

RETRATOS DA DOCÊNCIA NO SISTEMA SOCIOEDUCATIVO: A FORMAÇÃO PELOS ATELIÊS BIOGRÁFICOS

*Tiago Sânzio dos Santos Pereira**

Secretaria Estadual de Educação de Minas Gerais

<https://orcid.org/0009-0001-0657-5126>

*Maria Amália de Almeida Cunha***

Universidade Federal de Minas Gerais

<https://orcid.org/0000-0002-0233-3883>

*Licinia Maria Correa****

Universidade Federal de Minas Gerais

<https://orcid.org/0000-0003-0662-7229>

RESUMO

Este artigo tem como objetivo refletir sobre a construção da docência por meio do desenvolvimento do Ateliê Biográfico de Projetos na socioeducação. O universo empírico da pesquisa diz respeito a um grupo de oito professores da Escola Estadual Jovem Protagonista, que atende a sete unidades socioeducativas em Belo Horizonte-MG. Utilizamos como referencial teórico e metodológico, os trabalhos de Marie-Christine Josso e Christine Delory-Momberger, no espectro dos estudos biográficos como ferramenta da autoformação. A formação docente foi considerada eixo principal de análise. O artigo organiza-se em três seções, além das considerações finais. O exercício da profissão foi capturado por meio da memória, do olhar, da escrita e da fala – todos em um mesmo plano –, para trazer uma possível reflexão sobre si e sobre a prática dos professores do socioeducativo. Passado, presente, muros e grades, alunos privados de liberdade e outros atores compuseram um cenário singular a ser analisado.

Palavras-chave: Formação de professores; Formação Continuada de Professores; Aspecto socioeducativo.

ABSTRACT

PORTRAITS OF TEACHING IN THE SOCIO-EDUCATIONAL SYSTEM: TRAINING THROUGH BIOGRAPHICAL WORKSHOPS

This article aims to reflect on the construction of teaching through the development of the Ateliê Biográfico de Projetos in socio-education. The

* Mestre em Educação e Docência (Promestre) pela Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais. Professor da Rede Pública Estadual de Minas Gerais, Belo Horizonte, Brasil. E-mail: tiagosanzio@gmail.com

** Doutora em Educação pela Unicamp. Professora Titular da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, Brasil. E-mail: amalia.fae@gmail.com

*** Doutora em Educação Escolar pela Unesp/Araraquara. Professora Associada da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, Brasil e Pró-Reitora em Assuntos Estudantis na UFMG. E-mail: liciniacorreia@ufmg.br

empirical universe of the research concerns a group of eight teachers from the Jovem Protagonista State School, which serves seven socio-educational units in Belo Horizonte-MG. We use, as a theoretical and methodological reference, the works of Marie-Christine Josso and Christine Delory-Momberger, in the spectrum of biographical studies as a tool for self-training. Teacher training was considered the main axis of analysis. The article is organized into three sections, in addition to the final considerations. The exercise of the profession was captured through memory, gaze, writing and speech – all in the same plane – to bring about a possible reflection on oneself and on the practice of socio-educational teachers. Past, present, walls and bars, students deprived of liberty and other actors made up a unique scenario to be analyzed.

Keywords: Teacher education; Continuing teacher education; Socio-educational aspects.

RESUMEN

RETRATOS DE LA DOCENCIA EN EL SISTEMA SOCIOEDUCATIVO: FORMACIÓN A TRAVÉS DE TALLERES BIOGRÁFICOS

Este artículo tiene como objetivo reflexionar sobre la construcción de la enseñanza a través del desarrollo del Ateliê Biográfico de Projetos en socioeducación. El universo empírico de la investigación se refiere a un grupo de ocho profesores de la Escuela Estadual Joven Protagonista, que atiende siete unidades socioeducativas en Belo Horizonte-MG. Utilizamos, como referente teórico y metodológico, los trabajos de Marie-Christine Josso y Christine Delory-Momberger, en el espectro de los estudios biográficos como herramienta de autoformación. La formación docente fue considerada el eje principal de análisis. El artículo está organizado en tres secciones, además de las consideraciones finales. El ejercicio de la profesión fue plasmado a través de la memoria, la mirada, la escritura y el habla – todo en un mismo plano – para propiciar una posible reflexión sobre sí mismo y sobre la práctica de los docentes socioeducativos. Pasado, presente, muros y rejas, estudiantes privados de libertad y otros actores conformaron un escenario único para ser analizado.

Palabras clave: Formación de profesores; Formación continua del profesorado; Aspectos socioeducativos.

Introdução¹

A primeira cena toca profundamente em um dos nossos cinco sentidos, o odor. O cheiro de queimado, fogo. Colchão sendo queimado. Confinados em uma sala de reunião, sentimos o cheiro forte mesmo longe dos alojamentos. Ao deixar a sala, tomamos conhecimento do

ocorrido e encontramos os alunos responsabilizados aguardando para serem encaminhados ao Centro Integrado de Atendimento ao Adolescente Autor de Ato Infracional (CIA).

Esse aguçamento de sentidos é uma lembrança de que a situação experimentada foge do ritual de iniciação de um professor em uma escola “regular” e o artigo em tela constitui uma reflexão sobre a construção cotidiana do

¹ Este artigo é um desdobramento da pesquisa intitulada *Nas entrelinhas da memória: tecendo as tramas da formação e autoformação docente*, aprovada no Comitê de Ética em pesquisa sob o registro: CAEE: 67409017.2.0000.5149.

ser professor a partir de diferentes realidades e possibilidades no magistério. O objetivo foi o de compreender como o professor do sistema socioeducativo se torna um sujeito capaz de refletir sobre a sua própria prática profissional, a partir das seguintes indagações: sua história de vida como estudante possui relevância nessa formação? A reativação da memória, partindo de uma possível reflexão por parte do professor, faria parte de um efeito consciente e deliberado, capaz de trazer resultados positivos para o desenvolvimento da relação ensino-aprendizagem em sala de aula? Como o professor constitui a docência com alunos em privação de liberdade, uma vez que a formação inicial não o prepara para essa tarefa?

Vivenciar o magistério atuando nas unidades do sistema socioeducativo significa lecionar para sujeitos que se encontram em privação de liberdade, conjuntura na qual a escolarização é um eixo da medida a ser cumprida dentro das unidades de internação. Então, qual seria o papel do professor para além da habitual função de transmitir e mediar a apropriação de um patrimônio científico historicamente acumulado? Como fazer para que a importância da escola seja compreendida nesse contexto de privação de liberdade? Os professores necessitariam de uma formação específica para uma realidade tão singular? Como os jovens que cumprem medidas socioeducativas e que, portanto, encontram-se no limite da exclusão, constroem laços sociais com seus professores?

A pesquisa da qual se origina este artigo foi realizada no contexto do mestrado profissional em Educação e Docência da Faculdade de Educação/UFGM e foi motivada pela necessidade de compreender a construção da profissão docente no decurso mesmo da ação. Para tanto, valemo-nos da aplicação do Ateliê Biográfico de Projetos, um referencial teórico-metodológico que tem, na prática dos professores da Escola Estadual Jovem Protagonista, o objeto de reflexão e produção de conhecimento. Trata-se de projeto de formação que reconhece a biografia do sujeito como parte constitutiva

do processo formativo. Nosso pressuposto, para essa pesquisa, é de que a formação não se constrói por acumulação (de cursos, conhecimentos ou técnicas), mas por meio de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal. Por isso, é tão importante investir no sujeito e dar um estatuto ao saber da experiência.

A escola pesquisada, Escola Estadual Jovem Protagonista, é constituída de sete unidades socioeducativas² em Belo Horizonte-MG, das quais cinco são unidades de Internação e duas são centros provisórios³. Esse universo heurístico foi a chave necessária para se compreender a importância da formação continuada dos professores e as especificidades existentes nesse contexto. Importante ressaltar que, das sete unidades, a Unidade São Jerônimo (Centro de Reeducação Social São Jerônimo) é a única de Minas Gerais que atende a adolescentes do sexo feminino, provenientes do interior e da

2 A Lei n.º 8.069/1990, Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), preconiza que o adolescente em conflito com a lei deverá ser sancionado e responsabilizado. Nesse sentido, foi criado em 2006 o Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (Sinase), com o objetivo de padronizar os procedimentos jurídicos aplicados aos adolescentes e tutelar todo o processo, desde a apuração do ato infracional até a aplicação das medidas socioeducativas. A Lei n.º 12.594, que regulamenta o SINASE, aprovada em 18 de janeiro de 2012, entrou em vigor em 18 de abril do mesmo ano. Para seguir as diretrizes propostas pelo Sinase, as unidades de atendimento em meio fechado tiveram de se adequar aos parâmetros estabelecidos pela nova política, cujo objetivo principal foi a responsabilização do adolescente com a reafirmação da natureza pedagógica da medida socioeducativa, conforme definido no ECA, que prevê, dos artigos 110 ao 128, seis medidas socioeducativas que poderão ser aplicadas ao adolescente: a) Advertência; b) Obrigação de Reparar o Dano; c) Prestação de Serviço à Comunidade (PSC); d) Liberdade Assistida (LA); e) Semiliberdade; f) Internação. Esta última é destinada ao/à adolescente que cometeu ato infracional grave, é privativa de liberdade e está sujeita aos princípios da brevidade, excepcionalidade e respeito à condição peculiar da pessoa em desenvolvimento. Para além do caráter coercitivo, a medida deve privilegiar o seu caráter educativo, a reflexão acerca do ato cometido e a possibilidade do/a adolescente ressignificar positivamente sua trajetória, mediante um processo pedagógico responsabilizador e restaurador.

3 A pesquisa tratará especificamente das unidades de internação, tendo em vista as diferenças da escola nas unidades provisórias, com o modelo de unidocência e a organização em Oficinas de Língua Portuguesa e Matemática.

capital. A internação e o provisório funcionam no mesmo espaço e atendem por volta de 25 a 30 adolescentes em cumprimento de medida socioeducativa.

A singularidade desse conjunto de escolas começa pela sua estrutura. São escolas amparadas por uma Resolução Conjunta⁴ entre a Secretaria de Educação e a Secretaria de Segurança Pública (SESP) do Estado de Minas Gerais. Nesse sentido, há diretrizes específicas no que diz respeito à contratação de professores, o que inclui análise de currículo, entrevista e perfil indicado ao trabalho, além da resolução de designação vigente. Percebe-se, em grande parte dos profissionais contratados, um engajamento pouco comum quando comparado ao mal-estar docente que assola as instituições públicas. A maioria dos professores escolheu de forma consciente ocupar aquele lugar. Não podemos afirmar a inexistência completa desse mal-estar, mas há algo diferente, algo positivo, apontado por todos que entram no grupo pela primeira vez. Esse “diferencial” observado ensejou nossa curiosidade para investigar o que haveria de singular na docência com alunos em privação de liberdade.

Importante salientar que esses alunos cumprem, em sua grande maioria, sentenças de internação, ou seja, a estrutura física da escola funciona dentro dos centros, o que exige diversas adequações para o trabalho, como a quantidade de materiais, o uso apenas de lápis e borracha, a presença constante de agentes socioeducativos nos corredores e nas portas das salas, o total máximo de 12 alunos por turma, revista dos alunos em toda entrada e saída, restrição de algumas atividades por motivos de segurança etc. Do ponto de vista pedagógico, são alunos que perderam o vínculo com a escola, estão inevitavelmente em defasagem escolar e apresentam distorção idade-série.

Se, de um lado, os professores possuem

maior liberdade em relação à organização dos conteúdos curriculares, a fim de retomar o vínculo do aluno com a escola, de outro nos perguntávamos como efetivar processos educativos escolares ou realizar atividades didático-pedagógicas se não fomos preparados para essa realidade, seja durante a formação inicial, seja no processo de formação continuada. Essa retomada de vínculo se estabeleceria na interação entre os sujeitos envolvidos e no seu potencial de transformação, referenciados na prática da educação para a cidadania e a solidariedade e à construção de saberes e de competências (Perrenoud, 2002).

É nesse entrelugar que se situa o professor do sistema socioeducativo, compelido a exercer a docência nas áreas de conhecimentos específicos diante das condições singulares de cada aluno que adentra uma sala de aula em um contexto escolar único, qual seja, o de meninos e meninas em privação de liberdade que encontram na escola um poderoso espaço para o reestabelecimento de vínculos sociais.

Dentre as muitas questões que singularizam e complexificam o trabalho docente nas unidades socioeducativas, trazemos a relação com os agentes socioeducativos. Em cada unidade, a atuação dos agentes é de uma forma e o seu lugar, sua função em sala, ainda é assunto discutido em todas as reuniões. A pauta mais comum é: onde termina a autoridade do professor e começa a dos agentes? Qual o limite para sua atuação? A “segurança” se sobrepõe às práticas pedagógicas?

Quando existe uma parceria entre professor e agente, esses problemas são contornados ou se diluem no propósito comum. Do contrário, percebe-se a ocorrência de sérios transtornos. A figura da segurança dentro de sala, quando assim posta, é um elemento portador de algum conflito entre ele e os alunos. O professor acaba se tornando o mediador desse conflito. É certo dizer que não existe uma fórmula exata dessa atuação, tampouco desse limite. O bom senso e a sensibilidade devem sempre prevalecer, levando-se em conta que o maior objetivo de

4 Resolução conjunta da Secretaria de Segurança Pública e Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais n.º 170, de 14 de dezembro de 2012. Diretrizes Pedagógicas para Atendimento Educacional ao Sistema Socioeducativo do Estado de Minas Gerais/janeiro de 2017.

todo esse trabalho é garantir ao aluno as condições de construção do pertencimento à escola.

No tocante à organização da escola e ao currículo escolar, as Secretarias de Educação e de Segurança Pública começaram, no ano de 2016, a discutir novas práticas e diretrizes específicas ao sistema socioeducativo. As novas diretrizes, apresentadas em janeiro de 2017, trouxeram grandes mudanças no que diz respeito ao currículo e à forma como os profissionais trabalham. Essas diretrizes propuseram a adequação por áreas no Ensino Médio: Ciências Humanas (História, Geografia, Sociologia e Filosofia), Ciências da Natureza (Química, Física e Biologia), Matemática, Linguagens (Português, língua estrangeira e Artes), Educação Física e Plano de Participação Cidadã.

No que diz respeito ao Ensino Fundamental, foram criadas turmas de Aceleração: os Anos Iniciais, de 1º ao 5º, correspondem à Aceleração I; a junção do 6º e 7º ano resultou no 1º Período; o 8º e 9º ano são o 2º Período (Aceleração II). Essas modificações foram fundamentadas na Pedagogia de Projetos e no trabalho interdisciplinar.

A biografia como parte da formação docente

Biografias. Memórias. Historiar a própria história. Processos que já foram e ainda são objeto de vários estudos, passando por diversas áreas e que têm, nos dias atuais, um campo fértil a ser trilhado. Josso (1999; 2004) e Dominicé (2014) foram os principais pesquisadores dessa temática, qual seja, a das histórias de vida e biografias educativas na perspectiva da formação de adultos. A Universidade de Genebra é considerada um centro importante e referencial para a investigação sobre adultos e seus processos de aprendizagem. Nessa instituição, foi criado um grupo de estudos que tinha como escopo desenvolver um trabalho de investigação/formação em torno das histórias de vida. Os autores supracitados sinalizam, em suas obras, que a formação de adultos é pre-

cária teoricamente. Falta respaldo específico para seu desenvolvimento quando se entende a complexidade do sujeito. Não há um entendimento único, linear, mas amplo, em que a questão da perspectiva encontra-se com a retrospectiva. O adulto conduz um problema do presente retomando o passado, mas sem deixar de pensar no futuro, caso exista envolvimento.

Os estudos biográficos surgem para ocupar uma lacuna na formação de adultos, pois, de certa forma, apresentam aspectos da subjetividade do professor como um campo a ser ativamente explorado. Afastando-se da ciência objetiva e totalizante, os pesquisadores tinham como ação primordial a reflexão identitária docente, a partir de sua própria história. Resaltavam a importância do sujeito como indivíduo, com o imperativo de se compreender um complexo social, constituído pelas histórias de vida dos docentes. Nóvoa (1992a; 1992b) desenvolve um pensamento similar. Segundo o autor, considerar o conceito de reflexividade crítica e assumir que “ninguém forma ninguém” e que “a formação é inevitavelmente um trabalho de reflexão sobre os percursos de vida” (1992b, p. 116) é algo primordial para se trabalhar com biografias. Mesmo que o processo de investigação seja falho, as ações por si só já seriam relevantes, pois o sujeito em formação seria o próprio formador e gerador de conhecimento. Conforme afirma Nóvoa (1992a, p. 7), “não é possível separar o eu pessoal do eu profissional”. Tal abordagem teórico-metodológica sugere a impossibilidade de se chegar a uma hipótese geral, apriorística. A prevalência da subjetividade é o rumo para a investigação, ao pressupor uma mediação entre a história individual e a história social (Josso, 2004).

A escolha de Josso (2004) como principal referência está em sua dedicação ao estudo das biografias e da formação docentes. A autora entende que a importância das histórias de vida localiza-se nos recortes temáticos específicos ao tema, no caso, a docência, partindo da singularidade individual para a reflexão crítica do eu, que pode, assim, gerar conhecimento.

É importante ressaltar que toda abordagem biográfica pode acarretar dificuldades interpretativas. Cabe ao pesquisador não se sujeitar às simplificações, generalizações ou distorções, pois o processo de formação já é gerador de conhecimento quando interpretado de forma reflexiva.

Ferrarotti pondera que a subjetividade explosiva deve ser o cerne nesse tipo de pesquisa, em que é possível conhecer o social a partir de uma práxis individual, “interiorizando-as e voltando a traduzi-las em estruturas psicológicas, por meio da sua atividade desestruturante-reestruturante”. Entende-se, então, nessa lógica, que a nossa vida, a nossa história ou trajetória manifesta-se como uma síntese do todo social, com a conclusão de que “o nosso sistema social se encontra integralmente em cada um dos nossos atos, em cada um dos nossos sonhos, delírios, obras, comportamentos. E a história deste sistema está contida por inteiro na história da nossa vida individual” (Ferrarotti, 1998, p. 26)

Josso (2004) considera ainda que somos sujeitos de múltiplas experiências, pois “a objetividade da narrativa é uma ilusão” (Josso, 2004 p.48), uma vez que a memória está muito mais ligada ao campo do imaginário, ou seja, do subjetivo. A forma como lembramos de determinados acontecimentos, destacando alguns, suprimindo outros, exemplifica muito bem essa afirmação. A prática possui, então, um caráter de reflexão sobre a formação e tem, como produto, a construção de uma metodologia que privilegia o resgate das vivências, memórias, experiências dos professores, com o intuito de atingir um nível de (auto)formação e reflexão sobre a própria prática.

A memória pode vir a ter como possível efeito uma construção formativa desses sujeitos, em uma tentativa de empoderamento e reflexão sobre tais saberes. Podemos compreender, de certa forma, como o despertar de uma consciência docente, por meio de um trabalho de reativação da memória, pode se constituir como um valioso material de formação. Faz-se

importante ressaltar que a memória não transita apenas no campo do subjetivo, pois está imersa sobre todo contexto histórico e cultural presente, o passado então estará sempre se redefinindo, dependendo das configurações que dele fazemos no presente (Bakhtin, 2003). Josso (1999) também compartilha do mesmo entendimento, quando argumenta que o professor deve alcançar, com essa busca pelas memórias, um nível reflexivo, para que então essas projeções se tornem “experiências refletivas”. Sobre esse processo de compreensão, Josso et al. (2004, p. 60) analisam que

[...] caminhar para si apresenta-se, assim, como um projeto a ser construído no decorrer de uma vida, portanto, é necessário a tomada de consciência inerente à passagem de uma compreensão da formação do sujeito para o conhecimento das características da sua subjetividade em exercício. Este processo exige uma responsabilização do sujeito e põe em evidência a autonomização potencial como escolha existencial. Assim, este autoconhecimento poderá inaugurar a emergência de um eu mais consciente e perspicaz para orientar o futuro da sua realização e reexaminar, na sua caminhada, os pressupostos das suas opções. Esses são os objetivos formativos da abordagem histórica de vida, além das aprendizagens que a abordagem, tal como é proposta, pode favorecer (Josso, 2004, p.60).

Para Bakhtin (1997), o eu não teria existência própria fora do seu ambiente social – necessitaria da colaboração do outro, lugar da exotopia e da extraposição. Entende como exotopia o desdobramento de olhares a partir de um olhar exterior, o que traz, então, grande valia a esse processo da escrita do memorial e, principalmente, da metodologia de reescrita e troca de papéis que veremos a seguir. Em suas palavras, “tudo o que me diz respeito, a começar por meu nome, e que penetra em minha consciência, vem-me do mundo exterior, da boca dos outros (da mãe, etc.), e me é dado com a entonação, com o tom emotivo dos valores deles” (Bakhtin, 2003, p. 378).

É, então, a partir desse viés que trazemos a docência no presente como ponto de partida para a construção de uma pesquisa cujo

instrumental se vale das histórias de vida e dos estudos (auto)biográficos no campo da educação, como elementos formativos e (auto) formativos dos sujeitos, inseridos em um processo de formação permanente, ou seja, uma pesquisa/formação.

A construção do memorial pode ser considerada como um passo importante desse método, em que o autor é narrador e personagem e entrelaça essa relação de alteridade. Para Bourdieu (1996, p. 183), “falar de história de vida é pelo menos pressupor – e isso não é pouco – que a vida é uma história”.

(...) produzir uma história de vida, tratar a vida como uma história, isto é, como o relato coerente de uma sequência de acontecimentos com significado e direção, talvez seja conformar-se com uma ilusão retórica, uma representação comum da existência que toda uma tradição literária não deixou e não deixa de reforçar (Bourdieu, 1996, p. 185).

Esses pressupostos teóricos dão-nos a prerrogativa de forjar nossos próprios instrumentos sem, no entanto, abrir mão do trabalho e do rigor, necessários ao pesquisador (Kaufmann, 2013). Partimos do entendimento de que os professores são sujeitos ativos de toda a ação. Eles, em conjunto, possuem as “rédeas” dos atos no que tange às atividades de escrita, debate, reescrita. O pesquisador realiza a mediação, com o mínimo de interferência possível, mesmo certo de que ela é algo inexorável.

O Ateliê e a autoformação

É fácil entender o motivo que leva um sujeito a se tornar professor? Neste mundo tecnológico, de inovações constantes, imediatista, onde somos vitrines virtuais, somado à desvalorização a que essa categoria profissional e ocupacional está submetida, não parece fazer muito sentido. A resposta pode estar no nível mais recôndito dos nossos desejos, no universo subjetivo ou nos condicionantes sociais, nos caminhos e escolhas inerentes à profissão. Todavia, mesmo essas ilações são frágeis, uma vez que, ainda

que se trate de uma única escola, o grupo de docentes que a constitui é bastante heterogêneo. Nóvoa (2002, p. 24), ao discutir os dilemas da profissão docente, analisa que

[...] a atividade docente caracteriza-se igualmente por uma grande complexidade do ponto de vista emocional. Os professores vivem num espaço carregado de afetos, de sentimentos e de conflitos. Quantas vezes preferiam não se envolver [...]. Mas sabem que tal distanciamento seria a negação do seu próprio trabalho.

Contreras (2002) corrobora tais argumentos, ao expor a complexidade do que é ser ou tornar-se professor. Ressalta as contradições das posturas a serem tomadas pelo profissional docente, em um campo de relações sociais e políticas. O professor seria o equilíbrio entre essas contradições, permeadas por sua autoridade e a autoridade da sociedade. Diz ainda que

[...] a atuação docente não é um assunto de decisão unilateral do professor ou professora, tão-somente, não se pode entender o ensino atendendo apenas os fatores visíveis em sala de aula. O ensino é um jogo de ‘práticas aninhadas’, onde fatores históricos, culturais, sociais, institucionais e trabalhistas tomam parte, junto com os individuais. Deste ponto de vista, os docentes são simultaneamente veículo através dos quais se concretizam os influxos que geram todos estes fatores, e criadores de respostas mais ou menos adaptativas ou críticas a esses mesmos fatores (Contreras, 2002, p. 75).

Não é difícil pressupor que os professores, sujeitos das contradições que regem a sociedade, desejam uma formação continuada de qualidade, em que possam ter voz ativa e saber lidar com tantos papéis que lhes são apresentados. Processos formativos que desconsideram as múltiplas dimensões do ofício docente e não convocam o professor para participar ativamente de sua própria formação podem se colocar como algo enfadonho e desnecessário.

A ideia do Ateliê Biográfico é afetar o docente como sujeito ativo de sua própria formação. Evidenciar a construção de seus saberes por meio de sua história. Um ofício gerador de

conhecimento a partir de suas vivências, em que a reflexão crítica é marca primordial. Uma formação em que sua experiência faça sentido e diferença, que seja construída “a partir de fontes diversas, em lugares variados, em momentos diferentes: história de vida, carreira, experiência de trabalho” (Tardif, 2007, p. 109). Essa formação não possui a pretensão de resolver todos os problemas e dilemas que circundam a vida dos professores, longe disso. Pode-se entender como o primeiro passo para esse contínuo exercício reflexivo que é, antes de tudo, pessoal, individual e subjetivo.

A formação como método nasce nessas prerrogativas: a de ser, antes de tudo, um espaço livre que vise prioritariamente ao fortalecimento da autonomia docente, ao deixar claro que, nesse procedimento, cabem diversas orientações e cuja formulação compõe uma junção de várias práticas. Sugerimos a construção do Ateliê Biográfico por supormos que os professores como sujeitos de sua própria história se valeriam da memória para construir caminhos para essa (auto)formação.

Para utilizar o Ateliê Biográfico como metodologia de formação continuada, conduzimos a formação com um grupo de nove professores do Ensino Médio, ao menos dois por área de atuação. A escolha dos sujeitos foi realizada a partir de uma carta convite, aberta a todos os docentes dessa modalidade de ensino atuantes na Escola Estadual Jovem Protagonista, com um total de 22 professores no período de realização da pesquisa. Caso houvesse mais de nove interessados, prevaleceria o tempo de escola, critério único de seleção. Os professores que participaram da pesquisa trabalhavam em duas unidades: a unidade de internação Horto, voltada para meninos, e a unidade São Jerônimo, internação e provisório para meninas.

Demarcamos três momentos, espaçados por duas semanas, mas com a possibilidade de ocorrerem mudanças de acordo com a demanda do grupo. No primeiro momento, foi explicado o objetivo da pesquisa (meto-

dologia de formação), bem como a cronologia da execução das etapas, para deixar claras as intencionalidades, o caráter exploratório e os fins formativos. Após essa explicação, acontece a gênese elaborativa da narrativa (auto) biográfica. Essa etapa é marcada por uma escrita individual, em que o autor relata em um texto suas memórias, tanto como estudante quanto como professor. Narra sua trajetória escolar, acadêmica e o começo de sua carreira docente até os dias atuais. Professores, pais, colegas que marcaram essa trajetória, acontecimentos determinantes para a escolha da profissão e o que mais considerar relevante. De acordo com Delory-Momberger (2006, p. 363), a escrita preliminar tem por objetivo construir um “esboço de autobiografia”, etapa anterior à realização do Ateliê Biográfico.

No segundo momento, privilegiamos a socialização do esboço da narrativa (auto) biográfica, por meio da constituição de subgrupos de três integrantes cada, de preferência de áreas diferentes. Todos relataram, para seus pares, seus registros como uma forma de estimular a emergência da fala e constituir os caminhos para o momento da reescrita. Houve abertura aos questionamentos sobre cada relato. O autor/relator escolheu um escritor entre seus pares para ficar responsável por anotar as indagações e os questionamentos do outro a partir da narrativa. Segundo Delory-Momberger (2006, p. 367), “esse trabalho conjunto de elucidação narrativa visa ajudar o autor a construir o sentido de sua história e os ouvintes a compreenderem essa história do exterior, como eles fariam em um romance ou em um filme”.

As anotações ficam com o escritor, que teve um tempo para organizá-las nessa busca compreensiva do outro (Delory-Momberger, 2006). Esse novo relato foi entregue ao autor para, então, finalizar seu memorial ao recorrer a três pontos de discussão: por que se tornou professor? Por que se tornou professor do socioeducativo? O que o mantém professor no socioeducativo? O tempo concedido para

a escrita foi de um mês e meio, com entrega marcada para o último encontro.

No terceiro e último momento, a narrativa foi explorada, nomeada e realçada, apresentada ao grupo de forma ampla. É um momento de síntese e balanço da incidência da formação. Todo esse processo de idas e vindas, escrita e reescrita, diálogos e indagações acerca da própria história e trajetória transforma-se numa busca pela formabilidade (Delory-Momberger, 2006), ou seja, pela capacidade de mudança qualitativa, profissional e pessoal a partir da relação reflexiva consigo mesmo e com seus pares (Dominicé, 2014).

Nesse contexto, destacamos a relevância desse método que objetiva a construção de mecanismos para uma formação continuada eficaz, que tem o professor como o sujeito dessa práxis, ao mesmo tempo em que se busca compreender o papel do aluno e sua interface com o professor nesse processo de autoconhecimento e (auto)formação. Compreendemos, então, o Ateliê como uma metodologia predominantemente qualitativa, em que a formação e a pesquisa coexistem. Kauffmann (2013, p. 69), em uma de suas análises, ao discutir o planejamento de uma entrevista, diz que “é necessário um fio para juntar as peças”. A aplicação do Ateliê corrobora essa afirmação, pois cada momento é um fio condutor e, seu conjunto, a incidência da formação.

O Ateliê: *Construção*⁵

De uma forma bem direta, escolhemos alguns versos da música *Construção*, do compositor Chico Buarque de Holanda, para os títulos e subtítulos desta seção. Não por acaso, mas por entender a profundidade da canção, ao narrar de forma poética o cotidiano de um trabalhador da construção civil e seu melancólico fim, ao mesmo tempo em que a sociedade em geral parece se incomodar apenas com o transtorno

do trânsito. A letra nos diz sobre o trabalho, a família, o cotidiano, a sociedade e a dureza da vida em uma métrica muito singular. Chico Buarque usa palavras proparoxítonas para marcar sentimentos, afetos, atitudes e comportamentos de um trabalhador no exercício cotidiano de seu ofício.

Em um paralelo, pode-se analisar a prática docente contemporânea nesse mesmo sentido, ao tomar o cotidiano como uma dinâmica cada vez menos cortês e, novamente, o transtorno do trânsito “escolar” chama mais a atenção da população do que os pedidos e manifestos. Para além disso, associa-se o trabalho docente como algo a vagar entre o manual e o imaginário. Sennet (2009) apresenta essa forma de labor, no caso do artífice, como algo dual, em que tanto a ideia quanto a prática coexistem sem distinção. O professor, em sua prática, terá de lidar com as atividades corporais ao mesmo tempo que a ideia se faz presente, pois não é possível que essa dissociação aconteça de forma aparente. Tardiff (2007, p. 23) traduz essa ambiguidade ao dizer que:

[...] um professor de profissão não é somente alguém que aplica conhecimentos produzidos por outros, não é somente um agente determinado por mecanismos sociais: é um ator no sentido forte do termo, isto é, um sujeito que assume sua prática a partir dos significados que ele mesmo lhe dá, um sujeito que possui conhecimentos e um saber fazer provenientes de sua própria atividade e a partir dos quais ele a estrutura e a orienta.

Como dito acima, o professor produz, orienta, transmite conteúdos e, de forma permanente, constrói. Conhecimento, relação, atividade, formas de transmissão, materiais a serem utilizados são processos inerentes a essa construção. Para este artigo, os versos encaixaram-se nos caminhos percorridos pelo Ateliê Biográfico. As conversas entre os professores, desde o primeiro encontro, foram permeadas por emoções, lágrimas, desabafos e descobertas, no justo intuito de reconstruir as implicações pela escolha da profissão e o trabalho no socioeducativo.

5 Canção *Construção*, Chico Buarque de Holanda, para o álbum de mesmo nome, 1971, Gravadora Philips Records. Link de acesso ao vídeo: <https://www.youtube.com/watch?v=suia_j5dEZc>. (Acesso em 28 de fevereiro de 2023.)

Preparação para a pesquisa: Passos tímidos

Em um universo de 22 professores do Ensino Médio da Escola Estadual Jovem Protagonista, nove propuseram-se a participar desta pesquisa-formação. De diferentes idades e tempos de/na escola, representavam duas das cinco unidades de internação existentes e atuavam em diferentes áreas do conhecimento: dois de Matemática, dois de Ciências Humanas (História e Filosofia), dois de Ciências da Natureza (ambos de Ciências Biológicas), duas de Linguagens (ambas formadas em Letras) e um de Educação Física. Três mulheres e seis homens. A escolha desses sujeitos deu-se pela proximidade de acesso à essas escolas por parte de um dos autores deste artigo, além do interesse dos professores pela pesquisa. Para facilitar a comunicação e os encontros do grupo, foram delimitadas as unidades mais próximas: Horto, predominante, e São Jerônimo, por ter um grupo ainda mais específico, como dito anteriormente.

O primeiro momento: Tijolo por tijolo

Os professores foram chegando aos poucos e a conversa trivial acontecendo. Falando de alunos, avaliações, do momento político, assuntos diversos. Demos início então à primeira das três etapas da construção do Ateliê às 9h40, com oito participantes⁶: Ana Paula, professora de Linguagens, formada em Letras, 34 anos, negra e trabalha há três anos na escola; Carla também de Linguagens, formada em Letras, 42 anos, branca, há três anos na escola; Hudson, de Ciências Humanas, formado em Filosofia e História, 45 anos, pardo, há nove anos na escola; Helton, de Ciências Humanas, formado em História, 35 anos, negro, há dois anos na escola; Said, de Matemática, formado em Administração e em licenciatura em Matemática, 43 anos, branco, dois anos de escola; Ivan, de Educação Física, formado em Educação Física, 34 anos,

branco, há dois anos na escola; Petrônio, de Ciências da Natureza, formado em Ciências Biológicas, 40 anos, negro e há quatro anos na escola; Estela, de Matemática, formada em Matemática, 35 anos, negra, há 12 anos na escola. O outro professor de Ciências da Natureza não havia chegado.

A sala em que estávamos era ampla e ventilada. Um espaço de reuniões com 12 cadeiras confortáveis e uma mesa grande de madeira. O início foi marcado por conversas descontraídas entre eles. Alguns pediram apoio para a folha. As principais dúvidas nessa primeira fase do ateliê eram em relação ao tamanho e à forma do relato, mesmo tendo sido dito que seria de livre escolha. Depois disso, a sala foi invadida pelo silêncio. Mais de 10 minutos de silêncio ininterruptos. Havia apenas uma borracha, usada coletivamente. Interessante ressaltar que cada pormenor pode fazer diferença nesta análise. A letra do professor Said, os rabiscos da caneta do professor Helton, o olhar para o tempo... Um a um foram concluindo a atividade, com o cansaço no semblante, mas aparentemente satisfeitos. Após a término da escrita, entregaram o esboço e tomaram o caminho de casa... O professor de Ciências da Natureza não pôde comparecer.

Seus olhos embotados de cimento e lágrimas

Neste segundo momento do Ateliê, dividimos os professores em subgrupos, sendo dois com três componentes e o outro com apenas dois. Estavam representando diferentes áreas e a dinâmica seria de prevalência da fala, da escuta, da escrita e do olhar do outro. Com o esboço do memorial em mãos, o professor relataria suas vivências de forma livre, sem ler. Enquanto o colega teria a função de fazer indagações ou comentários, o terceiro anotaria essa interlocução, como já explicitado na seção anterior.

Obviamente, a consecução das etapas não foi tão simples assim. Houve momentos de tensão, de silêncio e de lágrimas. Momentos em que todos perguntaram e todos responde-

⁶ Todos os participantes quiseram usar seu nome verdadeiro. Também foi perguntada a idade e como se autodeclaravam com relação a raça/etnia.

ram. Momentos em que as anotações ficaram em segundo plano e a fala e o olhar prevaleceram. Momentos de empatia, principalmente. Momentos de recordação e reflexão. As três perguntas que viriam no texto final – por que se tornou professor? Por que se tornou professor do socioeducativo? O que o mantém professor no socioeducativo? – acabaram sendo respondidas de forma espontânea. A importância dos estudos e o trabalho foram lembranças pontuadas por todos os sujeitos. Pode-se destacar que, de forma direta, as perguntas, o olhar, ajudaram na ativação da memória do outro, algo percebido ao tratar da incidência da formação com os participantes. A seguir, selecionamos alguns excertos retirados da dinâmica de formação que envolveu três encontros, um com cada subgrupo.

Ana, Said e Petrônio

Neste subgrupo, todos os sujeitos iniciaram a fala com a questão familiar. O passado escolar e o incentivo por parte dos pais, avós ou tias. Associado ao histórico familiar, vêm à tona a relação com o trabalho e os condicionantes sociais, as dificuldades que permearam a escolha da profissão, a docência. Ao destacarem suas escolhas pela profissão, Said e Petrônio falaram da diferença entre a formação profissional em cursos técnicos e a formação de professores. Ana, de uma forma bem singular, traduzira sua vontade de ser professora a partir de uma experiência traumática. Foi o momento em que a dinâmica, a partir da emoção, acabou tomando outros rumos. Todos perguntaram, esqueceram de anotar e voltaram seus olhares para a história contada.

Ana: Minha trajetória foi praticamente toda dentro da escola. Com toda a dificuldade em Matemática, Física, Química. Mas sempre gostei da parte de leitura, de Português, sempre gostei. Mas talvez seja isso. Não me sentia bem com a área de Exatas, não tinha por que gostar. Por incrível que parece depois trabalhei em uma escola. Meu primeiro emprego foi em uma escola municipal. Minha tia tirou licença maternidade e eu fui ajudar. Ela era auxiliar de serviços gerais.

Ela limpava a escola e ficava no xerox. Foi meu primeiro contato com o trabalho na escola.

Sempre gostei, desde pequena e eu queria fazer diferente...

Said: E consegue? Fazer diferente?

Ana: Acho que sim. Estou no caminho. Sei que faço a diferença.

As anotações foram um resumo do que foi dito. Ana concentrou-se em anotar mais sobre a formação do Petrônio. Petrônio, ao anotar a fala de Said, destacou a família, a professora que o incentivou para a carreira de professor e a experiência de trabalho nas Associação de Proteção e Assistência ao Condenado (APACS):

Como falam muito... A educação é uma cachaça, ela vicia. Aí a pessoa entra e não quer sair mais. E por estar no socioeducativo, quando eu estava no SESI, eu trabalhei nas APACS e gostei muito. Foi um trabalho excepcional que fizemos com as APACS. Então eu gostei muito de trabalhar com esse público. São os excluídos. Os esquecidos. Ninguém quer saber do sistema carcerário. Ninguém não, lógico que têm as pessoas que gostam. Mas eles são mais excluídos. A área da educação já é excluída, imagina a educação dentro do sistema socioeducativo. Vocês sabem disso. Todo lugar que a gente vai: 'nossa, mas você dá aula na cadeia? Você teve coragem? Não tem medo não?'. E a gente vê que estamos mais seguros do que nas escolas lá fora.

Said, anotando sobre Ana, concentrou-se totalmente no trauma sofrido e destacou suas palavras: "eu falei que ia fazer diferente. Que eu não queria escrever essa história com esse nome. Eu ia ser diferente..."

Estela, Hudson e Ivan

Neste subgrupo, os sujeitos tematizaram muito mais a questão do trabalho e da formação. O início da atividade foi bem contido e, apenas passados alguns minutos, a conversa ficou mais solta. As falas foram muito direcionadas para a unidade São Jerônimo, a única feminina do estado de Minas Gerais, onde dois dos professores lecionam, apesar de já terem passado por outras também. Nos diálogos desse subgrupo, a docência aparece como um

produto do acaso ou do meio, como dito pela professora Estela:

[...] eu caí na docência [...], não foi uma escolha. Foi um produto do meio. Porque eu vim e sou de periferia e minha mãe sempre quis que a gente estudasse muito, mas a gente só foi entender o contexto de realidade mesmo, só fui entender tudo depois que entrei na pós-graduação. Nem na faculdade eu entendi isso. Mas minha mãe sempre quis que a gente estudasse. Sempre quis isso. Porque ela trabalhava como professora, então sempre quis que a gente se profissionalizasse de alguma forma [...]. Aí acabei caindo na docência. Só que eu não queria dar aula, mesmo fazendo a licenciatura em Matemática. Aí uma amiga que trabalhava no São Jerônimo estava saindo e me chamou pra assumir as aulas... Em 2005, [suprimido] me chamou para dar aula. E eu [suprimido], será que vou dar conta: será que vou conseguir?'. Apesar de já ter dado aula em telecurso, aula particular, [...]. Sempre me dei bem, mas nunca quis entrar em sala de aula. Aí ela me convidou pra poder dar aula lá e aí a diretora na época me levou pra poder conhecer. Eu já entrando no sistema um adolescente já disse: 'bem-vinda ao inferno'. Os outros professores não queriam muito se aproximar de mim, mas não sabiam por quê. E com esse outros [dos anos iniciais] foi onde realmente aprendi a prática da docência. Foi a melhor coisa que aconteceu. E me apaixonei pela docência. O menino que disse do inferno acabou virando meu melhor aluno, [suprimido]. Era excelente em Matemática. A docência no socioeducativo, eu nunca tive dificuldade com aluno que não gostasse de Matemática. Quando eu pego um aluno que tem dificuldade, ele começa a gostar daquilo e, assim, eles admiram a matéria. Gostam da disciplina. Consigo desenvolver bons trabalhos. E fui ficando, me apaixonando mais pela docência e querendo me formar e fazer outras coisas dentro da docência [...] e aí, entrei no São Jerônimo, Santa Helena [...], 12 anos que estou no sistema. E quando vim aqui para as meninas [...]. O pedagógico desenvolve mais ainda do que com os meninos. Aí me apaixonei mais ainda. Elas têm esse contexto de querer aprender o bê-á-bá mesmo da coisa. O sistema [...]. Acho que talvez se eu tivesse entrado numa sala de aula comum eu não teria me apaixonado tanto como me apaixonei no sistema socioeducativo. E quando eu falo que gosto, todo mundo me chama de louca. Mas eu gosto.

Ivan, de forma mais resumida, assinala que ainda tem muito o que caminhar na docência, ao se aprimorar na licenciatura:

Bom, na verdade, assim. Foi uma coisa que foi acontecendo na minha vida, sabe. Eu, quando eu comecei a estudar Educação Física, meu pensamento era trabalhar como bacharel, né. Mesmo também [...]. É uma espécie de professor, diferente da parte de licenciatura, mas também é um trabalho de professor. Eu acho que uma coisa que identifiquei no meu trabalho era uma facilidade em transmitir as coisas que eu conhecia. Então assim, às vezes, eu posso não ter o maior conhecimento sobre o assunto, mas o que eu sei, consigo transmitir isso bem, de uma forma clara [...]. Então isso foi uma coisa importante. Olha... Eu acho que sei ensinar, né? Não sei todo o conteúdo, mas o que eu sei, consigo passar. Acho que, como professor, isso é uma coisa muito importante. [...] E eu, no futuro, primeiro eu quero me preparar também pra essa parte de docência, da licenciatura, que é uma parte que eu interrompi. Quero correr atrás disso. Com isso também vai levar a novas perspectivas para tentar colocar em prática o trabalho que já estou fazendo lá.

Hudson retoma seu passado como estudante, suas dificuldades e as fragilidades do sistema educacional. No enredo de sua trajetória, ele vai explicitando como essas mazelas foram preponderantes para o abandono escolar e, paradoxalmente, para seu retorno à escola em decorrência do trabalho.

Venho de uma família de quatro irmãos. Minha irmã mais velha se casou com 17 anos. Meu pai saiu de casa, eu tinha cinco anos. Não existia uma separação. O cara deixava a casa. E deixou minha mãe numa situação muito complicada. Ela era dona de casa e foi trabalhar de lavar roupa pra sustentar os filhos. Então tem uma história muito difícil financeiramente... Então... Humilde... Tem as suas honras como se diz, né? Mas foi um período muito complicado. Então comecei a aprender as coisas em casa primeiro [...]. Antes de ir pro jardim, numa escola estadual. Até o 5º ano fui muito bem na escola. Ali tem um aspecto que guardo muito. É o professor que trabalha o aluno como mercadoria. Lembro que até o 5º ano eu era um ótimo aluno em Matemática e, de repente, eu passei para outro ano onde tinha álgebra, né? Um monte de A, X, Y e eu não sabia

nada. Não entendia nada. Nada me foi explicado. E você tinha que decorar isso e quem era ótimo em Matemática ganha uma reprovação em Matemática. E ninguém [...]. Não tinha outros aspectos. E hoje eu faço uma leitura dos professores que não tinham a habilidade, a competência suficiente para fazer esse diagnóstico.

Estela identifica, em suas vivências e no seu meio social, a disposição para a docência, mesmo não sendo o seu sonho. A paixão surgiu com a prática. Essa lógica da prática está em todas as falas. Apenas depois de adentrarem o mundo do trabalho, da docência, é que parecem ter se identificado com a profissão.

Percebemos que as anotações seguiram muito o ritmo das falas, como tópicos. Hudson, sobre a fala de Estela, escreve em um desses tópicos: “a professora apresenta uma grande afetividade com os adolescentes. Demonstra uma história de periferia, que é exemplo para os estudantes”. Não por acaso, Hudson cita a questão do afeto diversas vezes em seu relato. Ivan escreve sobre Hudson e dá ênfase à questão da transmissão de conhecimento. Da mesma forma, esse tema aparece muito em sua própria fala, o que denota que, nesse processo formativo, tanto as perguntas quanto as anotações ecoam como um reflexo de si. Pergunta-se ou anota-se aquilo que gostaríamos de responder? Na incidência final, o professor Hudson dirá que sim, tal como um leme em uma embarcação.

Carla e Helton

No terceiro subgrupo, a dinâmica foi diferente dos outros, devido à ausência de um dos professores. Os dois que participaram da atividade tiveram de desempenhar papéis dobrados. Enquanto o primeiro estava no momento da fala, o outro indagava e anotava. Depois, trocaram as funções. A conversa foi muito mais solta desde o início. Destacaram questões ligadas à família, ao trabalho, à formação e ao socioeducativo, e apareceram temas instigantes, como o pertencimento religioso, as relações de gênero, principalmente na fala da professora Carla, que recupera uma história de violência

ao atravessar e redimensionar suas “escolhas” existenciais e profissionais.

Voltando lá em 93, eu me formei no Ensino Médio e eu já tinha alunos. Já tinha formação na dança, com 12 anos de estrada. E escolhi ser professora de Português. Na dança conheci muita gente e, quando eu entrei na faculdade, eu trabalhava e não podia dançar mais porque os horários não atendiam. Aí eu comecei a fazer outros cursos no final de semana. Entrei em 96 na faculdade e formei em 2000. E eu me casei... Engravidei em 2005... E meu marido chegou um dia e falou pra mim: “você não vai ficar trabalhando nessa profissão de merda não. Você vai trabalhar comigo”. Meu ex... Ele me conheceu dançando, ele gostava de dançar... Não sei se era questão de ciúme ou machismo ou loucura... Eu não sei. Aí eu ganhei menino, meu pai faleceu em seguida. Meu pai faleceu, eu estava no resguardo. Minha menina não tinha nem um mês. Eu tive uma depressão pós-parto, eu então fiquei escrava dos meus medos. Da minha tristeza. E perdi... Cheguei a engordar 40 quilos. Eu era magérrima. Então assim, eu passei um inferno e, quando meu pai faleceu, eu perdi. Meu pai era quem me incentivava. Apoio. E o ex-marido me segurava. E na ausência do meu pai eu enraizei em marido achando que [...]. É o homem que vou ficar para o resto de minha vida, eu tenho que acompanhar. De 2006 até 2010. Não dava aula. Até 2010, quando eu separei. Em 2011, eu renasci das cinzas. Eu estava no fundo do poço. Eu separei com um rombo financeiro gigantesco porque eu era laranja dele. Tudo ele me usava. [...] Nesse meio tempo já tinha voltado para as obras de caridade, desempregada. Nesses trabalhos, eu conversava muito com as pessoas, coordenadores e tal. E um deles trabalhava no sistema socioeducativo. Eu via com a camisa de agente. E acabamos ficando muito amigos. Eu nem sabia o que era socioeducativo. Nunca soube. Fui perguntando pra ele o que que era, me interessei e perguntei do trabalho lá. Aí ele me falou da escola lá dentro. Aí fiz meu currículo, liguei para supervisora e marquei de ir na unidade São Jerônimo. Eu nem sabia que era escola mesmo. O que mais me chamou atenção foi o público. O público me encantava. Queria trabalhar com a autoestima deles, com o corpo, a linguagem corporal.

Vale ainda destacar, no relato do professor Helton, o fato de que embora a docência fosse algo que buscava desde a entrada na graduação,

sua trajetória profissional sempre lhe apontava outros rumos, mas que nunca deixaram de dialogar com a educação. A experiência que está tendo hoje, em sala de aula, é o resultado de todo esse processo de formação.

No início, o meu interesse pela docência teve uma relação muito forte com o repertório de leitura que eu já tinha... Assim, no Ensino Médio eu já gostava de escutar uns raps... Tem uma relação muito grande com minha condição social, de quem veio da periferia. Então fui muito tomado pela questão do rap, pela cultura afro-brasileira também. Aí, a partir disso, da cultura hip hop, isso estava bem próximo da minha formação na adolescência enquanto sujeito, surgiu aí o interesse em cursar História. [...] História tinha essa liberdade de dialogar com algo que tinha um sentido pra mim. Então a aprendizagem em História tinha muito sentido pra mim. Tinha relação com minha vivência enquanto alguém da periferia. Aí foi surgindo o interesse. Era algo mais pessoal. Nessas disciplinas eu conseguia ter um retorno positivo no que toca à questão da nota por ter uma relação com a minha realidade concreta. [...] Sim! Ah! Entrei na faculdade querendo ser professor. Muitos me influenciaram pra isso. Um professor do Ensino Médio pediu que fizéssemos um trabalho sobre escravidão. Aí todos falaram do período colonial e tal. E eu levei um clipe dos Racionais, tinha uns 17 anos, e tentei fazer uma leitura de como esses 400 anos de escravidão se desdobraram na vivência do povo negro hoje. Aí eu lembro que ele falou que foi bom demais e tal. E aí ele dizia que eu tinha perfil [para lecionar] e isso já foi elaborando na minha cabeça.

A conversa entre os dois professores foi bem mais longa do que as demais, o que demonstra que a mudança no número de sujeitos interfere um pouco no processo. As anotações foram mais literais, com menos seleção, também por esse motivo. As questões religiosas, por sua vez, apareceram como obstáculo ou como apoio. Questões sociais também foram preponderantes. Ambos relacionaram a família e as vivências escolares às escolhas que se seguiram ou um professor como incentivador dos estudos e da formação.

Helton, de forma ainda mais direta, considera que só conseguiu vincular-se à escola

a partir do momento em que percebeu um sentido concreto naquilo que aprendia. Carla apegou-se à dança e se entendeu como professora muito antes de qualquer formação. A sua volta para o trabalho, depois de anos de uma violência vivida, é a representação desse renascimento para a docência. O retorno do prazer e, principalmente, o trabalho como elemento da autoestima, que aparece tantas vezes em sua fala.

Paredes sólidas, desenho mágico

Nosso último encontro de formação teve por objetivo discutir a incidência e o poder socializador dessa formação (Delory-Momberger, 2006). No entanto, o protocolo não foi seguido à risca, como deveria. Paravam a leitura do texto constantemente para explicar pontos, dar exemplos ou inserir informações, como se estivessem em sala de aula. Explicar, enquanto se fala, é algo quase orgânico para um professor; pois ensinar não deixa de ser “saber agir com outros seres humanos; saber agir com outros seres humanos que sabem que lhes ensino; saber que ensino a outros seres humanos que sabem que sou um professor” (Tardif, 2007, p. 13). Houve também interferências, perguntas e comentários. O que deveria ser uma dinâmica simples acabou se tornando uma complexa roda de conversa que não estava prevista. Percebemos, nesse movimento, que qualquer interferência de nossa parte poderia acarretar a perda da naturalidade com que agiam. A docência sobrepôs-se à dinâmica proposta e isso foi também enriquecedor. Um desfecho inesperado do Ateliê que se destacou como experiência formativa a ser desenvolvida em atividades futuras. Continuamos no encontro. Explicamos que esse trabalho de resgate da memória e sua escrita nunca estará completamente pronto. Sempre lembraremos de um ponto, de uma cena... e a fala do outro, como já demonstrado, ajuda ainda mais nesse processo. Ao fim das leituras, não podia ser diferente:

pediram mais um tempo para a reescrita e a entrega foi adiada para um outro dia.

As apresentações fizeram com que os sujeitos se encontrassem dentro de uma lógica de configuração narrativa (Delory-Momberger, 2006), ao manifestarem o seu ser individual: apresentação do corpo, modos de inscrição no espaço físico e social, comportamentos ritualizados, atos performáticos. Esses sujeitos, então, seres sociais inseridos num universo de subjetividades que a recuperação da memória provoca, se entendem como parte nesse contexto social e histórico e, ao mesmo tempo em que se tornam intérpretes de sua própria história, constituem suas singularidades a partir dos relatos e, principalmente, da empatia do outro. A compreensão de si mesmo e do outro mostra o alcance do poder socializador dessa formação. As discussões que se seguiram tiveram como motivação todo o processo de autoformação. Ficou constatado nas falas que houve uma mudança de postura e uma reflexão sobre a própria prática, o que designamos de *formabilité* (Delory-Momberger, 2006), ou seja, a capacidade de mudança qualitativa, profissional e pessoal a partir da relação reflexiva consigo mesmo e com seus pares. Refletir sobre a própria prática, principalmente a partir do conhecimento da prática e da história do outro, foi a prática consolidada nesse encontro final.

Tardif (2007), ao perquirir esse processo de reflexão a partir da própria prática, ressalta que todo professor já está imerso em seu ofício muito antes de sua formação, pois foi aluno durante, pelo menos, 16 anos de sua vida. Essa experiência será transferida também para sua prática, no olhar como professor e como aluno. “Em suma, antes mesmo de começarem a ensinar oficialmente, os professores já sabem, de muitas maneiras, o que é ensino por causa de toda a sua história escolar anterior” (Tardif, 2007, p. 20). Entende-se, com essas representações, que a autoformação não está focada apenas nos relatos de vida.

Com a palavra, os professores:

[...] achei sensacional principalmente pelo fato da gente estar no mesmo barco, sabe. Você encontra, está naquele dia a dia, mas você não conhece. Você fala assim [...]. Por que será que o Petrônio trabalha com isso? Será que é por causa do dinheiro? Será que é por causa de menos alunos? Já acomodou? Então a gente vai se conhecendo. É claro que o bom seria todo mundo. Todo mundo mesmo. Esse ano conversamos muito sobre esse desgaste, porque querendo ou não a gente carrega uma carga muito pesada espiritualmente dentro do socioeducativo. Ali você absorve porque você vira mãe, psicóloga, amiga, aquela pessoa que é o exemplo. Então é muita história, muito triste, muita energia, então nem se fala (Ana).

Os alunos da escola do ‘mundão’ saem da escola e vão pra casa. Tem a família, o pai, um amigo, joga bola na rua [...]. O nosso não, volta para o alojamento. E a escola [...]. Nós, professores, somos os que passamos mais tempo com os adolescentes dentro da unidade. Nós passamos todos os dias, quatro horas de manhã e quatro horas à tarde. Então, nós somos o referencial de tudo pra esses meninos. E a gente se conhecendo, a gente começa a entender mais o trabalho do outro, a didática do outro. Muito legal essas trocas... (Carla).

A empatia vista nas palavras dos professores foi algo que chamou muito a nossa atenção. A falta de tempo do dia a dia faz com que nos afastemos do outro. Não sabemos dos problemas, dificuldades, envolvimento, atividades realizadas. Mesmo em uma escola em que o trabalho com projetos é o grande diferencial, percebe-se esse distanciamento entre os docentes. Segundo eles, a atividade fez com que essa aproximação ficasse possível e, conhecendo o outro, enxergaram-se muito mais como um grupo, no qual passam pelos mesmos problemas, dividem os mesmos conflitos e, apesar das histórias de vida tão distintas, os pontos em comum se estabelecem.

Da mesma forma, reconhecem que o tempo compartilhado com o aluno lhes confere uma certa responsabilidade, ainda mais no contexto de privação de liberdade, em que o tempo, para eles, é vivido de uma forma muito diferente. Hargreaves (1998) assevera que a escola é

como um receptáculo político, onde depositam-se os problemas insolúveis da sociedade. Nada ilustra melhor essa afirmação do que a visão da sociedade sobre nossos professores e os alunos do socioeducativo, expressa na pergunta citada por Said, que aqui retomamos: “Nossa, mas você dá aula na cadeia? Não tem medo não?”

Esse mesmo autor diz ainda que a escola peca pela estrutura hierarquizada, engessada e antiquada, que isso impossibilita o trabalho em grupo de forma eficaz e é, consequentemente, danoso para o pedagógico. A ideia seria então lutar para que esse professor saia do isolamento imposto pela estrutura escolar. A prática da autoformação proposta pelo Ateliê Biográfico opera com esse objetivo, pois evoca principalmente a necessidade de reflexão e o contato direto com o outro, com a história, a experiência e a prática do outro, além de poder se debruçar sobre suas próprias vivências.

E você percebe também que... Esse ano senti muita dificuldade em trabalhar na Educação Integral. No momento que você conversa com o outro, você vê que a dificuldade não é só sua. Não sou eu o problema. Dá um certo conforto. Foi bom [...]. Focado pra reflexão ... Sobre a docência... E o bom da gente conseguir resgatar a nossa memória também... Lembrar o porquê que você está ali. Isso também ajuda (Ana).

Ativa né... É mesmo. A Ana citou uma coisa no memorial dela que eu identifiquei na hora. Ativa muito a memória. Faz você perceber... Ela falou isso e eu também acho assim. Então... Nós, que somos da mesma área, temos uma linha... Paixão, gostar... Acreditar na educação... (Said).

A partir dessas falas, além da empatia, identificamos, no Ateliê, o potencial de ativação da memória por meio da história do outro. Ana conta, com paixão e angústia, sua trajetória e fez com que todos os presentes tivessem algo a dizer. Compreenderam sua fala, sua história e acolheram aquilo como propriedade, de forma que a memória se torna exotópica e o ponto de vista do outro deixa de existir, pois passa a existir aquilo que vejo do outro, em uma relação de constante alteridade: “para uma abordagem estética da existência interior do

outro, é preciso, em primeiro lugar, não crer ou ter esperanças nele, mas aceitá-lo em seus valores; é preciso não estar com ele e nele, mas fora dele [...]” (Bakhtin, 2003, p. 144).

A questão da formação... Achei interessante tanto essa questão de você ver a prática do outro, o sofrimento, as dificuldades do outro. E relembrar as próprias vivências, te fazer repensar [...]. Nossa, é mesmo... Sempre quis trabalhar em ambiente de natureza, trabalhar em campo, sempre quis... E não sei o porquê, quase tudo que eu trabalhei sempre me levou para trabalhar com pessoas. É uma coisa que não entendi ainda... Igual a Carla falou [...] da questão espírita. Será que tem alguma coisa? Tenho que passar por isso? Porque eu sempre quis trabalhar com campo, no meio do mato... Mas, efetivamente, tudo que eu faço me leva a trabalhar com pessoas... Não entendo... Então assim... Já lutei contra isso... Isso faz parte do meu memorial. Eu só percebi, entendi... O tanto que minha trajetória foi só dentro da escola fazendo o memorial. Tudo voltado pra educação. Não tinha essa noção. Tudo levado para o ambiente escolar, direcionado. Só consegui perceber isso fazendo o memorial. Gente, é mesmo... (Petrônio).

A fala de Petrônio evidencia que o memorial tem o sentido de resgate, de rememorar no presente as experiências que constituíram um passado marcado pela imersão na docência. Tentam entender suas trajetórias, refletem, indagam e, por fim, aceitam que até mesmo essas dúvidas fazem parte da sua história e que haverá momentos para mais reflexões, pois a autoformação é um processo de construção sem fim, de idas e vindas, do conhecer a si mesmo. Segundo Bakhtin (1997, p. 33),

[...] se eu mesmo sou um ser acabado e se o acontecimento é algo acabado, não posso viver nem agir: para viver devo estar inacabado, aberto para mim mesmo – pelo menos no que constitui o essencial na minha vida –, devo ser para mim mesmo um valor ainda por-vir, devo não coincidir com a minha própria atualidade.

A projeção que fazem de si interfere diretamente na construção dessas memórias. Não só o que está no imaginário do passado, com todas as nuances que levaram à formação como professor, mas também nos motivos que

os mantêm nesse ofício e no futuro de certa forma projetado. Foi perguntado a todos por que trabalham no socioeducativo. As questões socioculturais ganham destaque, evidentemente, mas os motivos são distintos, porque os projetos também são. Helton sente que ainda lhe falta mais uma experiência como gestor, Hudson quer continuar lecionando, mas pensa no Ensino Médio de outras escolas. Ivan pensa em mergulhar de vez na licenciatura. Carla pretende continuar com este público, mas sabe que a dança rege sua trajetória. Da mesma forma que olham para o passado e recolhem pistas que os levaram até onde estão, refletem sobre o presente para, quem sabe, se verem no futuro de alguma forma desejável – em que cabe o desejo, para ser mais exato. Josso (2004, p. 45) sustenta que, na medida em que “a narrativa de formação obriga também a um balanço contábil do que é que se fez nos dias, meses e anos relatados, ela nos permite tomar consciência da fragilidade das intencionalidades e da inconstância dos nossos desejos”.

Com relação aos relatos escritos, a experiência também trouxe algumas surpresas. Sabemos como a escrita em si é penosa, difícil, torturante, e que nem todo mundo possui a facilidade de redigir um texto. Havíamos pensado em outras formas de representação do memorial, mas o tempo não permitiu desenvolver alternativas. Como demos liberdade total na escrita, os textos são bem distintos. Em sua maioria, os professores relatam no texto muito do que foi falado. Outros ressaltam algumas partes, ignoram outras tantas. De qualquer forma, a pluralidade das narrativas é marcante.

Considerações finais

O artigo em tela anuncia a efetividade de uma pesquisa que coloca a prática docente como objeto de reflexão e de produção de conhecimento. Ao refletir sobre a constituição da docência em uma realidade escolar singular e complexa, os professores da Escola Estadual Jovem Protagonista produziram uma compreen-

são autobiográfica dos saberes que mobilizam e afetam o exercício da docência com alunos em privação de liberdade. Neste espectro, o uso do Ateliê Biográfico de Projetos informa as potencialidades de uma metodologia de formação cujo foco é a docência e que tem como consequência os saberes construídos e mobilizados na construção deste ofício.

O trabalho com as biografias docentes e toda essa construção culminou em uma experiência plural, em que os professores puderam traçar as linhas formativas, ao mesmo tempo em que permitiam a recuperação de suas memórias. A história idealizada do passado trouxe profundas análises do presente para todo o grupo, em diferentes momentos e de diferentes formas, e mesmo nós, pesquisadores, tão próximos e por vezes tão distantes do nosso objeto e dos sujeitos, não nos eximimos dessa reflexão. A escrita, a reescrita, a fala, o olhar foram pontos determinantes dessa trajetória, em que o outro se identifica, troca possíveis posições e, principalmente, constrói a própria história em virtude de seu protagonismo.

Em um campo tão amplo como a formação docente, encontrar nessa experiência a alternativa da autoformação e entrelaçá-la com as vivências do socioeducativo foi algo digno de relevância. A todo momento, outros atores – alunos, agentes, técnicos – foram lembrados e fizeram também parte dessa formação. Isso apenas ilustra a complexidade dessa escola e como as escolhas definem determinadas posições.

Mesmo consciente de suas limitações, este artigo procurou problematizar tais questões, enfatizando que o olhar, não só entre os participantes, mas também entre professor e aluno, aluno professor, é transformador, porque o olhar leva à empatia, ao sentimento e ao afeto, palavras ditas pelos professores. Não foi uma simples situação de formação e autoformação. Os limites de uma formação continuada foram ultrapassados porque o grupo não se contentou em seguir um roteiro definido. Empenharam-se para conferir uma roupagem própria ao

processo. Mudaram regras, pularam etapas, escreveram e reescreveram. E isso foi essencial para que os resultados da pesquisa chegassem nesses termos. Aquilo que projetaram para o futuro, como dito em seção anterior, é algo a ser alcançado e a elucidação desses passos no presente pôde ser ativada por meio dos Ateliês de Formação. Ademais, o passado estará sempre nesse imaginário para ser resgatado, recuperado, reconstruído, interpretado e conduzido a esse fim. Ressaltamos ainda que a docência em geral, do socioeducativo ou não, pode fazer uso dessas ferramentas de formação.

Acreditamos que o Ateliê Biográfico de Projetos pode ser considerado uma prática, uma metodologia e uma ferramenta capaz de atingir o objetivo da autoformação docente, de diferentes formas e níveis, a partir do envolvimento estabelecido pelos sujeitos. Nessa experiência com os professores do socioeducativo a reflexão foi além da própria prática, pois o desenho que fizeram de todo o cenário que corresponde à escola e suas nuances (alunos, professores, agentes, equipe técnica, muros e grades) é tema para futuras pesquisas e, quem sabe, novos Ateliês. A escrita, a memória e essa história são, seguramente, processos em constante movimento.

REFERÊNCIAS

- BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. Tradução de Maria Ermantina Galvão G. Pereira. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- BAKHTIN, M. **Os gêneros do discurso**. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- BOURDIEU, P. A ilusão biográfica. In: AMADO, J.; FERREIRA, M. M. **Usos e abusos da história oral**. 8. ed. Rio de Janeiro: Editora FGV, 1996, p. 183-191.
- Brasil. Lei n. 12.594, de 18 de janeiro de 2012. **Diário Oficial da União**, 19 de janeiro de 2012, Brasília – DF, 2012. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12594.htm. Acesso em: 03 maio 2024.
- BRASIL. **Lei n.º 8.069, de 13 de julho de 1990**. Estatuto da Criança e do Adolescente. Dispõe sobre a proteção integral à criança e do adolescente. Brasília, DF, 1990. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/18069.htm. Acesso em: 8 mar. 2023.
- Contreras, J. **A autonomia dos professores**. São Paulo: Cortez, 2002.
- DELORY-MOMBERGER, C. Formação e socialização: os ateliês biográficos de projeto. **Educação e pesquisa**, v. 32, n. 2, p. 359-371, maio/ago. 2006.
- DOMINICÉ, Pierre. A biografia educativa: instrumento de investigação para a educação de adultos. In: NÓVOA, António; FINGER, Matthias (Orgs.). **O método (auto)biográfico e a formação**. 2. ed. Natal: EDUFRRN, 2014. p. 133-141.
- FERRAROTTI, F. Sobre a autonomia do método biográfico. In: NÓVOA, A.; FINGER, M. (Orgs.). **O método (auto)biográfico e a formação**. Lisboa: Ministério da Saúde, 1988, p. 31-59.
- HARGREAVES, A. **Os professores em tempos de mudança: o trabalho e a cultura dos professores na idade pós-moderna**. Graw: Mc Graw-Hill, 1998.
- JOSSO, M.-C. História de vida e projeto: a história de vida como projeto e as histórias de vida a serviço de projetos. **Educação e Pesquisa**, Universidade de São Paulo, v. 25, n. 2, p. 11-23, jul./dez., 1999.
- JOSSO, M.-C.; NÓVOA, A.; CLÁUDIO, J.; FERREIRA, J. **Experiências de vida e formação**. São Paulo: Cortez, 2004.
- KAUFMANN, J.-C. **A entrevista compreensiva: um guia para pesquisa de campo**. Petrópolis: Vozes, 2013.
- Minas Gerais. Secretaria de Estado de Defesa Social de Minas Gerais. **Resolução conjunta SEDS/SEE n.º 170, de 14 de dezembro de 2012**. Estabelece normas conjuntas para o processo de escolarização dos adolescentes e jovens em cumprimento de medida socioeducativa de internação e internação provisória nas Unidades Socioeducativas do Estado de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2012. Disponível em: http://www.seguranca.mg.gov.br/images/seds_docs/resolucao nova/resolucao%20conjunta%20170.pdf. Acesso em: 03 maio 2024.
- Minas Gerais. **Diretrizes Pedagógicas para Atendimento Educacional ao Sistema Socioeducativo do Estado de Minas Gerais**. Janeiro de 2017. Disponível em: <https://acervodenoticias.educacao.mg.gov.br/component/gmg/story/8553-secretaria-de-educacao-define-diretrizes-pedagogicas-para-escolas-do-sistema-socioeducativo> Acesso em: 04 maio 2024.

NÓVOA, A. **Os professores e a sua formação**. Lisboa, Dom Quixote: 1992a

NÓVOA, A. Os professores e as histórias da sua vida. In: NÓVOA, A. (Org.). **Vidas de professores**. Porto: Porto Editora, 1992b.

NÓVOA, A. **Formação de Professores e Trabalho Pedagógico**. Lisboa: Educa, 2002.

PERRENOUD, P. A postura reflexiva: questão de saber ou de habitus. In: PERRENOUD, P.

A prática reflexiva no ofício do professor: profissionalização e razão pedagógica. Porto Alegre: Artmed, 2002.

SENNETT, R. **O artífice**. Rio de Janeiro: Record, 2009.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2007.

Recebido em: 25/03/2023

Aprovado em: 10/11/2023



Este é um artigo publicado em acesso aberto sob uma licença Creative Commons.