

**UNIVERSIDADE DE TAUBATÉ**  
**Patrícia Romana de Oliveira**

**HISTÓRIAS VIVIDAS, IDENTIDADES  
CONSTRUÍDAS:**  
**Experiências docentes com a educação integral**

**Taubaté – SP**  
**2019**

**UNIVERSIDADE DE TAUBATÉ**  
**Patrícia Romana de Oliveira**

**HISTÓRIAS VIVIDAS, IDENTIDADES  
CONSTRUÍDAS:**  
**Experiências docentes com a educação integral**

Dissertação apresentada para obtenção do Título de Mestre pelo Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade de Taubaté.

Área de Concentração: Formação Docente para a Educação Básica.

Linha de Pesquisa: Inclusão e Diversidade

Orientadora: Profa. Dra. Suzana Lopes Salgado Ribeiro

**Taubaté – SP**  
**2019**

**Sistema integrado de Bibliotecas – SIBi/ UNITAU**  
**Biblioteca Setorial de Pedagogia, Ciências Sociais, Letras e Serviço Social**

O48e Oliveira, Patrícia Romana de  
Experiências Vividas, Identidades Construídas: experiências  
docentes com a educação integral. / Patrícia Romana de  
Oliveira. - 2019.  
294f. : il.

Dissertação (mestrado) - Universidade de Taubaté,  
Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação, 2019.  
Orientação: Profa. Dra. Suzana Lopes Salgado Ribeiro,  
Departamento de Ciências Sociais e Letras.

1. identidade. 2. Docência. 3. Educação Integral. 4. Vivência.  
5. História Oral. I. Título.

CDD – 370

**PATRÍCIA ROMANA DE OLIVEIRA**  
**HISTÓRIAS VIVIDAS, IDENTIDADES CONSTRUÍDAS:**  
**Experiências docentes com a educação integral**

Dissertação apresentada para obtenção do Título de Mestre pelo Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade de Taubaté.

Área de Concentração: Formação Docente para a Educação Básica.

Linha de Pesquisa: Inclusão e Diversidade.

Orientadora: Profa. Dra. Suzana Lopes Salgado Ribeiro.

Data: 19/03/19

Resultado: Aprovado

**BANCA EXAMINADORA**

Prof. (a) Dr. (a) Suzana Lopes Salgado Ribeiro

Universidade de Taubaté

Assinatura

Suzana L.S. Ribeiro

Prof. (a) Dr. (a) Mariana Aranha de Souza

Universidade de Taubaté

Assinatura

Mariana Aranha de Souza

Prof. (a) Dr. (a) Samira Adel Osman

Universidade Federal de São Paulo

Assinatura

Samira Adel Osman

*“E quanto mais me dou à experiência de lidar sem medo, sem preconceito, com as diferenças,  
tanto melhor me conheço e construo o meu perfil”.*  
*Paulo Freire.*

## AGRADECIMENTOS

Nos bastidores dessas páginas encontra-se uma grande rede de apoio com a qual se contou ao longo dessa empreitada. Portanto, agradecer é ato fundamental.

Primeiramente, agradeço à Deus, fiel amparo.

Agradeço a UNITAU pela oportunidade da realização do trabalho.

Como expressar meu agradecimento à querida Prof.<sup>a</sup> Dra. Suzana Lopes Salgado Ribeiro? Sua preciosa orientação, atenção e disponibilidade proveram luz aos caminhos da pesquisa e incentivos às minhas experiências como pesquisadora. Real inspiração profissional!

Também agradeço aos professores que ministraram as aulas, base da composição desse trabalho e às Prof.<sup>a</sup> Dra. Mariana Aranha de Souza e Prof.<sup>a</sup> Dra. Samira Adel Osman, membros da Banca Examinadora da pesquisa, por pertinentes contribuições.

Sou grata aos colegas de turma pelas sérias discussões, risos largos e laços fraternos. Agradecimentos especiais às amigas Paula e Melissa, parceiras de trabalho, estrada, ideias e ideais.

Agradeço, enormemente, aos docentes que se dispuseram ao ato de narrar, permitindo que suas histórias de vida se transformassem em documentos de pesquisa. O agradecimento se estende a secretaria de educação do município que autorizou o acesso aos professores, incentivando a produção de conhecimentos.

Impossível encontrar palavras para agradecer meus pais: Elza e Ivo. As esperas no portão, as palavras de encorajamento e o companheirismo teceram os apoios viabilizadores para a realização do trabalho.

Lucas e Geovana, companheiros indispensáveis à jornada, fontes de incentivos, não pouparam dedicação, atenção e tempo aos pedidos de socorro nos momentos de “desentendimentos” com a tecnologia e com a língua inglesa. A torcida e a colaboração de Anderson e Maria também foram fundamentais. Gabyzinha, com alegria, garantiu a leveza necessária durante a empreitada. Portanto, ao quinteto, meus sinceros agradecimentos.

Aos que comigo compartilharam vivências, minha gratidão.

## RESUMO

O presente estudo fez-se com o propósito de analisar como as experiências docentes em escolas municipais de ensino fundamental de tempo integral contribuem no processo de construção identitária de profissionais que atuam na educação básica brasileira. Destaca-se que tal modalidade de ensino cada vez mais configura-se em cenário para o exercício de docência. Para o desenvolvimento da pesquisa, optou-se, como terreno geográfico, por um município do Vale do Paraíba, mantenedor de um projeto de escola integral por quase uma década em algumas das unidades escolares da sua rede. A definição da História Oral de Vida para este estudo fundamentou-se por se tratar da metodologia que mais correspondia aos anseios da pesquisa e pela oportunidade de gerar novos documentos com registros das histórias cotidianas, conferindo ao professor a ocupação protagonista nas tramas narradas. Por meio de entrevistas abertas e, concedendo voz aos docentes, lançou-se na busca da identificação dos saberes julgados como bases da sua identidade, da percepção da integralidade em suas concepções, bem como, dos elos de identificação entre estes sujeitos. As narrativas foram interpretadas com base em análise documental. A partir das vivências, compôs-se um diálogo entre as próprias narrativas e delas com os referenciais teóricos, para satisfação dos objetivos da pesquisa. Entre seus resultados, o estudo apresenta a participação das experiências no processo de escolha e exercício profissional, a colaboração do cenário de vivências na construção das identidades e a constituição de elos, saberes, dores e delícias. A valorização da profissão docente e a validação das experiências cotidianas na construção identitária foram algumas das contribuições desejadas por meio deste estudo.

**PALAVRAS-CHAVE:** Identidade. Docência. Educação Integral. Vivência. Diversidade. História Oral.

## ABSTRACT

The present study was carried out with the purpose of analyzing how the teaching experiences in municipal full-time elementary schools contribute in the identity construction process of professionals who work in Brazilian basic education. It is noteworthy that this teaching modality increasingly is configured in scenario for the teaching exercise. For the research development, it was chosen, as a geographical area, a Vale do Paraíba's municipality, maintainer of a full time school project in some school units of its network for almost a decade. The definition of Life's Oral History as the methodology for this study was aligned to the yearnings of this research and to the opportunity to generate new documents with records of the daily histories, giving to the teacher the occupation protagonist in the narrated plots. Through open interviews, and giving voice to the teachers, it was started the search for identification of the knowledge judged as the teachers identity basis, the perception of integrality in their conceptions, as well as the identification links between them. The narratives were interpreted based on documentary analysis. From the experiences, a dialogue was established between the narratives themselves and the theoretical references, for the satisfaction of the research objectives. Among the results obtained, the study presents the participation of the experiences in the process of choice and professional practices, the experiences scenario contribution to the identity construction and the constitution of links, knologes, saddens and delights. The teaching profession valorization and the daily experiences validation in the identity construction were some of the desired contributions of this work.

**KEYWORDS:** Identity. Teaching. Full time education. Experience. Diversity. Oral History

## LISTA DE SIGLAS

CAPES	Coordenadoria de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEP/UNITAU	Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade de Taubaté
CIEP	Centro Integrado de Educação Pública
CIEE	Centro de Integração Empresa-Escola
CREF	Conselho Regional de Educação Física
EJA	Educação de Jovens e Adultos
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
HTC	Horário de Trabalho Coletivo
ISMART	Instituto Social para Motivar, Apoiar e Reconhecer Talentos
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
NASA	National Aeronautics and Space Administration
PROUNI	Programa Universidade para Todos
SCIELO	Scientific Electronic Library Online
SENAI	Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial
UNESCO	Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura
UNESP	Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho
UNITAU	Universidade de Taubaté
USP	Universidade de São Paulo

## **LISTA DE TABELAS**

Tabela 1: Dados gerais sobre as entrevistas .....	34
---	----

## ILUSTRAÇÃO

Figura 1: Redes de entrevistados .....	36
--	----

## SUMÁRIO

1.	<b>INTRODUÇÃO</b> .....	11
2.	<b>REVISÃO DE LITERATURA</b> .....	16
2.1.	<b>Identidade e Docência</b> .....	16
2.2.	<b>Educação e Educação integral</b> .....	22
3.	<b>METODOLOGIA</b> .....	29
3.1.	<b>Tipo de Pesquisa</b> .....	32
3.2.	<b>Sujeitos da Pesquisa</b> .....	33
3.3.	<b>Instrumentos</b> .....	33
3.4.	<b>Procedimentos para Coleta de Dados</b> .....	34
3.5.	<b>Procedimentos para Análise de Dados</b> .....	41
4.	<b>AS NARRATIVAS</b> .....	43
4.1.	<b>Paz</b> .....	46
4.2.	<b>Laís</b> .....	66
4.3.	<b>Cecília</b> .....	75
4.4.	<b>Sabonim</b> .....	87
4.5.	<b>Cristina Luz</b> .....	101
4.6.	<b>Flor</b> .....	109
5.	<b>RESULTADOS</b> .....	123
5.1.	<b>Vivências: contextos, histórias e identidades</b> .....	124
5.2.	<b>Vivências e consequências</b> .....	126
5.3.	<b>Jornada Ampliada: cenário de vivências e identidades.</b> .....	158
5.4.	<b>Elos, saberes, dores e delícias</b> .....	209
6.	<b>(IN) CONCLUSÕES</b> .....	255
	<b>REFERÊNCIAS</b> .....	259
	<b>ANEXO A – OFICIO</b> .....	264
	<b>ANEXO B – TERMO DE AUTORIZAÇÃO DA INSTITUIÇÃO</b> .....	265
	<b>ANEXO C – PARECER CONSUBISTANCIADO DO CEP</b> .....	266
	<b>ANEXO D – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO</b> .....	270
	<b>APÊNDICE I – INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS</b> .....	277
	<b>APÊNDICE II - MEMORIAL: EXERCÍCIO DE DESCOBERTAS</b> .....	278

## 1. INTRODUÇÃO

As diversas experiências docentes cotidianas podem compor esteio para recriação de saberes, práticas e compreensões acerca do universo da Educação. Tais elementos, combinados nas diferentes relações, motivados pelo compasso das diferenças, participam da construção da identidade docente.

O exercício da reflexão sobre aspectos que contornam a profissão é companheiro constante no processo de constituir-se professor. Pensando o ofício, o tempo e espaço, o cotidiano e a história de vida abrem-se caminho para verificação do quanto o ser e fazer docente traduzem leituras de educação e de mundo advogadas por estes sujeitos.

Ser fruto da educação da mesma rede escolar da qual, posteriormente, tornou-se docente, arraigou na pesquisadora compromissos sólidos com a educação pública do município, capazes de aguçar constantes inquietações mobilizadoras de estudos e práticas para aprimoramentos na educação que se oferece naquela rede.

A Educação Integral, apresentada atualmente como uma alternativa à Educação Brasileira, faz-se cada vez mais presente no cotidiano escolar, transformando-se em um cenário de percurso da docência no nosso país. Por mais de uma década, o exercício profissional da pesquisadora relaciona-se à essa proposta, convocando-a em estudos, discussões e práticas relativas ao contexto.

Apesar de, muitas vezes, estar associada apenas à extensão do tempo cronológico de atendimento das escolas, a educação integral sustenta-se como uma proposta que se inspira na indissociabilidade da vida, contrariando a ideia de fragmentação dos sujeitos e questionando a suposta hierarquia entre os saberes acadêmicos e populares, segundo Arroyo (2012). Assim, a articulação de espaços e atores em favor de um projeto educativo comum para o desenvolvimento das múltiplas dimensões humanas passa a ser condição para sua efetivação. Tal tarefa mostra-se de grande complexidade, pois, exige interação dos sujeitos e alteração dos espaços. As escolas, espaços que existem em todo o país e reconhecidos pela sociedade com incumbência educativa, acabam por ocupar lugar de destaque nesta questão. Assim, às escolas e aos docentes estão postos não só o desafio da extensão do horário de atendimento aos alunos, mas o exercício de um projeto político pedagógico democrático, o abandono de práticas e a recriação do seu fazer com doses de inovação, envolvidos na disposição de rever posturas e concepções. Na medida em que o ato de buscar novos significados se apresenta como condição para essa empreitada, a proposta da educação integral convoca os envolvidos a outros compromissos; inspira outras leituras sobre o espaço, tempo, sujeitos e relações;

possibilita outros fazeres e saberes, outras formas de lidar consigo e com o outro e admite mudanças; assumindo, por consequência, responsabilidade sobre elementos interventores na construção identitária dos sujeitos envolvidos.

Atendendo às prerrogativas da legislação e inspirado pelas discussões em torno da Educação Integral, em 2009, o município do Vale do Paraíba, onde a pesquisa foi realizada, criou, por meio de portaria, um projeto a ser implantado de forma gradual nas escolas de ensino fundamental daquela rede. Ao ser indicada para assumir a implantação desse projeto, essas escolas, que somavam na ocasião o número de sete, passaram a estender o tempo de atendimento diário aos alunos com o compromisso da educação integral traduzido no projeto instituído por portaria municipal. Esse fato trouxe como consequências alterações na rotina, no uso dos espaços e nas relações que se estabelecia dentro do território daquela unidade escolar. O exercício de novas relações de convivência e produção de outros saberes do ser e fazer docente costurando outro cotidiano naquele território foi uma situação inevitável. O modelo adotado não promoveu a ideia do professor integral e as escolas aderentes ao projeto praticamente tiveram seu corpo docente duplicado: professores que ministravam aulas regulares e professores que promoviam as atividades complementares, atendendo ao aluno em períodos diferentes, estendendo a rotina diária escolar. Novos integrantes também passaram a compor a equipe gestora da escola. Nessa circunstância, em razão das características pouco convencionais das aulas de História que ministrava, a pesquisadora recebeu o convite para implantar e coordenar a jornada ampliada em uma escola, assumindo a orientação e acompanhamento dos novos professores, auxiliando na impressão de outra dinâmica escolar. Aceitar o desafio significou encontrar profissionais com ideias e ideais próximos e ativar as possibilidades de suas materializações.

A chegada desses outros profissionais, ocupantes de novas frentes e rotinas, interferiu no cotidiano escolar. Por vezes, ainda hoje, profissionais saudosos da rotina sem a dinâmica da jornada ampliada, clamam por seu fim e reclamam desconfortos. Resistindo, o projeto vem ao longo da sua existência passando por consideráveis alterações, instituídas e validadas por portarias municipais.

Dado o contexto, os professores que atuaram ministrando as atividades complementares nessas escolas e vivenciaram uma rotina diferente na sua profissão constituem-se como fontes essenciais para a compreensão acerca de como essas experiências contribuíram na construção identitária. Para tanto, o estudo se propôs a ouvir as narrativas desses sujeitos, assumindo-as como documentos capazes de oferecer dados para análises, no percurso de desvelar ideias e

ideais assumidos pelos docentes, frutos das suas experiências que participam da construção da sua identidade profissional.

A pertinência da temática fundamenta-se à medida que compreender o processo de construção da identidade docente é conferir valorização à profissão, reconhecendo o cotidiano escolar como um local de produção de conhecimento e as práticas docentes como componentes centrais para o processo de construção identitária. Com educação integral transformada em um potencial palco para a docência brasileira, ouvir professores, autores de práticas e atores nesse cenário, é ato necessário.

Assim como a temática do estudo encontra-se diretamente relacionada com as vivências da pesquisadora, a eleição da metodologia também se alinha às suas compreensões e propósitos. Com opção pela História Oral de Vida, assumiu-se o compromisso de registro e divulgação da existência, das vozes e das experiências desses docentes, reconhecendo-as como participantes na construção da história local e, por consequência, da história da educação brasileira. Assim, a pesquisadora, que é formada em História, observou no mestrado profissional, a possibilidade de prover o encontro das inquietações e interesses oriundos do cotidiano profissional com a História Oral, metodologia avivadora da prática e suas concepções de historiadora.

De abordagem qualitativa, este estudo primou pelos princípios da integralidade e da subjetividade, utilizando-se da metodologia da História Oral, concebendo as narrativas obtidas como objetos de análises.

Para a composição do cenário de atuação dos docentes, sujeitos dessa pesquisa, apresenta-se elementos que permeiam a educação integral e para alicerçar as análises sobre as narrativas resultantes das entrevistas, debruçando-se sobre temas relativos à identidade e à docência.

As análises realizadas sobre as narrativas, frutos das entrevistas com os docentes, foram fundamentais para definição da organização final da dissertação pois, indicaram temáticas para diálogos e discussões com os teóricos e marcaram a cadência do trabalho com vistas ao alcance dos objetivos deste estudo.

Doze das quarenta e sete escolas de ensino fundamental dessa rede nesse município do Vale do Paraíba estão vinculadas ao projeto de educação integral. Ao indicar o desafio da extensão da jornada diária escolar com vistas a formação integral do aluno, o projeto se constituiu também como cenário de construção de saberes e fazeres docentes, composto por uma outra rotina. Professores, efetivos ou não, que atuaram nessas escolas como docentes

responsáveis pelas atividades complementares, viram-se envolvidos em um cotidiano diferente do que se estabelecia nas aulas regulares. Esse cotidiano recebeu e efetuou marcas nesses sujeitos.

Com considerações a essa questão, o presente estudo mobilizou-se por questionamentos que investem em desvelar o sujeito docente na trilha da constituição da sua identidade neste contexto. Para tanto, pergunta-se: Como as experiências profissionais com as atividades complementares nas escolas de tempo integral contribuem no processo da construção identitária docente?

Como objetivo geral, a pesquisa buscou analisar como as experiências de professor das atividades complementares em escolas municipais de ensino fundamental de tempo integral, contribuem no processo de construção identitária docente.

Com vistas ao problema central orientador da pesquisa e ao objetivo geral, estabeleceu-se como objetivos específicos:

- Identificar os saberes apontados pelos professores como bases para sua construção identitária;
- Investigar a presença da percepção da integralidade dos professores;
- Identificar elementos recorrentes nas narrativas dos professores que possam construir elos de identificação.

O cotidiano, palco de convivências e de experiências, estabelece-se como terreno fértil para a percepção do processo de construção identitária, pois nele se dá as relações entre os sujeitos, os encontros e confrontos com o outro, construindo e desconstruindo leituras e saberes sobre si, sobre o outro, sobre o tempo, sobre os objetos, sobre o mundo. O contexto da educação integral, compreendido como uma alternativa de melhoria para a Educação Básica Brasileira, sendo incentivada e ampliada pelas políticas públicas, está cada vez mais participante do cotidiano dos professores brasileiros, configurando-se como uma questão relevante à docência. Justifica-se o presente estudo, pela necessidade de ouvir professores, autores de práticas, como forma de valorização da docência, bem como o reconhecimento do cotidiano escolar como um local de produção de conhecimento e as práticas docentes centrais para o processo de construção identitária.

Considerando o contexto contemporâneo e se utilizando das narrativas dos professores como documento, o presente estudo propõe uma reflexão sobre a relação das experiências

profissionais vividas dentro das escolas de período integral com o processo de construção da identidade docente.

Apresentadas a relevância da temática, a eleição da metodologia, a definição do problema norteador da pesquisa e seus objetivos na introdução do trabalho, segue na segunda parte, com a exposição da revisão de literatura que serviu para contextualizar a paisagem percorrida e dialogar com as narrativas dos docentes entrevistados. Ideias de autores como Arroyo (2012), Giolo (2012), Freire (2018), Nóvoa (2013), Tardif (2014), Silva (2000), Hall (2000) foram expostas propondo diálogos e articulações favoráveis ao estudo.

A terceira parte da dissertação ocupa-se da metodologia, propondo reflexões sobre o ato de narrar e descrevendo os procedimentos adotados no desenvolvimento da pesquisa, validando a História Oral como a metodologia de maior correspondência aos interesses deste estudo.

Na quarta parte do trabalho, apresentam-se as narrativas que serviram como documentos para a pesquisa, acompanhadas por uma breve apresentação dos docentes narradores.

Os resultados das análises participam da quinta parcela do trabalho. Organizados de modo a honrar o enredo das narrativas, admitem-se em consonância aos contornos oferecidos pelos colaboradores e respeito à condição de indissociabilidade. Servindo como aportes para o percurso das análises trechos das narrativas foram postos em diálogos com teóricos.

As (in)conclusões encontram-se na sequência. Como um arremate, na sexta parcela do trabalho, estão dispostas as considerações possíveis à pesquisadora mediante ao estudo.

## **2. REVISÃO DE LITERATURA**

Com o objetivo de estabelecer referências teóricas para este estudo dedicou-se tempo para reunir e realizar leituras de obras da literatura que, por ventura, abordassem temáticas relevantes para a proposta deste trabalho. O panorama trata-se de um inventário explorado, ponto seguro que serviu a essa empreitada.

Partindo do princípio que o conhecimento é fruto de um processo de construção, um dos primeiros movimentos desta pesquisa foi realizar um levantamento entre dissertações de mestrado e teses de doutorado, com o objetivo de promover um diálogo entre os conhecimentos prévios da pesquisadora com pesquisas recentes que abordassem temáticas pertinentes ao estudo. As bases de dados consultadas foram: Scientific Electronic Library Online (SCIELO), Banco de Teses da Coordenadoria de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), Banco de dissertações de Mestrado Profissional em Educação da Universidade de Taubaté (UNITAU) e o Google Acadêmico. O levantamento realizado configurou-se em um exercício enriquecedor, pois, por ele, criou-se a oportunidade de verificar modelos de escrita acadêmica, ampliar conhecimentos e acessar referências bibliográficas. A descrição e os resultados obtidos neste exercício compuseram um artigo.

Com a apresentação dos referenciais teóricos realizada em tópicos temáticos promoveu-se facilidades de acesso, de ampliação e aprofundamento no decorrer do desenvolvimento do estudo e agora, finalizado, a organização admite utilidade aos que se servirem da leitura dessa dissertação.

### **2.1. Identidade e Docência**

Neste tópico apresentam-se autores que se debruçam sobre o processo de construção identitária e docência.

Silva (2000) concebe a identidade como dependente da outridade, uma vez que disputam espaço de definição dentro da relação social. Para ele, a diferença e a identidade são produzidas pelos atos linguísticos nas relações culturais e sociais, e, portanto, se configuram como criações e recriações, alvejadas por diversos vetores de força. Embora a linguagem e a identidade aspirem por fixação, o autor afirma que não há possibilidade dessa condição tanto para uma, quanto para outra e apresenta a identidade como uma construção permanente, reveladora de características que se distanciam de estabilidade e consistência, admitindo-se até mesmo contraditória dada sua “estreita conexão com relações de poder” (SILVA, 2000, p. 97).

Investigar como as experiências nessas escolas contribuem no processo de construção da identidade docente é lançar-se em busca da identidade construída dada no processo das diferenças, pois conforme Silva explica:

A viagem proporciona a experiência do “não sentir-se em casa”, que, na perspectiva da teoria cultural contemporânea, caracteriza, na verdade, toda a identidade cultural. Na viagem, podemos experimentar, ainda que de forma limitada, as delícias – e as inseguranças – da instabilidade e da precariedade da identidade (SILVA, 2000, p. 88).

Hall (2000) também ressalta a importância do outro na construção da identidade. Afirmado que a identidade só se constrói mediante a existência do outro que acaba por lhe expor na relação com aquilo que lhe falta, o autor indica que se trata de um processo realizado pelas diferenças. Segundo o autor, o que se denomina como “crise de identidade” é parte das alterações das estruturas modernas, pois as referências que davam aos sujeitos ideias de estabilidade do mundo estão em deslocamento. Para Hall (2000), a leitura da identidade como única, plena, coerente e estável é fantasiosa. As ambiguidades do mundo globalizado suscitam movimentos velozes e constantes de alteração, principalmente sobre o tempo e espaços, cadenciando os modos de vida e atribuindo provisoriedade e pluralidade às identidades. Portanto, para o autor, o sujeito do nosso tempo é o sujeito da diferença, aquele que, inserido no contexto de descentralização e de variabilidade, não goza de identidade única, mas assume diferentes feixes de construção cultural. Segundo Stuart Hall, há necessidade de se enxergar as identidades como uma produção ocorrida em “locais históricos e institucionais específicos, no interior de formações e práticas discursivas específicas, por estratégias e iniciativas específicas” (HALL, 2000, p. 109).

Propor discussão sobre identidade e diferença é também propor discussão sobre relações de poder. Ainda sobre esta questão, Silva alerta que, a “identidade, tal como a diferença, é uma relação social. Isso significa que sua definição – discursiva e linguística – está sujeita a vetores de força, a relação de poder.” (SILVA, 2000, p. 81).

Sobre as identidades, Dubar (2005) observa que há um movimento constante de construção e desconstrução, entre permanências e mudanças e que, dada tal condição, pode-se gerar a ideia de que está instalada uma crise sobre elas. O mesmo autor, em outra oportunidade, confere que:

[...] a identidade não é aquilo que permanece necessariamente ‘idêntico’, mas o resultado duma ‘identificação’ contingente. É o resultado de uma dupla operação linguística: diferenciação [o que faz a singularização de alguém ou de algo em relação a outro alguém/algo] e generalização [pontos comuns de uma classe de elementos diferentes] (DUBAR, 2006, p. 8).

Nóvoa (2013), também compreende identidade como uma construção. Para ele, a complexidade do contexto dessa construção, propõe reflexões sobre a necessidade e a potencialidade do tempo. Indica que somente por ele há possibilidade de se “refazer identidades, para acomodar inovações, para assimilar mudanças” (NÓVOA, 2013, p. 16).

Para Castells (1999), as identidades podem ser conceituadas em três tipos diferentes: a legitimadora, a de resistência e a de projeto. O autor assinala que cada uma é proveniente das circunstâncias que as projetaram.

Tardif (2014) observa o professor como um sujeito detentor, usuário e produtor de saberes específicos de seu ofício cotidiano e um importante encarregado da tarefa educativa. Desta forma, o autor considera como legítimas empreitadas, em prol da reflexão e compreensão do processo educativo escolar, os estudos que se debruçam sobre o professor, bem como sobre os saberes e subjetividades que portam, na observância de seu trabalho cotidiano, na sua forma de interagir com outros sujeitos que também exercem função educativa e com os alunos. Considerando-os como sujeitos do conhecimento, o autor não admite o enquadramento dos professores como profissionais puramente técnicos ou realizadores de atividades definidas por engenhos sociológicos e adverte que, guardadas as diferenças entre estas duas óticas, ambas desconsideram a existência dos saberes dos professores e o poder que é conferido ao docente quando usados esses saberes. Partindo dessa premissa, a subjetividade é uma questão relevante, pois as práticas docentes são traduções das concepções e significados dos próprios sujeitos que dispõem da sua afetividade, suas experiências, sua emoção e seus valores como filtros. Tecendo suas considerações, o referido autor estabelece uma relação entre o saber profissional docente e o tempo, destacando a importância dos primeiros anos do exercício da profissão para o alcance da estruturação da prática e da sensação de competência. O autor observa que, assim como acontece com as identidades, o desenvolvimento dos saberes também é fruto de um processo e afirma que significativa fração do que o professor sabe sobre a forma de ensinar e do seu papel “provém de sua própria história de vida, e sobretudo de sua história de vida escolar” (TARDIF, 2014, p. 260-261).

Freire (2018), por sua vez, apresenta uma série de exigências ao ato de ensinar, como por exemplo, o respeito aos saberes populares promovendo o diálogo com os conteúdos, percebendo problemáticas pertinentes à realidade concreta vivida, efetivando a relação entre saberes fundamentais e a vivência social. Ensinar também requer demonstração de exemplo, de testemunho da prática, do que se pensa e do que se discursa, valendo-se de um argumento

seguro. Acolher o novo é outro desafio feito à docência apontado pelo autor, o qual enfatiza a humildade, como importante característica aos sujeitos que se dispõem a ensinar. Banida a discriminação, condição que agride a democracia e os seres humanos e assumida entre os que se dispõem a ensinar a condição de ser social e histórico; sendo capaz de criar, transformar, sentir, comunicar e pensar, adquire-se a consciência da tarefa dialógica docente, como um participante ativo no processo do outro com força formadora. A ciência da condição humana de educadores e educandos, e evidencia que o respeito à autonomia e à dignidade desses sujeitos trata-se de uma condição e não de uma concessão de um para o outro. O autor afirma que é na diferença que se dá a aprendizagem e chama a atenção para a intencionalidade da ação educativa e para a responsabilidade dos docentes como colaboradores no processo de conquista da autonomia e interventores capazes no processo de transformação da realidade em prol da esperança e da humanização, concebendo a história como uma possibilidade e não como algo determinado.

Lantheaume (2012), ao observar desconfortos por parte dos docentes, propôs-se a descrever e analisar os procedimentos desses profissionais frente às novidades de propostas e regras que incidem no contexto do seu trabalho. O autor verificou, portanto a existência de um engendramento entre astúcias e fugas, resistências e ajustes, que se mostram como movimentos cooperantes e capazes na reconstrução do sentido do ofício docente. Desta forma, na essência da docência guarda a administração das dificuldades.

Para Huberman (2013), a carreira profissional docente pode ser compreendida por ciclos. Apontando as tendências gerais para cada uma dessas fases, o autor indica a entrada na profissão como uma etapa de “sobrevivência” e de “descobertas”. Trata-se de um tempo de oscilações e questionamentos acerca da profissão, mas também com marcas do entusiasmo e da exploração de conhecimentos.

Gonçalves (2013) apresenta um corpo de preocupações que rondaram e se projetaram na proposta de seus estudos, como também a direção e os resultados obtidos relativos à carreira profissional do docente que se ocupa do ensino primário, apontando reflexões para estudos futuros. Com base na pesquisa, Gonçalves (2013) verifica que a carreira para esse profissional se constitui como um percurso de superação, conferido por uma constante dinâmica marcada por descontentamentos em relação aos modos de organização do ensino e aos custosos movimentos de colaboração daqueles que estão envolvidos no contexto, inclusive colegas de profissão. A formação foi merecedora de atenção no estudo apresentado. Os anos iniciais da carreira foram compreendidos como os de maior dificuldade e os anos de maior gratificação

relacionam-se com a postura positiva do professor tomada diante dos entraves seja sobre o sistema de ensino ou processo de ensino e de aprendizagem. Entretanto, Gonçalves (2013) assinala que os percursos construídos na carreira não apresentam linearidade. Para o autor, eles se alternam e se cruzam formando um grande esteio para estudos futuros.

Moita (2013) tratou dos processos de formação e de transformação dos docentes e os assinalou como processos pessoais e singulares, verificando que há na identidade pessoal um conjunto de variadas identidades e que nesta multiplicidade reside a riqueza dos contornos das identidades profissionais. Moita (2013) observa que o desenho da identidade profissional não decorre apenas das identidades sustentadas pela pessoa do professor e do seu autoconhecimento, mas também das interações que ele participa e é exposto nos contextos múltiplos que cercam sua vida, gerindo “porosidades” e “fechamentos” aos sentimentos de pertença numa dinâmica de ajustamento entre a profissão na vida e a vida na profissão.

Por sua vez, Branco (2012), trazendo para a discussão a política adotada para a formação continuada de docentes para atuar na educação integral, estabelece referências para um comparativo das formações que são oferecidas em contextos internacionais e no contexto nacional. Ao tratar do contexto internacional, a autora utiliza-se de teóricos como Schön (2000 *apud* BRANCO, 2012) para sustentar a formação continuada dos professores nos moldes da pesquisa-ação, observando nela a melhor vinculação do interesse e da necessidade docente, fato que concentra capacidade de promoção de transformação nas práticas pedagógicas.

Imbernón (2009) também assinala a importância das mudanças no processo formativo permanente dos professores, pois para ele, embora elas estejam presentes na esfera do discurso, poucas se concretizam na prática. O autor aponta como elementos importantes a reflexão e a análise sobre a prática, a geração de redes e comunidades em favor da inovação e comunicação dos docentes e o exercício de maior autonomia para prover potencialização da formação. Partindo dos problemas e necessidades.

Para Alarcão (2008), a reflexão sobre a prática também é questão fundamental à docência. A autora assinala que diante dos múltiplos desafios impostos às instituições escolares na atualidade é preciso que ela faça o movimento de pensar sobre si mesma, fato que impõem como necessidade ao professor o pensamento crítico e dimensões coletivas de suas ações.

Amorim (2016) realizou pesquisa de mestrado com o objetivo de investigar o processo de construção da identidade dos docentes com menos de cinco anos de experiência, atuantes

nos anos iniciais da Educação Fundamental e Infantil. Por meio de questionários e realização de entrevistas semiestruturadas, constatou que os docentes reconhecem a importância da formação inicial, apontam seus limites e consideram que os saberes da profissão são concretizados na atuação em sala de aula. Com base na análise de sua pesquisa, a autora indica que os anos iniciais como docente são fortemente marcados por superações e facilmente traduzidos como tempo de aprendizagens e aponta que as trocas de práticas entre os docentes são riquezas desse processo. Entretanto, para a autora, ainda fica um questionamento: “qual é ou quais são os modos de identificação que o sujeito pode ter com a docência?” (AMORIM, 2016, p. 44).

Araújo (2015) assinala que aos professores cabem grandes responsabilidades libertadoras. Então, à luz de Paulo Freire, propõe-se a defesa da liberdade como princípio educativo e do professor como o sujeito fundamental no processo. Assumindo as obras de Freire como fontes primárias de pesquisa, argumentou em sua dissertação de mestrado sobre necessária prática docente inspirada na liberdade, dada a impossibilidade da finitude da educação do ser humano. A condição de inacabado, de ser inconcluso e histórico propõe ao ser humano condição de construtor do conhecimento a vida toda. Desta forma, construção, reformulação e transformação estão presentes na constante e eterna busca pela completude de humanidade. Recorrendo à Freire, a autora advoga pela permissão da liberdade de expressão no processo educativo aos professores e alunos. Por seus estudos, verificou-se no processo histórico brasileiro a existência de um jogo de dominação que, segundo a autora e seus referenciais, emperra e nega a liberdade. Entretanto, Araújo (2015) aponta que, o professor tem na feitura da reflexão da sua história e na identificação da sua condição de sujeito, ferramentas indispensáveis para assumir sua função transformadora da Educação Brasileira. Para a autora, debater e decidir, como o exercício da capacidade de existir como indivíduo e como coletivo, é a própria dinâmica da democracia. Desta forma, a neutralidade na educação é negada e indica como necessidade fundamental, o ato da reflexão diante de qualquer atividade educativa.

Ribeiro (2007) propôs em sua tese estudo sobre o processo de construção das identidades dentro de um movimento popular brasileiro e se utilizando da história oral como metodologia, debruçou-se sobre narrativas dos membros desse movimento, verificando os engendramentos desta construção em confronto com a visão mantida pelas lideranças do movimento, destacando a importância da subjetividade, da memória e do cotidiano, que se reveste de sentido e significados impressos nas narrativas.

## 2.2. Educação e Educação integral

Aportes teóricos que desfiassem conceitos e considerações acerca da educação e da educação integral foram de relevância para o estudo e seu desenvolvimento, ocupando tempo de leitura e espaço para registros.

Giolo (2012) afirma que o argumento da precariedade em relação à escola integral no Brasil não é de todo consistente, pois apesar de iniciativas como as Escolas Parque de Salvador, os Ginásios Vocacionais de São Paulo e os Centros Integrados de Educação Pública (CIEPs) no Rio de Janeiro, todas ocorridas durante a segunda metade do século XX, cessadas por seus custos aos cofres públicos, não terem chegado de fato a fazer parte das políticas de educação brasileira de forma abrangente; a classe dominante brasileira sempre acessou a educação integral. Nos períodos colonial, imperial ou republicano da nossa história, sempre existiram instituições que ofereciam atendimento integral a essa classe da sociedade e segundo o autor, foi o aumento da demanda pela escola, imposta pelo desenvolvimento do processo de industrialização e de urbanização, que provocou a alteração no tempo de atendimento das atividades escolares, mesmo nas instituições destinadas à elite. Ocorre que, com maiores recursos, essa parte da sociedade pode investir no complemento da sua formação no período contrário das atividades escolares, como por exemplo, participando de atividades culturais e esportivas. Também se observa a integralidade da escola aos alunos da elite pelo alinhamento existente entre a cultura escolar e os saberes do meio das classes mais abastadas. São, portanto, de tempo parcial, as escolas das classes populares e a reprodução da estrutura pobre dessas escolas se faz tão consistente em nosso país que, mesmo diante da sua obrigatoriedade e da proibição do mundo do trabalho aos menores de dezesseis anos, ela se mantém. Segundo o autor, a própria legislação brasileira apresenta-se de forma evasiva e imprecisa sobre a educação em tempo integral, proposta que demanda novas formulações sobre espaço, tempo e profissão docente e somente com a implantação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), em 2007, criou-se uma real possibilidade mobilizadora em favor da educação integral nas escolas em âmbito nacional. (GIOLO, 2012, p. 94-105).

Para Henz (2012), muitas das dimensões que formam a totalidade humana fogem do alcance da técnica e da ciência e, portanto passa ser inadiável a reconstrução dos espaços e dos tempos escolares em favor de aprendizagens maiores, capazes de ultrapassar a objetividade, usando outras referências para o alcance da humanização das escolas, das que nela se relacionam e da sociedade. Para o autor, na escola de turno integral abrem-se

possibilidades para que a educação seja integral e integrada, onde o fazer educativo constitua-se mais humanizado, tornando possível um constante processo de descobrir-se gente cada vez mais, como sugere a perspectiva freireana (HENZ, 2012, p. 82-105).

Conforme Arroyo (2012), a ampliação do tempo na escola deve servir para produzir outro tipo de educação, modificando o sistema escolar que se mostra rígido, opressor e excludente, principalmente às classes populares. Para ele, as garantias ao direito básico do digno e justo espaço e tempo da infância e adolescência serão oferecidas com políticas públicas compulsórias que possam agir sobre a precariedade vivida nas classes populares. Segundo o mesmo autor, o alargamento da função da escola para maior integralidade da formação humana, exige uma quantidade maior de tempo, de saberes e de compromissos; articulação de diversos espaços e profissionais; superação de concepções construídas historicamente e o reconhecimento do direito das infâncias populares. Para Arroyo (2012), “vida-corpo-espaço-tempo são inseparáveis enquanto direitos básicos humanos” e por isso, defende de forma incisiva que, o turno extra que é oferecido nas escolas de tempo integral, assuma de fato a centralidade do corpo, para que o chamado turno normal também seja solicitado a reconhecê-la. (ARROYO, 2012, p. 40).

Educação é ato próprio do ser humano, é feito por pessoas, “é feito com pessoas. E é esse ato coletivo que nos coloca o imperativo de nos desenvolvermos coletivamente também” (CORTELLA, 2014, p. 41).

A perspectiva da educação integral propõe à escola a discussão de conceitos, de organização e de práticas e sugere uma redefinição da educação escolar diante do efetivo papel sócio político que tem. Entretanto, “se há algo que nós humanos temos dificuldade é de assimilar processos de mudança. Mudar é complicadíssimo. Gostamos muito daquilo que nos é familiar, ao que já estamos habituados” (CORTELLA, 2014, p. 32).

Cavaliere (2007) discutindo e verificando a eficácia do turno integral escolar, frente as condicionantes culturais e históricas que marcam essa instituição, propõe uma reflexão a respeito das relações desse tempo escolar com a qualidade do trabalho ofertado apresentando diversas concepções que norteiam e embasam as propostas pedagógicas e de gestão que se acham em prática, traduzindo-se como soluções educativas. A autora afirma que o fundamento da oferta de maior tempo na escola está em prover mudanças no caráter da experiência escolar, atuando para além da instrução, firmando seu compromisso no papel socializador. Trata-se de uma concepção de educação capaz de abranger diversas dimensões da vida, promovendo vivências reflexivas, relações, mobilizando a percepção da necessidade

de mudanças e a ação neste sentido. Assim, a escola passa a ser um espaço, onde acontece experiências conjuntas, reflexivas e cooperativas, preparando crianças e adolescentes para a vida democrática em sociedade. Segundo Cavaliere (2007), no Brasil, com a abertura política, a partir de 1980, propostas de escola com jornada integral se projetaram. Os Centros Integrados de Educação Pública (CIEPs), uma experiência carioca, representam a experiência de maior duração e repercussão. Porém, foi no século XXI que, estados e municípios, encontrando respaldo no artigo 34 da Lei de Diretrizes e Bases (LDB/96), demonstraram cada vez mais interesse em buscar propostas de ampliação do tempo diário escolar para seus sistemas públicos de ensino.

Segundo Maurício (2006), desde as últimas décadas do século XX, ao horário integral nas escolas públicas é conferida críticas que se alternam no tempo, demarcando pontos favoráveis ou desfavoráveis à sua execução e propondo debates relevantes à educação como a função e as demandas da escola.

Chagas, Silva e Souza (2012) com vistas a incrementar debates atuais acerca da educação de qualidade como um direito de todos, apresentaram Anísio Teixeira e Darcy Ribeiro como educadores brasileiros de referência, pois verificaram em suas trajetórias contribuições para questionamentos pertinentes à educação como direito e à qualidade nas escolas públicas.

Para o movimento de reflexão sobre os espaços e tempos do ambiente escolar, Gonçalves (2006) elege a educação integral como cerne maior para o debate em torno da educação pública em virtude das demandas da agenda educacional brasileira. Para tal discussão, o autor apresenta concepções de educação integral, a educação como um direito e os espaços e tempos escolares como potentes agentes nos arranjos criativos e prazerosos, arquitetando em favor de preceitos democráticos.

Gadotti (2009), inspirado nas ideias de Paulo Freire, advoga em favor de uma educação integral e integradora, composta por ações corajosas e capazes de transformações. O autor apresenta algumas das experiências brasileiras que se propôs a essa educação e aponta princípios e valores que considera como relevantes para as escolas de tempo integral.

Machado (2012) estabelece uma discussão sobre a ampliação de tempo nas escolas, ações propostas por políticas públicas, apresentando-as como um recurso favorável as aprendizagens significativas e à ideia da aprendizagem como um direito. Entretanto, o autor também assinala a necessidade da formação docente neste percurso para que de fato haja promoção de mudanças qualitativas neste tempo educativo.

Confirmando a relevância das políticas públicas que visam contemplar a integralidade humana via extensão da jornada escolar e apontando aspectos que envolvem a efetivação da proposta de educação integral, Tilton e Pacheco (2012) apresentam as necessárias mudanças nas responsabilidades e competências da gestão escolar frente às novas relações, atores e saberes, com vistas a se concretizar desejadas modificações no currículo escolar.

Moll (2012) afirma que as Escolas-Parque/Escolas-Classe de Anísio Teixeira (1940/1960) e os Centros Integrados de Educação Pública (CIEPs) de Darcy Ribeiro (1980/1990) foram as experiências brasileiras mais significativas do século XX de turno integral escolar. A arquitetura diferenciada do espaço e a oferta de uma formação mais abrangente do currículo escolar convencional favoreciam o convívio informal, coletivo e aproximação da comunidade, prevendo contornos diferentes para a educação. A autora afirma que, inspiradas por essas experiências, outras iniciativas de natureza semelhante foram executadas pelo país no processo de redemocratização do Brasil. Embora as políticas não sustentassem continuidade para amadurecimentos, a vitalidade era promovida pelos fóruns e conferências em torno da educação.

A Constituição Brasileira em 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional em 1996 projetaram discussões e avanços na educação. Por meio do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, lei nº 11.494 de 20 de junho de 2007, a ampliação da oferta diária do tempo escolar passou a ser incentivada no país.

Nesse mesmo ano, estabeleceu-se por meio do governo federal um programa chamado “Mais Educação”, uma estratégia intersetorial indutora da ampliação dos espaços e do tempo educativo, para operar em conjunto com o projeto político das escolas e com outros programas federais. Segundo a autora, o Programa Mais Educação implementado em 2008, contou com números crescentes de adesão das escolas públicas ao compromisso da educação integral e ampliação do tempo diário nos anos que se seguiram até 2011 e para os próximos, nutriam-se perspectivas na mesma direção entendendo que essa era uma das ações de enfrentamento das desigualdades sociais articuladas pelo governo brasileiro.

Bourdieu (1998) tratando sobre o histórico caráter excludente da escola, observa o capital cultural como uma questão crucial na produção de um novo molde de exclusão. Segundo o autor, a abertura das instituições escolares às camadas antes excluídas promoveu a difusão da ideia de fracasso escolar, associando a falta de repertório à incompetência.

Abordando uma discussão entorno do currículo, Young (2007) apresenta-o como uma questão de crucial importância na contemporaneidade, visto que sua aplicabilidade não está somente nos espaços escolares e sua teoria não encerra de forma desalinhada à teoria sobre o conhecimento. Assim, o autor assinala a importância de se prover recursos para um pensamento alternativo e confere o espaço escolar como lugar de acesso ao conhecimento poderoso, resvalando nos sistemas de poder, nas relações sociais e na história e desvelando sobre a qual senhor se serve.

Morin (2003) advogando sobre a necessidade de se reformular o pensamento, propõe que o ensino seja reformado. O autor assinala os problemas refletindo sobre as finalidades da educação e do ensino, observando que entre os dois há marcas de movimentos, de fundição e distanciamentos. Morin (2003) propõe a reforma do pensamento e das instituições, pois concebe que a “educação pode ajudar a nos tornarmos melhores” (MORIN, 2003, p. 11). Em outra obra, o mesmo autor (2000) apresenta os saberes que julga indispensáveis à educação do século XXI, como a ciência do erro e da ilusão em relação ao conhecimento, a concepção da identidade terrena e da condição humana, a compreensão e a ética e o enfrentamento das incertezas.

Calil (2007) apresenta a teoria walloniana como uma colaboração aos docentes na compreensão de seu exercício em favor do desenvolvimento de seus alunos e no entendimento da totalidade humana. A afetividade é destacada como um elemento primordial no cotidiano estabelecido no fazer docente.

Ferreira e Acioly-Régnier (2010) assinalam à cognição e afetividade na educação, a partir das compreensões que estabelecem à luz de Henri Wallon, destacando a sua visão humanista, dialética e de integração entre seres humanos e mundo. Portanto, os autores observam a proposta educativa apoiada nessa teoria como uma opção à formação de pessoas engajadas, que se opõe aos modelos opressores dominantes.

A consideração das inteligências múltiplas oferecida pelos estudos e questionamentos de Gardner (1995) cooperam para que haja respeito as diferenças existentes entre as pessoas e a pluralidade na forma de aprender reforça a necessidade de se variar formas de ensinar e avaliar o processo servindo, portanto a importantes reflexões à prática docente.

Delors (2016), responsabilizando-se pela escolha e apresentação do relatório da Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura (UNESCO) sobre a Educação para o século XXI, aponta o papel desempenhado pelo professor e a necessidade da sua formação como central. Propõe que a educação seja calcada e empenhada na égide de

quatro pilares: “aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos e aprender a ser” (DELORS, 2016, p. 82).

Isso pressupõe que se ultrapasse a visão puramente instrumental da educação, considerada como a via obrigatória para se obter certos resultados (saber-fazer, aquisição de capacidades diversas, fins de ordem econômica), e se passe a considerá-la em toda a sua plenitude: a realização da pessoa que, na sua totalidade, aprende a ser (DELORS, 2016, p.74).

Com vistas a propor uma inovação ao trabalho de educar, Gasparin (2005) observa a necessidade de se construir novas maneiras de ensinar de forma que a prática social esteja associada à teoria, para que se possa incrementar a qualidade de formação dos alunos. Discutindo sobre o papel dos conteúdos e o ritmo da escola frente às transformações e necessidades atuais, assinala a relação e cadência entre prática, teoria e prática; a dinâmica que gere novas ações.

Alves (2012), por meio de suas crônicas e com um estilo próprio, propõe reflexões pertinentes à temas do universo da educação, navegando entre os elementos que constituem a teia do saber. O autor trata da curiosidade, da ludicidade, das motivações que levam o ser humano ao conhecimento, da relação entre as pessoas e delas com o saber e da própria postura docente como questões fundamentais para a educação. Alves (2012) também relata a sua visita à Escola da Ponte em Portugal e assinala esse lugar como um espaço de encontros e de experiências para descobertas.

Carbello (2016) interessada na forma como se organiza uma escola, conforme preceitos democráticos, debruçou-se sobre as contribuições de Anísio Teixeira para organização da escola pública brasileira. A trajetória de vida e os pressupostos filosóficos que embasaram as propostas de reformas por Anísio se deram por meio de estudo bibliográfico/documental dos registros do educador e outras produções de seu legado. A trajetória de luta de Anísio Teixeira por uma escola pública brasileira de qualidade embasada no desenvolvimento da ciência e da cultura, segundo a autora, configurava-se em oferta de poder, num sistema desigual. A autora observou Anísio Teixeira como um conciliador de teoria e prática, com capacidade de projetar e executar. Anísio Teixeira, desejoso pela ruptura com a sociedade conservadora e excludente, lançou-se em propostas fundamentadas e comprometidas com a prática profissional, marcando seu nome em múltiplas esferas da educação brasileira.

Segundo esses estudos, sua postura favorável a mudanças lhe impôs combates, perseguições e sua morte, pôs ponto final na vida, mas não no legado. Ideias de Dewey e Kilpatrick foram fundamentais na constituição do pensamento anísiano, pois decorrentes delas vieram o respeito à Democracia e o conceito promotor das propostas de alteração da

organização das escolas. A bandeira da defesa ao acesso às aprendizagens e não só acesso às escolas demandava nova organização. Os espaços das escolas anísianas, segundo Carbello (2016), eram projetados para estimular convivência e aprendizagens, indo além do que se entendia como escolarização, o que implicava em maior exigência aos professores e gestores dessas escolas. Segundo Carbello (2016), as propostas feitas por Anísio Teixeira abraçavam a causa da profissionalização e qualificação do professor e negavam políticas de redução da educação popular.

A revisão de literatura apresentada e registrada foi resultado seletivo das leituras realizadas durante o desenvolvimento dos estudos e que serviram de balizas para a construção da presente dissertação.

### 3. METODOLOGIA

A metodologia definida para o desenvolvimento desta pesquisa foi a história oral, pois “é campo aberto à produção de conhecimentos sobre diferenças”. (MEIHY; RIBEIRO, 2011, p. 28).

Além de ser o método que mais corresponde aos anseios deste estudo, a escolha ainda se fundamentou pela importância do registro de histórias cotidianas no contexto estudado, gerando novos documentos e por conferir ao professor a possibilidade de percepção da sua condição de ator principal nas tramas narradas. A preferência pessoal da pesquisadora também pesou na escolha da metodologia, pois se reconhece que ao contar histórias, projeta-se em caminhos para leituras e compreensões que se faz sobre si, sobre o outro e sobre o mundo.

Sarlo (2007) considera a narrativa um gênero privilegiado se comparado a outros discursos, devido sua capacidade de capturar experiências de um passado de forma concreta, em que se deve gastar vistas da racionalidade, sem que elas estejam desprovidas da subjetividade, pois é no emaranhado das tramas que se encontram os processos.

Oliveira e Sgarbi (2008) advogam o entendimento do conhecimento científico relacionado à vida cotidiana por concebê-lo como fruto de certo espaço e tempo e de uma sociedade, em que a distribuição e a relação de poder e saber afetam sua produção. Para eles, o cotidiano configura-se em plano privilegiado na organização das aprendizagens, um campo no qual são efetivadas estruturas regidas por possibilidades e circunstâncias particulares aquele tempo e espaço, um recurso do qual se pode utilizar para a compreensão da realidade. Ao defenderem a compreensão da dinâmica de construção do conhecimento em um processo em rede, em que as diversas e indissociáveis dimensões da vida dos sujeitos estão entrelaçadas, os autores apontam os estudos vinculados ao conhecimento do cotidiano como os geradores de conhecimentos que oportunizam o desenvolvimento de pensamentos e práticas orientadas para emancipação social. O cotidiano, campo inevitável para todos, é “a própria rede em que os conhecimentos todos se misturam na invenção da vida social” (OLIVEIRA; SGARBI, 2008, p. 65).

Praticando-se as prerrogativas da história oral de vida, preserva-se a integralidade e a subjetividade como princípio desse estudo, reservando-se também a possibilidade de criação de diálogos favoráveis para as análises com as narrativas e delas com os documentos que subsidiam essa pesquisa.

A História Oral de Vida foi eleita como metodologia para a investigação sobre como a participação em contextos que se encontram a parte da Base Nacional Comum Curricular cooperam na constituição identitária destes profissionais docentes. Sua real correspondência aos objetivos da pesquisa foi uma questão crucial para a sua escolha, mas não se constituiu como única. A História Oral de Vida também propiciou a visibilidade às percepções dos docentes, atores protagonistas das narrativas e da construção identitária. Outro ponto ao qual também se considerou foi a produção de novos documentos, pois com o registro das narrativas cotidianas favorece a reflexão, validação dos diferentes sujeitos e versões, incluindo também, promoção de fontes para novas pesquisas.

O público alvo desta pesquisa foi composto por professores do contra turno que vivenciaram a experiência docente em um contexto diferente da jornada regular em uma escola, também foi um fator que cooperou para a escolha da metodologia, pois a História Oral abre-se aos sujeitos não participantes da história oficial, atribuindo-lhe o direito à voz. A efetivação dessa metodologia neste estudo, oportunizando relato e reconhecimento a esse público docente, confirmou sua disposição em ser um “campo aberto à produção de conhecimentos sobre diferenças” (MEIHY; RIBEIRO, 2011, p. 28).

As escolhas para a realização desta pesquisa não são parte do acaso, visto que as inquietações do contexto cotidiano profissional configuram-se em forte mote na construção de problema e objetivos da pesquisa de mestrado profissional. A imersão da pesquisadora em um cotidiano profissional grifado pela atuação de professores que assumem aulas em escolas de ensino fundamental que oferecem uma jornada de trabalho distinta do regular, traduziu-se como motivação para investigar a identidade profissional desses docentes e o fato de ser bacharel e licenciada em História, influenciou o desenho constituído neste estudo pela escolha da metodologia.

Portanto, o sujeito que pesquisa participa de um tempo, espaços e contextos, observando a impossibilidade de extraí-los de tal condição, vale ressaltar que a escolha de pesquisa “não surge espontaneamente, mas decorre de interesses e circunstâncias socialmente condicionadas” (GOLDENBERG, 2004, p.79).

Tais escolhas são fundamentais para a construção e constituição dos contornos da pesquisa fato que atribui à sua impressão rastros da leitura de mundo do próprio pesquisador. Sobre isso, Lüdke e André (2014) afirmam:

Não há, portanto, possibilidade de se estabelecer uma separação nítida e asséptica entre o pesquisador e o que ele estuda e também os resultados do que ele estuda. Ele não se abriga, como se queria anteriormente, em uma posição de neutralidade científica, pois está implicado necessariamente nos fenômenos que conhece e nas

consequências desse conhecimento que ajudou a estabelecer (LÜDKE E ANDRÉ, 2014, p.5).

Na realização de uma pesquisa construída em um Mestrado Profissional, a relação entre aquele que pesquisa e o estudo realizado torna-se ainda mais evidente, pois o percurso da proposta da direta vinculação entre pesquisa e prática profissional.

Definida a abordagem qualitativa para a pesquisa, a escolha da metodologia com considerações à integralidade e à subjetividade indicou boas promoções ao estudo já que se nega à compartimentação da narrativa. “História oral de vida tem feições mais biográficas e obedece sempre à sequência dos acontecimentos da vida: infância, juventude, maturidade” (MEIHY, RIBEIRO, 2011, p. 97).

Segundo Meihy e Ribeiro (2011), a História Oral de Vida, ao considerar a experiência do sujeito como fundamento de base para o estudo, oferece reconhecimento às subjetividades, pois busca compreensões, a partir das narrativas de universos pessoais, banhados por emoções e impressões.

Considerando o prazo para a realização da pesquisa e a profundidade do registro de uma história de vida, optou-se pela quantidade de seis entrevistas entre sujeitos que, por no mínimo dois anos, efetivos ou não, exerceram docência em escolas de ensino fundamental de uma das redes municipais do Vale do Paraíba, assumindo aulas não contempladas na Base Nacional Comum. Nesta pesquisa, a esses professores, considerados diferentes ou “outros”, se dará voz e atributos de protagonistas. Os docentes entrevistados para o desenvolvimento da pesquisa serão chamados de “colaboradores”, respeitando-os e reconhecendo-os dessa forma nesse processo (MEIHY; RIBEIRO, 2011, p. 22).

Mais que simples entrevistados, os docentes são denominados colaboradores, pois ofereceram suas histórias de vida como documentos, participaram da tessitura das redes, escolheram seus codinomes, emprestaram tempo e emoções à composição deste estudo. Assim, portanto, em essência, foram colaboradores desta pesquisa.

Compreendendo a diversidade como uma questão relevante, foram escolhidos dois sujeitos para iniciar a rede de entrevistas. A escolha feita pela pesquisadora se pautou na diferença de áreas de formação e de escolas de atuação. Iniciada em duplicidade de partida, cuidou-se para que a multiplicidade fosse contemplada, mantendo-se distante do risco de entrevistar professores de apenas uma escola ou apenas de uma área de atuação. Entretanto, esses colaboradores indicaram outros. A tessitura das redes foi realizada no compasso das indicações, entrevistas efetivadas e acabou confirmando a possibilidade de intersecção entre

elas. Não foi considerado como critérios para indicação dos colaboradores o tipo de contratação, gênero, escola, área de formação, situação profissional atual, em inteiro respeito ao direito do convite e aceite, até que se obtiveram seis entrevistas.

Os documentos produzidos pela metodologia escolhida forneceram informações que outros documentos não seriam capazes de oferecer. Por ele se deu à emoção, à memória, ao corpo e aos sentimentos lugar de destaque na busca por compreender como essas práticas docentes contribuíram na construção da identidade profissional desses sujeitos.

De abordagem qualitativa, essa pesquisa compreende como fundamental a voz dos sujeitos docentes, colaboradores. As narrativas foram interpretadas com base em análise documental. Convertidas em texto, elas são os documentos desta pesquisa. A partir de sua leitura e fichamento, temáticas desenhadas pelo enredo serviram de apoio para construção de um diálogo entre as próprias narrativas e delas com os referenciais teóricos utilizados no estudo, para trilhar a correspondência da satisfação dos objetivos traçados na pesquisa.

### **3.1. Tipo de Pesquisa**

Os traços que delinearão a pesquisa, a conduziram para uma abordagem qualitativa. Segundo Bogdan e Biklen (1994), esse tipo de pesquisa fundamenta-se na preocupação e consideração em relação às perspectivas dos sujeitos. Para Gonzáles Rey (2002), a pesquisa qualitativa constituiu-se em uma comunicação contínua e gradual para acesso e construção de conceitos, bem como de conhecimentos, que não seriam vislumbrados de forma espontânea no cotidiano, traduzindo-se como oportunidade de desenvolvimento aos que participam dessa dinâmica.

De abordagem qualitativa, à pesquisa entregou-se à História Oral. Conferiu-se à essa metodologia, no gênero narrativo da história oral de vida, preservando a integralidade como princípio de execução. A exploração de um universo de interpretações entre o que é ou não dito, por palavras ou silêncios, do que se escolhe expor ou ocultar, resguardou a este estudo o caráter da subjetividade ao analisar as narrativas dos sujeitos colaboradores da pesquisa.

O termo colaborador atribuído aos docentes, autores da narração, admitiu o respeito e consideração, pois os docentes ocuparam nesta pesquisa uma condição que ultrapassou a de meros informantes. Pelo percurso executado, entende-se que suas histórias de vida se entrelaçavam ao exercício profissional e ao projeto de escola integral que participavam, expondo a integralidade humana, mas também se mesclavam e conversavam com as histórias

de vida da própria pesquisadora, por meio das interações, das leituras e das interpretações que foram realizadas.

### **3.2. Sujeitos da Pesquisa**

A pesquisa realizou-se com profissionais que, por mais de dois anos, integraram o corpo docente das atividades complementares das escolas do ensino fundamental da rede municipal de um município do Vale do Paraíba, que oferecem a opção do atendimento diário de oito horas e dez minutos aos seus alunos. Com base nos números de 2017, dos 132 professores que se ocupam das atividades complementares, 59 passaram por essa experiência em anos anteriores. Portanto, estabeleceu-se para essa pesquisa a realização de seis entrevistas com sujeitos que, na função de orientadores ou docentes, efetivos ou contratados por prazo determinado, tenham se envolvido neste trabalho por dois ou mais anos.

### **3.3. Instrumentos**

Sendo este estudo estabelecido na metodologia da História Oral, as entrevistas aconteceram de forma dialógica entre quem fala e quem ouve, com resguardo da confiabilidade entre os sujeitos. Numa relação que prima pelo caráter pessoal, além das palavras, gestos e expressões podem traduzir significados. Como sugerem Meihy e Ribeiro (2011), para os registros sobre os quais os gravadores de voz são ineficientes, foi utilizado um caderno de campo para anotações da pesquisadora. Foram as entrevistas abertas que melhor corresponderam à metodologia escolhida, pois ofereceram ao colaborador, maior poder de escolha durante a sua narrativa (MEIHY; RIBEIRO, 2011, p. 102).

Segundo Benjamim (1987), o que se narra está selecionado entre as próprias experiências e as experiências alheias e com o exercício de tal ato, há também uma mescla entre as experiências do ouvinte. Portanto, as narrativas são produções distantes da exclusividade, as quais estão entranhadas um emaranhado de partilhas que permeiam emoções, expectativas e experiências, tanto de quem exerce a feitura da narrativa, quanto de quem a ouvi. Para Benjamim (1987), como o ato de narrar está para a transmissão daquilo que deve ser preservado, o narrador realiza a construção da sua narrativa com base naquilo que julga importante ser preservado e confere ao esquecimento elementos considerados negativos.

Lüdke e André (2014) apontam para o caráter genuíno das entrevistas, que não se estabelecem calcadas em rígida sequência de questões. Assinalam, também, que a atmosfera

de confiabilidade cria condição para que as informações sejam expostas ao pesquisador com maior naturalidade e a autenticidade (LÜDKE; ANDRÉ, 2014, p. 39).

Resguardada a condição de escolha dos colaboradores na construção das narrativas, mas admitindo a necessidade de primar pelos objetivos da pesquisa, foi usado pela pesquisadora, no ato da entrevista, um roteiro (conforme Apêndice I) que serviu como referência para checagem dos tópicos principais a serem abordados. Este roteiro foi compartilhado previamente com o colaborador, a fim de que ele tivesse ciência de tal procedimento. Como um instrumento flexível, concedeu-se ao roteiro possibilidades de ajustes.

### 3.4.Procedimentos para Coleta de Dados

Como envolve seres humanos, a presente pesquisa foi submetida ao Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade de Taubaté (CEP-UNITAU) para devida autorização, zelando pela integridade e interesses dos sujeitos. Aprovada, os procedimentos para a efetivação da pesquisa foram encaminhados.

Gravadas em áudio, as entrevistas foram realizadas entre dezembro de 2017 e fevereiro de 2018. Para as entrevistas, foram respeitadas as etapas descritas por Meihy e Ribeiro (2011), atendendo os procedimentos da História Oral, metodologia eleita para este estudo.

Foi apresentado aos potenciais colaboradores da pesquisa o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (conforme Anexo D), documento devidamente assinado na ocasião da entrevista. Aos que aceitaram o convite de participação neste estudo foi garantido o sigilo quanto a sua identidade.

Como forma de investimento no contorno panorâmico referencial para os registros que se seguem, apresenta-se um quadro com dados sobre as entrevistas e colaboradores.

**Tabela 1: Dados gerais sobre as entrevistas**

<b>Nomes</b>	<b>Formação</b>	<b>Tempo no projeto de escola integral</b>	<b>Data da entrevista</b>	<b>Duração da entrevista</b>
Paz	Artes	7 anos	01/12/17	1:44:35
Laís	Biologia	4 anos	13/12/17	33:12
Cecília	Pedagogia	4 anos	12/01/18	1:28:28
Sabonim	Pedagogia/Educação Física	9 anos	23/01/18	1:21:09
Cristina Luz	Biologia	9 anos	30/01/18	32:01
Flor	Pedagogia/Artes	9 anos	26/02/18	1:01:59

Fonte: criado pela autora.

A denominação atribuída ao colaborador na tabela trata-se de um codinome, com resguardo ao compromisso de sigilo quanto à identidade do docente. A garantia do sigilo, além de obedecer a uma exigência para a execução da pesquisa, gerou conforto aos colaboradores, pois sentiram-se protegidos no ato de narrar suas impressões e opiniões.

Os codinomes foram escolhidos pelos próprios colaboradores no intuito de que cada um tivesse uma denominação que lhes fosse significativa. As escolhas se deram por diferentes referências. O codinome Sabonim, por exemplo, foi escolhido com alusão à titulação que o colaborador sustenta nas Artes Marciais. A colaboradora que escolheu o codinome Cecília fez uma homenagem à sua primeira professora. Laís foi escolhido como codinome por uma questão de proximidade com o nome real, fato que, segundo a colaboradora, auxiliaria no seu reconhecimento ao ler a dissertação final<sup>1</sup>. Cristina Luz foi um codinome derivado da combinação de duas prerrogativas estabelecidas pela colaboradora: parte de seu nome com o que julgava sua necessidade no momento. O colaborador Paz, elegeu como codinome seu sobrenome de família e a escolha de Flor foi por referências poéticas. Neste sentido, o fato de serem significativos para os colaboradores torna-se a única linha comum entre os codinomes.

Sendo a diversidade uma questão relevante para esse estudo, compôs-se uma duplicidade de redes de entrevistas. Para o ponto de partida – ou “Ponto Zero” como se denominou em História Oral – das entrevistas foram eleitos dois docentes, de equivalente reconhecimento e destaque dentro da população estudada, formados em áreas distintas e com atuação em escolas diferentes. A partir das indicações desses colaboradores, outros docentes foram contatados para que diante do convite e aceite, pudessem participar dessa rede que contou com seis entrevistas.

Como previamente pensado, houve intersecção entre as redes e atendimento à diversidade, pois no bojo das narrativas estão três áreas distintas de formação docente e quatro escolas participantes do projeto que oferecem uma jornada ampliada, na perspectiva da educação integral.

A solicitação aos colaboradores para indicação de outros possíveis nomes para composição do conjunto de entrevistas, reconhecendo a representatividade de colegas de profissão, promoveu aos docentes o protagonismo também na tessitura da rede de entrevistas.

No desenho das redes, Flor traduziu-se como a intersecção das redes. Tanto a primeira quanto a segunda rede consideraram como respaldo a condição da partilha do cenário de

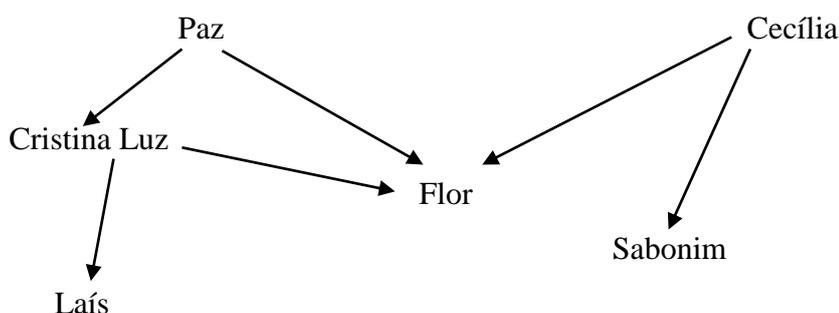
---

<sup>1</sup> Os colaboradores se reconhecem pelo enredo de suas narrativas. Entretanto, delegar-lhes a escolha do codinome foi uma forma de apoiar tal processo e assegurar, ao mesmo tempo, o respeito aos limites indicados pelo CEP-UNITAU quanto à identificação dos sujeitos da pesquisa.

trabalho. Ou seja, basicamente, as indicações se deram, a partir do conhecimento obtido no convívio cotidiano da mesma escola, num mesmo período, perante o mesmo contexto, entre colegas de áreas distintas. As indicações de Paz e Cristina Luz para entrevistar Flor foram as únicas que fugiram do enredo apresentado, pois nenhum deles trabalhou na mesma unidade escolar com ela. Professores efetivos da rede municipal e estadual, Paz e Flor possuem a mesma formação acadêmica e participam juntos de formações continuadas. Ambos atuam na jornada ampliada há bastante tempo e mesmo sendo efetivos na rede municipal, optam por continuar no projeto de educação integral. Cristina Luz ocupa hoje uma função privilegiada de observação sobre as atividades de todas as escolas participantes do projeto e tal fato, possivelmente, lhe ampliou parâmetros para indicação. Horários, datas e local para as entrevistas foram marcados de comum acordo com os docentes colaboradores a partir do seu aceite ao convite. Os encontros foram bastante espaçados em virtude da época em que se dedicou para sua realização, pois o mês de dezembro é atribulado em virtude da finalização do ano letivo e o mês de janeiro, um mês de férias. Todos os encontros foram muito gratos e aconteceram em clima de confiabilidade, alegria e pessoalidade.

A efetivação dessas teias representa-se pelo desenho:

Figura 1: Redes de entrevistados



Fonte: criado pela autora.

A constituição da rede de colaboradores foi um percurso desafiador e instigante. A composição da rede via indicação dos docentes colaboradores conferia ao próximo colaborador, reconhecimento e representatividade dentro grupo pesquisado. Esse percurso deu-se de forma estimulante, pois entre surpresas e alegrias, muito se revelou daquele que indicou ao entrevistar o seu indicado. Argumentos comuns foram encontrados nas narrativas que compõem as redes, apresentando pensamentos que se completam e se afirmam. Entre as redes também se integram em fundamentos e enredos.

As etapas de entrevistas descritas por Meihy e Ribeiro (2011) foram respeitadas validando o diálogo e a colaboração de sujeitos perante a narração de suas experiências. Na etapa da pré-entrevista, o colaborador foi informado sobre os objetivos do projeto e os procedimentos que seriam adotados na entrevista e com as narrativas obtidas por ela. Primeiramente, foi realizado o contato com os docentes por intermédio das redes sociais, que serviu para o convite, esclarecimentos quanto a pesquisa e a forma como se daria a entrevista, acordos para agendamentos e quanto a segurança do sigilo, para que as entrevistas se efetivassem em um encontro de forma individual e pessoal, em uma relação de confiabilidade por parte do possível colaborador.

Do conjunto de seis, dois colaboradores escolheram o próprio espaço de trabalho para o encontro, e, ao receber a pesquisadora em seu território, demonstrou-se tomado por satisfação. Sobre essa opção, ora justificada pela facilidade de trajeto, ora por ajuste de horário, acrescenta-se a possibilidade de cooperação de outros aspectos motivadores da escolha, dada a alegria do docente em apresentar seu espaço de trabalho, marcado por produções e cheiros inspiradores daquele cotidiano que enredaria sua narrativa. Assim, nesses casos, o ambiente corroborou com o discurso das narrativas, servindo como um ativador de memórias. Outra consideração pertinente está sobre o fato desse ambiente, território conhecido, oferecer maior comodidade e segurança diante de um exercício incomum. Destas entrevistas, uma aconteceu no início de dezembro de 2017 ainda dentro do período do ano letivo e a outra no final de janeiro de 2018 em período de férias.

Mesmo a pesquisadora não sendo uma pessoa do seu convívio, uma das professoras convidadas a narrar sua história de vida, indicou sua residência como o local para a entrevista, estabelecendo o seu território particular como cenário desse ato e proporcionando ao encontro, um tom familiar. Essa ocasião que aconteceu no mês de dezembro de 2017, admitiu-se com características de uma visita social, pois se compôs de apresentações entre pessoas, um momento reservado para a gravação da narrativa em local privativo e uma agradável partilha à mesa com a família. O momento marcado com o tom de encontro de amigos proporcionou interação entre quem narrou e quem ouviu a história, promovendo naturalidade e fluidez na narrativa.

Duas outras entrevistas aconteceram em janeiro de 2018 e por escolha dos docentes colaboradores, na residência da pesquisadora ao sabor de café da manhã e cheiro de férias. A entrevista realizada no mês de fevereiro do mesmo ano, também na residência da pesquisadora por escolha da colaboradora, teve gosto de recomeço, pois as atividades do ano

letivo tinham sido iniciadas. Entre os três, apenas um desses profissionais era conhecedor do ambiente de onde se daria a entrevista e tal fato adensou o cuidado da pesquisadora em promover segurança e confiabilidade, desde as necessárias informações de localização geográfica até a receptividade e o desfecho do evento. Marcado por relações amistosas e cordiais, esses encontros proveram condições para que as narrativas fluíssem espontaneamente, com clima e ambiente confortável e desprovido de formalidades. A escolha da casa da pesquisadora como o local para as entrevistas foi compreendida como confirmação da adesão e do desejo desses docentes em participar da pesquisa, demonstrando uma disponibilidade calcada em doação e ousadia pessoal, no compromisso e identificação com seu trabalho docente e na confiança sobre esse estudo.

Mediante a autorização do colaborador, deu-se o encontro para a entrevista na perspectiva da história oral de vida, de forma aberta, com aprofundamentos em determinados aspectos relativos à pesquisa, em uma dinâmica de diálogo e confiabilidade.

No início de cada encontro, antes do momento da entrevista, tomou-se o cuidado de retomar as considerações relevantes sobre a pesquisa e sobre as garantias oferecidas aos seus colaboradores. Outro cuidado exercido antes da gravação da entrevista foi a retomada da trajetória da indicação do nome deste docente como possível colaborador da pesquisa. Em todos os casos, o professor sentiu-se lisonjeado em participar deste estudo, demonstrando gratidão pelo reconhecimento do colega de profissão e acreditando na seriedade e nos propósitos deste estudo. Nenhum dos docentes indicados rejeitou a participação, mesmo estando em período de férias. Independentemente do local, as entrevistas aconteceram envoltas à cordialidade e aproximação que revelaram à intensa e inteira entrega do colaborador ao narrar sua história de vida, bem como, a satisfação e alegria ao participar deste estudo.

Apesar das entrevistas abertas, a pesquisadora manteve em mãos um roteiro (conforme Apêndice I) que esteve à serviço da checagem do desenvolvimento da narrativa, primando para que a totalidade das temáticas pertinentes e previstas pela pesquisa fosse contemplada e para indicar a necessidade ou não de estímulos ao colaborador para que o mesmo discorra sobre determinado assunto. Esse roteiro, instrumento de caráter flexível, utilizado pela pesquisadora, foi previamente socializado com o colaborador. Perguntado sobre as dores e as delícias de ser um professor das atividades complementares e convocado a contar sua história, concedeu-se ao sujeito a possibilidade de acessar sua memória, suas emoções, suas ideias e ideais, recolhendo o grafite para rascunhar traços da sua identidade profissional. Ao estimulá-

lo para construir sua narrativa, abriu-se para a oportunidade de o próprio colaborador constatar se experiências vividas nesse contexto contribuíram e, de que forma contribuíram no processo de construção da sua identidade do docente.

As entrevistas, envoltas ao clima de uma relação pessoal e subjetiva, confirmaram o necessário reconhecimento aos docentes como colaboradores da pesquisa, pois suas narrativas de vida foram provocativas de reflexões na articulação de produção e reelaboração de pensamentos.

Le Vem, Faria e Motta (1996) observam a entrevista como um momento único, dada a reflexão do pesquisador e do entrevistado sobre sua vida e sobre sua identidade no contexto de interações, representações mútuas e emoções que se estabelecem.

Tal compreensão sugere que os cuidados que se teve com a preparação das entrevistas cooperam para a sua realização satisfatória. Os fundamentos para as entrevistas desta pesquisa construíram-se na promoção das condições de bom relacionamento, oferecendo ao docente o “conhecimento do projeto e do âmbito da sua participação” e a informação a respeito da indicação do seu nome para a teia das entrevistas (MEIHY, RIBEIRO, 2011, p. 104).

Saber ouvir foi uma questão importante durante as entrevistas e que ganhou maior consistência e segurança por parte da pesquisadora no decorrer da realização das entrevistas. Thompson (1998) afirma:

Há algumas qualidades que o entrevistador bem-sucedido deve possuir: interesse e respeito pelos outros como pessoa e flexibilidade nas reações em relação a eles; capacidade de demonstrar compreensão e simpatia pela opinião deles; e, acima de tudo, disposição para ficar calado e escutar (THOMPSON, 1998, p. 254).

Tais qualidades indicadas por Thompson (1998) foram merecedoras de atenção durante o desenvolvimento desta etapa da pesquisa. Com vistas à promoção de uma boa relação durante a entrevista, considerou-se primordial compartilhar os objetivos da pesquisa, assegurar sigilo ao colaborador, ouvir com atenção as narrativas e demonstrar confiabilidade, cordialidade e respeito pela ação e pelo momento vivido, podendo assim, primar pela qualidade na relação estabelecida na situação da entrevista, com vistas a obtenção de bons frutos deste momento e fluidez nas narrativas.

A confiabilidade durante as entrevistas também foi ponto ressaltado por Lüdke e André (2014), indicando-a como um fator cooperante das condições de exposição das informações ao pesquisador.

Previamente cuidadas, as entrevistas admitiram-se como encontros de caráter pessoal, marcados pelo clima de naturalidade e confiança, de forma que o colaborador pudesse exercer

escolhas durante a narrativa, enquanto gestos e expressões foram registrados como anotações pela pesquisadora, na tentativa de vencer a capacidade dos gravadores e contribuir com a tradução dos significados, como sugerem Meihy e Ribeiro (2011).

O exercício de ouvir as narrativas de vida daqueles que assumiram aulas diferentes das previstas no ensino regular em escolas municipais de ensino fundamental na referida cidade valeparaibana constituiu-se em esforço produtivo, enriquecedor e prazeroso.

Portanto, as entrevistas se projetaram em múltiplas potencialidades. As narrativas de vida atentas ao cotidiano profissional constituíram-se como propulsoras de reconstrução do pensamento e de reconhecimento da identidade docente geradas pela reflexão e partilha do colaborador que narrou e da pesquisadora que ouviu.

Atentou-se quanto às reservas de tempo após o arremate de cada entrevista, pois enquanto as lembranças ainda estão vivas na memória tem-se maior possibilidade de anotações e registros de aspectos relevantes da entrevista, sem que se entregue ao risco de esquecimento (LÜDKE; ANDRÉ, 2014).

Primeiramente, as narrativas passaram do oral para o escrito, literalmente, incluindo todos os aspectos que caracterizam a oralidade como repetições e vícios de linguagem. Após esse trabalho de transcrição, seguiu-se a etapa seguinte que compreende a realização da transcrição, com edição do texto original, possibilitando melhor estética, maior fluidez e clareza de leitura da narrativa. As narrativas foram “transcritas” (MEIHY; RIBEIRO, 2011, p. 108) pela pesquisadora na perspectiva de cuidar mais da preservação do conteúdo do que das palavras em si, assumindo um compromisso com as ideias, gestos, expressões, sentimentos e pausas ocorridas no encontro, elementos que uma transcrição de palavras, possivelmente não alcance tradução.

O esforço, trabalho e cuidado são atributos nesse processo, pois exige na sua feitura empenho, sensibilidade e minúcia. Em seguida, o material pelo procedimento da leitura e do aval do colaborador, em resposta ao trabalho anteriormente realizado. Durante as narrativas, todos os colaboradores não se privaram de nomear pessoas, instituições ou projetos, demonstrando manter relações próximas com os fatos narrados e confiança nos procedimentos da pesquisa. Porém, em consideração a autorização fornecida pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade de Taubaté (CEP-UNITAU), o nome dos colaboradores, do projeto de escola integral e das escolas foram mantidos em sigilo.

Diante da conferência e anuência do colaborador em relação ao texto editado, esses registros passaram a assumir a condição de documentos desta pesquisa servindo a reflexões teóricas e diálogos com outras fontes.

As memórias, subjetividades e sentimentos também estão fornecendo indicadores para análises e reflexões acerca da construção identitária, e para tanto, lançou-se mão de um caderno de campo para eventuais anotações e observações que estão compondo o conjunto de fornecedores para as análises.

Como promotora da visibilidade dos docentes que atuam ou atuaram na perspectiva da educação integral dentro do projeto deste município valeparaibano, a História Oral articulou a transformação das narrativas de vida em documentos legítimos do contexto educacional, validando essas experiências na formação das identidades desses profissionais.

Os procedimentos aqui relatados propiciaram o alcance de nuances limitadas, ofertadas e aceitas por sujeitos marcados e marcadores de um tempo e de um espaço. Portanto, no presente estudo, entende-se “História Oral como manifestação coerente com o tempo em que vivemos, como forma de captar um instante da nossa própria História” (MEIHY, 1994, p. 54).

### **3.5. Procedimentos para Análise de Dados**

Conforme asseguram Meihy e Ribeiro (2011), foram gerados novos documentos a partir das transcrições das narrativas. Eles são os objetos de análise e interpretação para o presente estudo e conforme aponta Ribeiro (2007), sua leitura deve ser realizada a partir da sua compreensão de que são produções realizadas em determinado espaço e tempo, como enredos que participam e arranjam o mundo, de forma ativa e transformadora.

As narrativas foram interpretadas com base em análise documental. Segundo Lüdke e André (2004), esse tipo de análise oferece consistentes possibilidades de trabalho com abordagem de dados qualitativos, uma vez que, os documentos são fontes reveladoras ou comprovadoras das palavras do pesquisador. Rica, a análise por essa técnica é capaz de revelar aspectos desconhecidos e únicos, pois as consultas aos documentos estão para captar informações de um dado interesse específico. Portanto, é possível acessar e consultar diferentes vezes um mesmo documento para respostas às diferentes temáticas ou hipóteses (LÜDKE; ANDRÉ, 2004, p. 45).

As transcrições e edições das seis narrativas foram realizadas conforme orientação de Meihy e Holanda (2007). Durante esse período, o material gravado em áudio tornou-se diariamente um objeto executado em audição. O objetivo do exercício era ampliar a

possibilidade de percepção dos detalhes das narrativas, entre entonações, silêncios, respiros ou risos, para aprimorar associações, composições de significados ou nuances que ainda estivessem por desvelar. Tal empreitada traduziu-se em um processo de investimentos na decifração do que estava intrínseco no narrador e no exercício de saber ouvir da pesquisadora.

A realização da passagem da narrativa da forma oral para a escrita, apesar de árdua, foi um movimento bastante promissor, pois à medida que era dada atenção às palavras, cuidou-se também para a feitura de anotações sobre impressões e possibilidades sugestionadas pela pesquisadora. Ao longo da construção do diálogo entre as narrativas e delas com os teóricos, tais registros foram de grande riqueza. A leitura realizada de forma global, primando pelo reconhecimento da tônica da mensagem de cada colaborador ao exercer sua narrativa, identificando o traço fundante da sua comunicação, também foi uma etapa bastante importante. Tal ato foi retomado por várias vezes durante o desenvolvimento da análise, cuidando para que a essência de cada narrativa não se perdesse. Também foram concretizadas leituras e fichamentos de bibliografias para subsidiar e fundamentar conceitos e estruturas para análises destes novos documentos produzidos.

No intuito de promover um diálogo entre as narrativas e delas com a bibliografia estudada, os enredos oferecidos formaram a base para a definição dos eixos norteadores para análises, entre aquilo que despontou como mais significativo, ou ainda, de maior correspondência aos anseios da pesquisa. Admitiu-se também a consideração das palavras mais encontradas nas narrativas. Segundo Santos (1996), palavras que se repetem são palavras-chave para a leitura e entendimento das entrevistas e, portanto, devem orientar a interpretação do documento por parte do pesquisador.

Assim, obtida a compreensão global de cada narrativa, grifos foram realizados com distinção de cores, marcando diferenças entre temáticas abordadas, com destaque de trechos ou palavras que indicavam diferentes pontas e entremeios a serem fundamentados por referenciais teóricos. A arquitetura do diálogo, portanto constituiu-se da articulação dinâmica entre compreender, comparar, agrupar e fundamentar. O alargamento e aprofundamento das análises que se propuseram como ricos e ativos movimentos.

#### 4. AS NARRATIVAS

Com atenção ao necessário o sigilo das identidades dos docentes entrevistados e aos princípios adotados no percurso deste trabalho, cada colaborador exerceu o direito de escolha de seu codinome. Sobre cada um dos colaboradores da pesquisa, dedica-se breves linhas de apresentação, buscando maior aproximação dos leitores desta dissertação com esses sujeitos e seus contextos.

Paz, formado em Artes, participa do projeto de escola integral como docente da jornada ampliada desde 2011. Atuar em escolas distintas significou para o docente a realidade do trabalho com faixas etárias diferentes. A experiência de trabalhar como professor contratado por prazo determinado e como efetivo desta rede de ensino também pode lhe ser atribuída. Sua condição atual como efetivo desta rede de ensino lhe concede a possibilidade de maior número de aulas, porém, Paz costuma optar pelas aulas da jornada ampliada, formadoras de blocos reduzidos, mesmo que isso incida sobre salário, diminuindo seu valor. Sua primeira experiência docente, datada de 2006, ocorreu como professor contratado de uma fundação, promovendo atividades diferenciadas na jornada ampliada escolar, para crianças e adolescentes de um bairro marcado pela alta vulnerabilidade social, mas acumula hoje, em sua trajetória profissional, experiências na jornada regular, tanto pela rede de ensino municipal como estadual.

Entre os anos de 2009 a 2012, a Professora Laís manteve-se no projeto de educação integral como docente da jornada ampliada de uma única escola. Entretanto, ao alcançar a efetivação nesta rede de ensino, vem exercendo sua docência como professora da disciplina de Ciências, no ensino fundamental II, em diferentes unidades escolares. Sobre essa sua escolha, afirmou não optar mais pelo projeto em razão da carga horária oferecida.

Foi aceitando um convite que a Professora Cristina Luz, também formada na área de Biologia, que passou a fazer parte do projeto de escola integral. Na ocasião, segundo semestre de 2008, efetiva da rede municipal há três anos, passou a compor o corpo docente de um projeto piloto de escola integral, que existiria de forma oficial em 2009. Desde então, Cristina Luz encontra-se envolvida com esse projeto, seja como docente até 2012, como orientadora na mesma escola e, recentemente, como na coordenadora do projeto na secretaria de educação. Sua experiência docente conta com contextos de diferentes redes de ensino, municipais e privadas de alguns municípios valeparaibanos.

Cecília participou da implantação do projeto em uma das escolas. Posteriormente, vivenciou sua docência nos moldes projeto em outra escola. Depois de participar do projeto

de escola integral por quatro anos consecutivos, decidiu experimentar novos espaços da docência antes da sua efetivação na rede, exercendo seu ofício no ensino fundamental, no âmbito da jornada regular na mesma rede de ensino e em outro município. Efetivada no município espaço geográfico desta pesquisa, Cecília exerceu a docência na Educação Infantil até meados de 2017, quando assumiu a orientação pedagógica de uma escola desse seguimento.

Sabonim também viveu a implantação do projeto de escola integral. Desde 2009, acumula experiências como professor das aulas da jornada ampliada no projeto como contratado em caráter temporário, atuando em áreas e escolas distintas. Sua segunda licenciatura, Educação Física, aconteceu no percurso desse período diante das novas possibilidades firmadas pelo professor dentro do projeto, dada pela incerteza de continuidade no trabalho a cada final de ano letivo. Enquanto aguarda a atribuição das aulas do projeto de escola integral, Sabonim atua como professor eventual substituto em aulas do período regular.

Formada em Pedagogia, Flor ingressou como docente da jornada ampliada, participando da implantação desse projeto na mesma escola que Sabonim. As circunstâncias dadas por essa docência conferiram à professora clareza sobre a escolha de uma nova formação: Artes. Flor, hoje efetiva da rede municipal e estadual de ensino, continua participante do projeto na mesma escola onde iniciou em 2009.

Cecília e Laís, docentes que não estão mais no cotidiano do projeto já há alguns anos, teceram narrativas de uma ótica diferenciada dos demais colaboradores. Ambas demonstraram carinho pelas vivências do tempo em que estavam atuando na jornada ampliada, bem como convicção e aderência às propostas empregadas. Demonstraram também manter vínculos com o projeto, não só por suas posturas, mas pelo interesse em manterem-se interessadas ao seu respeito, atentas as mudanças e declarando que essas alterações lhes causam incômodos. Apesar do tempo e de outras tantas vivências somadas fora do contexto da educação integral chama a atenção o fato das vivências dessa natureza serem apresentadas pelas duas docentes como circunstâncias ainda muito vivas. Enquanto contavam suas experiências docentes no projeto, Cecília e Laís mantiveram-se com olhos vibrantes, sorrisos largos e voz entusiasmada, revelando assim, o quanto tudo aquilo ainda lhes afetava e fazia sentido, sendo tradução do que acreditam e validam como prática da profissão.

Paz e Flor, atuantes na jornada ampliada por muitos anos, mostraram-se dispostos e ativos em fazer sobreviver às aspirações da educação integral no projeto. Apesar das tantas modificações aplicadas no projeto, os dois docentes evocam esse espaço como a possibilidade

de realizar a docência de uma forma diferente, mais próxima dos valores e convicções que comungam. Essa constatação é fruto das comparações que exercem perante suas vivências dentro da jornada regular. Ambos são professores efetivos da rede de ensino estadual, atuando na jornada regular e, na rede municipal, como efetivos também, abdicam um bloco maior de aulas para atuar na jornada ampliada, onde se dizem com maiores realizações.

Cristina Luz é a única colaboradora que está envolvida com o projeto desde 2008 e que, além de docente também vive a experiência da liderança, situação que lhe rende uma condição de observação do contexto por outros prisms.

Sabonim também ofereceu uma narrativa que foi promovida de um ângulo diferente dos demais por ser o único colaborador que ainda não está efetivo nessa rede de ensino. Por diversos e sucessivos anos na mesma rede, na mesma escola e na jornada ampliada, Sabonim tem seu contrato encerrado todo final de ano letivo, aguardando a possibilidade de se efetivar pelo concurso público. Ele e Flor buscaram uma segunda licenciatura para aperfeiçoar condições e conhecimentos relativos à suas práticas dentro da jornada ampliada.

Apesar da brevidade na apresentação dos colaboradores, percebe-se que a diversidade desejada foi contemplada na tessitura das redes, pois nelas estão profissionais: mulheres e homens, efetivos e contratado, imersos ou distanciados do projeto, experientes e inexperientes na ocasião de inserção no projeto, participantes do projeto em uma única unidade escolar e participantes do mesmo projeto em diferentes escolas, experientes e não experientes em vivências fora do projeto, formados e não formados na mesma área do conhecimento.

Portanto, as narrativas foram tecidas por pessoas ocupantes de perspectivas diferentes: aquele já foi docente da jornada ampliada, mas não mais convive com ela em seu cotidiano; aquele que continua relacionado com essa jornada, mas ocupa hoje um cargo de liderança; aquele que além da docência na jornada ampliada também exerce sua profissão na jornada regular de outra rede pública; e, por fim, aquele docente que convive com o desligamento todo final de ano e cultiva a esperança de retornar, situação imposta pelo contrato de prazo determinado vivido há anos.

Ressalta-se o alto grau de entrega dos colaboradores ao narrar suas histórias de vida, desnudando à pesquisadora fatos, sentimentos, emoções e reflexões que lhe são íntimos e caros. Os documentos gerados para as análises desta pesquisa demandaram processos de cuidados, interpretações e arremates atrelados à pesquisadora. Neste sentido, apresentar as narrativas é validar a geração dos novos documentos, considerando todo o seu processo de

construção. A apresentação das narrativas obedece a cadência cronológica que seguiu sua realização.

#### 4.1. Paz

Meu nome é Paz. O primeiro sobrenome herdei da minha mãe e o último do meu pai. Nasci dia 22 de março de 1985, às 7h15 da manhã, em um subdistrito de São Paulo. Minha mãe me teve com 19 anos. Costumo dizer que sou feito de um cabaço, porque fui concebido na primeira vez da minha mãe, no sofá que era da minha bisavó e que tenho até hoje em casa. Tenho 32 anos, e, agora, consigo ter uma dimensão que sou de uma geração muito esquisita! Uma geração que pegou a transição das coisas. Ainda tenho muito resquícios de coisas do final dos anos 80 e dos anos 90. Sou de uma época em que se tinha computadores em casa em que a gente ficava desenhando no *Paint* e jogando *Pinball* até que se entrava na internet depois da meia noite para apenas usar um pulso telefônico e agora, a gente é muito conectado! *WhatsApp* sai do ar e as pessoas ficam: “ai meu Deus!” Sempre costumo falar: “Gente, mas a gente usa isso há 4 anos!” Sou da época do *ICQ*: a gente dava o número do *ICQ* para pessoas. Então, é uma coisa esquisita!

Eu ainda fui criado assistindo desenho, brincando na rua, sumindo, indo nadar escondido e brincando em praça. Coisas que, aparentemente hoje em dia, as crianças não fazem mais. Minha mãe sempre disse que eu sou muito tranquilo. Sempre fui muito de boa. Na verdade, essa tranquilidade que a minha mãe via em mim, percebo que deve ser um traço de personalidade, certa introspecção. Sempre gostei muito de ler, de ver TV, filmes e desenhos animados e também desenho desde criança. É um talento que eu tenho! Não gosto da palavra dom, mas para mim desenhar é uma coisa natural. Tenho meus cadernos do prezinho, já com desenhos e olhando para eles você consegue observar certa qualidade, um diferencial nos desenhos das crianças dessa idade.

Fui criado em uma família cristã. Toda a família por parte da minha mãe era Testemunha de Jeová e, apesar dos pesares, lê-se muito. Não se lê coisas variadas, mas lê-se muito a Bíblia e as publicações. Existia horários dentro da rotina familiar para isso. Então, deste pequeno, por meio da religiosidade, eu era estimulado a ler e naturalmente, passei a querer ler outras coisas depois. Lembro-me de ainda muito criança gostar de ler, desenhar, ver filmes e gostar muito de ouvir música. Isso, sempre! Meu pai ouvia um tipo de música, minha mãe outro, meus tios tocavam no violão outro gênero, na rua as pessoas ouviam outra espécie de música e assim fui juntando minhas referências.

Estudei a vida inteira em escola pública. Tenho lembranças muito antigas de assim, com três, quatro anos, estudar em P., São Paulo, pegar a Kombi, subir um escadão na escola assim! Me lembro muito disso! Depois, sai de São Paulo. Meus pais foram morar em P., mas especificamente, em M. C., um subdistrito. Lá, passei quase que minha vida toda! Minha infância e juventude foram vividas inteiras ali, naquele lugar. Em P., em M. C., mais especificadamente em um bairro chamado Vale das Acácias, estudei primeiro em um prezinho, muito pequenininho, que tinham três salas atrás da igreja. De lá eu tenho lembranças muito vivas, tanto da parte estrutural do prédio como das pessoas. Lembro-me de uma salinha, um quartinho no canto com uma porta de madeira toda arrebentada e que dentro havia uma lata de leite e que a gente entrava, assim. Lembro-me de estar chorando no portão e ver outras crianças agarradas no portão, chorando comigo, pessoas que reconheço até hoje, que ficou amigo nessa vida! Depois construíram uma escola nova dentro do bairro e eu fui estudar lá os três anos da pré-escola. Quando entrei no primeiro ano na escola estadual já sabia ler, escrever e desenhar. Lembro muito de uma professora do prezinho. Ela era baixinha, tinha um “zoinhão” azul, cabelo loiro, cacheado. Acho que ela tinha muito carinho por mim. Não sei se eu era esperto, inteligente, alguma coisa assim, mas me lembro da professora falando isso para minha mãe o que a deixava muito contente. Lembro-me da formatura do prezinho, como um evento importante, do tipo que contou com a presença dos meus avós, com diplominha, chapeuzinho e tudo!

Quando entrei no ensino fundamental, fui para escola estadual do bairro. Lá fiquei do primeiro ano ao primeiro ano. Passei minha vida inteira lá! Nunca fui um bom aluno, um ótimo aluno, nunca! Sempre tive muita dificuldade com a matemática, com as matérias exatas. Muita dificuldade. Algumas vezes, cheguei a participar de coisas artísticas da escola, como por exemplo, coral, com uma professora de Português. Participei também de peças de teatro dentro da escola sim, mas também nunca fui muito engajado. Participava do que dava vontade de participar. Tinha uma relação de amor e ódio com a escola. Lembro-me de fazer vandalismos na escola, sabe? Pular o muro e zoar a escola à noite. Mas hoje percebo que era só porque estávamos ali, uma coisa sem muita razão, uma idiotice de criança, de gente nova.

Naquela época, ao chegar ao primeiro ano do ensino médio, as pessoas jovens onde eu morava só tinham duas opções: fazer o SENAI ou fazer o Instituto. E os dois, tanto o SENAI quanto o Instituto só tinham cursos técnicos referentes às matérias exatas. Então, no SENAI tinha Mecânica, Torneiro Mecânico e no Instituto tinha Contabilidade, Administração, essas coisas.

Eu nunca me dei bem com nada e a minha mãe, como toda mãe que conhece bem o filho, muito esperta, percebeu que eu não iria me dar bem em nenhuma das duas coisas. Então, ela acabou achando, por acaso, um folder e viu que um dos cursos era de Publicidade. Ela viu que na grade do curso tinham matérias, coisas que eram características, como por exemplo, fotografia, desenho, desenho publicitário, o *Coreldraw* que é um programa que você desenha, então, disse: “Isso é a cara do Paz!”. E me fez uma proposta. “Olha! Você quer estudar nesta escola? Só que é uma escola paga. Você vai ter que arrumar um emprego e me ajudar a pagar. A gente vai pedir bolsa”. Topei e me joguei nessa. Vim para essa cidade, para essa escola.

Nunca havia pisado em uma escola particular na minha vida. Até hoje lembro que no primeiro dia de aula. Fui de camisa de botão, por debaixo da calça, cinto combinando com o sapato, gel no cabelo, porque, para mim, aquilo era coisa de filme! Quando cheguei lá, todo mundo ficou olhando e pensando: “Quem é esse cara crente que veio aqui?”. E eu, olhei e pensei: “Esse lugar é favela igual de onde eu vim! A diferença é que esses caras só têm mais dinheiro!”. Passei dois anos estudando à noite, vindo e voltando todos os dias para minha cidade. Só que era o seguinte: eu vinha de ônibus e voltava em uma van, com um pessoal que fazia direito. Então, eu era o único moleque da van, no meio de um monte de pseudos advogados. Voltava na van tendo conversas homéricas com eles durante dois anos! Para mim, foi muito bom porque expandiu a minha mente! Fiz um curso técnico, um trabalho de conclusão de curso e expandiu muito as possibilidades! Alguns anos depois, já formado, descobri que os dois anos que estudei no curso técnico passei por definição do Conselho de Escola, porque era um bom aluno nas matérias humanas. Soube disso muitos anos, ao encontrar em um shopping com a professora de matemática, que era um anjo e me contou: “Você quase ficou nos dois anos que eu estava lá, por causa de física, química, estatística e matemática. Sorte que eu empurrei você!”. Era uma coisa que eu não sabia.

Quando eu estava quase terminando o ensino médio e ensino técnico em publicidade, a minha mãe, mais uma vez, descobriu que na cidade onde a gente morava tinha uma faculdade, coisa que até então, a gente não sabia. Agora é um ponto interessante que acho importante. Na minha família não se teve o hábito de estudos. Então, a minha mãe não fez a faculdade, meu pai também não, nem meus avós. Lembro que meu pai fez o ensino médio, porque fez EJA. Ninguém fez faculdade. Não se tinha o hábito de estudo. Então, por exemplo, eu nunca soube o que era um cursinho, o que era fazer o vestibular, o que era para você estudar numa faculdade pública. Nunca! Nada disso! Era aquela vida, ali. E fazendo um adendo, no tempo

em que a gente vive hoje, é muito importante se reportar a democratização do ensino, porque foi a partir dos governos Lula e Dilma, que as pessoas começaram a ter acesso. Então, eu falo isso, porque eu não participei! Eu me lembro disso. Eu lembro que quando eu entrei na faculdade, entre todos os meus amigos de bairro, entre todos os amigos que eu tinha onde eu morava, eu era o único. As pessoas pensavam que eu era *playboy*, rico, só porque eu fazia a faculdade, sendo que a minha mãe era cabeleireira!

Então, aconteceu isso. Minha mãe descobriu que tinha uma faculdade na cidade, e que por um acaso, era uma faculdade de Arte. Mais uma vez, minha mãe me fez uma proposta: “Olha! Achei uma faculdade, que é a sua cara! Só que vai ter que ser o mesmo esquema”. Durante o ensino médio fiz alguns bicos para ajudar a pagar e trabalhei em van abrindo porta e sendo cobrador; em açougue; como ajudante de um cara que fazia letreiros e que, inclusive, coitado, morreu bêbado no frio, um cara que tinha talento, mas que era alcoólatra. Eu, então, falei: “Beleza! Eu topo. Já estamos nessa mesmo!”.

Fiz vestibular nessa faculdade e passei como um dos primeiros. Não sabia qual era a importância disso, nem se tinha importância e entrei na faculdade. Na turma tinha muita gente mais velha que eu. Dos mais novos, era apenas eu e mais uma menina, que depois ficou muito minha amiga. A faculdade era de freira, uma faculdade Salesiana. Então, era meio esquisito, mas como eu não sabia direito onde é que eu estava e o que estava acontecendo, fui indo.

Fiz vestibular relacionado à Arte, entrei na faculdade de Arte sabendo que iria lidar com várias linguagens da Arte e que, no último ano, eu poderia escolher uma. Eu entrei, pensando em fazer Artes Plásticas por causa da minha facilidade em desenhar. Conforme foi passando o primeiro ano, a gente tinha aula de Canto Coral, Música, Flauta, Violão, aulas de Filosofia, Sociologia, Folclore, Língua Portuguesa, Teatro, Encenação, Dança, várias linguagens. Fui percebendo que iria passar por várias linguagens da Arte para no último ano escolher uma. Só que dentro da minha inocência, da minha total ignorância, demorei para descobrir que a finalidade do curso não era o que eu pensava. Entrei na faculdade pensando que eu ia ser artista! Sabe-se lá o que é ser artista! Achei que estava fazendo faculdade para ser artista!

Lembro-me da cena até hoje: No meio da faculdade, era junho do segundo ano, eu sentado no fundo da sala com uma amiga minha de Guará, tendo as duas primeiras aulas com um professor que, inclusive nos dois últimos anos acabou sendo secretário de Educação dessa cidade, que falava alguma coisa sobre a LDB. E eu, prestando atenção naquilo, comecei a focar no que ele estava falando, e, de repente, senti uma luz acender dentro da minha cabeça e

me liguei numa coisa. Cutuquei minha amiga que estava ao lado e perguntei: “É impressão minha ou a gente está estudando para ser professor?”. Ela então ficou olhando assim, virou e falou surpresa com a descoberta: “Não!”. Nós dois então começamos a rir muito, de nervoso e o professor mandou que saíssemos da sala. Sai, desci as escadas encontrei uma amiga minha fumando lá em baixo e pedi um trago. Ela assustada me perguntou o que tinha acontecido e respondi: “Cara, acabei de descobrir que a gente está estudando para ser professor! Ninguém me perguntou se eu queria ser professor! Vou lá perguntar quanto custa para trancar matrícula, porque eu não quero mais. Não quero mais!”. Fui à secretaria da faculdade, perguntei quanto ficava para trancar matrícula e a secretária L. me falou que para trancar a matrícula eu teria que pagar 4 mensalidades. Fiz a seguinte linha de raciocínio: se vou pagar quatro para parar, vou pagando de quatro em quatro, me formo e se, por acaso, um dia eu for preso, eu tenho direito a uma cela especial. Foi exatamente o que eu pensei.

Então, continuei e consegui me formar, mas já com outro olhar, com outra pegada. No fim do segundo ano, eu tinha que fazer opção pela linguagem e o fato da disciplina de Artes Plásticas ser ministrado por uma professora com a qual eu não me dava muito bem e que me fazia ter dúvidas sobre a sua capacidade técnica, me fez optar por artes cênicas ao invés de optar por artes plásticas. Também optei por Artes Cênicas, porque queria conhecer uma coisa nova, queria estudar um negócio novo e que eu não sabia do que se tratava. Então, em 2005, acabei me formando em Artes Cênicas.

No final de 2005, como meu irmão havia engravidado a namorada e eu estava me formando na faculdade, minha mãe resolveu ir para o Japão com o marido dela. Ela falou: “Oh, você está se formando, já está encaminhado. Seu irmão embuchou a namorada, vai casar, vai ter uma família dele. Eu vou viver minha vida”. Então, falei: “Mãe, vai com Deus. É isso aí! Sua parte você fez, está tudo certo”.

Minha mãe foi para o Japão, meu irmão foi morar na casa da minha mãe com a esposa grávida e eu fiquei com eles um mês, um mês e meio. Fui apresentar meu trabalho de graduação com malas e quando terminei, vim embora para essa cidade com a mãe da minha namorada na época. Fiquei na casa dela por um mês, assim, de férias. Depois fiquei mais um tempo na casa de um amigo.

Bom agora a gente vai entrar nas experiências de atuação profissional. Trouxe meu caderno. Depois, se quiser ler? Esse foi meu primeiro caderno de registro de trabalho, que data de 2006. Ele não está completo. Para em sua melhor parte! Aqui registrei todinha a história que aconteceu. Então, vou resumir, basicamente.

Estava aqui nessa cidade, e como tinha acabado de me formar, as únicas experiências eram do estágio. Fui fazer estágio na escola, onde estudei a vida inteira e foi uma experiência muito bacana, porque acabei fazendo uma peça de teatro lá, com a molecada da escola da vida inteira. Senti que eu completei ciclo! Depois, fiz estágio na cooperativa de teatro, que foi muito bom também, porque acabei vendo o mundo que até então não conhecia. Foi oportunidade para ver o outro lado, os bastidores do teatro, a parte técnica e aprender a lidar com aquela gente que é um tipo gente muito peculiar. Enfim, essas eram as experiências que eu tinha.

Bom, vim para cá. Um dia, uma amiga, que fez a faculdade comigo, me falou: “Olha! Vai ter uma tal de uma atribuição de aula. Vamos lá ver como é que é? ”. Nessa altura, eu tinha feito o concurso para professor da prefeitura dessa cidade, mas fiz porque todo mundo ficou falando sobre isso. Fiz e passei. Eu era o número 65º, mas também, até então, não sabia para que servia isso! Nada! Nunca tinha ido a uma atribuição de aula e como eu já estava formado, fomos lá ver como era. Foi a primeira vez que eu vi uma atribuição na minha vida: uma sala cheia de professores e na lousa os blocos de aula escritos. Fomos lá como espectadores para ver como funcionava o esquema!

Ao chegar ao local, uma mulher começou a falar de um projeto de escola integral que estava sendo implementado em uma escola específica e explicar sobre o lugar e sobre as pessoas de lá. A fala era muito estranha, porque ao mesmo tempo que ela falava mal das coisas, ela queria pessoas, professores para trabalhar lá. Ela falava assim: “Vamos contratar, mas quem não for do perfil, vamos mandar embora”. Então, era uma coisa dúbia!

Eu não sabia onde era e nem como era essa escola, mas prestando atenção na fala dessa mulher, a gente se ligou que essa escola da qual ela falava mal era a mesma escola que outra amiga da faculdade trabalhava. A gente não fazia ideia do que era, mas se perguntou: “Essa escola não é a escola que a S. trampa? É! Ah, a S. já trampa lá! A gente já sabe qual que é e tal. Vamos lá ver quantas aulas são?”.

Eram blocos de 30 aulas e com uma conta rápida, pelas informações que se tinha ali, vimos que a o salário era tentador! A gente tinha acabado de se formar e, eu, lascado, morando na casa dos outros. Comecei então a pensar em pegar essas aulas e a minha amiga a ficar na dúvida. Algumas pessoas perceberam nosso interesse e começaram a nos incentivar. Mas o incentivo era feito de uma forma muito esquisita! Diziam as pessoas: “Vão lá! Vocês são novos! Ah, vocês estão fresquinhos! Vocês vão adorar! Ah, eu não vou, porque eu já

estou nessa há muito tempo, mas vocês vão lá! Isso é a cara de vocês!”. A gente ficou desconfiado, mas ficou tentado pela necessidade.

Os números foram passando e percebemos que ninguém se interessava por pegar essas aulas, enquanto para as outras as pessoas se engalinhavam. Então, eu e amiga ficamos como adolescente, assim: “Olha, se você for eu vou! Se você for, eu vou também! Ah, vamos juntos! Só vou se você for!”.

Eram ateliês de Artes Plásticas. Um e dois. Isso também acabou sendo um chamariz para gente! Minha amiga era o número 55 e decidiu pegar as aulas do ateliê Artes Plásticas 2, de manhã, pensando na situação de trabalhar das sete ao meio dia e ter a tarde toda livre. Então, falei: “Vou pegar! Vou pegar também! Que horas você pegou? Da hora! Isso daí mesmo! Você é esperta! Nós somos muito espertos!”. Então, chegou minha vez. Peguei o Artes Plásticas 1 dessa mesma escola, também de manhã e ficamos felizes da vida!

Pela primeira vez eu passei pelo processo de assinar o contrato. A gente não sabia onde era a escola, não sabia o que era aquele bairro, não sabia o que era aquela fundação pela qual fomos trabalhar, mas fomos parar lá!

Só quando a gente chegou lá é que começamos a entender o que era aquilo, o que era o bairro, a escola e a instituição. A gente só entendeu porque estava lá! Passamos quase três meses sozinhos: professores da fundação, professores da prefeitura e funcionários e estudamos sobre coisas que eu nunca tinha ouvido falar como Educomunicação e Educação Integral, como também sobre o bairro, sobre as pessoas, essas coisas todas. Acabou que a gente inaugurou a fundação naquele bairro. Participamos da inauguração, de todo carnaval e circo que tem em volta daquilo politicamente falando. Nesse processo, lá dentro da fundação, a gente viu que tinha entrado em uma enrascada, mas que a gente tinha coragem para encarar!

Só fui percebendo que a gente estava com um negócio muito louco na mão e que precisava ter espírito para encarar aquilo, depois que as pessoas foram caindo no meio do caminho, foram adoecendo. Não sei se por sorte, porque sou ligeiro ou alguma coisa desse tipo, escapei. Trabalhei lá em 2006 com ciclo 1, tinha um ateliê onde a gente pintava, conversava e mantinha uma relação ótima com as crianças apesar de todas as dificuldades. No ano de 2007, trabalhei à tarde, porque achava que estava na época de ter uma segunda experiência. Eu já havia trabalhado no período manhã com as crianças e passei a trabalhar com os adolescentes no período da tarde. Lá, nunca tive nenhum problema. Apenas uma vez tive um incidente com um menino que me agrediu com um chute e acabou resolvido com a mãe dele ficando do meu lado e acertando as contas com ele depois. Até hoje, encontro com

alunos de lá e eles falam comigo lembrando desse tempo. Aquela experiência foi para mim mais do que faculdade! Muito melhor! Foi por essa experiência que comecei a aprender a prática pedagógica, fazer reuniões, círculos. Foi lá que a gente teve que lidar com a situação de ter material físico, mas não ter material humano, ou, às vezes, dispor do material humano, mas o físico estar ruim. Então, a minha primeira experiência pedagógica foi essa, por uma fundação, no contraturno dessa escola.

Entretanto, sentia que aquilo lá era um troço muito a parte, muito diferente e em 2008, resolvi ir para sala de aula normal, indo trabalhar com os quintos anos e com a Educação de Jovens e Adultos (EJA). Tive uma experiência muito ruim com a Equipe Gestora dessa escola, porque era esperado que eu enfeitasse a escola e eu sabia e sentia que não era para essa função que eu estava ali. Neste ano, estando na sala de aula com os adultos e com as crianças, dois extremos, comecei a perceber duas coisas. Primeiro, que eu conseguia me fazer entender. Uma coisa, que hoje tenho como importante: eu explicar e as pessoas entenderem. E se acaso não entender, não tem problema algum em explicar de novo, de um jeito diferente, usando exemplo tosco para falar as coisas. Outra coisa que eu percebi é que eu gosto das pessoas. Eu até então, achava que eu não gostava de gente e que as pessoas, de maneira geral, eram muito chatas. Na adolescência então, eu achava que eu tinha asco de pessoas. Mas, nesse momento, comecei a perceber que, na verdade, isso era só um pensamento meu, que eu não tinha asco das pessoas e que as pessoas percebiam que eu não tinha asco delas! Não sei porque cargas d'água, eu agia de forma diferente do que para mim era natural, de uma forma mais próxima. Acho que isso foi muito fruto dos meus primeiros dois anos de experiência, trabalhando na fundação com uma clientela, que é uma palavra horrível, mas com aquelas pessoas sofridas, carentes e tal e de também me perceber como ser humano, de saber das minhas dores e saber que todo mundo está na mesma.

Em 2009 e 2010 fui trabalhar no ensino regular em uma escola de outro bairro e lá eu tive outra experiência que também foi muito importante. Tive uma orientadora pedagógica muito boa e como ela é muito centrada, muito certinha, a gente realmente tinha formações. O que era legal para mim, que nunca tinha vivido isso, mas as pessoas odiavam e ainda hoje, odeiam, não é? Ainda mais pela personalidade dela! Isso não vem ao caso, mas acabei me envolvendo com ela e tivemos um relacionamento de um ano e pouquinho. Com ela, aprendi a dominar, ou pelo menos, a compreender um pouco mais do lance pedagógico! Mas lá, com ela, também aprendi que não tenho talento nenhum para isso e que isso é um defeito, uma

dificuldade extrema minha, que talvez seja uma coisa do meu espírito de arte selvagem: a burocracia, o papel. Isso me sufoca!

Para mim, a prática é de boa. Eu adoro estar na sala, de aula trocando ideia, fazendo as coisas. É fácil! Mas chega na hora de escrever um planejamento, uma sequência didática, isso me cansa, me suga. Sinto que não tem muito valor, apesar de saber que tem e que esse valor existe. Tenho muita dificuldade e isso é ruim, porque faz parte do ofício. Sinto que sou falho nessa parte do ofício e que se fosse bom nessa parte, talvez fosse um profissional muito melhor! Mas também sei que têm pessoas que são muito boas nessa parte e que não são bons na outra, e que esse papel acaba não valendo de nada. Ou seja, ainda acho que estou com um pouco de vantagem, porque, ao menos, tenho lance de gostar do conhecimento e de relacionar ele às pessoas.

Em 2011, eu vim parar nesta escola e aqui, tive outra experiência que acabou sendo mágica, porque foi capaz de juntar todas as coisas! Aqui, peguei os tempos áureos do projeto de escola integral. Para começar: a coordenadora. Uma figura que nunca vi nada parecido na vida! Ela, muito inteligente e muito centrada, e, nisto, parecida com a outra orientadora, mas nela havia uma coisa nova, algo diferente. Na verdade, o que ela estava fazendo era buscar caminhos junto com a gente para a construção de um negócio. Éramos vinte e dois professores no total e pela estrutura da escola, pela gestão da escola, que está aqui há muito tempo, percebemos que isso aqui era outra coisa!

Quando vim para cá, em 2011, eu me encontrei! Disse para mim: “É esse tipo de trabalho aqui mesmo!”. Então, aprendi a fazer, aprendi, não, não é? A gente viu que tinha certo *Frankenstein*. Eu sempre chamei de “*Frankenstein* pedagógico”, porque a gente estudava sobre vários exemplos de práticas pedagógicas diferentes como a Escola da Ponte; sobre autores como Vygotsky e Paulo Freire. Depois, meio que a gente juntava tudo isso para fazer uma coisa que julgávamos legal, uma coisa em que a gente acreditava. Com o tempo, percebo que esse movimento foi muito louco, porque aconteceu concomitantemente em mais dois lugares. Em duas outras escolas também tinham grupos de pessoas que estavam estudando para erguer o negócio que ninguém estava fazendo, com vontade de fazer uma coisa nova.

Aqui me descobri! Tive que aparar muitas arestas, como por exemplo, com a parte burocrática, dando conta dos papéis até na parte de relacionamento referente ao educando, como por exemplo, o lance da proximidade. Várias vezes eu fui chamado para ser orientado do tipo: “Olha, não toca. Não beija. Não abraça”. Coisas que no começo eram muito

estranhas, mas, que no decorrer dos anos, foi se ajeitando. Aqui, muita coisa era diferente: a própria estrutura física, a forma de se fazer as coisas, a dedicação aos estudos e as tentativas de colocá-los em prática, a organização da rotina e essa coisa que o projeto de escola integral ainda carrega muito que é a necessidade da equipe em estar muito coesa, de todo mundo falar a mesma língua, mas que acabou truncada nos últimos tempos. Então, se é combinado uma coisa no grupo, todo mundo tem que fazer aquilo. Se um não fizer, desestrutura todo um trabalho. Então, trata-se de afinar a fala mesmo. Se o combinado é que todo mundo vai sair tal horário, todo mundo ter que sair em tal horário. Se a gente combinou que todos têm que comer com o braço direito erguido, todo mundo tem que comer com o braço direito erguido. Todo mundo precisa integrar isso, para que a gente esteja todos ali juntos, entendeu?

Isso era uma coisa que eu já tinha percebido na minha primeira experiência. Só que lá era mais difícil, porque existia uma discrepância entre os próprios funcionários. Lá havia funcionário da fundação e funcionário da prefeitura. Então, por exemplo, eu sei que eu ganhava muito mais do que uma galera, e eles ficavam bravos com isso. Não era culpa minha ou culpa deles, mas sabe? Outra coisa, eles tinham um horário de banco, um negócio que a gente achava muito louco. Existia um dia que a todo mundo ia embora por causa do tal horário de banco. “E, a gente? Ah, vocês não! Vocês vão ficar lá!”. A gente ficava, mas ficava bravo. Então, desde lá, sabia que era preciso ter certa coerência e que lá não funcionava por causa do próprio sistema.

Aqui não. Aqui a gente tinha como ter essa coerência! Tinha, por quê? Porque havia um processo seletivo com prova. Hoje também, com o afastamento do tempo, consigo olhar e perceber que aquilo de certa forma era bom, era legal. As pessoas estavam lá porque queriam estar! Quando vim para essa escola, fora toda a estrutura e todo o estudo, a companhia dos colegas que já estavam aqui desde 2008, pude me apaixonar pelo ofício, coisa que até então nunca tinha acontecido! Então, aqui tive a oportunidade de me apaixonar porque acabei descobrindo que realmente consigo comunicar aquilo que desejo comunicar, que gosto das pessoas e que elas são legais. O que a gente tem aqui é uma relação diferente. Já passei pelo ateliê de Artes Plásticas, de Expressão Sócio Cultural, de Teatro e hoje estou no ateliê de Arte. Fiquei aqui em 2011, 2012 e 2013.

Em 2014, fui para outra escola e lá tive uma experiência também que foi muito importante. Fiz a loucura de trabalhar na jornada ampliada e na jornada regular com os mesmos alunos e com mesmo objeto do conhecimento que, no meu caso, é Arte. Foi muito louco porque são duas coisas muito definidas: aqui é regular e aqui é jornada ampliada. E

como você define isso se são os mesmos alunos, o mesmo professor e o mesmo espaço? Então, para mim isso foi muito louco e foi bom. Foi bom e legal. Outra coisa também que eu já havia experimentado, mas não de forma igual, foi o trabalho com o ciclo I. Na minha primeira experiência em 2006, trabalhei com alunos do quarto e o quinto ano, mas quando fui para essa escola em 2014, eram alunos desde o primeiro ano. Lá, percebi um sentimento chamado amor, porque criança é amor. É amor! Tipo, exala. É muita energia e isso também mexeu comigo, pois eu tive que aprender, porque não sou pedagogo, sou arte-educador.

Em 2015, voltei aqui para essa escola, onde já tinha ficado por três anos e tive a experiência de estar em um grupo menor de professores. Naquele ano, éramos em cinco professores. Então, percebi a queda no trabalho. A estrutura estava todinha modificada e percebi a queda de qualidade por causa dos colegas que vieram trabalhar aqui. Para mim, que já tinha vivido todas essas experiências, soava muito natural a forma como a rotina se desenrolava e a forma de tratar o trabalho e as pessoas, mas para as pessoas que vieram e não tinham essa experiência não era assim.

Éramos em cinco professores. Dois estavam aqui de gaiato e acabaram caindo pelo caminho no meio do processo. Uma professora era bastante parceira, mas com o falecimento do seu pai, acabou se afastando para ajudar a mãe. Então aqui, ficou somente eu e a M., uma professora que também já tinha bastante experiência com a jornada ampliada! Eu e a M.! Daí, tive a oportunidade de ver como é muito louco você trabalhar em dupla! Eu e a M. era a dupla responsável pelos menores a tarde inteira! Era eu e ela, sabe? Nessa situação, percebi também como a gente se comporta nas coisas. Eu e a M. somos bem diferentes, mas a gente se deu muito bem. Então, assim, as minhas falhas ela conseguia completar e onde ela não conseguia, eu estava. A gente conseguiu ser uma coisa! Foi incrível! Foi fantástica essa experiência de estar com a M.

Em 2016, fui efetivado e voltei para a jornada regular, aqui mesmo nessa escola e acabei agindo da forma como sempre agi desde 2006. Tive uma experiência muito boa também, tirando a parte burocrática: cadernetas, planilhas, provas, essas coisas. No ano de 2017, sendo um profissional efetivo, não pude começar como professor na jornada ampliada e fui trabalhar na minha escola sede. Fiquei lá durante o primeiro bimestre quase inteiro e depois vim para a jornada nessa escola e estamos aqui nesse processo. Não foi um ano bom, foi um ano, especialmente ruim, por diversos fatores. Fiquei afastado o segundo bimestre inteiro porque tive um problema na coluna. Agora, a gente está em vias de fechar os trabalhos e eles não vão estar fechados. Vão ficar suspensos no ar, assim. Não vou ter produto final,

mas eu sei que as coisas que a gente que se propôs aprender, o básico, atingimos. Não vou ter coisas para mostrar para os outros, mas isso não é o que importa! O ano que vem, 2018, eu pretendo estar no projeto de escola integral de novo, em outra estrutura também, não é? Vou estar aqui! Aqui teremos somente quatro ateliês, não mais os cinco. Pretendo fazer um trabalho melhor! Concomitante, desde 2014, sou professor efetivo do Estado. Trabalho com ensino médio e gosto muito das turmas de EJA. Para eles, costumo falar que não importa ter parado, importa ter voltado e que isso é digno. Gosto também muito dos terceiros anos por causa da matéria. São essas as minhas experiências!

As dores de ser um professor da jornada ampliada são as dores da vida mesmo! São dores pertinentes a vida! Como por exemplo, a impermanência. Também tem o fato do sistema e da estrutura ser muito cruel e de não se importar com quem está na base da pirâmide. Isso é o que, às vezes, me deixa mais enfurecido! Me deixa triste ver pessoas serem tratadas como números e resultados. Ah! As delícias! As delícias também são coisas pertinentes a vida, o que para mim, em especial, é a liberdade! Me sinto muito livre trabalhando no projeto, na jornada ampliada e percebo que sou assim, meio selvagem. Tem uma música do Legião Urbana, que acho que me cai bem: “sou um animal sentimental que me apego facilmente ao que desperta o meu desejo e tente me obrigar a fazer o que não quero e você vai ver logo o que acontece” A delícia então é ter liberdade e a liberdade me gera, me propõe coisas novas! Por quê? Por que com cada turma, em cada ano, vou trabalhar uma coisa diferente e, às vezes, não sei o que é e vou precisar descobrir junto! Acho isso muito louco! Isso é muito massa! Já tive projetos que, aparentemente, não iriam dar em nada e, neles aconteceram coisas fantásticas!

Uma vez, estava levantando temas e propondo fazer um índice coletivo com eles, falei: “E aí? O que vamos estudar?”. Algum moleque levantou a mão e falou de zoeira: “Ah! Vamos fazer um negócio muito louco! Vamos ver aí um negócio de gente louca!”. Olhei para ele e falei: “Beleza!”. E, escrevi na lousa: “muito louco”. Os outros da turma questionaram: “Professor?”. Argumentei: “Ué, o cara falou. Vamos escrever aqui! Vocês já viram que vários artistas tiveram problemas com doença mental? O que é louco?”. A partir disso, de uma suposta tirada com o professor, a gente construiu um projeto de doenças mentais, investigando artistas que tinham doenças mentais. Estudamos Van Gogh, Arthur Bispo do Rosário, Arnaldo Batista e foi no mesmo ano da Bienal que expôs obra do Bispo do Rosário. Levei os alunos até a Bienal, viram as obras do Bispo, apreciaram a exposição, sentiram vontade de tocar nas obras sabendo que não poderiam fazer isso. Nesse meio tempo, uma

aluna, a M.E., me chamou: “Professor, acho que a B. não está bem!”. Cheguei até a aluna, uma menina grande, bonita, morena e ela estava com a boca branca, tremendo, pálida, com os olhos marejados. Então, perguntei: “B., o que está acontecendo?”. Ela me respondeu: “Professor, não sei o que eu estou sentindo, cara! Estou sentindo um negócio muito esquisito!”. Eu, então, preocupado continuei com as perguntas: “Mas é bom? Mas é ruim?”. E, ela respondeu: “Não, professor! É bom! Mas é tipo uma coisa muito esquisita!”. Então, aliviado e contente falei: “Cara, é isso mesmo! É isso que acontece. Aproveita! Se sentir tontura, passar mal, você me chama, mas curte isso porque isso nunca mais vai passar isso por você!”. Anos depois, me encontro com ela e ela fala: “Professor, nunca senti nada tão intenso!”. Então, sabe? Como as coisas se transformam! Esse ano nós estávamos aqui e fomos estudar Arquitetura. Não tenho conhecimento sobre isso, meu conhecimento sobre arquitetura é básico. Aí, o que eu fiz? Fui pesquisar arquitetura. Fui para São Paulo, comprei livro, chamei meu amigo arquiteto, sentei com ele, conversei, ou seja, essa situação acrescenta muito para mim também!

Então para mim, a dor é o sistema cruel e a delícia é a delícia de ser livre para se alimentar! É o banquete! É gostar de saber! Basicamente isso. Eu exalo preguiça, mas gosto muito saber das coisas, conhecer a raiz das coisas, descobrir de onde vem a palavra, puxar o fio e ver de onde veio e para onde, quais são as possibilidades. Tento estimular isso também no educando, para que ele perceba o quanto é gostoso saber e como é importante saber e isso é uma característica básica do trabalho da jornada ampliada. Ficar no “padrãozinho”, com pessoas que não sabem pensar, que não têm curiosidade e que não correm atrás das coisas é interessante para quem? Para quem domina. Não é?

Aqui, em particular na jornada ampliada, a gente tem uma rotina que para quem olha de fora parece ser muito solta, mas, na verdade, tudo está acontecendo naturalmente. Então, como exemplo, meu caso. Trabalho no período contrário do fundamental II. Os alunos passam a manhã inteira com as aulas normais e me encontro com eles no almoço. O momento de comer é um momento sagrado, então, a gente que é professor fica observando e aparando arestas. A gente observa o comportamento, a postura e a forma como a pessoa está se alimentando. Isso, ouvindo ou lendo, parece ser um policiamento, mas, na verdade, não é. É uma coisa que acontece naturalmente. A gente está ali para auxiliar e orientar mesmo. Logo depois desse momento, tem o momento da higiene, que é o momento de também estimular uma coisa que é básica: escovação dos dentes. Após a escovação a gente tem um momento chamado de descanso, que costumo falar que é o momento do “me canso”, porque eles não

descansam! É o momento que eles estão livres. Aqui, temos dois espaços para isso: o auditório e a quadra. Algumas atividades são dispostas nesses locais, por exemplo, na quadra os alunos jogam vôlei, futebol, basquete, brincam com bola, ficam sentados, conversam e no auditório, brincam com pebolim, *ping-pong*, e, a cada ano ou cada época, vão aparecendo coisas diferentes. Nos últimos meses tem um grupo de meninas que jogam UNO e até parece que elas estão jogando *poker*, sabe? Tipo, é uma jogatina! Elas ficam ali, brigam, discutem e tal. Tem uns meninos que estão jogando cartinhas de *Yu-gi-oh* e os moleques ficam concentrados. No último mês deram de começar a jogar xadrez. Tem uns que ficam chutando e jogando futebol lá em cima, dançando com o *Just Dance*, ouvindo músicas que gostam, coisa que, às vezes, a gente tem que dar uma aparada aqui, outra ali, para não ficar ouvindo qualquer porcaria. Logo depois, tem a acolhida, um momento que geralmente serve ao coletivo, para dar recados e comunicados. O ideal é que se faça uma atividade, mas, muitas vezes, esse momento se torna de esporro coletivo, de chamar atenção deles, o que é preciso cuidar para que não aconteça sempre. Depois, cada um vai para o seu Ateliê, que no meu caso, é de Arte.

Esse ano, dentro do ateliê, temos três momentos. O primeiro é chamado de momento de estudo, o segundo é de acompanhamento pedagógico e o terceiro, que eu ainda chamo de ateliê e ninguém tira isso da minha cabeça, que é o momento específico. Então, como faço? Chegando aqui, eu ainda escrevo a mesma coisa na lousa. Coloco “oi, boa tarde”, escrevo “Arte” e escrevo a data. Demarco os horários e descrevo as atividades da tarde, especificando qual é o horário de tarefas e trabalhos, qual é de acompanhamento pedagógico de Língua Portuguesa e qual é de Artes. Deixo isso rolar naturalmente, não fico assim, preso ao horário. Com o tempo de prática isso vai ficando mais tranquilo. Então, o que faço é estimulá-los a fazer as coisas que precisam fazer, porque eles têm coisa para fazer; é ficar de olho para não enrolarem, enganando a si mesmos, porque não estão me enganando, estão enganando a si próprios. Sempre pontuo isso!

Esse ano, no caso especial, da Língua Portuguesa, acabei gostando. Achei legal! Fiz o que foi proposto pela orientadora e eles acabaram gostando. Aquilo que eu estava falando para você de conhecer coisas novas! Então, a gente falando sobre gêneros textuais acabou percebendo que existiam milhares deles e que deveria focar em um. Fui trazendo alguns gêneros textuais para eles e acabaram se interessando por contos fantásticos. Então fechamos nesse gênero! E foi muito bom! Foi muito louco, porque fomos fazendo leitura de alguns contos fantásticos, acabamos aprendendo a estrutura dos fantásticos, o discurso fantástico e

era uma coisa que eu nunca tinha me ligado! Então, para mim, acrescentou muito! Eu já tinha, por exemplo, lido “O Nariz” do Nicolai Gogol e tinha achado o texto a maior viagem! Li, porque é um texto para ser lido em qualquer espaço e tempo, porque é um texto X da literatura russa e tal, mas não sabia que era um texto fantástico. Depois que entendi a estrutura de um texto fantástico, eu reli “O Nariz”, e nossa, pode crer, agora eu entendi! Tenho também o hábito e eu gosto disso, para não errar, de ir no crânio, na nata das coisas. Então, por exemplo, eu gosto muito de música. Não fico rodando atrás de música, vou no que é considerado importante, em qualquer espaço e tempo. Então, é Beatles que nunca vai envelhecer? Vamos ouvir Beatles. É Rolling Stones? Então, é Rolling Stones, sabe? Não vou ficar tentando caçar as coisas. Vou naquilo que já tem qualidade garantida. Então, a gente acabou lendo Lygia Fagundes Telles, Edgar Allan Poe. Eu li para eles até Jorge Luis Borges, que é um troço extremamente complexo! Carlos Drummond de Andrade. Tinha uns negócios assim que você vai falar: “Nossa, dá para passar isso para as crianças?”. Dá para passar, dá para trocar ideia, dá para chamar atenção para essas coisas. E daí, tem o momento do Ateliê. O momento do Ateliê, nos últimos anos, eu tenho feito da seguinte forma: antes, procuro deixar bem claro, bem explícito, que Arte é uma linguagem humana, usada para comunicar e se expressar; que é inerente a nossa existência, faz parte de nós; que tem que ser muito tonto para abrir a boca para falar que não gosta de Arte; que de alguma coisa referente à Arte você deve gostar; que essas linguagens, como qualquer outra, podem ser aprendidas, que essas linguagens estão subdivididas e que cada coisa é uma coisa; que elas vão se desdobrando, o que é muito parecido, por exemplo, com gêneros literários, que vão se desdobrando uns nos outros. Apresento para eles doze linguagens das Artes que são consideradas, fora as básicas, porque, ainda hoje, as crianças vêm com uma construção que é um erro pedagógico deste formato escolar ultrapassado que a gente tem que é de aula de Educação Artística, em que Arte é só desenho, é só desenhar. Quando abro para eles que a gastronomia, o cinema, fotografia, história em quadrinhos, escultura, teatro, pintura, tudo isso é Arte e dentro delas, como falei esse ano para eles, é como se fosse uma bonequinha russa, que você abre e tem outra e você abre tem outra, com possibilidades que são quase infinitas, acabo deixando com que eles se sintam à vontade para escolher a linguagem e, depois, eventualmente, a gente escolher temas dentro da linguagem, às vezes, escolhendo temas pertinentes, às vezes, escolhendo coisas para facilitar o trabalho. Então, assim, viés que a gente toma é muito relativo. Depende da turma, do que eles querem, de mim, da minha disposição, do estado de espírito, mas, o que acho importante, é abrir o leque e falar: “Olha! Tem um monte de coisa

para você escolher! Não adianta você querer achar não tem”. Também, deixo muito claro que as coisas podem mudar no meio do caminho: “Oh! Beleza! A gente está estudando, mas não deu certo, a gente vai ali para outro canto!”. Tudo muito relativo. Já estudamos vários temas diferentes, o que diferencia do regular, que é aquela caixinha quadradinha, fechadinha. Todo ano é uma coisa diferente.

Também prezo muito pelo contato, sabe? Por olhar no olho, por conversar, por me mostrar disposto a compartilhar. Isso é uma coisa que os alunos não percebem na maioria dos professores. Percebo que, geralmente, se o professor explica e o fulano levanta a mão para falar não entendi, por mais que o profissional fale para perguntar se não entender, o aluno acha chato fazer isso e o professor, fica bravo de ter que explicar várias vezes a mesma coisa. Isso é perceptível no rosto das pessoas! Então, geralmente, a criança não faz pergunta. Ela sabe que o “tio” vai ficar sacudo de responder. Procuro então fazer uma coisa que eu aprendi aqui no projeto, na jornada ampliada, que é ser assim: “Você entendeu? Quer que eu explique de novo? Eu explico de novo! Você quer? Eu explico dez vezes!”. Ter sempre essa disposição, seja na parte pedagógica para ensinar, seja em administrar um conflito, disposição em ouvir, falar, perguntar como é que vamos fazer para resolver juntos. Isso faz com que você não perca o respeito das pessoas, em especial do educando. Por mais que as coisas não deem muito certo como aconteceu comigo nesse ano, aquele respeito permanece, porque eles te conhecem, sabem quem é você.

Acho que nós, seres humanos, só estamos nesse aparente nível de evolução, pelo fato de conseguirmos administrar o lance do ensino-aprendizagem. Todo bicho pode aprender alguma coisa, basta você tentar ensinar ele. Todos os bichos aprendem coisas. Estou com filhotinho de gata em casa e você vê que bichinho é inteligente, que ele resolve problemas. Ponho uma bolinha dentro de uma caixinha e viro. Ela faz o diabo para tirar aquele negócio e quando consegue, você vê que ela fica toda orgulhosa. Então vou lá e faço outra coisa, e ela insiste, insiste, desiste, larga, passa um tempo e volta. Ou seja, todo bicho pode aprender alguma coisa e a gente é um bicho. Só que a gente é um bicho que tem um grau de evolução muito significativo, muito cabuloso.

Para facilitar nossa vida, nós, seres humanos, fomos acumulando saberes e o que entendo como processo de ensino-aprendizagem é compartilhar os saberes! Acho que a gente precisa selecionar os saberes necessários para a gente viver bem, para ter uma vida meio que plena, mas é muito relativo à cada pessoa, o que cada um pode aprender, porque somos únicos e por mais necessário que seja o social e o coletivo, somos indivíduos. Cada um é de um jeito.

Aqui no projeto, com a experiência de trabalhar na jornada ampliada, estudamos sobre as inteligências múltiplas e foi muito bom, porque comecei a perceber que cada um é inteligente de um jeito, cada um é inteligente de uma forma. Tem gente que fala muito bem, tem gente que escreve muito bem, tem gente que faz matemática rápido, tem gente que desenha, tem gente que canta, tem gente que toca e que as pessoas podem se desenvolver a partir das suas potencialidades. Acredito no processo de ensino-aprendizagem como o estímulo das potencialidades de cada um e que, fora o básico, as outras coisas que afirmam que devemos aprender, servem para nos mostrar existem outras coisas para fazer, mas que nem tudo precisa ser para todo mundo. Eu não sei se eu estou sendo claro. Acho que todo mundo é capaz, em níveis diferentes, de formas diferentes. Talvez o trabalho do professor seja meio que equilibrar isso, mostrar para pessoa que sim, ela pode, que ela precisa buscar isso e que, muitas vezes, não sabemos no que somos bons e que por isso é preciso testar as coisas, passar por elas. Sei que eu sou bom em Matemática, porque mexi com matemática! Eu sei que sou bom para desenhar, porque fui estimulado a desenhar! Minha concepção de ensino-aprendizagem é de estimular as potencialidades ou, até melhor, não desestimular! Acho que não atrapalhar já é um grande passo! Já é ótimo não atrapalhar! Mas se você puder ajudar, não é? Pegar uma lanterna, esperar a pessoa e falar “Olha, aqui tem um caminho! Aqui tem outro! Aqui tem outro!”. Então, acho que é guiar assim!

Para isso, é necessário, antes de mais nada, você ter paixão pelo conhecimento, por saber das coisas e ter essa consciência de que elas são holísticas, que está tudo interligado. Porque acontece muito, não é? O professor é professor da matéria. O professor de matemática é professor de matemática, não pode ensinar outra coisa. Mas matemática também é história, também é português. Tudo é matemática! Então, é ter essa paixão pelo saber, pelo conhecimento. Uma coisa que eu aprendi e que eu volto a falar é que você tem que gostar, ao menos, o mínimo, de pessoas e ter também essa consciência de que essas pessoas são únicas, de que cada um e que você precisa aprender a lidar com ela. Eu acho que também você deve estar aberto a viver as experiências. Aberto assim, de peito aberto, de coração aberto para investir em uma coisa nova para compartilhar.

Percebo nos professores, entre meus colegas e amigos de profissão, uma “raça” de gente muito desgostosa, muito desiludida. Dá para entender, sabe? O caminho não é fácil e se sabe que não dá para ser feliz a vida inteira. Mas o problema é que isso se reflete, porque você não está fechado em uma sala com uma máquina ou apertando parafusos. Você está lidando com gente! As coisas invisíveis, as energias, os sentimentos, o que vai além, o que se exala,

acabam tomando conta de nós, do ambiente e muitas vezes, isso termina contaminando. E da mesma forma que se contamina com coisas ruins, também se contamina com coisas boas! Não estou falando para ninguém ser “dos alegres”, do tipo “uau”, mas na medida do possível, tentar manter a paixão acesa! Nunca fui casado, mas acho que ser casado é mais ou menos isso. É o trabalho de você manter a chama acesa apesar de todos os entraves do dia a dia. Sempre disse: “sem tesão, não há condição”. Apesar de todos os entraves do sistema e do dia a dia, procuro ter sempre um prazer e tento de alguma forma externar amor. Isso pode até parecer uma coisa meio hippie, mas eu realmente acredito nisso. Para mim, a lição mais importante é a que aprendi com os Beatles. No último disco, o “Abbey Road”, na última música, a música chamada “O Fim”, “The End”, os três cantam em coro assim: “E no final, o tanto de amor que você recebe é igual o tanto de amor que você dá”. Esse é o recado. É o recado dos caras, sabe? Os caras encerraram as carreiras deles assim. Quando se lembra de Beatles, por exemplo, é basicamente uma banda que fala de amor. Por mais que tenha tantas histórias e coisas no meio, as pessoas têm uma relação de amor. Eu acredito nisso. Por mais que as coisas estejam ruins, se você tem amor, a pessoa logo percebe e ela terá que ser muito “funhenhenta”, muito desgraçada para querer tolher, negar ou tacar isso no lixo, porque se trata daquilo que se tem mais especial! Quando se pensa dessa forma, as coisas acontecem naturalmente. Não estou falando de um amor ingênuo ou romântico, mas do amor pelo conhecimento e pelo ato de compartilhar. Acho que talvez seja isso que aprendi, que tenho aprendido cada vez mais no decorrer da vida. Acho que isso falta e ainda mais para pessoas da “nossa raça” de professor. Queria pontuar também que professor tem um ego muito grande! Não sei o porquê. Só vi gente com ego assim, quando tive contato com ator. Mas o ator, você percebe porque ele tem vaidade, está ali na cara dele. Agora, o professor com esse ego, parece ainda acreditar que ele é o guardador do conhecimento. E, ele não é! O conhecimento não é para ser guardado, é para ser espalhado, compartilhado.

Penso que a relação professor e aluno deve ser calcada no respeito, na gentileza e no afeto. O respeito acima de tudo, em qualquer lugar, de qualquer forma. Ser gentil foi algo que aprendi no decorrer dos anos. Falo para os alunos que se alguém tivesse me dito isso quando eu tinha quatorze anos, eu teria tido muito mais namoradas e muito mais amigos. As pessoas estranham pessoas gentis, confundem com outras intenções. Mas é uma coisa que quando você exercita, exercita, exercita, fica natural. É uma coisa que eu aprendi, tive que aprender e a minha vida ficou muito melhor. E o afeto sabe? Eu não tenho mais medo do toque, do beijo, do abraço, nada disso. Não tenho mais. Conforme estou ficando mais velho, estou percebendo

que algumas coisas que poderiam ser entrave para esse afeto também foi sumindo, como por exemplo, o fato de, às vezes, haver paixão platônica. Como estou ficando mais velho, mais feio, as chances dessa paixão existi ficam menores. Com o decorrer dos anos também fui percebendo que, por mais que esteja lidando com vários tipos de pessoas, sou uma pessoa “x” e por isso tenho preferências pelas pessoas “x” e acabo me aproximando daquelas que se parecem mais comigo. Então, gosto muito dos que são meio quietão, dos *nerds*, das meninas. Desde criança, gosto de ficar mais no meio das meninas!

A jornada ampliada me ensinou também a administrar os conflitos e passei a tratar as coisas com maior naturalidade. Têm assuntos que são muito caros à vida escolar, como por exemplo, sexo, drogas e rock'n'roll. Tento tratar destes assuntos da forma muito tranquila e menos hipócrita possível, falando de maneira aberta, serena, sem colocar pilha nas coisas. Percebo que as outras professoras não conseguem, sabe? Talvez por não ter essas coisas muito bem resolvidas, mas não que eu seja bem resolvido. Vejo que ficam repetindo discursos que não cabem mais hoje em dia. Tenho tentado, nesses últimos anos, tratar de forma muito tranquila essas questões que dizem ser pesadas. Esse assunto é inevitável em qualquer espaço e tempo. Sempre foi assim! Parece que a gente não tem espelho! Eles só têm mais coragem para falar, para assumir certas coisas, sabe? E, assim, é uma chave! Quando a pessoa percebe que você vai conversar com ela sem aquela coisa inquisidora, ela acaba se abrindo mais e você tem a chance de intervir e conscientizar de uma forma muito mais efetiva! De uma forma muito mais efetiva! Tem outra coisa que fui aprendendo no decorrer dos anos: o trabalho que a gente faz é muito ingrato, porque a gente não tem o resultado. É um resultado de anos! Eu, por exemplo, já estou a bastante tempo. Hoje mesmo, as meninas estavam rindo de mim, porque durante a audição do show de talentos, uma colega disse ter visto na porta uma menina que falou: “Olha ali, o professor!”. Era uma moçona, desse tamanho! Um mulherão! Linda! Comentei que ela tinha sido minha aluna na sétima série. Virei piada: “Você está tiozão, hein?”. Virei tiozão, cara! Já deve ter acontecido com você também, você vai encontrando alunos que falam: “Você lembra de mim? Me lembro disso, disso e disso. Nossa, professor! Nunca mais esqueci”. Tem coisas que você se lembra e coisas que não.

Apareceram duas estagiárias de Arte aqui e disseram que estão fazendo essa formação por minha causa. Para uma delas nem cheguei a dar aulas, mas ela disse que foi monitora no meu ateliê. Na sequência da conversa perguntou se me lembrava de uma conversa que tive com seu irmão sobre homossexualidade: “O senhor lembra que o conversou com meu irmão disso, disso e disso? Então, professor, ano passado meu irmão se assumiu. Assumi antes dele

e tal, mas antes da gente conversar, ele se lembrou das coisas que você tinha falado para ele”. Sabe? Aquilo me deu um negócio! Nossa, cara! Isso não isso não aparece no seu diploma, não aparece no seu histórico. Não choro de vergonha! Isso vai acontecendo. No encontro com as pessoas, a gente vai fazendo coisas que não sabe onde vai dar! Os anos vão trazendo essas alegrias.

Os aspectos mais significativos do projeto de educação integral para mim são as possibilidades de uma expansão dos saberes de uma forma diferenciada, num outro formato, numa outra abordagem. Acho que o exercício da autonomia e da liberdade são importantes e acaba acontecendo, porque a gente tem um tempo e espaço para exercer isso; coisa que dentro da sala de aula, dentro desse sistema de fábrica que a gente tem, é uma coisa que não dá para acontecer efetivamente. Dá, se você tiver disposição, dá! Mas somos sufocados pelo sistema e por tudo o que ele demanda. De mais significativo, percebo a possibilidade do educador de exercer essa liberdade e essa autonomia construindo relações mais humanas. Na jornada ampliada as relações são mais próximas, mais afetuosas. Minha experiência no projeto como docente na jornada ampliada eu avalio da forma mais produtiva possível, porque fui moldado dentro disso! Acabou que, sem querer, entrei numa forma que me fez disforme! Se tivesse caído em outro lugar, eu hoje seria uma pessoa diferente. Então, avalio que essa experiência para mim foi fundamental como ser humano! A partir dessa experiência pude ter orgulho do meu ofício. Sei que exerço um ofício nobre e passei a cultivar em mim coisas que me tornaram uma pessoa melhor, como respeito, gentileza, afeto, paixão pelo saber, curiosidade, abertura. Claro, com todos os defeitos pertinentes de tudo, mas foi basicamente isso que aconteceu comigo: me tornei uma pessoa melhor! Sendo uma pessoa melhor, acabei por ter relações mais saudáveis com os meus, acabei sendo de alguma forma um ponto de referência no meu ofício. É chato e ao mesmo tempo legal, você passar por um corredor, cheio de crianças que quando vê você fala: “A outra professora não é igual a você! Ah, professor, volta o ano que vem! Lembra aquele negócio que a gente fez?”. A gente brinca e tal, mas fala: Opa! Eu tenho a sensação de que estava tudo ruim, mas quando tem um afastamento, percebo que comparativamente, estava bom, estava legal sim, não estava ruim. Então, eu acabei me tornando também um profissional melhor. Vim a perceber isso também no Estado, que é outra estrutura, que outro tipo de perfil de profissional e de relação. No Estado não tem olho no olho, não tem conversa, não tem tipo: “o que você está sentindo?”. Não tem: “Relaxa! Você vai mandar depois o trabalho para mim? Você manda para mim na próxima aula? Eu tenho que cumprir datas”. Então, sabe? Trato as coisas com mais leveza, com mais naturalidade e

fica sendo como perfil de professor de Arte, uma coisa meia hippie, meio haribô, meio gay e, na verdade, não é.

Percebo que sou uma pessoa peculiar perto das outras pessoas. Não sei até que ponto isso é bom ou ruim. Sei que eu sou vivo! Apesar de todos os pesares, estou na área e aos poucos vou tendo um *feedback*. O que posso fazer é tentar ser melhor! Minha formação não é ótima, comecei duas pós e parei. Tenho grande dificuldade de fazer coisas à distância, por ser selvagem! Mas, ao contrário de muitas pessoas, sou professor de Arte e gosto de Arte. Não fiz pós, não fiz mestrado, doutorado, nada. Mas toda semana me envolvo com eventos artísticos. Por ano, vejo umas vinte peças de teatro, vou a uns trinta shows, vou assistir espetáculos de dança, pinto, compro discos, vou ao cinema, gosto de conversar sobre esse tipo de assunto, compro livro, compro história em quadrinhos. Me alimento disso. Isso acaba sendo até mais válido do que propriamente, a educação formal e, por vezes, tento compartilhar essa experiência. A escola integral proporciona que brotem aqui seus saberes e o que você vai juntando com as suas vivências!

O mundo precisa de pessoas melhores, porque está difícil. Se for para encerrar, vou encerrar falando o que já foi dito. A hora que tudo explodir, a hora que não existir mais nada, a hora que o mundo desaparecer, a hora que o planeta que a gente vive for só um resquício na imensidão do universo, a única coisa que vai ficar pairando, que vai sobrar, será uma força estranha chamada amor. É a única coisa que eu creio, e que, muito provavelmente, vai parar em algum lugar! Então, a gente só tem que mudar essa cor, independente do nome de cada um dê a ela e tentar compartilhar, espalhar. Pode parecer bobagem, mas acho que não é! É a única que não tem outra coisa parecida, igual, nada.

#### **4.2. Laís**

Meu nome é Laís, tenho 32 anos, nasci em Itajubá, Minas Gerais. Meus pais são de Minas, mas morei lá pouco tempo. Durante minha infância e adolescência mudei por muitos lugares. Morei em Caçapava, em Pinda, Caçapava, Cruzeiro, Natividade da Serra. Meu pai trabalhava na época em fazenda, como administrador, como peão de fazenda e se estressava muito com chefes que tinha e a cada stress, ele mudava para uma outra fazenda. Lembro de não conseguir criar laços na escola, porque a gente mudava muito de escola. Minha mãe foi professora leiga. Ela tinha quinta série e foi professora alfabetizadora por cinco anos na cidade, onde morava e depois que se casou, parou. Meu pai tinha segunda série. Então, são pessoas que não tiveram estudos, mas mesmo assim, lembro do meu pai falando do estudo

como um meio de sobrevivência: “Estuda para não depender de marido. Estuda porque não vou conseguir te manter para sempre”. Minha mãe era sempre quem incentivava quando a gente chegava com uma nota dez, por exemplo. Meu pai não elogiava. Falava que não era mais que uma obrigação. Só faziam isso. Ajudar mesmo, eles não conseguiram ajudar muito, porque não tinham bagagem para isso. Sempre cobraram muito que a gente tivesse trabalho. Lembro da minha mãe lavando roupa e tomando a minha tabuada, dentro daquilo que ela sabia. Mas a gente foi ficando mais velha e ela falava: “Não. Isso eu não sei. Vai lá, senta e estuda”. Lembro que estava no ensino médio e queria muito fazer medicina. A gente sempre morando na roça, sempre morando em lugar longe e minha mãe falava: “Láís sonha baixo! Você não vai conseguir fazer faculdade! Pensa primeiro em fazer um curso técnico. Faça enfermagem!”. Nessa época, eu já morava em Natividade da Serra e a gente dependia de van para escola. Eu estava no segundo ano do ensino médio e a escola passou a oferecer o curso do ensino médio à noite e a opção do magistério à tarde. Mas só havia van no período da tarde e eu pensava: “Como vou fazer magistério, se eles tiram química, física e biologia? As matérias que eu gosto! Como vou fazer vestibular cursando magistério?”. Mas fui obrigada a fazer o magistério.

Naqueles dois anos que fiz o magistério eu jurei que não seria professora. Jurei por tudo que era mais sagrado! “Deus me livre!”. Nesse tempo, fiquei estudando bastante por fora. Uma moça daqui foi na minha casa me visitar e falou de uma escola técnica gratuita, muito boa, instalada nesta cidade e entre muitas opções de curso tinha enfermagem. Era o curso que eu poderia fazer e não pagar, até porque, não tinha condição nenhuma de pagar!

Uma prima que morava aqui me fez a proposta: “Láís, estuda. Se você passar no processo seletivo, você vai morar comigo!”. Estudei feito louca aquele ano e consegui passar em segundo lugar e vim fazer enfermagem. Então, eu fazia enfermagem de manhã, cuidava das filhas da minha prima à tarde e foi assim por um ano. Depois, arrumei emprego em uma empresa como telefonista no período da tarde e continuava o curso de enfermagem nas manhãs. Eu gostava muito das matérias biológicas.

Na metade do primeiro ano do curso comecei a fazer estágio no hospital municipal. Estando no hospital municipal, percebi que o ambiente era extremamente triste e apesar de gostar muito das matérias biológicas, não queria viver naquele ambiente triste, com gente morrendo. Lembrei do meu estágio no magistério e pensei: “Vou voltar para a área da educação, porque ela eu era feliz e aqui está muito triste para mim!”. Foi então, que fui fazer o Enem para tentar uma bolsa na universidade e nessa eu ganhei a bolsa para fazer Biologia.

A minha proposta era cursar enfermagem de manhã, trabalhar na empresa à tarde e fazer a faculdade à noite. Não largar nada! Minha mãe falava: “Laís, você não vai dar conta! Não faça isso!”. E, eu falava: “Vou dar conta. Eu consigo”.

Nesse meio tempo, minha mãe morreu, em janeiro. Meus pais moravam na roça, em um município aqui perto. Realmente não aguentei, porque com essa mudança de vida, com duas irmãs mais novas, indo para roça todo final de semana na tentativa de dar algum tipo de assistência e levando junto a faculdade, a enfermagem e trabalho, não dei conta mesmo. Então decidi largar o curso de enfermagem e fazer só a faculdade!

No ano seguinte, consegui estágio na prefeitura desse município e fui trabalhar em uma escola em horário integral. Então, eram 8 horas de estágio na escola e à noite ia para a faculdade. Nessa escola, fiz meu estágio remunerado tanto com Professor I que se ocupa dos anos iniciais, como o Professor II, atuando junto com os anos finais. Lembro da professora do segundo ano de lá. Fazia estágio na sala dela e gostava das rodas de conversa que eram propostas e percebia que retirava muitas informações com os alunos. Isso era uma coisa que, até então, não conhecia. Meu curso de magistério foi muito tradicional e o Construtivismo, por exemplo, era reduzido ao ensinar o aluno a pegar no concreto. Era só isso que era concepção construtivista! Então lá vi acontecer exemplos práticos de retirar informações junto ao aluno e de dar espaço para suas expressões. Comecei a ver isso, mais nos anos iniciais. Os professores dos anos finais eram de uma pegada mais tradicional.

Também acompanhava alunos de inclusão. Ficava o tempo todo com uma aluna deficiente e inclusive trocava suas fraldas. Foi aí, que na faculdade comecei a pensar sobre como o professor do ensino regular pode atuar com aluno que tem algum tipo de deficiência e para mim, naquela época e ainda hoje, a mais difícil delas é a deficiência mental. Essa aluna que eu acompanhava tinha deficiência física e mental e acabei fazendo o meu trabalho de graduação sobre o ensino de Ciências voltado para essa deficiência intelectual.

Então, minha opção pela docência no início não foi uma coisa de primeiro desejo. Fiz o magistério bem obrigada, mas depois de outras vivências, percebi que era minha vocação mesmo trabalhar como professora. Em 2008, no último ano da faculdade, chegou à escola, onde estagiava um edital que regulava o processo para o projeto de escola integral. Falei: “Nossa. É só um processo seletivo para fazer, uma prova e uma entrevista. Tenho que fazer! Nem precisa de tempo de serviço! Ah, vou fazer! Não sei! Seja o que Deus quiser!”.

Na época, cada escola fazia seu processo seletivo. Participei do processo em todas as três unidades escolares do município que, na ocasião, estavam realizando essa proposta: uma

delas era próxima da minha casa, outra se localizava em um bairro de uma zona urbana diferente da minha e uma última situada em um distrito do município distante mais de cinquenta quilômetros da região central da cidade. Quando cheguei à escola mais próxima da minha casa para fazer o processo seletivo, olhei o prédio e pensei: “Nossa! Não vou passar aqui! Olha só o refeitório! Ninguém vai me escolher, porque eu não tenho pontos e não tenho experiência!”.

Estava preparada para ir trabalhar na escola mais distante, mas fui selecionada por duas escolas: a mais próxima e a mais distante. Então, optei pela que era mais próxima da minha residência, porque era mais cômodo.

Nessa escola, encontrei uma dupla de orientadoras. Uma delas era a referência mesmo de condução, pois tinha uma riqueza de conteúdo e de metodologia que eu não conhecia ainda. Quando a gente chegou ao projeto como professora da jornada ampliada, ela falou assim: “A partir de agora, não é mais você que vai escolher o que será dado ao aluno, mas é o aluno quem escolhe!”. Pensei: “Como assim, o aluno escolhe?”. A gente não conseguia entender!

Tivemos um mês de formação antes de começar a aula e ela fez com a gente, o que era para a gente fazer com os alunos. Foi uma formação que não foi para apresentar um método a ser seguido. Elas desenvolviam um projeto conosco para que pudéssemos ter condições de desenvolver projetos com os alunos, foi fazendo com a gente aquilo que era para a gente fazer com os alunos. Esse tipo de formação faz a diferença, porque nela a gente vivenciava como era para fazer com os alunos, era do tipo: “Olha como se faz! Vamos fazer juntos!”.

Eu não sabia o que era o projeto de escola integral! Não tinha noção! Acho também que ninguém sabia! A gente pensava no período, pensava em uma oficina. Essa percepção não foi fácil para ninguém. Acho que levou todo aquele ano para a gente entender o que era o projeto! A gente foi aprendendo o que era o projeto, vivenciando. Fiquei quatro anos como professora da jornada ampliada. Fiquei no projeto de 2009 até 2012 e acho que foi a melhor coisa ter sido professora nesse tipo de ensino que não é o tradicional. Para mim, o melhor foi ter a possibilidade de saber que meu aluno tem voz! Se não fosse isso, talvez se eu tivesse continuado naquela concepção tradicional. Como estagiária, colocava a ordem na sala. Lembro que usava de ameaças do tipo: “Se você não fizer, vai ficar até mais tarde!”. Não que eu não faça isso, é óbvio que a gente ainda faz! Mas era aquela aula muito impositiva: “Não. Senta! Fica quieto!”. Hoje, já não é mais assim. Hoje acho que uma boa aula é aquela

dialogada, aquela em que o aluno se sente à vontade para falar, perguntar ou colocar defeito em alguma coisa isso. É isso que faz a gente crescer! Eu não tinha essa visão.

A experiência na jornada ampliada, dentro do projeto de escola integral, também me fez perceber que as teorias pedagógicas não são desnecessárias. Escuta-se muito: “Nossa, esse pessoal só fala, porque ele está dando aulas na faculdade! Não sabe o que é estar dentro da sala!”. Mas, lá, a gente conseguiu aplicar muita coisa que era diferente.

Colocar em prática as ideias de Vygotsky de levar o aluno a construir o aprendizado e fazer com que ele interaja com outras pessoas, coisa que, até então, para mim, estavam só no campo das ideias. Essa foi a maior contribuição dessa minha experiência na jornada ampliada.

Lembro de um ano que os alunos queriam fazer um projeto sobre reprodução. Vieram até a mim e falaram “Professora, a gente quer estudar sobre reprodução”. Eram turmas mistas entre sexto e sétimo ano e então pensei: “Como vou abordar reprodução com esses alunos?”. Eles elegeram o tema reprodução e eu perguntei: “Mas qual é o objetivo?”. Me responderam: “A gente quer saber como as pessoas se reproduzem.”. Continuei: “Bom, o que vocês vão ter que pensar é que, não vamos conseguir ver duas pessoas se reproduzindo e nem pesquisar na internet sobre relação sexual. É somente o ser humano que se reproduz? Tem reprodução de plantas, de bactérias, de outros animais. Como vamos ver realmente toda questão que envolve a reprodução?”. Então, é ajudar o aluno a ampliar esse contexto!

A gente foi pesquisar e os alunos decidiram estudar a reprodução do hamster, pois sua reprodução é rápida, permitindo que todo o ciclo de vida fosse visto. Não achamos um hamster, mas uma aluna tinha o esquilininho da Mongólia. Ela levou seu animal de estimação para escola e para começarmos a analisar todo o seu hábito de reprodução. Vimos como interagiram na fase reprodutiva, qual era a época, qual a diferença dessa época, até que conseguimos ver o ato sexual do animal. Foi o ápice! A fêmea ficou grávida e teve os bebezinhos dela. No dia seguinte, achamos que a gaiola estava muito suja e decidimos limpá-la, deixando os filhotes no ambiente limpo. Limpamos tudo! No outro dia, na gaiola não havia nenhum filhote! Começamos então a nos perguntar o que haveria de ter acontecido. Ninguém sabia! Achamos até que alguém poderia ter sumido com os esquilos. Mas não conseguimos achar resposta nenhuma com as pessoas e nem na internet. Fizemos então contato com um veterinário e ele foi lá falar com a gente. Explicou que, quando a gente colocou a mão nos filhotes, nosso cheiro ficou neles e a fêmea os identificou como um predador e, então, ela os comeu, como recurso de um processo de defesa, por isso é que não os encontramos mais. Então, aprendemos coisas que vão além do hábito de reprodução da vida. Aprendemos o

cuidado com procedimentos de manipulação e entendemos como a natureza os identifica e outras tantas coisas que interferem. Foi um processo que os alunos se envolveram muito e depois fomos pesquisar reprodução de plantas e comparar os processos de reprodução. Essa foi uma experiência muito boa!

Ao chegar na escola, a gente tinha quinze minutos para se organizar e depois acompanhava o almoço ou o descanso dos alunos, isso dependia do horário da turma acompanhada. O acompanhamento do almoço era de meia hora e nele a gente incentivava hábitos alimentares saudáveis nos alunos, verificava se estavam desperdiçando alimentos, realizava ações de combate ao desperdício e abordava com eles as implicações sociais dessa questão. Então tinha uma ação educativa nesse momento. Depois tinha horário do descanso e nele a gente tinha vários espaços. Tinha o espaço dos jogos, das atividades físicas, da televisão para quem quiser se deitar e descansar. Então, a gente tinha que pensar que tipo de vídeo poderia passar para que esse horário também fosse educativo. Nós nos organizávamos em grupo para cuidar desses espaços, fazendo revezamento. Então, tinha semana que estava no vídeo, tinha semana que estava nos jogos e, desta forma, eu tinha que pensar em todos esses os espaços como um espaço de formação, saindo da ideia de que só o espaço de aula é um espaço de formação.

Depois a gente ia para o horário de estudo e o objetivo era estudar estratégia de estudo. Foi aí que eu aprendi a montar mapa conceitual; encontrar palavras chaves; saber como fazer realmente um resumo, porque esse conceito não se trabalha na faculdade das disciplinas específicas como Biologia. A gente aprendeu técnicas para montar um resumo para conseguir ajudar o aluno como se estuda Matemática, Português, História, como estudar as diferentes disciplinas. Nessa escola, existia um cronograma que definia a disciplina a ser estudada naquele dia da semana e você acompanhava sempre a mesma turma para dar continuidade no trabalho. Depois a gente ia para o ateliê. No início do ano os alunos escolhiam os ateliês de sua preferência, completando o número de cinco, sendo um a cada dia da semana. Assim, passavam em ateliês diferentes, com colegas diferentes. Nós, professores, tínhamos um ateliê, mas tínhamos projetos diferentes, porque cada grupo demonstrava um interesse. Então, ao mesmo tempo eu tinha um grupo que queria estudar reprodução, outro interessado no estudo das reações químicas e outro grupo ainda que queria estudar como funcionava o rádio movido à eletricidade e, para definir isso, em conversa, eu contava o objetivo do trabalho naquele ateliê chamado “Cientista em Construção”, que, no caso era a metodologia científica usando a investigação. Portanto, desde que atingissem o objetivo de investigar e realizar procedimentos

da metodologia científica, qualquer temática era válida e poderiam escolher qualquer coisa. Como não sabiam o que era metodologia científica e eu não queria explicar de forma expositiva, falava que a Ciência era construída por métodos e exibia vídeos simples, como “O Mundo de Beakman”, um programa que passava na Cultura, com um cientista que falava basicamente as etapas da metodologia científica, mas de forma simples, sem aquela descrição toda que se costuma ter na faculdade e eles entendiam o que era uma investigação, que tinham que procurar referências e que precisavam escrever como fizeram e chegar a uma conclusão. Então, na verdade, poderiam trabalhar qualquer coisa, em todas as matérias. Aí, eu perguntava sobre o que queriam trabalhar e a gente começava a tempestade de ideias e surgia um montão de ideias. Analisava junto com eles antes: “O que daqui vai dar para o projeto e levar seis meses para fazer? Ou vocês querem dois projetos no semestre?”. Assim, fazia com que eles pensassem na temporalidade. Quando se fazia essa questão, geralmente eles escolhiam um projeto para seis meses, porque achavam que assim daria para fazer mais experimentos. Eles realmente queriam era fazer experimentos! Então, eles listavam o que achavam que era viável, o que daria mesmo para o projeto, mas antes disso, lembro que a gente falava assim: “Qual é a pergunta que vamos fazer ao invés de escrever o tema falado por vocês? Às vezes, dava uma pergunta muito chata, que se encerrava nela mesma. Então, continuava: “Como que a gente vai fazer para responder?”. E a resposta que encontravam era fazer pesquisa e como não queriam fazer pesquisa, já eliminavam aquele tema. Dos temas que sobrava, sentava com eles para conversar e expunha minhas limitações quando era algo do tipo “quero saber como funciona tal equipamento”, assumindo que mesmo fazendo uma pesquisa talvez não conseguisse desenvolver esse tema com eles, por ser um tema limitante para mim. Então eu tirava aqueles temas que eu não conseguiria trabalhar. Então, a gente fazia de uma forma bem democrática. Juntos, a gente traçava a situação-problema, os objetivos e um cronograma. Eles conseguiam ver que o projeto precisava ter começo, meio e fim; que uma etapa tinha que conversar com a outra. No final, com os relatórios de todas as etapas, a gente conseguia montar em um caderno em forma de uma metodologia científica, com toda aquela investigação baseada no que eles tinham trazido.

Fiquei quatro anos no projeto. Comecei em 2009 na docência e já fazer dez anos de profissão no ano que vem!

O que eu mais gostava do projeto de escola integral era o trato que se tinha com os alunos. Era muito próxima a relação que eu tinha com eles! Era uma coisa muito próxima! Gosto de estar junto deles! Então, se estava no descanso, jogava *ping-pong* com eles; se

estava no almoço, sentava com eles à mesa, mas cada hora em uma para bater papo. O vínculo com o aluno era muito grande! Dias atrás, um aluno daquela época conseguiu bolsa para a faculdade. Entrou em contato comigo e me falou: “Professora, vamos para São Paulo? Vou receber minha bolsa! Vamos comigo? Quero que você veja!”. Olha o desafio! O vínculo que a gente cria nesse tipo de projeto com os alunos, até pelo tempo despendido, é muito maior.

A maior dificuldade do projeto é o trabalho em grupo! É um desafio constante. Era um grupo grande de professores, que tinha que administrar o tempo que ficaria em cada espaço. Muitos momentos eram coletivos e a necessidade de saber ouvir o outro e respeitar o que o outro pensa, mesmo que fosse muito diferente, gerou atritos no grupo de professores. Sempre tinha uma encrenca para resolver. Sempre tinha um atrito. No regular, é cada um no seu quadrado, cada um faz do jeito que quer. Na jornada ampliada não! Tem que estar todo mundo articulado. Se todos não estiverem articulados, a dinâmica não funciona! Éramos dez professores e cada um com uma formação diferente. Eu não tinha grandes problemas, nunca tive. Mas acho que foi uma coisa que sempre gerou conflito.

Não estou mais no projeto. Não estou por conta da quantidade de horas aula. Só por conta disso. É um trabalho que eu gosto muito e acho que continuaria fazendo por muito tempo, porque acredito que a educação vá além dessa fragmentação que a gente tem de sala de aula. Se fosse no modelo antigo, acho que ainda estaria no projeto de escola integral, mas por conta da diminuição do número de aulas, não posso ficar.

No regular, ainda desenvolvo muitos projetos com meus alunos e não consigo ficar só na minha sala. Por exemplo, quando cheguei nessa escola que estou trabalhando esse ano e percebi que lá eles até compram os projetos da gente, mas tem que ser muito sistematizado. Por exemplo, um projeto literário. Qual é a minha ideia? Montar uma comissão para esse projeto literário, colocar esses alunos para apresentar, para ser cerimonialista, fotógrafo, organizar uma comissão que aja nesses diferentes espaços e assim dá tudo certo. Consegui montar uma comissão de eventos. Foi difícil. Na época eu dava aula para o sétimo ano e chamar alunos de outras turmas que não eram meus, era complicado. Mas hoje, nessa escola, existe uma comissão de eventos que funciona. Estou lá para articular, mas eles sabem que tem que ter jeito com o som, montam o som, selecionam música para o projeto. Então, eu consegui levar isso!

Esse ano, estou naquele projeto novo, aquele projeto da NASA. Não quis fazer conforme estava no *script*. Eles queriam que a gente fizesse uma coleta de larvas, fosse para o laboratório, analisasse, enviasse o resultado pelo aplicativo e os alunos iriam ficar como

meros coletores de informação da NASA. Falei: “Não. Gostei do projeto, mas vou ter que dar a ele uma cara dos projetos que eu fazia na jornada ampliada dentro da escola integral”. Então fiz inscrição dos alunos que tinham interesse. Destes, eu tive que fazer um processo seletivo, pois a quantidade de vagas era limitada. Os alunos tiveram que fazer uma carta de interesse dizendo, porque queriam participar do projeto e, na hora, não influenciava a disciplina e nem a nota, era realmente quem demonstrava interesse em assumir o compromisso. Montamos o grupo na escola e eu ia no contraturno e divulgamos o projeto. Falei: “Olha, a gente tem que fazer isso para a NASA, mas o que a gente vai fazer para nossa propriedade? A gente tem o problema dos mosquitos, a gente tem a dengue. Qual é a nossa situação problema?”. E aí, eles listaram objetivos, justificativa e a gente desenvolveu um projeto. Então, sempre tento mudar isso! Em sala de aula mesmo é um pouco mais limitado, porque se tem cronograma de provas, se tem todo o planejamento que tem que dar conta e, muitas vezes, dou aquela aula chata tradicional de explicar conceito. Mas, tudo que dá para fugir, que dá para correr para o laboratório e que dá para fazer uma investigação, eu faço! A partir da temática que a gente vai estudar, por exemplo, plantas, sempre peço que eles falem, que façam perguntas, que eles listem o que queiram saber, mesmo que se vá responder de acordo com o planejamento, quero que eles se sintam participantes também. Acho que essas são coisas que eu consegui levar para sala!

Preciso ter os saberes da minha disciplina, porque preciso que aprendam conceitos de Ciências, porque isso vai fazer diferença na vida deles. Mas acho que nenhum professor consegue desenvolver uma boa aula, se não entender, por exemplo, como o aluno se desenvolve na moralidade, como ele vai desenvolver autonomia, quais são as fases até que ele chegue nessa autonomia. Se o professor não conhecer isso, ele vai exigir coisas que estão muito à frente do que seu aluno é capaz de conseguir. Então, vem aquela crítica: “Ele não faz. Ele não sabe”. E, o professor não consegue identificar que fase ele está deste desenvolvimento moral. O professor também tem que saber dar conta sobre estas aprendizagens, o que o aluno aprende, quais são as questões cognitivas que o aluno tem que desenvolver. Então, às vezes, o professor coloca no planejamento “observar”, mas não sabe o que tem que fazer para que o aluno consiga aprender a observar, porque é um aprendizado. Se o professor não sabe questões relacionadas à Neurociência de como o cérebro aprende, como se dá essas conexões, como o cérebro relaciona uma coisa com a outra, como é que ele vai fazer uma ação intencional para que o conhecimento aconteça? Então, acho que além do conteúdo específico, a gente tem que saber como aquele ser humano que está ali na sua frente se desenvolve, como

ele aprende, como ele interage e tem que saber as questões pedagógicas: como vou ajudá-lo a construir aquela aprendizagem, como ajudá-lo a interagir, quais são os dispositivos que ele já tem. Acho que essas são questões essenciais.

Grande parte disso aprendi no projeto. O projeto foi top. A faculdade precisava de um processo daqueles, de um projeto por trás. A faculdade foi muito tradicional. Sobre construtivismo, interacionismo, desenvolvimento psicomotor e moral aprendi no projeto de escola integral e as questões de neurociência na rede particular. Dos aspectos psicomotores e desenvolvimento moral, me lembro bastante da fala da C., orientadora do projeto, pois ela adora essa parte, de aprender realmente como aluno se desenvolve moralmente. Quando fiz um processo seletivo para Mestrado na UNITAU de Desenvolvimento Humano e estudei bastante sobre Kohlberg, um psicólogo que fala dessas fases do desenvolvimento moral e aí pensei: “Como não sabia disso antes? Como deixei de saber isso? Coitados dos meus alunos antigos!”. Mas tenho muito o que aprender ao longo do tempo.

Tenho certeza que tudo isso é consequência da minha vivência! Quando fui fazer o processo seletivo para o mestrado na Universidade de São Paulo (USP), no dia da apresentação do meu projeto, a professora falou assim: “Dá para ver no seu projeto e da forma como você estruturou o seu projeto, que você estuda, que você aprende. Onde você fez faculdade?”. Então, falei: “Mas não foi na faculdade que eu aprendi essas coisas! Foi na minha vivência na rede pública municipal da cidade onde moro. Antes disso, eu não teria toda essa formação”. Meu projeto de mestrado é sobre investigação e muitas das coisas aprendi em formação específica nos encontros de Horário de Trabalho Coletivo (HTC). Foi no projeto de escola integral que começou, mas a prefeitura dessa cidade dá base para quem quer aprender.

Do trabalho com a escola integral, o mais significativo é você ver o ser como integral, olhar e ver que é preciso desenvolver nas questões cognitivas, sociais, nas habilidades físicas e emocionais. Então, a principal coisa que a gente tem que pensar no trabalho do projeto de escola integral é que o ser é integral.

### **4.3. Cecília**

Meu nome é Cecília, tenho 30 anos, sou natural desta cidade. Meu pai também é daqui. A família dele não é muito grande, mas todo mundo é daqui da zona norte. Minha mãe é de outra cidade do Vale do Paraíba. Ela foi professora do Estado e sempre trabalhou com alfabetização. Trabalhou em sala de primeiro ano quase a vida inteira dela! Quando ingressou mesmo e teve a sede dela, veio para essa cidade e trabalhou em uma escola aqui perto. Ela

ficou anos e anos com o primeiro ano, no finalzinho da carreira foi que ela assumiu o quarto ano, pois já estava meio cansada. Eu? Sempre atrás!

Então, desde pequenininha, minha mãe me trazia dentro de um Moisés colocado no carro até a casa de uma senhora que morava pertinho da escola e que cuidava de mim. Quando bebê, minha mãe saía da escola, ia até a casa dessa senhora para me amamentar. Então, tudo o que era promovido na escola, eu estava dentro. Era passeio da escola? Estava junto. Era festa junina? Estava lá. Nasci dentro da escola! Minha mãe tem irmãs professoras, tenho primas professoras, uma família de docente mesmo! Então, não poderia ser diferente para mim! Sempre me envolvi no contexto escolar e sempre gostei. Sempre fui boa aluna e dedicada. Estudei em escolas estaduais onde minha mãe era professora. Estudei numa escola estadual durante o primeiro e segundo ano e depois fui para outra e fiquei durante o terceiro e o quarto ano. No quinto ano fui para uma escola municipal aqui da região norte da cidade, pois nessa época já tinha mudado para cá.

Eu era rata de tudo! Vivia envolvida com atividades de Educação Física. Quando tinha alguma coisa de dança, estava ali no meio! Era daquela aluna que vivia na escola, me ocupando bastante com outras atividades que a escola oferecia! Morava perto de um espaço comunitário onde se oferecia muitas atividades. Então, quando não estava na escola, estava fazendo vôlei, natação, dança, jazz, dança de salão, participando dos jogos do campeonato entre as escolas do município e por isso vivia treinando lá na escola. Cresci nesse ambiente escolar e acho que todas essas vivências contribuem muito para eu ter esse desenvolvimento global também. Acho que isso me ajudou bastante! Eu era bem tímida, bastante tímida. Minha mãe percebendo minha timidez ao conversar com as pessoas, me colocou em aulas de teatro na Fundação Cultural também e fui aprendendo a falar mais alto, improvisar. Acho que toda essa base ao longo do meu crescimento, do meu desenvolvimento, ajudou bastante me formar e enxergar as pessoas de uma maneira mais global.

Sempre pensei em ser professora. Ficava olhando as professoras na escola e pensando: “Acho que vou querer ser professora”. Nunca pensei em outra opção. Nunca! Nunca tive essa de pensar em outras profissões, mesmo quando estava na oitava série ou no colegial. Tinham assim, segundas opções, mas o desejo forte mesmo era ser professora. Ficava só me imaginando na vida linda e maravilhosa de ser professora.

Certa época, fiz um curso de modelo, prêmio de um concurso que participei na escola. Enquanto aguardava o ônibus, comecei a conversar com uma menina desconhecida que me

contou que tinha acabado de fazer uma prova para uma escola de Magistério e explicou que lá os alunos recebiam uma bolsa para ajudar nos custos, pois o estudo era de período integral.

Nessa época, eu já estava no primeiro ano do ensino médio de uma escola estadual bem reconhecida na cidade e ralava nas matérias de exatas. Pensei então, no desejo de ser professora e na possibilidade de fazer a prova dessa escola quando estivesse indo para o segundo ano. “Ah! No final do ano, vou fazer essa prova!”. Fiquei analisando. Procurei saber a data da prova, como fazia para participar, fiz a prova do C. e passei. Foi a maior alegria para mim! Estudava integral. A gente se divertia! Era uma escola, onde todos formavam uma família e lá também havia essa preocupação com o desenvolvimento global do aluno. A gente não falava assim e não falavam isso para gente, mas de manhã, eram matérias mais teóricas e no período da tarde a gente aplicava o que tinha aprendido. A gente fazia muito teatro, muito trabalho artístico manual, vivenciava brincadeiras na área de movimento, na área relacionada à educação física e fazia os estágios também. Foi uma fase para ter certeza de que estava no caminho certo mesmo. O C. formou muitas pessoas, tanto na parte de conteúdo quanto na formação social, dando identidade na perspectiva de ser humano.

Terminando o C., fui direto para Pedagogia. Fiz a prova do ENEM e consegui o PROUNI e fiz a faculdade de Pedagogia nos anos de 2006, 2007 e 2008. Ao entrar na faculdade, fui fazer estágio na educação infantil numa escola municipal da região norte, mas prestei vestibulinho do CIEE e também consegui estágio em outra instituição diferente da instituição escolar. Na escola, meu estágio era pela comunidade, ou seja, o valor que eu recebia dinheiro da contribuição oferecida pela comunidade. Lá, o contrato de estágio era pelo CIEE e foi outra vivência que tive, porque lá, a gente não trabalhava diretamente com as crianças. Era um trabalho meio administrativo. A gente tinha que organizar a Feira do Empreendedor. Portanto, tive muito contato com a Secretaria da Educação e muitos setores da prefeitura; com faculdades e com patrocinadores da feira. Então, foi uma nova experiência que não esperava ter! Gostei bastante também dessa área do empreendedorismo, uma visão bem diferente da educação oferecida para as crianças do fundamental I e Educação Infantil. Gostei bastante. Comecei a ter contato com formação de professores, porque as professoras do componente curricular Profissional do Futuro iam até lá para ter formação. Também tinha contato com os alunos do ensino médio da rede estadual que iam lá fazer oficinas. Nunca fui de negar desafio, então, às vezes, faltava alguma professora responsável pelas palestras e não havia ninguém para substituir, pois já estavam agendadas. Por duas vezes, fui lá para atender, falar e ver o filme com eles e relacionar o que assistimos com a vida deles. Com isso fui

aprendendo! Acho que a gente passa por obstáculos que são válidos também como aprendizagem. Foi muito gostoso! Foi uma ótima essa fase!

Enquanto estava nesse estágio, em meados de setembro do meu último ano de faculdade, por conta do diploma de magistério, recebi uma ligação para ser eventual em uma escola fundamental do município. Então, fui para lá e fazia de tudo, acompanhei aluno especial, alunos do fundamental II que tinham problemas de aprendizagem e projetos dos professores, servindo de apoio.

Lá, conheci o projeto de educação integral. Li o edital para processo seletivo no mural da sala dos professores. Ficava lendo aquilo, mas não entendia muita coisa. O projeto estava iniciando mesmo e naquele ano só tinha em uma escola, se não me engano. Isso foi no ano de 2008! Havia a informação de que seria feita uma apresentação do projeto em certa data, no período noturno. Não fui à apresentação, porque tinha aula, mas um professor diferenciado lá da escola foi. Era um professor que tinha uma visão diferente e me contou como funcionava o projeto. Eu adorava quando acompanhava as atividades das aulas dele. Eram interessantes! Acho que ficava mais empolgada que os alunos! Ele iria fazer um trabalho na beirada do Rio Paraíba e eu teria que acompanhar. Adorava as aulas, porque eram mais práticas e percebi que isso despertava meu interesse e concluí que se isso acontecia comigo, é claro que também acontecia com o aluno. Eu era muito nova: vinte e um anos! Era quase uma aluna dele! Então, durante o percurso até o rio ele foi me contando como funcionava o projeto e como era o processo seletivo para participar.

Na época era preciso se inscrever em uma escola e me inscrevi na escola mais longe que teria o projeto. Só me inscrevi nessa escola que ficava em um distrito. Pensei assim: “Gosto daquele lugar, sempre vou passear lá e gosto da zona norte. Tinha uma identificação com aquele lugar. Tinha uma coisa em mim que dizia que meu início de carreira seria lá”. Sabia que era muito difícil, pois nunca tinha feito provas na prefeitura e estava terminando a faculdade. Sabe quando você pensa “Acho que vou começar em São Francisco”? Alguma coisa me dizia! Fui. Fui de ônibus e achei bem longe! Até falei: “Aí meu Deus! Será que vou aguentar?” Fiz a entrevista e meio que cai de paraquedas, pois não conhecia nada. Nunca tinha dado aula. Fiz tudo no mesmo dia: parte escrita e entrevista. Me inscrevi para trabalhar no ateliê de Diversidade Cultural, porque achava que combinava mais com meu perfil e foi o que me interessou mais. Participei, mas acabei nem indo ver o resultado. Era tanta gente que falei: “Ah, tinha tanta gente que já trabalhava lá, que já estava na rede municipal há muito tempo. Sou muito nova!” Então, nem fui ver. Mas, em janeiro me ligaram. Era a secretaria

municipal me informando que eu havia passado no processo seletivo e que precisava ir lá tomar ciência. Tinha sido escolhida para o ateliê de “Panela, fogão e tradição”. Fiquei desesperada! Falei: “Nossa! Como vou fazer esse ateliê! Não sei cozinhar nada!” Fui tirar as dúvidas na Secretaria de Educação, porque o distrito era muito longe. Falei com a R., que era supervisora na época e que era a única pessoa que estava lá. Ela me acalmou: “Não. Você não vai ter que cozinhar. Você vai trabalhar questões de saúde, de higiene, da tradição de lá!” Mais aliviada, troquei tudo aqui e fui! Foi a melhor coisa que eu fiz. Sempre falo para as pessoas. A melhor coisa que fiz foi ter ido trabalhar como docente da jornada ampliada no projeto de escola integral! Aprendi muito. Foi início da minha carreira como docente e me deu essa base. Foi um divisor de águas mesmo! Foi o que me norteou para ser professora. Lá naquele clima gostoso que se tinha para trabalhar, com pessoas cheias de vontade de fazer diferente, encontrei muitas pessoas com quem me identifiquei! O trabalho foi prazeroso desde o primeiro dia que fomos apresentar o projeto para os alunos! A gente cantava música para eles. Nossa! Era um trabalho divertido! A gente estava lá e nem parecia que estava trabalhando!

Fomos aprendendo bastante juntos! Tinha que pesquisar. Não tinha como trabalhar sem pesquisar para buscar algo diferente para levar para as crianças. Então, tanto pesquisava na internet, quanto nas experiências que tinha vivido na faculdade e fora dela, nos lugares que fui passear, nas vivências que tive no magistério ou de outras épocas. Acabo trazendo tudo para a minha prática e vou incluindo. Acho que gente vai meio que na intuição também sobre o que está dando certo e o que não está. Você vai sentindo os alunos também e descobrindo qual é o interesse deles. Assim, foi tudo certo!

Esse começo de carreira foi muito gostoso! Não sei como seria se tivesse sido diferente! Na minha cabeça, ao terminar a faculdade iria dar aulas na educação infantil. Assim pensa a maioria que escolhe a formação em Pedagogia. Acho que é perfil. E comigo foi completamente diferente! Fui encarar alunos maiores. Pode até ser que depois de um tempo na profissão, o fundamental fosse uma escolha. Comecei a trabalhar com alunos do primeiro até o quinto ano e foi bem tranquilo, porque se tinha toda a base da proposta, dos estudos, do apoio dos colegas e das coordenadoras que também davam suporte para a gente. A gente não se sentia sozinho. A gente tinha parcerias! Durante a viagem de ida e volta da escola, a gente trocava muitas ideias, muitos conhecimentos entre nós. Era quase que um HTC que se fazia no caminho! Foi muito tranquilo, muito gostoso! A gente tinha que se mexer também! Levava caixas de papelão para fazer as atividades que precisava, ia procurando realizar coisas

diferentes e diminuir custos. Se a gente ficasse só esperando, não teria sido tranquilo. Acho que a nossa vontade de fazer diferente, a nossa vontade que desse certo despertava na gente essa garra, fazendo com que tudo corresse bem tranquilo.

Depois dessa primeira experiência, queria continuar no projeto de escola integral, mas fui para uma escola mais próxima que iria implantar a jornada ampliada. Fiz novamente o processo e já entendia melhor o que era Escola de Formação em Tempo Integral. Na época, era feita opção por ordem de preferência e indiquei essa escola como primeira opção por estar próxima da minha casa e a escola que tinha trabalhado no ano anterior como segunda opção. Continuei como professora da jornada ampliada na escola que foi minha primeira opção e nem pensei em tentar uma vaga como professora do regular. Tinha a certeza do meu desejo em continuar no projeto. Na nova escola, o projeto estava começando com professores que também estavam chegando e eu já tinha um repertório, pois já era meu segundo ano no projeto. Era o colega experiente! Um ano de experiência! Mas, acho que o próprio projeto lá na secretaria foi criando uma força maior, as coordenadoras foram se organizando mais com a secretaria e dando mais formação para a gente. A gente foi entendendo o que estava fazendo, o que estava no caminho certo e se repertoriando ainda mais. A gente tinha aqueles encontros específicos que eram muito produtivos também. Lembro que mesmo sendo professora nessa escola mais próxima da minha casa, fiz parceria de trabalho com a escola do distrito que tinha trabalho, levando meus alunos até lá, trocando cartas dos alunos por intermédio com a outra professora. Então, a gente tinha muito essa ligação entre as escolas, essa troca. Fiquei três anos nessa escola. Por um ano fiquei no ateliê de Experiências de Matemática e por dois anos no ateliê de Aprendiz de Turismo. Achei que esse ateliê era minha cara!

Acho que o trabalho que a gente desenvolvia na jornada ampliada fazia diferença. Até hoje se enxerga a diferença entre os alunos que passam pela jornada ampliada e os não tiveram essa oportunidade. A gente percebia essa integração entre o conhecimento que ele via no Regular com o que a gente estava trabalhando. De forma intrínseca, o conhecimento estava sendo misturado ali. O aluno estava vivenciando o que estava aprendendo na teoria na sala de aula. Consegui perceber. Eles nem sabiam, mas colocavam no projeto que a gente desenvolvia, a base que ele estava tendo na jornada regular e conseguia interagir melhor. É o que deveria ter em todas as escolas, em todos os anos escolares.

Então, eu tinha ficado quatro anos na jornada ampliada e tinha aprendido bastante. A gente julgava um pouco regular, mas eu queria conhecer também qual era o outro lado. Decidi que no próximo ano iria tentar outro caminho e não iria pegar aulas da jornada ampliada.

Peguei uma sala de segundo ano na jornada regular de uma escola municipal bastante antiga da rede, também bastante próxima da minha casa.

Fui para um segundo ano do regular e não conseguia trabalhar diferente do que eu fazia! Foi um choque bem grande para mim, porque na jornada ampliada havia parceria; se trabalhava conteúdo, mas de forma prática; o aluno estava sempre motivado; a gente se sentia motivado a fazer coisas diferentes; se trabalhava valores; a quantidade de alunos por turma era menor e acho que isso influenciava bastante. Para mim foi um choque bem grande porque tinha saído da faculdade e entrado na docência da jornada ampliada e lá se falava muito: “Professor que passava pela jornada ampliada nunca mais será o mesmo”. Escolhi essa escola porque era muito perto da minha casa, mas nela havia muitos efetivos, professores antigos e que tinham um trabalho bem tradicional. Eu, professora contratada por prazo determinado, fugia dessa regra. Foi difícil! Eu precisava da parceria deles que tinham experiência, mas também me cobrava em trabalhar diferente, me cobrava do trabalho desenvolvido de uma forma mais prática. Mas quando eu me propunha a isso, acabava mexendo também com a outra sala que não trabalhava assim. Então, ficava tentando equilibrar e controlar minha vontade de fazer diferente. Incomodava. Por exemplo, a gente trabalhou os cinco sentidos do corpo. Então, fiz uma brincadeira com os alunos, de degustar, de sentir, de tampar os olhos. Porém, eu ficava naquela: “Só eu não estou dando nada escrito? Será que os pais não vão achar estranho? Mas as crianças estavam aprendendo!” Vivia nesse dilema! Me cobrava de fazer diferente, de trabalhar de maneira mais lúdica, mais prática, mais interessante para os alunos e ao mesmo tempo pensava: “A vida inteira, alunos estudam de uma forma mais sistemática. As outras salas todas fazendo dessa forma, seguindo um plano de ensino”. Só eu estava com plano diferente. Como eu era nova e contratada por prazo determinado, sentia: “Acho que não vou entrar no esquema da escola, acho que vou ser cobrada e vão achar que não estou trabalhando”. O pessoal também já estava meio relaxado e não queria fazer nada diferente. Eu tinha dificuldade até com a televisão para passar um vídeo, pois não funcionava direito. Não se tinha uma estrutura como tinha no projeto. Não tinha apoio, recursos, não tinha a visão da equipe gestora como havia nas escolas com o projeto de educação integral com coordenadoras que tivessem essa visão de entrar e validar o trabalho, de passar e falar “Nossa que legal isso que você está fazendo!” Então a equipe gestora passava e via aquela sala agitada, sem organização formal das carteiras e julgava que aquilo era uma bagunça, o que chateava. Ficava me cobrando, com vontade de fazer diferente, mas sozinha, sozinha.

No meio desse ano, fui chamada em outra cidade para trabalhar com a educação infantil. Deixei esse segundo ano e fui para a outra rede e lá, trabalhando com a educação infantil, consegui voltar a ser a Cecília de antes! Apesar de não ter o mesmo caminho dessa rede, lá eu trabalhava com projetos didáticos. Toda a Educação Infantil trabalha com projetos assim e era o mesmo jeito que a gente trabalhava na jornada ampliada: os conhecimentos de todas as áreas estavam dentro do projeto de trabalho. Assim, meu trabalho acontecia de forma mais lúdica, mais parecido com o trabalho da jornada ampliada. Esse jeito de trabalhar é mais válido e os aprendizados são muito mais significativos para os alunos e para a gente também. É muito prazeroso trabalhar com base em um tema, esmiuçar e encontrar nele as áreas do conhecimento. Então, eu não estava no caminho errado!

Fiquei nesse trabalho até dezembro, quando me efetivei aqui nesta rede chamada pelo concurso. Fiquei um semestre só nesta outra rede e voltei para cá, mas peguei ranço do regular. Não queria mais no ensino fundamental no regular. Minha vontade era voltar para a jornada ampliada do projeto de escola integral, mas quando perguntei na secretaria municipal, fiquei sabendo que por estar me efetivando, não poderia, teria que ir para uma sala regular. Então, fui atuar em uma escola bem longe, mas fui para a Educação Infantil, pois queria trabalhar com projetos. Queria trabalhar com a metodologia de projetos e não trabalhar da forma como a jornada regular trabalha. Fiquei um ano nessa escola. Depois, consegui vir para uma escola infantil perto de casa, aqui na região norte. Como já tinha enraizado em mim essa coisa de ser pesquisadora, de buscar coisas diferentes, de buscar desafio, conheci o projeto de sala de leitura interativa que estava iniciando naquele ano. Então, vim para escola mais próxima, ingressada, mas na Sala de Leitura e dava aula para todas as crianças da escola. Fui fazer uma coisa diferente! Fui buscar desafio novo! Fiquei lá até o início desse ano, quando fui chamada para ser orientadora pedagógica em uma escola de educação infantil.

A gente não consegue mais ter aquele planejamento único de todo mundo, pegar aquele que já vem prontinho de um ano e usar no outro ano, com alunos que possuem outro perfil. Essa coisa de ser mais dinâmica, de buscar parceria, acho que é uma coisa que me ajudou bastante. A gente busca pessoas que possam contribuir com o nosso trabalho, porque a gente é só mediador do conhecimento. A gente como professor norteia. Não tem o conhecimento todo, busca também! Acho que isso me ensinou muito! Refletir também. Achava muito importante fazer o registro reflexivo. De vez em quando, ficava lá, com uma preguiçinha de fazer, mas hoje vejo como foi importante, tanto para pensar sobre a prática, sobre o que funcionou, sobre o que se estava trabalhando e como para a gente desenvolver

escrita como o professor, porque o professor tem que saber escrever e ter um registro do que se está fazendo, validar a nossa história, gravada ali. Também acho importante o documento do registro por portfólio. Às vezes, naquele momento não se dá tanto valor para aquele documento, mas depois de um tempo a gente vai vendo sua importância, quando encontramos alunos que já estão indo para a faculdade.

Uma coisa que o projeto de escola integral me ensinou muito e que guardo para mim, é que o aluno tem que experimentar. Não vale de nada ficar tudo lindo, mas se fui eu que na minha casa fiquei preparando e fazendo o material. Tem que ser feito pelo aluno. Se for fazer um mural, tem que ser feito pelo aluno, tem que ter a cara dele. Fazer um trabalho, um cartão, tem que ter a cara da criança. Não tem validade nenhuma eu entregar um trabalho todo perfeito, com as medidas perfeitas, se não estão feitos pelo aluno. Acho que tudo tem que partir do aluno, dos seus interesses, das suas habilidades, do que conseguiu fazer e validar muito isso. A gente também tem que incentivar “Olha que legal que você fez!” Isso é muito importante para o aluno e para a gente também! Quando a gente recebia um elogio das orientadoras, das coordenadoras, isso nos incentivava a fazer melhor. A gente tem vontade de fazer, de ter um trabalho reconhecido, de ter um ateliê querido pelos alunos. Então acho que isso é uma coisa que eu vou levar para vida inteira!

Tudo que a gente trabalha, toda a teoria se transforma em prática e que tudo está interligado. Por exemplo, trabalho uma questão de matemática. O que tem da matemática nas outras disciplinas? Acho que dá para a gente fazer essa aprendizagem interdisciplinar.

Quando eu fiz a inscrição, não conhecia de fato o projeto. Quando o professor me falou achei diferente, mas foi quando entrei mesmo que fui conhecer. Estava entrando na prefeitura como professora, queria trabalhar naquele distrito do município e encarar um novo desafio.

Fiquei quatro anos na jornada ampliada do projeto de escola integral e como era contratada por prazo determinado ficava sonhando de ficar trabalhando na jornada ampliada como efetiva, porque a gente fazia um trabalho com tanto amor e quando finalizava o ano e tinha que ficar de novo naquela incerteza: “Será que eu vou conseguir voltar ano que vem?” Ficava o mês de janeiro inteiro naquela angústia. Isso desmotivava bastante. Todo o ano a gente voltava a fazer o processo seletivo com todo mundo, junto com professores que nem tinham trabalhado no projeto! Isso era uma coisa que me chateava e chateava as outras pessoas também! Outra coisa que chateava era que muita gente não conhecia o nosso trabalho. Professores da própria escola que não conheciam o trabalho da jornada ampliada e, por isso,

não valorizavam. Mas, eu não encrencava muito com isso, porque via que os alunos estavam aprendendo. Tinha *feedback* de muitas famílias. Eles iam visitar nossa Mostra Cultural, elogiavam, agradeciam e a gente percebia o quanto os alunos se desenvolviam ali. Até aquele aluno que era de recuperação intensiva se destacava com o ateliê de Movimento e aquilo servia como uma motivação! As crianças pensavam assim: “Nossa! Tenho capacidade! Tenho uma coisa em que me destaco! Não sou um coitado! Tenho minhas habilidades! Eu tenho minhas potencialidades!” Então, não tive tantas angústias não. Agora, as delícias...

As delícias foram muitas porque era um projeto vivo! Era surreal! Todo mundo trabalhava feliz! O processo seletivo acabava unindo pessoas com perfis para o projeto. Então, todo mundo trabalha unido, a gente tinha um trabalho de equipe muito legal. Um trabalhava pelo outro, um ajudava o outro, não tinha aquela concorrência de ser melhor que o outro. Todo mundo trabalhava em prol dos alunos, em prol do projeto, para que o trabalho desse certo naquele ano. Então, a linguagem era muito parecida e se focava em um mesmo objetivo! A gente enxergava o aluno de uma maneira mais global, tinha a possibilidade de explorar as habilidades apresentadas pelo aluno. Se a gente estava construindo o projeto de trabalho e alguém se dizia com habilidade para escrita, então, na divisão das tarefas para o trabalho do dia, então esse grupo fica responsável por isso. Enquanto isso, outro grupo se dispunha a apresentar, então essa tarefa ficava com ele. Assim, a gente convocava todo mundo a participar. Não tinha aquele aluno que se excluía. Todo mundo iria aprender e se desenvolver, dentro daquilo que percebia como seu potencial, mas poderia se interessar também por outras coisas e às vezes se deparar com habilidade ou esse interesse que nem tinha descoberto dentro dele ainda. Não era uma coisa forçada, era um trabalho que a gente conseguia unir todo mundo, sem generalizar, respeitando a individualidade de cada um.

A Educação é a base para um mundo melhor, para se viver numa sociedade mais justa, mais feliz, mais humana e educação integral é conseguir desenvolver no ser humano não só o conhecimento necessário para passar em uma prova, mas desenvolver valores, habilidades; é enxergar a criança, a pessoa, como um ser biopsicossocial, possuidor de um lado psicológico, de um lado biológico e se incomodar com outros setores da vida; é enxergar como um ser completo. Isso falta muito! Ainda mais isso hoje, com esse mundo tecnológico com a criança, desde “pititico” mexendo no computador ou no *tablet*. Como fica essa socialização? Ninguém se constitui de uma única dimensão: nem só se socializar, nem só desenvolver psicologicamente ou biologicamente. Todos somos um. Acho que se deve enxergar o ser humano assim.

O professor tem que ter sensibilidade. Tem que ter *feeling* para enxergar o aluno e o que está intrínseco nele. Ter um olhar sensível para a criança e enxergar o que está por de trás. Ele tem que saber trabalhar em equipe. Na escola ninguém trabalha sozinho. Ele tem que saber ser pesquisador, ser articulador do conhecimento e tornar aquele conhecimento interessante para a criança. Pensar em como pegar o conteúdo e levar para sala de aula de forma que o aluno interaja e consiga entender as razões de se aprender isso. Lembro-me que quando aluna ficava pensando e me perguntando, porque que tinha que aprender aquilo. Desde o começo do trabalho é isso: mostrar o sentido daquilo que se está trazendo e acho que a gente consegue fazer bem isso, por meio dos projetos.

Acho que sempre tem que estar estudando, se atualizando, fazendo cursos, capacitações, lendo e pesquisando no dia a dia, pensando sobre a prática dele e a dos outros professores. Acho bem interessante a troca com os outros colegas. Acho isto bem interessante! Hoje a gente tem as redes sociais, nosso grupinho troca muito. Até eu brinco nada se cria, tudo se copia e se transforma para sua realidade. A nossa função de professor não é de criar coisas. A gente tem que pegar aquilo, a ideia, o conhecimento e trabalhar para o perfil de aluno que a gente tem. A gente tem muitas ideias em redes sociais, na internet e pode estar pesquisando, trazendo e adaptando para o objetivo que a gente está querendo atingir como mediador desse conhecimento dessa prática. Acho que a gente aprende com aluno o tempo todo. Acho que não só a gente ensina, mas a gente aprende. Até mesmo como ser humano! A gente aprende a se tornar um ser humano melhor. O aluno precisa do professor para mediar, para aprender, para dar base, para nortear, mas ao mesmo tempo a gente aprende também com os alunos. A gente aprende as relações sociais com os alunos, a gente aprende que não sabe tudo. Hoje em dia, o conhecimento está em todo lugar e a gente é um mero multiplicador e que leva o aluno a refletir. A gente tem que levar o aluno a refletir sobre as coisas da vida, sobre o conhecimento que ele tem à disposição. Muitas vezes a escola é o único lugar que o aluno tem embasamento. A gente tem todo tipo de aluno. Tem aquele aluno que tem uma formação social joia, que, às vezes, ensina até os colegas e tem aquele que a escola é o único lugar em que ele terá uma referência, ele tem o professor como referência. Às vezes, em casa tem aquela família toda desestruturada e a escola é o único lugar que ele tem a cultura, onde tem outros repertórios para conhecer e para se conhecer, também. A escola é fundamental para transformar uma sociedade mais humana, mais embasada. O conhecimento está em todo lugar, mas é preciso transformar esse conhecimento em algo bom, em algo que vai transformar a sociedade, por isso acho que a escola é fundamental.

Eu aprendi muito. Aprendi com o projeto, aprendi com os colegas e aprendi com os alunos. Carrego comigo um pouquinho de cada um que trabalhou comigo, inclusive das formadoras que estiveram junto de mim. Acho que a melhor coisa que me aconteceu na formação docente foi ter passado pelo projeto de escola integral, principalmente, ter iniciado a minha carreira docente nele. Muitas vezes, fico falando para as pessoas, dando exemplo, porque em tudo que vou fazer, falo assim: “Porque quando eu trabalhei na jornada ampliada, na escola integral, escola de formação em tempo integral, a gente fazia assim e dava muito certo!” Então, é muita coisa! Levo muita experiência! Como foi uma base que tive bem no início da minha formação, a gente não enxergava como o outro professor. No começo eu não entendia porque os outros professores achavam tão difícil fazer da forma que eu fazia. Não entendia por qual razão pensam tão diferente de mim. Está enraizado. A gente internaliza esse trabalho, essa visão global do aluno e até da gente mesmo! A gente começa a se enxergar como uma pessoa global. A gente é professora, mas é humano! Tem momentos em que não se está muito legal e isso deve ser respeitado. Outro dia, numa conversa com a outra formadora, sobre a necessidade de se trabalhar a escrita dos professores novos, pois eles vão construir relatórios, eu falei: “A gente pode fazer registro reflexivo? A gente pode adotar essa prática? Porque no projeto de escola integral gente fazia isso. É tão bom”. Então, levo tudo isso, não consigo separar, não consigo enxergar diferente. Parece que tudo que vou fazer, passa pelo “filtrinho” do projeto de escola integral. Preciso ou penso em algo, passo pelo “filtrinho” do projeto e sai as ideias e as práticas: com esse conhecimento, com essa formação básica, faço adequações para adotar na realidade onde estou. Fico pensando muitas vezes sobre uma coisa. Estou agora na educação infantil e o trabalho é bem parecido com trabalho da escola integral na proposta de desenvolver as áreas do conhecimento da criança no âmbito do movimento, da linguagem, da natureza e da sociedade, do conhecimento matemático, sem divisão marcada nas áreas do conhecimento. Por que a criança depois que sai da educação infantil tem que ter um ensino todo dividido? Por que ela tem que entrar nas disciplinas? Ali a gente senta no chão, faz roda, vai para de baixo da árvore contar uma história. Por que depois, ela tem aquele choque quando ela sai da educação infantil? Não dá para entender isso ainda na educação hoje em dia, não é? Por que tem que se fazer com todo mundo separado por idade, sem ter essa troca? Todo mundo deveria passar pela experiência de ser docente da jornada ampliada. Aliás, toda a educação deveria ter um olhar como se tem no projeto de escola integral, um olhar global da Educação, do conhecimento, com as disciplinas interligadas. Foi uma experiência muito rica e até hoje, me pego sonhando em voltar naquele tempo. É lógico que não volta

mais, mas sozinha penso: “Ah! A gente era tão feliz!” Então foi uma fase de aprendizagem, de trabalho com bastante esforço, mas um trabalho prazeroso, um período que tive muitas amizades e amizades que carrego até hoje! A gente tem uma saudade muito grande dessa fase! Foi um período de uma base muito sólida construída na jornada ampliada, dentro do projeto de educação integral e é uma coisa que não dá para medir! Foi um período que se passou e aprendeu. Quem passou por lá, viveu e realizou. Então, só trabalhando na jornada ampliada mesmo para saber como era!

Acho que esse trabalho que você está fazendo é algo transformador para a jornada ampliada, porque a gente sabe que o projeto está bem diferente do que foi. Então, espero que todo o resultado que você está colhendo aqui, seja valioso para que se tenha de novo um olhar tão cuidadoso como era para o trabalho da educação integral e que as escolas da nossa rede se transformem também e que tenham esse trabalho, pois não são todas que têm educação integral. Então, que seja revisto esse projeto e que volte ele volte a ter a vivacidade que ele tinha e que seja considerado.

#### **4.4. Sabonim**

Meu nome é Sabonim, minha idade é 44 anos, prestes a completar 45. Minha história de vida! Meu Deus do céu!

Nasci e cresci na região norte desta cidade. Comecei a estudar, entrei na escola em 1980 e não tive problemas de aprendizagem. Minha família é humilde, a gente tinha dificuldade em casa, mas isso não atrapalhou minha aprendizagem na escola em nada assim. Estudei, fiz SENAI aos 14 anos e meu pai me incentivou para caramba! Depois fui trabalhar como eletricitista. Fiquei bons anos trabalhando como eletricitista. Depois fui servir o quartel, em 92. Lá fui trabalhar como soldado eletricitista. Quando sai do quartel, voltei para a empresa que estava trabalhando, mas diante de uma crise, perdi o emprego e comecei a trabalhar por conta, sendo autônomo, fazendo serviço de elétrica.

Minha infância foi rua, rua, rua, rua, brincadeira. Até fico lembrando, quando estou passando brincadeira na escola para as crianças. Fico lembrando do tempo de tocar pneu de arquinho na rua, andar de bicicleta, subir em árvore. Segurava lá na ponta do eucalipto! O dia que estava ventando muito, entortava e caía no chão! Andar pelo meio do mato! Não era um bairro que tinha estrutura e a brincadeira nossa era andar pelo meio do mato, coisa de criança mesmo, subir barranco, coisas assim!

Uma coisa que lembro da escola é da professora de Ciências. Na quinta série, ela fez uma aula muito bacana para mostrar o sistema respiratório da gente. Hoje, não seria permitido, mas naquela época, ela mandou a gente pegar sapo. Eu e meu colega fomos à noite caçar o sapo e no outro dia, levamos o sapo para a escola. Ela colocou o sapo numa caixa e o desmaiou. Então, abriu o bicho para mostrar para gente o sistema respiratório dele, dizendo que era parecido com o do ser humano. Fiquei com isso! Isso não sai da minha cabeça até hoje! Depois de muitos anos, encontrei com ela, agora, recentemente, e ainda falei para ela dessa aula que ficou na memória. Também lembro das aulas de Matemática. A professora ficava brava quando eu errava e pegava muito no meu pé com os desenhos geométricos. Acho que esse fato fez com que gostasse mais da matéria. Adoro geometria! Então, todas as minhas aulas de Educação Física conversam um pouco com a Matemática. Isso ficou marcado na minha infância na escola.

Tenho mais dois irmãos. Um deles é estudado também, fez até o ensino médio. Minha mãe só estudou até o segundo ano e meu pai até a quarta série, mas ele sabe coisa para caramba, pois seu estudo era bem forte. Meus pais sempre pegaram no pé para estudar e fazer tarefas. Aí de nós se aprontássemos alguma coisa na escola! Meu pai falava para estudar, para fazer faculdade e sempre foi me orientando e dando apoio. Entrei no SENAI por causa dos conselhos dele! Naquela época todo mundo tinha que fazer SENAI. Se não fizesse, parecia que era um zero à esquerda. Meu pai tinha feito um curso de eletrônica e sempre me chamava para trabalhar com ele, e ajudando, fui gostando dessa área. Acabei fazendo SENAI e na época o ensino de lá era muito bom.

Minha carteira é registrada desde os treze anos de idade. Lembro que o meu primeiro emprego foi na livraria que ficava no final do calçadão. Trabalhei em livraria, padaria, mercadinho. Na infância ainda, com treze, quatorze anos, trabalhei como ajudante de mecânico. Também trabalhei como vendedor, balconista, segurança e eletricista, prestador de serviços em fábricas. É muita coisa!

Um detalhe que estava esquecendo e aqui é o mais importante: minha mãe. Lembrome dela me levando no Centro Comunitário para fazer judô. Hoje, a gente acha perto, mas naquele tempo, a distância parecia ser longa. Fiz judô desde os sete anos de idade! Ela me colocou nessa coisa das Artes Marciais e gostei. Carregava-me para baixo e para cima. Sem dinheiro para comprar quimono, ela fazia desse pano alvejado que se usa para limpar o chão e se compra no supermercado. Rasgava todos os dias! Ela emendava. Rasgava de novo. Ela emendava mais uma vez. Ela me incentivou e me incentiva até hoje! Tem maior orgulho de

me ver disputando! Respeito e honestidade são valores que recebi da família e que a Arte Marcial reforçou. Saber reconhecer foi um aprendizado! Fui lidando com a Arte Marcial, peguei gosto e estou até hoje nisto, ensinando a molecada. Faço por amor mesmo. Não é nem pelo valor financeiro, nada. É pelo valor da conquista da criançada, da molecada.

Teve uma época, quando eu tinha mais ou menos quatorze anos, estava na sétima série, fui trabalhar na padaria. Estudava de manhã e trabalhava na padaria à tarde. Entrava às 15 horas na padaria e saía à meia-noite. No outro dia estava na escola. Tranquilo. Corria o dia inteiro, mas o legal é que depois tinha um dinheirinho para gastar. Não é? Fazia de tudo. É isso e não tem magoa.

Brincava. Brincava na rua e na escola. A gente tinha aquele recreio divertido de sair, correr para lá e correr para cá. Mesmo trabalhando, continuei com o judô.

Comecei com Hapikido em 1990. Trabalhava e fazia Hapikido à noite. Não. Mentira! Comecei em 1991! Em 1992, fui para o quartel e tive que parar. Não tinha tempo. Eram vinte e quatro horas direto ali. Foi uma experiência muito bacana e não reclamo de jeito nenhum. Não me arrependo de ter servido o quartel, porque se aprende muita coisa.

Em 1993, retornei ao Hapikido. Treinei, treinei, treinei. Em 2000, conquistei minha faixa vermelha e meu mestre falou: “Olha, você pode dar aula. Você tem jeito para dar aula!”.

Passado um tempo, fiquei desempregado e as coisas ficaram ruins. Mas foi por pouco tempo! Minha esposa que era professora em uma cidade vizinha me falou: “Você não quer fazer um trabalho voluntário lá na minha escola?” Falei: “Vou. Não tenho nada a perder mesmo.” Trabalhei um ano lá. Mentira! Antes disso, fui com a cara e a coragem—conversar com o prefeito. Era um homem carrancudo para caramba, de postura meio ditadora que foi logo me perguntando o que ele ganharia com isso. Expliquei com detalhes a minha ideia e ele me mandou falar com o secretário de esporte, que acabou me cedendo um espaço.

Eu era faixa vermelha, não era faixa preta ainda. Fui no espaço cedido, fiz uns joguinhos, consegui uns alunos que pagavam uma mensalidade e a molecada ficava ali em volta. Depois veio a época do apagão e não poderia funcionar mais nada à noite, porque a prefeitura era pequenininha e tinha poucos recursos. Deixou de ter atividade à noite e cortaram meu o projeto. Foi com o fim do projeto que fui de voluntário na mesma cidade, na escola onde a minha esposa trabalhava, desenvolvendo um trabalho com aluno do 1º ao 5º ano. Fiquei lá dando aula para a molecada em 2000, 2001 e 2002. Também foi difícil convencer a diretora, porque ela pensava que eu estaria ensinando como brigar. Precisei mais uma vez argumentar e explicar: “Não. Não é nada disso! É outra coisa. Não tem nada haver.

A senhora vai ver! Quem vier aprender, não vai querer saber de briga”. Ela então concordou, me fornecia o vale transporte e me deixava almoçar na escola. Trabalhava lá, das duas às cinco horas da tarde e usava a quadra de esportes. A diretora sempre passava e ficava olhando e eu fui trabalhando só rolamentos e sem ensinar golpes para a molecada. Estava com medo. Se houvesse brigas na escola, cortariam tudo. Um grupinho foi montado, a molecada foi gostando e o negócio foi crescendo, porque atendia por interesse manifestado pelas crianças.

Certa vez, uma professora na porta da sua sala de aula, me abordou: “Nossa! Você vai dar aula para esse menino? Você está lascado! Esse menino não vai! É indisciplinado. É inteligente, mas não vai!” A criança veio fazer aula comigo e dentro de dois ou três meses, o moleque mudou da água para o vinho, deixando de ser indisciplinado e passando a seguir as regras da escola. “Nossa! Esse negócio funciona”, disse à diretora que passou a ampliar seu apoio, incentivando a participação e comprando caneleiras para uso dos alunos. Isso fez com que a molecada desse mais valor para aquela atividade! Até hoje tenho esse grupinho e o menininho que falei foi o meu primeiro faixa preta! Ele é meu primeiro faixa preta! Desde pequenininho, nunca parou de treinar.

Nesse tempo um primo estava me perturbando: “Vamos fazer faculdade! Vamos fazer faculdade! Vamos fazer marketing comigo?” Estava quase indo fazer marketing, mas minha esposa falou: “Negativo. Não vai fazer marketing. Você vai fazer Pedagogia. Você já está dentro da escola, está se dando bem, está gostando. Você não está gostando?” Eu falei: “É verdade, né?” Tinha interesse em saber como acontece a aprendizagem da criança. Meu interesse maior era pela área motora, mas como mero mortal, não tinha dinheiro para pagar o curso de Educação Física. Então, minha esposa continuou: “Faça Pedagogia. Você irá se dar bem!” A diretora da escola onde trabalhava como voluntário reforçou: “O bichinho da Educação mordeu você. Agora já era!”

Enquanto fazia o curso de Pedagogia à distância, arrumei um emprego em um posto de gasolina, na manutenção das bombas e continuei como voluntário. Aula presencial era apenas uma vez por semana e isso ajudou bastante. Fui fazendo a Pedagogia e fui gostando. Gostei, realmente. Gostei do negócio, porque estava fazendo o trabalho voluntário na escola e observando a molecada. Esse negócio diferente, sabe? Você observa o bichinho se transformando. O bichinho não curte nada e você vai moldando, devagarzinho, sem impor as coisas. Sabe? Comecei a gostar disso!

Quando acabei a Pedagogia no primeiro semestre de 2009, deixei o emprego no posto de gasolina e fui trabalhar de eventual. Foi assim que apareceu a oportunidade de trabalhar no

projeto de educação integral. Uma professora conhecida me perguntou: “Por que você não faz inscrição para trabalhar na escola de integral na sua cidade? Tem um projeto diferenciado que parece ter aulas de Artes Marciais”. Apesar de ser eventual, não sabia o que era esse projeto e fui procurar saber. Ao chegar em casa, liguei o computador e fui pesquisar. Vi que era preciso fazer inscrição e participar de um processo seletivo. Na época, tudo acontecia na própria escola. Então, fui até a escola mais próxima de casa e me inscrevi para o ateliê de Artes Marciais. Fiz todo o processo e comecei a trabalhar no projeto de escola integral daquela unidade em 2010.

Foi a oportunidade que apareceu! Tinha o ateliê de Arte Marcial e era aquilo que eu fazia. Trabalho com Arte Marcial. Por que não trabalhar lá? Pensei: “Ah, vou fazer! Não sei! Seja o que Deus quiser!” Fiz e deu certo. Tive a oportunidade de trabalhar com aquilo que gosto. Foi muito bom. Foi muito bacana. Na época fiz a inscrição só nessa escola. A gente fazia inscrição, depois tinha uma provinha e uma entrevista. Fazia tudo certinho e a escola atribuía às aulas. Então, fui trabalhar no projeto de educação integral dessa escola.

Vou falar para você. No projeto, toda aquela experiência de Artes Marciais que vivi não seria meu trabalho. Não era aquilo. Não era ensinar Arte Marcial só na parte física, mas também na parte intelectual. Teria que juntar os dois. Isso eu aprendi. Até então, o que fazia era a parte física, com técnica e valores. Quando entrei no projeto, a orientadora me falou: “Aqui, as coisas vão ser um pouquinho diferentes. Não será só isso. Vamos juntar com o ensino regular, vamos juntar as matérias regulares com o que você ensina. Você vai mostrar para criançada que você também usa conhecimentos da Matemática, da História, da Geografia”.

Até então, não sabia nada de interdisciplinaridade e transdisciplinaridade. Nada disso eu sabia. Fui estudando, estudando e sob a orientação da coordenação, fui colocando as disciplinas dentro das minhas aulas de Artes Marciais, coisa que, até então, não tinha parado para pensar. “Caraca, ensinar Matemática, Geografia pela minha Arte? Nossa! Bacana isso!” Consegui enxergar isso! Lógico que no início não, mas estudando foi possível. Nesta época se estudava bastante. Estudamos a construção e o ensino de projetos, estudamos Vygotsky, Paulo Freire, Hoffmann, teóricos da parte da avaliação, inclusão, projeto, enfim, os teóricos da Educação. Por felicidade, a gente contou com tempo de estudo. Estudamos seis meses, para depois assumir as aulas com os alunos. Então, esse movimento de seminários com os colegas, esse embasamento teórico foi muito bom, muito bom mesmo. Deu para cada um

enxergar direitinho! Pegar essas outras disciplinas e encaixar na minha Arte foi bacana, foi legal.

Hoje em dia, até quando ensino na academia faço isso. Não dou a técnica sem falar da história, sem falar da geometria. Arte marcial é geometria pura! Se você não tiver com o ângulo correto, não vai conseguir aplicar o golpe de forma certa, podendo inclusive, quebrar a perna. Você consegue enxergar. Tem que pesquisar.

Para ensinar a criançada você tem que aprender muita coisa! Você ou eu. O professor que trabalha no projeto tem que aprender muita coisa! É muito bacana isso! Porque aquele negócio de você preparar aula e chegar lá isso, isso, isso, isso; o aluno pergunta, você não sabe responder e dá aquela disfarçada fazendo de conta que é dono de tudo, não dá! No projeto não é assim! O menino pergunta. Você fala: “Agora não sei. Vamos pesquisar juntos? Vamos ver?” Às vezes, o menino faz uma pergunta que você não sabe e a gente vai trabalhar juntos. Construir o projeto de trabalho é muito bacana. Não consigo trabalhar na outra jornada. Não sei trabalhar no quadradinho, preparando a aula, bonitinho ali. A gente prepara a aula, mas falar que vai levar totalmente ao pé da letra, não vai! Não consigo. Não sei. Não consigo. Não consigo.

Olha para você ver uma coisa: no começo, peguei a Pedagogia e coloquei na Arte e depois, peguei a Arte e coloquei na Pedagogia. Depois, peguei o projeto e fui colocar na minha Arte. A gente torna uma coisa diferente também e não uma coisa quadradinha, do que se está acostumado na academia, onde se rala na parte técnica, mas não tem uma parte filosófica, da história, da matemática falando dos ângulos essas coisas. Nas aulas tradicionais o que acontece? O professor chega e vai ensinar o golpe: “É assim que faz!” Pega na mão, mostra de um lado, mostra do outro, mostra o golpe e tal, mas não fundamenta, não diz a razão daquilo. Entendeu? Então, o aluno chega lá para treinar e me preocupo em mostrar para ele a origem, a evolução. Não tenho coragem de sair ensinado apenas golpes. Por exemplo, pego o bloco e falo: “Sabe por que tem que ficar nesse ângulo? Não funciona o golpe se ficar diferente. Tem que ficar em 90 graus”. Lógico que na academia dou uma pincelada, mas na escola não. Na escola é o contrário. A gente fala da parte técnica mais fala mais da outra parte. A criançada quer dar soco e chute, mas minha aula na escola é dividida ao meio: metade do tempo com a parte teórica e outra metade com a prática. Preparo a parte teórica com base nas perguntas que os alunos elencaram no projeto, sobre o que querem saber e vamos pesquisando juntos. A outra metade da aula, fazemos a parte prática com rolamentos,

luta combinada, jogos diferenciados de acordo com a faixa etária deles, desenvolvendo a parte motora e intelectual.

Não era para ser, mas a Arte Marcial está ligada ao Conselho Regional de Educação Física (CREF) e depois de 2010, a prefeitura passou a ser exigir a carteira do conselho. Não sei se foi coisa da política ou foi exigência mesmo, mas o fato é que a prefeitura tirou esse meu direito. Sendo licenciado em Pedagogia, não pude mais escolher ateliê voltado para Artes Marciais e fiquei escalado para o ateliê de Arte. Fui para outra escola, localizada em um distrito e, portanto, mais longe da minha casa. Fui com aquela insegurança danada, pois novamente, tudo era bem diferente do que eu estava acostumado. Assumi aulas no ateliê de Artes e só pensava em como iria trabalhar naquela área. A angústia acabou quando a orientadora me disse para ficar tranquilo, porque era possível construir um projeto que envolvesse a Arte Marcial. Adorei trabalhar lá. Se discutia bastante e havia muita afinidade com a gente. Trabalhei lá por três anos! Fizemos Arte extraída Artes Marciais. Fizemos teatro, cerimônia do chá, projetos com pretensões fantásticas com a cultura oriental. Coisas chiquérrimas! A parte filosófica foi muito louca. Foi muito da hora! A gente aprendeu pra caramba lá com esses projetos!

Em 2012, fiquei como professor de apoio. Não consegui me encaixar na área de Arte por não ser formado na área. Fiquei desesperado de novo. Fiz o que era para ser feito, mas não era minha praia não. Gosto é de trabalhar com a molecada. Foi também neste ano que me formei em Educação Física, minha segunda licenciatura também cursada à distância.

Em 2013, com o direito ao CREF, consegui trabalhar na área de Educação Física e continuei na escola do distrito. Trabalhei com *Parkour*, com o Hapkido e outros projetos dos quais agora não me lembro. O que marcou foi o *Parkour* e o Hapkido. Foi o que a criançada adorou! No final do ano, levei alguns alunos para participar de um torneio e isso os deixou ainda mais motivados. Enquanto eu trabalhava com outras coisas, tentava sempre estabelecer relação com Artes Marciais, porque não conseguia deixar, sabe? Uma coisa puxa a outra! Igual você! Você trabalha com outras coisas, mas sempre está fazendo um *link* com a História. Você consegue enxergar, mas quem está no mundinho quadrado, não consegue.

Em 2014, voltei a trabalhar na escola próxima da minha casa e pensei: “Nossa, o pessoal deve ter enjoado desse negócio de Hapkido”. Mas, na verdade, não. Ao voltar, escutei: “Olha professor, você faz um trabalho legal, não muda não”.

Naquele ano trabalhei Hapkido. Em 2015, trabalhei Yoga e Meditação que também estão ligados com a Arte Marcial também e quando me falaram dessa proposta, achei

interessante e importante focar nessa parte zen da Arte Marcial. E foi muito legal! No começo, não foi fácil. Um pessoal da comunidade foi questionar achando que era coisa de religião. Foi preciso sentar e explicar que era uma prática e que não tinha nada a ver com religião. Viram a diferença e foi legal. Gostaram da yoga. A criançada gosta de fazer ponte e pirâmide. Não deixa de ser uma ginástica. É lógico que não se agrada todo mundo, mas o que vale é a adesão de uma maioria e proporcionar que o moleque experimente, conheça outras coisas.

É o que a escola tem que fazer! Por que o filho do rico tem o direito de fazer tantas outras coisas e o filho do pobre não? Quem estuda em escola pública não pode? Pode! Pode fazer balé, Arte Marcial e outras coisas! Por que não? Escola integral é para isso! Para abrir um leque para criançada! Não é escola de muro fechado! É para abrir possibilidades e perceber outros mundos! O aluno da escola pública tem o direito de ter a mesma oportunidade! Por que não pode? Na escola particular oferecem taekwondo, balé e mais uma série de vivências. Por que na escola pública não pode ter? O pobre não pode ter? Pode ter! É mesma coisa, é mesmo direito!

Desde 2014, estou lá naquela escola e se Deus quiser, estarei em 2018! Gosto muito da escola e é muito próxima de casa. Vou trabalhar de bicicleta, me dedico. Faço outras coisas lá fora do meu horário de trabalho. Quando precisam de alguém para ajudar com algo, vou lá. Sempre faço uns projetos voluntários também, pois foi o que me colocou na Educação! Sempre faço! Como voluntário na escola já fiz projetos de basquete e futsal.

Em 2014, foi solicitado que as escolas de período integral desenvolvessem um projeto já pronto para ensinar programação para a criançada. Falei para o nosso orientador da época: “Puxa! Sem formação, sem nada?” Como a decisão da secretaria municipal deveria ser cumprida, começamos a estudar e executar o projeto. Até gosto um pouquinho de tecnologia, mas nunca imaginava que trabalharia com programação. Fizemos alguns encontros de formação e entendi que a proposta era ensinar a lógica da programação para os alunos para que tivessem uma noção do assunto. Peguei os planos das minhas aulas e passei a substituir pelos planos que mandavam para gente. Diante do computador, a criançada não demonstrava ter noção de lateralidade. Para programar o bichinho do jogo-era preciso, por exemplo, dar os comandos: virar à direita, dar cinco passos, virar à esquerda. Nossa, depois que você pensa no que faz! Caraca! Que foi que eu fiz, mano? Vendo as dificuldades dos meus alunos decidi que não iria mais seguir aqueles planos. Levei todos para o auditório e os coloquei em cima do palco: “Vamos moçada! Cinco passos à direita!” Então iam para a direita, para a esquerda.

Erravam. Passei a fazer com eles na prática o que deveriam fazer no computador. Eu dava os comandos e eles cumpriam à risca. Aos poucos, iam associando a minha função ao desafio deles no computador. Conforme a atividade acontecia, havia um revezamento entre quem dava os comandos e quem cumpria. Fazer isso foi bem proveitoso, porque além de favorecer a compreensão do que estava sendo proposto, outras ideias foram geradas e montamos até apresentação de Arte Marcial usando a lógica da programação. Só depois dessas aulas é que o grupo realizou a programação no sistema, conforme tinha sido prescrito. Foi sensacional! Depois é que você fica admirado com o que fez. Olha para você ver como são as coisas. Não estou querendo aparecer, mas com essa experiência fomos parar na mídia! Não sei quem comentou por aí, mas duas emissoras de televisão e uma revista estiveram na escola para entrevistar, pois queriam saber como um professor de Educação Física ensinava programação para a criançada. Quando a nova gestão municipal retirou a proposta de ensinar programação, senti falta.

Por isso, é bom trabalhar com projeto. Você consegue enxergar as outras áreas dentro da sua e vice-versa. Lógico que não vou ensinar a parte técnica da programação, mas consegui mostrar para os alunos como funciona, consegui aguçar neles a curiosidade para saber como o celular corresponde aos nossos comandos. Eu mesmo fiquei admirado com muitas coisas novas que aprendi. Foi uma época que meu filho me ajudou muito com as informações que ele detinha, já que fazia curso técnico em informática.

A dor é de não ser reconhecido e não ser valorizado pelos professores da jornada regular, pois eles nos veem como monitores. Lógico que de 2010 até agora, isso mudou e a gente já tem algum reconhecimento, principalmente daqueles professores que estão na escola há alguns anos e acompanharam nosso trabalho. O próprio professor de Matemática hoje chega e me fala: “Nossa! Você ensinou o plano cartesiano para a molecada do quinto ano? Como você fez isso? Legal! Parabéns!” Digo que foi no ateliê e, então, os professores começam a perceber que a jornada ampliada não fica só brincando e cuidando da criança e que nela se ensina e aprende coisas como todos. Essa é a única dor que sinto! Melhorou, mas ainda tem a dor de não ser reconhecido pelos colegas! Quem não conhece o trabalho, não reconhece e acha que é só cuidar de crianças para ela não ficar na rua. Acho que no geral é isso: a dor é o não reconhecimento profissional. E a parte financeira? Professor não é valorizado no Brasil.

Não tem muita dor não! A dor, o que magoa, é a falta de reconhecimento dos colegas. A gente costuma falar de coisas que não se conhece. A gente precisa saber experimentar, para

depois ter o direito de falar. A gente tem essa mania. Nunca comeu algo e já fala que não gosta. Por que diz que não gosta se não experimentou? Uma pergunta que sempre faço aos alunos quando se negam a fazer alguma atividade ou colocar um alimento no prato de refeição: “Você já experimentou? Só depois de experimentar é que vai conseguir me falar se gosta ou não”.

A delícia é ver o aluno aprendendo. Não é? Ali, às vezes, com dificuldade, às vezes, indisciplinado. Você vai mexendo com a cabecinha dele, conduzindo. Não é fácil! É preciso se aproximar, estar em diálogo e descobrir coisas sobre ele. É muito gratificante observar a transformação do ser humano, conseguir fazer o aluno se enxergar no corpo a corpo diário. A gente tem essa possibilidade no projeto de escola integral por causa do tempo e contato com o aluno. Como vou explicar isso? Acho que o trabalho com o projeto faz a gente ter mais proximidade com o aluno. Não que esteja professor e aluno no mesmo nível. Não está! Mas é que a gente vai fazendo juntos! Vai orientando. Pesquisando a gente acaba aprendendo juntos! Acho que é afeto! Acho que é isso. Acho que é isso mesmo! Não consigo explicar direito. Você tem mais profundidade com aluno, acaba cuidando e orientando em diferentes momentos e consegue ter maior proximidade e contato com aluno.

Na minha rotina, vivo o seguinte: entro às nove horas da manhã e recebo os alunos às 9h10 no refeitório para um café. Depois, sigo com eles para o auditório, onde acontece à acolhida e cada dia é uma coisa: hino nacional, orientação da rotina e apresentações. Acabando, a gente vai para horário de estudo. Acho que mudou o nome, mas para mim continua sendo horário de estudo, pois é o mesmo objetivo: orientar as crianças no estudo ou nas tarefas. Isso depende da orientação da escola. Quando não há tarefas, trabalho com eles questões matemáticas, porque tenho mais facilidade. Lá na escola, ficou combinado que cada professor assumiria os estudos de uma área, conforme suas facilidades.

Com o novo formato do projeto de educação integral implantado, o tempo do ateliê diminuiu. O que eu fazia? Dividia mesmo assim o tempo da aula: dez, quinze minutos dando uma pincelada na parte teórica e depois a gente ia para a prática. Tentava sempre colocar a teoria na prática. Como iriam praticar? Educação Física escolar tem que estar muito bem fundamentada. Não é como na academia. Dentro da escola não é só a técnica.

Com a minha experiência tudo foi mudando. Tudo. Tudo! Aprendi buscar embasamento teórico para poder fundamentar a prática e é por isso que sinto falta do passado. A gente estudava muito no projeto de escola integral e agora não mais. Agora, gasta-se mais tempo para cuidar da parte burocrática do que para estudar. Não se pode ficar parado no

tempo! Não pode! A molecada não para! Vem gente nova e gente vai ficar parado? Não vai dar!

Peguei gosto por estudar! Confesso que não tinha. Não tinha! O gosto por pesquisar começou em 2010 continua até hoje! Isso me mudou muito! Acho que fez a diferença e a prática, muda, muda, muda. Eu e um outro professor de escola integral, fomos para a Universidade de São Paulo todas as quintas feiras para um curso maravilhoso que tratava do currículo multicultural da Educação Física. Mostrava a Educação Física diferente do modo tradicional tão conhecido, com futebol, basquete ou vôlei. Por que não conhecer as outras culturas? Lá, aprendemos vários jogos indígenas. Isso é importante: conhecer identidades culturais e passar adiante, independente da condição financeira: se rico ou pobre. Há imposição da cultura americana ou europeia. Por que as outras não aparecem? Por que não? Então, fui fazer o curso nessa linha, para mostrar para o aluno que há outras culturas. Foi muito bacana. Foi muito legal mesmo!

Faço curso procurando fazer meu trabalho melhor, mais atrativo. A gente tem que acompanhar o mundo. Não dá para ficar parado e o mundo correndo. Como lhe falei, peguei o gosto pelo conhecimento, por buscar o conhecimento e é isso que eu faço. A gente tem que ser um professor pesquisador. Faço isso, mas preciso de maior afinco, pois enriquece minha aula.

Veja o interesse do professor em outras redes, com aulas diferenciadas, sem aquelas propostas fechadas. Não consigo dar aula no regular, aquilo fechadinho, sabe? Não dá. Não consigo. Vejo gente fazendo coisas diferentes. Não posso deixar de fazer ou buscar! Nós, professores, temos que pesquisar em todas as áreas!

Educação é saber respeitar os direitos e deveres. Não é só Matemática e Português! Na verdade, falando assim, já se exclui História, Geografia, Educação Física e por aí vai. Por que tem que estudar só essas disciplinas? Só isso produz diferença na vida do aluno fora da escola? E se ele não souber atravessar uma rua? E se não souber pegar aquele papel e jogar no lixo ao invés da rua? Por que é preciso saber da origem europeia, da história colonial e não é preciso aprender a cuidar do seu meio? Então, é um todo! Ensinar tudo! Desde as disciplinas regulares até aquela educação de berço. O aluno deve aprender a fazer leitura de mundo! Só ensinando disciplina tradicional, ele ficará naquele quadradinho. Porcentagem, por exemplo. Os alunos falam: “Ah, não vou usar isso aí!” Como você não vai usar? Usa todo dia! E sigo apresentando para eles uma série de exemplos e suposições do dia a dia e ainda digo que se demorar nas contas é perigoso perder o desconto.

O aluno precisa fazer leitura de mundo, sabe? Chegar em ambiente diferente e saber como deve se portar. Por exemplo, na China, não posso agir como se tivesse no Brasil. Ele deve respeitar as regras daquele lugar. Outro exemplo, quando saio daqui da minha cidade e vou para São Paulo, já muda um pouquinho as coisas, lá é uma correria danada. Ao subir a escada rolante do metrô tem que se manter o lado direito, se ficar do lado esquerdo, o cara vem rasgando por cima de você. É preciso aprender a fazer leitura do lugar! É muito bom quando você consegue promover isso nas aulas! Educação integral é isso, é o todo, é fazer a leitura de mundo, é saber as disciplinas regulares e estabelecer relações. Porque meu Deus do Céu?! O aluno está na sala de aula, você está ensinando, por exemplo, Geometria. Gosto bastante da área! Você apresenta, ensina e pergunta sobre ângulos e seus valores. O aluno diz que entendeu, mas não relaciona o conteúdo com a prática diária. Diante de um relógio mal consegue identificar o ângulo formado pelos ponteiros, mesmo com a possibilidade de associar com desenhos feitos na lousa. Isso não pode acontecer!

Aprendizagem é você pegar o que você já sabe e juntar outras informações. É associar aquilo que sabe ou pensa saber com outras informações e fontes para transformar isso em conhecimento. Conhecimento é aprendizagem!

A relação professor e aluno tem que ser a mais afetuosa possível. Não acho que se deve tratá-lo como coitadinho. Não! É preciso ser o correto! Estamos lá para orientar. Pessoas brigam comigo por defender a punição na escola, mas não consigo achar outra palavra para expressar a ideia. É preciso ter uma relação amiga, mas de respeito. A relação é de afeto, mas é preciso que o aluno reconheça seus erros e que assuma as consequências deles, sempre respeitando a faixa etária do aluno. Mas se errou, deve ser responsabilizado. Se quebrou algo da escola, consertará. Se sujou, limpará. Só conversa, não funciona. Cada um, é cada um. Você primeiro conversa e orienta, mas se persistir no erro, é preciso agir de outro modo. No Japão e na China, o aluno limpa a escola e aprende a valorizar o que ele tem. Lavam inclusive os banheiros que usam. Muitas vezes, não se valoriza o que é público, mas pagamos com o próprio bolso. Quando eu era criança também era assim, auxiliava nas tarefas de casa, ajudava meu pai, papelzinho de bala colocava no bolso para não jogar na rua. Isso, há trinta e poucos anos atrás! Sinto falta. A educação dada pelos pais parece estar meio largada a esse respeito. Então, em minha opinião, deve ter punição, porque ficar passando a mão na cabeça não resolve. Só ficar falando, falando, falando, falando. Você sabe. Não vai. Não adianta.

Meus saberes são de mundo, de vivência de mundo. Como é que vou explicar? Da vida da gente. Você se forma na faculdade, entra na sala de aula, porque fez uma licenciatura,

mas sem a consciência da sua vivência de mundo. A experiência que ele acumulou até chegar na sala de aula também vale. Entendeu? Igual falei dos alunos. Os professores precisam saber fazer leitura de mundo! Tenho visto muitos colegas chegando na profissão e achando que ser professor é brincadeira. Faz o curso de Pedagogia, porque é barato e acha que tem emprego. Aí, chega na sala de aula e faz de tudo, menos o que é para fazer de fato. Então, o professor precisa saber o que é realmente uma sala de aula e fazer leitura do mundão! Esse monte de experiência que a gente tira da vida, sabe? Ter cultura, ter conhecimento, saber diferenciar o certo do errado, o que parece hoje não ter: errado é certo e certo é errado. É isso! Não sei se está conseguindo entender, mas fazer essa leitura de mundo! A mesma coisa que a gente tenta ensinar para os alunos, o professor também tem que ter! Ter conhecimento em todas as áreas, um pouco que seja. Ele tem a especialidade dele, mas precisa ter conhecimento das outras áreas também, porque na Educação Integral não dá para ficar só preso na especialidade dele. Se ficar só na especialidade dele, ficará só no quadrado de novo. Não vai dar. Precisa estar sempre sintonizado com o que está acontecendo, com essa evolução no mundo. Não só ao nosso redor, mas em tudo. A gente está obtendo informação a cada minuto e o professor fica parado, achando que é só pegar aula de dez anos atrás e aplicar na turma. Não vai dar certo! É preciso fazer leitura de mundo e estar sempre sintonizado com o que está acontecendo.

Foi quando cheguei no projeto de escola integral e comecei a estudar que aprendi a abrir mais a cabeça. O projeto de escola integral foi a escola que tive! Foi onde aprendi a abrir a mente e ver que no meu mundo não havia só o esporte. Outras coisas estavam acontecendo. É preciso estudar! Não é só fazer a bendita da faculdade, achando que ela te dará todas as condições. Ela não dará. É preciso fazer coisas por fora. As pessoas falam de fazer pós, mas também é possível aprender por outros meios. Isso o projeto de escola integral foi me ensinando. Você vai ensinar um projeto para o aluno? Como é que você faz? Tem que pesquisar! Era uma coisa que não fazia.

Então não é só ensinar. O professor se forma em Arte e coloca o aluno para desenhar. Gente, desenhar o quê? Arte não se faz assim! É preciso buscar sentido e relações. Sabe?

A minha experiência como professor do regular é só como eventual, enquanto não começa o projeto de escola integral. Quando começa o projeto, eu paro. No regular, me sinto amarrado. Parece que estou preso dentro da sala de aula. Posso sair? Posso sair? Vamos para lá e vem para cá. É muito estranho. Por mais que seja trabalhoso, tento sempre fazer diferente. Não consigo fazer igual. Tem professor eventual que segue fielmente o que o outro professor

deixou e se acaso não tem nada, nem esquenta a cabeça. Eu, não. Tenho que levar para a prática, caso contrário, não funciona.

Então, trabalho diferenciado nessa oportunidade, com possibilidade de não ficar amarrado com o negócio do planejamento. Meu compromisso é com o trabalho bem feito e não com o tempo do bimestre. O curso que fiz na USP questionou também a prisão ao tempo. O trabalho com projetos é para o ano inteiro, para o ano inteiro! Então, é essa facilidade, é essa oportunidade que se tem! A possibilidade de trabalhar o conteúdo sem prazo curto, sem ter pressa, podendo fazer bem feito é o que me faz continuar no projeto de educação integral. Surgiu uma dúvida, vamos buscar sem pensar que tenho prazos para notas. Sabe? Essa parte burocrática que existe no regular e que a gente não tem no projeto de educação integral é que deixa a gente feliz.

Entendo que trabalhar na jornada ampliada é muito diferente. É diferente! O próprio trabalho, o jeito de ensinar, as soluções encontradas diante dos imprevistos, a sugestão de ideias na rotina e logística, marcam diferenças. Todo o contexto da jornada ampliada é muito diferente do regular.

Cada turma tem um perfil e mesmo mantendo a mesma proposta de ateliê o desenvolvimento é diferente. Por exemplo, quando penso no projeto horta, posso associar com questões de tecnologia. Acontece que professores despreparados e que não entendem a proposta estão pegando essas aulas. Você pergunta sobre o que ele fará no projeto horta e ele responde que irá plantar. Plantar? Moço, o pessoal aqui rebola, sabe? Faz parte. Vamos pensar em outras coisas! Sustentabilidade! Eu tenho vontade de pegar essas aulas, colocar cisterna no chão, captar água da chuva, usar água da chuva para aguar plantas, informatizar isso de forma que por um aplicativo alguém acionasse a rega das plantas. Essa é a parte boa do negócio! Agora, como aprender coisas diferentes se o professor se nega e diz: vou plantar. Ele não poderia fazer diferente com todos os fundamentos?

Construí meus conhecimentos com as experiências, com o tempo que estou no projeto de educação integral e com as pesquisas que fiz. O pessoal costuma falar mal da Globo. É ruim mesmo, mas tem coisa boa, mas passa em um horário que ninguém gosta de assistir. Estava vendo um programa muito bacana, sábado de manhã, e sempre passa uns projetinhos escolares bem interessantes. O que faço? Vou pesquisar na internet sobre aquilo. Leio revista.

Falei da vontade de pegar a horta, mas a molecada não me deixa trocar de ateliê. Na minha aula aconteceu um fato chato: um aluno fazendo rolamento bateu com o rosto e se machucou. O que aconteceu? O pai foi até à escola pedindo satisfação e prometendo processo.

A diretora, que era nova, não conhecia o meu trabalho e não me deu forte apoio. Mas, a molecada deu! Os alunos me defenderam com unhas e dentes. Para mim, isso significou reconhecimento e valorização.

Chega uma hora que seu trabalho aparece. Nem sempre você tem o retorno do seu trabalho no mesmo ano. Faz, mas parece que não rendeu. Então, chega o ano seguinte e ele te procura para dizer o quanto o ano anterior foi bom. Se colocar no papel, a gente se perde nas contas! Sabe, isso que é faz valer! Os alunos lutaram comigo e o projeto do Hapkido foi aprovado pelo Conselho da Escola. Não será fácil tirar o Hapkido! Os alunos brigaram por isso!

Então, quando se fala em Educação tem outro detalhe também: o envolvimento da comunidade. Ela consegue enxergar o que é bom e o que é ruim. Ela vai brigar!

A linha correta de professor da jornada ampliada é um professor investigativo. Investigar, pesquisar, procurar. Esse é o diferencial do professor do projeto de educação integral.

#### **4.5. Cristina Luz**

Meu nome completo é Cristina Luz, minha idade quarenta e um anos. Sou de uma cidade pequena, onde tive uma infância bem feliz e já explorava uma série de fatores ali dentro do quintal da minha casa, da rua, do morro, das adjacências, então acho que eu já tinha um espírito um pouco aventureiro, já na infância! Mesmo que faltasse alguma coisa para fazer, por ser uma cidade pequena, eu sempre inventava alguma coisa para fazer! Então, assim, nunca foi motivo de “aí, que vida chata, não tem nada!” Não. Sempre tinha alguma coisa, desde enterro de formiga, pôr fogo no vidro de álcool para experimentar como era, brincar de programa de culinária, naquela época tinha o programa “TV Mulher”. Adorava! Achava o máximo a parte de culinária e fazia meus experimentos! Tinha muitos livros e revistas em casa e, por vezes, pegava um. Não lia a história inteira não! Fragmentos me satisfaziam e me faziam viajar, saindo um pouco daquela cidade para ganhar o mundo!

Lá naquela cidade, sempre estudei em escola pública. A primeira escola foi na educação infantil. Lá tinha uma questão de mudar de escola. Você não começava e ficava até o final. Era muito estranho isso! Era uma questão cultural. Da educação infantil era em uma determinada escola, fui para outra escola, de 1º ao 4º ano, e depois para uma terceira quando cursei do quinto ao oitavo ano. Não sei porque! A cidade daquele tamanho! Mas a gente ficava nômade. Tinha sempre uma atividade esportiva sempre atrelada. Eu jogava basquete,

apesar da minha “super” altura, mas era um estímulo, porque eu jogava pela escola e pela prefeitura e aí, ali, de alguma maneira, eu ganhei um espaço interessante.

Nas horas vagas, lembro que no ginásio, no Fundamental II, tinha um cemitério perto e, às vezes, a gente ia para o cemitério. Tinha um asilo perto, a gente ia visitar o asilo. Então, alguma coisa estava rolando, estava acontecendo. Era uma cidade pacata, mas você numa boa, se você tivesse criatividade, você mandava velocidade na cidade!

No ensino médio, vim fazer o Magistério. Uma enorme aventura! Diariamente pegar um ônibus intermunicipal e depois um ônibus urbano para chegar ao bairro, onde ficava a escola. Aquilo foi um divisor de águas! Era assustador no começo! Na minha cidade tinha magistério, mas uma amiga da minha mãe tinha sido da primeira turma do C. e ela falava muito bem de lá. Minha mãe tinha escritório de contabilidade e tive a opção de fazer o técnico de contabilidade e ficar por lá mesmo. Mas algo me dizia que não deveria fazer isso. Quis então, fazer o C. por ser o dia inteiro, por receber uma bolsa de estudos, por ser em outra cidade e querer desbravar outros universos. Acho que foi tudo isso junto! E aí, foi bem interessante. Foi uma experiência e tanto na vida! Conheci pessoas novas, gente com outras visões e os professores eram muito engajados! Acho que foi uma bela de uma experiência!

Depois do C. me aventurei a fazer nutrição, mas não deu muito certo. Faltou verba. Eu e minha irmã estudávamos ao mesmo tempo na faculdade e optamos para que ela continuasse, pois estava no quarto ano e eu no primeiro.

Em seis meses, refiz meu plano, minha rota. “Ah! Quer saber de uma coisa? Vou fazer Biologia. É um assunto que sempre me interessei e tem aqui perto”. Então, fui fazer Biologia. Durante a faculdade, fiz o concurso de professor na minha cidade, mas não passei. Foi um vacilo meu! Errei na hora de preencher o gabarito, deixei algumas perguntas em branco. Fui desclassificada. Não era para ser! Falei: “Quer saber de uma coisa? Vou ganhar o mundo de novo!” Fui para outra cidade do Vale do Paraíba fazer estágio no laboratório de análises clínicas. Adorava ver a questão do sangue, tipagem, formato de célula e fui me identificando com essa questão de célula. Mas tinha que ganhar dinheiro, não é? Então, prestei o concurso em outra cidade pequena da mesma região e passei mesmo sem estudar. Acabei morando e terminando a faculdade em uma cidade e trabalhando em outra.

Terminei a faculdade, fui fazer pós-graduação em Biologia Celular e Citologia em São Paulo. Achava que esse era meu mundo, porque sempre me aguçou essa curiosidade sobre célula. Mas abriu concurso em outra cidade valeparaibana para dar aula de Ciências. Prestei e acabei passando também.

Terminei a pós-graduação e nesse meio tempo, comecei a trabalhar em outros dois lugares. Além das aulas de Ciências, dava aula no curso técnico de Patologia e trabalhava como técnica de laboratório de microscopia em uma faculdade. Então, diversifiquei o que pude meu currículo.

Me casei, fiquei grávida e tive que largar um pouco dos empregos. Até porque, não iria ficar rica! A opção de ser professora veio pelo C. Depois fui ganhando gosto pela questão celular, mas ao mesmo tempo, outras portas foram se abrindo em relação a carreira de professora. Prestei concurso em várias cidades da região. E, falei: “E, agora? O que vou fazer?” Por um mês, trabalhei em duas cidades e vi qual era melhor. Aí, molda a vida inteira! Ainda fiquei viajando todos os dias para trabalhar por dois anos, até que minha casa fosse vendida. E, as células, na verdade, ficaram somente no meu corpo. Depois, fui fazer mestrado em Biologia Celular e ali era um mundo muito solitário, mexer com as garrafinhas de cultura de célula, e, sinceramente, hoje em dia, vejo que tenho mais expertise na questão com as pessoas. As células são legais, nos dão a vida, mas acho que o relacionamento olho no olho me aguça muito mais!

Vim parar aqui na rede de ensino da prefeitura. Experimentei dar aulas de Ciências em três escolas, cada uma em uma zona da cidade. Quando eu estava na terceira escola, a orientadora de Ciências me telefonou, perguntando se acaso eu gostaria de participar de uma escola de tempo integral, um projeto novo que havia surgido. Mais que depressa aceitei, porque tenho o tal do espírito aventureiro, não tenho medo do novo e acho que a gente tem mais é que experimentar! Topei e fui parar para essa escola em junho de 2008. Lá, ficamos um mês e pouquinho, estudando sobre o que seria escola de tempo integral, formatando como seriam os espaços, como seria a ação de cada professor. O grupo era grande: dez professores. Era uma jornada de trabalho um tanto quanto complicada. A gente pegava anos iniciais e anos finais, com intervalo de duas horas de almoço. Ou seja, cobria o horário de estudo e o ateliê dos anos iniciais, saía para almoçar e voltava para o horário de estudo e ateliê dos anos finais.

Fui convidada a participar desse projeto e logo no primeiro ano me encantei. A gente começou efetivamente com alunos em agosto e deu para perceber que dava para fazer muita coisa! Não sabia direito o que fazer ou como fazer, mas aquilo muito aguçava muito. A possibilidade de mexer na profissão de professores, de mudar o meu jeito de olhar como professora e proporcionar essa mudança também nos alunos, debatendo e aprendendo juntos, motivou-me demais a querer continuar.

Continuei no projeto em 2008, 2009, 2010 e 2011 como professora de um ateliê chamado Interação com o meio. Ali, colhi bons frutos para o resto da vida! Esses frutos, eu guardo e vou comendo de pouquinho em pouquinho, porque foi uma safra muito boa de colheita, de devolutiva dos alunos, de olhar para o objeto de estudo de modo diferente e poder explorar. Isso é muito gostoso!

Comecei na docência em 1999 e isso foi em 2008! No começo, atuava como professora de anos iniciais usando o diploma do C. Depois, em 2005, comecei a atuar como professora de Ciências. O convite para o projeto veio em 2008. A carreira docente era recente até, não era algo tão sedimentado! Não sei se o fato de estar novata contou. Foi muito forte o espírito de olhar para o negócio e falar: “Vamos fazer diferente! Vamos ver como é que é! Vamos experimentar!” A gente acessava muita, muita referência bibliográfica e tinha uma orientadora muito boa. Ela nos embasava teoricamente e falava: “Agora vai! É com vocês! Experimenta! Vai lá!” Não dava o caminho. Ela não mostrava para a gente o caminho assim: “Faça isso, faça aquilo ou faça aquilo lá.” Ela só nos dava uma luz, uma luz que clareava o caminho. Entretanto, o caminho era nosso, o percurso era nosso. Ir para a direita ou para a esquerda, era uma escolha, uma opção nossa. Ali, foram anos felizes! Foi tempo de ver os meninos contribuindo; de se libertar daquele peso da preparação total da aula feita por você, de forma única e exclusiva; de se libertar daquele projeto pedagógico só seu, em que só você pensa. Não, agora não. Agora é de todo mundo! Todo mundo é responsável, é coresponsável e protagonista. Quando o professor consegue atingir essa virada é de extrema importância! Quando você consegue isso, você vê que consegue fazer isso nas outras partes vida também, consegue dividir aquela tarefa e isso para mim foi um super aprendizado!

Nós éramos um grupo de dez professores e no segundo ano já era um grupo maior, porque separou o bloco dos anos iniciais e anos finais. Então, em 2009, nosso grupo era de vinte e dois professores, sendo onze de manhã e onze à tarde. Optei por ficar no período da tarde com os anos finais e permaneci os três anos seguintes. Foi um período marcante. Alunos desse tempo que se encontram comigo, falam: “Você se lembra que a gente fez aquilo?” Então, não foi um período significativo só para mim! Tenho certeza que coisinha ficou de significativo para aquelas pessoas envolvidas naquele projeto! Foi muito bom!

Dessa minha experiência, destaco a gestão democrática. Claro que você como adulto poderia bater o martelo e ditar o caminho. Mas escolher o caminho com todos e deixar que os alunos façam escolhas, mesmo que quebrem a cara na escolha das sementes ou na escolha de modelos de irrigação, foi de extrema importância! O meu ateliê era Interação com o Meio e os

projetos eram os mais diversos! A horta foi o grande carro-chefe, mas também teve muita culinária, hidroponia, Eco Soluções e em tudo era possível puxar para parte teórica, oferecer um embasamento bem legal, usar fórmula física para saber a vazão da água, construir um copo volumétrico. Os meninos tinham razão para pesquisar, acho que se sentiam envolvidos com aquilo e acabava acontecendo. No meu ateliê foram muitos projetos, dos mais diversos relacionados ao meio ambiente!

A razão que me motivou a entrar no projeto foi o convite da orientadora de Ciências, porque confiava nela também. Achava que ela não iria me convidar para algo impossível. Mas essa questão do querer fazer diferente, do querer experimentar dentro da profissão foi o maior motivador. Vir de uma escola igual ao C., também, acho que deixa a gente com uma bagagem de ver a educação diferente. Era um magistério diferenciado, com professores de visão questionadora e acho que isso acabou contribuindo também. Acho que a Biologia não. Acho que a Biologia não contribuiu para isso, para outras coisas sim, mas para isso não. Dentro da Universidade, você tem todo aquele saber acadêmico, com um atrás do outro, sem muita reflexão sobre a razão das coisas serem assim e não existe uma gestão democrática.

Permaneci na jornada ampliada, porque saltava aos olhos esse brilho, esse encantamento, não só meu, mas nos alunos e isso corria os corredores da escola! Então, assim, as pessoas vinham falando daquilo com muito amor e com muito carinho e era um horário à tarde que me propiciava dar aula de manhã em outro lugar e fazer à tarde o que eu gostava demais e explorar aquilo lá! Então, foi uma junção de várias situações. Como se fala, o universo conspirou para que eu permanecesse esses anos todos!

A delícia é esse prazer maravilhoso de viver essa gestão conjunta, de descobrir coisas que você nem imaginava e de fazer o menino pensar a respeito e planejar junto com você: “Por que é isso? Vamos pensar? Vamos descobrir juntos?” No início de trabalho na jornada ampliada, por exemplo, eu não sabia fazer horta! Hoje em dia, posso falar que sei fazer! Mas, por quê? Porque tive um processo de aprendizagem! Acho que você olhar esse processo de aprendizagem é uma delícia! Você se ver e enxergar o outro dentro do processo de aprendizagem e entender que o erro daquele momento foi necessário, isso é uma delícia! Você começa a enxergar o mundo assim! Você enxerga seu filho assim, você enxerga seu pai e sua mãe dessa maneira! Então, isso transcende! As dores acontecem, porque se está dentro de um sistema e a cada mudança, conseqüentemente, o projeto de escola integral recebe modificações e muitas delas, podem acarretar em descaracterização do seu processo inicial e isso é dolorido. É dolorido quando se está envolvido com projeto e quando se está à frente

dele! Tem que respirar e procurar entender esse processo histórico no qual se está inserido para não pirar!

Ao mesmo tempo que estava na jornada ampliada, dava aula em escolas particulares de Biologia e Ciências. Impossível não pegar traços dessa prática e colocar no outro fazer! Só não podia colocar integralmente, porque a própria escola não permitia, pois tinha um material todo um apostilado. Mas era impossível você não pegar aquele conhecimento e o jeito de levar a aula de uma jornada ampliada para dentro da sala de aula tradicional! Isso, não tem por onde! Então, consegui fazer. Tem jeito. Tem como fazer os meninos pensarem. Mas também eu não podia fazer da mesma maneira, da mesma levada, porque tinham outras cobranças que eu precisava dar conta. Em Ciências tem milhões de conceitos. Todo mundo sabe alguma coisa! Então, chegava com aquela proposta, ia tirando deles o que sabiam, ia partindo dessa levada e perguntando sobre as curiosidades e sobre o que queriam saber a respeito. Muitas vezes, eu casava isso com as informações trazidas na apostila e, quando na apostila não tinha, eu acrescentava de alguma maneira. Grosseiramente, esse era o esqueleto das aulas.

Antes de entrar no projeto de escola integral parece que eu era míope para algumas coisas. Na verdade, ainda sou, né? Voltando na memória, considerando minhas experiências docentes anteriores ao projeto, acho que até rolava um despertar! Mas, depois desse processo da jornada ampliada, parece que você sabe manejar o processo de ensino e aprendizagem, parece que você sabe tocar de alguma maneira onde é necessário. Parece que antes, você só despejava aquele conteúdo, aquele conhecimento pronto e acabou. Eu não entendia direito o processo. E ali, estudando aquilo, entendendo e experimentando de um modo diferente, parece que se realmente toma as rédeas da sua profissão. Você fala: “Estou em cima de um cavalo. Quero que o cavalo vá para a direita, quero que o cavalo vá para a esquerda”. Antes, não! Antes, parece que eu não sabia. O cavalo apenas ia.

Educação integral, o nome já está dizendo, ela é muito ampla! Ela bate em todas as óticas possíveis e imagináveis e valoriza isso no menino. Então, o conhecimento que ele traz é de extrema importância. Mesmo que ele não saiba muito, com alguma coisa ele contribui. E a gente não pode pensar só na cabeça, a gente tem que pensar no corpo inteiro! Educação integral consegue tocar as várias nuances, as várias inteligências, as várias óticas, as várias dimensões com as quais o ser humano é composto, não só uma.

Aprendizagem é um processo que não tem fim, em que a gente está o tempo todo e se pode contribuir no processo de outras pessoas, podendo olhar de uma maneira diferente. Não

precisa ficar julgando. Pode ser mais o simples esboço de aprendizagem, mas se ele acontece e se ele é significativo, está valendo. Isso que é o mais legal da história! Não é passar de qualquer jeito, é deixar uma marquinha, é deixar algo de especial ali!

Sinto muita falta da relação com os alunos. Muita falta! Quando saí da sala de aula e fui para orientação pedagógica na mesma escola, já senti falta. Muita falta dessa energia! De certo modo, eu ainda mantinha minha carga energética, porque os alunos me procuravam para pedir ajuda e acabava fazendo um serviço de orientação educacional. Mas ao vir para a secretaria, isso acabou, só com visitas à escola, o que é muito pouco. Mesmo que você vá toda semana, você não tem mais aquele vínculo com menino. Você vê um ali, outro aqui. Então, sinto muita falta! A energia vital para a nossa profissão é a energia dos alunos! Acho que sempre tive uma boa relação com eles e dentro do projeto fui muito feliz nesta relação! Tinham os conflitos, mas a gente se juntava e resolvia. Na época, a gente também teve uma capacitação para a Justiça Restaurativa, para aqueles diálogos todos. Isso também veio a calhar, porque era feita a tentativa de compreender o motivo daquele desentendimento e era pedido para que os meninos conversassem. Só tenho boas recordações!

Para docência, acho que a inteligência interpessoal é de extrema importância! Você precisa entender o outro. O outro te traz alguma coisa e você precisa entender o seu ponto de vista! Esse movimento de sair do seu corpo e ir para ótica do outro é de extrema importância! Ao meu ver, a inteligência emocional comanda! O acadêmico é importante, pois você, o adulto da relação, deve estar à frente, ao menos em alguns passos, para saber estimular. Você tem o negócio na mão, mas você tem que saber jogar! Mas a inteligência emocional é a mais importante! Alguns professores sofrem demais com esse relacionamento. Às vezes o professor se zanga com aluno que pergunta sobre alguma coisa. Mas, poxa! Como assim? Ele está trazendo a dúvida dele e com base na dúvida exposta é que você pensa sobre o pensamento dele e pode fazer suas inferências. A inteligência interpessoal foi fruto da minha infância, com a dureza da minha mãe da qual tinha que rebolar para conseguir dar conta e com a leveza do meu pai, que me inspirava e depois, é claro, na adolescência, com as experiências fora de lá. Mas, basicamente, na infância! Essa questão diplomática de que quando você tem alguém muito duro do seu lado e você não quer ser igual, você busca outros meios de se dar bem. Foi por aí que aprimorei um pouquinho esse lado.

A escola acaba levando muita função atrelada e a gente como professor, muitas vezes, se acha falando: “Não! O menino aprendeu comigo! Ele vai aprender aquilo, vai colocar em prática.” E não é assim necessariamente! Acontece se ele achar necessário, se a vida lhe

cobrar aquilo. Tem uns meninos que não se deram muito bem. E aí? Você não interferiu em nada na vida dele? Talvez, não! A escola é de extrema importância, porque tem o convívio social, tem a questão acadêmica e acaba sendo o cenário da questão social. A educação deveria ter um olhar mais integral. Ela visa só algumas janelinhas, mas existem outras e a gente acaba ignorando por uma questão de formalidade, por uma questão de imposição até da nossa própria história. Dentro da escola integral você percebe que você pode atingir o menino de outra maneira, que o outro professor acaba não conhecendo. Se o professor da jornada ampliada explorar as várias situações de aprendizagem que acontecem na rotina, ele conhece melhor o aluno do que aquele outro que fica naquela educação formal, única e exclusiva, que nunca ou quase nunca escuta o menino, sujeito que, muitas vezes, nem sabe o nome. Acho que essa relação falta no período regular como um todo. É claro que deve existir isso na jornada ampliada também, mas a chance de se aproximar do aluno é mais bem explorada dentro da jornada ampliada, no contexto que se é vivido hoje e é claro que não se trata de uma regra! Precisa existir essa aproximação de gente com gente, de olho no olho!

A experiência com o projeto marcou. Existe um antes e um depois. Isso é fato! É uma herança para vida! Eu não olho a vida como eu olhava antigamente! Então, mesmo perante os problemas, você olha aquilo e diz “você vai dar conta”. Mas é porque tantos problemas já aconteceram com a gente, que parece que você faz do limão, uma limonada; faz do limão, um mousse e faz do limão, sei lá mais o que mais”. Acho que isso ajuda muito. É triste ficar vivenciando algumas passagens do jeito que a gente vivenciou, mas ao mesmo tempo, enriquece tanto! Nos deixa fortalecido e nos põe à prova, em xeque, você é capaz de fazer isso e fazer diferente! Acho que é por aí. Essa é a consequência somada a amplitude de um olhar, que lhe permite olhar para o ser humano, não como um ser acabado; olhar para o seu filho e saber que ele vai aprender e que não precisa você contar agora a resposta para ele; perceber que você vai aprendendo, que você não sabe tudo e nunca vai saber! Mas é uma consequência, você olhar a vida de um outro ângulo, de um ângulo diferente!

Não gostaria que fosse diferente o trabalho na jornada ampliada e no regular, mas é! Vejo fora da jornada ampliada há um trabalho muito forte quanto à escolarização, ao conhecimento acadêmico. Não que isso não caiba na jornada ampliada, pois também cabe, mas acho que a questão de gente com gente, de pessoa com pessoa, se tornou muito mais efetiva dentro da jornada ampliada do que fora dela. Não é o ideal, mas é o que acontece.

Minhas experiências no projeto de escola integral, na jornada ampliada foram positivas, enriquecedoras, edificantes e ao mesmo tempo eu passei por um processo de

terapia, então, não sei onde começa e onde termina, mas veio junto o projeto. Então, por isso, na minha cabeça, tem o antes e o depois. A experiência da jornada ampliada veio junto com esse processo e acabei descobrindo e conhecendo minhas potencialidades. Apesar dos pesares, não tenho do que reclamar, acho que é uma história feliz! Olho para trás e digo: “Que orgulho ter vivenciado isso! Que delícia ter passado por isso! Valeu muito a pena!” Mesmo que não volte no formato como era, mas a gente tem no nosso currículo, ninguém tira, ninguém rouba! Pode roubar meu carro, mas essa história ninguém rouba de mim! Isso para mim é um orgulho imenso! Esbarrei em uma diversidade de gente, em sujeitos que, com certeza, também tem essa história como marcante na vida! Isso se escuta das pessoas! Então, valeu a pena e vale a pena!

O fazer diferenciado do projeto proporcionando o aprender significativo precisa ser destacado! Não é qualquer aprendizado! Não é um decorar de datas ou um entender do que as células são feitas, mas há todo um porquê de se chegar nisso.

Acho que a vida é uma troca, então, é agradecer!

#### **4.6. Flor**

Meu nome é Flor, não gosto do meu segundo nome, então, uso o primeiro e o terceiro para me identificar. Tenho trinta anos. Nasci e fui criada aqui na região norte da cidade. Estudei em escola pública, inclusive hoje trabalho em uma delas pela rede estadual. Sou da área de Arte, mas minha relação com ela não veio por incentivo da família ou da escola.

Meu primeiro contato com a Arte foi na igreja, porque cantava no coral, participava das coreografias e peças de teatro. Na minha época, para a maioria das pessoas, Arte na escola se resumia em Artes Visuais, fazer releitura de obra e o que mais fosse relacionado à essa linguagem. Agora é que se trabalha as quatro linguagens da Arte nas escolas. Então, não reconhecia a dança como uma forma de Arte! Não gostava de Arte! Não gostava de Arte. O amor pela Arte não nasceu com a escola e nem com a família. Meu avô tocava instrumento, mas da família é a única pessoa tem alguma relação com a Arte. Nunca tive incentivo e não me interessava. Então, não foi em casa. Também, não tive muito incentivo quando decidi ser professora. A fala do meu pai era: “Vai ganhar pouco! Tem certeza disso?” Ele desejava que eu fizesse Economia.

Sempre fui muito perdida sobre o que fazer. Cada época queria fazer uma coisa, mas sempre na área de humanas. Estudei até a oitava série na escola pública estadual e no ensino médio, fui para uma escola particular para fazer curso técnico em Informática. Fiz obrigada,

porque também não queria, nunca gostei dessa área. Fiz provas para entrar no SENAI umas três vezes. Fui contra a minha vontade. Fui para não passar mesmo, porque não queria, nunca quis trabalhar em fábrica. Nunca quis.

Quando terminei ensino médio, não queria ficar parada, mas não havia decidido ainda o que iria fazer. Estava pensando em fazer Psicologia e uma amiga falou: “Vou fazer Pedagogia. Vamos junto comigo? Não queria ir sozinha”. Então, falei: “Não. Nada a ver!” Mas, durante meu curso técnico, fui estagiária de informática em escola, na mesma escola de ensino fundamental da rede municipal na qual hoje trabalho. Aos dezesseis anos eu já estava lá na escola! Pensei: “Se bem que, quando estava na escola, achava legal o movimento e tive uma relação legal com os alunos, com os professores. Acho que vou fazer então, enquanto penso, enquanto me decido e, depois, mudo o curso. Vou fazer!”.

Fui fazer Pedagogia e no segundo mês já consegui estágio pela prefeitura na mesma escola, onde tinha feito antes pelo curso técnico, já conhecia todo mundo e quando vi, estava terminando a faculdade. Fiz Pedagogia, pensando: “Vou fazer, mas quero fazer outra coisa, porque não vou ser professora.” Mas quando vi, estava fazendo estágio, muito envolvida e nem pensava mais em fazer outra coisa por não querer ser professora. Até esqueci disso!

Terminei a faculdade e fui trabalhar numa escola particular, ralei bastante e não gostei. Uma amiga que tinha feito estágio comigo e que trabalhava em uma escola de período integral, me ligou e falou: “Vai ter um processo seletivo para trabalhar no projeto que eu trabalho. Um negócio muito legal! Sua cara! Amanhã é o último dia! Você tem que fazer uma carta assim, assim, assado”. Lembro que nem entendi direito o que era. Não entendi nada, mas fui e fiz para tentar outra coisa, pois queria sair da escola que estava. Fiz a carta e fui olhar quais eram as opções e disse: “Nossa! Tem até ateliê de dança? Nossa, mas trabalhar com dança é um sonho! Impossível isso! Vou tentar, mas acho que não vai rolar isso aqui não”.

Comecei a dançar com dez anos. Fiz aqui no C. C., na C. do J., na F. C. e fui para academia. Fui pulando, de galho em galho. Era sempre eu que ia atrás, não meu pai ou minha mãe. Eu já gostava. Fazia um tempo, depois parava por causa dos estudos, mas sempre voltava a dançar! Como já tinha habilidade na área, pensei: “Vou me inscrever em dança porque acho que vai ter pouca concorrência. Mas imagina se vou conseguir? Vai ser um sonho trabalhar com dança”.

Eu estudava de manhã e no período da tarde fazia dança. Fiz um bom tempo aqui no C. C. Vinha a pé, fazia a aula. Fazia curso de informática, de inglês e natação. Sempre buscava fazer várias coisas. Sempre gostei de ocupar bastante o tempo. Não brincava muito

na rua. Sempre fui muito presa. Acho que fazer várias atividades também era uma desculpa para sair de casa, para estar em contato com outras pessoas, porque eu não podia brincar na rua e não podia ir na casa dos amigos. Então, sempre gostei muito de fazer coisas fora. Hoje em dia, não participo da igreja, mas antes participava bastante, porque sabia que era um lugar, onde meus pais me deixariam ir e poderia estar no meio das pessoas, fazendo alguma coisa. Na igreja, sempre gostava dessa parte mais artística. Também não gostava de faltar à escola. Eu era daquelas que iam até o último dia. Era o momento que eu tinha com os meus amigos, que estava com todo mundo. Meus pais me prendiam bastante e até hoje eles pegam muito no pé! Na época não via isso como aprendizagem, hoje, vejo que sim. Sempre levava uma amiga, uma prima, mas sempre conversava e conhecia pessoas de outros bairros. Então, tenho amigas de vários bairros

No final do ano, pedi para ser mandada embora da escola que estava trabalhando e cumpri o aviso prévio de uma semana. Eu estava muito feliz de ter saído daquela escola e na segunda-feira, falei: “Ah, vou dormir até mais tarde, não estou mais naquela escola, nem acredito!” E, o telefone tocou. Lembro que até cheguei a dizer: “Nossa, o dia que tenho para dormir até mais tarde, alguém liga de manhã?” Era a orientadora do projeto de escola integral da mesma unidade escolar que tinha sido estagiária, tanto de informática como de pedagogia. A ligação era para falar que eu tinha passado no processo seletivo. Então, falei: “Nossa! Consegui. Nem acredito!” Fiquei muito feliz. Não conhecia ninguém do projeto, só a minha amiga que havia me falado sobre ele.

No início do projeto, a gente tinha aquelas formações, em que todo mundo se conhecia. Logo de cara fiquei muito amiga da Cecília e fomos trabalhar juntas. Para mim era tudo novo. Tudo muito novo. Não sabia direito o que estava fazendo lá.

Nossa, foi em 2010 que comecei lá! Foi um ano muito marcante para mim! Foi com um grupo, que falo, foi muito estranho! Na época, até era um grupo grande de professores, com dez professores e mais um professor de apoio! Mas, assim. Eram assim. Nossa! Era uma sintonia que parecia que a gente já se conhecia de algum lugar! Nos primeiros meses ficamos em formação. A gente não começou com aula e com aluno, porque a escola não estava pronta. Teve muita resistência, muita resistência dos professores do regular e da equipe de direção. A gente percebia que não era bem-vindo ali, que o pessoal estava torcendo para não começar mesmo e, a gente, estava com muita vontade de começar. A gente estudou muito, apresentava trabalho. Nossa! Foi um privilégio esses seis meses em que a gente ficou parado, mas estudando muito. A gente foi visitar escolas municipais da mesma rede municipal que já

estavam desenvolvendo o projeto de escola integral. Tinham palavras que se usava sempre e a gente ficou até bitolado, porque nem estava de escola estava falando e a gente dizia que tem que ser mediador, professor reflexivo: “Nossa, a gente nem está falando de escola e estamos falando assim!” A gente estudava modelos de escola, Pilares da Educação, falava em trabalhar as diferentes habilidades, o protagonismo do aluno e do professor ser um mediador.

Quando foi para assumir com as crianças, depois do recesso, deu aquela coisa, porque a gente estuda, estuda, estuda e na prática acontecem coisas que não estão previstas. Mas foi muito bom! Vejo hoje, que no trabalho prático, evoluí muito e que realmente não sabia o que estava fazendo ali no primeiro ano. Mas foi muito bom!

Era um grupo de professores muito articulado e acho que no trabalho com a jornada ampliada tem que ser assim, porque a gente depende um do outro. Não dá para o trabalho acontecer, com um professor sozinho. Um depende do outro e acho que a gente conseguiu passar isso para os alunos também.

Foi um grupo de alunos muito bom e continuei com eles no ano seguinte. Peguei esses alunos no quinto ano e no sexto ano escolar deles. Comecei a trabalhar com os anos finais e senti bastante diferença comparando os anos iniciais e finais, porque os iniciais abraçam mais a proposta, se jogam. Anos finais, já tem mais resistência. No primeiro ano que teve dança na escola houve bastante resistência por parte dos meninos e dos pais dos meninos. Pai foi na escola para reclamar que o filho estava gostando de dançar e que não poderia gostar de dançar. É muito gostoso verificar na prática que para ser um bom aluno ele não precisa se destacar somente em Português ou Matemática! Ver que ali ele pode desenvolver outras habilidades, que, talvez, se não tivesse vivenciado a jornada ampliada, não teria descoberto.

Tenho um exemplo legal. Com essa turma que comecei o trabalho dei continuidade durante os anos finais. Tinha um grupo que se identificou muito com a dança! Quando estavam no oitavo ano escolar, não havia mais a oferta da jornada ampliada para eles, mas esses alunos queriam continuar dançando de todo jeito. Naquele tempo, nós professores da jornada ampliada tínhamos um horário para os registros. Então, conversei com as coordenadoras e perguntei da possibilidade de desenvolver um projetinho de dança com esse grupo, uma vez por semana nesse horário. Elas autorizaram e deu muito certo! Eles foram dançar em vários lugares, passaram no festival de dança da cidade e, sem perceber, trabalhamos a técnica e eles foram melhorando muito.

No grupo estava o N. Ele tinha bastante dificuldade na escola. Sempre participava da recuperação intensiva, da recuperação paralela e também tinha dificuldade de se socializar.

Mas ele gostou de dançar! Na verdade, nem tinha tanto jeito, mas gostou muito de dançar que, foi, foi, foi, focou e foi. Comecei a dar aula de dança na F. C. da cidade também e todos esses alunos foram fazer aulas comigo lá, além dessa aula na escola. Fizeram aula comigo até o nono ano! Do quinto ao nono! Quando estavam no nono ano, fizeram uma apresentação no teatro municipal e o diretor-geral da companhia de dança, que estava assistindo, me procurou no final, elogiou o trabalho e disse que o N. tinha chamado muito a sua atenção e que queria convidá-lo para participar da audição para companhia. Meu aluno ficou muito nervoso, pois faltava uma semana para a tal audição e cairia coisas muito específicas de ballet das quais não tínhamos trabalhado. Apesar do nervoso, meu aluno aceitou fazer a audição e então, combinei: “Você vai todo dia lá na escola! Vou conversar com as coordenadoras e te dar um intensivão, para ao menos saber o básico”. As coordenadoras ficaram muito felizes e autorizaram: “Pode usar a escola à vontade!”. A família dele concordou e ele foi todos os dias treinar na escola. Era uma família muito humilde e como ele precisava de uma roupa específica, fui com ele até uma loja e comprei. Também fui atrás dos documentos necessários, porque o pai dele não sabia escrever. Então, ele fez a audição no sábado. Tremia muito. Ônibus de outras cidades vieram trazendo pessoas para fazer o teste. Passaram cinco meninas e três meninos e ele foi um dos meninos! Foi legal! Todo o final de ano na escola, coloca-se um banner com os alunos que passam em processos seletivos para bolsas de estudo para o ensino médio em colégios reconhecidos na cidade. Então, fui até a direção e falei: “Olha gente! Passar na audição para uma companhia de dança é tão difícil, quanto esses processos de bolsa!” Pedi para fazerem um banner e fizeram! Nesse último ano que a gente estava saindo bastante para apresentar, participando de festival de dança, percebi que os colegas dele tinham outro olhar para ele, um olhar de respeito. Ele fala que muita coisa mudou depois da sua conquista naquela audição, inclusive, porque passou a receber uma bolsa e ajudar em casa. Ele está dançando até hoje! Contou-me que começou a fazer faculdade e que apesar de estudar em uma área diferente, a dança sempre será muito importante, porque foi por meio dela que se descobriu.

Penso assim: “Será que se ele não tivesse passado pelo ensino integral, teria descoberto essa habilidade? Teria o interesse de fazer aula de dança em algum outro lugar?” Então, falo que não consigo trabalhar em outro tipo de educação. É muito difícil! Não consigo enxergar as coisas separadas, enxergar o ser separado, fragmentado. Não consigo enxergar como no regular. Se o aluno é bom em Português e Matemática, não interessa que ele também seja bom em outras coisas, como no futebol ou em dança. E isso tem que ser valorizado!

Quem não corresponde ao que é cobrado ali no ensino regular, sofre demais, sofre muito e boa parte deles não vão se descobrir, porque não contam com incentivo, porque crescem com esse pensamento: “eu não sou bom”. Acho que todas as escolas tinham que ser de período integral e gente ter essa visão do ser integral e validar tudo.

Me efetivei na rede estadual em 2013 e lá, é tudo muito complicado, muito diferente. Tenho só duas aulas por semana, de cinquenta minutos cada. Trabalho com ensino médio e me dou muito bem com eles e consigo fazer um trabalho legal. Carrego essa coisa de projeto comigo, mesmo sabendo que não vou fazer um projeto, porque os alunos são muito faltosos, por que não tenho tempo, mas tento sempre valorizar o que cada um tem e sempre proponho atividade em grupo. Percebo que levo bastante coisa da minha experiência na escola integral. No ensino médio, como são bem maiores, se eu der um monte de coisa para fazer naquele dia até conseguem produzir, levam para fazer em casa, se reúnem, mas quando são menores é mais difícil isso.

Na prefeitura, fui efetivada como PI em outubro de 2015, mas em março de 2016 me chamaram como PII. Então, me exonerei como PI e assumi como PII na rede municipal. Quando me chamaram para a efetivação, eu já estava como professora contratada na jornada ampliada, mas tive que deixar as aulas e ir para a Educação Infantil. A Educação Infantil ainda trabalha com projeto e tal, mas entrei já no final do ano e não deu para fazer muita coisa. Trabalhei nas férias na creche daqui do bairro, porque eles alegaram que eu não tinha direito a férias, pois tinha acabado de me efetivar. Em março, voltei para o projeto de educação integral, porque sempre falei que voltaria para o projeto, para a jornada ampliada, mas no mesmo mês me chamaram para efetivar como PII. Exonerei de PI para ficar como PII e tive que sair do projeto de novo, pois falaram que não poderia ficar. Quase chorei! Concordei, mas prometi: “Ano que vem, volto!” Então, me falavam: “Nossa! Mas você volta, sai, volta, sai”.

Fui então dar aula de Arte no Regular e sofri. Sofri, porque quando você vai dar aula de Artes, tem que dar conta das quatro linguagens: Artes Visuais, Teatro, Dança e Música, com duas aulas de cinquenta minutos por semana. Sentia que não estava fazendo nada direito, porque não conseguia montar coreografia com eles, não conseguia montar uma peça de teatro, era tudo muito corrido. Então, assim, sofri bastante. Aumentou a quantidade de alunos e a burocracia. Às vezes, sentia que ficava mais por conta dela, que perdia tempo ali com alguma coisa, ao invés de ganhar preparando uma aula legal. Isso é mais uma crítica: o ensino regular, a maioria dos professores e até a direção, não valoriza esses outros saberes. Eu tinha alunos

que eram ótimos e as professoras iam brigar comigo, falando que eu tinha que mudar a nota de Arte, porque esses alunos eram péssimos e não poderiam ter nota nove ou dez em Arte. Nunca mudei nota de ninguém! Ficava daquele jeito, mas eu ficava muito triste, pois e pensava assim: “Esse aluno vai ser visto assim até quando? Vai chegar uma hora, que ele vai se ver assim: eu sou péssimo”. Se ele era bom em Arte, tinha que mudar a nota, se era bom em Educação Física, tinha que mudar a nota. Na forma de ver o aluno também. Percebia muita resistência dos professores e dos alunos para aceitar os alunos considerados diferentes, questões de convivência, de aprender a conviver, que a gente trabalha muito na jornada. No projeto de escola integral, com o fato de estarem mais tempo juntos, os alunos passam a entender e a aceitar melhor o outro e entre os professores também é diferente, porque a relação é de companheirismo, de “estamos juntos”, de um depender do outro e, no regular, é muito separado: faço a minha parte aqui, se ele está fazendo a dele ou não, tudo bem, a minha está aqui.

Tinha a certeza que voltaria para a jornada ampliada. Acho até que as professoras da escola se irritavam comigo porque falaram: “Olha! Já saiu o edital! Você vai voltar para o projeto, para as aulas que você tanto gosta!”.

Hoje sou efetiva em Arte e até essa questão da Arte, já deveria ter falado antes aqui. Fiz pedagogia e comecei a trabalhar no projeto de escola integral, na jornada ampliada como PI. Sempre ficava aflita, porque na atribuição das aulas, os professores de Arte passavam na minha frente e eu ficava achando que não conseguiria pegar as aulas. Teve então um ano que não consegui pegar as aulas na escola que já estava há alguns anos e pensei: “Vai sobrar aquela escola distante para mim. Vou lá! Duas amigas trabalharam lá, gostaram, vai ser super gostoso!” Mas ao chegar minha vez, a moça da atribuição perguntou se entre os professores, tinham moradores do distrito, onde se localizava a escola, pois, pelas regras, eles poderiam escolher primeiro as aulas daquela unidade escolar e uma professora acabou pegando o bloco que eu achava que poderia ser meu. Falei: “Não acredito. Vou ter que trabalhar no regular esse ano”. Mas, a professora que assumiu a vaga de dança que costumava ser minha desistiu, porque assumiu como mediadora numa escola estadual e, eu era a próxima da lista! Aí, voltei. Pensei comigo: “Nossa! Era para eu ficar lá mesmo!” Via que os professores formados na área sempre passavam na frente, mas não queria fazer uma especialização por esse motivo. Mas foi só quando eu estava como professora da jornada ampliada, no projeto de escola integral é que reconheci a dança como forma de Arte. Até então, para mim, Arte era o que via na escola: Artes Visuais. Eu não me identificava. Eu gosto de Artes Visuais, mas não me

identificava tanto. Depois, quando fui estudar mais, fui ver realmente o que era dança, fui trabalhar com os alunos, que eu falei: “Gente! Dança é Arte! Eu gosto de Arte! Quero fazer Arte! Fui fazer Arte, fiz pós em dança e consciência corporal, em São Paulo. E aí, eu me encontrei! Participando do projeto, me encontrei profissionalmente e até como pessoa.

Aprendi muita coisa saindo da zona de conforto e convivendo com pessoas que não pensavam como eu. Para mim, foi muito bom! É meu oitavo ano no projeto, fiquei um ano fora, mas acompanhando. A relação acabou indo para o pessoal, até com professores que eram de outra escola, porque a gente sempre tentou trocar muito. Percebo que hoje em dia mudou bastante. A gente tinha aqueles processos seletivos para encontrar o professor que realmente tinha um perfil, porque tem que ter perfil, perfil de professor pesquisador, com vontade de aprender e não gostar de ficar só naquela aulinha pronta, ser muito flexível, porque, às vezes, você está com tudo pronto, planeja sua aula, mas ela caminha de outro jeito e você tem que saber nortear para não se perder. Acho que é esse o perfil. Muitas pessoas viam o trabalho no projeto como tranquilo, por não ter caderneta, por ter horário de registro, por achar que não se fazia nada e que era só brincar. Vi muitos professores que foram com esse pensamento para o projeto, não se identificaram e viram que não era bem assim. A gente trabalha bastante. Mas sinto que é de um jeito muito prazeroso, muito gostoso. Acho que a gente aprende muito.

Eu não sabia o que era o projeto. Engraçado. Outro dia estava limpando um computador antigo e, vendo o que não prestava mais, salvando que era importante, achei uma pasta com as cartas que escrevia para o processo seletivo do projeto. Tinha lá, carta 2010, 2011, 2012, e todos os anos. Li minha carta de 2010 e falei: “Gente, como assim? Nem sabia o que era o projeto, mas falei várias coisas sobre o professor ser o mediador do conhecimento e do aluno ser o protagonista do seu próprio conhecimento”. Falei várias coisas que claro não estavam de acordo, mas para quem não sabia e ter pensado daquela forma, acho que era para eu estar aqui.

As delícias de ser um professor da jornada ampliada no projeto de escola integral foram as descobertas, as amizades e o aprendizado. O projeto foi crucial na minha vida! Com ele foi possível me encontrar em um caminho profissional e como pessoa também, definir o que eu quero e quem sou! Até o namorado conheci no projeto! Então, as delícias são essas! São muitas, na verdade.

A dor, acho que é toda essa mudança! Ela é muito triste para quem está no projeto, porque gosta! Eu estou nele, porque gosto! O salário caiu muito. Todo ano chegam mudanças e a gente tem que se adaptar a elas. Então, fica nele quem realmente gosta! Mas muitos

professores que gostam do projeto tiveram que sair, porque tem filhos, pagam aluguel e não tem condições de ganhar esse valor como salário. “Queria muito voltar, mas não consigo!” Ouço isso direto! Me dói ouvir professor falando que pegou as aulas da jornada ampliada, porque era a única coisa que tinha na atribuição; ou ainda, falar que está no projeto, mas que não gosta e não acredita. Tenho sorte de não ter trabalhado na mesma escola com pessoas assim, mas fico muito triste de saber que em outras escolas isso acontecia e acontece, porque esse um trabalho no qual acredito muito e que por ele vi muitos resultados nos alunos, na escola, nos professores. Hoje em dia, na escola que trabalho os professores da jornada regular gostam do nosso trabalho e comentam: “Nossa, o aluno falou que fez isso na jornada! Fui explicar isso e isso, ele sabia e ajudou”. Então, a gente conseguiu conquistar até os professores! Os alunos conseguiram isso também! Acho que é um trabalho muito incrível e não merece ter professores que não se identificam, porque isso interfere e faz cair à qualidade. Pessoas para elogiar o trabalho e para falar bem não é sempre que a gente tem e uma coisinha que aconteça, tudo muda e aparecem reclamações.

Acho que a minha prática veio a se confirmar quando estive fora do projeto. Falo que na verdade eu iniciei como professora na jornada ampliada. Tinha trabalhado como professora auxiliar na escola particular, mas em berçário, a realidade muito diferente. Então, iniciei minha docência no projeto. Senti bastante quando fui para o regular. Quando falo da questão da burocracia não falo só porque é chato preencher papel, mas por estar amarrada naquilo e não conseguir olhar para o que importa, e, de repente, você está sim, olhando seu aluno como um número, com quinhentas provas para corrigir, juntando as da prefeitura e do Estado. Tinha final de semana que eram mais de quinhentas provas para corrigir! Quando eu estava no regular, tive a certeza de que não queria trabalhar daquele jeito. Não é que ver tudo errado e achar que os professores do regular fazem tudo errado, mas o sistema é desse jeito e não queria aquilo para mim: ver aluno como número e medir seu conhecimento expresso pelo “x” na resposta certa.

Para mim, foi bem dolorido. Às vezes, sabia que o aluno tinha participado de tudo, que era um bom e que por algum motivo, naquela avaliação tinha ido mal. Eu não podia falar de dar uma nota boa para ele! Então, não me identifico com esse tipo de sistema. Quando estive fora, mais do que nunca, tive a certeza de que queria estar no projeto, na jornada ampliada.

Tento sempre no início, conversar bastante com eles sobre o que é dança, sobre formas de se expressar. Como agora faz um tempo que tem dança naquela escola, eles já conhecem, tem irmão que já fez, um primo. Não tem mais de dizer que isso é coisa do menino. Eles

adoram. A gente conversa bastante sobre isso e sigo aquelas regrinhas, que alguns ainda seguem, outros não, que é de fazer o índice coletivo, pegar o que eles sabem, o que eles querem aprender e em cima disso, fazer um cronograma que vai nortear o projeto. Sempre escolho o tema com eles, mas acho que a gente tem que, antes de escolher o tema, dar uma ampliada no repertório, porque eles trazem o que eles conhecem, o que vê na TV, o que está de mais fácil acesso. Então, trago outras coisas para conhecerem. Levam umas três semanas, um mês mais ou menos para escolher um tema. Normalmente, na minha aula trabalho bastante com pesquisa, coisas que trazem e que levo. Gosto de levar alunos que já passaram pela jornada para contar alguma coisa, ensinar alguma coisa. Tento também valorizar o que eles trazem, porque, às vezes, tem alguém da família que já dançou ou que veio de outro estado que tinha uma dança típica. Trabalho bastante com improviso, para verem que é fácil dançar, que todo mundo pode dançar, que a dança é para todos. Às vezes, me sinto meio tradicional fazendo isso, mas sempre monto com eles um aquecimento coreografado na aula, aí tem a coreografia do tema que a gente monta junto na aula e no final a gente sempre faz um relaxamento, um alongamento. Tenho sempre essa rotina na aula. A gente sempre inicia a aula numa roda falando sobre um dos assuntos do cronograma, uma das perguntas a serem respondidas. Tem dia que é só prática, então, se inicia com aquecimento que é sempre coreografado: uma música e a gente executa uma coreografia que vai trabalhar várias partes do corpo. Então, inicia sempre com esse aquecimento. Sempre. Depois, a gente costuma ir para criação de coreografia, para a composição coreográfica e utilizo de várias estratégias, às vezes, divido eles em grupo; dependendo do tema, uso partes da música, alguns poemas, palavras, eu levo um pouco e eles também levam. A coreografia é sempre de autoria do grupo. Depois, a gente faz alongamento no final e relaxamento. Sempre levo músicas diferentes das músicas que estão acostumados a ouvir. No início, sempre tem muita resistência, porque querem ouvir só as músicas deles e nessa parte que falo que sou tradicional, porque sei que tem que trazer o que é deles também, mas tento selecionar muito, sempre falo: “E, se a gente ouvir essa daqui? Ouvi inteira! Escuta! Vou usá-la no relaxamento” e eles acabam gostando. Antes, a gente escolhia assim: tal turma quer fazer dança de rua, essa turma as danças populares, Jazz.

Esse ano, estava pensando em escolher de outra forma, porque a gente começou a fazer isso e está caminhando para que seja assim. Pensei de a gente escolher um tema, a partir de uma problemática e não a dança específica que eles querem aprender, a modalidade que eles querem. Ano passado, por exemplo, a Mostra Cultural da escola teve como tema: Viva as

diferenças! Esse tema nasceu por conta da coreografia. Tinha uma turma que tinha alunos muito diferentes uns dos outros e havia muita briga. A gente começou a falar muito sobre isso e colocou isso na coreografia. Outras turmas gostaram da proposta. Eu já estava pensando nisso e um o aluno veio me contar esse ano: “Professora, tive várias ideias nas férias, escutei várias músicas e acho que a gente poderia trabalhar o *bullying!*” E ele falou: “Tenho várias ideias de temas”. Quando ele me falou isso, pensei quealaria sobre vários tipos de dança, mas ele veio com problemáticas. Falei: “De repente, a partir disso, a gente escolhe uma música e vê o que ela pede, ao invés, de ficar focado na modalidade específica”.

Penso que a educação é a salvação para o mundo, mas que a gente está bem longe de alcançar isso, porque cada um pensa e vê de uma forma, dá um peso diferente para isso. Acho que a educação começa em casa e vai se estendendo para todos os lugares. Quando estou trabalhando dança com os alunos, penso mais na parte social mesmo, antes de ensinar a dançar, até por isso, a mudança na forma de escolher o tema. Penso mais nisso, sabe? Deles se respeitarem, deles quererem um mundo melhor, deles se conhecerem, porque a gente tem que se conhecer. Não que a gente tenha que traçar um caminho e falar vou seguir esse caminho, mas saber que caminho seguir, como percorrer esse caminho. Por dar aula na rede estadual, no ensino médio, às vezes, fico muito desanimada. Vejo alunos de terceiro ano, que não sabem quem são e que não sabem o que querem da vida. Muitos não sabem nem escrever o próprio nome e estão no terceiro ano do ensino médio. Não conhecem a sua própria história. Faz parte da Educação você conhecer sua história e valorizar sua história. Do micro para o macro. Da história dos seus avós, da sua mãe, do seu pai até a história do seu país, do mundo que você vive. Às vezes, a gente fica muito limitado e não vê o que acontece ao redor. Conhecendo melhor as coisas, a gente vai se entender melhor. De repente, tem coisa que você passa que se souber a história da sua avó, vai saber o porquê e, talvez isso não resolva, mas vai te fazer aprender a lidar com aquilo. É preciso professores muito mais sensíveis e que gostem realmente do que fazem, mas antes de tudo, que sejam profissionais valorizados, porque não é fácil trabalhar com Educação, acreditar e continuar nessa tarefa.

A educação integral tem uma função muito grande, porque abrange pensar no ser como um todo: se conhecer e conhecer o outro. Quando me conheço e conheço outro, respeito o espaço do outro, suas crenças, sua religião, sua forma de ser, de se vestir. Há uma diferença entre escola integral e educação integral! Perdeu-se muito dessa essência que a gente tinha! No formato de hoje, estamos mais para escola integral do que para a educação integral. Acho que isso se perdeu com as mudanças, quando tiraram o tempo do professor e diminuíram a

quantidade de ateliês. Não vi de forma positiva o programa Mais Educação, não achei legal essa prova que aconteceu ano passado para medir o conhecimento dos alunos em Língua Portuguesa e Matemática no Acompanhamento Pedagógico. Esse foco é da jornada regular! Então, não tem razão de também ser da jornada ampliada! Todo ano é uma mudança. Sei que foi pensando no melhor, mas a mudança do Acompanhamento Pedagógico virando ateliê fez com que as opções diminuíssem. Na escola, onde trabalho, perdemos dois! Eram duas oportunidades de descobertas para os alunos! A gente tem um aluno lá na escola que ele não sabe ler e nem escrever. Ele viu que a professora da Sala de Leitura passou mal, desmaiou e disse para ela: “Professora essa sala é muito abafada! Vou fazer um ventilador para você!” No outro dia, ele chegou com ventilador para ela que ele mesmo fez! Ele começou a se interessar pelas aulas de robótica, por montar e desmontar várias coisas. Uma escola de robótica da cidade se negou a dar uma bolsa de estudos para esse aluno, alegando que ele não teria como fazer o curso, sem saber ler e escrever, mas penso que quando a gente tira o ateliê, tira a oportunidade de descoberta! Antes eram dez, agora são cinco e dependendo do período, são quatro. São oportunidades que estão sendo tiradas!

Acho que o primeiro saber do professor é saber aprender. Todo dia a gente tem que estar aprendendo, estar pesquisando, porque cada dia é diferente, o que você ensinou de um jeito ontem, mas não dá mais para ensinar do mesmo jeito amanhã. Acho que é saber aprender. Não quero ficar tão clichê, mas os Pilares respondem muito bem, que é ser, conhecer. Para fazer uma boa prática, repensar a prática, refletir sempre, realmente ser um professor reflexivo.

Consegui esses saberes na prática. Foi errando, tentando, perguntando, porque são coisas que você não aprende quando está na faculdade. É na prática mesmo que vai vendo que daquele jeito dá certo.

Minhas primeiras aulas, tentei fazer parecidas com as aulas que eu fazia. No meu primeiro ano, acabei colocando muito mais do que eu sabia do que recebendo dos alunos, porque não sabia muito bem como fazer aquilo. Até tentava, mas acho que não sabia muito utilizar das estratégias para incentivar a criação dos alunos e tentei reproduzir as aulas que eu já tinha feito em vários lugares. Quando enxerguei a dança como Arte, o que não aconteceu nesse primeiro ano de 2010, comecei a ver que tinha que encontrar outras formas, que a dança da escola não iria ser igual à dança da academia. Fui vendo isso e percebendo que precisava mudar. Quando vejo a dança como forma de Arte é que começa a mudar! Vou para um lado mais abstrato e apesar de ser abstrato começa a fazer mais sentido para mim e para os alunos.

Consegui, na prática, vendo que teria que agregar os alunos ali e não poderia só transmitir o que eu sabia, que os alunos também sabiam e eu também, poderia aprender com eles e que teria que pesquisar mais. Você vai vendo, perguntando e as coisas vão acontecendo naturalmente.

No projeto, a gente consegue essa proximidade maior com o aluno por acompanhar outros momentos da vida dele. Você acompanha o almoço, a higiene bucal e a relação não se centra no ato de ler e escrever. Por vezes, acabam comentando coisas que aconteceram em suas casas. Acho que tem que ter um equilíbrio, mas pode ser amigo do aluno. Tem que sempre ter discernimento e saber encontrar o equilíbrio, mas mostrar que se está junto, porque facilita muito o trabalho. O aluno vai pensar duas vezes antes de dar resposta atravessada ou falar que não quer fazer. Se ele não estiver afim, não vai sair andando e falando que não vai fazer, mas vai falar: “Olha professora, hoje não dá, não estou afim, não estou legal”. Ele vai te falar que não está bem. Tento levar isso também para minha prática na escola estadual, porque tenho alunos com muitas histórias complicadas. Já aconteceu várias vezes, peço que falem, quando percebo que estão diferentes, pergunto se estão bem, tento chamar todo mundo pelo nome e vejo que isso é muito importante para eles. Só de falar “bom dia fulano”, você já quebra aquela dureza. Então, a relação entre professor e aluno tem que ser estreita, tem que existir um vínculo, e aí, as coisas acontecem muito mais leves.

Avalio minha experiência como docente da jornada ampliada de forma positiva. Tive que construir e desconstruir, me fez enxergar mesmo meu caminho, fui fazer a faculdade e que hoje vejo: era a faculdade que eu realmente queria. Aprendi muito, aprendi muito. Até na própria dança, aprendi muito com eles, que a dança é muito mais do que técnica, é você realmente expressar o que está sentindo. Vi muita criança entrar mal na aula, entrar tristonha e sai sorrindo, sabe? É todo o aprendizado de gestão de sala de aula também que foi muito válido, porque vejo, quando fui para o estado, acharam que eu teria muito problema com os alunos, por ser um pouco mais nova e hoje em dia, não é mais. As pessoas me confundiam com os alunos, agora não dá para confundir mais, mas desde sempre, falavam assim: “Ah, essa menina vai dar problema para a gente, porque os alunos não vão respeitar! Como ela vai dar aula no noturno, no ensino médio?” Acho que foi essa aprendizagem, de saber fazer esse vínculo, mas com muito respeito, que me ajudou a continuar nas escolas do estado até hoje, a não ter problemas com os alunos e a conseguir desenvolver trabalho legal, apesar das dificuldades. Sou efetiva no estado também, mas pretendo me exonerar, porque no estado é muito complicado, você nada muito contra a corrente, sabe? Se você acredita no aluno ou

quer fazer diferente, você é errado. Vejo que equipe gestora do estado é muito diferente da prefeitura, porque na prefeitura eu aprendo muita coisa e no estado parece que a equipe não gosta de pessoas, não gosta de alunos. É um autoritarismo muito grande! Professor é tratado aos berros, tem que bater meta, tem que ter resultado. Eu falo: “Não trabalho numa empresa de *telemarketing* que tenho que alcançar resultados para conseguir bônus”. Então, a parte mais leve é a parte com os alunos. O resto, acho muito pesado, muito pesado. Na prefeitura vejo bem diferente. A grande maioria acredita, sabe? Está ali, porque quer, acredita nos alunos, acredita na Educação, coisa que infelizmente não vejo na rede do estado. Acho que muitos até já acreditaram, mas deixaram de acreditar por conta de todas essas complicações do sistema.

Tem tanta coisa, mas a gente assim dá uma travada. Acho que falei um pouquinho de tudo. O que eu sempre deixo claro é que estou no projeto até hoje por acreditar mesmo na proposta, mas naquela que a gente começou a estudar tempos atrás e tento fazer de tudo para ficar dentro disso, para deixar mais próximo, para não perder a essência. Não que a minha aula seja do mesmo jeito. Ela mudou desde aquela época. Mas, tento manter essa ideia, porque acredito que dá muito certo e minha certeza vem do retorno que tive e tenho dos alunos.

A minha primeira turminha que peguei no projeto formou-se agora no ensino médio e estão indo para faculdade e alguns, por estar ali no bairro, às vezes, com irmãos, parentes na escola e quando vão até lá, sempre falam da escola e do projeto com muita saudade. Então, vejo que foi uma coisa muito significativa na vida deles. Tenho vários alunos que dançam até hoje, dançam em academia. O Sabonim chegou a fazer entrevista com você também, não é? Então, tem alunos que foram para Artes Marciais. É um trabalho muito gostoso. Eu gosto demais! E, acho que tem que gostar para estar lá, porque não é fácil não!

## 5. RESULTADOS

A leitura global dos novos documentos revelou que na vivência da jornada ampliada, aprenderam professores e alunos com potencialidade de crescimento no âmbito profissional e pessoal. O entendimento da dimensão integral dessa experiência formativa foi registrado pelos docentes ao narrarem seus conhecimentos e reflexões.

Com a proposta da feitura das análises com base no enredo das narrativas de vida, construiu-se diálogos entre as narrativas e delas com os referenciais teóricos regidos pelas vivências, entendendo-as como compositoras dos contextos e do processo das identidades dos colaboradores.

Cada tema foi resultado dos estudos com bases nos novos documentos e em oposição à compreensão de parcelas estanques, apresenta-se favorável a interconexão entre as partes, comprometendo-se com a percepção global dos enredos das narrativas e de seus autores, superando visões fragmentadas. O estudo, fazendo uso da metáfora filosófica do conhecimento, afastou-se da concepção arbórea e construiu-se flertando com interpretações do conhecimento assemelhadas a um rizoma.

Portanto, fugindo da fragmentação e reprodução cartesiana, o trabalho perseguiu um novo pensar e encontrou em Deluze e Guattari, teóricos apresentados por Gallo (2013), a inspiração e a configuração dessa nova imagem sobre o conhecimento.

Diferente da árvore, a imagem do rizoma não se presta nem a uma hierarquização nem a ser tomada como paradigma, pois nunca há um rizoma, mas rizomas; na mesma medida em que o paradigma, fechado, paralisa o pensamento, o rizoma sempre aberto, faz proliferar pensamentos (DELUZE; GUATTARI *apud* GALLO, 2013, p. 76).

Em diferentes pontos as análises se conectam sem que haja uma ordem hierárquica entre elas ou uma possibilidade de redução à unidade. Heterogeneidade e multiplicidade são marcas desses contornos que propiciam interpretações por diferentes ângulos e estabelecem pontos em direções plurais, criando uma cartografia de entradas e saídas múltiplas de exploração.

O rizoma rompe, assim, com a hierarquização- tanto no aspecto do poder e da importância, quanto no aspecto das prioridades na circulação- que é própria do paradigma arbóreo. No rizoma são múltiplas as linhas de fuga e, portanto, múltiplas as possibilidades de conexões, aproximações, cortes, percepções etc. Ao romper com essa hierarquia estanque, o rizoma pede, porém, uma nova forma de trânsito possível por entre seus inúmeros “devires”. Podemos encontrá-la na *transversalidade* (GALLO, 2013, p.78).

Desta forma, a organização e as análises apresentadas no estudo representam uma configuração em um universo de múltiplas possibilidades que foram construídas no diálogo das narrativas e dos conhecimentos provisórios da pesquisadora.

Na primeira parte dos resultados, o diálogo acontece sobre contextos cotidianos compostos das diferentes experiências vividas, das tramas das histórias de vida, das relações que se efetivaram e das consequências deste emaranhado, pois os colaboradores ao produzirem suas narrativas contaram “suas práticas cotidianas, tramando possíveis sentidos e significados das memórias, das identidades e das subjetividades” (RIBEIRO, 2007, p. 323) fornecendo subsídios para compreensões pertinentes à pesquisa. Sarlo (2007) observou o tempo atual como terreno marcado pelas subjetividades, confirmando os propósitos desse estudo. Assim, Ribeiro (2007) e Sarlo (2007) foram referências para as análises.

A segunda parcela dos resultados refere-se ao que foi narrado pelos colaboradores sobre os contextos familiares e escolares da infância e juventude, os cenários da escolha da docência e as circunstâncias da entrada na profissão e na jornada ampliada.

A terceira parte ocupa-se das discussões em torno da jornada ampliada, da rotina profissional diferenciada, das vivências marcadas pelas premissas e propósitos do contexto da educação integral e dos contornos de fazer e ser docente nessa dinâmica.

Os elos de identificação entre os docentes que se despontaram nas narrativas, os saberes reconhecidos pelos profissionais e as dores e delícias da vivência da docência na jornada ampliada são os elementos construtores do diálogo apresentado na quarta parte dos resultados dessa dissertação.

### **5.1. Vivências: contextos, histórias e identidades**

Assim como as histórias de vida narradas, a redação sobre as vivências não obedeceu uma cadência didática de formato linear, asséptico ou dissociável. Admitindo as vivências como acontecimentos dados nos emaranhados de relações, sentimentos e lembranças memoradas a escrita da dissertação também se conforma nessa representação, expondo o arcabouço nada cartesiano da vida e das memórias, com alinhavos e apontamentos que suscitam outros tantos veios de pesquisa.

Reunidos na narrativa, os fatos contados pelos docentes colaboradores aparecem entremeados com fios tingidos no tempo, produzindo entrelaçamentos que sustentam uma postura profissional ativa, engajada nas descobertas, compromissada com experiências que se ampliam e favorável aos movimentos coletivos dentro do universo escolar. Entretanto, com merecida atenção, destaca-se uma questão ressaltada por Sarlo (2007):

Reconhecer isso, porém, não implica que todo relato do passado se entregue a essa heterogeneidade com a um destino fatal, mas que trabalhe com ela para alcançar uma reconstrução inteligível, ou seja, que saiba com que fibras está construída e,

como se tratasse da trama de um tecido, que as disponha para mostrar da melhor maneira o desenho pretendido (SARLO, 2007, p. 60).

A reflexão acerca das contribuições das experiências da docência na jornada ampliada na construção da identidade desses docentes colaboradores se manteve atenta nas histórias contadas, mas também na forma da sua constituição, pois revelam o empenho da composição do desenho de cada narrativa, pela seleção e pelos critérios executados por cada um dos colaboradores. Tais condições recolhidas e acondicionadas ao olhar da pesquisadora deram origem a interpretação apresentada nesta dissertação, versão provisória e provável dentre tantas outras possíveis. Inclusive, foi na expectativa de as narrativas possam servir a outras reflexões, outras óticas e, por consequência, a outras interpretações, que elas foram transcritas e publicadas no conjunto dessa pesquisa.

No enredo das narrativas, as vivências ocuparam lugar de relevância intervenção na composição das identidades sustentadas pelos docentes colaboradores. Eleitas, essas vivências narradas formam o conjunto daquilo que os docentes colaboradores escolheram lembrar. Flor afirmou quase ao fim da entrevista: “Acho que falei um pouquinho de tudo”. Portanto, o que foi narrado caracteriza-se como tramas bibliográficas, conceito do qual se valeu Sarlo (2007) e Ribeiro (2007).

Os colaboradores narraram suas vivências mergulhados em sentimentos que se mostravam pela cadência da respiração, pelos sorrisos entre as palavras, pela vivacidade do olhar ou pelas lágrimas de saudade. Pode-se ainda citar os movimentos de mãos e braços, imprimindo ao momento ares de proximidade e tons de naturalidade. Entretanto, Flor, nos últimos minutos da sua entrevista, demarcou um traço marcante na vivência de entrevista ao declarar: “Tem tanta coisa, mas a gente assim dá uma travada”. Pôr-se diante de um ouvinte e de um gravador para narrar sua história de vida, trata-se de um exercício complexo e desafiador. “A entrevista em si mesma é um exercício, momento em que como em um tecido, deve-se tramar os fios, cruzar lembranças para criar um enredo com as experiências de uma vida” (RIBEIRO, 2007, p. 178).

Pelas palavras que narravam às vivências e que teciam as tramas do enredo foram se revelando as identidades. Paz narrou: “prezo muito pelo contato, sabe?” A expressão destacada serve de ilustração de tantas outras do conjunto de documentos da pesquisa que evidenciam os movimentos da consciência de si realizados pelo colaborador no percurso da construção das narrativas. “Descobrimo-se quem é, revela-se uma identidade” (RIBEIRO, 2007, p. 186).

“Não sei se está conseguindo entender” disse Sabonim, em meio aquilo que narrava. Tal expressão revela a sua preocupação em relação à materialização fiel da mensagem desejada. Ribeiro (2007) assinalou que vencido o desafio de colocar-se à disposição do exercício de narrador, a preocupação expressa por Sabonim compreende o desafio de: “conseguir narrar: fazer a seleção de palavras que possam traduzir seu cotidiano e contar sua história de vida” (RIBEIRO, 2007, p. 202).

Segundo Ribeiro (2007), “narrar é um ato de cuidado e generosidade” (RIBEIRO, 2007, p. 204). A experiência dos colaboradores em contar sua história é merecedora de considerações, pois sendo fundamental para o estudo, não poderia por ele ser desconsiderada entre suas vivências docentes.

As narrativas expressam marcas de seus narradores e o estudo faz-se atento à dinâmica observada por Benjamin (1987). Ao narrar, os docentes contaram suas histórias entre o que recolheram das suas experiências e das experiências vividas por outros, de forma a considerar o que julgavam merecedores de preservação na história, renegando ao esquecimento aspectos que pudessem não agregar positivamente as marcas que desejadas.

As marcas deixadas nas narrativas não se esgotam ou se finalizam por esse estudo. Nos documentos que servem à pesquisa há múltiplas condições para encontros, releituras e compreensões dessas marcas, sendo a presente dissertação, uma entre tantas outras possíveis. Nessa perspectiva, admite-se em conjunto, a subjetividade e a provisoriedade dos resultados apresentados.

## **5.2. Vivências e consequências**

A ambiguidade de serem ao mesmo tempo sujeitos condicionados e condicionantes dos contextos de vida sugere-se como uma das mensagens impressas nas narrativas, pois foram descritas vitórias sobre limites impostos pela localidade, pelos recursos financeiros, pelas regras familiares, ou ainda, pelas oportunidades e opções. As narrativas remontaram, portanto, episódios em que os colaboradores se veem como bem-sucedidos diante das circunstâncias, reconhecendo-se condicionados, mas observando em si potencialidades condicionantes dos contextos pelas posturas ativas, dispostas e autoras admitidas nos percursos que se cumpriu na vida até então.

Para Edgar Morin (2003), a autonomia é algo dependente do meio. “Assim, um ser vivo, para salvaguardar sua autonomia, trabalha, despense energia, e deve, obviamente, abastecer-se de energia em seu meio, do qual depende” (MORIN, 2003, p. 118). O autor ainda

afirmou que nós “seres culturais e sociais, só podemos ser autônomos a partir de uma dependência original em relação à cultura, em relação a uma língua, em relação a um saber. A autonomia não é possível em termos absolutos, mas em termos relacionais e relativos” (MORIN, 2003, p. 118). Desta forma, Morin (2003) oferece respaldo ao contexto impresso nas narrativas pelos colaboradores confirmando que: “Somos, portanto, produtos e produtores, ao mesmo tempo” (MORIN, 2003, p. 119).

Outra marca impressa nas narrativas foi a negativa da fragmentação do ser humano. As narrativas sustentaram a integralidade e a subjetividade como uma questão inquestionável presente nos diferentes tempos e espaços da vida, compondo o seu ser, a sua forma de estar e se relacionar com o outro e com o mundo, sob qualquer perspectiva e apontam a diversidade como uma questão valorosa na constituição do ser humano.

Entende-se que tais questões se traduzam como as marcas desejadas pelos colaboradores, pois como afirmou Benjamin (1987), o que se expõem nos discursos das narrativas revelam aquilo que se quer preservado para posteridade.

As palavras pronunciadas para desfiar verbalmente as memórias infantis foram acompanhadas por risos e tons suaves. Os limites foram narrados como uma questão a superar e que foi superada ou contornada, sem que para isso se gastasse tempo com lamúrias. Foi um momento leve em que as histórias da infância foram desenhadas nas narrativas, expondo sujeitos ativos, criativos e que aproveitavam ou cavavam diferentes oportunidades, tendo êxito frente aos obstáculos financeiros, locais ou familiares.

No conjunto das narrativas, encontram-se infâncias que estiveram à caça de aventura sendo exploradoras de campos abertos; ansiosas por novas experiências e, por isso criadoras de recursos que aumentavam o mundo disponível. As histórias remontam contribuições familiares, dribles no tempo e nas adversidades e vivências diversas.

A aderência às circunstâncias diversificadas e à postura ativa na infância parecem ter se desdobrado até a vida adulta, pois interferiram nas escolhas, hábitos, reflexões e atitudes que os colaboradores foram adotando no percurso da vida, no âmbito pessoal ou profissional.

A diversidade de atividades durante a infância, fruto de vivências em diferentes espaços, foi exposta como valiosa nas narrativas. Embora a vivência escolar tenha sido abordada em todas as narrativas, poucos foram os destaques referentes à vivência dessa diversidade no território escolar. Paz, Sabonim e Flor advogam a vivência da jornada ampliada escolar como a oportunidade de vivências diversificadas para as atuais infâncias, configurando-se em território de garantido acesso às essas atividades.

Antes de contar memórias de infância, Paz fez alusão às diferenças que percebe entre gerações e se utilizando da relação com a tecnologia para um comparativo conclui o pensamento dizendo: “Eu ainda fui criado assistindo desenho, brincando na rua, sumindo, indo nadar escondido e brincando em praça. Coisas que, aparentemente hoje em dia, as crianças não fazem mais”.

“O amor pela Arte não nasceu com a escola e nem com a família”. Flor considera que seu primeiro contato com a Arte aconteceu nos âmbitos dos corais, peças de teatro e coreografias dos quais participava na igreja frequentada. Segundo a colaboradora, o apreço pelas expressões artísticas não estava entre os hábitos familiares e a escola apresentava-lhe a Arte apenas no campo das Artes Visuais. “Então, não reconhecia a dança como uma forma de Arte! Não gostava de Arte”, afirmou Flor.

Meu primeiro contato com a Arte foi na igreja, porque cantava no coral, participava das coreografias e peças de teatro. Na minha época, para a maioria das pessoas, Arte na escola se resumia em Artes Visuais, fazer releitura de obra e o que mais fosse relacionado à essa linguagem. Agora é que se trabalha as quatro linguagens da Arte nas escolas. Então, não reconhecia a dança como uma forma de Arte! Não gostava de Arte! Não gostava de Arte. O amor pela Arte não nasceu com a escola e nem com a família. Meu avô tocava instrumento, mas da família é a única pessoa tem alguma relação com a Arte. Nunca tive incentivo e não me interessava. Então, não foi em casa. Também, não tive muito incentivo quando decidi ser professora. (Flor)

Contando sobre sua infância, Flor comenta sobre a escassez das ofertas de experiências escolares, indicando outros territórios como mais propícios para a diversidade de atividades que desejava participar. A restrição e monotonia da vida escolar foram ultrapassadas por Flor com a sua disposição em percorrer outros espaços para experimentação, relações e conhecimentos. Atualmente, a dança, conhecimento que acessou em outros territórios, se traduz como seu trabalho no território escolar, fato que encorpa a sua argumentação em defesa da jornada ampliada como um garantido espaço de acesso à diversidade de atividades.

Observando as vivências como balizas para escolhas na trajetória da vida, Flor apresentou sua opção de trabalho fundamentada em suas vivências:

Comecei a dançar com dez anos. Fiz aqui no C. C., na C. do J., na F. C. e fui para academia. Fui pulando, de galho em galho. Era sempre eu que ia atrás, não meu pai ou minha mãe. Eu já gostava. Fazia um tempo, depois parava por causa dos estudos, mas sempre voltava a dançar! Como já tinha habilidade na área, pensei: “Vou me inscrever em dança porque acho que vai ter pouca concorrência. Mas imagina se vou conseguir? Vai ser um sonho trabalhar com dança” (Flor).

Adiante em sua narrativa, Flor retoma a questão da dança como sendo parte das suas atividades da infância e adolescência. Relata um cotidiano nesta fase da vida com múltiplas atividades, servindo-lhe inclusive para driblar o controle dos pais e garantir maior convívio com pessoas.

Eu estudava de manhã e no período da tarde fazia dança. Fiz um bom tempo aqui no C. C. Vinha a pé, fazia a aula. Fazia curso de informática, de inglês e natação. Sempre buscava fazer várias coisas. Sempre gostei de ocupar bastante o tempo. Não brincava muito na rua. Sempre fui muito presa. Acho que fazer várias atividades também era uma desculpa para sair de casa, para estar em contato com outras pessoas, porque eu não podia brincar na rua e não podia ir na casa dos amigos. Então, sempre gostei muito de fazer coisas fora. Hoje em dia, não participo da igreja, mas antes participava bastante, porque sabia que era um lugar, onde meus pais me deixariam ir e poderia estar no meio das pessoas, fazendo alguma coisa. Na igreja, sempre gostava dessa parte mais artística. Também não gostava de faltar à escola. Eu era daquelas que iam até o último dia. Era o momento que eu tinha com os meus amigos, que estava com todo mundo (Flor).

Andar a pé entre bairros, fazer coisas variadas, ocupando bastante seu tempo, garimpando momentos e amizades foram mais que ações efetivas para driblar limitações impostas pela família, sendo compreendidas atualmente pela colaboradora como oportunidades produtivas: “Na época não via isso como aprendizagem, hoje, vejo que sim” (Flor). Dessa forma, a colaboradora Flor ressalta suas iniciativas de participação em múltiplas atividades na infância e na adolescência como de contribuição.

Assim como Flor, Cecília também apresenta uma narrativa de infância e adolescência composta por atividades diversificadas:

Eu era rata de tudo! Vivia envolvida com atividades de Educação Física. Quando tinha alguma coisa de dança, estava ali no meio! Era daquela aluna que vivia na escola, me ocupando bastante com outras atividades que a escola oferecia! Morava perto de um espaço comunitário onde se oferecia muitas atividades. Então, quando não estava na escola, estava fazendo vôlei, natação, dança, jazz, dança de salão, participando dos jogos do campeonato entre as escolas do município e por isso vivia treinando lá na escola (Cecília).

Tardif (2014), com referências à pesquisa de Raymond, Butt e Yamagishi (1993), aponta a variedade de influências que incidem na forma como a pessoa se relaciona com o ensino e uma delas coincide com os contextos descritos por Flor e Cecília. O autor assinala as marcas importantes deixadas no desenvolvimento das pessoas pelas atividades extraescolares coletivas esportivas e artísticas.

As experiências se conformaram ao longo do tempo como recursos para escolhas e como formas de ser, estar e interpretar o mundo.

Cresci nesse ambiente escolar e acho que todas essas vivências contribuem muito para eu ter esse desenvolvimento global também. Acho que isso me ajudou bastante! Eu era bem tímida, bastante tímida. Minha mãe percebendo minha timidez ao conversar com as pessoas, me colocou em aulas de teatro na Fundação Cultural também e fui aprendendo a falar mais alto, improvisar. Acho que toda essa base ao longo do meu crescimento, do meu desenvolvimento, ajudou bastante me formar e enxergar as pessoas de uma maneira mais global (Cecília).

Cecília, assim como outros colaboradores, percebe nas vivências infantis aprendizagens que ainda lhes são caras. As experiências da infância evocam vínculos com situações e contextos atuais, mostrando-se compositoras do ser. A compreensão de Cecília de que a multiplicidade das vivências infantis veio a ser fundamental na sua forma de ver e estar no mundo encontra sustentação em Tardif (2014), pois o autor advoga o exercício de grandes influências dessas atividades nos contornos dos sujeitos a respeito do ensino.

Sabonim, que ensina fundamentos das Artes Marciais na jornada ampliada, tecendo sua narrativa, de sobressalto, deu-se conta de uma lembrança que não deixou passar:

Um detalhe que estava esquecendo e aqui é o mais importante: minha mãe. Lembro-me dela me levando no Centro Comunitário para fazer judô. Hoje, a gente acha perto, mas naquele tempo, a distância parecia ser longa. Fiz judô desde os sete anos de idade! Ela me colocou nessa coisa das Artes Marciais e gostei. Carregava-me para baixo e para cima. Sem dinheiro para comprar quimono, ela fazia desse pano alvejado que se usa para limpar o chão e se compra no supermercado. Rasgava todos os dias! Ela emendava. Rasgava de novo. Ela emendava mais uma vez. Ela me incentivou e me incentiva até hoje! Tem maior orgulho de me ver disputando! Respeito e honestidade são valores que recebi da família e que a Arte Marcial reforçou. Saber reconhecer foi um aprendizado! Fui lidando com a Arte Marcial, peguei gosto e estou até hoje nisso, ensinando a molecada. Faço por amor mesmo. Não é nem pelo valor financeiro, nada. É pelo valor da conquista da criançada, da molecada (Sabonim).

Assim como Flor, Sabonim atualmente tem como seu objeto de trabalho na jornada ampliada, um conhecimento adquirido fora do território escolar e assemelhando-se à narrativa de Cecília, destacou a relevância das atividades extraescolares na sua vida, bem como a importância da figura materna. O docente que afirma ter desenvolvido o gosto pelas Artes Marciais na infância, também se diz herdeiro de valores recebidos nas vivências familiares e na prática dessas lutas. “Saber reconhecer” pessoas, relações e experiências foi sustentado por Sabonim como um valor importante na sua forma de estar no mundo.

As narrativas apresentaram a figura materna com relevância. Sabonim narrou a mãe como parceira, fornecedora dos subsídios e torcedora por suas vitórias. Paz narrou a felicidade da mãe ao ouvir elogios a seu respeito e contou também que, esperta e conhecedora do filho, sua mãe foi indicadora dos caminhos, pelos quais trilhou até se tornar um profissional. Laís narrou sua mãe como quem valorizava os sucessos escolares e a fazia pôr o pé na realidade

frente suas aspirações. Flor narrou a necessidade de ultrapassar controles e Cristina Luz a necessidade de driblar um temperamento difícil, proporcionando ganhos no âmbito da inteligência emocional.

De uma forma ou outra, a família e, com maior vigor a figura materna, recebeu menção singular nas narrativas, ocupando lugar de importância. Tardif (2014) ofereceu fundamento a essa perspectiva, pois discorreu sobre apontamentos de pesquisas do final do século XX as quais trazem à tona discussões nesses mesmos contextos e assinala que “a vida familiar e as pessoas significativas na família aparecem como uma fonte de influência muito importante que modela a postura da pessoa toda em relação ao ensino” (TARDIF, 2014, p. 73).

Paz observou que suas vivências infantis possuíam relação não apenas aos contextos externos, mas também por traços da sua individualidade:

Sempre gostei muito de ler, de ver TV, filmes e desenhos animados e também desenho desde criança. É um talento que eu tenho! Não gosto da palavra dom, mas para mim desenhar é uma coisa natural. Tenho meus cadernos do prezinho, já com desenhos e olhando para eles você consegue observar certa qualidade, um diferencial nos desenhos das crianças dessa idade (Paz).

Comentando sobre suas ocupações infantis, Paz declara certo apreço por recordações e objetos, compreendendo-os como guardiões de rastros para compreensões sobre si mesmo e sobre a sua história. Nesse trecho, Paz comenta sobre cadernos do início da sua vida escolar, mas em outros momentos da sua narrativa, confirmou essa mesma postura, oferecendo à pesquisadora o seu caderno de registro do início da sua carreira docente ou ainda comentando sobre a posse que mantém de um sofá da avó, ao qual confere grande significado. Dessa forma, o colaborador Paz parece conferir importância às suas vivências já obtidas na constituição da sua forma de ser e estar no mundo e ainda valoriza objetos que possam servir como suportes para a memória, resguardando informações e significados sobre si e sua história.

Paz, ao expor seu contexto de atividades infantis, não estabeleceu relações com ofertas de oportunidades, mas sim com um traço da sua personalidade, julgando-o influente no cotidiano: “Minha mãe sempre disse que eu sou muito tranquilo. Sempre fui muito de boa. Na verdade, essa tranquilidade que a minha mãe via em mim, percebo que deve ser um traço de personalidade, certa introspecção” (Paz).

O fato é que a compreensão de tal traço por parte do colaborador Paz contribuiu para seu caminho profissional e suas relações dentro desse universo.

Bem adiante, em sua narrativa, ele afirma:

Com o decorrer dos anos também fui percebendo que, por mais que esteja lidando com vários tipos de pessoas, sou uma pessoa “x” e por isso tenho preferências pelas pessoas “x” e acabo me aproximando daquelas que se parecem mais comigo. Então, gosto muito dos que são meio quietão, dos *nerds*, das meninas. Desde criança, gosto de ficar mais no meio das meninas (Paz).

Portanto, ao narrar sua percepção das relações que mantém no presente em sua profissão, o docente faz alusão aos comportamentos infantis, destacando um comportamento mantido, uma leitura e uma compreensão que faz sobre si mesmo. Compondo o cenário das vivências infantis, Paz ainda narra:

Fui criado em uma família cristã. Toda a família por parte da minha mãe era Testemunha de Jeová e, apesar dos pesares, lê-se muito. Não se lê coisas variadas, mas lê-se muito a Bíblia e as publicações. Existia horários dentro da rotina familiar para isso. Então, deste pequeno, por meio da religiosidade, eu era estimulado a ler e naturalmente, passei a querer ler outras coisas depois. Lembro-me de ainda muito criança gostar de ler, desenhar, ver filmes e gostar muito de ouvir música. Isso, sempre! Meu pai ouvia um tipo de música, minha mãe outro, meus tios tocavam no violão outro gênero, na rua as pessoas ouviam outra espécie de música e assim fui juntando minhas referências (Paz).

Segundo Paz, foi o contexto da infância que lhe possibilitou o hábito da leitura. Os limites referentes à diversidade da leitura experimentaram largueza com o passar do tempo, mas a validade do exercício no cotidiano e a importância do ato da leitura foram cavados na vivência familiar. A leitura, desenhos, filmes e música que compuseram o universo da infância do colaborador Paz compõem também o seu universo adulto, pois são elementos diretamente ligados à Arte, área de formação e atuação de seu ofício docente.

Retomando Tardif (2014), a personalidade profissional de um professor é “modelada ao longo do tempo por sua própria história de vida e sua socialização” (TARDIF, 2014, p. 78), fato que a afasta da compreensão de que se trata de algo nato.

Assim como Paz, Cristina Luz também contou sobre uma infância vivida em uma localidade pequena, narrando ter vivido outros tipos de experiências:

Sou de uma cidade pequena, onde tive uma infância bem feliz e já explorava uma série de fatores ali dentro do quintal da minha casa, da rua, do morro, das adjacências, então acho que eu já tinha um espírito um pouco aventureiro, já na infância! Mesmo que faltasse alguma coisa para fazer, por ser uma cidade pequena, eu sempre inventava alguma coisa para fazer! Então, assim, nunca foi motivo de “aí, que vida chata, não tem nada!” Não. Sempre tinha alguma coisa, desde enterro de formiga, pôr fogo no vidro de álcool para experimentar como era, brincar de programa de culinária, naquela época tinha o programa “TV Mulher”. Adorava!

Achava o máximo a parte de culinária e fazia meus experimentos! Tinha muitos livros e revistas em casa e, por vezes, pegava um. Não lia a história inteira não! Fragmentos me satisfaziam e me faziam viajar, saindo um pouco daquela cidade para ganhar o mundo (Cristina Luz).

Embora Cristina Luz tenha contado pouco sobre sua vida escolar no ensino fundamental, a colaboradora, sem aparente intenção, narrou episódios de uma infância com inteira relação com a área acadêmica que escolheu. Cristina Luz, professora de Ciências, passou a infância fazendo experimentos, explorando as possibilidades do quintal da sua casa e testando a alquimia na cozinha. As vivências eram alargadas pelas atividades extraescolares que, segundo Cristina Luz, assegurava-lhe “um espaço interessante”. “Era uma cidade pacata, mas você vivia numa boa, se você tivesse criatividade, você mandava velocidade na cidade”.

Dessa maneira, Cristina Luz atribui a característica ativa da sua infância à sua postura pessoal na disposição de cavar e alargar possibilidades, sobressaindo-se aos eventuais limites ditados pela localidade e imprimindo variedade e ritmo à sua história diante da pacatez da cidade.

Laís, cujo pai trabalhava em fazendas, disse ter vivido a infância com constantes mudanças residenciais da família e por isso deixado de construir laços na escola. Contou que a mãe, apesar do estudo findado no 5º ano, exerceu por cinco anos a atividade de professora alfabetizadora antes de se casar e que seu pai havia cursado apenas dois anos escolares. Narrou conselhos do pai e relatou incentivos da mãe quanto aos estudos. Segundo ela, o pai não tecia elogios e referia-se sempre aos estudos como uma forma de garantias à subsistência, já a mãe incentivava e ajudava dentro das suas possibilidades. A cobrança do estudo vinha na perspectiva compreendê-lo como garantia de trabalho.

Sabonim, que narrou ter vivido a experiência de ser um trabalhador mesmo antes de concluir o ensino fundamental, contou:

Minha infância foi rua, rua, rua, rua, brincadeira. Até fico lembrando, quando estou passando brincadeira na escola para as crianças. Fico lembrando do tempo de tocar pneu de arquinho na rua, andar de bicicleta, subir em árvore. Segurava lá na ponta do eucalipto! O dia que estava ventando muito, entortava e caía no chão! Andar pelo do meio do mato! Não era um bairro que tinha estrutura e a brincadeira nossa era andar pelo meio do mato, coisa de criança mesmo, subir barranco, coisas assim (Sabonim).

Mesmo vivendo em uma cidade de tamanho maior, Sabonim relata uma infância com um cenário parecido com aqueles colaboradores que tiveram sua infância em localidades menores, aventurando-se na largueza de exploração com a natureza e vivência de rua, com brincadeiras simples.

Portanto, de forma recorrente, os colaboradores sugerem laços do seu modo de conceber e fazer a docência com vivências da infância e que não estão limitadas aos contextos escolares. Segundo Tardif (2014) diferentes estudos “permitem identificar experiências familiares, escolares ou sociais, citadas pelos alunos-professores como fontes de suas convicções, crenças ou representações e apresentadas frequentemente como certezas, relacionadas com diversos aspectos do ofício de professor” (TARDIF, 2014, p. 73-74).

As vivências sugerem como subsídios influenciando nas escolhas compondo tramas. Entre as semelhanças e diferenças que foram narradas verifica-se entre os tempos uma relação engendrada numa construção que nem sempre conta com a clareza que investimos e objetivos, mas que dispõem as vivências cotidianas articuladas nas formas de ser, estar e se fazer no mundo. Como alinhavos, as vivências infantis desembarcaram na vida adulta como referências para escolhas, modos de vida, ideologias, compreensões de si e do mundo. Preferências declaradas, hábitos criados, empreitadas assumidas dentro e fora do território profissional comungam na formação dos colaboradores. Reconhecendo-se como seres condicionantes e condicionados em relação às circunstâncias, os docentes apresentaram-se pelas potências e emoções, validando os contextos como argumentos daquilo que se tornaram. Narrativas que ilustram transposição de limites, buscam por novas experiências absorção de oportunidades, atitudes ativas, desejos por ampliação de saberes e experiências formam esse conjunto que assinalam docentes inaptos à passividade e que atribuem valorização à diversidade das experiências.

As vivências parecem desembocar nos campos pessoal e profissional, oferecendo referências e justificativas, tecendo enredos. “As tramas bibliográficas dão acesso às escolhas feitas, aos conflitos, às divergências que acontecem em nível particular e acabam por se refletir nas identidades do grupo, mas também a contestam e a modificam” (RIBEIRO, 2007, p. 307).

Assim, vivências e experiências de vida contextualizam escolhas e orientam identidades profissionais. Os docentes entrevistados mostram ao longo de suas histórias e vida seus envolvimento com as artes e com as formas complexas de expressão. Mostram em suas narrativas que precisam de um ambiente livre ou ao menos familiar para salvaguardar sua autonomia. Suas tramas biográficas permanecem trançando esses fios.

Paz, ao narrar às primeiras vivências escolares, detalhou espaços, pessoas e cenas, relatando episódios de um cotidiano recheado de sentimentos e significados. Remontou daquele universo, lembranças da estrutura e localização das salas, do choro no portão com os

colegas, das características físicas da professora que o elogiava para a mãe e a deixava feliz e do dia importante que contou com a presença dos avós e roupa especial.

Entretanto, ao relatar sua experiência no ensino fundamental, Paz afirma não ter ocupado lugar de destaque como aluno e nem mesmo engajado nas atividades artísticas promovidas no ambiente escolar:

Nunca fui um bom aluno, um ótimo aluno, nunca! Sempre tive muita dificuldade com a matemática, com as matérias exatas. Muita dificuldade. Algumas vezes, cheguei a participar de coisas artísticas da escola, como por exemplo, coral, com uma professora de Português. Particpei também de peças de teatro dentro da escola sim, mas também nunca fui muito engajado. Participava do que dava vontade de participar. Tinha uma relação de amor e ódio com a escola. Lembro-me de fazer vandalismos na escola, sabe? Pular o muro e zoar a escola à noite. Mas hoje percebo que era só porque estávamos ali, uma coisa sem muita razão, uma idiotice de criança, de gente nova (Paz).

Tal trecho esclarece que a relação de Paz com as Artes, área da sua formação acadêmica, não recebeu fortes influências nas vivências escolares do ensino fundamental. Na ocasião do ensino médio, Paz abordou a escassez das possibilidades escolares. Segundo ele, suas opções na cidade se restringia as duas instituições que ofereciam “cursos técnicos referentes às matérias exatas”, fato que o impulsionou à outras vivências: estudar em escola particular, frequentar uma cidade diferente e trabalhar para ajudar nos custos.

Nunca havia pisado em uma escola particular na minha vida. Até hoje lembro que no primeiro dia de aula. Fui de camisa de botão, por debaixo da calça, cinto combinando com o sapato, gel no cabelo, porque, para mim, aquilo era coisa de filme! Quando cheguei lá, todo mundo ficou olhando e pensando: “Quem é esse cara crente que veio aqui?”. E eu, olhei e pensei: “Esse lugar é favela igual de onde eu vim! A diferença é que esses caras só têm mais dinheiro!”. Passei dois anos estudando à noite, vindo e voltando todos os dias para minha cidade. Só que era o seguinte: eu vinha de ônibus e voltava em uma van, com um pessoal que fazia direito. Então, eu era o único moleque da van, no meio de um monte de pseudos advogados. Voltava na van tendo conversas homéricas com eles durante dois anos! Para mim, foi muito bom porque expandiu a minha mente! Fiz um curso técnico, um trabalho de conclusão de curso e expandiu muito as possibilidades (Paz).

A expansão na forma de pensar narrada por Paz estava associada ao alargamento das suas vivências, ocupando territórios distintos, convivendo com pessoas e contextos diferentes dos que participavam da sua vida. Na narrativa, a descrição da sua chegada à uma escola particular foi destacada como quem estivesse garimpando formas de contar sobre seus espantos e sentimentos em torno das descobertas de um outro universo. Estudar em outra cidade não garantiu apenas a largueza do território conhecido, mas também na convivência

com outras pessoas. Paz narrou às viagens diárias na companhia de estudantes universitários como boas oportunidades para trocas de ideias e de experiências.

Não foi apenas na voz de Paz que a combinação entre percurso e convivência pareceu soar como produtiva. Outros colaboradores também apresentaram essas vivências em trânsito como contribuições ao seu crescimento como pessoa e como profissional.

Vivenciar um trajeto intermunicipal diariamente também foi realidade para Cristina Luz que escolheu cursar magistério em uma cidade diferente da sua, fato que, segundo ela, foi “uma enorme aventura”.

Após as experiências criativas da infância na cidade pequena, Cristina Luz optou por desbravar outra cidade, ansiosa por viver novidades e diferenças. “Aquilo foi um divisor de águas! Era assustador no começo”.

Quis então, fazer o C. por ser o dia inteiro, por receber uma bolsa de estudos, por ser em outra cidade e querer desbravar outros universos. Acho que foi tudo isso junto! E aí, foi bem interessante. Foi uma experiência e tanto na vida! Conheci pessoas novas, gente com outras visões e os professores eram muito engajados! Acho que foi uma bela de uma experiência (Cristina Luz)

Assim como Paz, Cristina Luz também viveu a novidade na mesma fase da vida escolar. Outra cidade, outras pessoas, outras dinâmicas e deslocamentos diários são partes dessa experiência que ambos declararam ter sido positiva. Ambos buscavam a oportunidade de um curso profissionalizante, mas viveram contextos diferentes. Enquanto Paz vivia a novidade do cotidiano de uma escola particular, Cristina Luz continuava aluna de escola pública, mas em período integral.

Laís também viveu a experiência de outra cidade, enquanto fazia o curso técnico. O sonho de cursar medicina estava distante daquela moradora da zona rural que se viu obrigada a fazer magistério durante o ensino médio por ser essa a única oportunidade de continuar estudando e depender do transporte municipal oferecido. Laís contou que terminado o magistério, curso que fez a contragosto, estudou muito para ser aprovada em um curso técnico de enfermagem gratuito. Aprovada, Laís mudou-se para casa de parentes para desfrutar da oportunidade aberta em uma nova cidade. A colaboradora não narrou avaliações dessa sua fase, apenas descreveu uma rotina dividida entre trabalho e estudo, declarando seu gosto pelas matérias biológicas, área de formação e atuação docente.

Diferente de Laís, que fez o curso do magistério contrariada, Cecília contou sobre sua satisfação em realizar esse curso. Cecília e Cristina Luz foram alunas da mesma instituição escolar e fizeram os quatro anos de formação do curso do magistério em tempo integral. Para

ambas docentes, essa experiência foi valiosa. Para Cristina Luz, esse foi um período de descobertas e para Cecília uma época de confirmações.

Cecília contou sobre a alegria da conquista e da vivência desse curso:

Foi a maior alegria para mim! Estudava integral. A gente se divertia! Era uma escola, onde todos formavam uma família e lá também havia essa preocupação com o desenvolvimento global do aluno. A gente não falava assim e não falavam isso para gente, mas de manhã, eram matérias mais teóricas e no período da tarde a gente aplicava o que tinha aprendido. A gente fazia muito teatro, muito trabalho artístico manual, vivenciava brincadeiras na área de movimento, na área relacionada à educação física e fazia os estágios também. Foi uma fase para ter certeza de que estava no caminho certo mesmo. O C. formou muitas pessoas, tanto na parte de conteúdo quanto na formação social, dando identidade na perspectiva de ser humano (Cecília).

A narrativa de Cecília sugere a vivência em um curso de tempo e de formação integral promovido para futuras professoras. A descrição dos vínculos afetivos, da diversidade no currículo e do clima leve e feliz compõem o panorama, em que a colaboradora disse confirmar suas convicções e escolhas.

O fato de Cecília e Cristina Luz terem sido alunas de uma escola de tempo e de formação integral chamou a atenção por ser uma experiência incomum entre os colaboradores e pela provável contribuição de tal experiência na constituição do saber fazer docente de cada uma delas. Cristina Luz narrou: “Vir de uma escola igual ao C., também, acho que deixa a gente com uma bagagem de ver a educação diferente. Era um magistério diferenciado, com professores de visão questionadora e acho que isso acabou contribuindo também”.

Sabonim narrou ter vivido na dinâmica entre estudo e trabalho desde muito cedo. Apresentando-se orgulhoso da sua trajetória e das conquistas que fez na vida, Sabonim relatou o agito da adolescência entre esses dois mundos, combinando a importância de estudar com as responsabilidades com trabalho, sendo adulto muito cedo. “Minha carteira é registrada desde os treze anos de idade”. A afirmação foi seguida por citações de diferentes tarefas e funções que o colaborador exerceu como trabalhador.

Para Sabonim, a disciplina é questão valiosa. Esse valor não parece ser apenas fruto da sua relação com as artes marciais, mas também uma decorrência da sua própria história, que lhe cobrava disciplina nas lutas cotidianas de estudante e trabalhador desde muito cedo na vida.

Ao narrar sua vida escolar, Sabonim destacou o seguinte episódio:

Na quinta série, ela fez uma aula muito bacana para mostrar o sistema respiratório da gente. Hoje, não seria permitido, mas naquela época, ela mandou a gente pegar sapo.

Eu e meu colega fomos à noite caçar o sapo e no outro dia, levamos o sapo para a escola. Ela colocou o sapo numa caixa e o desmaiou. Então, abriu o bicho para mostrar para gente o sistema respiratório dele, dizendo que era parecido com o do ser humano. Fiquei com isso! Isso não sai da minha cabeça até hoje (Sabonim).

O impacto da aula destoante do trivial, aguçando uma relação diferente com o objeto de estudo talvez não seja o único fator contabilizado pelo colaborador Sabonim para guardar tal experiência tão vivida na memória, pois ele também participou da aula provendo o suporte principal para o estudo, exercendo uma tarefa escolar nada convencional: caçar sapo à noite.

Sabonim também declarou gosto pela Geometria e descreveu que esse fato como consequência da exigência da sua professora. Ao narrar suas práticas, o colaborador demonstrou marcas de proximidade e valorização como esse objeto de conhecimento e com essa postura profissional, observando interdisciplinaridade entre a Geometria e as Artes Marciais, bem como ostentando postura disciplinar firme, exigida na prática do Hapkido.

Postura exigente e práticas nada convencionais parecem tracejar contornos atribuídos ao fazer do professor Sabonim. O profissional docente carrega entre seus saberes muito daquilo recolheu da sua história escolar. Tecendo referências à pesquisa de Raymond, Butt e Yamagishi (1993), Tardif (2014) afirma que as “experiências escolares anteriores e as relações determinantes com professores contribuem também para modelar a identidade pessoal dos professores e seu conhecimento prático” (TARDIF, 2014, p. 73).

O contexto foi apresentado por Sabonim em tons de conquistas, sorrisos e inspirando superação, pondo-se com prazer em ter essa história para contar. O colaborador construiu sua narrativa convicto que seu tempo presente é resultado equivalente da sua persistência e conquistas.

Estudava de manhã e trabalhava na padaria à tarde. Entrava às 15 horas na padaria e saía à meia-noite. No outro dia estava na escola. Tranquilo. Corria o dia inteiro, mas o legal é que depois tinha um dinheirinho para gastar. Não é? Fazia de tudo. É isso e não tem magoa (Sabonim).

Sabonim também narrou as experiências que viveu dentro do quartel ao prestar o serviço obrigatório militar. As duras experiências desse período da sua vida também foram apresentadas como boas oportunidades de aprendizagem. Abraçando outras responsabilidades e experiências no mundo do trabalho, o colaborador contou que retomou os estudos apenas na fase adulta, optando por um curso de graduação, realizado à distância.

Todos esses cenários de vivências que foram narrados são delineadores e participantes da construção das identidades pessoal e profissional.

Ao longo de sua história de vida pessoal e escolar, supõe-se que o futuro professor interioriza um certo número de conhecimento, de competências, de crenças, de valores, etc., os quais estruturam a sua personalidade e suas relações com os outros (especialmente com as crianças) e são reatualizados, de maneira não reflexiva, mas com grande convicção na prática de seu ofício. Nessa perspectiva, os saberes experienciais do professor de profissão, longe de serem baseados unicamente no trabalho de sala de aula, decorreriam em grande parte de concepções do ensino e da aprendizagem herdadas da história escolar (TARDIF, 2014, p. 72).

Portanto, a maneira de agir e estar na docência da jornada ampliada também decorre das heranças recolhidas do passado escolar, das suas histórias que viveram, das relações que estabeleceram, das compreensões que articularam e reflexões realizaram na trajetória como alunos e aprendentes nesses tempos e contextos.

Entre os colaboradores da pesquisa, Cecília foi a única que declarou convicção pela carreira de professora desde cedo na sua vida e justifica sua escolha como fruto da vivência íntima com o universo escolar.

Então, desde pequenininha, minha mãe me trazia dentro de um Moisés colocado no carro até a casa de uma senhora que morava pertinho da escola e que cuidava de mim. Quando bebê, minha mãe saía da escola, ia até a casa dessa senhora para me amamentar. Então, tudo o que era promovido na escola, eu estava dentro. Era passeio da escola? Estava junto. Era festa junina? Estava lá. Nasci dentro da escola! Minha mãe tem irmãs professoras, tenho primas professoras, uma família de docente mesmo! Então, não poderia ser diferente para mim! Sempre me envolvi no contexto escolar e sempre gostei. Sempre fui boa aluna e dedicada (Cecília).

Mais adiante em sua narrativa a colaboradora Cecília ainda reiterou:

Sempre pensei em ser professora. Ficava olhando as professoras na escola e pensando: “Acho que vou querer ser professora”. Nunca pensei em outra opção. Nunca! Nunca tive essa de pensar em outras profissões, mesmo quando estava na oitava série ou no colegial. Tinham assim, segundas opções, mas o desejo forte mesmo era ser professora. Ficava só me imaginando na vida linda e maravilhosa de ser professora (Cecília).

A narrativa de Cecília evidencia uma intensa relação entre sua escolha profissional e suas vivências. Suas experiências iam além dos limites de ser aluna. Sendo filha e sobrinha de mulheres nessa profissão, participou da escola e observou à docência pelos bastidores, compondo seu repertório por outras perspectivas.

Segundo Tardif (2014), não é raro o que narrou Cecília. O autor assinala que muitos docentes se remetem a origem familiar como fundamento para a escolha da carreira profissional docente, seja por ser uma profissão valorizada pelo núcleo familiar ou ainda exercida por muitos membros deste contexto social.

Cecília e Paz, os dois docentes iniciantes das teias das entrevistas, chegaram à docência por caminhos bastante distintos. Filha de professora e inserida desde muito cedo no universo escolar, Cecília admitiu clareza na opção e confirmação da escolha dessa profissão desde muito cedo em sua vida. Paz, entretanto, afirmou ter iniciado sua graduação estando alheio aos objetivos de formação. Seu curso foi território de descobertas. Assim como Cecília, Paz também apresentou o contexto familiar para justificar sua alienação, demonstrando vivenciar outra realidade:

Na minha família não se teve o hábito de estudos. Então, a minha mãe não fez a faculdade, meu pai também não, nem meus avós. Lembro que meu pai fez o ensino médio, porque fez EJA. Ninguém fez faculdade. Não se tinha o hábito de estudo. Então, por exemplo, eu nunca soube o que era um cursinho, o que era fazer o vestibular, o que era para você estudar numa faculdade pública. Nunca! Nada disso! Era aquela vida, ali. (Paz).

Entre os colaboradores, Paz foi o único que usou da narrativa para marcar referências e posicionamentos quanto ao acesso aos cursos universitários, afirmando que a realidade de uma faculdade não era apenas incomum entre seus familiares, mas também entre seus amigos.

Eu lembro que quando eu entrei na faculdade, entre todos os meus amigos de bairro, entre todos os amigos que eu tinha onde eu morava, eu era o único. As pessoas pensavam que eu era *playboy*, rico, só porque eu fazia a faculdade, sendo que a minha mãe era cabeleireira (Paz).

Paz marcou as distâncias que separavam a sua realidade do universo acadêmico e descreveu entre desconhecimentos e espantos, a descoberta de que seu curso se tratava da formação inicial de professor.

Incentivado pela mãe e pela proximidade geográfica, Paz disse ter feito o vestibular e iniciado seu curso que, “por um acaso, era uma faculdade de Arte” e ocupado em trabalhar para ajudar com os custos do estudo, afirmou desconhecer a finalidade real do curso que frequentava.

Fiz vestibular relacionado à Arte, entrei na faculdade de Arte sabendo que iria lidar com várias linguagens da Arte e que, no último ano, eu poderia escolher uma. Eu entrei, pensando em fazer Artes Plásticas por causa da minha facilidade em desenhar. Conforme foi passando o primeiro ano, a gente tinha aula de Canto Coral, Música, Flauta, Violão, aulas de Filosofia, Sociologia, Folclore, Língua Portuguesa, Teatro, Encenação, Dança, várias linguagens. Fui percebendo que iria passar por várias linguagens da Arte para no último ano escolher uma. Só que dentro da minha inocência, da minha total ignorância, demorei para descobrir que a finalidade do curso não era o que eu pensava. Entrei na faculdade pensando que eu ia ser artista! Sabe-se lá o que é ser artista! Achei que estava fazendo faculdade para ser artista! (Paz)

O fim dessa ignorância quanto a finalidade do curso foi acompanhada de espanto.

Lembro-me da cena até hoje: No meio da faculdade, era junho do segundo ano, eu sentado no fundo da sala com uma amiga minha de Guará, tendo as duas primeiras aulas com um professor que, inclusive nos dois últimos anos acabou sendo secretário de Educação dessa cidade, que falava alguma coisa sobre a LDB. E eu, prestando atenção naquilo, comecei a focar no que ele estava falando, e, de repente, senti uma luz acender dentro da minha cabeça e me liguei numa coisa. Cutuquei minha amiga que estava ao lado e perguntei: “É impressão minha ou a gente está estudando para ser professor?”. Ela então ficou olhando assim, virou e falou surpresa com a descoberta: “Não!”. Nós dois então começamos a rir muito, de nervoso e o professor mandou que saíssemos da sala. Sai, desci as escadas encontrei uma amiga minha fumando lá em baixo e pedi um trago. Ela assustada me perguntou o que tinha acontecido e respondi: “Cara, acabei de descobrir que a gente está estudando para ser professor! Ninguém me perguntou se eu queria ser professor! Vou lá perguntar quanto custa para trancar matrícula, porque eu não quero mais. Não quero mais!”. Fui à secretaria da faculdade, perguntei quanto ficava para trancar matrícula e a secretária L. me falou que para trancar a matrícula eu teria que pagar 4 mensalidades. Fiz a seguinte linha de raciocínio: se vou pagar quatro para parar, vou pagando de quatro em quatro, me formo e se, por acaso, um dia eu for preso, eu tenho direito a uma cela especial. Foi exatamente o que eu pensei. (Paz)

Com espanto, Paz descobriu que estava em um curso para se licenciar como professor na área de Artes. A profissão apareceu acoplada na oportunidade de cursar uma faculdade. O susto e a negação da profissão não o empurrou para fora do curso, porque em seus cálculos, os prejuízos seriam maiores no caso da desistência. Entretanto, a permanência lhe promoveu um percurso de reavaliação e reconfiguração diante da proposta de ser um professor: “Então, continuei e consegui me formar, mas já com outro olhar, com outra pegada”.

A definição de Laís e de Cristina Luz pela docência não vieram de forma tão convicta como Cecília, nem durante o curso de formação como foi para Paz. Ambas narraram ter feito essa escolha baseadas em estágios. Não estágios na área de educação, mas estágios em outras áreas de trabalho, podendo com eles estabelecer comparações nos ambientes de trabalho. Foi na ocasião do estágio de enfermagem que Laís decidiu-se pela profissão docente, reavaliando sua decisão.

Na metade do primeiro ano do curso comecei a fazer estágio no hospital municipal. Estando no hospital municipal, percebi que o ambiente era extremamente triste e apesar de gostar muito das matérias biológicas, não queria viver naquele ambiente triste, com gente morrendo. Lembrei do meu estágio no magistério e pensei: “Vou voltar para a área da educação, porque ela eu era feliz e aqui está muito triste para mim!”. Foi então, que fui fazer o Enem para tentar uma bolsa na universidade e nessa eu ganhei a bolsa para fazer Biologia. (Laís)

Laís narrou sobre sua escolha profissional sendo pautada nas características da prática do trabalho, certificando-se do ambiente, das relações, dos compromissos e propósitos firmados na profissão.

Com Cristina Luz uma circunstância parecida foi narrada. Dividida entre muitas possibilidades profissionais, a colaboradora declarou como crucial para a sua definição na carreira docente, sua vivência em estágios de formação em outros ambientes.

Depois, fui fazer mestrado em Biologia Celular e ali era um mundo muito solitário, mexer com as garrafinhas de cultura de célula, e, sinceramente, hoje em dia, vejo que tenho mais expertise na questão com as pessoas. As células são legais, nos dão a vida, mas acho que o relacionamento olho no olho me aguça muito mais (Cristina Luz).

Assim, Laís e Cristina Luz, usaram das experiências formativas para montar um repertório capaz de permitir confrontos entre ambientes, habilidades, sensações e crenças à título de balizar escolhas profissionais. Optaram pela profissão que lhes parecia com marcas de maior interação humana, alegria e futuro.

A decisão de Flor pela docência ocorre como em um percurso. A opção da licenciatura como um curso de graduação foi narrada como influência de um convite a quem se via perdida entre múltiplas possibilidades. Não muito confiante na decisão, Flor narrou ter pensado em realizar outro curso depois da Pedagogia, rejeitando a ideia de ser professora. “Mas quando vi, estava fazendo estágio, muito envolvida e nem pensava mais em fazer outra coisa por não querer ser professora. Até esqueci disso” (Flor).

Flor contou que o envolvimento vivido durante o estágio a fez esquecer da rejeição da profissão. A vivência do estágio, ganhando a identificação de Flor na profissão, sugere na narrativa como um tempo de partilha dos processos de aprendizagem e experiências de colaboração, questões importantes destacadas por Nóvoa (2009) no tocante à produção de conhecimentos profissionais docentes.

Entretanto, a escolha profissional de Flor ainda merece um destaque. A colaboradora declarou que tomou ciência do que realmente queria depois de já estar trabalhando como docente na jornada ampliada, quando para ela, ficou desvelado que dança era Arte.

Mas foi só quando eu estava como professora da jornada ampliada, no projeto de escola integral é que reconheci a dança como forma de Arte. Até então, para mim, Arte era o que via na escola: Artes Visuais. Eu não me identificava. Eu gosto de Artes Visuais, mas não me identificava tanto. Depois, quando fui estudar mais, fui ver realmente o que era dança, fui trabalhar com os alunos, que eu falei: “Gente! Dança é Arte! Eu gosto de Arte! Quero fazer Arte! Fui fazer Arte, fiz pós em dança

e consciência corporal, em São Paulo. E aí, eu me encontrei! Participando do projeto, me encontrei profissionalmente e até como pessoa (Flor).

Assim, Flor acena para a compreensão de que as vivências são fornecedoras de elementos que comungam a favor das descobertas sobre si mesmo, circunstâncias fundamentais para as escolhas.

Henz (2012) observou que na escola de turno integral há possibilidades de constituição de “um espaço-tempo em que a educação também se torne integral e integrada, possibilitando a cada educando (a) e educador (a) os desafios e as condições para *descobrir-se, assumir-se e ser mais*” (HENZ, 2012, p. 83).

A inscrição apresentada por Henz (2012) também se oferece como sustentação à Sabonim, à medida que ele também durante a docência na jornada ampliada confirmou-se na profissão, tomando a iniciativa da segunda graduação realizada na área da Educação Física. Acumulando a vivência em diferentes funções no mundo do trabalho, Sabonim narrou ter feito a opção pela docência influenciado pela esposa professora e pela satisfação recolhida com a experiência do voluntariado dentro de uma instituição escolar articulada com a condição de cursar uma faculdade à distância.

Assim, têm-se um panorama da diversidade dos caminhos que levaram os colaboradores até a profissão docente.

Para alguns colaboradores, a entrada na docência deu-se pela jornada ampliada e tal fato atribui vínculo fortalecido e direto do projeto à vivência da profissão. Outros afirmam que a jornada ampliada não foi sua primeira experiência profissional, mas foi a que trouxe maior consistência e significado em suas concepções e trajetória participando efetivamente da construção de suas identidades profissionais.

Cecília e Laís observaram na jornada ampliada, um portal de acesso para adentrar na carreira docente. Classificadas por meio de processo seletivo, critério recrutador dos docentes para no contexto da jornada ampliada, elas driblavam a falta de pontuação referente ao tempo de experiência profissional, costumeiramente requerido nas atribuições de aulas. “Nossa. É só um processo seletivo para fazer, uma prova e uma entrevista. Tenho que fazer! Nem precisa de tempo de serviço”, narrou Laís.

Laís conta que sua insegurança não era exatamente sobre a conquista da vaga, mas sobre o local que poderia trabalhar. “Estava preparada para ir trabalhar na escola mais distante”.

Sabonim, com alguns meses de formado e com alguns dias trabalhados como professor eventual, narrou que ao saber do processo seletivo interessou-se em participar

apesar da insegurança: “Ah, vou fazer! Não sei! Seja o que Deus quiser”. Aprovado, Sabonim integrou o corpo docente da jornada ampliada de uma escola: “Fiz e deu certo. Tive a oportunidade de trabalhar com aquilo que gosto. Foi muito bom”.

Para Paz, que já contava com alguns anos de experiência na docência quando veio para a jornada ampliada, a seleção dos docentes por processo seletivo e não pelo tempo de experiência assegurava coerência ao projeto. “Aqui a gente tinha como ter essa coerência! Tinha, por quê? Porque havia um processo seletivo”. Essa frase foi dita pelo colaborador ao comparar suas experiências. Comentou sobre sua percepção da necessidade do trabalho integrado desde a sua primeira experiência docente, mas afirmou que naquela dinâmica “existia uma discrepância entre os próprios funcionários”, circunstância que em nada cooperava para essa articulação. O processo seletivo acabava por reunir docentes com expectativas e ideias próximas sobre educação. Paz assinalou: “As pessoas estavam lá porque queriam estar”.

Flor não apreciando a experiência docente na rede particular como professora infantil e incentivada por uma amiga docente na jornada ampliada, decidiu participar do processo seletivo para buscar a oportunidade de trabalhar com o que gostava, encarando a insegurança que sentia, como fez Sabonim, observou o processo seletivo como um portal de acesso ao trabalho que lhe permitia ensinar o que gostava.

Terminei a faculdade e fui trabalhar numa escola particular, ralei bastante e não gostei. Uma amiga que tinha feito estágio comigo e que trabalhava em uma escola de período integral, me ligou e falou: “Vai ter um processo seletivo para trabalhar no projeto que eu trabalho. Um negócio muito legal! Sua cara! Amanhã é o último dia! Você tem que fazer uma carta assim, assim, assado”. Lembro que nem entendi direito o que era. Não entendi nada, mas fui e fiz para tentar outra coisa, pois queria sair da escola que estava. Fiz a carta e fui olhar quais eram as opções e disse: “Nossa! Tem até ateliê de dança? Nossa, mas trabalhar com dança é um sonho! Impossível isso! Vou tentar, mas acho que não vai rolar isso aqui não” (Flor).

A menção restrita de Flor sobre a sua primeira experiência sugere que tal passagem ocupe uma baixa relevância se comparada à sua entrada docente na jornada ampliada, fato que acabou sendo validado como sua entrada na carreira. Assim como na escolha do seu curso de faculdade, Flor relata novamente admitir significativa influência da amizade nas suas decisões. Ao admitir que “trabalhar com dança é um sonho”, o trecho da narrativa que foi destacado também evidencia o entusiasmo da colaboradora diante da possibilidade de trabalhar com a dança.

A narrativa de Flor, colaboradora que ocupou a centralidade das entrevistas, também oferece elementos que podem ser relacionados à observação feita por Paz sobre o processo seletivo, critério de seleção dos profissionais para trabalhar na jornada ampliada, agindo como um dispositivo favorável ao encontro de docentes que sustentavam ideias e expectativas próximas. Sobre seu primeiro ano na jornada ampliada, a colaboradora declarou que foi “muito marcante” e que “foi muito estranho” o que aconteceu com o grupo de professores. Assim, sem demonstrar dispor da mesma clareza que Paz, Flor contou estranhar a integração e interação ocorrida no grupo de professores daquele ano: “Nossa! Era uma sintonia que parecia que a gente já se conhecia de algum lugar”. A sintonia percebida por Flor subsidia a observação de Paz que declarou a coerência no trabalho da jornada ampliada como consequência do processo seletivo aplicado para escolha dos profissionais que formariam o corpo docente do projeto nas escolas.

Outra declaração que também se conforma nesse mesmo sentido foi proferida por Cecília, que contando sobre seu primeiro ano na docência e que foi vivido no contexto da jornada ampliada, afirmou: “Lá naquele clima gostoso que se tinha para trabalhar, com pessoas cheias de vontade de fazer diferente, encontrei muitas pessoas com quem me identifiquei”. Cecília, não apenas reforça, mas apresenta a mesma interpretação feita por Paz sobre o processo seletivo, ao declarar que:

O processo seletivo acabava unindo pessoas com perfis para o projeto. Então, todo mundo trabalha unido, a gente tinha um trabalho de equipe muito legal. Um trabalhava pelo outro, um ajudava o outro, não tinha aquela concorrência de ser melhor que o outro. Todo mundo trabalhava em prol dos alunos, em prol do projeto, para que o trabalho desse certo naquele ano. Então, a linguagem era muito parecida e se focava em um mesmo objetivo (Cecília).

Desta forma, observa-se que o recrutamento do profissional para a jornada ampliada por via de um processo seletivo, contendo prova escrita e entrevista, constituía-se como uma potente oportunidade de acesso à carreira aos professores recém-formados. Uma possibilidade de ajuste entre o trabalho e o objeto de ensino desejado pelo professor e uma forte potência na articulação do desenvolvimento do trabalho, projetando o encontro de profissionais com ideias e ideais afinados, assegurando unidade, coerência e sintonia no corpo docente.

A entrada e a estadia docente na jornada ampliada foram narradas como marcas importantes na trajetória de cada um dos colaboradores. “Foi início da minha carreira como docente e me deu essa base. Foi um divisor de águas mesmo! Foi o que me norteou para ser professora”. Assim, Cecília confere ao início da carreira vivido na jornada ampliada a

responsabilidade na constituição do seu olhar negativo à fragmentação do aluno: “não consigo separar, não consigo enxergar diferente”. Voltando a destacar o seu início de carreira como um período importante, a colaboradora comentou: “Esse começo de carreira foi muito gostoso! Não sei como seria se tivesse sido diferente!”.

Assim, Cecília faz questão de marcar na narrativa que seus primeiros anos de docência vividos na jornada ampliada foram cruciais na profissional que é hoje, pois ditou o rumo que construiu para sua trajetória e alicerçou suas interpretações.

Em vários momentos na narrativa, a colaboradora registrou o contentamento vivido durante as experiências iniciais da sua carreira. “O trabalho foi prazeroso desde o primeiro dia que fomos apresentar o projeto para os alunos! A gente cantava música para eles. Nossa! Era um trabalho divertido! A gente estava lá e nem parecia que estava trabalhando”.

O início de carreira marcado pela alegria, leveza, compreensão integral do ser humano e um modo de fazer docente diferenciado conferiu à Cecília uma esteira para neutralizar temores comuns pertinentes nessa etapa da carreira, dispondo de certa tranquilidade para ousar e construir suas práticas e conquistar autoconfiança. Se a história fosse outra, por certo, seria diferente.

A insegurança do início de carreira quase passou despercebida nas narrativas apresentadas pelos colaboradores, possivelmente repouse no fato de que os contextos iniciais mais motivadores ou com menores dificuldades tendem a dar maior vazão às memórias das facilidades, mesmo que o grau de fidelidade fique comprometido. Flor comentou sobre seu receio inicial como algo superado verificando em seu desenvolvimento, uma vivência positiva.

Quando foi para assumir com as crianças, depois do recesso, deu aquela coisa, porque a gente estuda, estuda, estuda e na prática acontecem coisas que não estão previstas. Mas foi muito bom! Vejo hoje, que no trabalho prático, evoluí muito e que realmente não sabia o que estava fazendo ali no primeiro ano. Mas foi muito bom (Flor).

Se Flor narrou uma insegurança quase despercebida na narrativa, Cecília também ofuscou o contexto de empenho de esforço na fase inicial da carreira, redirecionando a narrativa para a compreensão desse período de carreira com temperos de saudade.

Foi uma experiência muito rica e até hoje, me pego sonhando em voltar naquele tempo. É lógico que não volta mais, mas sozinha penso: “Ah! A gente era tão feliz!” Então foi uma fase de aprendizagem, de trabalho com bastante esforço, mas um trabalho prazeroso, um período que tive muitas amigas e amigas que carreguei até

hoje! A gente tem uma saudade muito grande dessa fase! Foi um período de uma base muito sólida construída na jornada ampliada, dentro do projeto de educação integral e é uma coisa que não dá para medir! Foi um período que se passou e aprendeu. Quem passou por lá, viveu e realizou. Então, só trabalhando na jornada ampliada mesmo para saber como era (Cecília).

O que se apresentou nas narrativas de Flor e Cecilia encontra repouso nos argumentos de Gonçalves (2013) pois o autor afirma que:

Para aquelas em que o início da carreira se mostrou “sem dificuldades”, tal foi o resultado de autoconfiança, motivada pela convicção de “estar preparada” para o exercício docente, ainda que mais tarde, como reconheceram ao rememorem momentos posteriores da carreira, essa *facilidade* tivesse sido menos real do que no momento lhes parecera (GONCALVES, 2013, p. 164).

A afirmação de Gonçalves (2013) sobre rememorar facilidades mais largas do que provavelmente tenham sido na fase inicial da carreira vivida positivamente, também se oferece como sustentação a outras partes da narrativa de Cecília. Assim, observa-se a docente bem distante de um possível dilema relativo ao abandono de carreira que poderia ser vivido na fase inicial. “A melhor coisa que me aconteceu na formação foi ter iniciado a minha carreira docente nesse projeto”, com tal frase, a professora estabelece uma relação entre o início da carreira com a formação profissional, validando suas experiências como boas lições a ponto de concluir: “Todo mundo deveria passar pela experiência de ser docente da jornada ampliada”.

Como fez Cecília, Laís também declarou: “acho que foi a melhor coisa ter sido professora nesse tipo de ensino que não é o tradicional”. Com a frase, a colaboradora Laís assinalou a importância da sua vivência e estabeleceu pontos de relevância à formação que recebeu.

Huberman (2013) apresentando uma sequência de etapas na carreira profissional que, embora possam não obedecer a mesma ordem para todos os profissionais, indicou haver ciclos na vida dos professores que se sustentam em certas tendências. O teórico observou o início de carreira docente como um tempo de descobertas, pois, embora se componha de muitos conflitos e descompassos entre o real e o ideal na profissão, um tempo conturbado e empenhado na própria “sobrevivência” dentro da profissão, nessa fase encontra-se muita disponibilidade de exploração. Vencido o tempo inicial, segundo o autor, o professor entraria no tempo que denominou como fase de estabilização, em que o professor gozaria de certo conforto, segurança e afirmação como profissional, superando a provisoriade da primeira fase. Segundo Huberman (2013), é nessa segunda etapa que os percursos individuais dos profissionais começam a admitir maiores divergências. Entretanto, ao declarar sua inabilidade

da concepção fragmentada, a colaboradora confirma os conhecimentos acessados na fase inicial da sua carreira como o alicerce dessa nova fase que desfruta.

“Tivemos um mês de formação antes de começar a aula”, contou Laís. A oportunidade de chegar à escola e antes de estar com os alunos, desfrutar de um período de tempo para estudo foi narrada com reconhecimento de validade por Laís e pelos demais colaboradores. Segundo a docente, essa formação não tinha o objetivo de “apresentar um método a ser seguido”. Laís contou que na formação era desenvolvido um projeto que oferecia condições para que os docentes também pudessem desenvolver com seus alunos, sendo feito com o professor aquilo que era desejado que ele fizesse com seus alunos. Laís deixou claro que a própria formação era concebida em um processo de construção coletiva e afirmou: “Esse tipo de formação faz a diferença”. A colaboradora validou esse período inicial e reconheceu que seu aprendizado levou aquele ano inteiro para de fato acontecer, observando que o processo de construção do conhecimento não é fruto de breves momentos factuais, mas sim, do exercício constante nesse sentido.

A relevância das teorias pedagógicas foi compreendida e confirmada pela docente por meio do trabalho e da formação realizada na jornada ampliada, constituindo-se como grande contribuição na visão da profissional.

Colocar em prática as ideias de Vygotsky de levar o aluno a construir o aprendizado e fazer com que ele interaja com outras pessoas, coisa que, até então, para mim, estavam só no campo das ideias. Essa foi a maior contribuição dessa minha experiência na jornada ampliada (Laís).

Recolhendo apenas experiências como professor eventual, Sabonim considera a sua entrada na jornada ampliada como a sua entrada na carreira e sobre ela afirma possuir grande satisfação. O docente contou sobre a importância da formação que o acompanhou nesse percurso, declarando que ser esse um tempo em que “se estudava bastante” na jornada ampliada. Assim como fez Laís, o colaborador mencionou ter estudado teóricos e acessado conhecimentos novos nesse período. “Por felicidade, a gente contou com tempo de estudo” disse o colaborador que ainda completou: “esse embasamento teórico foi muito bom, muito bom mesmo”. Ao comentar sobre os conteúdos desses estudos, Flor que trabalhava na mesma escola que Sabonim, afirmou: “A gente estudava modelos de escola, Pilares da Educação, falava em trabalhar as diferentes habilidades, o protagonismo do aluno e do professor ser um mediador”.

Paz também mencionou sobre o ato de estudar na ocasião da sua entrada na docência da jornada ampliada e assim como fizeram outros colaboradores, ele destacou essa prática como parte do cotidiano vivido nos primeiros anos do projeto de escola integral.

O resultado prático desses estudos foi apelidado pelo colaborador Paz de “Frankenstein pedagógico”.

Eu sempre chamei de “*Frankenstein* pedagógico”, porque a gente estudava sobre vários exemplos de práticas pedagógicas diferentes como a Escola da Ponte; sobre autores como Vygotsky e Paulo Freire. Depois, meio que a gente juntava tudo isso para fazer uma coisa que julgávamos legal, uma coisa em que a gente acreditava (Paz).

A autonomia e a possibilidade subjetiva de criação marcam a fala de Paz. Assim, como Laís, Paz também declarou que observava algo diferente nas formações oferecidas na docência da jornada ampliada se comparadas às outras de sua vivência. A formação sustentava-se em uma dinâmica de construção, realizada em conjunto. Segundo Paz, esses movimentos de formação aconteciam de forma parecida em diferentes escolas, circunstância que se confirma pelas descrições dos colaboradores. Nas escolas que abraçavam o projeto de educação integral os estudos eram norteados pela “vontade de fazer uma coisa nova”.

O enredo das narrativas dessa fase inicial das carreiras foi marcado pela oportunidade do gozo de um período de preparação e de estudo continuado na vivência da jornada ampliada, observando esse fato como um cuidado com o profissional, uma rede de segurança para gerar práticas inovadoras aderentes ao projeto de escola integral, um espaço de descobertas e construção coletiva, um motor de refinamento das capacidades e autoconhecimento, um processo transformador no âmbito pessoal e profissional. Portanto,

O processo de formação pode assim considerar-se a dinâmica em que se vai construindo a identidade de uma pessoa. Processo em que cada pessoa, permanecendo ela própria e reconhecendo-se a mesma ao longo da sua história, se forma, se transforma, em interação (MOITA, 2013, p. 115).

Considerando que, para a grande maioria desses docentes, a entrada na jornada ampliada também foi a entrada na carreira, a formação oferecida nas semanas que antecediam seu contato com os alunos pode ter se configurado para o grupo de profissionais um significativo apoio diante do que estavam prestes a experimentar na fase inicial de suas carreiras, enredada por hesitações e confrontações, como as descritas por Huberman (2013). “Para mim era tudo novo. Tudo muito novo. Não sabia direito o que estava fazendo lá”, declarou Flor narrando sua chegada à jornada ampliada. Assim, mesmo que breve, essa formação prévia estaria fortalecendo-os na chamada “sobrevivência” da profissão.

Ainda sobre seu início na jornada ampliada Flor relatou:

Teve muita resistência, muita resistência dos professores do regular e da equipe de direção. A gente percebia que não era bem-vindo ali, que o pessoal estava torcendo para não começar mesmo e, a gente, estava com muita vontade de começar (Flor).

As narrativas sugerem essa formação como um cuidado dedicado ao docente e ao próprio desenvolvimento do projeto, na intenção de que a desejada feitura de outra educação fosse cumprida. Nessa perspectiva, ao retomar a consideração feita por Huberman (2013) de que a fase inicial da carreira tende a ser favorável às descobertas para muitos professores, permite-se pensar nesses momentos formativos como um terreno fértil para explorar teorias e práticas docentes, aguçando a reflexão em época de efetiva disponibilidade.

Com base nas narrativas percebe-se o estudo realizado pelos docentes acontecendo por duas vias. A primeira, ofertada de forma concentrada em um período anterior às aulas, prevendo fornecer repertório e segurança aos professores na ousada empreitada de construir novos caminhos pedagógicos, explorando diferentes possibilidades e afastando o perigo da reprodução. A segunda via contínua e diluída no ano letivo, parece propor o estudo como hábito para aprimoramento do novo fazer docente construído.

Diferentes significados foram atribuídos pelos colaboradores em relação aos estudos e práticas vivenciadas na docência exercida no projeto de escola integral, permitindo constatar que o ingrediente principal desse feito foi o próprio colaborador. “Compreender como cada pessoa se formou é encontrar as relações entre as pluralidades que atravessam a vida” (MOITA, 2013, p. 114).

O início da carreira docente de Cristina Luz não foi sua entrada na jornada ampliada. A colaboradora contou ter passado por diversas experiências docentes antes de chegar ao projeto de escola integral, sendo professora com suas habilitações de Magistério e Biologia em diferentes municípios, atuando com faixas etárias distintas. Segundo a colaboradora, foi uma época em que se empenhava em diversificar seu currículo. Contado alguns anos, por circunstâncias da vida pessoal, Cristina Luz declarou ter decidido pela docência e por um único município. Antes que fosse convidada para participar de um projeto piloto de educação integral a ser implantado na rede, a docente disse ter passado por outras três escolas desse mesmo município como professora de Ciências nos anos finais do ensino fundamental. “Antes de entrar no projeto de escola integral parece que eu era míope para algumas coisas” afirmou a colaboradora que seguiu bastante à vontade, rindo e alinhando sua frase a uma piada com sua real condição visual: “Na verdade, ainda sou, né? ”

Cristina Luz declarou que retomando sua memória referente às experiências docentes anteriores às que viveu na jornada ampliada, percebe que nelas “até rolava um despertar”, mas que sua experiência no projeto foi fundamental para a clareza dos procedimentos de sua profissão.

Mas, depois desse processo da jornada ampliada, parece que você sabe manejar o processo de ensino e aprendizagem, parece que você sabe tocar de alguma maneira onde é necessário. Parece que antes, você só despejava aquele conteúdo, aquele conhecimento pronto e acabou. Eu não entendia direito o processo. E ali, estudando aquilo, entendendo e experimentando de um modo diferente, parece que se realmente toma as rédeas da sua profissão. Você fala: “Estou em cima de um cavalo. Quero que o cavalo vá para a direita, quero que o cavalo vá para a esquerda”. Antes, não! Antes, parece que eu não sabia. O cavalo apenas ia. (Cristina Luz).

A colaboradora admitiu ter vivido um desenvolvimento na trajetória da sua profissão, ganhando maior clareza dos processos de ensino e aprendizagem por intermédio da experiência de ser uma docente na jornada ampliada. Cristina Luz também confirmou ações não refletidas já tomadas na carreira, dentro de certo contexto automático.

Tardif (2014) assinalou que, por anos, um professor experimenta a condição de aluno e esse fato lhe promove um arcabouço de crenças, representações, conhecimentos e convicções sobre a prática da sua profissão.

Ao apresentar a conquista da confiança e da consciência maior sobre o processo de ensino e aprendizagem a partir da sua passagem na jornada ampliada, à narrativa apresentada por Cristina Luz também recai sobre os registros de Gonçalves (2013), pois a docente contava alguns anos de experiência na profissão na ocasião que chegou ao projeto. Somados esses anos, Cristina Luz parece ter vivido na jornada ampliada o que Gonçalves (2013) chamou de fase de estabilidade, sobre a qual escreve:

Nesta fase, que oscilará entre os 5 e os 7 anos de experiência, podendo em alguns casos prolongar-se até cerca de 10 anos, *os pés assentaram no chão*, a confiança foi alcançada, a gestão do processo de ensino-aprendizagem conseguida e a satisfação e um gosto pelo ensino, até aí, por vezes, não pressentido, afirmaram-se (GONÇALVES, 2013, p. 164).

Desta forma, observa-se que as conquistas narradas pela colaboradora sugerem como um resultado do feliz encontro entre a fase de estabilização desfrutada por Cristina Luz e as experiências cotidianas na jornada ampliada.

Paz também narrou ter passado por outras experiências antes da sua chegada à jornada ampliada. Contou suas memórias com detalhes, afirmando que a expectativa da nova profissão se confundia com a empreitada em um novo território, embaralhada em contextos desconhecidos e distantes da família. Declarou: “Fui apresentar meu trabalho de graduação com malas e quando terminei, vim embora para essa cidade”.

Como ocorreu com sua entrada na faculdade, Paz afirmou que ao se dispor a entrar na carreira docente não tinha noções da importância de um concurso público ou de uma classificação na vida de um professor. Sua primeira experiência em uma atribuição de aulas foi narrada com riqueza de detalhes que contavam sobre suas incompreensões acerca da dinâmica e dos comportamentos dos demais docentes participantes. Paz destacou a importância da companhia de uma amiga que, apesar de também inexperiente, prestou-se como apoio durante todo o processo. Confirmando a parceria, Paz e a amiga assumiram blocos completos de aulas na mesma instituição, alvos de negação dos docentes que os incentivava nessa atitude “de uma forma muito esquisita”. Paz declarou: “A gente ficou desconfiado, mas ficou tentado pela necessidade”.

Paz contou que a compreensão desse contexto veio com seu cotidiano na instituição: “lá dentro da fundação, a gente viu que tinha entrado em uma enrascada, mas que a gente tinha coragem para encarar!”.

Paz narrou ter vivido seus primeiros anos de carreira em uma escola municipal recém-construída em um bairro de realidade vulnerável, sendo contratado por uma instituição parceira da prefeitura e oferecendo um trabalho diferenciado para essa comunidade. Narrando sobre essa experiência, contou ter observado que muitos profissionais adoeceram ou desistiram do trabalho, enquanto ele “mantinha uma relação ótima com as crianças apesar de todas as dificuldades”. Retomando os apontamentos de Huberman (2013), observa-se certo desajuste inclemente ao verificar que, justamente na fase em que a insegurança ronda com maior intensidade, o profissional docente é que são confiados os contextos de maiores dificuldades.

O docente contou ter permanecido na escola no ano letivo seguinte, optando por trabalhar com uma faixa etária diferente. Uma forma de se oportunizar a experimentação. Sobre seus dois primeiros anos da sua carreira profissional, Paz relatou:

Aquela experiência foi para mim mais do que faculdade! Muito melhor! Foi por essa experiência que comecei a aprender a prática pedagógica, fazer reuniões, círculos. Foi lá que a gente teve que lidar com a situação de ter material físico, mas não ter material humano, ou, às vezes, dispor do material humano, mas o físico estar ruim. Então, a minha primeira experiência pedagógica foi essa, por uma fundação, no contraturno dessa escola (Paz).

A escola real distinta dos livros tornava-se assim para Paz a primeira lição aprendida. Escassez, descompassos, ausências, campos que exigiam mais que conhecimentos e técnicas

do componente curricular formavam o cenário para atuações permitidas e necessárias na tarefa de lidar com as questões humanas.

“Como parte dos processos de existência humana, o cotidiano escolar é mais do que o conjunto de teorias, conceitos ou até mesmo discursos críticos; somos homens e mulheres como totalidade tramadas com sentimentos, crenças, valores, sonhos, emoções, conflitos, ideias e projetos” (HENZ, 2012, p. 91-92).

Combinado a isso, Paz declarou: “só fui percebendo que a gente estava com um negócio muito louco na mão e que precisava ter espírito para encarar aquilo, depois que as pessoas foram caindo no meio do caminho, foram adoecendo”. Embora a percepção de Paz tenha sido construída em uma realidade com notórios agravantes, ela indica e ilustra a tendência do profissional docente na fase inicial de carreira, questionando-se sobre a sua capacidade de suportar a empreitada na profissão e os possíveis abandonos, conforme Huberman (2013) assinalou.

O aspecto da “sobrevivência” traduz o que se chama vulgarmente o “choque real”, a confrontação inicial com a complexidade da situação profissional: o tactear constante, a preocupação consigo próprio (“Estou-me a aguentar?”), a distância entre os ideais e as realidades quotidianas da sala de aula, a fragmentação do trabalho, a dificuldade em fazer face, simultaneamente, à relação pedagógica e à transmissão de conhecimentos, a oscilação entre relações demasiado íntimas e demasiado distantes, dificuldades com alunos que criam problemas, com material didático inadequado, etc. (HUBERMAN, 2013, p. 37).

Nos dois anos seguintes, o colaborador Paz optou por outra escola da mesma rede municipal assumindo aulas na jornada regular. Ressaltou a importância desse período percebendo aprendizagens necessárias à profissão, principalmente quanto à elaboração de planejamentos e sequências didáticas. “Tenho muita dificuldade e isso é ruim, porque faz parte do ofício”. Embora Paz reconheça o valor da produção desses documentos na prática docente, não o considera como o saber mais importante: “sei que têm pessoas que são muito boas nessa parte e na outra não e que esse papel acaba não valendo de nada. Ou seja, ainda acho que estou com um pouco de vantagem porque, ao menos, tenho o lance de gostar do conhecimento e de relacionar ele às pessoas”.

“Em 2011 eu vim parar nessa escola e aqui tive outra experiência que acabou sendo mágica, porque foi capaz de juntar todas as coisas”. Iniciando dessa forma a narrativa sobre a sua chegada à jornada ampliada, Paz ainda acentua: “Quando vim para cá, em 2011, eu me encontrei! Disse para mim: “É esse tipo de trabalho aqui mesmo”.

As afirmativas do colaborador indicam que a jornada ampliada parecia sintetizar suas expectativas em torno do trabalho docente, traduzindo na prática suas ideias e ideais

profissionais e assim como Cristina Luz pode desfrutar do encontro do cotidiano da jornada ampliada, enquanto vivia uma fase da estabilização na carreira. “Quando vim para essa escola, fora toda a estrutura e todo o estudo, a companhia dos colegas que já estavam aqui desde 2008, pude me apaixonar pelo ofício, coisa que até então nunca tinha acontecido” (Paz).

Pelas narrativas, verifica-se o que os colaboradores se sentem afetados pela experiência profissional na jornada ampliada, admitindo forte influência no contexto da sua formação.

Avaliando como positiva a sua experiência docente na jornada ampliada, Paz afirmou: “fui moldado dentro disso!” E, completando a ideia que desejava, assinalou: “Acabou que, sem querer, entrei numa forma que me fez disforme! Se tivesse caído em outro lugar, hoje seria uma pessoa diferente. Então, avalio que essa experiência foi fundamental como ser humano! A partir dessa experiência pude ter orgulho do meu ofício”.

A condição de ser disforme foi proferida em tom de satisfação. Assim, foi expresso o seu contentamento em ter se resguardado de um padrão convencional, participando de uma dinâmica profissional calcada em parâmetros diferentes.

Tendo vivido diariamente a primeira experiência docente em meio a dificuldades e vulnerabilidades e a segunda com descompassos e fragilidades à mostra, Paz narra ter observado que sua experiência diferenciada na jornada ampliada imprimiu marcas que não condizem apenas ao contexto profissional, mas também à sua dimensão humana, uma postura que evidencia a sua percepção de integralidade.

Sei que exerço um ofício nobre e passei a cultivar em mim coisas que me tornaram uma pessoa melhor, como respeito, gentileza, afeto, paixão pelo saber, curiosidade, abertura. Claro, com todos os defeitos pertinentes de tudo, mas foi basicamente isso que aconteceu comigo: me tornei uma pessoa melhor! Sendo uma pessoa melhor, acabei por ter relações mais saudáveis com os meus, acabei sendo de alguma forma um ponto de referência no meu ofício (Paz).

As palavras de Paz admitem que o aprimoramento profissional se associe ao aprimoramento pessoal, expondo consideração a integralidade humana. Modificando seu estágio profissional percebeu modificação nas relações que estabelecia com o outro, mudando sua forma de agir, de compreender, de ser e de estar no mundo.

Assim como Paz, os demais colaboradores sustentam narrativas que assinalam os anos vividos na jornada ampliada, tempo inicial de suas carreiras, como fundamentais na composição de seus saberes e de suas posturas.

Tardif (2014) apresenta um conjunto de literaturas que indicam a existência de diferentes etapas na carreira profissional docente. Segundo o autor “as bases dos saberes

profissionais parecem construir-se no início da carreira, entre os três e cinco primeiros anos de trabalho” (TARDIF, 2014, p. 82), um tempo que, no caso dos colaboradores, foi vivenciado no contexto da jornada ampliada.

A percepção da integralidade, revelando as experiências docentes na jornada ampliada como promotoras do desenvolvimento profissional e humano, interferindo na maneira de conceber o mundo e os outros foram assinaladas por Cristina Luz.

A experiência com o projeto marcou. Existe um antes e um depois. Isso é fato! É uma herança para vida! Eu não olho a vida como eu olhava antigamente! Então, mesmo perante os problemas, você olha aquilo e diz “você vai dar conta”. Mas é porque tantos problemas já aconteceram com a gente, que parece que você faz do limão, uma limonada; faz do limão, um mousse e faz do limão, sei lá mais o que mais”. Acho que isso ajuda muito. É triste ficar vivenciando algumas passagens do jeito que a gente vivenciou, mas ao mesmo tempo, enriquece tanto! Nos deixa fortalecido e nos põe à prova, em xeque, você é capaz de fazer isso e fazer diferente! Acho que é por aí. Essa é a consequência somada a amplitude de um olhar, que lhe permite olhar para o ser humano, não como um ser acabado; olhar para o seu filho e saber que ele vai aprender e que não precisa você contar agora a resposta para ele; perceber que você vai aprendendo, que você não sabe tudo e nunca vai saber! Mas é uma consequência, você olhar a vida de um outro ângulo, de um ângulo diferente!  
(Cristina Luz)

Uma forma diferente de enxergar o mundo e as pessoas foi mencionada por Cecília, que se diz surpresa perante entraves apresentados pelos professores em relação a uma dinâmica de trabalho e uma visão que já lhes são internalizadas. O fato de acessado tais preceitos e vivência no início da carreira docente são destacados por Cecília como condição que reforça essa internalização. Os toques sobre seu próprio corpo, enquanto contava sobre enraizamento e o riso largo e sonoro que acompanharam as palavras asseguraram como complemento às mensagens de que a herança da docência na jornada ampliada está impressa e traduzida pelo seu ser e que há grande satisfação em perceber-se profissional, sem anulação da condição humana.

Mais adiante em sua narrativa, a mesma colaboradora tratando sobre as experiências docentes, defendeu a ideia de que todo professor “deveria passar pela experiência de ser docente da jornada ampliada”, validando as vivências como favorecedoras na construção de como se vê o mundo e se observa nele.

Sabonim, que atua em uma escola localizada na mesma região onde sempre viveu, declarou estabelecer uma direta relação entre as suas vivências infantis com as vivências que propicia aos seus alunos. Ele assinalou a participação das suas lembranças de infância na elaboração das propostas didáticas, transpondo as brincadeiras vividas no contexto da liberdade das ruas para o contexto do ambiente escolar, sugerindo propiciar para seus alunos

sentimentos e sensações parecidas, que possam ocupar lugares especiais em suas lembranças e adquirir significados ímpares. Essa questão confere à Sabonim o compromisso de proporcionar boas marcas em seus alunos, promovendo atividades que desejam qualidade pedagógica, mas também moradia entre as lembranças de infância, guardadas com emoção e afeto por seus alunos.

O compromisso de Sabonim em causar emoção em seus alunos encontra conforto nos argumentos de Freire (2018), que advoga em favor dos processos de aprendizagem que tocam na afetividade. Para o autor, os pequenos gestos docentes nesse sentido são de extrema importância, pois eles “se multiplicam diariamente nas tramas do espaço escolar” (FREIRE, 2018, p. 44) e, por isso, são merecedores de reflexões constantes dentro da educação.

Às vezes mal se imagina o que pode passar a representar um simples gesto de um professor. O que pode um gesto aparentemente insignificante valer como força formadora ou como contribuição à do educando por si mesmo. Nunca me esqueço, na história longa de minha memória, de um desses gestos de professor que tive na adolescência remota (FREIRE, 2018, p. 43).

A verificação de que os colaboradores mantêm marcas das suas experiências de criança nas relações que estabelecem com seus alunos foi algo bastante significativo, já que tais “explicitações tornam menos opacas zonas obscuras dos percursos e das práticas” (MOITA, 2013, p. 138).

Da experiência como docente na jornada ampliada Flor afirmou viver o movimento de “construir e desconstruir”. Amizades sólidas e duradouras, convivência com diferentes pessoas, descoberta a dança como forma de Arte, convicção da Arte como profissão, ampliação de aprendizagens e reconhecimento do seu “próprio caminho” são alguns frutos que Flor diz ter recolhido dessa experiência. “Aprendi muita coisa saindo da zona de conforto e convivendo com pessoas que não pensavam como eu. Para mim, foi muito bom!”. Com tal frase, Flor, assinala positivamente a sua saída da zona de conforto e sua estadia entre pensamentos diferentes, observando-os como recursos de expansão. Portanto, convivência com a diferença surge como uma condição favorável ao crescimento nos variados aspectos da vida. Foi também durante a sua experiência de professora na jornada ampliada que Flor decidiu fazer sua segunda graduação e dessa vez com clareza sobre o curso que desejava: Arte. Portanto, assim como os demais colaboradores, Flor também admitiu de forma integral em seu ser as contribuições dessa sua experiência profissional.

Com isso, verifica-se nas diferentes narrativas, o movimento de ser formado, enquanto se buscava formar na perspectiva integral. Negando a separação entre o profissional e o pessoal, cada narrador percebe na condição de um ser único, integral, formado pelas suas

vivências e pelos significados que atribui a elas. Como diz Paz, formado por uma forma disforme.

Enquanto os docentes formavam seus alunos também estavam sendo formados a respeito de seu ofício, se colocando diante de novas vivências, descobrindo sobre si em diferentes aspectos da vida, exercitando a olhar sobre outros ângulos e a pensar com outros parâmetros sobre seu cotidiano, de forma integrada e global. Desta forma, as vivências parecem ter concorrido para ampliação dos horizontes, das concepções e das compreensões que os docentes faziam de si, do outro e do mundo. As narrativas apontam que junto com a experiência de ser professor da jornada ampliada foi vivida a ampliação na forma de ser e de estar no mundo, exercitando novos olhares ao cotidiano, seja no âmbito das relações, dos sujeitos ou das instituições.

Embora não haja destino fatal como alertou Sarlo (2007), as vivências das diferentes fases da vida dos colaboradores parecem confabular para o encontro com o espaço de vivência profissional na jornada ampliada. Suas articulações, combinadas à experiência docente na jornada ampliada apresentou-se como vigorosa potencialidade nos desenhos de ressignificação produzidos nas tramas das histórias de vida. O ofício docente sustentado como valoroso e de impacto na promoção da cidadania evocando uma perspectiva educacional humana e integral foi uma das estampas produzidas em cores vivas. “A Educação deve contribuir para a autoformação da pessoa (ensinar a assumir a condição humana, ensinar a viver) e ensinar como se tornar um cidadão” (MORIN, 2003, p. 65).

O percurso profissional de cada professor é o resultado da ação conjugada de três processos do desenvolvimento: processo de crescimento individual, em termos de capacidades, personalidade e capacidade pessoal de interação com o meio; processo de aquisição e aperfeiçoamento de competências de eficácia no ensino e de organização do processo de ensino-aprendizagem; e processo de socialização profissional, em termos normativos ou de adaptação ao grupo profissional a que pertence e à *escola* onde trabalha, e interativos, pela reciprocidade de influências que estabelece entre si próprio e o meio em que desenvolve os seu múnus (GONÇALVES, 2013, p. 147).

Ao falar sobre vivências e a formação identitária é relevante destacar a dinâmica que se estabelece entre o que esses docentes formam e são formados, formatam e são formatados por suas realidades. É nesse movimento pendular que se estabelecem suas dimensões subjetivas e seus projetos. É nessa dinâmica que se estabelece uma identidade comprometida com a própria vida e com a vida de outros, que se baseia nas raízes do passado, mas que se projeta nos sonhos para o futuro.

### **5.3. Jornada Ampliada: cenário de vivências e identidades.**

Embora o olhar da presente pesquisa esteja sobre as experiências de vida das pessoas colaboradoras e sobre a construção das suas identidades, faz-se justa a apresentação de algumas referências a respeito da jornada ampliada. Isto porque o estudo aplica luz a esse cenário de exercício docente, compreendendo as contribuições que a vida profissional apresenta para a composição identitária e o quanto são importantes às ocorridas nesse contexto. A jornada ampliada produzida por um projeto desenvolvido em escolas de ensino fundamental de uma rede municipal valeparaibana, constitui-se no território de onde falam os colaboradores. Exatamente sobre as contribuições experienciais nesse território diferenciado para a docência é que se empreendeu a pesquisa. Portanto, destina-se espaço para considerações em torno do projeto que promoveu a ampliação da jornada escolar, bem como, em torno da educação integral e de escola de tempo integral.

Às beiras de findar a primeira década do século XXI, um município paulista do Vale do Paraíba, envolvido com discussões em torno da educação integral e de escolas de tempo integral, gestou um projeto que previa a extensão do tempo diário escolar em algumas das suas unidades de ensino fundamental. Essas escolas receberam ajustes na estrutura física e engrossaram seu corpo docente para que a demanda fosse atendida. Antes da implantação legal, o projeto, como denominam os colaboradores, foi refinado com base em experiência piloto aplicada em duas unidades escolares, no segundo semestre de 2008. Em 2009, o projeto ganhou vida de fato, recebendo nome, justificativa, objetivos e delineamentos.

A ocorrência temporal do nascimento desse projeto coincide com o apontamento feito por Cavaliere: “A partir da virada do século, com base no artigo 34 da LDB/96, intensifica-se o surgimento, nos sistemas públicos estaduais e municipais, de projetos que envolvem o aumento do tempo diário de permanência das crianças e adolescentes nas escolas” (CAVALIERE, 2007, p. 1016).

Moll (2012) também aponta a redemocratização brasileira como período fértil para discussões e experiências de turno escolar integral, fomentadas pela Constituição Brasileira de 1988 e pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996. Entretanto, a autora observa o real incentivo veio em 2007, com o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB) e com um programa do governo federal, implementado em 2008. Dessa maneira, a iniciativa do município, território do estudo, de propor em 2009 a execução de um projeto que ampliava o

tempo diário escolar em algumas escolas da sua rede de ensino demonstra consonância as discussões e ações propostas no âmbito nacional.

Documentos oficiais relativos ao projeto foram publicados no município. Em razão da sua vivência profissional estreitada com a jornada ampliada desde 2009, a pesquisadora acessou conhecimentos sobre esses documentos conforme iam sendo publicados em substituição aos anteriores. As portarias municipais apresentam a Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 e o Estatuto da Criança e Adolescente de 1990 como bases inspiradoras do projeto e dos seus objetivos.

Com referência aos objetivos, as mudanças são de apresentação textual resguardando-se na essência e propondo-se em torno da ampliação da carga horária e assistência nas necessidades básicas e educacionais com vistas ao enriquecimento do currículo, melhoramento do aproveitamento escolar e redução da evasão, reprovação e distorção idade/ano; da geração das oportunidades de socialização e acessos aos conhecimentos; da promoção dos incentivos à participação da comunidade; da adequação das propostas educacionais às regiões e da oferta de atendimento diferenciado aos alunos com maior vulnerabilidade social. As portarias também apontam que as atividades desenvolvidas devem admitir um caráter prático e inovador e a expectativa de que gradualmente aumente o número de escolas participantes dessa iniciativa. As alterações mais significativas incidem entre as terminologias aplicadas, a organização do currículo e da rotina e carga horária, admitindo maior ou menor espaço para autonomia das escolas na construção de seus projetos conforme as disposições. Em 2013, a condição da oferta da extensão do tempo diário escolar também se modificou, indicando outro viés da política pública adotada. Antes obrigatória aos estudantes da unidade escolar, a jornada integral passou a ser uma opção no ato da matrícula ou rematrícula, exceto aos beneficiários do Programa Federal “Bolsa Família”.

Acessadas as portarias publicadas e convênios celebrados demonstraram-se incipientes frente às vivências dos professores e em um trabalho que tem foco na experiência e na percepção docente, entende-se de maior relevância a análise das narrativas que os documentos oficiais.

Desafiando uma discussão pertinente ao estudo, as narrativas docentes apontam sucessivas e constantes modificações no projeto que denotam diferentes compreensões acerca de educação integral e de escola de tempo integral.

Com base em seus estudos, Cavaliere (2007) assinala a variedade de visões e de projetos que são desenvolvidos no Brasil. Segundo a autora, fundamentalmente, quatro

diferentes concepções de escola integral dão a coloração aos projetos brasileiros e, por vezes, essas concepções se aglutinam em uma única composição.

Segundo a autora, o cunho assistencialista ocupa o lugar de predominância entre as concepções, advogando a existência da escola integral em prol dos desfavorecidos, como recurso para suprir necessidades e deficiências, considerando de relevância a questão da ocupação do tempo, impondo segunda ordem ao conhecimento e assumindo-se como um lugar de se atender e não de se aprender. Outra concepção de escola de tempo integral assume-se como um recurso preventivo diante do risco da rua, ostentando uma rotina endurecida entre os muros da escola. As narrativas, documentos desse estudo, não apontam fortes traços aliados a essas compreensões sobre educação integral.

A terceira concepção descrita por Cavaliere (2007) evidencia projeto de escola de tempo integral aderentes aos princípios democráticos com vistas à emancipação de seus alunos.

O tempo integral seria um meio a proporcionar uma educação mais efetiva do ponto de vista cultural, com o aprofundamento dos conhecimentos, do espírito crítico e das vivências democráticas. A permanência por mais tempo na escola garantiria melhor desempenho em relação aos saberes escolares, os quais seriam ferramentas para a emancipação (CAVALIERE, 2007, p. 1029).

Essa concepção apontada por Cavaliere (2007) não se trata de uma novidade. Carbello (2016), bem como, Chagas, Silva e Souza (2012) apresentaram Anísio Teixeira como um brasileiro que muito contribuiu para as reflexões sobre a educação integral no nosso país e que observava nos princípios democráticos, um dos pilares fundamentais para essa escola. No início do século XX, Anísio Teixeira, inspirado pelas ideias de Dewey, advogava em favor de uma educação 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).

A última concepção de escola de tempo integral sinalizada por Cavaliere (2007) admite-se como a caçula das concepções, prevendo uma articulação entre diferentes setores, para que a promoção educativa aconteça na escola, mas também em outras instituições, organizações e espaços.

A mesma autora ressalta a probabilidade dessa concepção acabar incorrendo no caráter assistencialista de suas práticas e adverte:

A manutenção da escola tal como ela é, ou seja, precária e quase sempre desinteressante, e a complementação no contraturno com atividades planejadas e praticadas fora dela são uma espécie de abdicação, de desistência da escola. Um reconhecimento tácito de que a escola não tem solução (CAVALIERE, 2007, p. 1031).

As narrativas apontam aderências à terceira concepção apresentada por Cavaliere (2007). Entretanto, elas também indicam certa infidelidade do projeto ao longo da sua existência, transitando por outras concepções, por diferentes motivos.

De acordo com as narrativas, o projeto que promovia a ampliação do tempo diário escolar aspirava uma associação às premissas da educação integral, comprometendo-se com a formação integral dos alunos, primando para a construção de um novo fazer escolar no tempo estendido. Prevendo um caráter inovador a se exercer nessa jornada ampliada, confiava-se doses de autonomia para as unidades escolares e para seus profissionais de modo a provocar movimentos de sobressaltos, desassossegos ou mesmo de rompimentos à dinâmica escolar, apresentando novos modos de se aproveitar esse tempo.

Ao comentar sobre as mudanças do projeto ao longo dos anos, Flor narrou: “Há uma diferença entre escola integral e educação integral! Perdeu-se muito dessa essência que a gente tinha! No formato de hoje, estamos mais para escola integral do que para a educação integral”.

Cavaliere (2007) assinala que:

A ampliação do tempo diário de escola pode ser entendida e justificada de diferentes formas: (a) ampliação do tempo como forma de se alcançar melhores resultados da ação escolar sobre os indivíduos, devido à maior exposição desses às práticas e rotinas escolares; (b) ampliação do tempo como adequação da escola às novas condições da vida urbana, das famílias e particularmente da mulher; (c) ampliação do tempo como parte integrante da mudança na própria concepção de educação escolar, isto é, no papel da escola na vida e na formação dos indivíduos (CAVALIERE, 2007, p. 1016).

A última das justificativas guarda os maiores desafios, pois abarca todas as anteriores e exige reflexões mais aprofundadas em torno da educação. O projeto do qual se remete as narrativas parece ter transitado ao longo da sua existência por diferentes compreensões. A abordagem genuinamente assumida de construção de uma nova educação escolar parece ter perdido o vigor, sendo substituída por outras propostas e justificativas no decorrer dos anos. Desta forma, o que é assinalado pela autora serve de sustentação ao verbo “perder” empregado por Flor na narrativa ao fazer referências à essência do projeto. A colaboradora, portanto, observou que a proposta se movia na projeção de afastar-se da compreensão de maior complexidade e compromisso e aproximar-se de outras mais simplórias.

Flor ainda confirma seu posicionamento afirmando:

Não vi de forma positiva o programa Mais Educação, não achei legal essa prova que aconteceu ano passado para medir o conhecimento dos alunos em Língua

Portuguesa e Matemática no Acompanhamento Pedagógico. Esse foco é da jornada regular! Então, não tem razão de também ser da jornada ampliada (Flor)!

Assim, a colaboradora tece críticas à aderência do município ao programa federal que, por seu julgamento, trouxe retrocessos ao ser incorporado no projeto já existente nas escolas, por conta disso, há sentidas e narradas perdas no projeto. Assim como Flor, os demais colaboradores parecem driblar os chamados retrocessos e continuar sustentando práticas que favoreçam novas formas de fazer educação escolar.

Arroyo (2012) aponta que a ampliação das jornadas escolares deve negar-se à condição de extensão do que se já se promove nas escolas e servir a “outra educação” (ARROYO, 2012, p. 34).

A existência do projeto nas unidades escolares do município trouxe consigo mudanças nessa dinâmica escolar. O espaço, o tempo, as relações, os compromissos foram algumas delas, portanto a realização do projeto nas escolas não se traduziu como tarefa simples. Segundo os colaboradores, mesmo já contados alguns anos de existência, o projeto, ainda na atualidade, carece de compreensão por parte de profissionais, grupo que, inclusive, conta com alguns que desempenham funções na própria unidade escolar. Ao narrar seus esforços em favor dessa compreensão e as diversas adequações sofridas pela proposta ao longo do tempo, os colaboradores demonstraram a complexidade dessa empreitada e o grau de vulnerabilidade do projeto.

A vulnerabilidade apresenta-se como uma marca para projetos como esse. Giolo (2012) afirmou que experiências brasileiras ocorridas no século XX com premissas da educação integral “foram truncadas ou descaracterizadas, via de regra, sob alegação principal de que era muito onerosas para os cofres públicos e, de qualquer modo, nunca fizeram parte das políticas gerais da educação brasileira” (GIOLO, 2012, p. 94).

O autor adverte que os responsáveis pelo atendimento dos colégios brasileiros em um único turno escolar foram os impactos da industrialização e da urbanização, mesmo que destinados às camadas mais abastadas da sociedade, que passaram a buscar complementos para formação em outros espaços, no turno contrário ao escolar. Aos segmentos populares, o tempo escolar, quase sempre conjugado ao trabalho produtivo, admitiu-se parcial (GIOLO, 2012).

Artigos da Constituição Federal, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e do Estatuto da Criança e do Adolescente servem como esteio para a experiência de ampliação das jornadas escolares, evocando a inclusão social, a formação cidadã e a ampliação da vivência escolar como favorável ao desenvolvimento pessoal, social e cultural. Esses

documentos construídos nas últimas décadas do século XX, conferiram legitimidade à novas compreensões e configurações de responsabilidades à sociedade brasileira, abrindo veios de projeção para novos compromissos educacionais. Entretanto, a obrigatoriedade do ensino ou a proibição do trabalho ao menor de dezesseis anos não foram suficientes para que a nível nacional, mudanças significativas ocorressem nas escolas que se destinam às camadas populares (GIOLO, 2012).

Sabonim, um colaborador que narrou ter a vida dividida entre a escola e o trabalho bem antes dos seus dezesseis anos, questionou as diferenças de acessos culturais sendo determinadas pelas condições financeiras, apresentando suas consignas como argumentos que justificam a ampliação do tempo escolar nas escolas públicas.

Por que o filho do rico tem o direito de fazer tantas outras coisas e o filho do pobre não? Quem estuda em escola pública não pode? Pode! Pode fazer balé, Arte Marcial e outras coisas! Por que não? Escola integral é para isso! Para abrir um leque para criança! Não é escola de muro fechado! É para abrir possibilidades e perceber outros mundos! O aluno da escola pública tem o direito de ter a mesma oportunidade! Por que não pode? Na escola particular oferecem taekwondo, balé e mais uma série de vivências. Por que na escola pública não pode ter? O pobre não pode ter? Pode ter! É mesma coisa, é mesmo direito (Sabonim).

O colaborador apresentou argumentos em favor da jornada ampliada, comparando a educação oferecida às camadas populares e às camadas mais abastadas, propondo a diversidade de experiências como um direito. Dono da narrativa que expôs a dualidade de suas experiências entre o mundo escolar e o trabalho desde os treze anos e do acesso a graduação universitária por um curso à distância, Sabonim, com palavras e postura clara, advoga em favor das oportunidades às camadas populares, observando no projeto de escola integral e na execução da jornada ampliada, possibilidades de materialização do direito assinalado.

Segundo Arroyo (2012):

Porque cresceu nas últimas décadas a consciência social do direito à educação e à escola entre os setores populares, cresceu também a consciência de que o tempo de escola em nossa tradição é muito curto. O direito à educação levou ao direito a mais educação e a mais tempo de escola (ARROYO, 2012, p. 33).

“O direito mais básico do ser humano é o viver” (ARROYO, 2012, p. 41). Para Arroyo (2012) a negação de tal direito, implica na negação de todos os outros. “Às infâncias-adolescências populares é negado o direito mais básico: desenvolver seu viver, seu corpo em espaços-tempos humanos”. Ainda complementando esse pensamento, a autora acrescenta: “Gente que desde a infância é condenada pelas relações sociais, econômicas e políticas a formas precaríssimas de vida-corpo-espaço-tempo” (ARROYO, 2012, p. 41).

Ainda com referências as questões narradas Sabonim, Cavaliere (2007) observou na ampliação do tempo escolar o perigo do acirramento de conflitos entre diferentes instituições sociais e entre concepções sustentadas culturalmente. A autora também adverte sobre o risco de potencializar problemas e reforçar exclusão interna, caso a ampliação do tempo escolar sirva como reprodutora das convenções. Entretanto, guardadas essas ressalvas, a autora ressalta que, no caso brasileiro, a ampliação do tempo escolar tem se configurado como um recurso promissor da diminuição da vala entre alunos de menor e maior capital cultural, do qual tratou Boudieu (2008), articulando acessos que a extensão dos anos de escolarização não foi capaz de suprir. “A novidade da ampliação do tempo diário estaria na transformação do tipo de vivência escolar, na mudança, portanto, no papel desempenhado pela escola” (CAVALIERE, 2007, p. 1021).

Flor ao narrar à conquista de um de seus alunos, expôs uma reflexão que a acompanha e que sugere a jornada ampliada atributos de um espaço de promoção: “Será que se ele não tivesse passado pelo ensino integral, teria descoberto essa habilidade? Teria o interesse de fazer aula de dança em algum outro lugar?”

Mesmo com as alterações sofridas e com as perdas sinalizadas por Flor, a jornada ampliada parece sustentar-se por seus docentes, como um período de tempo escolar, em que se promovem vivências diferenciadas aos discentes e aos próprios docentes, impressas em uma rotina mais participativa, reflexiva e humana, para que conhecimentos, espaços, sensações e relações sejam experimentadas por ambos.

Nessa questão, portanto, há algo salutar à educação integral, independentemente do tempo escolar oferecido nas unidades escolares. Conscientes do inacabamento trata-se de oportunizar olhares e considerações aos diferentes aspectos compositores de ser-humano e da compreensão das vivências como espaço potente na promoção do “conhecimento poderoso”, definido e tratado por Young (2007), projetando sujeitos docentes e discentes a outras condições (YOUNG, 2007, p.1297).

Nesse sentido, pode-se dizer que tais professores formam entorno de sua identidade profissional o que Castells (1999) conceituou como identidade de projeto. Segundo o autor há três tipos de identidades que foram conceituadas conforme segue:

Identidade legitimadora: introduzida pelas instituições da sociedade no intuito de expandir e racionalizar sua dominação em relação aos atores sociais;

Identidade de resistência: criado por atores que se encontram em posições/condições desvalorizadas e/ou estigmatizadas pela lógica da dominação.

Identidade de projeto: quando os atores, utilizando-se de qualquer tipo de material cultural ao seu alcance, constroem uma nova identidade capaz de redefinir sua posição na sociedade. (CASTELLS, 1999, p. 24).

Nessa identidade de projeto, a jornada ampliada é o cenário de vivência conformador de redefinição de suas posições sociais e de reposicionamentos sociais de seus alunos. A escola se torna para esses educadores um local de atuação profissional, de realização pessoal e de projeção de sonhos. Lá são gestados projetos. Por isso é possível justificar o envolvimento ou mesmo a opção pela redução salarial.

Embora a rotina da jornada ampliada tenha sido alvo de frequentes modificações e que sua conformação seja regida pelas demandas das comunidades atendidas criando distinções em cada unidade escolar, ao longo desses anos, ela se manteve de caráter flexível e diferenciado da jornada regular.

A rotina diária da jornada ampliada sempre contou com horários para alimentação, higiene bucal, atividades livres e desenvolvimento de projetos de estudo que permeiam diversas áreas do conhecimento, explorando diferentes assuntos e entendidos como espaços e oportunidades para intervenção docente. Nesses momentos estimulam-se produções coletivas e a mescla dos anos escolares para a constituição das turmas de estudantes.

Foram várias as narrativas que apresentaram os alunos como ativos do processo de construção dos projetos pedagógicos, participando da definição do assunto ao desenvolvimento do estudo, compartilhando o protagonismo dessa empreitada com professor desde o seu planejamento. A própria composição desse contexto sugere que, de antemão, o exercício da docência se faça por caminhos diferenciados, pois espaços, arranjos e configurações da jornada ampliada colocam os profissionais diante de desafios distintos de uma sala de aula. Desta forma, a extensão da jornada escolar nessas escolas, além de se configurar como uma proposta de alargamento das oportunidades de aprendizagem aos alunos, como identificam os colaboradores, projeta-se também, como possibilidade de novos conhecimentos profissionais aos docentes que nela atuam.

[...] Só faz sentido pensar na ampliação da jornada escolar, ou seja, na implantação de escolas de tempo integral, se considerarmos uma concepção de educação integral com a perspectiva de que o horário expandido represente uma ampliação de oportunidades e situações que promovam aprendizagens significativas e emancipadoras. (GONCALVES, 2006, p. 131)

Paz contando sobre sua rotina diária de trabalho revelou a configuração da jornada ampliada. O colaborador demarcou a diversidade dos momentos e das propostas do cotidiano dessa jornada que é oferecida na escola onde atua: “Aqui, em particular na jornada ampliada, gente tem uma rotina que para quem olha de fora parece ser muito solta, mas, na verdade, tudo está acontecendo naturalmente”.

As expressões “muito solta” e “naturalmente” são marcantes. A primeira, revela a consciência do colaborador sobre possíveis julgamentos que se possa exercer sobre a organização dessa rotina, tomando-se como referencial critérios costumeiros de organização e controle das pessoas, dos espaços e dos tempos escolares. A segunda, em tom de confirmação e resguardo, sugere a organização embutida na lógica das prerrogativas da vida.

Arroyo (2012) aponta para a urgência de uma reorganização dos “tempos-espacos do viver a infância-adolescência, tornando-os mais próximos de um digno e justo viver, ao menos na totalidade dos tempos-espacos escolares” (ARROYO, 2012, p. 43). A rotina descrita por Paz indica que o projeto empenhado nesse município buscou uma reorganização dos tempos e espacos escolares nas premissas tratadas por Arroyo (2012) dentro da jornada ampliada que passou a ser oferecida.

Segundo Arroyo:

O passo urgente será fazer que essa nova cultura e novo tratamento do tempo, dos corpos e do direito primeiro à vida passem a redefinir os ordenamentos e os tratamentos no turno regular, nos tempos duros das disciplinas, dos conteúdos, de suas sequenciações, do seu ensino-aprendizagem, das avaliações, retenções, rupturas de percurso e tempos de crianças e adolescentes com vidas, corpos, vivências temporais e espaciais tão desumanas fora e tão esquecidas dentro das escolas. (ARROYO, 2012, p. 43)

“Trabalho no período contrário do fundamental II. Os alunos passam a manhã inteira com as aulas normais e me encontro com eles no almoço”. Com tal afirmação, Paz demarca um diferencial entre os dois períodos escolares oferecidos. Pela narrativa, a organização escolar da manhã ainda resiste sem alteração na dinâmica: “aulas normais”. Assim, evidencia-se que a superação do antagonismo entre os turnos ofertados ainda consiste em um desafio a ser alcançado.

Os turnos extras avançam nesses compromissos com a educação integral, porém, com frequência, caem em um dualismo perigoso: no turno normal a escola e seus profissionais cumprem a função clássica: ensinar-aprender os conteúdos disciplinares na exclusividade dos tempos de aula, na relação tradicional do trabalho docente-discente, nos tratamentos tradicionais da transmissões de lições, deveres de casa, avaliações, aprovações-reprovações, no esquecimento dos corpos e suas linguagens, das culturas, dos valores, das diversidades e identidades: dimensões da formação humana frequentemente soterradas na fidelidade implacável aos ordenamentos curriculares, do que ensinar, que competências aprender, avaliar. Para o turno extra, deixam-se as outras dimensões de formação integral idas como optativas, lúdicas, culturais, corpóreas menos profissionais mais soltas e mais atraentes. Dualismos antipedagógicos a serem superados (ARROYO, 2012, p. 45).

Como Arroyo (2012) afirma, a organização da jornada ampliada e a atuação de seus docentes sugerem no avanço de compreensão de promover educação integral. As palavras “encontro” e “almoço” utilizadas por Paz na descrição do seu início diário de trabalho

reconfiguram o espaço e relações escolares, permitindo uma transposição de referências para contextos de relações e de espaços de convívio mais amplos.

Observar os comportamentos à mesa e a forma como se alimentam ou estimular hábitos como escovação bucal foram citadas pelo colaborador como ações de sua responsabilidade profissional alargando conceitos, relações e espaços referentes ao ato de aprender.

Laís, narrando, descreveu:

Ao chegar na escola, a gente tinha quinze minutos para se organizar e depois acompanhava o almoço ou o descanso dos alunos, isso dependia do horário da turma acompanhada. O acompanhamento do almoço era de meia hora e nele a gente incentivava hábitos alimentares saudáveis nos alunos, verificava se estavam desperdiçando alimentos, realizava ações de combate ao desperdício e abordava com eles as implicações sociais dessa questão. Então tinha uma ação educativa nesse momento (Laís).

A narrativa de Laís evidencia a reserva de um tempo diário na rotina do professor para antecipações da organização do trabalho. Apesar de ocupar apenas com um quarto de hora, esses minutos receberam destaque na narrativa, sendo validado pela colaboradora por sua finalidade. A rotina diária de trabalho do professor contava com uma hora aula que poderia ser equacionada entre organizações do trabalho e registros sobre a prática, distribuídas da forma mais conveniente às necessidades da unidade escolar. Embora pequeno, esse tempo diário recebeu importância notória pelos docentes e sua exclusão da rotina, aplicada em uma das alterações do projeto, configurou-se como um prejuízo, pois o trabalho desempenhado pelos professores “não é simples nem previsível, mas complexo e enormemente influenciado pelas próprias decisões e ações desses atores” (TARDIF, 2014, p. 236-237).

A proximidade dos docentes com os alunos na jornada ampliada como fruto colhido pela rotina estabelecida foi narrada por Flor:

No projeto, a gente consegue essa proximidade maior com o aluno por acompanhar outros momentos da vida dele. Você acompanha o almoço, a higiene bucal e a relação não se centra no ato de ler e escrever. Por vezes, acabam comentando coisas que aconteceram em suas casas (Flor).

Assim Flor relata que a rotina construída na jornada ampliada permite que as relações entre professora e aluno a se estreitem dadas a convivência que se fortalece além dos limites das relações convencionais escolares. Como a relação entre docente e discente ocorre em outros contextos de aprendizagens, associados historicamente a outros ambientes da vida, os

laços estabelecidos se ampliam e se aprofundam, despindo-se dos tons que, porventura possam marcar distanciamentos e associando-se aos que lhes conferem certa originalidade.

Numa escola de tempo integral, as atividades ligadas às necessidades ordinárias da vida (alimentação, higiene, saúde), à cultura, à arte, ao lazer, à organização coletiva, à tomada de decisões, são potencializadas e adquirem uma dimensão educativa. Diferentemente, a rotina otimizada e esvaziada de opções em uma escola em turno parcial, imediatamente centrada nos conteúdos escolares, dificilmente pode propiciar esse tipo de vivência. Nesse sentido, ou seja, entendendo-se mais tempo como oportunidade de uma qualidade de experiência escolar, é que a escola de tempo integral pode trazer alguma novidade ao sistema educacional brasileiro (CAVALIERE, 2007, p. 1023).

Na descrição da rotina oferecida pela jornada ampliada fez-se também menção sobre a reserva de um momento de descanso desfrutado pelos alunos que, embora sofra supervisão adulta e demarcação de espaço e de tempo, verifica-se a presença da criatividade e da diversidade. Paz, em sua narrativa, citou diferentes atividades realizadas pelos alunos durante o momento livre, observando que a “cada ano ou cada época vão aparecendo coisas diferentes”.

Laís, narrando sobre esse momento da rotina, afirmou:

Depois tinha horário do descanso e nele a gente tinha vários espaços. Tinha o espaço dos jogos, das atividades físicas, da televisão para quem quiser se deitar e descansar. Então, a gente tinha que pensar que tipo de vídeo poderia passar para que esse horário também fosse educativo. Nós nos organizávamos em grupo para cuidar desses espaços, fazendo revezamento. Então, tinha semana que estava no vídeo, tinha semana que estava nos jogos e, desta forma, eu tinha que pensar em todos esses os espaços como um espaço de formação, saindo da ideia de que só o espaço de aula é um espaço de formação (Laís).

A compreensão de que os variados espaços escolares são espaços formativos e que os diferentes momentos da rotina escolar são, em potencial, cenários de intervenção profissional docente oferecem aos professores e aos alunos uma multiplicidade de atitudes e de desenvolvimento.

Sabonim apontou, em sua narrativa, um momento de acolhida vivido diariamente e acompanhado das atividades diversas, em que o grupo de alunos atendidos participa, como apresentações, execução do hino nacional, orientações sobre a rotina. Um momento diário a serviço da coletividade também foi citado por Paz, entretanto o colaborador demonstrou preocupação com a condução desse momento e seus significados para o grupo, já que em sua unidade escolar, muitas vezes, esse momento serve para advertências verbais sobre atitudes dos alunos.

Depois dessa observação, o colaborador Paz citou três outros momentos distintos em sua jornada de trabalho, mas sobre essa divisão afirmou: “Deixo isso rolar naturalmente, não fico assim preso ao horário. Com o tempo de prática isso vai ficando mais tranquilo”.

Um desses momentos o compromisso do docente junto aos alunos “é estimulá-los a fazer as coisas que precisam fazer”. Paz não deixa de mencionar o controle que exerce e as observações que pontua junto aos alunos nessa ocasião. Outro momento, parece ser flutuante quanto ao objeto de estudo ou finalidade, pois sua criação está atrelada à uma demanda surgida em virtude da adesão ao Programa Federal do Novo Mais Educação. Paz declarou: “Esse ano, no caso especial, da Língua Portuguesa, acabei gostando” e completa: “Aquilo que eu estava falando para você, de conhecer coisas novas”. Desta forma, ao utilizar o termo “esse ano” o colaborador evidencia as alterações sucessivas aplicadas na rotina da jornada ampliada e com o complemento da sua afirmativa acentua o quanto valoriza a descoberta de “coisas novas”. Sendo assim, o compasso do desafio em liderar estudos na área da linguagem escrita foi regido na batuta da satisfação dada pela ampliação de conhecimentos em conjunto com os alunos.

Então, a gente falando sobre gêneros textuais acabou percebendo que existiam milhares deles e que deveria focar em um. Fui trazendo alguns gêneros textuais para eles e acabaram se interessando por contos fantásticos. Então fechamos nesse gênero! E foi muito bom! Foi muito louco, porque fomos fazendo leitura de alguns contos fantásticos, acabamos aprendendo a estrutura dos fantásticos, o discurso fantástico e era uma coisa que eu nunca tinha me ligado! Então, para mim, acrescentou muito! Eu já tinha, por exemplo, lido “O Nariz” do Nicolai Gogol e tinha achado o texto a maior viagem! Li, porque é um texto para ser lido em qualquer espaço e tempo, porque é um texto X da literatura russa e tal, mas não sabia que era um texto fantástico. Depois que entendi a estrutura de um texto fantástico, eu reli “O Nariz”, e nossa, pode crer, agora eu entendi! Tenho também o hábito e eu gosto disso, para não errar, de ir no crânio, na nata das coisas. Então, por exemplo, eu gosto muito de música. Não fico rodando atrás de música, vou no que é considerado importante, em qualquer espaço e tempo. Então, é Beatles que nunca vai envelhecer? Vamos ouvir Beatles. É Rolling Stones? Então, é Rolling Stones, sabe? Não vou ficar tentando caçar as coisas. Vou naquilo que já tem qualidade garantida. Então, a gente acabou lendo Lygia Fagundes Telles, Edgar Allan Poe. Eu li para eles até Jorge Luis Borges, que é um troço extremamente complexo! Carlos Drummond de Andrade. Tinha uns negócios assim que você vai falar: “Nossa, dá para passar isso para as crianças?”. Dá para passar, dá para trocar ideia, dá para chamar atenção para essas coisas (Paz).

Contando essa sua experiência, Paz assume ter buscado exercer a sistemática que costuma usar como professor da jornada ampliada, apresentando uma série de possibilidades para posterior discussão e escolha coletiva para definição do objeto de estudo, movimentos de conjunto entre Paz e os alunos. Há de se estabelecer relações entre o gênero escolhido pelo grupo e a área de atuação do profissional. Contos fantásticos se inserem no campo da

literatura que, embora esteja sempre apresentada no âmbito da linguagem escrita, é também pertencente à Arte.

Entusiasmado pela constatação do saldo positivo para todos os envolvidos, Paz relata autores e obras que tiveram contato, expondo a largueza e a profundidade oferecida pelo estudo, arrematando suas colocações com a convicção na capacidade de seus alunos.

Laís, que exerceu a docência na jornada ampliada de 2009 a 2012 e, portanto, não vivenciou as maiores alterações na rotina, definiu outros dois momentos do trabalho junto aos alunos. Um: chamado horário de estudos, que tinha como objetivo a exploração de estratégias de estudo com os alunos; fato que, segundo ela, também lhe propiciou ampliação de conhecimentos, como por exemplo, procedimentos para construção de mapas conceituais ou resumos.

Sabonim, que continua como docente na jornada ampliada desde 2010, apesar de utilizar a mesma denominação que a colaboradora Laís fez indicação de objetivos e atividades que se assemelham às descritas por Paz.

Acho que mudou o nome, mas para mim continua sendo horário de estudo, pois é o mesmo objetivo: orientar as crianças no estudo ou nas tarefas. Isso depende da orientação da escola. Quando não há tarefas, trabalho com eles questões matemáticas, porque tenho mais facilidade. Lá na escola, ficou combinado que cada professor assumiria os estudos de uma área, conforme suas facilidades (Sabonim).

A declaração de que sustenta a manutenção do nome do momento da rotina, apesar da sua ciência de que foi substituído, chama a atenção e denuncia a resistência do profissional perante as alterações aplicadas no projeto. Essa mesma postura foi também evidenciada na narrativa de Paz ao tratar do momento dedicado ao desenvolvimento do projeto construído à luz da Arte.

A oposição dos docentes quanto à associação do projeto a outras concepções de educação integral que não as primeiras, alinhadas às premissas democráticas, evidencia-se inclusive na continuidade do uso das denominações dos momentos da rotina pelos colaboradores que se furtam a substituí-las ou subtraí-las. Nas seis narrativas, o momento específico do desenvolvimento do projeto de estudo foi chamado de ateliê. Paz, porém, ao citar tal momento declarou: “eu ainda chamo de ateliê e ninguém tira isso da minha cabeça”, indicando a mesma condição de resistência apresentada por Sabonim.

Sobre os ateliês, Laís contou:

No início do ano os alunos escolhiam os ateliês de sua preferência, completando o número de cinco, sendo um a cada dia da semana. Assim, passavam em ateliês

diferentes, com colegas diferentes. Nós professores, tínhamos um ateliê, mas tínhamos projetos diferentes porque cada grupo demonstrava um interesse. Então, ao mesmo tempo eu tinha um grupo que queria estudar reprodução, outro interessado no estudo das reações químicas e outro grupo ainda que queria estudar como funcionava o rádio movido à eletricidade e, para definir isso, em conversa, eu contava o objetivo do trabalho naquele ateliê chamado “Cientista em Construção”, que, no caso era a metodologia científica usando a investigação. Portanto, desde que atingissem o objetivo de investigar e realizar procedimentos da metodologia científica, qualquer temática era válida e poderiam escolher qualquer coisa (Laís).

O “ateliê”, espaço dedicado ao desenvolvimento de um projeto pedagógico, na voz dos colaboradores, trata-se de um espaço que requer participação e exercício democrático, com escolhas e alinhamentos coletivos.

Mesmo que, ao longo dos anos, o projeto tenha encarnado certa vulnerabilidade de concepção, as vivências, práticas e declarações dos docentes colaboradores demonstram que eles sustentam de forma convicta a escola de tempo integral aliada às premissas da democracia, fazendo da jornada ampliada um espaço para novas oportunidades de aprendizagem, dispostas em uma rotina alternativa e diferenciada. Os colaboradores observam como importante a atuação dos diferentes setores na promoção da educação, mas ostentam, de forma segura, a escola como o espaço privilegiado e a sua figura como referência fundamental para tal tarefa.

É a construção de uma proposta pedagógica para escolas de tempo integral que repense as funções da instituição escolar na sociedade brasileira, que a fortaleça através de melhores equipamentos, do enriquecimento de suas atividades e das condições adequadas de estudo e trabalho para alunos e professores, o que poderá trazer algo de novo e que represente crescimento na qualidade do trabalho educativo (CAVALIERE, 2007, p.1032).

Há na vivência da rotina impressa pela jornada ampliada uma série de aprendizagens dos discentes e dos docentes. Verifica-se na vivência da rotina real potencialidade da constituição do saber desse profissional referente à sua postura, suas compreensões e seu fazer. Colocando a rotina escolar em xeque e imprimindo uma nova, a jornada ampliada parece ser também um celeiro de possibilidades de fazeres docentes com notas de originalidade. Segundo Tardif (2014), “rotinas, que são fenômenos fundamentais no ensino, permitem dar uma boa ideia daquilo que chamamos de consciência prática” (TARDIF, 2014, p. 215).

Considerada por Tardif (2014) como um fenômeno da vida social, a rotina, no ensino, admite-se como uma parcela que integra a forma de ser docente, “se tornam parte integrante da atividade profissional, constituindo, desse modo, “maneiras de ser” do professor, “seu estilo”, sua “personalidade profissional” (TARDIF, 2014, p. 216).

Deste modo, emprestando a afirmação de Tardif (2014) como fundamentação para análise, verifica-se que a rotina diferenciada impressa no cotidiano da jornada ampliada auxiliou na composição e na conformidade profissional de um docente distinto daquele que tem a sua atuação na jornada regular.

E mais uma vez, retoma-se o argumento das vivências como conformadoras da identidade profissional. No caso aqui, constituídas a partir de um saber fazer consolidado, a partir de uma prática personificada. Assim a rotina se afasta de um fazer automático, mecânico. Ela é solta, natural e pessoal, pensada caso a caso e por isso efetiva e precisa. A rotina faz parte da identidade de projeto desse profissional e contempla os sujeitos envolvidos, pois se utiliza do material cultural disponível ao seu alcance, constrói identidades capazes de redefinir suas posições. As rotinas ao mesmo tempo em que imprimem novas vivências, constroem novas identidades profissionais.

Embora toda a rotina cotidiana da jornada ampliada apresente-se como palco de atuação docente e, portanto, esteja assim desalinhada das práticas convencionais escolares, o momento denominado pelos colaboradores de ateliê constituiu-se na vitrine de maior riqueza para essa constatação. A organização, as disposições, os encaminhamentos entre outros aspectos comentados compuseram um contexto de práticas diferenciadas das que convencionalmente se observa em sala de aula, mesmo que nesse território também sejam desejosas.

Ao narrar sobre seus ateliês, os colaboradores fizeram de seus olhos espelhos de contentamento e da sua voz, uma eufórica sinfonia. O gozo em tratar dessa parcela transcendeu a descrição da narrativa.

As narrativas do desenvolvimento do ateliê exibem a firme resistência dos docentes frente as concepções incorporadas ao projeto ao longo dos anos que, porventura, não estejam alinhadas com a extensão da jornada escolar para promoção da emancipação dos alunos, por meio das aprendizagens. Os colaboradores narraram a manutenção dos encaminhamentos de seus projetos com considerações às premissas democráticas de forma a dar continuidade à ideia de razões que alicerçaram o início do projeto no município, praticando o que aprenderam, o que comungam e o que discursam.

Tratando de seu fazer dentro do ateliê de Arte, Paz explicou:

O momento do Ateliê, nos últimos anos, eu tenho feito da seguinte forma: antes, procuro deixar bem claro, bem explícito, que Arte é uma linguagem humana, usada para comunicar e se expressar; que é inerente a nossa existência, faz parte de nós; que tem que ser muito tonto para abrir a boca para falar que não gosta de Arte; que

de alguma coisa referente à Arte você deve gostar; que essas linguagens, como qualquer outra, podem ser aprendidas, que essas linguagens estão subdivididas e que cada coisa é uma coisa; que elas vão se desdobrando, o que é muito parecido, por exemplo, com gêneros literários, que vão se desdobrando uns nos outros. Apresento para eles doze linguagens das Artes que são consideradas, fora as básicas, porque, ainda hoje, as crianças vêm com uma construção que é um erro pedagógico deste formato escolar ultrapassado que a gente tem que é de aula de Educação Artística, em que Arte é só desenho, é só desenhar. Quando abro para eles que a gastronomia, o cinema, fotografia, história em quadrinhos, escultura, teatro, pintura, tudo isso é Arte e dentro delas, como falei esse ano para eles, é como se fosse uma bonequinha russa, que você abre e tem outra e você abre tem outra, com possibilidades que são quase infinitas, acabo deixando com que eles se sintam à vontade para escolher (Paz).

Com maior tranquilidade e segurança, em decorrência de acumular maior repertório de conhecimento, Paz desvela aos alunos múltiplas possibilidades para o estudo em Artes, desfilando sobre oportunidades variadas de exploração e de percurso.

A escolha, segundo Paz:

Depende da turma, do que eles querem, de mim, da minha disposição, do estado de espírito, mas, o que acho importante, é abrir o leque e falar: “Olha! Tem um monte de coisa para você escolher! Não adianta você querer achar não tem”. Também, deixo muito claro que as coisas podem mudar no meio do caminho: “Oh! Beleza! A gente está estudando, mas não deu certo, a gente vai ali para outro canto!”. Tudo muito relativo. Já estudamos vários temas diferentes, o que diferencia do regular, que é aquela caixinha quadradinha, fechadinha. Todo ano é uma coisa diferente (Paz).

Assim Paz apresenta a escolha do estudo como produto da combinação de diferentes aspectos e das diferentes pessoas que participam desta dinâmica. Movimentos de avaliação e de flexibilidade no percurso do trabalho realizado foram indicados pelas expressões “não deu certo” e “vai ali para outro canto”, confirmando-se como uma proposta diferente do ensino regular de Artes de conteúdo previsto e formatado apenas pelo professor, sendo um trabalho em favor de uma jornada escolar de “tempos e espaços abertos, potencialmente (re)criadores de si e do mundo” (MACHADO, 2012, p. 275)

Paz assinala mais uma vez com destaque que “Todo ano é uma coisa diferente” confirmando seu encantamento e sua motivação perante a experimentação do novo, daquilo que se articula com o diferente e com a diversidade. Talvez o processo de ensinar aprendendo seja a máxima dessa proposta, que além de se abrir para o novo, abre-se também ao exercício do aprender junto. “O que é muito mais divertido do que ficar, todos os anos, repetindo os mesmos saberes imobilizados pelos programas. Ficar a repetir o que se sabe, ano após ano, é sem dúvida, uma prática emburrecedora” (ALVES, 2012, p. 49).

A narrativa de Paz sugere observar a maior oferta do tempo escolar como uma projeção de alargamento das possibilidades e de diversidade de experiências e conhecimentos. Para Machado (2012), embora não haja garantias, “a ampliação do tempo e espaços pode oferecer um conjunto maior de oportunidades educativas” (MACHADO, 2012, p. 268).

Assim como Paz, Flor também parece creditar à jornada ampliada atributos de espaço propício para descobertas. Ao arrematar sua narrativa entorno das conquistas de um aluno por intermédio da dança, a colaboradora declarou pensar: “Será que se ele não tivesse passado pelo ensino integral, teria descoberto essa habilidade? Teria o interesse de fazer aula de dança em algum outro lugar?”.

Entretanto, o que parece ser agregador não foi de primeira aceito como tal. Flor contou que seu primeiro ano de trabalho foi marcado por resistência por parte dos colegas de profissão que não compreendiam o formato diferenciado, movido por escolhas e participação dos alunos, e também pela comunidade, que não via com bons olhos a dança na escola. “No primeiro ano que teve dança na escola houve bastante resistência por parte dos meninos e dos pais dos meninos. Pai foi na escola para reclamar que o filho estava gostando de dançar e que não poderia gostar de dançar”.

A resistência da comunidade também foi citada na narrativa de Sabonim. O colaborador comentou sobre os questionamentos que seu trabalho sofreu, afirmando que “foi preciso sentar e explicar que era uma prática e que não tinha nada a ver com religião”. Entretanto, ambos docentes narram vitórias frente a essas forças, dadas pelo diálogo com a comunidade ou pela relação que foi estabelecendo com eles, comprovando a validade de seus trabalhos ao longo do tempo. Assim os docentes demonstraram que as novidades das aprendizagens oferecidas demandavam não só uma nova relação com os alunos, mas também com toda a comunidade. A satisfação desta empreitada foi narrada por Flor:

É muito gostoso verificar na prática que para ser um bom aluno ele não precisa se destacar somente em Português ou Matemática! Ver que ali ele pode desenvolver outras habilidades, que, talvez, se não tivesse vivenciado a jornada ampliada, não teria descoberto (Flor).

Vencido o distanciamento e o desconhecimento da comunidade, os contextos de negação e receio substituído por possibilidades de desenvolvimento de habilidades, espaço de descobertas e ressignificação de conceitos. Os questionamentos passaram a se traduzir como oportunidades.

Com essa turma que comecei o trabalho dei continuidade durante os anos finais. Tinha um grupo que se identificou muito com a dança! Quando estavam no oitavo ano escolar, não havia mais a oferta da jornada ampliada para eles, mas esses alunos queriam continuar dançando de todo jeito. Naquele tempo, nós professores da jornada ampliada tínhamos um horário para os registros. Então, conversei com as coordenadoras e perguntei da possibilidade de desenvolver um projetinho de dança com esse grupo, uma vez por semana nesse horário. Elas autorizaram e deu muito certo! Eles foram dançar em vários lugares, passaram no festival de dança da cidade e, sem perceber, trabalhamos a técnica e eles foram melhorando muito. (Flor)

Flor registra na narrativa o triunfo do trabalho desenvolvido, desembocando inclusive numa articulação não oficial dentro da estrutura do projeto em favor do interesse desse grupo de alunos. Tal articulação contou com disposição da professora, com a flexibilidade e apoio dos responsáveis pela escola e com doses de ousadia de ambos os envolvidos para promover experiências que ultrapassavam limites e espaços da escola.

Flor advogando em favor da diversificação das experiências e da ampliação dos olhares na perspectiva das dificuldades e conquistas humanas, demonstra compreender a jornada ampliada como recurso de tempo propício, a escola como espaço privilegiado e o trabalho que executa como argumentos cooperantes desse processo.

Ao narrar o episódio de superação e conquista de um de seus alunos por meio da dança, como um respiro vitorioso em meio a dificuldades e insucessos escolares, Flor acentuou suas palavras com a alegria e a convicção sobre o caráter valoroso e recompensador de seu trabalho.

No grupo estava o N. Ele tinha bastante dificuldade na escola. Sempre participava da recuperação intensiva, da recuperação paralela e também tinha dificuldade de se socializar. Mas ele gostou de dançar! Na verdade, nem tinha tanto jeito, mas gostou muito de dançar que, foi, foi, foi, focou e foi. Comecei a dar aula de dança na F. C. da cidade também e todos esses alunos foram fazer aulas comigo lá, além dessa aula na escola. Fizeram aula comigo até o nono ano! Do quinto ao nono! Quando estavam no nono ano, fizeram uma apresentação no teatro municipal e o diretor-geral da companhia de dança, que estava assistindo, me procurou no final, elogiou o trabalho e disse que o N. tinha chamado muito a sua atenção e que queria convidá-lo para participar da audição para companhia. Meu aluno ficou muito nervoso, pois faltava uma semana para a tal audição e cairia coisas muito específicas de ballet das quais não tínhamos trabalhado. Apesar do nervoso, meu aluno aceitou fazer a audição e então, combinei: “Você vai todo dia lá na escola! Vou conversar com as coordenadoras e te dar um intensivão, para ao menos saber o básico”. As coordenadoras ficaram muito felizes e autorizaram: “Pode usar a escola à vontade!”. A família dele concordou e ele foi todos os dias treinar na escola. Era uma família muito humilde e como ele precisava de uma roupa específica, fui com ele até uma loja e comprei. Também fui atrás dos documentos necessários, porque o pai dele não sabia escrever. Então, ele fez a audição no sábado. Tremia muito. Ônibus de outras cidades vieram trazendo pessoas para fazer o teste. Passaram cinco meninas e três meninos e ele foi um dos meninos! Foi legal! Todo o final de ano na escola, colocase um banner com os alunos que passam em processos seletivos para bolsas de estudo para o ensino médio em colégios reconhecidos na cidade. Então, fui até a direção e falei: “Olha gente! Passar na audição para uma companhia de dança é tão difícil, quanto esses processos de bolsa!” Pedi para fazerem um banner e fizeram!

Nesse último ano que a gente estava saindo bastante para apresentar, participando de festival de dança, percebi que os colegas dele tinham outro olhar para ele, um olhar de respeito. Ele fala que muita coisa mudou depois da sua conquista naquela audição, inclusive, porque passou a receber uma bolsa e ajudar em casa. Ele está dançando até hoje! Contou-me que começou a fazer faculdade e que apesar de estudar em uma área diferente, a dança sempre será muito importante, porque foi por meio dela que se descobriu (Flor).

A dança despertou um gosto em um universo de embaraços. O gosto gerou identificação, dedicação e superação, que se converteu em poder de revisão das relações consigo, com os outros e com o mundo.

Flor também relatou que seus alunos a acompanharam em outra instituição. Pelo vínculo com a professora ou pelo prazer encontrado na dança, os alunos foram cativados, afetados. “Somos mentes de sujeitos corpóreos, temporais-espaciais de vida, não mentes, vontades abstratas incorpóreas, aespaciais, atemporais que pouco temos relacionado as possibilidades de aprender com as possibilidades do viver” (ARROYO, 2012, p. 42).

O convite para participar de uma audição significou para o aluno a possibilidade de reconhecimento e alterar o percurso da sua história de vida ao passo que para a docente, traduziu-se na chance de colocar em xeque a hierarquia dos saberes escolares.

A disponibilidade da professora ultrapassou os contornos esperados pela profissão docente, cooperando ativamente para o sucesso dessa empreita, sem se ater a limites de espaços, horários e relações. A quem porventura possa julgar a postura adotada pela professora como assistencialista em virtude do seu alargamento descomunal dos contornos profissionais. Entretanto, a narrativa foi realizada sem nenhuma relação que se possa fazer com tal abordagem. Foi sim uma circunstância de comprometimento profissional, cidadão e humano por parte de Flor.

O episódio narrado sobre o banner merece destaque, pois demonstra o reconhecimento da instituição escolar ao feito, enfatizando e valorizando a conquista; ilustra a postura ativa da professora em reivindicar reconhecimento de igual valor entre as áreas do conhecimento.

A reivindicação da colaboradora Flor apresentada inclusive com certas pitadas de indignação, sugere muito mais pela busca do reconhecimento e valorização dos múltiplos saberes e habilidades demonstrados pelos alunos do que pela colocação em um *ranking* da sua área de atuação. A busca da promoção de vidas mais humanas contextualizadas em um justo viver suscita que se amplie

[...] a função da escola, da docência e dos currículos para dar conta de um projeto de educação integral em tempo integral que articule o direito ao conhecimento, às ciências e tecnologias com direito às culturas, aos valores, ao universo simbólico, ao

corpo e suas linguagens, expressões, ritmos, vivências, emoções, memórias e identidades diversas (ARROYO, 2012, p. 44).

Assim como Flor, Paz comentou sobre a participação dos alunos nas escolhas dos temas e dos possíveis caminhos tomados pelo projeto de estudo, afirmando: “Já tive projetos que, aparentemente, iriam dar em nada e, nele aconteceram coisas fantásticas!”.

Apresentando justificativas para sua constatação, o colaborador Paz descreveu:

Uma vez, estava levantando temas e propondo fazer um índice coletivo com eles, falei: “E aí? O que vamos estudar?”. Algum moleque levantou a mão e falou de zoeira: “Ah! Vamos fazer um negócio muito louco! Vamos ver aí um negócio de gente louca!”. Olhei para ele e falei: “Beleza!”. E, escrevi na lousa: “muito louco”. Os outros da turma questionaram: “Professor?”. Argumentei: “Ué, o cara falou. Vamos escrever aqui! Vocês já viram que vários artistas tiveram problemas com doença mental? O que é louco?”. A partir disso, de uma suposta tirada com o professor, a gente construiu um projeto de doenças mentais, investigando artistas que tinham doenças mentais. Estudamos Van Gogh, Arthur Bispo do Rosário, Arnaldo Batista e foi no mesmo ano da Bienal que expôs obra do Bispo do Rosário (Paz).

A descrição do episódio demonstrou o quão aberto o professor estava diante das possibilidades de estudo. Mesmo diante daquela ideia que chegou aos seus ouvidos revestidos de irreverência, o docente não fez distinção tornando-a visível no registro e na consideração oferecendo questionamentos, cogitando elementos de investigação. A validação convicta da ideia lançada pelo aluno e a observação das suas possibilidades para exploração e produção de conhecimentos conferem ao professor a posse de um conjunto desejável à profissão docente, sujeito consciente da complexidade humana, não ficando indiferente à ideia e exercendo a tolerância como um pressuposto democrático.

Na dimensão das ideias, a tolerância tem validade. A “essência da democracia é se nutrir de opiniões diversas e antagônicas; assim, o princípio democrático conclama cada um a respeitar a expressão de idéias antagônicas às suas” (MORIN, 2000, p. 102) e a “verdadeira escuta não diminui em mim, em nada, a capacidade de exercer o direito de discordar, de me opor, de me posicionar. Pelo contrário, é escutando bem que me preparo para melhor me colocar ou melhor me situar do ponto de vista das ideias” (FREIRE, 2018, p. 117).

No decorrer do desenvolvimento desse projeto, o professor contou que seus alunos vivenciaram a experiência de visitar uma exposição, circunstância diferenciada para explorar um novo espaço de sensações e aprendizagens.

Levei os alunos até a Bienal, viram as obras do Bispo, apreciaram a exposição, sentiram vontade de tocar nas obras sabendo que não poderiam fazer isso. Nesse meio tempo, uma aluna, a M.E., me chamou: “Professor, acho que a B. não está

bem!”. Cheguei até a aluna, uma menina grande, bonita, morena e ela estava com a boca branca, tremendo, pálida, com os olhos marejados. Então, perguntei: “B., o que está acontecendo?”. Ela me respondeu: “Professor, não sei o que eu estou sentindo, cara! Estou sentindo um negócio muito esquisito!”. Eu, então, preocupado continuei com as perguntas: “Mas é bom? Mas é ruim?”. E, ela respondeu: “Não, professor! É bom! Mas é tipo uma coisa muito esquisita!”. Então, aliviado e contente falei: “Cara, é isso mesmo! É isso que acontece. Aproveita! Se sentir tontura, passar mal, você me chama, mas curte isso porque isso nunca mais vai passar isso por você!”. Anos depois, me encontro com ela e ela fala: “Professor, nunca senti nada tão intenso!”. Então, sabe? Como as coisas se transformam (Paz).

A emoção trazida nas palavras para descrever tal episódio vibrou como intensidade aos ouvidos que prestavam atenção à história. Percebeu-se grande satisfação do colaborador em proporcionar aos alunos a vivência de apreciar uma exposição, acessar obras artísticas, ingressar em universo artístico diferente do escolar. A narrativa de Paz demonstra o quanto ele estava atento às respostas dos alunos à visita, pondo-se de apoio e incentivador no máximo do aproveitamento das chances e sensações.

A fim de aprender, os alunos devem tornar-se, de uma maneira ou de outra, os atores de sua própria aprendizagem, pois ninguém pode aprender em lugar deles. Transformar os alunos em atores, isto é, em parceiros da interação pedagógica, parece-nos ser a tarefa em torno da qual se articulam e ganham sentido todos os saberes do professor (TARDIF, 2014, p. 221).

Portanto, “no mundo humano, o desenvolvimento da inteligência é inseparável do mundo da afetividade, isto é, da curiosidade, da paixão que, por sua vez, são a mola da pesquisa filosófica ou científica” (MORIN, 2000, p. 20) e aquilo que movimenta pelos laços que se pode condensar são projetores da inteligência humana. “A afetividade pode asfixiar o conhecimento, mas pode também fortalecê-lo. Há estreita relação entre inteligência e afetividade” (MORIN, 2000, p. 20). Na aprendizagem há, portanto a movimentação pela curiosidade, a exploração de diferentes territórios, a paixão pelo saber, mas também há a percepção dos sentimentos nutrindo a inteligência humana.

Cristina Luz relatou que nesse feito também há de se ressaltar a importância da coautoria sendo exercida na elaboração dos projetos e no percurso do aprendizado:

Foi tempo de ver os meninos contribuindo; de se libertar daquele peso da preparação total da aula feita por você, de forma única e exclusiva; de se libertar daquele projeto pedagógico só seu, em que só você pensa. Não, agora não. Agora é de todo mundo! Todo mundo é responsável, é coresponsável e protagonista. Quando o professor consegue atingir essa virada é de extrema importância! Quando você consegue isso, você vê que consegue fazer isso nas outras partes da vida também, consegue dividir aquela tarefa e isso para mim foi um super aprendizado (Cristina Luz).

O que Cristina Luz narrou foi a descrição de uma construção do conhecimento realizada a muitas mãos. Autoria, responsabilidade e aprendizagem vividos por todos no processo. Para assinalar o papel do professor empreitada, a colaboradora ainda assinalou:

Claro que você como adulto poderia bater o martelo e ditar o caminho. Mas escolher o caminho com todos e deixar que os alunos façam escolhas, mesmo que quebrem a cara na escolha das sementes ou na escolha de modelos de irrigação, foi de extrema importância! O meu ateliê era Interação com o Meio e os projetos eram os mais diversos! A horta foi o grande carro-chefe, mas também teve muita culinária, hidroponia, Eco Soluções e em tudo era possível puxar para parte teórica, oferecer um embasamento bem legal, usar fórmula física para saber a vazão da água, construir um copo volumétrico. Os meninos tinham razão para pesquisar, acho que se sentiam envolvidos com aquilo e acabava acontecendo. No meu ateliê foram muitos projetos, dos mais diversos relacionados ao meio ambiente (Cristina Luz).

Assim, a colaboradora registrou sua crença no diálogo com os alunos e na autoria e responsabilidade partilhadas nos projetos de pesquisa. Desta forma, a docente põe-se diante de múltiplas possibilidades de trabalho, situações desafiadoras e exigentes do desenvolvimento de diferentes habilidades e conhecimentos e que gera circunstâncias de apreço e comprovação dos aprendizados de seus alunos.

Todo ensino de conteúdos demanda de quem se acha na posição de aprendiz que, a partir de certo momento, vá assumindo a autoria também do conhecimento do objeto. O professor autoritário, que recusa escutar os alunos, se fecha a esta aventura criadora. Nega a si mesmo a participação neste momento de boniteza singular: o da afirmação do educando como sujeito de conhecimento. É por isso que o ensino dos conteúdos, criticamente realizado, envolve a abertura total do professor ou da professora, à tentativa legítima do educando para tomar em suas mãos a responsabilidade de sujeito que conhece. Mais ainda, envolve a iniciativa do professor que deve estimular aquela tentativa no educando, ajudando-o para que a efetive” (FREIRE, 2018, p. 122).

O relato de Laís apresentou posturas coincidentes com as descritas nas demais narrativas. Entretanto, ainda evidencia a importância da atuação profissional nessa dinâmica de partilha de autoria e responsabilidades referentes ao projeto de estudo. Ao dialogar com seus alunos e respeitar suas inquietações, como professora, cabia-lhe apresentar outros questionamentos, lapidando as propostas e ativando as estruturas de raciocínio para emoldurar o trabalho.

Lembro de um ano que os alunos queriam fazer um projeto sobre reprodução. Vieram até a mim e falaram “Professora, a gente quer estudar sobre reprodução”. Eram turmas mistas entre sexto e sétimo ano e então pensei: “Como vou abordar reprodução com esses alunos?”. Eles elegeram o tema reprodução e eu perguntei: “Mas qual é o objetivo?”. Me responderam: “A gente quer saber como as pessoas se reproduzem”. Continuei: “Bom, o que vocês vão ter que pensar é que, não vamos conseguir ver duas pessoas se reproduzindo e nem pesquisar na internet sobre relação sexual. É somente o ser humano que se reproduz? Tem reprodução de plantas, de bactérias, de outros animais. Como vamos ver realmente toda questão que envolve a reprodução?”. Então, é ajudar o aluno a ampliar esse contexto (Laís).

A colaboradora contou ter levantado inúmeros questionamentos sobre seus encaminhamentos, vivendo longe da compreensão de que um docente é senhor dos caminhos, transmitindo a ideia falsa de que, uma vez planejado, obtém-se todas as respostas sobre os processos e encaminhamentos pedagógicos. Laís evidencia que as dúvidas e os autoquestionamentos participam do fazer do professor em sala de aula. Ela não se mostra simples sabedora de todos os caminhos. Mostrou-se em xeque diante do contexto requerido pelos alunos e as disposições que teria enquanto professora da turma. Assim como os questionamentos lhe acompanhava, a postura de estar dialogando com os alunos também. Na narrativa Laís demonstra manter com os alunos uma postura aberta ao diálogo de forma a compreender o interesse dos alunos, mas também de forma a conduzi-los a ativar questionamentos, percorrendo possibilidades de ampliação do conhecimento e extensão dos campos de pesquisa, vastidão de pensamento e ideias.

O interesse dos alunos para o trabalho docente não é válvula de limite a ser respondida, mas sim um frutífero indicador para o início de um trabalho, no qual se propõe não a dar as respostas para satisfazer as curiosidades, mas explorar os campos e as possibilidades de outras tantas hipóteses que possam surgir desses interesses. Ensinar a pensar. Para ensinar a pensar é preciso dialogar. Sem a pretensão de deter o controle de todo o percurso, mas certo dos compromissos como profissional da área, prevendo antecipações.

Segundo Henz (2012)

[...] escutar a pergunta dos educandos e com eles buscar a resposta pode levar a professora ou o professor a rever as suas respostas já elaboradas ou simplesmente retiradas dos livros, além de desenvolver nele (a) a capacidade de falar com os educandos e não para os mesmos ou sobre os mesmos; mais que um confronto, a pergunta coloca educandos e educadores lado a lado para juntos buscarem novas respostas, exercitando intersubjetivamente a curiosidade epistemológica” (HENZ, 2012, p. 91).

Turmas mistas. A colaboradora comenta sobre a organização das turmas, indicando que dentro do projeto de educação integral havia também outra organização das próprias turmas de trabalho, misturando faixas etárias e fugindo da organização escolar convencional seriada. Tal fato, impondo de forma mais incisiva a heterogeneidade, a diversidade dentro das turmas, já colocava o profissional docente dentro da necessidade de desenvolver um trabalho diferenciado, pois se tinha ali um contexto diferenciado, do qual as referências comuns possivelmente não fossem satisfatórias. A heterogeneidade por vezes maquiada pelo discurso apresentado pela combinação da idade cronológica ou pela escala do conhecimento escolar seriado, em turmas organizadas de forma mista como praticado no projeto fica desvelada por

completo. Assim, o professor da jornada ampliada tinha à sua frente não um novo contexto, mas um contexto, do qual não era passível se esquivar.

Laís, em constante diálogo com seus alunos, observa sua função docente como sendo a de “ajudar o aluno a ampliar esse contexto”. A parceria na construção e no desenvolvimento do projeto de estudo entre professor e alunos foi fortemente evidenciada pelos colaboradores.

Ao narrar um dos projetos desenvolvidos como professora da jornada ampliada, Laís, referindo-se a ela e aos alunos narrou: “A gente foi pesquisar e os alunos decidiram estudar a reprodução do hamster, pois sua reprodução é rápida, permitindo que todo o ciclo de vida fosse visto”.

Laís, com naturalidade, declarou o compartilhamento de ações e tomadas de decisões com seus alunos a respeito das propostas para os estudos em sala de aula. Demonstrou ter vivenciado com eles um processo construtivo em torno das escolhas do objeto de estudo e do percurso a ser realizado de forma coletiva e clara aos que participavam do desenvolvimento, com respeito as premissas de participação.

Não achamos um hamster, mas uma aluna tinha o esquilininho da Mongólia. Ela levou seu animal de estimação para escola e para começarmos a analisar todo o seu hábito de reprodução. Vimos como interagiram na fase reprodutiva, qual era a época, qual a diferença dessa época, até que conseguimos ver o ato sexual do animal. Foi o ápice! A fêmea ficou grávida e teve os bebezinhos dela. No dia seguinte, achamos que a gaiola estava muito suja e decidimos limpá-la, deixando os filhotes no ambiente limpo. Limpamos tudo! No outro dia, na gaiola não havia nenhum filhote! Começamos então a nos perguntar o que haveria de ter acontecido. Ninguém sabia! Achamos até que alguém poderia ter sumido com os esquilos. Mas não conseguimos achar resposta nenhuma com as pessoas e nem na internet. Fizemos então contato com um veterinário e ele foi lá falar com a gente. Explicou que, quando a gente colocou a mão nos filhotes, nosso cheiro ficou neles e a fêmea os identificou como um predador e, então, ela os comeu, como recurso de um processo de defesa, por isso é que não os encontramos mais. Então, aprendemos coisas que vão além do hábito de reprodução da vida. Aprendemos o cuidado com procedimentos de manipulação e entendemos como a natureza os identifica e outras tantas coisas que interferem. Foi um processo que os alunos se envolveram muito e depois fomos pesquisar reprodução de plantas e comparar os processos de reprodução. Essa foi uma experiência muito boa (Laís).

Em sua narrativa, Laís se coloca junto com os alunos. Não se observa a parte de todo o movimento de aprendizagem. O fato de usar sempre os verbos no plural, incluindo-se nos movimentos proporcionados, sugere que a docente se compreende na condição de aprendiz. Isso não significa que ela esteja no mesmo patamar dos alunos. Ela demonstra a disposição de alargar os conhecimentos, mas sem apresentar respostas prontas, ela sugere questionamentos e possibilidades para que os alunos levantem e apresentem hipóteses, no fazer com o aluno e não para o aluno.

Freire (2018) indica que “nas condições de verdadeira aprendizagem os educandos vão transformando-se em reais sujeitos da construção e da reconstrução do saber ensinado, ao lado do educador, igualmente sujeito do processo” (FREIRE, 2018, p. 28).

A professora também demonstrou flexibilidade diante dos recursos disponíveis, o hamster foi substituído por um esquilo da Mongólia. A atitude da professora também ensina os alunos. Laís demonstrou com sua flexibilidade e otimização das possibilidades que a questão de maior importância não era o animal escolhido, mas o processo que se pretendia estudar.

Outros elementos também foram evidenciados nesse trecho. Laís sugere desprovimento da ideia de que o docente precisa deter todo o saber. Não se melindrou em dizer o que não sabia e o que aprendeu com essa experiência. Também relatou observar na iniciativa de compartilhamento de saberes um caminho frutífero. A parceria realizada com o veterinário, buscando nesse profissional conhecimentos que pudessem ser associados para as respostas da problemática vivenciada no trabalho escolar, colocando-o em contato com os alunos, propiciou não só compreensões acerca da questão vivida, mas uma experiência ímpar, de aprendizado, de postura e de reconhecimento, ativando no compartilhamento de saberes a chave para o conhecimento. “Neste caminhar, professor e alunos refazem-se a cada instante desafiando-se reciprocamente na busca de respostas para os problemas que a prática social e os conteúdos lhes vão apresentando” (GASPARIN, 2005, p.23).

Sabonim também teceu sua narrativa sobre a participação efetiva dos alunos nas aulas, confirmando suas diferenças se comparadas às aulas em academias. O colaborador assinalou sua preocupação em estabelecer relações da prática do Hapkido com outras aprendizagens escolares e com outros territórios educativos. “No final do ano, levei alguns alunos para participar de um torneio e isso os deixou ainda mais motivados” (Sabonim).

Contando sempre com a participação dos alunos e com a criatividade, Sabonim descreveu o desenvolvimento de uma variedade de projetos realizados no momento do ateliê. Ao rememorar um desses feitos, Sabonim demonstrou estar abismado com a articulação que propôs e com os resultados que ela apresentou. O docente declarou: “Nossa, depois que você pensa no que faz! Caraca! Que foi que eu fiz, mano?”

Sabonim disse ter recebido, em certa ocasião, a incumbência de ensinar programação de computador para os alunos por meio da programação de um jogo de computador. Cumprindo os planos de aula, o docente verificou grande dificuldade de seus alunos em programar o jogo pela dificuldade da compreensão de lateralidade. Em frente ao computador,

direita e esquerda era uma grande dificuldade para a elaboração dos comandos que precisavam ser feitos. O professor então não teve dúvidas, modificou os planos de aula: levou seus alunos ao palco do auditório da escola e proporcionou-lhes a experimentação dos comandos com o corpo. Sabonim narrou que os alunos quiseram transformar essa vivência numa apresentação de Artes Marciais, associando os comandos que poderiam ser utilizados na programação dos jogos de computador e só depois, com sucesso, os planos externos foram atendidos. Assim, como aponta Arroyo (2012), Sabonim trouxe o corpo para a aprendizagem, invertendo a ótica das propostas de aula, promovendo que o percurso da aprendizagem passasse pelo chamamento do corpo.

Contando sobre sua alegria e sobre a satisfação dos alunos com o trabalho, mas preocupado com as marcas impressas na narrativa, Sabonim antes de comentar sobre a validação e notoriedade, inclusive nas mídias regionais impressas e televisivas, declarou: “Não estou querendo aparecer, mas foram parar na mídia”.

As narrativas não ilustram um processo único de referências a um profissional ou uma unidade escolar, mas faziam-se presentes no cotidiano de algumas escolas dessa rede que, desejosas por um novo fazer, garimpavam teorias e projetavam possibilidades para outra educação. O intuito não se resumia no oferecimento do tempo integral aos alunos, mas de prover a eles uma educação integral.

A preocupação com o estudo oferecido aos professores, bem como a disponibilidade em encontrar novos caminhos para essa formação, permitindo erros, flexibilidade, reflexão e um olhar atento para a própria dinâmica da escola, fazendo de seu terreno o espaço e o objeto de aprendizagem; sugere que a própria formação pretendida buscava a construção de novos parâmetros e paradigmas, fugindo das velhas receitas de formação de professores. A premissa do protagonismo do aluno conferia ao professor o exercício do seu protagonismo.

Se a proposta era fazer diferente nenhuma outra conhecida fórmula seria capaz de corresponder à necessidade de formação. Entretanto, ela não poderia ser realizada na aventura e era preciso compromisso, responsabilidade e exploração de possibilidades, com estudo e checagem das teorias mais aderentes à proposta de educação integral. Mão na massa e a massa na mão de todos.

Henz (2012) afirma que:

Humanizar-se pela educação implica também ter esperança, acreditar que é possível construir uma escola e uma sociedade menos desumanas tanto para os educandos quanto para os educadores. Enquanto ser profissional é essencialmente ser humano (a), o que implica engajar-se fortemente na transformação da escola e da sociedade. É ensinar-aprender a ser humanos (HENZ, 2012, p. 85).

Por certo, o ato de ensinar nos ateliês “é obrigatoriamente entrar em relação com o outro” (TARDIF, 2014, p. 222), admitindo uma nova maneira de projetar o processo de “apreender em conjunto o texto e o contexto, o ser e seu meio ambiente, o local e o global, o multidimensional, em sua o complexo, isto é, as condições do comportamento humano. Permite-nos compreender igualmente as condições objetivas e subjetivas” (MORIN, 2000, p. 100).

Portanto, a proposta do desenvolvimento está combinada à afirmação de Morin (2000) que registrou: “A educação do futuro deverá ser o ensino primeiro e universal, centrado na condição humana” (MORIN, 2000, p. 47). Nas narrativas, as experiências vividas na jornada ampliada sustentaram-se diferentes das que são postas em prática na jornada regular, seja no aspecto do número de alunos, da burocracia, das relações, dos encaminhamentos, da validação de novos saberes, da participação, da alegria, da compreensão, da função docente ou do grau de liberdade. A presença de princípios democráticos, desde a elaboração dos projetos, os estudos, o vínculo até a cooperação entre professor e alunos na dinâmica do ateliê foram explicitamente afirmadas.

Então, a gente fazia de uma forma bem democrática. Juntos, a gente traçava a situação-problema, os objetivos e um cronograma. Eles conseguiam ver que o projeto precisava ter começo, meio e fim; que uma etapa tinha que conversar com a outra. No final, com os relatórios de todas as etapas, a gente conseguia montar em um caderno em forma de uma metodologia científica, com toda aquela investigação baseada no que eles tinham trazido. (Laís).

O relato de vivências docentes ao expor a prática do colaborador também desvenda crenças. Não raro, a expressão de suas práticas e crenças foi acompanhada de um conjunto de parecer que se combinava a exposição de sentimentos, descrição e categorização exercendo julgamentos sobre o que recolhiam para contar como argumentos da convicção anunciada de que:

Aprender é algo que exige esforço, mas fica mais fácil se estivermos envolvidos em um clima de satisfação, de amizade, de respeito ao próximo, de alegria na convivência. A questão é esta: recuperar o prazer de aprender e de ensinar, com afetividade, estimulando a curiosidade, criando desafios para os alunos e para os professores, dialogando com eles. O processo educativo, nesse caso, tem mais sentido e significado para o aluno, fortalecendo identidades, aprofundando relações humanas, e, por isso mesmo, provocando o interesse em aprender, em estar na escola, em compartilhar novas experiências com outras pessoas. (GADOTTI, 2009, p. 12)

A dinâmica narrada dos ateliês desenha um esforço para:

Que o tempo da Educação Integral seja de uma textura constituída em encontros almados, imerso em um Kairós Corpóreo, vivenciados na alegria do encontro com o

outro. Porque afinal de contas, o que queremos é aprender juntos, (re)conhecendo possibilidades de vidas em todas as suas dimensões, descobrindo novas e duradouras formas de sermos felizes. (MACHADO, 2012, p. 275)

O tempo ter alma é missão importante em um momento histórico, em que há tão pouco significado em situações que acabam sendo rotinizadas e marcadas pela mecanização e mercantilização das relações humanas. Nesse sentido, é que este texto vem retomando o valor da experiência (Benjamin, 1987), das tramas (Sarlo, 2007), das histórias de vida (Meihy e Ribeiro, 2011), de identidades de projeto (Castells, 1999) e de identidades profissionais docentes (Tardif, 2014). Fica evidente que conteúdo e forma não são aspectos distintos ou separáveis. São sim, partes de um mesmo todo, indissociáveis. Assim, vida e obra desses professores são o que eles são. Ateliês, rotinas, atividades e jornada são facetas de suas identidades subjetivadas que conformam maneiras bastante específicas de ser professor.

Ao passo em que a vivência docente na jornada ampliada ganhava o foco na narrativa, de uma forma ainda mais clara e incisiva, a importância das relações era impressa nos relatos.

O mecanismo de seleção dos profissionais que trabalhavam nesse segmento articulava o encontro de professores com ideias afinadas. Entretanto, isso era apenas um pontapé inicial para a realização de um trabalho articulado e inovador. Apesar dos focos de resistência, por vezes encontrados no ambiente, os professores narraram ter vivido um conjunto favorável ao trabalho coletivo, apoiado e exercido em conjunto com lideranças, corpo docente, alunos e comunidade.

Paz que já havia passado por outras experiências docentes narrou:

Aqui, muita coisa era diferente: a própria estrutura física, a forma de se fazer as coisas, a dedicação aos estudos e as tentativas de colocá-los em prática, a organização da rotina e essa coisa que o projeto de escola integral ainda carrega muito que é a necessidade da equipe em estar muito coesa, de todo mundo falar a mesma língua, mas que acabou truncada nos últimos tempos (Paz).

Sinalizando uma dificuldade atual, Paz apresenta o cenário composto por vários elementos que cooperam no formato diferenciado do trabalho na jornada ampliada, destacando a necessidade do diálogo, entendimento e articulação entre aqueles que se empenham nessa frente. Mais adiante na narrativa, o colaborador, de forma taxativa, afirmou: “O que a gente tem aqui é uma relação diferente”.

Cecília justificou a tranquilidade das primeiras vivências sendo um resultado das relações, afirmando que: “foi bem tranquilo, porque se tinha toda a base da proposta, dos

estudos, do apoio dos colegas e das coordenadoras que também davam suporte para a gente. A gente não se sentia sozinho. A gente tinha parcerias”.

Mais adiante, Cecília apresenta o próprio percurso até a escola como espaço de partilha de ideias entre os docentes, demonstrando que essa parceria acontecia inclusive fora dos muros da escola. “Quando existem coletivos de trabalho, os professores se sentem moralmente sustentados e mais fortes, e por isso têm uma identidade profissional mais positiva” (LANTHEAUME, 2012, p.383).

Sobre as relações em seu trabalho na jornada ampliada, Flor também narrou sobre a articulação e interdependência dos docentes para efetiva realização do trabalho na jornada ampliada e constatou que essa forma de trabalhar se desdobra como um aprendizado aos alunos também. Portanto, para Flor, o trabalho docente traduz-se como fruto coletivo proveniente das relações estabelecidas. Assim, revelam-se contornos que a colaboradora emprega na compreensão do próprio trabalho e do conceito de educação.

O fazer em conjunto aparece com destaque. Um fazer em conjunto com os colegas profissionais e com os alunos. “Quando há um trabalho coletivo, ele é valorizado pelos professores como um elemento-chave para orientar sua atividade” (LANTHEAUME, 2012, p. 384).

Segundo Flor, o fazer coletivo na docência ainda não é uma forma de fazer comum.

No projeto de escola integral, com o fato de estarem mais tempo juntos, os alunos passam a entender e a aceitar melhor o outro e entre os professores também é diferente, porque a relação é de companheirismo, de “estamos juntos”, de um depender do outro e, no regular, é muito separado (Flor).

Cristina Luz também registra relações diferenciadas na jornada ampliada. “Esses frutos eu os guardo e vou comendo de pouquinho, em pouquinho, porque foi uma safra muito boa de colheita, de ter uma devolutiva dos meninos em relação àquilo e de olhar para o objeto de estudo de modo diferente e poder explorar. Isso é muito gostoso”, disse Cristina Luz sobre sua vivência docente na jornada ampliada.

Não sei se o fato de estar novata contou. Foi muito forte o espírito de olhar para o negócio e falar: “Vamos fazer diferente! Vamos ver como é que é! Vamos experimentar!” A gente acessava muita, muita referência bibliográfica e tinha uma orientadora muito boa. Ela nos embasava teoricamente e falava: “Agora vai! É com vocês! Experimenta! Vai lá!” Não dava o caminho. Ela não mostrava para a gente o caminho assim: “Faça isso, faça aquilo ou faça aquilo lá.” Ela só nos dava uma luz, uma luz que clareava o caminho. Entretanto, o caminho era nosso, o percurso era nosso. Ir para a direita ou para a esquerda, era uma escolha, uma opção nossa. Ali, foram anos felizes! (Cristina Luz).

Assim como Cristina Luz, Paz também reservou considerações às novas relações entre os profissionais e deles com o conhecimento, tecendo comentários sobre a formação e a formadora ao estar na jornada ampliada:

Na verdade, o que ela estava fazendo era buscar caminhos junto com a gente para a construção de um negócio. Éramos vinte e dois professores no total e pela estrutura da escola, pela gestão da escola, que está aqui há muito tempo, percebemos que isso aqui era outra coisa (Paz).

Laís afirma que sua vivência na jornada ampliada promoveu diferença e que a proposta de uma construção coletiva ofereceu lhe condições de aprendizagens e de revisão de suas concepções, usufruindo de perspectivas mais ampliadas. Observando a importância do tempo nessa dinâmica, Laís disse se reconhecer na condição de aprendiz, assim como os alunos.

Schön (2000) advoga em favor da promoção da consciência dos docentes quanto aos seus próprios percursos de aprendizagem no intuito que suas formas de aprender sobre o sentido das aprendizagens sejam reveladas. Segundo o autor, a sugerida e necessária reflexão-na-ação dá-se por um processo individual, sendo passível de treino na dinâmica da prática de ensino entre doses de habilidade e atenção.

É o pensamento do sujeito que se volta para si próprio em busca de uma solução, e é essa atitude de retroação que Schön chama de reflexão-na-ação. É uma atitude crítica que leva a questionar por se fez determinada coisa e daquela forma. Ao pensar criticamente sobre o pensamento que orientou a ação bem ou malsucedida é possível nesse processo, reestruturar as estratégias de ação de que se dispõe, obter melhor compreensão dos fenômenos e repensar as formas como são concebidos os problemas. Essa reflexão gera o experimento imediato, ou seja, leva a uma tentativa de aplicar as novas ideias, estratégias e compreensões para testar o poder de solucionar o problema (BRANCO, 2012, p. 249).

Laís valida a sua participação como docente na jornada ampliada sendo um tempo de aprendizagem para aprimoramento profissional, observando na vivência o espaço propício para alterações ou confirmações de posturas e concepções educacionais, já que por ela pode aplicar teorias que para ela até então “só estavam no campo das ideias”.

As narrativas afirmam que teóricos de referência eram estudados, indicando que as empreitadas na jornada ampliada não foram realizadas de forma aventureira, sem suporte. A “aventura” pode ocorrer na liberdade e na corresponsabilidade do docente perante a sua prática, estruturada a partir dos estudos teóricos, da articulação de ideias e discussões no plano coletivo, desejando maior aderência às premissas de uma educação integral e sendo articulada pelos próprios profissionais envolvidos, com direito “a dúvida, a crítica, a curiosidade, a pergunta, o gosto do risco, a aventura de criar” (FREIRE, 1995, p. 54).

“A formação não se faz antes da mudança, faz-se durante, produz nesse esforço de inovação e de procura aqui e agora dos melhores percursos para a transformação da escola” (NÓVOA, 1991, p. 27).

[...] o professor precisa contar com uma formação continuada diferenciada proporcionada pelos sistemas educacionais de uma reorganização interna das escolas que contribua para a busca e a compreensão dos conhecimentos não construídos e para a reflexão coletiva entre seus pares, sobre os seus saberes e práticas sobre e na ação para a construção da sua autonomia e interação profissional (BRANCO, 2012, p. 252).

Os relatos dos colaboradores não apresentaram preocupações ou receios quanto a erros em suas práticas. Entretanto, as narrativas marcaram-se por diversos movimentos e decisões coletivas, compartilhados por diferentes sujeitos e por diferentes propósitos.

Cecília participou da implantação do projeto de escola integral em duas unidades escolares diferentes. Quando iniciou em 2009, sua entrada no projeto não contou com uma formação anterior. Mesmo não declarando um tempo anterior para estudos e preparo antes do atendimento aos alunos, Cecília afirma ter aprendido muito com a experiência da seguinte forma:

Foi a melhor coisa que eu fiz. Sempre falo para as pessoas. A melhor coisa que fiz foi ter ido trabalhar como docente da jornada ampliada no projeto de escola integral! Aprendi muito. Foi início da minha carreira como docente e me deu essa base. Foi um divisor de águas mesmo! Foi o que me norteou para ser professora. Lá naquele clima gostoso que se tinha para trabalhar, com pessoas cheias de vontade de fazer diferente, encontrei muitas pessoas com quem me identifiquei! O trabalho foi prazeroso desde o primeiro dia que fomos apresentar o projeto para os alunos! A gente cantava música para eles. Nossa! Era um trabalho divertido! A gente estava lá e nem parecia que estava trabalhando (Cecília).

Cecília não comentou sobre estudos de teóricos, mas também falou da “vontade de fazer diferente”, de ter encontrado pessoas que buscavam o mesmo objetivo e do prazer no trabalho.

A colaboradora Cecília não declarou na narrativa estudos como os demais docentes colaboradores, mas manteve sua afirmativa de muito aprendizado, enquanto vivenciava esse primeiro ano na profissão e como docente da jornada ampliada, mesmo requerida de prontidão nessa unidade escolar. A narrativa de Cecília apresentava certa postura desbravadora deste grupo de professores que se dispuseram a exercer a docência em uma unidade escolar de características específicas, sendo de um distrito do município com atendimento de comunidades rurais e em moldes que ousavam diferenciar-se dos convencionais, sem que houvesse tempo para preparação. Apesar da circunstância desbravadora, Cecília afirmou ter sido um tempo de tranquilidade, visto que “tinha-se toda a

base da proposta, dos estudos, do apoio dos colegas e das coordenadoras que também davam suporte para a gente. A gente não se sentia sozinho”.

A forma como Cecília evidenciou o apoio sentido nessa ocasião para desenvolver seu trabalho demonstra o grau de importância atribuído pela colaboradora sobre a questão. Para ela havia proposta e vontade da produção de uma educação diferente, que contava com apoio e junção de forças.

Cecília não fez alusão aos teóricos ou conceitos estudados nessa época narrada, mas citando circunstâncias práticas buscou ilustrar a construção de uma referência para o fazer docente com correspondência aos anseios e perspectivas de um olhar integral para a educação.

Fomos aprendendo bastante juntos! Tinha que pesquisar. Não tinha como trabalhar sem pesquisar para buscar algo diferente para levar para as crianças. Então, tanto pesquisava na internet, quanto nas experiências que tinha vivido na faculdade e fora dela, nos lugares que fui passear, nas vivências que tive no magistério ou de outras épocas. Acabo trazendo tudo para a minha prática e vou incluindo. Acho que gente vai meio que na intuição também sobre o que está dando certo e o que não está. Você vai sentindo os alunos também e descobrindo qual é o interesse deles. Assim, foi tudo certo (Cecília).

Associação de vivências, ativação da atenção em favor da leitura de contextos, alinhavo entre sentimentos, conhecimentos e novidades sugerem na voz de Cecília como atributos para essa nova composição de fazer docente dentro da jornada ampliada. Cecília ainda destacou outro aspecto propulsor dessa construção: “Acho que a nossa vontade de fazer diferente, a nossa vontade que desse certo despertava na gente essa garra”. Desta forma, mantendo-se na perspectiva da prática, Cecília ainda aponta para a vontade do profissional como combustível favorável às mudanças, sem deixar de assinalar a importância do coletivo nessa empreitada: “nossa vontade”.

“Depois dessa primeira experiência, queria continuar no projeto de escola integral” afirmou Cecília, que escolheu atuar em uma escola mais próxima da sua casa que na ocasião implantaria o mesmo projeto. Trata-se da mesma unidade escolar, onde Flor e Sabonim iniciaram sua docência na jornada ampliada.

A escola, a proposta do projeto integral, os estudos efetivados, o atraso nas obras, a resistência oferecida às mudanças, a sintonia do grupo de professores selecionados para trabalhar na jornada ampliada eram o cenário de Sabonim, Flor e Cecília. Entretanto, cada colaborador trouxe em sua narrativa o seu olhar, o seu destaque, evidenciando o significado desse período, mostrando suas leituras e interpretações.

Cecília, narrou

Na nova escola, o projeto estava começando com professores que também estavam chegando e eu já tinha um repertório, pois já era meu segundo ano no projeto. Era o colega experiente! Um ano de experiência! Mas, acho que o próprio projeto lá na secretaria foi criando uma força maior, as coordenadoras foram se organizando mais com a secretaria e dando mais formação para a gente. A gente foi entendendo o que estava fazendo, o que estava no caminho certo e se repertoriando ainda mais. A gente tinha aqueles encontros específicos que eram muito produtivos também. Lembro que mesmo sendo professora nessa escola mais próxima da minha casa, fiz parceria de trabalho com a escola do distrito que tinha trabalho, levando meus alunos até lá, trocando cartas dos alunos por intermédio com a outra professora. Então, a gente tinha muito essa ligação entre as escolas, essa troca (Cecília).

Cecília faz referência ao tempo como provedor de maior consistência de repertório e de clareza nas pretensões do projeto, de solidez nas formações oferecidas e de acúmulo de repertório. Foi entre risos que Cecília confirmou-se a experiente do grupo e como tal assumindo sua condição, oferecia referências da sua escola anterior, firmando conhecimentos, ousadias e inovações, validando premissas de interação e parceria. Se as trocas e parcerias eram ricas entre os docentes, porque não haveriam de ser também entre alunos de escolas diferentes?

O incomum na docência na jornada ampliada não estava somente na forma de fazer, mas também naquilo que estava para ser ensinado e aprendido. A relação diferenciada entre o professor e o conhecimento, também se desdobrava na relação estabelecida entre os alunos e o conhecimento. A colaboradora ainda assinalou que “essa questão do querer fazer diferente, do querer experimentar dentro da profissão foi o maior motivador” para que permanecesse como docente na jornada ampliada. “Acho que o trabalho que a gente desenvolvia na jornada ampliada fazia diferença”, narrou Cecília fazendo referência aos resultados com os alunos.

Cristina Luz fala do amor, citando o seu encantamento e dos próprios alunos com aquilo que aprendiam como um dos motivos que a faz permanecer tanto tempo na jornada ampliada: “Permaneci na jornada ampliada, porque saltava aos olhos esse brilho, esse encantamento, não só meu, mas nos alunos e isso corria os corredores da escola! Então, assim, as pessoas vinham falando daquilo com muito amor e com muito carinho”. Assim, a colaboradora acentuou sua predileção pelas aulas da jornada ampliada. Destacou a amorosidade nas relações interpessoais, sendo mais próximas e cooperativas, e também comentou sobre ela na relação mantida com o conhecimento. Assim docente narrou o encantamento de seus alunos e também o seu, mantendo seu flerte com a condição de aprendiz. “Se os alunos tiverem os mapas e souberem encontrar o caminho, eles terão sempre condições de descobrir o que sua curiosidade pede. E os professores, por não saberem de

antemão o que as crianças querem saber, têm de se tornar aprendizes junto às crianças” (ALVES, 2012, p. 49).

“Lá, percebi um sentimento chamado amor, porque criança é amor. É amor! Tipo, exala. É muita energia e isso também mexeu comigo”. A existência do sentimento na relação estabelecida com seus alunos apareceu em diferentes momentos na narrativa de Paz. Fazendo alusão ao sentimento do desalento que percebe em grande parte dos profissionais docentes, Paz argumentou em favor de uma mudança de postura, verificando que nela há desdobramentos, porque o trabalho de um professor não está centrado em “uma máquina ou apertando parafusos”. Trata-se de um trabalho que envolve seres humanos.

Você está lidando com gente! As coisas invisíveis, as energias, os sentimentos, o que vai além, o que se exala acabam tomando conta de nós, do ambiente e muitas vezes, isso termina contaminando. E da mesma forma que se contamina com coisas ruins, também se contamina com coisas boas (Paz).

O poder do contágio mencionado por Paz encontra na história de Rubem Alves (2012) um bom exemplo. O autor contou que não gostava de literatura, mas que aprendeu a amá-la em virtude da paixão de seu professor por esse conhecimento. “Falava com tal paixão sobre as grandes obras literárias que era impossível não ser contagiado. Eu o admirava, porque nele brilhava a beleza da literatura, queijo de que eu não gostava. Ele me fez amar a literatura” (ALVES, 2012, p. 35).

Paz afirmou não estar tratando de algo de caráter que beira a ingenuidade, pois é ciente de que o “caminho não é fácil”, porém defende que, dentro das possibilidades, é preciso manter a “paixão acesa”.

Nunca fui casado, mas acho que ser casado é mais ou menos isso. É o trabalho de você manter a chama acesa apesar de todos os entraves do dia a dia. Sempre disse: “sem tesão, não há condição”. Apesar de todos os entraves do sistema e do dia a dia, procuro ter sempre um prazer e tento de alguma forma externar amor. Isso pode até parecer uma coisa meio hippie, mas eu realmente acredito nisso (Paz).

Esclarecendo que não advoga sobre a força de tal sentimento dentro de uma visão romântica da profissão, Paz afirma observar no “amor pelo conhecimento e pelo ato de compartilhar” um recurso para que o docente se afaste do perigo do ego inflamado, deixando de acreditar que é “o guardador do conhecimento”, pois não é. “O conhecimento não é para ser guardado, é para ser espalhado, compartilhado” assinala o colaborador.

Esse amor presente nas relações e que foi apresentado por Paz e Cristina Luz aparecem nos escritos de Rubem Alves (2012) que não se furta ao afirmar que: “Quando se

admira um mestre, o coração dá ordens à inteligência para aprender coisas que o mestre sabe. Saber o que ele sabe passa a ser uma forma de estar com ele. Aprendo porque amo, aprendo porque admiro” (ALVES, 2012, p. 35).

Paz afirma ter se encontrado como docente nesse molde de trabalho. Sua afirmativa exprime a consonância de ideias, propostas, sentimentos, estudos e objetivos com o desenho do projeto de educação integral. A afirmação “eu me encontrei” sugere identificação, pois foi prontamente seguida pela afirmação da crença naquela forma de trabalho. Entretanto, antes dessa experiência o docente havia passado por várias outras vivências docentes. Tardif (2014) indica que a aprendizagem do ofício de professor acontece na prática, pois ao ir para a prática nas escolas, o docente vive as quebras de correspondência entre o que foi veiculado pela universidade e o que se confere na ação cotidiana docente. Para o autor, na dinâmica da formação universitária, oferece-se aos futuros profissionais docentes uma representação de saberes descolados das representações e das crenças que já carregam consigo sobre o ensino em consequência da sua história de vida e vivência como aluno.

Paz retoma que, por estudos realizados na jornada ampliada, foi despertado para a compreensão e o respeito à diversidade, ampliando seu conceito de inteligência e verificando que não há uma que se sobrepõe à outra e “que as pessoas podem se desenvolver a partir das suas potencialidades”. Para o colaborador “nem tudo precisa ser para todo mundo” e “todo mundo é capaz, em níveis diferentes, de formas diferentes” e declara isso com certa preocupação de estar sendo claro em sua mensagem, colocando à disposição seu pensamento sobre o trabalho docente: “Talvez o trabalho do professor seja meio que equilibrar isso, mostrar para pessoa que sim, ela pode, que ela precisa buscar isso e que, muitas vezes, não sabemos no que somos bons e que por isso é preciso testar as coisas, passar por elas”.

Paz ainda compara o trabalho docente como aquele que sinaliza caminhos: “Já é ótimo não atrapalhar! Mas se você puder ajudar, não é? Pegar uma lanterna, esperar a pessoa e falar: Olha, aqui tem um caminho! Aqui tem outro! Aqui tem outro! Então acho que é guiar assim”.

Assim Paz se observa. Concebe sua função como a de quem ilumina caminhos aos alunos, apresentando-lhes diferentes possibilidades. O uso da palavra “esperar” indica sua compreensão de que estando a alguns passos adiante, propõe-se a esperar, porque o que se deseja é caminhar juntos.

Henz (2012) ao tratar das dimensões para (re)humanizar a educação, traça alinhavos entre perspectivas inspiradas na educação integral e premissas freireanas, indicando que a

docência se assuma como parte caminhante ao lado e junto com os alunos, gerindo as promoções do desenvolvimento do grupo.

As narrativas sugerem que a alteração do “para” pelo “com” foi exercida nas circunstâncias de uma formação conjunta entre os envolvidos com o projeto de educação integral, buscando construir referências de práticas.

O diálogo tem significação precisamente porque os sujeitos dialógicos não apenas conservam sua identidade, mas a defendem e assim crescem um com o outro. O diálogo, por isso mesmo, não nivela, não reduz um ao outro. Nem é a favor do que um faz ao outro. Nem é tática manhosa, envolvente, que um usa para confundir o outro. Implica, ao contrário, um respeito fundamental dos sujeitos nele engajados, que o autoritarismo rompe ou não permite que se construa (FREIRE, 1992, p. 118)

Paz apresenta-se com uma postura profissional favorável ao diálogo com seus alunos, inclusive nos assuntos que ele chamou de “caros” à escola. O colaborador disse que busca “tratar desses assuntos da forma muito tranquila e menos hipócrita possível, falando de maneira aberta, serena, sem colocar pilha nas coisas”. Tecendo comentários sobre seu posicionamento ainda ser incomum entre os colegas de profissão, Paz ainda confirmou sobre os alunos:

Eles só têm mais coragem para falar, para assumir certas coisas, sabe? E, assim, é uma chave! Quando a pessoa percebe que você vai conversar com ela sem aquela coisa inquisidora, ela acaba se abrindo mais e você tem a chance de intervir e conscientizar de uma forma mais efetiva! De uma forma mais efetiva! (Paz).

Paz assinala que o mais significativo para ele nesse seu exercício docente dentro da jornada ampliada é “a possibilidade do educador de exercer essa liberdade e essa autonomia construindo relações mais humanas. Na jornada ampliada as relações são mais próximas, mais afetuosas”.

A dinâmica “olho no olho” com os alunos apresenta-se nas narrativas como uma aposta dos docentes na jornada ampliada. No decorrer da sua narrativa Paz declarou: “Também prezo muito pelo contato, sabe? Por olhar no olho, por conversar, por me mostrar disposto a compartilhar. Isso é uma coisa que os alunos não percebem na maioria dos professores”.

Como os contornos das identidades acontecem pelas diferenciações, Cristina Luz também marcou a diferença na relação construída entre professores da jornada ampliada e alunos, observando a proximidade que falta nas relações estabelecidas na jornada regular, afirmando ser necessário “existir essa aproximação, de gente com gente, de olho no olho”.

Por atribuir maior valor às relações, sejam elas entre as pessoas ou das pessoas com o conhecimento, os colaboradores também sustentam a ideia de que o percurso possui maior significância do que propriamente o resultado. Contando sobre sua trajetória naquele ano, Paz declarou: “Não vou ter coisas para mostrar para os outros, mas isso não é o que importa”. Ao valorar o percurso, Paz ressaltou a importância da disposição docente incidindo sobre ele, algo que afirmou ter aprendido no contexto da jornada ampliada. Segundo o colaborador, ao docente é solicitada “essa disposição, seja na parte pedagógica para ensinar, seja em administrar um conflito, disposição em ouvir, falar, perguntar como é que vamos fazer para resolver juntos. Isso faz com que você não perca o respeito das pessoas, em especial do educando”.

É na minha disponibilidade permanente à vida a que me entrego de corpo inteiro, pensar crítico, emoção, curiosidade, desejo, que vou aprendendo a ser eu mesmo em minha relação com o contrário de mim. E quanto mais me dou à experiência de lidar sem medo, sem preconceito, com as diferenças, tanto melhor me conheço e construo meu perfil. (FREIRE, 2018, p. 131).

Essa disposição, da qual tratou Paz também foi referendada por Cristina Luz que observa a relação com os alunos como fonte provedora da vitalidade da profissão. Reconhecendo manter boa relação com seus alunos, a colaboradora também reconhece a existência de conflitos, a busca conjunta para as soluções e o amparo de formações nesse sentido.

A energia vital para a nossa profissão é a energia dos alunos! Acho que sempre tive uma boa relação com eles e dentro do projeto fui muito feliz nesta relação! Tinham os conflitos, mas a gente se juntava e resolvia. Na época, a gente também teve uma capacitação para a Justiça Restaurativa, para aqueles diálogos todos. Isso também veio a calhar, porque era feita a tentativa de compreender o motivo daquele desentendimento e era pedido para que os meninos conversassem (Cristina Luz).

Conferindo respaldos ao que Paz e Cristina Luz narraram sobre as relações e a importância de se lidar com os conflitos dos quais nenhuma relação se furta, Paulo Freire (2018) assinala que:

[...] uma das tarefas mais importantes da prática educativo-crítica é propiciar as condições em que os educandos em relação uns com os outros e todos com o professor ou a professora ensaiam a experiência profunda de assumir-se. Assumir-se como ser social e histórico, como ser pensante, comunicante, transformador, criador, realizador de sonhos, capaz de ter raiva porque capaz de amar (FREIRE, 2018, p. 42).

Cristina Luz, fazendo referências à importância da administração dos conflitos à prática docente, afirmou observar na própria dinâmica infantil o exercício da habilidade em

buscar meios diplomáticos para boas saídas frente uma mãe bastante dura. A colaboradora também contou sobre ter passado por duras vivências dentro da jornada ampliada e que apesar de serem tristes, elas se apresentam como fontes de enriquecimento, criadoras de encorajamentos. “Nos deixa fortalecido e nos põe à prova, em xeque, você é capaz de fazer isso e fazer diferente”. Tal criação e recriação pressupõe-se em um processo de intensa dinâmica e ativa uma amplitude no olhar sobre o ser humano, percebendo-o como um ser em construção, inacabado, exposto a capacidade de aprender ininterruptamente. “Mas é uma consequência. Você olha a vida de outro ângulo, de um ângulo diferente”.

“O sujeito que se abre ao mundo e aos outros inaugura com seu gesto a relação dialógica em que se confirma como inquietação e curiosidade, como inconclusão em permanente movimento na História” (FREIRE, 2018, p. 133).

Assim como a esperança, no sentido de nutrir saídas pela reflexão e atitude, a alegria também foi narrada como uma característica que possa atribuir ao professor da jornada ampliada. Os colaboradores narraram diversão, prazer e felicidade nas relações que estabelecem, na dinâmica cotidiana que imprimem, nas conquistas que realizam e nas que são realizadas por seus alunos, nas amizades que fizeram, nos encontros e descobertas que realizaram nessa vivência docente.

Há uma relação entre a alegria necessária à atividade educativa e a esperança. A esperança de professor e alunos juntos podemos aprender, ensinar, inquietar-nos, produzir e juntos igualmente resistir aos obstáculos à nossa alegria. Na verdade, do ponto de vista da natureza humana, a esperança não é algo que a ela se justaponha. A esperança faz parte da natureza humana. Seria uma contradição se, inacabado e consciente do inacabado, primeiro o ser humano não se inscrevesse ou não se achasse predisposto a participar de movimento constante de busca e, segundo, se buscasse sem esperança. (FREIRE, 2018, p. 70)

Outros dois pontos na composição de ser professor da jornada ampliada merecem destaque: a flexibilidade como atributo da sua disponibilidade e seu autoconhecimento. A flexibilidade não exclui o medo diante do novo ou ainda as preferências, mas os colaboradores se mostraram inteiros diante das possibilidades. Sabonim admitindo desespero a cada novo desafio educativo e o gosto de “trabalhar com a molecada” não se furtou em desenvolver trabalhos diferenciados dentro da estrutura da jornada ampliada. A projeção de continuidade de seu trabalho não se dá pela condição de vínculo empregatício, já que ainda não é professor efetivo da rede de ensino em questão, mas sim pela própria comunidade que se movimentou e registrou o desejo dessa aprendizagem via Conselho de Escola. Sabonim se diz articulador de conhecimentos, propondo junções da prática da Arte que ensina com conhecimentos de outras áreas.

O autoconhecimento, processo narrado por todos os colaboradores, encontrou na narrativa de Flor sua coroação, sendo declarado nas confirmações pessoais e profissionais. A colaboradora declarou-se elucidada pela prática docente na jornada ampliada inclusive sobre o fato da dança ser Arte, fato que promoveu nela a identificação do que realmente gostaria para sua vida profissional.

Todo o conjunto apresentado sugere pensar sobre as histórias de vida como compositoras das escolhas, atitudes, observações e relações sustentadas pelos colaboradores. Como afirma Tardif (2014), há um equívoco quando se atribui o saber-ensinar uma característica de cunho natural. O saber-ensinar do docente advém da sua personalidade que é “modelada ao longo do tempo por sua própria história de vida e socialização” (TARDIF, 2014, p.78). Recorre-se, portanto aos estudos apresentados por Tardif (2014), que sublinham a história de vida dos docentes como de fundamental importância nas escolhas, nos modos de ensinar ou ainda, nas relações que estabelecem no trabalho, indicando “que o tempo de aprendizagem do trabalho não se limita à duração da vida profissional, mas inclui também a existência pessoal dos professores, *os quais, de um certo modo, aprenderam seu ofício antes de iniciá-lo*” (TARDIF, 2014, p. 79).

A capacidade de reflexão, a responsabilidade, a criatividade, a disposição e a autonomia foram narradas como marcas do percurso profissional, remontando uma ideia mais larga da profissão, com base nas relações com pessoas e conhecimentos e nas produções conjuntas. A forma como os colaboradores encaram sua profissão implica e se confunde numa visão de si mesmo. “É porque a profissão é vivida e concebida como um projeto no qual cada uma se reconhece e, simultaneamente, como uma tarefa revestida de valor social, que é lugar de formação” (MOITA, 2013, p. 137).

“Impossível não pegar traços dessa prática e colocar em outro fazer” narrou Cristina Luz. A estampa da afirmação da identidade como professor da jornada ampliada é legítima nessa trama, pois desvela as cores das diferenças que marcam o universo profissional e reivindicam a expansão das relações, das descobertas e do conhecimento no espaço escolar.

Nas narrativas, ser professor da jornada ampliada é vivenciar o aprendizado enquanto ensina; é exercer um fazer coletivo, reflexivo, criador e recriador na preparação de outros sujeitos; é realizar e ativar leituras como uma operação inteligente: leitura de mundo. Assim, “experiências profissionais não são formadoras de *per se*. É o modo como as pessoas as assumem que as tornam potencialmente formadoras” (MOITA, 2013, p. 137).

Ser professor da jornada ampliada é ser um professor diferente: nem mais fácil ou difícil em comparação ao ofício na jornada regular. Apenas diferente. Sua ação está mais para organizar um processo, do que lecionar sobre um conteúdo. Frente às experiências na jornada ampliada, o ofício docente ganha contornos de um articulador na condução das aprendizagens, que acontece por uma forma diferenciada. Essa maneira diferenciada de aprender, não diz respeito apenas aos alunos, mas também à sua: uma construção necessária e permanente que conversa com outros territórios e dimensões da vida. Atento às múltiplas oportunidades de aprendizagem para ensinar e aprender a pensar, pesquisar, organizar trabalhos, articular conhecimento e prática, e exercer autonomia, o ofício docente na jornada ampliada requer curiosidade da busca dos sentidos do que se faz na construção e reconstrução dos conhecimentos.

As experiências docentes na jornada ampliada se assumem nas narrativas como efetivas contribuições na formação das identidades profissionais dos colaboradores, mas também se apresentam influenciadas por outras tantas vivências dos variados contextos e momentos da vida. Assim como afirma Moita (2013), a “profissão é um espaço de vida que é atravessado por processos de formação que, aparentemente, nada têm a ver com o mundo intraprofissional. E vice-versa, todos os passos de vida são influenciados pelas energias formadoras que se desenvolvem no interior do espaço profissional” (MOITA, 2013, p. 138).

O mesmo autor ainda acrescenta que:

O “papel” dos outros espaços de vida em relação à profissão pode ser muito diversificado. Os outros espaços de vida, nomeadamente o espaço familiar e o social, podem ser um “limite”, um “contributo”, um “acessório”, em relação à vida profissional. Mas se estes “papéis” podem ter um carácter dominante, pelo menos em certas etapas da vida, nunca são exclusivos. Não têm um carácter unidimensional (MOITA, 2013, p. 138).

A docência foi apresentada nas narrativas como uma profissão mobilizadora, capaz de intervir e contribuir favoravelmente aos processos de transformação dos sujeitos e dos espaços pela reflexão e interação. As narrativas demonstraram também a existência das diversas relações no percurso da construção identitária pessoal e profissional docente, em constantes ações “de autocriação e de transformação vividas entre a tensão e a harmonia, a distância e a proximidade, a integração e a desintegração. A pessoa é o elemento central, procurando a unificação possível e sendo atravessada por múltiplas contradições e ambiguidades” (MOITA, 2013, p. 139).

As vivências, portanto, foram narradas como balizas nas escolhas da vida, fato que recai sobre o próprio estudo aqui apresentado, pois sua motivação deu-se pelo envolvimento

da pesquisadora com esse cotidiano profissional construído por esses docentes, responsáveis pelas aulas da jornada ampliada. E é por isso que essa pesquisa que se propôs a investigar a identidade profissional desses sujeitos com características tão distintas do ensino regular. Os contextos, o espaço e o tempo que compõe o universo de imersão daquele que pesquisa não podem ser dele extraídos. Assim, cada escolha, inclusive aquilo que se pesquisa, não se associa ao acaso, mas é fruto pertinente às situações sociais que estamos condicionados e questões que nos comunica importância.

“É preciso considerar, ainda, que o professor, antes de ser um profissional é um indivíduo com anseios, sonhos, valores, interações pessoais que foram construídos em seu meio desde a infância e que deixaram marcas em sua identidade” (CALIL, 2007, p. 310). Portanto, ao narrar suas vivências, os colaboradores também narraram sobre as escolhas e externaram sobre elas um enredo de razões, emoções e consequências.

Desta forma, o diálogo permitido pelas narrativas permeia relações, concepções, experiências, alterações e confirmações da prática, impasses e sentimentos à luz da integralidade humana, destacando as relações de parcerias, inclusive na construção de projetos de estudo com os alunos, fazendo referências ao afeto e ao respeito às diferenças no contexto de que todos assumem a condição de aprendiz.

A rotina da jornada ampliada foi palco de boa parte da construção desses professores. Ao narrar sobre as experiências no turno regular, os colaboradores destacaram diferenças, estranhamentos, inaptações, incômodos e tentativas de transplantar sua forma de ser e fazer docente na jornada regular, turno de rotina conformada em parâmetros mais rígidos e que nem sempre se admite proximidades às premissas da educação integral.

Cecília, narrando sobre suas primeiras experiências no ensino regular, afirmou: “Fui para um segundo ano do regular e não conseguia trabalhar diferente do que eu fazia! Foi um choque bem grande para mim”.

Recolhendo experiências docentes somente no contexto da jornada ampliada, a colaboradora Cecília, ao se deparar com a jornada regular, narrou estar diante de significativas diferenças entre o ser e o fazer dos dois turnos. As diferenças destacadas por Cecília foram sentidas na falta das parcerias e dos apoios, na forma de trabalho, na motivação em desenvolver projetos diferenciados, no trabalho com valores e no número de alunos por turma. Segundo a colaboradora, esses aspectos marcaram a distinção de trabalho de um turno e outro.

A angústia perante a previsão de mudanças na organização do trabalho foi narrada:

Então, ficava tentando equilibrar e controlar minha vontade de fazer diferente. Incomodava. Por exemplo, a gente trabalhou os cinco sentidos do corpo. Então, fiz uma brincadeira com os alunos, de degustar, de sentir, de tampar os olhos. Porém, eu ficava naquela: “Só eu não estou dando nada escrito? Será que os pais não vão achar estranho? Mas as crianças estavam aprendendo!” Vivia nesse dilema! Me cobrava de fazer diferente, de trabalhar de maneira mais lúdica, mais prática, mais interessante para os alunos e ao mesmo tempo pensava: “A vida inteira, alunos estudam de uma forma mais sistemática. As outras salas todas fazendo dessa forma, seguindo um plano de ensino”. Só eu estava com plano diferente. Como eu era nova e contratada por prazo determinado, sentia: “Acho que não vou entrar no esquema da escola, acho que vou ser cobrada e vão achar que não estou trabalhando”. O pessoal também já estava meio relaxado e não queria fazer nada diferente (Cecília).

O trecho destacado da narrativa de Cecília é permeado por sentimentos e por reflexões realizadas diante do que lhe era novo, desconhecido. Nesse caso, para essa colaboradora que iniciou sua carreira como docente da jornada ampliada, o trabalho com o ensino regular traduzia-se como novidade e o estranhamento diante desse outro causou-lhe desconfortos, incertezas e elaboração de julgamentos.

Descreveu situações que remontam diferenças na atuação da gestão escolar das unidades que possuem e que não possuem jornada ampliada como oferta. “Ficava me cobrando, com vontade de fazer diferente, mas sozinha, sozinha”, declarou Cecília, que ainda complementou mais adiante: “peguei ranço do regular”.

Depois de outros tantos relatos de vivências docentes, Cecília confirma que considera práticas docentes diferenciadas como as mais corretas, dizendo: “Então, eu não estava no caminho errado”.

Cecília ainda contou sobre sua aderência ao universo da docência na educação infantil. “Minha vontade era voltar para a jornada ampliada”, afirmou. Porém, a impossibilidade dessa opção a confirmou na educação infantil pela perspectiva de trabalho com a metodologia de projetos e afastamento da forma de trabalho do ensino fundamental no turno regular. A colaboradora também comentou: “já tinha enraizado em mim essa coisa de ser pesquisadora, de buscar coisas diferentes, de buscar desafio”. Esse comentário de Cecília nos remete ao processo de interiorização dado na experiência da ação destacado por Tardif (2014), atribuindo certa força e estabilização nas rotinas.

A alteração e a confirmação das práticas docentes também foram estampadas por Laís na narrativa que ofereceu. Professora no ensino regular já há alguns anos, admitiu: “ainda desenvolvo muitos projetos com meus alunos e eu não consigo ficar só na minha sala”. Mais adiante, a colaboradora ainda comenta:

Em sala de aula mesmo é um pouco mais limitado, porque se tem cronograma de provas, se tem todo o planejamento que tem que dar conta e, muitas vezes, dou aquela aula chata tradicional de explicar conceito. Mas, tudo que dá para fugir, que dá para correr para o laboratório e que dá para fazer uma investigação, eu faço! A partir da temática que a gente vai estudar, por exemplo, plantas, sempre peço que eles falem, que façam perguntas, que eles listem o que queiram saber, mesmo que se vá responder de acordo com o planejamento, quero que eles se sintam participantes também (Laís).

Ainda que a rotina do ensino regular se faça de forma diferente, orquestrada por limites e contornos bastante marcados, a professora ainda parece encontrar “respiros” para continuar sua escolha com o modo de ser e fazer docente que construiu na jornada ampliada. No que “dá para fugir” da sistemática impressa, Laís não perde a oportunidade: explora espaços diferentes da sala de aula e permite um trabalho de coautoria com os alunos.

A certa altura da narrativa, Laís comentou: “Não estou mais no projeto. Não estou por conta da quantidade de horas aula. Só por conta disso”. Tal declaração anuncia que as propostas da jornada ampliada ainda lhes são caras e significativas, o que talvez se configure como recurso para a manutenção da vivacidade delas em suas práticas.

Por exemplo, um projeto literário. Qual é a minha ideia? Montar uma comissão para esse projeto literário, colocar esses alunos para apresentar, para ser cerimonialista, fotógrafo, organizar uma comissão que aja nesses diferentes espaços e assim dá tudo certo. Consegui montar uma comissão de eventos. Foi difícil. Na época eu dava aula para o sétimo ano e chamar alunos de outras turmas que não eram meus, era complicado. Mas hoje, nessa escola, existe uma comissão de eventos que funciona. Estou lá para articular, mas eles sabem que tem que ter jeito com o som, montam o som, selecionam música para o projeto. Então, eu consegui levar isso (Laís).

Pelo contexto narrado, verifica-se que Laís, apesar de contar alguns anos no ensino regular, ainda assume como parte do seu fazer docente alguns traços da docência da jornada ampliada. A professora cavou espaços em sua rotina para o desenvolvimento de projetos, para formação e organização de comissões, contemplando, inclusive, alunos que não eram de suas turmas. O espaço da sala de aula ainda lhe é pouco para articulação e promoção de conhecimentos.

O fato é que o contexto acaba por despír os docentes da sua autonomia, do seu espírito criativo, castrando a ousadia e cerceando as práticas para que se conformem dentro de uma reprodução que não suscite nenhuma alteração na ordem da rotina estabelecida. Assim, a jornada regular parece se sustentar em prerrogativas antagônicas às que se serve a jornada ampliada. Nesse contexto, cabe ao docente teimar ou encorajar-se a arranhar a organização estabelecida.

A escola descrita por Laís no trecho destacado, não se trata de uma unidade que comunga do projeto de educação integral, porém a discussão não perde a validade, visto que, trata-se de uma escola participante da mesma rede de ensino. Entretanto, o que se quer ressaltar são os traços no modo de ser e de fazer dessa docente, a qual ainda está com profundas conexões às suas vivências como docente da jornada ampliada.

Tomada por entusiasmo, Laís ainda narrou sobre a sua experiência com um projeto. O fato dele ter sido oferecido à professora já todo planejado a incomodou, pois por ele, os alunos seriam apenas cumpridores de tarefas, pensadas e planejadas por outros. A postura da professora foi de assumir o desenvolvimento do tal projeto, mas dando-lhe uma roupagem nova, com etapas semelhantes aos projetos desenvolvidos na jornada ampliada, deixando ser apenas uma reprodução e ganhando doses de autoria da professora e dos alunos.

Então fiz inscrição dos alunos que tinham interesse. Destes, eu tive que fazer um processo seletivo, pois a quantidade de vagas era limitada. Os alunos tiveram que fazer uma carta de interesse dizendo, porque queriam participar do projeto e, na hora, não influenciava a disciplina e nem a nota, era realmente quem demonstrava interesse em assumir o compromisso. Montamos o grupo na escola e eu ia no contraturno e divulgamos o projeto. Falei: “Olha, a gente tem que fazer isso para a NASA, mas o que a gente vai fazer para nossa propriedade? A gente tem o problema dos mosquitos, a gente tem a dengue. Qual é a nossa situação problema?”. E aí, eles listaram objetivos, justificativa e a gente desenvolveu um projeto (Laís).

Fez-se com esse projeto um trabalho de ressignificação, cumprindo-se etapas favoráveis ao engajamento dos alunos, com utilização de critérios e modos de fazer incomuns à prática do ensino regular, admitindo uma função social real a se empreender. Assim, professora e alunos passaram da condição de reprodutores ou cumpridores de tarefas para autores de suas práticas dentro do projeto. Ao descrever as alterações na execução do projeto, Laís revela sua segurança, sentimentos de pertença e de competência, bem como sua identidade profissional, elementos que corroboraram para a vazão às ousadias no fazer docente. Huberman (2013) apresenta tais elementos como componentes que chamou de “fase de estabilização” (HUBERMAN, 2013, p. 39), um período de “consolidação pedagógica” (HUBERMAN, 2013, p. 41).

Cabe ressaltar o grau de engajamento da professora para a articulação desse feito. Em sua narrativa aparece “eu ia no contraturno”. As palavras conferem créditos à professora e à organização escolar. A escola precisa mais que concordar com essas empreitadas. O apoio da instituição passa a ser fundamental para que se repense sua dinâmica, suas relações, sua rotina e se vislumbre possibilidades de alterações no sentido de promover uma educação mais viva.

Laís, assim como Cecília, viveu os primeiros anos da carreira no contexto da jornada ampliada e esse fator, por certo, coopera para que as marcas ganhem tinta e enraizamento.

“Tenho certeza que tudo isso é consequência da minha vivência”, afirmou Laís quase ao final da sua narrativa, enquanto contava sobre a aceitação de seu projeto de pesquisa em um curso de mestrado de uma conceituada universidade pública. A colaboradora apontou para o desdobramento das vivências profissionais em sua vida, ao confirmar seu projeto de mestrado como fruto de seu processo de aprendizagem iniciado no contexto do projeto de escola integral e se apresentar como portadora de características que se sustentam na trajetória profissional, percebidas na etapa da entrevista, no processo seletivo relativo ao curso.

Cecília declarou a incompreensão vivida ao confrontar suas concepções com a de outros colegas que não tinham a mesma vivência, apresentando seus primeiros anos como os construtores das suas compreensões de educação:

Como foi uma base que tive bem no início da minha formação, a gente não enxergava como o outro professor. No começo eu não entendia porque os outros professores achavam tão difícil fazer da forma que eu fazia. Não entendia por qual razão pensam tão diferente de mim. Está enraizado. A gente internaliza esse trabalho, essa visão global do aluno e até da gente mesmo” (Cecília).

Cecília e Laís, que iniciaram suas carreiras na jornada ampliada e atualmente desempenham a docência em outros contextos, parecem estar desfrutando da fase da estabilização, alicerçadas nas aprendizagens obtidas durante a fase inicial de suas carreiras. As duas colaboradoras estabelecem comparações entre as jornadas, aferindo julgamentos sobre elas e demonstram manter marcas promovidas pelas vivências docentes na jornada ampliada.

Assim, entende-se que as diferenças cotidianas vivenciadas por Laís e Cecília formaram referências para a produção de suas identidades docentes. Flor também indica essa condição ao proferir a seguinte frase: “Quando eu estava no regular, tive a certeza de que eu não queria trabalhar daquele jeito”.

Hall (2000) indica a importância do outro no processo de construção da identidade. Para ele, a constatação do outro é elemento fundante para o exercício da construção da identidade, pois esse processo se dá pela percepção das diferenças. Desta forma, as posições narradas encontram nesse autor uma sustentação teórica.

As docentes não foram as únicas colaboradoras que narraram perceber traços da sua identidade perante o outro, como argumentado por Hall (2000). O colaborador Paz também apresenta essa questão em sua narrativa. Paz declara a sua percepção da integralidade,

admitindo claro trânsito entre o seu aprimoramento humano e o seu aprimoramento profissional, regido em uma dinâmica de interdependência. Tal observação de Paz também estende-se nos diferentes espaços que percorre, seja com sua profissão ou com sua condição humana. Contando sobre as diferenças desses espaços relatou sobre sua percepção: “Vim a perceber isso também no Estado, que é outra estrutura, que outro tipo de perfil de profissional e de relação. No Estado, não tem olho no olho, não tem conversa”. Entretanto, ao apresentar tal diferença no ambiente dos dois trabalhos, afirmou sobre si: “Então, sabe? Trato as coisas com mais leveza, com mais naturalidade e fica sendo como perfil de professor de Arte, uma coisa meio *hippie*, meio *haribô*, meio *gay* e, na verdade, não é” (Paz).

Paz descartou a compreensão do seu jeito como um perfil dos profissionais de sua área. A maneira de ser e fazer de Paz, impregnada das concepções e da rotina da jornada ampliada, o acompanha nos locais por onde passa. As percebidas diferenças nos contextos, evidencia para Paz um comportamento destoante em um dos espaços. A interiorização das experiências na rotina da jornada ampliada parece arranhar estruturas e formas da rotina escolar estadual. O colaborador contou também sobre a experiência da docência no período regular dentro da mesma escola, na mesma rede municipal de ensino.

Em 2016 fui efetivado e voltei para a jornada regular, aqui mesmo nessa escola e acabei agindo da forma como sempre agi, desde 2006. Tive uma experiência muito boa também, tirando a parte burocrática: cadernetas, planilhas, provas, essas coisas (Paz).

Firmando sua posição, o colaborador parece conferir créditos à sua constituição docente formatada pela jornada ampliada, reconhecendo a interiorização de aprendizagens dessas experiências profissionais.

Tardif (2014) observando na atividade docente boas frações daquilo que denominamos como sua personalidade, verifica que essas parcelas “não dependem diretamente de sua consciência profissional, do conhecimento explícito daquilo que ele faz e daquilo que ele é”, mas se trata do que está “ancorado e interiorizado em cada um de nossos atos” (TARDIF, 2014, p. 216).

Em sua narrativa, Paz crivou observações críticas aos profissionais docentes, verificando neles estampas de desgosto e desilusão. O colaborador apresentou reconhecimento do percurso penoso, no qual a profissão se encontra, mas advoga em favor de uma alteração na postura dos profissionais, considerando que elas possam se desdobrar em outras pessoas e nos próprios ambientes, posto que o trabalho docente se faz com humanos. Propõe uma difusão de “coisas boas” causando reviravoltas, a fim de prover dinâmicas e conjunturas mais positivas. Além disso, a sua experiência nas coxias de um teatro, rendeu-lhe

parâmetros para comparar a profissão de professor e a profissão de ator, identificando nas duas profissões egos sustentados em graus semelhantes. Conforme os argumentos de Paz, no caso do ator, a questão passa claramente pela sua vaidade. Para Paz, na profissão de professor, essa questão passa pela crença de ser “o guardador do conhecimento. E, ele não é! O conhecimento não é para ser guardado, é para ser espalhado, compartilhado” (Paz).

Flor também vive a realidade da docência na jornada ampliada na rede municipal e na jornada regular da rede estadual. Dessa sua experiência no ensino regular destacou que, apesar de saber ser impossível o desenvolvimento de um projeto nos moldes da jornada ampliada, busca transplantar para suas aulas vários elementos da sua experiência na rede municipal, mantendo um bom relacionamento com os alunos, a valorização do trabalho em grupo e das potencialidades de cada um dos alunos.

A vivência do turno regular na rede estadual não foi a única da sua carreira. Na ocasião da sua efetivação, Flor também foi obrigada a assumir aulas referentes ao ensino regular na rede municipal. Desse fato, relatando seus contextos de sofrimento, destacou a ansiedade para que o ano letivo passasse rapidamente, para que, enfim, pudesse retornar a rotina da jornada ampliada.

Mais adiante na narrativa, entre suas vivências como professora no ensino regular, Flor narrou:

Eu tinha alunos que eram ótimos e as professoras iam brigar comigo, falando que eu tinha que mudar a nota de Arte, porque esses alunos eram péssimos e não poderiam ter nota nove ou dez em Arte. Nunca mudei nota de ninguém! Ficava daquele jeito, mas eu ficava muito triste, pois e pensava assim: “Esse aluno vai ser visto assim até quando? Vai chegar uma hora, que ele vai se ver assim: eu sou péssimo”. Se ele era bom em Arte, tinha que mudar a nota, se era bom em Educação Física, tinha que mudar a nota (Flor).

Para Flor havia uma deformidade naquele contexto. Nessa experiência observou questões que destoava daquilo que tinha construído como referência de ser e fazer docente, bem como na forma de enxergar o aluno.

A ausência do vínculo na execução do trabalho, a resistência exercida no conviver, a burocracia demasiada e a organização impondo conceber o aluno como um número foram questões destacadas por Flor, que afirmou não ter dúvidas sobre a opção de voltar para jornada ampliada, mesmo que isso implicasse em menores proventos.

Flor ressalta que não traça julgamentos aos professores do turno regular, mas observa no sistema a responsabilidade da dinâmica que transforma o aluno em número e que obriga a

medição do conhecimento pelas marcações em respostas corretas. “Tinha final de semana que eram mais de quinhentas provas para corrigir”, contou a docente.

Para mim, foi bem dolorido. Às vezes, sabia que o aluno tinha participado de tudo, que era um bom e que por algum motivo, naquela avaliação tinha ido mal. Eu não podia falar de dar uma nota boa para ele! Então, não me identifico com esse tipo de sistema. Quando estive fora, mais do que nunca, tive a certeza de que queria estar no projeto, na jornada ampliada (Flor).

Assinalando sua dor, Flor demonstra convicção de não compactuar com o que é impresso na jornada regular, verificando nela, condicionamentos e imposições destiladas pelo que chama de “sistema” aos envolvidos no contexto, docentes e discentes.

Os colaboradores demonstram compreender a jornada ampliada como um espaço e um tempo a favor da diversidade de experiências, da possibilidade de descobertas, da extensão de olhares e práticas acerca da educação, criando um novo jeito de vivenciar a educação, seja aluno, professor ou escola. Arroyo (2012) advoga em favor de que o turno ampliado seja a criação de uma educação diferente, pois enfaticamente afirma que “mais uma dose do mesmo será insuportável” (ARROYO, 2012, p. 33).

Nas narrativas, por diversas vezes, os colaboradores se declararam destoantes dos demais professores que não tinham passado pela experiência da jornada ampliada e proclamavam observações referentes à escola e seus sujeitos que são pontos cruciais para reflexão.

Flor, ocupando a centralidade das entrevistas, fez uma observação quanto ao olhar que se lança para a aprendizagem e para os alunos, destacando diferenças que se faz em um turno e outro.

Não consigo enxergar como no regular. Se o aluno é bom em Português e Matemática, não interessa que ele também seja bom em outras coisas, como no futebol ou em dança. E isso tem que ser valorizado! Quem não corresponde ao que é cobrado ali no ensino regular, sofre demais, sofre muito e boa parte deles não vão se descobrir, porque não contam com incentivo, porque crescem com esse pensamento: “eu não sou bom” (Flor).

Assim, Flor se opõe ao exercício de fragmentação dos alunos que se realiza na jornada regular. Segundo Calil (2007), a teoria walloniana apresenta-se de forma contrária a fragmentação dos sujeitos, oferecendo-se como sustentação à posição tomada pela colaboradora.

É contra a natureza tratar a criança fragmentariamente. Em cada idade, ela constitui um conjunto indissociável e original. Na sucessão de suas idades, ela é um único e mesmo ser em curso de metamorfose. Feita de contrastes e de conflitos, a sua

unidade será por isso ainda mais susceptível de desenvolvimento e de novidade. (WALLON *apud* CALIL, 2007, p. 301).

Flor, advogando em favor da amplitude no olhar que se lança sobre os alunos, validando diferentes habilidades e aprendizagens, reconhecendo equidade entre eles, aponta reflexão crucial aos profissionais da educação, percebendo como negativa a eleição de determinados conhecimentos, subjugando a multiplicidade do conjunto que acompanha o ser humano.

Os estudos e questionamentos apresentados por Gardner (1995) assinalam contribuições nesse sentido, à medida que destacam a pertinência do respeito às pessoas e suas diferenças, da contemplação de diferentes maneiras de aprender e avaliar, posto que há, muitas formas de marcar o mundo. A teoria apresentada pelo autor figura-se como um amparo provocativo para a reflexão docente, instigando que olhares, estratégias e concepções se ampliem em relação à prática, à experiência e aos alunos.

Paz reconhecendo limitações formativas e a necessidade de estar em contínua formação vale-se de um percurso não formal, composto por diferentes vivências culturais e artísticas.

Por ano, vejo umas vinte peças de teatro, vou a uns trinta shows, vou assistir espetáculos de dança, pinto, compro discos, vou ao cinema, gosto de conversar sobre esse tipo de assunto, compro livro, compro história em quadrinhos. Me alimento disso (Paz).

O percurso realizado pelo professor pressupõe sua validação dos meios não formais na aquisição de conhecimentos. Se for algo válido para ele, também será para seus alunos. Não se trata, portanto de ressaltar esse tipo de formação em detrimento da educação formal, ou anunciar sua substituição, mas sim de constatar que por trilhas diferentes também se comunga elementos fundamentais e equiparados; as aprendizagens se potencializam nas contribuições.

O questionamento a respeito do que se estabelece no ambiente escolar não se traduz como uma proposta de substituição ou enaltecimento de uma ou de outra aprendizagem, mas sugere que se promulgue outra configuração, com reconhecimento das diferenças e comunhão dessas aprendizagens.

Flor, que trabalha dança com seus alunos e reivindica considerações a essa aprendizagem, encontra em Gardner (1995) uma sustentação de seu posicionamento e questionamento. O autor não só advoga e apresenta as múltiplas inteligências humanas, mas também observa a interação entre elas, esclarecendo que, mesmo na simplicidade de uma ação, são requeridas contribuições de uma gama de inteligências. Portanto, não há como

desprezar nenhuma delas. “A dança requer capacidades nas inteligências corporal-cinestésica, musical, interpessoal e espacial em graus variados. (GADNER,1995, p. 30).

A amplitude nas relações também foi uma consideração apresentada nas narrativas. Respeito, gentileza e afeto foram apontados por Paz como os pilares fundamentais nas relações.

O respeito acima de tudo, em qualquer lugar, de qualquer forma. Ser gentil foi algo que aprendi no decorrer dos anos. Falo para os alunos que se alguém tivesse me dito isso quando eu tinha quatorze anos, eu teria tido muito mais namoradas e muito mais amigos. As pessoas estranham pessoas gentis, confundem com outras intenções. Mas é uma coisa que quando você exercita, exercita, exercita, fica natural. É uma coisa que eu aprendi, tive que aprender e a minha vida ficou muito melhor. E o afeto sabe? Eu não tenho mais medo do toque, do beijo, do abraço, nada disso. Não tenho mais (Paz).

Os três aspectos apontados por Paz não remontam especificamente uma relação restrita ao ambiente escolar. Ao falar sobre o respeito, o colaborador assinala a ausência de dúvidas dessa prerrogativa como condição fundamental nas relações, seja qual for o contexto ou lugar. Gentileza foi coroada com um exemplo singular de profunda comunicação e proximidade com os alunos, para sustentar-se como um valioso e raro recurso favorável às convivências, sendo, portanto recomendada em atenção e aquisição. Paz repetindo variadas vezes a palavra “exercita” parece indicar aos seus alunos um ritual de persistência com o propósito da internalização da gentileza, até que ela constituía parte do seu ser. Ao falar do afeto, Paz refere-se ao medo. Diante do medo, há necessidade de precaução, que pode se configurar por um afastamento. Paz não se furta a admitir já ter vivido nesse contexto. Distâncias impõem obstáculos e dificuldades de alcance do outro. Em contrapartida, afetar-se requer uma circunstância da proximidade.

Não há como negar participação do afeto nas relações que se estabelece nas escolas. A tentativa da assepsia do processo formativo escolar, excluindo-o, suscita reflexões e críticas, vista a notória necessidade de uma agenda formativa humana.

A escola como um lugar privilegiado para formação exclusiva da cognição tem encontrado desafios antes não imaginados, pois em que pesem as tentativas de impedir o surgimento dos afetos no ato educativo, a sua presença aparece nas atividades propostas, nas relações que são estabelecidas, nos ditos e não ditos que povoam o imaginário escolar, convidando-nos a continuarmos refletindo e repensando o seu lugar nos processos formativos (FERREIRA, ACIOLY-RÉGNIER, 2010, p. 24).

“A jornada ampliada me ensinou também a administrar os conflitos e passei a tratar as coisas com maior naturalidade”. Assim, Paz converge para duas questões. Se há maior

proximidade e maior relação, há também maiores possibilidades que os conflitos ocorram. Lidando com eles, o professor disse ter adquirido tranquilidade para administrá-los, tratando inclusive de assuntos ainda incômodos para o ambiente escolar com conversas que se afastam de discursos vazios. Segundo o colaborador, os alunos de hoje “só têm mais coragem para falar, para assumir certas coisas”.

Segundo o colaborador Paz, diante da coragem dos alunos, a estratégia é a abertura dos professores. “Quando a pessoa percebe que você vai conversar com ela sem aquela coisa inquisidora, ela acaba se abrindo mais e você tem a chance de intervir e conscientizar de uma forma muito mais efetiva! De uma forma muito mais efetiva” (Paz).

Ao assinalar por duas vezes a afetividade, Paz sustenta a sua crença na estratégia apontada e ao tocar nesse conjunto de aspectos, demonstra seu comprometimento com a formação integral dos alunos, admitindo que nas aprendizagens constituem-se um campo diverso de necessidades e complexidades. Segundo Arroyo (2012):

Os processos mais elementares de humanização, de aprender a ser humano, de aprender a produção intelectual, ética, cultural, função central da escola e da docência estão condicionados a esses direitos mais básicos a vida-corpo-espaco-tempos humanos (ARROYO, 2012, p. 40).

Humanizar o processo de aprender, ampliar o tempo de permanência dos alunos na escola, suscita outras tantas ampliações referentes à postura, olhares e compreensões que se faz sobre pessoas, lugares, relações, propostas e aprendizagens, não se esquecendo das forças que disputam e que condicionam esse contexto. Nesse sentido, Arroyo (2012) assinala:

Todo programa que em sua interpretação reforce essa visão positiva, esse protagonismo afirmativo, estará contribuindo para se contrapor à histórica cultura política segregadora e inferiorizante dos setores populares. Toda atenção é pouca, nada será inocente, nem a boa vontade pedagógica quando a disputa é política (ARROYO, 2012, p. 38).

Para Arroyo (2012) faz-se necessária a superação dessa disparidade entre os turnos. “Quando assumida com esse radicalismo a centralidade do corpo-do tempo-espaco do viver dos educandos no turno extra, somos instados a reconhecer a mesma centralidade no turno-tempo normal” (ARROYO, 2012, p. 41).

Portanto, a derrocada dos desencontros entre os turnos e, conseqüentemente entre seus docentes, passa pelo apontamento de Cavaliere (2007) e pela reivindicação dos colaboradores, ao defender a ampliação do tempo escolar como promotora de mudanças nas compreensões que se faz em relação ao papel das escolas, da educação escolar e da formação dos sujeitos.

No entanto, as disparidades revelaram identidades. A certa altura de sua narrativa, Flor disse: “Acho que a minha prática veio a se confirmar, quando estive fora do projeto”. Essa declaração de Flor resume e ilustra, de forma explícita, o que foi dito pelos colaboradores nos diferentes trechos aqui destacados. Foi diante das ausências e dos confrontos, na participação de outras dinâmicas escolares e percebendo outros modos de ser e fazer docentes que a postura de Flor e dos demais colaboradores ganhou visibilidade de seus contornos compondo identificações.

Para Hall (2000), as identidades se constituem em um processo dado pelas diferenças. Diante do outro, que é diferente de mim, consigo me identificar. Os docentes colaboradores sustentam identidades profissionais marcadas pela rotina, relações e práticas do contexto da jornada ampliada. Segundo Hall (2000, p.109), são em “locais históricos e institucionais específicos, no interior de formações e práticas discursivas específicas, por estratégias e iniciativas específicas” que as identidades ocorrem.

Pelas narrativas evidencia-se a pluralidade e provisoriedade das identidades. Hall (2000) assinala que, a ideia de identidade única é fantasiosa, pois no percurso dessa construção são recolhidos diferentes feixes da composição cultural e, por consequência, são conferidos tons de descentralidade e variabilidade a esse processo. As narrativas também revelaram que as identidades são construções complexas como Nóvoa (1992) pontuou, com a atuação de vetores de força que encarnam as relações de poder presentes, conforme Silva (2000) sinalizou e foram expostas com o uso da dupla operação linguística de que tratou Dubar (2006), estabelecendo diferenciações e generalizações.

#### **5.4. Elos, saberes, dores e delícias**

Embora os elos de identificação dos colaboradores apareçam entremeados por todo o conjunto das análises, fez-se a opção de se reservar um recorte específico, dando-lhes evidência na discussão nesta parte da dissertação. Eles permeiam dimensões pessoais e profissionais e se configuram como aportes em favor da reflexão a respeito do processo identitário do qual esses docentes estão inseridos. A origem familiar, o contexto de entrada no projeto, a concepção de educação são algumas das partes pertinentes à compreensão de tal processo visto que:

A identidade não é um dado adquirido, não é uma propriedade, não é um produto. A identidade é um lugar de lutas e conflitos, é um espaço de construção de maneiras de ser e de estar na profissão. Por isso, é mais adequado falar em processo identitário, realçando a mescla dinâmica que caracteriza a maneira como cada um se sente e se diz professor (NÓVOA, 2013, p. 16).

Partindo dessa concepção, o olhar sobre as narrativas em busca dos elos de identificação entre os colaboradores lançou-se nos entrelaçamentos evidenciados para além das questões profissionais. As conexões se evidenciam fora dos enquadramentos profissionais, pois possuem marcas de todas as “experiências feitas, das opções tomadas, das práticas desenvolvidas, das continuidades e descontinuidades, quer ao nível das representações quer ao nível do trabalho concreto” (MOITA, 2013, p. 116).

Segundo o autor mencionado acima:

Minha hipótese geral é que essa identidade vai sendo desenhada não só a partir do enquadramento intraprofissional, mas também com o contributo das interações que se vão estabelecendo entre o universo profissional e os outros universos socioculturais.

Os efeitos das “porosidades” ou dos “fechamentos”, que acontecem entre os vários universos de pertença, podem ajudar-nos a compreender o “papel” da profissão “na vida” e o “papel da vida” na profissão (MOITA, 2013, p. 116).

As declarações de pertença dos colaboradores não aconteceram somente pelas coincidências do conteúdo das frases narradas, mas também se revelaram pelo que escolheram narrar e da forma como narraram.

Todos os docentes colaboradores desta pesquisa foram alunos de escolas públicas e contaram sobre infâncias ativas e ricas na variedade de atividades, convívios e criatividade para ir além da vida escolar e familiar. A busca por conhecer e experimentar novos espaços, novas relações e novas habilidades foram uma constante nas infâncias e adolescências narradas.

Paz, Cristina Luz e Laís, que formam a primeira teia de entrevistas, viveram uma infância em uma localidade pequena e, posteriormente, no período da sua juventude é que se dispuseram a desbravar uma cidade maior, onde se tornou lugar de residência e trabalho. A coincidência não ocorreu apenas entre os colaboradores da primeira teia de entrevista. Cecília, Sabonim e Flor, donos das narrativas da segunda teia, nasceram e viveram sua infância na cidade eleita como de referência para a pesquisa, portanto uma localidade maior. Mas a sincronia relatada pelos docentes da segunda teia ainda aconteceu de forma mais acentuada, pois todos eles viveram suas infâncias na mesma região dessa cidade.

Tais parecenças não se atribuem ao acaso. A maneira como as teias de entrevistas foram compostas, considerando indicações dos colaboradores, sugere que as similaridades das infâncias cooperaram entre os argumentos para as indicações, revelando marcas da proximidade, mesmo que não se disponha de clareza sobre o fato.

As famílias admitem-se como referência aos colaboradores. A figura materna foi citada em todas as narrativas, recebendo notoriedade ímpar no conjunto. A atuação de relevância foi marcada sempre como uma dimensão positiva. Na maioria dos enredos das narrativas a mãe foi quem indicou caminhos, quem ofereceu suporte e apoio para escolhas e realizações, quem articulou propósitos e estímulos aos estudos, sendo, portanto, ícone fundamental na trajetória construída. As ausências das mães, por morte ou afastamento, também receberam menções nas narrativas, sinalizando que esses fatos foram fundamentais para decisões e nos rumos tomados pelos docentes narradores. A mãe também apareceu nas narrativas como uma figura de difícil relação, dotada de dureza, porém mesmo nessa circunstância, a narrativa a engendrava como um vetor de crescimento, admitindo que pelo jogo da superação obteve benefícios e conhecimentos.

Resguardas as exceções, o conjunto de narrativas também traz à tona um cenário de opções limitadas por múltiplas razões impostas pela realidade vivida. A jovem Laís, moradora da zona rural, teve no magistério a única opção de continuidade de seus estudos. “Naqueles dois anos que fiz o magistério eu jurei que não seria professora”, contou Laís que, posteriormente, decidindo realizar um curso técnico, assinalou na narrativa: “Era o curso que eu poderia fazer e não pagar, até porque, não tinha condição nenhuma de pagar”.

A questão financeira também modelou os planos de estudos de Cristina Luz. “Faltou verba”, admitiu a colaboradora ao contar da sua pausa nos estudos e mudança de opção de curso. “Em seis meses refiz meu plano, minha rota”.

Os custos com os estudos também foram preocupação de Paz que, para cooperar e cumprir com os pagamentos, adentrou no mundo do trabalho, para que pudesse cursar o estudo técnico e a faculdade. A mesma situação aconteceu com Sabonim, mas com o agravante das pausas maiores, sendo o curso universitário retomado apenas na fase adulta da vida.

Embora três colaboradoras tenham declarado ter feito o curso do magistério, apenas uma demonstrou convicção pela profissão desde o princípio. Cristina Luz e Cecília foram alunas de curso de magistério numa mesma escola, em período integral, experiência que ambas validam.

A docência não foi a primeira opção profissional para a maioria dos colaboradores, que também, de forma quase unânime, a entrada na profissão se deu pela entrada no projeto de escola integral. Segundo Huberman (2013), nos primeiros anos da docência vive-se

simultaneamente duas dimensões: o da sobrevivência e o da descoberta. Tal consideração promove abertura para que outros tantos pontos em comum sejam desvelados.

O entusiasmo com a profissão e com o conhecimento foi expressado em todas as narrativas. Elas expressam o gosto pelo conhecimento e o reconhecimento ao projeto de escola integral como um lugar profícuo para o alcance do saber. As narrativas também mencionam as incertezas que rondavam esses anos, mas que vencidas, seja por força da reflexão das experiências ou apoio dos colegas. Contudo, em muitas das narrativas a participação no projeto foi apresentada como um marco na vida. “Ali, colhi bons frutos para o resto da vida”, afirmou Cristina Luz, enquanto Paz declarou “fui moldado dentro disso”.

Huberman (2013) assinala que o período da entrada na carreira revela-se como uma fase em “que dois aspectos, o da sobrevivência e o da descoberta, são vividos em paralelo e é o segundo aspecto que permite aguentar o primeiro” (HUBERMAN, 2013. p. 39).

“Não sabia direito o que fazer ou como fazer, mas aquilo me aguçava muito”. Essa foi uma afirmativa de Cristina Luz. “Será que vou aguentar?” Era uma das perguntas que Cecília disse ter feito a si mesma. No período da sobrevivência, o encontro do docente com os aspectos da sua realidade profissional promove preocupações e dificuldades cotidianas que evidenciam a necessidade de ajustes dos repertórios que dispõe diante dos problemas, gerando incertezas e apreensão sobre si mesmo.

“A melhor coisa que fiz foi ter ido trabalhar como docente da jornada ampliada no projeto de escola integral”. A frase de Cecília coincide de forma explícita o que foi narrado por Laís e se entrelaça com todos os demais colaboradores, indicando marcas que funcionam como “divisor de águas” e que servem de referências para o exercício do ofício.

Por ter se configurado no período inicial das carreiras, a jornada ampliada tornou-se para os colaboradores um valioso terreno de construção e de aprendizagens, um lugar onde se viveu o tempo das descobertas. Definido por Huberman (2013) que se refere à esse período da profissão como o estado de “entusiasmo inicial, a experimentação, a exaltação por estar, finalmente, em situação de responsabilidade (ter a sua sala de aula, os seus alunos, o seu programa), por se sentir colega num determinado corpo profissional” (HUBERMAN, 2013. p. 39).

Huberman (2013) também faz referências quanto à limitação das oportunidades exploratórias dos docentes dada pelas próprias instituições, pois seus parâmetros de estrutura e organização não preveem acessos e papéis de responsabilidade a alunos, mas apenas à uma turma específica. Entretanto, no contexto da jornada ampliada, esses limites circunstanciais

são alargados, pois os professores atuam com quase a totalidade dos alunos, numa composição bastante diversa e em uma dinâmica cotidiana diferenciada. A fertilidade do espaço da jornada ampliada na voz dos docentes, porventura, pode se sugerir como tradução da ampliação das potencialidades dessa exploração. “Não sei como seria se tivesse sido diferente” foi uma das frases narrada por Cecília que também se ouviu de Paz e Laís. Conhecimentos e traços de contornos construídos na jornada ampliada são marcas que Cecília, Laís e Cristina Luz disseram explicitamente levar por toda a sua vida, entretanto todas as narrativas tiveram essa perspectiva impressa em seus enredos, indicando alto grau de importância atribuída à tal experiência. Laís e Cecília confirmaram que ter iniciado sua carreira numa vertente não tradicional do ensino foi o que de melhor poderia ter acontecido para sua profissão.

Todos os colaboradores também fizeram menções aos processos formativos em que estiveram submetidos durante a experiência da jornada ampliada. Os colaboradores que compuseram a primeira teia de entrevista fizeram referências nominais às pessoas responsáveis pelo movimento formativo, reconhecendo nelas atributos relevantes. Laís narrou que sua orientadora “tinha uma riqueza de conteúdo e de metodologia” que ainda lhe era desconhecido. Os colaboradores narraram a experiência de viver um percurso formativo embasado com liberdade de escolha. “Ela só nos dava uma luz, uma luz que clareava o caminho. Entretanto, o caminho era nosso, o percurso era nosso. Ir para a direita ou para a esquerda era uma escolha, uma opção nossa”, narrou Cristina Luz.

Laís declarou: “O projeto foi top. A faculdade precisava de um processo daqueles, de um projeto por trás. A faculdade foi muito tradicional”. A visão de Laís foi também compartilhada por outros colaboradores. Cristina Luz afirmou: “Dentro da Universidade, você tem todo aquele saber acadêmico, com um atrás do outro, sem muita reflexão sobre a razão das coisas serem assim e não existe uma gestão democrática”.

O alinhamento entre teoria e prática e a possibilidade perceber-se em um processo cooperativo de construção da sua autonomia e dos seus conhecimentos que trouxeram aos colaboradores a crença da formação continuada como um espaço de construção e revisão teórica; como um território a favor da reflexão, da pesquisa e da organização de suas ações com fundamentação, enfim, um lugar de encontro para firmar-se na posição de professor, questionando as práticas, construindo entrelaçamentos e sentidos.

A perspectiva formativa dos colaboradores compactua-se no contexto transformador apontado por Nóvoa (2017), que observa no tempo atual “um momento crucial da história dos

professores e da escola pública”, em que se percebe como necessária e urgente à prerrogativa de repensar “com coragem e ousadia, as nossas instituições e as nossas práticas” (NÓVOA, 2017, p. 1111).

A experiência docente na jornada ampliada como proveitosa foi uma unanimidade declarada nas narrativas. Paz declarou-se resultado dessas experiências, percebendo nelas inteira relação entre o desenvolvimento profissional e pessoal. O colaborador afirmou: “Acabou que, sem querer entrei numa forma que me fez disforme! Se tivesse caído em outro lugar, eu hoje seria uma pessoa diferente. Então, avalio que essa experiência para mim foi fundamental como ser humano”. Paz observa seu desenvolvimento humano no compasso com seu desenvolvimento profissional, afirmando inteira associação.

Julgando também positivas as experiências docentes na jornada ampliada, Laís afirmou: “acho que foi a melhor coisa ter sido professora nesse tipo de ensino que não é o tradicional”, indicando que, assim como Paz, ela as observa como fundamentais na sua construção identitária. Cristina Luz carimba com o adjetivo de “enriquecedoras” as experiências que recolheu sendo docente na jornada ampliada e assim como fez Paz, que sustentou argumentos que denotam inteira relação entre o desenvolvimento profissional e pessoal, admitindo-o como um único processo.

A perspectiva de que o desenvolvimento profissional caminhou em conjunto com o desenvolvimento humano também se configura em um elo entre os colaboradores. O sentimento impresso pelos docentes encontra veracidade na consistência das narrativas, mas também na compreensão de que nas “profissões do humano há uma ligação forte entre as dimensões pessoais e as dimensões profissionais” (NÓVOA, 2017, p. 1121). Ser professor é um aprendizado que resvala no próprio desenvolvimento cultural, artístico, científico, ético e na preparação para atuar em contextos incertos e inesperados. (NÓVOA, 2017).

Os colaboradores também advogam em favor de relacionamentos próximos com os alunos, uma relação capaz de gerar vínculos consistentes e significativos, marcada por aproximação, “de gente com gente, de olho no olho” (Cristina Luz), numa relação de alegria, esperança e curiosidade (FREIRE, 2018).

Relações humanas e próximas foram apresentadas e argumentadas pelo conjunto das narrativas, ora pela dinâmica do presente momento em que se ensinava ou se aprendia, ora pelas ocasiões de contato e retorno de ex-alunos, demonstrando a supremacia da validade desses vínculos sobre o tempo e dos significados em múltiplos desdobramentos que foram narrados. As narrativas também apresentaram os vínculos estabelecidos com os alunos como

recursos de acesso às devolutivas do trabalho desempenhado, trazendo satisfações e convicções aos colaboradores no reencontro com ex-alunos. “Não choro de vergonha! Isso vai acontecendo. No encontro com as pessoas, a gente vai fazendo coisas que não sabe onde vai dar! Os anos vão trazendo essas alegrias” (Paz).

Dedicando-se a descrever uma série de episódios de retornos positivos que vive sempre quando reencontra com ex-alunos, Paz garantiu que na “jornada ampliada às relações são mais próximas, mais afetuosas”. Feita dessa forma, a declaração sugere como resultado de uma comparação entre as duas jornadas compositoras da jornada integral nas escolas: a jornada regular e a jornada ampliada. A diferença também foi assinalada por Cristina Luz, que em tom de lamentação, narrou: “Não é o ideal, mas é o que acontece”.

As diferenças entre as duas jornadas foram marcadas de forma ampla e categóricas nas narrativas, sendo evidenciadas principalmente pelas diferenças no fazer docente. Laís contando sobre essa dinâmica da jornada ampliada declarou que no “regular é cada um no seu quadrado, cada um faz do jeito que quer. Na jornada ampliada não! Tem que estar todo mundo articulado. Se todos não estiverem articulados, a dinâmica não funciona” (Laís).

Outros colaboradores também apresentaram colocações muito próximas como as de Laís em suas narrativas. Paz, por exemplo, apresenta críticas ao formato do ensino regular comparando-o ao sistema fabril, com organização e demandas que geram dificuldades para a ocorrência de aproximações e sufocam vínculos. Segundo o colaborador, faz-se necessária grande disposição do docente para que tais limites sejam superados, afim de que se possa prover as relações de uma forma diferente. Quanto à jornada ampliada, que se admite em outra configuração, Paz afirma perceber maiores chances do professor em “exercer essa liberdade e essa autonomia construindo relações mais humanas”.

A diferenciação entre as jornadas sugere que não há tentativas de uma reprodução cultural escolar, mas que a jornada ampliada se vale da tentativa de construir uma nova dinâmica escolar, enredada por rotina e relações diferentes daquelas já estabelecidas, propondo-se como ações inspiradoras de inovação dessa configuração para “garantir o direito a mais educação. Outra educação” (ARROYO, 2012, p. 34).

Os colaboradores também apresentam elos de conexão na compreensão do conceito de educação que sustentam e similaridades nos argumentos que apresentam sobre esse assunto. Laís afirmando sua posição justificou: “porque acredito que a educação vá além dessa fragmentação que a gente tem de sala de aula”. Cristina Luz narrou a mesma observação e advogou em favor da superação dessa ótica: “A educação deveria ter um olhar mais integral.

Ela visa só algumas janelinhas, mas existem outras e a gente acaba ignorando por uma questão de formalidade, por uma questão de imposição”.

“E a gente não pode pensar só na cabeça, a gente tem que pensar no corpo inteiro! Educação integral consegue tocar as várias nuances, as várias inteligências, as várias óticas, as várias dimensões com as quais o ser humano é composto, não só uma” narrou a mesma colaboradora, trazendo o conceito de educação para próximo do conceito de educação integral. Confirmando sua concepção de educação aderente a educação integral, Cecília afirmou: “É o que deveria ter em todas as escolas, em todos os anos escolares”.

Os colaboradores vislumbram a educação como artifício para promoção de melhorias no mundo, de transformação, de justiça, de humanidade, de felicidade, com compromisso de atingir as diferentes dimensões que englobam o ser humano. Tal compreensão sobre a educação associa-se ao promulgado pela jornada ampliada. Como evidência dessa comunhão conceitual tem-se a permanência dos docentes no projeto de educação integral e daqueles que já não mais compartilham dessa participação, o desejo de retornar, como narrou Laís e Cecília.

Para o grupo de colaboradores a aprendizagem traduz-se como um processo contínuo e constante, que conta com a interação e a cooperação de todos os envolvidos.

Aprendizagem é um processo que não tem fim, em que a gente está o tempo todo e se pode contribuir no processo de outras pessoas, podendo olhar de uma maneira diferente. Não precisa ficar julgando. Pode ser mais o simples esboço de aprendizagem, mas se ele acontece e se ele é significativo, está valendo. Isso que é o mais legal da história! Não é passar de qualquer jeito, é deixar uma marquinha, é deixar algo de especial ali (Cristina Luz).

Portanto, alunos e professores aprendem e podem dispor de conhecimento e possibilidade de partilha. Como processo permanente, as mais simples das experiências, vivenciadas em diferentes territórios, podem se traduzir como efetivas contribuições nesse processo, pois são nas relações que as aprendizagens acontecem, que os saberes se concretizam, que se estimula as potencialidades e que se imprime a importante compreensão de que é preciso “aprender a aprender” (DELORS, 2000, p. 75). A compreensão de aprendizagem narrada trata-se de um elo de concepção entre os colaboradores e comunga com as ideias sustentadas na jornada ampliada que encontra na afirmativa de Delors (2000) sua inspiração e sustentação: “O processo de aprendizagem do conhecimento nunca está acabado, e pode enriquecer-se com qualquer experiência” (DELORS, 2000, p. 76).

O espírito de coletividade no fazer docente que também consta nas narrativas como uma marca dos colaboradores encontra em Imbernón (2009) um aporte para a discussão, pois o autor observa a possibilidade de uma nova cultura concretizando-se com bases na colaboração entre os docentes. As narrativas demonstraram que no percurso das experiências na jornada ampliada, as formações continuadas transformavam os problemas do contexto em objetos centrais para o estudo, primavam pela cooperação entre os docentes, pela reflexão sobre a prática e pela busca de embasamento teórico, propondo-se a construção de uma nova forma de conceber, oferecer e realizar a formação continuada. Não se tratava de uma formação para atualizar técnicas ou noções de disciplina apenas, mas alterava o tipo de formação que se oferecia ao professor, atingindo-o individualmente e coletivamente, criando novas estruturas e intercâmbios, incentivando a comunicação entre eles e a reflexão de suas práticas. Para Imbernón (2009), a “formação permanente deveria fomentar o desenvolvimento pessoal, profissional e institucional do professorado potencializando um trabalho colaborativo para transformar a prática” (IMBERNÓN, 2009, p. 44-45). As narrativas apontam que muitos desses elementos apontados pelo autor fizeram-se presentes no projeto formativo que vivenciaram como docentes da jornada ampliada. Além de Imbernón (2009), Nóvoa (2009) também assinala a relevância a disponibilidade docente na realização do trabalho em equipe, amparando as experiências narradas pelos docentes.

A disponibilidade também se mostrou como um elo entre os profissionais seja no contexto das suas funções, com referências aos alunos ou expediente ou quebrando a rigidez imposta pelas estruturas convencionais. A disponibilidade que foi narrada no contexto da ação docente também foi sustentada na perspectiva da formação: a disponibilidade assumida como um compromisso. “Tornar-se professor é transformar uma predisposição numa disposição pessoal. Precisamos de espaços e tempos que permitam um trabalho de autoconhecimento, de autoconstrução” (NÓVOA, 2017, p. 1121).

A exposição da tristeza perante as mudanças do projeto ao longo dos anos, o apreço pelas relações humanas e pelo diálogo também foram comumente evidenciados nas narrativas, fornecendo pistas dos elos de identificação entre os colaboradores em suas dimensões humanas que extrapolam a profissional. Freire (2018) trata com lucidez questões que perpassam as inquietudes que correspondem às condições humanas, trazendo clareza as interpretações que se possa engendrar. O compromisso com a profissão, a disponibilidade em aprender, a dedicação empregada aos alunos e à escola, o protagonismo, a adesão em fazer diferente e fazer diferença também foram pontos comuns encontrados nas narrativas. Tais

aspectos são indicados por Freire (2018) como parte das exigências de ensinar e que denotam postura política daqueles que se dispuseram à tarefa de narrar suas histórias.

Paz e Sabonim abordaram claramente questões políticas em suas narrativas. Paz ao apresentar-se como o primeiro de família a acessar um curso universitário, não se furtou em reportar ao movimento de democratização do ensino empenhado nos governos federais do início deste século. Sabonim, por sua vez, trouxe ao enredo narrado alguns dos seus questionamentos sobre empecilhos e facilidades na trajetória de acesso a determinados conhecimentos convocados pela condição financeira das pessoas. Outro ponto em comum entre esses dois colaboradores está no olhar interdisciplinar que lançam sobre o conhecimento.

Os elos de identificação não pressupõem uma identidade fixa para os profissionais colaboradores da pesquisa. Ao contrário, ela comunga com a compreensão realizada por Claude Dubar (1998, 2000) e apresentada por Nóvoa (2017), de que as identidades são múltiplas, frutos de processos que são partes de determinados contextos e determinadas organizações, já que o que lhe atribui “sentido e densidade” está sob a égide de uma abordagem coletiva (NÓVOA, 2017, p. 1118).

Alguns dos elos se quer foram desvelados aos olhos da pesquisadora, mas o conjunto exposto mostra-se com características múltiplas, indicando que são estabelecidos entre os colaboradores com envolvimento de diferentes dimensões, da qual também, participa a dimensão profissional, estando vulneráveis a possibilidade de engrossar a espessura ou sofrer ruptura de acordo com as interações e experiências articuladas.

As narrativas revelaram elos e também saberes. Nelas os colaboradores apontaram o que consideram seus saberes. Segundo Tardif (2014), “uma parte importante da competência profissional dos professores tem raízes em sua história de vida” (TARDIF, 2014, p. 69).

Ao narrar suas histórias de vida, os colaboradores discorreram sobre saberes que identificam ter adquirido em diferentes fontes, em variados momentos do percurso de vida, expressos por naturezas e situações diversas que vieram a compor a trajetória da sua vida até o presente momento da narração gravada. Pelos meandros da sua história também expuseram julgamentos e apontamentos sobre saberes que, por eles são considerados necessários ou importantes dentro da sua profissão, identificando também, possíveis fontes produtoras de tais aprendizados.

Para tanto, parte-se da compreensão de que o exercício da docência requer de seus profissionais saberes próprios e, nas narrativas de vida se obteve variadas indicações sobre esses saberes, principalmente sobre os decorrentes de suas experiências profissionais.

Segundo Tardif (2014), os docentes desenvolvem saberes que “brotam da experiência e são por ela validados” (TARDIF, 2014, p. 39). Portanto, há no exercício do ofício um contexto educativo da prática, uma possibilidade de formação profissional sobre o fazer e o ser docente.

A professora Laís reconhece a importância dos conhecimentos específicos da área de formação: “Preciso ter os saberes da minha disciplina, porque preciso que aprendam conceitos de Ciências porque isso vai fazer diferença na vida deles”. Entretanto, a colaboradora não deixou de assinalar que os saberes necessários à sua profissão extrapolam os limites acadêmicos:

Mas acho que nenhum professor consegue desenvolver uma boa aula, se não entender, por exemplo, como o aluno se desenvolve na moralidade, como ele vai desenvolver autonomia, quais são as fases até que ele chegue nessa autonomia. Se o professor não conhecer isso, ele vai exigir coisas que estão muito à frente do que seu aluno é capaz de conseguir. Então, vem aquela crítica: “Ele não faz. Ele não sabe”. E, o professor não consegue identificar que fase ele está deste desenvolvimento moral. O professor também tem que saber dar conta sobre estas aprendizagens, o que o aluno aprende, quais são as questões cognitivas que o aluno tem que desenvolver. Então, às vezes, o professor coloca no planejamento “observar”, mas não sabe o que tem que fazer para que o aluno consiga aprender a observar, porque é um aprendizado. Se o professor não sabe questões relacionadas à Neurociência de como o cérebro aprende, como se dá essas conexões, como o cérebro relaciona uma coisa com a outra, como é que ele vai fazer uma ação intencional para que o conhecimento aconteça? Então, acho que além do conteúdo específico, a gente tem que saber como aquele ser humano que está ali na sua frente se desenvolve, como ele aprende, como ele interage e tem que saber as questões pedagógicas: como vou ajudá-lo a construir aquela aprendizagem, como ajudá-lo a interagir, quais são os dispositivos que ele já tem. Acho que essas são questões essenciais (Laís).

Desta forma, a professora se reconhece numa condição profissional, em que são requeridos múltiplos saberes, muito além dos importantes saberes técnicos e conceituais. O exercício do ofício é embalado em relações, em interações, em comunicações para que possam se efetivar em um processo de construção de conhecimento e não apenas de reprodução daquilo que já se conhece. A importância do conhecimento acadêmico se concretiza e se manifesta na combinação com outros saberes, pois o exercício da docência está constituído e condicionado a contextos de relativas forças na formação e no desenvolvimento de outro ser humano.

Freire (2018) alerta que:

Uma das tarefas primordiais é trabalhar com os educandos a rigorosidade metódica com que devem se “aproximar” dos objetos cognoscíveis. E essa rigorosidade metódica não tem nada que ver com o discurso “bancário” meramente transferidor do perfil do objeto ou do conteúdo. É exatamente neste sentido que ensinar não se esgota no “tratamento” do objeto ou do conteúdo, superficialmente feito, mas se alonga à produção das condições em que aprender criticamente é possível (FREIRE, 2018, p. 28).

A necessidade de outros saberes para o exercício da docência, além dos acadêmicos, também foi uma questão destacada por Cristina Luz:

Para docência, acho que a inteligência interpessoal é de extrema importância! Você precisa entender o outro. O outro te traz alguma coisa e você precisa entender o seu ponto de vista! Esse movimento de sair do seu corpo e ir para ótica do outro é de extrema importância! Ao meu ver, a inteligência emocional comanda! O acadêmico é importante, pois você, o adulto da relação, deve estar à frente, ao menos em alguns passos, para saber estimular. Você tem o negócio na mão, mas você tem que saber jogar! Mas a inteligência emocional é a mais importante! Alguns professores sofrem demais com esse relacionamento. Às vezes o professor se zanga com aluno que pergunta sobre alguma coisa. Mas, poxa! Como assim? Ele está trazendo a dúvida dele e com base na dúvida exposta é que você pensa sobre o pensamento dele e pode fazer suas inferências (Cristina Luz).

Ao profissional docente não basta o acúmulo do saber acadêmico, pois a percepção do outro é essencial. O interesse pelo outro, por meio da compreensão de suas percepções e leituras de mundo, bem como da identificação das suas dúvidas, são atos condicionantes para o desenvolvimento do trabalho desse profissional como articulador necessário entre os sujeitos e o conhecimento.

Freire (2018) ao enunciar as exigências para o ato de ensinar ressalta como fundamental ao exercício da docência que o professor saiba escutar seus alunos, fazendo o seguinte registro: “É neste sentido que se impõe a mim escutar o educando em suas dúvidas, em seus receios, em sua incompetência provisória. E ao escutá-lo, aprendo a falar com ele” (FREIRE, 2018, p. 117).

Tardif (2010) ampara a narrativa da colaboradora Cristina Luz afirmando que os saberes dos professores devem ser múltiplos. Para ele, o professor ideal é o conhecedor da sua disciplina, de conhecimentos acerca da pedagogia e promotor de desenvolvimentos de saberes práticos calcados em suas vivências com os alunos.

A capacidade do profissional docente em realizar a adaptação do que encontra pronto para efetuar o atendimento dos propósitos pedagógicos e dos alunos atendidos, traduz-se como um saber necessário ao professor, afirma Cecília, que para ratificar sua fala, disse sempre brincar com a expressão: “nada se cria, tudo se copia e se transforma para sua realidade” (Cecília).

Outro apontamento de Cecília sobre o profissional docente incide sobre a necessidade da sua sensibilidade em relação ao outro e compreendendo-a como imprescindível à docência, narra:

O professor tem que ter sensibilidade. Tem que ter *feeling* para enxergar o aluno e o que está intrínseco nele. Ter um olhar sensível para a criança e enxergar o que está por de trás. Ele tem que saber trabalhar em equipe. Na escola ninguém trabalha sozinho (Cecília).

Ao utilizar a expressão “tem que ter” a colaboradora estabelece com clara negação a ausência de tal condição atribuída ao exercício da docência, observando-a como fundamental. Não há, portanto, dúvidas quanto à necessidade da sensibilidade docente e do seu olhar na tarefa de decifrar o intrínseco nos sujeitos que estão para aprender.

Nesse mesmo trecho destacado, Cecília apresenta os conhecimentos ativados para a realização do trabalho em equipe e o reconhecimento do poder desses saberes como um saber necessário à sua profissão de professor. O resultado desse conjunto, Cecília observa como a aquisição da possibilidade de “se tornar um ser humano melhor” (Cecília).

A necessidade do trabalho em equipe também foi apontada pela professora Flor, que ao relatar sobre o grupo de professores de trabalho na jornada ampliada, comentou:

Era um grupo de professores muito articulado e acho que no trabalho com a jornada ampliada tem que ser assim, porque a gente depende um do outro. Não dá para o trabalho acontecer, com um professor sozinho. Um depende do outro e acho que a gente conseguiu passar isso para os alunos também (Flor).

Torna-se explícita a compreensão da professora de que o trabalho em equipe se faz indispensável na dinâmica da jornada ampliada que ocorre nas escolas que abraçam o projeto de escola integral em questão. Observando a impossibilidade de um trabalho de cunho educativo calcado em apenas um professor, a professora expõe a interdependência como um caráter que não se finda na realização entre os professores, mas que se propaga como um ensinamento aos alunos. Com tal consideração, admite-se sobre a compreensão da interdependência dos sujeitos como uma questão que está no campo do fazer, mas também no campo do aprender.

Ao considerar que a narrativa refere-se aos primeiros anos da carreira docente da colaboradora e que coincidem com o tempo e marcas deixadas por outros colaboradores, indicando circunstâncias bastante próximas da relatada, abre-se para a possibilidade de relação com os resultados obtidos por Amorim (2016) em sua pesquisa, verificando que esse

período do exercício de carreira é concebido pelos docentes como anos de intensas superações, tempo fértil para aprendizagens e rico de trocas com outros docentes.

Segundo Nóvoa (2009), as disposições relativas ao trabalho profissional docente, como, por exemplo, o trabalho em equipe, estão dentro de uma lógica de construção cultural e não dentro de um cunho natural. Portanto, trabalhar em equipe, requer abertura do sujeito a tal exercício construtivo. Sendo assim, a disponibilidade a aprender a trabalhar em equipe, então se faz como um exercício e com um aprendizado e estando essas questões inseridas na dimensão cultural, por consequência são de construção humana.

Ao realizar apontamentos de disposições cabíveis ao bom trabalho docente contemporâneo, Nóvoa (2009) cita a disposição do trabalho em equipe como uma delas, assinalando:

Os novos modos de profissionalidade docente implicam um reforço das dimensões colectivas e colaborativas, do trabalho em equipa, da intervenção conjunta nos projectos educativos de escola. O exercício profissional organiza-se, cada vez mais, em torno de “comunidades de prática”, no interior de cada escola, mas também no contexto de movimentos pedagógicos que nos ligam a dinâmicas que vão para além das fronteiras organizacionais (NÓVOA, 2009, p. 12).

Portanto, Nóvoa (2009) indica o trabalho em equipe como uma das cinco disposições essenciais à docência na atualidade, podendo se constituir em um movimento inspirador de renovação de práticas. O autor também assinala a esse exercício do trabalho possibilidades com projeções em dimensões que extrapolam os limites organizacionais.

Por vezes, o exercício do trabalho em equipe no cotidiano docente surge a partir de uma necessidade imposta, seja por urgências, formas de organizar a rotina ou vivencia de situações diversas e adversas. O trabalho em equipe também foi abordado pelo professor Paz que narra um contexto de dificuldade vivenciado na jornada ampliada em 2015. Segundo ele, diante da redução do número de profissionais somada ao baixo envolvimento desses professores com práticas e preceitos defendidos no projeto em questão, proveu diante da necessidade o encontro com o desenvolvimento de um trabalho em equipe. Paz, então, narrou:

Daí, tive a oportunidade de ver como é muito louco você trabalhar em dupla! Eu e a M. era a dupla responsável pelos menores a tarde inteira! Era eu e ela, sabe? Nessa situação, percebi também como a gente se comporta nas coisas. Eu e a M. somos bem diferentes, mas a gente se deu muito bem. Então, assim, as minhas falhas ela conseguia completar e onde ela não conseguia, eu estava. A gente conseguiu ser uma coisa! Foi incrível! Foi fantástica essa experiência de estar com a M. (Paz).

Palavras como “incrível” e “fantástica” foram atribuídas a essa experiência na voz do colaborador. Por ela, Paz verificou na parceria e no trabalho de equipe uma frutífera solução

para contextos complexos vivenciados no cotidiano escolar e fez questão de proclamar a diferença como algo produtivo, em que as falhas de um eram compensadas pelo outro.

Segundo a professora Laís, a própria dinâmica da jornada ampliada requer como necessidade o trabalho em equipe, mas tal requisição apresenta-se também como a maior dificuldade, traduzindo como um contexto desafiador permanente na realização do projeto:

A maior dificuldade do projeto é o trabalho em grupo! É um desafio constante. Era um grupo grande de professores, que tinha que administrar o tempo que ficaria em cada espaço. Muitos momentos eram coletivos e a necessidade de saber ouvir o outro e respeitar o que o outro pensa, mesmo que fosse muito diferente, gerou atritos no grupo de professores. Sempre tinha uma encrenca para resolver. Sempre tinha um atrito. No regular, é cada um no seu quadradinho, cada um faz do jeito que quer. Na jornada ampliada não! Tem que estar todo mundo articulado. Se todos não estiverem articulados, a dinâmica não funciona! Éramos dez professores e cada um com uma formação diferente. Eu não tinha grandes problemas, nunca tive. Mas acho que foi uma coisa que sempre gerou conflito (Laís).

Para a colaboradora Laís, a dificuldade apresentada por parte de alguns docentes no saber ouvir e saber respeitar as diferenças foi uma questão motivadora de conflitos. Concebendo interdependência e articulação como bases estruturantes do trabalho docente, admite-se que saber ouvir e respeitar as diferenças são partes do conjunto de saberes necessários ao profissional docente.

A composição da jornada integral das unidades escolares com duas jornadas distintas, a regular e a ampliada, era um mote de desarranjo. Ocorre que, na narrativa, Laís utiliza-se da comparação entre o fazer docente nas duas jornadas para construir justificativas para o trabalho coletivo e demonstra que a disposição está mais inclinada ao modo de fazer da jornada ampliada do que ao modo de fazer do regular. Essa constatação, por sua vez, indica que, por conta da configuração e estruturação do trabalho, há na jornada ampliada maiores possibilidades de se exercer um trabalho em equipe, fato que confere aos professores do seu corpo docente um maior poder de exploração no terreno da construção e efetivação dessa postura profissional contemporânea.

A professora Flor apontou o saber ouvir como um dos saberes cruciais no trabalho docente. Utilizando-se sempre do termo “a gente”, Flor expressou-se de forma clara quanto à construção conjunta das produções artísticas realizadas no desenvolvimento do trabalho. Trata-se, portanto de um fruto do desenvolvimento de trabalho de equipe entre professora e alunos. Assim, das escolhas para repertório musical à elaboração de coreografias, o trajeto do ponto de partida à construção do projeto e seu desenvolvimento estão em contextos constituídos pelo exercício desse seu saber.

A gente conversa bastante sobre isso e sigo aquelas regrinhas, que alguns ainda seguem, outros não, que é de fazer o índice coletivo, pegar o que eles sabem, o que eles querem aprender e em cima disso, fazer um cronograma que vai nortear o projeto. Sempre escolho o tema com eles, mas acho que a gente tem que, antes de escolher o tema, dar uma ampliada no repertório, porque eles trazem o que eles conhecem, o que vê na TV, o que está de mais fácil acesso. Então, trago outras coisas para conhecerem. Levam umas três semanas, um mês mais ou menos para escolher um tema. Normalmente, na minha aula trabalho bastante com pesquisa, coisas que trazem e que levo. Gosto de levar alunos que já passaram pela jornada para contar alguma coisa, ensinar alguma coisa. Tento também valorizar o que eles trazem, porque, às vezes, tem alguém da família que já dançou ou que veio de outro estado que tinha uma dança típica (Flor).

O relato indica a forma como Flor elabora e desenvolve seu projeto de trabalho, revelando que a colaboradora atribui ao saber ouvir um alto grau de importância dentro de todo o seu processo de trabalho.

Ouvir e perguntar são disposições que o colaborador Paz diz ter aprendido com sua experiência como professor da jornada ampliada no projeto de escola integral e segundo ele, esse saber lhe confere respeito profissional:

Procuo então fazer uma coisa que eu aprendi aqui no projeto, na jornada ampliada, que é ser assim: “Você entendeu? Quer que eu explique de novo? Eu explico de novo! Você quer? Eu explico dez vezes!”. Ter sempre essa disposição, seja na parte pedagógica para ensinar, seja em administrar um conflito, disposição em ouvir, falar, perguntar como é que vamos fazer para resolver juntos. Isso faz com que você não perca o respeito das pessoas, em especial do educando. Por mais que as coisas não deem muito certo como aconteceu comigo nesse ano, aquele respeito permanece, porque eles te conhecem, sabem quem é você. (Paz)

O respeito como decorrência da disposição docente em ouvir e perguntar assume como consequência de uma relação de maior aproximação e conhecimento entre os sujeitos. Os alunos respeitam, porque conhecem melhor o professor que, por sua vez, desfruta da mesma oportunidade em relação aos alunos. Com maior conhecimento sobre os alunos há de se gozar de intervenções pedagógicas mais proficuas, pois ouvir “significa a disponibilidade permanente por parte do sujeito que escuta para a abertura à fala do outro, ao gesto do outro, às diferenças do outro” (FREIRE, 2018, p. 110).

A docente Cristina Luz também destaca a importância de saber ouvir, expondo da seguinte forma em sua narrativa:

Às vezes o professor se zanga com aluno que pergunta sobre alguma coisa. Mas, poxa! Como assim? Ele está trazendo a dúvida dele e com base na dúvida exposta é que você pensa sobre o pensamento dele e pode fazer suas inferências (Cristina Luz).

Portanto ao exercitar a escuta, o docente oportuniza aos alunos um contexto de maior interação, participação, responsabilização e sentimento de pertença no percurso de aprender e possibilita a si mesmo balizar para sua intervenção, ação que mais clara torna-se mais eficaz, promovendo qualidade ao seu trabalho.

Freire (2018) tratando da importância desse saber escreveu: “impõe a mim escutar o educando em suas dúvidas, em seus receios, em sua incompetência provisória. E ao escutá-lo, aprendo a falar com ele” (FREIRE, 2018, p. 110). O autor ao confirmar a necessidade do ouvir ao trabalho docente e indica como consequência outro valioso aprendizado profissional: a comunicação.

A capacidade de comunicação como um saber relevante à profissão docente foi indicada pelo colaborador Paz. Relatando a experiência vivida em seu terceiro ano na docência, o professor diz ter percebido sobre si duas importantes características:

Neste ano, estando na sala de aula com os adultos e com as crianças, dois extremos, comecei a perceber duas coisas. Primeiro, que eu conseguia me fazer entender. Uma coisa, que hoje tenho como importante: eu explicar e as pessoas entenderem. E se acaso não entender, não tem problema algum em explicar de novo, de um jeito diferente, usando exemplo tosco para falar as coisas. Outra coisa que eu percebi é que eu gosto das pessoas. Eu até então, achava que eu não gostava de gente e que as pessoas, de maneira geral, eram muito chatas. Na adolescência então, eu achava que eu tinha asco de pessoas. Mas, nesse momento, comecei a perceber que, na verdade, isso era só um pensamento meu, que eu não tinha asco das pessoas e que as pessoas percebiam que eu não tinha asco delas! Não sei porque cargas d'água, eu agia de forma diferente do que para mim era natural, de uma forma mais próxima. Acho que isso foi muito fruto dos meus primeiros dois anos de experiência, trabalhando na fundação com uma clientela, que é uma palavra horrível, mas com aquelas pessoas sofridas, carentes e tal e de também me perceber como ser humano, de saber das minhas dores e saber que todo mundo está na mesma (Paz).

A diferença dos contextos educacionais vividos no cotidiano marcada pela diversidade de idades atendidas pelo professor Paz foi por ele compreendida como fator revelador da sua capacidade de comunicação. Segundo Paz, o fato de exercer a comunicação com alunos de idades tão diferentes, proporcionou-lhe a ciência dessa sua capacidade reveladora de saberes. Mais adiante na mesma narrativa, relatando outro período da sua história, o professor Paz retomou essa questão dizendo: “acabei descobrindo que realmente consigo comunicar aquilo que desejo comunicar, que gosto das pessoas e que elas são legais” (Paz).

Nóvoa (2009) indica a capacidade de comunicação como participante da disposição do ato pedagógico:

Quantos livros se gastaram para tentar apreender esse conceito tão difícil de definir? Nele cabe essa capacidade de relação e de comunicação sem a qual não se cumpre o acto de educar. E também essa serenidade de quem é capaz de se dar ao respeito,

conquistando os alunos para o trabalho escolar. Saber conduzir alguém para a outra margem, o conhecimento, não está ao alcance de todos. No ensino, as dimensões profissionais cruzam-se sempre, inevitavelmente, com as dimensões pessoais (NÓVOA, 2009, p. 12).

O que foi percebido e narrado por Paz se sustenta nos apontamentos de Nóvoa (2009) com a definição da comunicação e da relação como partes fundamentais do tato pedagógico, uma disposição a ser construída pelo docente na atualidade, admitindo o ato de educar nesses dois contextos.

Ainda no percurso de seu terceiro ano de docência, Paz disse ter realizado importantes descobertas sobre si, sendo um sujeito que se agradava da convivência com as pessoas e que, com empatia, passava a compreender que as marcas oferecidas por limites e dores e que elas eram pertinentes a todos dada à condição humana. Durante a entrevista, o professor identificou escolas e instituições, cenários da sua história. Os nomes citados foram suprimidos da narrativa durante a transcrição para honrar o compromisso assumido quanto à preservação do sigilo ao colaborador e à rede de ensino em questão. Entretanto, conhecendo as escolas referidas na narrativa de Paz, não se nega ao pensamento de que o professor realizou essa “descoberta” relativa às condições humanas também se deve há um processo de diferenciação entre os contextos das unidades escolares que atuou.

Os primeiros dois anos de atuação do docente Paz aconteceu em uma escola que havia sido recém-inaugurada, situada em um bairro de periferia, atendendo uma população marcada pela vulnerabilidade e carência financeira. A mudança de escola no terceiro ano de docência significou também modificações desse contexto. Paz foi trabalhar em uma das escolas mais antigas dessa rede municipal de ensino, localizada em bairro com infraestrutura que se estende das necessidades aos cuidados urbanísticos, atendendo uma classe popular mais favorecida quanto aos recursos e acessos. Portanto, foi na oportunidade de refletir sobre si e sobre contextos cotidianos diferentes, que professor pode constatar “que todo mundo está na mesma” (Paz), concebendo que apesar das diferenças, há na condição humana as mesmas dores, sofrimentos e carências. Freire (2018), comentando sobre a consciência do inacabamento humano, observa a percepção da condição humana como um requisito aos que se dispõe na tarefa docente.

Ao usar a palavra “clientela”, e, rapidamente, de forma explícita adjetiva tal termo como “horrrível”, Paz sugere que há uma postura reflexiva e crítica do profissional referente à educação como um produto de mercado, e apesar de fazer uso de vocabulário comum à essa concepção, está atento para autocorreção.

Concebendo o ser humano como inacabado e, portanto, como um sujeito em processo constante de aprendizagem, faz-se justo considerar os atos de reflexão, retomada e reavaliação praticados por Paz durante a sua narrativa, posto que são ações fundamentais. Portanto, manter a devida atenção sobre esses atos configura-se como mais um valioso saber docente.

A rápida correção de termo realizada por Paz enquanto narrava sua história nos remete ao Freire (2018), quando alertou sobre sermos condicionados à heranças e influências de forças sociais. No mundo contemporâneo não é raro o uso do termo “clientela” com referências ao corpo discente de uma unidade escolar e, o colaborador Paz, como ser humano, recebe influências das forças que compõe o mundo de seu tempo. Exercendo uma reflexão sobre essa questão, Freire (2018) assinala:

Gosto de ser gente porque, como tal, percebo afinal que a construção de minha presença no mundo, que não se faz no isolamento, isenta de influência das forças sociais, que não se compreende fora da tensão entre o que herdo geneticamente e o que herdo social, cultural e historicamente, tem muito haver comigo mesmo (FREIRE, 2018, p. 53).

Portanto a percepção da influência das diferentes dimensões que compõem seu cotidiano sobre si, torna-se reveladora de potencialidade inversa. “O fato de me perceber no mundo, com o mundo e com os outros me põe numa posição em face do mundo que não é de quem nada tem a ver com ele” (FREIRE, 2018, p. 53).

Saber da sua capacidade de intervenção no mundo torna-se, portanto, um dos saberes essenciais à prática educativa.

Entre os saberes indicados pelo professor Paz está o desgosto em elaborar documentos e produzir registros escritos. Ele verifica e assume sua fragilidade em relação a esse aspecto e faz um balanço entre diferentes características profissionais:

Para mim, a prática é de boa. Eu adoro estar na sala, de aula trocando ideia, fazendo as coisas. É fácil! Mas chega na hora de escrever um planejamento, uma sequência didática, isso me cansa, me suga. Sinto que não tem muito valor, apesar de saber que tem e que esse valor existe. Tenho muita dificuldade e isso é ruim, porque faz parte do ofício. Sinto que sou falho nessa parte do ofício e que se fosse bom nessa parte, talvez fosse um profissional muito melhor! Mas também sei que têm pessoas que são muito boas nessa parte e que não são bons na outra, e que esse papel acaba não valendo de nada. Ou seja, ainda acho que estou com um pouco de vantagem, porque, ao menos, tenho lance de gostar do conhecimento e de relacionar ele às pessoas (Paz).

Paz reconhece a importância da documentação escrita em seu ofício e a percebe inclusive como um meio de ativação da melhoria profissional. Entretanto, o fato da importância lhe ser sabida, não basta para lhe ser sentida.

Evidencia-se, portanto, no trecho destacado da narrativa de Paz que, saber e sentir são duas dimensões humanas distintas. Paz identifica em si outros atributos e fazendo um balanço comparativo, considera-se em vantagem, dimensionando seus saberes como de maior grau de importância. O colaborador argumenta que a facilidade ou a produção de documentos não garantem o sucesso da ação profissional. Em outras palavras, para o professor Paz, há possibilidades de boas práticas sem que essas estejam documentadas por escrito e sendo assim, não são os documentos capazes de garantir por si só o bom desempenho docente.

Assim, Paz sugere que a prática ocupa lugar mais valoroso do que os papéis que se produz sobre ela. Pelo tom da narrativa e pelas palavras pronunciadas, tal julgamento executado pelo colaborador não se realizou com bases em sua dificuldade pessoal ou como forma de justificar suas eventuais falhas no ofício, mas se fundamentou na complexidade em que a prática se encontra, entrelaçada na dimensão das relações entre conhecimentos e pessoas. O reconhecimento explícito de suas fortalezas e fragilidades profissionais sugere que o professor Paz desfruta de certo autoconhecimento.

Alarcão (2008), por sua vez, reconhece no autoconhecimento um importante veio promotor de desenvolvimento, seja no pessoal ou no profissional, observando que ao se conhecer incide-se “no que é, no que faz, no que pensa e no que diz” (ALARCÃO, 2008, p. 63).

Tal recurso potente do desenvolvimento docente, tanto nos aspectos pessoais como nos profissionais, acontece pela “capacidade de questionarmos e de nos questionarmos a nós próprios é um motor de desenvolvimento de aprendizagem” (ALARCÃO, 2008, p. 57).

Por vezes, o movimento de reflexão é driblado pelo cotidiano vivido pelo docente e, por esse motivo, o registro de suas práticas podem se transformar em forte aliado para o exercício reflexivo, se na proposta essa for uma questão considerada.

Segundo Nóvoa (2009, p. 12) “o registro das práticas, a reflexão sobre o trabalho e o exercício da avaliação são elementos centrais para aperfeiçoamento e a inovação” na dinâmica docente, promovendo avanços na profissão.

A professora Flor narrou:

Acho que o primeiro saber do professor é saber aprender. Todo dia a gente tem que estar aprendendo, estar pesquisando, porque cada dia é diferente, o que você ensinou de um jeito ontem, mas não dá mais para ensinar do mesmo jeito amanhã. Acho que é saber aprender. Não quero ficar tão clichê, mas os Pilares respondem muito bem, que é ser, conhecer. Para fazer uma boa prática, repensar a prática, refletir sempre, realmente ser um professor reflexivo (Flor).

Desta forma, Flor, ao discorrer sua narrativa, destacou o caráter temporário dos conhecimentos. Alarcão (2008) afirma que de todos é exigida “uma permanente aprendizagem individual e colaborativa” (ALARCÃO, 2008, p. 16).

Nessa perspectiva, a colaboradora Flor afirma que cabe ao professor o exercício da disposição diante do aprender e que o ato de pesquisar se traduz como um grande aliado do fazer docente. Para ela, a postura docente deve ser de “professor pesquisador, que tem vontade de aprender, que não quer ficar só naquela aulinha pronta e tem que ser muito flexível”.

Paulo Freire (2018) indica a pesquisa como uma das exigências do ato de ensinar.

Enquanto ensino continuo buscando, reprocurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquisa para constatar, constatando, intervenho, intervindo, educo e me educo. Pesquisa para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade (FREIRE, 2018, p.30-31).

A pesquisa também foi citada por Sabonim em sua narrativa. Para ele a pesquisa está a serviço da necessidade da sua profissão, pois o professor precisa saber fazer leitura de mundo e para isso é preciso que esteja sintonizado com o que está acontecendo e percebendo, os processos que ocorrem no mundo e com o mundo, transcendendo limites da disciplina específica de formação. Segundo o colaborador, conhecer outras áreas e saber articular diferentes tipos de conhecimentos, inclusive os advindos das experiências de vida, propicia maior amplitude do pensamento e clareza para saber fazer tal leitura de mundo.

Então, o professor precisa saber o que é realmente uma sala de aula e fazer leitura do mundão! Esse monte de experiência que a gente tira da vida, sabe? Ter cultura, ter conhecimento, saber diferenciar o certo do errado, o que parece hoje não ter: errado é certo e certo é errado. É isso! Não sei se está conseguindo entender, mas fazer essa leitura de mundo! A mesma coisa que a gente tenta ensinar para os alunos, o professor também tem que ter! Ter conhecimento em todas as áreas, um pouco que seja. Ele tem a especialidade dele, mas precisa ter conhecimento das outras áreas também, porque na Educação Integral não dá para ficar só preso na especialidade dele. Se ficar só na especialidade dele, ficará só no quadradinho de novo. Não vai dar (Sabonim).

Tal apontamento de Sabonim sugere que o sentido e o significado dos conhecimentos são dados pelas conexões que possuem e, portanto manter postura “interdisciplinar é superar a visão fragmentada não só das disciplinas, mas de nós mesmos e da realidade que nos cerca”. (GIACON, 2002, p. 38)

Para Sabonim, a leitura de mundo admite duas perspectivas: trata-se de um saber necessário ao professor e de um propósito do trabalho docente. Desta forma, o colaborador

Sabonim atribui, ao professor e ao aluno, as mesmas necessidades ou referências para a aprendizagem.

O exercício de ler o mundo criticamente constitui-se em tarefa e saber docente. Para o cumprimento de tal tarefa, faz-se necessário que o professor não se furte à aplicação de tal saber e realize com desenvoltura e criticidade de tal ação, sem resistir à força e significado da leitura de mundo que seus alunos trazem, pois são consistentes pontos de partida para a sua tarefa. Tais condições são essenciais para efetivação de um diálogo que se dirija à transposição dos limites e ampliação dessas leituras feitas pelos alunos, por via das intervenções docentes.

Freire (2018), sobre a questão, registra:

É preciso que, ao respeitar a leitura do mundo do educando para ir mais além dela, o educador deixe claro que a curiosidade fundamental à inteligibilidade do mundo é histórica e se dá na história, se aperfeiçoa, muda qualitativamente, se faz metodicamente rigorosa. E a curiosidade assim metodicamente rigorosa. E a curiosidade assim metodicamente rigorizada faz achados cada vez mais exatos. No fundo, o educador que respeita a leitura de mundo do educando, reconhece a historicidade do saber, o caráter histórico da curiosidade, desta forma, recusando a arrogância cientificista, assume a humildade crítica, própria da posição verdadeiramente científica (FREIRE, 2018, p.120).

Por sua vez, Flor também apresentou uma perspectiva semelhante. Admitiu a mesma referência de aprendizagem para professores e alunos ao afirmar que os chamados “Pilares da Educação” descritos no relatório feito para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI, também correspondem aos saberes docentes necessários.

Escrito no final do século XX, o documento citado registra:

Para poder dar resposta ao conjunto das suas missões, a educação deve organizar-se em torno de quatro aprendizagens fundamentais que, ao longo de toda a vida de cada indivíduo, serão de algum modo os pilares do conhecimento: aprender a conhecer, isto é, adquirir os instrumentos da compreensão; aprender a fazer, para poder agir sobre o meio envolvente; aprender a viver juntos, a fim de participar e cooperar com os outros em todas as atividades humanas; e finalmente aprender a ser, conceito essencial que integra os três precedentes. É claro que essas quatro vias do saber constituem apenas uma, dado que existem entre elas múltiplos pontos de contato, de relacionamento e de permuta (DELORS, 2012, p. 73).

Portanto, pelo documento, há entre as quatro vias do conhecimento uma igualdade de importância e diversas intersecções, relações e colaborações.

A apropriação de tal documento para identificação dos saberes docentes pela professora Flor sugere referência a outros saberes já citados nesta dissertação, pois ao tratar da disposição do trabalho em equipe, da comunicação e da inteligência interpessoal incide-se sobre a necessidade do aprendizado docente em relação ao convívio com as pessoas. Quanto à

menção da importância dos conhecimentos específicos para o trabalho docente, recaindo sobre a disposição do professor em relação aos conhecimentos, associa-se ao movimento de aprender a aprender. O procedimento da reflexão sobre a prática pedagógica verifica-se no contexto da aprendizagem do fazer e, por fim, a composição de todos esses elementos conferem marcas de lapidação durante o processo de construir-se professor.

Cabe assinalar que, por essa perspectiva, conhecer, fazer, ser e conviver são processos de aprendizagens necessários e pertinentes aos seres humanos, em diferentes contextos e, por extrema e direta relação ao trabalho docente.

Flor faz referência também à necessidade de reflexão sobre a prática. Uma nova ação inspirada na reflexão sobre ações anteriores, que sugere aprimoramento ou refinamento de tal prática. Sobre essa questão, Alarcão (2008) assinala que a “consciência da capacidade de pensamento e reflexão que caracteriza o ser humano como criativo e não como mero reprodutor de ideias e práticas que lhe são exteriores” (ALARCÃO, 2008, p. 41) sustenta a compreensão de professor reflexivo.

“Ensinar exige reflexão crítica sobre a prática” (FREIRE, 2018, p. 39), portanto trata-se de um valoroso de um saber e um fazer docente. Segundo Freire (2018), o movimento entre a ação pedagógica e o pensar sobre a ação pedagógica distancia o risco da produção ingênua do saber, pois é “pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática” (FREIRE, 2018, p. 40).

O movimento de reflexão sobre as ações permite uma projeção do professor em direção à ajustes e aprimoramentos da sua prática, e por consequência, maior clareza e discernimento sobre sua profissão. Trata-se de uma dinâmica que propicia um conhecimento consistente, fugindo da espontaneidade e do saber ingênuo.

Durante as narrativas, os colaboradores destacaram diferentes formas de aquisição dos saberes necessários à docência, configurando-se como fortes argumentos sobre os saberes necessários ou como resultado da reflexão que se fez ao tecer a construção da narrativa sobre sua vida.

Para o professor Sabonim, seus saberes profissionais são frutos das experiências “da vida da gente”. Narrou ele: “O projeto de escola integral foi a escola que tive! Foi onde aprendi a abrir a mente” (Sabonim).

Pouco se ouviu dos colaboradores sobre as aprendizagens conquistadas na formação inicial. Inversamente, as aprendizagens adquiridas na prática da docência, no fazer cotidiano do professor foram abordadas em maior número e com maior intensidade de significado.

“A faculdade foi muito tradicional” assinalou a professora Laís, atribuindo certo tom de limite à sua graduação e se resguardando ao direito de não fornecer mais do que essa informação sobre seu curso, completou com veemência: “construtivismo, interacionismo, desenvolvimento psicomotor e moral aprendi no projeto de escola integral e as questões de neurociência, na rede particular” (Laís).

Cristina Luz destacou a inteligência emocional como um dos mais importantes saberes docentes. Ao narrar sua história de vida, emocionada, a colaboradora indicou o que considera a fonte desse seu aprendizado, após breve pausa:

A inteligência interpessoal foi fruto da minha infância, com a dureza da minha mãe da qual tinha que rebolar para conseguir dar conta e com a leveza do meu pai, que me inspirava e depois, é claro, na adolescência, com as experiências fora de lá. Mas, basicamente, na infância! Essa questão diplomática de que quando você tem alguém muito duro do seu lado e você não quer ser igual, você busca outros meios de se dar bem. Foi por aí que aprimorei um pouquinho esse lado (Cristina Luz).

O reconhecimento da infância e do convívio familiar como contexto promotor de aprendizagem de saberes necessários e caros à profissão pela colaboradora Cristina Luz, nos remete a uma gama possibilidades de fontes para aquisição desses saberes. Conforme Tardif (2014), a pluralidade é uma característica dos saberes docente. A afirmação da pluralidade dos saberes também sugere pluralidade das fontes e dos contextos promotores desses saberes.

Cecília, hoje ocupante da função de orientadora pedagógica na educação infantil dessa mesma rede de ensino, descreveu como meio de aquisição dos saberes, o estudo e cursos de capacitação, sem deixar de considerar em sua narrativa, a reflexão e troca de práticas como importante fonte do saber docente. Faz referências também às redes sociais e pesquisas na internet como veículos provedores de conquista de saber apresentando assim, uma gama de acesso aos diferentes conhecimentos. Entretanto, a professora Cecília destacou em sua narrativa que o professor “aprende nas relações sociais com os alunos”. E assinala:

Eu aprendi muito. Aprendi com o projeto, aprendi com os colegas e aprendi com os alunos. Carrego comigo um pouquinho de cada um que trabalhou comigo, inclusive das formadoras que estiveram junto de mim. Acho que a melhor coisa que me aconteceu na formação docente foi ter passado pelo projeto de escola integral, principalmente, ter iniciado a minha carreira docente nele (Cecília).

Dizendo usar constantemente sua vivência no projeto de escola integral, destacando exemplos para embasar suas propostas atuais de trabalho ou de solução diante de um novo contexto, a colaboradora Cecília afirma convicta a relevância das aprendizagens docentes por

meio de suas experiências dentro do projeto de educação integral: “Então, é muita coisa! Levo muita experiência” (Cecília).

Na sequência da narrativa, ainda não satisfeita com a comunicação, Cecília, tocando com as mãos sua cabeça e seu tronco, continuou:

Está enraizado. A gente internaliza esse trabalho, essa visão global do aluno e até da gente mesmo! A gente começa a se enxergar como uma pessoa global. A gente é professora, mas é humano! Tem momentos em que não se está muito legal e isso deve ser respeitado. (...). Então, levo tudo isso, não consigo separar, não consigo enxergar diferente. Parece que tudo que vou fazer passa pelo “filtrinho” do projeto de escola integral (Cecília).

Seus gestos traduziram a intensidade do seu desejo em registrar o quanto da sua essência profissional é marcada pelos saberes adquiridos no percurso da experiência como docente no projeto de escola integral. O tal “filtrinho”, funcionando como um recurso de seleção e de reflexão, parece ser o conjunto de saberes e princípios que atribui ter adquirido em seus quatro anos de experiência na jornada ampliada, os primeiros quatro de sua carreira profissional.

O ano de 2018 marca o início de um novo desafio profissional à Cecília dentro da educação infantil e ao falar sobre ele, comentou:

Outro dia, numa conversa com a outra formadora, sobre a necessidade de se trabalhar a escrita dos professores novos, pois eles vão construir relatórios, eu falei: “A gente pode fazer registro reflexivo? A gente pode adotar essa prática? Porque no projeto de escola integral gente fazia isso. É tão bom (Cecília).

Assim, estava ali mais uma confirmação do seu procedimento do uso de exemplos da sua vivência ao construir propostas para novos contextos e do uso do tal “filtrinho”.

Se tomadas fossem palavras de Tardif (2014) para explicar tal “filtrinho”, seria dito:

É um saber existencial, pois está ligado não somente à experiência de trabalho, mas também à história de vida do professor, ao que ele foi e ao que é, o que significa que está incorporado à própria vivência do professor, à sua identidade, ao seu agir, às suas maneiras de ser (TARDIF, 2014, p. 110).

Os colaboradores atribuíram a aquisição de muitos saberes à oportunidade do exercício da docência na jornada ampliada, observando no projeto de educação integral chances para o aprimoramento do ser e do fazer docente. Tais saberes não parecem ter sido limitados aos conhecimentos instrumentais referentes ao trabalho docente.

O comprometimento pessoal e a interação foram indicados como recursos na trajetória para aquisição do saber docente por Cecília que defendeu o estudo como um procedimento permanente:

Acho que sempre tem que estar estudando, se atualizando, fazendo cursos, capacitações, lendo e pesquisando no dia a dia, pensando sobre a prática dele e a dos outros professores. Acho bem interessante a troca com os outros colegas. (...) Acho que a gente aprende com aluno o tempo todo. Acho que não só a gente ensina, mas a gente aprende (Cecília).

Desta forma, a colaboradora Cecília observa a aquisição de saberes da docência, na composição de frutos provenientes de diferentes terrenos: do empenho, desejo e atitude do sujeito perante o conhecimento; das relações interpessoais de convivência e das reflexões cotidianas sobre as práticas.

Tardif (2014) assinala essa questão como uma característica do saber experiencial da seguinte forma: “É um saber heterogêneo, pois mobiliza conhecimentos e formas de saber-fazer diferentes, adquiridos a partir de fontes diversas, em lugares variados, em momentos diferentes: história de vida, carreira, experiência de trabalho” (TARDIF, 2014, p. 108).

No mesmo trecho destacado da narrativa de Cecília há apontamentos sobre a temporalidade dos saberes dadas exigências de constante ressignificação e atualização. O saber temporal como marca do saber experiencial é referido por Tardif (2014) como de caráter “evolutivo e dinâmico que se transforma e se constrói no âmbito de uma carreira, de uma história de vida profissional e implica uma socialização e uma aprendizagem da profissão” (TARDIF, 2014, p.110-111).

A dinâmica de intensos movimentos de mudanças apontados por Flor também incide sobre a validade do saber determinado pelo tempo. Assim dada à oportunidade diária de aprendizagem, o erro passa ocupar uma posição singela e abre espaços para ousadias atentas.

No cotidiano estão saberes, limitações, projeções, práticas, concepções e desenvolvimentos que se encontram e se interagem compondo situações, contextos e sujeitos. Sendo assim, o cotidiano ganha destaque para a compreensão acerca de como as experiências docentes em um contexto de jornada ampliada cooperante na formação da identidade docente desses profissionais.

Para Oliveira e Sgarbi (2008) o conhecimento acontece em rede, em que as múltiplas dimensões da vida dos sujeitos estão entrelaçadas e apontam o cotidiano como campo favorável ao desenvolvimento dos pensamentos e das práticas em prol da emancipação social, pois para esses autores, nesse campo, inevitavelmente, os conhecimentos se mesclam.

Reconhecendo-se com certa dificuldade ao cumprimento de exigências dos cursos formais, Paz narrou sobre a importância da busca e da imersão do profissional no universo das Artes, nutrindo-se em variadas fontes possibilidades cotidianas. Respirar a Arte de diferentes formas e contextos na compreensão desse docente trata-se de uma ação fundamental em favor de seus saberes. A breve pausa seguida de um aperto de lábios executada pelo docente ao informar não ter continuado com os estudos formais foi rapidamente substituída pela alegria enquanto relatava sobre suas investidas no universo artístico e cultural. Confirmando aos contextos não formais um lugar bastante significativo do saber, capaz de produzir estudo, repertório e vínculo com o que é seu objeto diário em contexto escolar.

Tardif (2014) ressalta que os “saberes das disciplinas emergem da tradição cultural e dos grupos sociais produtores de saberes” (TARDIF, 2014, p.38) e, portanto como advindos de diferentes áreas do conhecimento costumam estar relacionados ao contexto de formação inicial ou continuada.

Sendo assim, ao profissional docente cabe um saber composto de diversidades, seja na sua natureza ou na sua fonte. “Saber plural, saber formado de diversos saberes provenientes das instituições de formação, da formação profissional, dos currículos e da prática cotidiana, o saber docente é, portanto essencialmente heterogêneo” (TARDIF, 2014, p. 54).

Pelo diálogo construído, percebe-se que a maioria dos saberes docentes identificados pelos colaboradores da pesquisa são em decorrência da reflexão sobre suas experiências e não se resumem em dimensões cognitivas ou instrumentais para o trabalho. Tais conhecimentos estão também relacionados aos sentimentos que nutrem pelo ofício, ao estabelecimento de relações entre pessoas, à socialização entre pares e ao bem-estar.

Entre as linhas do breve diálogo tramado entre trechos de narrativas de vida e produções teóricas apresenta-se uma série de saberes. Às teorias dão-se corpo. Ao corpo dá-se sustentação teórica.

O conhecimento específico de área, a inteligência emocional; conhecimentos pedagógicos; a sensibilidade; o trabalho em equipe; a capacidade de comunicação; a condição humana; o autoconhecimento; a postura reflexiva sobre sua prática; a produção de registros; a disponibilidade da pesquisa; a consciência do caráter temporário do saber; a capacidade de recriar e adaptar materiais; a leitura de mundo; o saber ouvir; o entusiasmo pelo conhecimento; o gosto por gente e todo um conjunto de saberes que possam ser abarcados por quatro vias de aprendizagem: aprender, ser, fazer e conviver; estão entre os saberes indicados pelos docentes que tiveram voz nessa pesquisa.

Agregados tais saberes parecem permear diferentes dimensões humanas, sugerindo que os colaboradores dessa pesquisa compreendem o saber do ofício em comunhão com tantos outros saberes pertinentes à vida humana, dada pela experiência em um processo de construção dos sujeitos. Conforme afirma Tardif (2014):

[...] se é verdade que a experiência do trabalho docente exige um domínio cognitivo e instrumental da função, ela também exige uma socialização na profissão e uma vivência profissional através das quais a identidade profissional vai sendo pouco a pouco construída e experimentada e onde entram em jogo elementos emocionais, relacionais e simbólicos que permitem que um indivíduo se considere e viva como um professor e assuma, subjetivamente e objetivamente, o fato de fazer carreira no magistério” (TARDIF, 2014, p. 108).

A pluralidade dos saberes indicados pelos docentes narradores, também se seguiu sobre suas fontes de origem e de construção com apontamentos para formação inicial e continuada, estudos formais e informais, convivência familiar e com demais profissionais, reflexões sobre práticas cotidianas, relação com os alunos e vivências múltiplas. Portanto, pelas narrativas, a construção dos saberes faz-se no cenário da sua história, nos percursos da vida, em diferentes espaços e tempos que compõe suas experiências.

Assim, os saberes profissionais são frutos do tempo, das relações e das aprendizagens. São “adquiridos através de certos processos de aprendizagens e de socialização que atravessam tanto a história de vida quanto a carreira” (TARDIF, 2014, p. 102-103).

A tarefa da docência não se limita a fundamentos cognitivos, pois o sujeito, ator executante dessa tarefa, atua em consonância com aquilo que somou entre suas experiências de vida, com sua ação regida por diferentes dimensões. Portanto, “ele pensa a partir de sua história de vida não somente intelectual, no sentido rigoroso do termo, mas também emocional, afetiva, pessoal e interpessoal” (TARDIF, 2014, p. 103).

Compreende-se, portanto, o docente como um ator que imprime no seu fazer o seu ser, marcando seu ofício e a produção do trabalho com estampas de linguagem, interpretação, relações que são próprias de seu corpo, da sua história e da sua existência.

O conjunto de saberes resultantes desse percurso que serviu de formação revelou-se próprio de cada um, com a marca das relações que foram estabelecidas entre a experiência de ser um professor da jornada ampliada e as muitas outras nas dimensões e tempos da sua vida. “Cada história de vida, cada percurso, cada processo de formação é único” (MOITA, 2013, p. 117). Entretanto, fundamentos sociais também residem sobre saberes docentes, pois a sua pluralidade requer que sejam providos por diferentes fontes e tempos, produzidos e legitimados dentro de um grupo. Os saberes anexos ao professor e à produção do seu trabalho constituem-se nas tramas elaboradoras pela interação e relação de vários sujeitos.

O percurso narrado sobre a experiência com a jornada ampliada também expôs sentimentos. Quais são as dores e as delícias de ser um professor da jornada ampliada? Essa foi uma questão que perpassou todas as entrevistas e embora não tenha sido registrada nas transcrições realizadas, funcionou como uma pergunta de corte (MEIHY, 2005), que verbalizada ou não, os seis colaboradores se propuseram a responder.

A composição da pergunta trazendo primeiramente a palavra dor, seguida por delícia, não foi resultado de uma elaboração de consigna com previsões ou expectativas a respeito de consequências em decorrência dessa ordem, tão pouco quis expressar supremacia de uma em relação à outra. A opção dessa organização entre as palavras deu-se em virtude da sonoridade projetada ao considerar probabilidade de sua verbalização na ocasião das entrevistas. Ao realizar as transcrições, verificou-se que a posição das palavras na pergunta não impôs ordenamento para as respostas dos colaboradores.

Os apontamentos referentes às delícias ultrapassaram questões do âmbito profissional e admitiram-se com grande intimidade à pessoa do colaborador. As dores referiam-se na maior parte das vezes a contextos externos, de amplitude que denotam configurações distantes do alcance de intervenção por parte do docente colaborador, requerendo articulações mais complexas. De qualquer modo, tanto as dores quanto as delícias apresentaram-se em harmonia com o tom das narrativas, imersas nas histórias compartilhadas aderentes aos valores e percepção de mundo dos colaboradores.

Tal circunstância e correspondência ativam, confirmam e fortalecem a integralidade humana, ponto perseguido, recorrente e considerado nesse trabalho. Desta forma, enquanto eram reveladas as delícias e as dores também revelavam sobre aquele que acabava de pronunciá-las.

No percurso das narrativas, as dores foram desveladas de forma bastante explícita, nomeadas como contextos pessoais ou coletivos, sendo indicadas com clareza e convicção. Uma das dores apontadas nas narrativas foram as constantes mudanças que o projeto de educação integral vem sofrendo durante toda a sua existência.

Cristina Luz narrou:

As dores acontecem, porque se está dentro de um sistema e a cada mudança, conseqüentemente, o projeto de escola integral recebe modificações e muitas delas, podem acarretar em descaracterização do seu processo inicial e isso é dolorido. É dolorido quando se está envolvido com projeto e quando se está à frente dele! Tem que respirar e procurar entender esse processo histórico no qual se está inserido para não pirar (Cristina Luz).

As narrativas evidenciaram as diversas modificações que o projeto de escola integral desse município passou por todo período da sua existência. Foram pontuadas mudanças na forma de contratação de professores, nos blocos de aulas atribuídos, nos tipos e quantidades de ateliê, na rotina de trabalho, na rotina escolar, na formação continuada, no salário e outros tantos aspectos que foram comentados. As alterações das diferentes ordens trazidas na voz dos colaboradores foram acompanhadas pela sensação de prejuízos ao projeto e sua execução.

Cabe aqui assinalar que as vozes dos colaboradores se sustentam por quatro, sete e até nove anos de experiência com relação direta com o referido projeto de escola integral. Com considerações ao tal cenário, confere-lhes credibilidade, consistência e liberdade para o exercício das comparações, constatações e avaliações que porventura, tenham optado por realizar nas narrativas legítimos documentos dessa pesquisa.

Com considerações ao tempo de existência do projeto e às marcações temporais nas narrativas, verificam-se como prováveis circunstâncias de ênfase de aplicação de alterações no projeto inicial de escola integral desse município, as eleições na promoção de mudanças na gestão municipal e a adesão das escolas aos programas federais voltados para subsidiar implantação da educação integral estabelecendo alguns parâmetros.

Ao falar da sua dor, Cristina Luz observou o processo de descaracterização parcelada vivida pelo projeto inicial como resultado da sua condição de estar atrelado a um sistema. A colaboradora que está envolvida com o projeto desde o seu formato piloto, desempenhando dentro dele diferentes funções, admitiu que a sua condição hierárquica não a impermeabiliza das dores atreladas as mudanças, já que está imersa às mesmas convicções e aposta na compreensão dessas alterações como parte de uma questão maior, afim de ganhar clareza e sanidade perante essas movimentações.

As mudanças aplicadas sobre projeto ao longo dos anos também se assumiram como dores para Flor. Com uma frase concisa para iniciar, a colaboradora apresentou o conjunto de mudanças apontando como o causador da dor que sente, mas depois, tratou com detalhes os veios participantes da causa da sua tristeza:

A dor, acho que é toda essa mudança! Ela é muito triste para quem está no projeto, porque gosta! Eu estou nele, porque gosto! O salário caiu muito. Todo ano chegam mudanças e a gente tem que se adaptar a elas. Então, fica nele quem realmente gosta! Mas muitos professores que gostam do projeto tiveram que sair, porque tem filhos, pagam aluguel e não tem condições de ganhar esse valor como salário. “Queria muito voltar, mas não consigo!” Ouço isso direto! Me dói ouvir professor falando que pegou as aulas da jornada ampliada, porque era a única coisa que tinha na atribuição; ou ainda, falar que está no projeto, mas que não gosta e não acredita. Tenho sorte de não ter trabalhado na mesma escola com pessoas assim, mas fico

muito triste de saber que em outras escolas isso acontecia e acontece, porque esse um trabalho no qual acredito muito e que por ele vi muitos resultados nos alunos, na escola, nos professores. Hoje em dia, na escola que trabalho os professores da jornada regular gostam do nosso trabalho e comentam: “Nossa, o aluno falou que fez isso na jornada! Fui explicar isso e isso, ele sabia e ajudou”. Então, a gente conseguiu conquistar até os professores! Os alunos conseguiram isso também! Acho que é um trabalho muito incrível e não merece ter professores que não se identificam, porque isso interfere e faz cair à qualidade. Pessoas para elogiar o trabalho e para falar bem não é sempre que a gente tem e uma coisinha que aconteça, tudo muda e aparecem reclamações (Flor).

Flor fala da importância do prazer e da identificação do profissional docente no desenvolvimento de seu trabalho, inclusive para a geração da qualidade desse trabalho. Faz comentários sobre a questão salarial, mas seu foco não é queixa. Em sua narrativa transparece sua sujeição à redução salarial na contrapartida da realização do trabalho prazeroso e harmônico com suas crenças e identificação. A questão salarial aparece como uma questão justificada pela não adesão de muitos profissionais ao projeto e Flor evidencia sua consciência sobre esse aspecto discorrendo sobre as diferenças circunstanciais que ditam critérios das escolhas do mundo do trabalho, destacando que nem sempre as possibilidades das escolhas são determinadas pelo crivo ideológico.

Desta forma, a colaboradora Flor apresenta uma observação pertinente ao campo das relações do mundo do trabalho, evidenciando que outros profissionais docentes mediante as alterações, não puderam optar por continuar como docente da jornada ampliada, mesmo estando em consonância com as propostas e premissas pretendidas nessa empreitada.

A mesma circunstância evidenciada por Flor foi narrada por Laís, mas por um ângulo diferente. A colaboradora Flor teceu comentários com base na sua interpretação diante do cenário e das suas relações. Laís, docente atuante na jornada regular, desde a sua efetivação na rede municipal, declarou sob a ótica de seus sentimentos: “Se fosse como era no modelo antigo, acho que ainda estaria no projeto de escola integral, mas por conta da diminuição do número de aulas, não posso ficar”.

“As pessoas estavam lá porque queriam estar”. Foi a frase dita por Paz, referindo-se aos profissionais com quem compartilhava a experiência da docência na jornada ampliada em 2011. Entretanto, marcando o ano de 2015, o colaborador declarou: “Então, percebi a queda no trabalho. A estrutura estava todinha modificada e percebi a queda de qualidade por causa dos colegas que vieram trabalhar aqui”.

As afirmativas de Paz corroboram com os apontamentos de Flor. Para ela, a alteração salarial repeliu profissionais aderentes às premissas do projeto e acabou por gerar outros critérios e circunstâncias que definem a ocupação desses cargos docentes. Como fruto dessa

questão, Paz e Flor evidenciam que a ausência de identificação com o trabalho da jornada ampliada ou com aspirações de educação integral por parte dos docentes cooperam para distorções, descaracterizações e descréditos do trabalho.

Maurício (2006), inspirado nas premissas da educação integral, aborda a questão assinalando que o docente “não deve ir para esta escola para ajeitar situação funcional, como acumular matrícula ou para aumentar sua carga horária. Ele precisa estar disposto a inventar esta escola, a encontrar soluções, a buscar alternativas” (MAURICIO, 2006, p. 26).

A disposição necessária promulgada pela autora trata-se da mesma assinalada por Flor que por diferentes vezes e formas, mesmo admitindo adaptações, afirma sua comunhão e crença no trabalho desenvolvido pela jornada ampliada, demarcando com clareza a sua resistência em favor da manutenção dos propósitos de educação integral do projeto. “Ceder, aceitar o sofrimento com resignação[...] Admite-se isso na expectativa de uma eventual solução” (LANTHEAUME, 2012, 376).

A colaboradora que parece admitir falta de opções diante de muitos rearranjos, demonstrando firmeza na proposta da vivacidade das premissas iniciais desenhadas pelo projeto, afim de não bastar com a ampliação do tempo escolar ofertado.

O que eu sempre deixo claro é que estou no projeto até hoje por acreditar mesmo na proposta, mas naquela que a gente começou a estudar tempos atrás e tento fazer de tudo para ficar dentro disso, para deixar mais próximo, para não perder a essência. Não que a minha aula seja do mesmo jeito. Ela mudou desde aquela época. Mas, tento manter essa ideia, porque acredito que dá muito certo e minha certeza vem do retorno que tive e tenho dos alunos (Flor).

Assim Flor coloca-se na condição da disponibilidade, da qual fala Maurício (2006) propondo firme na constituição de um novo modo de composição da escola. Verifica-se, portanto, de forma evidente, a importância do engajamento e do compromisso pactual da professora com vistas a uma realização que satisfaça a proposta de educação integral.

A postura de Flor, envolvida com o trabalho da jornada ampliada em uma única unidade escolar por vários anos, traduz-se como clareza, força e convicção nas premissas primeiras estampadas por esse projeto. “Com a ajuda da experiência, os professores adquirem uma resistência diante da incerteza, da adversidade e da dúvida” (LANTHEAUME, 2012, 375).

Realizando uma associação do primeiro e do segundo trecho destacado da narrativa da colaboradora, verificam-se dois pontos a ressaltar: o tempo e o trabalho desenvolvido.

Flor se utiliza do termo “conquista” quando trata do movimento que marca a relação da jornada ampliada para com a jornada regular e entre seus profissionais, indicando um

percurso arquitetado por meio da sensibilização, com dados na vivência e nos resultados, por meio do tempo. A ousadia de arrancar estruturas tão estabelecidas como as da dinâmica escolar, propondo outros olhares, outros modos de fazer e ser carecem do auxílio do tempo. Flor apresenta sua compreensão sobre a questão mencionando o atual reconhecimento recebido da parte dos colegas do turno regular após anos do seu trabalho na mesma escola, indicando a intervenção frutífera da parceria do tempo. A docente também destaca seus alunos como tradutores consistentes da qualidade do trabalho desenvolvido, sendo reais agentes divulgadores dos frutos obtidos.

Na voz dos colaboradores, não só as alterações significaram perdas ou prejuízos à ideia e execução da proposta inicial do projeto de escola integral, mas a frequência com que elas acontecem: “Todo ano é uma mudança”, declara Flor.

Paz, de forma natural e singular, sem observar separação entre as dores profissionais e as dores humanas, narrou:

As dores de ser um professor da jornada ampliada são as dores da vida mesmo! São dores pertinentes a vida! Como por exemplo, a impermanência. Também tem o fato do sistema e da estrutura ser muito cruel e de não se importar com quem está na base da pirâmide. Isso é o que, às vezes, me deixa mais enfurecido! Me deixa triste ver pessoas serem tratadas como números e resultados (Paz).

Assim, como partes do mesmo bojo da vida humana, as dores de ser um docente da jornada ampliada foram desafiadas por Paz, que também destacou a impermanência como um elemento provocador da dor.

A impermanência associada à dor parece clamar por tempo. Tempo para sedimentar, adquirir segurança, confiança e credibilidade. Tanto Paz quanto Flor driblaram as impermanências do projeto, pelo viés da permanência por largos anos na mesma unidade escolar como docentes da jornada ampliada. Tal saída não foi capaz de blindar os docentes das dores causadas pelas impermanências do projeto, mas asseguraram tempo para segurança e credibilidade do trabalho e das relações no âmbito da unidade escolar.

Permanecer na mesma escola como docente da jornada ampliada também foi uma atitude tomada por Sabonim, que assim como Flor, declara atualmente colher frutos do trabalho realizado. Entretanto, a ferida causada pela ausência do reconhecimento ainda é presente e latente.

A dor é de não ser reconhecido e não ser valorizado pelos professores da jornada regular, pois eles nos veem como monitores. Lógico que de 2010 até agora, isso mudou e a gente já tem algum reconhecimento, principalmente daqueles professores que estão na escola há alguns anos e acompanharam nosso trabalho. O próprio professor de Matemática hoje chega e me fala: “Nossa! Você ensinou o plano

cartesiano para a molecada do quinto ano? Como você fez isso? Legal! Parabéns!” Digo que foi no ateliê e, então, os professores começam a perceber que a jornada ampliada não fica só brincando e cuidando da criança e que nela se ensina e aprende coisas como todos. Essa é a única dor que sinto! Melhorou, mas ainda tem a dor de não ser reconhecido pelos colegas! Quem não conhece o trabalho, não reconhece e acha que é só cuidar de crianças para ela não ficar na rua. Acho que no geral é isso: a dor é o não reconhecimento profissional. E a parte financeira? Professor não é valorizado no Brasil! (Sabonim).

O reconhecimento profissional mencionado por Sabonim claramente remonta uma abrangência muito mais ampla do que a questão salarial, que também recebeu apontamento.

Embora possa não transparecer à vista superficial, a jornada ampliada, com sua dinâmica diferenciada, requer de seus profissionais docentes substancial grau de planejamento, de compromisso e de disposição, os quais inclusive se fazem sobre a logística do espaço, do tempo e dos materiais utilizados; pois os referenciais que, porventura possam servir convencionalmente às escolas, não se ajustam à jornada ampliada, e, necessariamente, empreende-se na busca ou mesmo na criação de novos parâmetros em virtude das aspirações democráticas e de educação integral.

Cavaliere (2007) aponta:

Caso se considere que preparar indivíduos para a vida democrática nas sociedades complexas é função da escola, o tempo integral pode ser um grande aliado, desde que as instituições tenham as condições necessárias para que em seu interior ocorram experiências de compartilhamento e reflexão. Para isso, além de definições curriculares compatíveis, toda uma infra-estrutura precisa ser preparada do ponto de vista de espaços, dos profissionais e da organização do tempo (CAVALIERE, 2007, p. 1022-1023).

Longe do projeto já há alguns anos, Cecília, como Sabonim, referiu-se a falta de reconhecimento por parte dos demais profissionais da escola como um ponto de dor no contexto de ser uma professora da jornada ampliada e assim como Flor e Paz, abordou o risco da impermanência entre as suas dores, mas sob um prisma diferente.

Fiquei quatro anos na jornada ampliada do projeto de escola integral e como era contratada por prazo determinado ficava sonhando de ficar trabalhando na jornada ampliada como efetiva, porque a gente fazia um trabalho com tanto amor e quando finalizava o ano e tinha que ficar de novo naquela incerteza: “Será que eu vou conseguir voltar ano que vem?” Ficava o mês de janeiro inteiro naquela angústia. Isso desmotivava bastante. Todo o ano a gente voltava a fazer o processo seletivo com todo mundo, junto com professores que nem tinham trabalhado no projeto! Isso era uma coisa que me chateava e chateava as outras pessoas também! Outra coisa que chateava era que muita gente não conhecia o nosso trabalho. Professores da própria escola que não conheciam o trabalho da jornada ampliada e, por isso, não valorizavam. Mas, eu não encrencava muito com isso, porque via que os alunos estavam aprendendo. Tinha *feedback* de muitas famílias. Eles iam visitar nossa Mostra Cultural, elogiavam, agradeciam e a gente percebia o quanto os alunos se desenvolviam ali. Até aquele aluno que era de recuperação intensiva se destacava

com o ateliê de Movimento e aquilo servia como uma motivação! As crianças pensavam assim: “Nossa! Tenho capacidade! Tenho uma coisa em que me destaco! Não sou um coitado! Tenho minhas habilidades! Eu tenho minhas potencialidades!” Então, não tive tantas angústias não. Agora, as delícias... (Cecília)

Esse trecho da narrativa de Cecília que é finalizado com ar de sapequice, indicando que há muito mais por falar das delícias do que das dores, apresenta confluências com os demais colaboradores. A impermanência destacada pela colaboradora não recai exatamente sobre o projeto como os demais colaboradores fizeram, mas aponta para a sua condição contratual de trabalho, que, naquele período, era por prazo determinado e a fazia conviver com a incerteza de continuar o trabalho a cada final de contrato.

Seu comentário sobre a falta de reconhecimento por parte dos colegas coincide com a dor sentida por Sabonim. “É difícil romper com o paradigma tradicional vigente há pelo menos dois séculos nas escolas” (BRANCO, 2012, p. 254).

Para Tardif (2002), essa dificuldade não é obra consciente, mas é fruto daquilo que se internalizou das histórias que se viveu. O autor confere à rotina, a potência de se transfigurar em partes componentes do próprio docente, participando e se constituindo na forma de ser e fazer desse profissional.

A rotina diferenciada da jornada ampliada contribuiu na construção de profissionais distintos dos que atuam na jornada regular. A ausência do reconhecimento dos docentes da jornada ampliada pelos profissionais do ensino regular que relutam em percebê-los como professores, evidencia o quanto as rotinas distintas das duas jornadas ajudaram na conformação de seus profissionais, produzindo-os também com diferenças.

O professor, por sua vez, também atua em favor da reprodução e da estabilização das ações, à medida que exerce o controle das suas atividades com fundamento no que adquiriu por suas práticas. Entretanto, “a força e a estabilidade desse controle não podem depender de decisões voluntárias, de escolhas, de projetos, *mas sim da interiorização de regras implícitas de ação adquiridas com e na experiência da ação*” (TARDIF, 2002, p. 216).

Cecília diz ter se aproveitado das devolutivas dos alunos e das famílias para repelir marcas dessa dor e julga o desconhecimento dos demais docentes sobre o trabalho desenvolvido como a fonte para a atitude de não reconhecimento. As manifestações recolhidas por Flor e Sabonim, depois de anos de trabalho na mesma escola, cooperam na interpretação de Cecília, apresentando-se como indícios de comprovação.

Lantheaume (2012) aponta que as perspectivas entorno do trabalho docente vem sendo ampliadas, tanto por parte das famílias quanto pelos agentes políticos e as “múltiplas

expectativas correspondem a concepção diferentes do que deveria ser uma boa escola” (LANTHEAUME, 2012, p. 370).

A dissonância sentida entre profissionais docentes dos turnos da mesma escola e que foi narrada pelos colaboradores, deu indícios de ser atenuada à medida que os mesmos profissionais continuaram desenvolvendo seu trabalho na mesma unidade escolar, fazendo com que o ingrediente do tempo como solvente dos diferenciais impregnados na dinâmica de cada turno, comprovando que eram profissionais de uma mesma empreitada.

Hoje o trabalho do professor caracteriza-se pela capacidade de justificar sua ação, de agir na incerteza. Essas provas de ações ligadas à incertezas põe em questão a concepção do ofício e sua ética. São “provas de dignidade” no sentido que a qualidade dos seres está em jogo com uma questão moral, impondo a justificação das suas escolhas em relação a uma concepção do que é certo ou um bem comum. BOLTANSKI, THEVENOT, 1991; BOLTANSKI, CHIAPELLO, 1999, *apud* LANTHEAUME, 2012, p. 371

Ao verbalizar frases que costumava ouvir dos alunos, ilustrando as devolutivas recebidas, Cecília apresentou a jornada ampliada marcada pelo traço da diversidade de suas atividades, apresentando-a como um território promotor de descobertas entre diferentes habilidades e potencialidades.

Para Flor, as descobertas promovidas na jornada ampliada assinaladas por Cecília também foi um aspecto que sofreu impacto com o conjunto de mudanças aplicado no projeto.

A educação integral tem uma função muito grande, porque abrange pensar no ser como um todo: se conhecer e conhecer o outro. Quando me conheço e conheço outro, respeito o espaço do outro, suas crenças, sua religião, sua forma de ser, de se vestir. Há uma diferença entre escola integral e educação integral! Perdeu-se muito dessa essência que a gente tinha! No formato de hoje, estamos mais para escola integral do que para a educação integral. Acho que isso se perdeu com as mudanças, quando tiraram o tempo do professor e diminuíram a quantidade de ateliês. Não vi de forma positiva o programa Mais Educação, não achei legal essa prova que aconteceu ano passado para medir o conhecimento dos alunos em Língua Portuguesa e Matemática no Acompanhamento Pedagógico. Esse foco é da jornada regular! Então, não tem razão de também ser da jornada ampliada! Todo ano é uma mudança. Sei que foi pensando no melhor, mas a mudança do Acompanhamento Pedagógico virando ateliê fez com que as opções diminuíssem. Na escola, onde trabalho, perdemos dois! Eram duas oportunidades de descobertas para os alunos! A gente tem um aluno lá na escola que ele não sabe ler e nem escrever. Ele viu que a professora da Sala de Leitura passou mal, desmaiou e disse para ela: “Professora essa sala é muito abafada! Vou fazer um ventilador para você!” No outro dia, ele chegou com ventilador para ela que ele mesmo fez! Ele começou a se interessar pelas aulas de robótica, por montar e desmontar várias coisas. Uma escola de robótica da cidade se negou a dar uma bolsa de estudos para esse aluno, alegando que ele não teria como fazer o curso, sem saber ler e escrever, mas penso que quando a gente tira o ateliê, tira a oportunidade de descoberta! Antes eram dez, agora são cinco e dependendo do período, são quatro. São oportunidades que estão sendo tiradas (Flor).

Flor faz considerações importantes nesse trecho da sua narrativa. Mostra-se conhecedora da diferença entre educação integral e escola de tempo integral. Ao assumir novamente uma postura defensiva da essência do projeto inicial, Flor revela que sua percepção de prejuízos em relação às mudanças sofridas pelo projeto ao longo dos anos centra-se na questão que tais alterações remodelaram o projeto do município, nascido de forma a aspirar educação integral, para uma conformidade mais próxima de escola de tempo integral, passando a obedecer a uma configuração empobrecida.

Nesse trecho Flor aponta para dois aspectos dessa configuração: diminuição do tempo do professor e diminuição da diversidade de atividades oferecidas aos alunos. Sobre a diminuição do tempo do professor, apesar da colaboradora não se estender sobre o assunto, ficou entendido de que não se tratava de um retorno à questão salarial, mas sim, de um comentário referente à hora/aula diária destinada para realização de registros reflexivos sobre a sua prática e preparação das atividades oferecidas nos ateliês que o professor da jornada ampliada desfrutava e que já não lhe é mais permitida.

Sobre a diminuição da diversidade das atividades oferecidas aos alunos, Flor discorre um pouco mais. Assim como Cecília assinalou, Flor também observa na jornada ampliada um terreno propício para descobertas. Mas é justamente a diversidade ressaltada por Cecília que Flor narra esvaecendo.

Embora advogue em favor de uma educação integral, Flor demonstra observar duas vertentes distintas para essa composição: uma, cuja responsabilidade recai na jornada regular e outra, sob a incumbência da jornada ampliada. Esse olhar da colaboradora é correspondente ao modelo empregado no município, desde o início do projeto, prevendo uma jornada integral composta por duas partes: uma chamada de jornada regular e outra denominada jornada ampliada. O fato é que Flor percebe que as “tarefas” a serem cumpridas pela chamada jornada regular estão se alargando, ocupando o tempo da outra jornada, fazendo com que as “tarefas” da jornada ampliada sejam reduzidas e renegadas à uma segunda importância. Entretanto, pela voz dos colaboradores, propor descobertas e experimentação; valer-se da diversidade de atividades e de habilidades; imprimir novos modos de ser, fazer, conviver e aprender no contexto escolar parecem estar entre as incumbências da jornada ampliada.

Há alguns anos, Cecília atua fora da jornada ampliada, portanto não vivenciou todo o conjunto de mudanças aplicado no projeto de escola integral desse município. Entretanto, quase ao final da sua narrativa, com certo pesar na fala, a colaboradora assinalou: “a gente sabe que o projeto está bem diferente do que foi”. Alocada com certa distância do projeto de

educação integral por não estar mais em seu cotidiano, Cecília declarou ter conhecimento do contexto de mudanças e empregou um tom de tristeza nas palavras, engrossando a avaliação feita pelos demais colaboradores.

O sentimento de perda retratado nas narrativas como dores remonta o cenário da inconstância do projeto em virtude do seu atrelamento às necessidades ou interesses de natureza alheia à promoção da educação integral.

Abordar a educação integral e o desenvolvimento de uma escola em tempo integral implica um compromisso com a educação pública que extrapole interesses políticos partidários imediatos, que se engaje politicamente em uma perspectiva de desenvolvimento de uma escola pública que cumpra com sua função social, qual seja, a de socializar as novas gerações, permitindo-lhes o acesso aos conhecimentos historicamente acumulados, contextualizando-os e contribuindo na ampliação do capital simbólico existente, propiciando às crianças e jovens conhecer o mundo em que vivem e compreender as suas contradições, o que lhes possibilitará a sua apropriação e transformação (GONÇALVES, 2006, p. 135).

Cenários marcados pela inconstância parecem se repetir em propostas parecidas com esse projeto podem ser contados na história da educação brasileira ao longo do século XX, desde as propostas podem ser encontrados em outras experiências. Vários tantos outros projetos como esse sofrem com o mesmo cenário de inconstância.

Laís não falou em dor, mas apontou a articulação de um trabalho coletivo como a maior dificuldade do projeto. A observação de Laís sobre os atritos entre os docentes sugere reflexão sobre alguns aspectos. Primeiro, sobre o exercício de articular e respeitar pensamentos divergentes e segundo, sobre a rotina cotidiana requerer um trabalho coletivo e articulado.

Ambos os aspectos recaem sobre contextos que vem em movimentos crescentes, mas carentes de muito exercício até que, de fato, seja uma prática habitual e cotidiana entre os docentes e a dinâmica escolar e então, dá-se a natureza da dificuldade sentida por Laís. Em contrapartida, ao narrar sobre os atritos, a colaboradora também confirmou sua presença e participação em veios ou oportunidades, em que pensamentos foram expostos, pois seus aspectos convergentes ou divergentes são constatados dessa forma. Atritos e articulações de ideias acontecem dentro da trama da convivência.

O trabalho em equipe é, no entanto, mais uma necessidade do momento, para gerir problemas didáticos e disciplinares específicos do que um modo de funcionamento habitual. As relações de trabalho com os colegas são frequentemente, relações de comparação latente dos respectivos desempenhos, o que impede a cooperação. A confiança demora a ser construída e as condições de trabalho não facilitam essa construção: existem poucos momentos e oportunidades na organização do trabalho em que é possível o contato, necessário à cooperação (LANTHEAUME, 2012, p. 384).

Segundo Lantheaume (2012), desde o início do século, o fazer coletivo vem sendo motivado no cotidiano docente, suscitando reorganização do trabalho como condição

fundamental. Para o autor, diante desse contexto, os professores utilizam-se das afinidades como critério, fato que para ele não se traduz em “sinal de falta de profissionalismo e, sim, o meio de atenuar a falta de tempo e de oportunidades para construir a confiança suficiente para trabalhar junto, aceitar mostrar seu trabalho, suas imperfeições e suas transgressões” (LANTHEAUME, 2012, p.385).

Os atritos mencionados por Laís participam da sua memória referente ao período em que atuou na jornada ampliada, ou seja, seus primeiros anos como docente, também coincidem com os primeiros anos da existência dessa jornada nas escolas. Outra observação cabível sobre a questão é que ela sugere como aliados potentes à construção de uma nova proposta: o tempo e a disposição ao exercício em prol um trabalho coletivo. “Uma cultura de cooperação, a atitude de diálogo e o trabalho coletivo são elementos-chave para a constituição da rede de saberes inerente a esse novo paradigma e para a gestão compartilhada de um projeto contemporâneo de educação integral” (TITTON; PACHECO, 2012, p. 151-152).

As dores narradas recaem sobre as impermanências e resistências, que são parte da vida, mas que são concebidas pelos colaboradores como perdas e descaracterização e sobre a longa e constante luta pelo reconhecimento do trabalho que realiza na dinâmica escolar.

Até que o ponto final fosse encontrado para o arremate da fala, os narradores mantiveram expressões de deleite no rosto, no olhar e no tom de voz, enquanto descreviam as delícias de ser um professor da jornada ampliada no sentido de sintetiza-las como representações das colheitas realizadas dessa sua história.

Assim como as dores, Paz observou nas delícias elementos que são pertinentes à vida, não descolando os sentimentos pessoais dos profissionais e confirmando sua profissão como um viés da sua condição humana.

Ah! As delícias! As delícias também são coisas pertinentes a vida, o que para mim, em especial, é a liberdade! Me sinto muito livre trabalhando no projeto, na jornada ampliada e percebo que sou assim, meio selvagem. Tem uma música do Legião Urbana, que acho que me cai bem: “sou um animal sentimental que me apego facilmente ao que desperta o meu desejo e tente me obrigar a fazer o que não quero e você vai ver logo o que acontece” A delícia então é ter liberdade e a liberdade me gera, me propõe coisas novas! Por quê? Por que com cada turma, em cada ano, vou trabalhar uma coisa diferente e, às vezes, não sei o que é e vou precisar descobrir junto! Acho isso muito louco! Isso é muito massa! Já tive projetos que, aparentemente, não iriam dar em nada e, neles aconteceram coisas fantásticas (Paz).

Para Araújo (2015), significativas responsabilidades libertadoras recaem sobre a responsabilidade do professor. Inspirado por Freire, o autor argumenta em favor da liberdade como maior premissa educativa e do profissional docente como o arquiteto do processo.

Constantes movimentos cooperam na construção do conhecimento que se estende ao longo de toda a vida humana e perante a nossa condição de inconclusão são dadas as certezas de não haver um ponto final no processo de educação do ser humano.

“Então para mim, a dor é o sistema cruel e a delícia é a delícia de ser livre para se alimentar! É o banquete! É gostar de saber! Basicamente isso”. Assim, Paz arremata sua fala, associando liberdade com banquete, saber e sabor.

Sugerindo que “para se entrar numa escola alunos e professores deveriam passar por uma cozinha” (ALVES, 2012, p. 20), Rubem Alves destaca a necessidade da “fome” pelo saber para o efetivo processo de aprender.

Na narrativa oferecida por Paz, como também em outras, verifica-se na experiência de ser um professor da jornada ampliada a promoção desse movimento sugerido por Rubem Alves, provocando “fome” de saber, e, inclusive, fazendo-se presente nos próprios professores.

As delícias narradas por Cristina Luz recaem sobre o processo em busca da saciedade dessa fome pelo saber. Ela destaca como delícias a satisfação de construir os projetos de estudo junto com os alunos e de compartilhar descobertas:

A delícia é esse prazer maravilhoso de viver essa gestão conjunta, de descobrir coisas que você nem imaginava e de fazer o menino pensar a respeito e planejar junto com você: “Por que é isso? Vamos pensar? Vamos descobrir juntos?” No início de trabalho na jornada ampliada, por exemplo, eu não sabia fazer horta! Hoje em dia, posso falar que sei fazer! Mas, por quê? Porque tive um processo de aprendizagem! Acho que você olhar esse processo de aprendizagem é uma delícia! Você se ver e enxergar o outro dentro do processo de aprendizagem e entender que o erro daquele momento foi necessário, isso é uma delícia! Você começa a enxergar o mundo assim! Você enxerga seu filho assim, você enxerga seu pai e sua mãe dessa maneira! Então, isso transcende (Cristina Luz).

Não oferecer respostas prontas, provocando o pensamento e ações conjuntas estão entre as posturas docentes narradas. Na busca pela construção de outro jeito de fazer a educação, os profissionais se permitem não estarem munidos com todas as respostas, em explorar estratégias e percursos, lançando-se em terrenos possíveis para seus conhecimentos, propondo-se também como aprendiz, assumindo sua condição humana de inacabado. Graduada em Ciências, a colaboradora afirmou ter aprendido sobre hortas, construindo algumas delas com seus alunos no exercício da sua docência na jornada ampliada. Percebendo-se aprendiz, a docente foi capaz de verificar que o erro como um elemento participante do processo da construção da aprendizagem, sendo, portanto, merecedor de uma ressignificação, que abarca não só a dimensão escolar.

A experiência da docência na jornada ampliada, prevendo a produção do conhecimento aos alunos por outros modos, permitiu aos docentes a ciência da sua condição de aprendiz, do seu processo de aprendizagem, da provisoriedade de suas respostas, do significado do erro no processo de aquisição do conhecimento. Assim, concepções em torno da profissão foram refeitas, bem como a compreensão acerca da aprendizagem, observando-a como um processo que se vale dos desejos, das perguntas e dos erros nas diferentes dimensões da vida humana, inclusive na escola.

Permitindo-se outros conhecimentos se projetando como um ser provocado e provocador de pensamento, o docente na jornada ampliada condiciona-se muito mais na valorização da produção e articulação das perguntas que movem o processo de aprendizagem do que no oferecimento das respostas. Rubem Alves (2012) alerta:

Anote isso: se o desejo for satisfeito, a máquina de pensar não pensa. Assim, realizando-se o desejo, o pensamento não acontece. A maneira mais fácil de abortar o pensamento é realizando o desejo. Esse é o pecado de muitos pais e professores que ensinam as respostas antes eu tivesse havido perguntas (ALVES, 2012, p. 21).

Perguntar é vital para aprender e colocar-se como aprendiz é uma delícia. Cristina Luz ressalta o quanto foi prazeroso perceber o próprio processo de aprendizagem e enxergar a dinâmica humana dentro desse mesmo movimento, pois assim como acontece em relação às vivências, os saberes são constituidores daqueles que estão envolvidos no processo, sendo também constituídos em decorrência deles.

O docente, reconhecendo-se na condição de aprendiz, goza da oportunidade de conceber diferente o seu entorno, inclusive a incidência do erro, pois está em constante “movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer” (FREIRE, 2018, p. 39).

“O desenvolvimento nunca termina; pelo contrário, a aprendizagem faz com que se aprimorem as diferenças, refina o olhar, sempre levando a desenvolver a unidade entre os domínios que compõem a pessoa. Com o professor não é diferente” (CALIL, 2007, p. 310).

Laís que não fez uso da palavra delícia, mas falou do que mais gostava quando era professora na jornada ampliada: a relação com os alunos. Segundo ela, essa relação tinha na proximidade, um de seus aspectos marcantes e construía-se em diversos espaços da escola e nos diferentes momentos da rotina da jornada ampliada, que acabaram por criar uma condição de interação também ampliada.

O que eu mais gostava do projeto de escola integral era o trato que se tinha com os alunos. Era muito próxima a relação que eu tinha com eles! Era uma coisa muito próxima! Gosto de estar junto deles! Então, se estava no descanso, jogava *ping-pong* com eles; se estava no almoço, sentava com eles à mesa, mas cada hora em uma para

bater papo. O vínculo com o aluno era muito grande! Dias atrás, um aluno daquela época conseguiu bolsa para a faculdade. Entrou em contato comigo e me falou: “Professora, vamos para São Paulo? Vou receber minha bolsa! Vamos comigo? Quero que você veja!”. Olha o desafio! O vínculo que a gente cria nesse tipo de projeto com os alunos, até pelo tempo despendido, é muito maior (Laís).

Ao comentar sobre o vínculo construído com seus alunos, Laís utiliza-se das palavras para confirmar a consistência dessa construção que perdura no tempo, mesmo que não mais haja um convívio cotidiano. A narração sobre o convite recebido do seu ex-aluno em tons de satisfação e alegria demonstra que a colaboradora compreende o ato do ex-aluno como prova de reconhecimento e valorização do vínculo construído, do trabalho realizado e das marcas projetadas na vida de ambos. Assim, verifica-se que em as circunstâncias narradas por Laís, foram capazes de produzir desdobramentos nas histórias de vida daqueles que estiveram envolvidos, transbordando espaço e tempo. O convite realizado pelo ex-aluno à colaboradora, convocando-a para o momento da sua conquista foi a reserva carinhosa de um lugar ao banquete servido após uma trajetória da qual Laís havia participado com importância. A partilha da trajetória se representava na partilha do momento. A presença da docente no evento traduzia-se como consagração da sua presença no processo desta conquista.

O cotidiano das ações descrito pela colaboradora serviu de estratégia frutífera para aproximação nessa relação entre professora e alunos. Participar das brincadeiras com os alunos, sentar-se à mesa e conversar com eles em um bate papo aparentemente desprezioso são situações recheadas de oportunidades com força formativa. Paulo Freire (2018) assinala que: “Às vezes mal se imagina o que pode passar a representar um simples gesto de um professor. O que pode um gesto aparentemente insignificante valer como força formadora ou como contribuição à do educando por si mesmo” (FREIRE, 2018, p. 43).

Pela narrativa de Laís observa-se a rotina da jornada ampliada como uma potente aliada na construção desse vínculo, pois se prevê a atuação docente em diferentes momentos da rotina diária escolar, incluindo o acompanhamento do horário do almoço e do descanso dos alunos, ultrapassando limites de uma relação construída apenas no ambiente da sala de aula. Assim, diferentes espaços e momentos da rotina escolar são como significativas oportunidades de atuação docente nos âmbitos das aprendizagens diversas, das relações e dos vínculos que são construídos, surtindo efeitos de consistência para os envolvidos. “A escola de turno integral pode ser um espaço-tempo em que a educação também torne-se integral e integrada, possibilitando a cada educando(a) e educador (a) os desafios e as condições para *descobrir-se, assumir-se e ser mais*” (Henz, 2012, p. 83).

Sabonim também apontou a proximidade com os alunos como uma delícia de ser professor da jornada ampliada, ressaltando outros aspectos.

A delícia é ver o aluno aprendendo. Não é? Ali, às vezes, com dificuldade, às vezes, indisciplinado. Você vai mexendo com a cabecinha dele, conduzindo. Não é fácil! É preciso se aproximar, estar em diálogo e descobrir coisas sobre ele. É muito gratificante observar a transformação do ser humano, conseguir fazer o aluno se enxergar no corpo a corpo diário. A gente tem essa possibilidade no projeto de escola integral por causa do tempo e contato com o aluno. Como vou explicar isso? Acho que o trabalho com o projeto faz a gente ter mais proximidade com o aluno. Não que esteja professor e aluno no mesmo nível. Não está! Mas é que a gente vai fazendo juntos! Vai orientando. Pesquisando a gente acaba aprendendo juntos! Acho que é afeto! Acho que é isso. Acho que é isso mesmo! Não consigo explicar direito. Você tem mais profundidade com aluno, acaba cuidando e orientando em diferentes momentos e consegue ter maior proximidade e contato com aluno (Sabonim).

Sabonim aponta para a proximidade e profundidade como adjetivos da relação que é construída com seus alunos na jornada ampliada. Ressalta também as intervenções docentes sendo capazes de promoção de transformação, de não fazer para, mas fazer com os alunos, de aprender e descobrir com eles. Fala então do afeto.

Para Freire (2018), o desmantelamento da ideia da eficiência do professor atrelada à sua frieza e postura severa faz-se pertinente, sobretudo na educação promovida com perspectivas democráticas, pois “afetividade não se acha excluída da cognoscibilidade” (FREIRE, 2018, p. 138).

Calil (2007), ao tratar da teoria walloniana, assinala a relevância da compreensão da totalidade humana indicando a necessidade de igual consideração entre os aspectos motor, cognitivo e afetivo, superando dicotomias e reconhecendo a propriedade integradora de alunos e professores em seus processos de aprendizagem.

Enquanto afirma a construção coletiva impressa na jornada ampliada e a afetividade presente na relação que estabelece com os alunos, Sabonim também assinala com clareza que professores e alunos ocupam posições diferentes. Desta forma, sua narrativa demonstra que o contexto da proximidade e afetividade não retira sua responsabilidade profissional ou descaracteriza seu compromisso no ato de ensinar.

Paulo Freire (2018) ao tratar da afetividade também adverte: “O que não posso obviamente permitir é que a minha afetividade interfira no cumprimento ético de meu dever de professor no exercício de minha autoridade” (FREIRE, 2018, p. 138).

A relação construída e mantida com os alunos trata-se assim de um elemento chave no processo de aprendizagem que acontece na jornada ampliada. O vínculo é desejado e possui grande significado não só para os alunos, mas também para os professores em seu

processo de aprender a ser docente e ser gente. Admitindo uma postura de estar junto com o aluno, o docente abre caminhos para conhecimentos sobre si, sobre o outro, sobre as coisas e sobre o mundo em uma dinâmica compartilhada e coletiva.

Para os professores, a experiência de ser um professor da jornada ampliada, possibilitou maiores conhecimentos acerca dos conteúdos, da forma e estratégias de ensinar, mas também da questão relacional, que amplamente foi comentada como uma das delícias, sendo também algo compartilhado e ensinado aos alunos, provendo outros movimentos dentro do ambiente escolar, calcados na relação, no reconhecimento, no vínculo constituído e no afeto.

A delícia de poder se alimentar como professor mencionado por Paz, a relação próxima narrada por Laís e o afeto citado por Sabonim encontram-se no parágrafo escrito por Rubem Alves:

Toda experiência de aprendizagem se inicia com uma experiência afetiva. É a fome que põe em funcionamento o aparelho pensador. Fome é afeto. O pensamento nasce do afeto, nasce da fome. Não confundir afeto com beijinhos e carinhos. Afeto, do latim *affetare*, quer dizer ir atrás. O “afeto” é o movimento da alma na busca do objeto da sua fome. É o *eros* platônico, a fome que faz a alma voar em busca do fruto sonhado (ALVES, 2012, p. 20).

Cecília narrou serem muitas as delícias na sua experiência docente na jornada, mas destacou a vivacidade do projeto, a alegria encontrada no trabalho, a cooperação entre os colegas docentes e o objetivo comum desejado e articulado por um coletivo.

As delícias foram muitas porque era um projeto vivo! Era surreal! Todo mundo trabalhava feliz! O processo seletivo acabava unindo pessoas com perfis para o projeto. Então, todo mundo trabalha unido, a gente tinha um trabalho de equipe muito legal (Cecília).

Com riso largo, a dinâmica viva do projeto foi destacada seguida de comentários sobre a partilha e apoio entre os docentes, condição que observa como fruto do encontro de profissionais que comungavam de conceitos, aspirações e linguagens próximas.

Cecília narra a felicidade como um fator presente dessa sua experiência na jornada ampliada que contou com encontros de muitas variáveis que vertiam para um mesmo propósito: exercer outras formas de ensinar e aprender. “É digna de nota a capacidade que tem a experiência pedagógica para despertar, estimular e desenvolver em nós o gosto de querer bem e o gosto da alegria sem a qual a prática educativa perde o sentido” (FREIRE, 2018, p. 139).

Ressalta-se, portanto, que:

É preciso, por outro lado, reinsistir em que não se pense que a prática educativa vivida com afetividade e alegria, prescindida da formação científica séria e da clareza política dos educadores ou educadoras. A prática educativa é tudo isso: afetividade, alegria, capacidade científica, domínio técnico a serviço da mudança, ou lamentavelmente, da permanência do hoje. (FREIRE, 2018, p. 139-140)

O clima de cooperação entre os docentes assinalados por Cecília contava com a articulação de aspectos favoráveis à sua constituição: o encontro de profissionais alinhados em suas concepções e propósitos e uma rotina de trabalho diferenciada, com maior tempo e aproveitamento para partilha. A construção de um trabalho coletivo requer como ingrediente fundamental relações de confiança entre aqueles que participam desse processo.

A confiança demora a ser construída e as condições de trabalho não facilitam essa construção: existem poucos momentos e oportunidades na organização do trabalho em que é possível o contato, necessário à cooperação. Quando existe, sua função de suporte e a percepção das dificuldades dos outros ajudam os professores a aceitar melhor e resolver as próprias dificuldades, pois ele é produtor de novos recursos. Quando existe um coletivo de trabalho, a competição passa ao segundo plano em proveito da solidariedade e da complementariedade (LANTHEAUME, 2012, p. 384-385).

A vivência em um contexto solidário e do gozo da sensação de complementariedade com os colegas, apontado como uma delícia por Cecília, parece se configurar no medo ou na maior das dores atualmente. Com as trocas sucessivas de professores, não há tempo para se construir uma relação de confiança, como também, o procedimento da formação desse corpo docente não garante mais o encontro dos profissionais por suas concepções, valores e objetivos, somado a uma frenética alteração na rotina a cada ano. Todos esses elementos acabam por se configurar em possíveis desarranjos, impedindo essa articulação na construção da necessária confiança entre os profissionais e, por consequência da realização do trabalho coletivo calcado na solidariedade e complementariedade.

Flor narra um arremate para essa discussão.

As delícias de ser um professor da jornada ampliada no projeto de escola integral foram as descobertas, as amizades e o aprendizado. O projeto foi crucial na minha vida! Com ele foi possível me encontrar em um caminho profissional e como pessoa também, definir o que eu quero e quem sou! Até o namorado conheci no projeto! Então, as delícias são essas! São muitas, na verdade (Flor).

Assim, Flor confirma o que foi dito pelos outros colaboradores. Somente o uso da palavra descoberta no plural já sugeriria a procedência desse fato sobre diferentes vezes ou dimensões, mas Flor ainda recorre a citação de algumas das suas descobertas que se realizaram sobre diferentes âmbitos da sua vida. A construção de amizades fecundas e respeitadas entre os parceiros de profissão ou com alunos remetem-se as relações

estabelecidas nessa experiência, além do seu aprendizado; percebendo um processo reflexivo, inclusive sobre si.

Alarcão (2008), apontando as perspectivas que moldam o processo de formação dos professores, afirmou ter percebido que “a perspectiva tecnocrata roubava ao professor o melhor que ele, como ser humano, pode manifestar: a capacidade de agir pensando e pensando-se” (ALARCÃO, 2008, p. 79).

A experiência na jornada ampliada mostrou-se, portanto como terreno fértil para movimentos formativos calcados na reflexão, no exercício da coletividade, nas relações humanas e nas descobertas. “Se a capacidade reflexiva é inata no ser humano, ela necessita de contextos que favoreçam o seu desenvolvimento, contextos de liberdade e de responsabilidade” (ALARCÃO, 2008, p. 45).

Assim, a liberdade, as descobertas, as amizades, o fazer coletivo e a relação humana e alegre são algumas das delícias sentidas e registradas pelos colaboradores em suas narrativas. Tanto as delícias, quanto as dores sustentam-se de forma bastante pessoal e íntima com cada trajetória de vida narrada, mas também se oferecem como reflexões pertinentes à diferentes aspectos coletivos e sociais.

O percurso realizado não se propôs ao esgotamento de todos os apontamentos e conexões expostas nas narrativas referentes às dores e delícias vividas, aos saberes construídos e elos de identificação constituídos, mas de estabelecer um panorama em que esses elementos ficassem evidenciados no terreno das vivências, alimentando construções identitárias.

## 6. (IN) CONCLUSÕES

A escolha da História Oral como metodologia para a pesquisa foi certa e valiosa, pois assegurou o princípio democrático, a integralidade e a subjetividade no exercício do estudo conforme o desejado. Pelos procedimentos da História Oral se fizeram considerações às diferenças, ao diálogo, às condições humanas e às histórias de vida. A metodologia permitiu ao trabalho o acesso a nuances que documentos escritos não seriam capazes de oferecer e para a fluidez da narração das histórias cotidianas, investiu-se cuidadosamente na preparação para as entrevistas. Do cuidado com a organização das entrevistas até que se concluísse a transição do texto oral para o escrito, o trabalho demandou considerável tempo e dedicação. Foi período de exercício árduo, de exigente afinho, mas extremamente prazeroso, significativo e rico em aprendizagens. Satisfatoriamente cumprida essa fase, abriu-se de forma empenhada ao trabalho com os novos documentos sob a luz da mesma metodologia.

Com a produção de documentos, a partir das narrativas das histórias de vida, empenhou-se em reflexões e estudos acerca da educação com valorização da profissão docente e validação das experiências cotidianas como elementos de forte influência no processo de construção identitária e de constituição de saberes.

As análises foram realizadas por diferentes veios. As “pontas” puxadas das tramas narradas conferiram ao estudo contornos rizomáticos, exercendo aproximações e conformações diante do que se despontava aos olhos da pesquisadora, condicionando à provisoriedade de seus conhecimentos e vivências.

A educação integral, espaço profissional ocupado pelos colaboradores, foi reconhecida por eles como lugar fundamental de construção das suas identidades. Identidades essas que se constituem como de projeto e que, portanto, amalgamam o admitido tráfego direto e constante nos diferentes âmbitos da vida, compondo não só o aspecto profissional, mas participando da composição humana.

As experiências profissionais no projeto de educação integral são valorizadas pelos colaboradores, pois a vivência de rotina e proposta diferenciada dos contornos escolares produziram marcas de outros tons e cores às suas identidades e, por consequência, em suas práticas e concepções profissionais. Dessa maneira, o que é diferente coopera na riqueza de parâmetros para a construção das identidades. A diversidade de vivências e reflexões que foram oportunizadas com a docência na jornada ampliada proveram argamassas diferenciadas às identidades sustentadas pelos colaboradores.

Compreendendo ser possível, capaz e necessário o movimento constante de aprender, os colaboradores da pesquisa observam os contextos diferenciados como reais oportunidades para ensinar e aprender, entendendo esse maior tempo escolar como um recurso de ampliação dos acessos e negando, de forma veemente, a ideia da jornada ampliada como complemento, reforço ou ação assistencialista.

Inspirados na inseparabilidade das dimensões da vida, esses profissionais buscam se afastar da concepção de fragmentação dos sujeitos e põem em dúvidas a hierarquia de saberes. Ocorre que nas narrativas significativas parcelas da existência desse projeto foram expostas, evidenciando inclusive que os investimentos formativos oferecidos a esses profissionais se efetivaram de forma diferenciada. Ao falar do projeto de escola integral, as referências recaem apenas sobre professores da jornada ampliada, fato que sugere que a formação oferecida para os professores da jornada regular seguia os moldes das demais escolas da rede e não abraçam a educação integral. Ficou registrado também a pouca articulação entre as duas jornadas, com distinção bastante marcada na organização, na rotina, na prática pedagógica, no processo de construção das relações com os alunos, com o conhecimento e com os espaços de aprendizagem.

Os investimentos formativos oferecidos aos professores da jornada ampliada, bem como a própria rotina de trabalho, preveem condições para um exercício maior de reflexão e de construção coletiva, fatos que possibilitam que tais profissionais se aprimorem dentro de uma concepção de educação humanizada, como direito e oportunidade de aprendizagem para alunos e professores. Aprende-se o que se vive e se vive o que se aprende.

Os desafios dos docentes nessa empreitada são diversos. Estão imersos na complexa e prazerosa obra de prover uma educação “com” e não “para” seus alunos, pois concebem que ambos, professores e alunos, estejam no mesmo movimento de aprender e ensinar. Construir em conjunto com alunos os projetos de estudo, validar diferentes espaços como espaços de aprendizagem e questionar a hierarquia entre os conhecimentos são ações e concepções que arranham balizas sólidas de práticas educacionais e abrem-se para a construção de uma nova dinâmica escolar. Com atenção a essas possibilidades, cabe o investimento nos âmbitos do pensar e fazer do processo educativo, com propostas de reflexão sobre as práticas profissionais à luz da integralidade do ser humano.

Uma grande empreitada dos docentes que atuam na jornada ampliada configura-se na reflexão e aproximação de alunos aos conhecimentos já produzidos na humanidade, por movimentos, em que cada um coopera e constrói o percurso de forma própria, sem

esquecimento de que o caminho é consequência do que se vive com o outro, de forma relacional e processual, na experiência coletiva. Coletivo esse, que não se traduz pela soma das partes, mas como um novo composto advindo do movimento de forças entre essas partes que se acham entrelaçadas entre redes rizomáticas.

O compromisso de ensinar com sentido foi registrado em todas as narrativas. Não apenas o sentido mobiliza a aprendizagem, mas o sentimento também. Os docentes colaboradores também expuseram a alegria e o prazer na relação com as pessoas e com o conhecimento como elementos ativos e favoráveis ao processo de aprender e ensinar.

Professor de jornada ampliada, representado pelo conjunto dos colaboradores, aprende com quem convive, num movimento permanente; encanta e se encanta; erra e recomeça, numa constante dinâmica marcada por reflexão e nova ação; exerce e promove autonomias e autorias, gosta de aprender e de ensinar; dialoga com as diferenças. A integralidade sustentada por eles não permite separação entre os âmbitos pessoal e profissional e na totalidade do seu ser são aderentes às transformações educacionais, às relações mais humanas, ao protagonismo na vida, ao diálogo entre as pessoas, às diferenças culturais, às experiências, à pesquisa, ao afeto e à alegria.

Ao admitir cooperação dos alunos na construção e desenvolvimento dos projetos de estudo, o professor compartilha autoria, favorece engajamentos, mobiliza desejos e sentimentos e atua como um organizador do processo de interação que acontece; um provedor de atos de pensar sobre a realidade, um promotor das circunstâncias, em que são estabelecidas relações e por elas construção de conhecimento. As experiências como docentes na jornada ampliada produziram notórios contornos na composição da identidade profissional sustentada pelos colaboradores.

As vivências cotidianas, a percepção da construção identitária, as diferenças de percursos e saberes e a condição indissociável da vida configuraram-se em potentes objetos de reflexão aos desejosos de uma educação humana e integral.

Apostando na construção de outra educação, os docentes sentem-se convocados à inovação das práticas e das relações no ambiente escolar, com valorização do diálogo e do ato de ouvir, das diferentes dimensões humanas, da postura de pesquisador, dos diferentes espaços e oportunidades para aprender, do erro como parte inerente de quem se dispõe, das múltiplas habilidades, do protagonismo, da coletividade, das diferenças numa dinâmica em que ensinar, aprender e humanizar são partes de um mesmo movimento. Foi mesmo pelas diferenças que na voz dos docentes as identidades foram sendo traduzidas.

A arquitetura final da dissertação foi resultado da leitura dos enredos misturados à coerência e esforços dedicados à pesquisa. Impregnadas de integralidade, as narrativas revelaram as vivências como um esteio amplo a servir como percurso das análises, negando perspectivas estanques, separadas de forma cartesianas. A correspondência aos objetivos da pesquisa estava alojada nos entrelaçamentos ativados pelas vivências que pulsava concepções, práticas, relações, escolhas, contradições, confirmações, elos de identificação e saberes. O emaranhado das tramas, revelador das identidades, subjetividades e sentimentos, confirmou a vivência como terreno fértil para o saber docente na voz dos professores.

Elos de identificação foram evidenciados durante toda trajetória dessa pesquisa: ao ouvir as narrativas oferecidas no momento da entrevista, ao escutar repetidamente os áudios da gravação, ao transcrever as narrativas, ao transcriá-las, ao destacar trechos para a construção do texto e ao escrever a dissertação.

Enquanto narravam suas vivências, os docentes afirmavam saberes que ultrapassavam o território do conhecimento específico dos conteúdos escolares e o tempo da graduação inicial, admitindo que para boas práticas eram necessários muitos outros conhecimentos. Também reconheceram a necessidade da sensibilidade e da inteligência emocional, o valor dos conhecimentos pedagógicos e da reflexão constante sobre a prática para aperfeiçoamento. O trabalho em equipe e a capacidade de se reinventar e adaptar recursos foram apresentados como saberes valiosos, seguidos da capacidade de comunicação e do reconhecimento de si e do outro como gente. A temporalidade dos saberes confere ao professor a necessidade de ser pesquisador, nutrindo seu entusiasmo pelo conhecimento e o gosto por seres humanos. Esse conjunto parece ocupar a condição de saberes fundamentais ao ofício docente na voz dos colaboradores.

Portanto nota-se pelas narrativas, que as experiências da vida participam das construções identitária e que as vivências cotidianas na jornada ampliada são ativas na composição desses profissionais, pois interferem nas relações que mantêm com o outro e com o conhecimento, nas práticas que sustentam, nas escolhas que fazem, na pluralidade de seus saberes, nos elos que estabelecem, nas dores e delícias que sentem, enfim na forma como compreendem o mundo e a si.

Que esse trabalho seja mobilizador de outros estudos e que seus resultados sirvam de contribuição à construção de uma educação mais humana.

Entre percalços e encontros, histórias são vividas e identidades construídas.

## REFERÊNCIAS

- ALARCÃO, I. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. 6ªed. São Paulo, SP: Cortez, 2008.
- ALVES, R. **O desejo de ensinar e a arte de aprender**. 4ªed. Campinas, SP: Fundação Educar DPaschoal, 2012.
- AMORIM, A. D. de. **O processo de constituição da identidade docente do professor iniciante**: egresso do curso de Pedagogia da UNESP/Bauru. 2016. 150 f. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Araraquara, SP. 2016.
- ARAÚJO, R. M. de. **A liberdade como princípio para uma educação transformadora**. 2015, 103 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação, Comunicação e Artes, Universidade Estadual de Londrina, Londrina, PR. 2015.
- ARROYO, M. G. O direito a tempos-espacos de um justo e digno viver. In: MOLL, J. (Org.). **Caminhos da Educação Integral no Brasil**: direitos a outros tempos e espaços educativos. Porto Alegre, RS: Penso, 2012. p. 33-45.
- BENJAMIN, W. O narrador. Considerações sobre a obra de Nikolai Leskov. In: **Magia e técnica, arte e política**: ensaios sobre literatura e história da cultura (Obras escolhidas v. 1). 3ªed. São Paulo: Editora Brasiliense, 1987, p. 197-221.
- BOGDAN, R. C.; BILKEN, S. K. **Investigação qualitativa em Educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto Editora, 1994.
- BOURDIEU, P. Os excluídos no interior. In: NOGUEIRA, M.A.; CATANI, A. (org.) **Escritos da Educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998, p. 219-227.
- BRANCO, V. A política de formação continuada de professores. In: MOLL, J. (Org.). **Caminhos da Educação Integral no Brasil**: direitos a outros tempos e espaços educativos. Porto Alegre, RS: Penso, 2012. p. 246-257.
- CALIL, A. M. G. C. Wallon e a educação: uma visão integradora de professor e aluno. **Contrapontos**. Itajaí, SC, v.7, n. 2, p. 299-311, mai/ago 2007.
- CARBELLO, S. R. C. **A organização escolar na perspectiva de Anísio Teixeira**: a centralidade do trabalho docente. 2016, 240 f. Tese (Doutorado em Educação Escolar) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Araraquara, SP. 2016.
- CORTELLA, M.S. **Educação, Escola e Docência** - novos tempos, novas atitudes, 1ª ed. São Paulo, SP: Cortez, 2014.
- CASTELLS, Manuel. **O poder da identidade**. Tradução Klauss Brandini Gerhardt. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

CAVALIERE, A. Tempo de escola e qualidade na educação pública. **Educação e Sociedade**. Campinas, vol. 28, n. 100 - especial, 2007.

CHAGAS, M. A. M.; SILVA, R. J. V.; SOUZA, S.C. “Anísio Teixeira e Darcy Ribeiro: contribuições para o debate atual.”. In: MOLL, J. (Org.). **Caminhos da Educação Integral no Brasil: direitos a outros tempos e espaços educativos**. Porto Alegre, RS: Penso, 2012. p. 72-81.

DELORS, J. **Educação: um tesouro a descobrir**. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI. 7ª ed. São Paulo, SP: Cortez, 2012.

DUBAR, C. **A crise das identidades: a interpretação de uma mutação**. Porto: Edições Afrontamento, 2006.

\_\_\_\_\_. **A socialização: construção das identidades sociais e profissionais**. Tradução Andrea S. M. da Silva. SP: Martins Fontes, 2005.

FERREIRA, A.L.; ACIOLY-RÉGNIER, N.M. Contribuições de Henry Wallon à relação cognição e afetividade na educação. **Educar**, Curitiba, nº 36, p.21-38, 2010.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 56ª ed. São Paulo, SP: Paz e Terra, 2018.

GADOTTI, M. **Educação Integral no Brasil: inovações em processo**. v. 4. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2009.

GALLO, S. **Deleuze & a Educação**. 3ª ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013.

GARDNER, H. **Estruturas da Mente - A teoria das inteligências múltiplas**. 1ª ed., Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

\_\_\_\_\_. **Inteligências Múltiplas: a teoria na prática**. Tradução. Maria Adriana Veríssimo Veronese. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

GASPARIN, J. L. **Uma Didática para Pedagogia Histórico-Crítica**. 3ªed. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2005.

GIACON, B.D.M. “Coerência”. In: FAZENDA, I.C.A. (Org.). **Dicionário em construção: Interdisciplinaridade**. São Paulo, SP: Cortez, 2002, p.35-39.

GIOLO, J. “Educação de tempo integral: resgatando elementos históricos e conceituais para o debate”. In: MOLL, J. (Org.). **Caminhos da Educação Integral no Brasil: direitos a outros tempos e espaços educativos**. Porto Alegre, RS: Penso, 2012. p. 94-105.

GOLDENBERG, M. **A arte de pesquisar: como fazer pesquisa qualitativa em Ciências Sociais**. 8ª ed. Rio de Janeiro: Record, 2004.

GONÇALVES, A.S. Reflexões sobre educação integral e escola de tempo integral. **Cadernos do Cenpec**, São Paulo, v. 2, p. 129-135, 2006.

GONÇALVES, J.A.M. A carreira das professoras do ensino primário. In: NÓVOA, A. (Org.). **Vidas de professores**. 2ª ed. Porto: Porto Editora, 2013.

GONZÁLES REY, F. L. **Pesquisa qualitativa em psicologia: caminhos e desafios**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2002.

HALL, S. Quem precisa de identidade?. In: SILVA, T. T. da. (Org.). **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000, p.103-133.

HENZ, C.I. Paulo Freire e a educação integral: cinco dimensões para (re)humanizar a educação. In: MOLL, J. (Org.). **Caminhos da Educação Integral no Brasil: direitos a outros tempos e espaços educativos**. Porto Alegre, RS: Penso, 2012. p. 82-93.

HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (Org.). **Vidas de professores**. 2ª ed. Porto: Porto Editora, 2013, p. 31-62.

IMBERNÓN, F. **Formação permanente do professorado: novas tendências**. São Paulo: Cortez, 2009.

LANTHEAUME, F. Professores e dificuldades do ofício: preservação e reconstrução da dignidade profissional. Trad. Fernanda Machado. **Caderno de Pesquisa**, São Paulo, v. 42, n. 146, p. 368-387, maio/ago. 2012.

LE VEM, M. M; FARIA, E.; MOTTA, M. H. S. História Oral de Vida: O instante da entrevista. **Varia História**, Belo Horizonte, n. 16, set. 1996, p. 57-65.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E.D.A. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas**. 2º ed. RJ: E.P.U., 2014.

MACHADO, A. S. A ampliação de tempo escolar e aprendizagens significativas: os diversos tempos da educação integral. In: MOLL, J. (Org.). **Caminhos da Educação Integral no Brasil: direitos a outros tempos e espaços educativos**. Porto Alegre, RS: Penso, 2012. p. 267-276.

MAURÍCIO, L. V. O que se diz sobre a escola pública de horário integral. **Cadernos do Cenpec**. vol. 1, n.2, 2006.

MEIHY, J.C.S.B. Definindo história oral e memória. **Cadernos do CERU**. n.5, série 2, 1994.

\_\_\_\_\_ ; HOLANDA, F. **História oral: como fazer, como pensar**. 1ª ed. São Paulo: Contexto, 2007.

\_\_\_\_\_ ; RIBEIRO S.L.S. **Guia prático de história oral: para empresas, universidades, comunidades, famílias**. São Paulo: Contexto, 2011.

MOITA, M. C. Percursos de formação e transformação. In: NÓVOA, A. (Org.). **Vidas de professores**. 2ª ed. Porto: Porto Editora, 2013, p.111-140.

MOLL, J. A agenda da educação integral: compromissos para sua consolidação como política pública. In: MOLL, J. (Org.). **Caminhos da Educação Integral no Brasil: direitos a outros tempos e espaços educativos**. Porto Alegre, RS: Penso, 2012. p. 129-148.

MORIN, Edgar. **A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento**. 8ª edição. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.

\_\_\_\_\_. **Os setes saberes necessários à educação do futuro**. Tradução de Catarina Eleonora F. Silva e Jeanne Sawaya. São Paulo: Cortez, 2000.

NÓVOA, A. Professores: Imagens do futuro presente. Lisboa: **Educa**, 2009.

\_\_\_\_\_. “Os professores e as histórias da sua vida”. In: NÓVOA, A. (Org.). **Vidas de professores**. 2ª ed. Porto: Porto Editora, 2013, p. 11-30.

OLIVEIRA, I.B.; SGARBI, P. **Estudos do cotidiano & Educação**. Belo Horizonte, MG: Autentica Editora, 2008.

RIBEIRO, S.L.S. **Tramas e Traumas: identidades em marcha**. 2007, 392f. Tese. Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, USP São Paulo: 2007.

\_\_\_\_\_. Visões e perspectivas: documento em História Oral. **Oralidades**. São Paulo. n. 2, p. 35-44, jul/dez 2007.

ROOS, M. G. M. **Alegria de uma docência**. 2014, 70 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Santa Cruz do Sul, Santa Cruz do Sul, RS. 2014.

SANTOS, A.P. **Ponto de vida: cidadania das mulheres faveladas**. São Paulo: Ed. Loyola, 1996.

SÃO JOSÉ DOS CAMPOS. Prefeitura. Lei nº 7903/09 de 01 de julho de 2009. Autoriza o poder executivo, por intermédio da secretaria de educação a celebrar convênio para desenvolver atividades relacionadas aos eixos curriculares do Projeto “Escola de Formação em Tempo Integral”. **Boletim do Município de São José dos Campos**, São Paulo, nº 1904 de 03 de julho de 2009.

\_\_\_\_\_. Prefeitura. **Portaria** nº 319/SME/11 de 22 de setembro de 2011. Dispõe sobre o Projeto de Escola de Formação em Tempo Integral. Disponível em: [https://servicos2.sjc.sp.gov.br/media/152447/portaria\\_319.sme.2011\\_projeto\\_efeti.pdf](https://servicos2.sjc.sp.gov.br/media/152447/portaria_319.sme.2011_projeto_efeti.pdf). Acesso em: 20 de dezembro de 2018.

\_\_\_\_\_. Prefeitura. **Portaria** nº 206/SME/13 de 16 de outubro de 2013. Dispõe sobre o Projeto de Escola de Formação em Tempo Integral. Disponível em: [http://servicos2.sjc.sp.gov.br/media/406805/portaria\\_206\\_sme\\_13\\_efeti\\_geral.pdf](http://servicos2.sjc.sp.gov.br/media/406805/portaria_206_sme_13_efeti_geral.pdf). Acesso em: 20 de dezembro de 2018.

\_\_\_\_\_. Prefeitura. **Portaria** nº 211/SME/14. Altera a Portaria 206/SME/13 de 03 de novembro de 2014. Dispõe sobre o Projeto de Escola de Formação em Tempo Integral.

Disponível em: [http://servicos2.sjc.sp.gov.br/media/492807/portaria\\_efeti\\_211sme14.pdf](http://servicos2.sjc.sp.gov.br/media/492807/portaria_efeti_211sme14.pdf). Acesso em: 20 de dezembro de 2018.

\_\_\_\_\_. Prefeitura. Portaria nº 200/SEC/18 de 13 de setembro de 2018. Dispõe sobre o Projeto de Escola de Formação em Tempo Integral. **Boletim do Município de São José dos Campos**, São Paulo, nº 2490, p. 13 de 21 de setembro de 2018. Disponível em: <https://www.sjc.sp.gov.br/media/34215/portaria-200-sec-18.pdf>. Acesso em: 20 de dezembro de 2018.

SARLO, B. **Tempo passado: cultura da memória e guinada subjetiva**. São Paulo: Companhia das Letras, Belo Horizonte: Editora UFMG, 2007.

SILVA, T. T. da. A produção social da identidade e da diferença. In: SILVA, T. T. da. (Org.). **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000, p.73-102.

TARFID, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 17ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

THOMPSON, P. **A voz do passado**. Trad. Lólio Lourenço de Oliveira. São Paulo: Paz e Terra. 1998.

TITTON, M.B.P.; PACHECO, S. M. Educação integral: a construção de novas relações no cotidiano. In: MOLL, J. (Org.). **Caminhos da Educação Integral no Brasil: direitos a outros tempos e espaços educativos**. Porto Alegre, RS: Penso, 2012. p. 149-156.

YOUNG, M. F. D. Para que servem as escolas? **Educação & Sociedade**. v. 28, n. 101, p. 1287-1302, set/dez 2007.

## ANEXO A – OFICIO



UNITAU

Universidade de Taubaté  
 Autarquia Municipal de Regime Especial  
 Reconhecida pelo Dec. Fed. nº 78.924/76  
 Recredenciada pela Portaria CEE/GP nº. 241/13  
 CNPJ 45.176.153/0001-22

PRPPG – Pró-reitoria de Pesquisa e Pós-graduação  
 Rua Visconde do Rio Branco, 210 Centro Taubaté-SP 12020-040  
 Tel.: (12) 3625.4217 Fax: (12) 3632.2947  
 prppg@unitau.br

GED - Ofício 056/UNITAU/17

Ofício nº PPGEDH – 063/2017

Taubaté, 21 de julho de 2017.

Prezado (a) Senhor (a)

Somos presentes a V. S. para solicitar permissão de realização de pesquisa pela aluna **PATRICIA ROMANA DE OLIVEIRA**, do Mestrado Profissional em Educação da Universidade de Taubaté, trabalho a ser desenvolvido durante o corrente ano de 2017/2018, intitulado “**Histórias Vividas, Identidades Construídas: Contribuições das Experiências Docentes com a Educação Integral**”. O estudo será realizado com os professores, sob a orientação da Profa. Dr<sup>a</sup> **SUZANA LOPES SALGADO RIBEIRO**.

Para tal, será realizada coleta de dados em documentos referentes ao Projeto de Escola de [REDACTED] e com 06 entrevistas com professores que tenham assumido aulas na jornada ampliada destas escolas da Rede Municipal, por dois anos ou mais, por meio de um instrumento elaborado para este fim, junto à população a ser pesquisada. Será mantido o anonimato da instituição e dos participantes.

Ressaltamos que o projeto da pesquisa passará por análise e aprovação do Comitê de Ética em pesquisa da Universidade de Taubaté.

Certos de que poderemos contar com sua colaboração, colocamo-nos à disposição para mais esclarecimentos no Programa de Pós-graduação em Educação e Desenvolvimento Humano da Universidade de Taubaté, no endereço Rua Visconde do Rio Branco, 210, CEP 12.080-000, telefone (12) 3625-4100, ou com **PATRICIA ROMANA DE OLIVEIRA**, telefone (24) 997641627, e solicitamos a gentileza da devolução do Termo de Autorização da Instituição devidamente preenchido.

No aguardo de sua resposta, aproveitamos a oportunidade para renovar nossos protestos de estima e consideração.

Atenciosamente,

**Prof. Dra. Edna Maria Querido de Oliveira Chamon**  
 Coordenadora do Programa de Pós-graduação em Educação

Ilma. Sra.

[REDACTED]  
 Secretária de Educação e Cidadania do Município de [REDACTED]  
 Rua [REDACTED]

**ANEXO B – TERMO DE AUTORIZAÇÃO DA INSTITUIÇÃO****TERMO DE AUTORIZAÇÃO DA INSTITUIÇÃO**

\_\_\_\_\_, 08 de agosto de 2017.

De acordo com as informações do ofício nº PPGEDH – 063/2017 sobre a natureza da pesquisa intitulada **“HISTÓRIAS VIVIDAS, IDENTIDADES CONSTRUÍDAS: CONTRIBUIÇÕES DAS EXPERIÊNCIAS DOCENTES COM A EDUCAÇÃO INTEGRAL”**, com propósito de trabalho a ser executado pelo(a) aluno(a) **PATRÍCIA ROMANA DE OLIVEIRA**, do Mestrado em Profissional em Educação da Universidade de Taubaté. e. após a análise do conteúdo do projeto da pesquisa, a Instituição que represento, autoriza a realização de **06 ENTREVISTAS COM PROFESSORES QUE TENHAM ASSUMIDO OS BLOCOS DE AULAS DA JORNADA AMPLIADA NAS ESCOLAS DE \_\_\_\_\_**, POR MAIS DE DOIS ANOS que atuam neste local, sendo mantido o anonimato da Instituição e dos profissionais.

Atenciosamente,



Secretária de Educação e Cidadania do Município de \_\_\_\_\_  
Secretaria Municipal de Educação e Cidadania - CNPJ nº \_\_\_\_\_  
Rua \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_ SP

## ANEXO C – PARECER CONSUBISTANCIADO DO CEP



UNITAU - UNIVERSIDADE DE  
TAUBATÉ



**PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP**

**DADOS DO PROJETO DE PESQUISA**

**Título da Pesquisa:** Histórias vividas, identidades construídas:  
contribuições das experiências docentes com a educação integral

**Pesquisador:** PATRICIA ROMANA DE OLIVEIRA

**Área Temática:**

**Versão:** 1

**CAAE:** 78039417.1.0000.5501

**Instituição Proponente:** Universidade de Taubaté

**Patrocinador Principal:** Financiamento Próprio

**DADOS DO PARECER**

**Número do Parecer:** 2.352.756

**Apresentação do Projeto:**

Pesquisa realizada com professores que integram o corpo docente das atividades complementares das escolas municipais de tempo integral do ensino fundamental de uma cidade do Vale do Paraíba que utilizará como metodologia a História Oral e como instrumento de coleta de dados a entrevista aberta. Após as narrativas serão interpretadas com base em análise documental, fornecendo elementos e temáticas para um diálogo entre elas mesmas e com referenciais teóricos. Ele visa analisar como as experiências docentes em escolas municipais de ensino fundamental de tempo integral. Por meio de entrevistas abertas e, concedendo voz aos docentes, lança-se na busca da identificação dos saberes julgados como bases da sua identidade, da percepção da integralidade em suas concepções, bem como, dos elos de identificação entre estes sujeitos. As narrativas serão interpretadas com base em análise documental. A partir das temáticas apresentadas, será proposto um diálogo entre as próprias narrativas e delas com os referenciais teóricos, para que haja satisfação dos objetivos da pesquisa. A valorização da profissão docente e a validação das experiências cotidianas na construção identitária são algumas das contribuições desejadas por meio deste estudo.

**Objetivo da Pesquisa:**

- Analisar como as experiências de professor das atividades complementares em escolas municipais ensino fundamental de tempo integral, contribuem no processo de construção

**Endereço:** Rua Visconde do Rio Branco, 210  
**Bairro:** Centro **CEP:** 12.020-040  
**UF:** SP **Município:** TAUBATE  
**Telefone:** (12)3635-1233 **Fax:** (12)3635-1233 **E-mail:** cepunitau@unitau.br



UNITAU - UNIVERSIDADE DE  
TAUBATÉ



Continuação do Parecer: 2.352.756

identitária docente.

- Identificar os saberes apontados pelos professores como bases para sua construção identitária;
- Investigar a presença da percepção da integralidade nas concepções dos professores que passaram por essas experiências;
- Identificar elementos recorrentes nas narrativas dos professores que possam construir elos de identificação destes sujeitos.

#### **Avaliação dos Riscos e Benefícios:**

Essa pesquisa possui risco mínimo pois será realizada por entrevista aberta. Os procedimentos a serem adotados para minimizar os riscos são descritos no TCLE, mas não estão no PB – Informações Básicas (plataforma Brasil), nem no Projeto detalhado, como deveriam. São eles: o direito ao anonimato e de abandonar a pesquisa a qualquer momento.

Quanto aos benefícios, o proponente declara que é o fato de oferecer aos participantes e à comunidade acadêmica maiores informações e conhecimentos acerca dos aspectos que compõem a contribuição das experiências do processo de construção da identidade docente, em escolas de tempo integral da rede municipal de ensino de um município do Vale do Paraíba.

#### **Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:**

Pesquisa muito relevante e muito bem desenhada. Será de grande importância para a produção de conhecimento na área.

#### **Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:**

- Folha de Rosto: Ok.
- PB – Informações Básicas (registro das informações na Plataforma Brasil): (1) Substituir o termo sujeito(s) por colaborador(es). (2) Incluir os procedimentos para amenizar os riscos decorrentes da participação na pesquisa, conforme o conteúdo do TCLE. (3) reproduzir o cronograma completo. (4) identificar o orientador (no campo equipe da pesquisa).
- Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE): (1) Rubricar a segunda página do TCLE.
- Autorização do local onde os dados serão coletados: Está Ok.
- Instrumentos de coleta de dados da pesquisa: Ok.
- Projeto de Pesquisa Detalhado (brochura pesquisador): (1) Substituir o termo sujeito(s) por colaborador(es). (2) Incluir a avaliação dos riscos e os procedimentos para amenizar os riscos decorrentes da participação na pesquisa, bem como a avaliação dos benefícios.

Endereço: Rua Visconde do Rio Branco, 210  
 Bairro: Centro CEP: 12.020-040  
 UF: SP Município: TAUBATE  
 Telefone: (12)3635-1233 Fax: (12)3635-1233 E-mail: cepunitau@unitau.br



Continuação do Parecer: 2.352.756

#### Recomendações:

- 1) Substituir o termo sujeito(s) por colaborador(es) no PB-Informações Básicas (Plataforma Brasil) e no Projeto Detalhado.
- 2) Incluir no PB – Informações Básicas (Plataforma Brasil) e no Projeto detalhado os procedimentos para amenizar os riscos decorrentes da participação na pesquisa.
- 3) Reproduzir o cronograma completo no PB – Informações Básicas (Plataforma Brasil).
- 4) Identificar o orientador (no campo equipe da pesquisa) no PB – Informações básicas (Plataforma Brasil).
- 5) Rubricar a segunda página do TCLE e reenviá-lo ao CEP via Plataforma Brasil.

#### Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

A pesquisa parece não oferecer riscos importantes aos participantes e, apesar das recomendações acima, acredita-se que o protocolo de pesquisa apresentado é adequado quanto aos procedimentos éticos. Chamando a atenção para que se complete as informações constantes no item recomendação, e salvo melhor juízo, o protocolo de pesquisa pode ser aprovado pelo CEP.

#### Considerações Finais a critério do CEP:

O Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade de Taubaté, em reunião realizada no dia 20/10/2017, e no uso das competências definidas na Resolução CNS/MS 510/16, considerou o Projeto de Pesquisa: APROVADO.

#### Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_P ROJETO_988354.pdf	22/09/2017 19:29:29		Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_Detalhado.doc	22/09/2017 19:23:56	PATRICIA ROMANA DE OLIVEIRA	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	Instituicao.docx	22/09/2017 18:56:57	PATRICIA ROMANA DE OLIVEIRA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de	TCLE.docx	22/09/2017 18:47:55	PATRICIA ROMANA DE OLIVEIRA	Aceito

Endereço: Rua Visconde do Rio Branco, 210  
 Bairro: Centro CEP: 12.020-040  
 UF: SP Município: TAUBATE  
 Telefone: (12)3635-1233 Fax: (12)3635-1233 E-mail: cepunitau@unitau.br



Continuação do Parecer: 2.352.756

Ausência	TCLE.docx	22/09/2017 18:47:55	PATRICIA ROMANA DE OLIVEIRA	Aceito
Folha de Rosto	Folha_de_rosto.docx	22/09/2017 18:40:43	PATRICIA ROMANA DE OLIVEIRA	Aceito

**Situação do Parecer:**

Aprovado

**Necessita Apreciação da CONEP:**

Não

TAUBATE, 27 de Outubro de 2017

---

**Assinado por:**  
**José Roberto Cortelli**  
**(Coordenador)**

Endereço: Rua Visconde do Rio Branco, 210  
 Bairro: Centro CEP: 12.020-040  
 UF: SP Município: TAUBATE  
 Telefone: (12)3635-1233 Fax: (12)3635-1233 E-mail: cepunitau@unitau.br

## ANEXO D – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

 COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA  
Professor Robison Baroni



### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

O Sr (a) está sendo convidado (a) a participar da pesquisa “HISTÓRIAS VIVIDAS, IDENTIDADES CONSTRUÍDAS: CONTRIBUIÇÕES DAS EXPERIÊNCIAS DOCENTES COM A EDUCAÇÃO INTEGRAL”, sob a responsabilidade da pesquisadora Patrícia Romana de Oliveira. Nesta pesquisa pretendemos analisar como as experiências de professor das atividades complementares em escolas municipais de ensino fundamental de tempo integral, contribuem no processo de construção identitária docente.

Essa pesquisa possui risco mínimo pois será realizada por meio de entrevistas abertas de acordo com a metodologia da História Oral. Sua participação é voluntária e com vistas a prevenção dos possíveis riscos, aos participantes ficam garantidos os direitos de anonimato; de abandonar a qualquer momento a pesquisa; de deixar de responder qualquer pergunta que ache por bem assim proceder; bem como solicitar para que os dados por ele fornecidos durante a coleta não sejam utilizados. Se você aceitar estará contribuindo com o fato de oferecer aos participantes e à comunidade acadêmica maiores informações e conhecimentos acerca dos aspectos que compõem a contribuição das experiências no processo de construção da identidade docente, em escolas de tempo integral da Rede Municipal de Ensino de um município do Vale do Paraíba. Cabe aqui ressaltar também que, pelo aspecto interdisciplinar que se pretende abordar no presente estudo, os conhecimentos gerados por meio da pesquisa poderão despertar o interesse de profissionais, instituições, pesquisadores e fundamentar estudos em outras áreas do conhecimento no que diz respeito ao presente objeto de pesquisa. Contudo, os principais benefícios do presente estudo poderão se apresentar somente ao final do mesmo, quando das conclusões do mesmo.

Para participar deste estudo o Sr (a) não terá nenhum custo, nem receberá qualquer vantagem financeira. Terá o esclarecimento sobre o estudo em qualquer aspecto que desejar e estará livre para recusar-se a participar e a recusa em participar não acarretará qualquer penalidade ou modificação na forma em que é atendido pelo pesquisador, que tratará a sua identidade com padrões profissionais de sigilo.

Os resultados da pesquisa estarão à sua disposição quando finalizada. Seu nome ou o material que indique sua participação não será liberado sem a sua permissão.

O (A) Sr (a) não será identificado em nenhuma publicação que possa resultar. Os dados e instrumentos utilizados na pesquisa ficarão arquivados com o pesquisador responsável por um período de 5 (cinco) anos, e após esse tempo serão destruídos. Este termo de consentimento encontra-se impresso em duas vias, sendo que uma cópia será arquivada pelo pesquisador responsável, e a outra será fornecida ao senhor (a). Para qualquer outra informação o sr. (a) poderá entrar em contato com a pesquisadora pelos telefones 12 – 39414520 ou 12 – 997641627 (inclusive ligações a cobrar), e-mail [patriciaromana@hotmail.com](mailto:patriciaromana@hotmail.com).

Em caso de dúvidas com respeito aos aspectos éticos deste estudo, você poderá consultar Comitê de Ética em Pesquisa – CEP/UNITAU na Rua Visconde do Rio Branco, 210 – centro – Taubaté, telefone (12) 3635-1233, e-mail: [cep@unitau.br](mailto:cep@unitau.br).

*Patrícia Romana de Oliveira*  
PATRÍCIA ROMANA DE OLIVEIRA

COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA  
Professor Robison Baroni



### Consentimento pós-informação

Eu, [REDACTED], portador do documento de Identidade [REDACTED] fui informado (a) dos objetivos da pesquisa "HISTÓRIAS VIVIDAS, IDENTIDADES CONSTRUÍDAS: CONTRIBUIÇÕES DAS EXPERIÊNCIAS DOCENTES COM A EDUCAÇÃO INTEGRAL", de maneira clara e detalhada e esclareci minhas dúvidas. Sei que a qualquer momento poderei solicitar novas informações e modificar minha decisão de participar se assim o desejar.

Declaro que concordo em participar. Recebi uma cópia deste termo de consentimento livre e esclarecido e me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

[REDACTED], 1º de dezembro de 2017.

Assinatura do(a) Participante



COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA  
Professor Robison Baroni



UNITAU

### Consentimento pós-informação

Eu, [REDACTED], portador do documento de Identidade [REDACTED] fui informado (a) dos objetivos da pesquisa "HISTÓRIAS VIVIDAS, IDENTIDADES CONSTRUÍDAS: CONTRIBUIÇÕES DAS EXPERIÊNCIAS DOCENTES COM A EDUCAÇÃO INTEGRAL", de maneira clara e detalhada e esclareci minhas dúvidas. Sei que a qualquer momento poderei solicitar novas informações e modificar minha decisão de participar se assim o desejar.

Declaro que concordo em participar. Recebi uma cópia deste termo de consentimento livre e esclarecido e me foi dada à oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

[REDACTED] 13 de dezembro de 2017.

[REDACTED]  
Assinatura do(a) Participante

COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA  
Professor Robison Baroni

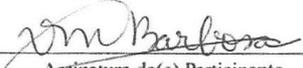


#### Consentimento pós-informação

Eu, [REDACTED] portador do documento de Identidade [REDACTED] fui informado (a) dos objetivos da pesquisa "HISTÓRIAS VIVIDAS, IDENTIDADES CONSTRUÍDAS: CONTRIBUIÇÕES DAS EXPERIÊNCIAS DOCENTES COM A EDUCAÇÃO INTEGRAL", de maneira clara e detalhada e esclareci minhas dúvidas. Sei que a qualquer momento poderei solicitar novas informações e modificar minha decisão de participar se assim o desejar.

Declaro que concordo em participar. Recebi uma cópia deste termo de consentimento livre e esclarecido e me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

[REDACTED], 12 de janeiro de 2018

  
Assinatura do(a) Participante

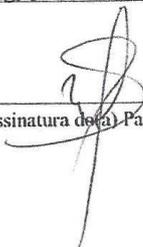


### Consentimento pós-informação

Eu, [REDACTED], portador do documento de Identidade [REDACTED] fui informado (a) dos objetivos da pesquisa "HISTÓRIAS VIVIDAS, IDENTIDADES CONSTRUÍDAS: CONTRIBUIÇÕES DAS EXPERIÊNCIAS DOCENTES COM A EDUCAÇÃO INTEGRAL", de maneira clara e detalhada e esclareci minhas dúvidas. Sei que a qualquer momento poderei solicitar novas informações e modificar minha decisão de participar se assim o desejar.

Declaro que concordo em participar. Recebi uma cópia deste termo de consentimento livre e esclarecido e me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

[REDACTED] 23 de janeiro de 2018

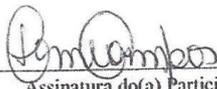
  
Assinatura do(a) Participante

**Consentimento pós-informação**

Eu, [REDACTED], portador do documento de Identidade [REDACTED] fui informado (a) dos objetivos da pesquisa "HISTÓRIAS VIVIDAS, IDENTIDADES CONSTRUÍDAS: CONTRIBUIÇÕES DAS EXPERIÊNCIAS DOCENTES COM A EDUCAÇÃO INTEGRAL", de maneira clara e detalhada e esclareci minhas dúvidas. Sei que a qualquer momento poderei solicitar novas informações e modificar minha decisão de participar se assim o desejar.

Declaro que concordo em participar. Recebi uma cópia deste termo de consentimento livre e esclarecido e me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

[REDACTED] 30 de janeiro de 2018.



Assinatura do(a) Participante

COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA  
Professor Robison Baroni

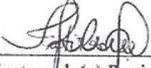


#### Consentimento pós-informação

Eu [REDACTED], portador do documento de Identidade [REDACTED] fui informado (a) dos objetivos da pesquisa "HISTÓRIAS VIVIDAS, IDENTIDADES CONSTRUÍDAS: CONTRIBUIÇÕES DAS EXPERIÊNCIAS DOCENTES COM A EDUCAÇÃO INTEGRAL", de maneira clara e detalhada e esclareci minhas dúvidas. Sei que a qualquer momento poderei solicitar novas informações e modificar minha decisão de participar se assim o desejar.

Declaro que concordo em participar. Recebi uma cópia deste termo de consentimento livre e esclarecido e me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

[REDACTED], 26 de fevereiro de 2018.

  
Assinatura do(a) Participante

## APÊNDICE I – INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS

### Roteiro para entrevista

	Nome
	Idade
	Naturalidade
	Contextos cotidianos de aprendizagem na infância/adolescência/vida adulta
	A opção pela docência
	Experiências de atuação profissional durante a vida
	Razões que motivaram seu ingresso no projeto
	Tempo de docência na jornada ampliada
	Quais são (ou quais foram) as dores e as delícias de ser um professor na jornada ampliada? Conte sua história!
	Alteração ou confirmação de práticas com a experiência da docência na jornada ampliada
	Razões que fundamentam mudanças ou confirmações em suas práticas docentes durante a experiência docente na jornada ampliada
	Concepção de educação/ educação integral/ aprendizagem/professor/aluno/ escola
	Saberes necessários à docência
	Processo de aquisição dos saberes da docência
	Relação professor e aluno/ escola e sociedade/ escola e educação
	Consequências das vivências como docentes no projeto
	Semelhanças e diferenças do trabalho docente dentro e fora do projeto
	Aspectos mais significativos do projeto de educação integral
	Avaliação das experiências de docentes no projeto

**APÊNDICE II - MEMORIAL: EXERCÍCIO DE DESCOBERTAS**

UNIVERSIDADE DE TAUBATÉ  
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO  
PROFISSÃO DOCENTE E DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL

**MEMORIAL**

**EXERCÍCIO DE DESCOBERTAS**

PATRÍCIA ROMANA DE OLIVEIRA

Taubaté – SP  
2018

## RESUMO

Como em um jogo de quebra-cabeças, o presente memorial prezou por recolher lembranças sobre fatos, sentimentos, percalços e escolhas da trajetória de vida pessoal e profissional da autora, na tentativa de efetivar encaixes e compor enredos deste percurso. O desenho formado nessa composição apresentou uma trama de interação entre elementos e sujeitos que se projetaram como colaboradores da construção identitária. Dividido em duas partes, o memorial apresenta parcelas da trajetória pessoal e profissional que se misturam nestas linhas, considerando cenários e tramas vivenciadas nas diferentes épocas da vida da autora. Utilizando-se da linha cronológica para tessitura da narrativa, o memorial buscou servir como uma possibilidade de aproximação com o leitor do texto e como um valioso exercício de descobertas para a autora, desvelando elementos constituintes da construção da sua identidade profissional.

Palavras-chave: Trajetória, Construção, Cenários

## I. INTRODUÇÃO

Os registros que se seguem como um memorial correspondem como parte das exigências para o Mestrado Profissional em Educação e informam recortes das histórias vividas pela pesquisadora, revelando, portanto, traços do processo da sua construção identitária.

O exercício de reflexão para a redação deste material foi de grande valia, pois propiciou à pesquisadora a consciência do seu processo de formação identitária docente e a percepção de evidências de contribuições das experiências cotidianas em sua composição.

Apesar de nem sempre clara ao sujeito, verifica-se uma relação teoria e prática que permeia a vida. Nessas linhas, encontra-se a tentativa de revelar essa relação, a qual permeia o movimento da pesquisadora em descobrir-se.

Cabe salientar que, à medida que o registro ganhava corpo, evidenciando um processo de conquistas ao longo da vida, uma maior consciência da autora sobre a sua condição humana de ser inacabado, a construção desse material ganhava marcas de otimismo e dedicação.

Assim como desafiada por um quebra-cabeça, a autora se propôs a selecionar peças e apresentá-las perante outros para que expostas ao encontro de encaixes fossem realizadas a construção dessa escrita. Assim motivada, durante o desenvolvimento de tal tarefa, deparou-se com sentimentos de alegria, saudades e gratidão, que serviram como molas propulsoras do processo de reavivar na memória lembranças e desdobramentos favoráveis à cadência pretendida no registro das linhas, desvendando contornos e formando uma unidade. A realização do memorial serviu à pesquisadora como um grande ensaio no ato de ouvir histórias de vida e perceber nelas o processo da construção identitária dos sujeitos, pois nessa tarefa a pesquisadora produziu sua própria narrativa e a analisou, compondo um diálogo reflexivo consigo e com referenciais teóricos. Outra analogia realizada pela autora sobre a feitura desse memorial foi a de que sua produção se assemelha à produção de uma colcha de retalhos, a qual é feita junção de retalhos que foram recolhidos entre fatos, vivências, significados, sentimentos, percalços e escolhas presentes entre as lembranças que se compõe um único panorama. Cabe ressaltar que nessa analogia, a tonalidade da cor de cada um dos retalhos e a disposição deles na configuração que forma a colcha foram escolhas e, portanto, traduzem apenas uma das muitas possibilidades dessa composição. A configuração dada foi

condicionada pelo tempo, pela seleção e pela interpretação realizada e mudadas essas condições possivelmente teríamos outros arranjos. Quando separados, os retalhos podem aparentar desconexão, mas vistos no conjunto alinhavados pela linha da cronologia, os retalhos formam um todo capaz de abrir. Há sempre possibilidades de substituir eventuais retalhos ou de ampliar o tamanho da colcha. Portanto, a analogia da construção desse memorial com a produção da colcha de retalhos, parece-me ser cabível.

O movimento de reflexão exigido para a redação do memorial proporcionou o claro encontro com as razões que motivaram a autora ao ingresso no curso de Mestrado Profissional em Educação e escolha da pesquisa sobre o processo de construção identitária docente, com a proposta de dar voz aos sujeitos e ouvir suas as narrativas de vida, considerando o cotidiano e da educação integral como contexto. Com tal exercício, obteve-se a percepção das balizas estabelecidas na proposta de pesquisa e a clareza do efetivo diálogo desse texto com o que se deseja apresentar na pesquisa. De abordagem histórica, esse memorial foi costurado pela linha da cronologia, sob o forro do cotidiano.

Realizado com o objetivo de registrar a trajetória de vida da pesquisadora, observando seu desenvolvimento como um potente exercício reflexivo para descobertas e compreensões acerca do processo de construção identitária e das contribuições das experiências cotidianas, o presente memorial também se apresenta como um recurso de aproximação com o leitor.

A redação desse trabalho também se presta como um valioso ensaio para a pesquisa, posto que sua realização se fez sobre o ato da elaboração da narrativa de vida da autora, desafiada a compor um diálogo com teóricos e enxergar seus traços do seu processo de construção da identidade profissional. A concepção do cotidiano como um campo de riqueza para aquisição e elaboração de saberes, bem como, do ser humano como um sujeito integral e inacabado foram balizas e fundamentos para a composição exercício.

Costurado pela linha da cronologia, o memorial expõe o ato de se debruçar sobre recortes de fatos, sentimentos, percalços e escolhas da pesquisadora, compondo um panorama constituído por encaixes fiéis aos objetivos dessa escrita.

A narrativa do memorial não estabeleceu separação entre vida pessoal e profissional, primando pelo princípio da integralidade. Dado o respeito a esse princípio no memorial, assim como se deseja na pesquisa, demonstra a intenção de coerência entre as duas produções.

O registro da trajetória pessoal e profissional será apresentado em duas partes. Na primeira, a autora discorre sobre a sua infância, sua família e seus primeiros anos de escolarização, tecendo comentários que ilustram essa composição. Na segunda parte, a autora

expõe sua formação profissional e suas experiências ressaltando as características que lhes são peculiares.

Ao se deparar com a proposta de redigir um memorial o primeiro procedimento foi criar uma lista de fatos que, obedecendo à cronologia das fases vividas eram pinçados pela memória. Não se fez distinção entre as diferentes dimensões da vida, entendendo que tudo pertence à único sujeito, à uma única trajetória, à uma única construção, independente dos papéis sociais. Concluída a listagem, lançou-se a recheiar os espaços entre os fatos com sentimentos e compreensões que se remetessem sobre eles. Desta forma, a própria natureza dos fatos eleitos foi reveladora de aspectos significativos. Uma caderneta para anotações foi bastante útil durante o período de construção desta redação, visto que o próprio cotidiano é articulador de lampejos que mereciam registros, garantindo-se diante dos riscos de traição da memória. Construída uma breve redação, dedicou-se a consultar uma caixa de fotografias em busca de confirmações sobre a narrativa e a recolher parcelas da bibliografia para compor a reflexão e apresentação pretendida.

## **II. DOCES LEMBRANÇAS E CENÁRIOS**

Sou Patrícia Romana de Oliveira, nascida no outono de 1972.

Se as ruas fossem dotadas do poder da comunicação, uma contaria boa parte da minha história. Foi numa mesma rua que meus pais se conheceram e construíram uma casa para abrigar a família que desejaram constituir. Nessa rua nasci, cresci, brinquei, namorei e construí minha casa.

Sou a primeira filha desse casal mineiro que se instalou em uma cidade do Vale do Paraíba buscando melhores condições de trabalho e conquistas de vida. Vi, a casa construída com poucos cômodos, crescer e ganhar acabamentos. Testemunhei a rua de terra ser calçada, ganhar novas casas e novos moradores. Como a maioria das famílias eram as proprietárias das construções, eram raras as alterações no grupo de convivência entre os moradores da rua e o tempo, foi um astuto transformador dos vizinhos em meus parentes adotivos.

A rua era palco para muitas brincadeiras. As crianças mais espertas nas brincadeiras de queimada, taco ou pega-pega eram sempre as primeiras escolhidas pelos líderes de time enquanto as mães, conversando nas calçadas, supervisionavam as nossas brincadeiras nas ruas. Agilidade não era o meu ponto forte, mas mesmo assim, eu gostava de participar das brincadeiras

Na esquina da rua, ficava a escola. Construída e administrada pelo município, atendia a grande maioria das crianças do bairro. Do portão de casa, minha mãe observava meu percurso de ida e volta da escola. Foi nela que estudei todos os anos do ensino fundamental. Quase não havia surpresas no início do ano letivo, pois sabíamos quem eram os possíveis futuros professores e colegas de turma. Nessa mesma escola, também estudou meu irmão, e, anos mais tarde, meu filho.

A escola, assim como a rua, é grande referência para mim. Minha relação com ela ainda resiste, pois como minha sede de votação eleitoral, é palco de encontros com sujeitos que fizeram parte da minha infância e adolescência. Nela, realizei estágios obrigatórios do curso da faculdade e depois de formada, por dois anos, atuei como parte do seu corpo docente. São muitas as lembranças escolares do ensino fundamental e algumas amizades desse período continuam ativas.

A minha falta de agilidade nas brincadeiras de rua era compensada pela vida escolar de sucesso. Apenas me contentava com o conceito máximo, exceto em comportamento, em que o conceito “C” era conta certa, em razão das conversas.

Na família, escola sempre foi coisa séria. Cresci testemunhando meu pai, um responsável trabalhador, realizando o sonho de fazer supletivo do ensino fundamental e cursar o ensino técnico. Minha mãe cursou apenas até a quarta série primária quando criança, mas era capaz de exercer com maestria sua criatividade e sabedoria, fazendo me entender que nem toda aquisição do saber passa pelas salas de aula. Costureira de mão cheia foi ponto de honra para minha mãe que eu fosse de uniforme desde o primeiro dia da escola. Ela manteve-se próxima da minha vida escolar desde a pré-escola, participando como grande colaboradora das professoras que passaram pela minha vida. Grande contadora de histórias reais, sempre demonstrou empenho para que os filhos conhecessem fatos relativos à sua família e à sua infância, descrevendo detalhes e usando fotografias como amparo.

As viagens e passeios ficavam por conta das visitas aos parentes, lugar de ouvir mais histórias que, por vezes, se repetiam, mas que compunham um universo do qual aprendi a gostar. As mais queridas eram as mais antigas, daquelas que remontavam a origem familiar.

Tinha acesso a muitas histórias, mas não há muitos livros. A cada promoção no ano escolar eu ganhava um livro de presente da minha mãe, que era lido e relido por vezes durante as férias. A coleção de revistas da minha mãe que contava a vida dos santos católicos, também era distração de muitas tardes em férias.

Na quinta série, já sabida com as palavras, diferentes disciplinas e professores passaram a compor meu universo cotidiano escolar. Dentre todas, a disciplina de História sempre foi a preferida. Até a caligrafia utilizada pela professora de história me chamava atenção.

Quem descobriu o Brasil? Essa pergunta, na prova mimeografada de 1983, me marcou. Na ocasião, carregada de certezas, respondi: os índios. Para acompanhar e argumentar a minha resposta, apresentei uma série de argumentos. Ao receber a prova corrigida e verificar aquele sinal de errado sobre minha resposta, questioneei a professora sobre sua correção, apresentando mais uma vez meus argumentos. O resultado foi a obrigação de refazer a resposta, por outras duas vezes, até que ela se assemelhasse com a redação do livro. Soube ali, que não caberia na aula ou nas respostas das provas, a exposição do meu pensamento e da minha argumentação. Admitir para a história apenas uma versão me incomodou profundamente e julguei o fato como uma injustiça cometida, muito mais com os índios do que comigo. Na época, sem a consciência da complexidade suscitada pelo fato e sem idade ou conhecimento suficientes para reflexões profundas, decidi assumir a resposta como errada e os prejuízos na nota, mas que depois de crescida, me tornaria professora de história e ensinaria diferente aos meus alunos.

Ouvir minha mãe contar sobre fatos da família e guardar com tanto carinho fotografias, aprender palavras por meio das leituras em biografias, viver esse impasse de resposta sobre o descobrimento do Brasil construíram em mim o desejo de proximidade com a história.

As aprendizagens escolares não eram as únicas valorizadas pela minha família. Desde muito pequena, fui incentivada a participar de eventos, ações e cursos promovidos na comunidade religiosa e no centro esportivo próximo do bairro. Cresci percebendo a importância de participar de diferentes grupos, em diferentes lugares, aprendendo coisas diferentes. Fui então, compreendendo que os saberes escolares são de suma importância, mas que há importância nos conhecimentos que circulavam fora dos muros da escola, como por exemplo, manter uma horta, fazer um bolo, costurar, tricotar, dançar, jogar vôlei e ser atriz ou diretora de uma encenação na novena de natal. Datilografar também era essencial aprender!

Manter a atenção nas oportunidades de aprender foi a maior das aprendizagens!

### III. DE REPENTE, ADULTA!

Nos anos do ensino médio alcancei maior autonomia e consciência cidadã. Mais que alargamentos dos conteúdos escolares, minhas relações de convivência estenderam horizontes diferentes, pois passei a frequentar uma escola na região central da cidade. Nessa fase da vida, aprendi como é importante fazer boas escolhas. Apenas dois dias separaram a colação do ensino médio e o nascimento do meu filho, marcando a rapidez da minha passagem para a vida adulta.

Por três anos, minhas aprendizagens não estavam em esferas escolares, mas foram decisivas para fortalecer a definição de um projeto de vida.

Após esse período, voltei à vida de aluna, em um projeto de escola de turno integral, que oferecia o curso de magistério numa perspectiva mais crítica do que nas demais escolas. A formação oferecida pelo C. fortaleceu-me como cidadã, oportunizando minha participação em movimentos, discussões e assembleias, dentro e fora do ambiente escolar, sobre temáticas importantes como a própria Lei de Diretrizes e Bases (LDB) que na ocasião estava em processo de construção e aprovação. Conhecer Paulo Freire pessoalmente, com seus cabelos e barbas brancas e tamanho vigor e crença na educação, foi impactante e ajudou a confirmação da minha opção pelo magistério. Foi também durante o curso de magistério do C. que confirmei a possibilidade de questionar a versão oficial da História. Observando a professora dessa disciplina, vislumbrei postura e conhecimentos desejáveis. Do magistério, aprendi a lição de que educar era um ato político.

Incentivada pela família, paralelamente ao curso do magistério, cursei a faculdade, optando pelo bacharelado e licenciatura em História. Após a jornada diária de doze horas de estudo e quatro ônibus circulares, era preciso fazer a jornada de mãe valer pela sua intensidade e não pela quantidade de tempo. Por ela, eu mantinha a convicção de que valia a pena a correria cotidiana.

Para levantar fundos e custear os estudos, passei a trabalhar com atividades recreativas e culturais durante férias e finais de semana promovidas por diferentes instituições. Essas experiências me proporcionaram certo jogo de cintura perante imprevistos que acontecem nas salas de aula e uma gama de conhecimentos em áreas diferentes, o que de fato me permite transitar entre estratégias e conceitos que possam vir a colaborar com os meus propósitos na tarefa de ensinar, pois como afirma Tardif (2014):

Se os saberes dos professores possuem uma certa coerência, não se trata de uma coerência nem teórica nem conceitual, mas pragmática e biográfica: assim como as diferentes ferramentas de um artesão, eles fazem parte da mesma caixa de

ferramentas, pois o artesão que os adotou ou adaptou pode precisar deles em seu trabalho. (TARDIF, 2014. p. 65)

Desta forma, circunstâncias já vivenciadas podem se configurar em ferramentas adaptadas para melhor desempenhar meu trabalho docente, sendo recurso ou fonte de saber. Foi combinando estágios com trabalhos avulsos, de naturezas e finalidades diferentes, que compus o panorama das minhas primeiras experiências profissionais. A diversidade dessas experiências, boa parte me exigia trabalho em equipe, exploração do lúdico, a percepção da integralidade do sujeito, a perspicácia diante de imprevistos.

Nos dois últimos anos do curso de graduação, estagiando no D., no A. e no M., vivenciei a pesquisa e a interdisciplinaridade. Foi um tempo de aprendizagens ímpares em relação ao trabalho de historiador. Garimpei fontes, recuperei informações, analisei dados e sempre dialogando com profissionais da área de história, arqueologia e arquitetura. Trabalhar com pesquisa foi fascinante! Como trabalho final de graduação, realizei pesquisa em inventários, jornais e atas da Câmara Municipal da cidade que moro traçando um panorama do município nos primeiros anos do século XX.

Terminada a faculdade em 1998, fui aprovada em um processo de seleção, em que atuei como docente em um projeto de suplência à distância oferecido pelo Estado de São Paulo. Recém-formada, esse contexto oferecia uma experiência bastante incomum. Não vivi a rotina de aulas e turmas. Meu cotidiano era esclarecer dúvidas particulares, elaborar e corrigir avaliações, bem como produzir material para estudo dos alunos. Dividia a sala com outros sete professores de História, que também se ocupavam das mesmas funções. Iniciante na profissão, mantinha meu olhar alerta, observando os colegas, buscando aprender com eles e criar minhas referências. Com as observações, verifiquei que o profissional mais experiente nem sempre é o que detém os maiores conhecimentos e que uma postura questionadora sobre a prática transformando as experiências em alvo de reflexão era um caminho produtivo para alcance de conhecimento. Conclui então, que ao docente desejoso do seu desenvolvimento profissional, cabe a fundamental tarefa da manutenção da sua “capacidade de ser um inquiridor ao longo de toda a vida” (DAY, 2001. p. 91)

No final de 1999, aprovada no concurso público municipal, fui efetivada no início do ano letivo seguinte. A aprovação no concurso significava conquista e a efetivação, a qual trouxe garantias de tranquilidade financeira e uma possibilidade de retribuição. O sentimento de satisfação foi meu grande aliado nas empreitadas que se seguiram perante as novidades da docência, pois pela primeira vez de fato, estaria numa sala de aula tradicional, com horários, turmas, conteúdos, planejamentos e cadernetas, sob minha responsabilidade.

Assumi aulas em uma escola próxima a minha casa. O fato me proporcionava certo conforto, pois desfrutava de pontos em comum com os alunos, o que veio facilitar nossa comunicação e vínculo. Entretanto, estar diante de alunos reais, adolescentes, foi por certo, um desafio, pois não é simples o “corpo-a-corpo diário a que os professores estão obrigados” (NÓVOA, 2009, p. 16).

Boa parte desse primeiro ano foi marcado por incertezas e espanto. Estar diante de um coletivo, marcado pela diversidade, foi desafio intenso, pois nas variadas turmas que eu tinha, constatava a existência de “alunos que não correspondem à imagem esperada ou desejada: estudiosos, dependentes, sensíveis às recompensas e punições, desejosos de aprender” (EDDY *apud* TARDIF; RAYMOND, 2000, p. 227).

O contexto relacional da docência é uma questão a ser compreendida nessa profissão, ao compasso da experiência e descoberta de que “ensinar é trabalhar com seres humanos, sobre seres humanos, para seres humanos” (TARDIF; LESSARD, 2014. p. 31).

Contei com ajuda de colegas mais experientes para desempenhar tarefas e papéis dentro do meu primeiro ano na carreira. Um, me orientou como preencher diários de classe, outro, me indicou boas estratégias de transportar os materiais de uma sala para outra, outro ainda, me ensinou como proceder durante os Conselhos de Classe, momento dos quais nunca havia participado. A cooperação dos colegas nesse início foi essencial. O amparo oferecido pelos colegas proporciona maior segurança e fortaleza. Sobre esse contexto Lantheaume (2012) afirma:

A prática do trabalho coletivo é antes de tudo pragmática, mais do que ideológica e corresponde à vontade de preservar interesses profissionais. Nesse sentido ela é, às vezes, uma verdadeira saída para as dificuldades. Quando existem coletivos de trabalho, os professores se sentem moralmente sustentados e mais fortes, e por isso tem uma identidade profissional mais positiva. (LANTHEAUME, 2012, p.383).

No segundo ano como docente, fui professora na mesma escola, da qual onde tinha sido aluna por oito anos. A mudança de aluna para professora naquele ambiente a princípio foi curioso, confuso e estranho. Acessar a escola como docente e conviver como colegas de profissão com meus ex-professores causavam sensações que percorriam entre a satisfação, a responsabilidade e a estranheza. A experiência desse ano me trouxe a consciência de que a antiga aluna da escola municipal agora era professora da mesma rede. Tal reflexão, como que quase uma consequência direta, trouxe-me um sentimento de compromisso e de necessidade de retribuição.

Por vezes, recorri às lembranças das procedências dos meus antigos professores como forma de construir referências para minhas ações em salas de aula, fosse pelo desejo de

aproximação ou pelo desejo de distanciamento da prática pedagógica pescada na memória. Sobre essa questão, escreve Tardif (2014):

Ao evocar qualidades desejáveis ou indesejáveis que quer encarnar ou evitar como professor, ele se lembrará da personalidade marcante de uma professora do quinto ano, de uma injustiça pessoal vivida na pré-escola ou das intermináveis equações que o professor de Química obrigava a fazer no fim do segundo grau (TARDIF, 2014, p. 67).

No propósito de reunir bons referenciais para minhas práticas pedagógicas, busquei lembrar-me dos variados sujeitos que atuaram no meu processo educativo, escolar e não escolar. Significativa fração do que sabemos sobre a forma de ensinar e do seu papel como professor é fruto da sua história de vida, principalmente da vida que experimentamos como aluno (TARDIF, 2014).

Nos primeiros anos de carreira, percorri diferentes escolas municipais. Pude assim desfrutar de um leque de possibilidades de investigação sobre a profissão. Observei e experimentei papéis, tateando os contornos da profissão. De maneira quase que corriqueira, ia deparando-me com a distância entre os ideais e o cotidiano da sala de aula, impondo-me certo sentimento de impotência e incompetência. Ao mesmo tempo, quase sempre, era tomada por entusiasmo diante das descobertas referentes à profissão. Desta forma, o início da minha carreira na docência “indica que os dois aspectos, o da sobrevivência e o da descoberta, são vividos em paralelo e é o segundo aspecto que permite aguentar o primeiro” (HUBERMAN, 1989, p.37).

Apesar da estrutura e da burocracia tradicional, minhas aulas sempre fugiam do que se conhece como convencional nas escolas. Investigar visões da história, explorar diferentes fontes para informação, levantar e comprovar hipóteses, abusar do lúdico e da Arte eram alguns preceitos para a elaboração da minha aula, que considero como fruto de todo o percurso pessoal e profissional que até então havia percorrido. Cabe aqui, o empréstimo das palavras de Paulo Freire (1995) como argumento sobre educar, pois se trata de “estimular a dúvida, a crítica, curiosidade, a pergunta, o gosto do risco, a aventura de criar ” (FREIRE, 1995, p.54).

Ao realizar esse memorial, percebo que a construção do meu fazer e do meu ser profissional são fundamentados no meu percurso, enquanto sujeito existente no mundo. Traços das minhas experiências e das reflexões estão no cerne da minha forma de conceber, compreender e atuar na educação.

Em razão das características das minhas aulas, em 2009, fui convidada a participar da implantação de um projeto de educação integral. A mudança na vida profissional foi

acompanhada de mudanças em outros setores da minha vida. Apesar das três grandes mudanças se apresentarem como conquistas na minha vida, nenhuma delas foi tarefa simples.

Sempre me questionava sobre dinâmicas das salas de aula fechadas à participação efetiva dos alunos. Minha concepção de aula produtiva se diferenciava bastante da ideia de silêncio reinante na turma, conforme era a concepção de muitos colegas professores. O exercício da nova função era a chance de condição e desafio para espalhar minhas ideias pouco convencionais na implantação desse novo projeto da rede municipal.

Em busca de balizas para minhas ações como orientadora de um grupo de professores, deparei-me com a descrição de quatro princípios para uma boa situação de aprendizagem. Passei a considerar esses pressupostos na elaboração das formações que estava como responsável, compreendendo que professores em formação são aprendizes e, portanto merecem vivenciar boas situações de aprendizagem. E crendo nessa premissa, ofereci aos professores situações abertas, em que era possível colocar em jogo seus conhecimentos e suas reflexões, ou ainda se viam diante de um problema a solucionar e com decisões a tomar, buscando sempre garantias para que ocorresse entre eles “a máxima circulação de informação possível” (WEISZ, 2001, p. 66).

Estruturando meus encontros de formação com base nesses princípios, fui desempenhar meu trabalho na escola municipal localizada de um distrito. A própria localização geográfica já inferia particularidades à escola. Com o projeto de escola integral, mudanças significativas aconteceram na rotina e na dinâmica da escola. Apesar de oferecidas algumas resistências, era preciso remodelar práticas, logísticas, conteúdos e concepções diante do fato de que as crianças e adolescentes passariam oito horas diárias na instituição. Como estratégia diante do desafio, aliei-me à aplicação dos conceitos de professor reflexivo e escola reflexiva trazidas por Alarcão (2008). Tal fato foi fundamental para reformulação de ideias, práticas e organização escolar. Adotar a reflexão sistemática com um caminho foi uma decisão certa, consistente e eficiente para os professores nesse momento da escola. Todos nós tínhamos um caderninho, em que diariamente registrávamos nossas reflexões sobre a prática. Tais registros impulsionavam o movimento de ação, reflexão e ação tão necessário, permitindo formação, avaliação e ajustes quase que simultaneamente.

Com o passar do tempo, a cultura popular do caipira tão própria daquele distrito foi ganhando espaço no ambiente escolar. As aulas admitindo novas dinâmicas, passaram a validar conhecimentos daquela comunidade. Por três anos, percorri diariamente quilômetros de estrada para trabalhar nessa escola, contribuindo na formação e acompanhando os docentes

que se dedicavam ao desenvolvimento das atividades do projeto de educação integral. Anos intensos, de desafios e satisfações.

Durante estes três anos, experiências parecidas como a minha foram vividas por uma dezena de colegas, que também tinham assumido a implantação do projeto de educação integral em escolas de outras comunidades. Percebendo-nos envolvidas em funções diferentes das demais orientadoras pedagógicas da rede, passamos a nos encontrar quinzenalmente para troca experiências e aspirações, exposição de ideias e ideais, socialização dos sucessos e fracassos na organização e na formação que nos competia. Foi um tempo muito fértil. Firmamos laços de amizade e de cumplicidade, construímos saberes e fortalecemos fazeres. A ebulição dos encontros se desdobrou, intensificando o intercâmbio de experiências entre os docentes que acompanhávamos e de ações em conjunto com a comunidade onde atuávamos. A percepção da diferença da função entre as orientadoras pedagógicas e os encontros nesse grupo foi fundamental na construção da minha identidade profissional como formadora. Segundo Hall (2000), é grande a importância do outro na construção da identidade, uma vez que ela é um processo realizado pelas diferenças. Ainda tratando da identidade, outra característica indicada pelo mesmo autor é que são produções de “locais históricos e institucionais específicos no interior de formações e práticas discursivas específicas, por estratégias e iniciativas específicas” (HALL, 2000, p. 109).

Participar do movimento desses encontros foi algo muito significativo. A sua intensidade produziu bases na constituição da minha identidade de orientadora e formadora de um grupo de docente e propôs também, reflexões constantes, nos moldes descritos por Ibernón (2009):

A formação permanente deveria apoiar-se, criar cenários e potencializar uma reflexão real dos sujeitos sobre sua prática docente nos centros e nos territórios, de modo que lhes permita examinar suas teorias implícitas, seus esquemas de funcionamento, suas atitudes etc., potencializando um processo constante de autoavaliação do que se faz e analisando o porquê se faz (IBERNÓN, 2009, p. 47).

Os encontros quinzenais eram alívios e inspirações. A autogestão do grupo permitia o exercício da liderança, da reflexão, da socialização e da autoavaliação sobre diferentes contextos, atitudes ou teorias. Tais ações constantes e autônomas contribuíam consideravelmente para o desenvolvimento das minhas competências profissionais e pessoais.

De acordo com Vaillant e Marcelo (2012), a formação para o adulto traduz-se por processo promotor de desenvolvimento de capacidades mais específicas no desempenho de técnicas e tarefas e seu aspecto contínuo, sólido e estruturado contribui para melhoria das práticas pedagógicas.

Para Garcia (1999) mesmo nas situações formais de aprendizagem, é pelo viés da autonomia que a aprendizagem se torna envolta de significado, marcada pela motivação, gerando um movimento prol desenvolvimento profissional.

A fase relatada, que tanto contribuiu para o meu desenvolvimento profissional, reflete o conceito de formação apresentado por Vaillant e Marcelo (2012) que “[...] vincula-se com a capacidade assim como com a vontade. Em outras palavras, é o indivíduo, a pessoa, o último responsável pela ativação e desenvolvimento dos processos formativos” (VAILLANT e MARCELO, 2012, p. 29).

No final de 2011, o grupo passou a ter uma coordenação oficial. Entretanto, o tempo tinha sido meu aliado na conquista de maior clareza e segurança no exercício da função de colaboradora no processo de desenvolvimento dos professores da jornada integral. Nóvoa (1992) compreende identidade como uma construção. Para ele, a complexidade do contexto dessa construção propõe reflexões sobre a necessidade e a potencialidade do tempo. Indica que somente por ele há possibilidade de se “refazer identidades, para acomodar inovações, para assimilar mudanças. (NÓVOA, 1992, p. 16).

Em 2012, assumi a mesma função em outra escola. Ela estava sendo municipalizada e fica na área urbana do município Particularidades também se reservam a essa escola. Ela seria a única do município que teria apenas as séries iniciais e que atenderia seus alunos em turno integral. Diante da alteração de contexto, era apresentado para mim um novo desafio: o de embarcar no universo infantil. Sendo uma escola de crianças, componentes como a brincadeira e a alegria devem ser privilegiados no cotidiano escolar. Favorecendo essa articulação, propus que esses dois componentes virassem nossos objetos de estudo durante a formação. Entre outras conquistas, práticas circenses passaram a compor os conteúdos da escola, onde ainda pertenco e desenvolvo meu trabalho.

As duas escolas da minha experiência como orientadora são para mim como palcos privilegiados de aprendizagem, inclusive na construção e execução de projeto educativo, de cunho integral. Ambas as construções demandaram articulação de saberes entre os professores e deles com a comunidade.

Potencializar o intercâmbio de experiências entre pares e com a comunidade (dentro de um projeto educativo comunitário) pode possibilitar também a formação em todos os campos de intervenção educativa, bem como aumentar a comunicação entre a realidade social e o professorado, que é tão necessária numa nova forma de educar, rompendo o conhecido isolamento institucional, o celularismo escolar que impede a inovação institucional nos centros e territórios e, pelo contrário, gera a inovação individual (isolada, pessoal e intransferível) (IBERNÓN, 2009, p. 45-46).

Por quase uma década, percebo-me em um movimento centrado nessa potência, da qual trata Ibernón (2009), buscando estratégias que favoreçam a criação de uma nova cultura fundamentada na colaboração entre os professores e a validação desses profissionais como produtores de conhecimentos. E, por esse mesmo tempo, venho acumulando questionamentos sobre a docência.

A entrada no Mestrado Profissional de Educação foi resultado de uma combinação entre o desejo e a possibilidade. Imprimir novas dinâmicas, novas prioridades, nova rotina são tarefas árduas, mas as descobertas do percurso ajudam a suportar as dores das mudanças.

Na bagagem, já cheia de inquietações, outras tantas se somaram, mas processadas no tempo certo deram corpo ao meu projeto de pesquisa, o qual traz a identidade como questão central no contexto da educação integral.

A construção do memorial foi uma ferramenta eficaz para desvelar traços contribuintes da minha identidade e para confirmar que “identidade profissional docente se constitui como uma interação entre a pessoa e suas experiências individuais e profissionais” (MARCELO, 2009, p. 109).

Permito-me um ponto final momentâneo, admitindo a possibilidade de revisitar e ampliar os escritos do memorial, à medida que o percurso, me forneça maior suporte teórico e indique clareza e importância de fatos que por hora foram suprimidos.

#### **IV. CONCLUSÃO**

A realização desse registro foi um ato corajoso e gratificante. Demandou tempo e dedicação, mas foi um percurso de grande valia. A composição aqui exposta manteve o compromisso de aproximar o leitor da autora e de ser um efetivo exercício de descobertas sobre si. O memorial revelou a importância da família na história pessoal e profissional, admitindo-se como suporte e referência à trajetória da autora. Evidenciou-se também que a opção do trabalho relacionado com a educação integral confirma e corresponde às concepções de educação da autora, estando em acordo com os encaminhamentos assumidos pela sua família, desde a formação infantil. Percebe-se o sucesso na trajetória descrita, fato que assegura e alimenta a disposição para maiores conquistas.

Mais adiante, com maior segurança e repertório teórico, admite-se a possibilidade de se reorganizar esse registro, evidenciando diferentes categorias dentro do percurso profissional. Entretanto, julgou-se importante que nesse exercício, o texto construído mantivesse um olhar panorâmico, na perspectiva de que ele possa servir à sensação de completude de descobertas em um único percurso compondo a identidade da autora.

## REFERÊNCIAS

ALARCÃO, I. **Professores Reflexivos em uma escola reflexiva**. São Paulo: Cortez, 2008.

DAY, C. **Desenvolvimento profissional de professores: os desafios da aprendizagem permanente**. Porto: Porto Editora, 2001, p. 85-114.

FREIRE, P. **A educação na cidade**. 2ªed. São Paulo: Cortez, 1995.

GARCIA, C. M. **Formação de Professores Para uma mudança educativa**. Porto: Porto Editora, 1999. (Coleção Ciências da Educação século XXI, 2).

HALL, S. Quem precisa de identidade? In: SILVA, T. T. da. (Org.). **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000, p.103-133.

HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (Org.). **Vidas de professores**. Porto: Porto Editora, 1992.

IMBERNÓN, F. **Formação permanente do professorado: novas tendências**. São Paulo: Cortez, 2009.

LANTHEAUME, F. Professores e dificuldades do ofício: preservação e reconstrução da dignidade profissional. **Caderno de Pesquisa**, São Paulo, v. 42, n. 146, p. 368-387, maio/ago. 2012.

MARCELO, C. A identidade docente: constantes e desafios. **Formação docente**. Belo Horizonte, vol.01, n.01, p. 109-131, ago-dez. 2009.

\_\_\_\_\_; VAILLANT, D. **Ensinando a ensinar: as quatro etapas de uma aprendizagem**. Curitiba; Editora UTFPR, 2012.

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

\_\_\_\_\_; **Professores: Imagens do futuro presente**. Educa Lisboa, Instituto de Educação – Lisboa: Universidade de Lisboa, 2009.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2014.

\_\_\_\_\_; LESSARD C. Tradução de João Batista Kreuch. **O trabalho docente: Elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas**. 9.ed. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2014.

\_\_\_\_\_; RAYMOND, D. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 21, n. 73, dez. 2000.

WEISZ, T. **O diálogo entre o ensino e a aprendizagem**. São Paulo: Ática, 2001.