

IDENTIDADES DOCENTES: REFLEXÕES SOBRE SER PROFESSOR NA ESCOLA INTEGRAL¹

Karin Lusía Flesch

RESUMO

Os projetos atuais de Educação Integral apresentam desafios para os educadores neles envolvidos. Através de entrevistas e da observação da prática de três professores que vivenciam este momento de estruturação do projeto em sua escola, analiso os principais temas trazidos por eles – a relação com os alunos e com os colegas, a consolidação ou não de um trabalho coletivo, a formação, a insegurança frente ao seu papel e a possibilidade de reinvenção de suas práticas. Proponho uma reflexão sobre as questões observadas e relatadas pelos professores pertinentes a constituição de suas identidades, dialogando com algumas idéias de Antônio Nóvoa, Jorge Larrosa e Paulo Freire, reconhecendo no contexto da Educação Integral um espaço privilegiado para a formação integral também dos professores.

Palavras-chave: Identidades Docentes - Educação Integral – Formação Docente – Formação em Ação

1. INTRODUÇÃO

A realidade da escola pública hoje impõe novas funções e responsabilidades que, originalmente, não lhe pertenciam. Na busca de sua reestruturação, surgem novas formas de pensar e organizar os processos de aprendizagem e as ações por ele desencadeadas. Uma proposta que vem se delineando para a escola pública brasileira é de Educação Integral. A revisão contemporânea desta apresenta mudanças na estrutura da escola para além da ampliação da jornada, afetando tempos, espaços e atores.

A crescente ampliação do atendimento, a renovação dos currículos com a inclusão de outros saberes, a articulação da escola com outros setores da sociedade, a presença de outros atores (oficineiros, monitores, agentes comunitários, parceiros de outras áreas), a ampliação da jornada dos alunos e a

¹ O artigo é o resultado do Curso de Especialização em Educação Integral Integrada na Escola Contemporânea, da Faculdade de Educação – FACED/UFRGS, financiado com recursos do FNDE.

democratização da gestão são características da educação integral contemporânea que afetam de modo significativo o trabalho pedagógico, redefinindo papel e atuação do professor.

Frente ao surgimento de modalidades que estabelecem novos paradigmas para a escola hoje, não existe inércia. Todos na escola, impactada por novas formas de organizar o ensino e por novas relações que emergem, precisam reagir. A posição dos professores, por vezes contraditória, oscila entre a argumentação de adesão, a experimentação, a resistência, ou ainda a indiferença. Porém, mesmo na resistência ou na indiferença existe algum grau de reestruturação.

É a partir deste pensamento que decido iniciar minha investigação. Analisar suas percepções, reformulando algumas ideias sobre a construção das identidades docentes, observadas a partir da sua prática, fazendo uma reflexão sobre ser professor na proposta de educação integral contemporânea. Revelar conflitos, reconhecer algumas possibilidades para a superação de dificuldades e descobrir potencialidades, identificando algumas características que possam constituir as identidades do “ser professor/educador” neste contexto.

2. DO QUE E DE ONDE ESTAMOS FALANDO

A construção de identidades passa sempre por um processo complexo graças ao qual cada um se apropria do sentido da sua história pessoal e profissional (Diamond, 1991). É um processo que necessita tempo. Um tempo para refazer identidades, para acomodar inovações, para assimilar mudanças. (NÓVOA, 1992, p.16)

Investigar a constituição do ser professor é um tema que tem mobilizado minhas reflexões, talvez engajada que esteja nesta construção de mim mesma neste papel. A atividade docente e a *persona*² que a partir dela emerge são construções

² Persona, na teoria de C.G. Jung, personalidade que o indivíduo apresenta aos outros como real, mas que, na verdade, é uma variante às vezes muito diferente da verdadeira. Imagem com que uma pessoa se apresenta em público (HOUAISS, 2009).

que não se dão descontextualizadamente. Surgem arraigadas à história pessoal, aos caminhos da formação profissional e aos desafios que a prática cotidiana impõe.

Ser professor é algo que acontece por vários motivos: desejo, necessidade e oportunidade. Em todas as circunstâncias, a formação, em diferentes graus, é uma condição, com raras exceções. Porém não são o desejo, a necessidade, as oportunidades e a formação que fazem professores. São todos estes elementos desafiados no cotidiano, confrontados nos acertos e nas frustrações do dia-a-dia, que levam a outros ensaios, em uma ação-reflexão-ação permanente, e na reinvenção constante desta identidade, tanto na sua dimensão profissional como pessoal.

Antônio Nóvoa (2011) quando fala da formação de professores reforça esta dimensão da pessoa-professor, constituindo o que ele chama de *teoria da personalidade no interior da profissionalidade*. Reivindica para a formação do professor a sua formação como pessoa na mesma medida que sua formação técnica-científica. O ser professor se dá além dos conhecimentos técnicos e embasamentos científicos, mas no desenvolvimento de competências para o trabalho coletivo, da autonomia, da capacidade de comunicação, do autoconhecimento e da capacidade de reflexão, que ampliam a sustentação da formação docente para sua formação como pessoa.

Tardif, Lessard e Lahaye (1991) falam dos saberes do professor como aquilo que, extraído de sua experiência pessoal, na relação e confronto constantes com a instituição, colegas, alunos e suas famílias, se configuram como uma espécie de técnica e de *arte* que lhe legitima como tal.

Elas exigem portanto do(a)s professore(a)s, não um saber sobre um objeto de conhecimento, nem um saber sobre uma prática e destinado principalmente a objetivá-la, mas uma capacidade de se comportar enquanto sujeito, ator e de ser uma pessoa em interação com outras pessoas. Essa capacidade é geradora de certezas particulares, das quais a mais importante consiste na confirmação, pelo docente, de sua própria capacidade de ensinar e de sua performance na prática da profissão. (p. 228 -229)

De certo modo, reformulam aquilo que Jorge Larrosa (2002, p.27) define como “o saber da experiência: o que se adquire no modo como alguém vai respondendo ao que vai lhe acontecendo ao longo da vida e no modo como vamos dando sentido ao acontecer do que nos acontece”, dentro do âmbito das experiências como professor.

As mudanças instauradas por secretarias e governos, mesmo que respondendo a uma demanda e ajustadas com a realidade, implicam não só a aquisição de novos conhecimentos, mas também a reestruturação das identidades, a partir de novas experiências de ser professor. Nóvoa reflete sobre a atenção especial que o trabalho centrado no professor adquire nestas situações:

O trabalho centrado na pessoa do professor é particularmente relevante nos períodos de crise e de mudança, pois uma das fontes mais importantes de *stress* é o sentimento de que não se dominam as situações e os contextos de intervenção profissional. (NÓVOA, 1991, p.71)

Em Porto Alegre, reverberando uma proposta nacional de reestruturação do ensino a partir do paradigma contemporâneo de Educação Integral, encontramos escolas que começam o atendimento nesta modalidade.

Na escola em questão, o atendimento integral iniciou de modo experimental em agosto de 2012, mas se instituiu mesmo em março deste ano. As circunstâncias que impulsionaram esta mudança foram a redução drástica e súbita do número de alunos atendidos pela escola, devido a remoção de parte da comunidade, e a vulnerabilidade social a que os alunos estão expostos. A realidade social e o perfil dos alunos atendidos e que afetam e determinam muitas das limitações e dificuldades com que os educadores lidam neste momento não é uma novidade, porém a modalidade educacional sim.

Atualmente a escola tem 160 alunos, que são atendidos pela manhã com as atividades da base curricular e à tarde em atividades complementares e oficinas. Nas turmas até o 5º ano, os alunos são atendidos pelo mesmo professor nos dois turnos, e complementarmente com outros educadores - *oficineiros/monitores* –, no intervalo do almoço (12h às 13h).

Na modalidade instaurada em Porto Alegre, há a inclusão na escola de educadores com formação e percurso distinto da maioria dos professores *de carreira* (nomeados através de concurso público). São monitores ou oficinairos do Programa Mais Educação e do FECL (convênio com a Fundação de Educação e Cultura do Sport Club Internacional), trabalhando com carga horária, currículo, responsabilidades e *status* diferente. Alguns autores (DAYRELL, CARVALHO, GEBER, 2012) apontam inclusive para o surgimento de uma nova profissão, com características e funções distintas. Os monitores são agentes novos (e, na sua grande maioria, jovens), que começam a atuar na escola junto com as mudanças propostas pela Educação Integral, trabalhando a partir desta lógica. Os professores em questão já possuem uma trajetória marcada pela escola e seus movimentos, uma identidade enquanto educador e uma formação específica. As especulações propostas aqui se referem aos professores e não aos monitores em função destas diferenças que, neste momento, são relevantes.

Para este trabalho foram observadas e entrevistadas três professoras, com trajetórias e atuações diferentes dentro da escola (uma professora que atua com o 1º ano, uma professora do 5º ano e outra que atua nos anos finais do ensino fundamental, na área de matemática), mas que atenderam a critérios que considere fundamentais para desenvolver a análise. Apesar dos diferentes grupos com que trabalham, todas tinham em comum o fato de terem carga horária integral na escola, para que tenham a vivência do cotidiano da escola integral que a jornada de um turno só não traria. Também deveriam ser professores com atuação anterior à implantação do Projeto de Educação Integral na escola para que pudessem estabelecer comparações entre características e possibilidades nas professoras que foram (ou não) e nas que poderiam ser (ou não). E, por último, que desenvolvessem suas atividades com os alunos em sala de aula, já que o foco é o trabalho docente.

Neste contexto vejo a oportunidade de visualizar este momento na vida de professores reais para, a partir das experiências e considerações deles, buscar a reflexão que estou focando neste trabalho.

3. SER PROFESSOR NA ESCOLA INTEGRAL - REFLEXÕES

Desse modo, que podemos cada um de nós fazer sem transformar nossa inquietude em uma história? E, para essa transformação, para esse alívio, acaso contamos com outra coisa a não ser com os restos desordenados das histórias recebidas? E isso a que chamamos de autoconsciência ou identidade pessoal, isso que, ao que parece, tem uma forma essencialmente narrativa, não será talvez a forma sempre provisória e a ponto de desmoronar que damos ao trabalho infinito de distrair, de consolar ou de acalmar com histórias pessoais aquilo que nos inquieta? (LARROSA, 2010, p.22)

Os professores observados atuando na escola integral são os mesmos que estavam na escola há alguns meses, trabalhando na lógica dos turnos de 4h, possivelmente em mais de uma escola e com grupos diversificados. Os mesmos no sentido de que não houve renovação do corpo docente. Não houve no processo de reorganização da escola para o atendimento integral nenhuma formação específica. A Proposta de Educação Integral não foi construída coletivamente, debatida com os professores. Sua participação restringiu-se às necessárias adaptações de carga horária e do quadro funcional. Mas o que acontece/aconteceu então com os professores?

Com o foco, neste primeiro momento, na reorganização dos espaços e tempos para o atendimento aos alunos, o projeto de Educação Integral verificado implicou para as identidades docentes ajustes absorvidos individualmente de formas diferentes. Evidenciam-se, de um modo geral, em como se dão as interações entre professores e alunos, entre os professores e os seus pares e com a escola, e no modo como estes se reconhecem em novas funções.

A ampliação da jornada, da forma como foi estruturada na escola observada, criou um tempo de convívio alargado, intensificando este vínculo entre alunos e professores. Especialmente naqueles que atuam como *professores referência*, no currículo por atividade. Este vínculo, que já era desigual em relação aos demais atores (oficineiros, professores especializados, etc.), se aprofunda. As professoras entrevistadas (de 1º e 5º ano) podem ficar até oito períodos diários com o mesmo grupo de alunos – *sua turma*. Tal aprofundamento da convivência pode ser motivo de conforto, tensão e questionamentos – “*Eu não sei se é saudável essa coisa de a*

gente tá com a mesma turma o dia inteiro.”, ou ainda, visto como oportunidade para outras experiências.

Em vários momentos nas entrevistas, as professoras identificaram neste tempo maior a possibilidade de planejar melhor suas atividades “*Eu consigo por em prática as coisas que eu fico criando na minha cabeça.*”, de aprofundar mais os conteúdos, de *dar conta*, “*o que tu sente assim é que é uma tensão menor com aquele aprendizado, porque tu sabe que tem mais tempo pra ele ser trabalhado. [...] eu sei que esse ano eu vou dar conta de mais conteúdos do que se eles fossem meus só de manhã.*”.

Porém, algumas armadilhas surgem, e existe uma necessidade de delimitar o *peçoal do profissional*:

[...] É bastante cansativo tudo isso, por que a gente acaba se envolvendo em todos os sentidos, não só profissionalmente. [...] tenho que me trabalhar o tempo inteiro pra não levar pro meu lado, pro meu lado pessoa física, entendeu, tem que ser bem profissional, assim neste sentido. Este é o meu maior desgaste que eu vejo, assim, eu não me envolver emocionalmente. Até porque eu tenho família, né? Aqui eu sou professora.

Essa é uma questão sobre o qual muito já se discutiu: quais os limites da atuação docente? Há tempos se busca definir o papel do professor dentro do âmbito do desenvolvimento cognitivo, procurando demarcar sua atuação no campo intelectual, o que, de certo modo, o ensino compartimentalizado, impessoal e distanciado da realidade favoreceu. Mas a Educação Integral reivindica um olhar sobre o aluno que vai além do ensino dos conteúdos. E não é só pelo tempo alargado de convívio: o próprio termo *Integral* traz um conceito de ser humano holístico, onde aspecto intelectual aparece integrado ao emocional, corporal, moral, social, cultural, etc. E este movimento causa em muitos a sensação de um retrocesso, como se a figura da *tia* voltasse a assombrar a identidade dos professores, anulando todo o processo de profissionalização da docência. Uma das professoras levanta bem esta questão:

[...] Além de toda aquela carga que hoje em dia o professor tem de educador, e não de professor, tu ainda tem que tá dando conta de coisas que pai e mãe têm que dar. É isso que eu vejo. Bem de cuidadora. Eu vejo o meu trabalho, às vezes, como cuidadora, e não como professora.

Porém, como já reivindicava Paulo Freire (2011, p.141): “Não importa com que faixa etária trabalhe o educador ou a educadora. O nosso trabalho é um trabalho realizado com gente, miúda, jovem ou adulta, mas gente em permanente processo de busca.” Este tempo maior junto aos grupos e a possibilidade de conhecer mais os alunos e sua realidade, solidarizar-se com suas problemáticas oportunizando mais espaço para discuti-las, entre outras questões, é uma experiência nova, especialmente para os professores dos anos finais, e que começam a ver estas experiências como ferramentas para o seu fazer pedagógico.

[...] Não é fácil, são muitas as dificuldades, uma é que a gente tem que ficar bastante tempo com os mesmos alunos, o que não acontecia antes. [...] sempre tive muitas turmas, muitos alunos, mas nunca tanto tempo com o mesmo grupo de alunos. Isso dá margem pra gente pensar muitas coisas assim, de planejamento, e muitas coisas boas pra minha disciplina, mas também é um se adaptar [...].

Uma das atividades observadas foi a oficina de Xadrez oferecida pela professora de matemática. Os alunos participam por livre escolha, neste dia, mas são os mesmos alunos que, no turno da manhã, a professora atende em suas turmas regulares, com as aulas de matemática, onde introduz o Xadrez, mas de modo mais superficial. Neste sentido o vínculo e as relações que se estabelecem na oficina vão além dela, assim como as atividades de “aula” das outras professoras observadas são “invadidas” por questões do turno da tarde. Os alunos passam a frequentar, dentro da mesma escola, micro comunidades de aprendizagem onde a referência é o professor. O professor permanece como organizador destes diferentes focos de aprendizagem, com diferentes sujeitos, criando a possibilidade de outras interações com o conhecimento.

A divisão entre as atividades do turno da manhã e da tarde aparecem como forma de organizar e acomodar antigas e novas funções – pela manhã, *professor* no sentido estrito; à tarde, *professor* num sentido dilatado. O professor do turno da manhã nós já conhecemos: sabe o que esperam dele, o que deve fazer, qual a sua função e responsabilidade. O mesmo professor, à tarde, é um professor que duvida da sua função, incerto quanto as suas possibilidades, mas que ao mesmo tempo, reconhece a oportunidade de se reinventar.

[...] a gente tava na sala dos professores eu ouvi a colega comentando assim: “eu tô achando as minhas atividades da tarde tão chatas, tão chatas as minhas tardes...” E eu também sinto isso, às vezes, assim, parece que eu já fiz todas as atividades que eu tinha que fazer, parece que eu esgotei

todas as minhas possibilidades de atividades [...]. [...] meu receio é cair na mesmice, de tu tá dando sempre as mesmas coisas, de tu não ter mais novidade. Esse é o meu receio.”

A modalidade de ensino integral pode ser a oportunidade para os professores de realização de propostas que não cabiam no currículo formal. É neste tempo que se alonga que projetos e possibilidades de diferentes aprendizagens surgem.

[...] Mas aquela visão do professor, aquele que... sei eu lá, que trabalha os conteúdos, que motiva para os conteúdos, seja como a gente classifique, a definição de professor, de aprendizagem, no caso. Isso tá se diversificando bastante, eu acho que bastante. Eu mesma, de tarde, eu estou trabalhando dança com os meus alunos. É dentro da minha proposta de conteúdo? É! Eu to trabalhando danças tradicionalistas do Rio Grande do Sul, porque eu estou trabalhando a história do Rio Grande do Sul. Mas precisei ir buscar uma professora para ensinar eu a dançar. É isso, entendeu? [...] Então essa dificuldade de no turno da tarde ter atividades de aprendizagem que fossem mais diversificadas também foi assim, uma adaptação. E essa sim eu vou te dizer que foi uma adaptação positiva, porque o que a minha turma tá rendendo... Vale a pena!

A criatividade, apontada por uma professora como a habilidade mais reivindicada é também vista como uma forma de aprendizado para o docente “*Ah, sim, com certeza. Teve que buscar mais... tô buscando ainda, sempre tô buscando, inventando com eles, entende? Não deixo passar nada assim, que possa servir pra gente.*” Porém, mesmo toda a criatividade que o professor possa desenvolver para dar conta de diversificar suas atividades e formas de ensinar, também ele reconhece suas limitações e a necessidade de formação e de professores com formação específica para oportunizar experiências mais ricas e interessantes para os alunos

[...] Então, se fosse pra qualificar o integral com professores com formação em áreas capazes de qualificar – oficina de matemática, oficina de português, o que fosse! O professor com a formação ele é capaz de criar coisas interessantes para o aluno. Aí eu acho que seria viável, que seria oportuno que a gente tivesse uma carga horária um pouquinho menor com o aluno, vamos dizer de 30h, e que desse mais espaço pra ele ter mais uma variedade no contra-turno, no turno integral. Isso é a minha visão do que eu to vivenciando. Porque eu sozinha com 40h, eu não consigo diversificar com essa qualidade.

A questão da formação e da preparação para o trabalho com Educação Integral é levantado por todos os professores entrevistados, qualificando-a como *falha ou impositiva*.

Mas o professor, a gente não teve um apoio, a gente não teve um estudo, a gente não se debruçou numa questão mais teórica e mais de planejar como vai ser esse futuro. O futuro chegou: dezembro era uma escola, com aula “normal”, março era uma escola integral. Foi assim pra nós. E isso é a angústia de todos os colegas.

Uma angústia que se justifica no despreparo para cumprir certos objetivos e expectativas. Como ressalta Verônica Branco (2012, p. 247):

No entanto, para cumprir de forma eficiente esse objetivo, uma outra tarefa se faz necessária: a formação inicial e continuada dos professores para atender esses alunos, uma vez que não se pretenda ofertar “mais do mesmo”, isto é, reter os alunos nas escolas por mais tempo para desenvolver os mesmos programas até agora em execução. Para isso muitas ações deverão ser implementadas e, sem dúvida, a formação continuada dos professores deverá ser considerada prioritária.

É importante ressaltar que as questões da formação não dizem respeito a cursos de atualização na sua área de conhecimento, reivindicam uma ampliação desta para além do conhecimento técnico-científico, pois como salienta Maria Luísa Xavier (2010, p. 94)

A organização atual de tais cursos, na sua maioria, forma professores para darem conta apenas de sua área de conhecimento, daí a freqüente dificuldade dos mesmos em trabalhar nas escolas em projetos interdisciplinares, de se ocupar de áreas que não sejam referidas especificamente ao seu curso de formação, em processos de formação humana mais ampla.

Existe este sentimento de despreparo, mas também a compreensão de que é um processo, de que a Educação Integral é um projeto a ser construído, e de que a reflexão sobre as experiências realizadas, sobre a prática cotidiana, deve ser constante:

A gente tá vivendo uma mudança, um processo, a gente tá num processo de tentar pensar o que é a educação integral e como colocar isto em prática. É bem um processo mesmo porque nós estamos no final do primeiro trimestre e durante estes três meses muitas coisas aconteceram, já fizemos coisas diferentes, assim né? [...] Com relação à proposta pedagógica do turno integral a gente tá a cada dia revendo e tentando construir.

A ausência de formação voltada para a construção de um projeto coletivo de educação integral, o pouco espaço para a escuta e o debate das demandas levantadas pelos professores e a inclusão dos outros educadores, com formação e funções diferenciadas, gerou uma tensão e o sentimento de desvalorização nos professores: *“Eu vejo assim: num todo, nesse exato momento: desvalorização da profissão do professor. É como eu te resumiria este momento.”*

E esse sentimento de desvalorização e insegurança geradas pelas mudanças causam um desconforto no grupo, mesmo frente a experiências bem-sucedidas individualmente. O trabalho da escola é sentido como um todo, e os professores, mesmo que não sejam parceiros, são colegas. As frustrações e as limitações vividas por alguns não conseguem ser absorvidas e positivadas pelo grupo se o trabalho coletivo não é fortalecido, dando suporte para a superação dos problemas.

[...] Eu sinto que, infelizmente, eu acho que tá muito pesado pra alguns colegas e isso pesa pro grupo todo. Infelizmente, entende? Então esse peso dos outros te respinga. [...] E fico por aqui, e arrumo uma coisa, arrumo outra... porque aqui (sinaliza a sua sala de aula) eu tô bem tranquila. Ali (sinaliza a sala dos professores) eu já não tô tanto.

A Educação Integral que assim se pretenda pressupõe o trabalho integrado entre os agentes envolvidos. São muitos os atores ocupados com o projeto educativo – professores, monitores, comunidade, parceiros, etc. No cotidiano das escolas nem sempre é assim que ele se configura. Este trabalho coletivo se fragiliza ou se reforça na forma como o ensino se estrutura. Os professores do chamado currículo por atividade aparecem mais isolados e carregam com muito carinho conceitos como *minha sala*, *minha turma*, *meus alunos*. Apesar de estarem cheias de afetividade, estas ideias reforçam a construção do trabalho educativo mais individualizado. Onde o trabalho com os alunos é mais diluído entre os diversos professores, surgem oportunidades de maior compartilhamento e trocas entre eles.

Em alguns momentos observados, constata-se esta possibilidade. Tanto de modo informal, na Oficina de Xadrez, como de modo mais estruturado, como na aula do 1º ano, com a presença de outro professor, num momento de docência compartilhada, ou ainda quando surge da necessidade de parcerias, como relata a professora de 5º ano. Nestes momentos começa a se delinear o que Nóvoa chama de *teoria do coletivo*, “*da docência como coletivo, que está ainda nos seus primeiros passos. [...] Se é verdade, como diz Paulo Freire, que é o diálogo que nos faz pessoas, sublinho agora que é a partilha que nos faz educadores.*” (2003, p. 7-8). Cabe ressaltar que o trabalho interdisciplinar é ainda uma postura individual, que surge de acordo com as possibilidades que a proposta pedagógica do projeto de Educação Integral oportuniza, ora sendo viabilizado e ora ignorado.

O desenvolvimento deste trabalho coletivo aparece como uma aprendizagem possível e fundamental para o professor dentro da proposta de Educação Integral.

A atividade no coletivo, trabalhar em grupo, o planejar junto. Tu ter que expor bastante o que tu ta fazendo. A gente tem reuniões, agora mesmo a gente tava relatando ali tudo que cada ano já fez pra favorecer o coletivo. Não tá “cada um no seu quadrado”. A gente é uma escola, a gente quer tal conhecimento e isso a gente faz no grupo. E os colegas dão opinião, e tu reformula alguma coisa, opina também no trabalho do outro. Acho que essa coisa do coletivo eu tive que... Eu to usando bastante isso!

Estar aberto para estes novos arranjos e saber se adaptar às demandas é uma questão fundamental levantada pelas professoras (Anexo B, p.38-39). Não se pode ser rígido, e não só como professor, mas como pessoa. Mudanças na organização da escola, outras rotinas, questionamentos, confrontos e encontros estão presentes, instigando as práticas dos professores, convocando a uma reformulação desta construção que é a identidade docente. E a ideia de uma identidade para o professor da educação integral surge não só como uma possibilidade, mas um desejo.

E eu me imagino pra daqui a um tempo uma professora de escola integral. Eu me sinto agora pensando em como me tornar uma professora de escola em tempo integral e com uma proposta integral. Não to me debatendo mais com isso, não to lutando com isso, como até muito pouco tempo atrás eu pensava: vou sair da escola, talvez, porque eu quero voltar a ser uma professora só daquela disciplina, aqueles poucos períodos e tal, com tantas turmas... Me proponho a ser uma professora de escola integral, acho que isso é um passo, é uma coisa que eu to querendo. Mas são muitas as coisas a serem enfrentadas, muitos limites, muitas as dificuldades, tem muitas coisas que não pode, que eu não sei, [...].

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

E, então, nos sentimos inseguros, e não sabemos o que ensinar, e não sabemos com que cara nos apresentar na sala de aula e com que palavras nos dirigir a nossos alunos, e já começamos a duvidar de que tenhamos cara, ao menos essa cara solene e bastante dura que costumam ter os educadores quando falam em nome da verdade, e já inclusive duvidamos de que tenhamos palavras, ao menos essas palavras seguras e asseguradas que pronunciam os educadores quando falam em nome da realidade, e já começamos a duvidar também que nossos alunos sejam reais e verdadeiramente nossos. E agora? (LARROSA, 2010, p. 164)

A escola onde e para qual fomos preparados mudou. Mas até aí, nenhuma novidade. Também nós mudamos! E, apesar de sermos os mesmos e vivermos

ecoando nossos antigos professores, algumas práticas nos provocam a reelaborar nossas identidades de docentes.

A Escola Integral Contemporânea trouxe uma resposta pedagógica a uma demanda social. Rompeu com os conceitos tecnicistas que nos acompanharam por anos e limpou de sua proposta as ideias higienistas e assistencialistas que no século passado ainda faziam parte de seus objetivos, apostando na formação integral dos sujeitos. Formação integral dos alunos, e também dos professores.

Os desafios do currículo, a incorporação de novas práticas e o convívio com um corpo heterogêneo de profissionais impõe uma constante reflexão sobre o que estamos fazendo, certa urgência na tomada de decisões e na reorganização de estratégias. Emerge a necessidade de uma formação que ajude não só a responder as demandas, mas a refletir sobre a sua identidade. São os desafios únicos colocados no dia-a-dia que potencializam a escola como um espaço-tempo privilegiado para

“[...] a construção de competências e de identidades; o delineamento de papéis e a partilha de responsabilidade; o confronto de trajetórias individuais; a compreensão de conflitos epistemológicos e para o questionamento de culturas profissionais e institucionais. (TITTON, PACHECO, 2012, p.155)

Se a identidade e a consciência de si próprio, como revela Jorge Larrosa (1994, p.66) “[...] não é algo que a pessoa progressivamente descobre ou aprende a descrever melhor. É, antes, algo que se vai fabricando e inventando, [...]”, os espaços de discussão da escola são fundamentais. E o diálogo a principal ferramenta.

Conversando e observando as professoras que contribuíram para minha pesquisa encontrei algumas características que se insinuam na constituição de suas identidades. Flexibilidade, criatividade, ética profissional e disponibilidade para o trabalho coletivo não são construções de uma elaboração teórica, mas revelações das experiências do dia-a-dia, todas elas enraizadas mais na pessoa-professor do que no professor-pessoa. É a *personalidade* do professor que sustenta e reorganiza

sua *profissionalidade* nos momentos de crise, onde é colocada em cheque sua capacidade.

Autores como Antônio Nóvoa e Paulo Freire entendem a natureza do trabalho docente intimamente ligada ao seu desenvolvimento como pessoa. Ser professor requer um conhecimento teórico e científico, mas que está diretamente implicado com sua ética e sua afetividade. E Freire nos ensina: “*Não é possível também formação docente indiferente à boniteza e à decência que estar no mundo, com o mundo e com os outros substantivamente exige de nós.*” (2011, p.46)

Ser professor não é uma construção que se forje no isolamento. É dentro da escola, refletindo nossas práticas e discutindo no coletivo que vamos ressignificando nossa identidade enquanto professores. “*Trata-se, sim, de fazer evoluir a profissão de uma dimensão individual para uma dimensão coletiva. Trata-se, sim, de transformar a experiência coletiva em conhecimento profissional.*” (NÓVOA, 2003, p.7). Mais do que reuniões para planejamento conjunto ou somente de “trocar figurinhas”, é preciso reorganizar as experiências para que elas rompam com as compartimentalizações, para que venham a constituir

[...] a ideia da docência como colectivo, não só no plano do conhecimento, mas também no plano da ética. Não há respostas feitas para o conjunto de dilemas que os professores são chamados a resolver numa escola marcada pela diferença cultural e pelo conflito de valores. Por isso é tão importante assumir uma ética profissional que se constrói no diálogo com outros colegas. (NÓVOA, 2009, p.7)

Então, como se compõem as identidades dos professores na escola integral? Criatividade e flexibilidade para trabalhar sob novos arranjos, reinventando suas práticas? Ética profissional em entender seu papel, reconhecer suas limitações e suas responsabilidades? A busca pela constituição de um coletivo? Pode ser. E de algum modo, singularmente, cada um tem trilhado estes caminhos, reconhecendo que ser professor exige um comprometimento não só profissional, mas que “[...] se *desdobra concretamente numa rede de interações com outras pessoas, num contexto onde o elemento humano é determinante e dominante [...]*” (TARDIF, LESSARD, LAHAYE, 1991, p. 228).

Incrementar a visão da docência como coletivo e empenhar nela o que há da nossa própria humanidade. Assumirmos nossa condição de seres *aprendentes* de uma prática sempre inacabada porque talhada na relação com os outros.

Talvez tenhamos que aprender a nos apresentar na sala de aula com uma cara humana, isto é, palpitante e expressiva, que não se endureça na autoridade Talvez tenhamos que pronunciar na sala de aula uma palavra humana, isto é, insegura e balbuciante, que não se solidifique na verdade. Talvez tenhamos que redescobrir o segredo de uma relação pedagógica humana, isto é, frágil e atenta, que não passe pela propriedade. (LARROSA, 2010, p. 165)

5. BIBLIOGRAFIA

BONDIA, Jorge Larrosa. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. Rio de Janeiro: **Revista Brasileira de Educação** – ANPED, nº 19, 2002.

BRANCO, Verônica. A política de formação continuada de professores para a educação integral. *in*: MOLL, Jaqueline (org.). **Caminhos da Educação Integral no Brasil**. Porto Alegre: Penso, 2012.

DAYRELL, Juarez, CARVALHO, Levindo Diniz, GEBER, Saulo. Os jovens educadores em um contexto de educação integral *in*: MOLL, Jaqueline (org.). **Caminhos da Educação Integral no Brasil**. Porto Alegre: Penso, 2012, p.157-171.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

HOUAISS, Antônio e VILLAR, Mauro de Salles. **Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa**. 1ª. ed. Rio de Janeiro: Objetiva, 2009.

LARROSA, Jorge. **Pedagogia Profana – danças, piruetas e mascaradas**. 5ª Ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

LARROSA, Jorge. Tecnologias do Eu e educação. *In*: SILVA, Tomaz Tadeu. **O sujeito da Educação**. Petrópolis: Vozes, 1994, p. 35 -86

NÓVOA, Antônio. **Currículo e docência: a pessoa, a partilha , a prudência**. (2003) Disponível em: http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/4816/1/8575161121_1_11.pdf. Acesso em 20 de julho de 2013.

NÓVOA, Antônio. A formação contínua entre a pessoa-professor e a organização escola. Lisboa: **Inovação**, vol.4, nº 1, 1991.

NÓVOA, Antônio. **Para uma formação de professores construída dentro da profissão**. (2009) Disponível em: http://www.revistaeducacion.mec.es/re350/re350_09por.pdf. Acesso em 20 de julho de 2013.

NÓVOA, Antônio. Pesquisa em Educação como Processo Dinâmico, aberto e Imaginativo. Porto Alegre, 2011. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 36, n.2, p.533-543, mai/ago.2011. Entrevista concedida a L. A. Gandin *et al*. Disponível em: <http://www.ufrgs.br/edu-realidade> Acesso em 20 de julho de 2013.

NÓVOA, Antônio (org.). Os professores e as histórias de suas vidas *in*: **Vidas de Professores**. Porto: Porto Ed., 1992.

TARDIF, Maurice, LESSARD, Claude, LAHAYE, Louise. Os professores face ao saber – esboço de uma problemática do saber docente. Porto Alegre: **Revista Teoria & Educação**, nº 4, 1991.

TITTON, Maria Beatriz P., PACHECO, Suzana M. Educação Integral – a construção de novas relações no cotidiano. *in*: MOLL, Jaqueline (org.). **Caminhos da Educação Integral no Brasil**. Porto Alegre: Penso, 2012.

XAVIER, Maria Luisa M. Escola contemporânea: o desafio do enfrentamento de novos papéis, funções e compromissos. *In*: BUJES, M. I. E. e BONIN, I. T. (Org.). **Pedagogias sem fronteiras**. Canoas: Ed. ULBRA, 2010.