



REFLEXÕES SOBRE A FORMAÇÃO DE PROFESSORES: UM RELATO A PARTIR DE PRÁTICAS COM ESTUDANTES EM VULNERABILIDADE SOCIAL

Taniamara Vizzotto Chaves¹, Bianca Bueno Ambrosini²,
Monica Santanna de Vargas³, Soraya Pereira Correa⁴,
Fabiana Pimentel dos Santos⁵, Fernando Dias Pimentel⁶,
João Metrione Costa Zambrano⁷, Sidmar da Silva Betin⁸

1 Instituto Federal Farroupilha - *Campus* São Borja | taniamara.chaves@iffarroupilha.edu.br

2 Instituto Federal Farroupilha - *Campus* São Borja | bianca.ambrosini@iffarroupilha.edu.br

3 Instituto Federal Farroupilha - *Campus* São Borja | monica.vargas@iffarroupilha.edu.br

4 Instituto Federal Farroupilha - *Campus* São Borja | soraya.correa@iffarroupilha.edu.br

5 Instituto Federal Farroupilha - *Campus* São Borja | fabianaps87@hotmail.com

6 Instituto Federal Farroupilha - *Campus* São Borja | nando99903738@gmail.com

7 Instituto Federal Farroupilha - *Campus* São Borja | joaometrione@gmail.com

8 Instituto Federal Farroupilha - *Campus* São Borja | sidmarbetim@hotmail.com

REFLEXÕES SOBRE A FORMAÇÃO DE PROFESSORES: UM RELATO A PARTIR DE PRÁTICAS COM ESTUDANTES EM VULNERABILIDADE SOCIAL

*Taniamara Vizzotto Chaves, Bianca Bueno Ambrosini,
Monica Santanna de Vargas, Soraya Pereira Correa,
Fabiana Pimentel dos Santos, Fernando Dias Pimentel,
João Metrione Costa Zambrano, Sidmar da Silva Betin*

RESUMO

O presente artigo é resultado das reflexões realizadas no espaço de um projeto de extensão desenvolvido em parceria entre o Instituto Federal Farroupilha (IFFar) e uma escola pública de ensino fundamental localizada na cidade de São Borja, Rio Grande do Sul. O projeto surgiu por necessidade da escola, tendo em vista a desmotivação dos alunos para com a aprendizagem escolar. Situações de vulnerabilidade social são comuns na escola envolvida no projeto, sendo que, normalmente neste tipo de situação as famílias não participam da dinâmica escolar e nem da vida estudantil dos seus filhos. Com o propósito de desenvolver atividades que proporcionassem aos alunos momentos de aprendizagem, valorização, inclusão e reflexão, criou-se uma equipe interdisciplinar composta por professores e acadêmicos do Curso de Licenciatura em Física do IFFar. As atividades desenvolvidas permitiram traçar um perfil dos alunos envolvidos no projeto, assim como desenvolver intervenções com foco na arte e na cultura. As informações socializadas neste artigo foram coletadas mediante as produções dos alunos, por meio de um questionário respondido por eles e através dos diários de campo das professoras coordenadoras do projeto. Evidenciou-se que o trabalho coletivo e o planejamento escolar são essenciais aos processos de apropriação da cultura escolar, não existem receitas prontas no processo de docência e que esse se faz na articulação entre a teoria e a prática desde que o professor esteja aberto à aprendizagem.

Palavras-chave: Vulnerabilidade. Relação Teoria/Prática. Formação de Professores. Planejamento Coletivo.

1 INTRODUÇÃO

O presente trabalho emerge de um projeto de extensão realizado em parceria entre o Instituto Federal Farroupilha – *Campus* de São Borja que trabalha com a Formação Inicial de Professores de Física e uma escola de Ensino Fundamental localizada também na cidade de São Borja, Rio Grande do Sul.

O projeto teve origem em função de que membros da equipe diretiva da escola procuraram o Instituto Federal Farroupilha buscando encontrar auxílio para resolver problemas evidenciados no espaço escolar. Tais problemas eram concernentes a aspectos, tais como a desmotivação dos alunos para o desenvolvimento de atividades de ensino, considerando-se que alguns dos seus alunos carregam consigo questões pessoais e histórias de vida que refletem problemas sociais, como desestrutura e abandono familiar, convivência com o uso de drogas e de armas no ambiente familiar, vulnerabilidade social, entre outros aspectos.

A escola localiza-se na zona urbana e apresenta uma excelente estrutura, a qual contempla: alimentação escolar para os alunos, água, energia e esgoto da rede pública, fossa, coleta periódica de lixo, acesso à internet com banda larga, equipamentos como computadores administrativos e para alunos, TV, DVD, antena parabólica, impressora, aparelho de som, projetor multimídia e câmera fotográfica/filmadora.

Além disso, as dependências contemplam várias salas de aula, laboratório de informática, salas de apoio e de recursos multifuncionais para Atendimento Educacional Especializado (AEE). Também, quadra de esportes, biblioteca, parque infantil além de uma ampla área verde para acesso aos alunos. Não há falta de servidores na escola.

Ainda assim, foram apontadas dificuldades concernentes ao relacionamento entre professores e alunos e entre os alunos, dificuldades de aprendizagem, desmotivação e desinteresse decorrentes da realidade social em que se inserem e que é trazida para dentro da escola, interferindo diretamente no processo de ensino-aprendizagem.

De maneira geral, professores e equipe diretiva veem a escola como espaço possibilitador e facilitador para o crescimento intelectual dos alunos, entretanto, sentem-se impotentes já que não existe uma cultura de participação das famílias na escola e nem de apoio aos alunos.

Com base nestas preocupações, formalizou-se então o projeto de extensão entre a escola em questão e a instituição de ensino superior. Neste sentido, organizou-se uma equipe do IFFar composta por docentes, discentes do curso de Licenciatura em Física e técnico-administrativos com o objetivo de desenvolver ações de for-

mação com os alunos da escola.

As ações de formação ou intervenção foram organizadas em três momentos, conforme descritos a seguir:

1. Mapeamento das dificuldades e necessidades dos alunos a partir da percepção e do entendimento do quadro docente da escola. Para tanto, foram realizadas reuniões com o grupo de docentes para que os mesmos pudessem socializar suas preocupações com base nas vivências cotidianas.
2. Mapeamento das dificuldades, necessidades e desejos dos alunos por meio de intervenção direta da equipe do projeto nas turmas. Para tanto, realizaram-se intervenções diretas com turmas de sexto e de nono anos, pois foram considerados pelos professores como os anos que apresentavam mais dificuldades. Nestas intervenções, foram utilizados vários instrumentos de coleta de informações.
3. Organização de intervenções/oficinas com as turmas com base nas solicitações e interesses demonstrados pelos alunos. Para cada ano foi organizado em média quatro diferentes intervenções que tiveram foco na produção textual, exploração da imagem e da voz, produções artísticas (por meio de origamis e desenhos), expressão corporal e exploração dos sentidos humanos com foco na discussão de aspectos relacionados à inclusão.

O projeto teve duração de um semestre, sendo desenvolvido no ano de 2018, com a perspectiva de reedição no ano de 2019.

Na sequência do artigo, são apresentados os referenciais teóricos utilizados para o desenvolvimento do projeto e do artigo, o desenvolvimento do trabalho, estruturado em dois itens que são “Metodologia” e “Resultados e Discussão.” Finalmente, são apresentadas as Considerações Finais e as Referências utilizadas no artigo.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

Dentre os desafios impostos à formação inicial de professores na atualidade ainda persiste a questão de articular a teoria com a prática proporcionando a formação de profissionais com capacidade e autonomia para promover um ensino articulado e contextualizado.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional promulgada em 1996, assim como as resoluções 01/2002 e 02/2002 do Conselho Nacional de Educação, que instituíram Diretrizes para a Formação de Professores da Educação Básica, deixaram evidente a necessidade de aliar a teoria desenvolvida no espaço da sala de aula nos cursos de formação de professores com práticas, sugerindo uma formação mais completa.

Mais de duas décadas se passaram e os desafios persistem, sobretudo porque

cada vez mais se tem uma escola com problemas e necessidades que se modificam, os quais, evidentemente, refletem as condições da sociedade onde está inserida.

Neste contexto, aliar a teoria construída nos bancos das instituições de ensino superior com as práticas desenvolvidas no espaço escolar necessita de muitas articulações. E elas devem envolver todos os sujeitos implicados nesse processo.

Na escola, existem problemas e dificuldades que vão desde questões básicas de manutenção, como falta de dinheiro para a compra de merenda, para o pagamento de água e luz, para o contrato e/ou manutenção de uma boa rede de conexão de internet, até o enfrentamento de problemas relacionados a questões de pessoal, como o não pagamento dos salários dos professores e terceirizados, o que, muitas vezes, reflete-se em desmotivação, provocando estagnação no processo de atuação docente.

Estes são alguns dos desafios presentes no espaço escolar diariamente, mas que ainda são pouco vivenciados no espaço da formação inicial de professores, em que os saberes disciplinares, relativos à área ou à matéria de ensino, ainda são os mais focalizados. Entretanto, são muitas vezes desconexos da realidade e não auxiliam para a compreensão de situações, atitudes e vivências tantas que acontecem no espaço escolar.

Não obstante, ao chegar ao contexto institucional, o professor iniciante não conseguirá dar conta da dinâmica escolar, tendo apenas o arcabouço dos conteúdos disciplinares na sua bagagem de formação. Ele precisa ser preparado, ter autonomia e gestão de sala de aula, para que possa ser capaz de enfrentar as dificuldades e solucionar problemas que fazem parte das escolas na atualidade. Infelizmente, a discussão dos conhecimentos necessários para construção desse tipo de saber tem sido pouco pautada nos estudos e debates na formação inicial de professores, se comparados com estudos relativos aos conhecimentos do conteúdo disciplinar.

Conforme Tardif (2002), o saber docente deve ser plural e estratégico e não se resume à transmissão dos conhecimentos já construídos. Ou seja, pode-se definir o saber docente como o “amálgama” de saberes oriundos da formação profissional, dos saberes disciplinares, curriculares e experienciais.

Assim, a formação inicial de professores precisa estar alinhada com estes saberes e cabe às instituições de formação de professores propor matrizes curriculares, ações e projetos que estimulem a construção de uma docência mais centrada na *práxis* (FREIRE, 1987), em que o futuro professor possa melhor se preparar e, assim, através dos seus saberes em ação, transformar o ambiente escolar e aqueles que estão nele inseridos.

Algumas questões desafiam a formação de professores na atualidade: o abandono

escolar pela família, a não alfabetização de alguns estudantes na idade certa, a falta de concentração, o desinteresse, a violência, a indisciplina, entre tantos outros. Todos são fatores que interferem diretamente no processo de escolarização.

Estes são problemas e questões que envolvem o comportamento humano sobre os quais a escola parece não ter gerência, ou seja, não existem receitas e soluções prontas, pois as situações são diversas e variadas, e o docente sente-se muitas vezes impotente frente a estas situações que não dependem necessariamente do trabalho pedagógico, mas que são de cunho pessoal, psicológico e somente o trabalho pedagógico não é suficiente para resolver.

Ademais, os problemas acima mencionados costumam ser preponderantes e refletem sobre o processo de aprendizagem dos alunos. Ou seja, muitos alunos passam pela escola e não alcançando o sucesso, acabam por reprovar ou até mesmo evadir considerando-se a idade escolar em que se encontram, e a escola e o professor permanecem impotentes frente a esta realidade, já que muitas vezes não têm apoio ou autonomia suficiente para buscar auxílio de profissionais especializados que poderiam atender e entender aqueles alunos com problemas.

Neste contexto, o processo de formação de professores tem sido falho e tanto os professores que estão em serviço nas redes de ensino, quanto os acadêmicos em começo de formação compartilham deficiências relativas ao processo de formação inicial e continuada, as quais refletem na forma como se inserem e como buscam resolver problemas que vão além daqueles de cunho pedagógico no contexto escolar.

A vulnerabilidade social tem se caracterizado como um processo imposto por condições específicas como, por exemplo, local de residência, condição social e econômica, entre outros fatores pelos quais muitos alunos passam ou vivenciam no espaço familiar e que levam para o espaço escolar sendo determinante no desenvolvimento e na aprendizagem das crianças.

Conforme Prati, Couto e Koller (2009, p.404), “a vulnerabilidade social é uma denominação usada para caracterizar famílias expostas a fatores de risco, sejam de natureza pessoal, social ou ambiental, que coadjuvam ou incrementam a probabilidade de seus membros virem a padecer de perturbações psicológicas”.

A vulnerabilidade social, ainda conforme as autoras acima, pode ser expressa no adoecimento de um ou vários membros de uma família ou de uma comunidade que se encontra em situações de uso de drogas, de violência doméstica e outras condições que impeçam ou detenham o desenvolvimento saudável desse grupo.

Conforme Silva e O (2013)

Essa parcela sobrevive em condições precárias no que se refere à alimentação, higiene, educação e saúde, sem acesso a melhores oportunidades de emprego, já que muitos não possuem quase nenhuma ins-

trução, fato que lhes põe fora do mercado de trabalho antes mesmo que possam disputar por uma vaga de emprego. Tal situação leva essas pessoas ao trabalho informal, e assim, sem poder garantir seus direitos, são exploradas e trabalham somente para sobreviver, sem a chance de alcançar melhor condição social. São populações vulneráveis, aqueles cidadãos, se é que assim se pode dizer, que por não reconhecerem seus direitos nem ao menos sabem onde e como reivindicar mudanças ao quadro em que estão inseridos (p.03).

Segundo Katzman (2005) apud Silva (2007), existem também os lugares vulneráveis que são aqueles nos quais os indivíduos enfrentam riscos e a impossibilidade de acesso a condições habitacionais, sanitárias, educacionais, de trabalho e de participação e acesso diferencial à informação e às oportunidades.

Outra característica da vulnerabilidade social, conforme Kaztman (2005) apud Silva (2007), está vinculada à impossibilidade que as pessoas têm de modificar a condição atual em que estão. Neste sentido, muitas pessoas que se encontram em situação de uso de drogas, em situação de extrema pobreza, de rasa aculturação familiar, especialmente dos pais, de violência, entre outras, não se veem com perspectivas de melhorias e sofrem as consequências, seja do ponto de vista afetivo, psicológico, cognitivo ou social.

Neste sentido, crianças marginalizadas e em qualquer situação de vulnerabilidade social ao se inserirem no espaço escolar, levam consigo os resquícios e as marcas deste processo e isso acaba se tornando fator preponderante para que efetivamente a criança possa se escolarizar, socializar e construir significados cognitivamente.

Esta perspectiva se acentua, sobretudo, porque muitas vezes, crianças nesta condição acabam por não ter o acompanhamento, o apoio e a presença de familiares na escola.

Conforme Silva e Rapoport (2013)

A família é o primeiro vínculo social ao qual a criança está ligada, e é por meio dela que adquirimos a linguagem, os costumes e práticas sociais. Através da família que se desenvolvem os primeiros laços afetivos, indispensáveis para o desenvolvimento integral de uma criança. Esses laços, construídos desde o nascimento, serão certamente determinantes, e acompanharão o indivíduo por toda sua vida (p.08)

Neste sentido, muitas vezes, as crianças sentem-se abandonadas à própria sorte e não se veem com perspectivas futuras de crescimento, de ampliação dos horizontes e melhoria de vida.

Outra questão é que normalmente crianças em condição de vulnerabilidade apresentam dificuldades de se relacionar com outras e também com os professores no espaço escolar.

Tudo isso leva a uma realidade muito presente em algumas escolas que atendem

alunos em condição de vulnerabilidade, muitas crianças acabam sendo vitimadas pelo fracasso escolar, pelas constantes reprovações ou pelo próprio abandono do espaço escolar.

Assim, muitas vezes, a escola e os professores se veem diante de um dilema social que é como acolher e trabalhar com este tipo de aluno. Como identificar os problemas trazidos? Como tornar o espaço escolar um local mais acolhedor e que permita explorar e trabalhar com estas questões?

São vários os questionamentos que nem sempre possuem respostas. Porém, acredita-se que um caminho possível seja a promoção de discussões e debates coletivos no próprio espaço escolar, proporcionando reflexões sobre as necessidades geradas a partir das práticas desenvolvidas na busca de soluções pelas próprias experiências e vivências.

Conforme Gauthier et al. (1998, p. 32) “a experiência e o hábito estão intimamente relacionados”. Assim, conforme os autores, aprender através das próprias experiências significa viver um momento particular, sendo que essa experiência pode se tornar regra e, ao ser repetida, assume, muitas vezes, a forma de uma atividade de rotina. Neste sentido, muitas vezes se o professor não tem o hábito de refletir sobre as próprias práticas, não consegue pensar ou evidenciar soluções para os problemas encontrados no espaço da sala de aula. Ademais, a maioria, conforme mencionado inicialmente, nunca teve este tipo de preparo na formação inicial.

Reconhecer a existência da vulnerabilidade social entre os alunos, compreender os seus efeitos para a formação dos mesmos, bem como a importância de investir na melhoria da própria formação docente para atuar frente a essa realidade pode ser uma saída importante para auxiliar os professores e as escolas na realização da práxis. Neste sentido, cabe à escola e aos professores buscar ajuda e formas de colaboração externas na perspectiva de resolver os problemas, sanar dificuldades e desafios eminentes.

É dentro desta perspectiva que este trabalho foi construído, ou seja, a partir da necessidade de uma Escola de Ensino Fundamental que buscou ajuda para tratar questões de vulnerabilidade social que refletem sobre as questões comportamentais e de aprendizagem escolar. Bem como, da necessidade de uma instituição de ensino superior, que trabalha com a formação de professores que acredita na inserção de dos acadêmicos em atividades práticas constituindo-se assim espaços para discussão, reflexão e construção da própria docência.

Parte-se do pressuposto de que aliar as práticas desenvolvidas no espaço escolar com as teorias exploradas na academia constitui importante saída para questões e problemas que se apresentam na escola. Além de se compor como importante

espaço de aprendizagem docente, imposto por outro tipo de formação, ou seja, que amplia as formas de colaboração entre a universidade e a escola a partir das necessidades evidenciadas nas práticas e no contexto da escola.

3 DESENVOLVIMENTO

3.1 Metodologia

Como objetivo de identificar quais os principais fatores ou aspectos que interferem no processo de ensino-aprendizagem dos professores e dos alunos da escola, foram utilizados como instrumentos de coleta de informações os registros feitos pelas pesquisadoras nos diários de campo, referentes aos relatos dos professores da escola durante as reuniões com a equipe do projeto. Também, foram utilizados como instrumento de coleta de informações as produções realizadas por alunos da escola nos momentos das intervenções com a equipe do projeto e as observações e reflexões registradas também nos diários de campo durante as reuniões com a equipe de trabalho do projeto.

Participaram do projeto 48 alunos da escola, sendo 30 alunos do sexto ano e 18 do nono ano. As idades dos mesmos variaram entre 11 e 18 anos.

Em distintos momentos, foram realizadas reuniões entre a equipe do projeto e os professores da escola, totalizando quatro encontros com duração aproximada de 2 horas cada um. Estas reuniões tiveram como objetivo planejar e avaliar as ações desenvolvidas pela equipe do projeto, sendo as mesmas coordenadas por professores do IFFar em parceria com a coordenação pedagógica da escola.

Participaram das atividades do projeto 08 professores das diferentes áreas/disciplinas que trabalhavam com as turmas envolvidas no projeto, bem como a coordenação pedagógica da escola.

As reuniões com os professores tiveram como objetivo inicial ouvir as dificuldades, as percepções e as vivências dos professores em relação ao próprio trabalho docente realizado junto aos alunos. Também, em outros momentos, discutir acerca dos apontamentos e das construções feitas pelos alunos nos instrumentos de coleta utilizados, assim como para discutir as propostas de intervenção planejadas pela equipe do projeto.

Com os alunos, foram organizados e desenvolvidos dois momentos distintos, a saber: 1. reconhecimento do perfil das turmas e dos alunos; 2. realização de oficinas didáticas. Participaram desta etapa do trabalho 48 alunos de três turmas da escola, contemplando o sexto e o nono anos, os quais foram indicados pelos professores como sendo as turmas com maior dificuldade para se trabalhar.

No momento destinado ao reconhecimento do perfil das turmas e dos alunos, foram realizadas três atividades. Inicialmente uma atividade coletiva para apresentação pessoal em forma de bate-papo ou roda de conversa, seguida de uma produção textual e/ou artística individual com o objetivo de perceber como cada um dos alunos se via, como via a escola e o que ela significava na vida do aluno.

Finalmente, um questionário respondido também individualmente, com o objetivo de elaborar o perfil dos alunos. Neste momento, os alunos foram instigados a falar sobre si, seus desejos e perspectivas para o futuro, realidade onde se inserem tanto na família como na escola, como veem a escola, os professores e colegas, dificuldades e necessidades. As atividades desenvolvidas no primeiro momento tiveram duração de duas horas aula com cada turma envolvida.

No momento destinado à realização de oficinas didáticas, foram realizados quatro encontros com cada turma, com duração aproximada de duas horas aula para cada uma. As intervenções foram realizadas pela equipe multidisciplinar do projeto que contemplava docentes de diferentes áreas do conhecimento provenientes da instituição de ensino superior, técnico-administrativos e acadêmicos de um curso de Licenciatura, bem como professores da escola parceira do projeto.

Para o grupo de alunos do sexto ano, foram desenvolvidas atividades lúdicas por meio de dança e brincadeiras em que se procurou explorar a utilização dos sentidos humanos. Em outros momentos, foram exploradas atividades de produção de origamis e de desenhos. Com as atividades desenvolvidas, foi possível evidenciar aspectos relativos à coordenação motora dos alunos, à concentração, ao trabalho em equipe, ao relacionamento, à importância da inclusão e da utilização dos sentidos na vida e na produção humana.

Para o grupo de alunos do nono ano, foram desenvolvidas atividades de leitura, produção escrita, fotografia, exploração de voz com o objetivo de construir um vídeo retratando as vivências dos alunos da turma na escola. O vídeo tinha como objetivo principal estimular a motivação nos alunos para sequência nos estudos fora da escola e foi produzido com apoio da equipe do projeto. O vídeo foi apresentado à comunidade escolar no dia da festa de formatura/conclusão dos estudos na turma, festa esta que contou também com o apoio da equipe do projeto.

A equipe do projeto realizou reuniões semanais com duração de uma hora, sendo desenvolvidas as seguintes ações durante as reuniões:

- Construção de instrumentos de coleta de informações sobre as necessidades, interesses e dificuldades das turmas envolvidas no projeto;
- Construção de instrumentos de avaliação do trabalho desenvolvido;
- Construção de atividades de intervenção para as turmas de alunos envol-

vidos no projeto;

- Avaliação das atividades desenvolvidas durante o projeto. A avaliação foi feita mediante os relatos dos membros da equipe do projeto. Também por meio de um questionário avaliativo aplicado aos alunos do sexto ano no final das atividades desenvolvidas.

As informações coletadas com base nos instrumentos utilizados foram sistematizadas pela equipe do projeto constituindo-se, assim, em elementos de análise de onde emergiram algumas categorias que estão dispostas a seguir no item Resultados e Discussão.

3.2 RESULTADOS E DISCUSSÃO

As informações coletadas foram organizadas em duas categorias distintas tendo como base os sujeitos envolvidos no trabalho.

Em primeiro lugar, considerando-se que por meio do projeto foi articulada uma equipe multidisciplinar de trabalho que envolveu professores de diferentes áreas, quais sejam: Física, Linguagens, Pedagogia, Sociologia e Turismo; uma Técnica em Assuntos Educacionais que trabalha no Setor de Assessoria Pedagógica e acadêmicos em processo de formação inicial, os quais estabeleceram uma rotina de trabalho diferenciada, em formato de grupo de estudo, que produziu estratégias de ensino de forma coletiva e colaborativa, tornou-se necessário avaliar os processos de ensino-aprendizagem destes sujeitos frente aos desafios e às necessidades que foram impostas pela realidade escolar.

Em segundo lugar, considerando-se a realidade escolar e os sujeitos que nela se inserem, tornou-se necessário também avaliar os processos de ensino e aprendizagem de docentes e alunos participantes do projeto.

A seguir estão apresentadas as categorias construídas, bem como a análise realizada para cada uma delas.

1. Interdependência entre atividade de ensino e desenvolvimento psíquico e psicológico dos alunos

Num primeiro momento, as intervenções realizadas possibilitaram a construção do perfil dos alunos participantes do projeto.

Desta forma, evidenciaram-se aspectos tais como:

- os alunos não realizam atividades remuneradas, ou seja, não há incidência de trabalho infantil ou adolescente.
- 16 alunos dos 30 que cursavam o sexto ano residem com o pai e com a mãe; 04 residem com a mãe e com o padrasto; 2 com o pai e a madrasta, 5 residem somente com a mãe; 1 reside somente com o pai e 2 indicaram que

residem com outras pessoas. Já em relação ao nono ano, 10 residem com a mãe, 4 com o pai e a mãe, 3 com a mãe e o padrasto e 01 somente com o pai.

- quanto ao local de residência, 29 alunos do sexto ano residem em bairros da zona urbana da cidade no entorno da escola e apenas 01 reside na zona rural da cidade. Deste grupo, 28 afirmam que vêm para a escola a pé, os outros 02 de transporte coletivo ou particular. Já no nono ano, todos os 18 alunos residem em bairros no entorno da escola e vêm para a mesma a pé todos os dias.

- os alunos não costumam realizar atividade em turno oposto na escola.

- 24 alunos do sexto ano costumam comer a merenda da escola. Já em relação aos alunos do nono ano, 14 afirmam que costumam comer a merenda da escola. De maneira geral, percebe-se que os alunos gostam bastante dos alimentos e da merenda servida na escola.

Quanto ao acesso à informação por meio de celulares, no sexto ano, 18 alunos afirmam ter aparelho de celular e destes, 13 com acesso à internet. Já no nono ano, 15 possuem aparelho de celular, sendo 13 com acesso à internet. Esta informação foi contestada pelos professores, pois segundo os mesmos, quando solicitados a realizar atividades com uso do aparelho, os alunos afirmam não possuir. As redes sociais e jogos são os conteúdos mais acessados pelos alunos. Costumam acessar canais de TV aberta e alguns também de TV fechada. Não têm acesso a jornais e revistas.

Os alunos ainda relatam que não costumam ler e nem estudar para provas e trabalhos escolares e apresentam dificuldades nas mais variadas disciplinas, entre elas foram citadas matemática, ciências naturais, história e geografia. A maioria dos alunos acredita que o desempenho escolar tem relação com o futuro, mas ainda assim, demonstram não ter perspectiva de seguimento em estudos futuros, especialmente fora da escola. A grande maioria apresenta uma boa imagem da escola, afirmam gostar de estar instituição, mas não apresentam perspectivas futuras.

As produções dos alunos deixaram transparecer desejos relacionados, por exemplo, ao gosto pelo esporte e, necessidades como a carência, a falta de afetividade e atenção das famílias. Estas, em sua grande maioria, não costumam participar das atividades escolares.

Ramos (2003), apud Monteiro et al (2015, p. 02) afirma que “a família é o espaço indispensável para a garantia da sobrevivência e da proteção integral dos filhos e demais membros, independentemente do arranjo familiar ou da forma como vem se estruturando”.

Hall (2001) afirma que “a família é a figura mais importante para o desenvol-

vimento humano, estruturando o psicológico e o social. Os pais apresentam-se como caracterizadores de maior importância para o desenvolvimento social do indivíduo, corroborando no lado afetivo e acadêmico. Portanto, os pais sempre serão referências para os filhos, perante à sociedade, as atitudes serão levadas como constructos para os filhos” (apud Monteiro et al., 2015, p. 02).

Neste caso, ainda que os estudantes gostem de estar no espaço escolar, assumem que não costumam estudar em casa, mesmo que tenham tempo hábil e disponibilidade. Isso demonstra que possivelmente em família estes estudantes não são incentivados, motivados ou até “cobrados” pelos pais a estudarem, o que reflete no desenvolvimento acadêmico e afetivo dos mesmos, que demonstram carência e buscam a afetividade dos professores na escola.

Neste sentido, evidenciou-se que as disciplinas mais aceitas pelos alunos são aquelas em que os professores demonstram grande afetividade em relação aos discentes. A carência de afetividade ficou também evidente durante a realização das oficinas, em que alguns alunos demonstravam ter a necessidade de abraçar, beijar, chamar atenção dos membros da equipe do projeto. Esta situação foi interpretada pela equipe do projeto como a necessidade de compensação pela ausência de atenção e afetividade em outros espaços, tais como a família dos alunos.

Isso ficou evidente em vários momentos e, como exemplo, tem-se a situação de uma aluna do sexto ano que durante a atividade com Origamis, quando fora proposto a construção de uma flor e que esta fosse entregue a uma pessoa importante, negou-se a fazer parte da atividade, pois afirmava que como nunca havia recebido flores, também não tinha a quem entregar fora daquele espaço.

Por outro lado, outros se sentiram bastante acolhidos e envolvidos com as atividades propostas, participando integralmente, o que, segundo relato de alguns professores, não acontece nas aulas regulares. Esta perspectiva foi interpretada como um momento em que os alunos se sentiram valorizados e instigados, visto que as atividades produzidas tiveram como ponto de partida os desejos e os interesses iniciais.

Outro aspecto que chamou atenção foi o fato de que muitos tiveram “medo ou receio” de se deixar mostrar em relação às atividades produzidas. Isso aconteceu, por exemplo, no sexto ano, na atividade denominada “Como vejo a minha escola”, em que os alunos podiam manifestar-se por escrito ou por desenho. Alguns somente aceitaram participar da atividade se as produções não fossem socializadas com a turma e ficasse somente com a equipe do projeto.

Também no nono ano, quando os alunos foram solicitados a fazer *selfies* individuais ou com a turma para compor um painel de fotografias que faria parte de

um vídeo em homenagem e agradecimento à escola, muitos alunos não quiseram participar, e reagiram, por exemplo, escondendo o rosto. Outros preferiam mostrar gestos que faziam apologia a situações vivenciadas no espaço familiar, como por exemplo, armas entre outras coisas.

Nesta turma, chamou a atenção o apego de algumas alunas com as professoras do projeto, sendo que em determinados momentos, foram realizadas atividades de escuta e aconselhamento no sentido de auxiliar em perspectivas futuras, seja do ponto de vista pessoal ou profissional, já que a maioria dos alunos tinha idade superior a 15 anos.

Nas escutas realizadas, ficou evidente a pouca perspectiva pessoal e profissional de alguns alunos, tendo em vista a realidade em que se inserem e o fato de acreditar que “determinadas escolas ou futuras profissões” não servem para eles devido à condição social e pessoal em que estão.

Apareceu muito forte a falta de perspectiva futura de vida, seja no que se refere ao ato de brincar, de estudar ou de sonhar. Neste sentido, para muitos, estar na escola é um momento de se socializar, de fazer amizades e de ter atenção de alguns professores. Por este motivo, gostam da convivência no espaço escolar, mas não se sentem motivados a produzir e a aprender visto que vislumbram poucas perspectivas de crescimento pessoal e profissional futuro.

Trabalho coletivo, planejamento escolar e processos de apropriação da cultura escolar no espaço da formação de professores.

Esta categoria foi construída com base nas seguintes questões realizadas no espaço de reflexão da equipe de trabalho do projeto. 1. que aprendizagens o grupo teve ao desenvolver o projeto na escola? 2. que aprendizagens o grupo teve do ponto de vista do trabalho coletivo de planejamento e implementação das intervenções didáticas realizadas?

Em primeiro lugar, no que se refere à elaboração e à implementação do planejamento didático, evidenciou-se que até mesmo o melhor planejamento pode falhar considerando-se o contexto e a estrutura da turma. Neste sentido, é necessário que o professor tenha flexibilização e “jogo de cintura” para adaptar o trabalho de sala de aula, para rever os conceitos, repensar as propostas e adaptar a capacidade de produção da turma. Ou seja, planejar é um ato necessário, entretanto, a implementação do planejamento deve ser flexibilizada, pois não existe uma receita pronta, já que cada situação, cada turma de alunos é diferente.

Seria importante que o professor tivesse autonomia no sentido de construir, reconstruir e desenvolver o planejamento dentro de uma perspectiva investigativa,

a fim de perceber as necessidades e adaptações que devem ser feitas.

Referente à elaboração e à implementação do planejamento de forma coletiva, evidenciou-se que o processo foi facilitado pela perspectiva de trabalho em equipe interdisciplinar, pois as competências específicas das áreas auxiliaram na construção de um projeto coletivo e global. As ideias se complementaram e as dificuldades específicas dos integrantes do grupo foram minimizadas pelo coletivo. Outro fator importante foi que muitos conhecimentos práticos e cotidianos eminentes das vivências dentro e fora da academia pelos integrantes do projeto foram fundamentais para o trabalho desenvolvido.

Por outro lado, em alguns momentos, foi necessário despir-se dos conhecimentos e capacidades das áreas específicas no sentido de pensar problemas e questões de ordem geral relacionados ao comportamento e às necessidades dos alunos da escola, sobre os quais os participantes da equipe não tinham uma compreensão clara e conhecimentos sistematizados.

Neste sentido, ficou evidente a importância de aliar os saberes experienciais da prática diária com os saberes acadêmicos ou disciplinares (TARDIF, 2014), ainda que se esteja trabalhando sobre um campo muitas vezes desconhecido. Também, que a formação inicial de professores não se sustenta apenas no campo da teoria, dos saberes acadêmicos e que a prática escolar se constitui campo fértil no que se refere à implementação do currículo e à formação continuada dos professores.

Com base nisso, acredita-se que uma das principais aprendizagens realizadas no espaço deste projeto foi a integração entre saberes da prática e saberes advindos da teoria, que articulados de forma interdisciplinar permitiram a construção e a reflexão sobre a docência, pois conforme Chaves (2018),

O trabalho realizado de forma coletiva no espaço do grupo demarcado por relações de confiança e afetividade entre os diferentes sujeitos e pelas discussões desencadeadas a partir dos problemas da realidade mediados pela teoria que balizou as ações do grupo constitui-se num espaço fundamental para o empoderamento dos diferentes sujeitos participantes do grupo no que diz respeito à construção da própria docência. (p. 62- 63).

Em segundo lugar, ficou evidente que a capacidade de mediar conflitos e de motivar os alunos, em especial os adolescentes, constrói-se a partir do estabelecimento de laços de confiança que não se dão em dois ou três encontros. Neste sentido, fica como lição o fato de que o professor deve conquistar o aluno todos os dias. A humanização do processo de ensino é fundamental para que se possam estabelecer laços entre o educador e o educando e fortalecer o processo de ensino e de aprendizagem em que todos saem vencedores.

Finalmente foi possível refletir sobre a difícil missão de desenvolver atividades

que agradassem ao grande grupo e que os mantivessem comprometidos e participativos, na maior parte do tempo. Estas evidências fizeram o grupo refletir sobre a dificuldade de exercer a docência em um ambiente onde cada aluno carrega consigo uma bagagem que é desconhecida pelo professor. Fez, também, perceber que não existem receitas prontas e que cada realidade proporciona diferentes ensinamentos.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Não existem receitas prontas, quando se está frente a situações ou problemas que não são criados dentro do espaço escolar, mas que, de alguma forma, refletem os problemas, os discursos e a realidade social como um todo. Entretanto, algumas reflexões são possíveis frente a este contexto e alguns caminhos podem ser tomados diante desta perspectiva.

Ao considerarmos que o papel da escola não é somente transmitir o conhecimento, mas também formar para a cidadania com consciência e autonomia, cabe a ela fornecer subsídios aos alunos no sentido estimular práticas que facilitem a aprendizagem, que estimulem a criatividade e permitam a socialização.

A escola exerce grande influência sobre a formação e o desenvolvimento das crianças e dos adolescentes, visto que estes passam boa parte da vida dentro da mesma. Neste sentido, é fundamental o acolhimento ao aluno e a promoção do diálogo entre os diferentes sujeitos que fazem parte do espaço e do cotidiano escolar. É preciso que o aluno adquira um sentimento de pertencimento ao espaço escolar e que se sintam aceitos pelos sujeitos que ali convivem. Frente a isso, o estabelecimento de regras e limites, aliado ao uso de estratégias de ensino e de apoio podem se constituir em uma saída para espaços formais de educação em que os alunos se encontram em vulnerabilidade.

Para tanto, será preciso que a escola reconheça a existência desta vulnerabilidade, que ela esteja em condições de trabalhar a partir deste contexto. É necessário um trabalho coletivo que não envolva apenas o professor no espaço da sala de aula, mas todos os setores da escola, sendo que estes também necessitam estar dispostos a vivenciar este processo e a trabalhar nesta condição.

A proposição e o desenvolvimento de projetos colaborativos que envolvam as escolas e os professores em serviço e instituições que trabalham com a formação inicial de professores pode ser uma possibilidade no sentido de aliar as necessidades formativas dos docentes em serviço com as reflexões teóricas desenvolvidas no espaço da formação inicial de professores. Isto possibilita construções e discussões que contribuem com a formação dos diferentes sujeitos envolvidos no processo.

A experiência desenvolvida e aqui relatada possibilitou reflexões a todos os

sujeitos envolvidos, ainda que em diferentes níveis e processos de formação. As soluções propostas foram construídas de forma colaborativa a partir dos desafios impostos pela prática vivenciada e permitiram olhares específicos sobre a realidade estudada. Os saberes profissionais construídos neste contexto foram significativos na medida em que a teoria e a prática se complementam de forma consensuada e reflexionada.

Finalmente, o trabalho desenvolvido no espaço da escola mostrou o grande potencial em se trabalhar de forma colaborativa, não apenas como estratégia possível para se pensar sobre os problemas que a escola não tem conseguido “dar conta”, mas, sobretudo para efetivar a melhoria na formação inicial de professores, que ainda carece de espaços onde práticas reais possam instrumentalizar e proporcionar novas e importantes reflexões, além da construção de novas teorias.

REFERÊNCIAS

CHAVES, T. V.; GIMENEZ, A. P.; VIEIRA, D. W. Espaços coletivos de formação inicial e continuada de professores: ressignificando práticas educativas por meio do trabalho colaborativo no Pibid Subprojeto de Física. *In*: BRUM NETO, H.; UBERTI, H. G.; TONIOLO, J.M. dos S. de A. **PIBID IF FARROUPILHA: ações articuladas para a excelência da/na formação de professores**. São Leopoldo: Editora Oikos, 2018.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GAUTHIER, Cleremont *et al.* **Por uma teoria da pedagogia**: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente. Trad. Francisco Pereira Lima. Coleção Fronteiras da Educação. Ijuí: Ed. Unijui, 1998.

MONTEIRO, Monik Giselle Lira *et al.* Educação e construção social: contextos da vulnerabilidade social na família. *In*: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2. Campina Grande, Paraíba. Anais [...]. Campina Grande, PB, 2015. Disponível em: <http://conedu.com.br/2015/>. Acesso em 07.out.2019.

PRATI, Laíssa Eschiletti; COUTO, Maria Clara P. de P.; KOLLER; Sílvia Helena. Famílias em Vulnerabilidade Social: Rastreamento de Termos Utilizados por Terapeutas de Família. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**. Porto Alegre, v.25, n.3, p. 403-408, mar. 2009.

SILVA, Algéria Varela. Vulnerabilidade Social e suas Consequências: O Contexto Educacional da Juventude na Região Metropolitana de Natal. *In*: ENCONTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS DO NORTE NORDESTE, 2007. Maceió. **Anais Eletrônicos do Encontro de Ciências Sociais do Norte Nordeste**. Disponível em www.cchla.ufrn.br/rmnatal/artigo/artigo16.pdf. Acesso em: 14 de set. 2018.

SILVA, Sabrina Boeira da; RAPOPORT, Andrea Desempenho escolar de crianças em situação de vulnerabilidade social. **Revista Educação em Rede: Formação e Prática Docente**, Cesuca, v.2, n.2. p. 1-26, 2013. Disponível em: <http://ojs.cesuca.edu.br/index.php/educacaoemrede/index>. p. 1-26. Acesso em: 14 de set.2018

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 17 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.