, H. C. SILVA, R. N. A emergência de um saber psicológico e as políticas de individualização. **Revista Educação & Realidade** 29(1), p. 187-198, 2004.

NARODOWSKI, M.; ARIAS, M. E. Cinco explicações sobre a crise da aliança entre a escola e a família. **Reflexão e Ação**, v. 27, n. 1, p. 166-177, 2019.

NELSON, C.; TREICHLER, P.; GROSSBERG, L. Estudos culturais: uma introdução. In: SILVA, T. T. (org.). **Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em educação**. 11ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes. p. 7-38, 2013.

NOGUERA-RAMIREZ, C. E. Crisis de la educación como crisis de gobierno. Sobre la ejercitación del animal humano en tiempos neoliberales. **Revista Colombiana de Educación**, No. 65, 2013, pp. 43-60, 2013.

NOVAES, R. Juventude e sociedade: jogos de espelho, sentimentos, percepções e demandas por direitos e políticas públicas. **Revista Sociologia Especial: ciência e vida**, São Paulo, 2007.

OLIVEIRA, I. B. Aprendendo nos/dos/com os cotidianos a ver/ler/ouvir/sentir o mundo. **Educ. Soc.**, vol. 28, n. 98, p. 47-72, Campinas, 2007.

OUTEIRAL, J. **O mal estar na escola**. 2ed. Rio de Janeiro: Revinter, 2005.

PALLARES-BURKE, M. L. G. Entrevista com Zigmunt Bauman. **Tempo soc.**, vol 16, n. 1, São Paulo, 2004.

PARAÍSO, M. A. Metodologias das pesquisas pós-críticas em educação e currículo; trajetórias, pressupostos, procedimentos e estratégias analíticas. In: MEYER, D. E.; PARAÍSO, M. A (Org.), **Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2012.

PEDRO-SILVA, N. Ética, (in)disciplina e relação professor aluno. In: LA TAILLE, Y.; PEDRO-SILVA, N.; JUSTO, J. S. (Orgs.) **Indisciplina/disciplina: ética, moral e a ação do professor**. Porto Alegre: Mediação, 2005.

PEREIRA, M. J. M. **Disciplina-disciplinamento: da vara de marmelo à cadeirinha de pensamento**. 2003. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2003.

PEREIRA, V. T. **A psicologia no mundo da vida: representações sociais sobre os(as) usuários(as) do CRAS**. Dissertação de Mestrado - Programa de Pós-Graduação em Psicologia Social e Institucional. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2013.

PEREIRA, R. T. **Do professor tradicional ao inovador: novos papéis docentes**. Trabalho de Conclusão de Curso de Especialização. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2015.

PERONI, V. M. V. Múltiplas formas de materialização do privado na educação pública no Brasil: sujeitos e conteúdos da proposta. **Currículo sem Fronteiras**, v. 18, n. 1, p. 212-238, 2018.

PERONI, V. M. V.; CAETANO, M. R. O público e o privado na educação: Projetos em disputa? **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 9, n. 17, p. 337-352, 2015.

PIMENTA, S. A.; CARVALHO, A. B. **Didática e o ensino da Geografia - Teorias e práticas sobre a avaliação**. Campina Grande: EDUEP, 2008.

PIROLA, S. M. F.; FERREIRA, M. C. C. O problema da “indisciplina dos alunos”: um olhar para as práticas pedagógicas cotidianas na perspectiva de formação continuada de professores. **Rev. Olhar de Professor**, Ponta Grossa 10(2), p. 81-99, 2007.

REIS, J. M. **(Des)caminhos para pensar avaliação e inclusão escolar na abordagem Trajetórias Criativas: o espaço do *et cetera***. Porto Alegre: UFRGS, 2019. 145 p., Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós Graduação em Educação (PPGEDU). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2019.

ROSE, N. Psicologia como uma ciência social. **Revista Psicologia & Sociedade**, 20(2), p. 155-164, 2008.

SACRISTÁN, J. G. **O aluno como invenção**. Porto Alegre: Artmed, 2005.

SALES, S. R.; PARAÍSO, M. A. O jovem *Macho* e a Jovem *Difícil*: governo da sexualidade no currículo. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 38, n. 2, p. 603-625, 2013.

SALES, S. R.; FERREIRA, A. G.; VARGAS, F. A. Juventude em diálogo: tecnologias digitais na extensão universitária. **Ponta Grossa**, vol. 11, n. 2, 2015

SALES, S. R. Etnografia+netnografia+análise do discurso: articulações metodológicas para pesquisar em educação. In: MEYER, D. E.; PARAÍSO, M. A. (Org.), **Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2012.

SANCHES, C. C. **Desconstruir construindo um caminho para uma nova escola: Recuperação da Escola Pensar o Pensado**. Petrópolis: Vozes, 2005.

SANTOS, J. F. **Das mandalas às teias: a educação integral favorecendo os processos inclusivos**. Trabalho de Conclusão de Curso de Especialização. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2015.

SANTOS, C. W. **As variáveis comuns entre os alunos e sua relação com a integração discente à proposta teórico/metodológica do projeto trajetórias criativas: uma análise prosopográfica**. Trabalho de Conclusão de Curso de Especialização. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2015.

SANTOS, L. G.; MEURER, P. A.; RODRIGUES, M. B.; Fortuna, T. R.; XAVIER, M. L. M. Estrutura organizacional, planejamento pedagógico e disciplina escolar. In Salão de Iniciação Científica (11: 1999, Porto Alegre). **Livro de resumos**. Porto Alegre: UFRGS, 1999.

SECRETARIA DA EDUCAÇÃO DO ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL – SEDUCRS. **Escolas de Caxias do Sul discutem o Programa Trajetórias Criativas**. Porto Alegre, 2017. Disponível em: <<http://www.educacao.rs.gov.br/escolas-de-caxias-do-sul-discutem-o-programa-trajetorias-criativas>>. Acesso em: 25 ago. 2017.

SIBILIA, P. **Redes ou paredes: a escola em tempos de dispersão**. Rio de Janeiro: Contraponto, 2012.

SILVA, K. O. **Formação docente continuada no projeto Trajetórias Criativas de uma escola do município de Alvorada, RS**. Porto Alegre: PUCRS, 2018. 116 p., Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós Graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS), Porto Alegre, 2018.

SILVA, T. T. A produção social da identidade e da diferença In: SILVA, T.T. (Org.). **Identidade e diferença: A perspectiva dos Estudos Culturais**. 14ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

_____. **Documentos de Identidade: uma introdução à teoria do currículo**. 3ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

SILVA, M. P.; NEVES, I. P. O que leva os alunos a serem (in)disciplinados? Uma análise sociológica centrada em contextos diferenciados da interação pedagógica. **Revista de Educação**, XII (2), p. 37-57, 2004.

SILVA, D. R. Q. **Fracasso escolar: um lugar (re)pensado a partir de uma perspectiva psicanalítica**. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2003.

SILVEIRA, R. M. H. A entrevista na pesquisa em educação – uma arena de significados. In: **Caminhos investigativos II - Outros modos de pensar e fazer pesquisa em educação**. Rio de Janeiro: DP & A, p. 143-156, 2002.

SOARES, J. (ORG.) **Escola eficaz: um estudo de caso em três escolas da rede pública de ensino do Estado de Minas Gerais**. Belo Horizonte, 2002.

SOUZA, M. P. R. A psicologia no imaginário da Escola. **Série Ideias**, n. 23. São Paulo: FDE, 1994.

SOUZA, H. D. L.; GARCIA, R. N.; LACERDA, R. P. ; WESTERMANN, L. Trayectorias creativas: Una propuesta para jóvenes con sobriedad que aún están en la enseñanza fundamental. **Revista Internacional de Pedagogia y Currículo**, v. 3, p. 35-46, 2017. Disponível em: <<http://revistainternacionaldepedagogiaycurriculo.cgpublisher.com/product/pub.317/rod.45>>. Acesso em: 05 de julho de 2017.

SOUSA SANTOS, B. de. **Pela mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade.** (8a ed.). São Paulo: Cortez, 2001.

TASSONI, E. C. M.; LEITE, S. A. S. Afetividade e aprendizagem: a relação professor-aluno. In: 23ª Reunião Anual da ANPEd, 2000, Caxambu, MG. **Anuário-2000.** GT Psicologia: análise e crítica da prática educacional. Goiás: Gráfica e Editora Vieira, 2000.

TERUYA, T. K. Sobre mídia, educação e estudos culturais. In MACIEL, L. S. B.; MORI, N. N. R. (Orgs.) **Pesquisa em educação: Múltiplos Olhares.** p. 151-165. Maringá: Eduem, 2009.

TRAVERSINI, C. S. **Relatório Final - Práticas curriculares em exercício no processo de inclusão escolar no Ensino Fundamental.** Porto Alegre: UFRGS, 2012.

TRAVERSINI, C. S.; REIS, J. M.; STEFFEN, K. F. Potências e desafios da relação entre cegueira epistemológica e problematização para a pesquisa *com* a escola. **Revista Educação e Cultura Contemporânea**, v. 15, n. 39, 2018.

TRAVERSINI, C. S. *et al.* Processos de inclusão e docência compartilhada no III ciclo. **Educ. rev.**, Belo Horizonte, v. 28, n. 2, p. 285-308, 2012.

TOASSA, G. Sociedade Tarja Preta: uma crítica à medicalização de crianças e adolescentes. **Fractal**, Vol. 24, n 2, p. 429-433, 2012.

TODOS PELA EDUCAÇÃO - TPE. **Brasil ainda tem 2,5 milhões de crianças e jovens fora da escola, a maioria entre 15 e 17 anos.** Rio de Janeiro, 2017. Disponível em: <<https://www.todospelaeducacao.org.br/reportagens-tpe/41690/brasil-ainda-tem-25-milhoes-de-criancas-e-jovens-fora-da-escola-a-maioria-entre-15-e-17-anos/>>. Acesso em: 25 ago. 2017.

UNICEF - FUNDO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A INFÂNCIA. **Trajetórias do Sucesso Escolar.** Disponível em: <<http://trajetoriaescolar.org.br/>>. Acesso em: 11 set. 2018.

VARELA, J.; ALVAREZ-URIA, F. A maquinaria escolar. In: SILVA, Tomaz Tadeu (Org.). O que produz e o que reproduz em educação. **Teoria & Educação.** Dossiê: história da educação. Porto Alegre: Artmed, p.68-96, 1992.

VEIGA-NETO, A. Anotações sobre a escrita. In: OLIVEIRA, A.; ARAÚJO, E.; BIANCHETTI, L. (Eds.), Formação do investigador: reflexões em torno da escrita/pesquisa/autoria e a orientação. **Centro de Estudos de Comunicação e Sociedade (CED)**, p. 62-73. Universidade Federal de Santa Catarina, 2014.

VEIGA-NETO, A. Governamentalidade e educação. **Rev. colomb. Educ.**, Bogotá, n. 65, p. 19-42, Dec. 2013.

_____. A. Espaços, Tempos e Disciplinas: as crianças ainda devem ir à escola? **Texto para o Simpósio Espaços e Tempos Escolares**, 10º ENDIPE. Rio de Janeiro, 2000.

VERCELLI, L. C. A. Um conto da literatura e sua relação com a psicologização da educação. **Revista Espaço Acadêmico** 125, 2011.

VYGOTSKI, L. S. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 5ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

WORTMANN, M. L. C. Análises culturais - um modo de lidar com histórias que interessam à educação. In COSTA, M. V. (Org.) **Caminhos Investigativos II**: outros modos de pensar e fazer pesquisa em educação. Rio de Janeiro: Lamparina editora, 2002.

XAVIER, M. L. M. **Os incluídos na escola**: o disciplinamento nos processos emancipatórios. 2003. 269 f. Tese – Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2003.

Mapeamento das reportagens sobre a distorção idade-série – reportagens analisadas

A VOZ DA CIDADE. **Secretaria de Educação atacará a defasagem escolar em Itatiaia**. Disponível em: <<https://avozdacidade.com/secretaria-de-educacao-atacara-a-defasagem-escolar-em-itatiaia>>. Acesso em: 20 fev. 2018.

ACRITICA. **Formação de professores levará acompanhamento escolar para alunos com defasagem**. Disponível em: <<http://www.acritica.net/noticias/formacao-de-professores-levara-acompanhamento-escolar-para-alunos-com/301465/>>. Acesso em: 05 jun. 2018.

AQUI ACONTECE. **Semed promove 4ª edição do Seminário de Volta às Aulas**. Disponível em: <<http://ftp.aquiacontece.com.br/noticia/maceio/05/04/2018/sem-ed-promove-4-edicao-do-seminario-de-volta-as-aulas/129282>>. Acesso em: 07 abr. 2018.

BLOGS O GLOBO - ANTÔNIO GÓIS. **Atrasados**. Disponível em: <<https://blogs.oglobo.globo.com/antonio-gois/post/atrasados.html>>. Acesso em: 27 mar. 2018.

BLOGS O GLOBO – TODOS PELA EDUCAÇÃO. **O desafio da transição para os Anos Finais do Fundamental**. Disponível em: <<https://blogs.oglobo.globo.com/todos-pela-educacao/post/o-desafio-da-transicao-para-os-anos-finais-do-fundamental.html>>. Acesso em: 02 mar. 2018.

CONEXÃO TOCANTIS. **ATM mobiliza municípios para ampliar resultados de programas do Instituto Ayrton Senna e cobra o Estado repasse do transporte escolar**. Disponível em: <<https://conexaoto.com.br/2017/11/28/atm-mobiliza>>

municipios-para-ampliar-resultados-de-programas-do-instituto-ayrton-senna-e-cobra-o-estado-repasse-do-transporte-escolar>. Acesso em: 29 nov. 2018.

GAUCHAZH. **Ensino alternativo motiva e devolve alunos aos bancos escolares em Alvorada.** Disponível em: <<https://gauchazh.clicrbs.com.br/educacao-e-emprego/conhecimento-transforma/noticia/2018/03/ensino-alternativo-motiva-e-devolve-alunos-aos-bancos-escolares-em-alvorada-cjerr28q3033r01p4v1190dwl.html>>. Acesso em: 15 mar. 2018.

JORNAL FLORIPA. **Defasagem entre idade e série é alta nas escolas da rede pública.** Disponível em: <<http://www.jornalfloripa.com.br/geral/defasagem-entre-idade-e-serie-e-alta-nas-escolas-da-rede-publica/>>. Acesso em: 22 jul. 2018.

JORNAL NACIONAL. **Um em cada cinco alunos do ensino básico está atrasado na escola, diz UNICEF.** Disponível em: <<https://g1.globo.com/jornal-nacional/noticia/2018/08/29/um-em-cada-cinco-alunos-do-ensino-basico-esta-atrasado-na-escola-diz-unicef.ghtml>>. Acesso em: 29 de agosto de 2018.

JORNAL O GLOBO. **Defasagem escolar atinge 37% dos jovens de 17 anos no Brasil.** Disponível em: <<https://oglobo.globo.com/sociedade/educacao/defasagem-escolar-atinge-37-dos-jovens-de-17-anos-no-brasil-22522159>>. Acesso em: 27 mar. 2018.

METRO JORNAL. **Região de Campinas oscila em índices de desenvolvimento.** Disponível em: <<https://www.metrojornal.com.br/noticias/2017/10/19/regiao-de-campinas-oscila-em-indices-de-desenvolvimento.html>>. Acesso em: 21 out. 2017

O REPORTER. **Educação comemora aniversário de Cachoeirinha.** Disponível em: <<https://www.oreporter.net/educacao-comemora-aniversario-de-cachoeirinha/>>. Acesso em: 25 mai. 2018.

PRIMEIRA EDIÇÃO. **Seminário de Volta às Aulas realiza 4ª edição.** Disponível em: <<http://www.primeiraedicao.com.br/noticia/2018/04/04/seminario-de-volta-as-aulas-realiza-4-edicao>>. Acesso em: 07 abr. 2018.

RADIOAGÊNCIA DIGITAL EBC. **Defasagem entre idade e série é alta nas escolas da rede pública, aponta Inep.** Disponível em: <<http://radioagencianacional.ebc.com.br/educacao/audio/2018-07/defasagem-entre-idade-e-serie-e-alta-nas-escolas-da-rede-publica>> Acesso em: 22 jul. 2018.

SURGIU. **Educadores de oito municípios avaliam metas dos programas do Instituto Ayrton Senna.** Disponível em: <<http://surgiu.com.br/2018/08/20/educadores-de-oito-municipios-avaliam-metas-dos-programas-do-instituto-ayrton-senna>>. Acesso em: 20 ago. 2018.

TUDORONDONIA.COM. **Projeto Salto resgata autoestima dos de Rondônia com foco na distorção entre idade e série escolar.** Disponível em: <<https://www.tudorondonia.com/noticias/projeto-salto-resgata-autoestima-de-estudantes-de-rondonia-com-foco-na-correcao-da-distorcao-entre-idade-e-serie-escolar,10562.shtml>>. Acesso em: 19 fev. 2018.

APÊNDICE A – PRODUÇÕES DO TRAJETÓRIAS CRIATIVAS

INICIAÇÃO CIENTÍFICA
<p>Iniciação científica na escola contemporânea: ressignificando saberes a partir de experimentações no projeto trajetórias criativas. RODRIGUES, GILSON GUSTAVO DIAS; <i>Orient.: Lacerda, Rosália Procasko</i></p> <p>Este estudo buscou analisar os níveis de aprendizagem de alunos que adquirem conhecimento através da Iniciação Científica. Com a obtenção de dados das entrevistas semiestruturadas, análise documental, observações e questionários respondidos por professores e alunos, verificou-se que ao ter contato com atividades de Iniciação Científica, o sujeito passou a construir e desenvolver projetos de investigação abordando assuntos de seu interesse, conferindo significados à sua aprendizagem e, utilizando destes conhecimentos desenvolvidos como elemento catalisador e conector para sua caminhada;. Propiciou também o contato com as Tecnologias da Informação e Comunicação, visto que grande parte dos alunos, por questões sociais, não possuía amplo contato e conhecimento das TICs.</p>
<p>Curiosidade e aprendizagem na iniciação científica do ensino fundamental: caminhos traçados pela intervenção do professor. SAUCEDO, MARILDA MENA BARRETO SILVA ; <i>Orient.: Lacerda, Rosália Procasko</i></p> <p>O estudo buscou constatar, a partir da observação direta e entrevistas com duas professoras/orientadoras e quatro estudantes/pesquisadores, a relevância do trabalho pedagógico na supremação da curiosidade ingênua do estudante para a curiosidade epistemológica nos projetos de Iniciação Científica do ensino fundamental, na Ação Teórico Metodológica Trajetórias Criativas. Constatou-se que a conduta do professor/orientador respaldada na sustentação solidária e na pedagogia da pergunta são fundamentais para que o aluno transpasse o conhecimento ingênuo em direção ao conhecimento epistemológico. adolescente na construção do seu conhecimento.</p>
EDUCAÇÃO AMBIENTAL
<p>As concepções de Educação Ambiental do Laboratório de Inteligência do Ambiente Urbano (LIAU) realizadas dentro da proposta de Educação Integral no contra turno da Rede Municipal de Educação de Porto Alegre. ALVES, JOSIANE DELGADO MACHADO; <i>Orient.: Garcia, Rosane Nunes</i></p> <p>Este estudo de caso analisa as relações que existem entre a Educação Ambiental realizadas no LIAU e a Educação Integral que visa a formação do aluno-cidadão. Os dados foram coletados a partir de relatórios anuais das atividades de cinco escolas da Rede Municipal de Educação de Porto Alegre, analisados através da metodologia de análise de conteúdo, possibilitando as comparações entre categorias que indicam os princípios norteadores da Educação Integral com os realizados na Educação Ambiental do LIAU. Os resultados da pesquisa demonstram que a Educação Ambiental realizada na Rede Municipal de Educação de Porto Alegre tem princípios e características de uma educação integralizada, formadora de alunos cidadãos e autônomos cientes dos problemas da sociedade e do lugar onde vivem.</p>

A educação ambiental como instrumento do desenvolvimento de atitudes de cooperação e solidariedade entre alunos da educação básica, no contexto da abordagem metodológica multidisciplinar em educação integral.

FERREIRA, MAURICIO LOPES; *Orient.: Estrázulas, Mônica Baptista Pereira*

A intenção deste trabalho foi observar, dentro de uma perspectiva de educação integral, se, e como, a inserção da educação ambiental pode contribuir para o desenvolvimento de um modo de pensar e agir dos alunos, mais pautado em atitudes de cooperação e solidariedade na relação com seus colegas e professores. A partir da observação dos alunos durante as atividades realizadas na Oficina e a aplicação de questionários em alunos participantes e não participantes da Oficina. Foi possível encontrar nos dados a presença da tomada de consciência que se expressou em diferentes oportunidades, por meio do pensamento próprio dos estudantes a respeito de sua disponibilidade para cooperar e ser solidário com o outro, bem como participar de ações coletivas que visem o bem comum e o cuidado com o meio ambiente.

TECNOLOGIAS E CULTURAS DIGITAIS

Tecnologias da informação e da comunicação para a educação integral: entrelaçando paradigmas emergentes contemporâneos.

VARGAS, ANGELA MARIA DA SILVA; *Orient.: Boll, Cíntia*

Este estudo tem como objetivo refletir sobre a utilização das TIC na articulação com os espaços de sala de aula e identificar pressupostos que fundamentam a ação dos professores atuantes no Projeto Trajetórias Criativas. Através da análise as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica no que se refere à cultura digital, questionários com os professores, percebeu-se que os mesmos enriquecem suas práticas a partir das TIC.

O Programa Um Computador por Aluno e Professor (UCA) e o Programa Província de São Pedro(PSP): algumas reflexões necessárias.

BEMFICA JUNIOR, EVERTON DA SILVA; *Orient.: Boll, Cíntia*

Para a realização deste trabalho foi utilizada a pesquisa quali – quantitativa, aplicando-se questionários presenciais, on-line e entrevistas com alunos e professores de uma escola localizada na periferia do município de Alvorada- RS, onde há alto índice de vulnerabilidade social. A pesquisa visou aferir, através da ótica dos professores e dos alunos, como estavam sendo utilizados os netbooks em sala de aula fornecidos para os alunos e professores através do Programa Província de São Pedro (PSP/SEDUC/RS) denominado Um Computador por Aluno (UCA/MEC). Foi possível verificar que o PSP ainda se encontra em defasagem frente aos desejos e necessidades de formação pedagógica. Por outro lado, concluiu-se que o professor está disponível para incluir em suas práticas mais formações para fazer uso das Tecnologias de Informação e Comunicação para tornar a prática mais atrativa aos alunos.

Enredando a educomunicação com a educação integral: espaços pedagógicos em tempos da cultura digital.

GOMES, LEONARDO SILVEIRA MAURER; *Orient.: Boll, Cíntia*

A pesquisa analisa um vídeo escolar apresentado como trabalho final por um grupo de alunos participantes das oficinas de Educomunicação na Escola Estadual de Ensino Fundamental Professor Sylvio Torres, localizado na periferia de Porto Alegre-RS. A pesquisa destaca os processos de autoria e protagonismo juvenil que, interconectados às tecnologias que enredam a Cultura Digital e a educação nesses tempos de aprendizagens com espaços digitais, buscam atravessar o próprio conceito de educar na contemporaneidade.

Princípios pedagógicos em educação integral na criação de aplicativos para mídias móveis nas salas de aula da educação a distância.

STELA, SANDRA ABOBOREIRA DOS SANTOS; *Orient.: Boll, Cíntia*

Este projeto de pesquisa, por meio de uma revisão bibliográfica e com uma abordagem qualitativa e descritiva, investiga as possibilidades de utilização das tecnologias móveis como recurso pedagógico, em especial na modalidade de Educação a Distância (EAD), considerando, desde a sua criação, a importância da inserção das discussões atuais sobre a Educação Integral. Apresentamos, através deste artigo, assim, os princípios da Educação Integral entrelaçados, pedagogicamente, à elaboração de aplicativos educacionais. Dessa forma, esperamos promover a reflexão sobre a relação da Educação Integral com a Cultura Digital através, especialmente, para que se garanta a criação de redes de comunicação e compartilhamento de experiências e conhecimento, entre a sala de aula virtual e todo o espaço educativo possível.

JUVENTUDES

Fãs de animes: vivências juvenis na Restinga.

AMARO, ALEXANDRE GOMES; *Orient.: Gil, Carmem Zeli de Vargas*

Este estudo propõe-se a dar visibilidade a estudantes pertencentes ao bairro Restinga e que fazem parte da cultura otaku em suas mais diversas manifestações. A partir um questionário e observações durante o evento denominado “Anima Tinga” os resultados dão destaque à importância da escola observar essas vivências, valorizando o pertencimento dos jovens no currículo e promovendo aproximações entre o universo dos professores e dos estudantes. Este estudo atingiu o objetivo de dar visibilidade às vivências juvenis através de desenhos, das séries, dos eventos e do quanto é possível um fazer pedagógico criativo e integrado com a bagagem cultural dos estudantes.

Os jogos teatrais no projeto trajetórias criativas.

ORTIZ, MARINO JOSE; *Orient.: Vaucher, Stela*

O presente artigo busca verificar a contribuição dos jogos teatrais para a formação da autonomia nos alunos do projeto Trajetórias Criativas. A partir de questionários e oficinas de teatro foi possível verificar que há uma mudança de conduta dos estudantes, demonstrando maior participação, interesse, responsabilidade e solidariedade por parte dos estudantes nas tarefas da escola em um todo.

Jogos eletrônicos: seus encantos e colaborações para o programa mais educação.

HERNANDES, MATHEUS PEREGRINA; *Orient.: Carvalho, Larissa Camacho*

Este trabalho tem o objetivo de contribuir com as discussões sobre a Educação Integral com ênfase nos jovens, nos jogos eletrônicos e seus encantos. A partir de um questionário aplicado a turmas do 6° ao 9° ano do Ensino Fundamental foi possível concluir que os jogos eletrônicos apresentam potencial para aprendizagem para os alunos, mas ainda sem uma resposta clara sobre os encantos que produzem.

Jovens, internet e escola.

LOPEZ, ROBERTO MACHADO; *Orient.: Perondi, Maurício*

O objetivo deste trabalho foi investigar quais são as implicações do uso, relações e interações dos alunos com a internet na escola e fora dela e como isso implica no seu rendimento escolar, de jovens estudantes dos anos finais em uma escola de ensino fundamental. De acordo com os resultados apresentados na investigação foi possível perceber um grande destaque para a falta de utilização das tecnologias da informação nos meios educacionais. Mesmo sendo unânime a resposta dos alunos quanto aos benefícios proporcionados pelo uso da internet no ambiente escolar, ainda assim, a escola mantém seu currículo tradicional não oportunizando novas práticas de inclusão digital aos seus alunos.

O corpo pulsa e eu pulso com ele: concepções de jovens sobre o corpo e sobre a Educação Física.

OLIVEIRA, NEUZA MARCIA MAGNUS DE; *Orient.: Perondi, Maurício*

O presente artigo tem como finalidade demonstrar o entendimento que tem os jovens sobre corpo e corporeidade em sua formação integral enquanto processo integrante do desenvolvimento humano. O estudo foi realizado com alunos do ensino Médio do Colégio Estadual Agrícola Daniel de Oliveira Paiva no município de Cachoeirinha. Foram utilizadas entrevistas abertas e questionário como instrumentos metodológicos. Trata-se, portanto, de um conjunto de respostas que se configuram a partir do olhar de uma profissional da Educação Física e um grupo de jovens do Ensino Médio de uma escola pública. Foi possível evidenciar a dificuldade do jovem em falar de si enquanto corpo, identidade, relações. O quão é crescente a idealização de um corpo ideal, modificando estilos de vida e subjetividades e o quanto a escola contribui para ditar regras sobre esses corpos.

CURRÍCULO

Estudantes do terceiro ano do ensino médio do colégio Tiradentes da Brigada Militar e as leituras obrigatórias para o vestibular.

PEREIRA, ANGELA MARIA FREITAS NUNES; *Orient.: Carvalho, Larissa Camacho*

O estudo aqui apresentado tem por finalidade discutir a relevância das obras selecionadas pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) como leituras obrigatórias das provas de Literatura Brasileira nos processos seletivos para ingresso nas universidades. Através de entrevistas e grupo focais com adolescentes foi possível perceber que mesmo causando temor inicial contribuem para aquisição do conhecimento e prática de autonomia.

Impactos da abordagem teórico-metodológica do projeto trajetórias criativas no currículo de história do ensino fundamental.

GNECCO, VIVIANE; *Orient.: Meinerz, Carla Beatriz*

Esta pesquisa versa sobre os impactos da abordagem teórico-metodológica do Projeto Trajetórias Criativas no currículo de História do Ensino Fundamental a partir dos pressupostos da Educação Integral. Tem por objetivo refletir sobre as possibilidades de inovação curricular na disciplina de História, a partir de entrevistas e análise documental, assim como os planos de aula de História da autora, já que a mesma também pertence ao TC. As análises sugerem que a percepção curricular, sob um planejamento dialógico, ressignifica o currículo e concede aos conteúdos novo perfil, porque torna mais atraente a valorização dos estudantes dentro de uma educação democrática que rompe com as práticas de caráter conservadores.

EDUCAÇÃO INTEGRAL

Educação em tempo integral: conquistas e desafios na educação infantil.

SILVA, ANDRÉA DA; *Orient.: Goulart, Ligia Beatriz*

O objetivo da investigação foi examinar as práticas pedagógicas dos professores da educação infantil integral, bem como seus planejamentos para analisar o currículo proposto com vistas à educação integral. A partir de questionários, observação nas aulas e reuniões pedagógicas e análise dos planos semestrais, observaram-se as aproximações e distanciamentos da proposta de Educação Integral na Escola de Tempo Integral.

Aproximações entre a história das propostas nacionais de educação integral e as experiências vividas no município de Caxias do Sul – RS.

GABRIEL, DAVID DA FONSECA; *Orient.: Moll, Jaqueline*

O objetivo da investigação foi analisar quais os marcos históricos que remontam a busca pela Educação Integral em Caxias do Sul - RS, a partir das experiências vividas no sistema público de ensino. Entretanto, desdobrou-se, também, na reflexão de como as experiências nacionais têm (re)direcionado as propostas locais e sobre quais os desafios estão presentes nos discursos dos gestores educacionais, em relação à implementação dessas propostas. Foram mapeadas as principais propostas relacionadas à busca da Educação Integral e a ampliação da jornada escolar, realizadas entrevistas abertas dos gestores educacionais e análise documental. As experiências vividas têm sido atravessadas por debates constantes em busca da Educação Integral e percebe-se que os surgimentos das propostas, nacionais e locais, têm sido atrelados aos interesses políticos partidários e a justiça social.

A interdisciplinaridade como caminho possível para uma Educação Integral.

BARROS, FABIANO; *Orient.: Perondi, Maurício*

Este trabalho buscou discutir, a partir de uma pesquisa ação crítico-colaborativa, a educação integral a partir de um trabalho interdisciplinar, considerando a interdisciplinaridade como requisito fundamental para a concretização da educação integral na escola contemporânea. Os resultados alcançados demonstram que os professores entrevistados estão bastante motivados e dispostos a desenvolver esse tipo de trabalho, enquanto que os alunos se mostram abertos a novas metodologias que proporcionem a eles novas experiências.

Cultura juvenil e a lei: o papel da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional na Educação Integral para os jovens.

OLIVEIRA, NATÁLIA LARA DE; *Orient.: Perondi, Maurício*

A presente pesquisa buscou investigar as contribuições normativas presentes na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LEI Nº 9.394 (LDB), para a construção do currículo adaptado ao turno ampliado e de Educação Integral, pensando nos jovens como sujeitos sociais, que contabilizam hoje um número alarmante de estudantes fora de idade série e com grande evasão escolar. Ao analisar os dados observados e coletados no processo de pesquisa, é possível notar tanto na fala, dos monitores do Espaço Mais Educação de Balneário Pinhal, que demonstram uma dificuldade de lidar com os jovens, e certa resistência em incorporar sua cultura, justamente por não os perceberem como sujeitos sociais, quanto nos dispositivos legais, que oscilam na concepção de jovem empregadas em seus artigos.

O seminário integrado como articulador de uma proposta de educação integral no ensino médio.

SILVA, VÍVIAN SILVA DA; *Orient.: Goulart, Ligia Beatriz*

Este artigo analisa a prática da disciplina de Seminário Integrado em uma escola de Ensino Médio, buscando sua articulação com os pressupostos da Educação Integral. Para coleta de dados utilizou-se o caderno de planejamento dos professores da disciplina de Seminário Integrado e analisou-se as possíveis relações da proposta pedagógica do governo (2011-2014) para o Ensino Médio, bem como com os princípios norteadores defendidos pelos autores da Educação Integral. Assim foi possível observar uma possibilidade de articulação entre as propostas, ainda que com os necessários ajustes em relação aos espaços e tempos.

Construindo entrelaços no caminho por uma educação integral: vivências da EMEF Erna Würth – Guajuviras.

SPERANDIO, CRISTIANE TREVISAN; *Orient.: Moll, Jaqueline*

Este artigo tem como objetivo analisar os impactos de uma proposta de Educação Integral na Escola Municipal de Ensino Fundamental Erna Würth, situada no bairro Guajuviras do município de Canoas. A partir de uma pesquisa bibliográfica, a investigação constatou que as escolas que buscam considerar a integralidade do ser precisam: consolidar as propostas, metas e objetivos com o grupo de educadores na escola através de encontros para o diálogo e estudo; esclarecer a proposta e aproximá-la da comunidade nesta construção; reconfigurar os tempos e espaços da escola, para ampliar as aprendizagens pelos espaços do bairro e da cidade.

Educação integral e os espaços físicos de qualidade nas práticas de educação física.

SERRANO NETO, FRANCISCO; *Orient.: Hickmann, Roseli Inês*

O presente artigo tem como objetivos analisar qualitativamente os espaços escolares da disciplina de Educação Física em quatro escolas estaduais da periferia de Porto Alegre. Buscando informar as dificuldades enfrentadas pelos profissionais nesta área ao utilizar tais espaços, relacionando-os com segurança, humanização e aprendizagem foram encontrados os seguintes resultados: identificadas adaptações e recursos aplicados e distribuídos à área da Educação Física;

alternativas capazes de buscar na própria comunidade escolar, soluções educativas, que até então eram somente debatidas dentro da escola, como a qualidade dos espaços atribuídos a essa prática nas relações entre professores, alunos e dentro da comunidade escolar; a necessidade do profissional de educação, preocupar-se com sua formação contínua e informar-se sobre inovações, através da pesquisa, lembrando sempre de ter incluído a família em suas parcerias, numa constante troca com o cotidiano de nossos educandos.

As saídas a campo realizadas em aulas do ensino regular como uma possibilidade para o desenvolvimento de uma educação integral.

RONCATO, KARINE; *Orient.: Garcia, Rosane Nunes*

O presente artigo busca investigar quais elementos da educação integral podem ser verificados nas aprendizagens dos estudantes, a partir de saídas de campo realizadas na escola regular. Caracterizando-se como uma pesquisa-ação, foram utilizados relatórios elaborados pelos alunos após a saída a campo como material para a análise da pesquisa. Os resultados mostraram que os estudantes conseguiram desenvolver, a partir da atividade, os conteúdos atitudinais, procedimentais e conceituais, relacionados com os fundamentos que norteiam a educação integral.

Educação Integral e espiritualidade: os benefícios dessa relação para a formação integral do ser humano.

CAMARGO, THIAGO DUTRA DE; *Orient.: Moll, Jaqueline*

O artigo se preocupa com a dimensão espiritual do educando e do seu desenvolvimento dentro do meio escolar, levando em consideração a perspectiva contemporânea de educação integral. A partir de uma investigação teórica, a pesquisa aponta que a educação integral para um ser humano integral deve incluir a dimensão espiritual no contexto do processo educacional, para assim atingir plenamente seus objetivos.

Construção da experiência da educação integral em tempo integral na E.M.E.F. Ângelo Tedesco : ecos na rede municipal de ensino de Santo Antônio da Patrulha/RS

OLIVEIRA, DANIELA RICARDO DE; *Orient.: Moll, Jaqueline*

Buscando compreender as implicações do Programa Mais Educação, o presente estudo objetivou analisar e comparar na E.M.E.F. Ângelo Tedesco, o antes e o depois da implantação do Programa, e avaliar quais as modificações identificadas e/ou percebidas pelos diferentes atores que compõem a comunidade escolar.

A contribuição dos oficinairos na construção e desenvolvimento de um projeto de educação integral

ROSA, FERNANDA MACHADO DA; *Orient.: Tilton, Maria Beatriz Pauperio*

Este artigo busca identificar e analisar, por meio de análise documental, questionários e observação, a contribuição de oficinairos na sua construção e no seu desenvolvimento em uma escola pública de Alvorada/RS. Fica evidenciada a necessidade de trocas, planejamentos e avaliação em conjunto com os professores regentes, em que, será verificada a evolução dos alunos ou a necessidade de haver um estudo mais aprofundado para o desenvolvimento deles. Logo, conclui-se que a inclusão da gestão, que pode vir do próprio oficinairo e, com auxílio da equipe

pedagógica da escola e direção podem tomar um rumo mais aprimorado no ato de educar.

VÍNCULOS ESCOLARES

As variáveis comuns entre os alunos e sua relação com a integração discente à proposta teórico/metodológica do projeto trajetórias criativas: uma análise prosopográfica.

SANTOS, CAMILA WABNER DOS; *Orient.: Sanger, Liane*

O presente trabalho apresenta resultados de entrevistas com alunos, pais/responsáveis e professores de cinco Escolas Estaduais, dos municípios de Porto Alegre e Alvorada participantes do Projeto Trajetórias Criativas para verificar: As variáveis comuns entre os alunos e sua relação com a integração discente à proposta teórico/metodológica do Projeto Trajetórias Criativas. Identificando as variáveis comuns que evidenciem a mudança de postura/comportamento pelos três eixos pesquisados: alunos, pais/responsáveis e professores, foi possível determinar fatores relevantes que possam determinar a distorção idade/série e as possíveis contribuições do Projeto Trajetórias Criativas como medida redutora desta problemática.

A escola com um novo olhar de educação.

FRAGA, CLÁUDIA STÜRMER DE; *Orient.: Vaucher, Stela*

Este estudo de caso único, investigou como a comunidade escolar, recebeu o Programa Mais Educação. A partir da observação participante, questionários e entrevistas semi-estruturadas, verificou-se que a comunidade percebeu os benefícios que este programa gera para os educandos na aprendizagem, na conduta escolar e pessoal, bem como para a diminuição do risco social, retirando-os das ruas por meio de oficinas monitoradas por outros atores da sociedade. Concluíram que este programa busca desenvolver os alunos de maneira completa, por meio de atividades diferentes, prazerosas, proporcionando para estes novas experiências, tentando atingir a perspectiva de educação integral.

O trabalho em grupo e a proposta da educação integral: uma forma de promover uma reinvenção das relações na escola contemporânea.

SCHOLL, CAMILLE JOHANN; *Orient.: Estrázulas, Mônica Baptista Pereira*

A partir de referenciais teóricos piagetianos, a presente investigação busca observar, dentro de uma perspectiva de educação integral, como o trabalho em grupo contribui para promover a reciprocidade e a coordenação de ações e operações de pensamento nas relações entre estudantes, possibilitando a cooperação no âmbito de uma proposta de educação integral.

Do professor tradicional ao inovador: novos papéis docentes.

PEREIRA, REGINA TEIXEIRA; *Orient.: Lorencena, Henry*

Neste artigo a proposta é verificar as práticas docentes que têm tentado dar conta dos problemas como retenção e defasagem na relação idade/série. Para tanto, realizou-se uma revisão dos modelos pedagógicos vigentes, partindo do ensino tradicional até as práticas inovadoras, entrevistas com professores que procura-se entender como os novos papéis docentes podem contribuir para encontrar caminhos que levem à redução dos problemas causadores da defasagem escolar e sugerem-se com a análise das metodologias, novas medidas que possam ajudar a transformar a realidade da nossa educação. Muitas medidas governamentais e não

governamentais foram tomadas para tentar solucionar esta problemática e dentre elas pode-se destacar o Programa Acelera que atua nos primeiros anos do ensino fundamental, o Programa Mais Educação surgindo como uma das propostas que visam à educação integral e o Projeto Trajetórias Criativas atuante nos últimos anos do ensino fundamental com o objetivo de reduzir a defasagem idade série entre os jovens.

GESTÃO ESCOLAR

Trajetórias criativas: relações entre a gestão escolar e o desempenho do projeto em duas escolas pilotos em Alvorada e Porto Alegre.

CASTRO, CHRISTIAN SILVA DE; *Orient.: Lorencena, Henry*

Através dos preceitos da educação integral e do projeto Trajetórias Criativas é possível compreender a rede de comunicação e formação de espaços de aprendizagem significativos em escolas da rede pública estadual. Com base numa pesquisa de cunho qualitativo, analisamos as concepções de dois gestores de escolas onde o TC acontece. Foi possível verificar o quanto uma gestão comprometida com o problema da defasagem escolar pode contribuir para minimizar e até mesmo acabar com essa realidade.

Gestão escolar e sua influência na implementação da proposta de educação integral.

SILVA, DANIA CARENINE DA; *Orient.: Tilton, Maria Beatriz Pauperio*

Este artigo analisa, a partir de pesquisa bibliográfica, documental e de campo, a gestão democrática na escola pública e sua influência na implementação da proposta de Educação Integral em duas escolas do município de Esteio. O texto destaca também a importância de uma gestão democrática para o sucesso desta proposta, que deve estar baseada no diálogo, de fazer com que os envolvidos no processo educativo sintam-se parte do todo no que tange a participação e as tomadas de decisões no cotidiano escolar.

INCLUSÃO ESCOLAR

Trajetórias criativas: jovens construindo autonomia.

ROCHA, CLAUDIA ALINE GOUDINHO DA; *Orient.: Perondi, Maurício*

Este trabalho buscou investigar a forma com que os jovens participantes do Projeto Trajetórias Criativas da Escola Estadual de Educação Básica Professor Gentil Viegas Cardoso descrevem a metodologia utilizada no mesmo e como ela contribuiu para reforçar a sua autoestima. Através de entrevistas semi estruturadas os jovens ressaltam que, durante e após a participação, se tornaram indivíduos mais otimistas em relação a sua vida escolar e que isto acaba refletindo em outros âmbitos: familiar e social.

Relações entre educação integral, aprendizagens de matemática e autoestima de jovens negros: possibilidades de superação.

SILVA, CLEIDE REGINA DA; *Orient.: Meinerz, Carla Beatriz*

O presente artigo resulta de pesquisa realizada junto a ex-alunos do Projeto Trajetórias Criativas (TC) com utilização de entrevistas semiestruturadas e análise documental. Aborda a contribuição do ensino de Matemática para a superação da baixa autoestima em relação à aprendizagem dos jovens negros, na perspectiva da educação integral e das relações étnico-raciais. Aponta a relevância do ensino de

Matemática integrado a outras disciplinas, levando em consideração as necessidades e a história pessoal de cada estudante, a partir da valorização da igualdade, promovendo o desenvolvimento integral dos jovens negros.

Das mandalas às teias: a educação integral favorecendo os processos inclusivos.

SANTOS, JOSEANE FRASSONI DOS; *Orient.: Hickmann, Roseli Inês*

Este é um estudo de caso de inspiração etnográfica, sobre os efeitos da educação integral nos processos de inclusão escolar de alunos com deficiência de acordo com a perspectiva de três pedagogas e um professor especialista docentes de uma escola municipal de Canoas, em uma turma de EF, composta por oitenta alunos, sendo que nove possuem deficiência. As análises apontam para um entendimento da educação integral como promotora das distintas dimensões dos alunos; para a necessidade de maior compreensão das professoras quanto à ampliação do tempo e espaço escolar e do currículo interdisciplinar que favoreça aprendizagens significativas e formação integral através do conhecimento complexo, das relações entre os indivíduos, e do foco nos diferentes ritmos e tempos de aprendizagens.

APÊNDICE B - AGENDA GRUPO FOCAL / TÓPICO GUIA

ENCONTRO 1

Tópico de discussão: Trajetórias Criativas

Objetivos:

Conhecer o grupo;

Estabelecer as combinações de funcionamento;

Iniciar as discussões a partir do Tópico Guia sobre o funcionamento do TC.

Plano de trabalho:

Boas vindas;

Dinâmica de apresentação;

Explicação dos objetivos do Grupo Focal;

Contratualização sobre o funcionamento do Grupo Focal;

Discussão;

Encerramento.

Tópico guia para a discussão:

- Como é o funcionamento do TC?

- Que situações comuns podemos perceber entre o TC e a sala de aula regular?

- Quais situações diferenciam o TC da sala de aula regular?

Encerramento:

Combinações para o próximo encontro: Entrega dos termos de consentimento livre e esclarecido;

- Motivação para a produção de imagens/fotografias a partir do conceito de disciplina

ENCONTRO 2

Tópico de discussão: Disciplina

Objetivos:

Retomar as combinações de funcionamento;

Seguir as discussões com o Tópico Guia sobre Disciplina.

Plano de trabalho:

Boas vindas;

Retomada do contrato de funcionamento do Grupo Focal;

Exibição das imagens/fotografias produzidas pelo grupo como atividade desencadeadora;

Discussão;

Encerramento.

Tópico guia para a discussão:

- Que imagem vocês trouxeram?

- O que os motivou a trazer estas imagens?

- O que é considerado Disciplina na escola?

- Aqui no TC tem disciplina? Me expliquem

Encerramento:

Confraternização

ENCONTRO 3

Tópico de discussão: Indisciplina

Objetivos:

Retomar as combinações de funcionamento;

Seguir as discussões com o Tópico Guia sobre Indisciplina.

Plano de trabalho:

Boas vindas;

Retomada do contrato de funcionamento do Grupo Focal;

Discussão;

Encerramento.

Tópico guia para a discussão:

- O que é considerado Indisciplina na escola?

- Aqui no TC tem indisciplina? Como acontecem?

- O que acontece depois? Quais as consequências?

- Vocês acham que existe diferença destas situações no TC e antes de virem para cá?

Encerramento:

Confraternização, lanche

APÊNDICE C– Termo de Consentimento Livre e Esclarecido Institucional

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
DEPARTAMENTO DE ENSINO E CURRÍCULO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO INSTITUCIONAL

Estamos realizando a pesquisa intitulada “A (in)Disciplina na abordagem teórico-metodológica Trajetórias Criativas: práticas interventivas e seus efeitos no cotidiano escolar”, que tem como objetivo analisar os significados atribuídos por alunos do Projeto Trajetórias Criativas de uma Escola Estadual de Ensino Fundamental de Porto Alegre/RS a situações percebidas como indisciplina. Este estudo integra o projeto institucional nº 32791 (PROPESQ/UFRGS) intitulado “Currículo praticado na escola contemporânea: impactos das avaliações em larga escala e dos processos de in/exclusão escolar” (2017-2020), coordenado pela Profa. Dra. Clarice Salette Traversini, também orientadora desta pesquisa.

Para tanto, solicitamos autorização para realizar este estudo nesta instituição. Também será utilizado um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para cada participante. A coleta de dados será realizada através de entrevistas individuais e grupos focais, ambas gravadas, com professores. Os grupos estão previstos para terem duração máxima de 60 minutos e serão realizadas em salas disponibilizadas pela escola. Serão usadas apenas as transcrições autorizadas pelos participantes. Os participantes do estudo serão claramente informados de que sua contribuição é voluntária e pode ser interrompida a qualquer momento, sem nenhum prejuízo. A qualquer momento, tanto os participantes quanto os responsáveis pela Instituição poderão solicitar informações sobre os procedimentos ou outros assuntos relacionados a este estudo. Este projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da UFRGS, sediado na Av. Paulo Gama, 110 – sala 317 – Prédio Anexo 1 da Reitoria – Campus Centro - Porto Alegre-RS, CEP 90040-060. Fone 51-33082728, e-mail etica@propesq.ufrgs.br. Todos os cuidados serão tomados para garantir o sigilo e a confidencialidade das informações, preservando a identidade dos participantes bem como das instituições envolvidas. Os procedimentos utilizados nesta pesquisa obedecem aos Critérios de ética na Pesquisa com Seres Humanos conforme Resolução nº Resolução 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde. Nenhum dos procedimentos realizados oferece riscos à dignidade do participante. Todo material desta pesquisa ficará sob responsabilidade da pesquisadora Konstans Franco Steffen e após cinco anos será destruído. Dados individuais dos participantes coletados ao longo do processo não serão informados às instituições envolvidas ou aos familiares, mas deverá ser realizada uma devolução dos resultados, de forma coletiva, para a escola, se for assim solicitado. Agradecemos a colaboração dessa instituição para a realização desta atividade de pesquisa e colocamo-nos à disposição para esclarecimentos adicionais. A pesquisadora responsável por esta pesquisa é Konstans Franco Steffen, mestranda do Programa de Pós-graduação em Educação da UFRGS. Caso queiram contatar a equipe, isso poderá ser feito pelo e-mail konstanssteffen@gmail.com.

Porto Alegre, ____ de _____ de _____.

Konstans Franco Steffen (FACED/UFRGS)

Clarice Salete Traversini

Profa. Dra. Clarice Salete Traversini (FACED/UFRGS)

_____, ____ de _____ de _____

Assinatura do responsável pela escola

APÊNDICE D – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido Individual

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
DEPARTAMENTO DE ENSINO E CURRÍCULO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO INDIVIDUAL

Eu, Konstans Franco Steffen, pesquisadora do projeto intitulado “A *(in)Disciplina na abordagem teórico-metodológica Trajetórias Criativas: práticas interventivas e seus efeitos no cotidiano escolar*”, juntamente com a equipe de pesquisa, estamos desenvolvendo uma investigação vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da referida universidade. Ao final desta pesquisa, os dados coletados e suas respectivas análises serão organizados para analisar os significados atribuídos por alunos do Projeto Trajetórias Criativas de uma Escola Estadual de Ensino Fundamental de Porto Alegre/RS a situações percebidas como indisciplina.

A coleta de dados será realizada através de grupos focais, que serão gravados, junto a alunos do referido projeto. Serão usadas apenas as transcrições autorizadas pelos participantes. Será garantido o sigilo dos dados pessoais e resguardados quaisquer dados que possam vir a identificá-los neste trabalho. Além disso, os participantes da pesquisa poderão deixar de participar da mesma a qualquer momento. Comprometo-me com vossa senhoria que sua identidade será mantida em sigilo. Qualquer dúvida, necessidade de esclarecimento, ou desejo não fazer parte desta pesquisa, poderá entrar em contato pelo telefone: (51) 9996382681, ou pelo e-mail: konstanssteffen@gmail.com

Porto Alegre, _____ de _____ de _____.

Konstans Franco Steffen (FACED/UFRGS)

_____, _____ de _____ de _____

Nome do participante: _____

Assinatura do responsável