The background is a complex, abstract collage of various elements. It features several stylized faces with large, expressive eyes, some in shades of green and blue, others in purple and red. There are also fragments of text, including the word 'INTEGRALIZAÇÃO' and 'textual', scattered across the composition. The overall color palette is rich and varied, with a mix of warm and cool tones. The entire image is framed by a thick, vibrant orange border.

Universidade Federal do Rio Grande do Sul
Programa de Pós Graduação em Educação
Faculdade de Educação

**Compondo a docência:
os discursos que constituem
o professor contemporâneo da Educação Integral**

Juliana Veiga de Freitas

Porto Alegre, 2013

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

Juliana Veiga de Freitas

COMPONDO A DOCÊNCIA:

**Os discursos que constituem o professor
contemporâneo da Educação Integral**

Porto Alegre

2013

Juliana Veiga de Freitas

COMPONDO A DOCÊNCIA:

**Os discursos que constituem o professor
contemporâneo da Educação Integral**

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

Orientadora: Profa. Dra. Clarice Salete Traversini

Linha de Pesquisa: Estudos Culturais

Porto Alegre

2013

Veiga de Freitas, Juliana

Compondo a docência: os discursos que constituem
o professor contemporâneo da Educação Integral /
Juliana Veiga de Freitas. -- 2013.

178 f.

Orientadora: Clarice Salete Traversini.

Dissertação (Mestrado) -- Universidade Federal do Rio
Grande do Sul, Faculdade de Educação, Programa de Pós-
Graduação em Educação, Porto Alegre, BR-RS, 2013.

1. Educação Integral. 2. Docência Contemporânea. 3.
Discursos. 4. Narrativa. I. Salete Traversini, Clarice,
orient. II. Título.

Juliana Veiga de Freitas

**COMPONDO A DOCÊNCIA:
Os discursos que constituem o professor contemporâneo
da Educação Integral**

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

Aprovada em 26 de fev. 2013

Profa. Dra. Clarice Salete Traversini – Orientadora

Profa. Dra. Maria Luisa Merino de Freitas Xavier – UFRGS

Profa. Dra. Sandra dos Santos Andrade - UFRGS

Profa. Dra Fabiana de Amorim Marcello - UFRGS

Profa Dra. Ligia Beatriz Goulart – FACOS

AGRADECIMENTOS

Desconfio de que, antes mesmo de nascer, fiz um pacto de sorte com a vida. Digo isso, pois, durante meus 25 anos de vida, conheci pessoas e vivenciei oportunidades que me possibilitaram aprender, transformar e ser alguém um pouco melhor, a cada dia. Sorte essa que muitas pessoas, infelizmente, não possuem. Para tanto, destaco, neste texto algumas das pessoas que vêm compondo minha caminhada, tamanha a sua contribuição para que eu continue a reforçar, por onde ando, que “sou uma guria de sorte” por tê-las em minha vida.

À minha orientadora de Mestrado, **Profa. Dra. Clarice Salete Traversini**, por ser a “mãe acadêmica” que todo aluno gostaria de ter, pela sua competência, autenticidade e comprometimento profissional, que contagiam qualquer sujeito que cruza o seu caminho.

Aos meus queridos pais, **José e Dagmar**, pelo simples fato de existirem e de compartilharem comigo seus valores, caráter e histórias de vida.

Às **professoras integrantes do Grupo de Pesquisa em Educação e Disciplinamento** (GPED), da Faculdade de Educação (UFRGS), junto às quais muito aprendi - desde 2009, quando ainda era bolsista de Iniciação Científica – e que, hoje, acompanham e torcem pela minha trajetória profissional.

Aos queridos e animados colegas do **grupo de orientação** que, nos encontros de quarta-feira à noite, me entusiasmavam com suas pesquisas e contribuía para que meu estudo fosse qualificado e relevante dentre as pesquisas educacionais. Um agradecimento especial às colegas (e agora amigas) **Danise Vivian, Renata Sperrhake, Rochele Santaina**, as quais acompanharam de perto e me auxiliaram a compor esta dissertação desde seu início.

Aos meus **amigos** insubstituíveis, que a todo o momento perguntavam sobre meu trabalho e preocupavam-se com o meu “bem estar”, quando minha inspiração para a escrita parecia esgotada. Vocês são o que há de melhor!

Aos amigos **Carolina Ramos, Isabela Dutra, Marcelo Maciel** que estiveram efetivamente presentes na construção desta dissertação. Sinceramente, não sei o que seria de mim sem vocês!

Aos **professores (sujeitos de pesquisa)**, que disponibilizaram de seus “raros” tempos para participar e enriquecer de forma tão sublime a minha pesquisa de Mestrado. Agradeço imensamente a participação e o comprometimento de vocês.

Por fim, agradeço ao **Programa de Pós-Graduação em Educação e seus funcionários**, por me possibilitar a oportunidade de crescer pessoal e profissionalmente com a construção desta dissertação.

Muito obrigada a todos que fizeram parte, de alguma forma, desta **composição**.

Gostaria de me insinuar sub-repticiamente no discurso que devo pronunciar hoje, e nos que deverei pronunciar aqui, talvez durante anos. Ao invés de tomar a palavra, gostaria de ser envolvido por ela e levado bem além de todo começo possível. Gostaria de perceber que no momento de falar uma voz sem nome me precedia há muito tempo: bastaria, então, que eu encadeasse, prosseguisse a frase, me alojasse, sem ser percebido, em seus interstícios, como se ela me houvesse dado um sinal, mantendo-se, por um instante, suspensa. Não haveria, portanto, começo; e em vez de ser aquele de quem parte o discurso, eu seria, antes, ao acaso de seu desenrolar, uma estreita lacuna, o ponto de seu desaparecimento possível. (FOUCAULT, 2010, p. 5-6)

RESUMO

Esta dissertação de Mestrado tem como problemática central analisar de que forma professores envolvidos com propostas de Educação Integral nas escolas públicas narram sua constituição docente na contemporaneidade e, por esse viés, investigar quais discursos estão constituindo esse professor contemporâneo. Para tanto, esta pesquisa caracteriza-se como estudo de caso de caráter qualitativo, inserida no campo dos Estudos Culturais em Educação, em sua vertente pós-estruturalista. A proposta metodológica visa a analisar as narrativas de nove professores – das redes municipais e estaduais de ensino de Porto Alegre/RS e região metropolitana -, por meio de grupos de discussão, que participaram do Curso de Extensão intitulado *A constituição do professor de Educação Integral na contemporaneidade*. Esse Curso, pensado em 6 encontros presenciais, foi criado como estratégia para produzir os dados deste estudo. Como ferramentas conceituais, para operar na análise do material empírico, foram escolhidos o conceito de discurso – na perspectiva foucaultiana - e o conceito de narrativas – inspirado nos estudos de Jorge Larrosa. Os achados da pesquisa apontam para a predominância dos seguintes discursos: a) a profissão docente como vocação (amor à profissão), nesse discurso, a escola é considerada um ‘segundo lar’, a educação escolar torna-se meio para salvação dos sujeitos e a docência é vista como tradição familiar, algo que passa de geração para geração; b) o deslocamento do papel docente de ‘ensinar’ para ‘gerenciar’ sujeitos, tempos, espaços e recursos financeiros (FNDE/MEC); c) o professor como aprendiz permanente, um sujeito flexível, sensível, disponível, e comprometido com o desejo de aprender constantemente. Nesse sentido, percebe-se, com este estudo, que esses discursos não são novos, nem específicos de professores atuantes em propostas de Educação Integral, mas compõem narrativas docentes recorrentes na contemporaneidade. Entretanto, alguns indícios apontam para a invenção desse professor, como a (auto) intensificação da sua função docente e a prioridade em conduzir a conduta do aluno nos processos de socialização em detrimento dos conhecimentos escolares. Indícios que vem conduzindo os modos de ser e de exercer a docência na contemporaneidade, momento em que a instituição escolar amplia suas funções.

Palavras-chave: Docência contemporânea, Educação Integral, Discursos, Narrativas

FREITAS, Juliana Veiga de. **Compondo a docência**: os discursos que constituem o professor contemporâneo da Educação Integral. Porto Alegre: UFRGS, 2013. 178 f. Dissertação. (Mestrado em Educação) Programa de Pós Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2013.

RESUMEN

Esta tesina de maestría tiene como objetivo investigar y analizar de que manera los profesores involucrados con la propuesta de Educación Integral, en las escuelas públicas, narran su constitución docente en la contemporaneidad. Siguiendo la misma reflexión, se busca investigar cuales discursos están constituyendo ese profesor contemporáneo. Para esto, el presente trabajo se caracteriza como un estudio de caso de carácter cualitativo, ubicado en el campo de los Estudios Culturales en Educación, en su vertiente pos-estructuralista. La propuesta metodológica visa analizar las narrativas de nueve profesores – de instituciones municipales y estaduais de enseñanza de Porto Alegre/RS y de su región metropolitana -, por medio de grupos de discusión, que participaron del Curso de Extensión titulado *La constitución del profesor de Educación Integral en la contemporaneidad*. Este curso fue pensado para tener seis encuentros presenciales, su creación sirvió como estrategia para producir los datos de este estudio. Como herramientas conceptuales para operar el análisis del material empírico, fueron elegidos el concepto de discurso – en la perspectiva foucaultiniana – y el concepto de narrativas – inspirado en los estudios de Jorge Larrosa. De las constataciones de la investigación, se pudo determinar la predominancia de los siguientes discursos, a saber: a) la profesión docente como vocación (amor a la profesión), la escuela es considerada como ‘segundo lar’, la educación escolar se torna el medio de salvación de los sujetos. La docencia es vista como tradición familiar, como algo que pasa de generación para generación; b) el desplazamiento del papel docente de “enseñar” para el de “administrar” los sujetos, los tiempos, los espacios, los recursos financieros oriundos del (FNDE/MEC); c) el profesor como aprendiz permanente, un sujeto flexible, sensible, disponible, y comprometido con el deseo de aprender constantemente. En este sentido, se percibe, con este estudio, que los discursos analizados no son nuevos, tampoco específico de profesores actuantes en las propuestas de Educación Integral, pero componen narrativas docentes recurrentes en la contemporaneidad. Sin embargo algunos indicios apuntan para la invención de este profesor, como es el caso de la (auto) intensificación de su función docente y la prioridad en conducir la conducta del alumno en los procesos de socialización en función de los conocimientos escolares. Estos son los indicios que vienen conduciendo los modos de ser y de practicar la docencia en la contemporaneidad, en el momento en que la institución escolar amplía sus funciones.

Descripción: Docencia contemporánea, Educación Integral, Discursos, Narrativa

FREITAS, Juliana Veiga de. Componiendo la docencia: los discursos que constituyen el profesor contemporáneo de Educación Integral. Porto Alegre: UFRGS, 2013. 178 f. Tesina de maestría (Maestría en Educación) Programa de Posgrado en Educación, Facultad de Educación, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2013.

SUMÁRIO

1. DOS ENQUADRAMENTOS POSSÍVEIS À COMPOSIÇÃO: UMA DISSERTAÇÃO DE MESTRADO.....	10
1.1 A FORMA DA PESQUISA: OS ELEMENTOS NECESSÁRIOS PARA A COMPOSIÇÃO DO ESTUDO.....	15
1.2 REUNINDO OS ELEMENTOS: DA PRODUÇÃO EXISTENTE À PESQUISA DE MESTRADO.....	19
2. ENQUADRAMENTO 1: A VIDA, A ESCOLA E O PROFESSOR EM TEMPOS CONTEMPORÂNEOS.....	23
2.1 PRIMEIRO FOCO: A CONTEMPORANEIDADE DO SÉCULO XXI.....	23
2.2 SEGUNDO FOCO: O DESENCAIXE DA ESCOLA PÚBLICA EM TEMPOS CONTEMPORÂNEOS.....	28
2.3 TERCEIRO FOCO: A CONSTITUIÇÃO DO SUJEITO PROFESSOR NA CONTEMPORANEIDADE.....	33
3. ENQUADRAMENTO 2: A EMERGÊNCIA DA EDUCAÇÃO INTEGRAL NO SÉCULO XXI	38
3.1 PRIMEIRO FOCO: OS DISCURSOS OFICIAIS QUE COMPOEM A PROPOSTA DE EDUCAÇÃO INTEGRAL.....	40
3.2 SEGUNDO FOCO: A OPERACIONALIZAÇÃO DO PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO PARA A INDUÇÃO DA JORNADA AMPLIADA.....	48
4. DOS ÂNGULOS TEÓRICOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA: AS POSIÇÕES ESCOLHIDAS.....	53
4.1 ÂNGULO CONCEITUAL: AS FERRAMENTAS CONCEITUAIS PARA A OPERACIONALIZAÇÃO DAS ANÁLISES.....	56
4.2 ÂNGULO EMPÍRICO: A PRODUÇÃO DA PESQUISA DE CAMPO POR MEIO DO CURSO DE EXTENSÃO.....	60
4.2.1 Cores, texturas e iluminação: o planejamento e as recorrências nos encontros do Curso de Extensão.....	64
4.2.2 A materialidade da composição: o sexto encontro do Curso de Extensão.....	71
5. PERSPECTIVA ANALÍTICA: OS DISCURSOS EMERGENTES A CADA PLANO DA COMPOSIÇÃO DOCENTE.....	86

5.1 PLANO 1: O PROFESSOR POR VOCAÇÃO.....	88
5.2 PLANO 2: O PROFESSOR GESTOR.....	94
5.3 PLANO 3: O PROFESSOR APRENDENTE.....	99
6. A COMPOSIÇÃO DO PROFESSOR DA EDUCAÇÃO INTEGRAL EM COMPOSIÇÃO: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES.....	106
REFERÊNCIAS	113
ANEXOS.....	119

1. DOS ENQUADRAMENTOS POSSÍVEIS À COMPOSIÇÃO: UMA DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

Composição. Essa é a palavra que inicia e acompanha a organização e elaboração dessa dissertação de Mestrado, sustentada pelos elementos que a constituem. O intuito desse trabalho não se limita apenas à construção de uma pesquisa científica, pensada a partir de uma coleta de dados e de apropriações teóricas refletidas em um texto inserido no campo dos estudos educacionais. Mais do que isso, o estudo que me dispus a realizar, nesses dois anos de Mestrado, diz respeito à investigação de sujeitos oriundos das mais diferentes realidades e contextos escolares, em especial sobre professores, formando uma *composição*. Proponho investigar os caminhos que levaram nove sujeitos, atuantes em redes públicas de ensino, a narrarem-se enquanto professores em constituição na perspectiva da Educação Integral contemporânea.

Na busca pela definição do termo “composição”, deparei-me com os diferentes sentidos e significados atribuídos a ele. Podemos pensá-lo na perspectiva artística (música, pintura, etc.), na Linguística (processo de formação de palavras), nas áreas de Matemática (composição de funções), na Química e na Física (agrupamento de moléculas), por exemplo. Assim, cada campo de conhecimento apropria-se do conceito e a ele atribui um significado. Com o intuito de encontrar o sentido corrente e ao mesmo tempo usual do termo, busquei no dicionário Aurélio(2009) o conceito da palavra composição. Sua definição discorre sobre o “modo de reunir partes”, produzir, preparar, dispor e combinar “objetos” distintos na intenção de “formar um todo”, produzindo, assim, um significado global – partindo de uma “origem comum” – para os diferentes sentidos que a palavra ganha nos campos de conhecimentos citados anteriormente.

Ao pensar sobre o significado específico do termo composição, que gostaria de atribuir a este trabalho, lembrei-me do meu irmão¹ mais velho ao conceituar a fotografia como “freio do tempo”². Para me explicar o termo criado, ele argumentou

¹Meu irmão, Evandro Veiga, é fotógrafo profissional, atuando na área desde 2001.

² Tal conceituação foi inspirada pela leitura do livro *O Óbvio e o Obtuso* (2009) do escritor francês Roland Barthes.

que a composição de uma imagem pode ser entendida como modos de vislumbrarmos a vida em recortes, fatiada em determinado espaço de tempo. Ou seja, a vida retratada em um instante de segundos, que freia não só o tempo em que ela acontece, mas também os modos de percebê-la.

Relembrando a conversa com meu irmão, e o gosto pela fotografia – influência direta do mesmo –, busco construir possíveis caminhos para pensar essa pesquisa como uma composição, sustentada por alguns elementos técnicos que constituem a composição fotográfica. Compreendo essa aproximação como possibilidade de pensar as pesquisas educacionais, em especial aquelas que buscam investigar a constituição dos sujeitos, enquanto espaços de criação e ressignificação dos conhecimentos construídos academicamente. Conhecimentos que não podem ser dados como universais e verdadeiros, mas sim, como recortes de tempo a serem postos em discussão nos espaços educacionais. Por esse viés, encaminho, nesse estudo, os modos de pensar a constituição do sujeito professor envolvido com o projeto de Educação Integral contemporânea como um sujeito em processo de composição. Para que esse trabalho torne-se compreensível ao leitor, descrevo, nesta seção, os elementos fotográficos que sustentam a ideia de composição e a maneira como eles podem ser identificados ao longo do texto, como aproximações da pesquisa.

Para construir uma fotografia, por exemplo, aquele que detém em suas mãos uma câmera fotográfica necessita conhecer alguns elementos necessários para compor sua foto “final”³. Ao definir a cena a ser retratada, o fotógrafo estará atentando ao **enquadramento** escolhido, ou seja, um recorte de todo contexto que merecerá destaque através do visor da câmera. Se a câmera não for manuseada corretamente, o objetivo de quem fabrica a foto pode ser prejudicado, produzindo, por exemplo, uma imagem tremida. Depois de selecionado o enquadramento da imagem, é necessário que se especifique os **focos** da foto, processo em que alguns objetos ficam mais nítidos que outros. Também se pode optar pelo desfoque de alguns objetos que compõem a cena, atribuindo ainda maior relevância a um objeto

³ A compreensão dos conceitos fotográficos explanados nesta dissertação foram pesquisados através dos sites:

- a) <http://www.olhar.com.br/dicas/linguagemfotografica.htm>
- b) http://wwwbr.kodak.com/BR/pt/consumer/fotografia_digital_classica/para_uma_boa_foto/curso_fotografia/fotografia_tradicional/regras/composicao_fotografica.shtml?primeiro=1

em detrimento de outros. Simultaneamente, ao definir os elementos citados anteriormente, é fundamental que se escolha o **ângulo** em que a foto será produzida, ou seja, o lugar em que a câmera e o fotógrafo estarão posicionados para capturar a imagem. Dependendo de sua posição, perante a cena, o sujeito retratará, de forma singular, as cores, a luminosidade e as texturas do contexto, a fim de especificar sua produção fotográfica. Com o objetivo de descobrir detalhes interessantes e observar de que forma os elementos da cena fotografada estão arranjados, utiliza-se a técnica da **perspectiva**. Podemos entendê-la pela capacidade do sujeito em representar numa superfície plana (bidimensional), como em uma foto revelada no papel, a imagem tal e qual nossos olhos a veem, ou seja, em uma ideia tridimensional. Essa técnica permite que a foto indique uma noção de profundidade e da forma como um todo, possibilitando que o aparecimento de diferentes linhas, curvas, texturas e cores se revelem ao olhar do espectador. A **composição**, por fim, pode ser compreendida como o arranjo visual desses elementos, ou em outras palavras, a união dos elementos técnicos que compõem uma fotografia.

Considerando a complexidade da composição de uma foto, diante da exploração de arranjo dos diferentes elementos, podemos pensar a constituição do professor da Educação Integral como aproximação a tal composição. Por exemplo, se, diariamente, pegar uma câmera fotográfica e retratar uma cena nos parece tão comum, falar do professor contemporâneo também o é. Muitos sabem opinar sobre como alguém se torna professor, assim como sabem manusear uma câmera e tirar fotos. No entanto, quando tratamos de ambas temáticas em sua complexa rede de organização e construção, atribuindo a elas conceitos e significados, nos distanciamos dos modos de fazer e pensar do chamado senso comum. Com esse propósito, esse estudo pretende investigar de que modo os discursos sobre Educação Integral vêm constituindo o professor na contemporaneidade, com o objetivo de percebê-lo como sujeito que aprende a exercer a docência em uma escola de tempo integral. Assim, considero que, por esse viés, é preciso construir conhecimento sobre o objeto de interesse para conhecê-lo e compreendê-lo.

O que quero argumentar não é simplesmente o fato de compararmos a composição de uma foto à constituição do professor da Educação Integral, mas sim, aproximar – de forma metafórica - a docência à uma expressão artística (fotografia) que, assim como o professor, precisa de uma série de elementos para se constituir.

Logo, entendo que cabe aqui uma descrição do que venho entendendo como possível aproximação entre os elementos que compõem a fotografia e esta pesquisa.

Para contextualizar e recortar o cenário do estudo, trago para discussão os conceitos centrais de **Contemporaneidade** e **Educação Integral** como *enquadramentos* necessários para entender o "pano de fundo" sob o qual minha pesquisa está sendo construída. Os elementos que caracterizam os conceitos centrais desta pesquisa em particular, ou seja, a **escola**, o **professor contemporâneo**, os **discursos sobre Educação Integral** e o **Programa Mais Educação**, eu os compreendo como *focos*. Assim, entendo que focando tais questões, estarei delineando não apenas a localização específica de minha pesquisa, mas também a possibilidade de explorar a nitidez desses discursos que constituem a escola, o professor e o Programa Mais Educação, por meio dessa contemporaneidade e do projeto de Educação Integral que nela se insere.

Para dar andamento ao processo de pesquisa, é necessária a construção de uma metodologia que aponte as perspectivas teóricas, bem como os modos de produzir o *corpus* empírico a ser analisado. Nesse sentido, cabe pensar no conceito de *ângulo* como elemento capaz de posicionar a lente – o olhar do pesquisador - para os focos estudados.

O modo pelo qual escolhemos a posição a ser retratada do objeto de estudo diz respeito à perspectiva teórica que tomamos como sustentação para analisar os dados empíricos, ou seja, os conceitos teórico metodológicos. Neste estudo, proponho operar com os conceitos de **narrativa** e **discurso** – de inspiração foucaultiana - para pensar a constituição do professor contemporâneo na perspectiva da Educação Integral. Outro ângulo também pode ser acrescentado nesse contexto: a produção do *corpus* empírico. O que, como e de que modo podemos pensar métodos para extrair do objeto de estudo os dados de uma pesquisa são também ângulos que devem ser tomados como posições a serem escolhidas e demarcadas. Se o ângulo não representa a cor e a textura que esperamos do objeto, por exemplo, mudamos de posição. Assim também acontece com a metodologia de pesquisa. Se os métodos delineados não apresentam resultados que alcancem nossos objetivos, gerais e específicos, procuramos outros

modos de fazê-lo, outros posicionamentos. Em linhas gerais, o modo como eu, enquanto pesquisadora, me posicionei para construir o Curso de Extensão⁴ - a metodologia que busca responder o problema de pesquisa e seus objetivos - e, como eu me posicionei para enxergar o que foi produzido no Curso – por meio da perspectiva teórica e das ferramentas conceituais – são os ângulos escolhidos para retratar como se dá a composição do professor contemporâneo.

Por conseguinte, entendo o elemento *perspectiva* como a análise dos dados, a partir do momento que pretendo utilizá-los como fonte para aprofundamento dos discursos recorrentes elencados pelos professores, através de suas narrativas, e como estes vêm subjetivando-os enquanto sujeito professor da Educação Integral na contemporaneidade. É pensar nesses discursos como pontos de convergência para a constituição do professor. O professor não estaria preso a um único modo de ser professor, mas sim, estaria representado por uma visão tridimensional de exercer a docência na contemporaneidade, permitindo visualizar sua composição por diferentes planos.

Nas considerações finais deste trabalho, mostro como a aproximação desses elementos constitui o professor da Educação Integral, tomando-o como uma *composição*. É nessa seção que tanto finalizo a pesquisa, quanto abro para pensar – assim como a lente de uma câmera - as diferentes possibilidades de se compor, enquanto sujeito contemporâneo. Ou seja, uma composição pertencente a um recorte de tempo, espaço e de sujeitos específicos - que se monta a partir de enquadramentos, focos, ângulos, luzes, cores, iluminação, perspectiva e se apresenta como objeto composto.

Nesse sentido, o objetivo deste trabalho, assim como da metáfora utilizada, não é analisar fotografias por meio de suas técnicas de composição, mas sim, pensar esta dissertação e a temática de pesquisa proposta – a constituição do professor da Educação Integral – como processo de composição que, por sua vez, solicita elementos técnicos para ser construído.

⁴ O *corpus* empírico deste estudo foi extraído de um Curso de Extensão criado especialmente para essa pesquisa. As informações sobre o Curso seguem no subcapítulo posterior, bem como no subcapítulo 4.2.1 desta dissertação.

1.1 A FORMA DA PESQUISA: OS ELEMENTOS NECESSÁRIOS PARA A COMPOSIÇÃO DO ESTUDO

Atualmente, venho me compondo como uma 'jovem' pesquisadora no campo educacional. Da minha história de vida, recolho as 'principais' marcas que me ajudam a compor o que hoje me constitui. A longa passagem pela instituição escolar, a entrada no curso de Pedagogia, a bolsa de Iniciação Científica no último ano de Faculdade, bem como minha inserção no Mestrado Acadêmico fazem parte de minha composição docente. Assim como muitos, sou uma mistura de tudo aquilo que cruzou e adentrou meu caminho nesses vinte e cinco anos (quase vinte e seis) de caminhada. Sou composta por marcas, visíveis ou imaginárias, que fazem de mim uma reinvenção constante do que sou.

Em 2006, ao entrar no curso de Pedagogia, pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul, não sonhava em ser professora de crianças, como muitas de minhas colegas sonhavam. Eu queria ser uma educadora, mas não aquela professora 'confinada' aos espaços de uma sala de aula. De certa forma, eu queria retribuir à instituição escolar tudo aquilo que ela me possibilitou ser. Eu buscava outros horizontes.

Não optei por desistir do curso, pois, desde o começo, percebi que o que me unia à educação era a sua capacidade de desacomodar, questionar. Passei a compreender o mundo, a sociedade e os seus sujeitos através de outros olhares. Deixei de me revoltar com determinados acontecimentos e busquei entender de que forma e porque ocorriam. Desse modo, procurei informações, conhecimento e esclarecimentos sobre aquilo que me cercava e como, de certa forma, poderiam reconstruir, reinventar outros modos de ser e agir como sujeito da educação.

Entre o término do Trabalho de Conclusão de Curso e a espera pela colação de grau, no final de 2009, fui convidada a trabalhar como assessora no Curso de Extensão Formação de Profissionais atuantes no Programa Mais Educação/Educação Integral, coordenado pelas professoras Maria Luisa Merino Xavier e Ivany Ávila, na Faculdade de Educação. Esse Curso, que teve seu término em dezembro de 2010, foi desenvolvido ao longo do mesmo ano, em duas versões, para diferentes escolas municipais, tendo como objetivo qualificar as

ações e práticas dos profissionais que atuavam juntamente com os alunos participantes do Programa Mais Educação.

O trabalho no Curso de Extensão propiciou-me a imersão no campo da Educação Integral, de modo que pude presenciar os medos, os anseios, as conquistas e as alegrias das escolas e de seus profissionais ao implantarem o Programa Mais Educação⁵ em seus e outros espaços. Outra concepção de educação estava invadindo os espaços escolares e, para que isso pudesse ser compreendido por mim, e por todos aqueles que se fizeram presentes no Curso, era preciso estudar.

Em março de 2012, ainda na Faculdade de Educação, tem início o Curso de Especialização em Educação Integral Integrada na Escola Contemporânea, coordenado pela professora Clarice Salete Traversini, no qual sou assessora pedagógica. Esse Curso de Especialização possui em sua turma, professores, oficinairos, diretores, supervisores e demais profissionais que estão envolvidos com o Programa Mais Educação, ou algum projeto de Educação Integral, em suas escolas. E é através destes sujeitos professores, que hoje buscam se especializar na temática da Educação Integral, que emerge minha pesquisa. Diante desse contexto, e de 55 profissionais da educação matriculados no Curso, percebo a possibilidade de pensar sobre a constituição desse docente que almeja compreender essa escola contemporânea, que lhes é apresentada cotidianamente em sua realidade, e como suas práticas podem ser reinventadas “para dar conta” dessa nova concepção de Educação Integral que emerge com força no século XXI.

Por acreditar que estamos vivendo outros tempos históricos, sociais e culturais, me senti instigada a analisar como a escola contemporânea, através de um projeto de Educação Integral, vem se reinventando para encaixar-se em uma sociedade denominada, por Zigmunt Bauman (2001), como líquida, fluída, escorregadia. O sistema escolar, no século XXI, vem tomando outras dimensões e usufruindo de outros espaços, atribuindo novos significados aos modos de ensinar e aprender entre alunos e docentes.

⁵ O Programa Mais Educação é uma estratégia do Governo Federal para induzir a jornada ampliada à organização curricular, bem como a qualificação das aprendizagens dos estudantes das escolas públicas, com vistas a uma Educação Integral e integrada dos sujeitos (MOLL, 2012). O respectivo Programa será explicitado de forma aprofundada no subcapítulo 3.2 desta dissertação.

A partir da experiência vivenciada e das leituras realizadas, venho percebendo o Programa Mais Educação como uma possibilidade para se repensar, 'reinventar' a instituição escolar na sociedade pós-moderna e também, a partir da perspectiva pós-estruturalista, como uma forma de produzir os modos de ser do sujeito contemporâneo. Pensar a educação como práticas pedagógicas que vão além das paredes de uma sala de aula e dos escritos de um quadro negro, de práticas que não se restringem apenas ao conhecimento de conteúdos formais, mas sim, que se relacionem com as experiências dos sujeitos e o modo como vivenciam sua cultura.

Por esse viés, e buscando concepções pós-estruturalistas para embasar meu estudo, aproximo esta dissertação ao campo teórico dos Estudos Culturais. Tal aproximação justifica-se pela investigação dos discursos que constituem o professor na contemporaneidade, compreendendo que os Estudos Culturais, em especial na América Latina, “[...] têm mergulhado nos processos e artefatos culturais de seus povos, na cotidianidade das suas práticas de significação” (COSTA, SILVEIRA, SOMMER, 2003, p.48). Logo, compreendo que partilhar dos entendimentos acerca desse campo de estudo é pensar de diferentes formas sobre tudo aquilo que para nós foi transmitido, instituído como natural, definitivo, estável, “[...] aprisionado em territórios geográficos, disciplinares, teóricos ou temáticos” (ibid., p.54). É pensar na constituição docente como algo que não está pronto e formatado, mas em constante composição.

De acordo com Costa, Silveira e Sommer, a aproximação entre os Estudos Culturais e o campo educacional “[...] constituem uma ressignificação e/ou uma forma de abordagem do campo pedagógico em que questões como cultura, identidade, discurso e representação” (COSTA, SILVEIRA, SOMMER, 2003, p. 54) e, nesse sentido, possibilitam-nos compreender a educação, assim como a constituição docente, por outros olhares, mais complexos, amplos e plurifacetados. No Brasil, os autores destacam que algumas das contribuições mais relevantes no campo dos Estudos Culturais em Educação vêm possibilitando o entendimento acerca da “[...] extensão das noções de educação, pedagogia e currículo para além dos muros da escola” (ibid., p.56). Sobretudo, tais discussões vêm ressignificando os discursos, artefatos e práticas escolares, tidos como pedagógicos, com o intento de problematizá-los e constitui-los enquanto objetos de estudo sob a ótica cultural.

Para os Estudos Culturais, a cultura deve ser entendida como um campo de luta em torno da significação cultural. Silva (2009, p.133-134) afirma que “a cultura é um campo onde se define não apenas a forma que o mundo deve ter, mas também a forma como as pessoas e os grupos devem ser”. Ainda, Hall (1997, p.7) destaca o modo como “a cultura penetra em cada recanto da vida social contemporânea, fazendo proliferar ambientes secundários, mediando tudo” e nesse sentido, ressalta que:

[...] não pode mais ser estudada como uma variável sem importância, secundária ou dependente em relação ao que faz o mundo mover-se; tem de ser vista como algo fundamental, constitutivo, determinando tanto a forma como o caráter deste movimento, bem como a sua vida interior. (HALL, 1997, p.7)

Pensando a partir de tais conceituações, percebo que a proposta de Educação Integral enfatiza a escola como um ambiente cultural, um lugar que deve ser ocupado pela constante reatualização de saberes, experiências, práticas. Uma breve análise desse discurso, enquanto produtor de significado, e imerso em redes de poder e verdade, indicam a produção e a legitimação do professor contemporâneo enquanto sujeito flexível, dinâmico e encarregado de tornar-se um “aprendiz para toda vida” (NOGUERA-RAMIREZ, 2011).

Nesse âmbito, busco utilizar autores que se afinam teoricamente às temáticas estudadas no campo dos Estudos Culturais, para costurar os conceitos teóricos centrais e metodológicos dessa pesquisa. Busquei aporte teórico para minhas análises e hipóteses nos estudos de Zigmunt Bauman (2001, 2007), para tratar das questões contemporâneas da sociedade pós-moderna; Michel Foucault (2010), no que tange os estudos sobre os discursos que constituem as subjetividades dos sujeitos professores; e Jorge Larrosa (1994), no que se refere às narrativas, conceitos teórico-metodológicos que constituem o *corpus* empírico desta pesquisa. Também trago para esta pesquisa professores que vêm qualificando minha formação acadêmica, através de seus estudos e da aproximação teórica constituída, através das disciplinas cursadas por mim, no Programa de Pós-Graduação em Educação pela UFRGS, bem como de demais

estudiosos no campo dos Estudos Culturais e das práticas e sujeitos escolares, em outras perspectivas.

1.2 REUNINDO OS ELEMENTOS: DA PRODUÇÃO EXISTENTE À PESQUISA DE MESTRADO

É importante salientar que, no decorrer dos dois anos de Mestrado, busquei reunir trabalhos publicados sobre Educação Integral no Brasil, com o intuito de mapear o que estava sendo estudado, até então, nesse campo educacional, para dialogar com a produção existente. Para fazer esse levantamento, utilizei o site de periódicos da Capes⁶ - inserindo os termos “educação integral” e/ou “tempo integral”, para realizar a busca por tais estudos, bem como o site da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), com o objetivo de localizar os trabalhos registrados sobre o referido tema.

Através do portal de periódicos da Capes, encontrei oito teses de doutorado, distribuídas entre os anos de 1999 e 2009. As pesquisas fazem referência a experiências de Educação Integral vivenciadas pelas redes de ensino (estaduais e municipais) brasileiras, anteriores à chegada do Programa Mais Educação. Nas dissertações de mestrado, contabilizei catorze trabalhos, entre os anos de 2006 e 2010, que buscam problematizar as práticas educativas, a ampliação do tempo escolar, bem como a concepção histórica e social da Educação Integral. Destes, apenas dois trabalhos⁷ fazem referência ao Programa Mais Educação, ou seja, à Educação Integral proposta pelo Ministério da Educação e que emerge no século XXI com relevante força entre os discursos educacionais.

Nos trabalhos publicados através da ANPED, encontrei quinze artigos em 11 anos do evento, datados de 2000 a 2011. As produções acadêmicas estão distribuídas entre os Grupos de Trabalho (GTs) Ensino Fundamental (GT-13),

⁶ Disponível em <http://www.periodicos.capes.gov.br/>

⁷ SANTOS, Soraya Vieira. A ampliação do tempo escolar em propostas de educação pública integral. Universidade Federal de Goiás, 2009.
SILVA, Fernanda Picanço Ribeiro. Programa Mais Educação: uma concepção de Educação Integral. Universidade Estadual do Rio de Janeiro, 2009.

História da Educação (GT-2) e Estado e Política Educacional (GT-5)⁸. Deve-se destacar que, dos quinze trabalhos, três são escritos pela professora da UNIRIO Ligia Martha Coelho⁹. Dessa compilação de trabalhos, identifiquei, em suas propostas, as discussões acerca da concepção de Educação Integral, as experiências materializadas nas práticas de ampliação de jornada escolar, a problematização dos saberes diferenciados nas práticas educativas. Dentre os trabalhos, ressalto o artigo escrito por Cavaliere e Mauricio (2011)¹⁰, que propõem articular os resultados de uma pesquisa de âmbito nacional, encomendada pelo Ministério da Educação, aos debates atuais sobre a ampliação da jornada escolar e a perspectiva de enfrentamento das desigualdades educacionais.

A pesquisa citada no artigo das professoras do Rio de Janeiro foi solicitada pelo Ministério da Educação, através da SECAD¹¹, sendo esta parte do relatório intitulado “*Educação integral/educação integrada e(m) tempo integral: concepções e práticas na educação brasileira*”¹², desenvolvido por um grupo de professores das Universidades Públicas Federais no ano de 2009. A origem dessa pesquisa deu-se em dezembro de 2007, quando o Ministério da Educação promoveu, em Brasília, o Seminário “Educação Integral e Integrada: reflexões e apontamentos”. Durante esse encontro, foi proposta a um grupo de Universidades Públicas “a elaboração de um projeto que investigasse as experiências de ampliação da jornada escolar no ensino fundamental em curso no Brasil, identificando as principais práticas em vigor e as

⁸ O GT-13 Ensino Fundamental apresentou dez trabalhos nessa temática: dois artigos em 2003, um em 2004, dois em 2007, dois em 2010 e 3 artigos em 2011; o GT-2, História da Educação, quatro artigos, sendo um no ano 2000, dois em 2005 e um em 2006; e, por fim, o GT-5 Estado e Política Educacional produziu um artigo, no ano de 2009. Não houve publicação de artigos na temática da Educação Integral nos anos de 2001, 2002 e 2008 por nenhum dos grupos de trabalho.

⁹ 26º ANPED (2003): *Escola pública, educação integral em tempo integral e trabalho educativo no ensino fundamental*; 27º ANPED (2004): *Educação Integral: concepções e práticas na educação fundamental*; 34º ANPED (2011): *Alunos no Ensino Fundamental, ampliação da jornada escolar e Educação Integral*;

¹⁰ Referência ao trabalho: CAVALIERE, Ana Maria; MAURICIO, L. V. Práticas de ampliação da jornada escolar no ensino fundamental: sobre modelos e realidades. In: Anais 34 reunião Anual da ANPED, 2011, Natal. Educação e justiça social. Natal: ANPED, 2011. v. 1. p. 1-15. Disponível em: <http://34reuniao.anped.org.br/images/trabalhos/GT13/GT13-163%20int.pdf>

¹¹ Atualmente, a coordenação da Educação Integral no MEC está sob a responsabilidade da Secretaria de Educação Básica (SEB).

¹² Disponível para download no Portal do Ministério da Educação: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12372:mais-educacao&catid=312:mais-educacao&Itemid=586

concepções a elas subjacentes.” (BRASIL, 2009c, p. 5). Esse estudo teve como objetivo mapear as experiências relevantes com o intuito de subsidiar a discussão sobre as políticas públicas voltadas para a implementação da Educação Integral, em nível nacional (BRASIL, 2009c).

O que pude perceber, com esse levantamento de trabalhos, é que muito vem se produzindo em termos de concepções sobre a Educação integral atreladas às experiências municipais já implementadas, anteriormente ao Programa Mais Educação, nas escolas públicas brasileiras, em especial no estado do Rio de Janeiro. Nesse sentido, juntamente com minha orientadora e o grupo de orientação do qual faço parte, acreditamos que torna-se interessante estudar o projeto de Educação Integral, através do Programa Mais Educação, pelo viés dos sujeitos que atuam em sua implementação nas escolas.

É importante socializar que, em 2012, nosso grupo de orientação¹³ contou com um número de quinze orientandos, entre mestrandos e doutorandos, que vêm realizando suas pesquisas no âmbito dos discursos e práticas acerca da escola contemporânea e seus atores sociais. Dos quinze colegas, três, além de mim, vêm centrando seus esforços nos estudos sobre Educação Integral e, nesse âmbito, buscando produzir conhecimento acerca da temática. Rochele Santaiana pretende, em seus estudos, realizar uma análise genealógica da emergência da Educação Integral do Brasil; Danise Vivian intenciona estudar como o tempo ampliado definido pelo discurso oficial do Programa Mais Educação se recontextualiza na escola e que efeitos esse aumento da jornada escolar produz sobre o currículo; e, por fim, Suzana Pacheco se debruça em analisar os processos da Educação Integral que possibilitam fortalecer a escola como pública, gratuita e democrática.

Assim, e de forma a dar continuidade aos estudos no âmbito da Educação Integral, proponho como **problema de pesquisa** analisar de que forma professores envolvidos com propostas de Educação Integral nas escolas públicas narram sua constituição docente na contemporaneidade. Para isso, e como **objetivo geral**, interessa-me investigar quais discursos estão constituindo o professor que exerce a docência em escolas com propostas de Educação Integral.

¹³ Orientado pelas professoras Maria Luisa Xavier e Clarice Salete Traversini, pertencentes à linha dos Estudos Culturais em Educação, pelo Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

Assim sendo, traço dois **objetivos específicos** para esse trabalho de Mestrado: a) mobilizar um grupo de professores a narrar suas experiências, a partir das ações exercidas junto ao Programa Mais Educação; b) analisar que discursos circulam nas narrativas desses professores, que estão se constituindo como docentes da Educação Integral.

Como metodologia de pesquisa, analisei as narrativas de nove professores - sendo sete alunos do Curso de Especialização e duas professoras da rede municipal de Cachoeirinha -, que dispuseram do seu tempo para participar do Curso de Extensão¹⁴ intitulado *A constituição do professor de Educação Integral na contemporaneidade*. Esse Curso, pensado em seis encontros presenciais, foi criado como estratégia para produzir os dados desta pesquisa, e teve como objetivo compreender como o professor contemporâneo vem se constituindo enquanto docente da Educação Integral. Utilizei a metodologia de grupos de discussão para disparar as discussões referentes aos discursos pedagógicos, cotidianos e do Ministério da Educação, que perpassam e constituem a subjetividade dos sujeitos enquanto professores das escolas contemporâneas, bem como problematizar quais práticas escolares e não-escolares são criadas, ou reinventadas, pelos docentes para atingir o projeto de Educação Integral.

Retomando, como expressei anteriormente, que a junção das partes (arranjos) constitui o todo da composição fotográfica, as páginas que seguem este trabalho estarão acompanhadas de enquadramentos, ângulos, focos e perspectivas necessárias para que, ao final, o leitor compreenda como se constituiu a composição desta pesquisa e dos nove professores que dela participaram. O enfoque atribuído a este estudo diz respeito aos modos de fazer pesquisa de uma docente, também em constituição, o que significa a possibilidade de viabilizar a constituição do professor contemporâneo por meio de diferentes lentes possíveis de serem compostas.

Boa leitura!

¹⁴ As informações detalhadas sobre o funcionamento e organização do Curso de Extensão serão descritas no capítulo metodológico.

2. ENQUADRAMENTO 1: A VIDA, A ESCOLA E O PROFESSOR EM TEMPOS CONTEMPORÂNEOS

Assim como essa pesquisa, esse capítulo não pretende qualificar o professor na posição de alguém que está sujeito ao sistema escolar, ao Estado, ou à lógica econômico-política, mas antes de tudo, pretende analisar as tramas que o constituem enquanto docente na contemporaneidade. Sobretudo, o capítulo que segue abordará os modos de viver e perceber a contemporaneidade do século XXI, o lugar ocupado pela escola nesse espaço, bem como a posição ocupada pelo professor, em meio aos discursos circulantes, que constituem sua prática docente nessa escola contemporânea.

2.1 PRIMEIRO FOCO: A CONTEMPORANEIDADE DO SÉCULO XXI

Otimistas são pessoas que insistem que o mundo que temos é o melhor possível; os pessimistas são os que suspeitam que os otimistas possam ter razão. Portanto, eu não sou nem otimista nem pessimista, porque acredito fortemente que outro mundo, alternativo e quem sabe melhor, seja possível. Acredito que os seres humanos sejam capazes de tornar real essa possibilidade. (BAUMAN, 2009, p.74)

No dia 22 de novembro do ano de 2012, diferentes meios de comunicação – dentre eles, jornais e a televisão – noticiaram, no mínimo, cinco acontecimentos impactantes ocorridos ao redor do mundo. Na capa da seção “Mundo”, página do site de notícias G1¹⁵, por exemplo, ganharam destaque as notícias que fizeram referência aos conflitos e atentados terroristas nos países orientais, as mortes – cada vez mais “criativas” e abomináveis – causadas entre cônjuges, as

¹⁵ Acessado no endereço eletrônico: <http://g1.globo.com/mundo/>

'intervenções' da natureza que afetam a vida das pessoas, bem como a função social¹⁶ de redes virtuais como o site *Facebook*. Os acontecimentos referenciados, noticiados diariamente pela mídia, reproduzem uma parcela de fatores que sustentam e caracterizam a sociedade em que vivemos, dentre eles: a vulnerabilidade social, pela qual estamos constantemente cercados, as relações humanas descartáveis e doentias, a má utilização da natureza e o respectivo apelo à sua preservação, assim como o avanço tecnológico atrelado ao bem estar social. A partir desse recorte panorâmico mundial, me parece que, talvez, não seja o mais adequado escolher entre o pessimismo ou otimismo - na perspectiva elucidada por Bauman, na citação que abre este capítulo -, no momento em que se busca pensar e perceber o mundo em que estamos vivendo.

Entendo que nosso tempo histórico aponta para além de julgamentos dualistas – entre o que é bom e o que faz mal – e análises superficiais das diferentes realidades que o compõe. Esse tempo, ao qual chamarei de contemporâneo, convida-nos a explorá-lo, por meio das diferentes facetas que o constituem enquanto período histórico, cujas práticas circulantes produzem nossas ações cotidianas. Um tempo que, para ser “melhor vivido” – visto que as reportagens elencadas nos trazem fatos trágicos promovidos pela raça humana – deve ser estudado e repensado como possibilidade de se tornar um mundo “melhor” e real.

Mas, afinal, o que significa viver essa contemporaneidade? De quem somos contemporâneos? Para o filósofo italiano, Giorgio Agamben (2009, p.59), a contemporaneidade é uma “singular relação com o próprio tempo”, em que os sujeitos que dela fazem parte são justamente aqueles que nela não encontram identificação ou coincidência com o tempo vivido. É por esse anacronismo que o autor diferencia a existência entre contemporâneos e não contemporâneos, cabendo aos primeiros a capacidade de “perceber e aprender o seu tempo” (ibidem), mesmo que este não o seja perceptível. São os contemporâneos que conseguirão olhar a contemporaneidade por meio de seus deslocamentos e dissonâncias, fixando o olhar sobre ela (AGAMBEN, 2009).

Estudar a contemporaneidade é buscar no passado os diferentes discursos que emergiram e circularam em um determinado tempo, constituindo os modos de

¹⁶ A referente reportagem fala de um homem britânico que consegue um novo rim, doado por seu primo distante, que só pode ser encontrado por meio do site e relacionamentos *Facebook*.

ser e pensar de nossos antecessores, para que, assim, possamos investigar o que nos constitui, atualmente, enquanto sujeitos contemporâneos. Se nos tempos modernos, a sociedade se caracterizava “[...] pela orientação das condutas dos indivíduos sem o risco de imprevisibilidades e equívocos” (COSTA, 2009, p.62), nos dias atuais é preciso contribuir na discussão acerca das novas formas de conduzir e pensar os sujeitos contemporâneos.

Bauman (2001), ao tratar dos deslocamentos desses tempos históricos, aponta para a discussão de um “novo paradigma” temporal. De acordo com o sociólogo, estamos vivendo sob a égide da sociedade “líquido-moderna”, ou então “modernidade líquida”, enraizada “no pressuposto de que a contingência, a incerteza e a imprevisibilidade estão aqui para ficar” (BAUMAN, 2001, p.13). O autor compreende esse novo paradigma como transição de uma “modernidade sólida ou pesada” (COSTA, 2009, p.65) para um permanente estado de liquidez. A modernidade líquida, vista como uma fase instável e mutante da história da modernidade, é um período em que se “quebra rotinas, tradições e não coloca nada em seu lugar” (COSTA, 2009, p.65). A metáfora da “liquidez”, abordada por Bauman em seus estudos, explica-se pelo espaço ilimitado, sem fronteiras, em outras palavras, algo que não possa ser enquadrado, emoldurado em determinado tempo, de modo a carregar características transitórias em seus significados. Assim, podemos pensar os sujeitos contemporâneos como aqueles capazes de conectar-se a diferentes tempos e espaços de forma flexível, adaptando-se aos contextos e utilizando-se de sua fluidez, quando necessário, para transgredir os discursos que operam sobre suas condutas, sejam eles sociais, políticos, econômicos. São sujeitos pautados na transição identitária de sua constituição, em que a única certeza se encontra na instabilidade da vida. O tempo, para Bauman, traduz-se como instante de duração que desaparece na vida cotidiana dos sujeitos.

Ambos os teóricos, Bauman e Agamben, atribuem à noção de contemporaneidade o fator tempo histórico, como ferramenta de análise que possibilita compreender os modos de ser e agir dos sujeitos em determinados tempos e espaços. Por esse viés, é possível pensar a constituição dos sujeitos contemporâneos como processo que se constrói histórica e culturalmente, a partir do cenário “líquido-moderno” do século XXI. A problemática abordada por esses e outros teóricos, que vêm pensando a contemporaneidade, acentua-se nos modos de vida precários com que as pessoas tem se habituado a viver. Vimos

experenciando um tempo de “correrias”, pressa e culpa por não terminar o dia com todos objetivos cumpridos, ou ainda, por não produzir – pessoal e profissionalmente – aquilo que é esperado e cobrado de nós e por nós. Essas preocupações essas assombram e podem produzir sujeitos mais doentes, individualistas e potencialmente ansiosos. Somos conduzidos (e me parece que, cada vez mais, incessantemente) ao descarte de coisas e pessoas, antes mesmo de alcançá-las e conquistá-las, com o objetivo de acompanhar a rapidez das informações que nos são passadas – e subjetivadas - diariamente. Como referencia Bauman, é preciso que se acelere “o alcançar, caso se deseje provar das delícias do largar” (2007, p. 8), pois assim, sofreremos “menos” em nossos relacionamentos, ideais, empregos, etc. É a busca por uma qualidade de vida que vem sendo atribuída a uma “sucessão de reinícios” e a desafiantes “finais rápidos e indolores” (ibidem).

Esses modos de ser na contemporaneidade constituem discursos e, por sua vez, práticas que sustentam a invenção de estratégias de governo para controlar e subjetivar o tipo de sujeito pensado para esse tempo. Se, na Modernidade “sólida”, os governantes e demais instâncias – sociais, políticas e econômicas - que mantinham o poder sobre seu controle, operavam para “reorganizar o mundo de forma que as pessoas orientassem sua conduta sem risco de equívocos” (COSTA, 2009, p.62), nos dias atuais, a lógica parece deslocar-se para a produção de condutas que elevem o sujeito à condição de “cosmopolita” (POPKEWITZ, OLSSON, PETERSON 2009). Os sujeitos contemporâneos cosmopolitas estão inteiramente imbricados na responsabilidade de “realização pessoal de suas próprias vidas”, bem como pela busca do “progresso social” (POPKEWITZ, OLSSON, PETERSON, 2009, p.75). O cosmopolita apresenta-se, na contemporaneidade, enquanto “[...] cidadão global, liberto do provincianismo e da tradição, regulado mais por princípios universais de direitos humanos do que por certezas sociais ou teológicas” (POPKEWITZ, OLSSON, PETERSON, 2009, p.76).

No âmbito político, podemos compreender tais configurações acerca das ações e dos comportamentos dos indivíduos contemporâneos como correlacionados aos princípios de racionalidade que se inscrevem sob a ótica neoliberal. Para Veiga-Neto, o surgimento e a expansão do neoliberalismo configura-se como “um refinamento da arte de governar, em que o governo, para ser mais econômico, torna-se mais delicado e sutil” (2000, p.186), reinscrevendo-se sob novas técnicas de governo, que objetivam “transformar o Estado numa grande empresa”, muito mais

eficiente, produtiva e lucrativa. Para tanto, precisa-se caminhar na construção de um sujeito que corresponda às demandas neoliberais de mercado, um sujeito capaz de competir livremente e suficientemente eficaz “para competir melhor fazendo suas próprias escolhas e aquisições.” (VEIGA-NETO, 2000, p. 199-200). É nesse contexto (político, econômico e social) que o professor e a escola produzem-se, em meio a discursos que subjetivam seus modos de ser e agir na sociedade ocidental do século XXI.

Esses deslocamentos na arte de governar os sujeitos permitem que instituições sociais inventadas na era moderna, como as escolas, as clínicas psiquiátricas e as prisões, por exemplo, ocupem um lugar de desencaixe na sociedade contemporânea, por aplicar práticas “sólidas” a sujeitos “líquidos”. No entanto, percebe-se uma busca pelo encaixe, mesmo que provisória e incerta, das instituições ao seu tempo, a partir do momento em que são criadas diferentes estratégias para capturar e subjetivar os sujeitos contemporâneos, como a invenção de doenças e sua respectiva medicalização, a inclusão social como aporte para manter todos dentro da escola (uma das formas de controle do risco), as medidas socioeducativas para sujeitos em conflito com a lei, dentre outros. Assim, entendo que instituições como estas, sustentadas por discursos que se constituem ao longo dos tempos, criam práticas contemporâneas que permitem produzir um determinado tipo de sujeito para a sociedade em que vivemos.

Como pensar uma Educação em um mundo (líquido)? Como lidar com a imprevisibilidade de nossa época? Como viver diante de tal transitoriedade dos tempos e espaços? Talvez, uma alternativa seja pensar estratégias educacionais que construam e problematizem diferentes projetos de vida para as pessoas, com o objetivo de encorajá-las a adentrar um viveiro de incertezas (BAUMAN, 2007). Talvez, outras sejam as possibilidades. Fundamental, neste momento, é pensar a contemporaneidade enquanto tempo que desacomoda, desestabiliza, obrigando-nos a abandonar velhas concepções educacionais, tão arraigadas e tidas como verdades absolutas, a ponto de procurarmos problematizar nossas dúvidas e inseguranças no tempo em que nos constituímos contemporâneos. Pensar a escola e a educação por outros ângulos, outras composições.

2.2 SEGUNDO FOCO: O DESENCAIXE DA ESCOLA PÚBLICA EM TEMPOS CONTEMPORÂNEOS

Para compreender o que entendemos por escola pública contemporânea, faz-se necessário pensar esse espaço como instituição social inventada, que se constitui, ao longo dos diferentes tempos históricos, como lugar capaz de produzir subjetividades. Embora datemos o aparecimento da instituição escolar nos séculos XVI e XVII, durante a Modernidade, é no período medieval que a escola ganha seus primeiros traços, através de práticas “como o ensino da doutrina e a reclusão em espaços fechados” (NOGUERA-RAMIREZ, 2011, p. 19). A Igreja, enquanto instituição social, valia-se de ‘universidades’ (assim denominadas) equivalentes a corporações que controlavam e vinculavam-se às suas comunidades, tendo como objetivo político obter maior poder de decisão e intervenção nas questões públicas (VARELA e ALVAREZ – URÍA, 1992). Nessas corporações, os estudantes - oriundos das classes mais ricas - adquiriam os conhecimentos fundamentais para o exercício do clérigo, encaminhando suas aprendizagens para uma formação cristã. Tais espaços de reclusão caracterizavam-se pelas misturas das diferentes faixas etárias, pela simultaneidade de ensinamentos, pela quase inexistência de provas (exames) e pela falta de práticas disciplinares. Por volta do século XVI, as escolas jesuíticas expandiram-se entre a sociedade burguesa que, por sua vez, seguindo seus interesses econômicos e políticos, aderiram ao sistema escolarizado, impondo tal formação – também – às crianças e jovens das classes populares. Paulatinamente, o Estado, representado pela burguesia, transformou-se no regulador e controlador da educação, fundamentando-a de acordo com a sociedade industrializada que emergia no início do século XIX, na Europa. Como esclarece Bauman (2001), essa escola foi colocada a serviço de uma Modernidade que deveria tornar a sociedade o mais previsível e segura possível. Os sujeitos, agora já escolarizados, deixaram de ser regidos por um sistema de vida e de crenças e passaram a ocupar a figura de cidadãos, do quais se exigia o desempenho de determinadas funções - de acordo com sua classe social - para o “civilizado” desenvolvimento da sociedade moderna.

Para Sacristán (2005), as escolas podem ser consideradas invenções culturais criadas com o objetivo de preencher o tempo e o espaço de crianças e

jovens, a fim de desenvolver atividades que os caracterizem como alunos, – aprender a ler e a escrever, por exemplo - além de desempenhar papéis importantes dentro da sociedade como o controle, a regulação, a moralização dos corpos e de seus comportamentos. Como instituição social, conforme o autor, a ordem escolar orienta-se pela lógica econômica, de interesses nacionais, buscando, por meio da reprodução de “conhecimentos universais” e de tradicionais rotinas, disciplinar e controlar os sujeitos que dela fazem parte. Veiga-Neto (2007, p.98) aponta como sentido mais radical da escola moderna enquanto “grande instituição envolvida na civilidade” dos indivíduos, ocupando-se de sua transformação de “selvagens” à “civilizados”. Ainda acrescenta que, antes mesmo de a escola ser vista como “aparelho de ensinar conteúdos e de promover a reprodução social”, esta produziu (e ainda produz) “novas formas de vida” (VEIGA-NETO, 2007, p.101), nos tempos e espaços sociais. Portanto, e nesse âmbito, acredito na pertinência da questão: como a educação pública brasileira vem repensando os tempos e espaços escolares, para os sujeitos contemporâneos?

É pelo viés dessa breve contextualização histórica que objetivo pensar a instituição escolar do século XXI como um lugar que parece estar desencaixado de seu tempo. O descompasso parece tornar-se visível, quando se fala dos alunos que frequentam os espaços escolares, os *corpos que não param* (FREITAS, 2011), e dos conteúdos curriculares que não interessam aos mesmos, pois, muitas vezes, não se relacionam ao seu cotidiano (TRAVERSINI, 2011). Logo, tal desencaixe, entendido hoje como “crise educacional”, se dá de forma relacional, por derivar de “um diferencial entre duas situações ou realidades observadas”, ou seja, se a escola que hoje conhecemos “atravessa uma crise é porque há um descompasso entre como ela está se apresentando (para nós) ou funcionando e como pensamos que ela deve ser ou como ela foi até pouco tempo atrás.” (VEIGA-NETO, 2007, p.103).

No entanto, Traversini (2011) aponta para esse descompasso como o “compasso do contemporâneo”, e entende a escola como uma maquinaria na produção de subjetividades, que vem se encaixando aos tempos de agora. O desencaixe é compreendido como forma de existência na contemporaneidade, ou ainda, como sintetiza a autora, “o desencaixe é o próprio encaixe” (TRAVERSINI, 2011, p. 1).

Na busca por um possível entendimento dos acontecimentos presentes, cabe ressaltar que os estudos de Veiga-Neto (2007) e Traversini (2011) apontam para

uma alteração de ênfase na racionalidade da sociedade contemporânea. Se, anteriormente, no projeto social pensado pela Modernidade para tornar a sociedade mais civilizada e segura possível, a lógica disciplinar imperou nas práticas de subjetivação dos corpos, entendendo que “cada um é capaz de pensar, avaliar e censurar previamente suas ações, de modo a direcioná-las positiva, produtiva e disciplinadamente” (VEIGA-NETO, 2007, p.110), na contemporaneidade a lógica parece deslocar-se. Tais mecanismos de subjetivação tornaram-se insuficientes, necessitando-se, agora, da produção de um sujeito flexível, marcado pelos “processos de incorporação de vigilância” (TRAVERSINI, 2011, p. 2). A sociedade do controle, expressão trazida por Michel Foucault em seus estudos, refere-se a “uma sociedade cuja ênfase parece recair cada vez menos no disciplinamento precoce e vertical (dos corpos e dos saberes) e cada vez mais no controle permanente, horizontal e minucioso (sobre os corpos)” (VEIGA-NETO, 2007, p.110), ou seja, todos são controlados e vigiados por todos, a todo instante, um “controle baseado na visibilidade minuciosa” (ibid., p.111). No entanto, vale ressaltar que a lógica do controle não deve ser entendida como substitutiva da lógica disciplinar, mas sim, que a primeira, em tempos contemporâneos, ganha mais espaço e importância em relação à segunda (VEIGA-NETO, 2007).

Em sua tese de doutorado, o professor colombiano Carlos Noguera Ramirez (2011) reuniu esforços para construir uma arqueogenealogia do que chamou de “sociedade educativa”. Em seus estudos, defendeu a tese de que a Modernidade, vista na perspectiva educacional, compreende-se como “processo de constituição de uma sociedade educativa” (NOGUERA-RAMIREZ, 2011, p.21), a partir de três momentos distintos, sejam eles: a) de ‘instrução ou ensino’, momento em que se deu o “processo de pedagogização (disciplinarização) da população européia entre os séculos XIV e XVII” (ibid., p. 58); b) da ‘educação liberal’, período marcado no final do século XVIII, inspirado nos discursos Iluministas que tinham por base o “[...] novo conceito de educação e sua estreita ligação com a problemática da liberdade e da natureza humana” (ibid., p. 21); c) “sociedade da aprendizagem” ou “sociedade aprendente”, momento vivenciado desde o fim do século XIX, que aponta para a “[...] extensão da função educativa além da escola” (ibid., p.21) e para a constituição de um sujeito posicionado como “aprendiz permanente”, ou para toda a vida. Cada momento representa os deslocamentos nas ênfases dos modos de ser dos discursos e práticas pedagógicas modernas até os tempos contemporâneos. Assim,

o autor assinala a mudança de ênfase da ‘sociedade do ensino’, período Moderno, para pensar uma outra sociedade – contemporânea -, com foco na ‘aprendizagem’¹⁷.

Ainda, ressalta a diferença entre os aprendizados resultantes do ensino, ou da instrução, e a aprendizagem enquanto “[...] conceito relativo à capacidade dos organismos vivos de se adaptar ao seu meio ambiente, transformando-se e transformando-o ao mesmo tempo” (Noguera-Ramirez, 2011, p.17). De acordo com o autor, com a passagem do século XIX para o século XX, os discursos pedagógicos deslocaram a centralidade do conceito de ensino e instrução, atribuindo maior ênfase ao conceito de ‘aprendizagem’, na perspectiva educacional. Sobretudo, o conceito de aprendizagem possui origem anglo-saxônica – em seu significado – e está relacionado “[...] aos desenvolvimentos da biologia e das teorias evolucionistas do século XIX” (ibid., p. 231). Sua relevância, no que se refere ao desenvolvimento do pensamento e das práticas pedagógicas, surge no século XX, através do

[...] crescimento e expansão das chamadas psicologias da aprendizagem, nos desenvolvimentos do campo do currículo, na difusão mundial da ‘tecnologia instrucional’ e da ‘tecnologia educacional’ [...], nas produções sobre a ‘aprendizagem ao longo da vida’, a ‘sociedade da aprendizagem’, o ‘aprendiz permanente’ da década de 1990 e até nas mais recentes elaborações e discussões sobre a ‘abordagem por competências’ ou ‘educação por competências’. (NOGUERA-RAMIREZ, 2011p.231)

A disseminação do conceito de aprendizagem permanente está associada à forma de governar do neoliberalismo, “[...] cujo fundamento é a liberdade, o interesse, a agência e a auto-regulação dos indivíduos” (NOGUERA-RAMIREZ, 2011, p.231). Sob tal lógica, não se governa mais o cidadão, mas sim o ‘aprendiz permanente’. A aprendizagem é vista, nos dias atuais, como a “forma do governo pedagógico” (ibidem).

Se, por um lado, a escola é uma das instituições responsáveis pela produção e subjetivação desses sujeitos ‘aprendentes por toda a vida’, por outro, esse espaço encontra-se posicionado por discursos que fazem dele um lugar de inadequação e

¹⁷ Tal conceito vem sendo tomado, com relevante força, pelos discursos pedagógicos do século XX e, consideravelmente, também pelos “primórdios do século XXI” (NOGUERA-RAMIREZ, 2011, p. 230).

deficiência. O status de “desencaixada” se reforça justamente por não contemplar as diferentes funções que lhe são atribuídas pela sociedade: cuidar, educar crianças e jovens e ensinar-lhes não apenas os conteúdos escolares, mas também, e principalmente, a tornarem-se cidadãos mais civilizados e humanos. Para Xavier (2008), as instituições escolares vêm perdendo a diversidade de funções socioculturais esperadas pela sociedade, afirmando que é preciso “[...] (re)fazer da escola um tempo e um espaço de vivências culturais ricas e formadoras” (p. 29). Ainda, aponta que os profissionais da educação devem dominar não só suas práticas de ensino, mas também os saberes que dizem respeito ao desenvolvimento integral do ser humano, contemplando os “processos de socialização total dos indivíduos nas sociedades modernas” (ibidem), como o conjunto de capacidades cognitivas, intelectuais, sociais, afetivas, etc. Com isso, problematiza a não preparação dos professores pelos cursos de licenciaturas, referindo que estes precisam “reconhecer a necessidade que tem o futuro professor de assumir tais funções e prepará-los para enfrentá-las” (ibid., p.30).

Se a qualidade e a estrutura da educação no Brasil estão em “crise”, se os alunos não aprendem conteúdos significativos para a vida, se os professores não estão sendo bem qualificados pelos cursos de formação, se a vulnerabilidade social em que vivem milhares de crianças e adolescentes vem interferindo em sua escolaridade e, diante de tais fatores, a violência e desigualdade crescem no país, a escola está se tornando um dos espaços para controlar e reverter os problemas criados e enfrentados pela sociedade contemporânea. A escola, inventada nos tempos ‘sólidos’ modernos, está sendo deslocada e encaixada aos tempos líquidos modernos, com o propósito de suprir as demandas de uma sociedade que vigia a si mesma e produz sujeitos contemporâneos. Uma instituição a serviço de uma contemporaneidade que busca constituir sujeitos mais flexíveis, conectados, fluídos. Para essa escola, que vive sob a era de uma ‘contemporaneidade líquida’,

[...] é necessário que um aluno e uma aluna sejam eficientes, produtivos, autônomos, flexíveis, com alta capacidade de mudança e velocidade. Os significados para as aprendizagens e para a permanência ou não na escola são alterados e reinscritos em outras dinâmicas, diferentes daqueles sonhos caros à modernidade. (FABRIS, 2007, p. 10)

Com esse intuito, Programas e Políticas Governamentais encontram na escola um espaço privilegiado – por ser a instituição pelo qual todos passam - para criar e desenvolver determinados tipos de sujeitos que deem conta das demandas de nossa sociedade (TRAVERSINI, 2011). E é nesse sentido que Programas como o Mais Educação, e o papel docente no campo educacional, ganham espaço para discussão nos espaços escolares.

2.3 TERCEIRO FOCO: A CONSTITUIÇÃO DO SUJEITO PROFESSOR NA CONTEMPORANEIDADE

Problematizar o sujeito professor como constituinte de práticas culturais e sociais, e assujeitado por elas, nos permite “falar de identidades possíveis de serem inventadas para e por ele” (LOPES; FABRIS, 2005, p.6) e assim, sendo “produzidas nas diferentes redes de poder e nos diferentes sistemas de significação que estão em ação na linguagem” (ibidem). A análise deste estudo está centrada em pensar o sujeito professor envolvido com a proposta contemporânea de Educação Integral, percebendo que discursos o constituem. Para embasar as discussões, entendo como fundamental as reflexões acerca da concepção de sujeito, para, assim, pensar os modos de constituição do professor contemporâneo.

Uma determinada concepção de sujeito é fundamentada no período Moderno, a partir das teorias de Descartes, Kant, Comenius, dentro outros teóricos e estudiosos da Modernidade. A noção de sujeito moderno firma-se na ideia de uma “entidade já dada, uma propriedade da condição humana e, por isso, *desde sempre aí*, presente no mundo” (VEIGA-NETO, 2011, p.108, grifos do autor). O sujeito pensado como ocupante do centro da cena social, como matéria prima a ser moldada, trabalhada pela Educação. De acordo com Veiga-Neto (2011), para que esse sujeito moderno cumpra sua condição humana, a educação, no seu papel, deve educá-lo para que assim “[...] possa atingir ou construir sua própria autoconsciência, de modo a reverter aquelas representações distorcidas que o alienavam” (p.110).

Para o pós-modernismo¹⁸, atualmente estamos vivendo um novo contexto histórico, a Pós-Modernidade. De acordo com perspectiva pós-moderna, o sujeito não é mais o centro da ação social, nem um agente livre e autônomo. Este não mais pensa, fala e produz, “ele é pensado, falado e produzido. Ele é dirigido a partir do exterior: pelas estruturas, instituições, pelo discurso.” (SILVA, 2009, p. 114). Nesse contexto, Michel Foucault e outros teóricos que emergem na primeira metade do século XX – como Heidegger, Wittgenstein e Norbert Elias – abandonam a noção de sujeito fundamentada na Modernidade e passam a pensá-lo de forma mais detalhada: os modos pelos quais o sujeito vem sendo constituído na sociedade pós-moderna (VEIGA-NETO, 2011).

Michel Foucault centrou seus estudos nos “diferentes modos pelos quais, em nossa cultura, os seres humanos tornaram-se sujeitos” (1995, p.231), significando o sujeito em dois sentidos: “sujeito a alguém pelo controle e dependência, e preso à sua própria identidade por uma consciência ou autoconhecimento” (ibid., p. 235). Suas pesquisas giram em torno de três modos de subjetivação que transformaram os seres humanos em sujeitos: “a objetivação de um sujeito no campo dos saberes [...], a objetivação de um sujeito nas práticas do poder que divide e classifica [...] e a subjetivação de um indivíduo que trabalha e pensa sobre si mesmo” (VEIGA-NETO, 2011, p. 111). Assim sendo, defende que uma análise do sujeito não pode partir do próprio sujeito, e sim, que é preciso mapear, examinar as camadas que o envolvem e que o constituem como sujeito, entendendo-as como as práticas discursivas e não discursivas, os saberes circulantes, que “uma vez descritos e problematizados, poderão revelar quem é esse sujeito, como ele chegou a ser o que dizemos que ele é e como se engendrou historicamente tudo isso que dizemos dele” (ibid., p. 113).

Entendo que problematizar o sujeito professor a partir da perspectiva foucaultiana é pensar nos modos de subjetivação, nas práticas que o constituem como sujeito e nessas “formas de atividade sobre si mesmo” (CASTRO, 2009, p. 409). Logo, refere-se ao modo como esses sujeitos relacionam-se com os regimes de verdades que atravessam o cotidiano e os discursos que constituem a escola de tempo integral, por exemplo: assegurar o desenvolvimento integral dos educandos em todos os âmbitos da condição humana, pensar a comunidade como agente

¹⁸ Movimento intelectual que “não representa uma teoria coerente e unificada, mas um conjunto variado de perspectivas, abrangendo uma diversidade de campos intelectuais, políticos, estéticos, epistemológicos” (SILVA, 2009, p.111)

educador ou, ainda, a ampliação dos tempos e espaços como possibilidade para a qualificação das aprendizagens dos estudantes. Portanto, entendo que tais discursos fazem parte de um conjunto de estratégias de governo que permitem a produção de suas subjetividades enquanto sujeito posicionado como professor, que se constitui atravessado por práticas de Educação Integral, experienciadas nos tempos e espaços da escola contemporânea.

Por esse viés, não podemos pensar que os processos de subjetivação que constituem a identidade docente estão dados e fixos ou, ainda, que são singulares aos discursos que os interpelam. Como referencia Costa (2004), as subjetividades docentes “[...] estão sempre em jogo, são feitas e refeitas em negociações que as reposicionam no discurso e as reconstituem em novas composições” (p. 82-83).

Essa transitoriedade das subjetividades docentes e suas condições de existência podem ser percebidas a partir das concepções acerca dos “especialistas da infância” dos colégios jesuítas e do pedagogo a serviço do Estado, emergentes no período Moderno. Se anteriormente, os responsáveis pela formação dos educandos estariam ligados à sua condição religiosa e aos princípios e ordens da Igreja, é com o advento da escola obrigatória – Escolas Normais – e de sua preocupação em acumular “[...] saberes codificados acerca de como pode resultar mais eficaz a ação educativa” (VARELA e ALVAREZ-URIA, 1992, p.79), que o surgimento da categoria pedagogo cria condições para emergir (SOMMER, 2006). Por sua vez, o ‘novo’ especialista da infância, o pedagogo, “[...] é galgado ao posto de funcionário do Estado” (SOMMER, 2006, p.255). A partir desse momento, o quê, quando e como deve ser ensinado, bem como a própria formação dos professores, passa pelo controle do Estado (SOMMER, 2006).

O “professor-funcionário-do-Estado”, como significa Sommer (2006), é o sujeito que “[...] não possui tanto um saber, mas técnicas de domesticação, métodos para condicionar e manter a ordem” (VARELA e ALVAREZ-URIA, 1992, p. 82) e, portanto, ganha com isso o estatuto de autoridade. Advém desse momento, também, a ideia da docência enquanto vocação, ao comparar-se o professor a um sacerdote – aquele que possui uma missão -, que deve ser “investido de autoridade, dignidade e respeito”, imagens essas as quais “deverá se adequar não sem dificuldades” (ibidem). Nessa perspectiva a educação, estatizada pela instituição escolar a serviço do Estado moderno, bem como o professor, são vistos como meios para a produção

de um sujeito moderno, subjetivado por práticas disciplinares que são sustentadas por discursos políticos e econômicos da época.

Decorre desse entendimento a posição do professor enquanto sujeito produzido pelo Estado e, desde já, subjetivado por sua lógica. Com isso, não estou querendo dizer que os professores, desde a sua invenção na história da humanidade, não assumam posições de resistência à racionalidade política de seu tempo, mas que, nesse âmbito, vêm sendo produzidos enquanto sujeitos que exercem a docência pelas diferentes correntes sociais, políticas e econômicas que demandam a educação enquanto dispositivo de controle social. Assim, entendo que as identidades docentes foram, e continuam sendo, constituídas por diferentes vertentes, que não só os discursos pedagógicos, mas também os médicos, midiáticos, psicológicos, dentre outros.

Atualmente, a fabricação de tais identidades vêm sendo marcadas por discursos educacionais que apontam para um fracasso, uma incompetência dos sujeitos, bem como do sistema escolar em que atuam (GARCIA; HYPOLITO, VIEIRA, 2005). Diante de tal panorama, justifica-se a demanda de “[...] políticas de formação e certificação profissional propostas nos últimos anos” (GARCIA; HYPOLITO, VIEIRA, 2005, p. 48), com o objetivo de produzir sujeitos capazes de formar cidadãos ‘aptos’ para viver no século XXI sob a lógica neoliberal. Portanto e por meio dos discursos oficiais expressos pelas políticas educacionais, a identidade docente continua a ser reduzida a um conjunto de métodos disciplinares que buscam a formação – e fabricação - de sujeitos. Para Garcia, Hypólito e Vieira (2005), não se consideram o conjunto de variáveis com os quais professores e professoras – em especial, da Educação Básica -, negociam cotidianamente para se constituírem enquanto docentes, por exemplo, “[...] a história familiar e pessoal, as condições de trabalho e ocupacionais, os discursos que de algum modo falam do que são e de suas funções” (p. 48).

No que tange a discussão sobre os modos de ser da escola contemporânea, o professor, enquanto ator social imbuído de significativo papel no processo educacional, também vem sendo produzido pelos efeitos de seus discursos. Se a escola tem de abarcar funções que em outros tempos não eram suas, o professor encontra-se cercado por uma série de adjetivações que antes não lhe eram tão representativas. A busca por uma maior *flexibilidade* nas relações entre docentes e discentes e nos planejamentos de aula, o *dinamismo* e a *praticidade* das aulas

ministradas para assegurar a atenção dos alunos, a constante *atualização* dos métodos de ensino garantindo a aprendizagem de “todos”, a preocupação pelo *olhar sensível* ao aluno e sua realidade, a demanda pela *articulação* entre os diferentes saberes que circulam na sociedade, a *disponibilidade* em resolver problemas e discutir possíveis soluções, a *paixão* incontestável pela profissão e a necessidade de qualificação profissional constante, demarcam características que compõe as identidades docentes do século XXI.

3. ENQUADRAMENTO 2: A EMERGÊNCIA DA EDUCAÇÃO INTEGRAL NO SÉCULO XXI

O cenário contemporâneo brasileiro, no âmbito educacional, vem sofrendo significativas modificações ao longo dos diferentes governos que assumiram o comando do país. Reformas educacionais são implementadas paulatinamente, com o intuito de qualificar e universalizar o acesso à educação brasileira. Em tempos contemporâneos, o investimento na educação se sobressai por meio de programas federais que adentram as escolas, com o objetivo de alcançar patamares de qualidade ‘desejáveis’, os quais recaem sobre as aprendizagens dos alunos – expressas pelas avaliações de larga escala. Nesse contexto, a instituição escolar e seus atores são pensados pelas políticas públicas educacionais que primam pela produção de um sujeito capaz de atuar nessa sociedade líquida e incerta de Bauman (2007). Para tanto, e com o intuito de fundamentar a emergência da Educação Integral contemporânea, torna-se importante traçar alguns pontos que sustentam seu aparecimento no século XXI como política pública de educação.

No campo educacional brasileiro, a década de 1990 foi marcada como período em que se alavancaram esforços pela universalização do acesso de crianças e jovens ao Ensino Fundamental, resultando na oferta de ensino público escolar a todos. O processo de universalização do ensino, já previsto pela Constituição Federal de 1988, foi reforçado pela Lei nº 9.394/96, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, destacando a “igualdade de condições para o acesso e permanência na escola” (art. III, inciso 1) de crianças e jovens enquanto “direito público subjetivo” (art. V). Ainda que a lei demarcasse a oferta do ensino fundamental, os sujeitos que dela se amparavam deveriam corresponder à faixa etária dos sete aos dezesseis anos. De acordo com a mostra de dados divulgados pela Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD), até o ano de 1996, o Brasil atingia o índice de 79,7% de crianças e jovens, dos 4 aos 17 anos, nos espaços escolares. Em 2006, dez anos após a lei que regulamenta o acesso universalizado do ensino, o país aumentou seu percentual, chegando aos 89,9% de estudantes em idade escolar (FREITAS; VIVIAN, 2012).

Em 2008, a Emenda Constitucional nº 59/09, destacada no artigo 208, ampliou a universalização do ensino obrigatório, no que tange os níveis escolares e

a faixa etária dos estudantes. A referida emenda assegura “educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezesete) anos de idade”, bem como prevê o “atendimento ao educando, em todas as etapas da educação básica, por meio de programas suplementares de material didático escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde” (artigo VII). Avanços consideráveis no campo educacional, no que se refere ao aumento dos indicadores de acesso dos estudantes.

Os dados extraídos do Resumo Técnico do Censo da Educação Básica de 2011, divulgado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), apontam o número de matrículas na Educação Básica na rede pública, nos anos de 2007 a 2011, com uma queda de 3,88% na frequência de alunos com idade escolar. De acordo com tais dados, no ano de 2011, as matrículas referentes à Educação Básica totalizaram 84,5% na rede pública de educação. Em relação ao ano de 2010, o número de matrículas da Educação Básica sofreu uma queda correspondente a 2,1% nas taxas de acesso e permanência dos estudantes nas escolas públicas brasileiras.

Segundo o INEP, tal queda decorre, dentre outros fatores, “[...] da acomodação do sistema educacional, em especial, na modalidade regular do ensino fundamental, com histórico de retenção e, conseqüentemente, altos índices de distorção idade-série” (INEP, 2011, p. 11). Nesse sentido, parece fundamental atrelar à discussão de acesso a universalização do ensino o debate sobre as “condições de permanência de crianças e adolescentes no ensino público em consonância com a qualidade da educação ofertada” (FREITAS; VIVIAN, 2012, p. 1). O desafio educacional brasileiro do século XXI aponta não apenas para a garantia da permanência de crianças e jovens nas escolas públicas, mas também, e principalmente, para a oferta de um ensino qualificado.

O Ministério da Educação, na busca por uma educação de qualidade, vem acompanhando os índices apresentados pelas avaliações nacionais de larga escala que enfatizam, através de seus baixos números, “[...] o não alcance da aprendizagem nos patamares desejáveis” (BRASIL, 2009b, p.18). Os argumentos referentes à qualidade da educação pública brasileira assumem como base os resultados das avaliações de rendimento escolar. A intenção da correção das disparidades educacionais intraescolares, apontadas pelas avaliações de larga escala, justificam a emergência das políticas ofertadas no país. O Índice de

Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), por exemplo, tem como objetivo fundamentar grande parte das ações públicas em melhoria da qualidade da educação nacional.

Essa nova característica tem reforçado o papel da escola como instituição capacitada para enfrentar e superar os problemas históricos em relação à aprendizagem dos alunos, verificados nos últimos anos. Nesse contexto, algumas questões vêm sendo suscitadas pelo Ministério da Educação, para pensar o sujeito que está se formando dentro das escolas e que fatores podem contribuir para a sua aprendizagem (BRASIL, 2009b). Assim, uma nova concepção de educação ganha espaço no centro do debate da política pública brasileira contemporânea, como meio para se ampliar os tempos, espaços e oportunidades educativas refletindo na qualidade do processo educacional e na melhora do aprendizado dos estudantes (BRASIL, 2009b): uma educação integral e integrada às aprendizagens e experiências dos educandos brasileiros.

3.1 PRIMEIRO FOCO: OS DISCURSOS OFICIAIS QUE COMPÕEM A PROPOSTA DE EDUCAÇÃO INTEGRAL

O discurso que constrói a Educação Integral no século XXI busca retomar concepções educacionais a partir de diferentes momentos históricos e experiências ocorridas no país, tomando como ponto de partida as matrizes de referência histórica de educação democrática propostas por Anísio Teixeira e Darcy Ribeiro na primeira metade do século XX. Ambos os educadores marcaram suas trajetórias buscando o direito a uma educação de qualidade para todos, além de maior permanência dos estudantes sob responsabilidade da escola.

Anísio Teixeira sonhou com um Brasil desenvolvido e democrático, que só poderia ser materializado através da educação¹⁹. O educador baiano defendia um

¹⁹ Anísio Teixeira pensava a educação baseada na pedagogia de John Dewey, voltada para o “desenvolvimento do indivíduo, a democratização, a liberdade de pensamento e a necessidade da experimentação, com a ciência, com a arte e a cultura popular” (CHAGAS, SILVA, SOUZA; 2012, p. 73).

modelo de escola que ampliasse o tempo de permanência do sujeito, participando de atividades relacionadas aos conhecimentos formais e também a atividades esportivas e culturais (XAVIER, 2006), antecipando o que chamamos hoje de Educação Integral. Para viabilização dessa proposta pedagógica, instituiu, em Brasília, as chamadas escolas experimentais²⁰. Em 1946, foi convidado a ocupar o cargo de Secretário de Educação e Saúde da Bahia, período em que criou a escola parque Centro Popular de Educação Carneiro Ribeiro, conhecida internacionalmente como “[...] uma escola republicana, de horário integral, focada no aluno e em suas necessidades individuais, preocupada com que o aluno realmente aprenda e seja preparado para ser um verdadeiro cidadão” (CHAGAS, SILVA, SOUZA, 2012, p. 75).

No mesmo ano, instalou, no Rio de Janeiro, as escolas-laboratórios, contando com o auxílio do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP). Em 1961, junto com Darcy Ribeiro, fundou a Universidade Federal de Brasília (UNB) e a escola parque de Brasília, um ano após sua inauguração como capital do país. Em 1971, Anísio Teixeira morreu, deixando como herdeiro ideológico Darcy Ribeiro. A aliança entre os educadores “consolidou-se em defesa da escola pública e na feitura da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional” (CHAGAS, SILVA, SOUZA; 2012, p.79) de 1961, momento em que Darcy Ribeiro teve sua primeira atuação no campo educacional.

Em 1982, após o término do regime militar, Darcy Ribeiro retornou ao Brasil e foi eleito vice-governador do estado do Rio de Janeiro, juntamente com Leonel Brizola na posição de governador. Durante seu mandato, criou o I Programa Especial de Educação (I PEE), projeto organizado por escalões de tempo integral, previsto para cada mil alunos. Para o antropólogo e político brasileiro, este Programa atenderia às condições necessárias para que crianças e jovens oriundos de classes sociais menos favorecidas pudessem progredir e completar o Ensino Fundamental (RIBEIRO, 1984). No ano de 1996, já senador pelo estado do Rio de Janeiro, aprovou, juntamente com outros parlamentares, a proposta da atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação. A lei nº 9394, popularmente conhecida como *Darcy Ribeiro*, foi sancionada pelo presidente Fernando Henrique Cardoso e pelo ministro da educação, Paulo Renato, em 20 de dezembro de 1996.

²⁰ Escola Barbara Otoni, Escola Manuel Bonfim e as Escolas Argentinas, Estados Unidos e México, cada uma desenvolvendo um projeto experimental próprio.

A referida lei, bem como a Constituição Federal de 1988 e o Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei 8.069/90), são “os marcos legais que trazem para o centro do planejamento das políticas públicas a garantia do direito à proteção integral de crianças e adolescentes” (BRASIL, 2009b, p.12). No art. 87, § 5º, fica implícito que “serão conjugados todos os esforços objetivando a progressão das redes escolares públicas urbanas de ensino fundamental para o regime de escolas de tempo integral” (LDB 9394/96). Esses documentos, construídos em outros tempos históricos, são a base legal que sustentam a concepção de Educação Integral contemporânea.

Desde o final de 2007, o Ministério da Educação através da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD), e com apoio do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), buscou construir um ‘ideal’ de Educação Integral (BRASIL, 2009a) embasado no “aprendizado com experiências bem-sucedidas” em espaços escolares oriundos dos mais diferentes lugares do país. Como aporte para pensar a construção de uma concepção e política de Educação Integral brasileira, em 2007, foi proposto pelo MEC²¹ a um grupo de Universidades Públicas de Ensino Superior²², que elaborassem um mapeamento para investigar “as experiências de ampliação da jornada escolar no ensino fundamental em curso no Brasil, identificando as principais práticas em vigor e as concepções a elas subjacentes.” (BRASIL, 2009c, p.5). A primeira etapa dessa pesquisa, cujos resultados já foram divulgados pelo Ministério da Educação, caracteriza-se por ser um estudo de caráter quantitativo, buscando sistematizar os dados coletados de modo a descrevê-los e analisá-los na perspectiva da quantidade. Com isso, objetivou-se “[...] mapear as experiências de jornada escolar ampliada [...] em um país de dimensões continentais, cuja realidade geográfica, social, econômica e cultural é marcada pela diversidade.” (BRASIL, 2009c, p.124).

Dentre as conclusões extraídas do estudo realizado, duas, em especial, ressaltam “as questões interpretativas e os desafios políticos e educacionais” (BRASIL, 2009c, p.125) que a proposta de Educação Integral suscita no cenário

²¹ Proposta realizada em dezembro de 2007, durante o Seminário “Educação Integral e Integrada: reflexões e apontamentos”, promovido pela DEIDHUC/SECAD/MEC

²² UNIRIO (Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro); UFPR (Universidade Federal do Paraná) e UFMG (Universidade Federal de Minas Gerais) e a UnB (Universidade de Brasília).

brasileiro. A primeira faz referência à restrição do número total de experiências em jornada ampliada já em processo de implementação e o seu consecutivo efeito (no que tange o número de matrículas efetuadas). Em contrapartida, identifica que tal temática vem tomando corpo e espaço no cenário educacional e “indicando, inclusive, uma tendência crescente de expansão” (ibid., p.125). A segunda consideração diz respeito “[...] à desigualdade na distribuição das experiências entre as regiões brasileiras, verificando-se índices muito baixos de implementação nas regiões Norte e Centro-Oeste” (ibid., p.126). Para tal resultado, os organizadores da pesquisa compreendem que há necessidade de entender tamanha desigualdade olhando atentamente para as diversidades que constituem as regiões do país. Assim, faz-se necessário pensar a diferenciação em relação aos estados e regiões brasileiras “[...] não só pelas condições de implementação, mas também pelos significados da ampliação da jornada escolar, em diferentes contextos” (BRASIL, 2009c, p.126). Por esse viés, a referida pesquisa aponta para a necessidade de construir um caminho comum, respeitando as singularidades dos espaços ao se tratar das concepções e práticas de Educação Integral brasileira.

Para dar sustentação à proposta de Educação Integral contemporânea e construí-la, o Ministério da Educação lançou, em 2009, uma série de três cadernos²³ que se propõem a contribuir na conceituação, implantação e operacionalização da proposta de Educação Integral, via Programa Mais Educação nas escolas públicas brasileiras. O primeiro exemplar da trilogia intitula-se *Gestão Intersectorial no Território* e trata dos marcos legais, da estrutura organizacional e operacional que sustentam o Programa Mais Educação. O segundo caderno, *Educação Integral: texto referência para o debate nacional*, contextualiza e apresenta a concepção de Educação Integral contemporânea, bem como aponta os principais pontos de apoio da proposta (relação escola – comunidade, saberes diferenciados, tempos e espaços, formação de educadores, etc.). O terceiro e último caderno, chamado *Rede de Saberes Mais Educação*, sugere possibilidades para pensar práticas pedagógicas na perspectiva da Educação Integral, através do diálogo entre os saberes escolares e os saberes comunitários. Tais possibilidades são representadas por ‘Mandalas de

²³Além dos cadernos, o Ministério da Educação disponibiliza um vídeo publicitário com quatro experiências – nas cidades de Diadema/SP, Recife/PE, Belo Horizonte/MG e Ananindura/PA - de Educação Integral, via o Programa Mais Educação.

Saberes’, com o intuito de “[...] incorporar as diversas realidades territoriais brasileiras” (BRASIL, 2009a, p. 7).

Como citado anteriormente, encontram-se no segundo caderno da trilogia as concepções de Educação Integral, sugeridas e construídas, até então, pelo Ministério da Educação. Já no segundo parágrafo de sua introdução, o texto aponta a Educação Integral como um projeto que tem como objetivo aprofundar

[...] os processos de territorialização das políticas sociais, articuladas a partir dos espaços escolares, por meio do diálogo intragovernamental e com as comunidades locais, para a construção de uma prática pedagógica que afirme a educação como direito de todos e de cada um. (BRASIL, 2009a, p.9)

De acordo com o material, o que se espera da proposta de Educação Integral é “[...] assegurar o desenvolvimento das crianças e adolescentes em todos os âmbitos da condição humana” (BRASIL, 2009a, p. 18). Além disso, propõe-se unir os saberes escolares e comunitários, bem como ampliar a jornada escolar de forma a qualificá-la, não fazendo *‘mais do mesmo’*. Para a construção da proposta de uma Educação Integral Integrada no país, seis são os desafios apontados para sua implementação nos espaços escolares, sejam eles: o alargamento da visão sobre a instituição escolar; a relação entre a escola e a comunidade de seu entorno; a ressignificação dos tempos e espaços escolares; a formação de educadores na perspectiva de um novo projeto de educação; o Estado e o poder público como indutores na busca pela qualidade da educação; e a participação de redes socioeducativas no processo educacional.

No que tange ao alargamento das funções da instituição escolar, bem como à sua percepção diante a sociedade brasileira, a proposta de Educação Integral acredita que a escola deva ser reconhecida como uma “[...] rede de espaços sociais (institucionais e não institucionais) que constrói comportamentos, juízos de valor, saberes e formas de ser e estar no mundo.” (MOLL, 2007, p.139). Tal posicionamento implica no momento histórico vivenciado pela sociedade contemporânea, exigindo-se da escola novas posturas - “mais dialógicas e articuladas” (BRASIL, 2009a, p.29) – e configurações que venham ao encontro das características e desafios da sociedade. Além disso, aponta-se para o “[...]”

compartilhamento das decisões e a ação coletiva” (ibidem) das diferentes instâncias sociais, como imperativo na relação entre sociedade e instituição escolar.

Outro ponto sustentado pela proposta é pensar a escola enquanto uma ‘comunidade de aprendizagem’, definida como “[...] uma comunidade humana organizada que constrói um projeto educativo e cultural próprio para educar a si própria” (TORRES, 2003, p.83). Para que isso ocorra, a instituição escolar deve estar disponível ao diálogo e comprometida com “[...] a transformação da sociedade e com a formação de cidadãos” (BRASIL, 2009a, p.31). Nesse sentido, a escola e a comunidade devem somar e ressignificar seus saberes e práticas a fim de auxiliar no desenvolvimento integral dos estudantes. O MEC aponta essa união como possibilidade de superar preconceitos, “[...] calcados em estereótipos de classe, raça/etnia, gênero, orientação sexual, geração, dentre outros.”, por entender que a relação escola-comunidade “[...] pode ser marcada pela experiência de diálogo, de trocas, de construção de saberes [...]” (ibid., p.33).

Ainda que historicamente a escola seja o espaço institucionalizado de educação, o Ministério da Educação considera que esse não deva ser o único espaço para formação dos estudantes (BRASIL, 2009a). A Educação Integral deve proporcionar experiências aos sujeitos para além dos espaços formais da escola (a sala de aula), possibilitando outras oportunidades educativas. Para isso, o projeto busca a atuação de agentes sociais que possam tencionar os limites entre os saberes escolares e os saberes da comunidade, com o objetivo de ‘oxigenar’ o ambiente escolar com conhecimentos e aprendizagens para além dos conteúdos previstos na grade curricular. É a Educação Integral pensada como uma oportunidade de exploração dos espaços da cidade para educar os alunos das escolas públicas brasileiras, possibilitando outros tempos e espaços para que a criança amplie seu conhecimento acerca do mundo em que vive.

Nessa proposta, a variável tempo, com referência à ampliação da jornada escolar, assume fundamental importância na organização, elaboração e construção dos projetos pedagógicos da escola, bem como das aprendizagens dos estudantes (BRASIL, 2009a). A maior permanência de crianças e jovens nas escolas é apontada como um modo de qualificar suas aprendizagens, pois requer “[...] realização de múltiplas experiências, requer poder errar no caminho das tentativas e buscas, enfim, requer considerar os diferentes tempos dos sujeitos da aprendizagem” (BRASIL, 2009a, p.35). Assim, quanto maior o tempo em que os

estudantes possam estar em contato com outros espaços e experiências educativas, acredita-se que melhor será seu desempenho nos diversos sistemas de avaliação. Nesse cenário, busca-se uma desconstrução da lógica da divisão em turnos, pois tal formato acentua a diferenciação entre o “tempo de escolarização formal [...] em contraposição a um tempo não instituído, sem compromissos educativos, ou seja, mais voltado à ocupação do que à educação.” (ibid., p.36).

A formação de educadores na perspectiva da Educação Integral pressupõe a quebra com os modelos educacionais tradicionais, com o intuito de formar um profissional que não limite sua atuação apenas aos espaços formais da escola. O docente que atuar em uma escola de tempo integral deve superar “[...] a fragmentação do conhecimento escolar”, investindo na relação entre as “[...] atividades pedagógicas da sala de aula e as da vida na família, no bairro e na cidade, por meio do uso dos equipamentos públicos e das práticas universitárias” (BRASIL, 2009a, p.37). Para que a reorganização da jornada escolar em tempo integral se efetue, a proposta exige que “[...] a formação de educadores inclua conteúdos específicos de formulação e acompanhamento de projetos e gestão intersetorial e comunitária” (ibid., p.39). Sobretudo, o Ministério da Educação reconhece a disparidade entre “[...] as carreiras e os salários dos profissionais da educação em território nacional” (ibidem), e o quanto isso tem dificultado os avanços na melhoria da educação brasileira. Nesse sentido, em seu discurso, aponta para uma “imensa dívida a ser honrada”, no que tange à valorização profissional e financeira com a classe docente.

Conforme proposta do MEC, para que a implementação da Educação Integral se concretize com qualidade e eficiência, é necessária “[...] a intervenção do Poder Público na orquestração das ações de diferentes áreas sociais” (BRASIL, 2009a, p.43). Nesse contexto, um conceito emerge com relevante força para contribuir na implantação da proposta de Educação Integral: a intersetorialidade (BRASIL, 2009a). Do ponto de vista do MEC, a intersetorialidade se põe “[...] como necessidade e tarefa, que se devem ao reconhecimento da desarticulação institucional e da pulverização na oferta das políticas sociais” (ibid., p.43). Portanto, entende-se necessário destacar a intersetorialidade como “característica de uma nova geração de políticas públicas” (ibidem), que venha contribuir na construção da proposta de Educação Integral contemporânea.

Dentre os discursos que constituem a proposta de Educação Integral, dois parecem ter relevante força para sua condução: o aluno, como centro do processo educacional, e o gerenciamento do risco social. Nessa articulação do Estado com as políticas públicas educacionais, fica visível o posicionamento do sujeito aluno no centro do fazer educativo, na busca pela chamada qualificação de sua aprendizagem. Esta busca é o que move a parceria entre “[...] agentes públicos (gestão intersetorial) e a sociedade civil (gestão comunitária participativa)” (BRASIL, 2009a, p.44), sendo reunidos todos os esforços para se reduzir os baixos índices de rendimento escolar dos estudantes (BRASIL, 2009a).

Em meio aos desafios e compromissos das políticas públicas sociais contemporâneas, o combate à vulnerabilidade e ao risco social torna-se um imperativo. Com isso, o MEC compreende que a educação “[...] constitui-se em importante recurso para o rompimento com os ciclos de pobreza” (BRASIL, 2009a, p.45), destacando como exemplo o Programa Bolsa Família, que articula ações interministeriais e se operacionaliza por meio do controle das frequências escolares dos estudantes. A proposta de Educação Integral defende que a situação de vulnerabilidade e risco social, embora não determinante, esteja atrelada ao fracasso escolar e à não permanência dos alunos nas escolas públicas. (BRASIL, 2009a). Nesse âmbito, percebe-se a Educação Integral, também, como intuito de combater as desigualdades sociais por meio do oferecimento de diferentes oportunidades educativas, como uma forma de manter os estudantes mais tempo na escola – e longe da violência -, gerenciando o risco social em que vivem crianças e jovens oriundos de realidades sociais menos favorecidas.

A idealização e a concretização de uma escola que possua um projeto de Educação Integral, na perspectiva da jornada ampliada, são retomadas no ano de 2007, no Governo de Luiz Inácio Lula da Silva, através da implantação do Programa Mais Educação. Esse Programa – considerado como estratégia indutora do Governo Federal para viabilizar uma proposta de Educação Integral – tem como objetivo conquistar, efetivamente, a escolaridade dos estudantes e sua permanência, com qualidade, na instituição escolar (BRASIL, 2009a). Além do que, procura desafiar seus profissionais a refletirem sobre a necessidade de reinventar e ressignificar o espaço da escola, ampliando, inclusive, a noção de Educação.

3.2 SEGUNDO FOCO: A OPERACIONALIZAÇÃO DO PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO À INDUÇÃO DA JORNADA AMPLIADA

O Programa Mais Educação é instituído pela Portaria Normativa Interministerial nº 17 de 24 de abril de 2007 e regulamentado pelo Decreto N° 7.083, de 27 de Janeiro de 2010. Ele tem como objetivo central “fomentar a educação integral por meio do apoio a atividades socioeducativas no contra turno escolar” (BRASIL, 2009a, p.13). As atividades oferecidas pelo Programa estão agrupadas por macrocampos²⁴, que podem ser entendidos como “linguagens, vivências e conhecimentos, agrupados por familiaridade” (LECLERC, 2012, p.313). A oferta de diferentes atividades educacionais aos estudantes se justifica pela necessidade de considerar “[...] as múltiplas dimensões formativas dos sujeitos e pela compreensão de que somente os saberes acadêmicos e reconhecidos socialmente não englobam a totalidade da formação humana” (VIVIAN; FREITAS, 2012, p. 3).

A concepção de Educação Integral sustentada pelo Programa é expressa, através da portaria, como possibilidade para contribuir na formação integral de crianças e adolescentes, por meio:

[...] da articulação de ações, de projetos e de programas do Governo Federal e suas contribuições às propostas, visões e práticas curriculares das redes públicas de ensino e das escolas, alterando o ambiente escolar e ampliando a oferta de saberes, métodos, processos e conteúdos educativos. (BRASIL, Portaria Interministerial 17/2004, Art. I)

Nesse sentido, a identidade do Programa é sustentada pelo desafio de se ampliar o tempo escolar, modificando, assim, a rotina da escola. De acordo com Moll (2012), trata-se não apenas de ampliar o tempo de permanência dos alunos na escola, mas também de “[...] garantir aprendizagens e reinventar o modo de

²⁴ Macrocampos instituídos pelo Programa: Acompanhamento Pedagógico, Educação Ambiental, Esporte e Lazer, Direitos Humanos em Educação, Cultura e Artes, Cultura Digital, Promoção da Saúde, Comunicação e Uso De Mídias, Investigação no Campo das Ciências da Natureza e Educação Econômica.

organização dos tempos, espaços e lógicas que presidem os processos escolares” (p. 133), sustentando, dessa forma, a ideia de jornada ampliada.

O Programa Mais Educação traz em sua proposta pedagógica a busca pelo diálogo entre escola e comunidade, objetivando transformar a primeira em um espaço no qual a cultura local possa conversar com o currículo escolar, e assim reconhecer a importância das experiências educacionais também para além dos seus muros. Segundo o material elaborado pelo Ministério da Educação, e disponibilizado às escolas que possuem o Programa, essa intenção objetiva:

[...] auxiliar na construção de espaços de interseção de tal forma que os conhecimentos escolares tenham condições de trocas com os conhecimentos locais e vice-versa. Espera-se, assim, colaborar para a elaboração de um paradigma de educação integral que reúna diversas áreas, experiências e saberes. (BRASIL, 2009a, p. 13)

Sendo assim, pensa-se a Educação Integral através de uma estratégia pedagógica que vise a um projeto de educação no qual a prática escolar amplie-se em direção à comunidade (BRASIL, 2009a). Porém, e para isso, entende-se como necessária a criação de espaços de diálogo, nos quais os distintos saberes – da escola e comunidade - possam encontrar-se e reestruturar-se.

O Programa Mais Educação iniciou suas atividades no ano de 2008, dando suporte técnico e financeiro a 1.380 escolas públicas, distribuídas em 55 municípios nos estados brasileiros. Em 2009 o número de escolas que aderiram ao Programa aumentou para 5.005, e em 2010 para 10.026, em todos os estados e no Distrito Federal. Em 2011, esse número cresceu para 14.995 escolas em 1.354 municípios, sendo investidos, por meio do Programa Dinheiro Direto na Escola, R\$ 564.581.715,73 (MOLL, 2012). O Ministério da Educação, em parceria com o Ministério de Desenvolvimento Social e Combate à Fome, prevê em 2012 a expansão do Programa para 15.000 novas escolas, sendo, destas, 10.000 escolas localizadas em áreas urbanas e 5.000, em escolas do campo (BRASIL, 2012).

No Rio Grande do Sul, a operacionalização do Programa, bem como a organização e adaptação de sua proposta pedagógica, vem sendo gradativamente implantada pelas escolas. De acordo com dados extraídos do Ministério da Educação, no ano de 2008, 76 escolas públicas gaúchas (das redes municipais e

estaduais), sendo 34 delas localizadas em Porto Alegre/RS e 42 escolas na região metropolitana, iniciaram o processo de implantação estrutural e pedagógica do Programa Mais Educação em seus espaços. Em 2009, esse número aumentou para 274 escolas – 103 em Porto Alegre/RS, e 171 escolas na região metropolitana. No ano de 2010, 359 escolas públicas aderiram ao Programa Mais Educação, no entanto, esse número não se restringe apenas às escolas da capital e dos municípios da região metropolitana, pois destas, 91 escolas estavam localizadas nos municípios de Santa Maria, Santa Cruz, Rio Grande, Erechim, Caxias do Sul, Bagé, Bento Gonçalves e Passo Fundo. Em 2011, o número de escolas que implantaram o Programa praticamente duplicou, chegando a 613 instituições, distribuídas em 79 municípios do estado. Os dados de 2012, contabilizados até o mês de junho, somam 19.210 escolas que vêm implantando e implementando o Programa em seus espaços, abrangendo um total de 278 dos 497 municípios²⁵ que pertencem ao estado do Rio Grande do Sul.

Inicialmente, para participarem do Programa, as escolas deveriam apresentar baixo Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) - abaixo de 2,9 pontos, deveriam estar localizadas nas capitais do estado brasileiro ou em cidades das regiões metropolitanas com mais de 200 mil habitantes, e o município onde estão localizadas deveria ter assinado o Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação²⁶ (MOLL, 2012). Desse modo, dimensionou-se que as ações do Programa poderiam incidir “em contextos de vulnerabilidade social e educacional” constituindo-se como “estratégia coadjuvante no enfrentamento das desigualdades sociais” (MOLL, 2012, p. 134). Desde 2010 até o momento, os critérios para implantação do Programa nas escolas foi sendo alterado devido ao atendimento gradativo das instituições que preenchem os primeiros critérios elencados para sua adesão. Atualmente, um dos critérios utilizados é o de que a escola apresente 50%, ou mais, de estudantes pertencentes ao Programa Bolsa Família, ou, ainda, participantes do Programa Pró-Jovem Adolescente.

²⁵Dado disponível no site: <http://www.ibge.gov.br/estadosat/perfil.php?sigla=rs>

²⁶ Plano estratégico criado em 2007, com o objetivo de produzir um elenco de medidas específicas, que visem à melhoria da qualidade da educação básica em cada território.

A escola pública que implementa o Programa Mais Educação em seus espaços recebe recursos²⁷ do Fundo Nacional para o Desenvolvimento da Educação (FNDE), para serem utilizados em ações de educação integral, por meio do Programa Dinheiro Direto na Escola, que consiste na assistência financeira às escolas públicas da educação básica das redes estaduais e municipais e do Distrito Federal. Tais recursos devem ser utilizados por gestores e demais profissionais da escola, envolvidos com o Programa Mais Educação, para assim organizar o plano escolar, de modo a oferecer atividades no dito contra-turno do turno regular. Cada escola deve escolher, anualmente, de cinco a seis oficinas – distribuídas pelos 10 diferentes macrocampos oferecidos - que possam ser convertidas em “aportes curriculares significativos na ampliação e na reorganização cotidiana do tempo escolar” (MOLL, 2012, p. 133). É importante ressaltar que as escolas têm por obrigatoriedade escolher pelo menos uma das oficinas disponíveis no macrocampo Acompanhamento Pedagógico, sejam elas Alfabetização e Letramento, Matemática, Ciências Naturais ou Ciências Sócio-Históricas.

As oficinas escolhidas são ministradas pelos chamadosicineiros ou monitores, papel que pode ser ocupado por educadores populares, estudantes universitários ou agentes culturais. Esses educadores são compreendidos como voluntários e recebem uma ajuda de custo de trezentos reais para cumprirem doze horas semanais de aulas, a serem distribuídas e organizadas pelos horários da escola, em suas respectivas oficinas. As atividades do Programa são coordenadas por um professor da instituição escolar, chamado de *professor comunitário*. Esse professor é responsável pela organização do Programa na escola, bem como é o sujeito que fará a interlocução entre alunos,icineiros, comunidade, gestores e o corpo docente atuante no turno regular. Os alunos escolhidos, dentro das instituições, para participarem do Programa, devem atender aos principais fatores que levam aos baixos índices de avaliação do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), sejam eles a vulnerabilidade social, as ditas dificuldades de aprendizagem, as baixas notas nas avaliações escolares ou a indisciplina.

Em dezembro de 2010, o ex-presidente Luiz Inácio Lula da Silva e o ministro da Educação na época, Fernando Haddad, encaminharam ao Congresso Nacional o

²⁷ Os recursos do Programa são transferidos de acordo com o número de alunos e com o censo escolar do ano anterior ao do repasse.

projeto do Plano Nacional de Educação (PNE), que deve guiar os planos educacionais brasileiros no período de 2011 a 2020. O conteúdo desse novo PNE apresenta 10 diretrizes e 20 metas, sendo a meta seis destinada à Educação Integral em jornada diária ampliada, seguida de seis estratégias específicas. Como meta, o Governo propõe-se a “oferecer educação em tempo integral em 50% das escolas públicas brasileiras de educação básica” (PNE, 2010). Para Moll (2012), o texto proposto pelo PNE,

[...] expressa e catalisa processos de mobilização da sociedade e movimentos político-pedagógicos afirmativos de uma agenda de implantação e implementação de uma política de educação integral, conforme o disposto na Lei nº 9.394/96 que dispõe Diretrizes e Bases da Educação Nacional. (p. 137)

Nesse viés, espera-se que, ao assegurar às escolas recursos diferenciados para matrículas de, no mínimo, sete horas diárias, o Governo Federal, bem como estados e municípios, assumam o compromisso de que as experiências iniciadas, sobretudo nos sistemas municipais, tenham a sustentabilidade necessária para dar continuidade às ações e práticas de Educação Integral, já anunciadas em muitos espaços escolares e, também, para além dos espaços da escola.

4. DOS ÂNGULOS TEÓRICOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA: AS POSIÇÕES ESCOLHIDAS

Pesquisar é um processo de criação e não de mera constatação. A originalidade da pesquisa está na originalidade do olhar. (COSTA, 2002, p.148)

No ano de 2009, ao participar de uma bolsa de pesquisa, enquanto aluna do Curso de Pedagogia, vivenciei outros modos de educar e ser educada. Através da pesquisa, tive a oportunidade de conhecer outros espaços, ampliar minhas concepções educacionais e desacomodar verdades e conceitos tão arraigados em minha constituição como educadora. Enquanto sujeito da educação, encontro na pesquisa uma possibilidade de compreender a sociedade contemporânea, bem como os conhecimentos e explicações sobre aspectos da realidade que não se tornam compreensíveis aos meus olhos. É olhar a educação como experiência, pensando-a a partir daquilo que me desacomoda, me toca, me passa (LARROSA, 2002a), resignificando, assim, minhas próprias práticas.

De acordo com Rosa Fischer (2005), devemos nos deixar pesquisar sobre aquilo que “[...] nos seduz, que nos faz vibrar, que nos encoraja a uma certa audácia de pensamento sobre o presente que vivemos” (p. 122), conferindo à pesquisa, e ao objeto pesquisado, sua singularidade e relevância no meio social e acadêmico. Para Corazza (2002), uma prática de pesquisa está engendrada em nossa própria vida e sua escolha está implicada ao “[...] modo como fomos e estamos subjetivados” (p.124). Ou seja, fui escolhida por uma temática – a constituição docente – que adquiriu sentido, a ponto de me significar, subjetivar, (a)sujeitar (CORAZZA, 2002).

As escolhas metodológicas para a elaboração dessa dissertação apresentam-se, como já referenciado no primeiro capítulo, como uma composição. Os ângulos eleitos que compõem minha temática de pesquisa inserem-se na corrente teórica dos estudos pós-estruturalistas. Meyer (2012) aponta para três pressupostos comuns que sustentam as pesquisas nessa perspectiva, sendo eles: a) tomar a linguagem como central para a significação do mundo. b) perceber educação como um conjunto de processos que transformam os indivíduos em sujeitos de uma

cultura; c) problematizar a linguagem, os artefatos culturais e as tecnologias de poder como “instrumento central de organização das sociedades contemporâneas” (MEYER, 2012, p.51). Assim, tais investigações preocupam-se em “descrever e problematizar processos por meio dos quais significados e saberes específicos são produzidos” (ibidem). Por esse viés, essa pesquisa insere-se nesse campo teórico por investir nas discussões acerca da constituição dos sujeitos professores por meio de suas narrativas, tomando-os como produtos da linguagem e de determinadas ordens discursivas pertencentes a uma época histórica.

Busquei aporte teórico-metodológico no campo dos Estudos Culturais, compreendendo que suas metodologias são “múltiplas e frequentemente pouco explicitadas” (SANTOS, 2005, p. 19) previamente, sendo formas de análise fornecedoras de regras menos precisas para a condução descritiva das análises. Alguns autores, como McGuinan (1997), enfatizam os Estudos Culturais como campo de estudo antidisciplinar e de metodologia ambígua, muitas vezes intitulada de bricolage (SANTOS, 2005). Para Santos, esse processo de bricolage “não funciona como garantia do que seja importante ou não perguntar” (2005, p.20), mas sim que nenhuma metodologia possa e deva ser aplicada com garantia, certeza de seu êxito. Portanto, entende-se que os métodos selecionados devem estar a serviço dos objetivos da pesquisa, e não o inverso (McGuigan, 1997). Em outras palavras, os métodos devem constituir-se no decorrer da pesquisa científica, e não previamente a ela. De modo geral, a investigação aqui apresentada constitui-se em um estudo de caráter qualitativo, apoiado na linha dos Estudos Culturais em Educação, em sua vertente pós-estruturalista. Para tanto, escolhi os métodos grupos de discussão e estudo de caso com o intuito de embasar a construção do *corpus* empírico desse estudo.

Justifico a utilização do método estudo de caso, entendendo-o como “[...] uma pesquisa empírica que investiga um fenômeno contemporâneo em seu contexto natural, em situações em que as fronteiras entre o contexto e o fenômeno não são claramente evidentes” (Yin, 1984, p.23). Segundo Robert Yin (1984), para que o estudo de caso seja considerado ‘completo’, este deve apontar três indicadores possíveis, sejam eles: a) as diferenciações entre o fenômeno estudado e seu contexto de análise; b) a narrativa como técnica para a coleta de evidências relevantes; c) a finalização do estudo não pode ser determinada por limites de tempo ou recursos.

Com esse intento, compreendo que esta pesquisa pode ser denominada por **estudo de caso**, pois procura discutir a constituição docente na perspectiva da Educação Integral como um fenômeno contemporâneo pouco investigado, o qual exige um estudo aprofundado de suas diferentes facetas. Esta pesquisa, ainda, preocupa-se em extrair das narrativas dos professores– como fonte enriquecedora da relevância desta -, as recorrências e os silenciamentos que produziram os dados empíricos e, conseqüentemente, as categorias de análise. Sendo assim, e por compreender que o estudo de caso aborda um contexto singular, recortado da temática estudada, percebo como pertinente tomá-lo nesta pesquisa.

Como já dito anteriormente (no capítulo 1 desta dissertação), reuni os professores, sujeitos da pesquisa, através de um Curso de Extensão elaborado especialmente para a produção e coleta das informações para este estudo. Nesse Curso, utilizei de diferentes propostas, as quais denomino de atividades disparadoras, com o objetivo de provocar discussões pertinentes, que alcançassem os objetivos do estudo. A escolha metodológica para a coleta e produção das narrativas docentes – quanto à sua constituição -, durante o Curso de Extensão, chama-se **grupos de discussão**.

De acordo com os levantamentos de Weller (2006), os grupos de discussão caracterizaram-se como métodos de pesquisa no final da década de 1970, apoiando-se “[...] no interacionismo simbólico, na fenomenologia social e na etnometodologia” (p.244). A partir da década de 1980, o método passou a ser utilizado, recorrentemente, nas pesquisas sobre juventude (Weller, 2006). De acordo com Mangold (1960), os grupos de discussão devem ser tomados como “produtos de interações coletivas”, propiciando a participação de cada sujeito de modo distinto, preservando as falas individuais como “produto da interação mútua” (p. 49). Ou seja, a partir de minha perspectiva teórica, entendo que a disposição dos participantes diante de suas e das narrativas do outro, possibilitam o tensionamento e a problematização de discursos que circulam e subjetivam os sujeitos em suas práticas cotidianas. As falas individuais, quando externadas, ganham estatuto de “experiências historicamente singulares” (FISCHER, 2002, p.45), no entanto, quando discutidas e experienciadas pelo grupo, produzem novos significados coletivos, revelando importância à temática abordada.

O grupo de discussão desta pesquisa foi formado por nove professores atuantes em escolas de seis diferentes municípios da região metropolitana de Porto

Alegre. A descrição do Curso de Extensão, bem como das atividades que disparam as discussões no grupo, serão abordadas no subcapítulo 4.2 deste trabalho.

4.1 ÂNGULO CONCEITUAL: AS FERRAMENTAS TEÓRICAS PARA A OPERACIONALIZAÇÃO DAS ANÁLISES

Mas, o que há enfim, de tão perigoso no fato de as pessoas falarem e de seus discursos proliferarem indefinidamente? Onde, afinal, está o perigo? (FOUCAULT, 2010, p.8)

Escolher os conceitos teóricos que costuraram os dados empíricos à teoria estudada não foi uma tarefa simples. Exigiu-me certa sensibilidade para reconhecer aquilo que me provoca estranhamento ao que me é tão próximo e familiar. Os conceitos teórico-metodológicos, enquanto conjunto de ferramentas analíticas, devem nos auxiliar no rompimento de determinadas “[...] representações que habitam nossos próprios modos de pensar” (FISCHER, 2007, p.56), e, com isso, desnaturalizar nossas próprias concepções acerca do objeto de estudo, por vezes tão enraizadas.

Minha escolha pelos conceitos de **discurso** e **narrativas** não se deu por influência de uma ‘moda conceitual’ ou de forma impositiva pela Linha de Pesquisa a qual pertenço, mas sim, por encontrar nessas duas noções teóricas cumplicidade suficiente para partilhar meus dados de pesquisa. A pretensão desse capítulo não é apenas mostrar como se definem e quais significados são atribuídos a esses conceitos, mas, antes de tudo, viabilizar como operam e me auxiliam a pensar a constituição docente, diferentemente daquilo que eu vinha pensando há tanto tempo. Em outras palavras, como defende Rosa Fischer (2007), abandonar as certezas e unir-se a teóricos e conceitos que nos “[...] convidem ao exercício da arte de pensar de outra forma o que pensamos” (p.58). Para tanto, introduzo como primeira noção teórica escolhida o conceito de discurso, na perspectiva foucaultiana, como ferramenta teórica capaz de problematizar e trazer para a análise os discursos

proferidos por meio das narrativas que se mostram constitutivas da identidade docente contemporânea.

Para Michel Foucault, o discurso não pode ser compreendido como “[...] conjunto de signos (elementos significantes que remetem a conteúdos ou a representações)”, mas sim como “[...] práticas que formam sistematicamente os objetos de que falamos” (FOUCAULT, 1986, p.56). O filósofo francês argumenta que são as práticas, seguidas por regras da linguagem, que constituem os discursos e esses, por sua vez, organizam e ordenam os sentidos pelos quais passam. Logo, os discursos não são entendidos como fixos em algum lugar no tempo, mas sim, são distribuídos, através de práticas sociais, “[...] pelo tecido social de modo a marcar o pensamento de cada época, em cada lugar, e a partir daí, construir subjetividades” (VEIGA- NETO, 2011, p. 100).

A partir do entendimento de que vivemos em um mundo produzido por discursos, ao nascermos, nos tornamos sujeitos efeitos desses discursos e, portanto, não existimos fora deles. Discursos que se transformam e que estão vivos “em multiplicadas lutas, em inúmeros jogos de poder” (FISCHER, 2007, p.45-46). Ou seja, o sujeito professor não existe fora dos discursos educacionais, sua existência está intimamente ligada aos processos de constituição, formação e regulação desses discursos, significando sua posição enquanto sujeito que assume determinada função na ordem discursiva que o possibilita existir.

A Educação, por sua vez, funciona como apropriação social dos discursos, e assim, refere-se a um “instrumento graças ao qual todo indivíduo, em uma sociedade como a nossa, pode ter acesso a qualquer tipo de discurso” (FOUCAULT, 2010, p.43). Possibilita, por meio dos sistemas de ensino, compreender a forma política de manter ou transformar as apropriações que são feitas ao discurso, relacionadas aos saberes e poderes que este traz consigo (FOUCAULT, 2010).

Michel Foucault, em *A Ordem do Discurso*, aponta os sistemas de ensino como espaços onde operam os procedimentos de sujeição do discurso. O autor elenca quatro formas que determinam a condição de funcionamento dos discursos e impõem certo número de regras aos indivíduos, não permitindo que todos possam ter acesso a eles (FOUCAULT, 2010), sendo estas: os rituais da palavra, as sociedades do discurso, os grupos doutrinários e a apropriação social do discurso. Podemos pensar que a instituição escolar, entendida como sistema de ensino, produz sujeitos e subjetividades através dos diferentes discursos que circulam em

seus espaços e para além deles. Segundo Foucault (2010), um sistema de ensino pode ser compreendido como:

[...] uma ritualização da palavra, senão uma qualificação e uma fixação dos papéis para os sujeitos que falam; senão a constituição de um grupo doutrinário ao menos difuso; se não uma distribuição e uma apropriação do discurso com seus poderes e saberes. (p.44)

Considerando a Educação Integral como discurso mediado e remetido por ele mesmo e tanto outros – vulnerabilidade social, sociedade da aprendizagem, sujeito flexível, etc. - e compreendendo a escola como espaço para produção de sujeitos que são efeitos desses discursos, destaco o procedimento que Michel Foucault denomina de *rituais da palavra*. Tal procedimento, enquanto conceito, se define como os modos de qualificação, os gestos e os comportamentos dos indivíduos que falam (FOUCAULT, 2010). Ou seja, o professor responsável pela coordenação do Programa Mais Educação na escola, bem como o professor pertencente ao quadro docente da mesma, os oficinairos e os responsáveis pelo Programa no Ministério da Educação adquirem modos de falar, de se portar e de qualificar suas palavras e ações para que essas signifiquem o conjunto de signos que assumem os discursos que constituem a Educação Integral. É através desses indivíduos – e por meio de suas práticas - que o discurso irá se partir, ressignificar pelo tecido social e criar condições de possibilidade para reforçar sua emergência na sociedade contemporânea. Entendo que tal conceito possa me auxiliar na hipótese de que o professor posiciona-se como aprendente, para inserir-se na lógica escolar, a partir do momento em que se qualifica – profissionalmente - e fixa seu papel enquanto sujeito pertencente ao discurso da Educação Integral.

A segunda noção teórica escolhida para operar com a análise dos dados refere-se ao conceito de **narrativas**, a partir dos estudos de Jorge Larrosa. Em seu texto, *Tecnologias do eu e a Educação*, Jorge Larrosa (1994) toma a habilidade narrativa como uma recordação, entendendo-a não somente como a retomada de acontecimentos passados, mas também como “[...] uma operação ativa na qual a subjetividade se articula temporalmente” (p.68). O narrador, por sua vez, expressa aquilo que já foi visto no interior de sua consciência, deixando que a linguagem

apresente “[...] aos outros o que já se faz presente para a própria pessoa” (ibid., p.63).

Jorge Larrosa separa, assim, a narração - considerando seu sentido reflexivo (narrar-se) - em três elementos: entre o eu conservado do passado – “[...] como um rastro do que viu de si mesmo” (1994, p.69) - e o eu que retoma esse rastro e o diz; o dizer-se narrativo não como uma “[...] descrição topológica, mas uma ordenação temporal”, possibilitando ao narrador construir “[...] sua própria continuidade temporal, sua própria identidade e permanência no tempo”; e, por fim, a autonarração como processo, antes calculável pelo sujeito, uma “[...] operação na qual a pessoa presta contas de si mesma [...] à valoração contável de si” (ibidem). Nesse contexto, o tempo adquire centralidade no processo narrativo, pois nele “[...] o sujeito se constitui para si mesmo em seu próprio transcorrer” (LARROSA, 1994, p.69), o que implica na constituição de sua subjetividade, também como tempo narrado (LARROSA, 1994).

Para além de possibilitar a emergência dos discursos que subjetivam a constituição docente, os nove professores participantes da pesquisa, ao narrarem suas histórias e experiências profissionais e pessoais, estavam dando a si uma própria identidade no tempo, construindo sentido de quem são eles para eles mesmos. Ou seja, o sentido de quem somos, a identidade a que nos conferimos no tempo, a concretude de nossa vida, só se fazem plausíveis na nossa própria história (LARROSA, 2002b).

Em entrevista concedida ao professor Alfredo Veiga-Neto, Jorge Larrosa (2002b) aproxima a história da vida humana a uma novela. De acordo com o teórico, questionar “quem somos?” é implicar na “[...] interpretação narrativa de nós mesmos” (ibid., p.145), e assim, na “[...] construção de nós mesmos na unidade de uma trama” (ibid., p.145-146), similar, segundo ele, à construção de uma personagem em uma telenovela, por exemplo. Em outras palavras, Larrosa (1994) aponta para a “[...] compreensão da própria vida como uma história que se desdobra, assim como a compreensão da própria pessoa como personagem central dessa história” (p.69-70). Algo que é produzido nos “[...] constantes exercícios de narração e autonarração no qual estamos implicados cotidianamente” (ibidem).

No entanto, não podemos esquecer que o sujeito narrador está imerso nas redes discursivas que o constituem e, por isso, se encontra imbuído de “[...] estruturas narrativas que lhe preexistem e em função das quais constrói e organiza

de um modo particular sua experiência, impondo-lhe um significado” (LARROSA, 1994, p.70). Ou seja, nada lhe é original em seu processo narrativo, pois este último, enquanto modo de discurso, está organizado e “[...] preexiste ao eu que se conta a si mesmo” (ibidem). Outrossim, entendo que se faz necessário posicionar os professores da pesquisa enquanto sujeitos ‘confessantes’, aqueles que confessam “[...] uma verdade sobre si mesmos que eles mesmos devem contribuir ativamente para produzir.” (ibid., p.54). Com esse intuito, percebo que, através das narrativas dos nove professores desta pesquisa, é possível visualizar os significados atribuídos aos discursos que atravessam e constituem os modos de ser e se constituir docente em uma escola de tempo integral.

4.2 ÂNGULO EMPÍRICO: A PRODUÇÃO DA PESQUISA DE CAMPO POR MEIO DO CURSO DE EXTENSÃO

Para levantamento dos dados empíricos da pesquisa foi pensada a organização de um Curso de Extensão. O Curso, intitulado “*A constituição do professor da Educação Integral*”, foi realizado durante seis encontros presenciais²⁸, totalizando 12 horas de pesquisa de campo. Para cada encontro do Curso, foram propostas atividades disparadoras que estimulassem os professores participantes a narrarem suas experiências em relação à Educação Integral para que, assim, enquanto pesquisadora, eu pudesse perceber os discursos que os constituem contemporaneamente enquanto docentes.

Os sujeitos da pesquisa atuam em escolas oriundas das cidades de Porto Alegre (capital), Cachoeirinha, Viamão, Guaíba, Sapucaia do Sul, Canoas e Esteio, todas localizadas na região metropolitana da capital do Rio Grande do Sul. Dentre as funções de atuação no espaço escolar, os docentes ocupam diferentes cargos, sendo eles: dois professores de História, seis professoras comunitárias, - coordenadoras do Programa Mais Educação na escola de atuação - e uma diretora.

²⁸ Os encontros ocorreram nas salas de aula da Faculdade de Educação, de 10 de agosto a 26 de outubro de 2012.

Os professores foram selecionados para participar da pesquisa a partir de um mapeamento avaliativo realizado no 1º semestre de 2012, elaborado e aplicado pelo Curso de Especialização em Educação Integral Integrada na Escola Contemporânea. No mapeamento respondido pelos docentes, constavam quatro questões, dentre elas uma que solicitava a descrição de um momento, situação ocorrida na escola, que pudesse representar o que é ser professor em uma instituição que possui o projeto de Educação Integral. Para selecionar os professores, elenquei quatro requisitos de escolha, sendo eles: ter respondido e entregue o mapeamento do Curso de Especialização, trabalhar (atualmente) em escola, ter o Programa Mais Educação implementado na escola onde atua e, por fim, ser professor comunitário, professor regular ou gestor na instituição. Da turma de 55 alunos que faziam parte do Curso de Especialização, obteve-se 40 respostas. Desse número, extrai o nome de 15 docentes²⁹ que se enquadravam nos requisitos estipulados para minha pesquisa.

O convite para a participação foi encaminhado via e-mail, em julho de 2012. Dos quinze professores convidados, nove aceitaram a proposta de participar presencialmente do Curso de Extensão. Com o decorrer do Curso, duas professoras – ambas professoras comunitárias – participaram de apenas um encontro e comunicaram sua desistência por motivos profissionais³⁰.

Concomitante ao processo de organização do Curso de Extensão e da seleção dos docentes participantes, fui convidada a ministrar uma palestra³¹, na rede municipal de Cachoeirinha/RS, paraicineiros e professores comunitários que atuam no Programa Mais Educação. Após minha apresentação, a coordenadora do Programa na Secretaria de Educação da cidade, sabendo da minha intenção em pesquisar junto a professores envolvidos com o projeto de Educação Integral, apresentou-me duas professoras (comunitárias) da rede e solicitou vagas para ambas no Curso de Extensão. Tal pedido veio a mim como oportunidade para

²⁹ Os quinze professores referenciados são alunos matriculados no Curso de Especialização em Educação Integral Integrada na Escola contemporânea, realizado na Faculdade de Educação da UFRGS, sob coordenação da profa. Dra. Clarice Salete Traversini. Os alunos iniciaram as aulas em março de 2012 e encerram o Curso em agosto de 2013.

³⁰ As professoras alegaram que não conseguiriam estar presentes nas datas estipuladas para a realização do Curso, devido à demanda de trabalho na escola em que atuam.

³¹ A palestra se intitulou: Os desafios da Educação Integral na escola contemporânea

qualificar a discussão sobre a temática nos espaços de atuação das professoras, visto que a implementação do Programa em suas escolas servia como exemplo para outras instituições do município. Diante disso, duas professoras juntaram-se ao grupo de docentes selecionados, através do Curso de Especialização, completando o grupo de nove professores participantes da pesquisa.

O Curso de Extensão³² iniciou no dia 10 de agosto de 2012, e teve seu término no dia 26 de outubro do mesmo ano, ocorrendo quinzenalmente, dentro desse período. Foram seis encontros separados por dois eixos, dos quais organizei as temáticas, os assuntos a serem tratados e discutidos no grupo. O primeiro eixo refere-se aos três primeiros encontros, no qual procurei enfatizar os discursos que circulam em nossa sociedade e constituem a identidade do professor contemporâneo, bem como a construção da concepção de Educação Integral. No segundo eixo, abordando os três últimos encontros, propus discutir e pensar sobre as práticas cotidianas do professor na escola e como estas vêm constituindo a docência sob a perspectiva de uma Educação Integral. Para encaminhar as discussões, sem perder o foco na proposta da pesquisa, elenquei dois grandes objetivos, sendo eles: a) compreender de que forma os professores se constituem como docentes da Educação Integral; b) identificar o modo pelo qual os discursos³³ e as práticas cotidianas, sobre a concepção de Educação Integral, compõem a docência nos dias atuais.

Ainda que o Curso de Extensão tivesse sido planejado, anteriormente, por eixos e temáticas a serem tratadas, ficou combinado com o grupo de professores que não haveria possibilidade de disponibilizar um cronograma com os assuntos de cada encontro. Tal decisão se sustentava pelo fato de que uma pesquisa não pode ser previamente planejada com mínimos detalhes, pois se trata de um espaço de imprevisibilidade e incerteza. Para cada encontro realizado no Curso de Extensão, coube o levantamento de questionamentos e possibilidades da pesquisa, extraídas a

³² Cabe informar que foram concedidos certificados aos professores que obtiveram 75 % de frequência no Curso de Extensão. Todos os nove professores foram contemplados com a certificação.

³³ Ressalto que meu entendimento sobre as noções conceituais de discurso e práticas não são dicotômicas, apenas faço essa separação para que, didaticamente, pudesse produzir os dados da pesquisa.

partir das narrativas dos docentes, com a finalidade de sustentar o encontro posterior.

O Curso de Extensão manteve a média de frequência em torno de oito a nove professores por encontro, o que, de fato, me surpreendeu enquanto pesquisadora. Digo isso, pois, devido à grande demanda de trabalho nas escolas, os docentes poderiam optar por ausentar-se nos encontros, sem serem prejudicados por avaliações ou demais estratégias de controle de suas presenças.

Todos os encontros seguiram uma mesma organização. Os sujeitos da pesquisa chegavam perto do horário marcado (10 horas da manhã), e eu esperava para iniciar os trabalhos do dia quando, no mínimo sete, dos nove participantes, estivessem em sala. Alguns professores, quando previam um atraso maior de sua parte, me ligavam ou comunicavam por mensagem no celular. Geralmente, eu iniciava os encontros com 10 ou até 15 minutos de atraso. Ao dar um “bom dia”, para que todos ouvissem, e me posicionar no centro da sala, os professores já sabiam que era hora de começar. Iniciava sempre pela explanação do que eu havia planejado para ser realizado e discutido com o grupo no dia e, logo, já demarcava o tempo que iríamos reservar para cada proposta de atividade.

Procurei, ao longo do Curso, mesclar discussões com o grande grupo, atividades de síntese escrita, propostas para serem pensadas em grupos menores, e atividades individuais, que exigiram a criatividade e outras formas de expressão dos professores. Assim, entendi que o Curso de Extensão, bem como a minha pesquisa, poderiam trazer propostas mais dinâmicas para disparar as discussões acerca da constituição docente. Outrossim, solicitei aos participantes que, ao final de cada encontro, pudessem destacar o que haviam aprendido, ou o que ainda não haviam pensado sobre e tiveram a possibilidade de refletir nos encontros do Curso. Essa estratégia foi proposta com o intuito de acompanhar como os sujeitos da pesquisa avaliavam e o que haviam aprendido com as discussões suscitadas, o que oportunizou a organização de mapeamento de suas aprendizagens ao final do Curso.

Nos subcapítulos que seguem, apresento como cada um dos seis encontros foi pensado. Tal organização se dá como modo de explanar o passo a passo da pesquisa, com o intuito de auxiliar o leitor no entendimento de sua construção.

4.2.1 Cores, texturas e iluminação: o planejamento e as recorrências nos encontros do Curso de Extensão

Para o primeiro encontro, foram pensados três momentos distintos. O primeiro referiu-se à apresentação da pesquisadora, bem como à proposta elaborada para o Curso de Extensão; a segunda atividade era a respeito da construção individual de um autorretrato; e por fim, no terceiro momento, foi proposto que os professores analisassem um conjunto de artefatos – elaborados pelo MEC - que traziam em seus conteúdos discursos recorrentes sobre a Educação Integral contemporânea. Assim, entendo que esse encontro contemplou dois objetivos: a) conhecer os sujeitos de pesquisa, instigando-os sobre seus contextos de emergência, suas trajetórias de vida e sua escolha profissional; b) perceber como esses professores vêm compreendendo os discursos oficiais do MEC e de que forma pensam, analisam os mesmos de acordo com suas experiências docentes.

Comecei o primeiro encontro com um atraso de dez minutos, devido ao tempo de “tolerância” que estipulei para a chegada dos professores. Iniciei minha fala tratando de me apresentar, enquanto mestrandando em processo de pesquisa e coleta de dados, e, logo, disponibilizei ao grupo a proposta pensada para Curso de Extensão. Na folha entregue aos sujeitos da pesquisa, estavam contidos os objetivos, número de encontros presenciais, as datas estipuladas, bem como algumas observações de como iríamos proceder ao longo do Curso. Em seguida, feitas as devidas apresentações e combinações, propus a primeira atividade, a qual denominei *autorretrato*. Os professores deveriam construir seu autorretrato a partir de seis perguntas orientadoras, e poderiam utilizar diferentes materiais – disponibilizados por mim, sobre a mesa da sala – para fazê-lo. As perguntas fizeram referência ao nome da escola e município em que atuam, ao ano que iniciaram sua carreira como professores, ao ano que entraram na rede de ensino onde lecionam atualmente, à sua ocupação na escola onde trabalham, a como chegaram/escolheram a profissão de professor, a como se caracterizam enquanto docentes e, a desde que ano a escola trabalha com o Programa Mais Educação, ou algum projeto de Educação Integral.

Tais questões tiveram como objetivo suscitar alguns elementos que seriam importantes para que eu conhecesse o grupo de trabalho e obtivesse informações mais pontuais, como por exemplo, o nome da escola, ano que iniciou sua carreira, ano do Programa na instituição. Assim, em vez de extrair tais informações de uma entrevista individual com os participantes, optei por uma atividade que possibilitasse a criação de um material que os representaria e os apresentaria perante o grupo e a mim. Os participantes ficaram aproximadamente 25 minutos em torno da realização dessa atividade.

Após todos os professores apresentarem seus autorretratos, dei sequência à segunda atividade prevista para esse encontro. Solicitei que os docentes se dividissem em três grupos (duplas e trios) e, em seguida, distribuí os artefatos³⁴ selecionados para a atividade, sendo eles: um trecho da portaria interministerial que dispõe sobre o Programa Mais Educação; duas fotos de atividades esportivas e um modelo de grade curricular para a Educação Integral, extraídas do caderno intitulado Texto de Referência para o Debate Nacional – da Série Mais Educação - ; e um trecho do vídeo publicitário ministerial que trata de quatro experiências (bem sucedidas) de Educação Integral em diferentes regiões do Brasil. Logo em seguida, apresentei aos grupos três perguntas que deveriam guiar a análise dos materiais distribuídos e a posterior discussão com o grande grupo. São elas:

1. O que esse material fala?
2. Como vocês poderiam explicar para alguém que não conhece esse material, as informações que ele traz?
3. Como o material poderia ser descrito?
4. Construam um argumento concordando e outro discordando do material analisado.

Dados 15 minutos para as discussões nos pequenos grupos, os professores organizaram-se entre si e apresentaram, a partir das perguntas orientadoras, o modo como pensaram e discutiram o material. Após essa atividade, e já se aproximando

³⁴Cada grupo escolheu o artefato com que preferiu trabalhar.

do final do encontro, solicitei que os professores pudessem responder, individualmente, o que eles haviam aprendido nesse encontro, ou, ainda, algo que eles já sabiam e tiveram a oportunidade de repensar sobre. Após a entrega das respostas, o primeiro encontro estava encerrado.

O foco do segundo encontro recaiu sobre os discursos pedagógicos que circulam nos espaços da escola e atravessam a constituição docente. Nesse sentido, como objetivo, procurei elaborar propostas de atividades que pudessem suscitar discussões referentes às práticas escolares e suas relações com a constituição do docente contemporâneo. Para tanto, como primeira atividade disparadora da discussão, levei os primeiros 20 minutos do filme *Entre os Muros da Escola*³⁵. As cenas apresentadas dão destaque às relações entre professor e alunos, professor e corpo docente da escola, espaços e tempos da instituição escolar e as práticas escolares, vivenciadas pelo professor de francês François, personagem central do filme.

No decorrer da cena, alguns professores esboçaram sorrisos, mexeram-se nas cadeiras (como se estivessem incomodados), deram risadas e mantiveram o olhar fixo e atento a cada informação que o filme apresentava. Inclusive, ao final do encontro, alguns professores solicitaram-me uma cópia do filme, pois gostariam de divulgá-lo em suas escolas, para possíveis discussões com o corpo docente.

Ao término dos vinte minutos de filme, propus que pudéssemos, em grande grupo, discutir e pensar a respeito das narrativas, trazidas na obra cinematográfica, com o intuito de explorar as concepções dos sujeitos de pesquisa com relação àquilo que lhes era apresentado. Para essa “conversa”, elaborei um conjunto de questões que me ajudaram a nortear a discussão e facilitaram o alcance do meu objetivo para o encontro.

1. O que ocorre entre os muros da escola?
2. O que vocês identificam nesse filme? Que elementos ele traz para quem assiste?
O que é dito na cena apresentada?

³⁵ Longa metragem, produzido em 2007, pelo diretor Laurent Cante. Apresenta como pano de fundo a França contemporânea, focando em uma escola pública da periferia de Paris. Grande parte das cenas ocorre na sala de aula do professor de francês, François Marin, onde adolescentes do 7º ano – com idade entre 13 e 15 anos - dividem o espaço entre suas origens, experiências e linguagens, despertadas nas relações intensas e fervorosas entre os alunos e o mensurado professor.

3. O que chamou atenção na cena do filme? Por quê?
4. Como vocês enxergam o professor? Os alunos?
5. Em que a escola, os professores e os alunos de vocês assemelham-se à escola do filme e o que se distanciam?

Com o avanço da hora, e preocupada com algumas questões que não haviam sido contempladas pelo grupo de professores, solicitei que cada um pudesse elencar práticas e enunciados que se identificavam enquanto *distantes* e *próximos* ao professor do filme. Após, e para verificar como se dá a relação de si com a personagem e com o perfil de docente contemporâneo, pedi que (na mesma folha) enumerassem, no mínimo, duas características do que eles significavam por professor contemporâneo. Para finalizar a atividade, sugeri a formação de pequenos grupos que, a partir das respostas dadas para as questões anteriores e da discussão sobre o filme, deveriam construir o perfil do professor da Educação Integral. Assim, com o intuito de resgatar os elementos que emergiram com as atividades propostas até então, os sujeitos da pesquisa ocuparam-se em refletir como se pensam, enquanto docentes, e como visibilizam o professor dos dias atuais. Como fechamento da proposta, os grupos apresentaram os “perfis” criados e acrescentaram mais alguma explicação necessária. Por fim, e já ultrapassado o horário de término, entreguei ao grupo pedaços de papel para que pudessem pensar sobre a “aprendizagem” oportunizada pelo encontro. Ainda sobre esse dia, vale ressaltar minha ansiedade em “dar conta” das atividades pensadas. A partir da experiência vivenciada nesse encontro, percebi que era necessário explorar melhor os momentos de discussão com o grande grupo, priorizando esse espaço de escuta, de onde emergiam as narrativas dos sujeitos de pesquisa.

De acordo com a organização dos três primeiros encontros do Curso de Extensão, se organizou o **terceiro** com as discussões acerca dos discursos oficiais que constituem a Educação Integral – oriundos do Ministério da Educação – e como estes compõem a docência contemporânea. Relembrando que os três encontros posteriores teriam como enfoque as práticas escolares que constituem a docência na perspectiva da Educação Integral.

Para esse dia (3º encontro), foi pensada uma atividade que demandou, dos sujeitos da pesquisa, tempo e reflexão em grupo. Entreguei aos professores uma

descrição, a qual denominei “situação escolar”. O texto – criado por mim - trouxe uma representação de instituição escolar. Nele ganhavam destaque os espaços físicos e do entorno da escola, os recursos humanos disponíveis para o trabalho (professores e demais funcionários), o número de alunos e sua respectiva distribuição entre os turnos da manhã e tarde e, características da comunidade escolar. Ao final do texto, havia o comunicado que a escola deveria implantar o Programa Mais Educação em seus tempos e espaços para o próximo ano e, portanto, era necessário que professores e profissionais que atuassem na instituição se reunissem para pensar essa nova proposta educacional. Assim, a ideia da atividade foi que, em pequenos grupos, os professores pudessem pensar - a partir do contexto apresentado e das experiências vivenciadas por cada um - um currículo focado em uma proposta de Educação Integral.

Do mesmo modo, a organização desse currículo deveria contemplar os seguintes itens: a) a grade de horários; b) a estruturação do corpo docente e quadro de funcionários; c) a organização e adequação dos tempos e espaços da escola; d) os saberes específicos necessários pelos professores, e pela escola, para implantar a Educação Integral; e) os lugares aos quais os docentes e profissionais, que atuam com Educação Integral na escola, deveriam recorrer para buscar os conhecimentos necessários para sua implantação; f) a explicação da forma como a escola iria se organizar para não fazer “mais do mesmo”. Diante da proposta, os professores utilizaram uma hora do encontro para pensar a construção de uma escola que contemplasse as noções de Educação Integral trazidas por eles e, em seguida, fizeram uma breve apresentação ao grande grupo.

O **quarto encontro** do Curso funcionou como uma retomada das discussões iniciadas no 3º encontro, a qual intitulei de conversa orientada. Como no encontro anterior, foi utilizado maior tempo para a “construção” de uma escola em tempo integral. Dessa forma, a discussão sobre conceitos, concepções e práticas acerca desse novo modelo educacional ficou prejudicada, detendo-se apenas nas breves apresentações dos grupos. Assim, com o intuito de buscar nas narrativas dos professores o que entendem por Educação Integral e como isso se viabiliza em suas práticas, a partir do projeto de uma escola de tempo integral criada por eles, sintetizei os elementos trazidos pelos dois grupos, separando-os em quatro tópicos: a) a estruturação do corpo docente e quadro de funcionários; b) a organização e

adequação dos tempos e espaços da escola; c) os lugares que docentes e profissionais, que atuam com Educação Integral, na escola, devem procurar para buscar os conhecimentos necessários para sua implantação; d) a forma como a escola iria se organizar para não fazer “mais do mesmo”.

A conversa com o grupo foi conduzida por perguntas previamente pensadas, para extrair dos professores o que eles vinham pensando e como vinham se constituindo no projeto de Educação Integral. Dentre as questões norteadoras, destaco algumas que fomentaram a discussão:

1. Em ambas as propostas de escola, percebi que os grupos, para iniciar o projeto de Educação Integral, preocuparam-se em iniciar pela reorganização dos espaços da escola. De que forma vocês sentem que os espaços das escolas de vocês foram modificados? Se mudaram, qual foi o papel de vocês nessas mudanças?
2. Antes do Programa Mais Educação, a preocupação em trazer os saberes comunitários para dentro da escola já acontecia? De que forma?
3. Como vocês justificam que o projeto proposto aborda as concepções de Educação Integral? Porque essa escola se caracteriza por ser uma Escola de Educação Integral e não de outra proposta educacional?
4. Qual a diferença em ser professor de uma escola que possui o Programa Mais Educação/Educação Integral e um professor que atua em uma escola de apenas um turno regular?

Ainda para o mesmo encontro, após a conversa orientada, elaborei um exercício de perspectiva profissional. Solicitei aos professores que, individualmente, se imaginassem enquanto docentes daqui a 1, 5 e 10 anos, respectivamente. Quais seriam suas funções na escola, suas práticas e suas formações profissionais foram os exemplos citados para pensar sua carreira profissional. O objetivo da atividade pautou-se em identificar como os professores narram suas perspectivas profissionais em relação à Educação Integral e de que forma suas práticas e ações vão se resignificando ao longo do tempo.

O **quinto encontro**, intitulado “*Um dia de professor da Educação Integral*”, ocorreu por meio das apresentações dos professores do Curso de Extensão. Foi proposta, ao grupo de docentes, a criação de um vídeo que pudesse destacar como é o dia do professor que faz parte de uma escola que vem implementando a Educação Integral em seus espaços. Os professores deveriam organizar sua

apresentação dentro de 10 minutos, registrando seu cotidiano docente, bem como a maneira como participam do projeto de Educação Integral nas escolas onde atuam.

O objetivo da atividade foi identificar como o professor contemporâneo resignifica suas práticas (ou não) para atuar na Educação Integral e como estas são narradas frente aos tempos e espaços da instituição escolar. Dos nove professores participantes, sete apresentaram seus trabalhos. Uma professora me entregou o vídeo após o encontro, e a outra docente não realizou a atividade. Nesse dia, não organizei o tempo para a discussão em grande grupo, pois intencionei valorizar as narrativas dos professores, a partir das suas experiências cotidianas com o projeto de Educação Integral.

Considero a descrição de cada encontro, assim como os elementos recorrentes, indispensáveis para a organização metodológica deste trabalho. Por esse viés, e por compreender que muito foi produzido em relação ao material empírico, me deterei em uma análise mais detalhada do 6º encontro, no qual foi solicitada a produção individual de um material que representasse a composição docente na perspectiva da Educação Integral. No entanto, faço alguns esclarecimentos necessários.

Primeiramente, durante a elaboração do Curso de Extensão, foi pensada, de antemão, uma atividade que pudesse propor aos professores outra forma de se narrar, enquanto sujeito em composição, que não apenas a oralidade. Compreendendo que a pesquisa - assim como a constituição docente - é um processo social e cultural, planejei, juntamente com minha orientadora, o Curso de Extensão como uma estratégia de perceber como esse processo se dava. Para tanto, foram pensados cinco encontros prévios ao encontro previsto para a proposta “ápice” dessa pesquisa. Logo, disponibilizei diferentes atividades e artefatos para compreender de que modo o professor contemporâneo da Educação Integral se constitui e como esse processo de constituição incide no 6º encontro.

Como já mencionado, o Curso de Extensão ocorreu em seis encontros presenciais, o que possibilitou a produção de uma grande quantidade de dados empíricos. De modo a qualificar o trabalho, bem como potencializar as narrativas dos sujeitos de pesquisa, optei por extrair do 1º, 2º e 6º encontros do Curso suas recorrências e silenciamentos. Optei pelos três encontros citados, pois neles foram solicitadas atividades – autorretrato, perfil do professor da Educação Integral e composição final - que exigiam dos professores formas mais diretas de falar sobre

sua constituição, enquanto sujeitos posicionados pelos discursos contemporâneos sobre a docência na Educação Integral. Assim, compreendo que o 6º encontro do Curso de Extensão serve como um norteador da pesquisa, e o 1º e 2º encontros, como suportes necessários para o estudo se sustentar teórico-metodologicamente. Os materiais produzidos nos 3º, 4º e 5º encontro serão aproveitados para estudos posteriores.

4.2.2 A materialidade da composição: o sexto encontro do Curso de Extensão

O **sexto** encontro foi o resultado de todas as propostas de trabalho do Curso de Extensão. Nele identifiquei o envolvimento dos professores (sujeitos da pesquisa), com suas narrativas, experiências e aprendizados ao longo de sua constituição docente e dos momentos que nos aproximaram. A proposta do encontro centrou-se em perceber como os sujeitos se compunham enquanto professores da Educação Integral. Para isso, foi solicitada aos sujeitos da pesquisa a construção de um material criativo, em que constasse sua experiência docente atrelada à sua concepção sobre Educação Integral. Tal proposta denominou-se *composição livre* e os professores dispunham de 10 minutos para falar do material criado.

Dos nove professores participantes do Curso, sete estiveram presentes no último encontro³⁶. A ordem das apresentações foi aleatória, permitindo que cada professor escolhesse o melhor momento para expor seu trabalho ao grupo. Nesse dia, houve uma nítida expectativa que perpassou sobre os olhares curiosos dos professores, e da pesquisadora, em relação aos materiais criados. Confesso que fui positivamente surpreendida pelas composições dos professores, pois não dimensionava tamanha criatividade e envolvimento na construção do trabalho proposto. Foram produções enriquecedoras, no que se referem ao *corpus* empírico dessa pesquisa e ao sentido que estes docentes atribuíram à sua experiência profissional. Para que haja um melhor entendimento e visualização do que foi criado

³⁶ Duas professoras não puderam estar presentes no dia do encontro por motivos de saúde, no entanto, alguns dias depois, entregaram seus trabalhos.

pelos sujeitos da pesquisa, apresento, nesse subcapítulo, o que foi composto por cada professor, de forma a valorizar a singularidade e a riqueza dos trabalhos³⁷.

A primeira composição foi apresentada pela **Evelise**, professora coordenadora do Programa Mais Educação há três anos no município de Canoas/RS. Evelise iniciou sua fala já antecipando que seria rápida em sua apresentação. Baseou a construção da sua composição no livro *Tecelina*, da autora Glaucia de Souza. Explicou que esse livro conta a história de uma geração que vai ensinando a outra geração a tecer e que nasce uma menina que faz tudo diferente do ensinado. Ainda, ressaltou que, no livro, se fala muito “sobre tecer, sobre tecer do avesso, sobre tecer em pedaço” e como isso se relaciona à Educação Integral e a si, enquanto professora, nesse contexto.

Para montar seu trabalho, utilizou-se de folhas e molas de plástico, bem como folhas em E.V.A. Uniu as folhas de plástico por meio das molas, formando uma espécie de tapete. Nos espaços das folhas preencheu com algumas citações, frases próprias e desenhos de diferentes formatos. Sua composição abordou suas experiências profissionais – trabalhou 4 anos na Educação Infantil e 7 anos no Ensino Fundamental – as sensações em vivenciar a docência através do Programa Mais Educação, o que entende por Educação Integral e algumas citações (extraídas do livro da *Tecelina*), que representaram o seu momento atual, na escola onde trabalha.

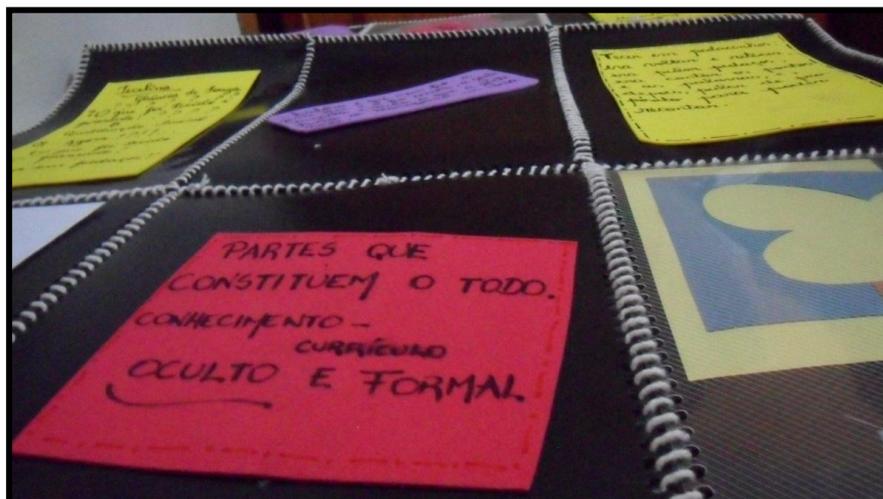


Figura 1 – Composição profa. Evelise

³⁷ As imagens apresentadas, contendo os trabalhos dos professores, são meramente ilustrativas e secundárias, não sendo utilizadas como objeto de análise.

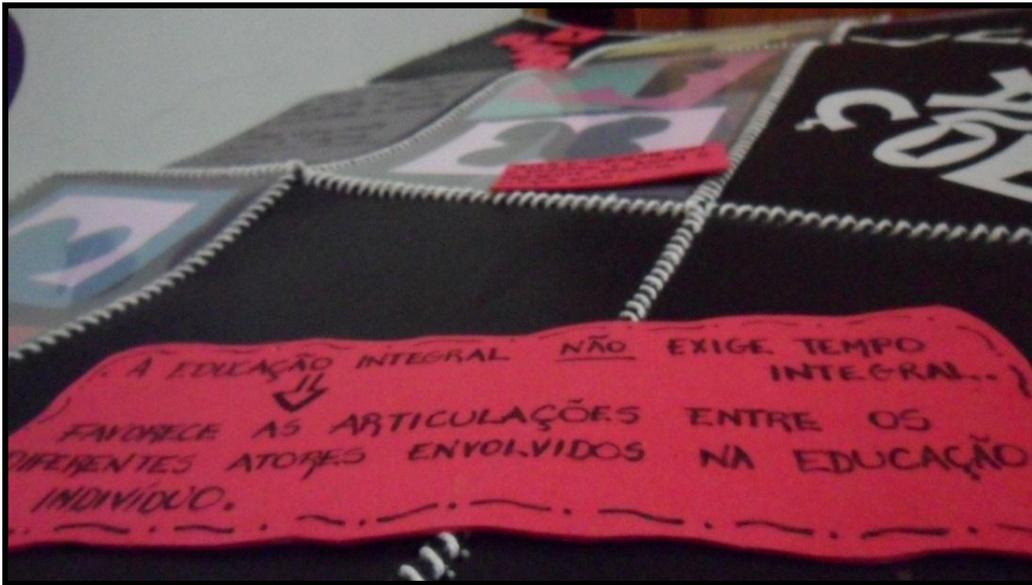


Figura 2 – Composição profa. Evelise II

A segunda composição foi apresentada pela professora **Luciane**, do município de Cachoeirinha/RS, coordenadora do Programa Mais Educação há um ano. Luciane optou por construir seu material a partir da reutilização de um presente dado por uma aluna a ela. Tratou-se de uma boneca feita de E.V.A. A professora “adaptou” a boneca, aproximando-a de suas características físicas. Uma boneca que, como disse a professora, “nasce no meio da correria” pois bem na semana do encontro – quando se organizou para pensar seu trabalho – houve troca/ausência de oficinairos no Programa, o que demandou sua presença na escola. Luciane fez um paralelo entre a boneca trazida ao encontro e o autorretrato, realizado no 1º encontro do Curso, lembrando que, para estar dentro da escola, ela precisava ter “braços e pernas grandes”, para dar conta de tudo o que acontece em seus espaços.

Ao explicar sua composição, ela atrelou os cabelos vermelhos e a magreza da boneca aos seus atributos físicos, os braços e pernas compridas representavam o comprimento de todas as demandas que o Programa lhe atribui – prazos de envio das documentações, atendimento aos alunos, a contratação de oficinairos, etc. Além disso, significavam o grande caminho a ser trilhado, com suas dificuldades, para alcançar o objetivo de proporcionar uma Educação efetivamente integral aos alunos. O coração, colado na mão direita da boneca e de grande proporção, representou o

amor, a dedicação e a preocupação que a professora fez questão de deixar explícitos, em sua fala, pelos seus alunos.



Figura 3 – Composição profa. Luciane

A terceira docente a pedir para se apresentar foi **Márcia Cristina**, professora no município de Esteio/RS e coordenadora do Programa Mais Educação há quatro anos. Márcia pintou uma tela como forma de significar sua constituição enquanto professora da Educação Integral. Na tela, alguns elementos (figuras) foram enfatizados, como a “árvore relógio”, desenhos de crianças espalhadas por todo o quadro, instrumentos musicais, olhos, palavras soltas e citações de autores trabalhados nas disciplinas do Curso de Especialização - na qual a docente é aluna atualmente – e a figura (centralizada na tela) da própria professora.

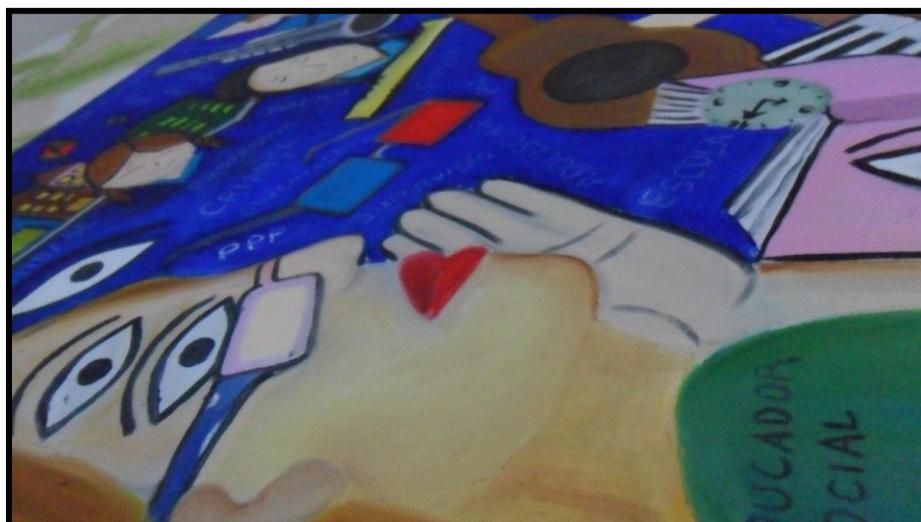


Figura 4 – Composição profa. Márcia Cristina

A professora afirmou que, para pintar sua tela, buscou inspiração nas produções dos artistas Tarsila do Amaral, Pablo Picasso e Salvador Dali. Procurou destacar, em sua apresentação, o que cada figura vinha representando em sua constituição docente. Assim, falou do vasto conhecimento que vem adquirindo, após sua entrada no Curso de Especialização, dos diferentes tempos que vivencia dentro da escola, dos alunos da escola, oriundos dos mais diferentes universos e usufruindo, pelo Programa Mais Educação, das mais diversas oportunidades educativas, dos documentos oficiais do MEC que embasam a implantação da Educação Integral e de palavras e frases que vem significando o seu cotidiano docente. Ainda, acrescentou a relação do óculos '3D' - que aparece em seu rosto na tela - à escola, afirmando que é um óculos feito para enxergar além do que se vê, para além do senso comum e como no espaço escolar esse olhar deve ser preservado.



Figura 5– Composição profa. Márcia Cristina II

Após, **Viviane**, professora da rede municipal de Cachoeirinha/RS e coordenadora do Programa Mais Educação, solicitou a apresentação de seu trabalho. A professora criou uma estrela (amarela) de cinco pontas para representar sua constituição enquanto professora da Educação Integral. Cada ponta da estrela possui fios que as ligam a outras estrelas menores. Na ponta central, representou o

Governo Federal (Ministério de Educação), na ponta direita, os monitores do Programa Mais Educação que atuam em sua escola, e, do lado esquerdo, estão significadas as pessoas que trabalham na escola (equipe diretiva e demais funcionários) e que “fazem as coisas acontecerem”. Nas pontas inferiores estão a Secretaria de Educação do município de Cachoeirinha (em especial, as pessoas que coordenam a Educação Integral no município) e os alunos da escola que participam do Programa.

Por essa lógica, Viviane quis mostrar que seu trabalho, dentro da escola, depende de um conjunto de pessoas para “dar certo”, funcionar. Ela se via como o centro desse projeto, mas afirmou, a todo o momento, que, sem o apoio das pessoas, nada do que já foi conquistado pela escola, via Programa Mais Educação, poderia ter se tornado realidade. Atribuiu a outra face da estrela – sem brilho, sem expressão – ao início do trabalho com o Programa Mais Educação, momento em que teve de se batalhar, “correr atrás”. Atualmente, a estrela aparecia com muito brilho e sorrindo, simbolizando um momento de caminhada e construção do Programa e da professora na escola.



Figura 6 – Composição profa. Viviane

Em seguida, a professora de História da escola estadual do município de Viamão/RS, profa. **Adriana**, pediu para iniciar sua apresentação. Já no início de sua fala, contou que, ao lembrar-se que o ‘fim do mundo’, anunciado pelo calendário Maia, estaria próximo, pensou em elaborar algo que pudesse deixar registrado quem

é a Adriana e como ela se constituiu enquanto professora da Educação Integral e como pessoa. Para isso, buscou colocar, em uma caixa de papelão, um conjunto de coisas que a marcaram, constituíram como pessoa e profissional. Dentre elas, encontraram-se alguns livros, como “As maravilhas do conhecimento humano” primeiro livro lido, aos 11 anos de idade; “Pedagogia da Autonomia”, de Paulo Freire; “A escola que sempre sonhei sem imaginar que pudesse existir” e “Conversas com quem gosta de ensinar”, de Rubem Alves; e “Paixão Pagu”, livro que representa sua ideologia política e sua escolha por trabalhar com as questões de gênero na escola e em sua vida acadêmica. Encontrou-se, também, o convite da formatura da Faculdade (um sonho realizado), um álbum da banda Legião Urbana (da qual era fã, aos 15 anos), o filme “A Missão” (assistido na 5º série, e ao qual relaciona o início de seu encantamento pela disciplina de História), um cartão postal da cidade de Porto Alegre, a primeira carteirinha da Faculdade, fotos de seus alunos, na escola onde atua, bem como foto de seus familiares, o primeiro convite para ser paraninfa de uma turma de 8º série, uma “carta-rolô” feita por oito alunos em 2011 (dois meses após a sua chegada na instituição), muitas balas de café para quem pegar a caixa, no futuro, saber que ela amava café, dentre tantos outros objetos que, por algum motivo significativo, encontraram-se na caixa.



Figura 7 – Composição profa. Adriana

Adriana também deixou uma espécie de carta, para contextualizar a pessoa que encontrar sua caixa de lembranças. Logo no início da folha, explica que “estes objetos, mensagens, músicas e imagens me constituem como ser humano, me representam como pessoa e assim, fazem parte do meu eu profissional... educadora de um aluno integral”. Encerrou sua apresentação distribuindo balas de café aos colegas, para que eles também ficassem com um “pedaço dela” consigo.

Encerrada a apresentação de Adriana, **Eduardo** solicitou a vez. Eduardo é professor nas redes municipais de Porto Alegre e Guaíba/RS, trabalha 60 horas, sendo professor de História em ambas as redes. Apesar de não estar envolvido diretamente com o Programa Mais Educação, ao longo do Curso de Extensão, o professor mostrou-se interessado e envolvido nas discussões apontadas para a temática da Educação Integral, assim como em seus relatos identifiquei – e no capítulo de análises isso se torna visível – um esforço em ressignificar suas práticas pedagógicas e seu modo de ser professor para relacionar-se ao projeto de Educação Integral implementado nas escolas onde atua.



Figura 8 – Composição profa. Adriana II

O professor Eduardo, único homem entre oito professoras, trouxe para sua apresentação o desenho (em uma cartolina de papel) de um farol. Em sua composição, apresentou o farol representando a Educação, entendendo-a como uma preocupação do governo em universalizar seu acesso, o qual tratou como uma

ideia moderna. Também explicou que essa educação é algo muito maior e mais complexo do que o processo de escolarização, utilizando-se de muitas palavras na luz que emana do farol, para significá-la. O primeiro termo que emergiu dessa luz foi 'educação integral integrada', em seguida, um conjunto de palavras ³⁸construíram um caminho até o ponto de luz, que foi representado por oito divisões – cada uma correspondente a concepções educacionais do professor Eduardo³⁹ -, tendo como foco central os alunos e alunas.

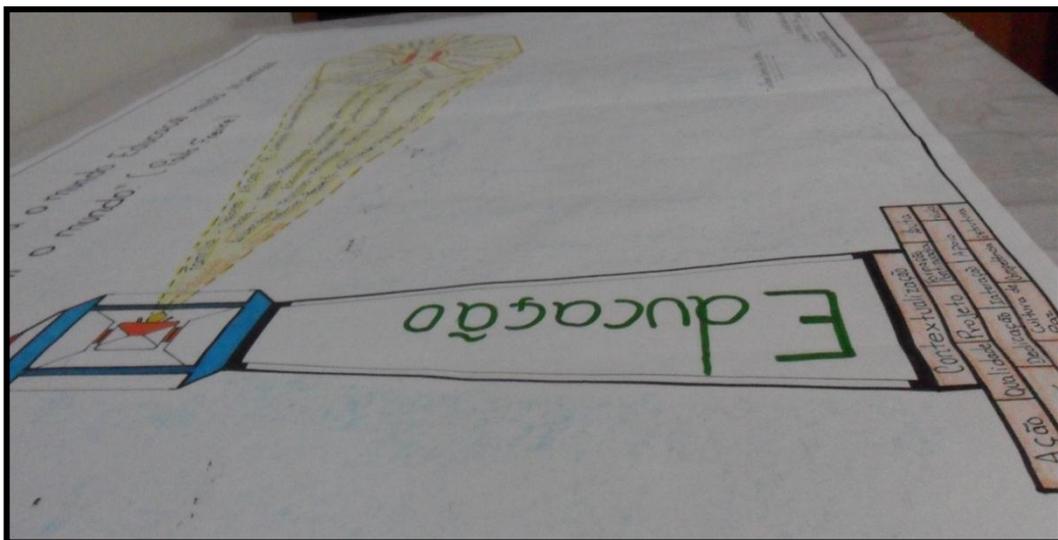


Figura 9– Composição prof. Eduardo

O farol foi constituído por uma base de tijolos que, a partir da narrativa do professor, significaram-se através de palavras, termos que dão sustentação ao processo educacional. Ainda destacou, acima do desenho, a célebre frase do educador Paulo Freire “A educação não transforma o mundo. Educação muda pessoas. Pessoas mudam o mundo”, para referir-se ao grande desafio que é lidar com pessoas, com vidas. Lembrou-se do tempo em que trabalhou com máquinas – em outras profissões – ressaltando a diferença em trabalhar com pessoas. Como encerramento de sua apresentação, contou ao grupo que, em outros tempos, havia sido vendedor de consórcios, no entanto não vendia o produto,

³⁸ Dentre elas, destaque: valores éticos, idealismo, solidariedade, amizade, gestão, planejamento, liberdade, metodologias, objetivos, avaliação, conhecimento, esportes, vivências, respeito, afetividade, disciplina, visão de futuro, etc.

³⁹ Cultura e trabalho; comunidade de aprendizagem; inclusão e permanência; cidadania; autonomia; novos tempos, espaços, agentes, saberes; transformação de vidas; professor atuante e integrado.

pois desconhecia seus benefícios e resultados efetivos, afirmando que só vendia aquilo em que acreditava. Por ser professor e compreender a educação como um processo carregado de experiências, cria em seus efeitos (positivos) na vida das pessoas e, por isso, continuava acreditando e vendendo essa “ideia”.

A última professora a se apresentar ao grupo foi **Cibele**. A jovem professora é coordenadora do Programa Mais Educação no município de Sapucaia do Sul/RS, e tem como formação inicial o curso de Educação Física. Pediu desculpas ao grupo, logo no início de sua fala, pois teve crises de tosse ao longo das apresentações dos colegas, o que também a deixou por último na vez de falar sobre sua composição.



Figura 10 – Composição prof. Eduardo II

Para mostrar como se constitui enquanto docente, Cibele confeccionou um cartaz contendo quatro tópicos, sendo eles: a) História prévia b) Formação continuada c) Articulador e criatividade d) Unir saberes e troca de experiências. No centro do cartaz, ela dispôs o perfil de um rosto feminino, e em sua volta alguns velcros. Sua composição, para ser compreendida, mais do que as dos outros professores, necessitava de sua explicação, pois se tratou de uma apresentação dinâmica e participativa.



Figura 11 – Composição profa. Cibeles

Primeiramente, ela iniciou falando de sua história prévia e após, contou sobre suas experiências profissionais – Faculdade, Cursos, Projetos, Especializações – até chegar à sua função atual como coordenadora do Programa Mais Educação. Após, ressaltou a formação continuada como algo fundamental para a constituição docente e apontou para o pedaço de bordado que havia colado no cartaz. Nessa parte, explicou que o professor precisa ser articulador e criativo, “sempre buscando novos contatos”. E, nesse sentido, ela disse que os fios soltos serviam para representar essa busca por formar redes, parcerias a serem articuladas no processo educacional. A professora apontou para a figura do perfil feminino no centro da folha, dizendo que se constituía, assim como o desenho: “uma mente que precisa estar pensando em “n” coisas ao mesmo tempo”. A parte do desenho que se referia ao cérebro foi aberta por Cibeles e dali saiu um conjunto de palavras que, segundo a docente, lhe chamavam atenção a partir da sua experiência com o Programa Mais Educação. Ela disse que o professor deveria ter a “cabeça aberta” para tais experiências, que foram significadas nas palavras escolhidas para compô-la enquanto docente. Dentre as palavras escolhidas pela professora, estavam determinação, desafios e responsabilidades, conquistas, descobertas, construção, oportunidades, aprendizagem, motivação e as decisões que, segundo a docente, deviam ser tomadas a todo o momento, sem muito tempo para pensar.

A apresentação de Mônica durou em torno de 20 minutos e falou sobre sua constituição por meio de uma espécie de “álbum de fotografias”. A docente construiu - com folhas coloridas e molas de plástico – um pequeno álbum contendo fotos que, segundo ela, constituíram-na enquanto docente. Este material trouxe doze fotos, dentre originais e fotocopiadas, nas quais apareciam momentos de sua infância, adolescência, amigos da Faculdade de Educação Física, colegas professores da escola em que atua, alunos que participam do Programa Mais Educação – durante passeios e oficinas – e os livros⁴⁰ que marcaram e ainda marcam sua formação profissional.

Mônica formou-se pela Faculdade de Educação Física (UFRGS) e desde 1996 é professora na rede municipal de Porto Alegre, na mesma escola. Desde o início de 2010, assumiu a coordenação do Programa Mais Educação em sua instituição, quando acabara de retornar de uma licença saúde. A cada foto mostrada, um momento de sua vida era recordado e atribuído à sua constituição docente. Pela ordem de fotos, iniciou contando sobre sua infância e adolescência como períodos importantes para seu desenvolvimento.

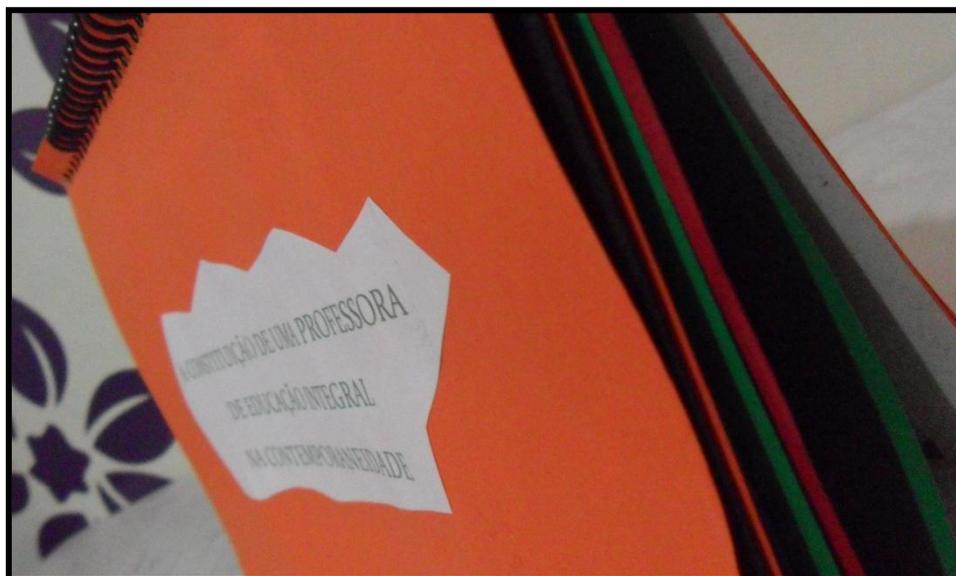


Figura 13 – Composição profa. Mônica

⁴⁰ Os livros que aparecem são: **Ofício de Mestre**: imagens e autoimagens de Miguel Arroyo; **Caminhos da Educação Integral no Brasil**: direito a outros tempos e espaços educativos, organizado pela profa. Jaqueline Moll; **O Currículo**: uma reflexão sobre a prática de José Gimeno Sacristan.

Atribuiu a escolha pelo curso de Educação Física ao grupo de amigos da adolescência que, de acordo com a docente, eram “unidos pelo esporte”. Voltou em sua foto da infância e lembrou que a casa, que aparece ao fundo, era de sua tia professora, que foi quem também a inspirou pela escolha docente, pois era a única mulher da família que “trabalhava fora e que tinha seu próprio dinheiro”. Mônica apontou esse acontecimento como marcante em sua vida, por admirar sua tia em sua independência, tanto financeira quanto profissional (a docente conta que achava as greves do ‘CPERS’ – das quais sua tia participava - “o máximo”).

Mônica elencou mais cinco itens como constituidores de sua docência, sendo eles: dois colegas de trabalho – também professores de Educação Física – que a ensinaram a importância da afetividade com os alunos; a desigualdade social que presencia em seu dia a dia, por meio dos estudantes da escola em que atua; as leituras realizadas, sobretudo em seu mestrado, que a auxiliaram a pensar a teoria e prática atreladas; os oficinairos do Mais Educação, que a ensinaram outros modos de trabalhar dentro da escola; e os alunos – em especial os que participam do Mais Educação – pois, segundo a professora, eles a constituem todos os dias, “[...] eles fazem parte da minha vida, às vezes, mais do que qualquer outra pessoa da família [...]”.

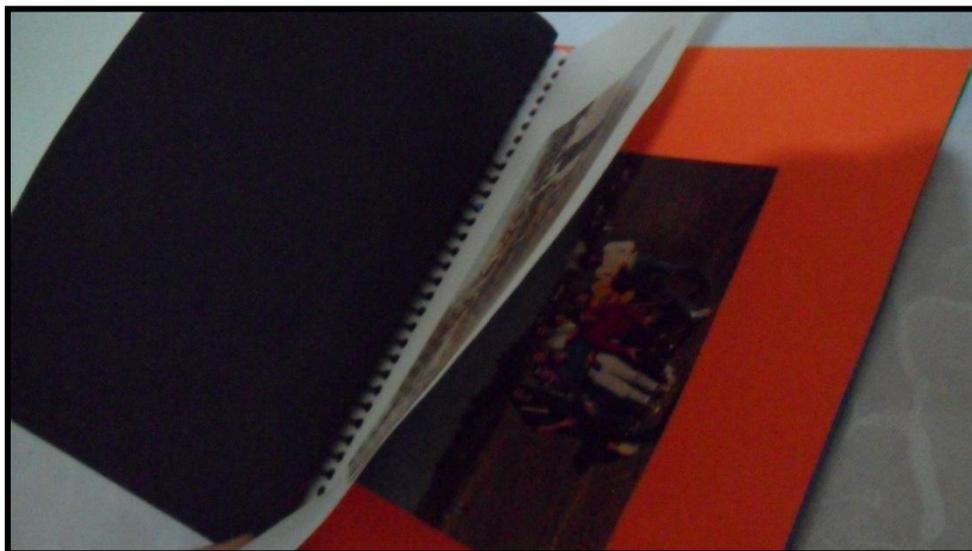


Figura 14 – Composição profa. Mônica II

Mônica afirmou ser realizada em sua escolha profissional e acredita que seu trabalho “[...] não é em vão”. Por fim, deixou a última folha do ‘álbum’ sem nenhuma foto, referindo que sua constituição tem continuação, assim como o Programa Mais Educação, que segunda ela, diz que “[...] tem muita coisa pra acontecer”.

Considero que todas as composições elaboradas pelos participantes da pesquisa tornaram-se enriquecedoras por meio da criatividade, comprometimento e singularidade que cada professor atribuiu à sua constituição docente. A cada trabalho apresentado, eu percebia o quanto minha pesquisa estava se compondo como algo extremamente significativo, não só para a minha constituição enquanto pesquisadora, mas também, e fundamentalmente, como docente. Surpreendi-me com o envolvimento dos professores em relação às suas composições, pois acreditei que a demanda de trabalho - relatada por eles em diversos momentos do Curso de Extensão – vivenciada diariamente pelos sujeitos iria limitá-los, não permitindo que pensassem propostas de trabalho potencialmente criativas. Felizmente, meu equívoco tornou-se apenas dado contributivo desta dissertação.

5. PERSPECTIVA ANALÍTICA: OS DISCURSOS EMERGENTES A CADA PLANO DA COMPOSIÇÃO DOCENTE

Assim como na fotografia, a constituição docente também implica no realce de alguns 'objetos' em detrimento de outros. Ao analisar uma foto, certamente se é convidado a debruçar a atenção em algum elemento que nela ganhe destaque, seja por sua beleza, seja pelo estranhamento, raridade, etc. Em contrapartida, conseqüentemente, outros elementos da figura serão pouco percebidos ou ignorados, pois o *plano* em que aparecem no enquadramento do retrato não são privilegiados em relação a outros objetos que se destacam em diferentes planos. O famoso quadro *Mestiço* (1934), de Candido Portinari, pode ser um bom exemplo para viabilizar minha explicação.

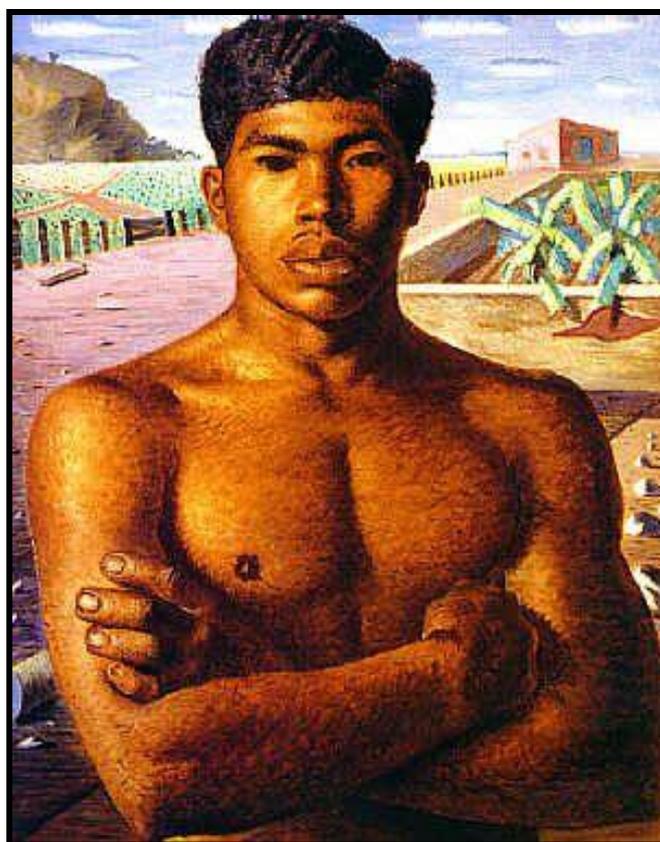


Figura 15 – Obra “O Mestiço”, de Candido Portinari

Nessa obra artística, em *primeiro plano*, é retratado um homem que recebe do autor a característica racial de mestiço. Certamente, o que mais chama a atenção dos expectadores da obra são as feições e os traços físicos do homem pintado na tela, tamanha sua expressividade. No entanto, nos outros planos que compõem a imagem (mais afastados do primeiro plano), diferentes elementos também são encontrados, como uma casa (no fundo superior direito da tela) e uma espécie de montanha que se localiza em frente às nuvens (diferenciando os planos), no canto superior esquerdo. Ao se olhar rapidamente a obra de Portinari, talvez nem se perceba a casa e a montanha, no entanto, elas estão ali e compõem a imagem de forma a constitui-la enquanto obra artística. Algo similar ocorre com os discursos que constituem a docência em tempos contemporâneos. Não se pode não identificá-los em uma primeira 'olhada', mas eles estão lá, recorrendo a diferentes estratégias, criando condições de possibilidade para continuar existindo e operando sobre a subjetividade dos sujeitos.

A cada encontro do Curso de Extensão, eu percebia que alguns discursos recorriam às narrativas dos professores de forma a prender minha atenção de pesquisadora. Outros discursos, entretanto, me pareciam menos 'usuais' em meio às falas dos sujeitos da pesquisa. Discursos que circulavam por suas narrativas, mas não necessitavam de um "primeiro plano" para existir⁴¹.

A discussão suscitada se faz fundamental para que o leitor compreenda que alguns dos discursos que subjetivam os sujeitos professores, e assim os constituem enquanto docentes contemporâneos na perspectiva de uma Educação Integral, estarão presentes nesta pesquisa, pois se mostraram recorrentes ao meu olhar de pesquisadora. Talvez, outro pesquisador pudesse apontar diferentes 'planos' que minhas 'lentes' não captaram. Com isso, escolho para aprofundar, nesse estudo, três categorias de análise – as quais chamo de planos - que considere relevantes na composição dos docentes desta pesquisa: **o professor por vocação, o professor gestor, e o professor aprendente.**

5.1. PLANO 1: O PROFESSOR POR VOCAÇÃO

⁴¹ Faço aqui uma ressalva: não entendo os discursos como dispostos de forma hierárquica. Quando aproximo metaforicamente as noções de plano, o faço para distingui-los na complexidade da composição docente e não para separá-los e defini-los por ordem de poder.

O **primeiro plano** deriva dos discursos, já de longa data, constitutivos da profissão docente como trabalho feminino, que posicionam a mulher professora como imbuída de uma vocação maternal (FISCHER, 1999; LOURO, 1989). Dentre os direcionamentos que emergem e sustentam esse discurso estão: o amor/paixão pela profissão docente, a escolha da profissão como tradição familiar, a escola como um segundo “lar” e, por fim, a educação escolar como meio de “salvação” dos indivíduos. No transcorrer do capítulo, abordarei os diferentes enunciados atrelados às narrativas dos sujeitos de pesquisa, com o intento de analisar de que forma eles vêm constituindo a docência enquanto vocação no século XXI.

O declarado *amor pela profissão* atravessou as narrativas dos professores em todos os encontros do Curso de Extensão. A cada encontro, o gostar de ser professor, o chamado verdadeiro amor pela profissão emergiram como dados recorrentes. Uma escolha que é feita por amor, paixão e não por ‘altos salários’, cabendo ao sujeito estar ciente e conformar-se com sua condição financeira. Amar a profissão docente é gostar do que se faz independente dos desafios e problemas que surgem no decorrer do caminho, pois só o amor é capaz de superar as dificuldades cotidianas da docência. Em todos os autorretratos compostos no 1º encontro, os docentes ressaltaram e caracterizaram o amor pela docência como algo nobre, uma missão concedida a eles. Destaco, abaixo, como a professora Adriana caracteriza seu amor à profissão.

Adriana olha para a câmera e diz: “Então eu sou apaixonada pela escola, pela Educação e eu amo o que eu faço!”.

Transcrição comentada 1º encontro, 10/08/2012

Professora Adriana

Sabemos que não é contemporânea a ideia da profissão docente atrelada ao sentido vocacional, amoroso. No Brasil, tal discurso ganha sustentação no início do século XX, período de grandes transformações sociais e econômicas no país, como o desenvolvimento das camadas sociais médias, a vinda de imigrantes europeus, o processo de urbanização das cidades e a crescente ascensão do setor industrial

(LOURO, 1989). Se, por um lado, esse cenário implicou na crescente oferta de trabalho para os homens, apontou também para “[...] a necessidade de escolarização mais ampla da população” (ibid., p. 33). Nesse momento histórico, tem-se início o processo de “feminização” do magistério. No entanto, às mulheres sempre fora reservado os afazeres do “mundo doméstico” e, para que estas fossem trabalhar em outros ambientes que não os seus lares, – e para seus maridos – era necessário construir justificativas plausíveis, que não as distanciassem de seu destino primordial.

Em seus estudos, Guacira Louro (1989) aponta para duas relações potenciais que justificam a aceitação da mulher enquanto profissional pela sociedade: a domesticidade e a vocação. A primeira remete à ideia do magistério como trabalho adequado para a mulher por exigir desta o cuidado com crianças, um espaço propício para se tornar uma futura boa mãe de família, bem como “[...] o contato com princípios, assuntos e habilidades mais adequados à dona de casa ilustrada, mãe e esposa dedicada e de boa formação moral” (LOURO, 1989, p.35). A segunda relação aponta para a docência como uma tarefa que deve ser “abraçada” apenas por aqueles que possuem vocação, posicionando o magistério em uma espécie de sacerdócio. Assim, pensando a docência no viés da doação, esta não precisava necessariamente ser bem remunerada, visto que as mulheres “[...] não são o único ou o principal componente do orçamento familiar e, supostamente, contentam-se com menor remuneração” (ibid., p.36).

No que tange à aproximação da relação elencada por Louro (1989), a domesticidade do trabalho docente e as narrativas dos sujeitos da pesquisa apontam a escola como um *lugar de pertencimento, uma segunda casa*. Nesse espaço, os professores têm a possibilidade de ser felizes, alegres e, ao mesmo tempo, podem se reinventar, enquanto profissionais, a partir dos desafios cotidianos enfrentados. A professora Márcia, no 2º encontro do Curso, relembra aos colegas que a escola é o lugar no qual passa mais tempo de seu dia (40 horas), e, portanto, “lá eu tento fazer o melhor, conviver melhor”. Rita, em seu autorretrato, diz que a instituição onde atua é sua “escola do coração”, a qual adotou como um ‘segundo lar’, por trabalhar há 11 anos no mesmo espaço. A escola ocupa um lugar de identificação não só profissional, mas também, e principalmente pessoal (o segundo lar). Por esse viés, voltamos a recorrer ao discurso que produz o magistério como

espaço de trabalho feminino, local em que a docência produz a extensão do meio familiar.

Outro ponto a ser destacado refere-se à desvalorização financeira e profissional docente como um fator justificado pelo amor à profissão. Os motivos para que se produza a desvalorização da profissão em nossa sociedade não aparecem nas narrativas docentes, porém identifiquei que esta situação é dada como ‘natural’ e o professor, ao optar pela carreira, deve estar ciente da sua existência. Ou como afirma a professora Adriana, o docente quando escolhe a profissão “*entra sabendo o quanto vai ganhar*”.

As narrativas suscitaram-me a impressão de delegar aos professores a obrigação de aceitarem a desvalorização financeira de sua profissão. No entanto, isso não aparece como motivo para desqualificação do seu trabalho, afinal, como diz Cibele, na fala abaixo, “*não adianta ficar reclamando*”.

Ela acredita que sua profissão (e destaca que isso já foi colocado pelos colegas) foi uma opção, foi por amor e que, quando escolheu pela docência ela (e todos seus colegas de profissão) já sabia da desvalorização, e logo, diz que “*não adianta ficar reclamando, pois nós já sabíamos o que iríamos encontrar, que a estrada não é fácil*”.

Transcrição comentada 1º encontro – 10/08/2012

Professora Cibele

Acrescenta que não escolheu a profissão pelo salário e nem pelos conhecimentos, pois quando era nova imaginava que ser professora era “*só ensinar continhas ou fazer uma leitura dinâmica*”.

Transcrição comentada 1º encontro – 10/08/2012

Professora Evelise

Compreendo que as narrativas referem, ainda, a um discurso histórico produzido para enquadrar as mulheres na função docente, como justificativa para que estas não pudessem ascender profissionalmente em relação aos homens. Para Costa (1998), esse discurso fabricou e continua fabricando “[...] representações que capturam as professoras em uma certa ‘ordem do coração’, historicamente oposta à ‘ordem da razão’ ” (p.6). Isso implica no fortalecimento de uma escolha profissional

ligada a um motivo “divino” (missão, vocação) em oposição a uma identidade profissional atrelada ao conhecimento científico.

Outro enunciado que aparece com relevante força, dentre as narrativas docentes, é a *escolha profissional vista como tradição familiar*. A profissão adquire um caráter tradicional que passa de geração em geração. Com exceção das professoras Cibele e Luciane, os outros professores destacaram a presença de docentes na família e como estes influenciaram, de alguma forma, a sua escolha profissional.

O amor à Educação, segunda a professora, vem de família, apesar de não possuir nenhum docente em sua família. Porém, ela justifica dizendo que o avô (já falecido), simbolizado no desenho através da árvore, sempre quis ter uma “neta professora”.

Transcrição comentada 1º encontro - 10/08/2012
Professora Luciane

Contou do orgulho da família e do anel de magistério que seria dado como presente de formatura. Viviane disse que pediu a sua mãe o seu anel de magistério, e não um novo, pois ela queria o dela e não outro.

Transcrição comentada 1º encontro - 10/08/2012
Professora Viviane

A desvalorização profissional, refletida pela sociedade, vai de encontro à valorização que a profissão docente encontra no meio familiar. Ser professor é uma profissão nobre, que repercute em uma visibilidade positiva no meio familiar. O avô, que tem orgulho da “primeira neta” professora, e a tia, que inspira a sobrinha, por ser uma professora com independência financeira, são marcas trazidas pelo grupo para representar a força que o meio familiar produz na escolha da profissão. Percebo como uma ‘contaminação’ profissional, no sentido de ser ‘passada’ de geração em geração como uma tradição a ser recontada pelas gerações futuras. A docência, sob ponto de vista desta pesquisa, parece adquirir um status de legado cultural familiar, cuja ‘herança’ é transmitida do modo mais tradicional, como o caso da mãe que passa seu anel de magistério para a filha.

Por fim, destaco o aparecimento recorrente da *educação escolar como meio de “salvação” dos indivíduos contemporâneos*. Percebo, em algumas narrativas, a educação entendida como estratégia para “salvar” crianças e adolescentes do “perigo” e abandono a que são expostos em suas realidades. A educação como meio para garantir perspectivas de vida, como possibilidade de reverter a realidade em que o aluno se encontra. É a educação escolar atrelada à ideia de ajuda, cuidado, assistência, que vem sendo viabilizada por meio de projetos, como o Mais Educação. Se a escola atualmente é percebida como reflexo da sociedade, há um movimento de inversão desse olhar. Ou seja, construir uma instituição escolar que traga exemplos positivos para a sociedade, como o caso do aluno citado por Luciane, que, ao entrar no Mais Educação, mudou sua postura e agora é “bem visto” tanto pela escola, como pela comunidade.

Neste cenário, os profissionais da educação ficam na ‘obrigação’ de mostrar que a escola, através de suas ‘boas e eficazes práticas’, é capaz de produzir uma sociedade “melhor” e que eles, enquanto atores centrais desse processo, estão responsáveis por tal feito.

Se declara apaixonada pela vida e acrescenta que acredita que as pessoas devam ter condições melhores e opção e ressalta que a única forma de as pessoas terem oportunidade é pela Educação.

Transcrição comentada 1° encontro – 10/08/2012

Professora Adriana

Eu acho que a educação tem que resgatar o ser humano, diminuir a desigualdade social, né? E enfim, todos aqueles objetivos que a gente já conhece. E o Mais Educação veio com coisas objetivas, de que a criança tem que aprender na escola, tem que estar na escola, não pode estar trabalhando, não pode estar na rua, não pode estar sozinha, né?

6° encontro – 26/10/2012

Professora Mônica

Compartilho do argumento de Marisa Costa (1995) que diz que a constituição docente sempre esteve atrelada à noção de educação moderna, objetivando a formação de indivíduos em cidadãos, capazes e eficientes em empreenderem “[...] tanto sua trajetória pessoal quanto sua participação no projeto coletivo das sociedades” (p.63). A educação como possibilidade de ascensão cultural da humanidade produziu (e continua produzindo) formas singulares, nas sociedades ocidentais, de concretizar o trabalho docente. Ainda que com as transformações políticas e econômicas de nossos tempos, o processo educacional permanece ocupando o centro da cena social como potencial estratégia na formação dos sujeitos. Pensar a escola como instituição (ainda) capaz de deter, controlar e gerenciar o risco social, por meio das mais diferentes estratégias que possam capturar e conduzir comportamentos não previstos – e mal vistos – pela sociedade.

Considero que os enunciados agrupados nessa categoria sustentam a posição do professor enquanto sujeito atribuído de uma vocação. Perceber a escola como uma extensão do lar, atribuir à escolha profissional o fator familiar, amar sua profissão independente de sua valorização financeira são enunciados que corroboram para a circulação de um discurso histórico, assentado na produção de um sujeito dócil, domesticado e obediente à sociedade. Os estudos foucaultianos nos propõem pensar nestes jogos de verdade – a docência como dedicação, doação, amor – como formas do sujeito se relacionar consigo mesmo, constituindo sua subjetividade. O professor recorre a essas “verdades”, dadas como naturais, que justificam sua escolha profissional de modo a implicar na sua constituição.

Concordo com Costa (1995) quando afirma que essa representação da docência como “vocação” deve ser problematizada pelos meios educacionais, visto que a manipulação retórica “[...] de professoras como “eleitas”, “escolhidas”, agentes perfeitas em um trabalho marcado pela “doação”, já causou demasiados danos às docentes e à educação escolar” (p.236). A valorização da carreira docente não deve estar apenas relacionada ao amor que o sujeito dedica à sua profissão. Isso se mostra como justificativa de uma escolha profissional mal remunerada e desvalorizada socialmente.

Os professores que fazem parte dessa pesquisa nos demonstram, através de suas narrativas, como, de modo geral, ainda somos marcados e subjetivados pelo discurso de vocação, doação, amor à profissão. Torna-se importante marcar que isso não é uma crítica, mas sim, antes de tudo, a possibilidade de percebermos como

ainda estamos imersos nesses discursos, e como eles mantêm força de verdade para existir. Nesse sentido, compreendo como necessário colocar em suspeita as condições de emergência e as relações de poder que possibilitam esse discurso vocacional subjetivar a constituição docente ainda em tempos contemporâneos.

5.2 PLANO 2: O PROFESSOR GESTOR

O **segundo plano** escolhido para ser retratado nesta pesquisa trata-se do discurso econômico fortalecido pela racionalidade neoliberal, que posiciona o professor contemporâneo enquanto sujeito gerenciador dos espaços escolares, um burocrata do ensino. Em especial, os professores que coordenam o Programa Mais Educação em suas escolas mostraram-se responsáveis pela ‘burocracia’ exigida para a implementação do projeto de Educação Integral em seus espaços de atuação. O professor mostra-se como aquele que gerencia os tempos, espaços, alunos, documentos, recursos financeiros do MEC e outros educadores para fazer com que o Programa se operacionalize na escola.

Ao serem questionados sobre as características que devem compor o perfil do professor da Educação Integral, mais do que buscar conhecimentos específicos, os docentes sinalizaram para a produção de um profissional articulador, atento às demandas da escola e, em especial, de seus alunos. Um sujeito apto na articulação dos diferentes saberes e linguagens que circulam no ambiente escolar, do trabalho em equipe, das relações interpessoais, de conflitos e estratégias de mediação, dos espaços educacionais – operados com dinamismo, flexibilidade e boa vontade. Nesse sentido, compreendo que as práticas atribuídas ao docente da Educação Integral apontam para uma ressignificação de seu caráter pedagógico e assumem uma concepção de gestão no processo educacional. Se, em outros tempos, o professor era visto como um ‘transmissor do saber’”, um ‘conteudista’, para os sujeitos da pesquisa, a docência precisa ser ressignificada, pois como afirma a professora Mônica,

“[...] nós vimos que se tu não é dinâmico, não é envolvido, não é flexível, se tu não ta atento as questões dos teus alunos, a coisa não funciona.”

2º encontro – 24/08/2012

Professora Mônica

A ‘coisa’ referida pela professora trata-se do processo educacional contemporâneo, que vem sendo pautado pelos princípios neoliberais, os quais reestruturam – discursivamente - a educação, de acordo com a lógica do mercado. Nesse contexto, como trata Peters (1999), os sujeitos são impulsionados a envolverem-se “[...] em novas atividades que são amplamente definidas por novas práticas discursivas tais como marketing, publicidade e gerência” (p. 213). Ainda, as mudanças decorrentes dessa ordem discursiva acarretam recodificações tanto nas relações como nas atividades desempenhadas pelos sujeitos, como por exemplo, o alargamento das funções docentes no ambiente escolar, ‘para dar conta’ do processo de transformação de crianças e jovens em alunos, e a construção dos currículos escolares centrados nas questões de comportamento e socialização. Além desses elementos, também não podemos deixar de considerar que a educação é tida como um bem a ser consumido, e por esse viés, termina por apresentar-se como um dos melhores exemplos de extensão do mercado (PETERS, 1999).

Segundo os estudos de Garcia e Anadon (2009), a lógica neoliberal embasa as políticas educacionais dos governos brasileiros desde o final do século XX, “[...] instituindo racionalidades de governo que estimulam novas formas de gerencialismo e autogerencialismo” (p.76). A docência, por sua vez, em meio à entrada das diferentes políticas e programas de governo na escola, se vê imbuída da função de gerenciar tais estratégias, com o objetivo de qualificar a educação brasileira – fundamentada nos parâmetros de mercado. Para Ball (2005), esse gerencialismo pode ser compreendido como “[...] mecanismo central da reforma política e da reengenharia cultural do setor público”, atribuindo ao sujeito - gerente “[...] uma atitude e uma cultura nas quais os trabalhadores se sentem responsáveis e, ao mesmo tempo [...] investidos da responsabilidade pelo bem-estar da organização” (p.545).

Nessa nova forma de exercer a docência na escola, as professoras Luciane e Evelise destacam sua preocupação e responsabilidade em ‘dar conta’ das

demandas do Programa Mais Educação diante das tarefas escolares diárias. Evelise é professora comunitária pela manhã e professora de um 2º ano à tarde, mas relata que acontecem interferências em sua aula por conta das atividades do Programa, como receber material, atender aos alunos, olhar os momentos de intervalo, etc. Luciane, por sua vez, ao narrar sua composição (materializada em uma boneca de E.V.A), explica que:

[...] as pernas compridas é para a gente conseguir alcançar, eu me vejo nesse sentido, são as minhas pernas para conseguir alcançar a demanda né, os prazos de documentação, os atendimentos de alunos, a correria para lá e para cá.

6º encontro – 26/10/2012

Professora Luciane

Dentre os elementos mais narrados pelos professores, para justificar e fundamentar seu trabalho, nessa nova configuração educacional, encontram-se os documentos oficiais produzidos pelo MEC para a indução da implantação da proposta de Educação Integral nas escolas. Os discursos que circulam, através desses documentos, aparecem nas narrativas dos professores, reforçando o papel docente enquanto responsável pelo sucesso do sistema educacional. Ao pintar sua tela, a professora Márcia preocupou-se em abordar todas as dimensões sustentadas pela proposta da Educação Integral – os diferentes saberes, os tempos e espaços da escola, a educação como direito de todos, o aprendizado dos educandos por meio de outras possibilidades educativas, etc – e, assim, reservou um espaço do quadro para ressaltar as documentações do MEC.

E nessa engrenagem, que é essa constituição, não poderia faltar também as documentações. O aprendizado tá ali, mas também as nossas obrigações porque a gente tem que dar conta.

6º encontro – 26/10/2012

Professora Márcia Cristina

Para Garcia e Anadon (2009), essa responsabilização moral que os professores externam ao narrar suas ocupações e funções nos espaços escolares,

bem como “[...] a ênfase tão pronunciada no seu comportamento, em suas *performances* e desempenhos na escola” (p.76), como se a eles estivessem sendo atribuídos o sucesso ou o fracasso escolar, podem ser compreendidos como forma de gerenciamento. É nesse ‘dar conta’ que o docente se vê responsável, e de certa forma culpado, pelo futuro educacional de seus alunos. Na fala abaixo, a professora Rita, durante a discussão com o grupo, enfatiza a responsabilidade atribuída ao papel docente, no que tange à permanência dos alunos nos espaços escolares, em tempos contemporâneos:

Como o sistema continua assim, claro com algumas variações, a gente tem que fazer uma proposta que prenda o aluno, que ele se sinta com prazer de estar ali e não por obrigação porque eu não tenho outro lugar para deixar.

2º encontro – 24/08/2012

Professora Rita

Para tanto, e com o intuito de garantir o sucesso escolar, não fazendo ‘mais do mesmo’, o docente parece ser impulsionado à ampliação do significado de sua função profissional. Se a proposta de Educação Integral tensiona o alargamento da concepção de Educação vigente, a docência também busca outras formas de ser caracterizada. O professor, como aquele que detém o conhecimento e ensina conteúdos aos educandos, parece estar alterando sua ‘nomeação’ para **educador**, aquele que deve ser mais do que um ‘professor de área’, pertencente a um campo do saber, ou seja, um sujeito dinâmico, flexível, aberto aos diferentes saberes, que deve estar atento à variedade de desafios e compromissos de sua sociedade. Um sujeito que amplia sua função já no seu status profissional, para ‘dar conta’ dos alunos e do sistema escolar contemporâneo. Em sua fala final sobre a composição criada, a professora Adriana busca reiterar seu modo de exercer a docência nos dias atuais, atribuindo à sua profissão outras relações e concepções:

Deixei uma foto da minha aula noturna com os meus alunos, onde eles podem usar o boné, podem fazer o que eles querem, eu tô fazendo um chimarrão ali numa conversa informal. E para não terminar triste e pesada, eu deixei a foto que eu achei do primeiro dia do curso, porque eu acho que esse é um autorretrato da Adriana, pessoal, profissional e educadora numa escola integral.

6° encontro – 26/10/2012
Professora Adriana

Nesta direção, tornar-se professor em uma escola integral diz respeito a “[...] apropriação de certa gramática, a inscrição em certa discursividade, o dobrar-se a uma ordem”, como afirma Sommer (2010, p.2). A fabricação de um modelo docente que mais aprende “[...] a *falar uma língua* do que aprender a ensinar” (ibid., p.2), vem sendo significada nas práticas narradas pelos professores da pesquisa.

As políticas educacionais brasileiras das últimas décadas vêm possibilitando um campo de estratégias – “[...] qualidade de ensino, compromisso social, doação, empenho, comprometimento docente” (GARCIA, ANADON, 2009, p.69), dentre outros - para que docentes inscrevam suas práticas pedagógicas em ações voltadas para o gerenciamento educacional, fundamentada em uma perspectiva empresarial. Por vezes, percebi que as narrativas docentes direcionavam suas ações como um esforço para partilhar de discursos que se inscrevem na racionalidade neoliberal, esmaecendo, assim, a centralidade do processo de ensino aprendizagem, condição essa em que todos estão envolvidos. A análise dessas narrativas mostrou o quanto estamos enredados nesse discurso e como esse pode ser um possível caminho para realizar alguma mudança efetiva no processo educacional. Talvez possamos pensar a Educação Integral como possibilidade de propor diferentes modos - dos já conhecidos - de aprender e ensinar, mesmo sendo ela constituída dentro dessa racionalidade, na qual se reforça a intensificação do trabalho docente.

Os tempos escolares contemporâneos vêm sendo marcados pelas avaliações de larga escala, pela corrida pelo aumento do IDEB e pela entrada de diferentes Programas de governo nas escolas - que primam pela melhoria da qualidade educacional percebida por meio de dados estatísticos – o que, de certo modo, tornou-se um imperativo no processo educacional. Nesse sentido, é preciso estar atento para que a gestão dos tempos e espaços exigidos pela Educação Integral não se torne um novo gerencialismo escolar (e docente) e não assuma, de vez, a centralidade do processo do ensino, do aluno, do saber pedagógico.

5.3 PLANO 3: O PROFESSOR APRENDENTE

O **terceiro** e último plano, a ser destacado neste estudo, implica na constituição do professor através do discurso da aprendizagem, posicionando o sujeito como um “aprendente para a vida toda” (NOGUERA-RAMIREZ, 2011). Os modos de exercer a docência, desde o invento da instituição escolar, vêm sofrendo modificações por meio dos discursos que subjetivam a racionalidade de cada época. Os discursos que conduzem os tempos líquidos, referidos por Bauman (2007), parecem estar deslocando-se dos discursos sólidos, sustentados pela Modernidade. Como se pudéssemos pensar em um ‘choque’ de discursos, nos quais a ‘ordem’ atual é ressignificar a figura do professor, contrária àquela produzida para atuar em uma sociedade Moderna.

O professor moderno (tradicional), carregado de autoridade, disciplina, rigidez tende a ser substituído, e o ‘mais rápido possível’, por um sujeito flexível, sensível, disponível, comprometido e que carregue consigo o desejo de aprender a todo instante. É aquele que não mais detém o conhecimento, mas talvez o detentor de valores que precisam ser resgatados pela sociedade para um bom convívio social, como o respeito, a solidariedade, a honestidade. E a escola, enquanto instituição, não pode ser apenas referida como o lugar de ensinar, mas também de transformar os indivíduos em cidadãos melhores para essa sociedade contemporânea – retomando o ideal da educação moderna. Compreendo que essa mudança não é algo novo, mas sim, uma estratégia (já utilizada pela Modernidade) para encaixar a escola (e os professores) às demandas de nosso tempo histórico. Se a racionalidade pós-moderna segue uma nova lógica, a escola e seus atores parecem acompanhá-la.

Ao ler as transcrições dos encontros do Curso de Extensão, percebi a recorrência da palavra *aprendiz* nas narrativas dos professores, ao falarem de sua constituição docente. Analisando, especificamente, as recorrências encontradas no 1º e no 6º encontro do Curso, a referida palavra encontrou-se posicionada em três direções, sendo elas: a) o aprendizado docente emerge da relação com os educandos; b) o docente busca novas aprendizagens para não fazer ‘mais do

mesmo' em sua prática pedagógica; c) a implementação da Educação Integral em seu espaço de trabalho o impulsiona a experimentar outras aprendizagens. Os direcionamentos citados, quando analisados conjuntamente, reforçam o posicionamento do professor como sujeito aprendente na contemporaneidade. Para tanto, se faz necessário discorrer sobre cada um dos apontamentos, com o intuito de aprofundá-los junto às narrativas docentes.

Na ocasião dessa temática de pesquisa, e dos sujeitos que dela participaram, dificilmente nas narrativas produzidas a referência ao termo aluno não seria encontrada. Analisar os processos que constituem a docência implica buscar, nas experiências dos professores, aqueles sujeitos que os caracterizam como tal: os alunos. A professora Cibele relata que, desde criança, sempre gostou de ajudar os colegas, aprender com eles e, acrescenta que acredita ser esta a função do professor, não só passar conhecimento, mas aprender com o aluno. Por sua vez, o professor Eduardo almeja que seus alunos possam enxergá-lo como um 'grande amigo', pois acredita que, para exercer a docência de modo prazeroso, o professor deve aprender a construir uma relação de amizade com os estudantes. A questão da vivência, do 'estar mais próximo' dos educandos, também se mostra uma constante nas narrativas dos professores, no processo de constituição da docência. Como aponta Evelise:

[...] e eu olho eles agora, consigo olhar de uma maneira diferente. Consigo olhar coisas que antes eu não enxergava, não via. E possibilidades de ensinar, possibilidades de trabalhar, diferentes das que eu tinha antes. Isso eu acho que a experiência traz pra gente, o tempo de serviço traz, mas essa questão da vivência mais tempo com os alunos traz isso para a gente.

6° encontro– 26/10/2012

Professora Evelise

A convivência 'mais próxima' com os alunos e a possibilidade de ensinar, educar de outras formas, se potencializam com a implementação da Educação Integral nas escolas dos sujeitos da pesquisa. Para Viviane, a proposta de Educação Integral só adquire sucesso se o professor mostrar-se disponível às diferentes linguagens trazidas pelos alunos aos espaços escolares. Segundo a professora, é preciso "*ter a disponibilidade de querer conversar, estar junto com eles*", pois só

assim será possível compreender o universo no qual o aluno está imerso, o que possivelmente acarretará na qualificação das práticas escolares e no exercício cotidiano da docência.

Assim como sua profissão, os professores delegam aos seus educandos um sentimento de amor e afeto e reforçam a ideia de que é na relação cotidiana com os alunos que aprenderam a exercer a docência. As professoras Adriana e Mônica, ao apresentarem sua composição, trazem em suas narrativas relatos marcados pelo carinho e importância dos alunos em suas aprendizagens.

Eu vou deixar uma coisa que me deixa muito envaidecida, que são oito alunos ano passado que fizeram essa carta para mim quando eu cheguei na escola depois de dois meses (mostra uma carta-rolô). E eu acho que deve ser porque a gente é responsável pelo que a gente cativa, como diz o Pequeno Príncipe, então alguma coisa eu toquei neles e eles muito mais tocaram em mim.

6º encontro – 26/10/2012

Professora Adriana

Então aqui os meus alunos também foram me constituindo porque a gente aprende muito com eles. A gente aprende até o que não devia com eles. Então esses aqui [apontando para a foto] sobre tudo são minhas carinhas.

6º encontro – 26/10/2012

Professora Mônica

Ao contrário das recorrentes representações – presenciadas através da mídia, nas salas de aula das Universidades, nas reuniões de professores e tantos outros espaços - que apontam os alunos contemporâneos como sujeitos desinteressados das questões escolares, indisciplinados, mal educados e violentos, os professores desta pesquisa significaram seus alunos de outros modos. As relações entre educandos e docentes vêm sendo construídas com base no afeto e na amizade entre os sujeitos, implicando em outras formas de educar e ser educado. Isso se torna visível ao se identificar, nas narrativas dos professores, o modo preocupado e carinhoso com que falam de seus alunos. Os professores da pesquisa se colocam enquanto aprendentes em relação aos seus alunos, pois, para eles, é a partir da convivência diária com os educandos que se aprende a exercer a docência na contemporaneidade. Ao que tudo indica, esse parece ser um indício de mudança em relação ao que chamávamos de ensino tradicional.

O segundo direcionamento a ser destacado trata das estratégias construídas pelos professores para não fazer '*mais do mesmo*', em suas práticas pedagógicas. Reforça-se, aqui, a preocupação em não ser mais um professor 'tradicional', mas sim, alguém flexível, aberto ao diálogo, não visto apenas como um sujeito que ensina, mas que procura se reinventar a todo instante em meio às diferentes aprendizagens que lhe são oportunizadas pelos espaços e sujeitos escolares. Um professor que está disponível para ajudar o outro (braços sempre abertos), que deixa transparecer suas características pessoais no seu espaço de trabalho, que almeja um espaço de tempo particular, para aprender a se constituir enquanto docente. Destaco, abaixo, as narrativas das professoras Márcia e Adriana, que ilustram estratégias para 'fugir' da expressão '*mais do mesmo*', largamente utilizada no contexto da Educação Integral:

[...] a questão de ter outro óculos, eu brinquei aqui com o óculos em 3D. Não é só para cinema que a gente tem que ter um óculos em 3D, então na escola eu acho que a gente tem que ter esse olhar assim com esse óculos da vida, usar um 3D, para ver que a gente pode muito mais

6° encontro– 26/10/2012

Professora Márcia

Traz para sua fala Paulo Freire, tomando a ideia de que o professor deve ser "um eterno pesquisador em sua prática", e diz que não quer perder isso, que todos os meses, anos retoma esse ideal.

Transcrição comentada 1° encontro – 10/08/2012

Professora Adriana

Para esse sujeito, que vem se compondo na lógica da Educação Integral contemporânea, o não fazer '*mais do mesmo*' implica em transformação, mudança de paradigmas, alargamento das concepções educacionais, formação continuada, reinvenção do olhar pedagógico (olhar '3D'), experiência com pesquisa acadêmica e desacomodação constante nos modos de ser docente. Há uma notável preocupação na busca por atualização e ressignificação de conhecimentos. O professor que atua nessa nova concepção educacional não deve estar centrado apenas na sua área de formação, mas sim nos diferentes saberes que permeiam o contexto de seu aluno,

sejam eles escolares, culturais, sociais. A proposta de Educação Integral apresentada pelo MEC prevê esse alargamento dos conhecimentos docentes e os professores, por sua vez, se sentem convocados a buscar essas novas aprendizagens. Nesse sentido, a formação continuada tem sido uma aliada dos professores para agregar e reinventar seus conhecimentos acerca do processo educacional. No entanto, o desafio da formação continuada não implica apenas na reciclagem, reinvenção dos professores e suas práticas, mas, sobretudo, está relacionada à aprendizagem de novas habilidades, conhecimentos e competências necessárias para o desempenho de outras funções nos espaços escolares (NÓVOA,1992).

Por vezes, em especial nas composições apresentadas, foi apontada como importante a participação no Curso de Especialização, como um espaço para 'oxigenar' ideias, refletir sobre a prática e pensar a educação com outros olhares. Sobretudo, atrelada a essa vontade de conhecimento, há, também, a angústia em permanecer no processo de formação, como destaca a professora Márcia, ao referir que carrega consigo a questão da preocupação em estar na Universidade, se formando. Por esse viés, Antônio Nóvoa (2003), em conferência proferida no Brasil, relembra-nos que estamos vivendo um tempo definido pela “[...] procura incessante de novos conhecimentos e tecnologias, por uma quase angustiante necessidade de formação e re-formação” (p.1), acompanhados pela constante sensação de desatualização. Afinal, “o que é ser professor no mundo em que nós estamos, né?”, senão um sujeito que está sempre se questionando e “buscando mais” (Professora Márcia). O ponto elencado pela professora aponta para a importância na construção de conhecimentos específicos sobre a Educação Integral, pois, se, por um lado, estar em constante aprendizado significa intensificar a função docente, por outro, estimula pensar outras práticas que não sejam meras repetições do já existente.

Por fim, e como terceiro eixo de sustentação da posição do professor como sujeito aprendente na contemporaneidade, destaco a implementação da Educação Integral como possibilidade para a experiência de novas aprendizagens. É no convívio diário – e mais próximo - com os alunos, com as oficinas do Programa Mais Educação, com a resistência do corpo docente, com a demanda burocrática de documentos e recursos financeiros que os professores se percebem aprendizes dessa nova realidade escolar. A Educação Integral se torna um meio para possibilitar aprendizagens ainda desconhecidas pelos docentes, convocando-os a

ocupar outros espaços e papéis dentro da escola. Como destacam as professoras Cibele e Evelise, em suas narrativas, a realidade diária e a experiência é o que oportunizam os aprendizados referentes à docência na perspectiva da Educação Integral:

No meu caso foi me apresentada aquela realidade, eu tinha que trabalhar com os alunos e eu fui percebendo que essas questões elas foram fundamentais para o trabalho. Não, ninguém me colocou “tu tem que agir dessa forma”, nem os livros, o material que o Mais Educação proporciona, ele não deixa isso claro. Ele apresenta algumas questões, mas muito superficial. É no dia a dia, é na realidade, é interagindo com os alunos, com os colegas, com a comunidade...

2° encontro – 24/08/2012

Professora Cibele

[...] a questão de tecer histórias, que acredito que no Mais Educação, a gente tece histórias todos os dias com os nossos alunos. É uma história nova na minha vida também que eu estou tecendo, porque se eu não estivesse trabalhando com o Mais Educação eu não estaria fazendo esse curso.

6° encontro – 26/10/2012

Professora Evelise

Para os professores desta pesquisa, apenas a informação e o conhecimento acerca dos documentos oficiais e a teoria acadêmica, que constroem a proposta de Educação Integral, não são o suficiente. É preciso ‘tecer histórias’, constituir ‘parcerias’ – sejam elas profissionais ou afetivas – e exercitar o olhar atento ao outro para que assim se possa experienciar outras aprendizagens, também significativas. Para aprender, é necessário deixar que as práticas de Educação Integral se construam no cotidiano da escola, como uma longa caminhada. A professora Luciane, por exemplo, acredita que há muito por se fazer e acrescenta: “a gente precisa cada vez mais braços e pernas melhores, mais fortes e consistentes para fazer aquilo que a gente se propôs”.

Retomando as reflexões suscitadas no segundo capítulo desta dissertação, Nogueira-Ramirez (2011) propõe-nos pensar a produção de um novo sujeito para a sociedade do século XXI, marcado pela aprendizagem ao longo de sua existência. Um sujeito que deve “aprender permanentemente”, obtendo como característica a capacidade de se modelar, mudar, transformar e ressignificar sua forma para se

posicionar como produtivo dentro da lógica neoliberal. Para tal, denomina “homo discentis” ou “homo aprendiz permanente”, aquele que é produzido e subjetivado por discursos e práticas contemporâneas. Este “homo aprendiz” busca, em sua sociedade, as oportunidades para desenvolver-se enquanto sujeito produtivo na perspectiva neoliberal, e é a partir dela – e das instituições sociais que a compõem – que irá recorrer às suas aprendizagens.

Podemos pensar o professor contemporâneo constituído, também, pelas práticas de Educação Integral, como “projetista de sua própria aprendizagem” (POPKEWITZ, OLSSON, PETERSON, 2009, p.83), aquele sujeito capaz de produzir seu próprio agenciamento na perspectiva de uma vida em constante inovação. Dora Marin (2013), em sua tese de doutorado, coloca em suspenso o sujeito aprendente, não como aquele indivíduo em busca de uma única identidade, algo definitivo e acabado, mas ao contrário, como um “permanente exercitante” (p.280). Além disso, acrescenta que, como agente responsável pelo seu próprio futuro, o sujeito “[...] está compelido a aprender e a se autoajudar se quiser atingir o sucesso e, finalmente, a felicidade” (ibidem).

Nesse cenário social, os sujeitos são convocados, por discursos que os conduzem, ao “processo de exercitação” (MARIN-DIAZ, 2013) da docência dentro de uma racionalidade pós-moderna. Não só o aluno é fabricado pela escola, como sujeito apto para atuar nesta sociedade, mas o professor também o é, e necessita de estratégias contemporâneas para exercitar sua função no processo educacional. Assim, compreender os modos pelos quais os professores se posicionam para exercer a docência, em um projeto de Educação Integral, entender como são subjetivados pelos discursos circulantes - e como estes se configuram historicamente -, é trazer para a superfície outras formas de compô-los contemporaneamente.

6. A COMPOSIÇÃO DO PROFESSOR DA EDUCAÇÃO INTEGRAL EM COMPOSIÇÃO: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

No retrato que me faço - traço a traço -
às vezes me pinto nuvem, às vezes me pinto árvore...

às vezes me pinto coisas de que nem há mais lembrança...
ou coisas que não existem mas que um dia existirão...

e, desta lida, em que busco- pouco a pouco -
minha eterna semelhança, no final, que restará?
Um desenho de criança...Corrigido por um louco!

(Autorretrato – **Mário Quintana**)

A epígrafe melhor indicada para abrir o último capítulo desta dissertação só poderia ser o poema Autorretrato, do poeta gaúcho Mário Quintana. Dois motivos justificam essa escolha: o primeiro refere-se à minha sempre visível adoração pela escrita irreverente do poeta; o segundo dá-se porque ele permite, em algumas estrofes, relacionar dois pontos tocantes a essa pesquisa: a relação intrínseca entre o autor e sua obra. Esta pesquisa, a qual prefiro denominar de **composição**, pretendeu tocar aquilo que Quintana expressa de forma tão sublime em seus versos: o ato de criação da obra e o ato de se constituir enquanto sujeito.

No “traço a traço” desta pesquisa, busquei retratar tudo aquilo que implicou a constituição dos nove professores participantes, tomando as narrativas como ponto de apoio para a constituição desta composição. No entanto, o envolvimento com este estudo me fez identificar que uma composição não é única, mas sim constituída de diferentes composições. Digo isso, pois, para ‘fechar’ a composição docente, é preciso abrir caminho a outros modos de se compor. Três tipos de composições se entrelaçaram e constituíram este estudo, sejam elas: a composição da pesquisa acadêmica, a composição de uma pesquisadora-docente e a composição dos sujeitos da pesquisa.

Para compreender a primeira composição citada, é preciso que se retomem alguns acontecimentos ocorridos no decorrer de meu Mestrado. Em março de 2012,

me propus defender o projeto que dava início a esta dissertação. Nele intencionei estudar as aprendizagens dos alunos participantes do Programa Mais Educação (de uma escola a ser definida), por meio de fotos e vídeos a serem postados em um espaço virtual (blog), a ser construído com os sujeitos da pesquisa. Naquele momento, eu estava determinada a investigar como os educandos estavam significando (se estavam) as aprendizagens adquiridas no Programa. A banca, composta pelas professoras Maria Luisa Xavier, Fabiana Marcello e Ligia Goulart, suscitou-me dúvidas e anseios a respeito daquilo que eu pensava já ser definitivo: minha pergunta e objetivo de pesquisa, a metodologia escolhida para produzir o corpus empírico, meu modo de escrita, que por vezes tomou um tom “apaixonado” pela proposta de Educação Integral (via o Programa Mais Educação), e, em especial, por escolher os alunos como objeto de pesquisa. Por que apenas eles e não outros atores envolvidos no processo de implementação da Educação Integral?

Dias após a defesa do projeto, deu-se o início das aulas no Curso de Especialização, ocorridas na sala 301, da Faculdade de Educação, todas as sextas (nos turnos da tarde e da noite) e sábados pela manhã. No mesmo prédio em que eu trabalhava, como assessora do Curso de Especialização, estudavam professores, diretores de escola, supervisores, pessoas que atuavam nas Secretarias de Educação da região metropolitana de Porto Alegre e oficineiros que estavam, de alguma forma, atuando e se envolvendo ao projeto de Educação Integral em suas escolas. Durante um encontro de orientação⁴², minha orientadora me questionou: e por que não fazer pesquisa com os professores (agora alunos) do Curso de Especialização? Nesse momento, as questões levantadas pela banca, a pergunta de minha orientadora e a proximidade com os alunos do Curso de Especialização me oportunizaram um ‘estalo’ de pesquisadora. A minha pesquisa, bem como os meus sujeitos, estavam apenas a três andares distantes de mim.

Desse dia em diante, tudo o que cruzou meu caminho não compôs somente minha dissertação, mas também me compôs como *pesquisadora docente*. Os três estágios obrigatórios⁴³ a serem realizados, com alunos dos Cursos de Licenciatura

⁴²Orientação marcada para definir qual escola iria se dar a pesquisa, bem como de que modo poderia iniciá-la em seus espaços.

⁴³A bolsa CAPES/REUNI exige que o aluno da pós-graduação realize um estágio de docência por semestre cursado, até o término da bolsa. Como fui contemplada com em junho de 2011, precisei

da Graduação, o convívio semanal com os docentes que estudavam no Curso de Especialização, bem como as disciplinas cursadas na Pós-Graduação, enriqueceram minha composição como pesquisadora que também estava se compondo enquanto docente. Se, no início deste trabalho, eu ressaltava a minha resistência em tornar-me professora 'de sala de aula', ao final dele eu compartilho encantamentos com o ato de exercer a docência.

Nessa mistura de composições, somam-se as constituições apresentadas pelos sujeitos da pesquisa, extraídas por meio de suas narrativas, durante o Curso de Extensão. A partir deste estudo, constatei alguns discursos recorrentes nas narrativas docentes. Ao analisar com mais atenção, percebi que eles não caracterizam apenas o professor da Educação Integral – ainda que esta esteja em processo de construção e implementação na contemporaneidade – mas qualquer professor contemporâneo. Em outras palavras, não há novidade. Entretanto, há alguns indícios que apontam a docência em uma proposta de Educação Integral como processo em invenção. Um desses indícios é a '(auto)intensificação docente'. Essa expressão, abordada por Garcia e Anadon (2009) em seus estudos, mostra que a ampliação das funções da escola contemporânea está correlacionada à ampliação das funções docentes nos espaços educativos. Ela pode ser percebida pela responsabilização dos docentes, e outros profissionais, pelos alunos presentes na escola 'em tempo integral', e não apenas no turno da aula regular. O outro indício parece ser a prioridade em conduzir a conduta do aluno em detrimento do ensino do que, tradicionalmente, conhecemos como conteúdo escolar. O próprio discurso proferido pelo MEC sobre a necessidade de desenvolver linguagens múltiplas, possibilitando aos alunos experiências culturais diferenciadas e acesso aos diferentes espaços da sua cidade ou comunidade, pode levar a um processo de disciplinamento mais intenso do que a apropriação de conhecimentos. Parece-me, nesse ponto, que é o aspecto civilizador/socializador que ganha relevância na proposta de Educação Integral.

Percebi, também, que os discursos modernos que encarregam a instituição escolar de promover uma nova sociedade, "novas gerações capacitadas a viver melhor" (VEIGA-NETO, 2007, p. 99) ou ainda que "a escola está aí para nos ensinar

a pensar por nós mesmos” (ibidem), continuam a interpelar e constituir os sujeitos contemporâneos, ou ‘pós-modernos’, que vivem – e sobrevivem - nesses tempos e espaços escolarizados. Diante de tal cenário, produtor de novos dispositivos de subjetivação para controlar os corpos contemporâneos, abre-se espaço para o alargamento dos papéis e funções da instituição escolar e do professor do século XXI, ressignificando-os a tempos e espaços mais flexíveis – dando conta do contingente de alunos oriundos das mais diferentes realidades sociais - e abarcando funções que em outros tempos não eram suas. Se, em outros tempos, a escola foi entendida como um espaço para “aprendizagem de ofícios, templos do saber, lugar sagrado, máquina de ensinar, não estaremos no limiar de uma nova concepção de escola e de significação das aprendizagens escolares?” (FABRIS, 2007, p. 6). Estaria a escola contemporânea deslocando sua centralidade do conhecimento escolar para a problematização das relações pessoais, culturais, sociais, históricas? E o professor, estaria ele (re)compondo-se para encaixar-se a este novo modelo de escola?

O professor que precisa acentuar seu amor pela profissão também é aquele que gerencia o ensino e almeja tornar-se um aprendente para a vida toda. O docente contemporâneo inscreve-se enquanto sujeito que busca, incessantemente, atualizar-se dos conteúdos educacionais, dos métodos de ensino, das discussões suscitadas pelas políticas públicas e, até mesmo, do cotidiano de vida de cada um de seus alunos. A qualificação profissional, por meio de Cursos de Pós-Graduação – Especializações, Mestrados e Doutorados -, Faculdades à Distância, Técnicos, dentre outros, tornam-se o caminho mais rápido e eficaz, para legitimar sua inovação pedagógica, nesses tempos contemporâneos.

Os discursos que sustentam a proposta de Educação Integral, por sua vez, reforçam o caráter vocacional, gerencial e aprendiz atribuído ao professor contemporâneo. Se a escola deve ampliar sua jornada de tempo - assim como suas funções - para atender os educandos que se encontram em situação de vulnerabilidade social, a docência também o deve fazer, com boa vontade e doação. Se a educação brasileira precisa alcançar os ‘patamares desejáveis’, por meio das aprendizagens dos estudantes, serão os professores que deverão gerenciar ‘a corrida’ pelo aumento do IDEB. Se a escola precisa reconhecer os diferentes saberes e oportunizá-los por meio de outros espaços educativos, os professores

serão encarregados em buscar formas de aprender como lidar com as novas relações e tempos que se constituem frente a tal demanda.

Mostrou-se perceptível e relevante a questão do professor como alguém que necessita se reinventar, se questionar a todo momento, estando sempre em busca de algo, seja para benefício de seus alunos, seja para sua qualificação profissional e/ou pessoal. Um sujeito que precisa ser constituído em todas as suas dimensões, pelos diferentes tempos e espaços, assim como o aluno integral. Talvez eu possa arriscar apontar esse professor contemporâneo como um sujeito que busca sua constituição em uma dimensão integral, e que não parece encontrar respaldo nos discursos proferidos pelos documentos oficiais do Ministério da Educação. Se o foco do ensino-aprendizagem está voltado centralmente ao educando – e aos resultados de suas aprendizagens por meios estatísticos -, que lugar o professor ocupa nesse processo? Que saberes específicos serão precisos construir para exercer a docência na Educação Integral?

No entanto, defendo que este trabalho possibilitou problematizar a figura do professor enquanto sujeito histórico, social e cultural, subjetivado por discursos que o posicionam como personagem singular no processo educacional. Contudo, esta pesquisa, em nenhum momento, teve como pretensão prescrever de que forma se constitui ou deve se constituir o professor da Educação Integral, nem mesmo disponibilizar práticas pedagógicas a serem incorporadas pelos docentes. Antes disso, o que se pretendeu, aqui, foi produzir um novo conhecimento acerca desse professor contemporâneo, sem recair no discurso de que essa é uma realidade real (VEIGA-NETO, 2002), um ponto fixo nos modos de ser docente nos dias atuais.

Assim, compreendo que a construção das identidades docentes, antes de tudo, deve ser vista “[...] como uma construção social marcada por múltiplos fatores que interagem entre si” (GARCIA; HYPOLITO, VIEIRA, 2005, p. 54) e, nesse sentido, constituem-se por meio das singulares experiências de vida (LARROSA, 2004) e dos discursos sociais e culturais que permeiam suas práticas. Pensar os aspectos e fatores que contribuem para a constituição do sujeito professor, desde sua invenção até os dias atuais, instiga-nos a refletir “[...] por que necessitamos conhecer dessa maneira, atuar dessa maneira, acreditar em tudo isso” (LARROSA, 2000, p. 330), que nos é dito como natural, como dado. Isso implica em pensar outros modos de ser professor na contemporaneidade, diferentemente do que vínhamos fazendo, das maneiras impostas a nós pela educação moderna e, agora,

contemporânea. Resistir à sujeição e aos modos pelos quais somos subjetivados pelos discursos contemporâneos (muitas vezes, aceitando-os, sem os questionar), talvez seja uma alternativa produtiva para pensarmos outros jeitos de compor a docência em tempos de instabilidade e insegurança.

Entendo que essa composição, em forma de pesquisa, continua em processo de criação, com os discursos, as práticas, as experiências e as narrativas de sujeitos professores que ainda “não existem, mas que um dia existirão”. Assim, retomando a noção de que uma composição é construída por diferentes partes, opto por não terminá-la aqui, mas sim, convidar os futuros leitores destes escritos que contribuam, ao seu modo, com formas de compor a docência contemporânea no espaço a seguir. Desejo que o seu processo de composição seja tão rico e singular quanto o meu e dos sujeitos professores que participaram desta pesquisa.



REFERÊNCIAS

AGABEM, Giorgio. **O que é o contemporâneo?** e outros ensaios. Tradução de Vinícius Nicastro Honesko. Chapecó, SC: Argos, 2009. 92p.

BALL, Stephen. Profissionalismo, gerencialismo e performatividade. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 35, n. 126, p. 539-564, set./dez. 2005.

BAUMAN, Zigmunt. **Modernidade Líquida**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2001. 258 p.

_____. Sobre a vida num mundo líquido moderno. In: BAUMAN, Zigmunt. **Vida Líquida**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2007. Introdução. p.7 – 23

_____. **Tempos líquidos**. Tradução de Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2009. 120p.

BRASIL. Congresso Nacional. **Constituição da República Federativa do Brasil**: 1988. Brasília: Câmara dos Deputados, Coordenação de Publicações, 2003.

_____. **Lei 9394/96**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Senado Federal, 2004.

_____. **Portaria normativa interministerial N° 17**, de 24 de abril de 2007. Dispõe sobre o Programa Mais Educação. Brasília, 2007. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?Itemid=86&id=12372&option=com_content&view=article

_____. **Decreto Presidencial n° 7083/10**. Disponível em: <<http://www.jusbrasil.com.br/legislacao/821234/decreto-7083-10>>.

_____. **Portaria normativa interministerial N° 17**, de 24 de abril de 2007. Dispõe sobre o Programa Mais Educação. Brasília, 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?Itemid=86&id=12372&option=com_content&view=artice>

BRASIL, Ministério da Educação. **Educação Integral**: texto referência para o debate nacional. – 1° Ed. – Brasília: Ministério da Educação, 2009a.

_____. Programa Mais Educação: gestão intersetorial no território. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2009b. 104 p.il.

_____. **Educação integral/educação integrada e(m) tempo integral:** concepções e práticas na educação brasileira - Mapeamento das experiências de jornada escolar ampliada no Brasil. Brasília: 2009c. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?Itemid=86&id=12372&option=com_content&view=article/> Acesso em: 18 set. 2012.

CASTRO, Edgar do; **Vocabulário de Foucault:** um percurso pelos seus temas, conceitos e autores. Tradução de Ingrid Müller Xavier ; Revisão técnica Alfredo Veiga-Neto e Walter Omar Kohan. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009

CHAGAS, Marcos Antonio; SILVA Rosemaria; SOUZA, Silvio Claudio. Anísio Teixeira e Darcy Ribeiro: contribuições para o debate atual. In: MOLL, Jaqueline (org). **Caminhos da Educação Integral no Brasil:** direito a outros tempos e espaços educativos. Porto Alegre: Penso, 2012. p.72 – 81

CORAZZA, Sandra Mara. Labirintos da pesquisa, diante dos ferrolhos. In: Costa, Marisa (org.). **Caminhos Investigativos:** novos olhares na pesquisa em Educação. Rio de Janeiro: Editora Mediação, 2002. p.105-132

COSTA. Marisa Vorraber. **Trabalho docente e profissionalismo.** Porto Alegre: Sulina, 1995. 280p.

_____. **O magistério e a política cultural de representação e identidade.** V Congresso Estadual Paulista -Águas de São Pedro –SP: 1998. 13p. Disponível em: <http://www.ufrgs.br/neccso/downloads_pesquisadores.htm> Acesso em: 25 ago. 2012.

_____; Poder, discurso e política cultural: contribuições dos Estudos Culturais ao campo do currículo. In: LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabete. **Currículo:** debates contemporâneos. São Paulo: Cortez, 2002. p. 133-149

_____; SILVA, Rosa M. H.; SOMMER, Luis H. Estudos Culturais, educação e pedagogia. Revista Brasileira de Educação. Campinas, 2003, n° 23, maio/jun./jul./ago. p. 36-61

_____. Mídia, magistério e política cultural. In: VEIGA-NETO, Alfredo; COSTA; Marisa (orgs). **Estudos Culturais em Educação.** Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2004. p.73 - 92

_____. Zygmunt Bauman: compreender a vida na modernidade líquida. **Revista Pedagogia Contemporânea.** São Paulo, v.1, p. 60 – 75, set. 2009.

FABRIS, Eli Teresinha. A escola contemporânea: um espaço de convivência? In: 30ª Reunião da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação,

2007, Caxambu/MG. *Anais do evento*. 17p. Disponível em: <http://www.anped.org.br/reunioes/30ra/trabalhos/GT13-3044--Int.pdf>

FISCHER, Rosa Maria Bueno. A paixão de trabalhar com Foucault. In: Costa, Marisa (org.). **Caminhos Investigativos: novos olhares na pesquisa em Educação**. Rio de Janeiro: Editora Mediação, 2002. p.39 -60

_____. Escrita acadêmica: arte de assinar o que se lê. In: COSTA, Marisa V; BUJES, Maria Isabel E. (org). **Caminhos Investigativos III: riscos e possibilidades de pesquisar nas fronteiras**. Rio de Janeiro: DP&A, 2005. p. 117- 140

_____. Verdades em suspenso: Foucault e os perigos a enfrentar. In: COSTA, M. V. (Org.) **Caminhos Investigativos II: outros modos de pensar e fazer pesquisa em educação**. 2. ed. Rio de Janeiro: Ed. Lamparina, 2007, p. 49-70.

FOUCAULT, Michel. **A Arqueologia do saber**. Rio de Janeiro: Forense, 1986

_____. O sujeito e o poder. In: DREYFUS, Hubert; RABINOW, Paul. **Michel Foucault uma trajetória filosófica: para além do estruturalismo e da hermenêutica**. RJ: Forense Universitária, 1995, p. 231-249.

_____. **A ordem do discurso**. Tradução de Laura Fraga de Almeida Sampaio. São Paulo: Edições Loyola, 2010. 79 p.

FREITAS, Claudia Rodrigues de. **Corpos que não param: criança, "TDAH" e escola**. Porto Alegre: UFRGS, 2011. 195f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011.

FREITAS, Juliana Veiga de; Vivian, Danise. As representações culturais sobre o currículo escolar da Educação Integral a partir do olhar docente. 2012. Trabalho apresentado no X Colóquio sobre questões curriculares/ VI Colóquio Luso Brasileiro de currículo, Belo Horizonte, 2012.

GARCIA; Maria Manuela; HYPOLITO, Álvaro Moreira; VIEIRA, Jarbas Santos. As identidades docentes como fabricação da docência. **Revista Educação e Pesquisa**. São Paulo, v. 31, n. 1, p. 45-56, 2005

_____; ANADON, Simone Barreto. Reforma educacional, intensificação e autointensificação do trabalho docente. **Revista Educação e Sociedade**. Campinas, 2009, v.30, nº 106, jan/abril. P 63-85

HALL, Stuart. A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo. **Revista Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 22, nº2, p. 15-46, jul./dez. 1997

LARROSA, Jorge Bondia. Tecnologias do eu e educação. In: SILVA, Tomaz T. **O sujeito da educação**. Petrópolis: Vozes, 1994. p.35-86.

_____. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro – RJ, nº 19, jan/fev/mar/abr, p.20-28. 2002^a

_____. Literatura, experiência e formação. In: Costa, Marisa (org.). **Caminhos Investigativos: novos olhares na pesquisa em Educação**. Rio de Janeiro: Editora Mediação, 2002b. p.133 -160

LOURO, Guacira Lopes. Magistério de 1º grau: um trabalho de mulher. **Revista Educação & Realidade**. Porto Alegre, v.14, n.2, jul./dez. 1989.

LECLERC, Gesuína. Programa Mais Educação e práticas de educação integral. In: MOLL, Jaqueline (org). **Caminhos da Educação Integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos**. Porto Alegre: Penso, 2012. (p.307 - 318)

LOPES, Maura Corcini; FABRIS, Eli Terezinha Henn. Dificuldade de aprendizagem: uma invenção moderna. In: 28ª Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação: 40 anos de pós-graduação em educação no Brasil, 2005. 17p.

MANGOLD, Werner. **Gegenstand und methode desgruppendifkussionsverfahrens**. Frankfurt am Main, 1960.

MARIN-DIAZ, Dora. **Autoajuda e educação: uma genealogia das antropotécnicas contemporâneas**. Porto Alegre. Tese de Doutorado: Faculdade de Educação: UFRGS, 2013.

MCGUINAN, Jin. Introduction. In: MCGUINAN, Jin (ed.). **Cultural methodologies**. London: Sage, 1997

MEYER, Dagmar Estermann. Abordagens pós estruturalistas de pesquisa na interface educação, saúde e gênero: perspectiva metodológica. In: MEYER, Dagmar Estermann; PARAÍSO, Marlucy Alves. **Metodologias de pesquisa pós-críticas em educação**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2012. p 47-62

MOLL, Jaqueline. Desafios, avanços e limites do sistema educacional e da organização curricular no século XXI. In: SCOCUGLIA, Afonso. Prefeitura Municipal de Gravataí. I Encontro Internacional de Educação: educação e direitos humanos. Gravataí: SMED, 2007, p.139-148

_____. A agenda da educação integral: compromissos para sua consolidação como política pública. In: MOLL, Jaqueline (org). **Caminhos da Educação Integral no Brasil**: direito a outros tempos e espaços educativos. Porto Alegre: Penso, 2012. (p.129 -146)

NOGUERA-RAMIREZ, Carlos Ernesto. **Pedagogia e governamentalidade**. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2011. 272 p.

NOVOA, Antônio. Formação de professores e profissão docente. In: António Nóvoa. **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992, p.13-33

_____. **Novas disposições dos professores**: a escola como lugar de formação. II Congresso de Educação do Marista de Salvador. Bahia: 2003. 6p. Disponível em: http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/685/1/21205_ce.pdf Acesso em: 23 dez. 2012.

PETERS, Michael. Governamentalidade Neoliberal e Educação. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (org). **O sujeito da Educação**: estudos foucaultianos. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 1994. p. 211 -224

POPKEWITZ, Thomas S.; OLSSON, Ulf; PETERSON, Kenneth. Sociedade da Aprendizagem, Cosmopolitismo, Saúde Pública, Prevenção à Criminalidade. **Revista Educação & Realidade**.v.34, nº 2, p. 73-96. 2009

RIBEIRO, Darcy. **Nossa escola é uma calamidade**. Rio de Janeiro: Vozes, 1984, p.

SACRISTÁN, José Gimeno. **O aluno como invenção**. Porto Alegre: ArtMed, 2005. 216 p.

SANTOS, Luis Henrique S.; Sobre o etnógrafo-turista e seus modos de ver. In: COSTA, Marisa V; BUJES, Maria Isabel E. (org). **Caminhos Investigativos III**: riscos e possibilidades de pesquisar nas fronteiras. Rio de Janeiro: DP&A, 2005. p. 9 - 22

SILVA, Tomaz Tadeu. Os Estudos Culturais e o currículo. In: SILVA, Tomaz Tadeu. **Documentos de Identidade**: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autentica, 2009. p. 131 – 137.

SOMMER, Luis Henrique. Docência: (des)montagens e possibilidades para transgredir. In: SOMMER, Luis Henrique; BUJES, Maria Isabel Edelweiss. **Educação e cultura contemporânea**: articulações, provocações e transgressões em novas paisagens. Canoas: Editora da Ulbra, 2006. p. 251 -262

_____. **Práticas de produção da docência: uma análise sobre literatura de formação de professores.** XV Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino. NDIPE, Belo Horizonte, 2010

TRAVERSINI, Clarice Salete. **O desencaixe como forma de existência da escola contemporânea.** Mesa Redonda: *Desencaixes da escola contemporânea: desafio a superar?* In: 4º SBECE/1º SCIECE, 2011, Universidade Luterana do Brasil: Canoas/RS.

TORRES, R. M. A educação em função do desenvolvimento local e da aprendizagem. In: **Muitos Lugares para aprender.** Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária – CENPEC. São Paulo: CENPEC/Fundação Itaú Social/UNICEF, 2003.

VARELA, Julia; URIA, Fernando Alvarez. A maquinaria escolar. **Teoria e Educação,** Porto Alegre. n° 6, 1992. p. 68-96

VEIGA-NETO, Alfredo. Educação e governamentalidade neoliberal: novos dispositivos, novas subjetividades. In: CASTELO BRANCO, Guilherme; PORTOCARRERO, Vera (Orgs.). **Retratos de Foucault.** Rio de Janeiro: Nau, 2000. p. 179-217

_____. Olhares... In: Costa, Marisa (org.). **Caminhos Investigativos: novos olhares na pesquisa em Educação.** Rio de Janeiro: Editora Mediação, 2002. p.23 - 38

_____. Pensar a escola como uma instituição que pelo menos garanta a manutenção das conquistas fundamentais da modernidade. In: COSTA, Marisa V. (org). **A escola tem futuro?.** Rio de Janeiro: Lamparina, 2007. p. 97 – 118

_____. *Foucault & a Educação.* Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011. 160 p.

XAVIER, Libânia Nacif. **Os precursores da educação nova.** Rio de Janeiro, 2006. (Coleção de Estudos da Cidade)

XAVIER, Maria Luisa Merino de Freitas. Educação Básica – Resgatando espaços de humanização, civilização, aquisição e produção de cultura na escola contemporânea. In: PEREIRA, Nilton Mullet et al. **Ler e escrever: compromisso no Ensino Médio.** Porto Alegre: Editora da UFRGS e NIUE/UFRGS, 2008. p 17 – 32.

WELLER, Wivian. Grupos de discussão na pesquisa com adolescentes e jovens: aportes teórico-metodológicos e análise de uma experiência com o método. **Educação e Pesquisa,** São Paulo, v.32, n.2, p. 241-260, maio/ago. 2006

YIN, Robert K. **Case study research: design and methods.** London: Sage, 1984.

ANEXOS

1. TRANSCRIÇÕES DOS ENCONTROS DO CURSO DE EXTENSÃO TRANSCRIÇÃO

1º ENCONTRO

Atividade: Autorretrato

O primeiro encontro iniciou com um atraso de dez minutos, devido ao tempo de “tolerância” que estipulei para a chegada dos professores. Dos quinze professores convidados a participar do Curso, oito se fizeram presentes neste dia. Iniciei minha fala tratando de me apresentar, enquanto me apresentando em processo de pesquisa e coleta de dados, e, logo passei a ler com o grupo a proposta do Curso de Extensão, onde continham os objetivos, números de encontros presenciais e as datas estipuladas, bem como algumas organizações de como iríamos proceder ao longo do Curso. Em seguida, feita as devidas apresentações e combinações, propus a primeira atividade ao qual denominei autorretrato. Os professores deveriam construir seu autorretrato a partir de seis perguntas orientadoras, e poderiam utilizar diferentes materiais – disponibilizados por mim, sobre a mesa da sala – para o fazê-lo. As perguntas faziam referência ao nome da escola e município em que atuam, ao ano que iniciaram sua carreira enquanto professores e o ano que entraram na rede onde lecionam atualmente, sua ocupação na escola onde trabalham, como chegaram/escolheram a profissão de professor, como se caracterizam enquanto docentes e, desde que ano a escola trabalha com o Programa Mais Educação ou algum projeto de Educação Integral.

Tais questões tiveram como objetivo disparar alguns elementos que seriam importantes para que eu conhecesse o grupo de trabalho, e obtivesse informações mais pontuais, como por exemplo, o nome da escola, ano que iniciou sua carreira, ano do Programa na instituição. Assim, ao invés de extrair tais informações de uma entrevista individual com os participantes, optei por escolher uma atividade que os possibilitasse a criação de um material que os representaria e os apresentaria frente ao grupo e a mim, enquanto pesquisadora.

Ao propor a construção do autorretrato, no primeiro minuto os participantes ficaram em suas cadeiras, mexendo em seus materiais, anotando as perguntas que deveriam guiar a construção do trabalho. Aviso-os que não é necessário copiar já que as questões ficaram no quadro ao longo da atividade. Adriana pergunta se pode pegar uma folha de papel que se encontra, junto com os outros materiais, sobre a mesa. Digo que sim, que eles possuem total liberdade para utilizarem o que quiserem e da forma que desejarem. Adriana toma a iniciativa e vai à mesa. Em seguida **Eduardo** se dirige aos materiais. Logo, os outros

participantes ocupam um lugar em volta da mesa, escolhem alguns materiais e voltam para sua cadeira. As revistas são os materiais mais utilizados para a construção do autorretrato. Os participantes folheiam as revistas e extraem delas algumas figuras e palavras. Todos estão concentrados em seus trabalhos, e não há conversas paralelas entre eles. Adriana, por achar o espaço de apoio da cadeira pequeno, vai ao chão da sala e debruça-se sobre seu trabalho. Os participantes ficam aproximadamente 25 minutos na realização da atividade.

APRESENTAÇÃO DOS PROFESSORES – AUTORRETRATO

- **Luciane:** professora comunitária da EMEF de Cachoeirinha (uma escola que “pega junto”)

DESCRIÇÃO AUTORRETRATO – em uma folha A4 fez um desenho (colorido) onde aparecem uma boneca localizada na centralidade da folha, um coração do lado direito da boneca e uma casa com dois bonecos – parecem crianças brincando – ao lado esquerdo. Também ao lado direito, no canto inferior aparecem 3 bonecos, onde um aparece com uma bola no pé, um com uma expressão triste e outro com expressão de felicidade. Acima desses bonecos possui uma árvore frondosa com raízes. Na margem superior do desenho encontram-se uma nuvem e um grande sol com raios compridos.

APRESENTAÇÃO: No momento de sua apresentação, Luciane iniciou sua fala querendo retratar a questão dos braços e pernas bem compridos da boneca – que representam ela como professora comunitária-, pois relacionou com o cotidiano da escola, onde ela tem de atender 150 alunos e, como fala, **“haja perna e haja braço pra tudo isso”**. A casa desenhada representa a sala de aula e os bonecos do desenho simbolizam os alunos em “atividades” do Mais Educação. O braço da boneca chega na sala de aula no sentido de que **os alunos não estariam ali só para brincar (não só), mas sim o atendimento deles nas atividades da Educação Integral refletem no rendimento deles na sala de aula**. Ela referencia os bonecos que aparecem com as expressões de tristeza e alegria a um aluno (que existe na sua escola) que não tinha vontade de estudar, de ficar na escola, possuía “dificuldades cognitivas, de aprendizagem” e **que após iniciar as atividades do Mais Educação mudou sua imagem**. Ela refere essa mudança ao apoio que a escola, como um todo, dá ao Projeto, **pensando o aluno como “aluno da escola” e não apenas aluno do**

Programa Mais Educação. O coração representa o “gostar” do que ela faz na escola. Luciane diz que estava em sala de aula há 7 anos, e agora, nesse ano, com a implantação do Mais Educação ela assumiu a posição de professora comunitária. **O amor à Educação, segunda a professora, vem de família,** apesar de não possuir nenhum docente em sua família. Porém ela justifica dizendo que **o avó (já falecido), simbolizado no desenho através da árvore, sempre quis ter uma “neta professora”.** O tempo, no desenho representado pelo sol e a nuvem, significam o dia a dia da escola que as vezes é nublado, as vezes ensolarado com o aluno que jogou a bola no vidro e a professora não gostou, ou a mãe e o pai que vem conversar, ou o aluno que chega muito elétrico. Encerra sua fala dizendo que os dias na escola as vezes são bons, outras vezes ruins.

- **Viviane** – professora comunitária da EMEF de Cachoeirinha (“escola do coração”)

DESCRIÇÃO AUTORRETRATO: em uma folha A4, distribuiu 7 figuras de revistas, sendo algumas sobrepostas as outras. Em volta das figuras escreveu o município onde trabalha, o nome da escola, seu cargo, o ano que começou a lecionar e o seu nome (fazendo um jogral com o nome da escola).

APRESENTAÇÃO: Iniciou sua fala pelo seu nome e o da escola, que se combinam no VI. Ela diz que ela **faz parte desta escola** por já ter atuado lá anteriormente e se retirado quando trocou a gestão. Viviane diz que pediu para retornar à escola quando houve mudança na direção, e fez isso por acreditar que está é sua **“escola do coração”**. Ela afirma que o nome da escola ajuda já que **“é uma alegria estar ali”**, e continua ao dizer que acha complicado trabalhar em um lugar onde não se gosta de estar. Viviane nasceu em Venâncio Aires e desde o início de sua profissão como professora trabalha na rede municipal de Cachoeirinha, onde começou a lecionar em 1989. Retoma a questão de estar feliz na escola onde trabalha quando apresenta a figura escolhida – uma jovem sorrindo - para representar **o bem estar de ocupar esse espaço**. Em seguida afirma que **ama o que ela faz, apontando para a palavra LOVE** – recortada da revista e ocupando a centralidade da folha. Conta, brevemente, que sonhava em ser médica, mas depois de ver um cadáver humano ela descobriu que não era isso que queria como profissão, e descobriu a pedagogia como o que realmente gosta. Em seguida Viviane diz que ocupa o lugar de professora

comunitária na escola e conta que, de uma brincadeira com a diretora, surgiu o convite para a coordenação do Programa. Ainda, diz que após o convite (em tom de brincadeira) começou a refletir sobre o **“problema de IDEB”** que a escola pudesse estar enfrentando para receber o Mais Educação, mas após conversar com a diretora, descobre que a escola não teria esse problema e que a vinda do Mais Educação era um “convite” do MEC. A diretora, então, oficializa o convite à Viviane, pedindo seus documentos e ela, por sua vez, resolve aceitar visto que ela já sabia do desejo da escola em implantar a Educação Integral “há muito tempo”. Viviane se diz uma pessoa que **gosta de desafios**, e por isso aceitou a coordenação do Programa. Representou isso através da figura de uma **mulher com um escudo, que para ela simboliza a defesa de “algumas coisas, o que é normal”**. Ainda, diz que não tem medo de ser desafiada. Relata que em setembro de 2011 iniciou seu envolvimento efetivo com o Programa, juntamente com outro professor comunitário. Em 2012 ela assume o Programa sozinha. Ressalta que a sua escola iniciou a implantação do Programa com outras 4 escolas da rede, e ela denomina isso como “o grupo que vem acompanhando desde o início”. Ela se caracteriza como professor por gostar do que faz, ser alegre, não ter medo do desafio e afirma, em tom de questionamento, que **“a gente está professor porque gosta, né?”**. Justifica tal afirmação dizendo que ela como professora gosta das crianças, gosta do trabalho, ela **quer mostrar alguma coisa**. Emenda dizendo que vem de uma **família de professores** (mãe, tia, prima, etc.), e no momento em que teve optar, ainda na escola, pela sua futura profissão, escolheu o Magistério à Análises Químicas. **Contou do orgulho da família e do anel de magistério que seria dado como presente de formatura**. Viviane disse que **pediu a sua mãe o seu anel de magistério**, e não um novo, pois ela queria o dela e não outro. Continua sua explicação ao relatar que isso se justifica por vir de família. Volta a falar da implantação em 2011 do Programa na escola, e do desejo de “quatro, cinco anos atrás” de se ter Educação Integral. Aponta que o Programa vem dando certo na escola, e isso ocorre porque **não foi um desejo de uma pessoa (diretor ou professor), mas sim do coletivo de profissionais que ali trabalham**. Fala do “assedio” das crianças para saber quando o Programa iniciará suas atividades (“eles não podem ver os monitores na escola que já perguntam”). Encerra dizendo que o Programa é um **desejo também das crianças, da comunidade**.

- **Adriana Costa** – professora regular de História de uma Escola Estadual de Viamão

DESCRIÇÃO AUTORRETRATO: em uma folha A4, utilizou o lado esquerdo para colar folhas sobrepostas a uma figura colorida contendo diferentes informações. Do lado direito,

superior, escreveu seu nome, a escola onde atua, o município e o ano que começou a lecionar. Na parte inferior da folha, colou “em anexo” um pedaço de papel azul ao qual intitulou “ficha técnica”, onde continham as respostas para as perguntas propostas da atividade.

APRESENTAÇÃO: Começa sua fala dizendo seu nome e escola onde trabalha. Está a um ano na rede estadual de Viamão, trabalhando na escola Canadá. Diz que trabalha com Educação desde 2006, pela UFRGS, quando ficou sabendo de uma pesquisa do professor Nilton Fischer, onde procurava professores para atuar em um galpão de reciclagem. Diz que é formada em História, **sendo esta a sua paixão desde “muito pequena”**. Volta falando que trabalhou 3 anos com o grupo do professor Nilton, no galpão de reciclagem, dando aulas e fazendo uma pesquisa paralela. Nesse momento, Adriana diz **que se apaixonou pela Educação em especial pela Educação Popular**, que diz ter **“tudo a ver com a Educação Integral”**. Lembra que ao ler o Plano Nacional de Educação já pensava-o mais a frente do que a situação educacional se encontrava, e questiona **“Como tu vai trabalhar o ser humano apenas na parte cognitiva? Não existe isso!”**. Ressalta ainda que muitos professores trabalhavam outras dimensões formativas do ser humano “anos a fio” e o **“governo não se dava conta de que o ser humano é um todo”**. Volta a falar do **amor pela Educação** ao dizer que “depois que tu é mordido pelo mosquitinho da Educação tu não consegue retornar [...] não deve!”. Adriana se diz exatamente igual a figura colada em seu autorretrato: uma **mistura de tudo**. Se declara apaixonada pela vida e acrescenta que acredita que as **pessoas devam ter condições melhores e opção e ressalta que a única forma de as pessoas terem oportunidade é pela Educação**. Nesse momento, Adriana olha para a câmera e diz: **“Então eu sou apaixonada pela escola, pela Educação e eu amo o que eu faço!”**. Se diz muito apaixonada e muito “organizadinha” para fazer “as coisas”, apontando para seu autorretrato. Retoma dizendo que **essa mistura (e aponta para o autorretrato) é ela e a sala de aula onde ela trabalha**. Ela fala um pouco da sua trajetória enquanto educadora, e diz que teve muita sorte pois trabalhou no grupo do **Professor Nilton que tratava a Educação como um todo**, após trabalhou no Pró Jovem (projeto do Governo Federal) acrescentando que teve uma **formação “maravilhosa” onde poderia e deveria se fazer “essa interdisciplinaridade”**. Ela se corrigi dizendo que não usa mais esse “termo”, pois acredita que depois que se trabalha com **Educação Integral é “um outro passo da interdisciplinaridade”**, uma “coisa” que ela vem estudando agora, pois entende que não é preciso repetir que se trabalha na lógica da interdisciplinaridade se já se trabalha em uma concepção de Educação Integral (diz: **“é um outro patamar”**). Novamente afirma que é uma pessoa de muita sorte na profissão escolhida, pois sempre

trabalhou com pessoas que a ensinaram a ser essa **“mistura toda que é o que funciona para o nosso aluno”**. Relaciona isso ao dizer que o professor não deve ser só de História, ou Matemática, mas **o mundo todo em sala de aula e o aluno precisa entender isso**. Fala que veio essa semana de um processo de conselho participativo em sua escola (que ela acha maravilhoso), onde os alunos, as famílias, os professores podem se expressar, e que isso vem a renova-la enquanto professora, pois ao chegar na sala de aula **“na segunda-feira” estimula a fazer algo diferente**. Caracteriza-se como professora através da palavra **aprendiz**. Justifica a escolha pois afirma que trabalha em uma escola em que a 55 anos é de Educação Integral, escola agrícola, de 1º ao 9º ano, onde não existe separação de oficinairo, área técnica, diz que **na escola “nós somos todos a mesma coisa”**. **Conta que na sua escola alguns professores não se adaptam, pois lá o professor entra as 8h e sai as 18h, não havendo troca de professores nos turnos**. Novamente se diz uma **“eterna aprendiz”**, pois o que ela trabalha pela manhã na escola, ela não pode repetir a tarde, lembrando que o grupo que ela trabalha pela manhã é diferente daquele que ela trabalha a tarde. Ressalta que o **planejamento de aula deve ser pensando a partir da aula dada anteriormente e do que os alunos trazem, acrescentam**. Traz para sua fala Paulo Freire, tomando a ideia de que **o professor deve ser “um eterno pesquisador em sua prática”**, e diz que não quer perder isso, que todos os meses, anos retoma esse ideal. Acrescenta ainda que se isso acontecer, **ela tenha a sensibilidade e a dignidade de sair da sala de aula pois daí, ela diz, “eu não sirvo mais para ensinar e educar”**. Volta-se para o autorretrato e lê os tópicos de sua ficha técnica: é professora de história (e adora), é apaixonada e **acredita muito na Educação independente do salário pago e acrescenta que o professor quando escolhe a profissão “entra sabendo o quanto vai ganhar”** e ainda, que **o aluno, a escola, a sociedade não é culpada** se tu ganha menos, no entanto acredita que se o professor faz um **“excelente trabalho”**, **isso se encaminha para a valorização da profissão**. Lembra que isso vai demorar, mas que **“as coisas no campo social” são mais demoradas**, mas que nem por isso deixam de acontecer.

- **Eduardo** – professor regular de História de duas escolas - EMEF de Guaíba e EMEF de Porto Alegre.

DESCRIÇÃO AUTORRETRATO: em uma folha A4 colou uma figura e diferentes palavras retiradas de revista. As palavras que não encontrou, e considerava importantes, acabou escrevendo. As palavras ficaram em volta da figura de um motoqueiro sobre uma moto. As palavras maiores que aparecem coladas são: nosso grande amigo, leitor, esperança,

intenções. As palavras menores são: a missão, sem parar, relações fundamentais, desafios, interesse, aos nossos alunos, vencedores, afinidades, liberdade. As palavras escritas foram: lealdade, responsabilidade, disciplina, respeito, convicto.

Preocupado em responder todas as perguntas propostas para a atividade, no canto esquerdo superior da sua folha, em ordem, escreveu suas respostas: nome completo, escolas onde atua como professor, há quanto tempo leciona e desde quando o Programa Mais Educação vem sendo implementado em sua escola.

APRESENTAÇÃO: Eduardo começa falando seu nome completo. Nota-se sua preocupação em responder de acordo com a ordem das perguntas propostas para a atividade. Mora em Guaíba e trabalha em dois municípios (Guaíba e Porto Alegre). Atua 20 horas na rede municipal de Guaíba a noite (EJA), desde 1999. Conta que teve uma experiência “curta” na rede estadual em 1996, logo após ter se formado na Faculdade de História, porém como já era funcionário público não pode acumular cargo. Trabalha 40 horas na rede municipal de Porto Alegre, em uma escola localizada na zona norte da cidade. Atualmente está **60 horas em sala de aula**, e conta que em outros momentos já passou pela experiência de trabalhar em Secretarias de Educação. Diz que **desde “guri” os colegas o chamavam de “mestre” pois ele estava sempre dando explicação**. Na faixa dos 14 anos trabalhava como Office boy, no entanto já tinha **vontade de cursar o magistério** e “ficar entre as mulheres”. Nessa época não pode cursar pois a única escola que oferecia o curso era no turno da tarde, e ele trabalhava. Diz que fez “várias coisas” profissionalmente (bancário), mas entre o término do Ensino Médio e a escolha por uma Faculdade, retomou a idéia de cursar uma licenciatura. Contou ao grupo que tinha “uma quedinha” por Psicologia, oscilava entre História e Filosofia, se interessava por Direito, no entanto optou pela graduação em História, a qual diz gostar muito. Para se caracterizar como professor Eduardo colocou alguns palavras extraídas das revistas para representá-lo. A primeira que viu e relacionou com a sua **caracterização enquanto docente foi “nosso grande amigo”**. Justifica a escolha dizendo que **se seus alunos o considerarem como “grande amigo” ele estaria muito feliz**. Acrescenta que o professor deve **ter uma relação de amizade com os estudantes**. Por não encontrar todas as palavras para representá-lo, resolveu escrever no seu autorretrato. Dentre elas destacou **a lealdade, a responsabilidade (de ambas as partes – alunos e professores), disciplina, respeito**. Justificou a palavra esperança, colada no canto esquerdo da folha, pois acha que **ele deve passar esperança para seus alunos**. Fala sobre seu hábito de leitura, se intitulando um “leitor veroz”, e seu desejo **de passar este habito aos seus alunos**. Diz que se ele conseguir que seus alunos sejam leitores, ele será muito feliz.

Considera que sua **profissão exige muitos desafios, e que os professores muitas vezes tem boas intenções, mas “as coisas as vezes não dão certo como gostariam”**. Representa a foto da moto, colocada centralmente em sua folha, **como uma luta, sua correria do dia a dia** (eu sei que Eduardo é apaixonado por motos!). **Considera que é válido ser professor**. Conta que sua esposa é professora, sua irmã e irmão também o são. **Destaca a palavra missão para representação sua profissão, acrescentando que independente da valorização profissional e financeira, ser professor é uma profissão nobre, e que se deve ter muita satisfação no que se faz**. Por fim, encerra dizendo que o Mais Educação em sua escola já ocorre a um ano e meio.

- **Rita de Cássia da Silva** – diretora da EMEF de Sapucaia do Sul.

DESCRIÇÃO AUTORRETRATO: em duas folhas de cor verde, utilizadas frente e verso, Rita construiu seu autorretrato. Misturou ao texto escrito colagens de palavras e figuras retiradas de revista, dando destaque e significado para sua fala. As palavras coladas foram: coração, evolução, gestão, ideias, inovação, faça, por que, conquistar, desempenho, crescimento, educação. Além disso, montou uma dobradura que representa uma casa pela qual significou sua escola como seu “segundo lar”. Utilizou-se também da figura da bandeira do Brasil, de pessoas, e de uma lâmpada (essa última estava cercada por outras palavras que compunham seu texto).

APRESENTAÇÃO: Rita começa dizendo que para construir seu autorretrato utilizou-se de texto, dobraduras e gravuras, destacando algumas palavras-chaves que ela considera importante. Ela opta por ler o texto na íntegra.

Texto: A EMEF Afonso Guerreiro Lima é minha **escola de coração**. Nela atuo há 11 anos e diante destes anos houve **muita evolução**. Tanto na minha vida profissional, como mudanças e projetos implantados na escola e município. Adotei esta rede de ensino como meu **segundo lar** (dobradura) pois foi onde há 11 anos no município de Sapucaia do Sul atuei como professora pela primeira vez e estou até hoje. Nesta escola atuo na **gestão**. **Por acreditar no Brasil e num mundo cheio de ideias escolhi ser professora**. Sou uma professora que **escuto as pessoas e adoro inovação**. Há dois anos e meio a escola implantou o Programa Mais Educação, foi uma **explosão** de sentimentos e agora?

Virou a página para o grupo e mostrou as figuras coladas que procuravam mostrar o que significa o Programa na Escola.

Até hoje estamos em constante construção.

Encerrou sua participação perguntando se havia alguma pergunta.

- **Cibele Xavier** – professora comunitária da EMEF de Sapucaia do Sul

DESCRIÇÃO AUTORRETRATO:

Cibele utiliza os dois lados da folha para construir seu autorretrato. De forma bem colorida, de um lado da folha, destacou seu nome, o ano em que começou a lecionar, o ano que iniciou a trabalhar na rede de Sapucaia, e com uma figura, representou a sua função na escola de coordenadora do PME (professora comunitária). Do outro lado, deu ênfase para suas características enquanto profissional, utilizando-se de um rosto que foi colado no centro da folha, envolto por diferentes palavras. Ainda, abaixo do rosto, acrescentou o ano que iniciou a lecionar na escola onde trabalha atualmente. Cibele foi uma das participantes que “demorou” a iniciar a construção de seu trabalho, pois parecia refletir muito enquanto olhava as revistas procurando por algo que a representasse.

APRESENTAÇÃO: Nome completo, nome da escola e município. Assim Cibele inicia sua fala. Iniciou sua vida profissional em 2002 e em 2009 na rede municipal de Sapucaia. Sua função, atualmente, na escola é ser professora comunitária do PME, e para isso ela explica que colou um mapa a seu autorretrato descrevendo-o com **estradas, trilhas, nascentes com o sentido de que os professores devem ir se adaptando “de acordo com o que vai aparecendo”**. Cibele relata que não possui nenhum familiar que tenha se dedicado a profissão, e que ela, portanto, é a primeira professora na família. Ao pensar na pergunta (sobre como chegou à profissão) ela diz que **desde criança “sempre gostou” de ajudar os colegas, aprender, ensinar e acrescenta que acredita que essa seja a função do professor, não só passar conhecimento mas aprender com o aluno**. Ela acredita que sua profissão (e destaca que isso já foi colocado pelos colegas) foi uma **opção, foi por**

amor e que, quando escolheu pela docência ela (e todos seus colegas de profissão) já sabia da desvalorização, e logo, diz que “não adianta ficar reclamando pois nós já sabíamos o que iríamos encontrar, que a estrada não é fácil”. Afirma que não consegue se caracterizar como professora em uma palavra, então mostra a imagem do rosto (colada ao seu trabalho) e as palavras em volta, ao qual denomina de peças “como se fossem um quebra-cabeça”. Começa a ler as palavras que escreveu: **relacionamento, determinação, pesquisa, construção, aprendizagens, desafios, múltiplas função** (aí ela acrescenta que não existe professor que só atue em uma área específica, a exemplo dela que é professora de Educação Física e hoje está coordenadora do PME), **conquistas, atualização, responsabilidades, oportunidades**. Conta que em 2009 o MEC lançou para a Secretaria de Sapucaia a oferta do PME, e que a escola onde trabalha foi buscar sua implantação. Encerra sua fala ao dizer que em 2010 iniciaram as atividades do Programa na escola.

- **Márcia Cristina** – professora comunitária da EMEF de Esteio

DESCRIÇÃO AUTORRETRATO: Márcia foi a última participante a terminar seu autorretrato. Em todo o tempo de atividade se mostrou concentrada no seu material, a ponto de não escutar os colegas pedindo para alcançar alguns materiais. A professora utilizou-se apenas de um lado de uma folha verde, onde procurou desenhar em volta de uma figura colorida de rosto (recortado de revista) elementos de uma árvore (troco e folhas), misturado com pontos de exclamação e interrogação e dois braços. Abaixo da composição construída respondeu, em ordem, as perguntas a serem respondidas no autorretrato.

APRESENTAÇÃO: De início procurou explicar que no seu autorretrato ela iria explorar quem era ela. Mostrando o desenho para o grupo, diz que ela é **uma pessoa da Artes (apesar de não ser formada na área) e que faz as suas “artes”**. Diz que a gravura que ela achou na revista é bem aquilo em que ela se encontra no momento (uma “tela mista”). Se diz “um pouco quieta e muito observadora e **muito questionadora também**”. Aponta para o ponto de exclamação do trabalho e diz que apesar de estar sempre feliz, de gostar “das coisas”, **ao mostrar o ponto de interrogação ela se narra também uma pessoa que questiona muito** “ as coisas”. Traz um exemplo seu, referindo-se ao trabalho com Educação Integral, dizendo que ela tenta desenhar “o perfil de uma pessoa que vá fazer o trabalho na Edu Integral [...] aí eu questiono, por que o discurso é um e a prática é outra”. Acrescenta que apesar de ser “uma construção”, essas coisas a preocupam. Retoma o ponto de interrogação, pois diz **que leva sempre com ela a questão da preocupação em estar**

na **Universidade se formando**, e ter um grupo na escola que deve ser trabalhado, **como os monitores, pelos quais ela prefere chamar de professores**. Ainda, destaca que os alunos identificam no monitor o professor, e por vezes, **o professor de sala de aula não é considerado pelo aluno o educador**. Fala que as vezes os professores reclamam dos alunos dizendo que “são burros”, “não sabem nada”. **Questiona-se o “o que é ser professor no mundo em que nós estamos, né?”**. Refere dizendo que **são essas “coisas” que ela se questiona e esta sempre buscando “mais”**. Diz que as vezes as pessoas pensam que ela está brigando por ela falar demais, mas nega, dizendo que ela **não gosta da palavra discutir**. Traz um exemplo de uma conversa com colega, em que diz que ela prefere falar em dialogo, argumentação à discussão. Volta a explicar seu desenho, **mostrando que colocou uma árvore não no sentido de criar raiz, mas sim um elemento que está em constante modificação, que tem suas fases de acordo com a estação**. Exemplificou dizendo que as pessoas são assim, no inverno mais “fechados”, na primavera mais “alegres, no verão então “nem se fala” (ela, pelo menos). Continua a dizer que a árvore dá frutos, e em sua genética ela traz a constituição da sua vida. **Compara o professor à arvore, denominando-o de “professor árvore”, não para criar raiz mas transformar**. Questiona o fato do professor deter o conhecimento para si, sem compartilhar com o outro. Aponta para os braços desenhados em seu trabalho, **representando a idéia de que o docente deve estar aberto, se doar e também transmitir o conhecimento, e é isso que ela diz buscar, o ajudar, estar junto**. Por ser alertada que seu tempo estava esgotando, Márcia resolve ler as questões que escreveu no seu autorretrato. Diz seu nome completo, a escola onde leciona por 40 horas diárias. Trabalha há 26 anos no município de Esteio, onde foi seu “primeiro emprego”. **Diz que é professora desde que “se deu conta” na sua infância, pois brincava de dar aula para outras crianças menores e acredita que daí venha a vontade de ser professora**. Se caracteriza enquanto docente como **uma pessoa aberta, inquieta com “coisas muito acomodadas,, “sempre querendo mais”**, vencendo desafios. Trabalha no Mais Educação desde 2009. Com a justificativa de “puxar um fio”, afirma (com muitos gestos) que **“ama” trabalhar com projetos sociais** e que caso a diretora de sua escola não buscasse implantar o Mais Educação, ela trocaria de escola. Termina dizendo que **está no Programa pois “ama” trabalhar em Projetos sociais**.

- **Mônica Sanchotene** – supervisora de projetos da EMEF de Porto Alegre

DESCRIÇÃO AUTORRETRATO: Chegou atrasada, por isso não fez. Respondeu as questões.

APRESENTAÇÃO: Iniciou sua fala com o nome da escola em que trabalha e o município em que atua. Monica é professora de escola pública a 21 anos, sendo destes, 16 anos na EMEF Afonso Guerreiro Lima, onde trabalha atualmente 40 horas, ocupando a função de coordenadora dos Projetos Cidade Escola, Escola Aberta e Mais Educação. O Programa Mais Educação iniciou suas atividades em outubro de 2009. Dois motivos levaram a escolha da profissão: o primeiro foi as greves do CEPRS (Monica diz que **era “apaixonada pelas greves do CEPRS e o grupo ri)**, pois segundo a professora, desde pequena ela achava **“um máximo aquela mulherada no jornal, fechando a Borges de Medeiros”**, e o segundo motivo era **a tia professora do Estado que possuía sua independência financeira** – única da família que tinha um emprego e ganhava seu dinheiro, as outras tias eram donas de casa. São esses os fatores que Monica alega terem lhe encaminhado para a profissão de professora. Ela justifica ser professora de Educação Física pois adorava **praticar esportes na escola – considerava “a melhor parte da escola” – e desses espaços de convivência que o esporte proporcionava**. Iniciou suas atividades enquanto docente na Educação Infantil – se cadastrou em cursos da OMP antes de ser concursada do estado e município– com turma de pré escola e adorava **“aquela coisa do cuidado”**, e com o tipo de Educação que se propunha: **uma educação mais integral do sujeito – “era uma criança integral que estava lá”**. Conta que quando ela passa a lecionar pela Educação Física, **sente a educação “mais recortada”**. O seu sonho era ter a sua turma, apesar de não ter certificação para isso. Quando chega o Mais Educação em sua escola, no momento que pode, Mônica se diz “abraçar” o Programa. Conta que comentou com uma amiga que caso a direção mudasse, ela não gostaria de sair do Programa, pois **gostava do que fazia: ser responsável pelos alunos de forma integral**. Reflete sobre o que é ser professora hoje e destaca o mundo em que vivemos, pensando por alguns autores, como **um lugar de identidades cambiantes, líquidas**. Acrescenta que vivemos em uma sociedade que esta sempre mudando e **a escola precisa se adaptar aos novos tempos, restando ao Brasil ter pensado muito tarde nessa mudança**. Pensando uma palavra que a caracteriza como professora **escolheu o verbo buscar**, pois acredita que o **professor sempre está em busca de “alguma coisa”**, seja a alfabetização dos alunos, a Educação Integral, seja um protagonismo. Conclui que não há uma característica única para ser professor, e que **o verbo buscar mostra a dificuldade de ser docente, apontando que as pessoas tem seus princípios, valores, mas que elas não serão aquilo sempre**. Encerra dizendo que ela já mudou “tanto” nos 21 anos de profissão.

- **Evelise** – professora comunitária da EMEF de Canoas

DESCRIÇÃO AUTORRETRATO: Não foi ao 1º encontro, logo, propus que ela trouxesse sua apresentação no 2º encontro do Curso. Evelise utilizou-se de uma folha A3 para construir seu autorretrato. Nela, ao lado esquerdo, colou a figura (sem a cabeça) da personagem de Ziraldo “Professora Maluquinha”, sobreposta a uma imagem que representaria os alunos e uma sala de aula. Acima do corpo da imagem está posta a palavra CONSTRUÇÃO. Sobre ainda, encontra-se uma linha do tempo em que ela marcou desde seu nascimento, no ano 1978 à 2009 quando sua escola fora contemplada com o Programa Mais Educação e ela receberá o cargo de professora comunitária. Anexo ao ano de 2009 está colocada a questão “E agora?”, como referindo-se a implantação da Educação integral em sua escola. Ao lado direito da folha, Evelise utilizou a figura de uma moldura de quadro e dentro escreveu o nome de sua escola, o respectivo município onde se localiza, a palavra professor (colada da revista) e as palavras (escritas por ela) estudar, aprender, crianças e troca que foram seguidas de reticências.

APRESENTAÇÃO: Começa sua fala pela linha do tempo criada, e diz que se baseou no facebook para inspirá-la. Evelise Pugliesi Picolotto nasceu em 1978, em 1996 se formou no Magistério, em 1997 começou a trabalhar com Educação Infantil, em 2002 passou a trabalhar na rede municipal de Canoas. Conta que em 2008 o PME iniciou sua implementação na rede de Canoas (2 escolas), mas foi em 2009 que sua escola aderiu ao PME, e ela aceitou participar da proposta como professora comunitária. Ao construir o trabalho, e seguir as perguntas propostas pela pesquisadora, ela “se deu conta” que ela não sabia porque havia escolhido a profissão, e aí “começou a se lembrar” das brincadeiras de infância. Conta que “desde sempre” brincava de ser professora, mas que dizia que queria ser médica, o que causava orgulho no pai. Quando decidiu, realmente, pela profissão docente conta que sentia vergonha em dizer para seu pai de sua escolha, com receio de desapontá-lo. No final da 8ª série, ela precisaria optar em que escola iria e disse a seu pai que não desejava ser médica, mas sim professora (conta sorrindo). Relata que seu pai ficou feliz, o que incentivou “bastante” na escolha pela profissão. Fala da escola em que cursou o Magistério, e como essa era “tradicional”. Lembra quando aprendeu o que era “construtivismo” e do professor ensinando através de exemplos: “O professor explicou pra gente que ia comprar um “pão”, com a letra P comprava o “Pão”[...] P de pão, aí as crianças escreviam pão”. Conta que “a colocaram” em uma escola de Educação Infantil, em 2002, como alfabetizadora e que ela “não sabia nada”, e acabava por entregar “folhinhas” para as crianças. Questionava-se: “Por que que eu vou entregar letras, palavras para essas crianças se elas não sabem ler?”. Conta que ficou muito “apavorada” e chorou muito com essa experiência, tornando-se angustiante para ela. Passa a falar de sua escola atual onde atua a 10 anos, e na qual relata que aprendeu muito. Diz que sempre lembra de uma

professora que a dizia: “Tu não te preocupa, tu ensina, no final do ano oito reprovam!”. Essa afirmação fez com que Evelise sempre pensasse “eu não posso ter oito” (alunos reprovados), logo, diz que “a meta da minha vida é sempre ter menos que oito”, pois associa que ela deve ser melhor profissional do que ela foi em 2002. Diz que em sua escola faltam muitos professores e que, logo, ela teve de assumir uma turma de 2º ano a tarde. Evelise é professora comunitária pela manhã e professora de um 2º ano a tarde, mas conta que acontecem interferências em sua aula, por conta das atividades do PME, como receber material, atender aos alunos do Programa, olhar os momentos de intervalo e etc. Conclui dizendo que seu dia “é bem dinâmico”. Lê o nome de sua escola, e lembra que é em homenagem ao governador que criou a rodoviária. Relata quis ser professora pois gostava de estudar, aprender, crianças (sua escolha pela profissão foi aos 14 anos). Acrescenta que não escolheu a profissão pelo salário e nem pelos conhecimentos, pois quando era nova imaginava que ser professora era “só ensinar continhas ou fazer uma leitura dinâmica”. Aponta para a figura da professora e a remete a sua pessoa, afirmando que ela está em construção, e justifica lembrando que teve uma formação que a ajudou muito mas a “ajudou pouco também”. Ainda, diz que por ser professora comunitária, “articuladora”, “uma professora que as vezes cansa de bater no molhado e ter que ir por outro caminho”. Afirma que ainda esta construindo seu perfil enquanto professora. Encerra sua fala trazendo a heterogeneidade de alunos (representada na figura colada) com que trabalha em sua escola, e como ela vem aprendendo “um pouco de cada coisa” por estar em contato com as diferentes oficinas do PME (capoeira, hip hop), fazendo com que se “familiarize” com essa “questão que está na escola”.

ATIVIDADE 2: Discursos do MEC sobre Educação Integral

Grupo 1: Eduardo, Cibele, Adriana

Material: trecho da Portaria Interministerial

Eduardo: Assim ó... a gente analisou um material que é uma portaria e ele fala, digamos assim, de diretrizes, normas, finalidades...essa parte assim de como seria implementado o PME. Tem um caráter meio emergencial, assim meio “vamos fazer alguma coisa”, sabe?

Cibele: Precisamos iniciar esse processo e não ficar só nas discussões

Eduardo: Então ele descreve a questão de dar importância a novos saberes, espaço, aquela coisa...Então vai indo...Tá bem, digamos assim, didático ali. Dá a entender que é um Programa que vai ampliar o tempo da criança na escola. Ai nós chegamos no “3” ali e eu tava comentando com elas uma frase que eu li esses dias...quer dizer, eu digo pra mim isso né? É muito fácil adquirir conhecimento, o difícil é mudar o comportamento. Então, a gente ficou falando que não fala muito da formação, a questão nossa assim...a maneira que a

gente foi, digamos ensinados e as resistências que a gente tem a isso né? Nós, professores...e aqueles até que estão a mais tempo né, tem mais resistência ainda... Então essas coisas são dificuldades do processo de implementação vai ter e as vezes que pode levar até o fracasso.

Adriana: E que não foi colocado aqui na portaria. Se preocupou mais em implementar o projeto e visar o aluno, que é o foco, mas a gente acha que se não ter uma visão mais emergencial no caráter docente né, o programa é lindo, maravilhoso, mas vai parar na relação aluno-professor, que é uma visão de mundo, né? que o professor tem que ter pra atuar ali, nessa forma de ensino.

PESQUISADORA: Vocês acham que a portaria, nesse caso, abordou geral e esqueceu dos principais...

Adriana: Exatamente, esse é o ponto negativo que nós escolhemos.

Cibele: justamente como negativo a questão que tem que se ter essa mudança de estrutura curricular porque da forma que tá se falando: “ah, a escola moderna já foi...”. Tem que se ter uma outra escola, assim da forma que está não adianta tu só, é claro, é emergencial, tu sair introduzindo, mas ficar contraturno, esse turno, as relações elas acabam, em algum momento, há um enfrentamento, não que isso não ocorra e não seja importante, mas que se precisa integrar realmente, realmente. O Mais Educação acontecer, não precisa ser mais o Programa Mais Educação como indutor como (**SSSS**) coloca, mas as escolas e eu acho que é a chave, mas dependendo da formatação, talvez, em alguns municípios, fico muito triste, eu não sei se continua. Alguns já estão, assim, bem evoluídos abraçando, nós observamos isso até num curso que nós fazemos, mas outros estão começando a sentar para dialogar como é que nos podemos trazer novas questões.

Eduardo: “Atender o aluno, preocupação em conciliar a demanda, **deficiência** da sociedade”, é aquela coisa que a gente colocou. É muito legal essa questão de colocar em prática, de trazer novos educadores, de usar a comunidade, de pegar espaços ociosos, aquela coisa toda, mas o que que a gente, eu vejo nas escolas, eu trabalhei em outras, num município menor, e daí tem essas coisas de tu ir em determinada reunião e tal prefeito ali com aqueles camaradas junto, aquelas promessas: “nós vamos botar um ginásio de esporte em cada escola”. Eu me lembro que uma vez, lá em Guaíba, disse: “100 mil reais vai custar cobrir a quadra”. Até hoje, tá lá, descoberta. A gurizada faz Educação Física, às vezes, à noite, no sereno, sem iluminação direito, então, coisa assim, não ficar só nisso, e aquele negócio de aproveitar a comunidade, mas também investir nisso, na infraestrutura, também, eu acho que é importante.

PESQUISADORA: Obrigada. Só uma pergunta. Vocês, ao lerem o documento, acharam que é mais fácil a gente construir uma argumentação a favor ou a gente construir uma argumentação contra?

Adriana: Nós começamos pela contra.

Cibele: Porque quem tá, no caso, envolvida, que também acho que a tua relação é diferente, né? [se dirigindo para Adriana]. Mas quem tá envolvido na escola, naquele espaço, eu consigo ver as duas coisas porque eu quero muito que aconteça, mas ao mesmo tempo eu tenho uma crítica, nesse momento, eu já tinha uma resposta tanto para o lado

positivo, pra proposta né? Um pouco do aspecto positivo como negativo porque eu quero muito, eu vejo que tem futuro, mas também, nesse ponto, geralmente, eu sou de me posicionar mais, mas nesse ponto eu fiquei bem...

Eduardo: Eu fico admirado, assim, porque o país é muito grande e é um país muito diverso com muitas realidades, então, esse aspecto do governo é admirável, de encarar esse desafio, porque é um país muito... é vários países num só, por outro lado é errado, tem esses problemas relacionados (**SSSSS**)

PESQUISADORA:Então tá, gente. Muito obrigada. Agora as gurias.

Grupo 2: Luciane e Viviane

Material: fotos e exemplo de grade curricular - caderno Série Mais Educação

Luciane: Nós temos a análise das fotos, né? Esta primeira aqui [mostra a foto para o grupo]. A gente colocou como... a gente viu a questão de (**SSSSSS**) como o sete de setembro, o resgate de quem eu sou, onde é que eu estou, eu pertencço ao Brasil, acho que é mais a questão do pertencimento mesmo, assim. Seria a primeira leitura que a gente fez. Na segunda [mostra a foto para o grupo] esta aqui a gente viu algumas crianças numa espécie de feira, uma espécie de lan house comunitária, alguma coisa assim, né? No sentido da disseminação do conhecimento, de que hoje é bem mais fácil, a tecnologia, as crianças de 6 anos, primeiro ano, já sabem, “ai, pro, clica aqui”, “dá um enter”, não sabem escrever, mas, enfim, então isso aí aproxima bastante, facilita muito. E a terceira e última imagem nós vimos é um professor de capoeira, mas é mais ou menos aquilo que o pessoal já comentou, a questão da estrutura, é um desafio a educação integral, é um desafio a gente ter que vir as crianças, que são os aprendizes, assim, e esse monitor que está se virando nos trinta, assim, por exemplo, tá ensinando capoeira com uma calça jeans, tênis, e aí? A nossa realidade inicial. [para a colega] Queres falar o segundo?

Viviane: No segundo descreveu o que é o Mais Educação, então na descrição a gente coloca P+E que é o Mais Educação, então, assim, com o quê? Com mais resgate, com mais tempo das crianças na escola, maneiras de ensinar, melhor, mais outras maneiras. Que a gente não tem, por exemplo, quando a criança tá no turno inverso se eu vou trabalhar o jornal escolar eu vou ter muito mais elasticidade pra trabalhar porque ele tá num outro ambiente, é uma coisa mais solta, não tem aquele horário fragmentado, não tem prova, avaliação, por mais que “ah, não tem prova”, tem prova sim, tem avaliação, a gente, de uma maneira ou de outra a gente tem que quantificar esse conhecimento.

Luciane: Então a gente contou assim que faz parte da escola, eles fazerem parte, eles verem que ele fazem parte da escola não é só chegar, estudou vai embora, então a gente sublinhou o mais ali do programa que é o que a gente percebe quanto conhecimento como a gente pudesse explicar. Depois a gente veio pra terceira que é o argumento positivo/negativo, então a gente colocou os dois, que seria: novas chances, novas chance positivas que é, positivamente, que tu tem novas chances, nova busca, novos conhecimentos pra eles, né? para as crianças. E negativo seria, que a gente acha, a falta de capacitação dos monitores às vezes o monitor como ali [se referindo à foto anterior] a gente viu de calça de brim, porque tá faltando material, e, eu não sei, a gente vê que o manual que

o programa oferece parece que eles fazem mínimo do mínimo do mínimo que eles possam E não é isso. Tá faltando outras coisas, vamos pegar uma atividade de dança, tá faltando um espelho, um cdzinho de 400, não dá pra ti comprar um potente pra fazer esse trabalho. Então, tem coisas que faltam, tem coisas que tá faltando e que é essencial. O monitor também precisa estar capacitado para isso que é o principal.

Luciane Só um pulinho na questão ali sobre novas chances, é nova chances pra todos, né? Pra escola pra ter essa visão de educação integral nesse sentido de que se o aluno não conseguiu aprender digamos enfileirado ali um atrás do outro, não conseguiu aprender a matemática ou o inglês, lá fora, no pátio com brincadeiras com aquele monitor que está capacitado que tem uma habilitação pra isso ele vai achar uma maneira mais gostosa para que esse aluno, num outro ambiente não engessado consiga então aprender a matemática, então é o ideal que a gente tem, então, essas novas chances, é a nova chance para o aluno aprender, é a nova chance pra escola crescer, é a nova chance pra que a coisa aconteça.

Juliana: Gurias, vamos finalizando.

Viviane: Depois tinha, então, a prática pra gente dar uma olhada. Então a gente entendeu que aqui é o horário integral mesmo das 8 às quinze para as 6. Apesar de ter um bom intervalo aqui que a gente não entendeu porque pra nós é diferente onde a gente trabalha, mas, assim, é o mesmo estilo: troca de oficinas, tem atividades, só que a gente achou diferente pra nós é esses intervalos muito longos aqui, no nosso caso, 9:15, 9:30, depende da escola, vai pro meio-dia, almoça e já faz a troca pra ir os outros que estão entrando, então aqui foi que a gente achou que...

Juliana: Mais distante da realidade.

Viviane: É. Uma coisa... espaço do meio-dia, um espaço de quase 2 horas. O que esses alunos fazem, como fazem, quem que fica, daí a gente ficou com um monte de ponto de interrogação: como é que faz isso aqui, como é que ficam, onde eles ficam, quem cuida, eles vão pra casa, voltam, não voltam, como é que é?

Juliana: Muito obrigada. O terceiro grupo.

Grupo 3: Monica, Rita, Márcia Cristina

Material: cena do vídeo Programa Mais Educação/MEC

Márcia: (usando bota) Bom o nosso foi o vídeo que fala da escola municipal de Belo Horizonte, é uma escola que possui educação integral e também possui o Programa Mais Educação que como diz o vídeo veio somar ali junto com o projeto que já tinha na escola.

Mônica: A 2 eu vou explicar para a minha amiga E.T [risos] o que é o Mais Educação, explicar que no Brasil as crianças frequentam a escola dos 6 aos 16 anos e normalmente as crianças frequentavam esse espaço de 4 a 4 horas e meia por dia onde elas vão aprender a ler e escrever e que agora os governos, basicamente o governo federal, mas também os governos municipais e estaduais estão se preocupando em manter essa crianças mais tempo na escola pra promover uma educação integral que não seja que não

seja só para transmitir conhecimento, mas realmente integrá-la educando corpo, valores, atitudes. Então, acho que é isso.

Rita: pra ele fica consciente de que esse atendimento não é feito para todos os alunos das escolas, e sim por parte de alguns poucos ainda e que dizem que pertencem, ainda, a questão do problema de sociabilidade, né? De convívio, que tá em problemas constantes de insegurança, né? Mas eu também questiono por que não para aqueles que tiveram defasagem de aprendizagem como no meu caso, eu não tive música, não tive ballet, não tive dança, então eu também tenho uma defasagem cultural que o governo deveria dar conta, né? Então, eu penso assim, esse é o meu problema, eu sou muito tensionadora, hoje, eu vejo o Mais Educação, como eu digo, a elite da escola, os alunos não são mais os alunos que tinham defasagem, eles são a elite, então todo mundo vê: “ah! Os alunos do Mais Educação”, então já são assim, destaque da escola é ser do Mais Educação porque eu tenho dança, eu tenho teatro, eu tenho música, eu toco isso, eu toco violão, então assim, agora eles são a elite da escola e os outros estão em defasagem de conhecimento.

Mônica: E a última questão que é o argumento concordando/discordando, então, assim, o que que nós concordamos, é que no vídeo, nós nos detivemos ao vídeo pra fazer este argumento e não na nossa prática, e não o que a gente vê por aí, então, o poder público está se responsabilizando pela educação integral da criança, então este é o aspecto positivo. No vídeo o que que nós vimos de negativo: que os olhares continuam divididos, que a escola está dividida em ensino regular e a escola integrar.

Márcia : O currículo fragmentado, não tem uma proposta inovadora, diferente.

Mônica: É, assim, tá fragmentado o regular e a educação integral. Os horários continuam, os tempos continuam fragmentados, nós temos três horários, divididos assim, assado. Então continua aquela grade de horário que eu não sei o que que a gente vai fazer pra superar isso.

Juliana: Só um parênteses, e essa coisa dos horários aparece nas falas ou nas imagens?

Mônica: Aparece nas falas.

Márcia: Diz que o horário estava dividido em três, a gente esperava algo diferente, claro que o vídeo foi curto, a gente não teve mais características, ali, da situação, né? Mas...

Mônica: Um outro aspecto negativo foi que nem todas as crianças que estão matriculadas na escola estão no Mais Educação. Um outro aspecto negativo foi que, além da escola, a criança tem apenas a TV, ou seja, a escola tá quase uma total, assim, eu tenho que dá conta de tudo, não existe um centro cultural, parece que não existe mais a família porque ela vai sozinha pra escola, ela toma banho se arruma, vai pra escola, a escola cuida, ensina etc, socializa e ela volta sozinha, fica sozinha vendo televisão. Então, não existe uma outra instituição, outra pessoa, uma família.

Márcia: E outro ponto também quando diz: “ah! Eu assisto televisão, leio jornal” parece que é só isso, não parece que tem outra coisa, parece que ele achou importante o ponto de encontro, mas o que está sendo trabalhado, também, de que forma está sendo passado, que ele só achou interessante ele ver VT ler jornal, enfim.

Juliana: Isso o aluno, né?

Márcia: O aluno.

Mônica: E claro, nós vimos pouco tempo, mas ficou a pergunta: o que é a escola integral? E o que é educação integral? Então, ficou essa pergunta a partir dos 3 minutos.

Rita: Ficou, assim, bem claro que o conhecimento ainda é centrado em livros, jornal e TV. Aparece ali no vídeo eles grafitando, mas aquilo ali não é conhecimento, a arte ainda não é conhecimento, a música não é conhecimento, a cultura... né? Como a gente fazer esse elo de ligação?

Márcia: foi jogado algo, tá, mas parece que ficou algo a parte não está sendo integrado.

Rita: Fica bem centrado o currículo cognitivo, e o Mais Educação com os projetos é o lazer e lazer não é conhecimento.

Mônica: Só pra fechar, rapidinho, que o **Eduardo** falou é admirável a iniciativa do governo do Mais Educação, não acho tão admirável, acho que é obrigação do governo e já vem tarde. Agora quando vinha pra cá eu vinha pensando que, realmente, foi bem bolado, foi bem montado, tem problemas, mas tá chegando, tá atingindo a escola, tá atingindo as pessoas, mas eu acho que é obrigação. Só isso.

Juliana: Tá muito obrigada. Eu ia programar uma discussão, mas eu vou potencializar isso na próxima, tá? E a última coisa que eu vou pedir é, assim, pra vocês acrescentarem no autorretrato, se quiserem colar ou só grampeiem, tanto faz, eu quero que vocês pensem hoje, a gente faz muito isso aqui com alunos da graduação, e eu acho que é **legal até de se fazer** na escola isso, esse exercício, daí vocês pensem uma coisa que vocês não sabiam e que aprenderam hoje ou então, vocês já sabiam, mas repensaram hoje, nessa manhã. Uma coisa que aprenderam nova, não sabiam ou que já sabiam e repensaram. Pode ser em uma palavra, pode ser uma frase. Como vocês quiserem fazer.

Luciane: Sobre os comentários?

Juliana: Também, pode ser. Uma coisa que vocês não sabiam, aprenderam hoje, ou uma coisa que vocês repensaram. Ou as duas também se quiserem.

TRANSCRIÇÃO NA INTEGRA - 2º ENCONTRO

Curso de Extensão

A constituição do professor de Educação Integral na contemporaneidade

PESQUISADORA: eu queria ver com vocês assim, que vocês pensassem que palavras vocês poderiam escolher para definir essa cena que vocês assistiram. Uma palavra que vem assim.

REJANE: realidade.

LUCIANE: competição.

Eduardo: confusão.

MARCIA: conflito.

CIBELE: questionamento.

RITA DE CÁSSIA: problematização.

MONICA: relação professor – aluno.

PESQUISADORA:: entre parênteses assim, eu tentei destacar duas cenas que isso aparecesse bem presente, porque é o que vocês vivem né.

VIVIANE: aluno – aluno.

PESQUISADORA:: mais alguma coisa?

CIBELE: rótulos.

MARCIA: rótulos em todos os sentidos, né? Tanto antes lá na sala dos professores, quanto na própria sala de aula.

PESQUISADORA: tá e o que que ocorre entre os muros dessa escola? O que vocês vão identificando ao longo do filme?

Eduardo: não sei assim, eu considero que ali mostra também uma realidade da França. No caso da Europa que recebe muitos imigrantes, pessoas que eram de antigas colônias, varias culturas ao mesmo tempo num ambiente e que não se adaptaram ainda bem. Uns se consideram mais franceses do que o outro e aquela questão ali da própria linguagem de “ah, esse nome não é típico aqui”. Na verdade vai ser difícil mesmo ele contentar, porque são muitas culturas dentro de um mesmo ambiente. E, provavelmente, ele nem estava preparado para isso. Na realidade que ele foi aluno, estudante, a França não estava naquele formato. Isso deve ser bem complicado para o professor, o pessoal ter, sei lá se é nacionalismo, sei eu, em choque.

PESQUISADORA: um choque de civilizações, poderia pensar assim.

RITA DE CÁSSIA: e o trabalho do professor está muito individual, né? Pelo menos nos trechos, não tem um trabalho interdisciplinar. Para essas culturas que tem ali teria que pegar junto o apoio de outros professores, por exemplo o de artes, tentar fazer um trabalho diferenciado. Era sempre a mesma coisa. E a pratica tradicional.

LUCIANE: aquela cena que o professor de história veio propor uma parceria e aí, no caso o professor de Francês, língua materna, né? Foi, não esse livro não dá, esse é difícil, esse é difícil, esse é difícil. E aí “ah esse aqui é fácil!” e ele “é, mas não dá”. Foi gritante pra gente, oitavo ano, né?

PESQUISADORA: que mais? O que aparece?

MONICA: falta de sentido da escola para os alunos, aquilo tudo não faz sentido. É bobagem para eles.

PESQUISADORA: através de que tu identificou esse não faz sentido?

MONICA: o tempo todo, eles fugiam do tema da aula, eles “ah, tem pulga atrás da orelha” e eles vão lá na pulga né? Qualquer coisa para fugir daquilo que está sendo tratado. Aí eles mostraram que iriam tratar o homossexualismo e não...

RITA DE CÁSSIA: são as provocações, né? As provocações que os alunos fazem. Os alunos provocam, mas ao mesmo tempo saem, só na defensiva. Ele podia aproveitar uma dessas provocações e começar algo diferenciado.

MARCIA: quando ele deu o texto, né? Ele foi pedindo as falas, as perguntas ali “qual era as dificuldades deles” eu até achei que ele iria tomar um outro rumo, né? Para aquilo de buscar ir além, fazer os alunos virem atrás, faz alguma coisa... mas é ele que ta dando, ele era o próprio dicionário. Ele ficava descarregando o significado das coisas, né? Continuava ele o sabedor de tudo e os alunos nada, né? Aquilo eu também questiono e achei incrível que a gente não fala isso, quem usa isso? Pra que serve isso? O verbo, isso aí é lá para o passado, os burgueses que usavam...e é o que acontece, as vezes a gente dá o conteúdo e os alunos não tão entendendo o porque daquilo ali. Para que se vai aproveitar? E até hoje muitas das coisas que a gente aprendeu a gente não sabe porque que a gente estudou! Mas aí alguém vem explicar, olha isso aí é física o que tu ta fazendo aí, essa mistura da tua comida né? E a gente não se dá conta que foi também passado assim para a gente. Então aquele estudo lá de química ou física também para nós não teve muito sentido. É a mesma coisa que eles retratam ali.

MONICA: e assim, um abismo cultural entre o professor e os alunos. Ele continua se mantendo entorno da sua própria cultura, da sua visão de mundo, desrespeitando tudo que poderia ta fervilhando ali, que é a questão da imigração, de tudo que estavam colocando e nada, nada servia. Então era um abismo.

PESQUISADORA: o que que chamou mais atenção, o que que incomodou mais vocês no filme? Ou desacomodou, enfim, não precisa incomodar.

RITA DE CÁSSIA: a falta de atitude acho do professor, diante daquelas provocações dos alunos, dos questionamentos. Enfim, várias coisas que ele poderia mudar o ritmo da aula, dar um outro ritmo, não, continua sempre daquela forma linear.

PESQUISADORA: sentiu angustiada com...?

RITA DE CÁSSIA: aham.

EVELIZE: não achei de tudo ruim a aula dele. O que me chamou a atenção foi a questão do tempo, “Bá, levam 5 minutos para escrever o nome!” e depois a menina diz “não, professor ta falando errado, não é 1 hora que a gente tem de aula. Já que é para colocar, então vamos colocar, são 55 minutos”. Isso me chamou mais atenção, porque na verdade ele se propôs ao objetivo e ele estava indo com aquele objetivo, ele tava (sinal com as mãos perto do rosto, como um cabresto, representando que o professor estava focado). Era aquela aula e ponto final. E tinha que ser naquele tempo. Talvez por isso que não abriu margem para outras coisas que não estavam no cronograma dele. Mas aí eu também fiquei pensando no final feliz. Então fiquei pensando que talvez no livro ele fosse trabalhar alguma coisa para depois lançar o livro, algumas idéias. Eu até fiquei pensando que alguns dos títulos poderia ser alguma coisa sobre as etnias, como eles conheciam...alguma coisa assim. Daí que no final fosse alguma coisa para contemplar essas discussões da aula.

REJANE: ele dá a entender que parte dos alunos, mas ao mesmo tempo dentro daquele conhecimento que ele não constrói junto com os alunos. Ele quer transmitir o que ele sabe, né? Enquanto os alunos ficam questionando ele não investe muito naquele conhecimento que os alunos estão trazendo, aquilo que eles tem vontade de saber. A realidade, a vivência deles, né? Quando ele diz que o aluno é difícil, é difícil, ele ta menosprezando a capacidade desse aluno e até o que ele pode construir com esse aluno. Com o que está nos alunos, a capacidade que eles tem,...

LUCIANE: eu acho que também entre os muros da escola vem ao encontro desses modismos, né? É o construtivismo, é o..., todas essas modas que moram dentro da escola e que dificilmente acabam mudando, se existe mudança é superficial. De repente pode ser a..., é o que o governo fala que tá ali, trazendo para a nossa realidade. O governo é assim, então a gente vai seguir tal linha. O governo agora é assim, então a gente vai seguir tal linha. Mas no fundo, no fundo, ali dentro da escola as coisas se repetem. É discriminação, é o professor, muito dos professores, que se sobrepõe, que são os detentores do saber. E o saber do aluno não é valorizado porque a gente tem o nosso currículo para seguir, nossa carga horária para seguir, tem avaliação, tem os índices do governo, então ficam mais engessadas. Então é difícil mesmo tu pegar e trazer aquilo ali para a sala de aula. Muitas vezes, não que seja sempre, mas eu vejo assim que a grande maioria... Tirando por exemplo a escola militar que é o que é e sempre foi e vai continuar sendo por muito tempo. Muitas das nossas escolas vão pela moda, né? A onda agora é tal coisa, então a gente vai pro construtivismo, agora a gente vai mudar, agora a onda é, né? Então a gente vai fazer assim.

PESQUISADORA: como se viesse alguma coisa de cima para baixo, assim?

LUCIANE: é, sendo que muitas vezes não é assim. A gente sabe, como a colega falou, é a construção. Então se tiver que pegar um pouquinho daqui, que a outra colega falou da comida. Se eu pegar um pouquinho daqui e um pouquinho dali aí eu vou descobrir qual é a formula que vai dar certo. Só que tem muita coisa que nos prende ainda. São as questões de avaliações, as questões do tempo, a fragmentação das disciplinas, muitas vezes, né? “ah, a gente tem que ser interdisciplinar, a gente tem que ser trans não sei o que,...” são palavras, são palavras, na prática mesmo assim é difícil a gente conseguir com que uma equipe toda faça isso. Tem na escola uma professora, outra e outra que por um motivo ou outros trabalham afins, mas equipe toda, o conjunto todo é bastante difícil.

CIBELE: outra questão além do que os colegas colocaram que também marcou muito, ao menos no meu caso, é aquele início que eles se encontram na sala dos professores e se coloca que eles estão retornando de uma atividade e aí falam com os alunos assim: “ah que tu não pode julgar antes de conhecer, tu tem que vivenciar, tu tem que ter aquela experiência,...”. Bom, mas “esse aqui é bonzinho, esse aqui tá ótimo,...” (referindo-se a fala dos professores durante seu encontro no filme). Por favor, sabe? As técnicas também quando ele chega “coloquem os seus nomes”. Tem outras formas de se trabalhar essa forma de apresentação e de conhecimento. Isso foi algo que me chamou muito atenção, me incomodou.

Eduardo: eu me coloquei assim chegando na escola e acho que o primeiro dia para todo mundo sempre é difícil né? (risos)

CIBELE: boa sorte! (risos)

Eduardo: foi pesado aquele clima ali. Agora aquela parte do trabalho que o colega ofereceu para ele, eu não me lembro ele era novo aquele colega ou não?

PESQUISADORA: o outro professor? Era, era novo.

Eduardo: eu fico pensando assim se não era um pouco resistência ao relacionamento com aquela pessoa. Daqui a pouco ele até botou alguma desculpa ali, um empecilho, que o iluminismo lá não trabalhava, mas na verdade ele não queria trabalhar com aquela pessoa. Sei lá, não conhecia. E eu tenho a impressão que na sala de aula a mesma sensação que passa é isso, ele tem medo um pouco de perder o controle daquele ambiente. Ele não é um mau professor, mas ele se contém muito. Ele se prende a um padrão porque ele tem medo de perder aquele controle daquele grupo que é muito complicado.

MARCIA: e será que, por exemplo, ele disse que não era homossexual, né? E daí o colega, homem, chega para ele e propõe trabalhar junto. Daí ele já tem um perfil, um olhar dos alunos para ele. De repente ele vai trabalhar com um colega? Vai se comprometer ainda mais, né? Então, de repente sei lá eu se não foi a própria autodefesa naquele momento. Não dá para não dizer não para o outro, né?

EVELIZE: ele ficou incomodado.

Eduardo: e pensando nisso, a gente tende a trabalhar junto com quem a gente se identifica, que a gente gosta, né? Mesmo que haja essa proposta tu acaba ficando próximo de alguém que tu tem afinidade.

LUCIANE: eu já pensei pelo lado do colega esse novo, é o estagiário, o probatório, tem que chegar e mostrar serviço ou veio da universidade cheio de novidades e quer fazer. Aí, não, aí já vem outro professor e fica não dá, não dá, não dá,... até que ponto a gente se deixa chegar, até aonde a gente vai se permitir chegar nesse ponto, né?

EVELIZE: eu pensei assim o quanto a gente leva da gente para os nossos alunos. Eu pensei assim, quando eu vi aquilo ali, que ele era homossexual... Antes da fala dos alunos, ele ficou todo muito assim nervoso conversando com aquele professor, né? E aí quando ele trouxe para aula aquilo ali, eu pensei quantas vezes a gente bota lá uma música, porque a música é a que a gente gosta ou a gente permite... Na escola mesmo umas professores permitem uma coisa, outras já não permitem, porque aquilo não pode acontecer. De repente essa questão da homossexualidade é difícil de conter ali numa turma daquela idade e ai de repente vai trabalhar com aquele colega, que de alguma maneira pode representar um “risco” (faz sinal de aspas com as mãos) pro professor, para aquela pessoa ali. Eu pensei assim também nessa questão de trazer a vida da gente pra dentro da escola.

PESQUISADORA: aproveitando isso que vocês estão puxando, como é que vocês poderiam descrever esse professor? O François que é o que a gente tem como protagonista do filme. Como é que vocês descreveriam, se vocês tivessem que contar dele...

Eduardo: eu acho que ele é um cara rígido assim. Ele não é um conservador, mas ele tem um padrão que ele não foge muito daquilo, né? Eu acho que ele não fica a vontade quando ele tem que sair daquela cartilha. Ele se desacomoda.

MONICA: eu queria responder a pergunta anterior porque eu não cheguei a responder, mas também tem a ver com isso assim. Uma coisa que me incomodou no filme foi a relação dele com os alunos, aí também tem a ver com descrever, né? Então, assim, me incomodou muito a relação dele com os alunos, sobretudo porque ontem eu vi um documentário sobre o Freinet e uma coisa que o Freinet coloca é essa relação. Não só ele, eu tenho vários livros da pedagogia dizendo que a relação interfere na aprendizagem, interfere em todo o processo. E ele é um professor que o tempo todo bate de frente com os alunos, não acolhe, não tenta entender, não tenta. Então para mim isso é o professor ao contrário do que o Freinet vinha pregando, né?

PESQUISADORA: que mais? Como é que vocês descrevem esse professor?

MARCIA: uma coisa só que eu queria colocar assim, eu não entendi, o subúrbio não pertence à cidade?

PESQUISADORA: eu sei que é uma escola de periferia de Paris.

MARCIA: ta, mas a periferia não faz parte da cidade? A cidade é só o centro?

PESQUISADORA: é, eu não...

MARCIA: porque o que é a cidade? A cidade é um todo. Ele disse “estou de volta a cidade”, aí tu vê o próprio professor carrega essas coisas. Como é que ele vai passar para o outro o todo, se ele já é todo recortado? Para ele, onde ele tava não fazia parte da cidade. É como a gente trabalhar num bairro, numa periferia, então faz parte! E esse olhar que a gente tem que também ter, né? De saber que aquele lugar ali, o subúrbio faz parte da cidade. De repente o que acontece com os nossos alunos “ah, nós já estamos em Porto Alegre?”. Bom tu ta recém em Esteio, mas eles não tem aquela visão, entende? Que de repente a gente faz com que eles não tenham a visão da cidade toda. Então, que nem ele colocou “o subúrbio, estou de volta a cidade”. Então esse também é o nosso olhar, depende muito disso. Como é que a gente vai passar para o aluno? Então a gente já carrega “aqueles lá, são de lá!”. Não, são todos de uma cidade. Eles estão num bairro, mas pertencem a cidade.

Eduardo: pensei numa palavra que ele é uma pessoa formal e a questão da formalidade é uma dificuldade de expressar a afetividade. Ai eu fiquei me lembrando de uma professora que eu tinha na época da faculdade. Eu gostava muito dela, até ela me deu um livro na época da formatura e depois eu nunca mais vi ela. Mas ela tinha um método assim que ela dominava primeiro o conteúdo e ela tinha tipo um fichário com umas fichinhas com uma letra muito bonitinha assim. Então ela sempre passava um resuminho da matéria, acho que era um dos únicos professores que pegava aquela fichinha e anotava as coisinhas no quadro. E ela era uma professora que não dava muito espaço para uma piada, a aula era bem formal. Eu notava que ela gostava da turma, mas ela não demonstrava. Ela mantinha uma distância muito grande. Ela me deu mais de uma matéria de história no caso, mas era sempre assim distante.

PESQUISADORA: se assemelhava um pouco ao professor.

Eduardo: acho que sim.

RITA DE CÁSSIA: a turma não era bagunceira o tempo inteiro. Eles prestavam atenção, mas quando ele faziam provocações que caberia ao professor “então vamos aproveitar isso”. Mas daí ele, até tinha um diálogo entre eles, mas ele não conseguia vender o seu peixe. Ele não tava conseguindo mostrar a real importância do que ele estava trabalhando. Para eles parecia que ficava meio solto, meio perdido.

REJANE: parece um medo de se expor né, as vezes o professor se mantém sempre lá. Porque vai ter que se mostrar e muito parecido com o aluno.

PESQUISADORA: o que vocês acharam dos alunos? Eu vi que algumas pessoas riram quando tinham os diálogos com os alunos. Eles são muito diferentes dos alunos de vocês?

MUITOS AO MESMO TEMPO: eles são iguais!

RITA DE CÁSSIA: bem participativos até. Não tem vergonha, se expõem, alunos que se posicionam.

PESQUISADORA: vocês se divertiram vendo eles?

MARCIA: eu achei muito igual, por isso a risada. Poderia ser uma coisa bem diferente, mas bem é o retrato do dia-a-dia nosso. A realidade da escola, né? Embora eu não trabalhe com esse numero de aluno, porque eu to no Mais Educação, mas assim tu passa pelos corredores e tu vê isso. Tu vê muito disso.

REJANE: exatamente isso, porque aqui no Brasil nas nossas escolas.

MARCIA: e tu vê é um outro país, o mesmo conteúdo e as mesmas ações. As práticas as mesmas, né?

PESQUISADORA: que ações, que práticas são essas?

MARCIA: é o professor detento do saber, é o muito fechado no currículo, porque os alunos perguntavam outras coisas e me passou também muito a questão de problemas sociais dentro da sala de aula. Nada a ver com o currículo né? O eu, o meu sentimento, tudo ali, muito a coisa da sensibilidade que não tem nada a ver com o currículo e que é o que a gente propõe, né? Uma atividade que a gente possa abordar isso na escola integral também, a outra parte além do currículo. E eu acho que é isso que está mostrando que a gente precisa trabalhar nas salas. Com a outra metade, não é só o conhecimento, mas as interações, as relações, porque ficou ali bem nos conflitos. Então tu é homossexual, eu não posso ser, a outra ali mais constrangida, mais curvada quase engolindo o papel para não ser percebida, né? Daí o professor fala alguma coisa e de repente ela fica toda, né? Eu acho que ficou bem difícil essas coisas das relações...

REJANE: o quadro negro, perguntas e respostas, o caderno,...

MARCIA: mas tem um outro detalhe, ele pelo menos trouxe o ouvir, um ouvir, né? Mas assim ele trouxe a fala para o aluno, ele perguntava, ele questionava, apesar dele ainda ter o conhecimento. Ele ainda é o que saber, mas não é aquele senta, fica todo mundo quieto e vamos fazer isso. Então ele já tem uma pequena mudança nele, né?

EVELIZE: eu acho que ele apresenta ter um afeto pelos alunos quando eles estão fazendo um exercício e ele dá um sorrisinho. Parece que está gostando de ver ele fazendo aquela atividade. Eu não sei o que que falta...

LUCIANE: mas é quando eles estão quietinhos, né?

EVELISE: não, ele olha para baixo e eles estão correndo...

LUCIANE: ah, lá.

EVELISE: aí ele faz assim uma risada, parece que “ah, legal eles tão se exercitando”. Também acho que em algumas situações ele busca assim, eu entendi que é uma avaliação aquilo ali, né? E na avaliação tem que explicar o que é indicativo, mas num outro ponto ele não acredita que o aluno, ele já “tenho quase certeza que você não vai saber”. Porque aquelas meninas que ficavam questionando ele de outras situações que não eram as do plano de aula dele, ele achou que elas não iriam saber. Elas não souberam mesmo responder a pergunta dele, ai essa é a parte que já gostei: ele incentivou a outra menina que era bem tímida, deu um elogio. Então não sei o que acontece ali, mas acho que ele não é tão ruim, porque tem algumas coisas que ele resgata na turma.

REJANE: no momento do cafezinho ele ficar olhando a resposta dos alunos ali, porque ele tava curioso em saber até que ponto eles iriam, né? Mostrou um momento de afeto. E também muitas vezes o professor não sabe como fazer diferente, ele não aprendeu a fazer diferente, é isso que eu sinto. Vi no filme e vejo na nossa escola. O professor é um tradicional, ele tem afeto pelos alunos, até quer fazer diferente, mas ele não aprendeu, ele não sabe ainda.

VIVIANE: eu acho que é importante que ele continua não aprendendo.

REJANE: os outros buscam né, uma forma diferente para dar aula e fazer aula.

MARCIA: eu vejo assim, eu to com 25 anos de profissão, então quando eu me formei em magistério, mesmo quando eu fiz a pedagogia eu tive um embasamento de vários tópicos como eu tava te colocando antes. Então, assim, a gente tem o conhecimento, a gente tem como buscar, quem fez magistério sabe se virar, né? Não tem material? Dá um jeito, faz, consegue propor atividades novas. Mas o problema é que quando a gente cai de repente numa escola, ela nos formata, ela nos recorta. Eu sou uma que eu acho que o conhecimento aqui que eu aprendi não pode ficar aqui ó (segura um caderno na mão). O meu conhecimento tem que ficar aqui e se ela quiser vir aqui, sabe? Tem que ser repartido, eu vou atrás, eu busco, mas tu não encontra parceiros. Eles também já foram formatados, recortados, se formaram um pouco antes de mim ou após. Então eu não sei, parece que a escola formata, a gente entra lá com muitos sonhos e tu vai fazer uma proposta nova... bom vou te dar um exemplo, eu gosto de onde eu estou tornar as coisas bonitas para se sentir bem dentro dali. Bom, eu passo 8 horas em casa, porque são minhas 8 horas de sono, as outras eu to trabalhando, né? Então assim, onde que eu fico mais? Dentro da escola! São 40 horas semanais dentro da escola, então lá eu tento fazer o melhor, conviver melhor. Daí o recreio tá lá confuso, então vamos fazer jogos, pintar jogos, a gente tenta né? Pinteí vários jogos, eu e os alunos, eu uso os alunos. Pintamos os jogos no chão e tudo bem. Esse ano teve reforma, pintura, então os jogos ficou né, sai mesmo, então eu fui lá e propus para a supervisão da escola: “olha, nós estamos querendo fazer uma proposta para voltar... o recreio tá assim e assim, então vamo botar mais jogos. Eu me proponho também com o Mais

Educação a botar mais jogos e os alunos na hora do recreio podem usar e vão pintar e vão fazer. Tu tem sugestão de jogos?” daí ela olhou para mim e disse “ai tem um monte ó, os livros”. Poxa, não dá para ela sentar propor com os professores “olha se um grupo vai fazer quem sabe a gente escolhe”, sabe? Fazer com que todo mundo conseguisse, nem que eles não pintassem, porque eu não me importo de pegar no pincel, mas assim, sabe? Não existe isso. Tem “ah tu quer fazer? Então vai tu mesma atrás e tu resolve tudo!”, mas daí não tem a participação de todos e daí continua que aqueles jogos não tem significado para ninguém. Daí o professor de educação física vai lá não interage com os jogos, porque ele não participou do processo.

REJANE: quando eu falei assim que o professor não sabe, não é que ele não tenha conhecimento, ele tem. Mas é exatamente o que a colega falou: a escola formata. É exatamente assim, ela descreveu o meu pensamento mesmo.

LUCIANE: mas será que o Mais Educação não está aí para isso? Para a gente movimentar eles a pensar em outras coisas...

MARCIA: ta, mas eu digo assim como foi o escola aberta, o Mais Educação surgiu pelo Escola Aberta. E isso sempre foi o meu sonho, trazer para dentro da escola música, dança e coisa, mas ninguém, sabe? Eu acho que isso impede a gente de questionar também né, a gente não consegue...

LUCIANE: a gente não, tem tanta coisa que a gente... Dentro da disciplina de português, por exemplo, no Mais Educação é uma disciplina do jornal escolar. Eu fui descobrir que o jornal escolar é diferente, a idéia do jornal escolar é diferente da idéia do jornal que a gente conhece. Como trabalhar isso aí com os alunos? Dentro do Mais Educação é muito mais elástico, tu não tem questão de horário, 45 ou 50 minutos, a questão do tempo, tu não tem avaliação, tu não tem toda aquela coisa que a gente tava falando antes. Aquela coisa que nos prende dentro daquela caixinha ali, então tem todo o semestre, tem todo o ano ou se deu certo a gente vai repetir essa oficina no próximo semestre. Então eu acho que vem dentro, vem para facilitar isso. Como a educação física “ah é só desporto”, mas aí “ah a gente quer fazer uma competição assim e assim”, então vamos fazer no período do Mais Educação também. Mas que pena, eu volto a falar, que pena que a gente não tem pessoa preparadas para isso. Eu acho que a questão do voluntariado tem que ser muito bem pensado a nível de Brasil. Porque o voluntário “ah, eu tenho disposição de tempo”, mas o tempo não é o que a gente mais precisa no trabalho voluntário. Como é que tu vai largar uma dona de casa, o que acontece com a gente lá, para trabalhar o letramento. Claro que a escola faz uma seleção, mas existe um momento que tu não tem as pessoas que tu quer, então tu tem que contar com aquelas que tu tem. Ai a gente tem que correr atrás, tem que montar, tem que sentar e dizer vamos fazer assim, assim e assim. Tu tem que de certa forma estabelecer um currículo né, eu to falando mal daquela coisa né de trazer algo quadrado ali, mas eu preciso disso também. (continuação no vídeo 26) são monitores,mas monitores que tenham

formação para isso. Eu não posso fazer uma capoeira, como a gente viu na fotografia da aula passada, de calça jeans! Ai dizem “ah, mas ele é voluntário”, que bom que ele é voluntário, mas mesmo para ser voluntário tu tem que ter condições básicas para isso e eu acho que isso o programa ainda não conseguiu.

MONICA: gente eu queria voltar ao filme, porque eu ainda não respondi aquela outra pergunta dos alunos né, o que que a gente viu. Então assim eu tive uma identificação com os meus alunos, não nesse ano porque eu to sem, mas dos outros anos. A maioria negra, então escola de periferia a maioria é negra, e novamente a questão do choque cultural que acontece lá e aqui. Mas deve ter uma diferença básica entra lá e aqui, lá são imigrantes e aqui não, aqui são cidadãos brasileiros excluídos. Então, tem uma diferença bem forte entre o que aparece no filme, a gente meio que trata como igual né, mas não é igual, é muito diferente. Eles chegam em um país, chegam de fora, chegam da África, dos países africanos basicamente, também alguns árabes, mas aqui não, aqui são cidadãos brasileiros excluídos. E qual o nosso compromisso com isso? Ele se mantinha naquela visão francesa de mundo, “você tem que se adaptar ao nosso mundo”, mas nós não. Essas pessoas são brasileiras, elas tem os mesmos direitos que nós e continua esse abismo cultural que a gente vê no filme lá e vê na realidade. Isso foi uma coisa que eu vi no filme que eu vejo no dia a dia da escola.

MARCIA: se a gente for pegar o exemplo europeu, a Europa é um Rio de Janeiro ou São Paulo, vamos dizer assim. Nós temos as etnias, vamos dizer assim, de outros países, mas dentro dos nossos estados. Os nossos estados são quase que, quantos baianos vem para cá estudar com pensamento, cultura, caráter social diferente para a gente. Nós temos uma cultura, de repente um modo de família, eles trazem isso também. Eles também são, entre aspas, imigrantes dentro do nosso território.

MONICA: mas eles são brasileiros.

MARCIA: são brasileiros, mas as concepções e o preconceito com eles também existe.

MONICA: ta, mas assim legalmente eles são iguais, tem os mesmo direitos que todo o brasileiro. É nesse ponto que eu quero chegar. Claro que culturalmente nós somos um país muito rico, um país continental praticamente. Então nós somos culturalmente muito ricos, agora legalmente todos somos brasileiros e devemos ter os mesmos direitos. Inclusive de acesso cultural, de acesso a cultura e de reconhecimento de todas as culturas como legítimas. Coisa que no filme é diferente, basicamente ali no caso francês são muitos imigrantes. Hoje já tem até uma geração de imigrantes nascidos na França, mas a pouco tempo atrás era uma imigração. E é bem diferente o papel social do imigrante, a vida do imigrante. É bem diferente da vida do nascido no país.

CIBELE: uma questão que entra nas discussões. Quando a gente começou a falar daquele professor... claro ele comentou num dos momentos na sala dos professores

que ele já estava a quatro anos e meio na escola. Claro, mas vamos dizer que ele recorte daquela aula né. Será que antes, ai me veio uma questão, o que ele era quando ele começou ali, será que já não houve alguma transformação? Ele não teve que se adaptar ao que ele encontrou ali naquele espaço? Talvez ele fosse mais formal, mais rígido ou não né, ou foi se fechando não sei, interessante seria fazer esse paralelo.

PESQUISADORA: e o legal é vocês verem todo o filme, porque ao longo do filme...

CIBELE: é retoma, por isso que eu to dando essa questão né.

PESQUISADORA: bom, eu vou ter que cortar a discussão para a gente fazer outra atividade ta? Eu quero propor para vocês assim...

RITA DE CÁSSIA: ... de educação Integral deve ter como características: ser uma pessoa dinâmica e envolvida; apto a trabalhar em grupo, o articulador; olhar diferenciado para a realidade do aluno, um professor sensível; trabalhar e valorizar os diferentes saberes, não só se deter ao que está proposto no currículo.

PESQUISADORA: ta e na conversa de vocês do grupo, porque vocês escolheram essas características?

CIBELE: porque nós percebemos que na prática, principalmente quem está envolvido diretamente, é isso que nos foi apresentado. E nós percebemos que essas questões ficam evidentes quanto tu ta nesse processo. Em especial, alguns colegas que não tem essa visão quando eles acabam tendo que se aproximar dessa realidade da Educação Integral, eles acabam percebendo também essas questões, essas necessidades. Eu até citei o exemplo de uma colega que disponibilizou um espaço para nós, e ela acaba tendo que ficar junto que é outro laboratório de informática, e ela disse “nossa, antes eu tinha uma relação diferente assim. Eles estavam ali no espaço da escola, mas... Hoje eu tenho uma relação diferente, eu entro na escola já vem 5 ou 6 me abraçando e eu vou indo para a sala com eles. Então, antes eu dava oi de longe”. É algo que tu vai, que tu ta tendo que mudar, não adianta. Permanecer da forma como tu ta acho que não...

PESQUISADORA: Cibele, tu falou “nos foi apresentado”, quem? O que?

CIBELE: no caso eu como coordenadora, professora comunitária, aquela realidade. No meu caso foi me apresentada aquela realidade, eu tinha que trabalhar com os alunos e eu fui percebendo que essas questões elas foram fundamentais para o trabalho. Não, ninguém me colocou “tu tem que agir dessa forma”, nem os livros, o material que o Mais Educação proporciona, ele não deixa isso claro. Ele apresenta algumas questões, mas muito superficial. É no dia-a-dia, é na realidade, é interagindo com os alunos, com os colegas, com a comunidade que tu vai tendo...

MONICA: e nós vimos que se tu não é dinâmico, não é envolvido, não é flexível, se tu não ta atento as questões dos teus alunos, a coisa não funciona.

CIBELE: não vai acontecer.

MONICA: o aluno deixa de vir, tu não consegue o espaço, a coisa fica sem graça. Então, é o tempo inteiro essas características aí.

CIBELE: e sempre mudando.

RITA DE CÁSSIA: o ritmo tem que ser diferente, né? Se é uma Educação Integral, o aluno já tem horas a mais, então essas horas precisam ser bem aproveitadas. Não pode ser, é claro que a gente queria ter uma mudança em todo o currículo. Como o sistema continua assim, claro com algumas variações, a gente tem que fazer uma proposta que prenda o aluno, que ele se sinta com prazer de estar ali e não por obrigação porque eu não tenho outro lugar para deixar.

Eduardo: outra características que achamos importante: trabalhar em equipe, trabalhar em grupos é uma coisa que, nesse caso se torna mais evidente, para não ficar mais do mesmo do turno inverso.

PESQUISADORA: certo, próximo grupo? Podem ser vocês gurias? A gente já segue uma ordem.

MARCIA: a gente colocou aqui a questão das 40 horas, né? Que é necessário que o professor também seja integral, não só os alunos, que ele tenha essa coisa de pertencimento a escola também. Perfil agregador, de inter-relacionamento, sensibilidade do olhar, polivalente, criativo, que saiba buscar e improvisar. Que a gente acha importante assim, que ele tenha esse perfil de agregar pessoas e não se preocupar com o conhecimento dele né? Aquela coisa fechada que nem a gente viu no filme, né? Que a gente mesmo sendo da arte, possa agregar com a matemática, com os outros. Refletir sobre conflitos e ser um mediador, o que acontece hoje: “tu tem algum problema? Direto para a secretaria, vai falar com a direção”. Então, assim, o que adianta o aluno sair? Os colegas o vêem como brigão, mas não sabem o que causou esse sentimento, essa minha atitude, né? Daí ele sai da sala de aula, vai lá para a direção, a direção resolve, nem chama o pai porque ouviu o aluno e viu que não era, né? Então, daí volta para a sala de aula, ninguém entende. Mas ai assim se eu parasse, escutasse o outro e ele me escutasse o problema do outro, eu to me sensibilizando. Eu to criando uma sociedade também que sabe ouvir o outro também, né? Então a gente vai sentar, vai... porque eu sou assim, eu paro tudo e vamos discutir. Chegou a hora das relações, vamos discutir as relações! Então, saber ouvir o outro porque a gente, né? Percepção da sociedade atual e suas conseqüências, não adianta ser o professor de formação se ele não tem um entendimento do que é a sociedade, quem formou essa sociedade. É importante essa visão do mundo todo que ele tem que ter para se trabalhar/. Ele não pode estar centrado no conhecimento que ele tem, porque o que a gente quer? Formar os caras social, integral para a sociedade, se eu não tenho conhecimento da sociedade, dos conflitos que tem, porque que tem, eu não vou conseguir formar o cara social. Eu

vou estar formando o cara para o conhecimento que eu passei. Se vai servir ou não, mas... então, nesse sentido assim que eu acho que é importantíssimo a sociologia.

NARA: só para justificativa, porque a gente escolheu esses pontos. Bom, porque é bem aonde nós esbarramos, são as dificuldades que nós esbarramos atualmente na escola. Essas coisas eu vejo que acontecem na escola e aí o coordenador tem que deixar o que está fazendo e se envolver com coisas que o professor poderia ter resolvido na sala de aula. Conflitos que ele poderia ter mediado, né? E assim, o trabalho as vezes não evolui, falando em termos de Mais Educação, um oficinairo com o professor não acontece essa troca ou essa complementação porque é todo mundo setorizado. Na minha área é isso aqui, to ali só na minha área. A interdisciplinaridade e essa comunicação, oficinairo pode complementar a aula do professor lá da matemática ou das ciências. Então, a gente vê a dificuldade aí aquele “não, eu não vejo o que que ele pode contribuir, né?”.

PESQUISADORA: muito obrigada gurias, próximo?

LUCIANE: nosso primeiro item foi boa vontade, eu penso naquele professor que “a Mais Educação faz barulho na hora do almoço”, então mexer com esse professor. A gente colocou também flexibilidade em sair do espaço comum. Aquela aula fechada dentro da sala, vamos ocupar outros espaços da escola, da comunidade. Então tem que ter essa característica. O conhecimento e a sua prática na Educação Integral, queres falar? (olhando para Evelize).

EVELISE: é, eu achei, por exemplo, em Canoas acontece assim nosso salário vai aumentando conforme o nosso estudo. Então assim o que eu vejo na minha escola, por exemplo, os professores tem bastante estudo, mas ele não colocam em prática aquelas coisas que é estudado. Então, de repente falta isso. E também um estudo na área da Educação Integral, porque eu sou professora de manhã e de tarde desde 2009, quanta coisa eu aprendi que eu não sabia. E, as vezes, na nossa prática do dia-a-dia é importante fazer essa ligação entre o que a gente estuda e o que a gente faz realmente.

PESQUISADORA: relação teoria e prática.

EVELISE: isso.

LUCIANE: reconhecer as diferentes linguagens, eu citei um exemplo de uma turma de adolescentes lá da escola da tarde. Essa semana, eles vieram com uma novidade, eles determinaram um espaço lá do pátio da escola e eu fui sentar lá com eles, que é mais fresquinho né, eu e outros monitores, aí “ah, o sora quem disse que tu pode sentar aí?”, com aquela linguagem típica de adolescente no confronto. E eu disse “ué, não posso? A escola não é nossa?”, “não, não, aqui para sentar tem que ser só com um convite vip e tem que ser cego, surdo e mudo”. Ali é o lugar que eles estão que eles podem falar palavrão, podem se ofender, claro tudo dentro duma normalidade. E eles tem o cuidado de não deixar que os menores, porque esse

intervalo é junto com todos né, se aproximar “aí sora, ó aí o verdinho”, são os menorzinhos que usam uniformezinhos. Então a gente tem que pedir para os pequenos saírem e tudo mais para respeitar esse espaço deles também né. Então a dificuldade que a gente tem as vezes é lidar com essas linguagens.

VIVIANE: aí a gente colocou outro item que fala sobre a disponibilidade a se aproximar do meio deles que é o que tem que ter a disponibilidade de querer conversar, estar junto com eles, pode ser sobre vários assuntos. A gente comentou, pegamos assunto sobre sexualidade né, o professor tem muita dificuldade de “ah o que eu vou dizer, como é que vou falar” e as vezes quando tu trabalha com eles naturalmente, conversa com eles naturalmente que nem a colega disse assim “ah levanta” vê os questionamentos que eles têm, é mais fácil de tu lidar, de conversar. Não é um bicho de sete cabeças, não é uma coisa... que nem é o que a gente tá imaginando o que eles querem saber, mas ter essa disponibilidade de querer participar. Assim, a Lu foi lá e sentou com eles, ela teve que ouvir o que foi falado, da maneira que foi falado,...

LUCIANE: eu aprendi que era feio, “bá, não pode falar palavrão na escola”...

VIVIANE: mas a gente também tem que ter, o professor tem que ter isso né. Saber ouvir e também entender, claro filtrar o que pode e o que não pode para si, mas tentar falar com eles na mesma linguagem. Chegar a se aproximar. Daí a gente, quando a gente colocou isso, tava faltando uma palavra e que palavra? Então seria o articulador, como os colegas falaram, realmente né aquele articulador que faça essa papel, faça toda essa fala, faça esse meio de campo para que a gente consiga ter eles próximos da gente, junto.

PESQUISADORA: tá, uma pergunta assim para vocês pensarem: vocês me digam sim ou não assim tá? Depois a gente pode retomar isso na próxima... vocês acham que só um articulador na escola funciona? Um professor articulador?

NARA: depende do número de alunos né?

MARCIA: acho que o articulador é que nem a gente, ele sozinho não vai fazer acontecer também. A gente precisa de mais.

CIBELE: eu acho assim que um articulador, até porque nós estamos vivenciando isso na escola. Um articulador ele não muda tudo, mas alguém precisa começar. Não que ele vá fazer, eu sozinha eu não, mas já esse momento de conseguir ir aproximando, conseguindo algumas relações, algumas parcerias, tu já tá mudando um pouco aquela realidade. Claro que o ideal seria ter outros articuladores, isso é fato, uma gestão compartilhada.

MONICA: para mim é sim, o próprio nome diz articulador. Tu não é sozinho, tu tem que mobilizar todo mundo. Se o nome é articulador, sim, no momento que tu conseguir mobilizar todo mundo, todo mundo não vai fazer, mas...

CIBELE: já ta movimentando alguma coisa.

MONICA: se houvesse mais um para dialogar talvez fosse melhor, mas um se conseguir levar ao fim ao cabo essa palavra, sim.

NARA: e articulação assim desse professor, o comunitário, com os setores da escola. Isso é muito importante, tem que estar trabalhando junto com a supervisão pedagógica, com o serviço de orientação, com a coordenação cultural. Tem que ta sempre junto, as reuniões juntos. Então o SOE ele entra em sala, conhece as famílias, vê os alunos, encaminha essa aqui para Educação integral, para onde ele pode ir? Então tem que ter essa articulação também internamente na escola.

TRANSCRIÇÃO NA INTEGRA - 6° ENCONTRO

TRANSCRIÇÃO

Curso de Extensão

A constituição do professor de Educação Integral na contemporaneidade

PESQUISADORA: ta, Evelise, pode começar então!

EVELISE: eu pensei, quando fui fazer esse trabalho, em toda a minha caminhada. E aí uma vez eu vi esse livro aqui (mostra o livro para o grupo) que conta a história da Tecelina, não sei se vocês já conhecem né? Esse livro me chamou atenção assim porque minha mãe é costureira, minha vó é costureira, minhas primas bordam, todo mundo fazem aquelas coisas maravilhosas. Eu, por exemplo, fui fazer uma manta já não consegui finalizar e ela foi ficando redonda. **E aqui na historia da Tecelina fala um pouco sobre isso né? Que é uma coisa passada de geração para geração, e que então chega um dia uma que nasce e que faz tudo diferente. Ela faz, mas faz tudo diferente. E foi quando eu comecei a trabalhar muito com esse livro, pensando nessa minha situação. Então aqui no livro fala muito sobre tecer, sobre tecer do avesso, sobre tecer em pedaços e eu pensei assim que tem tudo a ver com a educação integral.** A gente precisa dos pedaços, a gente precisa do outro, no Mais Educação a gente não vai fazer uma educação sozinho. Eu preciso, preciso, preciso de alguém, então foi por isso a idéia de trazer o livro da Tecelina, de pensar alguma coisa da Educação Integral a partir de algumas partes deste livro e de fazer esse trabalho para expor também. É um trabalho que eu queria fazer, na verdade eu queria fazer ele meio em ponto cruz, uma coisa mais no estilo do livro, mas as minhas habilidades são poucas. Já precisei de ajuda para fazer esse aqui. **Então o que eu coloquei aqui: coloquei minha experiências, que trabalhei na educação infantil por 4 anos e depois na educação fundamental por 7 anos e 3 anos com mais educação.**

Então quais foram as idéias que fizeram levar esse trabalho? **Ai o reconhecimento de uma historia pessoal no livro que foi o que eu falei, a questão de tecer historias, que acredito que no Mais Educação a gente tece histórias todos os dias com os nossos alunos. É uma história nova na minha vida também que eu estou tecendo, porque se eu não estivesse trabalhando com o Mais Educação eu não estaria fazendo esse curso.** Eu estaria em outra direção, dentro da educação, mas não a educação integral, com certeza acho que não. **Partes para compor um todo (lê numa parte do cartaz) que a gente precisa o que eu já tinha falado antes, a transformação.** A minha idéia quando eu fiz a proposta era aquele primeiro trabalho que eu tinha feito, partir daquele trabalho e naquele trabalho eu coloquei a palavra “construção”, vou trabalhar sobre a construção. **Mas daí eu pensei não, vamos passar para a “transformação” e a mudança, porque trabalhar com educação integral, trabalhar com o Mais Educação, ela exige a mudança.** Eu olho o mesmo aluno, que eu olhava de 1ª série eu já contei para vocês que a minha escola é pequena e a gente trabalha muitos anos com aqueles mesmos alunos, **e eu olho eles agora, consigo olhar de uma maneira diferente. Consigo olhar coisas que antes eu não enxergava, não via. E possibilidades de ensinar, possibilidades de trabalhar, diferentes das que eu tinha antes. Isso eu acho que a experiência trás pra gente, o tempo de serviço trás, mas essa questão da vivencia mais tempo com os alunos trás isso para a gente.** Ai eu coloquei uma coisa assim que a Tecelina, que a Glauca de Souza fala nesse livro, que foi, **ela passava de geração para geração, o que foi tecido é presente. Ai eu coloco dentro da escola, o que acontece, acontece é dentro da escola, é assim, tem que sentar assim, tem que copiar assim, essa atividade tem que fazer, que era minha constituição inicial. E agora? O que foi tecido é passado. E ai tem uma outra parte que ela coloca “tecer o presente com o passado e assim o presente parecia outros dias”.** Então juntar, não é que aquilo que tinha não serve mais, ele serve, mas com o que eu to tecendo agora ele vai aparecer diferente. E tem o tecer em pedaços, não me preocupar que eu tenha que tecer tudo de uma vez só, mas vou fazendo aos poucos e conseguindo. **Eu coloquei algumas partes do livro “história é que nem fio, a gente tece e o fio cresce. A gente inventa e tudo que a gente tenta, se transforma em coisa nova” que é bem o que está acontecendo com a educação integral, com a minha escola, que vai se modificando.** Ta todo mundo tentando sair daquela mesmice de antes e procurando algo novo. Ai eu coloquei assim pedacinhos do livro “tecer em pedacinhos, era voltar e retecer, era burlar pedaços, era cortar os pontos e as palavras e depois pular de propósito para poder recontar”. Então pular de propósito é o que eu acho que fiz ao entrar no Mais Educação, pulei o meu propósito inicial. **E ai eu coloquei algumas coisas sobre a formação integral na educação integral. Coloquei “a formação integral do aluno exige novas relações entre a escola, a comunidade e a sociedade, um olhar diferenciado, um currículo integrado, que é o que eu acho muito difícil e que é o que não acontece assim na minha escola; experiências educativas significativas: a qualidade mais do que a quantidade; partes que constituem o todo; o conhecimento, o currículo oculto e o formal juntos: acho que de repente muito o oculto coisas que a gente trabalha ali e que não apareciam antes escritas, mas que a gente está a todo o momento reforçando com os alunos. E ai eu coloquei “a educação integral não exige o tempo integral do aluno” e sim acho que a nossa dedicação integral num olhar aquele aluno. E “favorece as articulações entre os diferentes atores envolvidos na educação do individuo” que faz com que a gente converse mais, não é mais eu entro na minha sala e fecho a minha porta dou minha aula e meio dia vou embora para casa. Eu tenho que conversar com outras pessoas para que essa educação integral possa acontecer.**

E essas sensações aqui é porque eu ia fazer tudo assim gurias, com essas letras aqui, em cada coisa eu ia colocar num quadradinho com uma palavra. Só que daí deu muito trabalho para fazer essas sensações e aí eu não fiz o resto, então a minha idéia foi colocar sensações da minha vida. Então eu parti desse ponto, sensações da minha vida. Pronto, era isso.

Pesquisadora: ótimo Evelise! Muito obrigada e hoje merece palmas, né?

EVELISE: eu não coloquei nenhum conceito assim formal, eu quis ir colocando coisas que eu estava sentindo e coisas que eu estava pensando no momento. Eu apresentei ontem também na sala né? Na minha sala, na minha casa, para ensaiar. E esse livro também o que aconteceu, eu trabalhei muito essa semana com esse livro. Eu trouxe ele e aí trabalhei com os alunos. A gente está tecendo vários caminhos assim, o caminho da amizade como é que a gente vai tecer? Então me trouxe também uma experiência lá para a minha sala de aula. **Ah eu também, não falei antes, quis trazer a história infantil porque essa é a minha constituição de professora, alfabetizadora de sala de aula, de trabalhar com a escrita e a leitura dos alunos. Então por isso que eu quis trazer isso para o meu trabalho, pensando nessa minha constituição.**

PESQUISADORA: muito bem, muito obrigada! Ta lindo! Eu tava falando para a Carol quando a gente viu o quadro da Márcia, né? Ah a Clarice vai ficar louca quando ver os trabalhos de vocês! Vai ficar alucinada.

MARCIA: quando tu trouxe, que foi abrindo (o trabalho da Evelise), eu pensei que fosse o da profe que deu os livros, a...?

PESQUISADORA: a Bela?

MARCIA: a Bela! Porque ela veio com uns coisinhas assim, ah ela veio com...

EVELISE: é, isso aqui (material em que foi feito o seu trabalho) era um material que tinha na biblioteca da escola que ia fora. E aí a bibliotecária disse para uma outra colega minha “da um jeito nisto! Eu não quero mais” e aí o que ela fez? Ela pegou e começou a fazer os portfólios dos alunos com isso aqui. Só que aí já não tinha assim, era muita coisa que veio, e aí já todo mundo usou e aquilo já tava meio enjoado. E a gente pensou o que a gente vai fazer com isso aqui né? E aí eu conversei com ela, eu conversei muito com ela, eu disse como é que eu vou, como é que eu me constituo? Me ajuda! Aí ela “aí não sei, pensa em tudo que tu faz, pensa né?” e aí eu pensei “bom, nada mais do que reaproveitar um material para fazer esse trabalho do que a gente vive no Mais Educação. A gente aproveita os espaços, a gente utiliza situações, ...”.

PESQUISADORA: ta lindo! Vocês vão me emprestar por um tempo, tá? Eu vou levar esses trabalhos, se vocês me permitirem, para o dia da dissertação. Eu vou tirar foto, vou colocar no trabalho principal, mas eu queria levar eles para o dia da dissertação se vocês me permitirem. Daí eu apresento e devolvo.

CIBELE: o meu tu por favor leva, porque eu tive até que pegar carona para trazer. Alguém teve uma alma para levar o trabalho! (risos)

PESQUISADORA: quem quer ser o próximo?

LUCIANE: eu vou ser para seguir a ordem. Gente, olha só eu sou péssima em artes manuais, ta? Então dentro dessa perspectiva de aproveitar, de reciclar, eu encontrei, tinha La em casa essa bonequinha aqui. Ela era muito mais bonitinha e ai eu peguei essa bonequinha que tinha ganho de uma aluna um tempo atrás, tava lá guardada, e pensei **“bom, vou adaptar ela para mim! Tentar transformar numa Luciane”**. Claro que as pernas e os braços eram menores, o cabelo não era vermelho, não era descabelado, mas enfim. Essa boneca nasceu no meio da correria. Como eu havia comentado com a Ju esses dias, eu to em troca de monitores, aquelas coisas assim básicas que a gente vivencia no trato com as turmas, enfim. Ai ontem eu consegui, estavam as duas monitoras né, eu consegui terminar ela. Quando a Ju falou da proposta que é o trabalho de hoje, eu identifiquei tanto com o meu trabalho inicial, o meu desenho inicial que era né eu estar dentro de uma escola com braços e pernas grandes. Eu vou repetir isso aqui, só que agora de uma forma mais concreta. Então assim gurias, a magreza claro que é a pessoa aqui né, o braço exagerei na gordura, mas enfim... **as pernas compridas é para a gente conseguir alcançar, eu me vejo nesse sentido, são as minhas pernas para conseguir alcançar a demanda né, os prazos de documentação, os atendimentos de alunos, a correria para La e para cá.** Até eu brinco lá na escola que eu vou comprar aqueles aparelhinhos que medem né os quilômetros caminhados que eu quero fazer uma média de quanto a gente caminha por semana, nem vou dizer por dia. Isso que a minha escola nem é muito grande. **Então as pernas era isso, o caminho que a gente tem para trilhar, a dificuldade que a gente tem, a quantidade de metros, de quilômetros que a gente trilha até alcançar o nosso objetivo. E o meu objetivo, a principio, o meu objetivo primordial é fazer com que cada dia aquelas crianças sejam bem atendidas.** É diário, um dia de cada vez. Por que? Em função da demanda que a gente já sabe né? Dos nossos monitores que não tem a capacitação que nós gostaríamos que tivessem. Até essa semana teve um encontro das professoras comunitárias e fui uma das que coloquei que “sou muito feliz que na minha escola eu tenho duas preocupações principais assim, agora: é a questão do ressarcimento dos monitores que eu sei que não depende só de mim ou somente da nossa mantenedora, mas um questão em esfera federal, mas me preocupa pois uma questão está atrelada a outra. A partir do momento que a pessoa recebe um pouco mais eu acho que tem mais condições de se comprometer. Há alguns dias nós visitamos algumas escola de POA que tem educação Integral, que não é a nossa realidade, nós temos o Mais Educação, ainda nós não temos educação de forma integral. E ai em partes eu vim contente porque vi que existe a possibilidade de dar certo, mas grande parte do meu coraçãozinho ficou triste assim por saber que **nós ainda temos uma longa caminhada para fazer e que a gente precisa cada vez mais braços e pernas melhores, mais fortes e consistentes para fazer aquilo que a gente se propôs.** Eu sou uma gurria né, já passei dos 30 há algum tempo, mas eu ainda me vejo como essa gurria porque eu ainda brinco com as crianças, eu ainda to... semana passada uma monitora minha teve uma perda, um familiar faleceu e eu tive que ficar dois dias direto com as turmas e eu quase enlouqueci fisicamente, mas a minha alma tava lavada **porque eu sinto uma saudade enorme da sala de aula. De estar ali, do brincar, do explicar, do dar bronca, do cobrar,** tanto que foi na quinta, na quarta e na quinta que eu fiquei com as turmas, e ai na segunda-feira foi minha hora atividade, que nós conquistamos isso na cachoeirinha né, e na terça-feira eu voltei. Gente eu adorei chegar assim, eu tava mais descansada, mas as crianças vieram em peso “pro Lu, pro Lu, pro Lu!”, então eu sinto que é recíproco. **Eles sabem que aquilo que faço na frente deles é de coração.** Os braços é isso, é para a gente abraçar todos os nossos compromissos que a gente tem frente aquela criança que esta ali. As nossas crianças de lá não são tão carentes

frente as crianças de algumas escolas que nós visitamos aqui em POA, eu falo economicamente, mas são carentes de muita atenção e de muito limite. É um bairro que o pessoal se sente as vezes com um melhor poder aquisitivo, então tem uma postura diferente. Então o Mais Educação naquele bairro não é necessidade, se não tiver o Mais Educação naquela escola de repente não vai fazer muita diferença na vida deles. **Diferente da realidade de outras escolas, que se não tiver o Mais Educação a Educação integral ali a criança não vai ter onde se alimentar direito, a criança não vai conseguir se constituir de uma maneira mais completa digamos assim.** O coração né, como me apresentei para os meus colegas lá na sala dos professores, eu disse “gurias, quem é essa aqui?” “ah é tu né?! Só falta o cabelo em pé!”. Ai uma colega olhou para mim e disse assim “mas tu não é tão querida assim!” (se referindo ao coração grande que está na mão da boneca) e eu “olha muito obrigada colega por ser tão sincera assim, **mas isso aqui é o que eu sinto em relação aos meus alunos. E o meu coração é grande, na verdade eu queria que fosse um pouco maior. E para mim os meus alunos são bem grandes sim, o meu amor, a minha dedicação, a minha preocupação é bem grande**”. E eu digo para vocês meninas que eu estou começando assim, eu iniciei esse ano lá na escola. Eu vim de uma outra realidade, vim de uma escola mais afastada e a visão que se tinha de aluno e de educação era um pouquinho diferente da escola em que estou agora. Eu sou bastante exigida naquilo que eu faço e, ao mesmo tempo, que me deixa preocupada, mais magra, ansiosa, dormindo pouco, me deixa muito feliz em saber que tem pessoas... e aquelas pessoas que tem um certo, como vou dizer? Um certo respeito frente a secretaria de educação, são respeitadas em função do trabalho que tem, dos índices de ideb, do envolvimento, da preocupação com os alunos, elas me confiaram essa tarefa. E eu fiz agosto um ano que estou na escola, ano passado eu tava em sala de aula e esse ano eu to a frente desse programa que é tão grandioso. Então meninas a principio era isso.

PESQUISADORA: certo, muito obrigada Lu! Alguém tem alguma pergunta pra Lu?

MARCIA: para iniciar assim a apresentação do trabalho, ele tem seguimento com o filme, porque ali no filme fica demonstrado o quanto tenho tempo para fazer meus trabalhos de tela né. Então, quando é que ocorre? Só a noite! O único tempo que eu tenho, então é depois que eu chego em casa, dou um descando, tomo banho, daí pego um chimarrão e boto uma musica e quando da essa oportunidade eu vou e pinto. Então eu fiz a tela de **terça até hoje as 3h da manhã.** Então o que eu pensei ao fazer essa tela? **Eu pensei em tudo, porque existe uma Márcia antes do pos e desse espaço também e existe agora hoje a Márcia que eu me vejo.** Da uma idéia talvez um pouco que estou eu aqui, individualidade (apontando para o seu rosto no centro da tela), mas não é isso. **Eu estou com um vasto conhecimento que eu vejo que está borbulhando tudo** e uma das coisas quando eu estava pintando, uma amiga minha que vem e pega meu cachorrinho para passear, ai ela pegou e olhou “Bá, mas ta tudo voando!” por que tava tudo assim perdido, a comunidade, as pessoas, tava tudo ali. **Daí ta tudo voando? Eu parei e pensei, mas não é isso aí, é o meu pensamento e pensamento não tem né? Ele é isso, é essas sensações.** Quando a nossa colega pediu para a gente ver o que que teria (aparentemente falando da pesquisadora), ela desejou até de uma certa forma que eu fizesse uma tela e a minha tela era uma coisa bem mais assim... como eu falei lá no começo da apresentação, **eu to muito cubista.** Só que eu não consegui fazer ela. Daí eu comecei a pensar no que fazer, ai eu comecei a olhar, ver algumas coisas, daí então ta vou... não sou, quem sou eu para achar que sou Tarsila, mas **fui na Tarsila, fui no Salvador Dali essa coisas dos relógios que**

ele tinha, brincadeira de relógio e ate do Picasso os olhos e essa constituição das pessoas, as facetas que ele tinha de cortar e daí a gente se transformar. Então era bem isso, tudo isso que está junto aqui. Então a árvore da Tarsila, bá eu queria uma arvore, mas a arvore que eu fiz eu não achei, na verdade, nem a minha cola porque a idéia era pegar aquela apresentação e colocar aqui junto. Não achei, achei hoje de manhã. Daí eu fui lá e peguei a Tarsila. Tinha uma árvore toda assim e aí olhando o Salvador Dali a questão dos relógios, daí disse “**bá, então vou colocar nessa arvore os relógios e vou botar todo o tempo que eu vivo dentro da escola**”. O meio dia, a hora que a gente chega às 9h, às 13h, às 16h que é a saída, e daí pensei que não vou preencher esse tempo todo dentro da arvore com os relógios das horas marcadas, **porque dentro do processo de estudar os tempos a gente pode se estender,, de repente o Mais Educação pode fazer um passeio e não terminar às 16h, pode terminar mais tarde. Então a gente não pode deixar que essas horas malucas, que são uma certa forma de organização, nos prendam e nos formatem demais.** Por que não passar das 16h? então eu deixei alguns relógios ali para serem constituídos em pensando em toda essa engrenagem que é o dia-a-dia da gente. O que não poderia faltar são essas benditas chaves que as vezes a gente perde, mas que ali tem uma situação de demarcar espaços, é a nossa sala, é esse espaço e tudo se concentra nesse universo de escola que é o coordenador ou o professor comunitário. **Daí o que eu coloquei, baseado na Tarsila, aqueles rostos lá da fabrica.** Eu esqueci o nome da tela, mas todo mundo conhece são os vários operários os rostos que tinham. Então daí eu peguei e trouxe isso para a tela. **Daí os rostos das crianças tentei botar nos mais diversos universos e situações. E nessa engrenagem, que é essa constituição, não poderia faltar também as documentações. O aprendizado ta ali, mas também as nossas obrigações porque a gente tem que dar conta. A gente alem de pensar os saberes da comunidade, os elementos, essa coisa que eu sempre batalhei na escola “pelo amor de deus, tem que ter musica, tem que ter dança!”.** Então assim eu tenho muito isso, porque eu sempre trabalhei dentro da escola com os meus alunos. Eu não sabia cantar, mas daí vou cantar então com os alunos, a gente dançava muito, a gente fazia teatro, então eu vivia nesse universo. E queria que todo mundo fizesse isso também. **Porque eu penso que musica, dança e teatro, enfim todas as artes, elas deveriam estar desde o começo até o fim dos nossos dias de escola.** Então eu sinto falta disso em relação ao que a gente não teve. **Então é um direito de todos, não é os alunos mais carentes de vulnerabilidade social, é direito de todos! Eu vejo os alunos do Mais Educação como uma porta para todos.** Então eu questiono quando os pais chegam lá, eu coloco para cada pai que chega lá “teu filho tem direito, batalha!” porque é um direito de todos, eu também deveria ter tido esse direito, mas claro a gente vai atrás, busca. Então é baseado em tudo isso assim. **Ai eu fui colocando palavras baseado no que eu aprendi aqui e no pós também, então essa oportunidade de ver novos artistas.** Ai a gente foi La no passeio no ibere e tinha aquele cara lá que usou muito a escrita no meio, ele fazia mais desenho com escrita. Então o que eu pensei assim... esse azul, porque o azul é para mim uma cor... os colorados que me perdoem, mas o azul é muito mais do que grêmio e inter. É uma coisa de energia, ele acalma, ele flui, ele é místico, então essa coisa do eu interior. **Então daí ficou azul e pensei porque não posso aproveita a idéia de botar palavras e frases?! Daí eu fui colocando dentro tudo aquilo que a gente foi vendo dentro do pós e do dia-a-dia.** E que a gente não pode mais esquecer disso. Então, assim coloquei partilhar, conviver, ver, ouvir, falar, democracia, espaços, tempos, família, paz, dialogo, professor, criança, orientação, supervisão, ppp, adolescente, escola, musica, dança, teatro, experiências, universidade, educação integral. Não podia faltar que isso eu acho que é

fundamental, diz tudo, “é preciso toda uma aldeia para educar uma criança” daí é um provérbio africano. Aqui eu botei aprender e depois botei os caras precursores na verdade desse universo de conhecimento que a gente tem: Paulo Freire, Anísio Teixeira, Darcy Ribeiro e, porque não, botei Jaqueline Moll. É por causa dela que a gente está aqui nessa situação em busca de saberes e pensar mais nos alunos. **E daí frases que me marcaram dentro desse universo: distintos saberes precisam conviver sem perder suas características que lhes tornam peculiares e, ao mesmo tempo, permitir interfaces entre si e no conjunto e essas experiências e esses saberes fazem a diferença e vem ao encontro da formação integral do sujeito, Pacheco e Titon.** Então peguei algumas coisas assim do que a gente viu. Ai eu botei: capoeira, ensinar e aprender. A cumplicidade na aprendizagem. Ai outra frase: se um turno já é tão pesado para milhões de crianças e adolescentes, mais uma dose do mesmo será insuportável, Arroyo. E: o trabalho na escola será efetivamente integral se não apenas de tempos esticados, mas de educação alargada, Rios. Então assim a questão da comunidade, **ficou bem frisado que a gente não pode esquecer que tem uma comunidade, que tem conhecimento e que tem uma vida lá fora que é a vida dos nossos alunos.** Então isso tinha que estar presente. A questão das merendas que as vezes para alguns é tão importante. E uma coisa que me marcou com a profe Bela, alguns outros também falaram, mas que foi na aula dela que eu anotei: **a questão de ter outro óculos, eu brinquei aqui com o óculos em 3D. não é só para cinema que a gente tem que ter um óculos em 3D, então na escola eu acho que a gente tem que ter esse olhar assim com esse óculos da vida, usar um 3D, para ver que a gente pode muito mais.** Abrir os braços, que nem a colega estava falando, mas buscar. Eu perco tempo as vezes com mesquinaria, porque a minha colega vem dizer a fulana ta de cara feia, bom vou La e converso com ele de repente é comigo e já dou um conserto ali e se não é vamos arregaçar as mangas para trabalhar. Eu não tenho mais tempo, a gente não pode perder tempo com coisas pequenas. Então assim essa questão do 3D é ver além, buscar mais conhecimento, buscar mais coisas, então é nesse sentido assim. Eu tentei fazer um resumo de tudo numa tela.

PESQUISADORA: muito obrigada, vamos bater palmas! (alguns comentários sobre a beleza da tela, mas ninguém faz uma pergunta). Quer falar agora Vivi?

VIVIANE: sim! Bom, quando foi proposto o trabalho a primeira coisa que eu pensei foi **num polvo cheio de pernas**, já até comentei com a Lu que pensei num polvo. Daí a gente tem que mostrar nossas habilidades e daí pensei num polvo e como fazer um polvo? **Daí uma colega “não faz um polvo, faz uma estrela no sentido do que é o Mais Educação”.** Daí eu fiz uma estrela e o que que eu quis mostrar? **Que a estrela ela tem varias pontas, que é o mesmo objetivo do primeiro pensamento que eu tive, então o que acontece? O que estou tentando mostrar? Mostrar que tenho que ter braços, eu ia escrever, mas resolvi deixar para a imaginação.** Então assim, aqui em cima (na ponta de cima da estrela conforme o desenho do rosto que ela fez no centro) **botei duas estrelas que representa o governo federal que vem La de cima e a direção que tem que ter para que essa estrela trabalhe.** Ai do lado, na posição direita, coloquei meus monitores e aqui (do lado esquerdo) **o pessoal que me ajuda na escola, o pessoal que está comigo, que faz as coisas acontecerem. E ai venho descendo com no caso a secretaria de educação e as três moças que eu trabalho (lado esquerdo) e os meus alunos aqui (lado direito).** O que eu quis mostrar com isso? Precisa estar contente, tentar fazer alguma coisa para que tudo isso se resolva e que eu sozinha não ia conseguir. **E tudo isso, todas essas outras**

estrelas dependem de um centro para fazer e eu não vou conseguir fazer todas essas coisas sem o apoio de alguém. Eu venho fazendo e elas me ajudando, por que assim nessa minha montagem eu pensei o que **eu poderia botar nessa estrela para que ela demonstrasse que ela ta estufada, que ela ta bem, que ela gosta do que ela ta fazendo.** Eu ia colocar um monte de estrelinhas, foi a primeira idéia, **ai eu pensei fiz esses rabichos (com estrelas penduradas) no sentido que vai estufando. O Mais Educação dentro da escola, no caso o Vista Alegre que eu estou hoje, ela vai estufando porque eu preciso deles para encher, eu preciso disso para que a gente faça. Claro que hoje eu sou o centro das atenções na coordenação da minha escola, mas não sou eu sempre, amanhã pode ser outra, pode vir a direção e olhar pra mim e dizer “não te quero mais”, mas tem que ter a gente precisa disso.** Daí ontem também eu achei interessante que quando eu terminei, porque claro todo mundo tem os seus problemas. Hoje eu estou com o problema de reforma na minha casa, então eu não achava tesoura, eu não achava nada. Ai eu tava fazendo lá na escola né, e ontem eu mostrei para as gurias como ficou e elas “ah, mas tu ta bem pouquinho vaidosa te achando a estrela brilhando e não sei o que” e eu disse “**não, acho que a gente também tem que se achar. Tem momentos que a gente também tem que mostrar, porque se eu não colocar o meu espaço para vocês, quem é que vai mostrar?**” e ai ficaram me olhando, né?! **E eu disse “pois é, quando vem o parabéns, vem os elogios, vem para onde? Vem para a escola, mas alguém ta ali fazendo, alguém virou noite fazendo”.** Ai as gurias “**não vivi, não leva por esse lado. Tem um detalhe a estrela começou assim: sem luz, apagada, sem rosto, sem nada, né?**” **É onde a gente começou batalhando vamos fazer, vamos fazer, como vamos fazer, como vai ser nosso futuro?** Aquela briga com aluno puxa aqui ou puxa ali, “**se hoje ela está sorridente e brilhosa é porque a gente está indo, está no caminho do que a gente ta conseguindo fazer**”. Então no momento em que foi pedido esse trabalho, eu achei que dessa maneira eu conseguiria mostrar o que seria a Viviane constituída com o Mais Educação na escola Vista Alegre. Também vejo assim que as vezes a gente vem de uma escola que é totalmente diferente, como a Lu disse. Então eu também vim de outra escola que eu sentia vários problemas e que quando eu sai da escola eu pensei não vou retornar de jeito nenhum, até pela direção que está hoje eu não iria retornar. E daí essa semana que eu estava fazendo as gurias ontem disseram pra mim “tu já começou a brigar”, por que a diretora disse “ah Viviane quem sabe tu volta para cá para assumir no ano que vem o Mais Educação? Porque eu sou obrigada a aceitar”, **olha a palavra “obrigada” e eu disse “não, que eu não voltaria e só sairia da escola que eu estou se a direção quisesse”.** Mas eu não voltaria para lá por vários motivos, **por que naquele momento, em outras palavras, a minha estrela estava apagada, não tava legal.** Daí quando eu comentei com a minha direção, ela disse “ah Viviane aí é que está, **essa é a diferença da gente conquista o espaço que tem e gostar do que se faz**”. Então hoje assim as crianças, ontem quando eu estava terminando eles começaram “o que é isso? O que é isso?”. Daí quando eu comecei a colocar eles aqui, **eles “ah, mas tem todo mundo, tem que colocar todo mundo”, ai eu pensei bom vai dar um problema vai pender só para um lado. Então resolvi botar só duas, dois turnos: manhã e tarde.** Porque senão não teria estrela suficiente para botar. Mas daí todo mundo queria se achar, porque a idéia primeira era colocar os nomes, daí pensei “vou acabar esquecendo e a gente ta sempre buscando mais parcerias, então as estrelas vão ficar sem nomes”. Ai eles perguntaram se iria retornar o trabalho e eu disse que não sabia, que achava que não, pensei que não voltaria. Mas daí **eles me pediram que semana que vem a gente fizesse outra estrela e ai eles (os alunos) querem me ajudar a montar a estrela.** Eles me viram fazendo e uns

me viram apresentando, então eu levei para mostrar para eles o que era. Até porque o filme da semana passada eu também mostrei para eles e eles acharam o Maximo. Daí como o turno da tarde quase não apareceu, então eles querem um contraponto. Então foi o que eu consegui trazer e imaginei em relação a minha pessoa dentro do Mais Educação.

PESQUISADORA: ai, ótimo! Muito obrigada! (palmas) Vivi se vocês construírem a estrela, se eles te ajudarem a construir, me manda uma foto. (comentários sobre o material usado para fazer a estrela). Vocês são muito criativos, to apavorada! Adri quer continuar?

ADRIANA: bom, vou começar pela tua palavra: eu não sou muito criativa que nem as gurias, alias acho que não sou nada criativa. Não tenho muitas habilidades manuais. Então assim, eu decidi o que eu ia fazer nessa semana. Quando tu fez a proposta também pensei em relacionar com o outro material, mas daí achei que o material era pouco, daí teve o vídeo, mas não quis fazer a mesma coisa. E essa semana estava muito envolvente mais no final de uma aula, daí eu pensei **“bom, o que constitui como professora da educação integral é algo que me constitui como pessoa, por que eu sou assim. Então pensei, dezembro fim de 2012, se eu tivesse que me deixar como registro... vamos que os maias estejam corretos e o mundo no dia 21 acabe, se eu tivesse que me deixar quem é a Adriana constituída como uma professora, de educação integral? Sim, mas como uma professora por que eu seria, acho, aquilo que sou mesmo numa escola regular”**. Então eu peguei uma caixa e botei nessa caixa coisas que eu deixaria como marca do que eu sou, do que me constituía como pessoa. Eu apresentei isso ontem também lá em casa e eles acharam isso muito fúnebre (risos). Então eu deixei uma carta como primeiro impacto: “esses objetos, mensagens, músicas ou imagens me constituem como ser humano, me representam como pessoa e assim fazem parte do meu eu profissional, educadora de um aluno (? Não entendi, mas tu debes ter na carta) integral. **Eu tenho uma espécie de dever, de dever de sonhar, sonhar sempre, pois sendo mais do que um espectador de mim mesmo, eu tenho que ter o melhor espetáculo que posso**. E assim me construo, (? Não entendi essa parte 23:37 – mas tu debes ter na carta), em salas suspensas, em vento palpo, cenário para viver o meu sonho entre luzes brandas e músicas invisíveis, do Fernando Pessoa”. **E eu Adriana sou anexo dessa minha constituição, então botei aqui: anexo: Adriana Martins da Costa, educadora desde 2006, professora de história. Em 2011 passei a lecionar na EEEF e Integral Canadá, Viamão/RS. Sou apaixonada pela educação e uma pesquisadora das relações deste universo escolar, 26.10.2012. E daí eu deixei aqui coisas que me fizeram o que eu sou. E daí eu tenho o primeiro livro que eu li aos 11 anos de idade que eu acho que fez eu escolher ser a professora de história. E eu acho que me fizeram exatamente essa pessoa apaixonada pelo mundo. Era um livro que a minha mãe ganhou do meu avô que era quando eles vendiam enciclopédias e livros assim complexos na escola e daí eu achei nas coisas dela e com 11 anos eu li. É “As maravilhas do conhecimento humano”, são dois volumes mais um dicionário enorme que eu tenho na minha estante, no meu quarto de estudo, porque eles fizeram ser o que eu sou. A sonhar e imaginar que o mundo é um universo tão grande, tão grande que a gente não pode ficar presa mesmo estando aqui. Não que a gente não tenha raízes, mas que a gente tenha esses olhares 3D, quem sabe? Para o mundo. Então eu achei que era importante deixar isso para que as pessoas daqui a 100 anos quem sabe abrirem essa caixa. Ai eu deixei... eu sou uma leitora, eu gosto de ler, sempre tive o sonho de ter uma biblioteca. Então eu deixei um livro da “Pedagogia da Autonomia” do Paulo Freire, “A escola que sempre sonhei sem**

imaginar que pudesse existir” que é do Rubem Alves e fala da escola da Ponte que foi o meu primeiro contato com essa vida escolar que poderia ser diferente. E eu deixei o Rubem Alves com “Conversas com quem gosta de ensinar” que eu já li varias vezes e que eu vejo e descubro coisas diferentes. Eu deixei o convite da minha formatura que é o que a gente queria, o que a gente sonhou e é o que eu sonho ainda. A gente fez ele só como história do Brasil, que nós somos muito... eu deixei o meu álbum do Legião Urbana de quando eu tinha 15 anos que foi a minha adolescência, a minha turma tinha alguns colegas que eram cover do Legião Urbana e eu acho que esse álbum, é um álbum que eu trabalho na sala de aula, por que eu acho que tem coisas que são da minha geração e são da geração dos meus alunos agora. Então eu acho que ele é importante, quem escutar isso agora vai pensar “a Adriana era assim...”. Eu deixei “Paixão Pagu” que fala um pouco da minha ideologia política como pessoa e da minha escolha de trabalhar o gênero, então eu adoro ela, adoro a história dela. Li já varias vezes esse livro. Deixei o meu primeiro DVD de história que eu assisti na 5ª série com a minha professora, “A Missão”, que daí me fez crescer apaixonada... Todo professor de historia tem esse, até porque são sempre os mais acessíveis nas prateleiras...então eu deixei para as pessoas saberem como é que eu me apaixonei por historia e como é que eu me apaixonei pela América. Eu deixei um cartão postal de POA, porque eu acho que por mais que a gente va pelo mundo toda a gente sempre tem o coração nas coisas que marcaram a vida da gente. Ai eu achei nas minhas caixas a minha primeira saída de campo da faculdade (mostra fotos) com a minha primeira turma que não se formou assim e daí me deu uma saudade. Daí a foto da turma que se formou comigo e que fazem parte da minha vida. Eu não vejo todos mais, mas eles me fizeram ser o que sou. Eu deixei o convite da primeira turma que eu fui paraninfa, foi muito importante pra mim. Eu ganhei esse aqui quando eu fui numa viagem e eu acho que tem a ver agora com a minha escola, que é um cartão postal também de uma escola integral e abrigo. Eu deixei um bloquinho de anotações porque enfim a pessoa vai querer anotar algumas coisas que pensou sobre mim. A minha primeira carteirinha da faculdade. Isso daqui é um bolsinha que eu ganhei este ano de um aluno do primeiro ano, eu sou professora de história de sexto a nono ano, mas eu ganhei de um aluno do primeiro ano. Dentro tinha um bombom, que já foi comido, e tinha uma borracha, que quem sabe talvez a pessoa queira apagar algumas coisas que não acha legal da minha constituição. Então, eu deixo uma borrachinha para ela. E um lápis...

PESQUISADORA: e porque tu acha que o aluno te deu uma borracha?

ADRIANA: talvez né, talvez ele quisesse que algumas coisas a gente apagasse... ah e tem um coraçãozinho. Eu vou deixar uma coisa que me deixa muito envaidecida, que são oito alunos ano passado que fizeram essa carta para mim quando eu cheguei na escola depois de dois meses (mostra uma carta-rolô). E eu acho que deve ser porque a gente é responsável pelo que a gente cativa, como diz o pequeno príncipe, então alguma coisa eu toquei neles e eles muito mais tocaram em mim. Então eu tenho isso na minha escrivadinha. Eu to deixando um chaveirinho da torre Eiffel porque eu sou apaixonada pela França. E um mapa de como era o mundo antes de acabar (risos) e das várias possibilidades da gente estando aqui na sala navegar por essa imensidão. Eu deixei uma frase do Rubem Alves, que é a frase que eu deixei para os meus alunos da EJA quando eu trabalhei no programa pró-jovem do governo federal, que é: **Ensinar é um exercício de imortalidade. De alguma forma continuamos a viver naqueles cujos olhos**

aprenderam a ver o mundo pela magia da sua palavra. Ai eu deixei **também algumas palavrinhas que eu acho importante: coragem, solidariedade**, sempre porque a gente é esse conjunto de coisas. **Eu botei umas balinhas de café porque a pessoa que pegar essa caixa vai saber que eu amo café.** Sou apaixonada por café, sou movida por café. **Então vou distribuir para os meus colegas levarem um pouquinho de mim hoje. E as fotos de quem me constituiu que são os meus alunos, daí eu deixei da turma da manhã, os meus alunos formandos numa atividade externa. Da minha família, que eu sou o que eu sou porque eu tive uma base extremamente importante. Então eu deixei minha família, minha mãe, meu primo, minha Irma, eu, meu marido e meu padrasto lá levantadinho. Só ele para conseguir viver com uma coisa assim. Deixei uma foto da minha aula noturna com os meus alunos, onde eles podem usar o boné, podem fazer o que eles querem, eu to fazendo um chimarrão ali numa conversa informal. E para não terminar triste e pesada, eu deixei a foto que eu achei do primeiro dia do curso, porque eu acho que esse é um auto-retrato da Adriana, pessoal, profissional e educadora numa escola integral. É isso.**

PESQUISADORA: ai que demais gente! (palmas) como é que não é criativa?

EVELISE: eu tive uma idéia assim, porque tem uma autora que trabalha a historia de Canoas. E a gente trabalha muito na 3ª série, 4º ano né?, assim com a caixa. É trazer para as crianças toda a história da vida. Também tinha pensado, mas não assim tão detalhado.

PESQUISADORA: é legal fazer isso com os alunos também né?

EVELISE: por isso que eu falei isso. A gente trabalha muito com isso com os alunos da 3ª série. No final do ano então tinha uma caixa grande que falava da vida deles e dentro tinha uma caixa pequena que falava das experiências deles naquele ano.

Eduardo: assim, quando a Ju propôs essa atividade eu fiquei pensando em fazer tipo uma linha do tempo. Depois eu pensei numa coisa que trabalhei com uma pessoa já tinha pedras e pétalas representando dificuldades e... Depois eu pensei não vou fazer alguma coisa relacionada com a educação. Ai me veio essa idéia do farol, então eu peguei e desenhei o farol. Por que isso? Eu fiquei pensando... um dia a Clarice até falou numa aula que a gente tava discutindo essa questão de modernidade e pós-modernidade, **ela usou uma expressão que eu concordo, que se a gente não acreditar em alguma como missão educacional, com um pouco de idealismo da coisa, a gente não sobrevive nesse meio.** E eu, sinceramente, a parte biográfica aqui ficou bem pequenininha. **Mas eu podia contar um monte de coisa que eu já fiz nos meus 46 anos. Então eu fui officeboy, estudei mecânica no SENAC, trabalhei em oficina mecânica, fui bancário, fui uma lista grande de coisa. Mas desde guri, ali quando eu fui da 8ª para o ensino médio, eu queria ter feito o magistério só que eu já trabalhava e o magistério era só de tarde que existia lá em Guaíba.** Hoje existe a noite, mas naquela época ainda não existia. Ai depois mais tarde que eu fiz uma licenciatura e eu sempre tive essa idéia de estar envolvido com isso. **E também colegas falavam para mim que eu levava jeito e sei lá.** Mas o que eu queria dizer é que a **educação sempre esteve de alguma forma na minha família, eu tenho uma irmã professora, um irmão professor, cunhado, varias pessoas. Ai eu fiquei pensando na questão da própria idéia do farol, professora de historia aí (referindo-se a Adriana), o iluminismo. Vão dizer que é uma questão moderna, mas é uma questão moderna mesmo essa noção. Moderna no sentido mesmo da modernidade, porque?**

Porque a educação, até no que a gente trabalhou nas oficinas, essa idéia assim de universalização, de uma preocupação do governo em oferecer para as pessoas é uma idéia moderna, né? Uma idéia de universalizar a educação fundamental, essas coisas. Antigamente era coisas assim, mais ilustrativas, lá na Grécia o pessoal ficava contemplando e estudando, mas não existia uma preocupação do governo oferecer assim o saber, vamos dizer assim. **E essa idéia eu acho que é fundamental mesmo sendo antiga. Que o estado tenha uma preocupação de oferecer uma coisa para as pessoas.** Quando eu falo também de educação, eu me lembro de uma frase do Mário Botelo (? Não tenho certeza do sobrenome – tempo: 2:43) e eu coloquei dentro de uma palavra, **escolarização**. A gente ouve isso “escolarização” de ah eu estou aqui só para dar aula, aquela coisa sabe? **E ele falou assim que aquilo ali é escolarização e aquilo é um pedaço da educação e que a educação inclui os valores e outras coisas que estão escritas aqui.** A palavra que a Adriana falou, solidariedade, e tem várias coisas como valores éticos, amizade... **e se a gente for passar só aquele pedaço da escolarização, do conhecimento formal vamos dizer assim, tem coisas que quase oferecer melhor do que nós, internet ou sei lá outras coisas que eles tem acesso. Então a gente tem que passar algo mais do que isso né, nesse sentido que eu coloquei esse monte de coisa aqui dentro. Ali embaixo, na base, eu coloquei varias coisas, coloquei que é uma luta, que é preciso de apoio, de competência, formação continuada para quem ta ali no meio, amor, contextualização, diversidade, remuneração, botei várias coisas aqui.** E ai essa luz que ta saindo aqui tem outras coisas que eu também acho importante, a questão da gestão, planejamento, intencionalidade, responsabilidade, os métodos, tem várias coisas que eu não vou ficar... **afeitividade que eu acho também fundamental na relação que a gente tem com eles que acaba abrindo canais para que as coisas aconteçam, as vivências, o respeito, uma visão de futuro.** Eu trabalho na EJA praticamente desde sempre que eu iniciei na educação e **eu vejo a transformação que a EJA ta sofrendo, a juvenilização, os problemas, a heterogeneidade das turmas, a dificuldade que a gente tem de manter eles na sala de aula.** Eu tenho turmas com 5 alunos, 6 alunos, alunos que eles perderam essa visão de futuro das coisas, tão ali e não sabem porque e não assumem suas responsabilidades também. A gente não consegue cativar eles para que eles continuem na escola e são coisas que entristecem porque ai entra essa questão bem clara de duas vilas. **A gente perde eles literalmente, eles morrem né.** Então são coisas assim tristes que acontecem. E aqui, essa lambança que eu fiz aqui (apontando para a parte final do feixe de luz que sai do farol) **eu tentei dar a noção de movimento, por que isso é um movimento e ai eu inclui coisas do nosso curso. Então a questão da cultura, autonomia, inclusão, permanência, novos tempos, abertura de novos espaços, novos agentes, novos saberes, transformação de vida.** Eles não tem a oferecer isso, opções para as pessoas, eu lembro de uma coisa que eu vi uma vez, um vídeo de um cara juntando umas coisas de estrelas do mar e jogava na água e ai o cara “ah, tu acha que tu vai fazer alguma diferença?” e o mar repleto de estrelas né? Daí ele disse “não, mas para essa aqui eu to fazendo” e continuou jogando. **Então é nesse sentido assim, eu acho que quando a gente consegue que de alguma forma alguém progrida e tu fez parte daquilo ali, me realiza nessa luta aí né?!** E essa frase do Paulo Freire eu acho muito legal, **porque daí remete a uma outra situação assim: que a gente ainda como pessoas, isso é uma coisa desafiadora, a educação não muda o mundo, mas muda pessoas e as pessoas é que mudam o mundo. Então nesse sentido que eu quis colocar que a gente lida com medico, com psicólogo, com treinador de algum esporte, lida com pessoas e isso é um desafio muito grande, lidar com vidas. Eu que lidei com maquinas por um tempo**

vejo bem a diferença, então é essas coisas assim que muitas vezes consomem as nossas energias né, é um desafio constante, é todo o dia. Essa questão dessa luz aqui, eu não tenho essa visão ingênua, nem neutra desse conhecimento, **eu acredito que esse conhecimento carrega né, assim como eu carrego minhas bagagens. E eu sempre digo para os alunos, depois que o ser humano inventou a bomba atômica a ciência deixou de ser imparcial, neutra e ingênua**, só que ao mesmo tempo **essa ciência, essa educação, esse saber é o que nos faz estar aqui hoje, senão quem sabe a gente estaria nas cavernas ou nem estaria aqui**. Então é nesse sentido que eu digo, **carregar as experiências, poder passar e receber também é nisso que eu acredito na educação**. E também uma outra coisa assim, só para terminar, **eu não consigo ver o que eu não acredito né**. Então teve uma época que a gente fazia os concursos assim que a gente tinha que vender um seguro de vida e tinha outro de capitalização que ajudava as crianças de escolas carentes do Bradesco. Então eu sei né, nunca vi nenhum, não sei percentual, nunca vi dado nenhum (? Não entendi direito – tempo: 7:14). **Então eu vendo o que eu acredito, eu acredito em educação, por isso que eu continuo vendendo essa idéia**. Então era isso que eu acho que tinha a dizer. E aqui nessa pétala tava eu ali, professor de ensino fundamental, da EJA, de história e geografia que procura ser atuante e se integrar as pessoas. **E no centro está eles, eu fiz questão de botar alunos e alunas em respeito ao gênero, para mostrar que existe esses dois grupos** (olha para Adriana – risos).

PESQUISADORA: muito obrigada, **Eduardo!** (palmas) o **Eduardo** é o único homem do grupo, né **Eduardo?**

Eduardo: é uma rotina (risos).

PESQUISADORA: **Eduardo**, mas saiba que a tua presença masculina é muito importante num curso que é sempre muita mulher, ta? Eu lembro que reivindiquei a faculdade inteira que queria ter colegas meninos, mas não tive.

Eduardo: eu lembro de estudar em cursos técnicos e era o contrario, geralmente dos 15 ou 20 era uma menina, coitada.

PESQUISADORA: coitada não, ela deve ta bem faceira lá (assanhada!). vamos para a última, ta bem Cibele? (ele estava tossindo bastante durante as apresentações).

CIBELE: sobrevivendo, aceitei o mel da colega. (momento de arrumar seu material, ela pede ajuda de alguns colegas). Eu não sei porque eu invento as coisas se eu não vou conseguir mexer, educação integral né? Precisa de outras pessoas (risos). Bom, **existem muitos preconceitos com as áreas também, assim como sei que tem com as artes, também tem com educação física**. Eu sou professora de educação física, na minha formação tinha muito mais homens, mas hoje acho que está mais equilibrado. **Quando eu fazia trabalhos assim (apontando para o seu cartaz), eles me diziam, mas tu não devia estar da educação física, devia fazer pedagogia**. E não eram os colegas da área falando, outras pessoas. Isso me entristece muito porque vai o perfil da pessoa também né, independente da área que tu escolhe. Quando a Ju lançou a proposta de como se constitui o professor da educação integral na contemporaneidade, **eu disse “meu deus, o que vou fazer?”**. **Porque são “n” coisas que nós fazemos** e eu estou também encantada com os trabalhos dos colegas, cada um com as suas peculiaridades e eu me identifiquei em cada um dos trabalhos. **E acredito que a mesma coisa aconteceu com os demais, porque a gente vive isso todos os dias, o nosso cotidiano é isso, é ter que abraçar muitas**

coisas, ter que trabalhar com papelada, é nos sentirmos estrelas em determinados momentos, que bom! Nós temos materiais guardados, a questão do farol, dos livros... ai eu botei assim “professor de educação integral” (título do cartaz), procurei usar o verde, porque lá na escola o Mais Educação é logo com a mãozinha aberta lá em amarelo. **E eu amo o roxo (outra cor do fundo do título) que é uma cor de transformação, de mutação.** “historia previa” que tu tinhas comentado, como constitui o professor, então aqui aproveitei o que já tínhamos usado que foi aquele primeiro material que já era um pouco para contar como a gente se constitui, eu tirei foto e coloquei no cartaz. Então a história prévia, **graduação em educação física, bolsista e monitora em diferentes projetos, metodologia da pesquisa, trabalho com crianças com necessidades especiais, a bolsa foi do CNPq em relação a pessoas idosas.** Alguns dos projetos, não consegui botar todos, mas vou falar alguns: **psicomotricidade relacional; atividade física motora adaptada para cadeirantes eu treinava basquete e para pessoas com deficiência visual eu dava aula de natação; também o projeto com os idosos, durante 4 anos eu trabalhei com eles tanto em asilos, quanto em grupos de convivência lá em Canoas, minha formação foi na ulbra; escola particular, trabalhei um período; também trabalhei em escola de educação especial, um pouco na parte prática e um pouco na elaboração de projetos,** por isso que não foi tão estranho trabalhar com toda aquela parte burocrática do Mais Educação, que não é pouca e sempre só aumentam a papelada, eu fico pensando na sustentabilidade e cuidado com a natureza: tem que fazer a papelada, uma copia para prestação, uma cópia... Gente, vamos tentar otimizar isso aí! **Depois escola municipal, entrei no município em 2009 ou 2008, comecei dando aula como professora de educação física e depois acabei me tornando coordenadora do programa Mais Educação. Não poderia deixar de citar a questão da formação continuada, que é fundamental!** Aqui coloco alguns livros, mas hoje em dia tem internet e outras coisas. **A gente precisa articular e ter criatividade e estar sempre buscando novos contatos, novas pessoas, e isso fui eu quem fiz (apontando para um bordado), gosto de artesanato. E mesmo quando tu está construindo e buscando a criatividade, eu busquei justamente deixar esses espaços (fios soltos no bordado) sobrando para mostrar que nós também precisamos ir formando redes, nós precisamos ir procurando as parcerias e ir articulando. Eu me constitui assim (aponta para a figura de uma silhueta mulher no centro), como uma mente que precisa estar pensando em “n” coisas ao mesmo tempo, também pensei num polvo. (Abre a cabeça da imagem de uma silhueta de mulher no centro do cartaz) A gente tem que ter a cabeça aberta e eu fui botando algumas palavras que foram me chamando atenção ao longo da minha experiência como coordenadora do Mais Educação, também aqui da pós-graduação e dessa atividade que tu nos trouxe que eu achei maravilhosa e tava sentindo falta dessas atividades (tira as palavras de dentro da cabeça da imagem feminina). Coloquei aqui: responsabilidades, determinação, conquistas, descobertas, construção, oportunidades, aprendizagem, desafios, motivação, e decisões que nós temos que tomar a todo o momento, as vezes nós não temos nem tempo para pensar: tu toma aquela ação e depois vê qual a conseqüência para tomar uma outra ação. Foram coisas que foram vindo na minha mente. E ai quando eu terminei, eu comecei a olhar esse material e comecei a achar a ta tão bonitinho assim visualmente. Ai o meu noivo até falou “nossa tu ta na área errada, tinha que ser designer”, entra de novo aquela questão, e eu “designer? Fala sério, adoro trabalhar na educação!”. E eu pensei, mas ta faltando algo ainda, isso não pode ser um trabalho isolado, aí a palavra-chave que veio foi “troca de experiências”, porque nós estamos fazendo aqui diretamente e nós fazemos direto na**

escola e a questão de unir, de agregar. Então eu deixei aqui para quem tiver interesse alguns papezinhos em branco com velcro e a canetinha se quiserem colocar mais algumas palavras. **Acho que tem que ser algo interativo, que todos precisam participar, caso contrário eu to falando isoladamente.** E eu não me constituo, por mais que eu tenha me constituído, eu não sou sozinha. Eu preciso das pessoas assim como os colegas já falaram, então não podem ser só as minhas palavras, todos fazem parte.

Eduardo: já vou pegar uma. (escreve numa cartela)

PESQUISADORA: o que tu colocou ai **Eduardo?**

CIBELE: afeto. Querem que eu pegue um para cada um? Pode ser?

PESQUISADORA: eu não vou interferir, ta?

CIBELE: (cola no cartaz as palavras dos colegas, não consigo identificar as palavras). E agora a parte final, (os colegas que estão segurando o cartaz deixam baixar uma nova parte do cartaz) **são tentativas que nós fazemos quando nos constituímos como professor de educação integral, não só de educação integral, resultando em acertos e erros, mas sempre buscando o melhor para os nossos alunos.** Ninguém é perfeito, mas a gente tenta fazer o melhor. E é isso! (palmas).

Apresentação da professora Mônica, na sala 612, duas semanas após o encerramento do Curso de Extensão com o 6º encontro.

PESQUISADORA: Vamos lá.

Mônica: Vamos lá. Nem sei quanto tempo vai dar. O tema que a Juliana me deu era “A constituição de uma professora de Educação Integral na contemporaneidade”, e aí fiquei pensando, né? Aí tive a ideia de fazer este livrinho e tudo. Que é tudo material reaproveitado era folha que tinha lá em casa sobrado das crianças, depois eu preciso dele de volta Juliana porque são tudo minhas fotos de infância. **Então a minha constituição ela vem da minha infância, foi uma infância muito legal.** Eu brinquei muito assim, eu adorava ir pra fora pra casa da minha tia, aqui [apontando para a foto] é tipo um sítio, assim. Ir pra casa da minha vó, brincar com meus primos, então, eu fui muito moleca mesmo, assim, **e penso que toda criança precisa disso, né?** Em primeiro lugar. Eu fui me formando, **sempre a minha infância foi muito importante pra ser quem eu sou hoje** e achar que as coisas importantes são estas mesmo e não outras, que nem a aula de hoje, né? **O importante não é o consumo, a TV, é importante o que tu vive, a questão da experiência, que a gente trabalhou na nossa outra oficina.** Outra experiência muito importante para mim foi minha adolescência, **esse período do ensino médio, assim, eu tinha uma turma muito unida na aula e fora da aula,** isso aqui são torneios de vôlei em Belém Novo que a gente fazia, e esse pessoal [apontando para a foto] muito deles são professores, alguns professores do município outros... Só professores de educação física tem uns 5 aqui pelo menos, assim, e nós nos voltamos muito pra questão do esporte. **O que mais nos unia era esporte.**

PESQUISADORA: Eram colegas do colégio?

Mônica: Eram colegas do ensino médio de uma escola estadual ali, o Infante Dom Henrique.

PESQUISADORA: Do Menino Deus ali.

Mônica: Muitos já não tenho mais contato, uma até já morreu, mas, assim, enfim, eles marcaram de alguma forma a minha vida. **E a minha escolha profissional, né? Por ser professora, primeira constituição, vem que essa tia [apontando para a foto anterior] que era dona dessa casa era professora e era a única da família que trabalhava fora e que tinha seu próprio dinheiro tinha feito faculdade e eu achava isso o máximo, as greves do CPERGS eu achava tudo isso o máximo, acho que até já falei, e a questão da educação física vêm desse grupo, do esporte, essa nossa união pelo esporte.**

PESQUISADORA: E aí tu já sabia que queria ser professora nessa época?

Mônica: Acho que sim. **Só eu não sabia que a gente virava professora fazendo magistério eu só sabia que eu tinha que fazer um curso superior daí eu escolhi a Educação Física.** Se eu soubesse, eu era muito nova, eu entrei com 5 anos na escola, na primeira série. Eu era muito nova, então não sabia, se soubesse daí eu teria feito magistério pra daí... **como eu não sabia eu fui direto para a Educação Física por influência desse grupo.** Aí, na Educação Física eu conheço um outro grupo, algumas dessas pessoas foram para a Educação Física **e eu conheço mais outro grupo que também foram muito importantes para a minha constituição** e desses aqui [apontando para a foto] tem duas pessoas que eu não sei, nunca mais tive contato e os outros todos são professores e boa parte deles do município de Gravataí, do município de Porto Alegre, então a gente já tinha essa afinidade **apesar do curso não nos preparar para ser professora de escola, nos preparava para bem outras coisas, treinamento.**

PESQUISADORA: Tu se formou aqui na UFRGS, né?

Mônica: Sim, mas é que eu sou barra 85 não sou barra 86.

PESQUISADORA: Te formou em 86.

Mônica: Eu peguei a última turma de um currículo antigo. A turma que entrou em 87 já era um outro currículo com uma visão mais pedagógica. **Mas eu sempre procurei os livros da FACED.** E esse povo aqui [apontando para a foto] praticamente todos são professores só do município tem uns quatro aqui [apontando para a foto].

PESQUISADORA: E tu ainda tem contato com eles?

Mônica: Alguns sim, alguns em reuniões, outros pelo *Facebook*, outros às vezes a gente encontra, mas tenho ainda algum contato. **Depois eu fui trabalhar em escolas pequenas em Guaíba e basicamente era só eu de professora ou os outros professores de Educação Física eram leigos,** então o primeiro grupo de professores que eu tive de Educação Física concursados eram o Chico e o Zé que são da escola que eu trabalho até hoje. **O Chico tá na rede ainda, o Zé tá quase se aposentando, e eu continuo, então foram meus primeiros colegas, nós trocamos muito, assim.**

PESQUISADORA: Eram leigos porque eram... professores...

Monica: Quando eu entrei em Guaíba foi o primeiro concurso que teve e daí entraram professores concursados e eles reservaram um monte de vagas, assim, para os professores concursados, mas tinham os antigos que já davam aula que eram leigos, assim, que eles tinham alguma ligação com esporte, viravam professores de Educação Física.

PESQUISADORA: Não tinha necessariamente que eles se formaram em Educação Física.

Mônica: Sim. Leigos porque não tinham a formação. E aí tinha todo um plano de carreira, assim, se estiver fazendo faculdade ganha um pouco mais, né? Que estava naquele momento em que a prefeitura de Guaíba rompeu com os professores leigos. Então, meus colegas eram leigos ou eu não tinha colegas de educação física, tinha uma escola pequena que era só eu, meu primeiro grupo mesmo que eu formei, que a gente fez trabalho junto, que a gente tentou montar currículo, que a gente discutiu, foi esses dois colegas. **Eu tinha uma outra visão, recém saída da faculdade..., mas muitas coisas aprendi com eles, uma coisa que eu aprendi com eles, assim, que foi muito importante, que eu aprendi com esses dois colegas foi a afetividade com os alunos, que isso é uma marca da escola em que eu trabalho.**

PESQUISADORA: Hoje?

Mônica: Desde sempre.

PESQUISADORA: Ah! É. Tu tá lá na Afonso, desde sempre.

Mônica: Desde 96 eu to lá. Então é uma marca da escola a coisa da afetividade. Tanto que ontem nós fomos ver a orquestra Vila-Lobos, no teatro Bourbon Country, e eu comentando com as monitoras e elas assim: "Gente, o Mais Educação aqui dos Afonso Guerreiro é tratado a pão de ló.". Eu disse, mas é o mínimo que eles merecem, né? Então é essa coisa da afetividade, né? Que a gente tem. **Então aqui os meus alunos também foram me constituindo porque a gente aprende muito com eles. A gente aprende até o que não devia com eles. Então esses aqui [apontando para a foto] sobre tudo são minhas carinhas.**

PESQUISADORA: Esses são do Mais Educação.

Mônica: Esses foram do primeiro ano que eu peguei o Mais Educação.

PESQUISADORA: Foi 2010?

Mônica: **Eu peguei o Mais Educação foi no início de 2010**, tenho a impressão. Sim, início de 2010. Ele mal começou em 2008, porque ele começou em outubro/novembro e não tinha ninguém para assumir. **Aí em 2010, eu achei o máximo a ideia, mas não tinha hora, então, daí, a SMED mandou horas.**

PESQUISADORA: Tu já na coordenação do...

Mônica: Eu, quando eu voltei, porque eu fiquei fora um ano, **daí quando eu voltei em 2009, me deram 20 de coordenação cultural imagina, eu saí da escola e perdi a vaga porque era licença para acompanhar o cônjuge, antes de eu voltar em novembro eu ia voltar em março minhas colegas já mandaram um e-mail tem 20 horas pra ti na**

coordenação cultural, tem 20 horas pra ti na Educação Física, aí, eu voltei em 2009 com 40 lá e em 2010 quem tinha coordenação cultural foi obrigada a pegar o Mais Educação. Foi ruim porque era muita coisa e foi bom, porque acabei pegando forçada e to adorando. Outra coisa que me constitui é a questão da desigualdade social. Eu vivo em um país muito desigual, e assim, eu vivo, eu tenho uma vida que meus alunos não têm e como o Arroyo fala, né? O justo e digno viver, é justo e digno viver. Então, assim, isso é uma coisa que me marca muito, assim. E o Mais Educação... E eu vou me constituindo a partir disso de ah..a desigualdade que eu vivo no meu dia-a-dia, eu saio de uma casa super confortável com ar condicionado e não sei o quê, entro no meu carro, chego lá, as crianças com fome, sem roupa, eu levo as coisas das minhas crianças para eles direto, assim, bom, não é culpa minha, mas também é, né?

PESQUISADORA: Te incomoda?

Mônica: Me incomoda. Isso me constitui muito. Então, assim, outra coisa que me constitui os livros que eu li, sobre tudo meu mestrado, muitos desses autores foram apresentados no mestrado, o Sacritán, o Arroyo [mostra na foto os autores]. E também agora a educação integral, to muito envolvida até a família já reclama [risadas]

PESQUISADORA: Do que eles reclamam?

Mônica: Ah! Reclamam: “tá sempre falando disso.” Porque assim, a escola tinha perdido pra mim muito do significado, só dar Educação Física, não aguentava mais só dar aula de Educação Física, fulana aprende a dar toque, tinha perdido o sentido. Trabalha a socialização, trabalha um monte de coisa, mas não vai na...

PESQUISADORA: Tava se sentindo engessada.

Mônica: Não. Eu acho que não vai na questão do que a educação tem que se prestar. Eu acho que a educação tem que resgatar o ser humano, diminuir a desigualdade social, né? E enfim, todos aqueles objetivos que a gente já conhece. E o Mais Educação veio com coisas objetivas, de que a criança tem que aprender na escola, tem que estar na escola, não pode estar trabalhando, não pode estar na rua, não pode estar sozinha, né? Ela tem que estar assistida por adultos, bom, se tivesse um centro comunitário decente que fosse lá, se tivesse uma outra instituição, mas não tem. Na periferia, a escola e o posto de saúde e acabou, né? Os meus monitores, hoje, me constituem muito porque eu aprendo bastante com eles e tenho monitores que a maioria fica o ano todo, eu tive um de 2 anos, eu tive um de 2 nos e meio comigo, porque eles ficam porque eles aprendem lá também, a gente faz formação, eles me ensinam. Eu estava até relatando na aula agora, a gente tá meio encerrando o Mais Educação agora esse ano e aí eu cheguei lá na horta e tava a horta cheia de papelão e pedra em cima, eu disse: “meu Deus o que houve aqui?” aí chamei o monitor e pergunte: “o que é que está acontecendo?” Aí ele explicou que é uma outra forma de diminuir os inços “não colocando papelão tu diminui os inços aumenta a umidade, tu preserva umidade e que o papelão de desmancha”, aí ficamos conversando, então, assim, eu aprendo muito com eles, as crianças aprendem e eles aprendem também com a escola e há um espaço de formação, o nosso Mais Educação lá é um espaço de formação. Outra coisa que eu aprendi também é a questão de que a gente, não é eu aprendi, é que eu consegui ver que eles tinham uma outra forma de trabalhar na escola. Eu sempre tive essas ideias, assim, menos sala de

aula, pra mim o pior momento é quando dá aquele sinal e uma pessoa entra numa sala de aula, num calor esses, com trinta crianças, gente, só pode ser uma tortura, né? Então, no momento em que a criança consegue aprender na rua, a partir do concreto. Essa foto é linda e esse guri é a coisa mais querida [apontando para o menino da foto] e ele está conosco desde de o início do Mais Educação ele mora no colégio. Ele tá desde 2009, desde outubro/novembro de 2009, ele vai sempre, não falta nunca. Ele e o Everton são os... e esse aqui [apontando para outra foto] e essa aqui, tem vários que estão desde o início, assim, e aqui também, **trouxe a foto deles porque eles me constituem todos os dias eles fazem parte da minha vida, às vezes, mais do que qualquer outra pessoa da família, porque eu to lá todos os dias, ligo pra mãe “tá com febre”, tem uns que a mãe não cuida, tem que mandar a mãe cuidar, até isso, né? Leva no posto.**

PESQUISADORA: Tu te sente um pouco mãe deles também?

Mônica: Não, exatamente. **Eles, às vezes, me chamam de mãe, mas eu tenho bem claro que eu sou uma profissional, então, tudo o que eu faço é profissional, entende?** Eu aprendi isso no mestrado, assim, a questão de ser reflexivo, de ser não sei o quê. **Então claro tu tem afeto por eles, mas eu não me sinto mãe, não sou mãe,** e aprendi com uma colega também, um dia ela contando assim: “veio uma mãe bateu aqui e disse tu é quase mãe deles, e a minha colega disse: não, eu não sou mãe, não sou tia, não sou nada, sou professora, então a gente tem que saber separar isso também, né? **A gente tem que fazer o papel da gente, mas eu não sou mãe de ninguém ali, eu tenho que ligar para a mãe e fazer ela cumprir seu papel na medida do possível, se ela não consegue a gente tem outros órgão para ajudar, manda para o posto, enfim, mãe eu não sou.**

PESQUISADORA: Tu tem isso bem claro.

Mônica: Sim, Bem claro. Mãe eu sou em outro lugar [risadas]. Eu acho isso até meio esquizofrênico, assim, não sou mãe. **E essa é a profissão que eu escolhi e eu me realizo muito nela, politicamente e profissionalmente, eu acho que o meu trabalho não é em vão.** Então, assim, essas crianças aqui [apontando para a foto], outra coisa que eu aprendi, eles tem a questão prática na escola né? Tudo ambiental, fomos conhecer a cidade, visitar o parque Germânia, o DMAE ligado ao nosso trabalho e, depois, baseado no material que o DMAE nos deu nos fizemos essa sistematização toda, isso eu aprendi também: que nem sempre a gente consegue fazer e a gente tá conseguindo fazer, então, isso também me constitui.

PESQUISADORA: Isso era que oficina, Mônica?

Mônica: É que o nosso planejamento esse ano, do primeiro semestre foi a água...

PESQUISADORA: Da escola?

Mônica: Não, do Mais. É que a escola tem um planejamento ambiental que vai assim, né? Mas a gente tem uma professora de 20 horas para o meio ambiente sendo que 10 horas em aula e 10 horas em reciclagem de papel. A nossa vice diretora é Terezinha Sá que foi a que montou toda a educação ambiental da SMED, então nós temos na escola este projeto. Nós não nos linkamos a nenhum projeto de ciclo muito fechado, por quê? Porque aqui é a **ME01**, então eu tenho crianças de A10, A20 e A30, então eu tenho que me ligar ao projeto lá da escola, o projeto político pedagógico. Então primeiro semestre foi a água e segundo foram

as plantas medicinais e esse aqui [apontando para a foto] foi o fechamento do primeiro semestre eu a gente visitou o DMAE e depois fomos ao parque Germânia fazer uma confraternização.

PESQUISADORA: Quantos alunos foram?

Mônica: Olha, não sei, um ônibus cheio, uma média de 50.

PESQUISADORA: Só os alunos do Mais Educação foram?

Mônica: É. Só que assim, em julho a gente tem uma baixa, julho/agosto, nós ficamos sem refeitório nesse período também daí diminui um monte porque as crianças não tinham onde almoçar e voltar a tempo, então... Ah! Nesse período teve sanduíche do Mais Educação, a gente colhia alface da horta, a minha filha comprava presunto e queijo bem fininho ali no mercado e a gente fazia sanduíche com as coisas da horta, **ah! Eu boto do meu bolso, mas isso faz parte. Então, isso foi legal também, isso é uma coisa que tá me constituindo, assim, de conseguir ligar o que eu leio, com o que eu planejo, com o que eu faço, com o que eu sistematizo e as crianças estão percebendo isso.** E aqui [apontando para outra foto] também, os momentos de lazer, a questão toda da corporeidade, **sou professora de Educação Física, então acho super importante a gente brincar com eles, aqui [falando sobre a foto] eu estou jogando futebol com eles no parque Germânia e sai lá, eu acho que é isso. Daí, no fim, ficou em branco para o futuro.**

PESQUISADORA: Tu pensou nisso mesmo, de deixar uma? [se referindo à página em branco]

Mônica: É eu deixei em branco porque tem muita coisa pra acontecer e o que eu vejo é que o Mais Educação é um canal, assim, em que muita coisa pode acontecer, o problema que eu vejo é que é eu me deparo com uma resistência e pensando muito no que vem acontecendo nesses anos eu vejo que a grande disputa na escola, hoje, pra me constituir, constituir a escola, a educação, a escola como educação e o Mais Educação, não que eu esteja separando, é mais uma disputa de currículo. O que tem que ter dentro da escola? Só conteúdo? Ou a escola tem que ser integral, uma educação integral, lúdica, de projetos? Então, eu vejo que tem uma disputa muito grande.

PESQUISADORA: Por parte de quem? Por parte dos docentes? Da secretaria?

Mônica: Não, basicamente, a disputa ali dentro, assim, de quando a gente fala dos projetos e das coisas, assim, e eu fico pensando: será que é comigo? Será que eu to fazendo errado? Será que são os monitores? Com as crianças? Será que é o barulho? E eu vejo que no fim não porque quando a gente vai conversar com as pessoas, hoje, **já aceitam o Mais Educação, já entendem, as crianças já não incomodam mais tanto, porque as crianças já tem uma outra relação com a escola, do Mais Educação. Tem uma questão, aqui é minha casa, tu é minha mãe.**

PESQUISADORA: Pra eles já é.

Mônica: Pra eles já é. **Então, pensando muito eu acho que é uma disputa de currículo mesmo. Que currículo que a gente quer?** Bom, a gente quer ser professora de conteúdo, a gente quer chegar dar nosso conteúdo e ir embora. Então tem um grupo que pensa assim,

tem um grupo que pensa que não, que a gente tem que desenvolver projetos, tem outros grupos que pensam: **o melhor lugar para estas crianças estarem é aqui dentro, então, às vezes se chocam e, às vezes não.**

PESQUISADORA: Quantos alunos tá no Mais Educação lá Mônica?

Mônica: A gente tem cadastrado, no MEC solicitamos 125 vagas, devemos ter cadastrados 110, por que não dá, enche demais a sala e fica inviável, um trabalho na horta com 25 crianças é inviável, não tem como.

PESQUISADORA: E quantos alunos têm na escola?

Mônica: Olha, tá em torno de 1.400.

PESQUISADORA: É bastante.

Mônica: É uma escola bem grande. Deve, gira em torno de 1.300/1.400. Porque nós somos uma escola G, e G é de 1.200 a acho que é 1.600.

PESQUISADORA: E que idade que eles têm?

Mônica: Os do Mais Educação?

PESQUISADORA: Sim.

Mônica: Pois é. Os que mais frequentam são os pequenos.

PESQUISADORA: Das séries iniciais?

Mônica: É. Eu tenho uma turma a ME01 que vai da A10 até A30. Tem a ME02 que pega a B10 e a B20. A ME03 pega a B30. A ME04 pega a C10, C20 e C30 e a ME05 que abriu agora em julho que pega, assim, todo mundo que tá chegando vai entrando ali e aos poucos a gente vai vendo se vai para a 01, 02 e vai recebendo novos. É uma movimentação diária de criança, é difícil.

PESQUISADORA: É uma recorrência dos menores do que dos maiores?

Mônica: **É. Até assim, eu sou uma pessoa que tenho muitas ideias, [risos] isso é um problema [risos].** Então, esse ano eu já fiz um projeto de uma A10 integral, então, o que que tá difícil no trabalho, assim? É que é tudo pingado em um monte de turma, todas as crianças, **então nós vamos ter um projeto, que foi para a SMED, de uma A10 integral, tendo aula de manhã e Mais Educação, Cidade Escola e professora referência à tarde.**

PESQUISADORA: A10 seria o quê?

Mônica: O primeiro ano do primeiro ciclo. Eles entram com 5 anos e 9 meses/6 anos. **Então a gente tem uma ideia de uma A10 integral, que até algumas pessoas querem fazer um trabalho longitudinal de como é que se dá essa aprendizagem.**

PESQUISADORA: Como é que vai ser acompanhado? Tipo um projeto piloto da escola.

Mônica: É e fazer um estudo longitudinal, assim, não rápido, longo. **E tem uma A36 que vão entrar as crianças que foram retidas no primeiro ciclo que a gente quer deixar**

eles com aula à tarde e fazer uma turma do Mais Educação só pra A36, chamar os pais, fazer um trabalho diferenciado, então, isso tudo vai trabalhando com o Programa e vai constituindo a gente porque eu tô tendo que aprender letramento, to tendo que aprender matemática, to tendo que aprender tudo, né?

PESQUISADORA: Por que tu tem que prender isso, tu acha?

Mônica: Primeiro eu tenho que aprender porque eu tenho que saber o que eu to fazendo com essas crianças e como o meu mestrado teve uma ênfase forte em formação de professores, e eu acredito que a educação vai melhorar com uma boa formação, não é só aumentar salário. Eu trabalho com eles a formação sim. Tanto que até hoje eles se reportam à formação do início do ano. É sempre assim: no primeiro dia do ano eu chamo eles para terminar uma avaliação do ano que passou e planejar o ano e, aos poucos, a gente vai se reunindo. E no meio do ano, uma avaliação do primeiro semestre e uma formação e planejamento, e, então, a gente tá sempre... então, eu tenho que saber... até porque um dos objetivos do Mais Educação na escola é melhorar a aprendizagem, não só por causa do Ideb, mas porque tem que melhorar, essas crianças, precisam sair da escola sabendo ler, escrever, somar, dividir, ler, interpretar. E como é que eu vou fazer isso, eu não sei.

PESQUISADORA: E como tá o Ideb da escola de vocês?

Mônica: O nosso Ideb tá no limite tanto nos iniciais quanto nos finais, por isso que a gente ganhou Mais Educação. Era 4,2 e 4,6 e agora deu uma aumentadinha, assim.

PESQUISADORA: Depois que o Mais Educação entrou? Tu acha que teve...?

Mônica: Não, acho que ainda não te impacto.

PESQUISADORA: Tu acha que não teve efeito?

Mônica: Acho que no Ideb acho que ainda não teve.

PESQUISADORA: Ele oscila mais ou menos na mesma média...

Mônica: O Ideb da escola?

PESQUISADORA: É.

Mônica: Ele cresceu mais ou menos como as outras escolas da rede, assim. Cresceu um pouquinho, agora não tenho na cabeça os números.

PESQUISADORA: Mas vocês ainda não identificam o por quê deste crescimento?

Mônica: Eu acho que várias coisas, assim, o pessoal tá se puxando mais, tá mais voltado a essa questão da avaliação externa.

PESQUISADORA: Da provinha Brasil?

Mônica: É. Tem uma preocupação que aparece nos professores. E o pessoal tá arejando um pouco, sabe? Porque tá querendo fazer projeto, tem... sei lá, apesar do nosso grupo não ter mudado muito, nosso grupo de professores. **Impacto do Mais Educação ainda não, por isso essa vontade de fazer essa pesquisa pra ver se essa criança que passou o**

dia na escola, o que que ela muda em relação à criança que vai só um turno. Mas não sei se a gente vai ter perna pra tudo isso.