

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
INSTITUTO DE GEOCIÊNCIAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GEOGRAFIA

FLAVIA BETONI

O LUGAR DO ESTUDANTE EM DISTORÇÃO IDADE-SÉRIE

PORTO ALEGRE

2021

FLAVIA BETONI

O LUGAR DO ESTUDANTE EM DISTORÇÃO IDADE-SÉRIE

Dissertação de Mestrado em Geografia apresentada como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Geografia pelo Programa de Pós-Graduação em Geografia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Área de concentração Geografia: Ensino.

Orientadora: Profa. Dra. Ligia Beatriz Goulart

PORTO ALEGRE

2021

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL

REITOR

Carlos André Bulhões Mendes

VICE-REITOR

Patrícia Pranke

DIRETOR DO INSTITUTO DE GEOCIÊNCIAS (IGEO)

Nelson Luiz Sambaqui Gruber

VICE-DIRETORA DO INSTITUTO DE GEOCIÊNCIAS (IGEO)

Tatiana Silva da Silva

COORDENADOR DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GEOGRAFIA

Paulo Roberto Rodrigues Soares

CIP - Catalogação na Publicação

Betoni, Flavia
O LUGAR DO ESTUDANTE EM DISTORÇÃO IDADE-SÉRIE /
Flavia Betoni. -- 2021.
119 f.
Orientadora: Lígia Beatriz Goulart.

Dissertação (Mestrado) -- Universidade Federal do
Rio Grande do Sul, Instituto de Geociências, Programa
de Pós-Graduação em Geografia, Porto Alegre, BR-RS,
2021.

1. Lugar. 2. Contraconduta. 3. Trajetórias
Criativas . I. Goulart, Lígia Beatriz, orient. II.
Título.

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

Flavia Betoni

O LUGAR DO ESTUDANTE EM DISTORÇÃO IDADE-SÉRIE

Dissertação de Mestrado em Geografia apresentada como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Geografia pelo Programa de Pós-Graduação em Geografia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Área de concentração Geografia: Ensino.

Orientadora: Profa. Dra. Ligia Beatriz Goulart

Porto Alegre, setembro de 2021.

Profa.Dra. Ligia Beatriz Goulart – UFRGS

Profa. Dra. Ivaine Maria Tonini – UFRGS

Prof. Dra. Ana Cláudia Carvalho Giordani - UFF

Profa. Dra. Rosália Procascio Lacerda – Colégio Aplicação UFRGS

*Dedico estes escritos in memoriam
Prof. Dr. Robson Olivino Paim e à
Profa. Dra. Clarice Traversini*

AGRADECIMENTOS

Só eu sei cada passo por mim dado nessa estrada esburacada que é a vida, passei coisas que até mesmo Deus duvida, fiquei triste, capiongo, aperreado, porém nunca me senti desmotivado, me agarrava sempre numa mão amiga, e de forças minha alma era munida pois do céu a voz de Deus dizia assim: -Suba o queixo, meta os pés, confie em mim, vá pra luta que eu cuido das feridas.

SOBRE O AMOR (Bráulio Bessa)

Meu agradecimento em especial:

A minha mãe Denice e meu pai Adelar pela vida, pela educação e pelo amor mais puro e profundo que recebo de vocês.

Ao Lucas, meu parceiro, pela paciência, compreensão e amor dedicados nesta caminhada.

Ao professor Robson, meu orientador da graduação, que me incentivou a fazer o mestrado. O meu maior desejo é que ele pudesse estar fisicamente ainda neste universo para poder compartilhar deste momento.

À professora Ligia, minha orientadora, pelo acolhimento, paciência, ensinamentos e dedicação. A sua parceria foi fundamental para a construção desta pesquisa.

Ao Instituto Estadual Paulo da Gama, que abriu as portas para minha pesquisa e para minha construção docente.

Aos estudantes entrevistados, pelos momentos de aprendizagem.

Aos meus queridos colegas de mestrado Rosicleia Sales Pontes (Rose) e José Ricardo Gomes dos Santos (Zé), pelo compartilhar das angústias, do movimento de pesquisar e de nossas vidas.

RESUMO

Esta dissertação busca analisar o lugar dos estudantes em distorção idade-série no Instituto Estadual de Educação Paulo da Gama, na cidade de Porto Alegre/RS. Nas escritas utilizo a metáfora da construção da poesia de cordel para construir a pesquisa. No primeiro capítulo deste trabalho, escrevo as justificativas para a escolha do tema da investigação, assim como os objetivos gerais e específicos. Em seguida apresento o referencial teórico, no qual autores como Massey, Goulart, Gallo e Foucault auxiliam para contextualizar os conceitos que norteiam a investigação, a saber: lugar, ensino e aprendizagem e contraconduta. Ainda esta seção do referencial teórico é subdividida em cinco subseções, as quais discutem os conceitos estruturantes, a problemática da distorção idade-série e as propostas do Programa Trajetória Criativas. No capítulo a seguir da pesquisa, apresentam-se os recursos metodológicos utilizados, com referência principal à bricolagem. A delimitação do campo de estudo, sujeitos e métodos empregados, é explicada neste capítulo. Passo a escrever no capítulo quatro sobre as observações, análises e descobertas realizadas nas entrevistas realizadas com os sujeitos da pesquisa. Buscou-se conectar as narrativas dos estudantes entrevistados com os conceitos da pesquisa. A pesquisa foi construída no movimento dos acontecimentos, no sentir das entrevistas, ela não se constitui de uma forma linear, mas com base nas teorias pós-estruturalistas construídas em rede, nas idas e vindas da investigação. No capítulo final da pesquisa, escrevo sobre as minhas observações e percepções durante a pesquisa, meus sentimentos, aprendizagens, desafios e fragilidades, bem como manifesto a importância do estudo e a relevância da problemática na qual a pesquisa está inserida.

Palavras-chave: Lugar, Contraconduta, Ensino e Aprendizagem, Trajetórias Criativas.

ABSTRACT

This dissertation seeks to analyze the place of students in age-grade distortion at the Paulo da Gama State Institute of Education, in the city of Porto Alegre/RS. In the writings I use the metaphor of the construction of string poetry to build the research. In the first chapter of this work, I write the justifications for choosing the research theme, as well as the general and specific objectives. Then I present the theoretical framework, in which authors such as Massey, Goulart, Gallo and Foucault help to contextualize the concepts that guide the investigation, namely: place, teaching and learning and counter-conduct. This section of the theoretical framework is further subdivided into five subsections, which discuss the structuring concepts, the problem of age-grade distortion and the proposals of the Creative Trajectory Program. In the following chapter of the research, the methodological resources used are presented, with main reference to bricolage. The delimitation of the field of study, subjects and methods employed is explained in this chapter. I will now write in chapter four about the observations, analyzes and discoveries made in the interviews carried out with the research subjects. We sought to connect the interviewed students' narratives with the research concepts. The research was built in the movement of events, in the sense of the interviews, it is not constituted in a linear way, but based on post-structuralist theories built in a network, in the comings and goings of the investigation. In the final chapter of the research, I write about my observations and perceptions during the research, my feelings, learning, challenges and weaknesses, as well as expressing the importance of the study and the relevance of the problem in which the research is inserted.

Keywords: Place, Counterconduct, Teaching and Learning, Creative Trajectories.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Conceção de ensino e aprendizagem tradicional	33
Figura 2 – Concepções de ensino e aprendizagem da Escola Nova.....	35
Figura 3 – Conceção de ensino e aprendizagem tecnicista	36
Figura 4 – Conceção de ensino e aprendizagem crítica.....	37
Figura 5 – Conceção de ensino e aprendizagem pós-estruturalista.....	39

LISTA DE MAPAS

Mapa 1: Localização IEEPG	61
---------------------------------	----

LISTA DE IMAGENS

Imagem 1: Capas cadernos trajetórias criativas.....	51
---	----

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Distorção Idade-série Ensino Fundamental no Brasil – 2017	21
Gráfico 2 – Taxa de distorção por área Brasil 2019	45
Gráfico 3 – Taxa de distorção série-idade por gênero – 2019	46
Gráfico 4 – Acesso à internet e tipo na IEEGP – 2020	67
Gráfico 5 – Tipo de acesso à internet IEEGP – 2020	68

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Taxa de distorção idade-série – cor/raça – 2019	46
Quadro 2 – Cadernos Trajetórias Criativas	52
Quadro 3 – Taxa de distorção idade-série do IEEPG (2015-2016).....	66
Quadro 4 – Devolutiva das tarefas propostas pela escola em relação ao número de matrículas para a etapa de escolarização – 2021	68
Quadro 5 – Perguntas pré-elaboradas para os estudantes de Ensino Médio que passaram pelo TC	75
Quadro 6 – Perguntas pré-elaboradas para os estudantes na situação distorção idade-série....	75

LISTA DE SIGLAS

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
IEEPG	Instituto Estadual de Educação Paulo da Gama
IC	Iniciação Científica
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
PIBID	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação a Docência
PND	Plano Nacional de Desenvolvimento
SEDUC	Secretaria Estadual de Educação
SISU	Sistema de Seleção Unificada
TC	Trajetórias Criativas
UFRGS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a Infância

SUMÁRIO

1	REPENSANDO OS MEUS FOLHETOS E RIMAS PERTENCIDAS: JUSTIFICANDO AS ESCOLHAS E OBJETIVANDO A INVESTIGAÇÃO	15
2	CONSTRUINDO VERSOS E RIMAS: EM BUSCA DOS SABERES DOS OUTROS PARA A CONSTRUÇÃO DO MEU	25
2.1	QUAL É O SEU LUGAR? O CONCEITO DE LUGAR PARA A GEOGRAFIA ..	26
2.2	ENSINO E APRENDIZAGEM.....	32
2.2.1	Análise histórica.....	32
2.2.2	Ensinar e aprender no movimento da escola: diferentes concepções em tempos e espaços que se movem	39
2.3	ENSINAR E APRENDER E A PROBLEMÁTICA DA DISTORÇÃO IDADE-SÉRIE.....	42
2.4	UMA NOVA POSSIBILIDADE DE ENSINAR E APRENDER: O PROGRAMA TRAJETÓRIAS CRIATIVAS (TC).....	48
2.5	A CONTRACONDUTA NO ENSINO E APRENDIZAGEM DA DISTORÇÃO IDADE-SÉRIE	53
3	IDAS E VINDAS: CONSTRUINDO VERSOS INACABADOS.....	60
3.1	OS CORDÉIS EM QUE ME INSPIRO	62
3.2	O LUGAR CAMPO DE PESQUISA	64
3.3	OS TRAJETOS E SUJEITOS QUE FAZEM O CORDEL.....	66
4	CONSTRUINDO E DESCONSTRUINDO OS VERSOS E RIMAS DO CORDEL	72
4.1	ESCUTAR E ESCREVER SOBRE: APROXIMAÇÕES E FRAGILIDADES	73
4.2	OS LUGARES DA DISTORÇÃO IDADE-SÉRIE	76
4.2.10	lugar distorção idade-série no fluxo regular	76
4.2.20	lugar Trajetórias Criativas.....	85
4.2.30	lugar Ensino Médio fluxo regular via Trajetórias Criativas.....	95
4.3	AS FORMAS DE ENSINAR E APRENDER E O LUGAR DO ESTUDANTE	99
4.3.1	Ensinar e aprender no pós-estruturalismo e suas aproximações com o Programa Trajetórias Criativas.....	103
4.4	AS CONTRACONDUTAS QUE LEVAM A OUTROS LUGARES	106
5	OS LUGARES QUE UNEM AS RIMAS – ESCRITAS FINAIS	111
	OUTROS CORDELISTAS (REFERÊNCIAS)	116
	RIMAS IMPORTANTES (ANEXOS).....	120



Tem sentimentos na vida
Que a nossa mente afaga
Principalmente no jovem
Nas etapas em que se paga
Ficam marcas no coração
De alegria ou aflição
Que o tempo não apaga

Flávio Dantas –
Marcas que o tempo não apaga

1 REPENSANDO OS MEUS FOLHETOS E RIMAS PERTENCIDAS:JUSTIFICANDO AS ESCOLHAS E OBJETIVANDO A INVESTIGAÇÃO

Início esta escrita refletindo sobre as razões que me fizeram ser professora e porque estou preocupada com a pesquisa na educação geográfica. Assim como a xilografia na página acima, que demonstra o sertanejo carregando seus pertences, fazendo uma mudança, nestas escritas iniciais trago as minhas malas, carregadas de mudanças, obstáculos e superações. Para fazer isso, procuro no poder da memória e dos sentimentos as marcas produzidas ao longo das minhas vivências como sujeito que se emociona com as coisas da vida e com os encontros que ela produz. Destaco que as cicatrizes da pesquisadora que estou me constituindo contribuem para direcionar a caminhada. Essa trajetória se funda nas marcas das aprendizagens, na fortaleza das amizades, mas também nos vestígios de tristezas e nos sulcos das decepções. Tudo isso me impulsiona a fazer escolhas que produzem marcas, fruto das tantas possibilidades dessa, nem tão longa, caminhada.

As cicatrizes/marcas deixadas ao longo do percurso desta mulher/professora/pesquisadora representam as experiências e vivências que interferem naquilo que gosto e desgosto, acredito ou desacredito e naquilo que faz algum sentido. A Literatura de Cordel é uma das possibilidades nessa caminhada, porque oportuniza descrever as coisas do cotidiano, os sentimentos e o movimento da minha vida e da população do lugar onde vivo e trabalho, irremediavelmente entrelaçadas. Faço isso buscando no cordel a inspiração para contar um pouco das aprendizagens que o encontro com os outros me proporciona, pois, como diz Deleuze (1998), tudo que nos ensina alguma coisa emite signos, todo ato de aprender é uma interpretação de comunicação. São esses fragmentos de aprendizagem que usarei para contar a minha história como professora. É utilizando os versos de cordel que revelo as aprendizagens que os signos produzem em mim, meus sentimentos e minhas memórias. Busco assim, por meio do cordel, inspiração para construir a pesquisa sobre os estudantes em distorção idade-série e seu entrelaçamento com minha história na docência.

Realizo neste texto um exercício de memória, ou seja, uma releitura da minha curta caminhada como professora e eterna aprendiz no espaço escolar. Sou marcada pelos signos que encontrei nessa trajetória, pelo forte sentimento que me provocam e que me fazem querer tocar o estudante para além das listas de conteúdos programáticos, querer oportunizar signos

para que se construam sujeitos transformadores do seu espaço, a partir de processos de colaboração, cooperação e autonomia.

O que passo a contar é um pouco da minha história escolar, que, como no cordel, se fez carregada de rimas, vivências memoráveis e muitos sentimentos, os quais tenho a intenção de registrar. Assim, descrevo neste início de texto meu ingresso na Educação Infantil, em 1999. Do meu primeiro dia de aula, por exemplo, trago recordações muito raras e caras, da mochila que carregava e da empolgação daquele momento. Eu estava muito ansiosa para experimentar aquele novo mundo que surgia. Lembro que a minha professora era muito carinhosa e atenciosa, o que me fez adorar e lembrar, com tanto carinho, o meu primeiro ano na escola. Tive o grande privilégio de, na Educação Infantil, ser recebida por professoras atenciosas e que fundamentalmente respeitavam as crianças e as recebiam com carinho. Essas ações construíram uma relação importante com a escola. Nestes primeiros momentos senti o que ainda sinto hoje em relação à escola: é um espaço mágico!

Enquanto aluna de Ensino Fundamental e Médio, eu já percebia a escola como um lugar rico em interações e que produz diversos tipos de relações e acontecimentos e, por isso, representa muito mais do que um lugar para se estudar os conteúdos das disciplinas. É também o lugar onde há possibilidades de contatos entre os jovens, as crianças, os professores, as merendeiras, as faxineiras, os seguranças, outros pais, entre tantos outros sujeitos que povoam o universo escolar. Os contatos advindos desses encontros produzidos na escola me permitiram estabelecer vínculos, alguns deles perduram até hoje. Das relações estabelecidas nesses tempos escolares trago recordações das vivências de momentos de muitas alegrias, mas também de muitas aflições, conflitos, dificuldades e emoções. Senti muito ódio dos professores rudes e “cascas-grossas”, conheci e abracei muitos amigos e professores, iniciei namoros, briguei, chorei e desabafei. Em muitos momentos eu queria sair correndo daquele lugar, mas, em outras vezes, queria muito estar ali. Tudo isso é muito mágico! A escola contribuiu de forma marcante na construção da minha identidade pessoal, pois foi nela que passei parte significativa da infância e da adolescência. As lembranças sobre o tempo de escolarização construíram uma memória cheia de representações, por isso compreendo o significado da escola na constituição das representações que os estudantes produzem sobre sua trajetória escolar.

Estudei todo o Ensino Fundamental e Médio em escolas públicas, na pequena cidade de Getúlio Vargas, interior do Rio Grande do Sul. Eram escolas muito bem estruturadas e com elevados índices de aprovações e desempenhos, o que atestava o ensino de qualidade. Ao concluir o Ensino Médio, um novo caminho me esperava: a universidade. Com o carinho pela

escola e por gostar muito da disciplina de História, me inscrevi para primeira opção no curso de Licenciatura em História e para segunda opção, Licenciatura em Geografia na Universidade Federal da Fronteira Sul, na cidade de Erechim/RS, através do Sistema de Seleção Unificada (SISU). Como não consegui ser selecionada para o curso de História, surgiu a oportunidade de ingressar no curso de Geografia, e, assim, aventurei-me e resolvi enfrentar mais esse desafio.

Confesso que a Geografia não foi “amor à primeira vista”, mas uma conquista sistemática. A cada disciplina ia construindo o gostar, representado por relações entre os temas estudados e o apreço por tudo que envolvia a Geografia. Nos professores procurava a identificação com o “ser professor”. Os trabalhos de campo foram o farol, o Norte, para encontrar a relação da Geografia com a minha vida e com tudo aquilo que me cercava.

No 4º semestre do curso tive o primeiro contato com estudos específicos sobre a Educação. Nessa etapa foram oferecidas as disciplinas de Didática e Fundamentos da Educação, a partir das quais percebi de imediato a identificação com o estudo da Educação e com todos os elementos que carregava. Os estágios e outras disciplinas relacionadas com o ensino fortaleceram o meu gosto por querer estudar sobre essas temáticas.

O primeiro contato com a escola, na posição de educadora, foi por meio do Programa Institucional de Iniciação à Docência (PIBID), no qual fui bolsista durante dois anos. Nesse tempo desenvolvia atividades de bolsista em uma escola da periferia da cidade de Erechim/RS. Esse local abriu para mim outras perspectivas, um novo olhar sobre o espaço escolar e a profissão docente, pois as realidades dos estudantes daquela escola eram muito diferentes das minhas vivências.

No início das atividades de bolsista do PIBID, as primeiras intervenções na escola produziam sentimento de incapacidade perante aqueles estudantes e a cada atividade realizada eu deixava a escola frustrada. A incapacidade de não poder ajudá-los, de maneira mais efetiva, a resolver os problemas que estavam presentes em suas vidas, me desapontava. Com o passar do tempo e com a convivência com os estudantes e a escola, acabei descobrindo que o lugar escola tem um papel fundamental e essencial na vida do aluno, pois é o espaço da interação, da articulação de conhecimentos, do debate do cotidiano, das amizades, do apoio e, também, lugar onde os alunos criam expectativas sobre os projetos de vida futuros. Foi então que deixei de me sentir incapaz, pois entendi que era parte do processo de transformação dos alunos, ainda que devesse realizar ações significativas para essa transformação.

Percebi que a minha ação como professora e a relação que desenvolvi com os estudantes possibilitaram novas oportunidades para que os estudantes acreditassem no seu

próprio potencial, muitas vezes abafado pela desmotivação com a escola. Com a relação pessoal que construí, na dedicação com as propostas e o entusiasmo dos estudantes em receber as aulas, deixei de carregar o sentimento de incapacidade. Senti-me parte integrante do fortalecimento e da construção da vida e da transformação daquelas crianças e adolescentes. Verifiquei a importância que o docente tem quando se preocupa com a verdadeira formação do estudante, para além de conteúdos formais, e empreende ações no sentido de formar pessoas autônomas, sujeitos de sua história, de suas vivências e de transformação do lugar em que vivem.

A partir desses sentimentos e inquietações, já no Trabalho de Conclusão de Curso, pesquisei sobre as diferentes abordagens metodológicas para desenvolver as temáticas propostas para as aulas de Geografia, destacando seu significado na formação do aluno. No início da vivência como professora, já tinha percebido o interesse em estudar o lugar dos estudantes no contexto escolar.

No ano de 2016, com a licenciatura concluída, deixei a cidade do interior para me aventurar na capital do estado, Porto Alegre. Acompanhando meu namorado em busca de novos caminhos profissionais, cheguei na “cidade grande”. Nela me deparei com um mundo que eu sabia existir, mas que eu não conhecia, porque nunca havia experimentado. Eram situações das quais eu tinha conhecimento por meio de leituras e aulas teóricas: notória segregação espacial, gritantes desigualdades sociais, poluição visual e ambiental e diversidade cultural. Tudo isso fazia, agora, parte da cidade onde vivia. Ao mesmo tempo que me impactava com esse novo contexto, pude ampliar meu olhar para muitos fatos que antes eu só visualizava em textos, imagens e, principalmente, nos grandes debates da Geografia. Tudo isso contribuiu para eu refletir e me encontrar cada vez mais com a Geografia.

Em busca de uma vaga profissional na minha área de formação, candidatei-me a um contrato de professora de Geografia junto à Secretaria de Educação do Rio Grande do Sul (SEDUC-RS), no início do ano de 2017. Começava então a minha carreira docente no Instituto Estadual de Educação Paulo da Gama (IEEPG), localizado no bairro Aparício Borges, em Porto Alegre, local onde permaneço atuando, nas turmas de nível fundamental e médio, até esta data.

Muitos desafios e situações novas enfrentei e ainda enfrento na minha pequena história como docente, pequena em relação ao tempo cronológico, mas intensa em experiências e aprendizagens. A Geografia possibilitou que esses desafios fossem menores, pois pude usar das realidades dos estudantes para estreitar minha relação pessoal com eles, ampliando os vínculos a partir das ligações entre os temas geográficos e os contextos em que vivem e

atuam. O planejamento das aulas me mobiliza para cada vez mais buscar na Geografia as articulações com as realidades, pois entendo que assim posso oportunizar situações para que compreendam e transformem as vivências, minhas e deles. Nesse movimento rapidamente percebo o grande interesse dos alunos em estudar suas realidades e em trazer suas experiências para a sala de aula, o que fortalece ainda mais o papel da escola como um “espaço mágico”, reflexão que acompanha minha caminhada escolar. Refiro-me ao papel da escola de promover vínculos e de produzir afetos e transformações que contribuem para a vida dos estudantes e dos demais atores do universo escolar.

Em meu percurso na docência uma inquietação me acompanha: contribuir para a construção da formação dos meus alunos, não somente no âmbito de conhecimentos específicos da disciplina, mas também no que diz respeito ao enfrentamento dos problemas do seu cotidiano e de suas vivências fora da escola. Sempre tive e tenho uma preocupação que extrapola a questão pedagógica. Penso que ser professor, especialmente de Geografia, inclui ter um olhar social e político em relação aos alunos, em especial àqueles que portam histórias de vida carregadas de dificuldades socioeconômicas, fruto das desigualdades de toda ordem.

Acredito que os problemas sociais ampliam o círculo de desafios, e os enfrentamentos são modos de criar resistência. A educação é também uma forma de resistir e de se opor aos determinantes externos de opressão e injustiças. Muitas vezes na escola esses determinantes estão presentes em padrões de ensino e condutas, entretanto a escola não os interpreta como tal. Esses padrões são considerados fora da normalidade, e a expressão da resistência produz ações que favorecem a exclusão, tanto escolar como social. É necessário criar outras possibilidades de ensino para mobilizar no aluno o interesse, a curiosidade e, especialmente, para redefinir outros espaços e lugares para esses sujeitos.

Sempre chamou minha atenção o número de estudantes que reprovavam e pouco aprendiam daquilo que a escola convencional propunha, e o fato de essa fórmula escolar produzir a evasão, a sistemática repetência e o isolamento daqueles grupos que permaneciam na escola. Por essa razão, surgiu o interesse em estudar e lutar pelas problemáticas que envolvemos estudantes em situação de distorção idade-série.

Segundo o Ministério da Educação (MEC), a distorção idade-série acontece quando um estudante está com dois ou mais anos de atraso escolar, considerando a idade esperada para cada ano. No Brasil, a criança deve ingressar no 1º ano do Ensino Fundamental aos 6 anos de idade e concluir o 9º ano aos 14 anos. Já no Ensino Médio, o ingresso deve acontecer aos 15 anos e a conclusão aos 17 anos. Segundo os dados do Censo Escolar 2018, a cada 100 alunos brasileiros matriculados em escolas públicas, 22 estão em situação de distorção idade-

série. No total, representam-se quase 7 milhões de crianças e adolescentes em atraso escolar, particularmente estudantes que têm reprovações sucessivas.

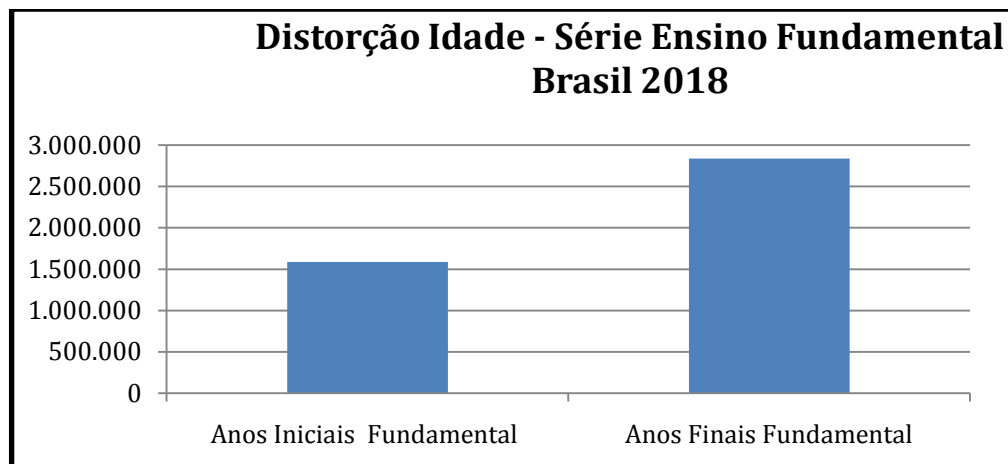
O número de alunos em distorção idade-série é preocupante. No município de Porto Alegre, por exemplo, nas redes públicas de ensino municipal e estadual, em um total de 137.477 matrículas no ano de 2018, o percentual de estudantes em distorção idade-série era de 35,7%. Os dados apresentam a complexidade do problema e abrem o debate para a busca de soluções. Para além das questões de correção do fluxo, é importante destacar o contexto desses estudantes no espaço escolar e refletir até que ponto a escola é um “espaço mágico” para esses sujeitos.

A problemática da distorção idade-série desencadeia situações de exclusão do aluno no espaço escolar. O estudante não tem interesse nos estudos, não se entusiasma com propostas e não acredita no seu próprio potencial. Nesse contexto, o professor continua a repetir as propostas pedagógicas que geraram o processo de fracasso, e os estudantes, caracterizados como incapazes, desinteressados e sem perspectiva não participam, nem constroem os conhecimentos ditos curriculares. Esse quadro tem produzido um grupo de estudantes excluídos dentro das próprias salas de aula e ampliado os índices de distorção idade-série escolares.

A escola que gera a situação descrita, por sua vez, também reforça as ações da sala de aula ao fabricar, com suas práticas, um contexto de descrença na aprendizagem desses sujeitos. Tal situação faz frutificar a desmotivação do professor que simplesmente desconsidera a existência desses alunos. Ele ensina os demais e aqueles são deixados de lado. Esse processo se amplia porque se reproduz nas diferentes salas de aula do Brasil, gerando os índices destacados anteriormente (22%). Tal exclusão acaba se refletindo no âmbito do espaço escolar e faz desses alunos sujeitos que seguem outras condutas em relação às dos demais estudantes da escola.

Estudantes com distorção idade-série se caracterizam, segundo o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), como grupos de crianças e jovens que apresentam sistemáticas reprovações, vivem em áreas periféricas das cidades e são, na sua maioria, do sexo masculino, negros e pobres. Em relação à distorção idade-série, em diferentes níveis, os resultados surpreendem, pois no Brasil há cerca de 7,2 milhões de crianças e adolescentes em atraso escolar (Censo Escolar, 2017), em sua maioria nos Anos Finais do Ensino Fundamental. O gráfico 1 apresenta dados elaborados a partir do Censo Escolar (INEP, 2017):

Gráfico 1–Distorção Idade-série Ensino Fundamental no Brasil – 2017



Fonte: UNICEF-Trajетórias de Sucesso Escolar. Disponível em: <https://trajetoriaescolar.org.br/>

Os dados da UNICEF permitem constatar a situação preocupante do Brasil em relação à distorção idade-série. Percebe-se que os números são muito altos nos Anos Finais do Ensino Fundamental e demonstram o desafio a ser superado para recolocar esses estudantes no fluxo regular de escolarização. Verificamos a importância de ações que considerem o enfrentamento da problemática por meio de estratégias que fortaleçam uma educação de qualidade. É um problema relevante, que necessita ser estudado com mais profundidade, já que envolve todo universo escolar e diferentes contextos. É preciso refletir sobre os dados e construir propostas que ataquem o fracasso escolar e fundamentalmente deixem de produzir tais condições. Os estudantes precisam encontrar na escola as condições para aprender.

A preocupação com o fracasso escolar dos estudantes não é algo novo na minha trajetória de professora, ao contrário, é algo que me acompanha desde os primeiros momentos que entrei na escola, como bolsista do PIBID. Isso explica porque, enquanto professora de Geografia do Ensino Básico, inquieta-me o contexto desses alunos na escola. Que lugar a escola reserva para esses sujeitos? Que espaço produz essa distorção? Como é possível entender as transformações espaciais que geram esses sujeitos? Como atuam no lugar reservado a eles?

Como professora das turmas de anos finais do Ensino Fundamental e também pesquisadora, que observa as estatísticas de distorção idade-série do Rio Grande do Sul, de Porto Alegre e, em especial, da escola onde exerço minhas atividades como docente, busquei responder à pergunta: Qual o lugar dos estudantes em distorção idade-série na escola Paulo da Gama, uma escola que implementou o Programa Trajetórias Criativas?

Enfrentar o problema da distorção idade-série significa ser desafiado a encontrar caminhos para a aprendizagem de pessoas reais, alunos que também são compromisso da escola. Eles não são só estatísticas. Eles estão na escola e confiam nela para aprender, para construir caminhos de vida, por isso precisam ser atendidos em suas demandas, diante do fracasso escolar, caracterizados pelas dificuldades de aprender e pelas reprovações sucessivas. Os estudantes em distorção têm a autoestima afetada, o que produz uma ampliação ainda mais significativa do fenômeno da exclusão escolar.

É preciso considerar que esses estudantes têm nome, rosto, histórias e sonhos, não sendo apenas números. Por isso, a vontade de pesquisar e atuar com este perfil de alunos se intensifica quando passo a atuar como professora de uma escola que desenvolvia o Programa Trajetórias Criativas (TC).

O Projeto Trajetórias Criativas é uma ação em execução em algumas escolas públicas de Porto Alegre e da região metropolitana. É uma parceria que existia entre o Colégio de Aplicação da UFRGS e a Secretaria de Educação do Estado do Rio Grande do Sul (SEDUC) em 19 escolas estaduais, desde o ano de 2011. O principal objetivo do TC é acolher jovens de 15 a 17 anos que estão no Ensino Fundamental regular, mas fora da faixa etária adequada devido a reprovações ou a outras circunstâncias de atraso no período regular de ensino. A proposta do programa é formar uma turma com esses jovens estudantes e propor uma metodologia com ações educativas abertas que busque restabelecer os impedimentos da regularidade escolar.

O programa atuou por três anos na escola Paulo da Gama. No ano de 2017, a escola aderiu ao projeto por apresentar altas taxas de distorção idade-série. Nesse mesmo ano, o número total de estudantes em distorção idade-série na escola era de 550, num total de 1.450 matrículas, o que representa 38% dos estudantes da escola, número elevado e, por isso, preocupante.

No ano de 2019, iniciei a minha participação no TC, na escola Paulo da Gama, o que fortaleceu ainda mais o meu interesse pela temática distorção. No TC, durante o pouco tempo de atuação, percebo, empiricamente, diferenças entre os estudantes repetentes que participam do projeto daqueles que não participam. Os estudantes do TC demonstravam atuações muito positivas, participação e envolvimento com as propostas pedagógicas, o que não acontecia antes. Tal contexto me levou a investigar o projeto Trajetórias Criativas:

OBJETIVO GERAL:

- Analisar o lugar dos estudantes com distorção idade-série na escola Paulo da Gama.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS:

- Examinar o conceito de lugar na Geografia e sua configuração no contexto escolar.
- Investigar como as diferentes formas de ensinar e aprender constituem o lugar dos estudantes na escola.
- Compreender as ações do Projeto Trajetórias Criativas na escola Paulo da Gama, no sentido da reflexão sobre a construção do lugar dos estudantes em distorção idade-série;
- Analisar o conceito de contraconduta na construção do lugar dos estudantes em distorção idade-série na escola.

Assim, a partir desses objetivos de pesquisa, apresento o esboço do sumário da investigação que se constituiu no movimento:

No capítulo 1, “Repensando os meus folhetos e rimas: justificando as escolhas”, apresento brevemente minha trajetória como estudante e minhas experiências docentes. Também busco dialogar, de modo geral, com o tema da pesquisa, justificando a sua importância e apresentando o problema e os objetivos de pesquisa.

No capítulo 2, “Construindo versos e rimas: em busca dos saberes dos outros para a construção do meu”, trago os conceitos que ajudam a pensar e compor a minha investigação: lugar, ensinar, aprender e contraconduta. A partir desses conceitos, as seções no capítulo analisam e discutem os conceitos propostos como fundamentos da pesquisa, a saber: 2.1 Qual é o seu Lugar? O conceito de lugar e a Geografia; 2.2 Ensino e Aprendizagem; 2.3 A Problemática da Distorção Idade-Série; 2.4 Uma nova possibilidade de ensinar e aprender: o Programa Trajetórias Criativas; e 2.5 A contraconduta no ensino e aprendizagem da distorção idade-série.

No capítulo 3, intitulado “Idas e vindas: construindo versos inacabáveis”, escrevo sobre os elementos metodológicos que utilizei na pesquisa, descrevendo também o campo de pesquisa, sujeitos e fragilidades encontradas na investigação.

Em seguida apresento o capítulo 4, “Construindo e desconstruindo os versos e rimas do cordel”, no qual escrevo sobre as entrevistas realizadas e as contextualizações com a pesquisa, apresento os resultados (não concretos e acabados) que alcancei nesta pesquisa e trago os relatos das entrevistas, as conexões com os conceitos e o bricolage desta investigação.

No capítulo 5, “Os lugares que unem as rimas- Escritas Finais” compartilho as minhas percepções da pesquisa, trato dos lugares que encontrei e desencontrei, das realizações e das limitações da pesquisa. Ressalto, ainda, a importância da pesquisa e de sua temática.



Mas não bote na cabeça
 Que você tem que ler tudo.
 Não precisa! Escolha uns temas
 Que sejam bom conteúdo
 E sobre esses temas faça
 Um minucioso estudo.
 O bom leitor é aquele
 Que lê um texto e entende
 Já disse Guimarães Rosa:
 Bom guerreiro não se rende.
 Mestre não é quem ensina,
 Mas quem de repente aprende.

Moreira de Acopiara –
 Nos Caminhos da Educação

2 CONSTRUINDO VERSOS E RIMAS: EM BUSCA DOS SABERES DOS OUTROS PARA A CONSTRUÇÃO DO MEU

No percurso de construção de um cordel, além dos saberes pessoais, a leitura de outras pessoas, a vivência e o compartilhamento de conhecimentos são dispostos em versos e rimas. Assim também entendo que o pesquisar é mergulhar em outros saberes, no aprofundamento de conceitos, que se constitui o pensar da pesquisa expresso em um novo folheto, uma nova rima. Como na imagem da abertura do capítulo, em que um saber está sendo compartilhado com os demais, busco nesta seção mergulhar também nos saberes de outros sujeitos.

No desenvolvimento desta pesquisa alguns folhetos vão se construindo, as seções de revisão bibliográfica são como os folhetos do cordel no qual se buscam as discussões do popular, de debates presentes na realidade da escola e, principalmente, na vida dos estudantes em distorção idade-série. Quem escreve a poesia de cordel é chamado de cordelista, é o autor que, ao fazer as rimas, precisa ter conhecimento dos fatos que relata, pois o cordel retrata costumes e está intimamente ligado à identidade do povo.

O cordelista é a figura de referência principal na escrita da poesia, é através de suas frases e rimas que se interpreta e se constrói o desenrolar do cordel; nas criações e nos pensamentos do cordelista podem se verificar fatos e realidades de um povo, de uma situação, de uma crítica. Nesta pesquisa, para além do pesquisar/escrever, busco outros pesquisadores, outros pensamentos e conceitos para que, como no cordel, o debate e a interpretação da escrita se aproximem de um contexto real, de construção e desconstrução.

Busco, a partir de recortes, compor um conjunto de saberes que possam auxiliar na investigação. Neste contexto são chamados a contribuir conceitos que emanam da Educação e da Geografia, conceitos que cooperam para efetivar a investigação (lugar, ensino e aprendizagem e contraconduta) e se entrelaçam para compor o cenário desta pesquisa.

O lugar, como um conceito da Geografia, colabora na problemática da investigação, na procura do lugar do aluno com distorção série-idade dentro da escola. Verificar o que é o lugar dentro dos debates da Geografia é importante para situar o que este conceito significa para além da palavra. Para compreender o lugar do estudante, é essencial compreender o que é o lugar para as diferentes abordagens da Geografia.

Ensino e aprendizagem também são importantes conceitos desta pesquisa, a partir dos quais busco refletir sobre as diferentes formas de produzir os conhecimentos no espaço

escolar e sobre como auxiliam na construção do lugar escola para o estudante com distorção série-idade. Ainda dentro desta discussão, considera-se relevante detalhar o que é a distorção série-idade. Para agregar às discussões apresentam-se a proposta do Programa Trajetórias Criativas (TC) e as concepções de ensinar e aprender associadas ao programa.

Quando tratamos do lugar escola, várias questões envolvem este tema. Se traçarmos uma linha do tempo de como a escola já foi e de como ela ainda é definida, passaremos por inúmeras concepções que, assim como o conceito de lugar, caracterizam diferentes contextos sociais e históricos do mundo, em diferentes tempos e espaços. Assim como o conceito de lugar, a escola é compreendida, ainda hoje, a partir de concepções de outros momentos históricos da sociedade.

Também apresento na pesquisa o conceito de contraconduta, localizando-o nas leituras de Michel Foucault e retirando elementos de seus estudos para refletir sobre os problemas de distorção idade-série. É possível pensar a maneira pela qual os problemas de distorção escolar podem se enquadrar dentro do conceito de contraconduta. Podemos usar a contraconduta nos processos de ensino e aprendizagem como um movimento para novas ações de aprendizagens, os quais podem oferecer uma nova conduta para o problema, o que será detalhado com maior aprofundamento no decorrer desta pesquisa.

A apresentação e a análise dos conceitos propostos para a investigação contribuem para o processo de criação, construção, reconstrução, para produzir alguns dados sobre o lugar do aluno em distorção. Não é intenção evidenciar certezas, mas refletir sobre os dados e examiná-los a partir desses referenciais. Como afirma Foucault (2000), problematizar é não se apoiar em princípios seguros e estáveis, por isso a intenção é entrelaçar o lugar, o ensinar e aprender, a contraconduta e o tema desta pesquisa, a distorção série-idade, para compreender o lugar do estudante de distorção idade-série.

Com isso, procuro caminhos e possibilidades para refletir sobre minhas inquietações e produzir um trabalho que se constitua no movimento, isto é, na constante construção e desconstrução de pesquisar, descobrir, conhecer e aprender para refletir sobre novos contextos.

2.1 QUAL É O SEU LUGAR? O CONCEITO DE LUGAR PARA A GEOGRAFIA

Ao realizar uma busca rápida no dicionário formal, encontram-se vários vocábulos para definir o lugar. Sua conceituação por vezes se confunde com outros conceitos, tais como:

espaço, localidade, região, cidade até país. A Geografia tem como objeto de estudo o espaço geográfico, busca a compreensão das relações do homem-natureza e das transformações produzidas no espaço a partir dessa interação e analisa essas transformações em diferentes contextos. Esta análise é realizada e objetivada via cinco conceitos estruturantes articulados entre si, a saber: paisagem, região, espaço, lugar e território.

Marcelo Lopes de Souza (2013), em sua obra *Os conceitos fundamentais da pesquisa sócio-espacial*, argumenta que os conceitos estruturantes são unidades explicativas fundamentais dentro da Geografia. É importante ressaltar que os conceitos não estão prontos e acabados, ao contrário, são vivos e reinventados sistematicamente em função da mudança de tempos e contextos. Assim, eles dialogam com diferentes tempos e espaços, configurando-se, reelaborando-se e produzindo novos espaços.

Assim, os conceitos estruturantes podem ser ferramentas significativas para a realização de pesquisas socioespaciais. Tais ferramentas, ainda que possam ser caracterizadas individualmente, estão imbricadas, o que as tornam uma unidade. Por isso, é difícil examinar uma sem fazer referência às demais, construindo-se uma rede que precisa ser analisada em todas as suas dimensões, para que a compreensão do espaço geográfico se efetive. Dentre os conceitos estruturantes da Geografia, destaco o conceito de lugar como relevante para esta investigação, dado seu significado para examinar os sujeitos da escola, seus deslocamentos na comunidade, as relações que mantêm com esse espaço.

Lugar é um conceito significativo não só para a Geografia, mas para outros campos de conhecimento, tais como a Filosofia, a Psicologia, a Literatura, a História, a Astronomia, entre outras. Entretanto, na Geografia, apesar do termo ser usado, algumas vezes, referindo-se à localização, lugar tem um sentido bem mais amplo. É no espaço geográfico que os sujeitos vivem, é onde as relações dos sujeitos entre si e com as coisas do mundo acontecem. No lugar se materializam as espacialidades, daí seu significado.

Oliveira Jr. (2014) afirma que lugar é uma palavra e também um conceito. A palavra é usada cotidianamente, no senso comum, para identificar um local. Já o conceito provoca vários debates científicos, acadêmicos e escolares, porque carrega múltiplos sentidos e é analisado em variadas dimensões. Assim, para usos corriqueiros, a palavra parece ser suficiente; entretanto, é fundamental realizar um aprofundamento do conceito quando se quer contemplar reflexões sobre os acontecimentos da vida.

Na Geografia, o conceito de lugar se modifica dependendo, essencialmente, dos diferentes fundamentos teóricos e metodológicos utilizados. Tais construções teóricas são fruto dos princípios a que se associam, os quais repercutem contextos históricos, políticos e

sociais vividos. Por isso, ao examinar o conceito, é importante ter presente tais questões. Assim, destaco as diferentes perspectivas teórico-metodológicas associadas ao conceito de lugar.

Busco examinar tal conceito para situar a sua compreensão nesta pesquisa. Entretanto, ressalto que, mesmo optando por um viés linear para apresentar as diferentes concepções, entendo que elas se entrecruzam num mesmo espaço-tempo por estarem vinculadas a diferentes concepções teóricas. O conceito de lugar tem ainda forte viés locacional, ainda que hoje já existam muitas outras concepções sobre o sentido do lugar. Por outro lado, este permanece sendo um conceito associado ao senso comum. Na Geografia, ele é um conceito muito significativo, dado que em muitas análises espaciais o foco é o lugar. Assim, cabe destacar as apropriações do conceito a partir de diferentes correntes teórico-metodológicas.

Na Geografia Tradicional, cujos fundamentos estão associados às ideias do Positivismo, o conceito de lugar é definido a partir das características naturais e culturais próprias de uma determinada área, sendo sua preocupação a descrição dos lugares. O conceito de lugar para a Geografia Tradicional está interligado com a noção de localização e a individualidade das parcelas do espaço. O geógrafo francês Vidal de La Blache, representante dessa corrente, analisou o lugar na perspectiva do local e designou o lugar como uma referência de localização em sentido apenas escalar.

Em busca de uma posição dentro da ciência, a Geografia se apoia na quantificação de lugares e elementos. Assim, configurou-se o que denominamos Geografia Teórica/Quantitativa, que é objetivada para uso de dados na economia, no planejamento e fortalecimento da produção e consumo. A partir desse viés, rompeu-se o trabalho com eventos empíricos e buscou-se o fortalecimento da área como ciência no uso da quantificação dos modelos e da comprovação científica. A Geografia passou a ter em sua metodologia científica a quantificação das informações e na estatística o esclarecimento dos fenômenos geográficos.

Assim, o conceito de lugar, nessa perspectiva, afasta-se da empiria e passa a ser analisado a partir de métodos quantitativos. O lugar passa a ser definido como um espaço constituinte de elementos que devem ser numerados e classificados. Nesse sentido, o lugar deixa de estar interligado às subjetividades do homem e começa a ser considerado onde há elementos a serem classificados, catalogados e analisados para uso de planejamento.

A partir de 1970, o interesse pelo lugar, como categoria de análise, passou a ser fundamental para a Geografia, mas só veio a se concretizar de maneira mais significativa com o advento da corrente epistemológica chamada Geografia Humanística. Essa corrente fundamenta-se nas filosofias do significado, na fenomenologia e no existencialismo. Segundo

Edward Relph (2012), um dos estudiosos da corrente humanista, o interesse por analisar o lugar nesta abordagem baseia-se em entender que este é um fenômeno da experiência. Tal perspectiva fundamenta o trabalho de dois importantes autores desta corrente, Yi-Fu Tuan e Anne Buttmer, os quais, em suas obras, trabalham com o conceito de lugar.

Para Tuan (1980), conhecer o lugar é desenvolver um sentimento topofílico. Não importa se o lugar é construído ou é natural, o sujeito se conecta ao lugar quando este adquire um significado mais profundo ou mais íntimo. Ainda segundo o autor, os lugares podem se tornar visíveis por meio de inúmeros meios, como: rivalidade, conflito, afeições ou lembranças. Para Tuan (1975), o lugar tem muitos significados que são atribuídos pelas pessoas e, também, traduz os espaços com os quais os sujeitos têm vínculos mais afetivos e subjetivos do que racionais, como os espaços que os cercam, por exemplo, a praça, a rua onde vive ou onde brincou na infância.

Na Geografia Humanística, o conceito de lugar ganha destaque e está intimamente ligado com o homem. Seguindo uma atitude fenomenológica, esta abordagem trabalha o conceito de lugar como uma experiência vivida do espaço, considerando os fatores subjetivos do indivíduo vivenciados a partir de uma base material objetiva e da relação com outros sujeitos. Segundo Claval (2001, p. 55), “os lugares não têm somente uma forma e uma cor, uma racionalidade funcional e econômica. Os lugares estão carregados de sentido para aqueles que os habitam ou que os frequentam”. O lugar é um espaço vivido, dotado de significados próprios e particulares. Na abordagem humanística, são considerados a percepção do indivíduo, os símbolos, a religiosidade, os valores e as identidades coletivas para caracterizar o lugar.

Na concepção de lugar proposta pela Geografia Crítica enfatizam-se as questões políticas e econômicas em que a sociedade está posta. Por ser uma corrente embasada no materialismo histórico-dialético, o lugar passa a ser visualizado a partir das características do sistema capitalista, caracterizando-o com o olhar para as relações de produção, a posição social dos sujeitos e as questões de desigualdade social, de exploração do trabalho e do consumo. Milton Santos (1988) comenta que a experiência do lugar abrange várias escalas de análise e considera o lugar como um intermédio entre o mundo e o indivíduo. Ainda que guardem singularidades ao se comunicarem entre si, os lugares criam redes de interesse e influências, como se eles se mundializassem, mas também se tornam singulares e específicos. Assim, Santos (1988) afirma que os lugares são ao mesmo tempo globais e locais.

Para a epistemologia crítica, embora os lugares tenham suas características próprias no espaço, não estão isolados do resto do mundo. Os lugares mantêm um sistema de redes entre

si, mecanismos estes estabelecidos pela própria atuação das forças geradas pelo sistema de capital, pois cada lugar estabelece relações com outros a partir da função determinada por este sistema econômico.

Com o profundo desenvolvimento das técnicas houve grandes mudanças no processo produtivo e nas formas de comunicação, o que fez os espaços ultrapassarem fronteiras e se interligarem através de redes e fluxos intensos. A intensa comunicação e o recebimento de informações tornam este fluxo rápido e denso, em que o local cada vez mais se constitui no global. Para refletir sobre o local, no mundo globalizado, é necessário fazer uma análise das relações que o lugar faz com outros lugares e também considerar que o lugar pode se modificar através do sujeito.

Alguns importantes estudos foram e ainda estão sendo elaborados a partir de outra linha de pensamento, denominada pós-estruturalista, sendo a base da produção científica mais expressiva do século XX. É uma concepção que se ampara na corrente filosófica, faz análises dos sujeitos através das suas subjetividades e rejeita verdades absolutas sobre o mundo. Michel Foucault, Gilles Deleuze e Jacques Derrida são autores cujas obras e ideologias seguem os princípios do pós-estruturalismo.

O pós-estruturalismo proporciona outro olhar sobre os discursos, as relações, a política, a produção de subjetividades e os signos das relações de poder, sociais, econômicas, políticas e ambientais. Essa forma de análise é um processo de investigação que busca a inquietação, desacomodação, instigação, além da possibilidade de deslocar e de transitar por outras formas de pensamentos.

Essa perspectiva se propõe a repensar a forma como se dá a construção do conhecimento científico, ou seja, busca questionar o quanto a ciência determina uma verdade absoluta. O pós-estruturalismo, na negação da verdade absoluta, objetiva analisar para além do local, complementa a relação entre processos universais e particulares, privilegiando os elementos que constituem a essência irreduzível, capaz de serem localizadas em todas as partes componentes de um todo social, entendido como um sistema integrado. Cada parte deste sistema é entendida por suas relações com outras partes, e estas relações denominam a estrutura.

Doreen Massey (2008), geógrafa inglesa, estuda o lugar a partir da visão do pós-estruturalismo. Ela defende a compreensão do lugar marcado pelo tempo e espaço em que o sujeito tem a capacidade de interpretar o seu mundo e as relações que o seu lugar tem com ele. Para a autora, o lugar não é fechado, caracterizado por uma identidade única e essencial, mas sim formado por articulações de relações globais, e são nessas articulações que se encontram

as particularidades do lugar. Massey (2008) cita que *no* lugar a globalização se materializa e *do* lugar é possível entender o mundo com suas variadas dimensões. O lugar se dá na articulação entre o mundial e o particular, sendo um ponto de articulação entre mundialização e especificidade.

Vivenciamos mudanças muito rápidas na comunicação, nos deslocamentos e na significação de espaços e tempos. É pertinente fazer uma outra reflexão sobre o conceito de lugar neste espaço-tempo que é de constante mudança e articulação de espaços. Massey (2008) faz o questionamento: no contexto de todas essas mudanças tempo-espaciais socialmente variadas, de que modo pensamos sobre lugares? No contexto de um mundo cada vez mais conectado, a definição de lugar provoca novas reflexões. Se vivemos em um espaço em constante movimento, produto de relações e de mudanças, não podemos pensar no lugar como algo estático: “no lugar de uma imaginação de um mundo de lugares delimitados, somos agora apresentados a um mundo de fluxos. Em vez de identidades isoladas, um entendimento do espacial como relacional, através de conexões” (MASSEY, 2008, p. 126).

O lugar passa a ser definido não apenas por uma escala, mas como constituição de um todo espacial. No lugar podemos encontrar os mesmos preceitos de uma totalidade, mas não é por isso que se eliminam as especificidades. Qualquer sociedade gera seu espaço, estabelece ritmos de vida, modos de expressão, apropriação e vontades. No lugar encontram-se o prático, a sensibilidade e a realidade, concretude que vai contribuir para a formação da integralidade de um espaço.

O lugar coexiste no âmbito local e global, uma vez que ele tem significado em função das contextualizações de cada sujeito em particular, mas que também se conecta com os lugares de outros sujeitos, ou seja, o geral ou o abstrato. Ao reconhecer e estudar o lugar, o sujeito cria sua identidade e permite o reconhecimento do seu pertencimento em um determinado lugar e que também faz parte de um mundo maior.

Por isso, um lugar também pode ser característico e ter um novo sentido, a partir do movimento do sujeito ser, em se identificar e se relacionar. O sujeito se modifica e o lugar em que ele está acaba também se modificando. No entanto, não é somente o lugar que se modifica, pois não tem mais uma construção, não tem uma árvore, a casa da avó, mas os sujeitos caminham em diferentes trajetórias, e estas diferentes temporalidades também são cruciais para as dinâmicas e características dos lugares.

Um estudante, por exemplo, pode conceber o lugar escola de uma maneira diferente, não por uma mudança na estrutura da escola, pois o prédio pode ser o mesmo, a sala de aula a mesma, mas, se o sujeito estudante teve uma mudança na sua postura, mudou suas relações,

sua concepção de ensino, o lugar escola já não será o mesmo. Massey (2008, p. 202) afirma que “os retornos são sempre para um lugar que se transformou, as camadas de nosso encontro interceptando e afetando um ao outro, a tessitura de um processo de espaço-tempo”. Refletir sobre o lugar dos estudantes em distorção idade-série, por exemplo, é buscar a caracterização do movimento do lugar, essencial para compreender como este espaço se concebe no local e no global. O lugar do estudante com múltiplas repetências pode ser definido pelas suas trajetórias pessoais, mas também pelas mudanças do lugar onde está inserido.

2.2 ENSINO E APRENDIZAGEM

2.2.1 Análise histórica

Para compreender a razão das formas e das práticas de interação entre professor e estudante, assumidas em uma determinada concepção, é preciso essencialmente entender que elas são produzidas socialmente, a partir de determinadas circunstâncias históricas as quais encaminham práticas pedagógicas específicas para atender as necessidades deste momento. A intencionalidade educativa está presente no processo de ensino e é indicadora das concepções de quem a propõe.

Assim, nesta seção da pesquisa busco apresentar algumas concepções de ensinar e aprender que transitaram e ainda transitam no processo de ensino e aprendizagem nas escolas. É importante ressaltar que as concepções de ensinar e aprender serão apresentadas de forma linear, mas na prática escolar elas estão postas de forma diferente, porque se articulam umas com as outras ou, simplesmente, permanecem inalteradas em diferentes tempos e contextos.

Início analisando a concepção mais tradicional de ensino e aprendizagem centrada na transmissão-assimilação. Nesse período se assistiu à transição da interação particular e exclusiva entre professor e estudante para um sistema coletivo, com um único professor para atender uma turma de vários estudantes de diferentes idades. Assim, propõe-se um método único de ensinar tudo a todos. Em 1649, João Amós Comênio publicou a obra *Didática Magna*, que trata sobre ensino e aprendizagem focada na concepção de transmissão-assimilação e que inspirou muitos educadores e fortaleceu a concepção. Comênio explica o método da *Didática Magna* (2006):

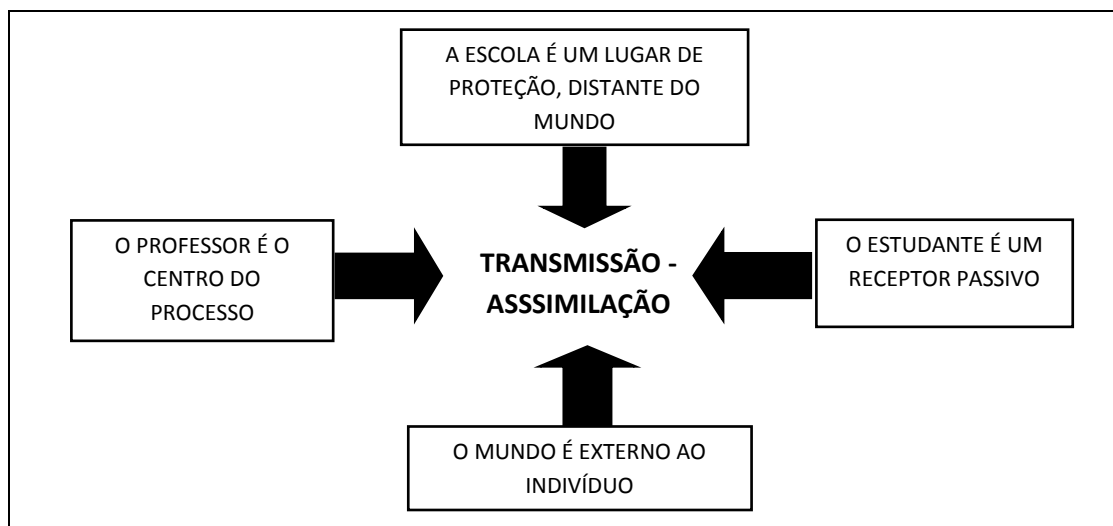
Nós ousamos prometer uma Didática Magna, isto é, um método universal de ensinar tudo a todos. E de ensinar com tal certeza, que seja impossível não conseguir bons resultados. E de ensinar rapidamente, ou seja, sem nenhum enfado e sem aborrecimento para os alunos e para os professores, mas antes com sumo prazer para uns e para outros. E de ensinar solidamente, não superficialmente e apenas com

palavras, mas encaminhando os alunos para uma verdadeira instrução para os bons costumes e para a piedade sincera (COMÊNIO, 2006, p. 45-46).

Segundo essa proposta, as concepções de homem, mundo e sociedade fundamentam-se numa visão essencialista, na qual o ser humano é constituído por uma essência imutável e considerado um receptor passivo de informações. O trabalho pedagógico é centrado no professor, que controla um grande número de estudantes. Nesse sentido, propõe-se uma organização escolar hierárquica em que o professor desempenha uma função de comando em relação ao processo de ensinar, pois é ele o responsável pela execução das propostas. Os alunos são considerados receptores que precisam atender aquilo que é transmitido pelo professor e reproduzir suas lições, sem questionar.

Na concepção de ensinar e aprender tradicional, o ensino parte do pressuposto de que a inteligência é uma faculdade que faz o homem armazenar informações, das mais simples às mais complexas. Assim, o conhecimento tem um caráter cumulativo e é adquirido pelo indivíduo pela transmissão das informações do professor. Apresento na figura 1 a configuração da escola, do professor, do estudante e do mundo na concepção de ensinar e aprender tradicional, baseada na transmissão-assimilação.

Figura 1 – Concepção de ensino e aprendizagem tradicional



Fonte: Elaborado pela autora.

No final do século XIX e início do século XX, viveu-se no Brasil um crescimento da urbanização e ampliação da cultura cafeeira, assim como um aumento da industrialização. Dessa maneira, houve também uma renovação no ensino com intuito de ampliar a escolarização das pessoas para fortalecer a qualificação da mão de obra para a produção industrial. Nesse novo contexto, surgiu também uma nova concepção de ensinar e aprender

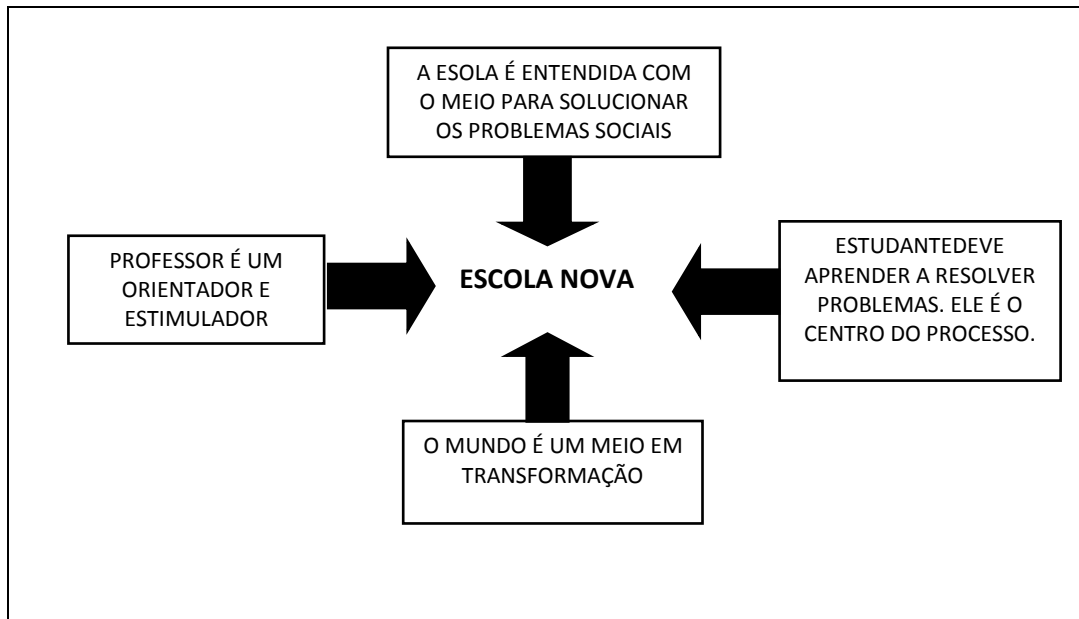
inspirada nas ideias da Escola Nova, a qual privilegia o aprender a aprender. A Escola Nova, no Brasil, surgiu com um manifesto de intelectuais intitulado *Manifesto dos Pioneiros*, que buscava uma renovação do ensino. A definição de Saviani (2004) representa a intenção do Manifesto e sua importância:

Esse manifesto propunha-se a realizar a reconstrução social pela reconstrução educacional. Partindo do pressuposto de que a educação é uma função essencialmente pública, e baseado nos princípios da laicidade, gratuidade, obrigatoriedade, co-educação e unicidade da escola, o manifesto esboça as diretrizes de um sistema nacional de educação, abrangendo, de forma articulada, os diferentes níveis de ensino, desde a educação infantil até a universidade (SAVIANI, 2004, p. 33).

Essa abordagem fundamenta-se na visão existencialista, centrada na vida, na qual o estudante reflete sobre as formas com que aprende. Dessa forma, desloca-se a ênfase da transmissão de conteúdo para a necessidade de enfatizar os processos de produção de conhecimentos. Mais importante do que acumular informações, nem sempre com sentido, é aprender a aprender. A ênfase, portanto, está no método, pois ele ajuda a responder os desafios da sociedade.

A educação é compreendida como uma condição para o desenvolvimento natural do homem, e a escola é um lugar de aprendizagens de vivências democráticas. A aprendizagem é entendida como um processo social em que o professor e aluno interagem e o professor tem a função de orientar, facilitar e estimular o aluno, centro de todo o processo. A figura 2 resume as principais características desta concepção:

Figura 2 – Concepções de ensino e aprendizagem da Escola Nova



Fonte: Elaborado pela autora.

Uma nova ordem social surge entre o final do século XX e início do século XXI baseada no aprofundamento das relações capitalistas e no desenvolvimento da produção industrial e tecnicista. Assim, o espaço escolar também sofre novas transformações e o ensino e aprendizagem passam a focar na produtividade e na eficiência dos sujeitos, a chamada perspectiva tecnicista da educação.

Saviani (2004) explica a concepção tecnicista, evidenciando que,

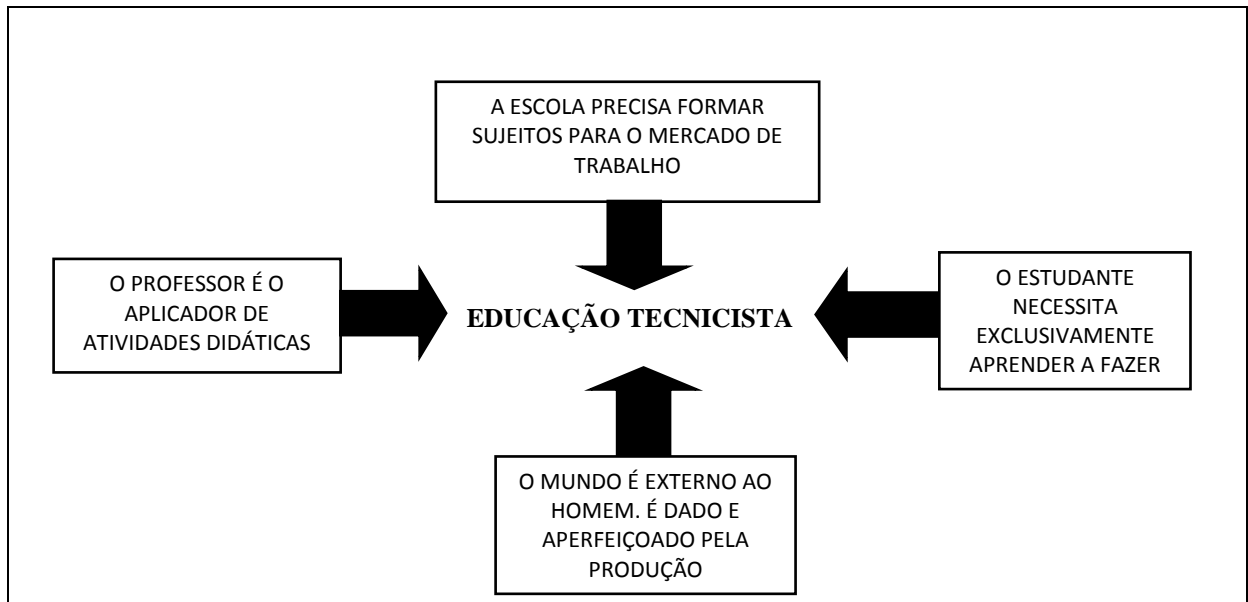
a partir do pressuposto da neutralidade científica e inspirada nos princípios de racionalidade, eficiência e produtividade, a pedagogia tecnicista advoga a reordenação do processo educativo de maneira a torná-lo objetivo e operacional. De modo semelhante ao que ocorreu no trabalho fabril, pretendeu-se a objetivação do trabalho pedagógico. Buscou-se, então, com base em justificativas teóricas derivadas da corrente filosófico-psicológica do behaviorismo, planejar a educação de modo a dotá-la de uma organização racional capaz de minimizar as interferências subjetivas que pudessem pôr em risco sua eficiência. Se na pedagogia tradicional a iniciativa cabia ao educador e se na pedagogia nova a iniciativa deslocou-se para o educando, na pedagogia tecnicista o elemento principal passou a ser a organização racional dos meios, ocupando o educador e o educando posição secundária. A organização do processo converteu-se na garantia da eficiência, compensando e corrigindo as deficiências do educador e maximizando os efeitos de sua intervenção (SAVIANI, 2004, p. 382).

O ensino e a aprendizagem passam a ser caracterizados como uma estratégia de ação, tendo como elemento central o controle do tempo com vistas à eficiência e à produtividade na distribuição dos conteúdos programáticos. Esses conteúdos são considerados fundamentais para o alcance do objetivo político da sociedade, que é formar mão de obra eficiente para o

mercado de trabalho, isto é, aprender a fazer. A educação, na concepção de ensinar e aprender tecnicista, constitui-se como um sistema que distribui os conteúdos específicos para modelar comportamentos. A escola, nessa concepção, passa a ser entendida como uma organização burocrática do processo de aquisição de habilidades: ensina-se somente o que é mensurável e observável.

A relação estudante e professor tem ênfase na obtenção de produtos específicos e o objetivo é que o aluno aprenda a dar respostas específicas para os objetivos operacionais. O professor organiza o seu trabalho pedagógico baseado na realização de tarefas já pré-determinadas para a consecução dos objetivos propostos pelos currículos oficiais. A seguir, apresentam-se, na figura 3, algumas das principais características dessa concepção.

Figura 3 – Concepção de ensino e aprendizagem tecnicista



Fonte: Elaborado pela autora.

A partir da segunda metade do século XX, emergem muitos movimentos reivindicando transformações sociais, como, por exemplo, os protestos estudantis na França em 1968, os protestos contra a guerra do Vietnã, entre outros. Importantes estudiosos como Paulo Freire, Louis Althusser e Jean Claude Passeron denunciavam as formas de perpetuação das desigualdades sociais, sobretudo do sistema capitalista.

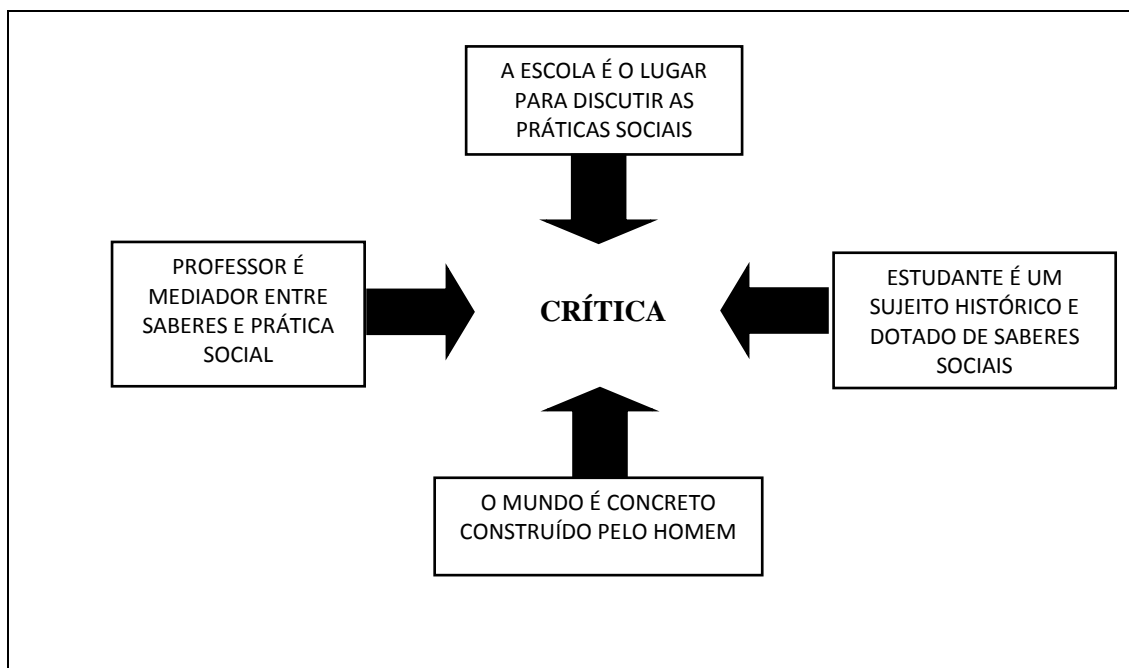
Nessas circunstâncias, as teorias educacionais críticas aparecem com importante papel: a transformação social. Espera-se que a escola seja instrumento de promoção social, portanto, é fundamental que se torne democrática e atenda a todos, oportunize às classes populares o acesso aos conhecimentos científicos como forma de seu empoderamento e

contextualize a produção de conhecimentos. Nesse sentido, uma nova concepção de ensinar e aprender é proposta, a chamada Educação Crítica, pautando-se no processo histórico e dialético da compreensão da realidade com o objetivo de transformação. A escola passa a ser vista como o lugar onde se desenvolve um processo de ação e reflexão, com ênfase na práxis social.

Nessa concepção, o mundo é entendido como algo concreto, construído pelo homem nas relações sociais. Assim, o professor atua como mediador do processo de ensino-aprendizagem e o estudante é o sujeito portador de uma prática social; dessa forma, o centro do processo são as práticas sociais entre o estudante e o professor. Freire (1987) ressalta que

o que se pretende investigar, realmente, não são os homens, como se fossem peças anatômicas, mas o seu pensamento-linguagem referido à realidade, os níveis de sua percepção desta realidade, a sua visão do mundo, em que se encontram envolvidos seus “temas geradores” (FREIRE, 1987, p. 50).

Figura 4 – Concepção de ensino e aprendizagem crítica



Fonte: Elaborado pela autora.

A partir das décadas de 1970 e 1980, emergem reflexões sobre as ciências humanas, sobretudo no campo da educação, as chamadas teorias pós-críticas. Para além de criticar as teorias tradicionais e enfatizar as classes sociais, os pós-críticos se destacam em estudar o sujeito. Mais do que a realidade social dos estudantes, busca-se compreender também os estigmas étnicos e culturais (gênero, etnia, identidade, diferença etc.), lutando, assim, pela

inclusão social de todos os grupos no meio social. Somente uma escola para todos não é suficiente, mas sim um espaço em que as diferenças sejam valorizadas.

Nessa linha de pensamento, destacam-se as teorias dos pós-estruturalistas referenciadas direta ou indiretamente em autores como Deleuze, Derrida e Michel Foucault. O pensamento pós-estruturalista também se fundamenta nas características pós-modernas, ou seja, no tempo em que estamos vivendo onde não há verdades absolutas, no debate da valorização das diferenças e das múltiplas culturas. Lopes (2013) define este tempo:

Um tempo de fim das utopias e das certezas, de desmoronamento da ideia de verdade centrada na prova empírica, na objetividade, na natureza ou na evidência matemática. Um tempo de explosão das demandas particulares e das lutas da diferença, de aceleração das trocas culturais e dos fluxos globais, de compressão espaço-temporal. Estamos aqui e ao mesmo tempo estamos noutra lugar e outros lugares e tempos estão em nós, fazendo com que relativizam a ideia de passado e de futuro, já que narramos a nossa vida tendo em vista um passado que inventamos e um futuro que projetamos, passado e futuro que não são os mesmos nos diferentes lugares. Antigos projetos de uma sociedade sem poder, sem classes, sem conflitos, reconciliada consigo mesma, são abandonados e novos projetos utópicos não parecem ser construídos como substitutos (LOPES, 2013, p. 8).

A escola no pós-estruturalismo é um lugar que também trabalha com as incertezas, acreditando que o estudante é um sujeito carregado de identidades e que elas precisam ser valorizadas e consideradas no processo de ensino e aprendizagem. O professor deve se perceber como participante no processo de elaboração e reelaboração, fortalecendo seu papel de educador. Nessa condição, ele é um sujeito que oportuniza as possibilidades para aprender, isto significa que produz as condições para que os alunos se questionem sobre as coisas do mundo e, nesse movimento, busquem construir conhecimentos. Nessa concepção não há uma verdade a ser ensinada, mas múltiplas possibilidades para aprender. A figura 5 busca resumir estes aspectos:

Figura 5 – Concepção de ensino e aprendizagem pós-estruturalista



Pode-se observar que diferentes concepções de ensino e aprendizagem estão presentes no decorrer dos espaços-tempo na sociedade. É importante ressaltar que essas concepções não são lineares, ou seja, não foram seguidas apenas em determinado período, mas elas se entrelaçam na escola em diferentes tempos e espaços, podendo também caracterizar diferentes lugares para os sujeitos que nelas estão inseridos. Na próxima seção busca-se debater sobre a presença de diferentes concepções na nossa escola atual.

2.2.2 Ensinar e aprender no movimento da escola: diferentes concepções em tempos e espaços que se movem

No atual mundo que carrega o aceleração constante da globalização e com ele a rapidez com que ocorrem as transformações, em diferentes áreas, quando o real e virtual se confundem, permito-me questionar: como o ensino e aprendizagem acontecem nesse cenário?

A fluidez com que as informações chegam até as pessoas, as dinâmicas do ciberespaço e, como consequência, o processo de exclusão (social, econômica, cultural e educacional) produzido pelas transformações que caracterizam a globalização impõem mudanças na escola. Diante disso, seria importante indagar se essas transformações estão presentes na vida dos alunos, entre outros questionamentos: Como se configura o espaço escolar? Se as transformações interferem nesse espaço, como o fazem na aprendizagem dos alunos deste tempo?

Algumas teorias sobre ensino e aprendizagem conseguem se adequar a estas mudanças da contemporaneidade de forma propositiva; entretanto, as permanências arraigadas, oriundas de antigas concepções, são uma realidade. Tais concepções, por não refletirem o movimento da escola, produzem desafios frequentes e cumulativos que repercutem no processo de ensino e aprendizagem: reprovações sistemáticas e pouca aprendizagem. Gallo (2003) questiona este avanço da ciência e da tecnologia e as dificuldades da escola em criar outras práticas mais afinadas com este tempo para promover aprendizagens:

É curioso que em um determinado momento, dado todo o avanço científico e tecnológico, certos problemas já não podem ser resolvidos pela especialização científica. Na educação, por sua vez, os professores começaram a espantar-se frente ao fato de que os estudantes, após aprender disciplinarmente, raramente conseguem fazer uma operação lógica para recuperar a totalidade, articulando os saberes que aprenderam de forma isolada (GALLO, 2003, p. 4).

O processo de ensino e aprendizagem envolve valores e construções sociais e, por isso, precisa estar interligado com as transformações socioculturais da sociedade. Para as práticas educacionais estarem voltadas ao nosso tempo e serem de fato inclusivas, elas precisam ser significativas. A aprendizagem não está relacionada somente aos saberes científicos, mas também a conhecimentos culturais, vivências e transformações dos espaços. Essas questões nos remetem a refletir sobre o verdadeiro papel da escola frente aos processos de mudança do mundo. Nesta era de mudanças e incertezas, deve-se lembrar da educação como uma ferramenta que pode despertar a consciência para os novos desafios, o acesso a novas culturas e a redução da exclusão social. Goulart (2011) reflete sobre o ensinar e o aprender, evidenciando que

ensinar na contemporaneidade é possibilitar reflexão, oportunizar situações para aprender, criar condições para compreender o mundo em sua complexidade. Isso implica em superar a perspectiva linear e constituir redes que conectam diferentes conhecimentos para produzir saberes (GOULART, 2011, p. 28).

Para que o processo de ensino-aprendizagem acompanhe aquilo que acontece no mundo contemporâneo, é necessário que os objetivos educativos se relacionem com o contexto social, destacando suas características e necessidades. Isto é fundamental para a transformação social. Cavalcanti (2010) examina o significado deste desafio, sugerindo ao professor de Geografia, por exemplo, fazer vínculos entre os saberes escolares e cotidianos:

Para despertar o interesse cognitivo dos alunos, o professor deve atuar na mediação didática, o que implica investir no processo de reflexão sobre a contribuição da Geografia na vida cotidiana, sem perder de vista sua importância para uma análise crítica da realidade social e natural mais ampla. Nesse sentido, o papel diretivo do

professor na condução do ensino está relacionado às suas decisões sobre o que ensinar, o que é prioritário ensinar em Geografia, sobre as bases fundamentais do conhecimento geográfico a ser aprendido pelas crianças e jovens, reconhecendo esses alunos como sujeitos, que têm uma história e uma cognição a serem consideradas (CAVALCANTI, 2010, p. 4).

O ensino e a aprendizagem precisam ser pensados e construídos como um processo de diálogo, de interligação de culturas, uma ação não apenas institucional, mas uma contribuição para a formação humana dos sujeitos que reflita sobre a sociedade a que pertence. É fundamental explicar que a constituição do sujeito se dá do exterior para o interior. Os estudantes são interativos, constroem conhecimento e se constituem a partir das relações, interações e diversidade de elementos que circundam sua vida. Também é importante que se considerem os cotidianos dos alunos, seus saberes e, portanto, que a escola propicie um encontro que promova a integração e efetive a aprendizagem dos sujeitos. Goulart (2011, p. 28) confirma: “a aprendizagem precisa ser centrada nos alunos, considerando suas necessidades e interesses, valorizando suas experiências e conhecimentos culturais e sociais”.

Dominar os códigos e ter a capacidade de reflexão sobre o mundo é indispensável para estar incluído na sociedade do conhecimento. Entretanto, a escola ainda permanece focada nos conteúdos programáticos e meramente instrumentais, por isso encontra obstáculos para a dominação destes códigos. Encontram-se limitações no espaço escolar para o estudante se deparar com as realidades e poder fazer a reflexão sobre o mundo em que vive. Propor um ensino e aprendizagem que o estudante faça questionamentos muitas vezes não é feito na escola, Goulart (2011) afirma que

perguntar exige curiosidade, abertura, e possibilidade, condições nem sempre oportunizadas nos ambientes escolares, porque impõem uma atitude autoritária em relação ao conhecimento. As experiências educativas que privilegiam a ação de perguntar são inibidas e, por isso, os alunos colocam-se na posição de espectadores. Estar aberto aos questionamentos dos alunos incomoda os professores porque produz enfrentamento nem sempre desejados, aqueles que desestabilizam a certeza geram inquietações em relação às respostas e às perguntas dos alunos (GOULART, 2011, p. 112).

Pensar no contexto global e local e suas relações com o espaço escolar é concordar que é necessário produzir condições mais favoráveis à aprendizagem aos estudantes. A concepção de ensinar e aprender precisa estar associada ao contexto e à realidade social em que os estudantes vivem. Como defende Veiga (2006), o ensino não pode estar desvinculado de um contexto social mais amplo. Nesse contexto, é necessário repensar o papel da escola e os desafios que necessitam ser ultrapassados para que ela se torne um lugar atrativo e que

promova o desenvolvimento de habilidades cognitivas e efetivas, aprendizagens, para que não resulte em aspectos negativos para os alunos.

Na próxima seção do texto pretendo contextualizar sobre a problemática da distorção idade-série. Este tema tem uma relevância muito importante no processo de ensino-aprendizagem, pois atinge muitos estudantes nas escolas.

2.3 ENSINAR E APRENDER E A PROBLEMÁTICA DA DISTORÇÃO IDADE-SÉRIE

Distorção idade-série, evasão escolar, fracasso escolar são desafios a serem enfrentados pela educação brasileira, ainda que muitas vezes sejam confundidos e até mesmo tomados como questões idênticas. A proposta desta pesquisa é trabalhar com o conceito de distorção idade-série, definido pelo Ministério da Educação Brasileira (MEC) em seus estudos, tendo em vista ser essa a perspectiva adotada pelo Programa Trajetórias Criativa em sua proposta teórico-metodológica.

Ainda que esta pesquisa tenha como foco a distorção idade-série, considera-se importante também, de forma breve, contextualizar e diferenciar a evasão escolar e o fracasso escolar, mesmo acreditando que os três conceitos se interligam. A evasão escolar é definida, de forma geral, quando o estudante deixa de frequentar a escola, caracterizando o que se chama de abandono escolar, causado por diversas situações. Já o fracasso escolar é definido também em contexto genérico como a dificuldade de aprendizagem do aluno. Assim como o abandono escolar, tem causas diversas.

A distorção idade-série, conceito que é trabalhado nesta pesquisa, é definida pelo MEC como defasagem etária em relação à série que o aluno deveria estar cursando e à sua idade. A distorção idade-série tem se mostrado um grande desafio a ser superado pela educação brasileira, portanto, merecem atenção especial as situações a ela relacionadas, a saber: repetências sistemáticas e abandonos escolares.

Durante os anos de 1995 a 1998, o governo federal brasileiro desenvolveu diversas ações para impulsionar as vagas escolares a todos. A escola pública no Brasil passou a ampliar seu atendimento a um número maior de pessoas, independentemente de suas classes sociais ou econômicas. No Brasil expandiu-se o número de vagas para alunos buscando universalizar a oferta do ensino fundamental para a população.

Este processo de expansão não aconteceu de maneira adequada por diferentes razões, às vezes ligadas a questões pedagógicas, outras vezes a questões de infraestrutura, tendo em vista as dimensões do sistema educacional brasileiro e as singularidades regionais. Dessa

maneira, a proposta de aumento do número de matrículas nunca esteve baseada e planejada em uma proposta educacional, mas com a intenção de minimizar problemas sociais de outras escalas, como, por exemplo, a mão de obra para o trabalho. Sendo assim, começam a surgir os desafios educacionais, entre eles as repetências consecutivas, dificuldades no processo de ensino-aprendizagem e abandono escolar.

A intenção de uma política de escola para todos estava a serviço de um modelo de sociedade capitalista, ainda que na origem a intenção fosse outra. Nesse contexto, o espaço escolar acaba assumindo e valorizando a cultura de classes dominantes, portanto, a cultura dos estudantes não é valorizada, especialmente daqueles das classes populares, justamente os estudantes incluídos nas estatísticas de distorção. Nessa situação, estes alunos são recebidos na escola como aqueles que apresentam problemas resultantes do meio em que vivem, como o contato direto com a violência e a pobreza. A cultura desses sujeitos é negligenciada, causando problemas para se engajarem afetiva e cognitivamente no processo de ensino e aprendizagem. Assim, o lugar escola se apresenta como um espaço que reproduz a cultura dominante com vivências, na maioria das vezes, diferentes daquelas de seus estudantes. Por consequência, os alunos desenvolvem situações desfavoráveis de ensino e acabam por fracassar, assim como as suas singularidades não são levadas em consideração.

A lei nº 11.274/2006, a qual altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB, lei 9.394/1996, afirma que as crianças devem ingressar aos 6 anos no primeiro ano do ensino fundamental e concluir esta etapa aos 14 anos. Mas, ao observar os dados, podemos perceber que o problema da distorção idade-série, historicamente, vem persistindo e mostrando o quanto estamos distantes do cumprimento desta lei.

Em 2020, 179,54 mil escolas brasileiras receberam 47,3 milhões de matrículas na educação básica. A rede pública atende a maioria desses estudantes nas etapas do Ensino Fundamental e do Ensino Médio: a cada cinco alunos que estão na escola, quatro estão matriculados em instituições públicas. Este grande número de estudantes revela os enormes desafios que a educação pública brasileira terá de enfrentar para receber de forma adequada os estudantes.

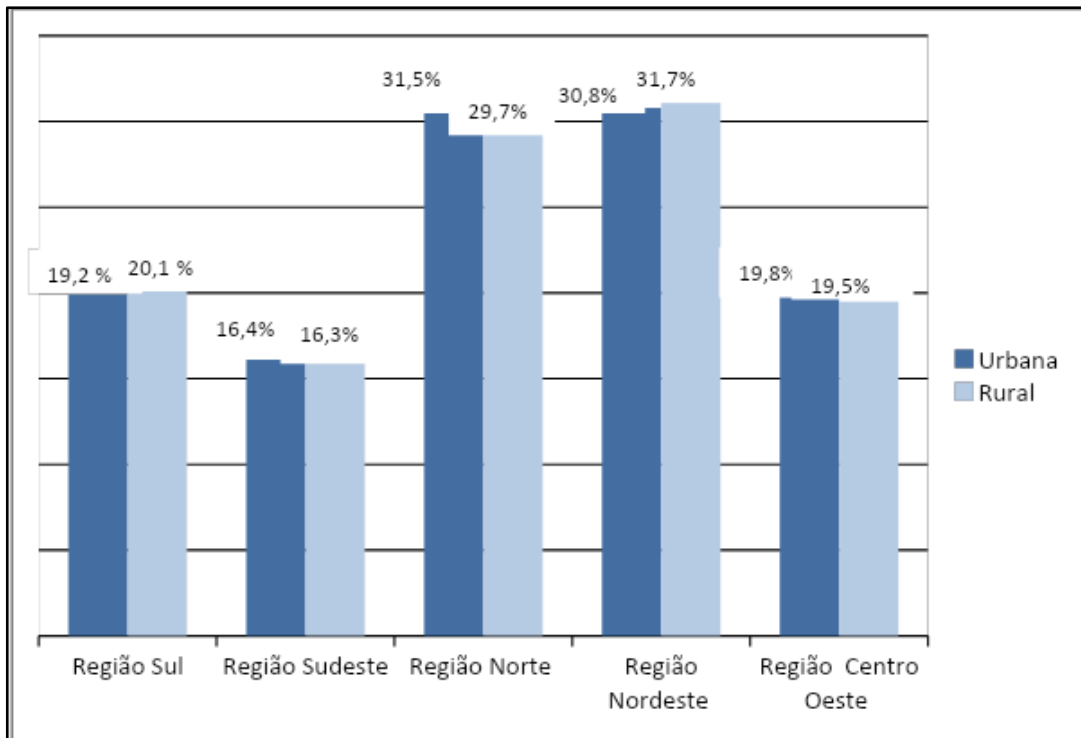
O Anuário Brasileiro da Educação Básica (2020) traz informações importantes sobre a distorção idade-série: a taxa de distorção idade-série na rede pública de educação em 2020 alcança 22,7% das matrículas dos anos finais do ensino fundamental e 26,2% das matrículas do ensino médio. Esses números mostram o quanto ainda é preciso fazer para que a lei 11.264/2006 seja efetivada.

A evasão e a reprovação acompanham o ensino público brasileiro por muito tempo, o que parece justificar as várias reformas de ensino já realizadas. A problemática da distorção idade-série sempre esteve presente nas discussões de reformulação de currículos, mas fundamentada na ideia de que a escola deveria ser repensada considerando o enfrentamento dos problemas sociais e econômicos da sociedade no momento, e não nas particularidades e características sociais dos alunos.

Entretanto, essas tentativas não têm atendido, de forma eficiente, nem as demandas econômicas nem as sociais, tendo em vista as taxas de distorção idade-série. As políticas públicas que buscam atenuar os problemas de evasão, reprovação e distorção, ao contrário, só os acentuam. Tal contexto parece encaminhar o fracasso dessas políticas, marcando, ainda mais, as desigualdades sociais e a falácia de um projeto de escola que não consegue solucionar essas questões.

Dentro dessa política de enfrentamento à distorção idade-série, a UNICEF tem atuado no sentido de auxiliar os estados e municípios e, para isto, elaborou um panorama do problema no Brasil. Este estudo faz um diagnóstico do atraso escolar por etapa, cor, raça e gênero, por regiões do Brasil, áreas rurais e urbanas e alguns outros recortes. Os dados revelam o tamanho e as características da problemática da distorção idade-série em diferentes escalas, passando pelos estados e municípios e chegando no nível das escolas. Alguns desses dados estão presentes nos gráficos a seguir.

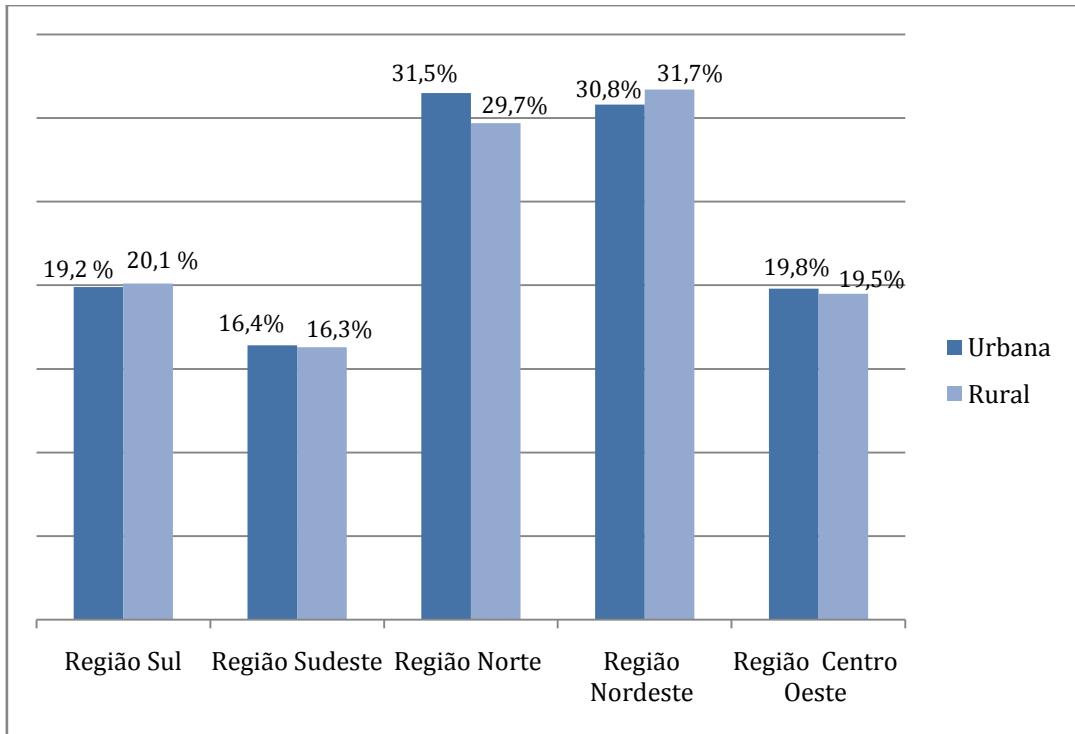
Gráfico 2 – Taxa de distorção por área Brasil 2019



Fonte: UNICEF-Trajéorias de Sucesso Escolar. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/trajetorias-de-sucesso-escolar>.

O gráfico 2 revela como as taxas de distorção idade-série se apresentam de forma desigual no território brasileiro. É possível perceber que as regiões norte e nordeste apresentam taxas de distorção mais altas. Esse dado, segundo o diagnóstico da UNICEF, se justifica por serem geograficamente áreas que estão relacionadas a dificuldades de deslocamento. O semiárido e áreas da Amazônia enfrentam dificuldades na infraestrutura de suas vias de transporte, o que, por consequência, faz com que muitas crianças e adolescentes não consigam chegar até as escolas. Outro dado realçado pelo gráfico diz respeito às diferenças entre áreas rurais e urbanas dentro das regiões. Mesmo o Brasil apresentando uma taxa de urbanização diferente por regiões, as taxas de distorção quase não se alteram em relação à localização da escola (urbana/rural).

Deve-se destacar também outras informações que traduzem situações que afetam os sujeitos escolares no que diz respeito a gênero e raça, respectivamente apresentadas no gráfico 3 e no quadro 1.

Gráfico 3 – Taxa de distorção série-idade por gênero – 2019

Fonte: UNICEF-Trajетórias de Sucesso Escolar. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/trajetorias-de-sucesso-escolar>.

Observar as diferenças de gênero também é importante dentro do estudo da distorção idade-série, pois permite delimitar e caracterizar quem são estes sujeitos. O gráfico 3, construído a partir dos dados apresentados no relatório da UNICEF (2019), mostra que nos anos iniciais do ensino fundamental a distorção idade-série entre meninos é maior e mais acelerada do que entre as meninas. Nas séries finais do ensino fundamental e no ensino médio a taxa ainda é maior entre os meninos, ainda que entre as meninas aumente nessa etapa, justificando-se, muitas vezes, por gravidez na adolescência e conseqüente abandono da escola. Já em relação aos meninos infere-se que essa situação estaria relacionada à necessidade de busca por trabalho, entre outros fatores.

O quadro 1 apresenta alguns dados obtidos a partir dos registros de matrícula, relacionando raça/cor e local de moradia com distorção idade-série.

Quadro 1 – Taxa de distorção idade-série – cor/raça – 2019

Raça / Cor	Urbana	Rural
Amarela	17,1 %	29,0 %
Indígena	33,1 %	44,7 %
Parda	23,4 %	28,7 %

Preta	29,4 %	35,7 %
Branca	12,6 %	18,2 %
Não Declarada	21,3 %	30,0 %

Fonte: UNICEF-Trajórias de Sucesso Escolar. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/trajetorias-de-sucesso-escolar>.

O quadro mostra que alunos de cor/raça indígena, preta e parda têm a maior taxa de distorção, tanto no meio urbano quanto no rural. Se compararmos estes dados de cor/raça em outras pesquisas, infelizmente podemos perceber correlações semelhantes às da distorção. Isto ocorre, por exemplo, em números de crianças e adolescentes que estão envolvidos com a violência urbana. No Brasil, segundo a pesquisa da UNICEF (2014), que projeta dados para os anos de 2015 a 2021, o risco de adolescentes negros morrerem por homicídio ligado diretamente ao tráfico de drogas, aos roubos, aos assaltos e aos crimes em geral é quase três vezes maior que entre adolescentes brancos. Os dados estatísticos indicam, portanto, que há sujeitos específicos mais vulneráveis a situações de violência. Esses dados se correlacionam com os dados e características de alunos que estão em distorção idade-série.

O detalhamento dos dados da distorção idade-série é significativo porque permite entender a importância de garantir a crianças e adolescentes não somente o acesso à escola, mas também um ensino de qualidade e que preserve, essencialmente, a sua permanência na sala de aula. Ao observar os dados, percebe-se que o ingresso de crianças e adolescentes é de 97%, caracterizando a idade certa. Esse dado revela que os estudantes ingressam na idade certa, mas não têm o seu direito à educação assegurado, bem como a garantia de uma efetiva aprendizagem daquilo que é proposto nos currículos escolares, e acabam ficando em atraso escolar.

É preciso reverter esses dados, pois alunos com um ou mais anos de atraso escolar estão mais vulneráveis à violência fora da escola, ao abandono escolar e à exclusão dentro do espaço escolar. As taxas de distorção podem servir também como reflexão sobre a relação com outros problemas sociais, pois os dados enfatizam que o enfrentamento da distorção idade-série está interligado a um conjunto de situações sociais, econômicas e educacionais. Refletir sobre elas é fundamental, mas destacar o papel da escola e dos currículos que são propostos parece também ser relevante, tendo em vista o enfrentamento da temática da distorção idade-série.

Sabe-se que os dados de distorção idade-série presentes nos sujeitos, também estão nos números de desigualdades sociais. Esses dados na escola aparecem através de reprovações contínuas, abandono escolar, rotulações, baixa autoestima e rebeldia. Construir currículos

com propostas pedagógicas voltadas aos alunos, em especial àqueles em distorção idade-série, e que englobe as diferenças sociais, culturais e econômicas parece auxiliar no enfrentamento a essa problemática e pode se tornar uma grande contribuição para que crianças e adolescentes tenham a possibilidade de aprender efetivamente.

Repensar as propostas curriculares e tudo o que está relacionado a elas, privilegiando as experiências e vivências dos alunos, em especial daqueles que estão em defasagem escolar, pode contribuir para possibilidades mais eficazes de promoção desses sujeitos. Uma proposta de currículo e de ações que privilegie e leve em consideração a problemática da distorção idade-série é apresentada pelo Programa Trajetórias Criativas, iniciativa da Seduc-RS em parceria com a UFRGS (2011-2019). A próxima seção dedica-se a apresentar a proposta.

2.4 UMA NOVA POSSIBILIDADE DE ENSINAR E APRENDER: O PROGRAMA TRAJETÓRIAS CRIATIVAS (TC)

A poesia de cordel é um instrumento utilizado pelas populações do nordeste brasileiro para relatar os cotidianos. Nesse sentido, traz em seus versos relatos dos personagens em cenas do dia a dia: no trabalho, no lazer, na família, entre outras situações corriqueiras desses indivíduos do interior nordestino, muitas vezes esquecidos. Busco nessa analogia com o projeto Trajetórias Criativas tratar do cotidiano escolar, em especial dos alunos esquecidos, como os sujeitos retratados nos cordéis. Refiro-me aos alunos repetentes, indisciplinados, que, por meio do TC, como nos cordéis, tornam-se protagonistas nesta nova possibilidade de aprender.

O Programa Trajetórias Criativas é uma proposta de ensino e aprendizagem que contempla alunos em distorção idade-série. O programa foi realizado a partir da parceria entre o Colégio de Aplicação da UFRGS e a Secretaria de Educação do Estado do Rio Grande do Sul, por meio de um grupo de escolas participantes. Ele iniciou em 2011 com apenas seis (6) escolas, mas até o ano de 2019 já participaram 19 escolas. O principal objetivo do Trajetórias Criativas é acolher os jovens de 15 a 17 anos que estão no ensino fundamental regular, mas fora da faixa etária correta, em função de sucessivas reprovações ou outras circunstâncias de atraso no período regular de ensino. A proposta do programa é formar uma turma com estes jovens estudantes e propor um trabalho que valorize ações educativas abertas, adequadas e novas, buscando restabelecer os impedimentos da regularidade escolar. É proposto no programa que os professores trabalhem de maneira colaborativa e cooperativa, interagindo

com colegas e professores para redefinir o processo de ensino e aprendizagem. Privilegiam-se também dinâmicas de trabalho que incluam as necessidades, interesses e curiosidade dos estudantes, considerando suas realidades.

No caderno 1 do referido projeto, Dutra et al. (2014) descrevem a proposta especificando sua concepção:

Partimos, por outro lado, de uma concepção que prioriza a visão sistêmica da proposta, em que cada um dos envolvidos no processo de educar/educar-se, ao experimentar, testar, ajustar e avaliar ações educativas abertas gera condições iniciais para assumir novos papéis e modificar profundamente a prática pedagógica que se realiza na escola. Nessas ações educativas, o curso de trocas interior/exterior permite variar pontos de vista, identificar diferentes possibilidades de atuação individual ou coletiva. Tais atuações possibilitam que gestores, professores e outros profissionais da educação, famílias e estudantes, efetivamente dialoguem e, ao longo das iniciativas, desenvolvam uma noção de autonomia complexa, que inclui maior consciência sobre sua condição de colaboradores em interdependência produtiva (DUTRA et al., 2014, p. 3).

Dentro da proposta do TC, quatro conceitos são colocados como fundamentais na execução do programa: autoria, criação, protagonismo e autonomia. São perspectivas de ensino e aprendizagem que devem estar baseadas nestes conceitos e trabalhadas por meio de uma gestão compartilhada em que direção, professores, estudantes e famílias estão inseridos.

O conceito de autoria no contexto do TC é compreendido como a possibilidade de os sujeitos que fazem parte da proposta criarem algo que se integralize ao projeto educativo proposto. A criação é a produção, invenção e recriação de algum elemento que venha a fazer parte da implementação. O protagonismo é a atuação no contexto social dos envolvidos no programa, como, por exemplo, encaminhar uma solução para algum problema da comunidade. Por fim, a autonomia é definida como a competência de auto-organização dos envolvidos com suas dependências e interdependências na relação das trocas que estabelecem com o meio.

As ações educacionais do TC são construídas por um grupo de professores de diferentes áreas do conhecimento. O trabalho se realiza de maneira articulada, por meio de reuniões, com a pretensão de elaborar ações abertas, ou seja, é um trabalho colaborativo e cooperativo entre professores e estudantes, denominado Trajetórias. O trabalho integrado entre as áreas do conhecimento é uma das bases das concepções metodológicas do TC. É proposto como possibilidade de experimentação do trabalho coletivo com abertura para ajustes e adequações necessárias.

A proposta é composta por atividades desencadeadoras e atividades derivadas. A primeira, como o próprio nome indica, incita formas de ação que dão início a diferentes

modos e possibilidades pedagógicas e que buscam articular os diferentes componentes curriculares, produzindo ações integradas entre as áreas do conhecimento.

Já as chamadas atividades derivadas se desdobram, a partir da atividade desencadeadora, em quatro ações: Iniciação Científica (IC); Ações Integradoras; Atividades Disciplinares e Atividades Interdisciplinares. O IC contempla as possibilidades de os alunos desenvolverem projetos de pesquisa, a partir da sua curiosidade e interesse, com a orientação de um professor. As Ações Integradoras possibilitam diferentes abordagens dentro de um assunto, podendo contemplar uma ou mais áreas do conhecimento. As Atividades Disciplinares acontecem quando são abordados um ou mais assuntos a partir do olhar de um componente curricular. Por fim, as Atividades Interdisciplinares são entendidas como a abordagem de assuntos/temas variados, buscando sua compreensão pelo viés de diferentes áreas do conhecimento, construindo interligação e interação entre as disciplinas.

As propostas do TC não determinam estratégias de atuação, nem indicam conteúdos programáticos específicos. Com o objetivo de ampliar a compreensão metodológica da proposta, foram construídos sete cadernos. Os referidos cadernos trazem a metodologia do projeto e orientações para o professor desenvolver o trabalho por meio das trajetórias. As trajetórias têm como objetivo inspirar a atuação do docente sem, no entanto, definir uma conduta padrão a ser seguida. Os cadernos são assim identificados, conforme imagens : 1- Proposta; 2- Trajetória Identidade; 3- Trajetória Convivência; 4- Trajetória Olhares; 5- Trajetória Território; 6- Trajetória Memórias; e 7- Trajetória Iniciação Científica.

Imagem 1- Capas cadernos trajetórias criativas





Fonte: Trajetórias Criativas. Disponível em : <https://www.ufrgs.br/trajetoriascriativas/publicacoes/>.

As trajetórias foram escolhidas com vistas a dar sustentação à proposta, já que tratam de questões importantes no processo de aprendizagem desses sujeitos. Elas valorizam aspectos fundamentais que precisam ser construídos nos processos de interação entre professores e alunos, a saber: identidade, convivência, olhares, território e memórias. Esses são conceitos que contribuem para a leitura do espaço vivido desses estudantes em distorção. No quadro a seguir, explica-se o objetivo de cada caderno.

Ainda que esses cadernos tenham se constituído em documentos inspiradores, devem-se considerar mais oito cadernos já produzidos. Eles foram publicados em 2020 e ampliam as discussões dos primeiros, abordando o letramento nas trajetórias, o acompanhamento da proposta e a iniciação científica. Outro conjunto de cadernos está em processo de produção, sendo que o primeiro, denominado *Caderno Trajetória Horizontes: Projetos de Futuro e o Mundo do Trabalho*, já está publicado na página do projeto. Esse último é fruto da produção de um dos parceiros das escolas que trabalharam com o projeto.

Quadro 2 – Cadernos Trajetórias Criativas

CADERNO	OBJETIVO
1) Proposta	Apresentar a abordagem teórico-metodológica do TC e inspirar a aplicação do Programa.
2) Trajetória Identidade	Tratar sobre as relações que os sujeitos mantêm com o espaço que atuam e vivem. Aqui procura-se examinar a identidade do grupo e do lugar.
3) Trajetória Convivência	Trabalhar a convivência, interação, desenvolvendo-se as capacidades cognitivas e as relações interpessoais nos grupos.
4) Trajetória Olhares	Instigar o exercício da empatia, buscando compreender os diferentes olhares sobre um mesmo assunto.
5) Trajetória Território	Examinar, com propostas práticas, os conflitos de identidade, fronteira e diversidade produzidos em diferentes contextos espaciais.
6) Trajetória Memórias	Discutir as transformações sociais, as temporalidades vivenciadas pelos estudantes, suas famílias, sua comunidade e cidade.
7) Trajetória Iniciação Científica	Incentivar trabalhos de pesquisa a partir das curiosidades e dos interesses dos alunos, com o intuito de desenvolver a busca por conhecimentos.

As escolas que aderem ao programa TC precisam repensar suas concepções de ensinar e aprender e são desafiadas a pensar em outras estratégias que mudem os currículos tradicionalmente propostos para esses alunos, com a forte justificativa de que os currículos parecem não ter ajudado esses estudantes até então. Assim, as ações do cotidiano escolar necessitam ser pensadas no coletivo (grupo de professores e alunos), estando baseadas no aprender através da significância dos assuntos, das experiências e da curiosidade e valorizando as descobertas e inquietações dos estudantes.

Dentre as ações realizadas pelas equipes do programa, com o objetivo de acompanhar, avaliar e planejar as atividades, destacam-se reuniões, imersões, seminários e acompanhamento sistemático. As reuniões acontecem com o coletivo de professores, em horário destinado ao planejamento e dentro da carga horária de trabalho dos profissionais. Elas têm como objetivo planejar e avaliar, semanalmente, as atividades propostas e executadas junto aos estudantes. As imersões são momentos de estudos teórico-metodológicos sobre a proposta e acontecem periodicamente, sendo planejadas e organizadas pelo grupo da Universidade ou pela gestão escolar.

Os seminários têm como objetivo a formação contínua. Neles são realizados encontros entre professores, estudantes e universidade para propiciar a troca de experiências, discussões teóricas e trabalhos, com a inspiração e o compartilhamento de ações desenvolvidas nas diferentes escolas, podendo acontecer algumas vezes por ano. O acompanhamento sistemático é a ação coletiva da gestão da escola nas reuniões, nos seminários, bem como nos contatos e interligações não presenciais com todo o grupo ao longo do ano.

A Resolução nº 343 de 11 de abril de 2018, a qual trata das normativas sobre a Educação de Jovens e Adultos do Rio Grande do Sul, afirma, no artigo 4, que “as Instituições de ensino devem implementar projetos pedagógicos contemplando diferenciação curricular”, o que valoriza e afirma a proposta do Programa Trajetórias Criativas, tornando-o uma referência. Trabalhar com outras ações de ensino e aprendizagem com estudantes em distorção é trilhar novos currículos e não seguir padrões de ensino que já não trazem respostas positivas. Nesse sentido, o TC propõe uma outra forma de ensino e aprendizagem.

2.5 A CONTRACONDUTA NO ENSINO E APRENDIZAGEM DA DISTORÇÃO IDADE-SÉRIE

A discussão que se pretende trazer nesta seção é sobre o conceito de contraconduta, localizando-o nas leituras de Michel Foucault. Nesse sentido, há o intuito de usá-lo como lente para as discussões de ensino e aprendizagem na distorção idade-série.

Foucault (1926-1984) foi um filósofo francês que trouxe importantes contribuições para as discussões sociais contemporâneas; seus pensamentos auxiliaram na grande mudança de paradigmas que as ciências humanas tomaram entre os anos 60 e 80. Suas principais obras são escritas com base no campo da Filosofia e da Psicologia, assim como na área de Medicina, em específico na Psiquiatria. Entre suas contribuições, destacam-se os trabalhos que analisam a relação entre poder, conhecimento e controle social.

Em suas ideias, Foucault estudou o conceito de poder, trazendo outra visão sobre o tema. Tradicionalmente, até os anos 50, os debates e escritas do campo das ciências humanas tratavam do poder colocando as instituições do estado como suas detentoras, como, por exemplo, as contribuições de Max Weber (1864-1920), Karl Marx (1818-1883) e Émile Durkheim (1858-1917) que se referiam ao poder como associado àqueles que o legitimam (Estado/governo) e a quem tem a dominação econômica. Já para Foucault (1979), o poder é pensado como relação, tendo seu funcionamento em rede. O autor esclarece que

trata-se de captar o poder em suas extremidades, em suas últimas ramificações [...] captar o poder nas suas formas e instituições mais regionais e locais, principalmente no ponto em que ultrapassando as regras de direito que o organizam e delimitam [...]. Em outras palavras, captar o poder na extremidade cada vez menos jurídica de seu exercício (FOUCAULT, 1979, p. 182).

Nas escritas do autor podemos verificar que o poder não está somente concentrado no governo, mas também em uma rede de instituições que também coordenam sistemas de poderes. Nesse sentido, o poder é criado e se manifesta em diversos elementos; logo, no pensamento de Foucault, o poder é relação, não está ordenado ou organizado em um único elemento, mas na intersecção deles, ou seja, está nas relações.

Foucault em suas obras, principalmente em *Vigiar e Punir* (1975), traz alguns conceitos para explicar o poder, e um deles é a punição. O autor discute algumas formas de punição em diferentes épocas. Na idade média, por exemplo, as punições estavam ligadas à tortura do corpo (pessoas eram enforcadas, queimadas em praça pública). Já na idade moderna, Foucault afirma que a punição não estava mais relacionada ao corpo, mas sim à alma das pessoas:

O sofrimento físico, a dor do corpo não são mais os elementos constitutivos da pena. O castigo passou de uma arte das sensações insuportáveis a uma economia dos direitos suspensos. Se a justiça ainda tiver que manipular e tocar o corpo dos justicados, tal se fará à distância, propriamente, segundo regras rígidas e visando a um objetivo bem mais “elevado”. Por efeito dessa nova retenção, um exército inteiro de técnicos veio substituir o carrasco, anatomista imediato do sofrimento: os guardas, os médicos, os capelães, os psiquiatras, os psicólogos, os educadores; por sua simples presença ao lado do condenado, eles cantam à justiça o louvor de que ela precisa: eles lhe garantem que o corpo e a dor não são os objetos últimos de sua ação punitiva (FOUCAULT, 1987, p. 15).

A chamada punição da alma com que Foucault trabalha se concentra no campo da racionalidade, ou seja, o sujeito age e tem uma perspectiva de que podem existir consequências para alguns dos seus atos. O autor traz instituições que antes não eram entendidas como espaços de poder, como manicômios, asilos, exército e a escola, ambientes que são guiados por disciplinamento e que acabam manifestando o que Foucault chama de poder de coerção.

Nesse princípio da racionalidade, podemos incluir vários exemplos de instituições, uma delas é o espaço escolar. Isso ocorre, por exemplo, quando o estudante é classificado e avaliado, ou ainda quando se estabelecem horários e regras que ditam como se sentar e que espaços podem ser ocupados, o que e quando pode ser falado. Tudo isso continua muito

presente nas escolas, utilizar da força física, do corpo físico dos estudantes faz parte de uma disciplina de coerção, que está internalizada no espaço. Assim descreve Foucault (2008):

A minúcia dos regulamentos, o olhar esmiuçamento das inspeções, o controle das mínimas parcelas da vida e do corpo darão, em breve, no quadro da escola, do quartel, do hospital ou da oficina, um conteúdo laicizado, uma racionalidade econômica ou técnica a esse cálculo místico do ínfimo e do infinito (FOUCAULT, 2008, p.121).

O disciplinamento e a efetivação do poder sobre as pessoas, também segundo o autor, sucede através do que ele chama de “discursos de verdades”. Quando uma instituição estabelece uma linguagem comum e um comportamento e os dita como verdadeiros acaba por envolver os sujeitos e pressioná-los a este discurso. Foucault (1979) destaca em seus escritos que

cada sociedade tem seu regime de verdade, sua “política geral” de verdade, isto é, os tipos de discurso que aceita e faz funcionar como verdadeiros..., os meios pelo qual cada um deles é sancionado, as técnicas e procedimentos valorizados na aquisição da verdade; o status daqueles que estão encarregados de dizer o que conta como verdadeiro (FOUCAULT, 1979, p.12).

Foucault, no estudo sobre as relações de poder, observa que quando uma instituição atua sobre os sujeitos com seu discurso de verdade, buscando um disciplinamento, acaba criando condutas que são seguidas e tomadas como verdades. O autor define conduta como “a maneira como uma pessoa se conduz, como se deixa conduzir, como se é conduzido e como se comporta sobre o efeito de uma conduta” (FOUCAULT, 2004, p. 196-197). Se analisarmos a atual vida em sociedade, em diferentes situações, surgem questões, como, por exemplo, como se conduzir; como deve ser a criação de um filho em relação à educação; como comportar-se em determinada situação; como deve-se conduzir uma aula. Em várias situações cotidianas, são impostas condutas que passam a ser tomadas como verdades.

Em seu curso, no ano de 1978, Foucault traz outro conceito para os seus debates, o da contraconduta. O termo contraconduta vem contribuir na análise das formas como o poder e as condutas se relacionam, para tanto utiliza-se da contraconduta para caracterizar outro comportamento em relação a condutas institucionalizadas. A contraconduta é referida por Foucault (2008) como o movimento que o próprio poder faz e que acaba gerando outras condutas:

[...] são movimentos que têm como objetivo outra conduta, isto é: querem ser conduzidos de outro modo, por outros condutores e por outros pastores, para outros objetivos e para outras formas de salvação, por meio de outros procedimentos e outros métodos. São movimentos que também procuram, eventualmente em todo o

caso, escapar da conduta dos outros, que procuram definir para cada um a maneira de se conduzir (FOUCAULT,2008, p. 256-257).

Em seu trabalho, Foucault apresenta o conceito de contraconduta relacionado ao pastorado religioso, em que se usava formas de poder para induzir as condutas daqueles que seguiam os ideais religiosos, de como deveriam agir para encontrar a salvação, em que senhor ter fé, conduzindo-os por meio de métodos e procedimentos. Os movimentos que têm por objetivo outra conduta, que buscam definir as suas próprias escolhas, que procuram outros pastores e métodos, produzem o movimento de contraconduta. Depreende-se que ela não acontece somente a partir da recusa em seguir determinada conduta, mas também da criação de outras maneiras de conduta. Veiga Neto e Lopes (2012) situam a contraconduta como um novo modo, sem violência, de se comportar e de se conduzir sem obedecer ao condutor, mas também sem romper com ele.

A contraconduta, segundo Foucault, não é a revolta, a oposição ou o enfrentamento, mas sim outras ideias de condutas, a criação de outras possibilidades. Foucault enfatiza a diferença entre a resistência e a contraconduta. As resistências se formam na luta contra o poder, são mais potentes e buscam um rompimento, “as contracondutas não querem romper com os movimentos nem tão pouco desdobrá-los”. (VEIGA-NETO;LOPES,2013,p.111).

Os movimentos de contraconduta podem ser visualizados em várias esferas da sociedade, não somente na caracterização de movimentos sociais ou na oposição de ideias na política, mas também como lente para situações cotidianas, em diferentes espaços. Usar as lentes da contraconduta nas discussões de ensino e aprendizagem fortalece a ideia da escola como o espaço de diferentes posições e de múltiplas características. Pensar a distorção idade-série sob os debates da contraconduta é passar a fazer uma nova interpretação da problemática.

O cenário de estudantes em distorção idade-série e as reprovações contínuas têm se tornado uma questão corriqueira na escola e talvez até naturalizada. Tal contexto, apesar de preocupar os gestores, nem sempre é referido como tal na escola. Desconsiderar este fato é prosseguir com o problema sem dar o valor necessário que estes estudantes merecem. Altos índices de reprovação nunca são esperados, mas de certa maneira demonstram o fracasso das propostas de condutas e da esperança depositadas na escola.

Podemos compreender que o ensino proposto dentro de uma sala de aula ou gerenciado por uma escola é estabelecido como uma conduta com características específicas. Essas características se estabelecem nas formas de avaliação, de interação do professor e

aluno, nas conduções ao trabalhar assuntos e vários outros elementos que compreendem o processo de ensino - aprendizagem. O que verificamos na maioria dos planejamentos e das práticas escolares, até mesmo nos currículos e na BNCC, são conteúdos/habilidades/competências que seguem padrões propostos previamente, portanto, uma condução padrão.

É possível pensar a contraconduta nas ações dos alunos que estão em situação de distorção idade-série, pois estes sujeitos podem não conseguir aprender efetivamente as condutas padrões postas pelo ensino na escola. É através da dificuldade de aprender, do fracasso, da repetência e, muitas vezes, dos atos de rebeldia que os alunos manifestam a contraconduta à conduta da forma de ensinar.

A partir da análise do conceito de contraconduta, pretende-se usar as ações do Programa Trajetórias Criativas como um movimento de outra forma de ensino-aprendizagem que não se sustenta em padrões, mas na construção de propostas pedagógicas que atendam alunos com dificuldades de aprendizagem. Assim como as ações do Programa Trajetórias Criativas, também as ações dos alunos quando se mostram indisciplinados, quando pouco se importam com o fato de não aprenderem o que é proposto, quando são reprovados e evidenciam o fracasso escolar podem se configurar como ato de contraconduta. Nesse sentido, busco analisar as condutas dos alunos para, usando as lentes da contraconduta, entender como a proposta do Trajetórias Criativas e o movimento dos alunos em distorção em relação à conduta padrão de ensino (BNCC, currículos da escola, concepções de ensinar e aprender tradicionais etc.) configuram-se no espaço escolar.

Diante do exposto, pode-se pensar que a contraconduta Trajetórias Criativas é uma entre tantas práticas pedagógicas propostas para alunos que apresentam irregularidades. É uma possibilidade que privilegia outra concepção de ensinar e aprender, especialmente para esses alunos se conduzirem em outro tipo de conduta. Os problemas de atraso escolar, muitas vezes, estão ligados aos vícios de abordagens tradicionais que pouco mobilizam a atenção do aluno, levando à desmotivação, ao desinteresse e, conseqüentemente, às reprovações. Foucault relaciona a conduta padrão como uma forma de governabilidade de um território. No caso da educação, busca-se, por meio dos conteúdos e das normas, padrões de ensinar e aprender tradicionais. Tal contexto pode favorecer a regulação da vida e do interesse das populações e, assim, através da condução das condutas estabelecer determinadas intencionalidades de um conjunto de instituições.

A noção de contraconduta opera como um exercício de pensamento na forma de ensino que hoje encontramos nas escolas e traz, ainda, vários questionamentos e reflexões,

como, por exemplo, qual é o real sentido de seguirmos normas pré-estabelecidas no processo de ensino-aprendizagem? Onde estão os problemas causadores do atraso escolar? Uma outra forma de ensino servirá como solução dos problemas de aprendizagem? Estas são questões que retomam a reflexão sobre uma nova forma de condução de processos e podem fazer o professor questionar-se sobre sua atuação na escola.

A concepção de contraconduta aqui elaborada não tem como objetivo somente opor a conduta padrão de ensinar e aprender, mas principalmente, uma forma de intensificar as possibilidades. Confrontar o problema da irregularidade escolar significa respeitar os processos de aprendizagem dos sujeitos alunos que também estão na escola e confiam nela para ajudar na construção de suas trajetórias de vida, gerando expectativas de atendimento, mesmo diante do fracasso escolar. Cabe destacar, entretanto, que a situação de fracasso desses estudantes, ao contrário do que é esperado da escola, parece gerar um movimento de exclusão e desvalorização, produzindo histórias de baixa autoestima e descrença na escola.



Sei Muito Bem Rimar
Tenho Na Língua o Versejar
Sem Saber Por Onde Começar
O Cordel Nunca Vai Acabar
Vana Fraga-
Pequena Poetisa

3 IDAS E VINDAS: CONSTRUINDO VERSOS INACABADOS

São diversas as formas de construir um cordel. São precisos versos rimados, entrelaçados e com quantidade adequada. O mais importante na construção do cordel é não faltar inspiração e, principalmente, vivências e emoções. Na construção desta pesquisa também necessito organizar alguma(s) forma(s) de entrelaçar os elementos pesquisados, focando nas realidades, nas vivências e nas emoções. Assim, neste movimento busco tecer os objetivos e os conceitos para encontrar a metodologia que responda qual o lugar dos estudantes em distorção idade-série.

O cordelista constrói seus versos externando seus sentimentos sobre o tema. Seus escritos estão baseados no cotidiano, no seu olhar sobre os fatos, sempre embalados pelas sensações e emoções do poeta, emoções que se modificam e que podem ser mais ou menos intensas, que acontecem na eventualidade do momento e do lugar em que ele se encontra. Os acontecimentos inesperados que o cotidiano traz podem interferir na organização do cordel e afetar aquilo que se queria escrever, pois as emoções nos jogam para outros muitos lugares.

O ponto de partida desta investigação, o cotidiano escolar, campo de desenvolvimento da pesquisa, transcorria com certa normalidade se considerarmos os cotidianos das escolas. Tal situação se expressa em escolas com professores e alunos, livros didáticos manuseados, corredores cheios, pátios repletos nos intervalos, bibliotecas nem sempre muito frequentadas, refeitórios com comida, nem sempre tão gostosa, mas sempre lá. Tudo acontecia naquilo que se chamava normalidade, o formato no cotidiano habitual: as aulas aconteciam presencialmente, a comunicação e as interações se davam no contato físico entre os sujeitos. Com a chegada da pandemia, tudo isso foi interrompido. A Covid-19 chegou aos poucos em 2020 e logo se disseminou pelo mundo, atingindo todos, em escala global. A vida do planeta mudou e a da escola também.

Essa situação transformou os cotidianos e mudou as relações das pessoas entre si e delas com o mundo. A circulação foi reduzida e o medo tomou conta da vida de ricos e pobres, de jovens e velhos, de homens e mulheres, todos fragilizados pela ação do vírus. Tudo isso também interferiu muito na pesquisa, porque, primeiro, fui impedida de entrar em contato com os estudantes, pois as escolas fecharam. Depois, também fui acometida pelo vírus, o que me deixou debilitada por um período. Essa nova realidade produziu situações muito diversas em todos os contextos e isso, de alguma forma, interferiu no meu ver-se para examinar o

lugar dos estudantes em distorção idade-série. Pessoas e cotidianos foram transformados intensamente e a escola deixou de existir na sua forma tradicional.

Os estudantes agora estão em casa, alguns realizando tarefas *online*, outros elaborando listas de exercícios enviadas por e-mail, outros recolhendo na escola apostilas físicas com tarefas a serem realizadas e entregues presencialmente. Outros, ainda, sem condições de deslocamento ou de acesso à internet, não estudam. A grande maioria dos estudantes não retorna as tarefas, porque não tem internet ou não tem como buscar as atividades na escola, visto que a escola se tornou um lugar difícil de ser acessado. Essa realidade das escolas brasileiras se mantém desde março de 2020 e, já em junho de 2021, a situação parece não ter mudanças, mesmo que se acene para a volta presencial das aulas.

Todo o contexto exposto parece ter ampliado as taxas de evasão e de estudantes em distorção, dados os depoimentos dos professores da escola e mesmo minhas vivências de professora em plena pandemia. Os retornos de tarefas físicas são pouco expressivos e as tarefas produzidas nas plataformas são ainda mais complicadas de serem realizadas, pois os alunos não dispõem de internet e nem de dispositivos para acesso às aulas, às vezes nem mesmo o celular.

Volto a perguntar: qual o lugar dos estudantes em distorção idade-série nesse cenário? O movimento das pessoas em sociedade se modificou intensamente e o cotidiano escolar também. As aulas presenciais foram suspensas e, com o distanciamento, a comunicação com os estudantes se tornou precária, piorando a cada dia, já que fica mais escassa. Tudo isso, com certeza, produziu um novo espaço escolar. Como já foi dito, essa situação também interferiu no percurso da pesquisa. Outros planos tiveram de ser traçados, adequando-se a nova modalidade de ensino e, por consequência, o contato com os estudantes e com o espaço escolar.

Nesta seção da pesquisa, busco traçar as metodologias construídas e desconstruídas no percurso da investigação e apresentar as bases metodológicas às quais a investigação buscou inspiração. Delimito os caminhos percorridos, onde me estabeleci e me restabeleci, o campo da pesquisa e os sujeitos que fazem parte desta construção investigativa.

3.1 OS CORDÉIS EM QUE ME INSPIRO

Na construção dos meus versos, busco elementos metodológicos para, nas rimas, compor o meu livreto de cordel. Assim como a poesia de cordel tem suas inspirações e seus suportes, procuro sustentar a pesquisa em elementos metodológicos. A partir de uma construção no movimento das possibilidades, que as teorias pós-estruturalistas e a bricolagem permitem, vou examinando o lugar e os sujeitos da pesquisa.

Busco o pós-estruturalismo como epistemologia e a metodologia para a pesquisa na educação com o intuito de desprender-me de metodologias que se construíram na modernidade, que são marcadas pela busca da verdade, produções que ainda estão muito presentes na educação. O pós-estruturalismo abre novas possibilidades para a indeterminação e as diferenças, e nesta concepção não se busca a verdade, a intenção é fazer uma crítica do dizer a verdade. Deleuze, Derrida e Foucault são importantes nomes que me acompanham nesta pesquisa, porque me ajudam a examinar a questão ao problematizarem a razão, a verdade, o discurso e o poder, conceitos significativos para o lugar dos estudantes em distorção idade-série.

Paraíso (2014) discorre sobre o trabalho com metodologias de pesquisa pós-estruturalista afirmando que estar apoiado nestas teorias é movimentar-se constantemente, instigar e tornar curioso o olhar para todas as possibilidades de trabalho, para novos territórios, novas formas de pensar e conceituar. Na educação, Paraíso (2014) enfatiza as possibilidades que as teorias pós-estruturalistas despertam:

A pesquisa pós-crítica em educação é aberta, aceita diferentes traçados e é movida pelo desejo de pensar coisas diferentes na educação. Gosta de incorporar conceitos, de “roubar” inspirações dos mais diferentes campos teóricos para expandir-se. Por ser tão aberta, quer expandir, povoar e contagiar. O que importa em síntese, é um movimentar-se sempre para a dissolução das formas (PARAÍSO,2014,p.44).

Pesquisar utilizando as teorias pós-estruturalistas como embasamento é focar no processo de significação que constrói os sentidos que produzem as relações sociais. Assim como na escrita do cordel, em que se constroem sentidos versando sobre os cotidianos dos sujeitos, buscou-se no movimento da escola e dos estudantes vivenciar seus múltiplos sentidos para escrever sobre o lugar desses alunos. Procuro dar certa coerência a esses sentidos para examinar, não na busca de uma verdade absoluta e final, mas na construção dos significados.

Ao analisar o lugar dos alunos na distorção idade-série, procuro caracterizar os regimes de verdade das políticas que produziram esses sujeitos fora e dentro da escola, quais

os sentidos de aprender e ensinar são produzidos nesses espaços. Para Foucault (2000), a verdade é construída pelo social e institucional, não há uma verdade, mas sim o que ele chama de “regimes de verdades” e ele destaca que cada sociedade possui o seu próprio regime de verdade, a sua política de verdade e seus discursos de verdade. Para o autor,

[...] cada sociedade tem seu regime de verdade, sua ‘política geral’, isto é, os tipos de discurso que ela acolhe e a faz funcionar como verdadeiros; os mecanismos e as instâncias que permitem distinguir os enunciados verdadeiros dos falsos, a maneira como se sanciona uns e outros; as técnicas e os procedimentos que são valorizados para obtenção da verdade; o estatuto daqueles que têm o encargo de dizer o que funciona como verdadeiro (FOUCAULT, 2000, p.12).

Opta-se, neste trabalho, pela bricolagem como metodologia de pesquisa, pois ela permite que os acontecimentos no pesquisar façam o método a ser empregado. A bricolagem permite abarcar as possibilidades, pois não existe uma verdade absoluta, e sim o entender da construção e identidade do problema. Lippi e Neira (2014) são incisivos nestas afirmações:

Na bricolagem não se busca descobrir verdades, como se elas estivessem escondidas à espera de um investigador, o que se pretende é entender a sua construção e questionar como os diversos agentes sociais produzem e reproduzem o que é imposto pelos discursos hegemônicos. Ora, teorias e conhecimentos nada mais são do que artefatos culturais e linguísticos. Uma vez que a interpretação está imbricada na dinâmica social e histórica que moldou o artefato cultural sob análise, a bricolagem reconhece a inseparabilidade entre objeto de pesquisa e contexto (LIPPI; NEIRA, 2012, p.610).

Avalio que a metodologia escolhida, a bricolagem, ainda que possa ser pensada de antemão, deve ser sempre repensada, revista e adaptada. Nunes (2014, p.33), ao analisar o papel da bricolagem como metodologia, diz “que de algum modo somos também escolhidos pela metodologia, ao passo que os contornos metodológicos vão se dando durante o trabalho de campo do pesquisador”. Assim, vivencio nesta pesquisa uma metodologia que não está pronta, mas que vai sendo constituída no movimento do entrelace dos conceitos, das práticas e dos sujeitos, como nas rimas dos cordéis. A pesquisa no movimento é ativa, assim como a bricolagem, segundo Kincheloe (2007):

A bricolagem vê os métodos de pesquisa de forma ativa, e não passiva, ou seja, construímos ativamente nossos métodos de pesquisa a partir de ferramentas que temos à mão, em lugar de receber passivamente as metodologias ‘corretas’, universalmente aplicáveis (KINCHELOE, 2007, p.16).

A investigação a ser realizada se enquadra como uma pesquisa qualitativa em educação, na intenção de realizar uma construção fortalecida no movimento, nas diversas maneiras, do mesmo modo como afirmam Meyer e Paraíso (2014):

Construímos nossos modos de pesquisar movimentando-nos de várias maneiras: para lá e pra cá, de um lado para outro, dos lados para o centro, fazendo contornos, curvas, afastando-nos e aproximando-nos. Afastamo-nos daquilo que é rígido, das essências, das convicções, dos universais, da tarefa de prescrever e de todos os conceitos e pensamentos que não nos ajudam a construir imagens de pensamentos potentes para interrogar e descrever-analisar nosso objeto. Aproximamo-nos daqueles pensamentos que nos movem, colocam em xeque nossas verdades e nos auxiliam a encontrar caminhos para responder nossas interrogações. Movimentando-nos para impedir a “paralisia” das informações que produzimos e que precisamos descrever-analisar. Movimentamo-nos, em síntese, para multiplicar sentidos, formas e lutas (MEYER; PARAÍSO, 2014, p. 19).

Para pesquisar no movimento, é necessário que a metodologia e as suas ferramentas auxiliem na busca de respostas e traços. A bricolagem possibilita essa pesquisa, que acontece no sentir dos acontecimentos, nos imprevistos, no cotidiano e no sujeito. Na próxima seção do texto, passo a apresentar e a caracterizar o lugar do campo de pesquisa.

3.2 O LUGAR CAMPO DE PESQUISA

Passo a caracterizar o local onde acontece a pesquisa: o Instituto Estadual de Educação Paulo da Gama, situado na zona leste da cidade de Porto Alegre/RS, região que abrange, em sua maioria, as comunidades dos bairros: Aparício Borges, Partenon e Vila João Pessoa.

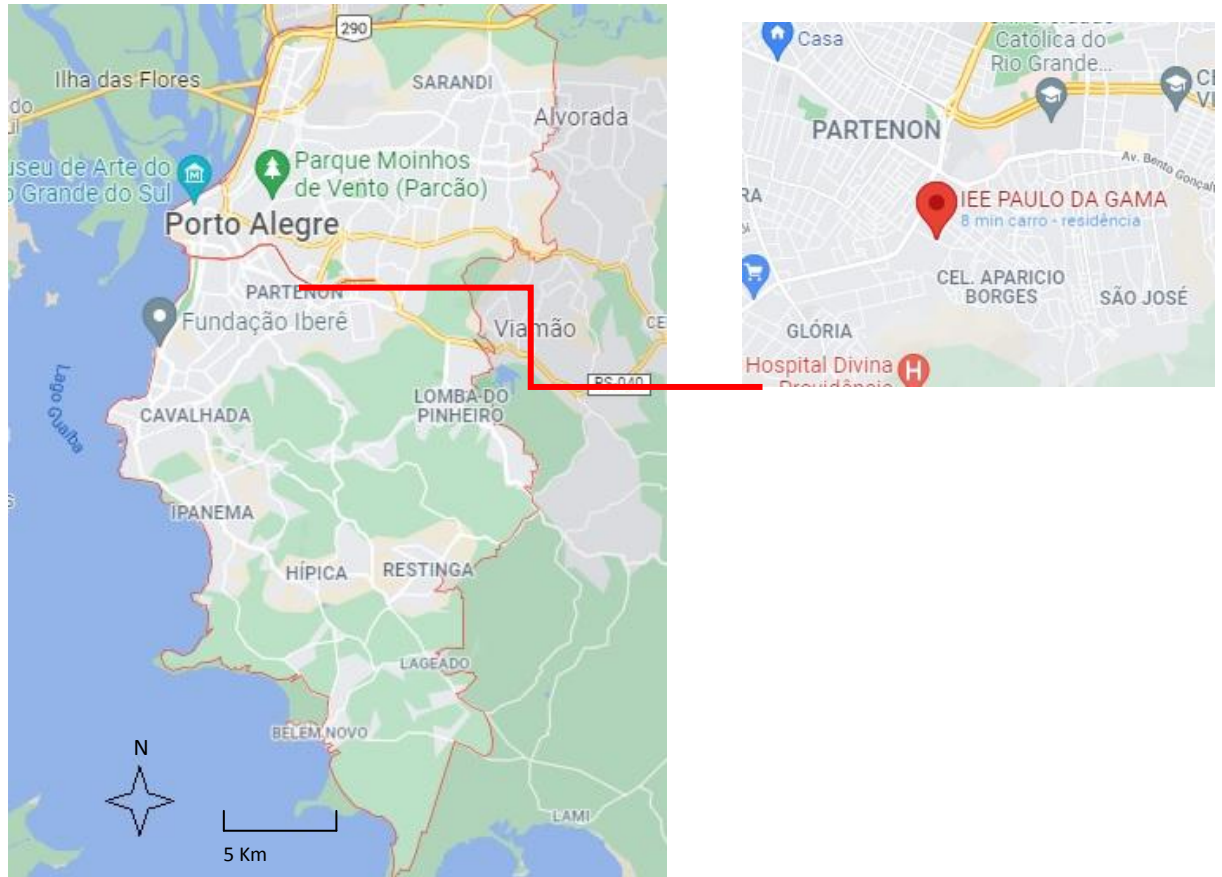
A instituição atua há 43 anos no ensino público estadual sofrendo algumas alterações em seu nome oficial. Em 1979, ano de sua abertura, foi denominada Grupo Escolar Paulo da Gama e, em 2000, o nome foi substituído para Escola Estadual de 1º e 2º Grau Paulo da Gama, sendo que, por fim, no ano de 2012 recebe a designação de Instituto Estadual de Educação Paulo da Gama (IEEPG). Atualmente possui 1205 estudantes matriculados, contemplando o ensino básico nos turnos da manhã e tarde.

Em relação ao espaço físico, as estruturas prediais da instituição sofrem com dificuldades de manutenção e aprimoramento dos diferentes espaços, revelando o abandono do poder público estadual. O IEEPG está localizado em uma área militar, rodeado por órgãos públicos militares: Cavalaria da Brigada Militar, Canil Central da Brigada Militar, Batalhão da Polícia de Choque e a Academia de Polícia Militar. E também fica nas proximidades da Cadeia Pública de Porto Alegre, a qual é gerenciada pela Brigada Militar do Rio Grande do Sul.

A instituição recebe muitos estudantes de comunidades com grande vulnerabilidade social, elas são denominadas: Campo da Tuca, Morro da Polícia e Morro da Cruz, conhecidas na cidade por serem áreas muito violentas e relacionadas ao tráfico de drogas. Há que

destacar, nessas comunidades, a situação de precariedade em relação ao saneamento básico, à distribuição de renda, à qualidade de vida e aos riscos ambientais.

Mapa 1 - Localização do Instituto Estadual de Educação Paulo da Gama.



Fonte: Google Maps.

A proximidade da Cadeia Pública é outro fator que coloca a comunidade exposta a riscos de segurança, assim como a de prestações de serviços ilegais que se relacionam com o funcionamento do estabelecimento de segurança que está em total colapso. Segundo dados da Secretaria de Segurança Estadual do Rio Grande do Sul, a cadeia tem capacidade para 1.824 detentos e hoje abriga 4.276, o que significa estar 77,9% acima da capacidade. O espaço é controlado por grupos de tráfico que vivem no estabelecimento, tal fato traz articulações e movimentos que repercutem de forma significativa na comunidade, por meio da utilização de jovens que residem próximo ao presídio na realização de trabalhos informais para sustentação de operações ilegais.

Em relação às questões do contexto educacional cabe destacar que a escola apresentou nos anos de 2015 e 2016 elevados números de alunos em situação de distorção idade-série, temática abordada nesta pesquisa. O quadro 3 apresenta os dados da UNICEF:

Quadro 3 – Taxa de distorção idade-série do IEEPG (2015-2016)

Ano	Número de Matrículas	Distorção idade – série
2015	1.301	450 estudantes – 34,5%
2016	1.340	650 estudantes – 42,5%

Fonte: UNICEF-Trajatórias de Sucesso Escolar. Disponível em: <https://trajetoriaescolar.org.br/>

Mediante os relevantes dados apresentados por esse contexto educacional, a SEDUC-RS foi mobilizada no sentido de buscar alternativas para o problema. Assim, entre os anos de 2017, 2018 e 2019 a escola participou do Programa Trajetórias Criativas, com o objetivo de reverter esse cenário de distorção. Enquanto professora de Geografia da escola pude acompanhar a implementação do programa e, inclusive, em 2019 fui professora nas turmas de TC. Deste modo, se justifica a escolha deste local como campo de pesquisa, assim como os sujeitos desta investigação, que são os estudantes que estão ou já estiveram inseridos no contexto da distorção idade-série ou que já estiveram nessa mesma situação, na IEEPG. Cabe destacar que nesta instituição e também no TC, estou construindo a minha trajetória docente.

3.3 OS TRAJETOS E SUJEITOS QUE FAZEM O CORDEL

Inicialmente, ao planejar a ação da pesquisa, pretendia-se analisar dois grupos distintos de alunos: um grupo de estudantes em distorção idade-série cursando o ensino regular, no 6º e/ou 7º ano do Ensino Fundamental; e o segundo grupo seria constituído por alunos egressos do Trajetórias Criativas, atualmente no Ensino Médio. A proposta tinha como objetivo a realização de encontros presenciais com os estudantes dos dois grupos (1 e 2) para registrar e analisar os seus relatos orais sobre experiências e vivências como sujeitos da escola nas duas condições: em distorção idade-série e já em fluxo regular no ensino médio.

A escolha desses sujeitos, bem como as respectivas amostras, justifica-se por constituírem grupos em situações escolares diferenciadas, mesmo que ambos já tenham estado em distorção de idade-série, esses dois grupos vivenciam outros contextos. A busca por estes sujeitos dessemelhantes e suas variadas verdades tem a intenção de examinar suas perspectivas e sentimentos sobre os lugares em que se encontravam e como estão hoje.

Porém, com o surgimento da pandemia, as aulas entraram em modo remoto, assim, os encontros presenciais não puderam ser realizados. Buscando uma aproximação com a nova forma de ensino e, principalmente, levando em conta as dificuldades de contato presencial

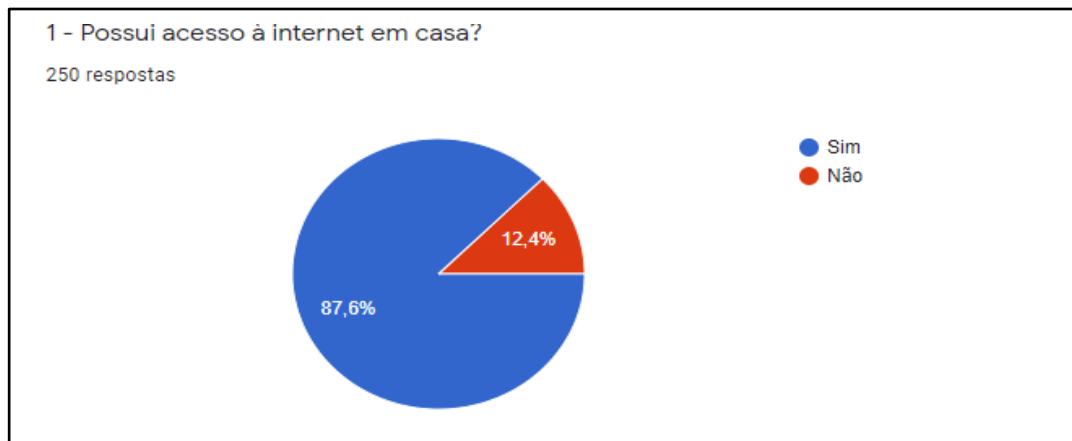
com os estudantes, optou-se por encontros virtuais. Definiu-se que os contatos virtuais seriam por telefone, pois nos pareceram com maiores possibilidades, dado que o telefone é um dispositivo mais acessível que o computador e que estabeleceria um contato direto.

Durante o processo de entrevistas, por telefone, foram encontradas inúmeras dificuldades. Os telefones presentes no cadastro do estudante (disponibilizados pela escola) estavam desatualizados ou inexistentes, o que tornou esse processo difícil e angustiante. Essa situação era comum no referido contexto, pois também a escola enfrentou dificuldades em fazer contato com os estudantes para a realização do ensino remoto via plataforma de ensino ou entrega de apostilas impressas.

A pesquisa realizada pela escola no ano de 2020 por meio de formulário Google, fornecido pela supervisão escolar do IEEPG, revelou dados preocupantes sobre o difícil acesso dos estudantes a dispositivos eletrônicos e à internet. Em um total de 1060 estudantes matriculados, somente 250 conseguiram responder ao questionário.

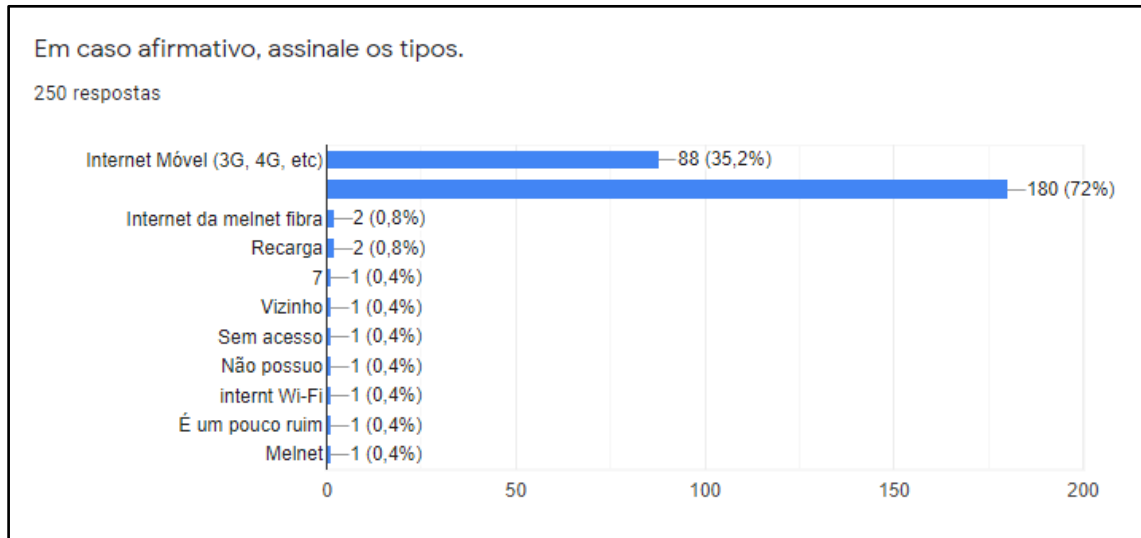
Com relação ao acesso à internet em casa, conforme resposta ao formulário enviado pela instituição, apenas 12,4% dos estudantes não possuíam acesso à internet na residência. Entretanto, em relação ao tipo de internet, a grande maioria revelou possuir somente acesso à internet móvel, ou seja, rede de acesso via dispositivo celular, conforme os gráficos apresentam.

Gráfico 4 – Acesso à internet e tipo na IEEGP – 2020



Fonte: Plano de Ação Escolar 2020 – IEEPG.

Gráfico 5 – Tipo de acesso à internet IEEGP – 2020



Tal contexto expressa uma forte tendência desses estudantes apresentarem dificuldades no acesso ao ensino remoto *online*, considerando que em uma população de 1060 estudantes, somente 250 tiveram participação na pesquisa, o que demonstra a fragilidade do acesso às informações, trabalhos e demais materiais fornecidos pela escola.

Outra preocupação constante da escola que decorre do trabalho remoto é o abandono escolar, questão também refletida nos dados organizados pelo grupo de professores do IEEGP através de relatórios trimestrais, que expressam a relação entre os trabalhos propostos e as devolutivas de atividades escolares. Os dados produzidos a partir dos relatórios foram acessados pela pesquisadora com a anuência da equipe de supervisão escolar que os disponibilizou para a investigação. O quadro que segue expressa essas informações.

Quadro 4 – Devolutiva das tarefas propostas pela escola em relação ao número de matrículas para a etapa de escolarização – 2021

Número total de matrículas 1º Trimestre/ 2021	Nível Escolar	Devolutivas/ retorno de atividades escolares (%)
360 estudantes	1º - 5º Ano Ensino Fundamental	52,2%
325 estudantes	6º - 9º Ano Ensino Fundamental	55,1%

520 estudantes	1º - 2º Ano Ensino Médio	57,2%
----------------	--------------------------	-------

Fonte: Relatório total de devolutivas de tarefas do 1º Trimestre 2021. Porto Alegre. Supervisão Escolar IIEEPG.
Observação: Foram consideradas o total de devolutivas em todos os meios disponibilizados pela escola.

Além das questões relacionadas às dificuldades de encontrar os alunos, outro desafio foi conseguir sua efetiva participação nas entrevistas por telefone. Muitos não quiseram participar da pesquisa *online*, e alguns nem mesmo responderam a solicitação. A partir desse trabalho de contato insistente, conquistei a participação de alguns estudantes para realização das entrevistas *online*.

As entrevistas foram realizadas em dois momentos. O primeiro contato foi realizado por ligação telefônica, nesse momento foi explicada a proposta da pesquisa e a finalidade da entrevista, sempre salientando aos alunos a confidencialidade das informações e a preservação do sigilo de suas identidades, por isso foi enviado, a cada aluno participante, o termo de confidencialidade via mensagem no aplicativo WhatsApp. Também foi informada a liberdade para responder ou não as questões propostas, pois era importante que o entrevistado se sentisse confortável durante a entrevista.

Já o segundo momento foi destinado a contatar os participantes para marcar horários específicos para a entrevista, a qual seria por troca de áudios no aplicativo de mensagens instantâneas WhatsApp. Na ocasião, foi salientada a necessidade de ser escolhido o melhor horário para os alunos e também foi esclarecido que as perguntas eram gerais e que eles poderiam responder como quisessem, pois seria uma conversa sobre sua trajetória escolar.

Então, as entrevistas aconteceram entre os meses de agosto e setembro de 2020 com os dois grupos de estudantes. O contato e a efetivação das entrevistas foram realizados com os dois grupos distintos, conforme já mencionado. O grupo 1 é constituído por três estudantes em distorção idade-série que ainda estão no Ensino Fundamental, distribuídos pelas turmas de 6º e 7º anos (estudantes A, B e C). Do grupo 2 fizeram parte cinco estudantes egressos do Programa Trajetórias Criativas e que hoje estão no Ensino Médio (D, E, F, G e H).

Na realização deste procedimento de entrevistas buscou-se o movimento do sentir e vivenciar a trajetória dos sujeitos que estão inseridos, assim, na conversa com os estudantes, foram utilizadas algumas questões iniciais (anexo I) para dar abertura à conversa, mas, durante o percurso das falas, outras questões foram sendo propostas para que a conversa pudesse fluir, seguindo os interesses, condições e abertura que o próprio estudante estava estabelecendo.

Acredita-se que essa posição de receptividade nas entrevistas aconteceu porque são os sujeitos-estudantes que auxiliam precisamente na construção da investigação. O sujeito é

quem constrói os significados a partir de suas representações do mundo e de suas identidades, e, a partir disso, é possível analisar as características do lugar naquele contexto.



Unir as rimas ao papel
 É o mesmo que uma gestação
 Gerar com amor um cordel
 Dar asas à criação
 De letras, filhos, rimados
 Criados com muito amor
 Meninos nada mimados
 Meninas com cheiro de flor

Cordel Umbilical – Leila Perci

4. CONSTRUINDO E DESCONSTRUINDO OS VERSOS E RIMAS DO CORDEL

O cordel é construído, em suas diferentes fases, na transposição do cotidiano e assim vai envolvendo o leitor, encantando-o, confortando, explicando e conquistando. As rimas postas ao final das frases embalam o poema, fazem o leitor querer ler mais, rimar mais, sentir o cordel no real, no fato e concreto. E, além disso, faz o leitor refletir, pois tem uma grande função social de, através dos versos e rimas, promover debates e críticas do cotidiano no qual está inserido. Cordel também é contraconduta: na busca de outra conduta (no poema) manifesta o vivido, que muitas vezes é sofrido, injusto e desigual, e nos versos se encaminha para outras condutas, outras formas de se manifestar, falar e mostrar.

Nesta seção da pesquisa, busco unir os versos e rimas que venho organizando ao longo deste trabalho. Também procuro abarcar o leitor no real, no cotidiano e no sentir do que essa investigação alcançou. Sinto-me como uma cordelista, precisando transpor na escrita o que vivenciei neste pesquisar, nas falas dos alunos, nos conceitos que estruturam esta investigação, escrever, versejar e rimar o cordel do lugar do estudante em distorção idade-série.

Para poder escrever este cordel, acredita-se ser necessário retomar alguns trajetos delineados, assim, busco os objetivos desta investigação: qual é o lugar dos estudantes em distorção idade-série na escola Paulo da Gama? Para além de identificar este lugar, examinar o conceito de lugar da Geografia para o contexto escolar, refletir sobre as ações do Programa Trajetórias Criativas na construção do lugar do estudante em distorção e analisar o conceito de contraconduta como uma lente para a problemática da distorção idade-série. Nestas idas e vindas da pesquisa, percorri trajetos ao alcance destes objetivos, por vezes senti que estava próxima, em outros momentos distante de alcançar, mas apoiada no pesquisar do movimento, me fortaleço no caminho das incertezas, pois investigo espaços, tempos e sujeitos constituídos de sentimentos, emoções, transformações e diferentes identidades, sendo assim impossíveis de ser definidos com certezas finais.

Nesta seção do texto, busco bricolhar todas as rimas que foram construídas - os conceitos, as entrevistas, as vivências - para traçar onde cheguei neste percurso, mesmo sabendo que não é o final, ou seja, a pesquisa construída até aqui é inacabável, pois ela é significada por sujeitos, espaços e tempos que estão em permanente transformação.

4.1 ESCUTAR E ESCREVER SOBRE: APROXIMAÇÕES E FRAGILIDADES

Escrever sobre as percepções das entrevistas é também manifestar a minha experiência e as minhas vivências como professora na escola Paulo da Gama e, principalmente, as relações que estabeleci convivendo com alunos e professores durante a atuação no Programa Trajetórias Criativas. Ser uma pesquisadora que está inserida ativamente na realidade do tema da pesquisa possibilita outros olhares para as falas dos estudantes. Essa aproximação resultou em uma forma particular de conhecer e significar os sujeitos e os espaços da investigação. Nessa intervenção, pude conhecer e ter algumas percepções para além daquelas de quando sou somente professora dos estudantes. Para Gallo (2012),

Qualquer relação, com pessoas ou com coisas, possui o potencial de mobilizar em nós um aprendizado, ainda que ele seja obscuro, isso é, algo de que não temos consciência durante o processo. É apenas ao final que aquele conjunto de signos passa a fazer sentido (GALLO, 2012, p.3).

A relação já estabelecida entre professora e alunos possibilitou que fosse ampliada a interação, a confiança que previamente existia facilitou a nossa aproximação. Conhecer os sujeitos, a escola e principalmente a proposta do TC, antes das entrevistas, favoreceu o encaminhamento da conversa e também a escrita desta pesquisa. A fala dos estudantes é carregada de subjetividades e essa convivência com os sujeitos possibilita decodificar muitas falas e, através da pesquisa, posso ampliar o alcance da voz destes estudantes e de suas trajetórias.

Para poder escutar e escrever sobre o que os sujeitos me diziam, por vezes precisei deixar de ser a professora. Em muitas das falas dos alunos, senti a necessidade de intervir como professora; por lembrar-me de situações e experiências, parecia que de alguma maneira necessitava interagir com o estudante, senti um estranhamento por aquele momento ser tão familiar, mas que era necessário ficar somente na escuta de pesquisadora.

Para o momento da realização das entrevistas busquei uma conversa horizontal com os estudantes, criando aberturas, ou seja, não tornando a entrevista formal com regras, padrões e questões prontas. Procurei ressaltar aos entrevistados que a intenção da nossa conversa era conhecer a trajetória que eles estão construindo na vida escolar, portanto nenhuma resposta seria errada ou correta, o principal objetivo era conhecer o percurso escolar de cada um deles, suas opiniões, seus relatos e sentimentos em relação ao ensino e à aprendizagem. Essa forma de encaminhamento relaciona-se ao fato de acreditar na interação, no diálogo, na troca de experiências, nas vivências e nas possibilidades da escuta, sem regras prévias, que

possibilitem vínculos de confiança e de cumplicidade para facilitar a comunicação dos estudantes com a professora e entrevistadora.

As entrevistas/conversas foram realizadas nos meses de agosto e setembro de 2020, de modo *online* através de áudios, utilizando o aplicativo WhatsApp, quase nunca de forma contínua. Muitas das entrevistas aconteceram de forma parcelada, ou seja, em mais de um dia, até receber a devolução completa das respostas. O fato de não conseguir contato presencial trouxe limitações e muitos retornos foram demorados, foi necessário insistir para que houvesse nova manifestação dos estudantes. Esse fato fragilizou a conversa e a interação como entrevistadora, pois houve descontinuidade do assunto que estava sendo tratado no momento. Os dois grupos de estudantes, como já foi descrito, são sujeitos que se apresentam em diferentes contextos escolares e familiares e, nesse sentido, a pandemia também interferiu. A ordem dos participantes foi realizada de forma aleatória, isto é, ora foram entrevistados os alunos do grupo 1, ora do grupo 2. Isso aconteceu porque o contato com os estudantes era difícil e nem sempre acontecia na sequência de cada grupo. Então, as entrevistas aconteciam conforme era possível o contato com os estudantes.

Para a realização da proposta organizei um roteiro de perguntas prévias, que foram pensadas para que os estudantes pudessem, aos poucos, retomar lembranças do seu percurso escolar, possíveis planos e projetos de vida, bem como expressar sentimentos e reflexões sobre suas experiências escolares. Andrade (2014) comenta sobre o significado de reviver os sentimentos e as trajetórias escolares:

Em uma leitura apressada, pode parecer inadequado (ou impreciso, pouco confiável e pouco científico) falar em sentimentos, pensamentos, reflexões e recordações quando nos referimos a uma metodologia de pesquisa. Constatei, entretanto, que, ao trabalhar com narrativas – entrevistando jovens e com isso retomando suas histórias de vida escolar -, de algum modo, recobrei emoções vividas (agradáveis ou não), fiz reviver sentimentos e, algumas vezes, remexi o ainda não dito – o meu e o deles/as. Busquei justamente o que muitos procedimentos de pesquisa, ditos científicos, procuram evitar: as memórias, as experiências de fatos vivenciados pelos/as informantes da pesquisa e reinterpretados por eles/as a partir do momento presente, memórias ressignificadas a partir de outras/novas experiências (ANDRADE, 2014, p. 176).

A intenção das perguntas previamente formuladas era ter elementos para encaminhar a conversa, mesmo que nem todas fossem utilizadas, com vistas a resgatar suas vivências e sentimentos os quais pudessem informar sobre o lugar, ou os lugares, dos estudantes. É importante salientar que outras questões foram encaminhadas a partir do movimento das entrevistas e a ação da entrevistadora visava garantir que os alunos conseguissem expressar, ainda que por áudio, elementos de sua trajetória escolar. Cabe destacar que, ao longo das

conversas, algumas respostas foram muito objetivas e sintéticas, dificultando ou eliminando a possibilidade do encaminhamento das próximas questões.

A seguir apresento as perguntas que foram formuladas para efetivar as entrevistas com os dois grupos de estudantes.

Quadro 5 – Perguntas pré-elaboradas para os estudantes de Ensino Médio que passaram pelo TC

Dados de identificação do estudante: Nome, idade e ano/série

1. Você sempre estudou na Escola Paulo da Gama?
2. Você reside próximo da escola? Sempre residiu na mesma casa?
3. Quais anos/séries reprovou?
4. Você sabe por que reprovou? O que você acredita que aconteceu?
5. Como você se sentia ao cursar novamente as séries/anos que já cursou?
6. Como era a sua relação com os colegas de sala que não tinham sido reprovados?
7. Como foi sua reação quando lhe convidaram para participar do TC?
8. Você já conhecia o TC, antes de entrar no programa?
9. Como foi sua experiência no TC?
10. O que você gostou no TC? E o que não gostou?
11. Existe diferença entre estar no ensino regular e no Trajetórias Criativas?
12. Como está sendo a sua experiência pós Trajetórias Criativas?
13. O que você gosta na escola? E o que não gosta?

Fonte: Elaborado pela autora.

Quadro 6 – Perguntas pré-elaboradas para os estudantes na situação distorção idade-série

Dados de identificação do estudante: Nome, idade e ano/série

1. Você sempre estudou na Escola Paulo da Gama?
2. Você reside próximo da escola? Sempre residiu na mesma casa?
3. Quais anos/séries reprovou?
4. Você sabe por que reprovou? O que você acredita que aconteceu?
5. Como você se sentia ao cursar novamente as séries/anos que já cursou?
6. Como era a sua relação com os colegas de sala que não tinham sido reprovados?
7. Você conhece o Programa Trajetórias Criativas?

Fonte: Elaborado pela autora.

Nas próximas etapas da escrita, analiso as entrevistas e evidencio as interações realizadas por meio das perguntas realizadas e das respostas obtidas, para, assim, bricolar as percepções, os conceitos e encaminhar para a caracterização do lugar, oulugares, dos estudantes em distorção idade-série.

4.2 OS LUGARES DA DISTORÇÃO IDADE-SÉRIE

4.2.1 O lugar distorção idade-série no fluxo regular

Ambos os grupos de estudantes que participaram deste processo possibilitaram reflexões sobre a distorção idade-série, pois estavam ou já estiveram nessa situação. Após as primeiras questões de identificação, as quais favoreceram a receptividade para encaminhar a entrevista para a temática da distorção idade-série, as demais questões buscavam revelar um pouco da trajetória dos estudantes, para que pudessem examinar o seu lugar ou lugares na escola. Então, quando a primeira pergunta (“Em quais séries/níveis você reprovou?”) foi formulada, questão que fazia referência à condição de distorção idade-série, percebi um desconforto que talvez pudesse ser amenizado caso estivéssemos conversando presencialmente. A situação de reprovação está carregada de sentimentos como vergonha e até mesmo humilhação, evidenciando preconceitos que impõem um rótulo de pessoa pouco inteligente ou “burra”. Isto, talvez, explique o motivo de fuga do tema quando se expressam ou mesmo quando há solicitação de rememorar suas experiências escolares. Assim, muitos dos entrevistados externavam incerteza quanto ao número de reprovações obtidas e em quais série/anos. Isso fica claro em suas falas, como é possível ver abaixo:

“Ah profe! Reprovei várias vezes, acho que na 4º série e na 7º e 6º série”. (Estudante A, grupo1)

“Eu nem lembro. Acho que foi na 7º série. Também no ensino fundamental, com as profes dos pequenos, rodei várias vezes lá, não aprendia a lê, daí sempre estava reprovando, até que me mandaram para o ACELERA” (Estudante C, grupo 1)

“Deixa eu pensar... Ai, nem gosto de lembrar muito. Mas foi depois que eu sai do ensino fundamental I, que aí eu comecei a ter uns problemas, que a gente se mudou da casa da minha vó e eu fiquei sem poder ir na escola. Eu não lembro bem as séries.” (Estudante D, grupo 2)

No espaço escolar, muitas vezes o estudante reprovado é caracterizado como um sujeito diminuído em sua capacidade, por vezes excluído do grupo de colegas e também pelos professores, sendo relegado à condição de inferioridade no processo de ensino-aprendizagem. Tal fato pode justificar a vergonha e o fato desses estudantes em distorção idade-série quererem esconder a sua condição de reprovação. Nesta linha de pensamento, Sampaio (2000) destaca:

É preciso enfrentar o fato de que na escola esse trabalho emperra diante de muitos obstáculos, entre os quais a presença forte de preconceitos e mecanismos de seletividade e exclusão, que levam a rotular os alunos multirrepetentes de incapazes, imaturos, incompetentes, deficientes, sem que se consiga reverter sua situação, fruto de problemas que se originam na organização social e na própria escola. Alunos com atraso são pessoas que apresentam algum distanciamento da cultura escolar e não necessariamente outros impedimentos, que só poderiam ser aventados como fruto de intenso trabalho de acompanhamento e apoio pedagógico (SAMPAIO, 2000, p. 35).

Como autor afirma, o estudante em distorção idade-série está distante da cultura escolar, e salienta ainda a pouca atenção que a escola dá a esse fato, reiterando a responsabilidade da instituição com a situação. Nas falas dos estudantes é possível perceber que a escola desconsidera as singularidades produzidas pelas condições socioeconômicas, atribuindo o fracasso escolar, quase sempre, ao estudante. Nesse sentido, acaba impedindo ou fragilizando a sua interação com colegas e professores, construindo barreiras à aprendizagem.

Outra questão da entrevista que trouxe importantes elementos para o exame de sua situação de fracasso escolar diz respeito à localização de sua casa em relação à escola, a mobilidade da família e as constantes trocas de instituições. Sobre esses contextos, os alunos se manifestaram comentando:

“Antes de vir para o Paulo da Gama, eu estudava na escola Santa Rita de Cássia na zona sul. Estudei lá a 1º, 2º, 3º, 4º série. Na 5º serie a minha mãe teve que se mudar, porque teve uns problemas pessoais [...], aí eu fiquei uns 3 meses sem ir na escola, porque nós não conseguimos vaga para o Paulo da Gama, até que abriu a vaga.” (Estudante D, grupo 2)

“Eu estudei em outra escola, antes quando eu morava com a minha mãe, fora de Porto Alegre eu estudava na Antonio de Faria, daí no 6º ano eu vim morar com meu pai aqui no Partenon, comecei a estudar no Colégio Aparício, porque não tinha vaga no Paulo da Gama, depois conseguimos a vaga. No 7º ano voltei morar com meu pai, no final do ano voltei de novo para Porto Alegre e na escola Paulo da Gama.” (Estudante A, grupo 1)

Observa-se a intensa mobilidade dos estudantes ao longo da sua trajetória escolar. Muitos fatores relacionados à situação das famílias são mencionados e revelam instabilidades para efetivação de matrículas e consequente continuidade da trajetória escolar. Percebe-se que esses estudantes lidam com diferentes ordens de problemas, antes mesmo de chegarem à escola. Os constantes deslocamentos, fruto das condições sociais e econômicas das famílias, geram rupturas e remetem a incertezas de onde e com quem viverão e em qual contexto familiar.

O estudante D do grupo 2 relata que ficou 3 meses sem frequentar a escola, pois não dispunha de matrícula na escola. Tal fato representa abandono escolar por um trimestre, o que implica uma descontinuidade do processo de aprendizagem com lacunas significativas, e gera um consequente movimento de descrédito e reprovação do estudante no seu retorno à escola. Também a troca sistemática de escolas pode ser entendida como um fator que auxilia a reprovação. O estudante que é exposto a uma situação como essa precisa ter muita flexibilidade e poder de adaptação para se ajustar aos novos contextos, tendo que se acostumar com outros colegas, outros professores, outra metodologia e outro ambiente sociocultural. Tudo isso revela movimentos de instabilidade que fragilizam o processo de aprendizagem, para além das condições cognitivas dos estudantes.

A UNICEF, por meio de busca ativa, tem disponibilizado aos gestores municipais e estaduais uma estratégia composta por metodologia social e ferramenta tecnológica, no sentido de possibilitar a identificação, o registro, controle e acompanhamento de crianças e adolescentes que não frequentam a escola ou que se encontram em situação de possível abandono. Tal plataforma tem coletado dados significativos sobre a situação dos estudantes brasileiros e sugere que as informações obtidas estabelecem uma relação direta entre fracasso escolar, a distorção idade-série e evasão, com os contextos de infrequência às aulas e as trocas repentinas de escola.

Buscou-se também refletir como, nesse movimento de constantes trocas e deslocamentos, o distanciamento da escola tem interferido na caracterização do lugar escola para esses estudantes. Desse modo, as questões “Como era(m) a(s) outra(s) escola?” e “Entre

a outra escola e o IEEPG de qual você gostava mais?” permitiram um exame daquilo que os estudantes pensam sobre o lugar escola e seu lugar nela. Os estudantes disseram:

“Na escola Antonio de Faria eu tinha mais amigos, meus amigos estavam todos lá. Mas de ensino o Paulo da Gama é melhor, lá o ensino é muito fraco.”(Estudante A, grupo1)

“A mudança foi ruim no começo, pois na escola Santa Rita todos os meus primos estudavam lá e no Paulo da Gama eu não conhecia ninguém. Demorou um tempo para fazer amigos”.(Estudante D, grupo 2)

É importante destacar as questões afetivas trazidas pelos estudantes e o lugar em que estão inseridos, interligando-os com os estudos de Tuan (1980), ao afirmar que o lugar desenvolve um sentimento topofílico quando pode se fazer visível por meio de inúmeros meios, como: rivalidade, conflito, afeições ou lembranças. O lugar tem muitos significados que são atribuídos pelos sujeitos, traduz os espaços com os quais os sujeitos têm vínculos afetivos.

Partindo dessa caracterização do lugar, segundo Tuan (1980), indago qual é o lugar escola Paulo da Gama para este estudante, sendo que ele sustenta fortes laços afetivos da outra escola? Massey (2008) auxilia nessa reflexão quando afirma que o lugar é também o desencontro, a exclusão, esse movimento de ir e vir para outro lugar, o que o transforma em um lugar de eventualidades: “Mas também dos não-encontros, das desconexões, das relações não estabelecidas, das exclusões. Tudo isso contribui para a especialidade do lugar” (MASSEY, 2008, p. 190).

A questão seguinte favorece a análise dos sentidos da reprovação, quando é perguntado “O que você acredita que levou à sua reprovação?”. A intenção da pergunta é, além de resgatar as lembranças dos sujeitos deste período da trajetória escolar, de identificar, segundo suas impressões, quais elementos os levaram à reprovação.

“Eu faltava aula para ir jogar futebol com os amigos, faltava muita aula. Eu não tinha maturidade para entender.” (Estudante F, grupo 2)

“Porque eu não tinha interesse de estudar e ir à escola. Eu não ia muito na aula, ficava em casa dormindo e quando ia não fazia nada.”(Estudante B, grupo 1)

Nestas falas percebe-se o desinteresse em estar nas aulas. Outras ocupações, como jogar futebol, dormir e estar em brincadeiras com os amigos, tornaram-se atrativos maiores do que estudar. Verifica-se que o espaço escolar não é interessante e que não houve esforços para transformá-lo. O currículo escolar tem centralidade nesta discussão, pois sabemos que o conteúdo selecionado e proposto aos estudantes não se relaciona com as suas vidas e realidades. As articulações produzidas no espaço escolar por meio das aulas, muitas vezes, afastam os estudantes do mundo exterior da escola, o que acaba sendo desinteressante a eles. Nesse sentido, cabe indagar como tornar a escola um lugar atrativo, já que o foco dos currículos parece desconhecer os contextos dos estudantes. Goulart (2011) destaca possibilidades da escola criar estímulos para os estudantes:

A escola precisa criar situações de aprendizagem que oportunizam interagir com o mundo e com o conhecimento científico que está sendo produzido cotidianamente, para, como disse um aluno, "[...] ficar entretido enquanto aprende." Por isso, as alternativas pedagógicas que visam a produzir conhecimento precisam ser intencionais, mas flexíveis, incluindo diferentes possibilidades de diálogo com os saberes (GOULART, 2011, p. 41).

Necessitamos de uma escola que se preocupe em mobilizar nos estudantes aprendizagens significativas, ou seja, que façam ligações e interações com o seu mundo e suas vivências. Dessa forma, a aprendizagem não pode estar focada na simples reprodução de informações, de dados ou de fatos. É preciso articular o currículo aos contextos, necessidades, interesses e singularidades, para manter a aprendizagem envolvente para os estudantes e, assim, efetivar esse processo.

Goulart (2011) esclarece o papel da escola:

A escola cabe mobilizar, nos sujeitos, instrumentos que os capacitem a efetivar as ligações, os sentidos e as aprendizagens. Essas habilidades ajudam na construção dos cenários para o entendimento das espacialidades[...]. Aprender exige mais que memorizar dados, fatos e informações sobre diferentes lugares. Exige, necessariamente, a habilidade para manusear instrumentos cognitivos que criem condições para contextualizar espaços (GOULART, 2011, p. 43).

Outras respostas sobre o motivo das reprovações são importantes de serem observadas. Justificativas da reprovação que discorrem para além do desinteresse pelas aulas como condições físicas, sociais e econômicas são marcantes nesse processo de aprendizado. Sobre tal contexto os estudantes esclarecem:

“Eu não conseguia entender as coisas rápidas, mas o que mais me prejudicou foi a minha doença, eu tenho anemia falciforme, que eu nasci com ela. Aí eu parava muito no hospital, faltava muito, ficava internado no hospital. Até as professoras mandavam matéria para fazer no hospital, poderia até ter sido aprovado, mas não fui. Eu reprovei, mas não foi por falta de vontade.” (Estudante E, grupo 2)

“Todos os professores, até no médico a minha mãe me levou, e diziam que eu tinha dificuldade de aprender, que eu não ia conseguir aprender.” (Estudante H, grupo 2)

“Primeiro que eu não gostava de estudar. Mas na verdade como eu fiquei aquele tempo sem escola, quando eu consegui a vaga, eu não peguei as matérias que tinham passado, não consegui acompanhar mais a turma, principalmente em matemática e português, por isso reprovei.” (Estudante D, grupo 2)

Nas falas, podemos identificar que o fracasso escolar não está ligado somente a fatores atípicos, como o desinteresse pelos estudos ou infrequência escolar. A escola em muitas situações não discute a reprovação, deixa de lado questões relativas à origem social, trajetórias da vida dos estudantes e até mesmo situações de saúde. É possível que sejam ofertadas condições favoráveis à progressão dos estudantes que se encontram em situações desfavoráveis como dos estudantes entrevistados, em que situações de doença, desenvolvimento cognitivo e fatores externos, da vida pessoal, acabaram levando à reprovação. Para tanto, é fundamental que a escola considere essas singularidades e crie as condições para que todos aprendam, ainda que em tempos e espaços diferentes.

Estes estudantes são postos no lugar da distorção idade-série da eventualidade. O lugar que não é delimitado ou imaginado para si, mas que surge com o fluxo dos acontecimentos, é carregado por histórias, idas e retornos, como Massey (2008) explica: “Entrelaçado e envolvido dentro deles há uma multiplicidade de trajetórias, cada uma das quais com sua própria espacialidade e temporalidade, cada uma das quais foi e ainda é contestada” (MASSEY, 2008, p. 207). Ou seja, o estudante pode não estar no lugar da distorção por sua escolha, mas sim por eventualidades do processo, as quais eles rebatem, contestam, como nos exemplos das situações relatadas pelos estudantes D, E e H.

Com a intenção de trazer elementos para fazer uma caracterização do lugar distorção idade-série, perguntou-se aos estudantes “Como se sentiam estando novamente nas séries/ano

que haviam cursando?”. As respostas direcionam para a exclusão, a vergonha e os constrangimentos. Suas falas salientaram essa situação, conforme os excertos que seguem:

“Para mim não era normal, me sentia estranho, mas me adaptei. Tinha pessoas mais novas, mesmo que tinha pessoas que reprovaram também. Eu ficava olhando para as outras pessoas e pensando que era estranho.” (Estudante E, grupo 2)

“Era horrível. Depois das férias, eu nem queria ir mais para a escola, de vergonha ‘sora’, eu de novo lá, com as criancinhas.” (Estudante H, grupo 2)

“Me sentia mal, me chamava de burro, burro, tinha que repetir tudo de novo. E eu ficava lembrando da professora que me reprovou.” (Estudante D, grupo 2)

“Me sentia bem envergonhada. Estar no mesmo ano novamente, parada, é como eu estivesse parada no mesmo lugar e não evolui.” (Estudante G, grupo 2)

“Por eu ser mais velho que eles, algumas pessoas riam, isso me afetava” (Estudante A, grupo 1)

Verifica-se que o estudante em distorção idade-série, ao cursar novamente a mesma série ou ano escolar, enfrenta muitos obstáculos, entre eles o preconceito e a exclusão, os quais ficam evidentes nos próprios relatos. Estudantes em distorção são rotulados como incapazes e o próprio sujeito se caracteriza como tal: “[...] me chamava de burro, burro”. Esse lugar que o estudante se encontra é caracterizado pela seletividade e exclusão, ao contrário do que se pressupõe que a escola deveria ser: lugar onde deveria existir acolhimento para possibilitar aprendizagens.

A escola é um espaço em movimento, por isso constantemente se transforma e, assim como os sujeitos que nela estão inseridos, possui diferentes características, vivências e histórias. Sendo o lugar da multiplicidade e das possibilidades, ela precisa acolher os sujeitos e suas singularidades. No entanto, a seletividade e a exclusão escolar dos estudantes em distorção produzem guetos que em vez de ajudar tornam esses estudantes um problema. Tendo essa questão em vista, talvez seja significativo pensar como os movimentos da escola podem contribuir para o desafio que é o enfrentamento do fracasso escolar.

Sampaio (2000) argumenta sobre a importância de reconhecer sujeitos que estão na situação de distorção e de criar possibilidades:

Os alunos prejudicados têm rosto, nome, sonhos, história - não são números ou índices, assim como seus professores e suas professoras. Entender a situação da educação como um problema sem solução a curto e médio prazos não nos pode impedir de adentrar a sala de aula. Ao enfrentá-lo, busca-se fortalecer a escola em seu trabalho específico, como parte da luta maior pela conquista de serviços públicos de boa qualidade, que garantam atendimento digno e justo a toda a população (SAMPAIO, 2000, p. 57).

Refletindo sobre as possibilidades que a escola deve disponibilizar para os estudantes em distorção, trago elementos importantes resgatados nas entrevistas. Quando pergunto aos sujeitos “Como era a sua relação com os colegas e professores, nas turmas em que você estava repetindo a série/ano?”, nas respostas encontram-se fragmentos que mostram a problemática da exclusão e da seletividade quando os estudantes dizem: “Não era muito normal, algumas professoras me *ajudam*, mas outras não davam bola. Aquelas que não me ajudavam, eu tinha até medo de falar com elas” (Estudante E, grupo 2). A respeito do “medo de falar com elas”, pergunto ao estudante: “Porque você tinha medo de falar com estas professoras?”.

“Eu era bem tímido. Porque elas eram bem sérias, eu tinha medo de falar com elas. Eu percebi que algumas eram legais e me ajudariam e outras professoras não me ajudavam muito, porque como eu já tinha feito o ano, elas achavam que eu tinha já tudo feito. Como eu era envergonhado não falava daí numa entrega de boletins a minha mãe falou para elas, mas elas não mudaram.”

A escola que cria possibilidades para todos os estudantes não está ligada a práticas que não oportunizam aberturas para o estudante expressar suas dúvidas e angústias. As articulações na ação pedagógica estão diretamente ligadas ao modo como o estudante se sente no lugar escola. Verifica-se, nas falas do estudante, que em algumas aulas, com certos professores, há um estranhamento na relação estudante- professor, o que inevitavelmente altera o processo de ensino-aprendizagem. Lockmann e Traversini (2017) argumentam sobre o compromisso da escola em ser um espaço que promova aprendizagens significativas, baseadas em propostas pedagógicas nas singularidades dos estudantes:

É importante conhecer e elaborar propostas pedagógicas condizentes com a capacidade dos alunos, para posicioná-los em uma condição de alguém que aprende. Conhecer as possibilidades dos alunos com algum comprometimento cognitivo ou neurológico, ou mesmo apostar naqueles considerados difíceis, que em geral são

infrequentes ou estão em conflito com a lei (LOCKMANN; TRAVERSINI,2017,p.822).

Em mais algumas falas identifica-se esse processo de seletividade e discriminação em relação aos estudantes em situação de reprovação, que parece estar arraigado no espaço escolar. No depoimento dos estudantes, sobre suas experiências de repetência e reinserção em mesmos anos de escolarização, eles explicam:

“Eu me sentia excluída. Já ficava sentada lá no fundo da sala, porque não conhecia ninguém e eram todos mais novos. Aos poucos durante o ano eu fui fazendo amizades.” (Estudante B, grupo 1)

“Quando eu reprovei o nosso grupinho da bagunça também reprovou. No outro ano colocavam todos nós juntos na mesma turma. As professoras entravam na sala, já sabiam que nós éramos os bagunceiros” (Estudante F, grupo 2)

“Tinha professoras que falavam: estudem, se não vocês vão ter que repetir igual ele e apontavam para mim.” (Estudante A, grupo 1)

“As professoras entravam na sala no primeiro dia e falavam: você aqui de novo? Todos ficam me olhando” (Estudante C, grupo 1)

Nessas falas, é possível identificar que o lugar distorção idade-série é caracterizado por preconceito, exclusão e indiferença. Verifica-se que os estudantes foram colocados em lugar de seletividade, diferente daquele lugar dos estudantes no fluxo regular. Isso era sistematicamente manifestado por professores ou colegas de turma. O lugar escola nunca é o mesmo para todos os estudantes, mas estar inserido em um lugar indesejável e discriminatório que, por meio de ações e das propostas pedagógicas, produz guetos parece estar estabelecendo um movimento contrário àquilo que deveria ser a função da escola: acolher, escutar, propor situações para aprender.

Massey (2008) afirma que a sociedade gera o seu espaço, e é no lugar que se encontra o prático e a realidade que, depois em articulação, faz a construção integral do espaço. Busco refletir, através dessa cultura da exclusão praticada no lugar escola com os estudantes em distorção, o quanto o espaço escola e sociedade acabam caracterizando o lugar da distorção e definindo padrões, os quais são assumidos pela escola, muitas vezes sem que se perceba.

No lugar, o estudante em distorção é tido como inadequado, o exemplo a não ser seguido, é o único responsável por estar na situação de reprovado. Assim, na constituição do espaço, materializa-se essa construção do estudante em reprovação, o errado e o culpado pela sua situação. Verifica-se o que Massey (2008) afirma: o lugar e suas eventualidades constituem o espaço.

Nestas primeiras questões com os estudantes entrevistados, consigo observar e trazer algumas análises do lugar distorção idade-série. Um lugar que, no cotidiano escolar e na condição de professora, muitas vezes passou despercebido. O lugar distorção que, pelas eventualidades das situações, constituiu-se de exclusão, de desprezo e de seletividade. Com um olhar mais focado, percebo o quanto este lugar é composto de singularidades, desafios e insegurança, e os acontecimentos dele refletem na construção da concepção de que o estudante reprovado é fracassado, que falhou na sua experiência escolar.

Na próxima seção trago elementos das interações com os estudantes através das entrevistas, para debater sobre o lugar dos estudantes que participaram do Trajetórias Criativas. Novamente a partir das falas dos sujeitos, busco entender seus sentimentos, suas experiências, suas trajetórias e a caracterização do lugar TC.

4.2.2 O lugar Trajetórias Criativas

Nesta seção escrevo sobre as experiências dos sujeitos que participaram do Programa Trajetórias Criativas. Sua participação os colocou em outro lugar da escola, o que possibilitou outras histórias, vivências e experiências. Nesse sentido, esse lugar vai sendo marcado também por novas eventualidades. Para caracterizar o Trajetórias Criativas, utilizo em específico as entrevistas realizadas com o grupo de estudantes denominado por mim de 2, ou seja, aqueles que estiveram na condição de distorção, participando do TC, e que hoje estão no fluxo regular, cursando o Ensino Médio.

Minha condição de docente da escola e também integrante do grupo que executou a proposta do TC na instituição me possibilitou interagir com os docentes e compartilhar suas vivências, experiências e aprendizados. E, para além dessas possibilidades, favoreceu a escuta, as observações sobre o TC e o significado dessa participação na trajetória escolar dos alunos.

Assim, justifica-se a escuta desse grupo de estudantes para saber sobre sua caminhada escolar tendo participado desse lugar Trajetórias Criativas. Na busca de informações que pudessem ajudar a compreender o que o projeto significou para esses sujeitos, realizei

entrevistas iniciando o diálogo com indagações sobre como foi essa experiência. As respostas que obtive permitiram refletir sobre o lugar TC na vida de cada um daqueles estudantes. E assim eles contestaram:

“Quando falaram do TC foi ótimo, porque eu tinha 20 anos e estava no 7º ano, quando falaram do TC eu fiquei muito feliz.” Estudante H, grupo 2.

“Eu sempre quis ir para o TC, porque as pessoas sempre me disseram que era bom. Eu gostava das aulas, acho que é uma boa chance para os jovens, eu aproveitei. Eu gostava muito, passei a gostar da matemática, dos colegas”. Estudante D, grupo 2.

“Me ajudou muito. Eu fiquei até mais sociável, os professores me ajudaram, eu tinha muita confiança neles. Eu tive muitas amizades no TC principalmente com os professores.” Estudante G, grupo 2.

“Fiquei 1 ano no TC. Foi muito bom, porque os professores eram bem parceiros e os meus colegas eram da mesma idade e foi bom.” Estudante F, grupo 2.

Os relatos carregam um significado importante para esses jovens, pois estar no TC representava uma mudança na sua condição de estudante, oportunizava a saída do lugar de reprovação sistemática partindo para aquele da promoção, do olhar atento dos professores, da interação com colegas, das parcerias, das amizades e, especialmente, da ampliação da autoestima. A escola passava a ocupar outro lugar na sua vida. Essa situação estava presente não apenas nas falas, mas inclusive no entusiasmo demonstrado pelo tom de voz ao se referir sobre sua experiência no TC. Percebe-se que a mudança de lugar dentro do espaço de estudante e, principalmente, a oportunidade de regularizar o fluxo escolar mobilizaram os estudantes a estudarem, o que refletia na sua vida cotidiana em relação às interações tanto na sala de aula como na escola. O aprender tomou outro sentido.

Buscando ampliar essas informações, tendo em vista que as respostas eram sempre muito escassas, ampliei a conversa fazendo novas perguntas, agora solicitando que eles detalhassem melhor as experiências escolares que consideram positivas, a partir da sua entrada no TC. E, em seus relatos, é possível observar o significado do novo lugar em seu contexto escolar quando destacam:

“Nós podíamos conversar com os professores e as matérias eram sobre as coisas que nós gostávamos. Era mais interessante, melhor, chama mais a atenção do que sempre a mesma coisa.” Estudante F, grupo 2.

“Que o mais gostava era dos professores, porque me ajudaram psicologicamente, fizeram eu me interessar por estudar, eles me ajudaram nisso e muito mais. Eles conversaram comigo sobre os problemas que eu tinha com meu pai, por exemplo, me escutavam, me aconselhavam” Estudante G, grupo 2.

“Eu já tinha feito o Acelera, mas achei bem diferente, porque tinha muitas atividades que eu não fiz antes. Nós tínhamos a liberdade para escolher o que queríamos estudar nas aulas. E eu gostei disso, gostei de cada professor, eu aprendi bastante coisa com eles. Fiquei bem surpreso também com algumas aulas diferentes, tipo uma aula de história e geografia que saímos da escola, dar uma volta nas ruas perto da escola e depois realizamos um trabalho, fomos para a viagem na cidade de Rio Grande conhecer o museu, foi bem interessante.” Estudante E, grupo 2.

“Primeiro que eu não estava mais na sala com as criancinhas, era todo mundo da mesma idade. E os professores do TC eles gostavam de explicar, na minha visão os outros não gostavam. A gente podia conversar saia da sala de aula para fazer as atividades. Nas aulas da professora Y é que eu mais gostava, porque ela sempre dava um tempo para a gente falar sobre as nossas coisas, tipo, que a gente estava sentido, até as coisas de namorado, o que a gente fez no final de semana, essas coisas sabe?! ela nos escutava, na 7º série a gente tinha que ficar mudo”. Estudante D, grupo 2.

Observa-se o quanto fatores como a interação com o professor e, principalmente, as redefinições sobre o processo de ensino-aprendizagem a partir de uma proposta pedagógica fundada na autonomia, na criação e nos protagonismos dos participantes produzem outro lugar na escola. Essas ações pedagógicas com características diferentes, que valorizam as experiências e as vivências dos estudantes, mobilizam-os para transformar a escola no lugar do aprender, o que para esses sujeitos em situação de distorção revestia-se de uma relevância surpreendente. Ela deixou de ser o lugar de expulsão para ser o lugar do acolhimento e da

aprendizagem. A proposta do Trajetórias Criativas é de criar esses outros olhares para o processo de ensinar e de aprender:

[...] a abordagem TC contribui para que gestores, professores e profissionais da educação se sintam desafiados a realizar ações articuladas, embasadas em relações colaborativas e cooperativas, de modo que o planejamento e a execução das atividades didático-pedagógicas resultem num trabalho integrado entre as diferentes áreas de conhecimento. Tal trabalho, volta-se para as aprendizagens escolares de um grupo específico de jovens estudantes, mas, fundamentalmente, por se realizar em sintonia com seus interesses e necessidades, tem potencial para alavancar resultados positivos, os quais retroalimentam a própria capacidade de aprender desses estudantes e dos demais envolvidos (gestores, professores, outros profissionais da educação, famílias), conferindo à proposta um caráter sustentável, que preserva sua condição de se educarem em todas as oportunidades e a qualquer tempo (DUTRA et al., 2014, p. 3).

O Trajetórias Criativas em suas propostas apresenta novos olhares sobre o ensino e a aprendizagem, em especial porque se destina a atender os estudantes em distorção idade-série. A proposta do TC modifica as situações de aprendizagem, criando uma nova relação dos estudantes com o conhecimento escolar, com os professores e colegas. Essas relações trazem um novo lugar para esses sujeitos.

O lugar escola para aqueles que estão em situação de distorção é envolto pela seletividade, vergonha e exclusão, por isso carregado de preconceito, o que reforça a repetência e a evasão. O TC apresenta-se aos estudantes como um outro lugar, aquele marcado pela efetivação da trajetória de aprendizagem, de inclusão e regularização de fluxo escolar.

Ao analisar as manifestações dos estudantes entrevistados que participaram do TC, pode-se compreender que a trajetória de vida de cada sujeito, as suas conquistas e as decepções acontecem de modo singular, assim, conclui-se que a trajetória escolar desses estudantes também se constrói de forma singular, se relaciona com as suas trajetórias de vida. Na prática, a escola desconsidera isso, porque apresenta propostas que homogeneizam as ações pedagógicas, tanto no que diz respeito às idades quanto aos interesses, às necessidades e às curiosidades dos sujeitos escolares. Por isso, busquei, na conversa com os estudantes, conhecer as singularidades da sua caminhada na inserção no Trajetórias Criativas. Nesse sentido, indaguei também sobre quais eram os seus interesses e do que eles gostavam no projeto:

“Que o mais gostava era dos professores, porque me ajudaram psicologicamente, fizeram eu me interessar por estudar, eles me ajudaram nisso e muito mais.” Estudante G, grupo 2.

“Eu gostava muito da aula do professor de história, eu era fascinada nas aulas dele, na explicação dele.” Estudante H, grupo 2.

“Gostava de tudo. Não tem uma coisa só. As aulas eram diferentes, os colegas, a sala do Trajetórias era bem diferente do resto da escola. Eu comecei a gostar de matemática por exemplo, que antes eu não aprendia nada” Estudante D, grupo 2.

“Gostava das aulas, não tinha livro, usavam o telão.” Estudante F, grupo 2.

As manifestações dos estudantes destacam elementos significativos, quase sempre evidenciados quando se examinam as propostas para ensinar e aprender dos escritos teóricos. Ao analisar as falas dos estudantes, entretanto, percebe-se que mesmo presentes nos documentos oficiais que veiculam as diretrizes para ensinar e aprender, ainda é muito incipiente sua efetiva prática no lugar escola. Os PPPs e os planejamentos dos professores enquanto práticas executáveis continuam focados nas listas de conteúdos e pouco se preocupam com o acolhimento, o contexto, as necessidades e os interesses dos estudantes. Daí o lugar escola ter se tornado desinteressante e pouco convidativo, embora necessário formalmente.

Verifica-se nas falas que a relação entre professores e as metodologias de ensino dos professores do TC tiveram grande influência nesse novo percurso dos estudantes, pois seus interesses pela escola e pelo aprender tomaram outro rumo e a escola passou a ser o lugar da aprendizagem e do encantamento pelo conhecimento. Buscando entender um pouco mais sobre o que relataram no tocante a estarem no TC, perguntei sobre a maneira que os professores os auxiliaram em suas questões de ordem pessoal e em relação ao seu interesse pelas aulas:

“Eles sempre me ajudaram, porque eles dão uma certa atenção aos alunos que têm dificuldades. Eles são muito parceiros, ajudaram a ter confiança. Eu sempre fui muito aberta com eles, contava dos meus problemas. Nos estudos eles me ajudaram, eles insistiam em explicar as matérias, em fazer nós entendermos e participarmos.” Estudante G, grupo 2.

Verifica-se, através das falas dos estudantes, que os professores do TC contribuíram para a ressignificação do lugar escola. Não foram omissos diante dos fatores sócio-históricos dos estudantes, não se preocuparam somente com os conteúdos das disciplinas, mas também

com as questões pessoais, relacionadas às famílias, aos locais em que os estudantes vivem e aos seus contextos de pertencimento. Ensinar não é somente repassar conteúdos, é também oportunizar situações para os estudantes desenvolverem outras formas de pensar, de criticar, de problematizar e de ser um cidadão ativo na sociedade. Libâneo (1994) trata sobre a importância de o estudante poder aprender a se posicionar na vida em sociedade:

A aprendizagem escolar tem um vínculo direto com o meio social que circunscreve não só as condições de vida das crianças, mas também a sua relação com a escola e estudo, sua percepção e compreensão das matérias. A consolidação dos conhecimentos depende do significado que eles carregam em relação à experiência social das crianças e jovens na família, no meio social, no trabalho (LIBÂNEO, 1994, p. 87).

Nas perguntas seguintes, continuo explorando aquilo que pensam os estudantes sobre sua experiência no Trajetos Criativos. Então pergunto se há diferença entre o ensino regular e aquele proposto no TC:

“Os estudos, no normal, puxavam pelo mais pelo difícil. É que os professores queriam que a gente aprendesse a matéria. No Trajetórias os professores ensinavam pelo fácil. Por exemplo, a professora da matemática, ela sentava do meu lado, me incentivava a ir no quadro. Além de ensinar ela dava coragem para nós ir no quadro.” Estudante E, grupo 2.

“Era diferente no TC, era mais solto, mais divertido. Os professores interagiam com os alunos, riam, brincavam com a gente. Era muito bom, eu gostava demais. Gostaria que o ensino do TC fosse para outros escolas e séries.” Estudante H, grupo 2.

“Eu achei que tem muita diferença, porque é totalmente diferente. Os professores fazem trabalhos em grupos, onde eles participam, eles dão muita atenção.” Estudante G, grupo 2.

“É bem diferente profe. Eu me sentia mais à vontade para pedir as coisas para o professor. A gente saía da sala para fazer atividades. Tipo no inverno, quando tinha sol, nós ia com a professora Y fazer as atividades nos bancos lá fora, para se esquentar. Era bem legal, o tempo passava rápido. Com os outros profes, nós nunca fazia isso.” Estudante D, grupo 2.

Percebe-se que algumas ações dos professores têm grande significado para os estudantes. A permissão de realizar trabalhos escolares em grupos, a realização de atividades

em espaços fora da sala de aula e, principalmente, a interação dos professores nas propostas são reconhecidas pelos estudantes como algo fundamental e importante no seu processo de aprendizagem.

Na fala dos estudantes é possível perceber que as aulas do ensino regular segue regras preestabelecidas, como a formação de filas, a utilização somente do espaço da sala de aula para a realização das propostas pedagógicas, o silêncio como fundamental para aprender e um certo distanciamento na relação estudante e professor. Nas propostas do TC, segundo os relatos das entrevistas, podemos verificar que as práticas contam com outros encaminhamentos e o papel do professor é diferente, tendo em vista uma outra concepção sobre ensinar e aprender. Cavalcanti (2010) cita a relevância do papel do professor para além da seleção e organização dos conteúdos, mas também a promoção da interação com os estudantes:

Para isso, cabe a ele não só selecionar e organizar criteriosamente os temas a serem trabalhados, mas também expor aos alunos, com clareza, a relevância desses temas. Por outro lado, é também importante entender que as relações estabelecidas entre professores e alunos não são puramente cognitivas e racionais, nem estão pré-estabelecidas e garantidas pelos papéis que cada um cumpre no processo. Relações abertas, dialógicas, negociadas, sem papéis sociais/profissionais cristalizados e fechados são de fundamental importância para a motivação (CAVALCANTI, 2010, p.2).

Nesse sentido, o TC na opinião dos estudantes cumpre esse papel de promover interação entre os participantes e aproximá-los com vistas a fomentar os processos de aprendizagem garantindo a efetiva apropriação de conhecimentos. Assim, cabe ressaltar a relevância do TC nesse lugar escola, especialmente quando reposiciona os estudantes intra e extramuros escolares. Por isso, ampliei o direcionamento da entrevista questionando-os sobre a necessidade de que o projeto TC estivesse também em outras escolas ou que a proposta se estendesse a outros anos. Assim, pergunto: "por que acham que o TC deveria estar em outros espaços escolares?".

“Porque todo mundo ia gostar de estudar, de ir para a escola. Porque é diferente né profe. Lembra como a nossa turma no TC era parceira? Todo mundo unido, a gente fez várias coisas legais. Ninguém faltava aula, todo mundo passou para o ensino médio. Além de estudar, fizemos uma amizade.” Estudante H, grupo 2.

O desejo da estudante em querer que as propostas do TC estivessem em outra escola e outros níveis escolares representa o quanto foram significativas suas trajetórias, a ponto de

querer que outros estudantes também pudessem ter essa experiência. É a demonstração de que a interação do professor com um olhar atento às particularidades, a explicação mais detalhada, bem como as propostas de ensino e aprendizagem abertas, despertam no estudante o interesse por estudar, por estar na escola e, desse modo, ressignificam esse lugar.

O estudante D, ao relatar suas experiências no TC no componente curricular de Matemática, destaca suas dificuldades em aprender os conteúdos da disciplina no ensino regular. Entretanto, chama atenção para uma mudança nessa situação quando ingressa no TC: ele conta que a partir da abordagem da professora passou a interessar-se pela disciplina e efetivou novas aprendizagens, desenvolvendo um novo olhar sobre a matemática, pois agora ele conseguia compreender.

“Eu não gostava era da matemática, eu aprendi e comecei a gostar de matemática com a professora X no Trajetórias. A professora X gostava de explicar, ela tinha prazer em explicar. Eu me sentava do lado dela, naquela mesa grande que tinha no Trajetórias, aí nós ficávamos conversando e ela ia me explicando. Ela perguntava da minha vida, das minhas coisas e íamos fazendo os exercícios. Aí eu comecei a gostar da matemática.” Estudante D, grupo 2.

A partir dessa declaração questiono o estudante sobre a matemática no ensino regular interrogando sobre o porquê de não gostar de matemática até então: “Quais eram suas dificuldades?”.

“Não era muitos boas. A professora dava a matéria e não explicava, se nós perguntava algo, ela já nos xingava, por isso eu não gostava muito. Nas trajetórias comecei a gostar.” Estudante D, grupo 2.

Esse relato reafirma a importância das concepções dos professores sobre como se ensina e se aprende, pois isso define a maneira de organizar as práticas pedagógicas para a apropriação de conhecimentos propostos para os componentes curriculares. Quando o estudante enfatiza “a professora dava a matéria”, pressupõe-se um ensinar que considera apenas o olhar do professor. As propostas são executadas a partir daquilo que é estabelecido curricularmente, desconhecendo o outro desse processo, no caso o estudante. Pode-se inferir que estas são práticas pedagógicas que veiculam “conteúdos” com pouca significância e atração para serem estudados.

Nas propostas do TC, o professor tem a autonomia de reformular as abordagens de ensino e aprendizagem e de planejar suas aulas individualmente e/ou coletivamente com o grupo de professores. Tais ações favorecem um maior conhecimento das singularidades de cada estudante, a troca de experiências e a construção de um trabalho significativo para ambos.

A autonomia do professor, bem como suas ações coletivas e o planejamento integrado se refletem no processo de ensino e aprendizagem dos estudantes. Eles passam a compreender o lugar da escola de outra maneira. Isso fica bem evidente quando Dutra et al. (2014) afirmam que “[...] entre os estudantes, destaca-se um sentimento positivo de crença em si e no grupo, de renovação de vínculos com a escola e seus professores, de vigor para vencer obstáculos e realizar aprendizagens” (DUTRA et al., 2014, p.2).

Sabendo que os lugares não contam, em todas as suas circunstâncias, com características positivas, pois, como já foi citado em Massey (2008), os lugares são constituídos de eventualidade, e essas são carregadas de diferentes aspectos da vida, alguns positivos, afetivos e acolhedores, assim como elementos desafiadores e desagradáveis. Assim, perguntei aos estudantes “quais são os pontos negativos do TC?” e apontaram os seguintes pontos:

“Não gostava de alguns colegas que às vezes queriam se aparecer. Acho que eles não entenderam como era o TC.” Estudante E, grupo 2.

“Sempre tinha os colegas que não queriam estudar. Tinha aquele grupo da bagunça, que atrapalhava. Fora isso, tudo era bom.” Estudante H, grupo 2.

“Era tudo bem diferente né profê. No começo até fiquei assustado com o jeito das aulas e dos professores. Na escola ficavam dizendo que no TC era só “matação”, mas na verdade eu vi que não era e fui me adaptando. Mas de ruim, ruim mesmo, não teve nada.” Estudante D, grupo 2.

Os estudantes manifestam que alguns colegas do TC tinham dificuldade de compreender as propostas. Relatam que esses colegas nem sempre realizavam as atividades e, em muitos casos, atrapalhavam o andamento da aula. É interessante a percepção de um entrevistado sobre isso ao dizer que “[...] eles não entenderam como era o TC”. Tal ideia

permite examinar as concepções de ensino e aprendizagem do TC e como o estudante se apropriou dela e a aprova, tendo em vista que o ajudou a aprender.

Outro relato importante a ser analisado é quando o estudante fala: “[...] era tudo diferente né profe”. Dessa fala verifica-se a distinção que o aluno faz do lugar ensino regular e do lugar TC. Ainda outro aspecto interessante na mesma fala é o que outros estudantes e professores da escola diziam sobre o TC: “[...] era só matação”. Essa visão do TC ser um lugar onde não se realiza o ensino e aprendizagem de forma efetiva, e que funciona somente para inserir os estudantes em distorção no fluxo regular, é uma fala muito comum no espaço escolar, para além do relato do entrevistado, tendo em vista ter vivenciado inúmeras situações em que tais falas eram recorrentes.

Quando as propostas de ensino e aprendizagem fogem de padrões comuns estabelecidos para o espaço escolar, acabam sendo julgadas com desprezo, recebem manifestações de dúvida sobre sua efetividade, ou seja, são citadas como propostas que não alcançam objetivos educacionais de ensino e aprendizagem. Tal contexto expressa uma cultura educacional pautada na transmissão e assimilação de conteúdos e no seguimento de padrões e regras prévias para que o aprendizado escolar aconteça.

No momento em que surgem outras possibilidades de ensino e aprendizagem, algumas vezes dentro do próprio espaço escolar, são julgadas como ineficientes. É importante ressaltar que projetos de correção de fluxo como o Trajetórias Criativas buscam estabelecer um outro lugar para os estudantes na escola, através da mobilização dos seus interesses e da sensibilização para o aprendizado, resgatando a autoestima e o gosto pelo conhecimento. Sampaio (2000) contextualiza o papel dos programas de correção de fluxo no percurso escolar dos estudantes em distorção idade-série quando destaca:

[...] é a proposta pedagógica, modificando e enriquecendo as situações de aprendizagem, concebendo uma modalidade diversa de atendimento que ofereça novas possibilidades de relação com o conhecimento escolar e, com isso, permita aos alunos malsucedidos reintegrar-se ao percurso comum com chances de sucesso. Assim se promove aprendizagem efetiva (SAMPAIO, 2000, p. 61).

O Trajetórias Criativas constituiu-se, para os estudantes entrevistados, como um lugar de possibilidades. Pode-se verificar em seus relatos que se sentiram acolhidos e aceitos dentro desta nova possibilidade por ser um espaço de construção social e de troca. Esse deveria ser o papel do TC na escola como um todo, tendo o objetivo de acolher o estudante e de ressignificar o lugar escola para esses estudantes. Nas eventualidades que constituem o lugar escola, o programa constrói caminhos para que os estudantes possam querer estar neste lugar,

como manifestaram os entrevistados por meio dos relatos de seu envolvimento e participação no TC.

Com o objetivo de examinar estes lugares que os estudantes entrevistados percorreram e ainda percorrem em suas trajetórias escolares, na próxima seção escrevo sobre as experiências dos sujeitos que participaram do TC e que hoje estão no Ensino Médio regular. É importante verificar estes diferentes lugares e suas eventualidades, para analisar, diferenciar e contextualizar como a escola e as experiências e percepções dos estudantes caracterizam os lugares, e ainda como esses lugares transformaram os indivíduos.

4.2.3 O lugar Ensino Médio fluxo regular via Trajetórias Criativas

A proposta do projeto TC visa promover os estudantes para o Ensino Médio. Isto acontece a partir do desenvolvimento de uma proposta que reorienta o ensinar e o aprender a partir de pressupostos como a autonomia, o protagonismo, a autoria e a criação, encaminhando-os para um novo lugar, o Ensino Médio regular. São novas eventualidades a serem vivenciadas e constituem um lugar com diferentes características. Para saber o que pensam os estudantes que vivenciaram essa experiência, utilizei entrevistas realizadas com os quatro estudantes do grupo 2, sujeitos que participaram do Projeto TC e atualmente estão no Ensino Médio, no 1º e 2º ano.

As falas dos estudantes permitem observar o papel do TC nas suas trajetórias escolares. A seguir, apresento algumas falas que ilustram o que o projeto proporcionou a esses alunos para entender o que representou essa passagem em sua caminhada escolar. Perguntei a eles, também, sobre como avaliavam a sua participação no Trajetórias Criativas.

“Eu sempre quis ir para o TC, porque as pessoas sempre me disseram que era bom. Eu gostava das aulas, acho que é uma boa chance para os jovens, eu aproveitei. Eu gostava muito, passei a gostar da matemática, dos colegas.” Estudante D, grupo 2.

“Me ajudou muito, agora eu penso diferente. Sei que é importante estudar, eu amadureci minhas ideias.” Estudante E, grupo 2.

“A experiência foi muito boa, aprendi bastante, cresci e mudei bastante, a estudar e querer terminar os estudos.” Estudante F, grupo 2.

Os estudantes declararam que a experiência de viver uma proposta de correção de fluxo como o TC os auxiliou a redefinir seu lugar no contexto escolar, em muitos o projeto despertou o interesse pelos estudos; eles estão mais seguros e confiantes de suas potencialidades e possibilidades de aprender, enfim, encontraram seu lugar no espaço escolar. Estar no lugar TC contribuiu para um processo de reorganização da trajetória escolar dos estudantes, objetivo próprio do TC. Esse movimento de recolocar os estudantes no fluxo regular é fundamental, porque os direciona para além dessa regularização, é, ainda, uma experiência para que os estudantes consigam se ressignificar e compreender o lugar escola com outro viés, o da significância das aprendizagens escolares na sua vida. Traversini, Lockmann e Goulart (2019) discorrem sobre como o TC mobiliza as aprendizagens dos estudantes:

As singularidades se produzem porque a proposta do Projeto tem como foco os sujeitos e seus potenciais de aprendizagem. As ações propostas se constituem no movimento e estão recorrentemente se redimensionando para atender interesses e curiosidade dos estudantes (TRAVERSINI; LOCKMANN; GOULART, 2019, p. 1584).

Após a participação no TC, os estudantes são encaminhados para o Ensino Médio, retornando para o modo de ensino regular. Tendo em vista as mudanças de proposta de ensino, entendi como significativo saber como estavam sendo as suas experiências nesta nova etapa escolar. O objetivo da pergunta é analisar este novo lugar no qual os estudantes estão inseridos.

“Ta sendo legal profe. O ensino médio é bem mais difícil, mas to indo bem.” Estudante F, grupo 2.

“Nos primeiros dias foi muito diferente, porque o jeito de explicar é diferente, as aulas são diferentes do TC. Mas eu fui me adaptando. E a nossa turma do TC foi toda junta para o médio, somos bem unidos, nos ajudamos, ficou aquela galera legal sabe” Estudante G, grupo 2.

“Ta mais difícil. Os conteúdos são mais puxados, tem mais professores e não são os mesmos do TC. Mas to indo tranquilo profe, acho que vou passar.” Estudante D, grupo 2.

“Foi bom chegar no ensino médio. Entrar no ensino médio é maravilhoso, porque eu tava na idade certa, eu não era mais a tia dos colegas. O que eu senti um pouco de dificuldade é na matemática, porque a profe não explica muito”. Estudante H, grupo 2.

A partir desses relatos, consegue-se identificar uma nova posição para os estudantes. Após a participação no TC, os sujeitos que ingressam no Ensino Médio relatam diferenças de um lugar para o outro, mas todos mencionam que é uma etapa de ensino difícil, em comparação com o TC. Nesse sentido, amplio as entrevistas indagando sobre o que está sendo mais difícil no Ensino Médio.

“As professoras não explicam muito. São mais rápidas no quadro. Tem bastante provas e trabalhos, fica mais difícil de acompanhar.” Estudante E, grupo 2.

As propostas do ensino regular apresentam diferenças em relação às do TC e isso se verifica na fala do estudante. No TC, identifica-se que os professores realizam um acolhimento maior aos estudantes, preocupam-se com as suas singularidades. E estes elementos - acolhimento, afetividade e atendimento diferenciado - são eventualidades dentro deste novo contexto, o que vai demarcando uma nova realidade para os estudantes.

A avaliação é relatada como outro ponto importante a ser observado, especialmente no que se refere aos instrumentos. É muito comum nas propostas metodológicas do atual ensino regular a utilização de numerosas avaliações em diversos formatos para medir o desempenho dos estudantes, tendo em vista as avaliações de larga escala, como o ENEM e o vestibular. Tal contexto fica evidente na manifestação de angústia do estudante quando diz: “Tem bastante provas e trabalhos, fica mais difícil de acompanhar”.

O TC propõe uma metodologia de trabalho aberta, isso também possibilita que o processo de avaliação dos estudantes seja realizado em um contexto diferenciado, mas não menos competente. Os sujeitos são avaliados a partir de suas potencialidades e valorizados em suas habilidades a partir das quais são mobilizados a aprender. As propostas de ensino buscam respeitar os conhecimentos prévios, os contextos, as experiências e a curiosidade, o que acaba ampliando e consolidando as aprendizagens porque são significativas. Esses sujeitos são avaliados em todas as suas possibilidades e interações, destacando seu envolvimento, autonomia, criação e apropriação de conhecimentos evidenciados em diferentes situações do contexto escolar para além de avaliações padrões fundadas em evidências métricas. Em uma concepção de ensino e aprendizagem aberta, como o TC, todos

os avanços do estudante são considerados. Em Dutra et al. (2014), explica-se a proposta do TC, destacando a configuração da avaliação de aprendizagem dos estudantes:

[...] em um novo modelo teórico-metodológico, a escola é desafiada a compor um novo desenho curricular que possa viabilizar a prática das ações educativas abertas a partir de uma visão sistêmica de aprendizagem. Essa nova proposta, portanto, requer mudanças de toda a ordem: reorganização do cotidiano da sala de aula, gerenciamento de espaços e tempos e redefinição de papéis. Contrariando o arranjo tradicional, a abordagem aqui proposta demanda experiências educacionais que não mais priorizam os componentes curriculares, tampouco os hierarquizam, mas os relacionam e ressignificam a partir dos interesses e necessidades dos estudantes. [...] Estamos nos referindo aqui a um modo integrado e articulado de propor e gerir as ações educativas, mas, também, de acompanhá-las e gerar AVALIAÇÕES quanto ao alcance de suas finalidades, de acordo com essa mesma visão de natureza sistêmica (DUTRA, et al, 2014, p. 13-14).

No relato da estudante, "Foi bom chegar no ensino médio. Entrar no ensino médio é maravilhoso, porque eu estava na idade certa, eu não era mais a tia dos colegas", identifica-se que o Ensino Médio trouxe novas expectativas para a estudante. Consegue-se estabelecer, através de sua fala, que estar nesta nova etapa resgatou a sua autoestima em relação à escola e a sua posição nesse contexto. Estar no fluxo regular, para além de adequar a idade, é restabelecer novos vínculos com a escola e promover confiança em suas capacidades. O TC possibilita aos estudantes deste lugar, e nele, vivenciar diferentes eventualidades, que vão constituindo a sua trajetória escolar.

Refletindo sobre este restabelecimento de novos vínculos com a escola, perguntei para os estudantes do que eles gostam na escola e do que não gostam. Em algumas das falas é possível identificar que o lugar escola se caracterizou de diferentes formas no percurso escolar.

“Eu gosto de Educação Física e Matemática. Uma vez eu achava que escola era perda de tempo, mas agora eu gosto. Eu achava que a escola era uma prisão, que só prendia a gente. Agora eu quero estudar! Quero fazer uma faculdade.” Estudante D, grupo 2.

“Eu gosto da escola sim, tem as partes de alguns colegas que me deixam estressado, mas fora isso eu gosto. Não foi sempre que eu gostei, mas hoje eu sei que para eu ter um bom futuro, eu preciso estudar.” Estudante E, grupo 2.

Observa-se nas falas dos estudantes que o lugar escola atualmente é caracterizado com um espaço atrativo e de significância para eles. Ao analisar suas respostas, verifica-se, no

entanto, que nem sempre foi entendido desta maneira: “Uma vez eu achava a escola uma perda de tempo”, “Não foi sempre que eu gostei [...]”. O lugar ganhou novas características para os estudantes que estavam em situação de distorção, e o vínculo positivo com a escola e os estudos foram restabelecidos.

Sobre as mudanças de ponto de vista sobre o lugar escola, os estudantes responderam o que os fez gostar da escola, que antes não gostavam:

“Eu consegui entrar no ensino médio pelo projeto (TC), eu mudei, aprendi a estudar, a vê a escola de outro jeito”. Estudante E, grupo 2.

A estudante reconhece a contribuição do TC nesta ressignificação do lugar escola. E, para além da contribuição do TC, ela consegue reconhecer as relações e a influência que a escola possui na construção de sua identidade, dos seus percursos, que vão se modificando. Este reconhecimento e estas mudanças vão construir um novo lugar, com novos significados para o estudante.

No decorrer das últimas seções busquei, através dos relatos dos estudantes e das minhas percepções como pesquisadora, caracterizar o lugar distorção idade-série no fluxo regular, o lugar Trajetórias Criativas e o ensino médio fluxo regular via TC. Na próxima seção do texto, analiso como as diferentes formas de ensinar e aprender representam o lugar escola. Faço esta análise por meio do estudo realizado no referencial teórico e nos relatos dos estudantes entrevistados.

4.3 AS FORMAS DE ENSINAR E APRENDER E O LUGAR DO ESTUDANTE

Ensinar e aprender, em suas diferentes formas, contribuem significativamente para a construção do lugar escola, ele que é marcado por eventualidades. Massey (2008) caracteriza que as eventualidades são os movimentos que acontecem no local, as trocas, mudanças, sujeitos, situações, cruzamentos e trajetórias. Quando trago a eventualidade, busco representar os movimentos que acontecem no lugar, em diferentes tempos e espaços.

Entender o lugar escola constituído de eventualidade é também refletir sobre as diferentes formas de ensinar e aprender e como os elementos envolvidos nesse processo caracterizam esse espaço. As eventualidades podem ser consideradas as metodologias ou estratégias propostas pelos professores, as interações dos sujeitos na escola e fora dela, as

concepções sobre as temáticas curriculares, as formas de avaliação, entre tantas outras possibilidades produzidas no lugar escola. Retomando as escritas da revisão bibliográfica desta pesquisa, buscou-se analisar as formas de ensino e aprendizagem e pensar como podem contribuir na caracterização do lugar escola.

Diante da reflexão sobre o que são as eventualidades no ensino e aprendizagem, pretendo examinar como esse processo acontece na contemporaneidade. Os espaços e tempos têm sido ressignificados diante das rápidas transformações produzidas pelo desenvolvimento das tecnologias e dos fluxos de informações cada vez mais intensos. Tal contexto também atua sobre o lugar escola e cria novos e outros lugares. Nesse sentido, cabe indagar sobre como o ensino e a aprendizagem escolar contribuem para a construção do lugar escola: que movimento se produz nesse lugar em relação aos sujeitos que vivem naquele espaço, em especial os estudantes em distorção?

Nas formas de ensinar e aprender chamadas tradicionais pode-se observar que muitos elementos encaminham para uma caracterização específica do lugar escola, em que transmissão e reprodução dos conteúdos ensinados são a regra. O professor é o centro do processo e o estudante é apenas o receptor de informações. Nessa abordagem, as questões exteriores relacionadas à vida, aos contextos, às experiências e ao estar no mundo não fazem parte do processo de ensino e aprendizagem. Tal concepção caracteriza o lugar dos estudantes como aquele no qual o sujeito se comporta como espectador. Seu papel é de reproduzir as informações repassadas pelo professor, aquele que define o que e como os conteúdos são ensinados. O contexto e as experiências dos estudantes são desconsiderados.

O lugar escola quando desconhece experiências e vivências dos estudantes e valoriza conceitos produzidos de forma artificial, sem que sejam significados no universo dos estudantes, pode se tornar pouco atrativo, especialmente para os sujeitos que vivem nas periferias, nas áreas rurais etc., onde outros elementos do espaço parecem mais sedutores, sem contar que a questão da sobrevivência é um forte indutor do abandono escolar. Martins (2008), ao se referir à abordagem tradicional, comenta a condição da escola como apartada do mundo:

O mundo é externo ao indivíduo, transmitido por intermédio da educação e das instituições sociais. A educação é fator de equalização social, transmissão de produtos preestabelecidos, e a escola é entendida como lugar de proteção, situado à margem do mundo. Com base nesses fundamentos, a ênfase do processo didático está na transmissão, pela ação do professor, do conteúdo produzido e acumulado historicamente pela humanidade. Ao aluno cabe aprender o conteúdo. Essa é a questão central desse modelo de ensino (MARTINS, 2008, p. 37).

As concepções de ensino e aprendizagem na chamada Escola Nova contribuem para uma nova caracterização do lugar escola. Diferente das abordagens tradicionais, a Escola Nova carrega características de um lugar dotado de mais liberdade, em que os contextos começam a ser privilegiados e as trocas e experiências dos estudantes consideradas. A relação entre estudante e professor é baseada na interação, destacando-se a valorização dos estudantes no processo de ensino-aprendizagem. Nas abordagens tradicionais, o processo pedagógico é centrado no professor e na sua transmissão dos conteúdos, enquanto na Escola Nova o estudante é protagonista de todo o processo.

Verifica-se que o lugar escola adquiriu outro sentido, um lugar constituído de relações de existência, ou seja, da participação, da interação, da valorização das experiências e das vivências de todos os sujeitos. As características que marcam este lugar são constituídas de elementos que favorecem o estar em um lugar que mobiliza para aprender a aprender. Saviani (2004) caracteriza esse ensinar e aprender:

Compreende-se, então, que essa maneira [da Escola Nova] de entender a educação, por referência à pedagogia tradicional, tenha deslocado o eixo da questão pedagógica do intelecto para o sentimento; do aspecto lógico para o psicológico; dos conteúdos cognitivos para os métodos e processos pedagógicos; do professor para o aluno; do esforço para o interesse; da disciplina para a espontaneidade; do diretivismo para o não-diretividade; da quantidade para a qualidade; de uma pedagogia de inspiração filosófica centrada na ciência e na lógica para uma pedagogia de inspiração experimental baseada principalmente nas contribuições da biologia e da psicologia. Em suma trata-se de uma vertente pedagógica que considera que o importante não é aprender, mas aprender a aprender (SAVIANI, 2004, p.8).

O lugar na Escola Nova pode ser entendido como o recorte do espaço onde os sentimentos e as experiências do estudante estão presentes e fazem parte do contexto escolar e, assim, podem se conectar com outros elementos que estão no exterior da escola. Massey (2008) argumenta que o lugar não acontece somente aqui, mas também está relacionado com um espaço maior, ou com outros lugares, e são as eventualidades que fazem estas conexões. Assim, na concepção da Escola Nova, o lugar escola se materializa nas conexões que esta possibilita ao mundo exterior e nas eventualidades que surgem.

Também é possível, dentro das novas formas de ensinar e aprender dessa proposta, entender o lugar conforme caracteriza a vertente da Geografia Humanística, o lugar dotado de sentimentos e afeições. Na Escola Nova, o aprendizado e o que é sentido pelo estudante são levados em consideração nas abordagens de ensino e aprendizagem. Para Tuan (1975), o lugar é aquele onde sentimentos, experiências, valores e identidades podem ser vividos pelo sujeito.

O ensino e aprendizagem conforme outra abordagem, a tecnicista, apresenta um novo lugar para a escola. Conforme as eventualidades que permeiam essa forma de ensinar e aprender, percebe-se que está conectado à repetição, à memorização e ao mundo do trabalho. O objetivo principal do tecnicismo é aprender a fazer, assim este lugar, escola, acaba se transformando em um recorte do espaço, desvinculado dos interesses dos estudantes e voltado para a produção de conhecimentos específicos a serviço da aquisição de habilidades. Martins (2008) descreve o modelo tecnicista:

Nessa perspectiva, o subjetivo não é considerado, o mundo externo ao homem, já é dado e é aperfeiçoável pela produção. A educação constitui-se um subsistema que transmite conteúdos específicos e modela comportamentos, e a escola passa a ser entendida como uma organização burocrática do processo de aquisição de habilidades. Só ensina o que é mensurável e observável (MARTINS, 2008, p. 42).

O lugar escola, no tecnicismo, se faz distante da participação ativa do estudante no processo de aquisição do conhecimento. Suas experiências, sentimentos e vivências não fazem parte desta constituição. As eventualidades que marcam este lugar são de uma relação de professor e estudante apenas receptiva, ou seja, o docente transmite conteúdos já prontos para o estudante, que apenas adquire para ser utilizado em algo específico. O lugar escola é tido como o espaço onde se aprende puramente a fazer, através da memorização e da repetição.

Analisando as formas de ensinar e aprender na concepção crítica, verifica-se uma nova constituição de lugar, também composta de diferentes eventualidades. A transformação social é o objetivo principal dessa abordagem; assim, os elementos que passam a caracterizar este lugar escola estão voltados à construção de um espaço democrático, que crie condições para que os estudantes compreendam seu papel político e social, participando das lutas por seus direitos, e à construção de conhecimentos que possam auxiliar nas transformações sociais. Martins (2008) destaca que, na abordagem crítica,

o mundo é concreto, construído pelo homem nas relações sociais de produção dos meios materiais de subsistência. A educação é um processo histórico, global e dialético de compreensão da realidade, tendo em vista a sua transformação. A escola é um espaço onde se desenvolve um processo de ação-reflexão-ação comprometido com ações transformadoras (MARTINS, 2008, p. 45).

O lugar escola, na abordagem crítica, está interligado ao mundo exterior, pois se criam possibilidades de discussão sobre os aspectos exteriores à escola. Constitui-se enquanto espaço para analisar questões exteriores à escola, criando oportunidades para o estudante efetivar formas de contribuir com as transformações deste mundo. Este lugar considera o

estudante em seus saberes, os quais são importantes para a construção do conhecimento, e gera condições para que ele compartilhe suas experiências, vivências e práticas sociais tanto com professores quanto com colegas. Além disso, estabelece um ambiente favorável à ampliação da relação professor-estudantes e à aprendizagem.

Procurei, nesta seção, examinar as diferentes configurações do lugar escola, a partir das concepções de ensinar e aprender, e como os sujeitos podem estar inseridos e se apropriar deste lugar, assim como as eventualidades que contribuem para esta constituição do lugar. Refletindo sobre as propostas do Programa Trajetórias Criativas e sobre a concepção de ensino e aprendizagem a ele associada, busco esclarecer como o lugar escola se caracteriza no contexto do projeto.

4.3.1 Ensinar e aprender no pós-estruturalismo e suas aproximações com o Programa Trajetórias Criativas

O pós-estruturalismo pode fornecer uma rica reflexão sobre as formas de ensinar e aprender no contexto do mundo em que vivemos, no qual os estudantes em distorção estão inseridos, bem como examinar as aproximações com as propostas do TC. Deleuze (1976) afirma que não é possível postular a verdade pontual e definitiva das coisas, mas sim refletir e se opor ao caráter absoluto de valores. A proposta do TC também traz estas reflexões, uma visão sistemática de articulações, que levam o estudante a questionar, conhecer, reconhecer, transformar e, nesse processo, criar autoria, protagonismos e autonomia.

Ensinar e aprender a partir das concepções do TC é possibilitar que a escola se constitua em um lugar que o estudante tenha voz, história e identidade. Ele é um sujeito escolar singular que precisa ser considerado nesse contexto, portanto, as ações devem ser voltadas para que se garanta essa singularidade. A proposta pedagógica do TC valoriza a escuta e o acolhimento para mobilizar os estudantes ao aprendizado. As práticas originam-se das necessidades e dos interesses e se constituem no movimento da escola, a qual é permeada por inúmeras eventualidades, pois o lugar é aberto, múltiplo e relacionável. Então, como propõe Massey (2008, p. 33), há uma “pluralidade de trajetórias, uma simultaneidade de histórias-até-agora” que se entrelaçam no espaço escola, configurando e reconfigurando-se constantemente, tendo em vista que os sujeitos que atuam nesses lugares também mudam, porque são carregados de experiências e vivências que também se produzem incessantemente. Assim, esse lugar escola é sempre devir, e isso é condição para pensar em propostas pedagógicas que atendam as demandas dos estudantes desse espaço-tempo.

A proposta pedagógica do TC caracteriza-se por realçar práticas fundadas em aprendizagens no movimento, no acontecer, em que todos os sujeitos do processo estejam envolvidos ativamente. Conforme Dutra et al. (2014),

a ideia da proposta não é prescrever a elaboração de estratégias de trabalho fechadas, nem indicar aos professores listas de conteúdos ou um conjunto de objetivos de aprendizagem padronizado. Partimos, por outro lado, de uma concepção que prioriza a visão sistêmica da proposta, em que cada um dos envolvidos no processo de educar/educar-se, ao experimentar, testar, ajustar e avaliar ações educativas abertas gera condições iniciais para assumir novos papéis e modificar profundamente a prática pedagógica que se realiza na escola. Nessas ações educativas, o curso de trocas interior/exterior permite variar pontos de vista, identificar diferentes possibilidades de atuação individual ou coletiva (DUTRA et al., 2014, p. 3).

Nas teorias do pós-estruturalismo, o sujeito não é compreendido com uma identidade estável, que não possa sofrer mudanças. O indivíduo é entendido como alguém que se transforma, se modifica e sofre influências dos meios em que se estabelece. Assim, pensar no estudante no lugar escola como apenas um receptor de informações não condiz com as realidades dos contextos da contemporaneidade propostas para sujeitos, como esses estudantes em distorção. Na proposta do TC, os estudantes devem ser incluídos e considerados em suas peculiaridades, para que sejam construídas ações abertas que favoreçam a expressão das diferenças, das identidades, das mudanças e das percepções. Como define Bauman (2001), a modernidade líquida a crescente convicção de que a mudança é a única coisa permanente e a incerteza a única certeza precisa ser pensada também no que diz respeito à escola. Ainda a respeito do contexto de instabilidade e mutabilidade desse tempo, Viegas (2002) diz:

Agora que a geometria do mundo parece ser outra, perde cada vez mais sentido pensar num sujeito centrado, coerente e estável, dono de uma identidade única e perene. A lógica dos mecanismos envolvidos nos processos de diferenciação identitária, a rigor, não se modificou na passagem para a Pós-Modernidade. Mas é claro que as interpelações culturais a que estamos sujeitos parecem ser cada vez mais variadas, multifacetadas; parece que estamos, a cada momento, “expostos” a novas práticas sociais e a grupos e situações culturais muito diversas. Cada vez mais, parece que a diferença está aí e veio para ficar... Desse modo, podemos assumir – a cada momento, em cada cenário, em cada circunstância – identidades bastante diversas. Numa Pós-Modernidade cada vez mais cambiante, fluida e nômade, também as identidades se apresentam como “metamorfoses ambulantes” (VIEGAS, 2002, p. 181).

Viegas (2002) cita a diversidade de identidades, olhares e opiniões, o que as propostas do TC também destacam. No caderno 4, Trajetória Olhares, material de apoio para as ações do programa, a diversidade de olhares é objetivada nas propostas: “fatos, espaços, objetos, pessoas são descritos, entendidos e explicados a partir de diferentes olhares e perspectivas,

envolvendo um conjunto de relações que perpassam, principalmente, as experiências e as vivências de cada indivíduo” (DUTRA et al., 2014, p. 5). Refletir pedagogicamente com os estudantes de que não somos todos iguais, que os pontos de vista podem ser diferentes, é valorizar os outros e tudo que está implicado nisso, especialmente a construção coletiva e o respeito às peculiaridades e à diversidade, buscando desvincular ações individualistas, egocêntricas e estabelecer práticas argumentativas, plurais e democráticas.

Quando o estudante consegue olhar o outro, isso permite entender também as suas individualidades. As experiências de outros influenciam na construção da sua própria identidade, pois as trocas, a convivência e a produção coletiva favorecem a interação e o respeito. Para Gallo (2012), qualquer relação, com pessoas ou com coisas, possui o potencial de mobilizar em nós um aprendizado, ainda que ele seja obscuro, isto é, ainda que seja algo de que não temos consciência durante o processo. Compreender a importância de saber conviver e realizar trocas com outras pessoas também se estabelece dentro das propostas do TC, conforme pode ser apreendido do caderno 3, intitulado “Convivência”, de autoria de Dutra et al. (2014, p. 1):

A TRAJETÓRIA CONVIVÊNCIA tem como foco a interação, pois é a partir dela que todos desenvolvemos capacidades cognitivas para aprendizagens de caráter intelectual e moral. Essas aprendizagens são fundamentais no trato e na convivência do dia a dia, considerando-se que embasam as relações entre indivíduos e também entre coletividades (DUTRA et al., 2014, p. 1).

As propostas do TC se alinham para que o estudante compreenda o todo em que ele está inserido, para além de um lugar específico do espaço. Tornar possível que o estudante entenda que os lugares se interconectam, constituindo uma formação social, que se diversifica e se compõe de diferentes culturas, identidades e experiências. O caderno 4, chamado “Território”, busca, através do estudo dos conceitos de território e territorialidade, trazer estas questões de compreensão da totalidade das ações. Para além da disciplina de Geografia, todas as disciplinas têm a possibilidade de trabalhar com os conceitos vinculados a território. Tal situação evidencia-se no caderno 5, “Território”, segundo Dutra et al. (2014):

Para muito além da noção de lugar, desafia-se a expressar uma dada totalidade. Antiga, mas não antiquada e ainda importante é a expressão formação social, de origem marxista, mas ainda importante. Também contribui para explicações que auxiliam a perceber o todo, integrante e significativo, que forma as diferentes sociedades humanas e, ao fazê-lo, destaca-se como uma estrutura complexa que pode corresponder a um país determinado, ou a uma série de países, ou ainda a uma pequena ou grande área socialmente ocupada por pessoas com características mais ou menos comuns (DUTRA et al., 2014, p.5).

Pensar nas propostas do TC é também verificar as teorias do pós-estruturalismo se materializando nas ações educacionais do programa. As teorias pós-estruturalistas não buscam superar ou substituir nenhuma outra teoria, mas têm a intenção de acionar outras categorias de análises, viabilizando as condições às quais os discursos foram produzidos, buscando a compreensão de que os discursos estão sempre em construção por diferentes realidades. Assim, encontro aproximações do TC com a teoria, quando as propostas estão voltadas à análise dos discursos em um contexto geral, proporcionando visibilidades a diferentes sujeitos, experiências e vivências. O TC propõe ao estudante olhar a sua totalidade e estar em um lugar de eventualidades e, em especial, possibilita ao estudante em distorção idade-série um novo lugar para construir a sua trajetória.

4.4 AS CONTRACONDUTAS QUE LEVAM A OUTROS LUGARES

Nesta seção da pesquisa pretendo refletir sobre o conceito de contraconduta na perspectiva foucaultiana, com a intenção de possibilitar novos olhares sobre a problemática da distorção idade-série sob as lentes do conceito. Uso a contraconduta para pensar como os estudantes em situação de distorção e o Programa Trajetórias Criativas estabelecem outras formas de ensino e aprendizagem diferentes do ensino regular proposto no contexto escolar.

Utilizo de duas significações de contraconduta nestas escritas. A primeira é analisar quando o estudante em multirrepetência se opõe às condutas de ensino e aprendizagem utilizadas na escola. E a segunda é pensar no TC e nas suas propostas de ações como outra conduta para as formas de ensinar e aprender. Quando analisei as falas das entrevistas dos estudantes e as propostas do TC, pude identificar discursos que se aproximam de outras condutas, opiniões e encaminhamentos em relação às formas que se estabelecem o lugar escola, tradicionalmente constituído. Trago alguns relatos já mencionados anteriormente no texto, para, agora, estabelecer conexões com o conceito de contraconduta.

Contraconduta é entendido por Foucault como “[...] movimentos que têm como objetivo outra conduta, isto é: querem ser conduzidos de outro modo, por outros condutores e por outros objetivos e para outras formas de salvação, por meio de outros procedimentos e outros métodos” (FOUCAULT, 2008, p. 256). Na pesquisa, utilizo a noção de contraconduta como inspiração para pensar nos estudantes em distorção e no TC. A contraconduta tomada pelos estudantes é considerada nesta pesquisa como um processo de resistência às formas de ensinar e aprender, vivenciadas na sua trajetória escolar. E as propostas do TC, nesta

pesquisa, são compreendidas como um exercício de contraconduta em relação a estes modelos de ensino e uma nova possibilidade de condução para os estudantes em distorção idade-série.

A possibilidade de novas condutas trazidas pela proposta do TC pode ser analisada como uma liberdade em relação à resistência às outras formas de ensino e aprendizagem. Foucault (2008) defende que quando há movimentos de liberdade a alguma forma de conduta, estão se produzindo relações de poder. O poder é visto pelo filósofo como algo que se exerce, sendo assim, as relações de poder são conjuntos de ações que objetivam outras ações possíveis. Dentro dessas relações, a conduta pode ser entendida como uma prática do poder, como pontua Foucault (2008, p. 258): “o exercício do poder consiste em ‘conduzir condutas’ e em ordenar probabilidade”. É preciso, ainda, destacar que o poder na perspectiva de Foucault não é entendido como algo mau, opressor, mas sim passa-se a entender o poder como algo que faz parte de todos os contextos da sociedade e que vivemos nesta relação de poder.

Seguindo essas noções trazidas por Foucault sobre poder, relações e condutas, trago análises para a pesquisa de como os estudantes na situação de distorção criaram outros movimentos, contracondutas, dentro da escola, resistindo às formas de ensino e aprendizagem do ensino regular. A situação de reprovação inicialmente já pode ser compreendida como uma contraconduta dentro do contexto escolar. É importante perceber que a escola acaba definindo condutas a serem seguidas, sejam elas métodos de ensino, relações entre estudante e professor ou aproximações e afastamentos do mundo exterior. Então, quando o estudante não consegue desenvolver aprendizagens neste modelo e acaba ficando na situação de reprovado, produz uma nova conduta, que não é a mesma seguida pelo restante dos estudantes. É preciso entender que o lugar escola é construído também por relações de poder e nelas acontecem resistências e são produzidas outras condutas.

O estudante em distorção idade-série é, por muitas vezes, rotulado por comportamentos de indisciplina, é denominado como o “bagunceiro” da turma, preguiçoso e aquele que não realiza as tarefas propostas para as aulas. Estas questões de indisciplina e indiferença em relação às propostas de ensino podem também ser compreendidas como um ato de contraconduta dos estudantes às condutas postas pela escola, as quais o sujeito não vê relevância. As metodologias de ensino e aprendizagem seguem condutas e estabelecem relações de poder dentro da escola e sobre os estudantes. O sujeito que não aceita estas condutas propostas pela escola, muitas vezes, é entendido como alguém em posição de enfrentamento, um rebelde ou indisciplinado. Nos relatos que seguem podemos identificar tais situações:

“[...] eu não tinha interesse de estudar e ir à escola. Eu não ia muito na aula, ficava em casa dormindo e quando ia não fazia nada.” (Estudante B, grupo 1)

“Eu faltava aula para ir jogar futebol com os amigos, faltava muita aula. Eu não tinha maturidade para entender.” (Estudante F, grupo 2)

Partindo do conceito de contraconduta, podemos pensar nessa infrequência às aulas, o desinteresse e até o futebol como outras condutas. O estudante não consegue seguir o que é comum a todos na escola e cria contracondutas, opondo-se a conduta posta, a qual não se relaciona com a sua realidade ou não gera interesse.

Outro aspecto a ser analisado, tomando como base o conceito de contraconduta, são as condutas inesperadas que surgem na trajetória dos estudantes e que os encaminham para a situação de reprovação. Nos relatos, observou-se que alguns estudantes passaram por enfrentamento de doenças, mudanças repentinas de moradia, problemas familiares, pontos que colaboram para a reprovação.

[...] mas o que mais me prejudicou foi a minha doença, eu tenho anemia falciforme, eu nasci com ela. Aí eu parava muito no hospital, faltava muito, ficava internado no hospital. Eu reprovei, mas não foi por falta de vontade.”

Analiso estes enfrentamentos como conduções não planejadas que surgem na vida dos estudantes, o que resulta em uma contraconduta, ou seja, uma conduta que se opõem às aquelas regulares da escola. Como exemplo destaco o estudante que precisou mudar várias vezes de escola ao longo do ano. Tal fato fez com que suas entradas na escola acontecessem fora do período regular, isto é, no início do ano letivo. As trocas produziram um movimento de encaixe e desencaixe em relação ao grupo de estudantes com entradas regulares, o que explica esse estudante ter apresentado ações que se caracterizam com uma contraconduta em relação às situações do restante da turma, os estudantes regularmente matriculados.

Pensar na contraconduta é também um modo de refletir como a escola padroniza condutas a serem seguidas e como os sujeitos que fazem parte desse espaço se envolvem e são guiados a partir dessas posturas. Os modos tradicionais de ensinar e avaliar, as dificuldades de relacionamento entre estudante e professor, o distanciamento do mundo exterior e da escola e as regras de comportamento são condutas que estão institucionalizadas e culturalmente

enraizadas na sociedade, constituindo o lugar escolar há muito tempo. O estudante ou a proposta de ensino que não segue essas condutas estão desenvolvendo outras, não necessariamente para criar oposição ou rompimento, mas por acreditarem em outras possibilidades, por quererem seguir outros posicionamentos.

O Programa Trajetórias Criativas surge como uma nova conduta para os estudantes multirrepetentes. Constitui-se como uma contraconduta às formas de ensino e apresenta uma nova forma de pensar o currículo, bem como outras ações com os estudantes em distorção. Ao provocar novos movimentos que possibilitam e interferem nas ações dos estudantes, produzindo uma ação de contraconduta, Traversini, Lockmann e Goulart (2019, p. 1584) comentam sobre o currículo do TC e a contraconduta: “por não seguir um conjunto fixo de conteúdos listados no currículo, percebe-se a dimensão ativa da contraconduta em que professores e estudantes, ao agirem sobre o currículo, agem sobre si mesmos”. Isso significa que nesse movimento são evidenciadas outras concepções sobre ensinar e aprender expressas nas práticas pedagógicas veiculadas no Projeto Trajetórias Criativas. Assim, verifica-se também na fala dos estudantes como a participação no TC possibilitou novas condutas sobre si mesmo.

“[...] Eu fiquei até mais sociável. Estudante G. Grupo 2.

“[...] agora eu penso diferente. Sei que é importante estudar, eu amadureci minhas ideias.”
Estudante E, grupo 2.

Foucault desenvolve o conceito de contraconduta como um modo de lutar com os modelos e estratégias criadas para conduzir as vidas. Esses modelos de condução não são sempre aceitos, ou até mesmo significativos para os sujeitos. Na escola, os modelos de ensino e aprendizagem postos em muitas situações não são aceitos, como no caso de estudantes em distorção. Dessa forma, o TC pode ser compreendido como uma contraconduta que se oferece aos envolvidos na proposta e em questão produzidas outras atuações para os estudantes em distorção. O TC, para além de ser uma nova linha de ações para os estudantes, pode determinar igualmente novas possibilidades de como se conduzir e deixarem-se conduzir. A contraconduta não possibilita apenas uma troca de conduta, mas uma construção de significados na trajetória individual e coletiva dos estudantes. Verifica-se essa construção nas falas:

“[...] passei a gostar da matemática, dos colegas.” Estudante D, grupo 2.

“[...] agora eu quero estudar, quero fazer uma faculdade.” Estudante D, grupo 2.

“Não foi sempre que eu gostei, mas hoje eu sei que para eu ter um bom futuro, eu preciso estudar.” Estudante E, grupo 2.

Finalizando as escritas sobre a abordagem do conceito de contraconduta para pensar na distorção idade-série, é necessário esclarecer que o conceito elaborado por Foucault foi utilizado nesta pesquisa como uma lente para os debates, ou seja, utilizei das noções de contraconduta do autor para analisar possibilidades dentro das discussões da temática. Foucault (2008), quando fala sobre o conceito de contraconduta, enfatiza que ele pode ser utilizado de formas diferentes, sob diversas lentes. Esse conceito para Foucault não pode ser estável e definido apenas para algo concreto, mas que a contraconduta seja utilizada nos debates de diferentes circunstâncias da vida em sociedade.

O conceito de contraconduta possibilitou a observação das condutas dos estudantes, das ações do TC e do quanto elas marcam mudanças nos sujeitos em relação ao que era previamente estabelecido. Essas ações produzem outros novos estudantes que, ao evidenciarem contracondutas, acabam sendo conduzidos por outras linhas, agora deslocadas das condutas tradicionais, mas mesmo assim conduzidos por essa outra concepção de ensinar que os reintegram ao fluxo regular, deixando de ser contraconduta para se encaixar na conduta. As contracondutas realizadas pelos estudantes e pelo TC possibilitaram a descoberta de outros lugares na escola.

5 OS LUGARES QUE UNEM AS RIMAS – ESCRITAS FINAIS

O cordel não acaba! Os versos podem levar o ponto final ao encerrar a estrofe, mas os significados que as palavras escritas nas rimas carregam não têm fim. Nas escritas da poesia, o cordelista expressa sentimentos, emoções, indagações, experiências e críticas, as quais marcam um fato, uma história e sujeitos. Do cordel surge um desabafo, crítica, estudo, tudo que não tem fim, gera uma reflexão que pode ser revista, discutida, compreendida e estudada. Assim chego também ao final da minha pesquisa, mas sem pontos finais, construí até aqui um cordel que carrega experiências de estudantes, visões do lugar escola, que são movimentos inacabáveis. A minha pesquisa não acabou, ela continua na escola e na vida dos estudantes.

O aporte metodológico que utilizei nesta pesquisa, a bricolagem, foi muito importante para o desenvolvimento da investigação. A bricolagem permitiu caminhos seguros para unir as entrevistas, as minhas experiências e emoções como docente e a interligação com os conceitos da pesquisa, conforme Lippi e Neira (2012, p.610): “a bricolagem permite que as circunstâncias deem forma aos métodos empregados”. Este bricolagem de elementos metodológicos me manteve segura nas escritas, na transposição das falas dos estudantes e das observações realizadas a partir dessas falas. A bricolagem possibilitou movimentar as informações que obtive na investigação e torná-las com sentidos e significados, mas não verdades absolutas:

Na bricolagem não se busca descobrir verdades, como se elas estivessem escondidas à espera de um investigador, o que se pretende é entender a sua construção e questionar como os diversos agentes sociais produzem e reproduzem o que é imposto pelos discursos hegemônicos. Ora, teorias e conhecimentos nada mais são do que artefatos culturais e linguísticos. Uma vez que a interpretação está imbricada na dinâmica social e histórica que moldou o artefato cultural sob análise, a bricolagem reconhece a inseparabilidade entre objeto de pesquisa e contexto (LIPPI; NEIRA, 2012, p. 610).

Escrevo agora sobre a busca do objetivo geral desta pesquisa: lugar! Por várias vezes, durante esta investigação, trouxe este conceito para a discussão e, no trajeto da escrita, indaguei, em muitos momentos, sobre o lugar dos estudantes em distorção idade-série. Chegando ao final desta pesquisa, me pergunto: que lugar é esse que busquei neste percurso? Posso iniciar dizendo que não é um lugar, mas sim lugares. Após ler, refletir e, principalmente, analisar as entrevistas com os estudantes, verifico que o lugar escola é movimento, feito de idas e vindas, que para além do lugar físico, quantitativo, afetivo, os sujeitos postos no lugar também estão no movimento, na transformação, o que transforma o

lugar inicial em outro lugar, que se juntam a lugares, a outros trajetos, que passam a ser eventuais. Massey (2008) auxilia na explicação dessa percepção de lugar:

Isto é a eventualidade do lugar, em parte, no simples sentido de reunir o que previamente não estava relacionado, uma constelação de processos, em vez de uma coisa. Este é o lugar enquanto aberto e enquanto internamente múltiplo, não capturável como um recorte através do tempo, no sentido de um corte essencial (MASSEY, 2008, p. 203).

Em conversas/entrevistas com os estudantes em distorção idade-série, o lugar escola sempre foi muito referido, quer por citações explícitas ou comentários, mesmo que cada um dos estudantes tenha manifestado sentimentos diferentes. Ainda que o espaço físico da escola Paulo da Gama, os professores, a direção, sejam os mesmos, como cada estudante, na sua interioridade o percebem é outro. Cada movimento, transformação, relação e tempo se articulam de forma diferentes para cada momento e para cada estudante. Os sujeitos, bem como os lugares se transformam porque estão em movimento. Daí a cada retorno o estudante e o lugar é outro, como Massey explica:

São os retornos (o meu, os dos pássaros) e a própria diferenciação de temporalidade que proporcionam continuidade. Mas os retornos são sempre para um lugar que se transformou, as camadas de nosso encontro interceptando e afetando um ao outro, a tessitura de um processo de espaço-tempo. Camadas como adição de encontros. Assim, algo que poderia ser chamado de “lá” e que desse modo está implicado no aqui e agora. “Aqui” é um imbricar de histórias no qual a espacialidade dessas histórias (seu então tanto quanto seu aqui) está, inescapavelmente, entrelaçada. As próprias interconexões são parte da construção de identidades [...]. (MASSEY, p.202, 2008)

Verifiquei diferentes caracterizações do lugar escola nos estudantes entrevistados. Caracterizações que se deram em diferentes tempos e contextos dentro de suas trajetórias escolares. O lugar escola na situação de distorção idade - série é carregado de lembranças negativas, de discriminação, exclusão e incapacidade. Lugar de relações distantes, de desprezo e indiferença. Observei que o lugar distorção não é onde os estudantes gostavam de estar e isso tornou a escola o lugar deles, ainda que em constante movimento.

Os lugares produzidos pelo movimento do Trajetórias Criativas apresentaram-se com outras concepções/eventualidades aproximavam a lugar como eventualidade proposto por Massey. O TC possibilitou aos estudantes uma nova chance de acreditar em suas transformações com marcas que produziam os lugares mais próximos deles, e assim fez a escola gerar lugares de acolhimento. As relações dos professores e dos estudantes são reconhecidas pelos sujeitos como afetuosas, de “parcerias”, trocas e compartilhamentos o que auxilia na caracterização do lugar de acolhimento. Os lugares do TC são carregados de boas

lembranças pelos estudantes entrevistados, lembranças de superação, elevação da autoestima, transformação e valorização de si e do outro.

Os estudantes, atualmente no fluxo regular do ensino médio, também se reencontram com lugares de exclusão, de individualidade, de muitos ensinamentos e poucas aprendizagens, colocam a escola em outros lugares, diferentes do TC, pois novas eventualidades reconfiguram os novos/outros lugares do Ensino Médio. Algumas marcas do lugar escola, antes do TC, são rememoradas na trajetória dos estudantes, quando nas falas, relatam as dificuldades na compreensão de conteúdos e na adaptação à outra forma de ensinar e aprender. Percebem-se que a motivação, a superação e o encorajamento estão presentes nas falas e posições desses estudantes, talvez marcas de um passado de lugares que se caracterizavam pela inclusão e o resgate. Diferentes formas de aprender são produzidas para o TC porque nele os sujeitos são compreendidos como em transformação e únicos daí o TC não ser um lugar, mas lugares que se modificavam constantemente, em função das eventualidades daquele tempo-espaço.

A trajetória dessa investigação também me colocou em diferentes lugares. Os estudos realizados sobre os diferentes conceitos que estruturam a pesquisa fizeram refletir sobre diferentes espaços. Espaços estes que são caracterizados por diferentes tempos, contextos e abordagens. O contato com os estudantes também me fez percorrer diferentes espaços, pois cada sujeito é carregado de uma individualidade, de uma história, assim estive e estou em diferentes lugares, a partir dessa investigação. Massey (2008), afirma que o espaço é uma simultaneidade de histórias, sendo assim, o lugar é uma coleção de histórias, que se articulam. Esse é o lugar que pode melhor caracterizar a pesquisadora. O lugar que me colocou como alguém que busca apanhar de momentos, fatos, histórias e experiências para produzir outros lugares para refletir sobre aprender.

O conceito de contraconduta também possibilitou compreender os lugares dos estudantes em distorção. As condutas inseridas tradicionalmente na escola encaminham os estudantes para uma concepção específica de lugar: a escola distante das experiências e institucionalizada por regras e padrões. Quando o estudante movimenta-se com outras condutas, ele está em busca de outro lugar, de outras conduções. O TC apresenta-se como este outro lugar, que o levará para outras conduções. Para além de um conceito utilizado por Foucault em suas idéias, a contraconduta auxilia na verificação da problemática da distorção, e em especial as conduções que os estudantes e o TC tomam como um enfrentamento e também como uma nova possibilidade de ensinar e aprender.

A escola necessita refletir sobre o lugar da distorção idade-série e analisar que esse se produz no movimento, a partir dos deslocamentos dos sujeitos e das transformações dos elementos físicos, das ações e de tudo que compõem esse universo escolar. A escola se constitui de diferentes sujeitos, a saber, a gestão escolar, a família, os professores, os estudante sem suas singularidades em movimento o que inclui a distorção idade-série. É precisam considerar as eventualidades que produzem os lugares, e, em especial destacar as possibilidades de produzir acolhimento, protagonismo, escuta e construção de conhecimentos significativa para todos. E, em especial, é preciso entender que cada sujeito é singular, tem sua trajetória de vida, suas potencialidades, fragilidades e deslocamentos produzidos nesse processo, o que implica em mudanças que reconfiguram o/os lugar/res.

O trajeto percorrido até aqui é cheio construções, enquanto pesquisadora e também docente. Passei por experiências carregadas de conhecimentos, trocas, emoções e, especialmente, tropeços, fragilidades e dificuldades, o que caracteriza as muitas transformações geradas em mim e nos lugares que frequentei. Aprendi muito investigando os conceitos que nortearam a minha pesquisa: lugar, ensino e aprendizagem e contraconduta. Neles pude estabelecer conexões com o tema da minha pesquisa e também com a minha atuação profissional.

A COVID-19 infelizmente me distanciou de diferentes formas, da escola e dos sujeitos que constituem a minha pesquisa. As fragilidades surgiram quando o contato com os estudantes não pode ser mais presencial, e as dificuldades de encontrá-los no modo remoto trouxe incertezas e insegurança. Por fim, consegui estabelecer o contato com um número menor de estudantes, os quais foram fundamentais para esta investigação. Ficou o desejo de por ter escutado mais relatos de estudantes e destas falas, darem voz a mais experiências e trajetórias.

A emoção, por várias vezes durante o período de pesquisa, tomou conta de mim. Em especial quando passei a ouvir os estudantes entrevistados, pois seus relatos me emocionavam. As suas histórias tinham componentes muito fortes relacionados aos enfrentamentos e, principalmente, as superações produzia no seu caminho. Aprendi muito com os estudantes! As suas histórias me motivaram a escrever a continuar a pesquisa e usá-la como uma ferramenta de luta para o desafio do enfrentamento a distorção idade - série. Desejo que estes escritos representem a luta por uma educação de qualidade para todos os estudantes que estão na situação de multirrepetentes, que suas vozes sejam escutadas, suas experiências valorizadas e que a escola consiga se tornar muitos lugares e que em todos os acolhimento e aprendizagem seja uma marca, ainda que se reconfigurando sempre. Finalizo

com o cordel que simboliza essa caminhada no mestrado e na pesquisa que me permitiu andar por muitos lugares.

A professora e os lugares

Carregada de vontades e desejos

Encontrei fragilidades e desafios

No meu caminho

E no caminho dos meus estudantes

Vi que os meus desafios são e eram pequenos

Perto dos deles

O meu lugar nunca foi igual ao deles

O deles é marcado pela discriminação

Mas o meu lugar encontrei

É o lugar de lutar por eles

Lutar pelo reconhecimento de suas possibilidades

Lutar por seus nomes, histórias e experiências

Nessa luta, quero um novo e melhor lugar para eles

O lugar da educação de qualidade

A educação que transforma!

Autora: Flavia Betoni

OUTROS CORDELISTAS (REFERÊNCIAS)

ANDRADE, Sandra dos Santos. A entrevista narrativa ressignificada nas pesquisas educacionais pós-estruturalistas. In: MEYER, Dagmar Estermann; PARAÍSO, Marlucy Alves (org). **Metodologias pós-críticas ou Sobre como fazemos nossas investigações**. 2ª ed. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2014.

BERDOULAY, Vincent; ENTRIKIN, J.Nicholas. Lugar e Sujeito: Perspectivas Teóricas. In: MARANDOLA JR, Eduardo et al. (org.). **Qual o Espaço do Lugar? Geografia, Epistemologia, Fenomenologia**. São Paulo: Perspectiva, 2014, p.119-154.

BORBA, Sérgio da C. Aspectos do conceito de multirreferencialidade nas ciências e nos espaços de formação. In: BORBA, Sérgio da C. (Org.). **Reflexões em torno da abordagem multirreferencial**. São Carlos: EdUFSCar, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. **Taxas de Distorção Série–Idade Escolar na Educação Básica**. Disponível em: <http://www.dados.gov.br/dataset/taxas-de-distorcaoidade-serie-escolar-na-educacao-basica> Acesso em: ago.2021.

BRASIL. Lei 11.274, de 06 de fevereiro de 2006. **Altera a redação dos arts. 29, 30, 32 e 87 da Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996.

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**. DUTRA, Italo M. et al. Brasília: Ministério da Educação, 2014.

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 2: Identidade**. DUTRA, Italo M. et al. Brasília: Ministério da Educação, 2014.

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 3: Convivência**. DUTRA, Italo M. et al. Brasília: Ministério da Educação, 2014.

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 4: Olhares**. DUTRA, Italo M. et al. Brasília: Ministério da Educação, 2014.

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 5: Trajetória Território**. DUTRA, Italo M. et al. Brasília: Ministério da Educação, 2014.

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 6: Trajetória Memória. DUTRA, Italo M. et al. Brasília: Ministério da Educação, 2014.

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 7: Iniciação Científica.** DUTRA, Italo M. et al. Brasília: Ministério da Educação, 2014.

BUTTNER, Anne. Lar, Horizontes de Alcance e o Sentido de Lugar. **Geograficidade**, v. 5, n. 1, p. 4-19, fev. 2015.

CARLOS, Ana Fani. **O Lugar no/do mundo.** São Paulo: FFLCH, 2007.

CAVALCANTI, Lana de Souza. In: **I Seminário Nacional: Currículo em movimento. - Perspectivas Atuais.** Anais. Belo Horizonte, novembro de 2010.

CLAVAL, Paul. **A geografia cultural.** Florianópolis: UFSC, 2001.

COMÊNIO, João Amós. **Didática magna.** 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

DELEUZE, G. **Conversações.** Tradução: Peter Pál Pelbart. São Paulo: Editora 34, 1998.

DELEUZE, G.; GUATTARI, F. **O Anti-Édipo.** Tradução: Georges Lamazière. Rio de Janeiro: Imago, 1976.

INEP. **Censo Escolar.** Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/censo-escolar>. Acesso em: jul, 2021.

OLIVEIRA JR, Wenceslao M. de. Lugares geográficos em locais narrativos: Um modo de se aproximar das Geografia de cinema. In: MARANDOLA JR., Eduardo et al. (Org.). **Qual o Espaço do Lugar? Geografia, Epistemologia, Fenomenologia.** São Paulo: Perspectiva, 2014, p.119-154.

MOREIRA, Ruy. **Para onde vai o pensamento geográfico: por uma epistemologia crítica.** 2. ed. São Paulo: Contexto, 2011.

MASSEY, Doreen. **Pelo espaço: Uma nova política da espacialidade.** Tradução: Hilda Pareto Maciel, Rogério Haesbaert. 4. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2013.

FERRARA, Lucrécia D'Alessio. Do mundo imagem à imagem do mundo. In: DE SOUZA, Maria A; SILVEIRA, Laura S; SANTOS, Milton. (org.). **TERRITÓRIO: Globalização e Fragmentação.** São Paulo: Hucitec, 1994. p. 45-50.

FOUCAULT, Michel. **As palavras e as coisas: uma arqueologia das ciências humanas.** São Paulo: Martins Fontes, 1985.

FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso.** São Paulo: Loyola, 1996.

FOUCAULT, Michel. **Em defesa da sociedade: curso no College de France (1975-1976).** São Paulo: Martins Fontes, 1999.

- FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. 15. ed. Rio de Janeiro: Graal, 2000.
- FOUCAULT, Michel. **Segurança, território, população**: curso dado no College de France (1977-1978). São Paulo: Martins Fontes, 2008a.
- FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir**: nascimento da prisão. Tradução de Raquel Ramallete. 35. ed. Petrópolis: Vozes, 2008a.
- FREIRE, Paulo. **Educação e mudança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.
- GALLO, Silvio. **Deleuze e a Educação**. Rio de Janeiro: Editora Autêntica, 2003.
- GALLO, Silvio. As múltiplas dimensões do aprender... In: **Congresso de Educação Básica: aprendizagem e currículo**. Florianópolis, p. 01-10, 2012.
- GOULART, Lígia Beatriz. **Alunos e professores fazendo Geografia**: a rede ressignificando informações. Porto Alegre: UFRGS, 2011. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/38567/000821043.pdf?sequence=1>. Acesso em: jun. 2021.
- KINCHELOE, Joe. Redefinindo e interpretando o objeto de estudo. In: KINCHELOE, Joe L.; BERRY, Kathleen S. **Pesquisa em Educação**: conceituando a bricolagem. Porto Alegre: Artmed, 2007. p. 101-122
- LOPES, Alice C. Teorias Pós Críticas Políticas e Currículo. **Educação sociedade e cultura**, n.39, 2013.
- MARTINS, Pura L. **Didática**. Curitiba: Ibepex, 2008.
- MEYER, Dagmar E.; PARAÍSO, Marlucy A. (Org). **Metodologias pós-críticas ou Sobre como fazemos nossas investigações**. 2. ed. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2014.
- NEIRA, Marcos G.; LIPPI, Bruno G. Tecendo a colcha de retalhos: a bricolagem como alternativa para a pesquisa educacional. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v.37, n.2, p.607-625.
- NUNES, Aline. Sobre a pesquisa enquanto bricolagem, reflexões sobre o pesquisador como bricoleur. **Revista Digital do LAV**, Santa Maria, v.7, n.2, p.30-41, 2014.
- RELPH, Edward C. Reflexões sobre a Emergência, Aspectos e Essência de Lugar. In: MARANDOLA JR, Eduardo; HOLZER, Werther; OLIVEIRA, Lívia de. (Orgs.). **Qual o Espaço do Lugar? Geografia, epistemologia, fenomenologia**. São Paulo: Perspectiva, 2012.
- RIO GRANDE DO SUL. Conselho Estadual de Educação. Resolução nº 343 de 11 de abril de 2018. **Normas relativas à oferta da Educação de Jovens e Adultos – EJA**.
- SAMPAIO, Maria das M. F. Aceleração de estudos: uma intervenção pedagógica. **Em Aberto**, Brasília, v.17, n.71, p.57-73, jan. de 2000.

SANTOS, Milton et al. (Org.). **Território, globalização e fragmentação**. São Paulo: Hucitec - ANPUR, 1994.

SAVIANI, Dermeval. O legado educacional do “longo século XX” brasileiro. In: SAVIANI, Dermeval et al. **O legado educacional do século XX no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2004.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**. Campinas: Autores Associados Cortez, 2003.

SOUZA, Marcelo Lopes de. **Os conceitos fundamentais da pesquisa sócio-espacial**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2013.

TRAJETÓRIAS CRIATIVAS. **Apresentação**. Disponível em: <https://www.ufrgs.br/trajetoriascriativas/>. Acesso em: mai. 2019.

TRAJETÓRIAS DE SUCESSO ESCOLAR. **Distorção Idade-Série no Brasil 2018**. Disponível em: <https://trajetoriaescolar.org.br/>. Acesso em: mai. 2019

TUAN, Yi-fu. **Topofilia**: um estudo da percepção, atitudes e valores do meio ambiente. São Paulo: Difel, 1980.

UNICEF. **Panorama da distorção idade- série no Brasil**. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/relatorios/panorama-da-distorcao-idade-serie-no-brasil>. Acesso em: dez.2019.

UNICEF. **Trajetórias de sucesso escolar**. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/trajetorias-de-sucesso-escolar>. Acesso: jun. 2019.

VEIGA-NETO, Alfredo J. (Org.). **Crítica pós-estruturalista e educação**. Porto Alegre: Sulina, 1997. 12 p.

VEIGA-NETO, Alfredo J. Cultura e currículo. **Contrapontos**, ano 2, n.4. Itajaí. jan/abril 2002.

RIMAS IMPORTANTES (ANEXOS)

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – ESTUDANTES ENTREVISTADOS

Prezado Responsável Legal:

Eu, Flavia Betoni, mestranda no Programa de Pós-Graduação em Geografia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (POSGEA) desenvolvo a pesquisa “*O Lugar do Aluno em distorção idade-série na escola: o Programa Trajetórias Criativas*”, convido seu filho(a) a participar, como voluntário no referido estudo. A pesquisa pretende investigar qual é o lugar do estudante em distorção idade-série (estudantes com históricos de reprovações escolares), para tanto é fundamental a escuta dos estudantes que estão nessa condição. Irei ouvir e gravar as narrativas dos alunos sobre seu percurso escolar (eles vão contar para a pesquisadora como tem sido a sua experiência escolar, desde que iniciaram seus estudos). A conversa será desenvolvida a partir de perguntas que a professora/pesquisadora/mestranda fará aos alunos. Essas conversas serão gravadas e, posteriormente, utilizadas na pesquisa sem, no entanto, a identificação dos referidos estudantes.

A participação dos estudantes neste estudo é voluntária, por isso se você ou seu filho(a) não quiserem participar ou desejarem desistir ao longo das entrevistas não há problema. Vocês têm absoluta liberdade para desistirem da pesquisa a qualquer momento.

Durante todo o processo de pesquisa e, também na publicação dos resultados da pesquisa, sua identidade será mantida no mais rigoroso sigilo. Informações que eventualmente possam identificar os participantes serão omitidas.

Quaisquer outras dúvidas referentes à pesquisa poderão ser esclarecidas pela orientadora, Prof^a Ligia Beatriz Goulart, no e-mail: ligiabeatrizgoulart@gmail.com e com a pesquisadora Prof^a Flavia Betoni, no e-mail: flaviabetoni18@gmail.com.

Esse documento terá três vias. Uma fica com você para seu controle, outra será arquivada na escola e a terceira fica com o responsável pelo estudo.

Eu, _____ (preencha com seu nome completo), após a leitura deste documento, acredito estar suficientemente informado, ficando

claro para mim que a participação do meu filho(a),
_____ (preencha aqui com o nome do/a
seu filho(a)), é voluntária e que posso retirar este consentimento a qualquer momento,
sem penalidades ou perda de qualquer benefício. Diante do exposto, expresso minha
concordância em autorizar a participação do meu/minha filho(a).

Assinatura do Representante Legal

Porto Alegre, ____ de 20__.

TERMO DE AUTORIZAÇÃO

Eu **Ricardo Agliardi** diretor do Instituto Estadual de Educação Paulo da Gama, tenho ciência e autorizo a realização da pesquisa de mestrado realizado no Programa de Pós Graduação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (POSCEA), sob responsabilidade da mestranda/professora/pesquisadora Flávia Betoni e sua orientadora, professora Ligia Beatriz Goulart. Para a efetivação da referida pesquisa será realizada entrevistas online com alunos da escola em horário previamente combinados. Os alunos que farão parte da pesquisa serão convidados e tem o direito de aceitar livremente a participação, para a realização das atividades vinculadas a pesquisa da mestranda Flávia Betoni. Também serão disponibilizados documentos de registro escolar dos alunos, os quais poderão ser utilizados para estudo e análise na pesquisa, desde que guarde-se as identificações individuais dos alunos.

Porto Alegre, 20 de maio de 2020.



RICARDO AGLIARDI
DIRETOR DA ESCOLA

Ricardo Agliardi Ferreira
Diretor
I.E.E. Paulo da Gama
ID 2400782/01