O PROFESSOR DA EDUCAÇÃO INTEGRAL: UM SUJEITO EM PROCESSO DE INVENÇÃO

Juliana Veiga de Freitas – UFRGS
Clarice Salete Traversini – UFRGS
Agência(s) Financiadora(s): CAPES/REUNI/CNPq

Se no período moderno a sociedade caracterizava-se "pela orientação das condutas dos indivíduos sem o risco de imprevisibilidades e equívocos" (COSTA, 2009, p. 62), nos dias atuais lidar com riscos e imprevistos torna-se parte dos modos de conduzir e pensar dos sujeitos contemporâneos. Bauman (2001), ao tratar dos deslocamentos desses tempos históricos, aponta para um "novo paradigma" temporal. De acordo com o sociólogo, estamos vivendo sob a égide da sociedade "líquido-moderna", ou então "modernidade líquida", enraizada "no pressuposto de que a contingência, a incerteza e a imprevisibilidade estão aqui para ficar" (BAUMAN, 2001, p. 13). Esses modos de ser na contemporaneidade constituem práticas que sustentam a invenção de estratégias de governamento para controlar e subjetivar o tipo de sujeito pensado para este tempo. Se na "modernidade sólida" os governantes e as demais instâncias – sociais, políticas e econômicas – que mantinham o poder sob seu controle operavam para "reorganizar o mundo de forma que as pessoas orientassem sua conduta sem risco de equívocos" (COSTA, 2009, p. 62), nos dias atuais a lógica parece deslocar-se para a produção de condutas que elevem o sujeito à condição de "cosmopolita" (POPKEWITZ; OLSSON; PETERSON, 2009). Os sujeitos contemporâneos cosmopolitas estão inteiramente imbricados na responsabilidade de "realização pessoal de suas próprias vidas", bem como pela busca do "progresso social" (POPKEWITZ; OLSSON; PETERSON, 2009, p. 75). Assim, riscos e imprevistos não são empecilhos a serem evitados, mas, antes de tudo, são imanentes aos desafios do mundo atual.

No âmbito político, podemos compreender tais configurações acerca de ações e comportamentos dos indivíduos contemporâneos – apontados por Popkewitz, Olsson e Peterson (2009) – como correlacionados aos princípios de racionalidade que se inscrevem sob a ótica neoliberal. Para Veiga-Neto (2000), o surgimento e a expansão do neoliberalismo configuram-se como "um refinamento da arte de governar, em que o governo, para ser mais econômico,

torna-se mais delicado e sutil" (p. 186), reinscrevendo-se em novas técnicas que objetivam "transformar o Estado numa grande empresa", muito mais eficiente, produtiva e lucrativa. É nesse contexto (político, econômico e social) que o professor e a escola se produzem em meio aos discursos que os subjetivam e conduzem seus modos de ser e agir na sociedade ocidental do século XXI.

Atualmente, a docência vem sendo marcada por discursos educacionais que apontam para fracasso e incompetência dos sujeitos, bem como do sistema escolar em que atuam. Diante disso, justifica-se a demanda de "políticas de formação e certificação profissional propostas nos últimos anos" (GARCIA; HYPOLITO; VIEIRA, 2005, p. 48), com o objetivo de produzir sujeitos capazes de formar cidadãos 'aptos' para viver no século XXI sob a lógica neoliberal. Portanto, e por meio dos discursos oficiais expressos pelas políticas educacionais, a identidade docente continua a ser reduzida a um conjunto de métodos disciplinares que buscam a formação (e a fabricação) de sujeitos. Não se considera o conjunto de variáveis com os quais professores – em especial, da Educação Básica – negociam cotidianamente para se constituírem enquanto docentes, como sua "história familiar e pessoal, as condições de trabalho e ocupacionais, os discursos que de algum modo falam do que são e de suas funções" (GARCIA; HYPOLITO; VIEIRA, 2005, p. 48).

O professor, enquanto ator social, imbuído de significativo papel no processo educacional contemporâneo, também vem sendo produzido pelos efeitos do conjunto de discursos dessa época. Se a escola tem de abarcar funções que em outros tempos não eram suas, o professor encontra-se cercado por uma série de compromissos, antes não atribuídos a ele.

Uma das formas de alargamento da função da escola tem sido materializada nas políticas de Educação Integral. A partir desse argumento, este texto objetiva analisar os discursos que estão constituindo o professor que exerce a docência em escolas com propostas de Educação Integral na contemporaneidade.

A emergência da Educação Integral no século XXI

O Ministério da Educação apresenta como uma de suas metas a busca por uma educação de qualidade, necessidade constatada nas avaliações nacionais em larga escala que enfatizam, através de seus baixos números, “o não alcance da aprendizagem nos patamares desejáveis” (BRASIL, 2009b, p. 18). O resultado do rendimento escolar, exposto nessas avaliações, reforça o papel da escola como instituição capacitada e responsável para enfrentar e superar os problemas históricos em relação à aprendizagem dos alunos. Com isso, uma ‘nova’ concepção de educação ganha espaço no centro do debate da política pública brasileira contemporânea: a Educação Integral e integrada às aprendizagens e experiências dos educandos brasileiros. Essa Educação Integral tem sido compreendida como meio para se ampliar os tempos, os espaços e as oportunidades educativas, refletindo na qualidade do processo educacional e na melhora do aprendizado dos estudantes (BRASIL, 2009b).

Desde o final de 2007, o Ministério da Educação, através da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD)[i] e com apoio do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), vem construindo um ‘ideal’ de Educação Integral (BRASIL, 2009a), tendo como referência as ‘experiências bem-sucedidas’ em espaços escolares de diferentes cidades do Brasil. Uma das estratégias para a constituição da Educação Integral no século XXI retoma as concepções educacionais propostas em diferentes momentos históricos e experiências ocorridas no país. Para isso, o ponto de partida tem sido os discursos da educação democrática propostos por Anísio Teixeira e Darcy Ribeiro na primeira metade do século XX.

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

educacional. Tais desafios não emergem por acaso, mas são efeitos de um modo político, econômico e social no qual a escola precisa ampliar suas funções, assumindo processos de socialização dos sujeitos alunos, antes delegados às famílias.

A Educação Integral é compreendida por nós como um mecanismo operador da ampliação das funções da escola. Nesse sentido, percebemos dois discursos educacionais que adquirem relevante força na constituição da proposta de Educação Integral: o aluno como centro do processo educacional e o gerenciamento do risco social.

Noguera-Ramirez (2009), Simons e Maschllein (2011) e Fabris e Traversini (2011) mostram que nas últimas décadas o discurso sobre aprendizagem está adquirindo centralidade nas políticas educacionais globalizadas. Em particular nos discursos das políticas públicas educacionais brasileiras, o sujeito aluno é posicionado no centro do fazer educativo para alcançar a chamada qualificação de sua aprendizagem. Essa busca é o que move a parceria entre "agentes públicos (gestão intersetorial) e a sociedade civil (gestão comunitária participativa)" (BRASIL, 2009a, p. 44), sendo reunidos todos os esforços para se reduzir os baixos índices de rendimento escolar dos estudantes (BRASIL, 2009a).

O foco na aprendizagem tem esmaecido as discussões sobre o ensino. Ou seja, estudar, experimentar e problematizar as propostas de ensino que produzam aprendizagens para os diferentes sujeitos alunos presentes nas escolas contemporâneas – ação central no exercício da docência – têm ocupado pouco espaço nas políticas públicas brasileiras. Ao contrário, tem-se potencializado a estratificação dos níveis de aprendizagem dos alunos e responsabilizado os professores por isso, efeito visualizado nas divulgações dos resultados das avaliações em larga escala.

Já o gerenciamento do risco social tornou-se necessário com o aumento da população que vive em situação de pobreza, conforme mostram O'Malley (1997) e Giavedoni (2012). Um de seus mecanismos de operacionalização têm sido os processos de inclusão (VEIGA-NETO; LOPES, 2007), em particular, interessam-nos neste artigo aqueles que atingem as escolas. Na implantação da jornada escolar ampliada ou de programas de atendimento no contraturno escolar, ao apontar como critérios as escolas com baixo Índice de

Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) e/ou os alunos do Programa Bolsa Família, percebe-se o quão produtivo está sendo o discurso do gerenciamento do risco social pela via da instituição escolar.

A articulação entre o gerenciamento do risco social e a centralidade da aprendizagem tornou-se uma das condições para emergir (ou retomar) o projeto de Educação Integral na escola, na perspectiva da jornada ampliada: o Programa Mais Educação. Esse programa – considerado estratégia indutora do Governo Federal para viabilizar uma proposta de Educação Integral nas escolas públicas – tem como meta conquistar a escolaridade dos estudantes e sua permanência, com qualidade, na instituição escolar (BRASIL, 2009a).

O Programa Mais Educação é instituído pela Portaria Normativa Interministerial nº 17 de 24 de abril de 2007 e regulamentado pelo Decreto n° 7.083, de 27 de janeiro de 2010. Ele tem como objetivo central "fomentar a Educação Integral por meio do apoio a atividades socioeducativas no contraturno escolar" (BRASIL, 2009a, p. 13). As atividades oferecidas pelo Programa estão agrupadas por macrocampos[iii] que podem ser entendidos como "linguagens, vivências e conhecimentos, agrupados por familiaridade" (LECLERC, 2012, p. 313). A oferta de diferentes atividades educacionais aos estudantes justifica-se pela necessidade de se considerar "as múltiplas dimensões formativas dos sujeitos e pela compreensão de que somente os saberes acadêmicos e reconhecidos socialmente não englobam a totalidade da formação humana" (VIVIAN; FREITAS, 2012, p. 3). Com esse intuito, tais programas encontram na escola um espaço privilegiado – por ser a instituição pela qual todos passam – para criar e desenvolver determinados tipos de sujeitos que deem conta das demandas de nossa sociedade.

Os caminhos metodológicos da pesquisa

A investigação aqui apresentada constitui-se em um estudo de caráter qualitativo, inscrito na linha dos Estudos Culturais em Educação, em sua vertente pós-estruturalista. Situamos esta pesquisa como estudo de caso, pois discute a constituição da docência na proposta da Educação Integral a partir das narrativas de um grupo de professores envolvidos com sua implementação em escolas da região metropolitana de Porto Alegre/RS, com suas

características culturais e formas de execução cotidiana. Os chamados dados empíricos, ou seja, as narrativas dos professores foram produzidas por meio da organização de grupos de discussão. De acordo com Mangold (1960), os grupos de discussão devem ser tomados como "produto de interações coletivas", propiciando a participação de cada sujeito de modo distinto, preservando as falas individuais como "produto da interação mútua" (p. 49). A partir de nossa perspectiva teórica, entendemos que a disposição dos participantes diante de suas narrativas e das narrativas do outro possibilitam o tensionamento e a problematização de discursos que circulam e subjetivam os sujeitos em suas práticas cotidianas. O grupo de discussão desta pesquisa foi formado por nove professores atuantes em escolas de seis diferentes municípios de uma região metropolitana de Porto Alegre.

Os dados foram produzidos por meio da organização de um curso de extensão, criado especialmente para essa finalidade. Realizaram-se seis encontros quinzenais e presenciais, no segundo semestre de 2012, totalizando 12 horas de pesquisa de campo[iv]. Em cada encontro foram propostas atividades disparadoras para estimular os professores a narrarem suas experiências em relação à Educação Integral, de modo que pudessem ser percebidos os discursos que os constituem. Os professores selecionados são alunos de um curso de Especialização focado na Educação Integral, realizado em uma instituição federal do sul do Brasil. Para selecionar os professores, elencamos três requisitos: a) trabalhar (atualmente) em escola; b) possuir o Programa Mais Educação implementado na escola onde atua; e c) ser professor comunitário, professor regular ou gestor na instituição.

Como metodologia de análise, utilizamos as noções teóricas de discurso (FOUCAULT, 2010) e narrativas (LARROSA, 1994). A partir de Foucault, discurso não pode ser compreendido como "conjunto de signos (elementos significantes que remetem a conteúdos ou a representações)", mas sim como "práticas que formam sistematicamente os objetos de que falam" (FOUCAULT, 1986, p.56). Para o filósofo francês são as práticas, seguidas por regras da linguagem, que constituem os discursos e esses, por sua vez, organizam e ordenam os sentidos por onde passam. Logo, os discursos não são entendidos como fixos em algum lugar no tempo; são, porém, distribuídos através de práticas sociais, "pelo tecido social, de modo a marcar o pensamento de cada

época, em cada lugar, e, a partir daí, construir subjetividades" (VEIGA-NETO, 2011, p. 100).

A partir do entendimento de que vivemos em um mundo produzido por discursos e nos subjetivamos a partir deles, Fischer (2002) relembra-nos a importância em considerarmos as "experiências historicamente singulares" de nossos sujeitos de pesquisa como "produtos do discurso". Ou seja, o sujeito professor não existe fora dos discursos educacionais, sua existência está intimamente ligada aos processos de constituição, formação e regulação desses discursos, significando sua posição enquanto sujeito que assume determinada função na ordem discursiva que o possibilita existir.

Considerando a Educação Integral como discurso – que funciona articulado com outros tais, como vulnerabilidade social, sociedade da aprendizagem e sujeito flexível – e compreendendo a escola como espaço para produção de sujeitos que são efeitos e produzem esses discursos, destacamos o procedimento que Foucault (2010) denomina "rituais da palavra". Concordamos com o autor, no sentido de que a escola funciona como uma "complexa rede de rituais". Assim, lendo nosso estudo a partir desse procedimento, os sujeitos que atuam na escola – ou seja, o professor responsável pela coordenação do Programa Mais Educação na instituição, o professor pertencente ao quadro docente, as equipes diretivas, os oficineiros[v], bem como os responsáveis pelo Programa no Ministério da Educação – fazem circular, produzem e resistem aos discursos que constituem a Educação Integral. Operam esse processo ao compartilhar modos de falar, se portar e qualificar suas práticas, assumindo tais discursos como verdadeiros.

A segunda noção teórica refere-se ao conceito de narrativas, a partir dos estudos de Larrosa (1994). O autor trata a narrativa não somente como a retomada de acontecimentos passados, mas também como "uma operação ativa na qual a subjetividade se articula temporalmente" (p. 68). O narrador, por sua vez, expressa aquilo que já foi visto no interior de sua consciência, deixando que a linguagem apresente "aos outros o que já se faz presente para a própria pessoa" (p. 63).

Larrosa (2002) aproxima a história da vida humana a uma novela. De acordo com o teórico, questionar "quem somos?" envolve a "interpretação narrativa de nós mesmos" (p. 145) e, assim, na "construção de nós mesmos na

unidade de uma trama" (p. 145-146), similar, segundo ele, à construção de uma personagem em uma telenovela, por exemplo. Em outras palavras, o autor aponta para a "compreensão da própria vida como uma história que se desdobra, assim como a compreensão da própria pessoa como personagem central dessa história" (1994, p. 69-70). Algo que é produzido nos "constantes exercícios de narração e autonarração nos quais estamos implicados cotidianamente" (p. 69-70).

Para além de possibilitar a emergência dos discursos que subjetivam o docente, os professores participantes da pesquisa, ao narrarem suas histórias e experiências profissionais e pessoais, estavam construindo sentidos, mesmo que provisórios, de quem são eles para eles mesmos. Ou seja, o sentido de quem somos, a identidade a que nos conferirmos no tempo, a concretude de nossa vida, só se faz plausível na nossa própria história (LARROSA, 2002). Com esse intuito, consideramos que através das narrativas dos professores desta pesquisa é possível perceber os discursos que atravessam e constituem os modos de ser e se constituir docente em uma escola de tempo integral.

Os discursos que (re)inventam o professor da Educação Integral

A cada encontro do curso de extensão, percebíamos, nas narrativas, que alguns discursos eram recorrentes: a) a profissão docente como vocação; b) o deslocamento do papel docente do 'ensinar' para o 'gerenciar' sujeitos, tempos, espaços e recursos financeiros (FNDE/MEC); c) o professor como aprendiz permanente.

A primeira recorrência, já há longa data, deriva dos discursos constitutivos da profissão docente como trabalho feminino que posicionam a mulher professora como imbuída de uma vocação maternal (FISCHER, 1999; LOURO, 1989). Dentre os direcionamentos que emergem e sustentam esse discurso estão: o amor/paixão pela profissão docente, a escolha da profissão como tradição familiar, a escola como um segundo 'lar' e, por fim, a educação escolar como meio de 'salvação' dos indivíduos.

O declarado 'amor pela profissão', seguido do gostar de ser professor, atravessou as narrativas dos professores em todos os encontros. Uma escolha que é feita por amor, paixão e não por 'altos salários', cabendo ao sujeito estar

ciente e conformar-se com sua condição financeira. As narrativas suscitaram-nos a impressão de delegar aos professores a obrigação de aceitarem a desvalorização financeira de sua profissão como uma condição naturalizada. No entanto isso não aparece como motivo para desqualificação do seu trabalho, conforme o excerto a seguir:

> Como já foi colocado pelos colegas, acredito que minha profissão foi uma opção, **foi por amor**. Quando escolhi a docência, eu e meus colegas de profissão já sabíamos da desvalorização. **Não adianta ficar reclamando**, pois nós já sabíamos o que iríamos encontrar, que a estrada não é fácil. (Prof. C., - 1° encontro, 10/8/2012).

Compartilhamos do argumento de Costa (1998), quando afirma que esse discurso fabricou e continua fabricando "representações que capturam as professoras em uma certa 'ordem do coração', historicamente oposta à 'ordem da razão'." (p. 6, grifos da autora). Isso implica o fortalecimento de uma escolha profissional ligada a um motivo 'divino' (missão, vocação) em oposição a uma identidade profissional atrelada ao conhecimento cientifico.

Ainda destacamos nessa unidade analítica a recorrência da educação escolar como meio de 'salvação' dos indivíduos contemporâneos; a educação percebida como estratégia para 'salvar' crianças e adolescentes do 'perigo' e do abandono a que são expostos em suas realidades, como meio para garantir perspectivas de vida, como possibilidade de reverter a realidade em que o aluno se encontra. A educação escolar atrelada às ideias de ajuda, cuidado, assistência – que vem sendo viabilizadas por meio de projetos como o Mais Educação – nos parece sustentada pelo discurso do gerenciamento do risco.

Em algumas narrativas, a escola não é percebida como 'reflexo' da sociedade, mas há um movimento de inversão. Ou seja, a necessidade é construir uma instituição escolar que traga exemplos positivos para este tempo. A Profa. L. destaca a situação de um aluno que, ao entrar no Programa Mais Educação, mudou sua postura e agora é 'bem visto' tanto pela escola como pela comunidade. Nesse cenário, os profissionais da educação são posicionados na 'obrigação' de mostrar que a escola, através de suas 'boas e eficazes práticas', é capaz de produzir uma sociedade 'melhor' e que eles, enquanto atores centrais desse processo, estão responsáveis por tal feito.

Perceber a escola como uma extensão do lar, atribuir a 'herança' familiar à escolha profissional, amar sua profissão independentemente de sua valorização financeira são enunciados que corroboram para a circulação de um discurso que naturaliza tais aspectos referentes à profissão docente. Com os estudos foucaultianos, aprendemos a perceber esses jogos de verdade – a docência como dedicação, doação, amor – como formas de o sujeito se relacionar consigo mesmo, constituindo sua subjetividade.

A segunda unidade analítica trata do discurso econômico fortalecido na racionalidade neoliberal, que posiciona o professor contemporâneo enquanto sujeito gerenciador dos espaços escolares, um burocrata do ensino. Em especial, os professores que coordenam o Programa Mais Educação em suas escolas mostraram-se responsáveis pela 'burocracia' exigida para a implementação do projeto de Educação Integral em seus espaços de atuação. O professor é aquele que gerencia os tempos, espaços, alunos, documentos, recursos financeiros do MEC e outros educadores para fazer com que o Programa se operacionalize no espaço educacional institucionalizado.

Ao discutir sobre quais características devem pertencer ao professor da Educação Integral, mais do que buscar conhecimentos específicos, os docentes sinalizaram para a produção de um profissional articulador, atento às demandas da escola e, em especial, de seus alunos. Um sujeito apto na articulação dos diferentes saberes e linguagens que circulam no ambiente escolar, do trabalho em equipe, das relações interpessoais, um mediador de conflitos nos espaços educacionais, operados com dinamismo, flexibilidade e boa vontade. Nesse sentido, as práticas docentes realizadas nesse Programa apontam para uma ressignificação de seu caráter pedagógico, priorizando o caráter de gestão no processo educacional. Se em outros tempos o professor era visto como um 'transmissor do saber', um 'conteudista', agora isso se modifica, como narra a Profa. M.:

> [...] nós vimos que **se tu não é dinâmico**, não é envolvido, **não é flexível**, se tu não tá atento às questões dos teus alunos, **a coisa não funciona**. (Profa. M., 2° encontro, 24/8/2012).

Segundo os estudos de Garcia e Anadon (2009), a lógica neoliberal embasa as políticas educacionais dos governos brasileiros desde o final do

século XX, “instituindo racionalidades de governo que estimulam novas formas de gerencialismo e autogerencialismo” (p. 76). A docência, por sua vez, em meio à entrada de diferentes políticas e programas de governo na escola, amplia suas funções e se vê responsabilizada em gerenciá-los com o objetivo de qualificar a educação brasileira, caracterizada nos parâmetros de mercado. Para Ball (2005, p. 545), esse gerencialismo pode ser compreendido como “mecanismo central da reforma política e da reengenharia cultural do setor público”, atribuindo ao sujeito-gerente “uma atitude e uma cultura nas quais os trabalhadores se sentem responsáveis e, ao mesmo tempo [...] investidos da responsabilidade pelo bem-estar da organização”.

Nessa forma gerencial de exercer a docência na escola, as professoras L. e E. destacam sua preocupação e responsabilidade em ‘dar conta’ das demandas do Programa Mais Educação, diante das tarefas escolares diárias. E. é professora comunitária pela manhã e responsável por uma turma de 2° ano à tarde, mas relata que acontecem interferências em sua aula por conta das atividades do Programa como: receber material, atender aos alunos, acompanhar os momentos de intervalo etc. Profa. L., por sua vez, ao narrar sua composição[vi] (materializada em uma boneca de EVA), explica:

> [...] as pernas compridas é para a gente conseguir alcançar, eu me vejo nesse sentido, **são as minhas pernas para conseguir alcançar a demanda né**, os prazos de documentação, os atendimentos de alunos, a correria para lá e para cá. (Profa. L., 6° encontro, 26/10/2012).

Para Garcia e Anadon (2009), essa responsabilização moral que os professores externam ao narrar suas ocupações e funções nos espaços escolares, bem como “a ênfase tão pronunciada no seu comportamento, em suas *performances* e desempenhos na escola” (p. 76), como se a eles estivessem sendo atribuídos o sucesso ou o fracasso escolar, podem ser compreendidos como forma de gerenciamento. É nesse ‘dar conta’ que o docente se vê responsável, e de certa forma culpado, pelo futuro educacional de seus alunos.

A terceira e última unidade analítica deste estudo relaciona-se à constituição do professor através do ‘discurso da aprendizagem’ que o posiciona como sujeito “aprendente para a vida toda” (NOGUERA-RAMIREZ, 2009). O professor moderno (chamado de tradicional), carregado de

autoridade, disciplina, rigidez, tende a ser substituído, e o ‘mais rápido possível’, por um sujeito flexível, sensível, disponível, comprometido e que carregue consigo o desejo de aprender a todo instante. Aquele que não é mais o ‘detentor do conhecimento’, mas talvez o detentor de valores que precisam ser resgatados pela sociedade para um bom convívio social, como o respeito, a solidariedade, a honestidade.

Neste estudo, percebemos a recorrência da palavra ‘aprendiz’ nas narrativas dos professores, ao referirem-se à sua constituição docente. Analisando especificamente as recorrências encontradas no 1° e no 6° encontro do curso, essa noção pode ser situada em três direções: a) o aprendizado docente emerge da relação com os educandos; b) o docente busca novas aprendizagens para não fazer ‘mais do mesmo’ em sua prática pedagógica; c) a implementação da Educação Integral em seu espaço de trabalho o impulsiona a experimentar outras aprendizagens.

Para a professora V., a proposta de Educação Integral só adquire sucesso se o professor mostrar-se disponível às diferentes linguagens trazidas pelos alunos nos espaços escolares. Segundo ela, é preciso “ter a disponibilidade de querer conversar, estar junto com eles” (Profa. V – 2° FL), pois só assim será possível compreender o universo ao qual o aluno está imerso, o que possivelmente acarretará na qualificação das práticas escolares e no exercício cotidiano da docência.

Nesse sentido, os professores parecem intensificar um sentimento de amor e de afeto em relação aos seus educandos e reforçam a noção de que é na relação cotidiana com os alunos que aprendem a exercer a docência. A professora A., ao apresentar sua composição docente no 6° encontro do curso, destaca em sua narrativa a marca do carinho e a importância dos alunos em suas aprendizagens.

> Eu trouxe uma coisa que me deixa muito envaidecida, que são oito alunos ano passado que fizeram essa carta para mim quando eu cheguei na escola, depois de dois meses (mostra uma carta-rolo). E eu acho que deve ser porque **a gente é responsável pelo que a gente cativa**, como diz o Pequeno Príncipe, então alguma coisa eu toquei neles e eles muito mais tocaram em mim. (Profa. A., 6° encontro, 26/10/2012).

Nessa unidade analítica, encontramos uma notável preocupação na busca por atualização e ressignificação de conhecimentos. Segundo as narrativas, o professor que atua nessa nova concepção educacional não deve estar centrado apenas na sua área de formação, mas, sim, nos diferentes saberes que permeiam o contexto de seu aluno – sejam eles escolares, culturais ou sociais, como destaca a professora M. ao utilizar-se da metáfora dos "óculos 3D":

> [...] **a questão de ter outro óculos, eu brinquei aqui com o óculos em 3D**. Não é só para cinema que a gente tem que ter um óculos em 3D. **Na escola eu acho que a gente tem que ter esse olhar assim com esse óculos da vida, usar um 3D**, para ver que a gente pode muito mais. (Profa. M., 6° encontro, 26/10/2012).

A proposta de Educação Integral, acionada pela estratégia indutora do Programa Mais Educação, defende o alargamento dos conhecimentos para além das questões escolares, e os professores, por sua vez, sentem-se convocados a buscá-los. Nesse sentido, a formação continuada tem sido uma aliada da docência para agregar e reinventar seus conhecimentos acerca do processo educacional. No entanto o desafio da formação continuada não implica apenas (re)inventar-se como professores; está relacionado, sobretudo, à aprendizagem de novas habilidades, conhecimentos e competências necessárias para o desempenho de outras funções nos espaços escolares (NÓVOA, 1992).

Para os professores desta pesquisa, apenas a informação e o conhecimento acerca dos documentos oficiais e a teoria acadêmica, que constroem a proposta de Educação Integral, não são suficientes. É preciso 'tecer histórias', constituir 'parcerias' – profissionais ou afetivas – e exercitar o olhar atento ao outro, para que assim se possam experienciar outras aprendizagens, também significativas. Para aprender, é necessário deixar que as práticas de Educação Integral se construam no cotidiano da escola, como uma longa caminhada.

Assim, podemos pensar o professor contemporâneo, constituído também pelas práticas de Educação Integral, como "projetista de sua própria aprendizagem" (POPKEWITZ; OLSSON; PETERSON, 2009, p. 83); aquele sujeito capaz de produzir seu próprio agenciamento na perspectiva de uma vida em constante inovação. Nesse cenário social, os sujeitos são convocados

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

Alguns indícios da invenção docente contemporânea: considerações da pesquisa

A partir deste estudo, constatamos alguns discursos recorrentes nas narrativas docentes. Ao analisarmos com mais atenção, percebemos que eles não caracterizam apenas o professor da Educação Integral – ainda que esta esteja em processo de construção e implementação na contemporaneidade – mas qualquer professor contemporâneo. Em outras palavras, não há novidade. Entretanto há alguns indícios que apontam a docência em uma proposta de Educação Integral como processo em invenção. Um desses indícios é a ‘(auto)intensificação docente’. Essa expressão, abordada por Garcia e Anadon (2009) em seus estudos, nos inspira a mostrar que a ampliação das funções da escola contemporânea está correlacionada à ampliação das funções docentes nos espaços educativos. Ela pode ser percebida pela responsabilização dos docentes e outros profissionais pelos alunos presentes na escola ‘em tempo integral’, e não apenas no turno da aula regular. Há o horário de almoço, por exemplo, em que o aluno precisa de atenção (ou poderíamos pensar em vigilância e controle?), tarefa essa anteriormente delegada à família.

O outro indício parece ser a prioridade em conduzir a conduta do aluno em detrimento do ensino do que tradicionalmente conhecemos como conteúdo escolar. O próprio discurso proferido pelo MEC sobre a necessidade de desenvolver linguagens múltiplas, possibilitando aos alunos experiências culturais diferenciadas e acesso ao diferentes espaços da sua cidade ou

comunidade, pode levar a um processo de disciplinamento mais intenso do que a apropriação de conhecimentos. Parece-nos que é o aspecto civilizador/socializador que ganha relevância.

Por fim, reafirmamos que nosso estudo sinaliza alguns dos indícios para a invenção do docente da escola de Educação Integral ou de jornada ampliada, tendo o cuidado para não reafirmar e fortalecer um tipo de identidade já existente. Parafraseando o enunciado do Programa, defendemos a possibilidade de criar condições para emergir esse novo sujeito docente contemporâneo na Educação Integral como um professor que não se torne 'mais do mesmo'.

REFERÊNCIAS

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

BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade líquida**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2001.

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

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

COSTA, Marisa Vorraber. **O magistério e a política cultural de representação e identidade**. V Congresso Estadual Paulista Águas de São Pedro–SP: 1998. Disponível em: <http://www.ufrgs.br/neccso/downloads_pesquisadores.htm>. Acesso em: 22 fev. 2013.

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

FABRIS, Elí Terezinha Henn; TRAVERSINI, Clarice Salete. **Conhecimentos escolares sob outras configurações**: efeitos das movimentações disciplinares e de controle? Trabalho apresentado na 34° Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, Natal, 2011.

FISCHER, Beatriz Daudt. Professoras: histórias e discursos de um passado Presente. Porto Alegre. Tese de doutorado: Faculdade de Educação: UFRGS, 1999.

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

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

_____. **A ordem do discurso**. São Paulo: Edições Loyola, 2010.

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

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

_____; ANADON, Simone Barreto. Reforma educacional, intensificação e autointensificação do trabalho docente. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 30, n. 106, p. 63-85, jan./abr. 2009.

GIAVEDONI, José Gabriel. **Gobernando la pobreza**. Rosário-ARG: Edições Homosapiens, 2012.

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

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

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

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

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

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

NOGUERA-RAMIREZ, Carlos Ernesto. **O governamento pedagógico**: da sociedade do ensino para a sociedade da aprendizagem. Porto Alegre. Tese de Doutorado: Faculdade de Educação: UFRGS, 2009.

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

O'MALLEY, Pat. Experimentos en gobierno. Analíticas gubernamentales y conocimiento estratégico del riesgo. **Revista Argentina de Sociología**, v. 8, n. 5, 1997, p. 152-171.

POPKEWITZ, Thomas S.; OLSSON, Ulf; PETERSON, Kenneth. Sociedade da aprendizagem, cosmopolitismo, saúde pública, prevenção à criminalidade. **Educação & Realidade**, v. 34, n. 2, p. 73-96, 2009.

SIMONS, Maarten; MASSCHELEIN, Jan. Sociedade da aprendizagem e governamentalidade: uma introdução. **Currículo sem Fronteiras**, v. 11, n.1, p. 121-136, jan./jun. 2011.

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

_____; LOPES, Maura Corcini. Inclusão e governamentalidade. **Educação e Sociedade**, v. 28, n.100, p. 947-963, out. 2007.

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

---

[i] Hoje, a coordenação do projeto de educação integral está sob responsabilidade da Secretaria de Educação Básica (SEB).

[ii] Expressão utilizada pelo Ministério da Educação para referir-se à ressignificação de práticas escolares ditas tradicionais.

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

[iv] Cada encontro do curso foi gravado e transcrito, obedecendo às orientações sobre a ética na pesquisa, bem como recolhido o termo de consentimento dos sujeitos participantes do estudo.

[v] Denominação utilizada pelo MEC para caracterizar os sujeitos que ministram as oficinas dispostas nos macrocampos do Programa Mais Educação.

[vi] No 6° encontro do curso de extensão foi solicitado que os professores criassem um material representando sua constituição docente na perspectiva de uma educação integral contemporânea, ao qual foi denominado de composição docente.