



**Universidade de Brasília - UnB**  
**Faculdade de Educação – FE**  
**Programa de Pós-Graduação em Educação**

**Educação Integral: cartografia do mal-estar e  
desafios para a formação docente**

Rosalina Rodrigues de Oliveira

Brasília/DF – 2012

**Rosalina Rodrigues de Oliveira**

**Educação Integral: cartografia do mal-estar e  
desafios para a formação docente**

Tese de doutorado apresentado ao Programa de Pós-Graduação, na área de concentração Educação e Ecologia Humana, Universidade de Brasília, Faculdade de Educação, como requisito parcial para obtenção do título de doutora, sob a orientação da Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Inês Maria M. Z. P. de Almeida.

**Brasília – DF – 2012**

Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca Central da Universidade de  
Brasília. Acervo 998959.

O48e Oliveira, Rosalina Rodrigues de.  
Educação Integral : cartografia do mal-estar e desafios  
para a formação docente / Rosalina Rodrigues de Oliveira. --  
2012.  
211 f. ; 30 cm.

Dissertação (mestrado) - Universidade de Brasília,  
Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em  
Educação, 2012.

Inclui bibliografia.

Orientação: Inês Maria M. Z. P. de Almeida.

1. Educação integral. 2. Professores - Formação. 3.  
Psicanálise e educação. I. Almeida, Inês Maria Marques  
Zanforlin Pires de. II. Título.

CDU 371.314

**Rosalina Rodrigues de Oliveira**

**Educação Integral: cartografia do mal-estar e  
desafios para a formação docente**

Banca Examinadora:

---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Inês Maria M. Z. P. de Almeida - Orientadora  
Faculdade de Educação/Universidade de Brasília - UnB

---

Prof. Dr. Paulo Sérgio de Andrade Bareicha - Membro  
Faculdade de Educação/Universidade de Brasília - UnB

---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Eliana Rigotto Lazzarini – Membro  
Instituto de Psicologia/Universidade de Brasília - UnB

---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Elisabete Aparecida Monteiro  
Centro Universitário Salesianos de São Paulo – Campinas

---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Teresa Cristina S. Cerqueira  
Faculdade de Educação/ Universidade de Brasília – UnB

---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Viviane Neves Legnani  
Faculdade de Educação/ Universidade de Brasília – UnB

Brasília, de 2012

## **DEDICATÓRIA**

Esta conquista é dedicada à minha Mãe, pelas orações, pelo apoio silencioso do seu coração, por ter me dado a vida. Luiz Carlos, companheiro, pelas suas múltiplas contribuições e apoio incondicional.

## AGRADECIMENTOS

A Deus e à Virgem Maria, Mãe de Jesus, que me ilumina e me acolhe em todos os momentos;

À *Prof.<sup>a</sup>. Dr.<sup>a</sup>*. Inês Maria M. Z. P. de Almeida, minha orientadora e amiga, que de maneira atenciosa, justa e ética, confiou em mim, me acolheu, compartilhou comigo as inquietações desta pesquisa e de outros assuntos educacionais;

Ao Prof. Dr. Paulo Bareicha, pela valiosa parceria no decorrer desta pesquisa;

À *Prof.<sup>a</sup>. Dr.<sup>a</sup>*. Eliane Rigotto Lazzarini, pelas indicações de leitura, permitindo aprendizagem que resultaram na construção desta tese;

À *Prof.<sup>a</sup>. Dr.<sup>a</sup>* Elisabete Aparecida Monteiro pela atenção e gentileza em ler o meu trabalho.

À *Prof.<sup>a</sup>. Dr.<sup>a</sup>* Teresa Cristina, pelo carinho de sempre;

À *Prof.<sup>a</sup>. Dr.<sup>a</sup>* Vivianne Legnanni, pela sua gentileza em aceitar o convite de fazer parte desta banca;

À minha irmã Mença pela preocupação e cuidado com toda a família;

À amiga Adriana Bomfim, pelo carinho, atenção e sugestões oportunas em todo o trabalho;

À amiga Janaina pelos momentos de escuta;

Ao amigo Simão, pelo apoio e inúmeras contribuições na elaboração deste estudo;

Ao amigo Mauro pelo carinho de irmão e apoio incondicional;

À amiga Luciana Bareicha, pelo companheirismo em todo o percurso da pesquisa;

Ao grupo interinstitucional da pesquisa, meus sinceros agradecimentos pelos momentos de grandes partilhas;

Ao amigo Grimualdo, por sua bondade, generosidade, pela revisão de texto, e, pela disponibilidade e presteza em toda a minha caminhada acadêmica e pessoal; também por sua vibração pelo meu sucesso, todo meu respeito e sinceros agradecimentos;

Ao amigo Renato, pela sua disponibilidade em servir e pelas contribuições técnicas;

Ao Evandro, meu carinho especial; mesmo distante, na Cidade de Poté, MG, sempre me incentivou, com suas palavras de apoio, fortalecendo-me como pessoa e profissional;

A todos os gestores, professores, pais e alunos que compõem o cenário dessa pesquisa; sobretudo pela contribuição incondicional, sem os quais não percorreríamos esse caminho;

A todos os meus professores, que me ajudaram a construir a minha identidade profissional;

Aos amigos Rita e Hildebrando, pela grande torcida em prol do meu sucesso.

## RESUMO

O presente estudo buscou investigar o mal-estar docente dos professores de três escolas públicas do Distrito Federal que trabalham com o projeto de Educação Integral/Integrada. O objeto emergiu a partir da inserção no Grupo de Pesquisa Interinstitucional, composto por um grupo de quatro universidades públicas federais, atendendo a solicitação da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade – SECAD, do Ministério da Educação, que em sua primeira etapa (2008/2009) teve como objetivo mapear a existência de projetos e políticas de ampliação da jornada escolar, vinculadas a sistemas, redes e/ou instituições públicas de ensino fundamental, avaliando quantitativa e qualitativamente iniciativas que caracterizassem um projeto de Educação Integral/Integrada. Na presente pesquisa, de cunho qualitativo, utilizamos o grupo focal e a entrevista semi-estruturada como instrumentos de construção dos dados, a leitura e interpretação destes, foram realizadas na perspectiva da psicanálise. O estudo aponta como (in) conclusões na concepção dos quinze (15) professores pesquisados: que o projeto representa possibilidades para superação de desigualdades sociais presentes nas escolas públicas; que a proposta se inviabiliza muitas vezes frente à deserção governamental e problemas de várias ordens, aos quais os docentes buscam cumprir as generalidades e formalidades eletivas; para viabilizar a proposta, o professor tem encontrado alternativas, por exemplo, subtraindo do seu próprio salário recursos para garantir o material básico o que, em geral, tem mais repercussão do que as questões pedagógicas; que a presença do outro (bolsista), no cenário pedagógico, desestabiliza o docente, implicando no esvaziamento do seu lugar de poder-saber; o projeto no Distrito Federal, ainda que apresente exigências para o seu funcionamento, não tem implicado o professor em seu planejamento, execução e/ou avaliação; o professor ainda coloca, no curso de formação continuada, o ideal da completude, busca assegurar o lugar de “bom professor”, para minimizar o irreduzível mal-estar que se instalou em sua atuação; os docentes entrevistados ressaltam a pertinência da criação de uma estrutura curricular no sentido de dar continuidade às atividades desenvolvidas, pois avaliam que a descontinuidade é uma entre tantas fragilidades do projeto. Ressaltamos que, apesar de o mal-estar abordado neste estudo, emergir do

processo civilizatório, difunde-se e confunde-se com os mal-estares vividos pelos docentes face às contingências da política pública de Educação Integral/Integrada no Distrito Federal.

Palavras-chave: Educação Integral/Integrada. Mal-estar. Formação docente. Psicanálise.

## ABSTRACT

This study investigated the teacher's discontents of three government schools in the Distrito Federal's state that work with an important education project for the Education Brazil Ministry: enlargement of students' time of permanence in the school (more hours in the day at the school). The object emerged from a government research requested by Brazil Ministry of Education. First moment (2008/2009) that research mapped the existence of projects in government schools. So through these process, we were put of front with the teacher's suffering. To research this subject, we used a qualitative methodology through focal group and research interview like research instruments. We analyzed the speeches with the psychoanalysis. Like conclusions, we observed that the government project is important to correct some social difficulties commons at the school, but the state's desertion is a problem. What do some teachers use their own resources to by instruments and pedagogic materials for give class; the trainee that work at the school which have this government programs threat teacher like a professional education, because they see your Know-power emptied; the government project don't listen teachers that work at school which have the project to make decisions; that teachers hope from course and training the solution for all they problems, as if it was possible a job without lacks and suffering; teachers suggest the construction of a pedagogic proposal that help a continuity of project. We conclude that in spite of indisposition is from of civilization process, it diffuse and confuse with the indisposition current of the government project contingencies.

Keywords: Integral education. Work's suffering. training for the work. Psychoanalysis.

**LISTA DE SIGLAS**

a.C – antes de Cristo

CAIC – Centro de Atenção Integral à Criança

CIAC – Centro Integrado de Atendimento à Criança

CIEP – Centro Integrado de Educação Pública

DEIDHUC – Diretoria de Educação Integral, Direitos Humanos e Cidadania

DF – Distrito Federal

DIEESE – Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Socioeconômicos

EAPE – Escola de Aperfeiçoamento do Profissional da Educação

EJA – Educação de Jovens e Adultos

ENEM – Exame Nacional de Ensino Médio

FUNDEB – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica

INEP – Instituto Nacional de Pesquisas Pedagógicas

MEC – Ministério de Educação

PAS – Programa de Avaliação Seriada

PUC – Pontifícia Universidade Católica

PDE – Plano de Desenvolvimento da Educação

UFMG – Universidade Federal de Minas Gerais

UnB – Universidade de Brasília

UNDIME – União dos Dirigentes Municipais de Educação

UFPR – Universidade Federal do Paraná

UNIRIO – Universidade Federal do Rio de Janeiro

SECAD – Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade

SPSS – Statistical Package for the Social Science

## SUMÁRIO

DEDICATÓRIA.....	4
LISTA DE SIGLAS .....	10
SUMÁRIO .....	11
CONSIDERAÇÕES INICIAIS.....	14
Objetivo geral.....	17
Objetivos específicos.....	17
CAPÍTULO 1 EDUCAÇÃO PENSADA DE FORMA INTEGRAL: UM PANORAMA HISTÓRICO .....	19
1.1 Educação Integral: elos históricos do paradigma grego .....	20
1.2 Educação integral: uma proposta de formação no/e pelo trabalho .....	28
1.3 A Educação Integral no Brasil a partir do Século XX.....	32
1.4 Uma história: sem ponto final... ..	36
CAPÍTULO 2 O MAL-ESTAR DOCENTE: UM TECER TECIDO .....	44
CAPÍTULO 3 FORMAÇÃO DOCENTE: REFLEXÕES SOBRE A (IM)POSSIBILIDADE PROFISSIONAL .....	58
3.1 Formação continuada: além do papel de professor.....	67
3.2 Professor, pessoa, sujeito... um mestre?.....	70
3.3 Os fenômenos inconscientes na formação: o avesso da adequação .....	72
CAPÍTULO 4 METODOLOGIA.....	77
4.1 Percurso inicial: a pesquisa quantitativa solicitada pela (SECAD/MEC) (Etapa I).....	78
4.2 A pesquisa qualitativa solicitada pela (SECAD/MEC) –(Etapa II) .....	80
4.2.1 O instrumento de construção dos dados (SECAD/MEC).....	80
4.2.2 Locais da pesquisa (SECAD/MEC).....	81
4.2.3 Os sujeitos participantes da pesquisa (SECAD/MEC).....	83

4.2.4 Análise dos dados (SECAD/MEC).....	84
4.3 Etapa III - Marco metodológico da pesquisa.....	84
4.3.1 Contextualizando os locais da pesquisa.....	86
4.3.1.1 Procedimentos e instrumentos para construção dos dados na escola C.A.....	88
4.3.1.2 Contextualizando a escola e os instrumentos de construção dos dados da escola E. I. ....	92
4.3.1.3 Contextualizando a escola e os instrumentos de construção dos dados da escola C.E.....	92
4.4 Caracterização dos participantes.....	94
4.4.1 Descrição dos sujeitos da Escola C.A. ....	94
4.4.2 Descrição dos sujeitos da Escola E.I. ....	95
4.4.3 Descrição dos sujeitos da C.E. ....	95
CAPÍTULO 5 PROCEDIMENTOS PARA ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS.....	97
5.1 Discussão dos dados.....	98
5.1.1 Ser professor: entrelaçamento entre o prazer e o sofrimento.....	98
5.1.2 Culpa ou vergonha: impossibilidade de completude.....	108
5.1.3 O outro: espelho da ferida narcísica ....	117
5.1.4 Desinstitucionalização do social: do “impossível” governar freudiano ao mal-estar difuso .....	127
5.1.5 Formação docente: desvio do mal-estar ou ideal de completude? ....	137
CAPÍTULO 6 PALAVRAS FINAIS.....	145
REFERÊNCIAS.....	150
ANEXOS .....	162
ANEXO A .....	162
ANEXO B .....	176
ANEXO C.....	177

ANEXO D.....	193
ANEXO E .....	195
ANEXO F .....	197
ANEXO G.....	199
ANEXO H.....	201
APÊNDICES .....	207
APÊNDICE A .....	207
APÊNDICE B .....	209
APÊNDICE C .....	210

## CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Não é porque certas coisas são difíceis que nós não ousamos, é justamente porque não ousamos que tais coisas são difíceis.  
(Sêneca, 4 a.C.- 65 d.C.)

Temos consciência das dificuldades do processo de conhecimento, são longas as batalhas, muitas as barreiras a enfrentar e o final é sempre uma incógnita. Cada passo, no processo de aprendizagem, nos desafia e precisamos fazer novo movimento tentando superar a dúvida que adquirimos. Nem sempre aprendemos aquilo que desejávamos e as recompensas, às vezes, não se materializam - é o processo do conhecimento. Educação é a própria vida, e a vida se fortalece na renovação, na superação e na perda do medo. A capacidade de enfrentar desafios e a curiosidade são características que fazem parte da gênese daqueles que colocam a educação como uma meta de vida.

Depois de mais de duas décadas no magistério, presenciamos diversas experiências pedagógicas, e nem sempre foi possível fazer uma reflexão introspectiva na busca de melhor compreender as relações do professor no ambiente educacional.

Desde o ingresso no Programa de Pós-Graduação da Universidade de Brasília, na área de concentração *Educação e Ecologia Humana*, manifestou-se o desejo de pesquisar sobre essas relações estabelecidas pelo professor no contexto educativo. No mestrado, ainda que não fosse esse o objeto de estudo, já refletimos sobre o professor e as relações transferenciais estabelecidas no cenário pedagógico.

No doutorado, a partir da inserção no Grupo de Pesquisa Interinstitucional, composto por universidades públicas federais, a saber, Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Universidade Federal do Rio de Janeiro (UNIRIO), Universidade Federal do Paraná (UFPR), e Universidade de Brasília (UnB), iniciamos o trabalho a fim de atender a solicitação da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade – SECAD, do Ministério da Educação, que em sua primeira etapa (2008/2009) teve como objetivo mapear a existência de projetos e políticas de ampliação da jornada

escolar, vinculadas a sistemas, redes e/ou instituições públicas de ensino fundamental, avaliando quantitativa e qualitativamente iniciativas que caracterizassem um projeto de Educação Integral/Integrada.

A investigação teve como meta auxiliar a proposição, por parte de municípios e estados, de políticas públicas voltadas para a implementação da Educação Integral/Integrada no país (2009/2010). A partir do envolvimento efetivo nessa pesquisa, intitulada *Educação Integral e(m) tempo integral no Ensino Fundamental: concepções e práticas na educação brasileira*, decidimos fazer um recorte epistemológico e investigar o mal-estar docente dos professores de três escolas públicas do Distrito Federal que trabalham com o projeto.

Desde o primeiro contato com as Secretarias de Estados e de Municípios e, posteriormente, ao realizarmos o mapeamento dos locais onde foram implantadas experiências de Educação Integral/Integrada, percebemos a pertinência e a relevância do tema proposto neste estudo. Nesse sentido, acreditamos que um olhar sobre o mal-estar dos professores que atuam com essa proposta, clareado pelos saberes advindos da psicanálise, possivelmente, poderão contribuir para a compreensão do objeto estudado com repercussões para a implementação desta política pública.

Tendo como pressuposto que a multiplicidade de funções atribuídas hodiernamente à instituição escolar, diante das complexidades da sociedade contemporânea, é um grande desafio para a prática docente, delineamos as seguintes questões norteadoras para o trabalho. Como o professor, que atua na Educação Integral/Integrada, percebe a influência das questões de tempo, espaço e currículo, específicas desta modalidade, na sua prática docente? É possível compreender o conceito de mal-estar docente, em espaços de Educação Integral/Integrada, a partir de uma perspectiva psicanalítica? Quais as principais exigências requeridas dos professores para trabalhar na Educação Integral/Integrada? Como a formação continuada pode sustentar os efeitos do mal-estar docente nos espaços onde ocorrem as experiências deste projeto? Estas são algumas das indagações que instigaram e propomos responder ao final da pesquisa.

O desenvolvimento e aplicação de um programa, na visão de Yus (2002), é um processo complexo que exige mudanças no papel e na atuação

dos professores. Sublinha que toda mudança externa implica ou reflete algum tipo de transformação interna. A partir dessa constatação, talvez pudéssemos pensar que, as possíveis mudanças ocorridas no contexto pedagógico das escolas que aderiram a essa política educacional, estariam influenciando a dinâmica da atuação docente.

Partindo dessa experiência peculiar, o trabalho de campo demonstrou que uma investigação a respeito do mal-estar vivido pelos professores, inseridos no contexto das escolas de Educação Integral/Integrada, não é apenas desafiadora como também inédita. Reconhecemos que existem pesquisas acadêmicas sobre esse tema, dentre outras: Guimarães (1992); Sampaio (1993); Borges (1994); Costa (1995); Cavalieri (1996); Maurício (2001); Calefi (2003); Branco (2009).

Entretanto, pensamos que a originalidade e as possíveis contribuições do estudo se diferenciam notadamente pela opção teórica da utilização do referencial psicanalítico na leitura e interpretação dos dados. Entendemos que seus pressupostos possibilitam refletir acerca desse objeto em nova perspectiva, quiçá original e singular. Não se trata de *colocar o professor no divã*, mas fazer uma leitura das demandas subjetivas produzidas diante da política pública educacional de Educação Integral/Integrada sobre os professores.

A qualidade de nossas ações está estreitamente ligada à reflexão desprovida de preconceitos e certezas, porque, na prática, às vezes, somos confrontados com situações imprevistas que nos obrigam a mudar o curso e concepções. Em particular, no contexto educativo, o sentimento de segurança cede lugar ao de incerteza e imprevisibilidade, pois a subjetividade do sujeito contemporâneo, constituída no atual momento sócio-histórico revela um ser resistente ao controle e ao disciplinamento, como aponta Arroyo (2011). Por isso, pensamos que a idealização de inovadoras configurações educativas precisam considerar a figura do professor e discutir possíveis alternativas e subsídios, especificamente, para a prática plural que tem caracterizado essa política educacional de Educação Integral/Integrada, partindo do pressuposto de que as relações estabelecidas pelos professores, por vezes são marcadas por situações que lhes causam mal-estar expresso e sentimentos de angústia e medo.

Assim, chegando ao núcleo da questão, definimos os objetivos que nortearão o percurso do estudo.

### **Objetivo geral**

Investigar o mal-estar docente dos professores de três escolas públicas do Distrito Federal que trabalham com a Educação Integral/Integrada;

### **Objetivos específicos**

Analisar as questões de tempo, espaço e currículo, inerentes à proposta de Educação Integral/Integrada, referenciadas pela Psicanálise;

Compreender o conceito de mal-estar docente, diante da proposta de Educação Integral/Integrada, numa perspectiva psicanalítica;

Analisar as exigências requeridas dos professores para trabalhar nesse projeto;

Identificar como a formação continuada pode sustentar os efeitos do mal-estar docente nos espaços onde ocorrem as experiências de Educação Integral/Integrada.

Como ordenamento da pesquisa, no Capítulo 1, apresentamos um contexto inicial trazendo breve historicidade da Educação Integral/Integrada, desde a Grécia Antiga, perpassando pelas várias concepções e delineamentos, até chegar ao nosso país. Sublinhamos o papel relevante do pensamento de Anísio Teixeira e, paralelamente, discutimos a Educação Integral/Integrada como uma proposta de política pública retomada na sociedade contemporânea brasileira.

No Capítulo 2, abordaremos o conceito de mal-estar docente à luz da psicanálise. Buscamos, nos ensinamentos de Freud (1930), subsídios para descrever as dificuldades que o ser humano, pulsional por evidência, tem ao viver em sociedade; mesmo diante de confortos e/ou condições que o processo civilizatório possa lhe proporcionar, destaca a incapacidade que o sujeito tem de efetivamente ser feliz.

O Capítulo 3 traz reflexões e análises sobre a formação continuada do professor, com fundamento nos pressupostos de Nóvoa (1995), dentre os quais que nos cursos de formação devem ser identificadas as necessidades

peculiares dos professores e que sejam discutidas, em especial, as questões de ordem subjetivas presentes no cotidiano escolar.

A metodologia no Capítulo 4 traz referências à primeira etapa do delineamento da pesquisa quantitativa *Educação Integral /educação integrada e(m) tempo integral: concepções e práticas na educação brasileira*, que inspirou os pressupostos metodológicos que alicerçaram sua construção. Ressaltamos que os estudos exploratórios efetivados através de entrevistas individuais, anotações em diário de campo, grupos focais e questionários, envolvendo profissionais que trabalham com a política educacional da Educação Integral/Integrada em escolas públicas do Distrito Federal, parecem sinalizar a relevância desta pesquisa.

No Capítulo 5, apresentamos a leitura, interpretação e discussões dos dados à luz do aporte teórico da Psicanálise.

No Capítulo 6, as palavras finais trazem o entrelaçamento das idéias e concepções que teceram este estudo.

## **CAPÍTULO 1 EDUCAÇÃO PENSADA DE FORMA INTEGRAL: UM PANORAMA HISTÓRICO**

[...] Porque, sem história, não há com o que romper para a invenção da própria vida (LAJONQUIÈRE, 1999).

Fenômeno típico da globalização, a interdependência impera em nossa sociedade, seja no âmbito social, político, cultural ou econômico. Para sopesar os efeitos da complexidade de postura dos atores globais, é imprescindível considerar a integração de ideias. E, nesse contexto, diante dos desafios da contemporaneidade, faz sentido pensarmos uma escola cada vez mais partícipe dessa dialogia, articulando ideias, criando espaços de conhecimento e ação, como deve ser a proposta de uma política educacional de Educação Integral.

Essa integração de ideias, a partir da interdependência global implica, também, construir novas configurações educativas que permitam dar funcionalidade ao aprendizado. Não se trata tão somente de discutir a articulação do conhecimento científico com o senso comum. Queremos dialogar sobre uma organização escolar no sentido macro, pensar propostas que tenham a capacidade de resgatar o papel da escola, evidenciando a dimensão social do ensino.

Para tanto, é fundamental considerar os espaços e os tempos da escola, os currículos, repensar as diferentes estruturas fragmentadas, como se encontram hoje as instituições de ensino do nosso país, de acordo com Yus (2002). Podemos sonhar com uma proposta pedagógica que supere o aspecto fragmentário da escola, seja no âmbito do currículo, das disciplinas e até mesmo dos espaços físicos, para suplantar o modelo fabril de educação, que isola os atores educacionais, e, por consequência, reduz o ato de ensinar-aprender a uma simples transmissão de informações. Conforme proposto pelo autor, é preciso transformar o espaço escolar em uma trajetória múltipla, capaz de propiciar um ambiente prazeroso de construção do conhecimento com estreita ligação com a formação humana e cidadã.

Segundo Gadotti (2009), uma política pública de Educação Integral/Integrada não pode ser confundida meramente com a adoção de horário integral ou até mesmo com projetos que patenteiam o assistencialismo. Segundo esse autor, é possível pensá-la de forma plural, “entendida como um princípio orientador de todo o currículo, como a educação ministrada em tempo integral ou uma educação que leva em conta todas as dimensões do ser humano formando integralmente as pessoas” (p. 41).

Tal interpretação nos leva pensar a “integralidade” como o princípio norteador da Educação Integral. Quer dizer, a mediação do conhecimento por meio de uma articulação entre as disciplinas, num processo de ruptura com a lógica institucional formal até então presente nas escolas brasileiras, uma vez que o indivíduo aprende interagindo com a vida e se constituindo como cidadão.

De acordo com Coelho (2009), é importante sublinhar que tempo integral na escola pressupõe a adoção de uma concepção de Educação Integral/Integrada, uma educação que englobe formação e informação, articulando com outras atividades para além das pedagógicas, possibilitando aos estudantes a construção da cidadania partícipe e responsável.

Do ponto de vista da “integralidade”, essa proposta deve ser abordada observando seu longo processo histórico, que precisa ser retomado para que se possa compreender a dimensão real dessa política educacional contemporânea, que não pode ser confundida apenas como o aumento do tempo de permanência do aluno na escola.

Se a integração de ideias requer novas configurações educativas que permitam dar funcionalidade ao aprendizado, partindo da premissa de que a escola precisa integrar o conhecimento com a cultura e com a vida, buscamos, neste capítulo, traçar um panorama histórico da Educação Integral/Integrada, com vistas a compreender como se inscrevem os diferentes momentos da própria história da educação na civilização ocidental.

### **1.1 Educação Integral: elos históricos do paradigma grego**

Ainda que outros momentos históricos pudessem ser contemplados, neste trabalho optamos por considerar os que julgamos mais relevantes para fundamentar a concepção de Educação Integral/Integrada na atualidade.

Jaeger (2001) afirma que “por mais elevadas que julguemos as realizações artísticas, religiosas e políticas dos povos anteriores, a história daquilo que podemos com plena consciência chamar cultura só começa com os gregos” (p. 5). É inegável a colocação do autor, pois a civilização grega realmente é a fonte de inspiração da civilização ocidental, perpassando seus diferentes campos, em especial, o campo educacional.

A capacidade de formulação e o prestígio que os gregos emprestavam ao sujeito, como ser humano integral, nos leva a questionar a qualidade do desenvolvimento humano que temos hoje. Para compreendermos nosso próprio momento, é necessário fazer um retorno ao passado, pela história da educação humana. História constituída por um conjunto de construções de ideais e formas seja no âmbito social ou espiritual “que se desenvolvem e crescem independentes das múltiplas interrupções e mudanças através das quais varia, se cruza, choca, desaparece e se renova uma família de povos diversos na raça e na genealogia” (JAEGER, 2001, p. 6). Em outras palavras, o autor reafirma que a educação faz parte da cultura, variando historicamente conforme as características dos povos e das épocas em que está inserida.

Segundo Luzuriaga (1972), a educação é um elemento fundamental da cultura, assim como a ciência, a arte ou a literatura, sublinhando a educação como o viés pelo qual se transmite, se fixa e sobrevive a cultura de todos os povos no decorrer dos séculos. Mas, como observa o autor, o percurso da educação segue a existência humana. É preciso lembrar que, embora seja parte integrante e fundamental da vida dos seres humanos e da sociedade, ela não se realizou do mesmo modo no decorrer da história humana, mas “tem variado conforme as necessidades e aspirações de cada povo e de cada época” (p. 2).

Nesse sentido, podemos pensar que a proposta da política pública educacional de Educação Integral/Integrada surge, nos dias atuais, como um fator histórico que emerge do processo de mudança e desenvolvimento da cultura na sociedade contemporânea, vivenciando os efeitos do fenômeno globalizado com dinâmicas e profundas transformações pela ciência,

tecnologia, dentre outras, que, por evidência, implicam no processo cultural e educacional.

Em tempo de mudanças, onde as pessoas lidam muito mais com as incertezas do que com as certezas, percebemos que a educação, de forma geral, é influenciada por fatores de todos os gêneros. Assim, acreditamos que a profundidade e a extensão das mudanças que, possivelmente, ocorrerão em prol do combate às desigualdades sociais, dependerão da capacidade reflexiva da comunidade educativa. O maior desafio da proposta de Educação Integral/Integrada é compreender esse processo evolutivo da sociedade atual e encontrar novos caminhos, ou talvez o seu próprio devir como nos lembra Martins (2007) que exprime o regresso e a origem; implica uma dimensão do vir ao encontro do que é familiar e menos estranho.

Ao ressaltarmos a necessidade de um retorno às origens históricas da nossa civilização, com enfoque na relevância do povo grego, como educadores e defensores de uma verdadeira Educação Integral do homem, nos habilitamos a compreender a proposta que se quer para os dias atuais, ferramenta política para oferecer ao aluno novas formas de aprendizagens mais dinâmicas para a formação da cidadania.

Como observa Luzuriaga (1972), a educação vigente é um produto histórico. Assim, são posições do passado que impelem a preparação para o futuro; “é como um corte transversal que se fizesse no intérmino envolver histórico da educação” (p. 9). Corrobora Jaspers (apud LUZURIAGA, 1972), que todas as experiências atuais do homem poderão ser melhor compreendidas no espelho da história, e o que ela transmite para cada um adquire vida à luz do tempo vivido pelo sujeito.

Reconhece o autor ser a cultura grega a genitora da cultura ocidental, dela emergindo nossa educação; a história da Grécia tem suas origens arraigadas numa cultura mediterrânea nomeada *cretense ou minóica*, a qual aspirava promover um elevado grau de desenvolvimento humano para os povos gregos (LUZURIAGA, 1972).

Cortella (1998) lembra os quatro períodos históricos da cultura grega: pré-homérico (séculos XX até XXII a.C), homérico (XII até VIII a.C.), arcaico (VIII até VI a.C.) e clássico (V e IV a.C.). Nesse percurso da educação grega, destacamos quatro períodos significativos: “heróica”, “cívica”, “clássica” e a

“educação helenística”, compreendendo que, de modo geral, sempre foi influenciada pelos ideais e aspirações da sociedade grega da época, pautada em especial, no caráter heroico e guerreiro.

Ainda, conforme Luzuriaga (1972), a educação helênica, nos primórdios da história da sua constituição, possuía, como caráter fundamental, a formação da totalidade da pessoa e consistia: “em primeiro lugar, exercitava-se no manejo das armas, do arco e flecha e praticava jogos e esportes cavalheirescos” (p. 35); paralelamente, ensinavam-lhes as artes musicais como canto, lira e dança, a oratória e a educação física, ressaltando a educação moral que incluía o dom da cortesia, das boas maneiras e de princípios de autonomia para lidar com os desafios da vida. Embora a educação, nessa época, não acontecesse em escolas ou instituições específicas, mas em palácios ou castelos, privilegiavam-se os grandes espaços físicos, que favorecessem a integralidade dos exercícios corporais como os jogos festivos, ensino da poesia e do canto, dentre outras atividades, que preparassem o jovem grego para a guerra e para o exercício da política compreendida como habilidade do habitante da *polis* cidade (cidadania).

Bernardi (2006) lembra que o termo cidade vem do latim, *civitas*, que dá origem, entre outras, a palavras como cidadania, cidadão, civismo, civilização. A palavra latina *urbe*, atualmente sinônimo de cidade, por sua vez, gerou outros termos relacionados à vida em coletividade, como urbanismo, urbano, urbanidade. Juntando-se ao termo grego *polis*, pode ser compreendida como cidade-estado, autonomia, independente, civil, público, termos que definem o ambiente urbano. Assim, poderíamos entender que uma sociedade se constitui ao promover valores e princípios compartilhados pelos seus membros por meio de um projeto coletivo traçando uma ideia cívica de bem comum. Talvez o povo grego pensasse em espaço de *polis*, um projeto educativo que se colocasse acima das explosões, inconstâncias e fragmentações oriundas do mundo privado. Exatamente por isso, pensassem um homem livre, capaz de se constituir no coletivo, de fazer projetos de vida diante da sua realidade, homens com responsabilidade sobre as tiranias do seu tempo.

Nesse sentido, Manacorda (2002) assegura que após várias guerras entre as cidades-estados (Esparta e Atenas) surge nova organização política influenciando o cotidiano dos cidadãos e, em consequência, a vida, a cultura e

a educação. Ressaltamos que, embora a educação espartana se caracterizasse pelo seu âmbito político de severidade e militarismo, ainda assim salientava o seu caráter esportivo e musical, estendendo também ao aspecto da dança, de modo a favorecer a formação integral humana.

Jaerger (2001) escreve que, no decorrer do Século VII a. C., Atenas passou por mudanças significativas no âmbito cívico. O espírito guerreiro, tão difundido pelos espartanos, cede lugar à educação e à cultura. Surge a ideia de *polis*, cidade, como epicentro da cultura, regida pelos princípios da organização da vida exterior e interior das pessoas e pela união cultural dos povos. A educação não acentuava somente o caráter militar e político, mas ampliava os desafios educativos com objetivos claros de consciência cívica, democrática, de liberdade política para o cidadão ateniense. Para o autor, essas potencialidades humanas só podiam se realizar no âmbito da esfera pública da *polis*. Essa dimensão pública, que define o social, não é a somatória de interesses das facções, mas o ambiente onde o cidadão participa da construção do corpo político da sua *urbes*.

Assim sendo, com o objetivo de formar integralmente o cidadão, a educação ateniense tinha início a partir dos sete anos de idade compreendendo a educação musical e a ginástica. Os meninos praticavam a educação física inserindo os exercícios físicos básicos do salto, carreira, luta, dardo e disco. Vale ressaltar que, conforme observa Lazuriaga (1972), a educação ginástica, para além do aspecto físico, era essencialmente formadora do caráter do cidadão; a educação musical compreendia não apenas a música, mas também a poesia.

A educação grega se inscrevia na palavra *kalokagathia*, um ensino abrangendo o sentido moral e social estendendo do intelectual ao técnico, pois “juntamente com o ensino da escrita, das técnicas da astronomia, das matemáticas e da agricultura, cultivaram-se nessas escolas a música, a poesia e a dança, assim como as artes plásticas, arquitetura, pintura e escultura” como observa Larroyo (1982, p. 29). Tais concepções nos permitem pensar que os povos gregos já vislumbravam uma educação que estabelecesse conexão com outras esferas da vida, possibilitando ao aluno ter contato com interesses mais amplos e diversos.

Nesse sentido, reconhecemos que a *Paideia* grega, teve e tem, indubitavelmente, um papel constituinte no pensamento da formação do homem integral, uma vez que a ideia de educação, o conhecimento próprio e a inteligência configuravam, para o homem grego, o cerne do desenvolvimento humano, pensando “ a educação do Homem de acordo com a verdadeira forma humana, com o seu autêntico ser” (JAEGER, 2001, p. 14); uma formação integral capaz de propiciar ao indivíduo a transformação de seu destino, da sua constituição histórica, presumindo uma nação independente constituída através do “homem político, “homem de Estado”, o verdadeiro sábio. Para Larroyo (1982), a *Paideia* “designou, como fenômeno integral da educação, o cultivo tanto do corpo como da alma” (p.133), contribuindo com o processo integral da educação entre os gregos.

Ao buscar a integralidade, para além da formação profissional, as crianças eram colocadas aos cuidados de um escravo, o *paidagogos* (pedagogo), que tinha como obrigação acompanhar as crianças à escola, orientá-las nas suas tarefas de memorização, bem como ensiná-las a moral e o bom comportamento. Nesse sentido, recorreremos às palavras de Brandão (2009) ao abordar o mito de *Quirão*, (*Χείρων*, grafia em grego), *Kheíron*, um gênio, grande educador de heróis, um sábio que ensinava música, arte da guerra, da caça, da moral e, sobretudo, a arte de curar. Citado na mitologia grega como um Centauro que possuía natureza equina e humana, foi acidentalmente ferido por uma flecha envenenada e nunca se curou dessa ferida; possuía a função nobre e indispensável aos jovens históricos e, em especial, aos heróis míticos, a saber:

A ação de fazê-los passar por ritos iniciáticos, que outorgavam aos primeiros o direito à participação na vida política, social e religiosa da polis e aos segundos a imprescindível indumentária espiritual, para que pudessem enfrentar a todo e quaisquer monstros [...] (BRANDÃO, 2009, p. 25).

Manacorda (2002) ressalta que os estudos do jovem grego eram oferecidos no período matutino, configurando-se em leitura de textos poéticos e poemas, matemática e, ainda, aprendia a tocar lira ou flauta com o objetivo de acompanhar musicalmente o recital de poemas. Os estudos eram

complementados com atividades diversificadas no período vespertino, durante os sete dias da semana. Por sua vez, o ensino secundário era iniciado aos 14 anos de idade com o ensino de literatura, matemática, geometria, aritmética, música, astronomia, oferecendo, também, a educação física, incluindo a luta, o salto, a corrida, o lançamento do disco e do dardo. Ao completar dezoito anos, os rapazes atingiam a idade de *efebos*, ou seja, a puberdade, que os autorizava a ingressar no serviço militar, com duração de dois anos.

Segundo Larroyo (1982), no Século V a. C., surge a chamada “educação nova”, onde a cidade-estado ateniense passa da fase puramente agrícola para a comercial e marítima. Com essas mudanças, a cultura se desenvolve numa direção muito mais intelectual, fato que promove uma educação mais ampliada para outros aspectos tais como aritmética, letras e música. Além disso, a maior complexidade da vida política e social exigia, por sua vez, melhor preparação do cidadão ateniense, e a busca por maiores informações, ou seja, uma educação mais intelectual para enfrentar essas demandas sociais, sobretudo, para participação ativa nas assembleias.

Temos, então, na segunda metade do século V. a. C, a grande transformação social e política de Atenas, quando foi substituído o regime aristocrático pelo democrático, o surgimento dos primeiros professores, os sofistas, pessoas de grande cultura e eloquência, “que proporcionavam ao homem político a instrução de que necessitava, não só em oratória, mas também em ciência” (LUZURIAGA, 1972, p. 41).

No período da educação helenística, a cultura helênica universalizou-se surgindo várias transformações no âmbito educacional. A *Paideia* se transforma em *enkyklios paideia*, que quer dizer enciclopédia. A educação passa a ser pública para os municípios e cidades, ficando apenas a preparação dos *efebos* sob a responsabilidade do Estado, e, nesse momento, a educação escolar acentua o aspecto intelectual em detrimento do aspecto físico e estético. Larroyo (1982) acrescenta, ainda, que o mundo ocidental seguiu por muitos séculos o modelo educacional dessa época, que estabelecia o *trivium* e o *quadrivium*; o primeiro tratava de gramática, retórica e filosofia ou dialética, e, o segundo, envolvia aritmética, música, geometria e astronomia. Ou seja, a divisão de matérias em humanistas e realistas, o que fundamentou por muitos séculos as instituições educacionais da sociedade ocidental.

Tem-se, assim, que a proposta de formação do cidadão grego correspondia ao ideal de uma Educação Integral universal, buscando compreender o gênero humano, sua verdade, essência e razão, concepção entendida pelos gregos como *enkyklios paideia*, a qual permitirá ao homem construir um saber sobre si mesmo e sua cultura.

Vale ressaltar que havia, nos povos gregos, a noção de dom e a educação era restrita, poucas pessoas tinham acesso, mulheres, crianças e escravos não eram cidadãos, não tinham lugar no contexto político, “sem arte nem parte, nenhuma escola e nenhum treinamento as classes excluídas e oprimidas” como afirma Manacorda (2002, p. 44). Contudo, de modo geral, percebemos que a educação grega foi sempre focada na formação integral, no âmbito do corpo e do espírito, mesmo que ora se direcionasse para o preparo físico, ora para o debate intelectual.

Como pensar hoje, uma Educação Integral/Integrada, pública e estatal?

Antunes e Padilha (2010) apresentam uma concepção de Educação Integral/Integrada com a participação ativa do Estado, na formação de uma rede educativa compartilhada, democrática com práticas sustentáveis, seja nos espaços formais, ou não formais. O papel da escola não deve se limitar apenas à região intramuros, onde a prática pedagógica se estabelece. A escola é, sobretudo, um ambiente que recebe diferentes sujeitos, com origens diversificadas, histórias, crenças e opiniões diversas, que trazem, para dentro do ambiente escolar, discursos que colaboram para sua efetivação e transformação. Essa construção de identidades e de significados, por sua vez, é diretamente influenciada pela reestruturação do espaço escolar rumo à aproximação com a comunidade.

Nesse sentido, o desafio exige a participação efetiva de todos os cidadãos na construção do exercício da cidadania ativa e democrática:

Educação Integral um projeto coletivo bem elaborado, que saiba aproximar Estado e sociedade civil, interconectando o interesse de todas as pessoas e instituições para que se ofereça, na cidade, uma educação de qualidade sociocultural, unindo sonhos coletivos, projetos intersetoriais e intersecretarias (ANTUNES e PADILHA, 2010, p. 46).

Talvez pudéssemos pensar numa Educação Integral/Integrada estatal quando a cidade reconhecer-se educadora, exercitando e desenvolvendo, para além de suas funções tradicionais, a saber, econômica, social, política e de prestação de serviços, assumindo sua intencionalidade e responsabilidade de formação, promoção e desenvolvimento de todos os seus habitantes. Tal percurso deveria ser efetuado em parceria com os diferentes atores sociais: governo, associações de moradores, sindicatos, universidades, entre outros segmentos, formando uma malha de espaços pedagógicos formais e informais.

Freire (1993) acrescenta que a escola não é só um espaço físico, é uma postura, um modo de ser, um compromisso ético e político de fazer a educação acontecer, com finalidades centradas em nós mesmos.

Compreendemos que, a partir do século XVIII, há uma confluência de diferentes propostas que defendem o ensino universal e integral para todas as crianças, vislumbrando a constituição de homens completos por meio da educação. Reconhecemos que tais ideais de formação, com base na Educação Integral/Integrada, vêm sendo interpretados e aplicados de diferentes maneiras, mas inegavelmente, é preciso evidenciar o valor humanístico da educação, traço marcante herdado da cultura grega e da qual somos tributários.

## **1.2 Educação integral: uma proposta de formação no/e pelo trabalho**

O projeto de uma Educação Integral/Integrada, em sua trajetória, utilizou-se do trabalho como ferramenta para a formação humana, seja numa visão filosófica, destacando a pedagogia ativa liberal, seja no âmbito do pensamento socialista.

Cavalière (2009) destaca o alemão Kerschensteiner (1854-1932) como legítimo representante da pedagogia ativa. Fundador da *escola do trabalho* indicava o trabalho coletivo como proposta educacional para transformar e dar sentido às ações humanas que, evidentemente, contribuiria para o desenvolvimento da sociedade. Segundo a autora, Kerschensteiner concebia o trabalho na escola como uma proposta didática que compreendia atividades manuais e técnicas, com o objetivo de fazer com que os alunos se apoiassem e

se ajudassem reciprocamente, por meio das relações sociais que os conduziam ao aprendizado proporcionado pelo trabalho desenvolvido na escola. Nesse sentido, no dizer de Kerschensteiner, a escola deve ser vista como um ambiente facilitador da constituição humana, da sua autonomia no/e pelo trabalho, sem levar em conta o seu aspecto econômico.

De outro modo, para Moraes (2009), as concepções sobre educação pensada de forma integral emergem da corrente anarquista arraigada no Movimento Operário do Século XIX, a partir das concepções do inglês Robert Owen (1771-1858). Inspirado nas elaborações teórico-metodológicas de William Godwin (1723-1772), Paul Robin (1837-1912) e Francisco Ferrer (1859-1901), Robert Owen criou uma instituição educacional gratuita tendo como filosofia a “pedagogia do trabalho, constituída por educação, higiene e trabalhos manuais” (p. 22). Esse pensador propunha que a jornada escolar dos meninos fosse distribuída em sete horas de sono, meia hora de exercícios religiosos livres, meia hora de higiene e trabalho de limpeza, seis horas de exercícios corporais e recreio; e, finalmente, dez horas em classe ou atividades nas oficinas.

Moraes (2009) relata que essa instituição escolar atendia alunos a partir de dois anos de idade promovendo jogos, diversões, atividades de instrução e preparação profissional, as quais eram estendidas para os alunos maiores de nove anos de idade, com a particularidade de incluir, nas atividades escolares desses alunos, a participação na vida produtiva de uma fábrica. Ainda, para esse autor, apesar do caráter utópico da educação defendida por Robert Owen, ele já sinalizava uma aproximação com a concepção de formação integral das crianças.

De fato, reconhecemos que o ideal de integralidade da educação hoje, também é uma utopia, notadamente, de natureza política. A aludida utopia pressupõe ser possível acontecer a interação entre as pessoas; a Educação Integral/Integrada entende que a escola pode juntar seus esforços às demais instituições sociais da comunidade, para, de forma integrada construir um projeto educativo e cultural que possibilite ao aluno se educar, ficar na escola vivenciando atividades que atendam aos seus desejos e, sobretudo, com a liberdade de construir seu próprio conhecimento sobre significados e valores.

Pensamos que, se não houver uma política educacional que ofereça ao aluno a oportunidade de permanecer o dia na escola, ele procurará, em seu

tempo, outros espaços: a rua, o trabalho, a internet, dentre outras formas de socialização oferecidas pelo contexto no qual a criança e o jovem estejam inseridos.

Ainda nessa perspectiva, Gadotti (2009), acrescenta que “a educação se dá em tempo integral, na escola, na família, na rua, em todos os turnos, de manhã, de tarde, de noite, no cotidiano de todas as nossas experiências e vivências” (p. 22). O autor entende que o tempo de aprender é sempre, é um direito biológico do ser humano e dever do Estado em garanti-lo. Jaeger (2001) acrescenta que “o Estado é necessário para que possa haver educação; necessário não só como autoridade legislativa, mas também como meio ambiente, como atmosfera que o indivíduo respira” (p. 546).

Estendendo a concepção da relação educação e trabalho, lembramos a contribuição de Etienne Cabet (1788-1856), ao defender a educação manual obrigatória. Acreditava que a difusão do saber era o caminho para a construção de uma sociedade socialista, por meio da ação de reformadores ilustrados no combate ao egoísmo, que impedia a igualdade entre os homens (MORAES, 2009).

Ainda sobre a importância da valorização do trabalho manual articulado com a educação, sublinhamos o legado de Charles Fourier (1772-1837), que exaltava a contribuição do trabalho na constituição do sujeito, e, também, visto como eixo condutor das relações sociais. Esse pensador compreendia a estreita ligação do trabalho com o processo educativo, precisamente porque entendia ser por meio do trabalho que a criança adquiriria habilidades, praticidade e conhecimento, tornando-se capaz de participar, executar e dirigir sua própria produção (MORAES, 2009).

Seguidor das ideias de Fourier, Victor Considerant (1808-1893), apesar de não acreditar na educação popular inserida no seio de uma sociedade capitalista, também sustentou a ideia de uma educação universal, completa e integral. Organizou a sua proposta educacional em três etapas: os alunos de nove a doze anos de idade compunham os estudantes de liceus; de doze a quinze anos e meio faziam parte dos estudantes de ginásio; de quinze anos e meio até vinte anos, estariam os jovens, propondo que todos os estudantes participassem das tarefas da cozinha com o objetivo de proporcionar-lhes a instrução vinculada ao conhecimento científico (MORAES, 2009).

O autor também reconhece as influências do pensamento educacional anarquista na concepção de Educação Integral, onde são articuladas críticas ao Estado e à Igreja, a respeito da educação ofertada aos filhos dos trabalhadores. Moraes (2009) afirma, ser a proposta de educação anarquista, por evidência, integral, uma vez que a concepção de educação dos sujeitos, desenvolvendo-se em todas as dimensões, implica numa sociedade igualitária.

Nesse contexto emergem as ideias de Pierre-Joseph Proudhon (1809-1865), as quais ressaltam o poder formativo do trabalho manual. Propõe uma combinação entre instrução profissional, literária e científica, pressupondo-se assim, uma Educação Integral, crítica e libertária para os operários, a partir da combinação da teoria com a prática, do trabalho com o estudo por meio dos espaços “fábricas-escola”, promovendo uma “formação contínua e permanente” dos homens, capaz de transformá-los em seres livres e autônomos.

Mikhail Bakunin (1814-1876) deixa seu legado de contribuições para a compreensão da educação pensada como instrução integral. Fazia associação entre educação e revolução para “emancipação econômica, política, intelectual e moral dos trabalhadores” (MORAES, 2009, p. 27).

Bakunin considerava os homens iguais, independentemente da classe econômica ou social, todos os seres humanos com os mesmos direitos de trabalhar e estudar, rompendo com a dicotomia entre cientistas e trabalhadores. Sua proposta era uma Educação Integral, a ser construída por meio de uma educação científica e industrial articulada com a educação prática, ou seja, o conjunto de experiências da moral humana (GALLO, 2002).

Essa proposta pedagógica de Bakunin influenciou Paul Robin (1837-1912) que, para além de tratar das questões teóricas conceituais do ensino integral, pode colocá-las em prática. Durante o período entre 1880 e 1894, administrou um orfanato, em Cempeius, pequena aldeia francesa, onde teve oportunidade de comprovar suas ideias sobre o ensino integral. Pretendia formar seres completos por meio de um ensino laico, para todos, assegurado pela sociedade, de caráter racionalista, antidogmático e, essencialmente, de natureza integral. Pensando na formação integral do indivíduo, investia no desenvolvimento físico, intelectual e moral dos alunos. As atividades educativas eram desenvolvidas em diferentes espaços físicos e culturais, como oficinas, granja, jardim botânico, espaços adequados para o estudo da

matemática, física e química, estação meteorológica, museu astronômico e histórico, teatro, biblioteca; ressaltando, também, a prática de atividades manuais como nova possibilidade de aprendizagem para garantir a autonomia dos homens através da educação (MORAES, 2009). Enfim, uma educação pensada de forma integral privilegiando novas formas de aprendizagem.

### **1.3 A Educação Integral no Brasil a partir do Século XX**

Essas reflexões acerca da historicidade da Educação Integral/Integrada evidenciam que o tema é atual, mas recorrente desde a Antiguidade. Gadotti (2009) destaca o aludido tema desde Aristóteles, com a sua concepção de educação para desabrochar as potencialidades humanas. Em Marx, inferindo a ideia de educação *omnilateral*. Os educadores europeus Édouard Claparède (1873-1940); Célestin Freinet (1896-1966) também defendem a ideia de Educação Integral para todos com o propósito de evitar a separação entre a escola e o mundo exterior. No Brasil, ressalte-se o legado de Paulo Freire, com a sua visão de educação na e pela experiência com novas interlocuções da escola com o território, até as concepções consolidadas de Educação Integral/Integrada de Anísio Teixeira.

O tema é sempre debatido, compreendido e interpretado sob diferentes tendências e concepções. Nesse sentido, é importante ressaltar a preocupação dos pensadores mencionados – apesar de refletirem diferentes épocas e abordagens distintas – em articular as atividades escolares com a vida, de modo a combater pela indissociabilidade do saber, do fazer e da vida humana em prol de um ser que se quer integral consigo mesmo e com a coletividade.

A partir das décadas de 1920/1930, um grupo de pensadores brasileiros, interessados em renovar a educação, inaugurou um movimento nomeado Escola Nova. Esse movimento concretizou-se, a partir de 1930, quando da divulgação do Manifesto da Escola Nova, um documento que aspirava pela universalização da educação de forma laica e gratuita. O documento, composto e assinado por vários intelectuais brasileiros, dentre outros, Fernando de Azevedo (1894-1974), Lourenço Filho (1897-1970), Cecília Meireles (1901-1964) e Anísio Teixeira (1900-1971), pretendia disseminar a ideia de Educação

Integral/Integrada. Inspirado nos conceitos educacionais de John Dewey, que se inscrevem nas concepções da chamada educação progressiva, sustentava a ideia de educar o homem como um todo. Tais ideais suscitaram, em Anísio Teixeira, uma práxis política-pedagógica renovada em detrimento das ideias conservadoras sobre educação, até então pensadas segundo os modelos aristocráticos e religiosos disseminados pelos jesuítas que dominaram o Brasil por várias décadas.

Segundo Barbosa (1989), Anísio Teixeira, após a sua primeira visita aos Estados Unidos, ao manter contato com John Dewey, buscando uma nova compreensão sobre organização escolar, substituiu suas concepções conservadoras “por um ideal de educação baseado nos pressupostos da democracia e da ciência” (p. 29). Assim, passou a defender uma educação que considerasse a diversidade e respeitasse a individualidade do sujeito, viabilizando a permanente reconstrução de aprendizagens múltiplas na sua própria vida. Segundo a autora, John Dewey teve forte influência no discurso e nos conceitos de Anísio Teixeira, fato que propiciou mudança de ordem estrutural na educação brasileira.

Na visão de Dewey (2007):

Em uma sociedade democrática, o problema da educação é acabar com o dualismo e construir um plano de estudos que faça do pensamento um guia de prática livre, para todos, e que torne o lazer uma recompensa pela aceitação da responsabilidade pelo serviço em vez de algo isento dele (p.46).

Para esse autor, a desconexão da escola como lócus de intercâmbio entre o social e a vida, nega a possibilidade de sucesso dos esforços do aluno em aprender. Adverte que “o eu alcança inteligência, na medida em que o conhecimento das coisas está encarnado na vida que o rodeia; o eu não é uma mente separada construindo novos conhecimentos por conta própria” (p. 53). Aponta para uma proposta de formação completa do ser humano e adverte que, neste contexto, é impossível tratarmos de educação sem considerarmos as funções psíquicas, a união entre mente e corpo na formação humana.

Barbosa (1989) prossegue lembrando que Anísio Teixeira, em 1930, a convite do governo baiano, propõe organizar os programas para as disciplinas

das escolas primárias, por meio do projeto de novos programas e da inter-relação de disciplinas; promoveu mudanças significativas no antigo sistema escolar no sentido de combater a perpetuação das classes sociais. Inicialmente o programa contava com a educação corporal e manual, que articulava os exercícios físicos com outras atividades de cunho intelectual. Essa concepção de Educação Integral/Integrada, que vinculava a expressão corporal, a dança e o teatro foi um ponto forte na transformação da educação na Bahia.

No período compreendido entre 1932 e 1935, Anísio Teixeira ocupou cargos públicos, tais como Diretor Geral do Departamento de Educação do então Distrito Federal, período que elaborou, para o Rio de Janeiro, um relevante projeto educacional, destacando “a criação de divisões de prédios e aparelhamentos escolares e das bibliotecas e cinemas e do instituto de pesquisa”, como apontam Coelho e Cavalière (2002, p.48).

As mesmas autoras lembram, ainda, que Anísio Teixeira, no período de 1947 a 1960, planejou o sistema educacional de Brasília, especificamente as Escolas Parque, e também na Bahia; além de fundar o Instituto Nacional de Pesquisas Pedagógicas (INEP), composto por Escolas-Laboratório espalhadas pelas diversas regiões brasileiras. Essas instituições, inspiradas no modelo de escola proposto por John Dewey na Universidade de Chicago, “ensinavam carpintaria, culinária, trabalhos de tecelagem e muitas outras ‘atividades manuais e corporais’” (p. 33). Vale ressaltar que não se tratavam de Escolas de Tempo Integral, porém se diferenciavam das demais porque tinha o propósito de:

Ensaíar integralmente um novo método, nos estudos e debates que ali se realizavam e na atitude experimental dos professores que examinam, ensaiam, verificam os resultados e estão sempre prontos a suspender os julgamentos, a reexaminar o problema e a estudar e reestudar continuamente os processos de ensino e educação (TEIXEIRA, 1930, p. 203).

Segundo Gadotti (2009), o projeto educacional de Anísio Teixeira, pensado inicialmente para o Centro Educacional Carneiro Ribeiro na Bahia, representava a conjugação de esforços sobre a criação da Educação Integral/Integrada. Essa proposta visava “alternar atividades intelectuais com

atividades práticas, como artes aplicadas, industriais e plásticas, além de jogos, recreação, ginástica, teatro, música e dança, distribuídas ao longo de todo o dia” (p. 23). Esse plano de reestruturação educacional que previa a democratização da escola, trazendo a ideia de educação como necessidade social e que, especificamente a educação escolar deveria, para além de instruir, educar, ensinar a viver, pressupunha experiências compartilhadas com reciprocidades de interesse e cooperação.

A escola pensada por Anísio Teixeira seria uma escola articulada com a comunidade: “tal escola, com horários amplos, integrada no seu meio e com ele identificada,” afirma Teixeira (2007, p.67), possibilitaria ao aluno desenvolver seus sentimentos e, particularmente, suscitar o desejo de aprender e, por meio da partilha de experiências, o aluno seria capaz de pensar por si mesmo e dirigir suas ações. O autor desejava uma educação para a constituição humana, ajustada às condições culturais brasileiras, identificada com as peculiaridades do país, ajudando na sua descoberta, na construção de sua cultura, de forma a preparar os cidadãos para enfrentar as demandas emergentes do crescente desenvolvimento da industrialização e da urbanização mundial.

Segundo Cavalière (2002), em meados dos anos 80, no Estado do Rio de Janeiro, com o educador Darcy Ribeiro na função de Secretário de Educação, os ideais de Educação Integral/Integrada são novamente retomados, implantando os Centros Integrados de Educação Pública, os CIEP's. Essas instituições de ensino tinham suas propostas inspiradas no projeto educacional de Anísio Teixeira, buscavam idéias sobre Educação Integral/Integrada, propondo a ampliação do tempo escolar por meio de atividades nos campos dos esportes, artes entre outras experiências educativas.

Em Brasília, no período de 1990 a 1992, esse projeto dos CIEP's foi retomado, com o nome de Centros Integrados de Atendimento à Criança, os CIAC's. No período de 1992 a 1994, a nomenclatura mudou para Centros de Atenção Integral à Criança, os CAIC's. Tanto no Projeto dos CIEP's como nos CIAC's, ambos dispunham de várias atividades educativas e tinham como proposta a permanência do aluno na escola em tempo integral, com intuito de garantir eficiência de aprendizagem. Segundo Moll (2009), essas experiências

dos CAIC's foram implantadas em Brasília no governo de Itamar Franco (1992-1994) e extintas entre os anos de 1995 a 1998, tornando-se escolas convencionais.

Atualmente, Coelho (2002) constata, por meio de pesquisa realizada em quatro CIEP's no Estado do Rio de Janeiro, a inexistência de uma Educação Integral em tempo integral, como também a falta de clareza, seja de ordem conceitual ou prática. A autora percebeu, através dos seus estudos, que são desenvolvidas atividades educativas amplas por meio de práticas criativas e interdisciplinares, não correspondendo a um trabalho sistemático vinculado ao projeto político-pedagógico da escola.

É necessário destacar que a ampliação do tempo de permanência dos alunos nas escolas, em especial nas primeiras séries do Ensino Fundamental, em nosso país, tem desafiado historicamente as políticas públicas e a elaboração de propostas pedagógicas. Na maioria das vezes, são baseadas mais na ampliação do tempo de permanência dos alunos nas escolas e, apesar da intenção política, seja pela desarticulação e/ou descontinuidade das administrações, seja devido a equívocos conceituais/metodológicos dos projetos ou pela dificuldade de recursos financeiros, o insucesso permanece e continuamos buscando, poder-se-ia dizer, o ideal histórico da Educação Integral/Integrada que remonta à antiguidade clássica grega.

#### **1.4 Uma história: sem ponto final...**

Na historicidade da concepção de Educação Integral/Integrada que nos interessa estudar, compreendemos sua origem na Grécia Antiga, e um percurso através do tempo chegando ao século XXI, no Brasil e em outros países, sempre por meio de diversas abordagens, que sinalizam múltiplas interpretações.

Nesse momento, não vamos nos deter nas análises acerca da abordagem histórica, mas tão somente situar a questão no sentido de dar fundamento às vozes que alimentaram e atravessaram a história da Educação Integral/Integrada, de várias décadas, e que, substancialmente, orientaram os sistemas educativos de muitos países e, particularmente, no Brasil,

alimentando o debate atual das políticas públicas por meio das ações empreendidas pelo Ministério de Educação (MEC).

Reafirmamos o entendimento de que esse percurso histórico busca esclarecer a genealogia dessa proposta educacional, pois esse é um tipo de tema que não acaba em si mesmo. Conforme afirma Teixeira (1969), o mundo contemporâneo nos impõe desafios mais amplos. A sociedade atual perdeu a segurança e a estabilidade do materialismo mecanicista do século das luzes. Sobretudo, a nossa ciência tornou-se relativista. Portanto, buscamos novas realidades idealistas para, sobre elas, nos apoiarmos em nossa demanda de certeza diluída numa imensidão de incertezas.

Inegavelmente, o objetivo da educação escolar passou não somente à especialização de uma minoria, mas à educação moral das crianças de todas as posições sociais, com vistas “à formação de sua inteligência, vontade e caráter, hábitos de pensar, de agir e conviver socialmente”, como propôs Teixeira (2007, p. 44).

Vislumbramos uma proposta de Educação Integral/Integrada que considere o processo de constituição humana, não bastando tão somente a escola contemplar o intelecto racional, pois a prática educacional deve abranger todas as dimensões da experiência humana, como “os aspectos físicos, emocionais, sociais, estéticos, criativos, intuitivos e espirituais inatos do ser humano”, como aponta Yus (2002, p.16).

Nesse sentido, a Educação Integral/Integrada deve agregar, às ações docentes, uma diversidade de visões de aprendizagens que são subjetivas e pessoais, diferentemente do acúmulo de conhecimento, de informações que são objetivas e impessoais, e que, *a priori*, já estão estabelecidas e controláveis, segundo Dewey (2007). Compreendendo que a educação se realiza durante toda a vida, considerando que estamos sempre aprendendo e ensinando, educando e nos educando, talvez possamos pensar em cidadãos mais justos, companheiros, idôneos que primam pelo bem-estar coletivo, aptos a viver em comunidade.

De acordo com Freire (1987), a experiência educativa somente se faz cultural quando se concretiza pelo reconhecimento da educabilidade das pessoas e das instituições e, nesse fazer, organiza-se como símbolo, aceito e pactuado coletivamente. Assim sendo, a experiência educa continuamente

pelas novas interlocuções, novas leituras de mundo e da palavra, por meio de novas abordagens que nos levem a excluir os interesses individuais e a desumanização.

Conforme Antunes e Padilha (2010), a construção de uma civilização humana a partir da formação integral do indivíduo requer uma prática educacional diversificada, principalmente se considerarmos o momento histórico em que vivemos. A chamada “virtualização” da sociedade, ou “globalização do ser” requer uma política educacional criativa, que privilegie ações de integração entre pessoas e propostas, de modo que a escola possa ser territorializada, ambientalizada, historicizada e, sobretudo, humanizada.

A Educação Integral/Integrada, centrada na formação humana, foi se esvaziando ao longo dos séculos, devido a condicionantes de variadas naturezas no âmbito político, econômico, social ou pedagógico, como também pela força impositiva de raças e/ou classes sociais, com o domínio do poder. Talvez por isso ainda hoje nossas escolas estejam fragmentadas, tanto na organização compartimentada e hierarquizada, influenciando no tempo e no espaço, quanto na formação, onde profissionais especializados continuam sem capacidade de articulação das disciplinas, refletindo na produção de um conhecimento fragmentado e distante da realidade cotidiana do aluno, como apontado por Yus (2002).

Oportuno ressaltar que, nos dias atuais, o ponto de partida da discussão sobre Educação Integral/Integrada brasileira está presente na Constituição Federal, artigos 205, 206 e 227 (BRASIL, 1998); no Estatuto da Criança e do Adolescente - Lei n. 9089/1990 (BRASIL, 1990), e na Lei nº 9394/96 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB (BRASIL, 1996), que determina a obrigatoriedade do Ensino Fundamental gratuito e o aumento progressivo da jornada escolar para o regime de tempo integral, *in verbis*: art. 34. “A jornada escolar no Ensino Fundamental incluirá pelo menos quatro horas de trabalho efetivo em sala de aula, sendo progressivamente ampliado o período de permanência na escola.”

O Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) colocou em pauta várias ações no sentido de viabilizar políticas públicas efetivas, articuladas e permanentes na área educacional, com o fito de superar desafios históricos de acesso, permanência e aprendizagem em todos os níveis e modalidades de

ensino. Em relação às questões que envolvem a jornada ampliada e a Educação Integral/Integrada de crianças e jovens na escola pública, o PDE apresentou o Programa Mais Educação e, no sentido de viabilizá-las, o FUNDEB – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação. Com o objetivo de superar a concepção fragmentada da educação, o PDE:

Incorpora uma abordagem que articula as partes, ao invés de colocá-las em oposição. A educação, como processo dialético de socialização e individualização voltado para a autonomia, deixa de ser artificialmente segmentada com base em falsas premissas e interesses imediatos. Por isso, o PDE trata o ciclo educacional de modo integral (BRASIL, 2008, p. 11).

Não esqueçamos que etimologicamente estão estabelecidos elos históricos da Educação Integral/Integrada com o paradigma grego, porém, no cenário das políticas públicas nacionais, a estratégia dessa política pública educacional que está sendo colocada tem sua singularidade, uma vez que propõe novo processo de interlocução com outros saberes sociais. Assim, para além da clássica formação do professor que o autoriza cancelar normatizações, impondo regras disciplinares por vezes autoritárias e, inevitavelmente, alheias ao processo de subjetivação dos protagonistas do cenário educativo, tem-se outra intencionalidade.

Bernardi (2006) destaca a complexidade da aproximação entre *urbes*, *polis* e *civitas*. Talvez falte *civitas* ao docente na percepção de que esse espaço que ele normatiza impõe regras e que adocece psiquicamente; é o mesmo que o constitui, no qual trabalha e, por excelência é a própria vida. Assim a compreensão da *urbes* ou do espaço que vivemos se faz por meio do reconhecimento e do compartilhar de experiências, local onde o igual e o diferente convivem, duelam e se complementam.

Por outro lado, ocorre que a abordagem contemporânea de Educação Integral/Integrada sinaliza profunda renovação da didática e da organização da escola, propondo interlocuções de ações que já acontecem no contexto social, para se integrarem ao cenário pedagógico. Pensamos nas ações populares com enfoque educativo, as práticas culturais, ambientais, esportivas, de lazer e

outras, ganhando significados pedagógicos e, ao mesmo tempo, conservando suas dimensões e especificidades como área de formação humana, conforme observa Padilha (2007).

Nessas circunstâncias, talvez seja possível pensar o processo educativo numa linha de interação e continuidade, de forma que os conhecimentos ocorram para além de uma dimensão do significado, do ler e do escrever, inscrevendo-se como um significante acentuado no cotidiano dos educandos, ao considerar seus interesses e, essencialmente, os seus desejos – chama profunda de toda aprendizagem.

Nesse sentido, a Educação Integral/Integrada, nos dias atuais, emerge com um caráter híbrido diante do contexto social permeado por profundas e radicais transformações que não podem ficar alheias ao espírito da teorização interdisciplinar, via concreta possível para (re) descrever o papel da educação e, quem sabe, demarcar o seu território de atuação. Nessa perspectiva, Cambi (1999) considera o saber pedagógico como um saber complexo, dotado de um estatuto lógico e plural, portanto, instável e incerto e que demanda ser sempre (re) significado, repensado, articulado e reinventado.

A afirmação de Cambi (*idem*), de que o saber pedagógico deve ser articulado, introduz um ponto de partida para a reflexão sobre as possibilidades de discussão a respeito da diversidade na Educação Integral/Integrada, que toma outro caminho. Ele descentraliza o papel da competência e da habilidade do professor como único responsável pelas questões atinentes ao magistério, conduz para outro lugar onde possa se articular outros saberes, dentre os quais cultura e arte, às vezes, adormecidos ou instituídos de forma precária. Assim, a via da Educação Integral/Integrada parece sinalizar o reconhecimento das múltiplas dimensões do ser humano e a especificidade do processo de subjetivação de crianças, adolescentes e jovens.

A proposta que se apresenta não é restringir e/ou desvalorizar o campo da docência. O que realmente interessa é uma abordagem da Educação Integral/Integrada como campo de tensão capaz de iluminar criticamente e permitir a descontinuidade do processo educativo, no sentido de criar novas estratégias de ampliação de tempos, espaços, oportunidades educativas e o compartilhamento da tarefa de educar entre os profissionais da educação e de

outras áreas, as famílias e os diferentes atores sociais, sob a coordenação da escola e dos professores.

Considerando que o educando é um ser social, inevitavelmente os seus interesses possuem laços estreitos com a vida social e, por que não dizer, com as relações humanas que estruturam o seu processo de subjetivação. Assim, afirma Cambi (1999, p. 552): “a escola deve abrir-se para a comunidade, para atividades, para valores,” de modo que locais com potencial educativo possam ser explorados, fazendo parte da vida social dos professores e dos alunos, uma vez que esses espaços sejam compostos de significados e valores para ambos.

Trata-se, portanto, de viabilizar um novo processo de interlocução, inserção com saberes que vêm da prática, da possibilidade de diálogo que se estabelece com outros saberes, com a entrada de novos atores/autores no espaço educativo. Nesse mosaico da educação brasileira, é significativo dialogar com as experiências locais sobre uma ação intersetorial entre as políticas públicas educacionais e setoriais. A intenção é trabalhar na linha da mediação de conflitos, tendente a incorporar novos temas, ações integradas com a comunidade, novos perfis de educação e de educadores. O desejo é contribuir para a diminuição das desigualdades educacionais, como também acentuar o caráter de valorização da diversidade cultural brasileira.

Conjugada a essa proposta, Antunes e Padilha (2010) defendem o currículo intertranscultural, assumindo a ideia de currículo como “o conjunto de ações, relações, textos e metatextos que configuram o todo das aprendizagens escolares, dos conhecimentos e saberes que traduzem as experiências significativas que contribuirão para a formação humana” (p. 99). Os autores destacam neste tipo de currículo um dos elementos fundamentais da Educação Integral, pressupõem que para educar integralmente, o docente deve ter a visão de totalidade das ações propostas nos contextos educativos.

Pensar tal perspectiva como corroborativa da construção da Educação Integral/Integrada, obriga-nos a imaginar a construção:

De um novo currículo, que considere, desde o início do processo de ensino aprendizagem, antes mesmo de se falar em conteúdos científicos, as experiências e os saberes prévios dos alunos, criando espaço para o diálogo entre as diferentes culturas, para que as

relações humanas se estabeleçam em sala de aula e na escola, garantindo a aproximação tão importante dos saberes informais, não formais e formais (ANTUNES e PADILHA, 2010, p. 37).

Ainda nessa perspectiva do currículo, Arroyo (2011) adverte que os mestres, os alunos, os sujeitos sociais estão ausentes diante da rigidez do ordenamento curricular. O autor sugere a abertura de novos tempos-espços para que exerçamos a criatividade e autonomia profissional, criando mecanismos para contrapor a essa visão fechada do conhecimento curricular. “Os currículos escolares mantêm conhecimentos superados, fora da validade e resistem à incorporação de indagações e conhecimentos vivos, que vêm da dinâmica social e da própria dinâmica do conhecimento” (ARROYO, 2011, p. 37).

Entendemos que, no contexto da Educação Integral/Integrada, há urgência em dessacralizar a sistematização dos currículos e reconhecer que existem sujeitos com toda a sua diversidade no processo de ensinar e aprender - em toda experiência vivida há significados produzidos pelos protagonistas. Como lembra Arroyo (2011), se os currículos forem fiéis aos critérios de racionalidade, serão livres também de toda subjetividade; “os saberes, modos de pensar, de ler o mundo continuarão no descrédito, na inexistência” (p. 141), portanto, negando os seres humanos como sujeitos da história.

Portanto, o currículo deve constituir-se numa série de atividades, de modo que a criança ou o jovem se empenhem na escola incorporando suas indagações e conhecimentos vivos, oriundos da dinâmica social e do conhecimento formal. Assim, o programa escolar deve se organizar em uma série de experiências reais e socializadas e não como uma simples distribuição de matérias (TEIXEIRA, 2007).

É preciso lembrar que a Educação Integral/Integrada, por excelência, é um espaço onde são evocadas as demandas sociais dos seus atores. Nesse sentido, a escola configura-se como um espaço de encontro intersubjetivo, no qual são permitidas múltiplas transformações no cotidiano dos protagonistas deste cenário. Refere-se a uma concepção de conhecimento que tem como princípio elementar uma vida de cooperação, construtiva, dialógica e relacional, que assume “o desafio de trabalhar com a diferença e com a semelhança entre

as pessoas” afirma Padilha (2007). Assim, para atuar nessa perspectiva de integralidade, o professor é desafiado a novas aprendizagens e, ao mesmo tempo, a mostrar sensibilidade às múltiplas relações que serão estabelecidas nesse contexto.

Arroyo (2011) corrobora: “desocultar, mostrar, reconhecer é de extrema relevância política e pedagógica em uma tradição social, política e cultural marcada por perversos ocultamentos, inferiorizações dos coletivos que agora vão chegando às escolas” (p. 150). Com a proposta da Educação Integral/Integrada, o monólogo dos conteúdos disciplinares cede lugar aos sujeitos de experiências, de conhecimentos e da diversidade multirreferenciada.

Ainda para Arroyo (*idem*), pensar nessa perspectiva de reconhecimento dos educandos como sujeitos da sua própria história e aventar um diálogo instigante é um desafio que exige do docente recuperar a sua própria condição de sujeito, de experiência, de identidade profissional. É um movimento de resgatar-nos e resgatar os educandos do rótulo de não ser sujeito, de não ter história. Isso significa humanizar as nossas experiências, abrir mão das nossas verdades, desnudar das nossas certezas e garantias que por vezes estão presas em raízes profundas em nosso inconsciente.

O recorte histórico das diferentes concepções e momentos políticos, a partir do protomodelo da civilização grega, permitiu-nos pensar nos protagonistas que habitam a instituição escolar, dentre os quais ressaltamos os docentes que têm expressado certo mal-estar diante da proposta de Educação Integral/Integrada.

Para investigar, compreender e clarear esse lugar docente, e os desafios para sua formação, trazemos as contribuições advindas dos saberes psicanalíticos. No próximo capítulo discutiremos o mal-estar docente.

## CAPÍTULO 2 O MAL-ESTAR DOCENTE: UM TECER TECIDO

Como caminho para a felicidade, o trabalho não é altamente prezado pelos homens. Não se esforçam em relação a ele como o fazem em relação a outras possibilidades de satisfação. A grande maioria das pessoas só trabalha sob pressão da necessidade, e essa aversão humana ao trabalho suscita problemas sociais extremamente difíceis (FREUD, 1930).

O mundo vive hoje a chamada terceira revolução industrial, caracterizada pela massificação da informação e da comunicação, cuja facilidade nos obriga a atitudes e decisões que considerem a rapidez das mudanças, o que também exige uma escola de educação inclusiva e de qualidade, sonho por vezes interrompido e retomado ao longo da história da educação brasileira.

Buscando a melhoria do trabalho cotidiano da escola, por meio da dialogia com a sociedade, tendente à superação da segregação parcial em que vivem as crianças do nosso país, retoma-se a proposta de Educação Integral/Integrada, que também amplia o campo das incertezas nas escolas brasileiras. Assim, entendemos que não é possível compreender as demandas da escola e suas relações desvinculadas do contexto social.

Observamos que esse projeto educacional, nos dias atuais, visa uma escola republicana e democrática, mas, na prática, tem gerado diversos conflitos, estranhamentos e questionamentos, em especial, dos professores. Esses embates envolvem, sobretudo, angústias, indiferenças, queixas principalmente pelo desconhecimento da intencionalidade e alcance desse projeto educacional em políticas públicas de governo.

Nesse contexto, perguntamos se afinal não estaria implicando em certo mal-estar docente? Como poderíamos nos aproximar dos indícios que evidenciassem a produção e ancoragem desse mal-estar docente? Que alternativas podem ser utilizadas para suportar esse estranhamento?

Moll (2008) pondera que o projeto de Educação Integral/Integrada, apresentado no cotidiano das escolas brasileiras, é bem diferente da relação vivenciada no contexto escolar brasileiro, pois migra da passividade ao questionamento, e do silêncio ao conflito. Os profissionais da educação, num

certo sentido, viram o seu território ocupado por outros atores sociais, seja no âmbito formal ou informal. Essas alterações têm exigido novas formas de convivência e envolvimento, nem sempre bem entendidas pelo professor, emergindo, principalmente, sentimentos de insegurança e desconforto.

Assim, pressupomos um mal-estar constante, que invade os sujeitos diante da frustração do ideal, seja de ordem da completude física, moral ou emocional. Esteve (1999) define mal-estar como uma dor indefinida, para além do corpo físico; “sabemos que algo não vai bem, mas não somos capazes de definir o que não funciona e porque” (p. 12). Tal mal-estar pode ser proveniente de uma brusca e acelerada transformação no contexto social, modificando-se as expectativas sobre o ensino como também as ações e o papel dos professores. Nesse contexto, são atribuídas atividades sociais e educativas aos docentes sem prepará-los para enfrentá-las com êxito.

Batista e Codo (2006) destacam que a docência é uma atividade profissional revestida de características peculiares e complexas, visto que se constitui em lidar com determinantes subjetivos fundantes da existência humana. Por se tratar de um movimento permeado por processos de identificação e subjetivação em que está implícito constante construção e desconstrução, fatalmente o docente irá se deparar com certo mal-estar.

Nesse sentido, a partir das concepções psicanalíticas, buscamos abordar o mal-estar docente compreendendo o sujeito fora dos ideais de idealização, sublinhando a problemática do desamparo, apontando um sujeito entre a dialética do universal e do singular.

Freud (1930) situa o mal-estar na civilização como oriundo da própria civilização. Aponta que a humanidade, em geral, diante das inúmeras formas de organização, trabalho e de governo, idealizadas para uma vida em sociedade, acabou trazendo mecanismos de destruição para ela mesma. O ser humano, ao buscar múltiplas técnicas e requintados instrumentos de trabalho, supostamente mais eficazes e facilitadores para sua convivência social, acabou por deparar-se com maior infelicidade.

Assim sendo, paradoxalmente ao ideal de bem-estar social sustentado pelo discurso iluminista, o aligeirado processo civilizatório provocou o espírito de competição das mais diversas naturezas, dentre outros, competição de poder entre os homens e nações provocando guerras, compelindo o homem a

destruir a si mesmo e a seu semelhante. Para Freud (1930), o advento da civilização ocorreu em detrimento da renúncia pulsional do ser humano. O homem abriu mão da satisfação individual para viver em sociedade.

Porém, segundo Freud (1930), essa passagem não se dá de forma tão tranqüila assim. Ao abrir mão da satisfação pulsional, paga-se um preço alto no sentido de viver uma tensão constante entre a negação da satisfação pessoal em detrimento da vida compartilhada. Freud (*idem*) denominou este processo de mal-estar, afirmando, ainda, que essa seria a condição *sine qua non* para que o homem pudesse compartilhar uma cultura.

Afirma ainda que o homem busca a ilusão de felicidade e completude, uma vez que o princípio do prazer impõe essa condição, pois tem como propósito a preservação do equilíbrio psíquico, sendo o articulador do funcionamento do aparelho psíquico. Procura evitar o desprazer levando o nosso psiquismo a encontrar caminhos para sair do sofrimento.

Diante dessa empreitada ressalta que:

Caminhos diferentes podem ser tomados nesta direção, e podemos conceder prioridades quer ao aspecto positivo do objetivo, obter prazer, quer ao aspecto negativo, evitar o desprazer. Nenhum destes caminhos nos leva a tudo que desejamos. A felicidade no reduzido sentido em que a reconhecemos como possível, constitui um problema de economia da libido do indivíduo: não existe uma regra de ouro que se aplique a todos: todo homem tem de descobrir por si mesmo de que modo específico ele pode ser salvo (FREUD, 1930, p. 33).

Essa percepção freudiana chama atenção para a condição de desamparo vivida pelo sujeito no seu processo de constituição. Birman (2006) acrescenta que “o desamparo crescente seria o preço que o sujeito teve e tem de pagar pela aposta que fez no projeto da modernidade” (p. 47). Para este autor, o desamparo configura-se como sintoma, bem como fonte sistemática da produção de perturbações psíquicas, uma vez que o sujeito voluntariamente não consegue eliminar essa experiência dolorosa. Tal experiência inscreve na subjetividade uma marca trágica do mal-estar como resultante estrutural de um processo histórico que passa a consubstanciar o *vir-a-ser* do sujeito no mundo.

Lazzarini (2006) afirma que na “contemporaneidade a referência ao outro tende a se esvaecer e, como consequência, acentua-se o sentimento

originário de desamparo e a incapacidade do sujeito de lidar com os perigos internos e externos” (p. 20). Parece haver ausência de palavras, gestos e signos para dar materialidade àquilo que não se revela, seja pelo silêncio intacto ou pela própria palavra que por vezes silencia o diálogo.

Birman (2006) ressalta que só podemos evidenciar as diversas facetas que ordenam as múltiplas modalidades de sofrimento psíquico na atualidade se compreendermos esse processo estrutural de recusas e (de) negações do sujeito frente ao seu desamparo. Na tentativa de encontrar formas de evitar o desamparo, o sujeito experimenta maneiras variadas de constituição subjetiva, dentre outras o masoquismo e a violência que o impele à servidão e à despossessão subjetiva. Compreendemos que diante da vulnerabilidade do desamparo, o sujeito se submete ao outro de maneira servil, entrega o seu corpo e seu psiquismo (BIRMAN, 2006).

Por sua vez, Catão (2009) acrescenta que, ao tratar da vulnerabilidade do desamparo, é preciso salientar que esse fato ocorre porque o sujeito não nasce com seu aparelho psíquico pronto. O *infans* nasce inacabado, seja do ponto de vista biológico ou psíquico; necessita de um outro para lhe dar garantias e endereçamento ao encontro do humano. O bebê humano necessita de um *próximo assegurador* para auxiliá-lo diante do seu *desamparo primordial*, uma vez que as suas primeiras concepções acerca da realidade são adquiridas através do outro semelhante. Então, podemos afirmar que a dependência do Outro é estrutural e estruturante para o sujeito humano.

Para Birman (1999), “o registro psíquico do desamparo é algo de ordem originária, marcando a subjetividade humana para todo o sempre, de maneira indelével e insofismável” (p. 37). Isso quer dizer que essa é a sua condição como marca do sujeito pulsional e cultural. Em função disso, cabe destacar que a ilusão de um processo evolutivo maturacional, admitido pelas teorias do desenvolvimento, deve ser questionado, como lembra o autor ao afirmar que o processo de subjetivação é insuperável não sendo transposto pelo processo psicogenético do desenvolvimento. Portanto, essa ilusão de felicidade e de completude esbarra na posição de fragilidade estrutural do sujeito, fato que possivelmente seja a gênese do mal-estar humano.

Freud (1930), ao sublinhar as primeiras fontes de sofrimento, afirma que temos que nos submeter ao inevitável, uma vez que jamais dominaremos

completamente a natureza e o corpo, na medida em que este é parte integrante da natureza e por isto, “permanecerá sempre como uma estrutura passageira, com limitada capacidade de adaptação e realização” (p. 93). Em outras palavras, é da ordem do impossível controlar totalmente as forças que regem o tempo, o espaço, o clima, bem como não há como mensurar e tampouco prever a influência da natureza sobre o nosso corpo. Portanto, inevitavelmente não há como ter controle das doenças e manter a garantia da saúde física ou mental.

Retomando Freud (1930), ao destacar a fonte social como vetor do sofrimento, assinala ser essa não apenas sua origem como também responsável por sua dimensão mais insuportável, “em função da inadequação das regras que procuram ajustar os nossos relacionamentos, na medida em que se criam normas, leis que impossibilitam a satisfação plena do homem em civilização” (p. 93). Essa passagem traz a lume uma multiplicidade de questões. Dentre outras, implica dizer que essa articulação social leva a humanidade ao encontro da realidade do insucesso. Ao tentar prevenir o sofrimento diante das organizações normativas sociais, Freud continua: “surge em nós a suspeita de que também aqui é possível fazer, por trás desse fato, uma parcela de natureza inconquistável - dessa vez, uma parcela de nossa própria constituição psíquica” (p. 93).

Nesse sentido, encontramos contribuições importantes para essa tese em Dejours, Abdoucheli e Jayet (2010) que apontam o trabalho como estruturante psíquico e como lugar propiciador do prazer ou sofrimento, focado em duas dimensões: no campo da subjetividade e intersubjetividade, ambas constituídas na relação com o outro.

No campo da subjetividade, na relação sujeito-trabalho, depende de como o sujeito executa suas tarefas, utilizando a sua própria inteligência através do corpo, evidentemente erótico, para possíveis transformações no mundo. Esse corpo usado no trabalho, o provoca sendo capaz de levá-lo a uma reação que pode mudar o próprio corpo. Ou seja, para os autores, a atividade corporal intrínseca ao trabalho reorganiza a subjetividade. Portanto, as pessoas reagem ao sofrimento de forma singular, algumas sucumbem às pressões advindas do trabalho e outras as transformam em formas saudáveis de prazer e bem-estar.

De outro modo, o trabalho como atividade social é inegavelmente constituído por relações de dominação e poder. Dejours, Abdoucheli e Jayet (2010) defendem que essa condição, por vezes, gera sofrimento e dificulta o trabalhador ressignificá-lo, transformá-lo e superá-lo. Para que essa realidade seja transformada é preciso que o trabalhador reconheça a dualidade do sofrimento como elemento também provocador da transformação, desde que o sujeito interaja e construa ações sobre determinada realidade vivida.

Por isso, pensamos como Birman (1999), que há uma relação de compromisso entre o corpo e o sujeito, constituindo diversos corpos-sujeitos, em diferentes níveis de organização. Esse corpo adoece face à angústia de viver? Diante desse corpo falado, o psiquismo pode se libertar dos efeitos dos processos inconscientes?

Assim, podemos deduzir que nos constituímos como humanos por meio da dor de existir, das perdas e interdições introduzidas ao longo de nossas vidas, e esse mal-estar é condição primeira para que possamos viver em sociedade, pois de modo contrário, não haveria o deslocamento da vida individualista para a relacional, em comunidade.

De outro modo, Birman (2006) reafirma o desamparo como sintoma e fonte de produção de perturbações psíquicas, uma vez que o desamparo é marca indelével no sujeito diante da sua inscrição na modernidade. O homem, enquanto espécie, sujeito cindido pela instância consciente/inconsciente, jamais poderá dominar, de forma absoluta e inquestionável, os poderes da natureza. Portanto, sendo o desamparo a condição de ser do sujeito no mundo, não há como eliminá-lo; independe da vontade humana.

Diante de tais percepções, questionamos essa pretensão do sujeito tomado como ser autônomo e soberano idealizado pelos processos educativos. Lembramos: o que enuncia o sujeito é o desejo, que move o psiquismo humano e o impele em busca da criatividade e do seu processo de subjetivação.

Reconhecemos que as dimensões que se destacam na abordagem freudiana acerca do mal-estar na civilização, nos remetem ao sofrimento psíquico no trabalho docente. Retomamos a afirmação de Freud (1930) sobre o sofrimento como sintoma do mal-estar na cultura, pois a vida cotidiana, “tal qual a encontramos é árdua demais para nós; proporciona-nos muitos sofrimentos,

decepções e tarefas impossíveis. A fim de suportá-la, não podemos dispensar as medidas paliativas” (p. 83). Por isso a importância de encontrarmos possíveis saídas para lidar com o mal-estar no sentido de trabalhar o sofrimento de forma criativa, de modo a encontrar caminhos mais viáveis ou satisfações que o substituam.

Nesse sentido, Freud (1930) reconhece que o trabalho possibilita a operação de um dos mais relevantes mecanismos psíquicos: o processo de sublimação, forma mais saudável de vivenciar o prazer no trabalho, pois, por esta via, a pulsão pode ser ressignificada em gratificação social. Castiel (2007) compreende que a sublimação não diz respeito à renúncia, nem a adaptação. Trata-se da mediação da pulsão, de outras saídas para o sujeito diante das necessárias renúncias ao desejo. Decorrendo daí a produção da subjetividade com novas possibilidades de satisfação, ainda que essa não envolva uma descarga direta, há qualidade na satisfação, independentemente do objeto ser diretamente sexual ou não.

Mendes e Morrone (2010) advertem que essa gratificação traduzida em prazer, não quer dizer ausência de normas e regras, tampouco um investimento narcísico no próprio ego. Nesse processo, encontra-se o princípio da realidade e a possibilidade de escolhas, com todas as consequências a elas inerentes. Quando mediada a pulsão, o prazer não é desmedido em função da sua satisfação; há uma simbolização onde os objetos e alvos são definidos, implicando certa racionalidade.

Assim, compreendemos o sofrimento psíquico de professores como manifestação do mal-estar que se instalou na realização do trabalho pedagógico. Possivelmente face às normas de ensino e exigências organizacionais, o professor acaba tendo que realizá-lo de forma mecanicista ou construindo alternativas de trabalho para suportar as dificuldades que se interpõem no exercício da docência.

Nessa perspectiva, para Dejours (1988), a docência, por evidência, é um trabalho de sofrimento. O autor ressalta que outrora a atividade docente era realizada de forma espontânea enquanto nos dias atuais, engendra-se em currículos e programas escolares engessados. Assim, as práticas educativas correm o risco de serem reduzidas à idealização do ato educativo, sustentada

pela acepção tradicional de conformidade e regularizaçao e a sanção repressora que estabelecem, ambas, dependência à regra.

É possível acrescentar que outras características apresentadas pelo sofrimento como o desânimo, a tristeza, a irritabilidade, a culpa, podem levar a um quadro de depressão que, na verdade, são reveladoras de sintomas relacionados à subjetividade, ao desgaste psíquico oriundos do trabalho.

Freud (1925 a) revela que “um sintoma é um sinal e um substituto de uma satisfação pulsional que permaneceu em estado latente; é uma consequência do processo de repressão” (p. 2). Ou seja, é resultado de um conteúdo, experiência ou uma ideia recalçada, por um processo consciente, que permanece como uma formação do inconsciente que busca a satisfação da pulsão. Todavia, o prazer esperado pelo movimento pulsional é transformado em desprazer face ao processo de repressão; por isso a possibilidade de caracterizar o sintoma como o efeito de uma não satisfação pulsional. Quanto à repressão, Freud (1925 a) aponta como sendo a tentativa do psiquismo de burlar as situações que envolvem perigo ou sensações de desprazer.

Ressaltamos que a noção de sintoma, do ponto de vista da psicanálise, não se resume a uma visão biológica do organismo em vias de adoecimento. Trata-se de um reflexo da subjetividade do sujeito. Ou seja, trata-se sempre de uma metáfora que tenta burlar o recalque, e que persiste em dizer o que não pode ser dito. São os representantes pulsionais que estão recalçados e produzindo efeitos no sujeito.

Importante lembrar que, para Freud (1925 a), o sintoma não se manifesta como um todo, aparece de forma latente para que certos conteúdos sejam condensados pelo processo inconsciente e não reconhecidos pelo consciente. Desse modo, talvez seja possível afirmar que, especificamente em se tratando dos professores, as questões externas conflitantes ao trabalho se associam às questões de ordem subjetiva, que são internalizadas pelo processo de repressão, o que possivelmente os levam a manifestar sintomas de sofrimento e, até adoecimento psíquico.

Nesse sentido, quando o professor se depara com a realidade dos problemas escolares, as diversidades e pressões do mundo atual, associando às questões de ordem subjetiva, as repressões e impossibilidades que o

psiquismo impõe aos entraves afetivos, talvez não consiga lidar com as frustrações demandadas da própria profissão e entra em sofrimento. Ou seja, os conteúdos que provocam forte desprazer passam a ser reprimidos.

Esse conflito é considerado por Dejours, Abdouchelli e Jayet (2010) como “uma falta de significação, a frustração narcísica, a inutilidade de gestos, que formam, ciclo por ciclo, uma imagem narcísica pálida, feia e miserável” (p. 49). Para os autores, o sofrimento do trabalhador, e dentre estes podemos pensar o professor, manifesta-se em decorrência do contato forçado com tarefa desinteressante, emergindo daí uma sensação de indignidade. Assim, não vê possibilidade discursiva de se construir a lógica binária imposta por uma atividade sem significação, não há equivalência no contexto da linguagem e, portanto, não há possibilidade de subjetivação porque neste endereçamento de laço social há um vazio, um sem sentido. Fica assim negada a dimensão da inventividade e também desarticulados os códigos dialógicos.

Por essa linha de raciocínio, podemos supor que o professor entra em sofrimento porque não encontra sentido no conteúdo da sua práxis, não consegue implicar-se no ato de aprender-ensinar. Segundo Kupfer (2001), o ato educativo, como legítima demanda social, acontece pela transmissão de marcas: “a obtenção de informações pode ser objetiva, mas a aquisição de conhecimento só se dará caso haja uma implicação, uma presença de sujeito” (p.119).

Trata-se, portanto, de pensar em mudanças subjetivas e de posição em relação ao saber. É necessário que o mestre se reconheça no processo de produção de conhecimento e/ou na implementação de um projeto. Para tanto, cabe ao professor abdicar da condição confortável que a padronização idealizada dos métodos lhe propicia, para a vivência da angústia inerente à realidade educativa, o que implica uma postura diferente diante das demandas humanas. Trata-se de pensar essa relação aprender-ensinar, tomando o educando e o educador não mais como seres completos, sujeitos plenos, infalíveis e da ordem da satisfação, mas como um *vir-a-ser*, pela ausência estrutural de algo, essa falta que significa o mover humano, a busca, a capacidade de criar. Por tudo isso, perguntamos: seria possível o professor se ver implicado nessa relação se o que lhe resta é o mal-estar como sintoma?

Nesse sentido, Almeida (2000) destaca que alguns professores pressupõem certa satisfação ao buscar os métodos e técnicas de ensino como forma de entrar em contato com o seu sofrimento e apaziguar o seu mal-estar, apostando na garantia dos métodos. Outros, usam benefícios secundários, desde as licenças de saúde ou qualquer outro tipo de afastamento que evite o enfrentamento da sala de aula e a angústia dela decorrente. Como pensar outra forma de o professor entender suas angústias sem adoecer psicologicamente?

Lipovetsky (apud LAZZARINI, 2006) afirma que há uma demanda de superinvestimento do eu no mundo atual com o objetivo do ideal da perfeição e a proposta de poder agradar, seduzir e ser amado. Em outras palavras, existe uma demanda pelo olhar do outro como chancela de sobrevivência deste sujeito contemporâneo. Continua a autora, apontando que existe um mal-estar difuso, sentimento de vazio interior como marca do mundo atual e inerente a uma sociedade tatuada pelos destinos da sexualidade como relação motriz da civilização humana; eis a marca da impossibilidade de uma felicidade prometida pelos ideais educacionais.

Parece que no mundo atual há certo contrato social que estabelece regulamentos sociais invioláveis. O professor torna-se vulnerável aos desafios, com a responsabilidade de cumprir as metas de seu trabalho, conforme as idealizações dos parâmetros estabelecidos pelos sistemas de ensino, segundo as normas institucionais, a família, a sociedade e outros segmentos sociais.

Nesse sentido, interrogamos de que forma o professor pode ensinar cidadania, se ele não a exerce para si mesmo?

Em Nóvoa (1995), temos a ideia de pertencimento do professor. O autor ressalta a formação como espaço vivo para o docente trabalhar o sentimento de pertencimento à sua realidade, procurando os melhores percursos para a transformação das escolas. O professor precisa apropriar-se da sua realidade, da sua cultura, do contexto social da sua escola e da sua comunidade. Diante deste raciocínio, Schön (2000) acrescenta que afinal o professor precisa compreender o sentido das aprendizagens.

Segundo Birman (2006), “a escolha de figuras e de instituições supostamente poderosas, capazes de proteger o sujeito nas relações de trabalho e em outras modalidades de relação social na atualidade, tem o

impacto de produzir e de reproduzir no sujeito as mais terríveis formas de servidão” (p. 52). Assim, compreendemos que se trata de uma violência velada onde a figura protetora usa, de forma perversa, a fragilidade do outro.

Quando consideramos a dimensão do trabalho visto para Martins (2007), como obrigação instituída pela moral e pelo saber vigente, este pode transformar-se em fonte de intenso sofrimento. O autor acrescenta que “a incapacidade de trabalhar embota severamente a possibilidade de o sujeito adquirir autonomia e de realizar sua integração. Sua falta será sempre reconhecida como índice de doença, quando não para si, principalmente para os outros” (p.124). De um lado, o exagero ao trabalhar pode desencadear a desorganização do corpo; de outro, dependendo do modo como o sujeito organiza suas tarefas, compartilha com seus semelhantes e extrai prazer dela, o trabalho adquire sua real dimensão humana.

Ainda Dejours, Abdoucheli e Jayet (2010) esclarecem que “o caminho que conduz ao trabalho saudável é o mesmo que respeita a identidade em sua construção plena dentro de um trabalho cuja organização seja eticamente prescrita, respeitando potenciais e limites da condição humana” (p. 18). Talvez seja este o percurso que conduz a um comportamento saudável com perspectiva da realização de um trabalho de qualidade, ainda que sempre devamos perguntar que qualidade é essa?

O fato é que, nos dias atuais, a forma de organização do trabalho está intimamente ligada à desorganização psíquica. Essas manifestações de desarmonia e de mal-estar estão presentes no dia a dia do professor, fato que parece manifestar culpa. O docente, marcado pelo seu traço de desilusão, diante de inúmeros aspectos de desqualificação pessoal e profissional, condições de trabalho, baixos salários, aprendizagem deficiente, dentre outros, culpa-se pelo insucesso do processo educativo.

Em Lazzarini (2006), a culpa está situada como um sentimento silencioso. É a manifestação da ansiedade diante do temor à transgressão moral, refere-se “à reparação e às coisas feitas e não feitas” (p. 50). Ao professor, desafiado pela culpa, diante do limiar da razão, da impossibilidade de dar conta do incondicionado conhecimento do outro, diante do imprevisível do humano e das prerrogativas mais legítimas de *epistème*, só lhe resta a deriva do sintoma, pois o humano é descentrado em relação às leis do seu

desejo ou às regras de sua ação. Pensar tal perspectiva como partícipe da construção da culpa e adjuvante do mal-estar docente, obriga-nos a levar em conta um modelo de organização institucional, no qual “os preceitos morais estão explicitados e a conseqüente renúncia ao desejo bem sucedida”, analisa Lazzarini (2006, p. 50-51).

Assim, é possível entender que, mesmo na atualidade, diante de uma dinâmica educativa concebida como herança evolutiva do modelo iluminista, os docentes encontram-se sob a égide dos ditames morais e repressores de uma educação idealizada, na qual esses profissionais inclinam-se à veneração e à sujeição a determinados modelos preestabelecidos de ensinar-aprender. Isso os faz reviver uma crescente repressão de seus desejos, o que possivelmente abre espaço para o sentimento de culpa.

Entendemos ser impossível tratar da culpa como manifestação crescente do mal-estar docente, sem considerarmos a dificuldade encontrada pelo docente para se desembaraçar de uma perspectiva moral, face às suas regras didáticas, seus apelos metodológicos e suas imposições circunstanciais, tais como, nos permitimos pensar, diante de um projeto educacional como se configura o de Educação Integral/Integrada. Lazzarini (2006) alerta que “em nome da ilusão de domínio sobre os seus próprios limites e diante da incapacidade de dar conta de tamanha demanda, o sujeito tem se sentido, frequentemente, confuso e culpado” (p.13).

Nesse mesmo contexto, Lazzarini (*idem*) distingue os conceitos de culpa e vergonha, considerando que ambos se relacionam aos objetos introjetados, estabelecendo a culpa ao mundo privado, no qual o sujeito vivencia sentimentos de transgressão às normas estabelecidas. A vergonha “é um afeto profundo que os sinais visíveis para os outros fazem disparar” (p.55). O sujeito tem a sensação de fracassado pelo não cumprimento de metas.

Assim, dado o seu desamparo estrutural e a sua incompletude, o sujeito professor encontra-se diante do impasse de dar conta do seu mal-acabamento de origem, fora do planejado, do prescrito e de encontrar uma suplência diante do seu fracasso. Na impossibilidade de expressar essa angústia, só lhe resta vivenciar uma culpa silenciosa, possivelmente manifestada em diversos mal-estares. Portanto, como devolver ao sujeito a capacidade de pulsar?

Em seus estudos, Batista e Codo (2006) concluem que o professor, ao viabilizar mecanismos saudáveis para sobrepujar o sofrimento, dificilmente adoece. Para tal, é preciso que o sujeito estabeleça uma interação subjetiva com o trabalho, buscando reconstruir a imagem de si mesmo, a partir da relação com o outro e em especial com o coletivo, para expressar sua subjetividade.

Observando o percurso feito por Freud, na tentativa de estabelecer o conflito como elemento constitutivo de todos os atos humanos, percebe-se que o sofrimento se agrava diante da impossibilidade de gozo do humano como ideal a ser alcançado.

Constata-se que o docente se encontra impossibilitado de realizar seu gozo diante do processo educativo pautado na regra, ainda que simbólica, mas que sustenta uma boa forma e um ideal educativo moralizante. Por isso, o professor precisa reconhecer o sofrimento como uma dívida simbólica que talvez ele tenha que pagar, pela condição humana de viver em sociedade, e que parece se agravar diante da rigidez de toda uma ética do trabalho como adiamento do prazer. Aqui recorreremos ao mito de Quirão, lembrando que o Centauro possuía um ferimento incurável, como nos lembra Brandão (2009). Talvez seja essa ferida com a qual o docente tenha que lidar no seu processo de constituição pessoal e profissional; com uma ferida para sempre aberta, simbolicamente lembramos “esparadrapo” que a possa fechar e/ou cicatrizá-la.

Isso significa dizer que o docente, impossibilitado de se desfazer da modelagem que o enclausura, diante das normas e/ou projetos institucionais e circunstanciais, imbuído pelo sentimento de culpa, pode chegar ao adoecimento que se dá de maneira difusa ou explícita diante do grau de conformidade que o docente lida com esse sentimento, e que, de certa forma, estabelece os modos individuais de subjetivação. Como fazer para que esse sujeito saiba lidar com esta situação de forma ética?

Importante lembrar em Dejours (1998), a importância da construção de um sentido do trabalho no psiquismo do trabalhador. Processo constituído e fundamentado em uma ética que lhe assegurará a confiança recíproca, assim como pelo respeito mútuo conseguirá a “mobilização conjunta de sentimentos e inteligência para a sublimação e criatividade” (p. 18).

As considerações apresentadas neste capítulo nos permitem apontar para a força, ainda, do seu ideário pedagógico de sua formação e a concepção idealizada da educação, capaz de transformar os sujeitos através de boas técnicas e racionalizações didáticas. Esse profissional, muitas vezes obsedado pelo viés da razão instrumental, acredita possuir um saber verdadeiro acerca da singularidade daqueles que fazem parte do seu contexto de relações educativas; enfim culpa-se por não ter conseguido dar conta do verdadeiro saber sobre o outro que afinal é da ordem do impossível.

Nóvoa (2007) afirma que um dos aspectos mais sublimes da profissão docente é a capacidade de viver e assumir as situações conflitivas do cotidiano escolar. Propõe a formação continuada como possível alternativa como investimento educativo centrado nas escolas, de maneira a construir sua autonomia, refletindo e investigando seu próprio agir. Em interação com seus pares, serão capazes de falar sobre suas angústias, medos e encontrar alternativas inovadoras e criadoras para enfrentar os obstáculos inerentes ao processo educativo - que geram o mal-estar docente.

Nesse sentido, talvez pudéssemos dizer que existe, na relação educacional, um conflito produtor do mal-estar oriundo da idealização do ato educativo. Entendemos ser o professor o elemento chave nos processos de integração de uma educação de qualidade. Para responder a esses desafios, é imprescindível discutir as novas competências dos professores do século XXI, que se inscrevem a partir da formação dos docentes - aspecto que discutiremos no próximo capítulo.

### **CAPÍTULO 3 FORMAÇÃO DOCENTE: REFLEXÕES SOBRE A (IM)POSSIBILIDADE PROFISSIONAL**

Mestre, meu mestre querido!  
Que é feito de ti nesta forma de vida? [...]  
Mestre só seria como tu se tivesse sido tu.  
Que triste a grande hora alegre em que primeiro te ouvi!  
Depois tudo é cansaço neste mundo subjetivado  
Tudo é esforço neste mundo se querem coisas,  
Tudo é outra coisa neste mundo onde tudo se sente [...]  
Deixasses-me ser humano! [...]

(Pessoa, Fernando, 1969)

A proposta de política pública de Educação Integral/Integrada tornou imperativa a reflexão sobre formação docente inicial e continuada, no sentido de buscar significações mais expressivas e práticas do fazer pedagógico, para além da mera aquisição de técnicas e métodos adequados, que sugerem modelos de adaptação do professor e do aluno.

Ressaltamos que, ao propormos uma avaliação crítica da formação contínua, não estamos negando e tampouco desvalorizando suas dimensões técnicas e metodológicas, mas sugerindo inscrevê-las numa abordagem na qual possamos discutir a mobilização da subjetividade vista, também, como um modo de construção do saber.

Tal perspectiva privilegia o modo de (re)construção e (re)apropriação do saber, de forma que cada professor possa desenvolver uma ação reflexiva, onde “as diferentes tramas que compõem as redes de subjetividade possibilitem que o sujeito, através de processos intersubjetivos, transite permanentemente entre o eu, o nós e o outro”, como aponta Pérez (2006, p.186).

Importante destacar que ao falar sobre a formação docente no contexto da Educação Integral/Integrada, não estamos propondo prescrições ou modelos formativos de professores que assumem tendências teórico-pedagógicas e descrevem metodologias capazes de assegurar o sucesso dessa proposta. Monteiro (2005) corrobora com essa reflexão sugerindo que:

Na formação de educadores, a psicanálise apresentaria, portanto, uma especificidade: para além da ressignificação dos ideais, seu ensino marca a possibilidade de uma educação que leve em conta o sujeito do inconsciente. Em primeiro lugar, isto representa uma outra dimensão atribuída às técnicas de adequação social, aos métodos de ensino, à tecnologia, à previsão ao controle científico, que passariam a ser apresentados como coisas do mundo, como tantas outras paralelas à educação, no limite, auxiliares, mas não tomados por seu eixo (p. 163).

A autora sugere mudanças do lugar, ora ocupado pelos métodos e convida o educador a se debruçar sobre a forma singular de aprender de cada aluno. Assim percebido, no ato educativo, mesmo reconhecendo as marcas e determinações das inscrições primordiais “a aprendizagem do aluno não está predeterminada em limites, direção, tempo ou meios” (MONTEIRO, 2005, p. 164).

Sugerimos outra prática discursiva em que o professor que esteja inserido no contexto da Educação Integral/Integrada, seja atuando com essas turmas ou colaborando com os demais atores e/ou agentes culturais, possa compreender melhor essa dinâmica dos efeitos da transmissão no processo de ensino-aprendizagem, uma vez que “a atual disposição do campo pedagógico nega a realidade do desejo e, por conseguinte, professor e aluno como sujeitos”, segundo Monteiro (2005, p. 158).

Almeida (2011) entende que “a formação de professores exige, nesta perspectiva, que se considere o outro lado da questão, ou seja, o avesso da qualificação profissional focada no desenvolvimento de competências teórico-práticas [...]” (p. 28), colocando no centro dessa discussão questões referentes à subjetividade do professor, aos fenômenos inconscientes das relações transferenciais e, de forma geral, o delicado processo relacional do ensinar-aprender.

Vale ressaltar, então, que não temos a intenção de discutir modelos eficazes de prática pedagógica na formação do docente diante da proposta de Educação Integral/Integrada. Buscamos o aporte psicanalítico como instrumento heurístico para “participar do debate democrático contra todas as formas de segregação e de novas formulações pedagógicas que minem as identificações que sustentam os delírios de ideal e as sujeições identitárias”, afirma Monteiro (2006), e, assim, subverter a ilusão do discurso das propostas

pedagógicas que nos aprisionam ao modelo institucional educativo, de ensinar “o que e como fazer” no âmbito do ensinar-aprender. Para Voltolini (2011), fomentar essa prática é ter “a crença do poder inesgotável da razão” (p. 239), é sustentar um ideal de completude e de pleno desenvolvimento tendente à generalização, em que o professor acredita que na prática a criança é como na teoria.

Nesse sentido, compreender novas práticas discursivas que se inscrevem nas discontinuidades e incertezas pedagógicas leva a revisitar esse meta-território, que é o imaginário pessoal, construído pelo mito da concepção do saber como verdade absoluta, e alinhar a construção do saber como descoberta em estreita relação com o desejo inconsciente. Voltolini (2001) observa que “é necessária uma mudança subjetiva e de posição em relação ao saber, pois se trata mesmo de que o sujeito se reconheça implicado exatamente ali, onde, em momento anterior, não se reconhece participando” (p. 06). Do ponto de vista do autor, a cultura educacional, mesmo com os vários avanços na sua prática educativa, historicamente construída, ainda persiste na sustentação de uma imagem ideal de homem.

Quando nos referimos aos lugares idealizados no processo educativo, talvez seja fundamental, para o processo de formação contínua, intensificar as reflexões a respeito da necessidade de um desinvestimento imaginário de forma que “o professor possa construir-se formando-se, formar-se construindo-se, produzindo conhecimento para criar sentido e produzir sentido para criar conhecimento”, como propõe Josso (2004, p. 139).

Quando nos reportamos à educação idealizada, importante situarmos a discussão de Freud (1914) acerca dos ideais e como esses se inscrevem e condicionam o sujeito no seu processo de constituição. Nesse estudo, nos limitaremos a discutir o eu ideal como uma imagem que o sujeito tem projetada à sua frente, a qual inevitavelmente compõe o seu imaginário e o impele na busca exaustiva pela eficácia e eficiência em suas ações e interações. Para Freud (1914), o processo de idealização tem raízes remotas:

Como sempre, no campo da libido, o ser humano mostra-se incapaz de renunciar à satisfação já uma vez desfrutada. Ele não quer privar-se da perfeição e completude narcísicas de sua infância. Entretanto, não poderá manter-se sempre nesse estado, pois as admoestações

próprias da educação, bem como o despertar de sua capacidade interna de ajuizar, irão perturbar tal intenção. Ele procurará recuperá-lo então na nova forma de um ideal de eu. Assim, o que o ser humano projeta diante de si como seu ideal é o substituto do narcisismo perdido de sua infância, durante a qual ele mesmo era seu próprio ideal (FREUD, 1914, p. 120).

Diante dessas afirmações, consideramos que esse eu Ideal é uma instância que impele o sujeito a construir ações idealizadas. Conforme Lazzarini (2006), o sujeito reveste de amor o seu próprio eu, distancia-se do eu real e cria uma fantasia de onipotência mantendo, assim, uma ilusão de completude.

Esse modelo de eu idealizado que o sujeito projeta diante de si como um alvo a ser alcançado é, de fato, um substituto do narcisismo perdido da infância. O eu ideal é alicerçado na fantasia de onipotência, na ilusão e na persistência da fusão com a mãe (LAZZARINI, 2006, p. 89).

Castiel (2007) acrescenta que “o ego ideal é o amor de si mesmo desfrutado na infância pelo ego real. O ego infantil se acha possuído por toda perfeição de valor, a perfeição narcisista” (p. 62). Isso significa dizer que, os ideais da criança são vividos pelo ego real e que o sujeito é seu próprio ideal. Para que essa operação se dilua e o ego ideal se transforme em ideal de ego, é preciso que o sujeito passe pela experiência da castração, na qual a ilusão narcisista da completude é desfeita.

Podemos considerar que, nesse território imaginário, o sujeito constrói imagens e fantasias na busca de ideais impossíveis de serem alcançados. Acreditamos que, nos cursos de formação continuada, importante refletir acerca desse ajuizamento de metas e objetivos idealizados, presente nas práticas educativas, que ao buscar atingi-los nega-se o humano.

Kessler (2008) aduz que a educação, devido à sua natureza cultural, traz uma marca de idealização inseparável dos ideais que compõem a trama do tecido que abriga o imaginário dos sujeitos e os sustenta enquanto humanos. Para o autor, o sistema escolar configura-se como um ideal, onde se depositam as expectativas, sejam dos pais sobre os filhos, ou da sociedade sobre o futuro

cidadão e que tais idealizações orientam os seres no seu processo de constituição e interação humana.

Lajonquière (1999) considera que a forma, os modelos de educação propostos pelo discurso pedagógico que ainda sustentam as nossas escolas possuem estreita relação com os ideais que circulam na sociedade contemporânea, seja de ordem simbólica ou imaginária. Trata-se de um ideal de completude narcísica imaginária, que o educador cria em relação ao educando e que o leva a elaborar preceitos educativos para “um adulto do futuro a quem nada falta” (p. 40). Diante de tais constatações, entendemos que a escola de hoje reflete as imagens do nosso tempo, de uma cultura do imediatismo, que idealiza uma educação linear e absoluta.

Para essa discussão acerca dos ideais construídos, Almeida (2000, p.11) adverte que “entre a imagem ideal do aluno e o aluno real, de carne, ossos e desejos, se estende uma diferença radical, da mesma forma que existe uma diferença entre a imagem ideal do mestre”. Assim, entendemos que para uma realidade específica, a saber, na dinâmica dos professores ao lidar com a política pública de Educação Integral/Integrada, é preciso que o professor reconheça e ressignifique a sua compreensão a respeito do ato de educar, e, em particular, reconheça que as suas atitudes são inspiradas por vezes pela criança recalcada e tatuada no seu imaginário.

Almeida e Oliveira (2008) advertem sobre os modelos de ações pedagógicas que prometem soluções miraculosas através de fórmulas experimentadas e/ou imaginadas por outrem, negando a dimensão inconsciente do ato de aprender. Para as autoras:

No processo de ‘transmissão’ nunca sabemos o que as palavras significam realmente para os alunos; seus efeitos podem se esconder atrás de sua servilidade, uma vez que invariavelmente a transmissão atravessa as fronteiras do processo de informar, e assenta no horizonte dos vários inconscientes que constituem os protagonistas dessa história a ser construída (p. 04).

Retomamos a compreensão de que, na formação docente, uma perspectiva viável seja desconstruir esse modelo cultural de educação ideal habitado por professores detentores de um saber construído pelo imaginário social. Destacamos um novo olhar no qual se inscreve uma concepção de

aprendizagem e de ensino que busque refletir a formação como construção cultural e social, não sustentada por ideais de controle soberanos. Reconhecer e pensar uma proposta significativa, compreendendo a relevância do valor da educação, pensada como possível formação que atenda aos alunos diante dos seus desejos, mesmo que não seja uma abordagem que indique manejos pedagógicos prescrevendo formas estáveis e previsíveis para o ato educativo.

Nesse sentido, entendemos que esse ato educativo não se realiza por meio de uma relação passiva aluno-professor – é, por evidência um ato relacional constituído através de marcas indelévels, instigadoras muito mais de incertezas que certezas. Lembramos que nesse cenário enigmático no qual ocorre o processo de aprendizagem, também emergem as identidades e diversidades culturais dos protagonistas dessa história, sempre em construção: jamais de modo pleno.

Diante do caráter de descontinuidades e incertezas do ato educativo, sublinhamos as construções subjetivas que perpassam esse ato e implicam, essencialmente, na impossibilidade profissional de atender aos modelos de formação continuada, os quais primam pela universalização do ensino e pelo sucesso infalível dos métodos.

Para Josso (2004), “formar-se é integrar-se numa prática o saber-fazer e os conhecimentos” (p.39), numa dimensão interativa de modo que, no processo de formação, o professor esteja ancorado em redes teórico-metodológicas discursivas que lhe permitam reconstruções sucessivas dos modelos ideais a serem seguidos no processo educativo.

Gadotti (2009) inspirando novas reflexões sobre a formação continuada no contexto de Educação Integral/Integrada sugere um “educador integral”. Caberia, então, indagarmos: como pensar o educador integral, qual seria a formação desse educador?

Assim sendo, ao propugnar uma proposta de Educação Integral/Integrada, não podemos esquecer que no processo de ensino-aprendizagem, onde estão inseridos o professor e o aluno, há uma dinâmica de aprendizagem emergente de um campo de enunciação muitas vezes do impossível. Como adverte Pereira (2008), há uma dimensão de impossibilidade na garantia da palavra, em dar sentido ao pensar e ao desejo do outro, no sucesso pedagógico, bem como no ideal de se formar. Considerar um

processo educativo que pressupõe uma interlocução subjetiva é buscar vias para a construção de um conhecimento significativo para os docentes e discentes. Convém não esquecermos que, ao ensinar todos aprendem e se educam, mas que esses sujeitos, aluno e professor, na tessitura de sua constituição com o social, jamais podem ser quantificados e mensurados.

Nesse sentido, entendemos que as demandas oriundas da política pública da Educação Integral/Integrada são de ordem estrutural ou conjuntural, pois de certa forma convocam os mestres a rever suas práticas pedagógicas. Assim, dentre os inúmeros desafios em que esse projeto se inscreve, é lícito sublinhar uma revisão *a priori* das certezas e garantias conferidas aos resultados educacionais, até então esperados pela sociedade e difundidos pelo discurso pedagógico racionalista.

Nóvoa (2007) observa que as mudanças no contexto educativo talvez não sejam tão simples que possam ser resolvidas por processos metodológicos de uma ou de outra literatura. O autor afirma que só podemos pensar em mudanças significativas a partir de estudos contínuos, apoiados na reflexão e ordem objetiva e subjetiva, considerando a formação continuada uma possibilidade de renovação do fio rompido na autonomia do professor.

Tal dinâmica permitirá ao docente fazer uma avaliação da sua prática e reconstruir sua autoestima. Em outras palavras, podemos dizer que os cursos de formação docente devem permitir ao profissional reconhecer o lugar relevante que ele ocupa na organização psíquica do aluno e na sociedade. Nóvoa (2007) alerta, que não é possível pensar em reforma educativa, práticas pedagógicas inovadoras e ensino de qualidade, sem reconhecermos o lugar da subjetividade desse profissional para o processo de construção do conhecimento.

Importante desvelar como esses professores introjetaram a verdade das regras didáticas, situando no processo auto-reflexivo a possibilidade de reconhecimento dos referenciais interiorizados pelo sujeito e, por isso, constitutivos da dimensão cognitiva da sua subjetividade, que o levam a traçar uma prática educativa pautada pelo modelo da excelência.

Nesse sentido, Abdalla (2006) indica ser a escola “o espaço de *ser e estar* professor. É o *lócus* da ação e da formação do professor, em que os professores constroem o sentido de sua profissão, para reinventar instrumentos

significativos da construção de realidade” (p. 67). É um espaço-tempo que oferece a cada um a oportunidade de perceber o caráter subjetivo da produção de conhecimento o qual não se reduz somente à instrumentalidade dos métodos. Então, é preciso considerar que essas implicações subjetivas do contexto educativo estão inscritas nos processos de aprendizagem, ou seja, não esqueçamos que o sujeito-professor tem lugar nesse processo.

Ao pensar esse lugar, Pereira (2008) afirma que “a contingência pedagógica forja um docente que tende a desaparecer” (p. 21), seja por uma prática negadora do saber docente, ou, inevitavelmente pelo apagamento de si, pela via do declínio da sua autoridade. Nesse processo de restituição da autoridade, o professor busca novas prescrições formativas, dentre outras, experimenta incessantemente novas tecnologias educacionais fundamentadas em teorias efêmeras, acreditando que essa instrumentalização venha a dar conta do discurso e das demandas educativas.

Oportunamente, Pereira (2008) adverte que existe um laborioso esforço no trabalho docente pela tentativa de vivificar o seu espaço e domínio. Esse profissional, impelido por novas mentalidades pedagógicas calcadas em planejamentos, didáticas, avaliações e recursos dentre outras repetidas estratégias, tenta garantir a aprendizagem, relativizando os aspectos relacionais da ação pedagógica.

Esse autor ainda questiona a existência de um pragmatismo educacional onde os métodos, os manuais assumem exclusivamente um valor relevante para atestar a competência do professor e os efeitos da educação como palavra de ordem estabelecida pelo discurso pedagógico. Por isso, reafirmamos que nos situamos muito mais no campo das incertezas, do vir-a-ser, da (des)construção do que da verdade única por vezes pensada, na forma tradicional de educar, para esclarecer a incompletude tanto do professor como do aluno que se evidenciam diante dos desafios colocados pela proposta de Educação Integral/Integrada.

Nessa perspectiva, importante lembrar que desde os prelúdios da criação da psicanálise, Freud propõe a ruptura epistemológica com o século das luzes, legitimando o fato singular em oposição inclusiva ao coletivo, valorizando a incerteza e a ambiguidade. Por isso, inclui a fantasia, a ilusão e a

magia no discurso da ciência, considerando a polissemia da palavra apontando ser através dessa ambiguidade que também produzimos conhecimento.

Freitas (2001) esclarece que “o pensamento freudiano não se apoia na apreensão de uma verdade absoluta, valoriza uma verdade perenemente relativizada, associada a um pluralismo cultural” (p. 27). Sob esse aspecto, é provável que Freud esteja denunciando um ser acabado, uma educação como prática dos sentidos apontando para a existência do inconsciente, inapreensível e descontínuo, do educando e do educador, negando o privilégio e a soberania da razão no cotidiano que regula a vida das pessoas. Caberia, então, perguntar: no contexto educativo, podemos pensar na existência de um pragmatismo educacional?

Sobre essa a questão, Nóvoa (1995) denuncia os programas de formação continuada que fornecem cursos sem utilidade prática para o professor. Para esse autor, os dispositivos de formação devem ser pautados a partir das demandas pessoais e profissionais. Seria preciso investir na construção de redes de trabalho coletivo fundamentadas na partilha e no diálogo profissional a partir do cotidiano do docente. Em sua concepção, a formação continuada ocorre no sentido de formar profissionais que sejam capazes de criar situações de aprendizagem. É uma condição para o professor desenvolver o seu próprio aprendizado, envolvendo o pensamento crítico e reflexivo dentro do seu contexto educacional.

Nóvoa (2000) acrescenta que “a troca de experiência e a partilha de saberes consolidam espaços de formação mútua, nos quais cada professor é chamado a desempenhar, simultaneamente, o papel de formador e de formando” (p. 26). A compreensão e interpretação das palavras do autor nos faz salientar a impossibilidade de conceber o processo de formação tão somente pela positividade metodológica nos cursos de formação continuada. Estamos pensando em formação e educação que possam atender minimamente às demandas do sujeito na sociedade do século XXI; e interessa, especialmente, evidenciar a formação continuada do professor atuante nas escolas para lidar com as exigências e particularidades da política pública educacional da Educação Integral/Integrada.

### 3.1 Formação continuada: além do papel de professor

Os pressupostos da psicanálise contribuíram decisivamente para o entendimento do contraditório na relação humana, que se torna preponderante na educação, porque nos permite compreender algo além do sujeito da cognição e diante dele o objeto mudo. Nessa relação do aprender-ensinar, sujeito e objeto são elementos que se comunicam mutuamente utilizando-se dos significantes imaginários que o sujeito dá para cada objeto de conhecimento. Assim pensamos ser importante colocar nos cursos de formação continuada reflexões sobre a construção do conhecimento pela via do relacional, da descontinuidade, de rupturas, de confronto com o que há de singular no sujeito, ou seja, com a insatisfação estrutural que é da ordem de insatisfação do desejo.

Lajonquière (1999) afirma que na educação se veiculam não somente ideias de ordem simbólica, como também ideais imaginários, ou seja, saber e desejo se justapõem e compõem o ato educativo articulando-se através do conhecimento e dos saberes existenciais construídos desde a mais tenra infância, tanto dos educandos como dos educadores.

Portanto, vislumbramos esses imperativos sob o ponto de vista da psicanálise.

Ao pensar a formação continuada do professor, vale sublinhar que o conhecimento não se constrói pautado em verdades absolutas, em receitas infalíveis, acabadas, com modelos de atuação e padrão ideal de produção de conhecimento. Enfatizamos que a educação pensada no campo dos ideais não admite o fracasso como constitutivo do humano, bem como nega os fatores afetivos e relacionais do processo de aprendizado.

Nesse sentido, questionamos os cursos de formação continuada que insistem em discutir e encontrar o “papel ideal do professor”, pois na verdade, o que se busca são as certezas, as garantias, a linearidade a ser seguida no processo educativo. Nas palavras de Pereira (2003), “é a tentativa teórica de caracterizar o bom professor” (p. 82). Ou seja, um discurso produzido e fomentado pelos modelos blindados dos cursos de formação inicial e que também atravessam os cursos de formação continuada, que têm como

finalidade a acumulação de teorias e regras versando sobre o papel do professor.

Diante desses equívocos, Pereira (2003) aponta que o encontro com o sujeito-aprendente é sempre um (des)encontro, condição que abala a posição ilusória de que “o ser é”, pois evoca as forças do inconsciente que escapam e falham aos humanos rompendo com o curso lógico do pensamento e dos comportamentos cotidianos. Diferentemente, as situações concebidas pelos cursos de atualização que promulgam estratégias rígidas de como ensinar e, ao mesmo tempo, estabelecem procedimentos racionais a serem seguidos pelo professor em busca do sucesso profissional e da qualidade do ensino.

Entendemos que a educação atravessada pela psicanálise questiona as certezas dos métodos educacionais diante da imperfeição humana, fato admitido por Freud (1950) ao atribuir às experiências infantis valor determinante na fundação do psiquismo. Freud (1900) estabelece o desamparo psíquico como elemento fundante na construção do psiquismo humano; e adverte que não somos senhores da nossa própria casa. Eis a condição humana: por mais que planejemos as nossas ações cotidianas, “algo” sempre escapa, porque o inconsciente freudiano se manifesta pelo impossível de dizer e de pensar. É ele que faz o sujeito escolher um objeto e não outro, inclusive no processo de aprender. Sendo assim, como pensar o “papel ideal do professor” tão discutido nos cursos de formação continuada?

Entendemos ser impossível tratar de formação continuada sem pensar nas imperfeições humanas, no mal-acabamento originário do humano. Decorrente desse inacabamento, talvez seja necessário pensar que o ato educativo ocorre muitas vezes fora do planejado, do prescrito; cada educando tem seu tempo, que não deve ser negado, com vistas à universalização do processo de ensino.

Pereira (2008) lembra que o animal humano é incompleto desde o nascimento e o que o diferencia essencialmente “dos não-homens é bem menos sua capacidade de aprender do que o quanto e que tipo específico de coisas ele tem de aprender com um Outro que possui o poder de fazê-lo funcionar” (p. 97). Em outras palavras, nenhuma tecnologia natural foi capaz de antecipar-se à prematuridade humana, e o que antecede o sujeito diante do seu desamparo é o Outro da linguagem que o guia, cuida e dá o

direcionamento à sua precocidade para o encontro do humano – o faz pulsional.

Talvez seja no confronto com esse inacabamento humano que o educador tenha a oportunidade de reconhecer que os métodos por si só não lhe asseguram o sucesso do aprendizado e a percepção do quantitativo da produção de conhecimento dos seus educandos. Como adverte Pereira (2003), nessa profissão vive-se a ambiguidade, a incerteza, os desvios da pulsão que busca satisfação a qualquer custo e sempre esbarra nas singularidades e enigmas de cada sujeito aprendente. Nesse contexto, parece ser coerente pensar uma educação pautada nas faltas, na impossibilidade de resultados infalíveis. Essa concepção evitaria a armadilha das técnicas traduzidas como fórmulas universais que conduzem o educador à idealização do ato educativo.

A psicanálise nos aponta um sujeito que não responde aos ditames de um ego centrado na sua própria consciência, mas antes de tudo é constituído por um enigma, por uma opacidade do inconsciente que o descentra e esvazia qualquer ilusão de obter um saber de si através da ótica da razão, dado que o nosso “Eu” se constitui nas entranhas, nas mucosas, na excitação do mundo interno, como afirma Martins (2007).

Assim sendo, do ponto de vista psicanalítico, somos seres imersos na cultura, assujeitados pelas instâncias psíquicas conscientes e inconscientes ao campo do simbólico – condição do ser para se tornar humano. Desse modo, a configuração de sentido que se faz a cada percepção não é um fato de consciência tão somente, mas um processo constitutivo do conceito que o emerge. Portanto, cabe discutir a formação continuada, não somente como mais um componente teórico ou metodológico, mas reconhecer que a aprendizagem é uma história que coloca diante de cada um o seu saber a ser reconstruído, história complexa onde sujeitos se confrontam sob as tramas do processo inconsciente. Em outras palavras, cada sujeito lida com suas dimensões cognitivas sob a égide do seu inconsciente. Assim sendo, é nesse modo particular construído no percurso de sua história pessoal que o sujeito tem acesso ao saber.

Seguindo de perto as reflexões freudianas, questionamos o rigor e a consistência das metodologias de ensino, apresentadas nos cursos de formação inicial e continuada, que de forma latente desconhecem o elemento

vivo que tece as linhas e as curvas desse processo de aprendizagem – o professor. Como lembra Camargo (2006), “a aprendizagem não pode ser assegurada por este ou aquele método de ensino, seja ele tradicional ou não” (p. 29). Então, cabe pensar na formação que dê uma atenção especial às demandas subjetivas.

### **3.2 Professor, pessoa, sujeito... um mestre?**

Abordagens desse tipo nos levam a outro viés de discussão no sentido de reconhecer “o professor” como elemento-chave na produção de conhecimento. Possivelmente seja o professor que dará o “tom” – pensado indubitavelmente como estilo – na maestria do aprender. Esse estilo traduz as marcas que o professor transmite ao seu aluno na mediação de conhecimento. Para Monteiro (2005) “sujeitos singulares, de histórias únicas; constituídos por singulares tramas de representações; com um modo próprio de negar a falta; cada professor, assim como cada aluno apresenta seu estilo” (p. 164).

Pensamos que os conteúdos não atravessam o ser educando sozinho, acompanharão a subjetividade do professor quer ele queira, quer não, pois nenhum de nós tem cadeados para “trancar” e não autorizar essas saídas subjetivas para o outro.

Segundo Pereira (2008), isso ocorre porque “o humano tem a necessidade de educadores para nutri-lo, amá-lo, orientá-lo ou guiá-lo permanentemente, pois somos, pela própria natureza, mal-acabados e incompletos” (p. 96). Buscamos formas de tamponar esse inacabamento através da cultura, uma vez que a competência humana não é inata, só toma uma direção de sentido na interface com o Outro.

A aceitação dessas concepções nos permite pensar que a metodologia, as estruturas conceituais são elementos inanimados, amorfos. Vivemos sempre na demanda do Outro vívido que nos eduque, que nos guie, que nos (sig)nifique, e, ilusoriamente buscamos nele o signo que nos falta. E, nessa significação, não se trata de uma linguagem ordinária vinculada à sobrevivência natural e orgânica. Trata-se de uma ilusão necessária para a sobrevivência cultural que o Outro transmite através da linguagem. Cada sujeito, na sua singularidade, busca incessantemente no Outro o significativo, a

palavra, o saber exato de si. Pereira (2008, p. 99) aponta que “é necessário um mestre para que o artifício da transmissão seja efetuado”. Nesse processo de significação, para ter sua eficácia, o método demanda a mediação de um mestre, um mensageiro da palavra. Sem a mediação da palavra, o outro supostamente não encontrará o significante, o sentido fora de si que lhe falta.

Parece ser possível pensar que é esse jogo de presença e ausência do mestre que legitima e confere o caráter simbólico ao que é transmitido; uma transmissão – para além do conteúdo – que se inscreve no outro como marca simbólica. “O transmitido é um significante, tanto da dívida do mestre pelo empréstimo parcial do que goza quanto do desejo em causa no ato educativo” afirma Pereira (2008, p.101).

Vale a pena ressaltar que esse mestre humano que estamos evidenciando é aquele que não cria a lei, mas aquele que evoca incansavelmente a lei para o Outro, a lei da interdição da ignorância, que nas palavras de Pereira (2008) será diferente do docente, pois esse “ensina a todos a mesma coisa; já o mestre anuncia a cada um uma verdade particular e, se é digno do seu trabalho, espera de cada um uma resposta singular e também uma realização” (p. 103). O mestre anuncia a possibilidade da revelação do seu aluno e confia nas vicissitudes humanas para além da exposição das informações afetivo-conteudistas.

Lajonquière (1999), numa perspectiva psicanalítica bem definida, propôs o conhecimento como sendo uma marca existencial ou traço identificatório que não se reduz ao mensurável, pois em todo ato educativo há uma cota de incertezas que se entrelaça com o *vir a ser* do humano. Dessa forma, esse mestre não somente ensina uma codificação, ele tatua de forma inconsciente sobre signos indelévels, marcas que servirão mais tarde como um “suporte” também de transmissão para o outro.

Portanto, mesmo reconhecendo que os métodos contribuem para a aprendizagem, ainda se faz necessário considerar a relação professor-aluno no contexto de aprendizagem. Isso significa colocar o sujeito professor no centro dessa discussão; considerar o sujeito professor é admitir muito mais do que o indivíduo, indivisível, sem falhas, da ordem da completude. Há na constituição do sujeito elementos a mais do que um aspecto meramente individual. Segundo Macedo e Assis (2002), a etimologia da palavra *indivíduo*, de origem

latina, remete ao conceito de *indivisível*; conquanto, o sujeito é sempre um sujeito do inconsciente, que necessita do outro para tecer um saber sobre suas representações e seu estar no mundo como escreve Pereira (2008, p. 63).

Pereira (*idem*) acrescenta e avança nessa discussão, advertindo que o indivíduo se configura como uma parte indivisível de um grupo; a pessoa por vezes pode ser quantificada, mensurada e o sujeito não se reduz à estaticidade com componentes fixos. O sujeito não se conta, não pertence ao registro dos dados, é um ser da linguagem, cindido por uma parte consciente e outra inconsciente. Para o autor, o sujeito “se define por um inevitável embate com o outro que o habita e, permanentemente, vive a busca ilusória de tornar-se o *um*” (p. 127). Nesse sentido, cabe reconhecermos essas incertezas e impossibilidades da educação, uma vez que é no discurso onde há uma tentativa de o sujeito encontrar o outro, restabelecer uma ligação, mas inevitavelmente a perde, porque nem sempre consegue alcançar as expectativas desse outro.

Nessa linha de raciocínio, caberia pensar como podemos cancelar os conhecimentos de outrem através de métodos e práticas de ensino? Entendemos que, por mais “eficiente” que seja o método, ele sempre esbarrará no imprevisível do sujeito, ou seja, no apreensível do inconsciente.

### **3.3 Os fenômenos inconscientes na formação: o avesso da adequação**

Talvez, um dos grandes desafios enfrentados pelos docentes no cotidiano escolar seja suportar as impossibilidades dos métodos, das técnicas e da prática pedagógica, sobretudo, ao manter a crença da impossível adequação entre o sujeito e o objeto de estudo. Diante dessa ilusão, sustenta-se um ideal de completude e de pleno desenvolvimento cognitivo assegurado pela ação educativa e pelos métodos de ensino para contemplar o sucesso escolar. Palhares (2011) adverte que este ideal gera mal-estar que se soma ao mal-estar na civilização e exclui do sujeito a possibilidade ou a visão do profissional em relação à sua singularidade.

Vorcaro e Veras (2011) advertem que, “o laço escolar é atravessado pelo fisgamento pulsional” (p. 174), pois a relação com o saber se inscreve em

relações fantasiosas de natureza psíquica diversa. Portanto, as garantias de controle do aprendizado do aluno são subvertidas pela ordem do não saber. As autoras afirmam que ao contrário do aluno interessar-se pelo programa pedagógico oferecido em uma didática preconizada, interessa pelas artimanhas que lhe permitiram operar sobre esse jogo enigmático social da aprendizagem.

Monteiro (2005) entende que do ponto de vista da psicanálise:

A transmissão de conhecimentos não ocorre isoladamente da transmissão de 'certo' saber, tampouco pode ser pensada alheia à transferência e, nessa perspectiva, a ideia de ensino sem efeitos (universitário ou não) não se sustenta (p. 16).

Nessa perspectiva, pensar a formação docente, na perspectiva da psicanálise, nos impele a levar em conta o conceito de transferência como compreensão da constituição da subjetividade fora da relação tradicional psicanalista e paciente.

Safra (2011) considera que, ao longo da história da psicanálise, o conceito de transferência vai se lapidando, passando do campo da resistência para o lugar do acontecimento, ou seja, da fundação psíquica. Não mais entendido somente numa perspectiva representacional, negativo à análise, mas, sobretudo como um movimento anacrônico, um lugar de emergência do novo, acontecendo sempre no (des)encontro com o Outro e marcado pela experiência intersubjetiva.

Ainda para o autor citado, o fenômeno transferencial é universal, trata-se de um evento psíquico que fundamentalmente possibilita o acesso à constituição humana. Assim, sublinha a importância da figura do analista como alguém que permite uma nova experiência pelo que representa para o outro.

Ao mesmo tempo, indagamos se seria a presença acrílica do professor que estaria marcando, no ato educativo, e propiciando ao outro (aluno) criar?

Reforçando essa ideia do campo transferencial como lugar de acontecimento e da constituição do humano, Monteiro (2005) compreende que apesar das especificidades do campo analítico, a estrutura do encontro entre os sujeitos no campo educativo é a mesma da análise. “Ela ocorre quando o sujeito supõe a outro o saber sobre o desejo (a transferência)” (p.16), pois, seja

na clínica ou no processo educativo, a singularidade do encontro está acima da teoria.

Safra (2011) nos fala de um “terceiro lugar”, “um entre”, no campo transferencial que não pertence nem ao analista e nem ao analisando. Um evento constituído de encontros subjetivos e intersubjetivos em que, inevitavelmente, o passado se repete, mas há emergência do inédito neste processo.

Assim, entendemos que é nessa relação que se favorecem as condições específicas para o sujeito criar, é nesse vazio do espaço transferencial que vai acontecer o aprendizado. Cabe, então, ao professor permitir ao sujeito (aluno) ser criativo, se escutar, se ouvir, numa busca conjunta de um saber (inconsciente), que o aluno não sabe que possui e busca na figura do professor.

Em Voltolini (2011) temos uma observação importante. A relação professor-aluno não deve ser pensada dentro de uma perspectiva de “adequação”, pressupondo um ideal “daquilo que ‘é a criança’, para encontrar aquilo que, então, ‘deve ser o professor’” (p. 242). Isso nos leva a pensar o ato educativo como um trabalho contínuo de revelação do saber, experiência na qual o professor deve reconhecer que ele não detém a chave do conhecimento, mas que vai se constituindo no processo transferencial, como também demarcando os limites presentes no campo do aluno, do professor e do saber.

Neste sentido, Monteiro (2005) afirma que:

Os desejos e fantasias do educador afetam a ação educativa. Seu narcisismo pode levá-lo a não resistir à tentação de pretender modelar a criança em função de seus próprios ideais e, assim, a criança passa a ocupar o lugar do seu desejo. Reconhecida na mesma proporção em que é destituída de si mesma, cabe à criança apenas o lugar da alienação (p. 148).

Dessa forma, entendemos que o professor deve abster-se do conhecimento *a priori*, da pretensão de ocupar um lugar de autoridade intelectual, uma vez que “o lugar que o educador ocupa é o de semblante de saber, isto é, o lugar de Mestre, não o do dogma, mas como não todo”, afirma Monteiro (2005, p. 158).

Nesse sentido, trata-se de construir uma disposição interna, uma posição subjetiva, tanto para o aluno como para o professor, receber e suportar esse lugar de produção de conhecimento pelo outro, como assegura Pechberty (2011), que “a presença real e simbólica do professor, adulto, portador de exigências, sustenta o aprendizado” (p. 67).

Assim pensamos que a presença do professor no processo transferencial vai criar um espaço vazio como possibilidade de o aluno produzir o seu próprio conhecimento. Ainda em Pechberty (*idem*), “as situações educativas mobilizam afetos, em que se misturam as reações pessoais, os fenômenos de grupo e as relações com o saber” (p. 58). Afirma que o ato educativo acontece exatamente nesse des(encontro), no desarranjo psíquico que o aluno interpõe no ato transferencial.

Nesse contexto, é legítimo que as angústias do professor sejam representadas por palavras de modo que ele possa se tornar agente das possíveis mudanças e transformações no cenário educativo; como acrescenta Almeida (2011), os dispositivos de formação de professores devem se apoiar:

Na concepção de que o professor-sujeito se constitui, dinâmica e dialeticamente, como efeito de uma configuração subjetiva e de relações interpessoais e sociais tecidas ao longo de sua história de vida pessoal e de sua trajetória profissional (p. 28-29).

Assim, talvez seja possível pensar que a formação docente atravessada pelo saber psicanalítico permita ao professor discutir os fatores subjetivos e intersubjetivos que permeiam a construção da identidade docente, essencialmente o reconhecimento dos fenômenos inconscientes implicados nas relações educativas, “cujos efeitos subjetivos podem surpreender, posto que o inconsciente dos sujeitos, em relação, subverte a ordem, as aparências e as intenções estabelecidas, já que não se deixa capturar pelo controle da razão”, como aponta Almeida (2011, p. 35). Isso provoca o ressignificar das metas idealizadas que tentam reduzir a condição estruturante dos sujeitos (professor-aluno) faltantes, a uma posição contrária de tudo poder no campo educativo.

De fato, analisar a formação continuada sob a luz da psicanálise não significa tomá-la como um parâmetro pedagógico constituído de prescrições ou regras de obediência, mas como um campo teórico que permite ao professor a compreensão da existência de processos psíquicos inconscientes no ato educativo. Justifica-se a aceitação do fracasso e/ou sucesso como constitutivo desse ato, admitindo a incompletude do outro e a impossibilidade de controle na presença de um inconsciente que nos fala como um enigma.

Nessa perspectiva, abordar a formação continuada, sob a ótica psicanalítica, talvez ajude na mudança da concepção de aprendizagem e de ensino, em particular, destacando o caráter inatingível da educação, ou seja, o ineducável do sujeito – o desejo. Nesta perspectiva, retomamos com Almeida (2000), ao tratar do ato educativo no qual vários inconscientes se comunicam; não é possível controlarmos as subjetividades, os desejos dos alunos e nem dos professores.

No capítulo que se segue, apresentaremos a caminhada metodológica trilhada neste estudo.

## CAPÍTULO 4 METODOLOGIA

Quando conversamos e descobrimos novos arquipélagos de certezas, devemos saber que navegamos em um oceano de incertezas[...] Conhecer e pensar não é chegar a uma verdade absolutamente certa, mas dialogar com a incerteza (MORIN, 2002) 59).

Neste capítulo apresentamos o plano geral da investigação. Inicialmente, abordaremos o percurso, as opções metodológicas, os instrumentos e os dados construídos na pesquisa intitulada “Educação integral/integrada e(m) tempo integral: concepções e práticas na educação brasileira”, solicitada pela Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, do Ministério da Educação (SECAD/MEC), por meio de sua Diretoria de Educação Integral, Direitos Humanos e Cidadania (DEIDHUC), que inspirou este objeto de estudo. Apresentaremos o percurso trilhado no presente trabalho, ressaltando que o processo metodológico que orientou a elaboração desta tese foi organizado em três etapas distintas. Cabe destacar que a pesquisadora participou de todas as etapas das pesquisas, em nível nacional e regional.

A primeira delas, ocorrida em 2008, diz respeito à pesquisa quantitativa que mapeou os municípios brasileiros que desenvolvem experiências de jornada ampliada no Ensino Fundamental, no âmbito da política educacional do Ministério da Educação (SECAD/MEC), da qual se produziu um relatório disponibilizado no sítio eletrônico do MEC.

A segunda etapa, realizada em 2009/2010, dedicada à pesquisa qualitativa, ocorreu após seleção dos municípios contemplados com a pesquisa de campo, e a sistematização e análise de dados possibilitando a avaliação da situação-problema, por meio da contextualização, envolvendo os sujeitos da pesquisa. Após essa fase, em 2010, foi elaborado outro relatório para divulgação dos resultados da pesquisa solicitada pelo Ministério da Educação (SECAD/MEC).

A terceira etapa, consequência das anteriores, refere-se à pesquisa intitulada *Educação Integral: cartografia do mal-estar e desafios para a formação docente*, destacando o *lócus*, os sujeitos e suas características, bem

como o recorte teórico para leitura dos instrumentos utilizados para a construção dos dados.

#### **4.1 Percurso inicial: a pesquisa quantitativa solicitada pela (SECAD/MEC) (Etapa I)**

Em fevereiro do ano de 2008, atendendo à demanda da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade do Ministério da Educação (SECAD/MEC), no sentido de investigar as experiências de ampliação da jornada escolar no Ensino Fundamental em curso no Brasil, participamos de um grupo de pesquisa interinstitucional, composto por representantes e bolsistas de (04) quatro instituições públicas federais de ensino superior: UNIRIO - Universidade Federal do Rio de Janeiro; UFPR – Universidade Federal do Paraná; UFMG – Universidade Federal de Minas Gerais e a UnB – Universidade de Brasília. A ação planejada pela SECAD/MEC teve como objetivo mapear experiências de ampliação da jornada escolar no Ensino Fundamental em curso no país, para orientar políticas públicas de educação Integral/Integrada. O grupo de pesquisa decidiu pela divisão regional entre as universidades que participavam da pesquisa, com o compromisso de atingir a todos os municípios brasileiros, conforme tabela abaixo:

TABELA 1

Divisão dos estados e municípios envolvidos na investigação segundo a universidade responsável

Universidades	Estados-DF	Total Estados-DF	Total Municípios
UNIRIO	SP, RJ, ES, BA, CE, RN, PB, PE, AL, SE	10	2.186
UFPR	PR, SC, RS	03	1.188
UFMG	MG, AC, AM, RO, RR, AP, PA, TO, MA, PI	10	1.724
UnB	MT, MS, GO, DF	04	466
Total		27	5.564

FONTE: Brasil, 2009

Ressaltamos que a coordenação e equipe de pesquisadores (professores, doutorandos, mestrandos e alunos da graduação), da Faculdade

de Educação da Universidade de Brasília ficou responsável pela investigação dos municípios contemplados pela pesquisa na Região Centro-Oeste, conforme mencionado anteriormente.

Dando prosseguimento às atividades do grupo interinstitucional, coube-nos a aplicação de um questionário com perguntas fechadas, conforme consta no Anexo A, visando a captação de informações que dessem suporte à consolidação de dados, a partir das respostas obtidas no instrumento de pesquisa, para inserção no Banco de Dados do *Statistical Package for the Social Science* (SPSS) - software do tipo estatístico disponibilizado pelo Ministério de Educação (MEC), à época. O objetivo da referida ação governamental foi construir informações sobre as experiências que se reconheciam como jornada escolar ampliada em curso no país, aproximando-se à concepção de uma Educação Integral/ Integrada.

A divulgação do questionário, inicialmente, foi feita pela União dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME), por meio de sua página na Internet. Entretanto, essa forma de propagação mostrou-se ineficaz, devido ao pequeno número de retorno obtido após o envio do instrumento.

Diante desse contexto, com o objetivo de permitir maior acessibilidade aos municípios pesquisados, buscamos formas de ampliar as informações sobre a pesquisa e viabilizamos novas estratégias, como visita pessoal, contato telefônico, envio do instrumento via mala postal e e-mail. Ainda assim, muitos documentos chegavam à universidade com dados incompletos, inconsistentes ou mesmo sem preenchimento, o que nos obrigava a fazer reiterados contatos via telefone, diretamente com a pessoa responsável pelo preenchimento do questionário. Vale ressaltar o fato de que a pesquisa teve início em ano de campanha eleitoral; por isso encontramos muita dificuldade em contatar os responsáveis diretos pelo preenchimento do documento inicial.

Dessa forma, durante os meses de maio a dezembro de 2008, a investigação dedicou-se a: 1) envio dos questionários, via correios, a todos os municípios com os quais ainda não tinha mantido quaisquer contatos; 2) contato via telefone e e-mail, com o intuito de receber os questionários e também para correção dos dados que apresentavam problemas; 3) alimentação do banco de dados com as informações obtidas por meio dos instrumentos devidamente preenchidos.

No mês de novembro de 2008, o grupo fez um relatório parcial da pesquisa, apresentado e discutido durante o Primeiro Encontro Nacional de Coordenadores dos Programas Mais Educação e Escola Aberta – Primeira Mostra Nacional de Educação Integral, realizado em Brasília, em dezembro daquele ano. A Tabela nº 1 apresenta o número de municípios e o percentual da pesquisa quantitativa, segundo a região e o estado da federação, conforme consta no Anexo B.

Finalizando essa etapa, foi elaborado um relatório final da pesquisa quantitativa, apresentando o delineamento, por região, da amostra de municípios que responderam o questionário. Dados da região Centro-Oeste constam no Anexo C.

## **4.2 A pesquisa qualitativa solicitada pela (SECAD/MEC) –(Etapa II)**

Essa segunda etapa teve início no ano de 2009, a partir do relatório final da pesquisa quantitativa, com a seleção dos municípios que desenvolviam atividades de Educação Integral/integrada. Elegemos como critérios de escolha aquelas escolas que já desenvolviam experiências anteriormente ao ano de 2008. Renovamos a informação de que coube à Universidade de Brasília o recorte da Região Centro-Oeste.

### **4.2.1 O instrumento de construção dos dados (SECAD/MEC)**

Nesse período, para construção dos dados qualitativos, trabalhamos com roteiros de discussão em grupo. Nomeamos como grupo focal (BRASIL, 2009), conforme consta nos Anexos D, E, F e G. Esse procedimento foi realizado com gestores, professores, alunos e pais das escolas escolhidas como foco na pesquisa. Ressaltamos que o roteiro de discussão que encaminhou as reflexões do professor/educador, foi também utilizado para a discussão com os gestores.

#### 4.2.2 Locais da pesquisa (SECAD/MEC)

Ressaltamos que as escolas participantes da pesquisa receberam nomes fictícios: A, B, C, D, E e F, por questões éticas, para preservar a identidade dos participantes, e também manter o sigilo dos dados.

No dia 24 de novembro de 2009, realizamos a primeira visita a uma escola de Planaltina, cidade satélite de Brasília, Distrito Federal. Nesse primeiro contato com a instituição A, nos apresentamos à vice-diretora, na qualidade de pesquisadores e alunos da Universidade de Brasília; falamos sobre o objetivo da pesquisa, apresentamos e distribuimos o Termo de Consentimento e Livre Esclarecimento, conforme consta no AnexoH, solicitando à dirigente que o assinasse autorizando nossa atuação em campo.

Nessa ocasião, a vice-diretora da escola A fez um breve histórico sobre a implementação da Educação Integral/Integrada naquela instituição, bem como apresentou outros projetos e programas que já desenvolvia. A dirigente explicou que o espaço da escola não é adequado para a proposta de Educação Integral/Integrada, mas o grupo de professores e a equipe de gestores aceitavam o projeto e desenvolviam as experiências por acreditar na viabilidade dessa política pública.

A vice-diretora informou que a escola atende a 1.640 (um mil seiscentos e quarenta) alunos, mas somente 250 (duzentos e cinquenta), especificamente alunos da 4ª série do Ensino Fundamental (5º ano), participam das experiências da Educação Integral. A escolha desses alunos ocorreu a partir da discussão com o grupo de professores e a verificação do baixo rendimento desses alunos quando de seu ingresso nas turmas de 5ª série (6º ano).

Naquela oportunidade foi, também, possível repetirmos o procedimento anteriormente adotado e entrevistamos o diretor da escola em questão. De pronto, o gestor fez um breve histórico sobre a implementação do projeto na instituição; expôs que a proposta inicial foi sugerida pelo secretário de educação, à época, porém a escola enxergava para além da proposta do governo, isto é, visava transformá-la num projeto que atendesse à demanda da comunidade local.

Posteriormente, fomos apresentados aos pais dos alunos e tivemos oportunidade de expor o objetivo da pesquisa, utilizando os mesmos

procedimentos adotados anteriormente. Realizamos a técnica de grupo focal, para ouvirmos as informações de um grupo composto por seis pais de alunos atendidos pelo projeto.

Em outra oportunidade, observando os mesmos procedimentos, realizamos a técnica de grupo focal com três grupos de alunos, cada grupo composto por (06) seis estudantes, na faixa etária entre (8) oito e (12) doze anos de idade, em sua maioria do gênero feminino, escolhidos pela vice-diretora. O objetivo do referido instrumento foi ouvir as informações dos alunos a respeito do projeto de Educação Integral/Integrada do qual participavam.

Destacamos que não foi possível ouvir o grupo de professores. Como estava no final do ano letivo, fomos informados pela vice-diretora que estavam com atividades programadas, justificando a não participação deles naquele momento.

Em dezembro de 2009, visitamos as três escolas de Cuiabá - Mato Grosso do Sul, aqui nomeadas de escolas B, C e D. Naquela ocasião, refizemos todos os procedimentos adotados na escola A, visitada em Brasília.

No dia 24 de abril de 2010, retornamos à escola A, em Brasília, para aplicar a técnica de grupo focal com os professores daquela instituição que estivessem em regência de turmas do projeto. Adotamos os procedimentos já utilizados, inclusive disponibilizando uma cópia do Termo de Consentimento e Livre Esclarecimento versando sobre os objetivos da pesquisa.

No dia 05 de maio de 2010, ocorreu nossa visita à escola E, situada na Zona Rural, a cento e dois quilômetros de Brasília. O nosso primeiro contato foi com a Coordenadora Pedagógica, com quem empregamos os procedimentos já adotados nas instituições anteriores. Apresentados à diretora, entregamos um resumo da pesquisa que incluía os principais objetivos do estudo; com a sua anuência, fizemos uma discussão, orientada por um roteiro conforme consta no Anexo D.

Com a permissão da diretora da escola E, aplicamos a técnica de grupo focal com os pais, alunos e professoras dessa instituição, com o intuito de conhecer suas posições sobre a proposta de Educação Integral/Integrada.

No dia 13 de maio de 2010 ocorreu nossa visita à escola F, situada na Candangolândia, região administrativa de Brasília, Distrito Federal. Novamente, tivemos oportunidade de contato com o vice-diretor, refizemos os

procedimentos adotados e organizamos um grupo de discussão seguindo o roteiro, conforme consta no Anexo D. Logo em seguida, repetimos o grupo com os professores e alunos inseridos na proposta.

A discussão em grupo viabilizou reflexões originárias sobre a compreensão do conceito de Educação Integral/Integrada nas escolas investigadas, uma vez que para além de narrarem e descreverem as situações vivenciadas no seu cotidiano, os sujeitos pesquisados tiveram a oportunidade de expor seus consensos e divergências.

Ressaltamos que todos os encontros foram filmados, gravados e posteriormente degravados, transcritos em forma de texto que foram utilizados na análise dos dados qualitativos e gerado relatório da referida pesquisa solicitada pela SECAD/MEC.

#### **4.2.3 Os sujeitos participantes da pesquisa (SECAD/MEC)**

Elegemos como participantes deste estudo, (05) cinco professores, em sua maioria do gênero feminino, das respectivas escolas A, B, C, D, E e F, visitadas no Distrito Federal e Cuiabá, em regência de turmas participantes do projeto.

Entendemos que as (06) seis escolas escolhidas para estudo da problemática são representativas da Região Centro-Oeste, se considerarmos o número de estados e a população envolvida.

Cada instituição pública de ensino foi representada por (05) cinco docentes que atuavam à época, em turmas de Educação Integral/Integrada. Optamos pelo número de cinco professores para cada escola, tendo em vista que esse era o número comum entre todas as escolas participantes do estudo.

Dos trinta professores participantes, apenas (07) sete são do gênero masculino. Todos possuem formação em nível superior, no curso de Pedagogia, na sua maioria expressiva. Ressaltamos que, desse universo, (05) cinco concluíram o curso de pós-graduação, (15) quinze estão em processo de formação e (10) dez possuem graduação.

#### **4.2.4 Análise dos dados (SECAD/MEC)**

Os dados construídos através da técnica do grupo focal foram transcritos integralmente e organizadas em forma de categorias e interpretadas através da técnica de análise de conteúdo, conforme sugere Bardin (1997). Esse procedimento foi realizado seguindo o processo de categorização, como afirma a autora que “o tema é a unidade de significação que se liberta naturalmente de um texto analisado” (p. 105). A organização das categorias temáticas proporcionou a verificação das congruências entre as informações, permitindo-nos o agrupamento de suas partes comuns.

O aprofundamento da análise dos dados gerou um documento base, como subsídio à construção da política pública de Educação/Integrada no país, (BRASIL, 2010). Consideramos que, a partir da inserção na pesquisa solicitada pela (SECAD/MEC), os contatos com as Secretarias de Estados e Municípios e, posteriormente, o mapeamento dos locais onde foram implantadas experiências de Educação Integral/Integrada, bem como a participação na equipe de elaboração dos resultados dos relatórios qualitativo/quantitativo, foram determinantes na escolha e investimento no objeto deste estudo.

### **4.3 Etapa III - Marco metodológico da pesquisa**

Nessa etapa apresentaremos os fundamentos metodológicos da tese, traçaremos as características das três escolas que constituem o campo da ação, o *corpus*/sujeitos da pesquisa e seus perfis, a descrição dos instrumentos de construção dos dados e os procedimentos para análise das informações.

O estudo foi desenvolvido pela abordagem de caráter qualitativo, utilizando como recorte epistemológico a psicanálise como possibilidade interpretativa de leitura. Conforme Safra (2006), ao longo dos anos, toda produção científica esteve vinculada a uma perspectiva de objetivação do fenômeno, isto é, somente era considerado científico um assunto que pudesse ser “objetificado”, quantificado. Essa tendência pressupunha uma relação vertical de sujeito-objeto. A partir dos anos 80 surge no Brasil, especificamente na Pontifícia Universidade Católica – PUC/SP, um encontro de psicanalistas de

diferentes regiões brasileiras, com o objetivo de ampliarem as discussões para novas perspectivas epistemológicas no campo científico. Nesse sentido, foram pensados diferentes métodos investigativos para a academia, de maneira legítima sem perder o rigor científico, mas que pudessem considerar a relação sujeito-sujeito. Essa perspectiva metodológica, segundo o autor, rompeu com a visão de homem “objetificado”, ou de homem visto como fenômeno natural apregoadado pelo modelo científico positivista, interessado em pesquisar as causas e efeitos dos fenômenos, bem como explicar e ter domínio da realidade.

A partir desse encontro, surgiram novas reflexões que nos permitem discutir a utilização da teoria psicanalítica e seu referencial teórico na interpretação dos dados em estudos qualitativos. Na atualidade, a psicanálise é reconhecida como um método de investigação intersubjetivo, possibilitando que pesquisadores possam utilizá-la em outros campos para além do consultório e da situação analítica, sem perder a sua perspectiva metodológica singular ou ser definida como psicanálise aplicada.

Nesse sentido, é possível pensar que a perspectiva psicanalítica, no processo investigativo, ao contrário da explicação e do domínio da realidade, preocupa-se em contemplar o fenômeno humano em sua complexidade. Portanto, o trabalho utilizando o método psicanalítico implica sempre num *dever*, acontece sempre num processo, respeitando o sujeito em diferentes situações humanas, dando ênfase à questão intersubjetiva de maneira dialógica (SAFRA, 2006).

O autor ressalta, ainda, que num trabalho realizado na perspectiva psicanalítica, ao apropriar-se dos conceitos e das teorias, no intuito de “iluminar” um determinado fenômeno social que esteja investigando, o pesquisador estabelece com esses autores uma relação dialógica. Isso quer dizer que o próprio modo como o pesquisador emprega seus conceitos e suas teorias estão marcados pelas suas transferências em relação aos teóricos utilizados.

Ressalta ainda que, enquanto em outras áreas de pesquisa a impessoalidade é condição primeira para a cientificidade, no trabalho que se utiliza do método psicanalítico é relevante a visibilidade do autor no texto, pois

essa autoria desvela se o trabalho está ancorado na perspectiva intersubjetiva e ética.

Assim sendo, reafirmamos que essa investigação não é uma pesquisa em psicanálise e tampouco um trabalho clínico. Configura-se como um estudo que aconteceu em processo, num *devenir*, sem a pretensão de explicar o fenômeno mal-estar docente, porém, no sentido de interpretá-lo e compreendê-lo na perspectiva psicanalítica.

#### **4.3.1 Contextualizando os locais da pesquisa**

No que se refere ao Distrito Federal, o estudo foi desenvolvido em três escolas da rede pública, aqui identificadas pelas iniciais dos seus nomes: C. A; E. I; C.E., com o intuito de preservar o sigilo dos dados.

A escola C. A. está localizada num bairro de Planaltina, região administrativa do Distrito Federal. Trata-se de um assentamento urbano em área pública, em fase de regularização, com (30%) trinta por cento de infraestrutura instalada. Concentra uma população de aproximadamente 50.000 pessoas. Deste universo, 55,6% inscrevem-se no Índice de Vulnerabilidade Social, segundo dados da Pesquisa Socioeconômica do Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Socioeconômicos (DIEESE, 2010).

A instituição foi construída no ano de 1998, inaugurada no dia 07 de outubro do referido ano. 16 de janeiro de 2001, até a data desta pesquisa, permanece basicamente a mesma estrutura administrativa: diretor, vice e supervisora. A escola é ampla, tem um estacionamento, uma área verde com variedade de plantas frutíferas, uma quadra poliesportiva, sem cobertura, medindo 3.900 M<sup>2</sup>, atendendo as modalidades de futebol de salão, vôlei, e basquete. A instituição possui quinze salas de aulas, biblioteca, cantina, uma sala para os professores, uma sala da direção e apoio administrativo, uma sala para a secretaria e quatro sanitários para os alunos e dois para os professores. Dispõe, também, de uma área coberta onde os alunos são recepcionados e oportunamente são desenvolvidas oficinas da Educação Integral/Integrada.

No ano de 2010, época do início da construção dos dados, a escola atendia a (1640) um mil seiscentos e quarenta alunos, distribuídos nos turnos matutino, vespertino e noturno, inclusive para a Educação de Jovens e Adultos – EJA – primeiro segmento. Deste universo, (280) duzentos e oitenta são especificamente alunos da 4ª série do Ensino Fundamental (5º ano), que participam das experiências da Educação Integral/Integrada.

Em 2011, iniciaram-se as atividades com o mesmo número de alunos, mas ao longo do processo houve interferência de ordem política. Assim, somente 40 alunos tiveram prioridade para permanecer no projeto. Os 240 alunos atendidos anteriormente ficaram na “flexibilidade”, ou seja, o almoço ainda é garantido para todos, mas os demais participam de algumas atividades rotativas tais como: ciclos de palestra, participação no blog da escola, uso das Lan Houses do bairro com o preço mais acessível, acesso ao casal de dentistas “parceiros da escola” sem custos para o aluno.

A escola E. I. está localizada na rodovia DF-100, Km 37, Núcleo Rural, Paranoá – DF, a 102 km (cento e dois quilômetros) de Brasília. Atende uma comunidade de agricultores desfavorecida socioeconomicamente, composta por famílias com pouco grau de escolarização que, em sua maioria possui o 2º ano do Ensino Fundamental como grau máximo de instrução. Possui (04) salas de aula, (01) sala da direção, (01) sala da coordenação, (01) sala de informática, (01) sala de leitura, (01) sala dos servidores, (01) sala de recursos, (01) cantina, (01) quadra sem cobertura. Oferece o ensino de Educação Infantil até o quinto ano, e atendia à época da construção dos dados um total de 96 alunos, sendo que deste universo, 36 não participavam da Educação Integral/Integrada; tinha 12 professores: sendo 7 regentes, 01 atuando na sala de recursos, 01 coordenadora do ensino regular, e 03 que compõem a direção.

A escola C.E. está situada na zona urbana da Candangolândia, região administrativa de Brasília; foi construída em 29 de março de 1985 e reinaugurada em 21 de maio de 2009. Atendia, à época deste estudo, aos turnos matutino, vespertino e noturno, ofertando: Educação Integral, Ensino Fundamental: Séries Iniciais e Finais, Ensino Médio e Comunidade Local, com oficinas preparatórias para o ENEM/PAS e pré-vestibular.

A escola é ampla, possui um laboratório de informática, três depósitos, uma cozinha, dois vestiários, uma despensa, uma sala dos servidores, uma sala para o orientador educacional, uma sala de mecanografia/reprografia, um almoxarifado, uma sala de coordenação, uma sala da direção, uma sala do apoio administrativo, uma secretaria, nove banheiros: dois para os professores (masculino e feminino), dois para os servidores (masculino e feminino) e cinco para os alunos.

#### **4.3.1.1 Procedimentos e instrumentos para construção dos dados na escola C.A.**

Nossa primeira visita à escola, nessa etapa, da pesquisa ocorreu em 10 de agosto de 2011, após o encontro ser pré-agendado com o diretor que nos recebeu gentilmente e pediu aos professores que colaborassem com a disponibilidade de tempo, informações e compromisso com o nosso estudo. Após conversa informal e esclarecimentos sobre o estudo, entregamos a cópia de um texto versando sobre os objetivos da pesquisa.

Nesse mesmo dia, nos reunimos com os cinco (05) professores que atuavam com classes de Educação Integral/Integrada e adotamos os mesmos procedimentos cumpridos com o diretor, acrescentando a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido conforme roteiro consta no Apêndice A.

Logo em seguida, um dos professores pediu que lêssemos de forma coletiva os objetivos da pesquisa e se colocou à disposição em nome do grupo, afirmando que seria um momento de partilha das experiências e que se sentia à vontade e feliz em participar do estudo, uma vez já ter sido sujeito da pesquisa solicitada pela SECAD/MEC, mencionada em páginas anteriores. Corrobora Bauer e Gaskell (2008): “há vezes em que a familiaridade anterior é uma vantagem” (p. 82), uma vez que as pessoas aproveitam a oportunidade para falar sobre suas angústias e/ou fragilidades, e discutem o papel de ensinar de modo que o conhecimento implícito possa ser elaborado.

Em diálogo com esses professores, propusemos ler parte do documento base, já mencionado, que apresenta os dados qualitativos da Região Centro-Oeste com os registros das falas dos sujeitos entrevistados. A

proposta foi aceita, e, na sequência, realizamos um grupo focal, (APÊNDICE B), composto por cinco (05) docentes, sendo três do gênero masculino e dois (02) do gênero feminino.

O objetivo do referido documento foi compreender e apreender no sentido referido por Voltolini (2011, p. 33), que indica “muito mais uma operação ativa, de ir lá e pegar algo no campo do Outro, do que receber passivamente [...]”, os diferentes significados do mal-estar dos docentes ao lidar com a política pública da Educação Integral/Integrada nas referidas escolas *lócus* deste estudo.

Em 2010, organizamos encontros específicos com o intuito de dar oportunidade a esses professores envolvidos com as classes de Educação Integral/Integrada para falar sobre as dificuldades encontradas no cotidiano de suas escolas.

Bauer e Gaskell (2008) sugerem que as discussões no grupo focal podem ser retiradas de recursos como “um assunto” provocador de ideias, utilizado como uma estratégia de fazer fluir sua imaginação. Caracterizam o grupo focal como:

Um debate aberto e acessível a todos: os assuntos em questão são de interesse comum; o debate se fundamenta em uma discussão racional, uma troca de pontos de vista, ideias e experiências, embora expressas emocionalmente e sem lógicas (BAUER e GASKELL, 2008, p. 79).

Acrescentam ainda que o grupo focal, composto por pessoas discutindo um determinado assunto em um mesmo local, é mais do que a soma das partes. Ocorrem processos de intuições criativas no contexto da reflexão que por vezes não são percebidos na interação da entrevista individual.

Assim, com o grupo organizado e os objetivos esclarecidos, cada docente apresentou-se, como sugerem Bauer e Gaskell (2008), “para começar o processo, o moderador pede a cada participante que se apresente dizendo o nome” (p. 79), em seguida foram confrontando seus próprios pontos de vista e opiniões. Ouvimos todas as considerações feitas pelos professores, mas procuramos não fazer juízos de valor a respeito das discussões. Este momento foi registrado em forma de gravação, posteriormente degravado e elaborado

um texto do qual foram retirados excertos constituindo-se em fonte riquíssima de informações para esta tese.

Vale ressaltar que este instrumento serviu de base para organizarmos o roteiro do segundo dispositivo de construção de dados, a entrevista semiestruturada, conforme o roteiro consta no Apêndice C.

No dia 23 de novembro de 2011, fizemos uma segunda visita à escola, novamente pré-agendada com o diretor, que mais uma vez nos acolheu, falou das experiências educativas desenvolvidas na instituição deixando-nos à vontade para conversar com os professores. Em diálogo com o diretor, apresentamos a demanda da aplicação de mais um instrumento de pesquisa: a entrevista semiestruturada.

Com vistas a atender aos objetivos propostos neste estudo, bem como articular as informações com os referenciais teóricos estudados, utilizamos a entrevista individual de caráter semiestruturada, assim caracterizada por não ter um roteiro fechado. Segundo Flick (2009), “a entrevista individual serve para documentar o processo de abordagem de um campo, as experiências e os problemas no contato com o campo ou com os entrevistados, e a aplicação dos métodos” (p. 269). Esse instrumento possibilita ao pesquisador registrar, de forma fiel, as informações prestadas pelos entrevistados permitindo, ainda, a construção de maior quantidade possível de informações úteis para a pesquisa, num clima de partilha e negociações de realidades.

Bauer e Gaskell (2008) acrescentam:

Toda pesquisa com entrevistas é um processo social, uma interação ou um empreendimento cooperativo, em que as palavras são o meio principal de troca. Não é apenas um processo de informação de mão única passando de um (o entrevistado) para outro (o entrevistador). Ao contrário, ela é uma interação, uma troca de ideias e de significados, em que várias realidades e percepções são exploradas e desenvolvidas. Quando nós lidamos com sentidos sobre o mundo e sobre os acontecimentos, existem diferentes realidades possíveis, dependendo da situação e da natureza da interação (p. 74).

Destacamos que, antes de utilizar a entrevista semiestruturada, elaboramos o roteiro que foi lido e analisado pela orientadora e pela pesquisadora, com o intuito de verificar se o dispositivo atenderia aos objetivos

da pesquisa. Esse roteiro foi apresentado e apreciado pelo diretor da referida escola.

Assim, com a permissão do diretor, nos reunimos com os cinco (05) professores que atuam nas classes de Educação Integral/Integrada e esclarecemos o objetivo da nossa segunda visita e da intencionalidade da aplicação do segundo instrumento. Diante das suas concordâncias, entregamos individualmente o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, conforme o roteiro consta no Apêndice A.

Ao iniciar a entrevista, foi combinado com cada docente entrevistado que, se houvesse necessidade de maiores explicações sobre alguma questão, poderia ser solicitada a palavra quantas vezes fossem necessárias. Ressaltamos que algumas vezes retomamos as questões para dirimir as dúvidas surgidas.

As entrevistas foram realizadas na sala do diretor, com duração de aproximadamente uma hora (1h) com cada professor. Nesse processo, convidamos a exporem de maneira tranquila suas ideias, concepções, angústias, desafios, expectativas, implicações da política pública de Educação Integral/Integrada que estava sendo desenvolvida no cotidiano daquela instituição.

Esse instrumento nos levou a melhor compreender o fenômeno estudado, sob diferentes perspectivas, seja de ordem política, pessoal e institucional. Acompanhamos de perto os questionamentos, as opiniões e as análises dos professores a respeito do projeto educativo gestado na sua escola. Cada docente que chegava para ser entrevistado sinalizava, na sua fala, indícios dos limites e possibilidades desta política pública, apontando que neste contexto, talvez devesse ser considerada não somente a sua implantação/apropriação, mas, inegavelmente as suas repercussões no cotidiano da escola pública. Tornou-se um momento privilegiado de “escuta”, onde os docentes reconheciam a relevância da proposta como expunham também os entraves para sua implementação.

#### **4.3.1.2 Contextualizando a escola e os instrumentos de construção dos dados da escola E. I.**

No dia 15 de agosto de 2011, visitamos a segunda escola *lócus* da pesquisa com agendamento prévio através do contato com a vice-diretora.

Seguimos os mesmos procedimentos já utilizados na escola C.A.: assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e discussão com o grupo focal. Ressaltamos que, inicialmente, um dos professores (sujeito da pesquisa) ao pedir a palavra “desabafou” a respeito da falta de infraestrutura escolar incluindo a falta de recursos didáticos básicos para desenvolver projetos educativos, situação vivenciada no cotidiano da referida escola. Avaliou ser aquele momento extremamente válido, uma vez que possibilitava expor suas ideias e confrontá-las com os pares. Na opinião dele, o grupo focal é uma possibilidade de poder falar e ser ouvido sem o apontamento de “culpas e culpados”.

A entrevista semiestruturada, realizada no dia 29 de novembro de 2011, contou com cinco (5) professores atuantes nas classes de Educação Integral/Integrada. Para tanto, ocupamos a sala de coordenação cedida pela coordenadora justificando ser um local mais tranquilo da escola, uma vez os demais espaços estavam ocupados ou não seriam considerados propícios e tranquilos para a realização de uma pesquisa.

Neste mesmo dia, iniciamos as entrevistas com duração de uma hora (1h) aproximadamente, para cada professor. Ao final, a coordenadora solicitou alguns esclarecimentos de ordem conceitual acerca do tema Educação Integral/Integrada. Não apenas acatamos o pedido, como também fizemos sugestões de leituras pertinentes ao tema do estudo.

#### **4.3.1.3 Contextualizando a escola e os instrumentos de construção dos dados da escola C.E.**

Os primeiros contatos com essa instituição foram realizados no início de agosto de 2011 com o diretor, que não disponibilizou agenda naquele momento. Após muita insistência, apresentando os objetivos da pesquisa,

conseguimos atendimento com o vice-diretor, para o dia seis (06) de outubro do referido ano.

Destacamos que todos os procedimentos desenvolvidos nas duas escolas, C.A., E.I., também foram seguidos nessa escola.

No dia agendado, nos reunimos no pátio, com os cinco (05) professores que se apresentaram voluntariamente para participar do grupo focal, com duração de aproximadamente uma hora e trinta minutos (1h30min). A escola contava com um universo de sete (07) professores, sendo dois (02) do gênero masculino e cinco (05) do gênero feminino. Os dois que não participaram justificaram por dificuldades em expor as suas ideias, o que respeitamos e acatamos. No final, o grupo avaliou a atividade e considerou de extrema importância, sugerindo a organização de grupo de estudos com a participação da pesquisadora. As discussões foram realizadas num ambiente físico pouco favorável, pois havia trânsito de pessoas da comunidade escolar, inviabilizando as gravações.

Nesse mesmo dia, explicamos para o grupo de professores a necessidade da aplicação de outro instrumento. Prontificaram-se e gentilmente agendaram para o dia sete (07) de novembro uma nova visita à escola, com o consenso de todos os participantes.

Conforme combinado, neste dia, às oito horas e trinta minutos (8h30min.) os professores nos esperavam e, assim, individualmente fizemos a entrevista com os cinco (05) participantes, no pátio da escola. Cada entrevista teve duração de aproximadamente quarenta minutos (40 min.) para cada professor.

Com os dados construídos nas três escolas, obtidos junto aos quinze (15) professores, sujeitos da pesquisa, passamos para a fase da degravação. Inicialmente, ouvimos inúmeras vezes as falas, ao mesmo tempo buscando associações com as vivências durante os meses de imersão em campo. Na construção e organização do texto, pensamos em agrupá-los em dimensões que pudessem assegurar a fidelidade e a ética dos excertos dos depoimentos dos entrevistados.

#### 4.4 Caracterização dos participantes

O perfil dos professores foi construído através da entrevista semiestruturada. Destacamos que, em função de termos assegurado preservar suas identidades no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, os professores são apresentados utilizando as iniciais dos seus nomes:

##### 4.4.1 Descrição dos sujeitos da Escola C.A.

Nome	Gênero	Idade	Formação Inicial	Pós-graduação	Tempo de serviço anos	
					Secretaria	Escola
V	F	35	Pedagogia	Psicopedagogia	15	10
A.	F	30	Geografia	Em curso	10	2
D.	M	20	Artes	Em curso	5	2
F.	M	40	Geografia	Em curso	15	2
M.	M	21	Pedagogia	Não	2	2

Tabela 2

Nesta escola contamos com a participação de cinco (05) professores, sendo três (03) do gênero masculino e dois (02) do gênero feminino, do universo de sete (07) docentes em sua maioria do gênero feminino. A indicação foi feita pelo diretor da instituição, seguindo os critérios: atuação na classe de Educação Integral/Integrada e participação na pesquisa solicitada pela SECAD/MEC, mencionada anteriormente neste estudo. Ressaltamos que os critérios de escolhas dos participantes seguem os mesmos para as três escolas *lôcus* desta pesquisa.

Destacamos que todos os sujeitos participantes da C.A., residiam à época deste estudo, na cidade de Planaltina, inclusive dois (02) pertencem à comunidade na qual a escola está localizada, sendo um (01), ex-aluno da referida instituição.

#### 4.4.2 Descrição dos sujeitos da Escola E.I.

Nome	Gênero	Idade	Formação Inicial	Pós-graduação	Tempo de serviço anos	
					Secretaria	Escola
A.J.	F	10	Pedagogia	Administração escolar	10	10
J.	F	28	Pedagogia	Psicopedagogia	12	5
F.	F	32	Pedagogia	Gestão educacional	15	10
J.L.	M	35	Pedagogia	Gestão educacional	15	8
H.B.	M	25	Pedagogia	Não	8	5

Tabela 3

Do universo de cinco (05) professores que atuavam nas classes de Educação/Integrada da referida escola à época deste estudo, todos participaram desta investigação, eram residentes em diferentes Regiões Administrativas do Distrito Federal, e apenas uma (01) das participantes residia em Formosa – GO.

#### 4.4.3 Descrição dos sujeitos da C.E.

Nome	Gênero	Idade	Formação Inicial	Pós-graduação	Tempo de serviço anos	
					Secretaria	Escola
M.H.	F	38	Pedagogia	Psicopedagogia	21	3
M.	F	35	Pedagogia	Psicopedagogia	10	2
S.	F	30	Pedagogia	Psicopedagogia	12	3
H.B.	M	42	Pedagogia	Psicopedagogia	15	2
J.P.	M	28	Educação física	Não	12	3

Inserindo-se, portanto, nos mesmos critérios de escolha dos participantes das demais escolas, destacamos a participação de cinco (05) do universo de sete (07) professores. Dois (02) docentes não se identificavam com um dos critérios de escolha estabelecido para participação deste estudo, a saber, não tinham feito parte da pesquisa solicitada pela SECAD/MEC,

mencionada anteriormente. Nenhum dos cinco participantes reside naquela comunidade.

Após a realização dos grupos focais e das entrevistas, iniciamos a fase de degravação e transcrição das falas, buscando no conteúdo das informações: identificação dos aspectos recorrentes nas verbalizações pelos critérios de semelhança, lógica e pertinências, bem como congruência com a teoria. Foram realizadas várias leituras e releituras dos dados, buscando nas narrativas dos sujeitos entrevistados elementos divergentes e convergentes de forma a encontrar o “que cada um deles tem em comum com os outros”, conforme sugere Bardin (1997, p. 118). Após a realização deste movimento reflexivo, fizemos a organização e classificação dos dados através de indicadores temáticos, os quais foram analisados, interpretados e clareados pelos saberes advindos do aporte psicanalítico.

## **CAPÍTULO 5 PROCEDIMENTOS PARA ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS**

Neste capítulo apresentamos as análises e discussões dos dados construídos na pesquisa, dos quais emergiram os indicadores temáticos que foram discutidos na perspectiva da análise de conteúdo. Observamos que o marco teórico, métodos e dados dialogaram com o fenômeno estudado.

Essa opção metodológica para a análise dos dados propõe etapas sequenciais, como sugere Bardin (1997): a pré-análise, a exploração do material, o tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação. Assim, enfatizamos que o nosso primeiro movimento, nessa etapa, foi uma leitura geral de todas as informações advindas das entrevistas e dos grupos focais, com o objetivo de nos familiarizarmos com os dados. Na sequência, com o objetivo de mapear o conteúdo explicitado nas narrativas dos sujeitos, guiamos-nos por inúmeras leituras minuciosas do material degravado oriundo dos instrumentos mencionados. Desse movimento, surgiram os eixos temáticos “com base no conteúdo manifesto, importante fase para o processo de análise”, como afirma Franco (2003, p. 23).

No outro movimento dessa etapa, buscamos interpretar os dados na perspectiva da psicanálise. Assim, ante os resultados da análise do conteúdo das falas manifestas dos sujeitos pesquisados, refletimos os objetivos deste estudo acrescentando as contribuições dos indícios manifestos: como tom de voz, gestos, olhares, entre outros, os quais foram considerados ricos em significados. Essa interação foi fundamentada no referencial teórico criteriosamente escolhido para este estudo. A intenção de tal procedimento foi apoiarmo-nos na concepção da análise de conteúdo legitimada pela comunicação como processo, onde o conteúdo da comunicação possa ser interpretado e feitas inferências intermensagens, como afirma Franco (2003).

Portanto, em seguida dedicamo-nos à elaboração de eixos temáticos construídos a partir do conteúdo das informações prestadas pelos sujeitos entrevistados. Esse processo implicou constante consulta ao material de análise e confrontação com a psicanálise, abordagem teórica da pesquisa.

## 5.1 Discussão dos dados

Retomando o nosso interesse em investigar o mal-estar docente dos professores de três escolas públicas do Distrito Federal que trabalham com a Educação Integral/Integrada; analisar as questões de tempo, espaço e currículo, inerentes à proposta de Educação Integral/Integrada, referenciadas pela Psicanálise; compreender o conceito de mal-estar docente, em espaços de desenvolvimento desta proposta; analisar as exigências requeridas dos professores para trabalhar no projeto; identificar como a formação continuada pode sustentar os efeitos do mal-estar docente nos espaços onde ocorrem a experiências de Educação Integral/Integrada, passamos para a discussão dos dados.

Desse modo, buscando compreender a coerência das informações presentes nas informações, reunimos os significados encontrados nos seguintes indicadores temáticos:

- Ser professor: entrelaçamento entre o prazer e o sofrimento;
- Culpa ou vergonha: impossibilidade de completude;
- O outro: espelho da ferida narcísica;
- Desinstitucionalização do social: do “impossível” governar freudiano ao mal-estar difuso;
- Formação docente: desvio do mal-estar ou ideal de completude?

### 5.1.1 Ser professor: entrelaçamento entre o prazer e o sofrimento

Ser professor, para mim, eu adoro! É uma realização pessoal, uma pena que, atualmente, esta profissão tenha se transformado num misto de prazer e sofrimento [...] (Professora J.).

Ao abordarmos os sentimentos de sofrimento e prazer, destacamos suas implicações na organização do trabalho docente. Nesse sentido, buscamos compreender o trabalho como mobilização subjetiva, ou seja, tomado como uma operação simbólica que permite a transformação do sofrimento através da

reconstrução do sentido real que ele possa ter na vida do sujeito, como afirmam Mendes e Morrone (2010).

Reconhecemos que há controvérsias ao refletir sobre as relações existentes entre trabalho e subjetividade. Circunscrevem-se diferentes concepções a respeito de trabalho: relação social, empregatícia, atividade de produção social dentre outras. Neste estudo, tomando como eixo central a articulação sofrimento-prazer-trabalho, buscamos a concepção *dejouriana*, entendida como mobilização da subjetividade, podendo enaltecê-la, diminuí-la ou até mesmo mortificá-la.

É necessário destacar, inicialmente, que o ato de trabalhar passa, por evidência, pela experiência do sofrimento. Na visão de Dejours (1999), essa condição do sofrimento está vinculada à dinâmica da organização do trabalho na qual o sujeito está inserido, ou seja, implica em dispositivos objetivos e subjetivos imersos neste contexto.

No que se refere à organização do trabalho, o autor define como “a divisão do trabalho, o conteúdo da tarefa – à medida que ele deriva – o sistema hierárquico, as modalidades de comando, as relações de poder, as questões de responsabilidade” (DEJOURS, 1999, p. 25). Para o autor, trata-se de reconhecer a tessitura formada pelos elementos humanos, técnicos e institucionais que compõem um ambiente de trabalho, seja numa esfera macro ou micro organizacional. Em sua narrativa, o professor H.B. descreve:

A definição de ser professor está extremamente articulada com toda a hierarquização do sistema educacional brasileiro. Por que digo isso? Porque, hoje, dentro das nossas escolas, por mais que esteja em voga a discussão sobre gestão democrática, democracia [...]. Fazemos, exatamente, o que está pré-estabelecido pelo sistema. No tocante à Educação Integral, temos uma proposta que visa para além do aspecto de manter o aluno na escola. Temos uma proposta que visa dar oportunidades às crianças, que trabalha valores [...]. Mas, como ela esbarra no burocrático, no engessamento da hierarquização; [...] muita coisa não acontece. Isso incomoda a todos nós professores que pensamos a educação como via de mudança na vida destas crianças.

Este professor ainda aponta os impedimentos encontrados por ele na trajetória das experiências da Educação Integral, e, relata sua dificuldade em

lidar com a problemática organizacional da proposta. Aponta o prazer e o sofrimento advindos de uma experiência de trabalho.

Retomando Dejours (1998) sobre a experiência de trabalhar como não reduzida tão somente ao ato de produzir, mas, também um processo legítimo de transformar a si mesmo, uma tentativa propícia oferecida à subjetividade para se testar, até mesmo para se realizar, “trabalhar é engajar sua subjetividade num mundo hierarquizado, ordenado e coercitivo [...]” (p. 31). Ressalta-se a história de vida do trabalhador implicada no modo como ele lida com as inúmeras demandas e pressões no seu ambiente de trabalho. Na fala do Professor M.:

Bem, ser professor para mim não foi muito difícil. Lá em casa, nós fomos educados, criados, ouvindo os meus pais dizerem que o ‘trabalho engrandece o homem’. Então, quando, desde muito cedo, eu comecei a trabalhar sempre carreguei este lema. Ao entrar na Secretaria de Educação, busco sempre estes ensinamentos para que eu não decepcione nem a mim mesmo, nem às pessoas do meu convívio, meus alunos, também. O trabalho, principalmente de professor [...], consigo lidar bem com ele, procurando sempre forças, ensinamentos dos meus pais, para enfrentar os desafios que são muitos. Aqui na escola, com este projeto de Educação Integral, nós vivemos entre o “quente e o frio”. Sim [...]! Entre o acreditar na proposta e os impedimentos para sua realização, que são de outras ordens que não somente a pedagógica.

Nas palavras desse professor, constatamos as evidências de que a história de vida do trabalhador legitima o processo de construção da sua subjetividade. Entendemos que se o trabalhador percebe essa condição e se permite compreendê-la, como parte dessa dinâmica psíquica, possivelmente atingirá os seus objetivos.

Assim, observamos, com clareza, que nenhuma atividade está desvinculada do contexto e bem menos do sujeito que a executa, “sendo o significado a ela atribuído um resultante de componentes perceptivos, simbólicos e dinâmicos subjacentes à relação indivíduo-trabalho”, tal como afirmam Mendes e Morrone (2010), que parece insistir-se na fala do professor H.B.:

[...] Hoje, eu vejo a Educação Integral como uma grande oportunidade para estas crianças e jovens carentes. Na semana passada, eu estava trocando umas ideias com o colega T. Eu disse a ele: ‘Não

está sendo fácil para nós professores e a equipe da gestão assumirmos a precariedade, a improvisação; enfim, o descaso total por parte do governo diante deste projeto da Integral'. Porém, eu me remeto a minha infância, a minha realidade de filho de nordestino, que não tinha o que comer e ia buscar esta alimentação na minha escola das séries iniciais [...]. Então, não podemos desistir, sobretudo pelos nossos alunos que vêm na escola um projeto de vida; assim como eu, alguns anos atrás [...]. Eu sei que não é fácil diante da rotatividade governamental e da falta de continuidade [...].

Nesse sentido, Grande (2009), ressaltando a importância do sofrimento e do prazer como estados afetivos no campo educativo, considera: “todo impasse requer uma ação que o resolva, a impossibilidade ou a incapacidade de resolvê-lo geralmente leva a uma gradativa incapacitação profissional” (p. 62). A compreensão do Professor F. parece refletir este postulado:

A ideia do projeto é excelente! Trabalhei na Candangolândia há 14 anos e nunca tivemos um projeto para tirar as crianças da rua ou o oferecimento de algum tipo de atividade diferenciada direcionada à didática pedagógica. Não havia a preocupação com a parte pedagógica normal e nem o acompanhamento pedagógico como a gente faz aqui. Para a criança é o ideal; mas, por falta de material didático, a gente ainda não alcançou o ideal para funcionar de uma maneira satisfatória. Por este motivo, e outros mais, no âmbito do DF ou federal, ficamos incapacitados de levar o projeto à frente como deveria ser, como estão nas bases teóricas, nos postulados dos seus mentores. Diante de tal perplexidade, só nos resta esperar, buscar motivos para estarmos sempre começando, de forma digna e respeitosa.

Constatamos que o prazer e o sofrimento são disposições afetivas inevitáveis no trabalho e, dependendo das pressões sofridas pelo trabalhador no seu ambiente de trabalho podem acentuar esses sentimentos. As tensões vividas pelo Professor F. no sistema educacional levaram-no a sentir-se confuso, perplexo e desanimado. Mas, mesmo diante de tal exaustão, busca mecanismos éticos para lidar com a situação.

Mendes e Morrone (2010) apontam que “a relação com o trabalho coloca o sujeito frente ao real, frente ao incerto, ao inesperado, o que conduz, inicialmente, a uma experiência de fracasso e de impotência” (p. 16). Vejamos a fala da Professora A.:

No início da implementação do projeto, eu dizia: 'estou muito decepcionada, porque eu não vejo muito apoio, porque se pregava muito, mas não se fazia nada'. Essas escolas tinham que caminhar sozinhas, 'toma aqui que o filho é seu e faça você sozinho'; isso foi muito difícil! O diretor da equipe gestora é que trabalhava com a integral. Era muito complicado porque nós não temos só isso, nós temos toda a parte da equipe pedagógica, a parte administrativa, não é fácil, nós temos reuniões, tudo é complicado em uma zona rural[...]. Mas eu acho que pra (*sic*) se implantar um projeto desse porte, o suporte do governo tem que acontecer, porque se não a gente vai chegar em um ponto que vão ficar desestimulados e desistir (*sic*), porque querer a gente quer, mas poder, aí, complica um pouco mais. Então, espero que o governo continue com o projeto, mas que dê suporte para as escolas, porque sem esse suporte técnico... Porque, qualquer coisinha, nós é que temos que resolver sozinhos [...]

Ao relatar essa experiência, a Professora A. se emociona e clama por providências em relação à implementação do projeto. Certamente é preciso considerar que, na organização e estruturação dessa proposta educativa, o docente irá experimentar reações afetivas de desconforto; por isso o desafio de se pensar em como implantá-lo ao mesmo tempo com leveza e seriedade.

Assim, pensamos que a questão do sofrimento do professor pode ser um fato social, pois afeta um contingente de professores e imprime influências fundamentais sobre a sua ação pedagógica tais como: absenteísmo, diminuição da qualidade pedagógica, conduzindo ao adoecimento físico e mental, conforme Esteve (1999). Em seu relato a Professora M.H. com meridiana clareza avalia:

Cada escola tem uma realidade e tem que se adequar e não é fácil se virar, não é assim que funciona, tem que nos ouvir mesmo. E quem está passando por isso somos nós mesmos. A gente sente as dificuldades e eu sempre vou às reuniões e falo, eu posso até ofender [...]. Não dá pra (*sic*) caminhar assim sozinha, não tem apoio. Eu não estou aqui para fazer nada pro (*sic*) governo aparecer; sempre ficava de olho em tudo o que nós fizemos na escola. Estou aqui para fazer o meu trabalho e fazer bem feito, eu não estou aqui pra (*sic*) fazer nada para ninguém! Temos um grupo de professores exaustos, não pelo projeto, mas pela sua estruturação, que acaba 'respingando' em nossas vidas e, de alguma forma, nos afetando profissionalmente pelo desgaste emocional de nos sentirmos impotentes, incapazes [...].

Percebemos que a professora reconhece o desgaste emocional provocado pela situação do trabalho. Sua expectativa é que o governo crie condições para que a política pública de Educação Integral/Integrada se

consolide de forma democrática, lembrando Paro (1993) para quem a democracia é condição precípua para a constituição de uma vinculação pedagógica saudável. Então, pensamos que uma relação pedagógica estruturada e humanizada não se constrói sem diálogo, sem que o professor seja acolhido em suas angústias e frustrações.

De outro modo, Blanchard-Laville (2005) afirma que:

Não é pertinente falar, com referência aos professores, de patologia, mas ante de sofrimento profissional, no sentido de se tratar de um ofício que envolve, na prática cotidiana, uma grande exposição no nível relacional e que põe em andamento a construção identitária profissional de cada professor, dia após dia (p. 132).

Para essa autora, na condição de trabalhadores, os professores lidam com um sofrimento de ordem psíquica que emerge do seu próprio “disfuncionamento”, reforçado no exercício da profissão docente do Professor J.P.:

Quando se trata da Educação Integral, vivemos um dilema entre um projeto extremamente interessante para o aluno e gratificante para o professor; então, vivemos um momento da paixão e da desilusão. É um grande sofrimento, um incômodo entre aquilo que você vê resultado, principalmente para o aluno e, por outro lado, deixando a desejar por questões burocráticas que o professor não tem autonomia para resolver. Imagine...Nós já temos as nossas decepções pessoais, que fazem parte do nosso eu, tantas questões internas mal resolvidas, que trazemos das nossas histórias de vida familiar; ainda, temos que lidar com algo a mais, que não é da nossa competência!

Vale destacar que os professores, diante de uma proposta educativa em que assumem responsabilidades por si mesmo e pelas questões administrativas organizacionais, sentem-se pressionados e impotentes. Esse enfrentamento das contradições mobilizadoras de mudanças gera um excesso de carga psíquica que, por vezes, se manifesta em sofrimento e alguma parte do corpo é afetada, impelindo muitas vezes o sujeito ao processo de depressão, como concluíram os estudos de Batista e Codo (2006).

A Professora J. parece reconhecer tal situação:

A proposta é boa. Mas a primeira coisa que eu percebo é que não tem uma quadra, não tem jogos, a professora faz o trabalho dela mais (*sic*) é meio ajeitado, porque não tem uma quadra, não tem um espaço físico; não precisava ser coberta, mas que fosse uma quadra, porque a educação integral não só funciona como uma aula de reforço, porque eles já passam 5 horas em sala de aula e nessas outras 3 horas eles teriam atividades extracurriculares. Então, vejo que a professora M. se desdobra para fazer tudo, porque é uma precariedade de recursos. Eles vão pra sala de vídeo, mas, geralmente, no horário da sala de aula, eles não têm o algo pra (*sic*) apresentar, não têm um espaço para jogar futebol. Eu não vejo jogos pedagógicos para esse projeto e não sei qual impacto positivo esse projeto tem! É, até, cansativo você tentar se manobrar, porque aqui não tem espaço coberto e ventilado pra (*sic*) eles ficarem, porque as salas estão ocupadas. Então, vejo os colegas angustiados, frustrados, depressivos. Ou seja, todos nós estamos, extremamente, insatisfeitos com a forma como o projeto chega nas nossas escolas. A proposta é muito boa, excelente, tem vários ganhos para o aluno e para o professor; o que mata é o descaso dos nossos governantes!

A Professora J.L. também se vê incompetente e impotente frente às frustrações emergentes da política pública de Educação Integral. Parece haver um conflito de desejos diante dessa realidade, lembrando Dejours (2010). Com isso, não consegue colocar em palavras o seu sentimento, busca na medicação uma forma de se inscrever como sujeito de desejo.

[...] Como eu sei das nossas limitações de enfrentamento a uma política partidária que permeia o sistema educacional do Distrito Federal, prefiro fazer de conta que está tudo bem e seguir com as oficinas, as atividades que estão contribuindo no ensino aprendizagem do meu aluno. Então, não discuto mais; prefiro passar na farmácia e comprar Floricetina (*sic*) para me deixar mais tranquila. Tomo mesmo e continuo trabalhando [...]!

Dejours (1999) chama a atenção para o fato de que negar o próprio sofrimento pode ser uma condição precípua para mantê-lo. A verdadeira conspiração do silêncio pode configurar-se como recusa da percepção da realidade. Assim, o revelar do sofrimento implica num sinal de fraqueza, como mencionou a Professora S. em sua narrativa:

Ser professor é uma profissão muito sublime. Às vezes, temos certeza de que as coisas não estão dando muito certo, mas é melhor não falar porque nós professores já temos o rótulo de 'reclamações' [...]

Vamos dando muito de nós até acertarmos sozinhos [...]. Em se tratando da Educação Integral, nós todos sabemos da relevância do

projeto; mas, como já temos a má fama de reclamar de tudo...Eu, particularmente, prefiro me calar!

Tal silêncio do qual se imbui a professora remete-nos a pensar: quais alternativas o docente encontraria para expressar os seus sentimentos para além do silêncio? Emerge assim, o paradoxo: um projeto que de um lado se apresenta também como proposta de construção de uma identidade pessoal, perspectivas de realização; de outro depara-se com impedimentos emergentes de uma injunção governamental que lhe impõe uma desilusão profissional.

Nesse sentido, importantes contribuições de Dejours (1999) enfatizam dois aspectos na compreensão dos fatores que desencadeiam o prazer e o sofrimento no trabalhador: o processo de escuta, e as estratégias de defesa pessoais e coletivas ao lidar com esses sentimentos.

No tocante às estratégias defensivas utilizadas pelo trabalhador na experiência do trabalho para Mendes e Morrone (2010), esses mecanismos utilizados podem disfarçar “a percepção da realidade adversa que lhe causa sofrimento” (p. 18). A autora acrescenta que essa alternativa defensiva pode mascarar o sofrimento psíquico e, posteriormente, o sujeito poderá vivenciar as consequências dessa dinâmica psíquica no tocante aos seus objetivos do trabalho, bem como na sua vida profissional. A Professora M. relata que, para não ser afetada negativamente pela injunção de uma política pública, prefere se eximir dessa discussão do que se envolver em embates com as organizações de ensino federal, estadual ou municipal, que de alguma forma estabelece uma relação antidemocrática e autoritária. Vejamos a sua fala:

[...] Para eu não me envolver e ficar mais aborrecida, triste, desiludida com todo este sistema de ensino, de federal a municipal, procuro desempenhar bem o meu papel de professora. Sinceramente, não dá para se envolver, minuciosamente, com um sistema que diz: ‘Faça! Seja como for, faça!’. Então, eu prefiro não querer enxergar o que está acontecendo [...]

As estratégias defensivas vividas pelo sujeito, como enfrentamento do sofrimento, emergem da dimensão psíquica, uma vez que elas são manifestações inconscientes e permeiam a relação sujeito-trabalho visando

evitar o aspecto doloroso do sofrimento. Esse mecanismo “requer a proteção do ego contra os conflitos que se encontram na base do sofrimento”, apontam Mendes e Morrone (2010, p. 33). Em seu relato a Professora J. observa:

[...] Quando passa na televisão a propaganda de Educação Integral, onde aparece o *marketing* do governo sobre a proposta, desligo logo a televisão [...]. Quando o meu aluno me pergunta sobre isto ou aquilo, procuro mudar de assunto e pronto [...]! Eu vou ficar me desgastando mais do que eu já vivo, na pele, no ambiente de trabalho: a falta de material, de apoio governamental?! Você imagina...tudo o que eu sou contra, tirar dinheiro do meu bolso para comprar material? Não! [...].

Por outro lado, a Professora V. insiste na postura de negociação e possibilidade de vivenciar alternativas que possam estabelecer interações comunicacionais com o grupo. A sua fala parece apontar a necessidade de se criar um espaço de escuta onde eles possam discutir seus ideais, suas decepções e desilusões profissionais:

Seria interessante que tivéssemos mais tempo, mais espaço na escola pra (*sic*) juntarmos com os nossos pares e verificarmos o que está dando ou não certo. Na verdade, não há uma continuidade; na Secretaria, as redes não se comunicam. À medida que há uma troca de ideias, fica mais fácil encontrarmos soluções mais viáveis e reais dentro do processo educativo.

De acordo com a Professora V., a vida profissional do docente é perpassada por muita incerteza. Reconhece que as vicissitudes da sala de aula provocam desafios que o professor precisa reconhecer e compreender como conflitos de várias ordens, afetiva, cognitiva, social, cultural, dentre outras que lhes causam sofrimento. Então, é legítimo discutir estratégias singulares ou coletivas para compreender a natureza desse sofrimento, como também buscar construir uma prática de libertação, como afirma Blanchard-Laville (2005).

A autora reitera que os professores, primordialmente, devem experimentar uma reaprendizagem da escuta de si mesmos, pois “não podemos deixar fora da sala de aula tudo aquilo que somos e tudo aquilo que sentimos” (p. 134). Trata-se de um processo de (des) construção, uma tentativa

de elaboração daquilo que é de fato sentido, e dos empreendimentos imaginários narcísicos.

Nesse sentido, corrobora Mendes e Morrone (2010), que o movimento de fala-escuta configura-se como a emancipação do sujeito pelo uso da palavra, mesmo aventurando-se na incerteza do não se fazer compreender e ser compreendido. Porém, a simbolização é a condição precípua para agir e resgatar o prazer na organização do trabalho.

A Professora A.J. reconhece que o sistema educacional brasileiro está em crise. A ausência de apoio governamental no tocante à Educação Integral/Integrada colocou em cena uma inquietação, um mal-estar docente. Diante dessa situação de desconforto, cada um, de modo particular, desenvolve estratégias para suportá-lo.

Nós estamos vivenciando um momento de crise muito forte no sistema educacional brasileiro. Aqui, no Distrito Federal, temos a proposta de Educação Integral/Integrada, que veio como uma proposta de inclusão social. Agora, o que frustra um pouco é a falta de recurso. Eu vejo assim; todo mundo acha um sonho trabalhar dentro da educação integral, mas a frustração, acredito, de quase todos, é a falta de recursos, de uma diretriz, saber qual é o propósito. Ainda está muito perdido, sobre qual a proposta que o Governo quer, realmente, para a educação integral. Então, a gente vem e faz um trabalho e, aí, fica todo mundo assim: 'Nossa, mas será que a gente está fazendo o que é para ser feito mesmo?'. Fica aquela dúvida. Não posso dizer que somos todos realizados; é um trabalho legal, ótimo, bem diferente de estar em uma sala de aula no ensino regular. Mas acho que para falar assim, ah... o que eu quero fazer é isso mesmo, falta um pouco, falta o outro lado, recursos materiais, o espaço adequado. Então, cada um busca caminhos dentro do cotidiano escolar para lidar com esta problemática [...].

Essa professora sugere que sejam criados núcleos setoriais onde possam ser discutidos os objetivos e desdobramentos da política pública de Educação Integral/Integrada, uma vez que este espaço de escuta pode facilitar a percepção da realidade das escolas públicas do Distrito Federal, nas quais estão sendo desenvolvidas estas experiências, a maior veiculação de sugestões e a troca de experiências.

A Professora V. reafirma a urgência de um espaço de escuta nas escolas. Reporta ao momento de partilhas vivenciado no curso de extensão do qual participou:

[...] A minha expectativa é que sejam construídos espaços nas nossas escolas que nos possibilitem falar das dificuldades que estamos vivendo dentro do contexto educativo. Tive a oportunidade de participar de um curso de extensão ofertado pela UnB, em parceria com a EAPE, que foi uma excelente oportunidade, pois trocávamos experiências que, logo em seguida, aplicávamos nas nossas escolas. E, ainda, melhor foi a oportunidade de expor as nossas fragilidades, nossas angústias diante das políticas públicas de Educação Integral [...].

Notamos, nos relatos dos professores entrevistados, que o prazer e o sofrimento se inscrevem nas suas falas. Acreditamos que cabe a esses docentes utilizar dispositivos subjetivos de forma a garantir espaços comunicacionais e produzir argumentos consistentes para denunciar a ausência de uma legislação específica e definidora sobre Educação Integral/Integrada.

Importante evidenciar que a crítica dos professores sobre a forma de implementação dessa política pública educacional consiste no modo verticalizado com que o Estado desenvolve a proposta; em outras palavras, na descontinuidade das políticas públicas no tocante à Educação Integral/Integrada, ainda que reconheçam seus méritos e valores, e por isso mesmo, talvez se instalem o prazer e o sofrimento em sua vida pessoal e institucional.

### **5.1.2 Culpa ou vergonha: impossibilidade de completude**

[...] Eu me sinto culpada diante da impotência dos meus alunos, de receber um projeto pautado na improvisação. A sensação é a de que estou compartilhando com o descaso [...] Me sinto (*sic*) envergonhada ao dizer que pago para uma política pública ser desenvolvida [...] (Professora J.L.).

Os conceitos de culpa e vergonha estão presentes em toda a obra de Freud. Podemos acompanhar as formulações freudianas, inicialmente definindo o sentimento de culpa relacionado à satisfação pulsional, entendido como uma irrevogável satisfação, ainda que desprazerosa, para o sujeito; sequencialmente articulado ao conceito de superego, afirma Mezan (1995). Já

o de vergonha compõe a obra freudiana, implicado à sexualidade e articulado com o recalçamento.

Nesse sentido, Boss (1981) aponta que o termo culpa, deriva-se do antigo alemão – *sculd* – denominando aquilo que “falta”, isto é, algo que sempre e continuamente faltará na vida do ser humano. Trata-se de uma culpabilidade existencial, vivenciada pela emoção de sempre ficar-a-dever. Desta forma, a culpa relaciona-se com a complexa questão da constituição e ao desamparo estrutural do ser humano. A Professora M.H. enfatiza na sua narrativa:

[...] Quando eu me vejo impedida de executar os meus projetos, com os meus alunos da Integral, me vem um sentimento de culpa [...] Me culpo, porque não fiz outro concurso, porque eu tenho que me envolver tanto, por quê? Fico procurando saídas diante de um vazio que me bate, que não tem explicação, muita frustração! Parece que eu faço, faço e está sempre faltando algo, não consegui... Mas eu não desisto... Vou à luta [...]!

Essa fala parece retratar indícios do drama existencial do ser humano: a falta, a procura contínua do objeto para sempre perdido, o Outro inesquecível como indica Rabinovich (2009). Nas palavras da autora, em função desta perda, do desamparo e da desproteção surge o sentimento de culpa.

Lazzarini (2006, p. 55-56) ressalta que “a vergonha apresenta-se de uma forma clara, visível e presente. A culpa tem uma relação com o mundo privado, ou a um estado privado”. A autora afirma que esses sentimentos possuem uma estreita ligação com as figuras introjetadas que o sujeito traz como marca da sua constituição subjetiva. O Professor M. parece ilustrar:

[...] Às vezes, eu me sinto muito culpado por este projeto não estar sendo desenvolvido como a gente sabe que poderia ser. A minha educação familiar foi assim... Meus pais nunca permitiram que seus filhos comessem qualquer atividade, fosse uma brincadeira ou uma tarefa doméstica... Teríamos que dar conta do ‘recado’! Aqui, na Integral, fico me sentindo culpado, envergonhado, diante do meu aluno que vê as propagandas e nós, também, incentivamos e acreditamos. Só que não depende somente do nosso esforço. Tem muita coisa, muitos aspectos educativos, sociais ficando [...].

Entendemos que, sob determinadas condições, em especial de pressão do mundo externo, o sujeito fica propício a manifestar sentimentos primitivos. Assim, conteúdos cada vez mais amplos do seu universo de representação psíquica e de afetos são por ele vivenciados. O Professor M. aponta um sentido implícito na sua fala, aludindo a um momento da história pregressa de seus investimentos afetivos arcaicos, atualizados na vivência do seu cotidiano escolar.

De outro modo, a Professora V. traz indícios dessa discussão:

[...] No meu modo de ser professora, trago muito da minha educação informal. Meu pai sempre dizia: em tudo que vocês forem realizar na vida, façam sempre o melhor! [...] Aqui, na Educação Integral, encontramos emoções, sentimentos experimentados de angústia, de raiva, sonhos, frustrações e, principalmente, de culpa. Como é que eu vou deixar de fazer? Não tive estes ensinamentos, tem que dar certo. Eu não sou de deixar nada para trás. Esta característica eu carrego do meu pai [...].

Na visão de Lazzarini (2006), o sentimento de culpa possui uma perspectiva do pecado, vivenciado de modo particular. Portanto, o sujeito “pode sofrer as agruras do sentimento de culpa sem que ninguém saiba o que está se passando” (p. 51). Concepções que parecem presentes na fala da Professora J.:

[...] Eu penso em atividades para serem desenvolvidas, busco inspiração no curso de artes plásticas que eu comecei fazer, venho toda empolgada para desenvolver atividades que possam ressignificar a minha aula, trazer novidades para o meu aluno. Esbarro com a falta do mínimo para dar continuidade ao meu projeto. Porque eu não vou mais tirar dinheiro do meu bolso [...] Então, eu me recolho na insignificância das minhas ideias, me calo [...] Mas, no meu interior, sofro, me culpo (*sic*) por não ter dado a oportunidade ao meu aluno de vivenciar uma experiência diferente. Deus não aprova esta minha atitude! A criança vem para esta escola com a expectativa de aprender o conteúdo de forma prazerosa.

Entendemos que, embora a professora vivencie o sentimento de culpa de forma particular, também este seu drama, sua insatisfação, podem ser externalizados em outro lugar como no próprio corpo ou nos seus atos. Safatle (2006) admite que “o sujeito necessita de um modo de expulsão para fora de si do que vai contra o princípio do prazer” (p. 144). As atitudes da professora em

não expressar a sua angústia parecem contribuir de forma negativa para o enfrentamento e para uma possível ressignificação da realidade vivida. Nas suas próprias palavras, constatamos tais evidências, ao revelar:

[...] Diante da realidade da Educação Integral, ser professor não tem mais o sentido de autonomia, de liberdade de construir, de fazer; mas, mesmo assim, eu acredito na proposta e vejo bons resultados, bem diferentes da realidade do ensino tradicional.

Ainda para Lazzarini (2006), a culpa pode ser vivenciada por uma emoção oriunda da avaliação crítica do outro, em que os sentimentos de inadequação são instaurados. Percebemos isso na fala do Professor J.P.:

[...] É divulgado pela mídia para o mundo inteiro. Com a globalização, o mundo inteiro sabe da proposta da Educação Integral no Brasil, da disponibilidade de bons materiais, do investimento financeiro que o governo faz para garantir o sucesso da Educação Integral [...] Então, como fica a avaliação da sociedade em relação ao nosso trabalho? Porque se alguma coisa não está dando certo, os culpados sempre vamos ser nós professores! É vergonhoso para um grupo munido de 'tantos recursos' não faz acontecer [...].

Notadamente, o Professor J.P. revela a imagem romântica da implementação de uma política pública idealizada e a concretude dura e tensa da condição de trabalhadores, de profissionais submetidos a uma organização e execução de trabalho precarizada, devido ao distanciamento crítico e imposição do Estado.

Em Freud (1907), o sentimento de culpa decorre da renúncia à satisfação pulsional. Essa condição emerge do medo da perda do amor do Outro, de quem o sujeito se sente submisso, seja na dimensão consciente ou inconsciente. As observações do Professor M. parecem conter indícios dessa concepção:

[...] Como eu já disse, em outro momento da nossa entrevista, a educação que trago dos meus familiares é que me faz ser um professor que acredita nos ideais educativos, principalmente, aqueles ideais que trago dos meus pais, sempre com amor e respeito às outras pessoas [...] Eu sei que têm muitas coisas no projeto que, ainda, não foram concretizadas; muitas atividades que poderiam estar sendo desenvolvidas (*sic*) para contribuir no aprendizado do aluno...

Mas, por outro lado, eu sempre digo para o nosso diretor: 'é muito vergonhoso, para todos nós, uma proposta tão maravilhosa estar impedida de acontecer de forma ideal!' Se fosse meu pai, no meu lugar, alguma solução ele já teria encontrado. Converso muito com o meu diretor e digo da minha insatisfação, exponho mesmo os meus sentimentos [...] Tento dividir as minhas angústias com ele [...]

Essa fala nos permite compreender melhor a questão do sentimento de culpa articulado às figuras de autoridade. Expressa a necessidade de compartilhar a sua angústia com o diretor, que talvez possa representar psicologicamente as figuras do seu infantil, como lembra Lajonquière (2010), materializadas na pessoa de uma autoridade sob a qual o sujeito esteja subordinado. Nesse passo, o sentimento de culpa parece ser vivido como uma desarmonia interna, e em sua relação com o mundo externo, em especial, diante dos desafios da proposta de Educação Integral/Integrada. O professor acrescenta:

[...] Eu sempre fui considerado pelos meus pais como uma pessoa que enfrenta qualquer situação: de luta, de fracasso [...] Na escola, aqui, por exemplo, quando tem alguma situação de dificuldades, em relação à Integral, estou sempre a buscar (*sic*) alternativas. Mas, chega um momento em que as decepções são tantas, os impedimentos, por falta de recursos, são tamanhos que fracassamos! Diante de tudo isso, vem o sentimento de culpa em relação ao meu aluno, que já foi segregado por um sistema capitalista perverso.

Destacamos que o sentimento angustiante de culpa, revestido por uma insatisfação vivenciada pelo Professor M., parece indicar também um sentimento de infração de uma lei. Ele se sente também responsável pela não realização do projeto de forma "ideal". Tal como se expressa:

Então, a Educação Integral é uma chance que temos para devolver o mínimo para nosso aluno e, na verdade, não somos capazes de devolver. O sentimento que eu tenho é de estar compartilhando com esta falta de compromisso governamental, com a falta de ética [...] Ninguém gosta de viver uma situação real desta!

Uma das alternativas encontradas pelo docente, frente à sua insatisfação, é de se culpar, angustiar-se devido a um desejo não satisfeito. Por um lado, podemos pensar na pertinência da sua angústia em relação à

necessidade de um compromisso maior seja no âmbito federal, municipal ou estadual para com a política pública de Educação Integral/Integrada. Por outro lado, destaca-se a angústia em face de um desejo não satisfeito, quem sabe um desejo da completude e onipotência. É possível pensar que esses desejos idealizados sejam os articuladores do sentimento de culpa, uma vez que estabeleceria critérios *a priori* para a satisfação docente. O professor admite que, às vezes, se sente tomado por um sentimento de subversão, de inadequação ao sistema educacional:

Às vezes, me bate um sentimento de estar fazendo algo errado. O que devo fazer para dar tudo certo? Na primeira vez que vocês estiveram aqui, realizando a outra pesquisa, fiquei calado porque eu pensei que era só eu que estava tendo esta visão de descaso do Estado; então, eu preferi não falar [...].

Temos em Freud (1911) que o princípio do prazer, ao se apresentar como princípio primordial no psiquismo, por evidência, estabelece um tipo de regulação tendo como sensações fundantes o prazer e o desprazer. Então, a interdição na satisfação pulsional pode ser compreendida inerente à constituição humana; assim, nossa falta-a-ser expressa-se como sentimento de culpa. Vejamos os relatos da Professora S.:

[...] Educação Integral, para mim, é uma proposta em que vivemos ora prazer, ora muita decepção. Mesmo que não admitamos que seja assim, mas não tem outra condição. Até porque somos seres humanos e o tempo todo estamos nos cobrando. Qualquer coisa que não dá certo, nas nossas vivências pessoais, estamos sempre nos culpando. Eu adoro o projeto, ora me sinto realizada, ora frustrada; mas, vamos levando entre erros e acertos, fracassos e sucessos. O importante é sabermos fazer esta leitura: a de que o insucesso deve fazer parte do nosso cotidiano profissional [...].

Assim, embora a professora reconheça e se esforce para alcançar os ideais que supostamente iriam completá-la, reconhece suas limitações enquanto ser humano, parece lidar com as suas incompletudes e fraquezas. Tais atitudes possibilitam-na pensar dialeticamente a realidade social e encontrar uma lógica educativa para vencer ou quem sabe propor mudanças às estratégias contidas na elaboração e implementação da política pública de Educação Integral/Integrada, ao observar:

[...] Eu não me submeto a todas as normas impostas pelo Estado. Na hora em que o aluno, o pai vem me cobrar: a piscina, a quadra, o melhor para o seu filho, como direito dele, como cidadão que paga impostos; eu falo mesmo: 'está aqui o número do telefone da Regional, do MEC, cobre deles é um direito de vocês!' Vamos trazer o melhor para a nossa escola, depende de vocês também [...] Vamos dividirmos (*sic*) o peso da responsabilidade!

Remete-nos ao quanto Freud (1923) evidenciou o sentimento de culpa para além da moral consciente, sublinhando a condenação do ego pela severidade crítica do superego que se manifesta nos sentimentos de inferioridade, onipotência ou fracasso. A Professora A.J. relata:

[...] Somos muito pressionados, cobrados; no final tudo tem que dar certo, não importa como. Então, a visão que tenho do professor, hoje, na Educação Integral, é a de que a cobrança é maior por todos. Pelo governo, que idealizou uma proposta e a instrumentalizou de outra forma, sem recursos, sem cursos, sem espaços, etc. Pelos pais, que vão pelo que a mídia mostra. Por nós, professores, que nos cobramos porque sabemos da validade, da eficácia do projeto, sabemos também dos nossos potenciais com educadores, que temos compromissos com uma educação de qualidade e estamos assistindo ao fracasso de um excelente projeto educacional [...].

Mezan (1995) destaca que nas diferentes vivências humanas, o superego manifesta os valores da cultura incorporados ao processo de constituição. Portanto, o conflito estrutural totalmente inconsciente, nomeado de sentimento de culpa, opõe-se à não realização de um desejo, emergindo a necessidade de castigo ou até mesmo de punição. Nesse sentido, é emblemática a observação da Professora A.J.:

[...] Se fosse qualquer outra área que um determinado projeto não estivesse dando certo, certamente, as providências já teriam sido tomadas [...] O professor tem fama de 'reclamão', de insatisfeito, mal amado, como o colega falou no grupo focal [...]. Vejo que a culpa é de todos nós professores, é minha... Acho que temos que estudar mais, nos aprofundar mais, para termos argumentos para enfrentar o engessamento do sistema. Diante dos argumentos que nós temos, não vamos passar de reclamações [...].

Assim, questiona seus valores diante de tantas contradições dessa política e tenta buscar explicações em si mesma. Vive um paradoxo, por um lado sente-se culpada e, ao mesmo tempo busca atribuir aos outros a culpa do fracasso vivenciado nesse projeto de educacional.

Retomando Lazzarini (2006), ao aludir sobre os temas vergonha e culpa, entendemos que o primeiro influencia sobremaneira na vida psíquica e social do sujeito, enquanto o segundo supõe a avaliação de nossas atitudes, sempre de um “outro” hostil, que nesse trabalho, configura-se no ente referido como Estado na fala da Professora M.:

[...] Tenho certeza que, no final, [...] em algum momento alguém vai fazer uma avaliação macro sobre o andamento desse projeto! Vai! Eu fico pensando, ansiosa, me incomoda muito, muito, muito [...] saber que o Estado não alivia a nossa pele. Os pontos positivos, talvez, de forma tímida, serão ressaltados; mas, e os negativos?! A culpa será sempre nossa, porque a corda sempre quebra do lado mais fraco [...].

Ainda, nessa linha de raciocínio, para La Taille (2002), a vergonha é um sentimento que acomete o sujeito quando ele se torna objeto de outrem, portanto, inferiorizado do ponto de vista existencial. Para o autor, ser objeto para outro é estar em seu poder de forma direta ou indireta. Assim, quem experimenta a vergonha não julga essencialmente a sua ação, mas, sobretudo sua “essencialidade” enquanto pessoa: avalia a si próprio, que nos parece presentes na fala do Professor J.P.:

[...] A proposta de Educação Integral é excelente, motivadora, criativa, subverte as regras do ensino tradicional. Mas, sabemos que poderia ter muitos outros avanços, seja de ordem cognitiva, funcional, administrativa, enfim... Na maioria das vezes, sinto-me envergonhado e estou sempre me avaliando na condição de professor. Às vezes, entro em choque diante daquilo em que eu acredito e o que é a realidade ocorrente. Então, o meu sofrimento é em relação a esta avaliação, que, na verdade, é a minha avaliação, da minha subjetividade [...].

Vejamos essas constatações também na fala do Professor F.:

[...] Nesse ínterim, além de avaliarmos esta proposta governamental de Educação Integral, avaliamos também as nossas complexas

dinâmicas reais de vida profissional. O lugar que ocupamos na vida dos nossos alunos, os eventos de nossas experiências anteriores e atuais, como pais, esposos. Mas, a parte mais dolorosa é reconhecer o lugar que ocupamos nas vidas dos nossos alunos. E, aí, o que estamos fazendo? Neste momento, estamos ocupando um lugar que o outro possa se espelhar em mim?

Ao analisar as narrativas dos professores citados, fica evidente que a avaliação das fragilidades da implementação da política pública do Distrito Federal implica também no delineamento de peculiaridades pessoais e profissionais e em julgamentos sobre si mesmos. Notamos um clima de incertezas, angústia e de certa perplexidade diante de um projeto educativo, implantado, e não construído num processo dialógico e democrático.

Ressalvamos o reconhecimento da culpabilidade como um sentimento inerente ao humano, uma vez que compõe a sua dinâmica de estruturação psíquica; neste movimento constitutivo, culpa e vergonha se entrelaçam. Porém, é impossível negar o desencontro inicial entre expectativas e interesses governamentais, assim como o caos vivido pela cena política-administrativa durante a implementação dessa política pública de Educação Integral no Distrito Federal.

O discurso geral dos professores pesquisados parece evidenciar que os sentimentos de culpa e vergonha se entrelaçam no cotidiano desses profissionais, com repercussões inevitáveis em suas identidades profissionais. Seus relatos refletem a angústia de vivenciarem uma realidade onde são tratados como objetos manipuláveis, ou seja, peças de transmissão de um discurso esvaziado no qual imputam os seus desejos e os fazem sujeitos sem voz ativa. Nessas narrativas são visíveis o significado de uma falta de cuidado, a descontinuidade de uma política pública, e um mal-estar pela falta de atenção por parte das “autoridades”. São aspectos sustentados de forma quase conformista, como se tudo, no contexto educativo, pudesse ser tratado no âmbito estatístico. Não há milagres na educação, nem mágicas e muito menos atalhos.

Percebemos que as falas dos professores entrevistados, de modo geral, considerando as múltiplas histórias de vida, traduzem uma denúncia, de modo particular, sobre o movimento de implementação da política pública de Educação Integral/Integrada do Distrito Federal; esse percurso traz a marca da

complexa trama do resgate de uma educação pública de qualidade para todos. Daí os desencontros, os sofrimentos, as angústias daqueles a quem cabe implementar, dar funcionalidade, humanizar uma decisão eivada de certa irracionalidade.

Embora esse grupo de professores tenha se mostrado disposto a dar materialidade a um projeto estatal que segue uma lógica burocrática administrativa, parece nítido um mal-estar entre o discurso oficial e a realidade vivida dos docentes no cotidiano das suas escolas, inscrevendo-os numa perspectiva de reprodutores das demandas do Estado, fato gerador dos sentimentos de culpa e vergonha.

Nesse sentido, subscrevemos Morin (1979); “é *sapiens-demens*”, ou seja, é uma realidade essencialmente desregulada, tensionada entre a razão e a loucura. Desse modo, a postura ética dos docentes frente aos desafios desta proposta talvez não seja imbuir-se de culpa e vergonha, mas, quem sabe caminhar no sentido da superação, que se constitui em desafios para a formação docente.

### 5.1.3 O outro: espelho da ferida narcísica

[...] Qualquer um pode ser professor? [...] Você já viu um estudante do segundo semestre de direito entrar numa sala de cirurgia para fazer uma cirurgia no coração de um paciente? [...] Ser professor, qualquer um pode [...] [...] Eu não suporto esta situação e, de certa forma, acaba transformando (*sic*) em aversão pelos bolsistas (Professora J.).

Quirão, o centauro mestre e curador, contemplado por Brandão (2009), representa uma pertinente metáfora a respeito das vicissitudes empreendidas pelos docentes no contexto da política pública de Educação Integral/Integrada. As trajetórias profissionais desses “mestres” apresentam características similares ao mito encarnado por Quirão: a transgressão, a rejeição, o sofrimento e a transformação.

[...] Olha, o que nós estamos vivendo nas escolas, com esta política do governo, é algo singular. Esta questão com os bolsistas é algo que só traz problema: para a direção, para o professor, para o aluno, enfim... Eu tinha uma bolsista de arquitetura que sentava à mesa e

chupava mexerica. Aí, você tinha que olhar menino e ficar olhando aquela cena; eu dispensei, porque atrapalhava o trabalho, aquilo eu acho que não tem nada a ver. Agora, quando você assume dentro da escola, tem que ter uma proposta, que saber como falar e agir, não é somente receber um benefício e pronto. Ser professor, como já falamos antes, é um lugar de sacerdócio, não é assumindo assim [...] No final do turno, a gente tem que arrumar um tempo pra ajudar eles (*sic*) com a organização de tudo [...] (Professor F.).

Percebemos, na narrativa do professor, um expoente mítico de idealização do lugar docente. Parece que a presença do outro, inscreve-lhe experiências desestabilizadoras, esvaziando um espaço imaginário revestido de fantasias e poder, atribuído por uma cultura pedagógica milenar de onipotência, hierarquizada e institucionalizada que, atemporalmente, ao ser “ameaçada”, implica em angústia e sofrimento docente. Assim, a entrada de outros personagens nesse cenário, parece uma afronta narcísica, imagens ideais de profissionais para ocuparem o lugar de “bons professores” que foram construídas em sua formação, segundo Pereira (2003). A fala da Professora J.L. parece ilustrar o argumento do autor:

[...] E eles já sabem que a Escola Integral, se não for com um professor... Seria horário normal de aula com um professor, e o segundo horário integral seria com o estagiário. Mas não deu certo. Foi um fracasso total em alguns lugares. A gente vê que aqui onde estamos tem um grupo de professores, e tem um grupo de estagiários. Então, já vemos que o fracasso é total. Se não ficarmos em cima, não ajudar [...] Até porque não são preparados para isso, não são professores [...].

Para Freud (1919), os primórdios do desenvolvimento de nossa vida psíquica são marcados por um período essencialmente narcisista, experiência na qual o sujeito faz um investimento no seu próprio corpo. Nessa etapa de constituição do eu, o sujeito faz um investimento em si mesmo e o seu corpo é tomado como objeto da pulsão, assim, “as pulsões auto-eróticas, que existem desde o início, constituem o auto-erotismo, cuja passagem ao narcisismo comporta a formação do eu através do eu ideal”, afirma Quinet (2004, p. 128). Para o autor, as primeiras imagens do corpo próprio são introjeções de imagens do corpo do outro, ou da imagem especular vinda do exterior.

Jordão (2002), reafirmando a ideia freudiana de organização psíquica narcísica ressalta que os elementos que participam da invenção narcísica, do sujeito, e que assumem o papel central de onipotência, são realçados em várias manifestações possíveis no encontro com o Outro. A narrativa do Professor F. parece complementar essa concepção:

[...] Pela experiência que tivemos com os bolsistas, sei lá... já passaram mais de cinquenta e, no máximo, dez por cento teriam condições de assumir uma turma, o restante não tinha condições. Não tem como desenvolver Educação Integral com bolsista. [...] Quem sabe o que dá certo ou não para o aluno é o professor, ele que está ali no dia-a-dia. Se, por ventura, houver um caso de indisciplina, como em toda escola existe, é o professor que está ali, com sua autoridade, para resolver, chamar o pai e saber decidir, tomar a melhor decisão em todos os pontos na vida do aluno [...].

Somos inclinados, então, a considerar que esse professor preserva a concretude de uma invenção narcísica, confirmada na sua onipotência, em relação à autoridade inegável ao ato docente. A sua fala sustenta o lugar de sujeito da certeza que, inegavelmente possui um modelo singular de atuação que não falha, mesmo diante de um trabalho que, por evidência, é marcado pelas contingências, incertezas e ambiguidades, como o trabalho pedagógico. Assim, percebemos o entrelaçamento do seu mundo subjetivo construído por figuras imaginárias e o seu cotidiano de sala de aula que hoje compõem a sua identidade profissional. Talvez seja preciso que o docente destitua a fantasia de domínio, avalie os limites do seu poder, aprenda a conviver com a percepção da incompletude e da limitação que são condições constitutivas humanas.

Vejamos, também, estas considerações acerca do lugar da completude assumido pela Professora J.L.:

Então, eu trabalhei cinco anos na monitoria. Quando sai da monitoria, entrei na Escola Normal já preparada para ser professora. Já estava preparada, porque, na verdade, durante esses cinco anos aprendemos tudo, tudo que o professor poderia trabalhar dentro de sala de aula; a gente participava de planejamento, tinha encontros, participava de eventos. Então, na Integral, temos que estarmos preparados (*sic*), termos conteúdo, didática, domínio da turma, conhecimento, coisas que eu não vejo nos bolsistas.

Lazzarinni (2006) afirma que “na psicanálise, o processo pelo qual o indivíduo assume a imagem de seu corpo como sua e se identifica com ela dizendo ‘eu sou essa imagem’ chama-se narcisismo” (p. 66). Aponta que o sujeito toma a si próprio como objeto de amor. Pensamos que nesses investimentos narcísicos, o sujeito projeta sobre o objeto a imagem de si mesmo, idealizando lugares e pessoas representadas por suas identificações edípicas simbólicas.

Olha, minha gente, como é que uma sala de aula pode ser coordenada, dirigida, ser responsabilizada a estagiários de todas as áreas, que não são da educação? Eles não têm noção do que é o aprendizado do aluno, a responsabilidade. Eles não sabem quais as habilidades e competências que devem ter uma pessoa para assumir uma sala de aula. Professor é professor; tem que ter certeza do que está fazendo para dar conta da educação dos seus alunos. Mas, eles assumem! Por que assumem? Nós, professores, temos que fazer um trabalho triplicado, múltiplo, ao mesmo tempo, com o aluno, que é nossa prioridade, e com os bolsistas, que não passam de alunos (Professora J.).

Portanto, entendemos a escola como um espaço de possibilidade de construção da subjetividade, mas ao mesmo tempo um campo de tensão vivido pelo professor diante da demanda do “não saber” do outro. A Professora J. relata a possibilidade de não sustentar essa suposta invasão do seu lugar de “mestre”, outorgado de poderes exclusivos e exaustivos, em busca de um ideal de educação calcado em valores morais e, por vez, excludentes de uma sociedade, culturalmente atravessado por tendências pedagógicas.

Desde os tempos primórdios, do início da pedagogia como ciência, o professor é o responsável pelas questões educativas de sala de aula. Lógico, com muita pesquisa, estudos... Mas é ele quem dá aula, é o professor... Ele sabe e, quando não sabe, busca saber, faz curso, se aperfeiçoa. Na Integral, foi divulgado que qualquer um poderia dar aula. O pré-requisito não seria formação, habilidades e, sim, a contrapartida de uma bolsa que foi oferecida a estudantes de qualquer área. Sinceramente, será que tem alguém que acredita, de verdade, que isto pode dar certo?(Professora A.).

Nesse sentido, Palhares (2011) aponta que, “insistir para encontrar a receita certa, a resposta definitiva que abarque o todo da educação, tem

relação com a identificação a um modelo e sofre a predominância do imaginário” (p. 143). Trata-se de um autoritarismo pedagógico que visa modelar o outro em função dos seus ideais pessoais, experiência que passa pela condição de destituir o sujeito do seu desejo. Parece esclarecedora a narrativa da Professora V.:

O professor já tem o jeito certo de educar, quando não sabe busca cursos, palestras, seminários [...] Mas ele, sempre, encontra um modelo para seguir e acaba dando certo; ele faz acontecer devido sua experiência, seu entrosamento como os outros professores. Qual experiência que um bolsista tem? Qual a mediação ele pode fazer, com um aluno, em relação de conflito? Este ponto da Educação Integral me angustia muito!

Podemos observar, nessa fala, consonâncias com a autora quando aborda as estratégias pré-traçadas e as metas estabelecidas *a priori*, bem como os artefatos pedagógicos dos quais o docente não abre mão, supondo “garantias” no ensino. Fontes (2011) adverte que nesta ordem discursiva da educação ideal o inacessível deve ser considerado, “pois o que captura um sujeito para aprender é sempre inacessível” (p. 165). Então, podemos pensar que a proposta educativa que se espelha no ideal, seja do sujeito ou das normas educativas sempre esbarrarão no impossível da educação.

Nasio (1992) afirma que numa relação intensa e imaginária com o semelhante, o sujeito revela os múltiplos significantes singulares que inscrevem o seu desejo. Afirma que nessa operação, essencialmente narcísica, o sujeito sustenta a ideia de ser completo vetando a possibilidade da castração, ou seja, a perda da completude. Parece indicar a Professora J.L.:

Quando disseram que a escola iria receber os bolsistas, pensei que fosse alguém formado, capacitado, que pudesse somar com teorias, estudos, estudantes da psicologia, por exemplo, que tem tudo a ver com a pedagogia. Que fosse alguém que pudesse contribuir, de fato, com os alunos e com o trabalho do professor. Mas, não foi isto que recebemos. Temos estudantes, iniciantes, sem nenhuma bagagem. Assumimos mais uma responsabilidade de educar, de ensinar a didática, a pedagogia, tudo, tudo, porque eles não têm o mínimo de entendimento do que seja a educação formal. Não foi isto o prometido pelo governo e nem foi o que idealizamos para o projeto da Integral.

Assim, nos parece que a professora, conduzida por sua ilusão narcísica de perfeição, não consegue vislumbrar nenhum tipo de contribuição do bolsista em relação às experiências de Educação Integral desenvolvidas no contexto da sua escola. Talvez, por isso mesmo que de modo inconsciente, esteja percebendo que o deslocamento desse lugar de “mestre fantasiado” e a sua onipotência de educadora estejam sendo postos em xeque. Diante de um suposto “não saber” do bolsista, o seu registro imaginário esteja atualizando com tanto vigor “ao testemunhar e fazer vigorar a inconsistência do Outro” como apontam Vorcaro e Veras (2011).

Para Jordão (2002), o imaginário, designa na sua maior parte, a esfera das relações que compõem a lógica do narcisismo com suas projeções e introjeções, o que parece indicar a fala da Professora A.J.:

[...] Eu imaginei que podia contar com as contribuições destes bolsistas; eu esperava deles um projeto interventivo dentro das suas áreas de estudo na faculdade. Ah! Agora, os problemas cognitivos de dificuldades de aprendizagem e outros, mais encontrados em sala de aula, com os alunos, terão uma solução. Quanta frustração! Primeiro, a maioria não tem compromisso; então, você não pode contar com a ajuda deles, porque eles precisam muito mais receber, do que têm a oferecer [...].

Compreendemos que a perspectiva educativa da professora foi projetada em outro, imaginário, neste caso, especificamente, na figura do bolsista. Almeida (2002) alude a este tipo de prática educativa como um ideal narcísico, pois ao projetar expectativas de perfeição, busca no outro exaustivamente a suposta ilusão de tamponar a sua falta. Nesse sentido, vale ressaltar que o humano, na sua dimensão constitutiva pulsional, jamais ocupará o lugar que almejamos colocá-lo.

Na visão de Birmann (1999), “o que caracteriza a subjetividade na cultura do narcisismo é a impossibilidade de poder admirar o outro em sua diferença radical, já que não consegue se descentrar de si mesma” (p. 25). A experiência de trabalho na Educação Integral/Integrada inspira o posicionamento da Professora J. em relação aos bolsistas:

[...] Eu não consigo perceber nenhum avanço destes estudantes em relação a uma sala de aula. Não têm nenhum perfil para assumir uma

sala de aula, não têm didática, não se empenham, não têm compromisso, faltam muito, não são dinâmicos. Convido você para conferir o que estou dizendo. Aqui, na Integral, a condição primeira para desenvolver um bom trabalho é ser criativo. As crianças precisam disto. Eles não têm nenhum perfil para educação e muito menos para atuar na Integral [...] Poderiam ficar como acompanhantes de alunos, não assumirem a função de ensinar.

A narrativa dessa professora parece ter amparo em Birman (1999) afirmando que nos investimentos narcísicos, a perspectiva intersubjetiva fica esvaziada e desinvestida, ou seja, nessa relação o outro ocupa um lugar coisificado, de instrumento, uma vez que a estrutura de cognição do sujeito em relação ao mundo é imbuída de um olhar retificado e afetado por um componente narcísico, como afirma Jordão (2002).

O Professor F. parece demonstrar o seu ideal de educação, numa posição imaginária e ilusória, ao tentar adaptar o bolsista às suas concepções e/ou seus desejos inconscientes:

[...] Outra dificuldade que nós temos é dos monitores não serem preparados pra (*sic*) essa questão de didática, pedagogia e o curso deles. A maioria não fazem curso de licenciatura, não estão preparados para a sala de aula, eles têm preparação para cuidar dos meninos; mas, tem essa questão da identificação, porque alguns são novos e não têm aquele domínio de que aprendemos com a didática. Do jeito de controlar a turma, os conteúdos; enfim, de tudo que passa pelo controle do professor.

Assim, indagamos por que o Professor F. acredita exhaustivamente na hegemonia da didática? A sua narrativa nos deixa a pista de que a sua prática pedagógica pode estar sendo calcada em modelos preestabelecidos, os quais “asseguram” o educar pela dimensão dos ideais e normas educativas com metas idealizadas fundamentalmente enganadoras, como observa Pereira (2003). Assim sendo, o docente imbuído por um ideal de controle de todo o processo educativo busca respondê-lo da ordem da perfeição.

Para o Professor F.:

[...] Nessa condição, o monitor está sendo mais um desafio que temos que vencer na Integral. Eu penso que não seria, aqui, o lugar apropriado para eles terem esta preparação. O professor não tem que assumir mais esta função de formador de monitor, este compromisso

tem que ser do governo. Digo mesmo, se for para assumir mais esta função, matricule-se na minha turma e vá ser formalmente aluno. Do jeito como está não suporto esta situação! O pior é que parece que vamos tomando aversão por eles [...].

Retomando Pereira (2003) “o outro não é em si a outra pessoa, mas tudo aquilo que, ao presentificar-se, traz as suas próprias falhas e faltas. Traz também a marca da incompletude do sujeito – da sua *falta-a-ser*” (p. 61). Então, não suportar as falhas dos bolsistas, talvez, se configure a tentativa de suprir a falta desse outro que estruturalmente é o reflexo do espelho das suas fragilidades e limitações.

Nesse sentido, para Quinet (2004) “é no Outro que o sujeito busca sua imagem ideal, fazendo dele um espelho que reflete a maravilha que ele é, para, então, encontrar seu lugar de majestade no desejo do Outro” (p. 118). Essa imagem, possivelmente venha refletida de um lugar incompleto, constituído de falhas, não suportado pelo Professor M.:

Quando idealizaram a proposta da Integral e colocaram a possibilidade da contribuição dos monitores pensei que fossem os próprios professores da rede, concursados e, além de tudo, que seriam preparados para assumirem tal proposta. Na verdade, temos estudantes, sem nenhuma formação, despreparados, sem um norte. Não sabem, muitos não querem. Então, o professor tem que assumir uma dupla função: educar os alunos e educar alguém que já deveria estar pronto para assumir a função de educar.

Os professores entrevistados parecem se sentir ameaçados, feridos em seu “lugar”. Oportunamente, lembramos o mito de Quirão em Brandão (2009), utilizando a metáfora do centauro que tentava esconder a sua ferida, buscando curá-la na dor do outro. Assim, diante das falas dos docentes, talvez possamos pensar que tudo aquilo que o professor nega, como suas incongruências, incompletudes dentre outras fragilidades humanas, são espelhadas na figura dos bolsistas, como possibilidades de transformação. Essa ferida responde a uma dupla dimensão. Por um lado, a dificuldade em aceitar o outro na sua singularidade, escutá-lo, bem como lidar com a sua incompletude e impotência humanas. Pensamos a outra face da ferida vivida pelo docente com a entrada dos “atores sociais” no contexto educativo, acrescentada aos seus ideais de

profissionais eficazes e de resultados plenos. Reafirma a Professora A. em seu relato:

O monitor ele não tem experiência, não tem habilidades e não tem responsabilidade com as crianças; se eu não vier hoje fazer as atividades, de quatro horas, alguém vai ser prejudicado ou alguém vai ter que deixar de fazer alguma coisa, dentro da escola, para cuidar dessas crianças, porque elas não podem voltar para casa sem aula. É muito difícil todo esse universo! Nós, professores, lutamos com todos estes aspectos e mais todo o desenvolvimento de uma educação de qualidade para o nosso aluno.

Nesse contexto, Ardoino (1998) compreende que, um ator pode ser alguém que provido de consciência, é capaz de pensar estratégias. No entanto, não é um sujeito criador, pois não finaliza por si, mas completa a obra dos outros ou apenas representa um papel, e assim sendo, significa “fazer de conta”. Então, propõe que é preciso ir além do díptico agente/ator. Mas, diz ele, é preciso acrescentar um terceiro termo: *autor*. Autor é aquele que se sente na origem de uma obra, por ter dela participado na sua construção. Assim, somente nesse caso que se pode falar de “ética”, pois é a partir dessa coautoria que as pessoas podem ser responsabilizadas por um projeto, uma vez que podem “responder” pelo que foi construído. É provável que a fala da Professora V. possa esclarecer:

[...] Nós, aqui, na Educação Integral, todos nós, professores, coordenadores, gestores ficamos numa condição de repetição e cumprindo algo que nos foi imposto pelo governo, pelos idealizadores do projeto da Integral. Nós não somos convidados para decidir nada, vem tudo pronto. Só temos que executar. Os monitores são exemplos claros: são selecionados, sabe lá como... Não vêm para somar. Há uma insegurança dos monitores com o compromisso que é a educação integral e não é bem assim. O governo paga a minha faculdade e eu vou lá por quatro horas de serviço. Eu acho que é muito mais do que isso, eu vejo que muitos deles não conseguiram abrir os olhos, ainda, para essa dimensão, que é esse compromisso. São meros bolsistas [...].

Ademais, para Brandão (2009), o centauro, constituído pela metade homem e metade cavalo, simboliza a natureza humana adestrada, educada e civilizada, como também a parte inconsciente, incontrolável do ser humano. Ousamos assim dizer, como Pereira (2008, p. 108), que o docente instala-se

na verdade construída pelo “narcisismo professoral, que reduz o mestre a um ideal de si ou a um modelo para o outro”, propõe impô-la aos outros com formas universais asseguradas pelas técnicas de ensino e a objetividade do conhecimento.

Alguns bolsistas são bons, não são da área, têm uma boa vontade e é disso que a gente precisa; mas, há outros... Que você fica tentando de todos os lados. É claro, a gente precisava participar mais nesse processo de avaliação, fazendo uma entrevista e um levantamento e ter um sistema pra (sic) saber o que aquela pessoa é, se realmente veio para somar. Tem bolsista que é filho de diretor, parente de diretor e acha que pode fazer o que quiser. Ai, é complicado, vocês estão aqui e não é de graça! Muitos entendem que estão fazendo um favor pra escola (Professor Franco).

Freire (2011) discutindo a questão das idealizações observa que, “no campo do narcisismo, o corpo é apreendido por suas vestes imaginárias e pelos significantes” (p. 194). Nessa vertente, os ideais seriam a evocação incessante do narcisismo, ilusão de uma suposta completude perdida. Constatamos, na narrativa da Professora A.J., a ilusão de uma suposta completude perdida, então refletida na imagem idealizada de professora:

[...] Ajudam, na medida do possível, mas não são preparados para isso. Por exemplo, temos um universitário, aqui, fazendo jornalismo, o outro fazendo informática e o outro,, arquitetura. Então, não tem nada a ver com a área pedagógica, não tem nada a ver, totalmente diferente! Eles vem para a escola, coitados! A gente vê que ficam perdidos, não sabem fazer nada. Então, estamos sempre dando auxílio. Se não for com o professor, não funciona.

Reconhecemos que os professores são os autores essenciais na implementação do projeto de Educação Integral/Integrada que busca ser (re) construído no cenário das escolas públicas brasileiras. Não ignoramos que esse desafio precisa ser prioritariamente enfrentado nos campos das suas políticas públicas. As falas dos professores entrevistados vêm apontando no sentido de maior valorização identitária e profissional, pois muitas vezes, parece vivenciar o sentimento de esvaziamento dos seus lugares, e, assim, dos seus desejos, com a entrada de outros protagonistas no cenário educativo.

De outro lado, parece ocorrer um (des)velamento da posição de onipotência assumida pelos docentes na construção deste projeto de Educação Integral/Integrada do Distrito Federal, aprisionado ainda a um modelo de educação idealizada e imaginária que não se sustenta simbolicamente. Docentes revestiram-se de certezas educativas impossibilitando-se de questionamentos sobre os seus próprios atos educativos.

Legnani e Almeida (2004), em seus estudos, já apontaram para o discurso dos docentes atravessado por um gozo que se externaliza pela via dos sintomas. Notadamente, verificamos tal aspecto nas falas dos professores entrevistados compondo também suas queixas, acusações e culpabilização do Estado, dentre outros indicativos do mal-estar docente.

#### **5.1.4 Desinstitucionalização do social: do “impossível” governar freudiano ao mal-estar difuso**

Educação, no Distrito Federal, não é prioridade do governo e ponto. O governo não se responsabiliza por nada que trata do social: da saúde, da educação, da segurança e, tampouco, da Educação Integral; ele se eximiu de vez, quem faz acontecer são os gestores e professores. A responsabilidade é toda nossa! Nós estamos assumindo o papel do Estado, pagando para que uma política do governo dê certo [...] (Professor D.).

Assim nomeado esse indicador temático, inspirou-se na insistência do conteúdo das narrativas, reveladoras do mal-estar docente que se manifesta diante da proposta da Educação Integral/Integrada. Destacamos que, até mesmo quando solicitados, nas entrevistas individuais e/ou grupo focal, para falar de outros aspectos, a questão das relações com o Estado compareceu explicitando as inegáveis repercussões na implementação do projeto que nos faz lembrar o mote freudiano: sobre a impossibilidade de três profissões – curar, educar e governar (FREUD, 1925 b).

Tal como no educar, podemos entender que, “o governar”, em especial, quando se trata de uma política pública, a impossibilidade comparece, desde a concepção pelos órgãos governamentais, até sua chegada à escola – o “chão”

no qual se apresenta cercada de idealizações e/de expectativas exitosas, mas também atravessado pela incompletude estrutural.

[...] Mas não apareceu ninguém que dissesse: 'eu estou assumindo, de fato'; ninguém, lá em cima no poder, irá controlar um projeto desta envergadura, vai sempre ter dificuldades organizacionais. Primeiro, porque trabalhar com o humano, por si só, é muito complicado [...] E, por outro lado, quando chega à escola para ser executado, não atende às expectativas, aos anseios dos pais, dos gestores, dos professores, menos ainda [...] Os pais só cobram [...] São muitas expectativas [...] (Professora M.)

Nessa fala, podemos perceber características da “impossibilidade”, no sentido do “faltar algo”, também na dimensão governamental, ou seja, pensamos que o mal-estar sempre permeará qualquer proposta articulada à cultura. As fronteiras da subjetividade humana são sempre descentradas, e, estão presentes em qualquer produção cultural, essencialmente, atravessadas pela demanda e desejo do humano que escapam a qualquer construção de ordem objetiva. Acreditamos que o desejo carimba o humano com uma marca do que há de mais íntimo na sua constituição: a alteridade, aspecto jamais apreendido, pois circula entre os registros do gozo e do desejo.

Sobre a impossibilidade da formatação e da linearidade do governar, relata o Professor H.B.:

[...] O governo elabora um projeto e pensa que pode ser implantado como o engenheiro autoriza o mestre de obras a colocar uma quantidade de ferro, que. Assim. vai dar certo a coluna, a viga... [...] O ser humano não é isto [...] Não tem uma quantidade certa que vai dar certo [...] A ideia de Educação Integral não pode ser a de implantar como 'forma', 'colocar dentro da forma'. A fase de consulta é essencial, o professor deve ser consultado, como também os servidores, os pais... Somar os esforços, não é uma ideia estanque, é uma ideia de cooperação [...] Não tem quantidade, a questão aqui é outra, educação é humanização, na Integral não pode ser diferente [...].

Este depoimento docente nos remete a pensar que a direção para construção de um projeto educativo está articulada à forma de cada um de nós, de modo singular, ao tratarmos o “impossível”. Se desenvolvermos as nossas ações no campo da irracionalidade, prevalecerá uma pura lógica burocrática com a universalidade dos fatos, revestida de um materialismo sórdido como

afirma Lapassade (1989). Em outras palavras, são tentativas vãs de estabilizar ou solucionar problemas das relações humanas de forma anárquica.

Daí o desconhecimento da “impossibilidade” do governar, ou seja, “a pretensa infalibilidade do sucesso na proporção dos recursos alocados na mesma”, instigando as tensões que imperam no cenário educativo das escolas brasileiras, como aponta Lajonquière (2010, p. 178). Entretanto, notadamente, a dimensão humana sempre comparecerá como geradora da instabilidade na construção de todo e qualquer projeto cultural; e, assim, os efeitos da “impossibilidade” num projeto educativo depende de considerá-la ou não.

[...] A educação Integral está funcionando diante das condições políticas do GDF. Eu sempre digo: ‘a gente não tem que misturar Secretaria de Educação, Secretaria de Saúde e outros serviços públicos com a questão política partidária, porque assim vai para o lado da burocratização, da irracionalidade’ [...] Sim, eu penso que tem outras vias, temos que olhar, de fato, o que realmente seja necessidade real, necessidade humana para efetivação do projeto. Uma coisa é a lógica e outra coisa é o lado humano que está ali operando. Na Integral, enquanto o governo não reconhecer que existe uma lógica aparente; mas, a realidade é outra [...] (Professora A.J.).

Enriquèz (1997) refere-se ao Estado como uma instância portadora do “espírito absoluto”. Com sua universalidade, faz o que quer, porque se autoriza para isto, e pode, porque sabe, manipula e aliena. Compreende que o Estado possui um espírito burocrático; por isso o poder de decidir, determinar e impor a sua suposta racionalidade face às fragilidades humanas. A Professora S. relata:

[...] Na Educação Integral tem as questões políticas, extremamente, burocráticas que interferem. No início, houve todo um movimento na implementação. O governo saiu, acabou, voltou ao ponto inicial[...] Tem a escola, os professores... Não tinha verba... Não existe um cuidado para levar este projeto da forma que foi idealizado. Nós, professores, vivemos sempre a precariedade e a burocratização do sistema [...]. Não somente neste governo, é sempre assim, começa[...] Você pode perceber que é uma questão partidária, burocrática[...] É uma questão de política do partido[...] Ninguém está preocupado com o aluno, aqui na escola, que tem como única oportunidade a escola, as oficinas; o professor que vai conversar com ele, querer saber o que passa com ele [...]

Ao apontar o “espírito absoluto” do Estado, Enriquèz (1997) refere-se a um corpo administrativo que vai direcionando as ações do outro; nesse contexto, as coisas vão acontecendo, ou melhor, deixando de acontecer. Percebemos, no relato da professora, que a postura burocrática da cúpula administrativa que, traz a proposta de Educação Integral/Integrada no Distrito Federal, parece apregoar interesses corporativos e particulares. O espírito de burocracia, do Estado, como que se apodera de quem assume suas funções. Diz o Professor J.P.:

[...] Eu não entendo como o ser humano pode ser ‘engolido’ por um sistema! Na Integral, eu vejo que são tantas as burocracias na execução deste projeto, parece que as pessoas perdem a personalidade. Amigos meus, pessoas bacanas que estão na Regional de Ensino, somente cumprindo funções. Não tem poder de decidir nada, nada no sentido pedagógico, é tudo burocrático [...] Então, quando chega nas escolas, vamos só cumprir formalidades, fazer funcionar [...]

Assim sendo, ao desenvolver regras impessoais burocráticas, o Estado inibe o desenvolvimento da personalidade e da criatividade. “Os que decidem estão longe dos problemas quotidianos e concretos da organização; e os que, ao contrário, estão próximos desses problemas, só podem aplicar a eles as regras, mesmo quando elas paralisam os procedimentos de adaptação”, como afirma Lapassade (1989, p. 152). O docente relata o sentimento de repetição burocrática por parte do Estado, agindo autoritariamente, centrando nos professores a responsabilidade do sucesso dessa política pública no Distrito Federal.

Ainda mais, o Professor A. acredita e enfatiza a deserção governamental para esse projeto educacional. Afirma que, de modo geral, o poder público negligencia a educação, assim, os problemas do cotidiano da escola são renegados ou vistos de forma vertical:

[...] É uma visão unilateral da Educação Integral, tem tudo para ser uma excelente proposta educativa; mas, por in consequência do Estado, do governo, pela falta de compromisso estamos assistindo a mais um projeto educativo de qualidade se diluir nas questões político-partidárias. Isto é muito dolorido! Quem está se responsabilizando pela Integral são os professores, com muita luta e passando por cima de muitos dos seus valores, ideologias; por

exemplo, suprindo recursos que são da responsabilidade do governo [...].

Córdova (2004), refletindo sobre o tema burocracia, afirma ser “um tipo de organização hierárquica, com delimitação das regiões de competência” (p. 58). Portanto, remete ao conceito de escravatura política, condição em que a burocracia se torna instrumento do Estado num movimento que remete à dominação e extremo abuso de poder, de certa forma denunciada pelo docente C. A fala do Professor F., parece ter indícios da afirmação do autor:

[...] A burocracia na estruturação do projeto da Integral é tão rígida que você não consegue desenvolver, dar um salto qualitativo diante da proposta. Tudo esbarra na burocracia de um sistema: MEC, Secretaria de Educação, governador e seus secretários [...] Todos ficamos aprisionados aos ditames político-partidários. Nas escolas, esbarramos, cotidianamente, com a falta de recursos, espaços e, principalmente, com o descompromisso do Estado [...] (Professor F.).

Acrescentando elementos nessa discussão, Dubet (1998) descreve como “desinstitucionalização” do social, posicionamentos do Estado, no sentido de responsabilizar, apenas à pessoa, os atributos de sucesso e insucesso.

Eu vou dizer, com toda sinceridade, nem eles estão sabendo, na verdade, como estamos trabalhando dentro de uma escola integral. Eles estão contando com o sucesso de uma escola. O Estado conta com isso. Então, deu certo aqui? Eu fiquei sabendo que parece que no ano que vem terá mais três escolas que serão inauguradas como escola integral. Eu não sei se essas três escolas têm estrutura. Mas, fiquei sabendo que os professores já estão sendo convocados para realizar projetos. Mais uma vez, a responsabilidade é somente do professor. Ufa! (Professora A.J.).

Do ponto de vista da professora, ao centrar nos docentes a responsabilidade do sucesso do projeto, o Estado tira sua responsabilidade sobre ações concretas para que a proposta efetivamente se encaminhe. Então, esse fato é gerador da descontinuidade nas políticas públicas, como analisa Ardoino (1998). Observa que não há continuidade porque a coletividade foi destruída, desfez-se a capacidade de interação e de cooperação.

Agora, o que frustra um pouco é a falta de recurso e a descontinuidade de metas. Eu vejo assim. Todo mundo acha um

sonho trabalhar dentro da educação integral, mas a frustração, acredito, de quase todos, é a falta de recursos, a falta de uma diretriz. Ah, qual é o propósito? Ainda está muito perdido, sobre qual a proposta que o Governo quer, realmente, para a educação integral. Então, a gente vem e faz um trabalho e, aí, fica todo mundo assim...Nossa, mas será que a gente está fazendo o que é para ser feito mesmo? Fica aquela dúvida. Mas acho que, para falar assim, ah...O que eu quero fazer é isso mesmo, falta um pouco, falta o outro lado, recursos materiais, o espaço adequado, continuidade por parte do governo [...] (Professor F.).

Este professor acredita que, na proposta de Educação Integral/integrada, todas as pessoas têm que assumir a responsabilidade da formação do ser humano, o que implica na continuidade de ideias. Aponta que contrariando essas concepções, a realidade vivida no cotidiano da sua escola reflete o descompromisso do Estado, ao dizer:

[...] Acho que a maior preocupação que o Estado tem que ter é de dar continuidade às coisas, independente de ser um projeto de um ou de outro. É preciso mais vontade política. Acho que precisa ter essa coisa de respeitar aquilo, independente de qual governo foi. Acho que precisa de maior incentivo da Secretaria, de todas as formas, político, financeiro. Então, acho que a Secretaria poderia ser mais ativa nesse sentido, de contribuir mais, não só financeiramente, mas de viabilizar, de disponibilizar pessoal; de a Educação Integral não ser aquele olhar que só vai os bolsistas, os monitores, os readaptados, os que não têm para onde ir vai para lá [...].

Conforme Castoriadis (1982), não se trata de mudar as siglas dos partidos em nome dos quais se governa. Podem mudar os atores, mas o enredo continua o mesmo. No espírito burocrático, há sempre descontinuidade, os membros inferiores de uma administração governamental são tratados apenas como meros agentes executantes, criaturas que atuam pelas ordens e decisões dos sistemas.

A Educação Integral já nasce [...] Veio complicada desde o início: primeiro, pela instabilidade administrativa, entra Alcenir, Marcelo Aguiar, Arruda... É, acho que foi assim [...] Então, não há continuidade. Este é um grande problema da Integral, aqui, no Distrito Federal (Professora V.).

A narrativa desta docente sinaliza a inquietação vivida pelos profissionais que atuam no projeto de Educação Integral/Integrada. Trata de uma instabilidade governamental, administrativa que supostamente se reflete nas ações docentes. Então, certamente, pensar uma política pública educacional significa refletir sobre seus desdobramentos face às fragilidades estruturais humanas, porque conforme o relato da Professora M.H., a forma como está sendo operacionalizada nas escolas do Distrito Federal leva à exclusão do desejo do professor:

[...] Agora mesmo está na eminência de acabar em 2012. Eu acho que a proposta é esta mesmo, de acabar, porque na prática o governo, seja no âmbito federal ou estadual, não investe neste projeto. Ninguém. Nenhum representante federal vem ver, escutar o professor. De que mesmo esse professor precisa?. Na teoria tem investido muito e, até em termos financeiros, como ficamos sabendo... Porque para a realização do projeto falta tudo... Acontece porque nós, professores, juntamente com a direção, compramos material (muito material) com os nossos salários. Isto acaba com qualquer inspiração do professor [...].

Diante do pressuposto de que o professor ainda revela uma perspectiva idealizada de educação, pensamos ser essa frequente instabilidade administrativa, também um indicador do mal-estar docente. Ressaltamos que isso não quer dizer que possamos delimitar as fronteiras da previsibilidade de uma política pública, mas o que sinalizamos é a arbitrariedade dos aparelhos burocráticos, políticos estatais, com relação à sua dimensão in-humana (objetiva) como aponta Castoriadis (1992). A Professora V. refere explicitamente a esta questão:

É muita inquietação, descompromisso, descontinuidade. Se você estava num projeto lá naquele governo, entra outro governo e passa a lhe perseguir, não importa se o que você estava fazendo estava dando certo. A questão política desmonta a educação. A educação tem que ser acima de tudo. Educação é questão de ética. Surge a Educação Integral, a educação agora vai melhorar. Vamos lá, o aluno terá, assim, sua formação em tempo integral, vai ser um sucesso, vai ser confundida com a educação privada. Foi um ano, o governo caiu, acabou tudo [...]. Novamente, o professor sendo usado como marionete do Estado [...].

Enriquèz (1997) aponta para “armadura estrutural” das instituições sustentada pelas oligarquias políticas que prezam pelos aspectos autoritários e antidemocráticos. Assim, esses discursos manifestam-se nas organizações como uma burocratização que se move na ordem da manipulação e tende à recusa da criatividade. Em se tratando da política pública de Educação Integral/Integrada nas escolas públicas do Distrito Federal, possivelmente, a sua repercussão no cotidiano escolar esteja esvaziando o professor de sua dimensão de sujeito do desejo.

[...] Falta um incentivo político também, de espaço, de como trabalhar isso, uma orientação maior para a escola, é tudo muito engessado por parte do Estado, do governo. Criou-se uma barreira entre o projeto na escola e os direcionamentos [...] De que forma podemos trabalhar isso e os objetivos? Porque a Educação Integral tem os objetivos, além dos específicos. Então, acho que falta trabalhar esse incentivo maior com o corpo docente. Não tem um direcionamento do governo. O estado não se preocupa; parece...assim... que está fechado [...] Então, o professor né (*sic*), tem que ter muito amor, senão não fica [...] (Professora V.)

Como assinala Lapassade (1989) existe um modelo de ordem burocrática nas instituições que constrói certo estilo de relações humanas formalizadas e hierarquizadas, nomeada de “mundo do conformismo”, evitando-se assim contestações ou conflitos. Em contrapartida, há uma deserção para com as demais pessoas, isolando-as e imputando-lhes qualquer possibilidade de construção de suas subjetividades.

[...] O governo não está preocupado com a Integral, conosco não. É muito difícil. A própria Regional de Ensino, às vezes, não nos favorece. Tanto não nos favorece na questão da formação, como na questão de informações. Estamos meio que abandonados em relação à Regional de Ensino. Esse ano foi muito difícil, foi um dos nossos desafios. Acredito que se não tivéssemos uma estrutura, teríamos parado com o projeto da Educação Integral este ano. Mas, porque acreditamos na educação integral, como uma nova forma de aprendizagem, vamos funcionar assim, sem apoio nenhum do governo [...] (Professora A.J.).

A Professora M.H. reitera essa ideia. Na sua visão, essa política pública é caracterizada pela precarização e improvisação. Funciona em caráter

emergencial e paliativo, como mecanismo de reparação de uma educação pública de qualidade para todos, tal como analisa:

[...] Muito descaso. Falta organização da parte política mesmo, porque as escolas estão abertas para trabalhar com a educação integral. Acho que falta oferecer isso de forma mais organizada. Nós, professores, sentimos na pele o que é ser professor da improvisação o tempo todo. Isso se reflete na vida pessoal da gente, na nossa autoestima. Eu mesma sofro muito com a descontinuidade, a falta de matéria, o descaso mesmo. Até porque têm oficinas, gostaríamos de fazer um trabalho diferenciado e, muitas vezes, temos até que comprar. Então, para ser professor na Integral, tem que gostar realmente, tem que se dedicar totalmente, assumir papéis que não são seus.

O Professor F. acrescenta elementos a esta discussão:

[..] Há uma precariedade completa, nesse espaço, para desenvolver essas atividades; sem contar que não existe recurso material nenhum. Tudo que foi trabalhado, aqui, desde o início da implantação da educação integral, na escola é graças à vontade dos professores. De tirar do bolso mesmo, de comprar material. Então, é uma coisa bem complicada. Vejo o mérito do funcionamento da Integral dos professores que aqui estão. Se não fosse esse grupo de profissionais, acho que já tinha acabado a Educação Integral nesta escola.

Lapassade (1989) nomeia de burocracia a organização no poder, a autoridade do corpo administrativo do Estado que ameaça a sociedade civil, em face de sua descontinuidade de ideias. Portanto, trata-se de uma estrutura social e uma organização do sistema de poder em que o sujeito é submetido a um rígido controle social, seja de forma implícita ou não.

Até para conseguir, por exemplo, ter uma maior flexibilidade do horário, de entrada com o horário de saída, para ficar mais tranquilo operacionalizar a permanência do aluno dentro da escola, existe uma burocracia. Poucas escolas, eu vejo, têm espaço apropriado. É falta de um lugar para descanso no horário do almoço; de salas ambientes; de vestiários [...] Então, tem que ser escolas com quadra coberta, pelo menos, é o mínimo, para desenvolver atividades. Período de chuvas, faz o que dentro da área de esportes? No período de seca, de sol muito forte, faz o quê? Então, acabamos tendo limitações pedagógicas em função do espaço. [...] Eu me sinto dentro de uma 'forma', parece que nada anda, diante da rigidez das ideias do governo, há uma armadura e, extremamente, político-partidária [...] (Professor J.P.).

Antunes e Padilha (2010) ressaltam a ideia da construção de Educação Integral, enquanto política pública, sinalizando um projeto coletivo e estratégico que possa aproximar o Estado, com seus representantes governamentais na esfera municipal, estadual, federal e a sociedade civil. Assim, a ideia é valorizar cada sujeito, portanto, “a comunicação, a transparência, a veiculação de informação de todos os lados é exigência inicial” (ANTUNES e PADILHA, 2010, p. 19).

Na contramão dos autores, a Professora S. parece colocar a análise de que não há diálogo entre as escolas que desenvolvem experiências de Educação Integral/Integrada. Para Ardoino (1998), um dos elementos constitutivos das estruturas burocráticas é a falta de comunicação. O silêncio é um componente facilitador do engessamento de qualquer projeto e da cristalização das relações sociais.

[...] Mas, vejo que, às vezes, independente da nossa ideologia, da nossa vontade, chega um determinado ponto que tem uma barreira tão grande, imposta pela burocracia [...] O excesso de burocracia, dessa falta de visão da própria Secretaria de Educação, do governo, do Estado, nos desestimula a querer continuar tentando fazer uma coisa diferente. Por mais que a gente consiga desenvolver um bom trabalho, às vezes, uma canetada fala assim: ‘acabou e tchau!’, sem avisar nada para os professores, acabou! Aqui mesmo; é sempre uma indefinição de um ano para o outro, o que vai acontecer? Sempre que chega no final do ano, fica todo mundo...’Poxa, e o ano que vem, vai ter ou não a Integral?’ Essa indefinição, da continuidade do trabalho, acaba nos deixando extremamente frustrados, desmotivados. É muito frustrante e acaba fazendo com que a gente, às vezes, se desvincule do projeto.

Nesse mesmo sentido o Professor H.B. aponta:

Na verdade, fomos jogados na Integral, pra (*sic*) lá de desvalorizados. Sem nenhuma comunicação, nem do que iria acontecer, do que está ou irá acontecer [...] A gente fica indignado diante dessa situação de a gente se doar, porque quem é professor sabe que é uma doação. A gente acaba se abdicando, muitas vezes, da nossa própria família, por uma coisa que acreditamos, que achamos que dá certo e, realmente, é a única forma de transformar essas desigualdades que vivemos. Agora, a gente aqui é só o peão, no jogo de xadrez, pelo que percebemos. E, na verdade, não deveríamos ser vistos assim. Isso gera uma frustração e acaba gerando um desestímulo em

oferecer uma aula com mais qualidade, ter um envolvimento maior com a escola, com os alunos.

Compreendemos que o relato dos professores entrevistados, em sua maioria aponta para a desinstitucionalização do Estado, enfatizando a deserção governamental para com a política pública implantada e, como consequência, demonstram as fragilidades do projeto implicando em um mal-estar difuso.

Assim, retomamos o mote freudiano da “impossibilidade” do governar diante dessa proposta. Decerto tenhamos que reconhecer certas nuances do governar, como alerta Freud (1925 b). Não se trata de somente implementar o projeto educativo, mas a impossibilidade se inscreve em por em prática as experiências de Educação Integral/Integrada nas escolas públicas do Distrito Federal em função do seu desdobramento diante do humano. Portanto, surgem algumas inquietações, inclusive interrogando sobre os limites e possibilidades entre governar e burocratizar. Como seria, numa instituição pública, evocar uma ordem, uma lei mais libertária que considerasse o sujeito do inconsciente: descentrado, portanto, o inapreensível?

### **5.1.5 Formação docente: desvio do mal-estar ou ideal de completude?**

[...] Excelente, seria um curso de formação continuada, específico para a Integral [...] Nós, da Integral, precisamos de formação. Pra (*sic*) falar a verdade, têm colegas que precisam saber, até mesmo, o que é o conceito [...] Mas, nós precisamos de curso não é para nos ensinar a dar aula [...] Queremos entender estas coisas internas nossas e dos alunos [...] Compreender esta parte, vamos dizer, não é técnica [...] Precisamos de um curso específico, uma formação em que possamos falar das nossas situações da Integral, pessoais, afetivas [...] (Professora M.).

As questões relacionadas à política pública de Educação Integral/Integrada no Distrito Federal nos remetem, inevitavelmente, a evocar a formação continuada dos professores como um desafio em nossas discussões. Destacamos que abordar este tema significa destacar a relação professor-aluno, para além do processo de “em formar”, isto é, assujeitá-los às normas e

prescrições pedagógicas, que pretendem encontrar a linearidade entre o que o aluno é e como deveria ser o professor para o sucesso do ensino-aprendizagem.

Nesse sentido, Voltolini (2011) observa que “o campo pedagógico, que se vale da noção de relação entre professor e aluno funciona dentro de uma perspectiva de adequação” (p. 242). Então, segue o modelo desenvolvimentista que busca modelos reflexivos de ações pedagógicas como garantia do seu ideal de professor.

Nessa discussão Eckert-Hoff (2008) acrescenta que nos cursos de formação inicial ou continuada do professor é preciso discutir a identificação imaginária, pois muitas vezes, o docente não reconhece que as suas ações estão eivadas, de alguma forma, da figura do Outro; considera a identificação “uma construção, como um processo nunca completado, o que implica dizer que há sempre uma falta e nunca um ajuste completo, uma totalidade (p. 65)”.

Então, recorreremos à narrativa da professora, inserida na epígrafe de abertura deste item que clama por uma formação para além da perspectiva metodológica do modelo de ensinar, vislumbra uma discussão que aponte outras dimensões que superem o cognitivo de forma a atender as especificidades e demandas que são apresentadas no seu território. Ou seja, se estamos tratando de uma proposta para Educação Integral/Integrada, que comecemos pela própria formação, sustentando essa dimensão da integralidade, incluindo as questões pessoais que construíram a história de vida do próprio docente.

[...] A demanda nossa é por um curso que nos ajude a entender o aluno, as questões da relação do aluno com o professor. Tem aluno que só em ver o professor já fica irritado, agressivo e vice-versa, o professor também [...] Então, para atuar na Integral, temos que ter suporte, suporte na formação. Nenhum de nós foi preparado. Aqui, as questões são mais específicas. Até o modo de o professor se relacionar com o aluno, tem de ser entendido. Afinal, é uma relação mais direta [...] (Professora A.J.).

A partir dessa narrativa, depreendemos que a docente almeja possivelmente uma formação que permita refletir e até mesmo reconhecer os fenômenos inconscientes que se inscrevem e implicam nas relações

educativas. Como observa Monteiro (2000, p. 93), “o conteúdo aflitivo, que permanece inconsciente” sempre se manifesta no encontro do professor com o aluno, marcado pelo movimento de “vários outros” (do inconsciente).

Discutindo essa questão, Laborit, apud Nóvoa (2000, p. 17) interroga: “Será que a educação do educador não se deve fazer mais pelo conhecimento de si próprio do que pelo conhecimento da disciplina que ensina?” Nesse sentido, parece emblemática a fala do Professor D.:

[...] Conhecer o que vamos ensinar, eu acredito, todos nós da Integral sabemos. Mas, é de suma importância, bom, eu acho, penso e vejo a necessidade no dia a dia, de um curso em que atenda. Podemos enxergar as nossas limitações, nosso potencial, são abordagens mais na área humana. O professor tá muito esquecido nesta história educativa, bom, penso assim [...].

Em Almeida (2011, p. 27), observamos que “a formação dos professores deve ser orientada por princípio ético capaz de sustentar o professor na incômoda posição daquele que exerce um *métier* impossível”.

O curso de formação que vá nos atender tem que ser realmente um investimento de políticas públicas do Estado [...] Não cursos que vão fornecer certificados para mudanças de padrão, não é isto. Assim, a EAPE oferta vários [...] A real necessidade é de cursos que atendam o professor, as angústias nossas [...] (Professor Franco).

De outro modo, Kaës et al. (1991, p. 10) sugerem “formações que correspondem à dupla necessidade da instituição e dos sujeitos que delas são partes integrante e beneficiária”, pois constituem a possibilidade de construção de espaços comuns que possam emergir as demandas psíquicas, ao mesmo tempo compartilhadas e possivelmente elaboradas. Acrescenta que, neste campo se manifestam as realidades psíquicas do sujeito e como também uma realidade produzida na interação deste com o meio.

Conforme Voltolini (2011, p. 244), reconhecer os processos inconscientes no ensino e aprendizagem torna menos simétrica a relação entre professor e aluno, considerando que “toda prática tendente à generalização diminui a importância do singular e do encontro”.

[...] O curso que fiz na EAPE, ofertado pela UnB [...] abordava questões tão pertinentes à Integral que, após o curso, conseguia chegar e praticar [...] Como, também, tanto eu como as minhas colegas, que eu repassava (*sic*), começamos a olhar o nosso aluno de outra forma. Coisas que a gente achava, incomodava em relação ao aluno, foram melhor compreendidas por nós [...] (Professora V.).

No seu depoimento, a Professora J.L. pensa em uma formação para atender às demandas docentes:

Eu penso que o curso de formação para atender os professores da Integral não pode ser curso com conteúdo que vá atender todos [...] Queira ou não, talvez nem todos os professores consigam perceber isto; mas, o nosso aluno da Integral é diferenciado, o professor tem que ter um perfil diferenciado. Todo o contexto da Integral é diferenciado. O professor precisa de suporte, vejo mais uma falha desta política pública [...] A falta de política pública, no sentido de cursos para atender o professor da Integral.

De acordo com Nóvoa (2000), “é impossível separar o *eu* profissional do *eu* pessoal” (p. 17). Na construção de uma identidade profissional, o docente traz toda a sua história de vida tecida pela dimensão inconsciente que se inscreve numa historicidade e numa cultura. Compreender as complexas imbricações do pessoal e profissional aprofunda a nossa sensibilidade sobre nós mesmos e sobre o outro. Portanto, o trabalho de formação deve aproximar-se da realidade escolar e dos problemas sentidos pelos professores, que por vezes são inerentes ao aspecto pessoal.

[...] Um curso de formação continuada vai ajudar muito! Precisamos conhecer melhor o que nós estamos fazendo, as competências atribuídas ao professor da Integral [...] Mas, não me interessa esses cursos, palestras oferecidas pela Secretaria [...]. Às vezes, vamos por educação, mas não acrescenta [...] Sim, um curso diferenciado, que ajude os professores a entenderem esta costura entre o cognitivo e sua história de vida [...] De forma que o professor encontre subsídios para aliviar as tensões sofridas na escola? [...] (Professora M.H.).

Como assinala Josso (2004, p. 58), “o que está em jogo neste conhecimento de si mesmo não é apenas compreender como nos formamos por meio de um conjunto de experiências, ao longo de nossas vidas, mas sim

tomar consciência de que este reconhecimento de si mesmo como sujeito”, possibilita traçar o seu itinerário pessoal e/ou profissional, articulando suas experiências formadoras.

[...] Um curso em que podemos (*sic*) falar das nossas experiências, trocar ideias, dividir as nossas angústias. Afinal, todos estão vivendo a mesma problemática. [...] Todos os professores que atuam na Integral têm os mesmos problemas, na organização, na sua estrutura nas escolas [...] Seria muito importante um curso nesta área, sim! Quem sabe um mestrado, um curso com maior profundidade, teríamos tempo e suporte teórico para traçar melhor os nossos objetivos dentro da Integral [...] O professor precisa se aceitar diante de tudo isto [...] (Professora S.).

A afirmação da professora traz implícita a importância de refletir coletivamente sobre o seu trabalho, mobilizando conhecimentos com debates mais alargados sobre a realidade dessa proposta educativa e as mudanças organizacionais, sublinhando as questões subjetivas docentes.

Almeida (2011, p. 29) afirma que “o professor-sujeito se constitui, dinâmico e dialeticamente, como efeito de uma configuração subjetiva e de relações interpessoais e sociais tecidas ao longo da sua história de vida pessoal e de sua trajetória profissional”.

Com certeza, ajudaria muito, principalmente voltado para a área integral. A gente cresce com essa troca desde as nossas primeiras relações e vai aumentando [...] Porque, na verdade, foi colocada a escola integral, mas não passamos, ainda, por um curso preparatório para isso. Estamos aprendendo no dia-a-dia, ou quando a gente quer sanar alguma dificuldade, pedimos ajuda a alguém que conhecemos, que já tenha um pouco de experiência. Às vezes, até vem de fora, com alguma bagagem. Então, a gente fica se apegando àquilo. Mas esclarecido, mesmo pela Secretaria, não. Foi colocado para a gente: escola integral. O professor se vira! (Professor M.).

Ainda, Almeida (2011, p.33) reconhece que os cursos desenvolvidos no coletivo, mas que exigem do professor uma elaboração pessoal “poderão ajudá-los a minimizar o impacto e os efeitos pessoais e profissionais, do confronto com o real da educação”.

Bomfim (2008, p. 157) por sua vez acrescenta que “as palavras enunciadas revelam o desejo e a necessidade de serem escutadas e se

transformam em vias de acesso a esse conteúdo desconhecido, que precisa ser decifrado”, pois, ao dizer, o sujeito encena um espaço que lhe devolve a imagem ilusória de completude e do controle.

Eu fiz muitos cursos de formação, ia para São Paulo, passava a semana inteira com curso de formação com pedagogos, psicólogos. Essa formação, para mim, foi a que me deu mais suporte para o meu trabalho profissional hoje. Credito muita parte dela a esses cursos de formação. E, aí, não vejo dificuldade, porque eram bons cursos de formação, muito bem feitos, muito bem elaborados. Aqui, na Integral, quem não tem esse suporte fica difícil [...] Primeiro, em relação ao professor, cursos para criar um perfil, pois não dá para ser qualquer professor, tem que ser pessoas com perfil [...] O curso nesta área, com certeza, vai ajudar o professor ter esta compreensão [...] Para trabalhar com a educação integral, porque é bem distinto (Professor F.).

As narrativas deste professor conferem relevância aos cursos de formação continuada, reconhecidos como o alicerce para o enfrentamento das situações de conflitos advindas da profissão. Nesse sentido, para Almeida (2011, p. 33), a compreensão que apostando no processo reflexivo “sobre sua ação educativa, torna-se possível compreender os motivos que a determinam, criando condições para que o professor possa transformar, mudar e aperfeiçoar as suas práticas educativas”.

Eckert-Hoff (2008, p. 75), destacando o percurso da formação docente, observa que “o sujeito-professor encena outro lugar, possível e desejável, que revela que as vicissitudes de seus anseios se misturam com outras experiências, com vozes de diferentes lugares, que passam a compor”, assim, inevitavelmente, a tessitura de seu ser e de seu fazer.

[...] Mas, esqueci de falar da gente também, das limitações do professor, que também tem. Talvez por falta de conhecimento. Tem professor que não conhece a proposta, não sabe como ela funciona. Só quem é da educação integral e tem a oportunidade, de repente, de encontrar com outros, nesses encontros que são raros e rápidos, mas de alguma forma... É que fica vendo como é. Então, isso é relevante [...] A formação continuada pode contribuir, muito, pois nestes encontros, nestas trocas, vamos ficando menos angustiados porque vamos ver que talvez os problemas da nossa escola sejam menores que os da escola vizinha [...] [...] Vamos encontrando outros motivos, alegrias [...] (Professora J.)

Esse entendimento expresso na narrativa da professora, ao buscar um lugar para falar de si, na verdade tenta expressar as várias texturas do eu, como diz Voltolini (2011). Por outro lado, a formação docente constitui-se em oportunidade para novas relações e de descoberta dos novos valores para enfrentar os desafios desse projeto.

Para a Professora M.H., o desgaste provocado por essa situação da implementação da política pública suscita o desejo de participar de cursos de formação continuada como espaço de fala-escuta, que possivelmente sinaliza para um sentido no seu fazer pedagógico. Idealiza, portanto, o curso de formação continuada como um espaço de elaboração do seu mal-estar. Eckert-Hoff (2008, p. 49) afirma que “ao falar de si, o sujeito constrói um lugar (inconscientemente) em que seja possível a não-castração simbólica”, isto quer dizer, um lugar de prazer ilimitado. Então, pensamos que o sujeito busca a completude, um espaço imaginário que lhe tampone a *falta-a-ser*.

[...] Precisamos urgente de cursos de formação específica nesta área da Integral [...] Para mim, é um espaço que posso falar e ser ouvida. A própria literatura, com certeza, nos dá um certo alívio [...] Vamos poder dividir as nossas frustrações [...] (Professora M.H.).

Kupfer (2005) propõe a criação de um lugar de escuta, no qual o professor possa desconstruir esse espaço idealizado, perverso, nomeado de escola, que compõe o seu imaginário. Nesse sentido, a formação circunscreve a condição de (re) visitar o seu percurso de vida construído e desconstruído pelas armadilhas da sua trajetória, para que possa reconhecer a sua falta estrutural e, talvez, ressignificar o seu ideal de completude, revivido na sala de aula como poder, autoritarismo, frustração, fantasia, dentre outros conteúdos psíquicos que se revelam no cenário pedagógico.

Compreendemos, assim, um curso de formação continuada que possa reconhecer o sujeito cindido, atravessado pelo inconsciente, questionar o lugar de poder e de saber assumido pelo professor em relação ao aluno em diferentes épocas e lugares. Em suas narrativas, os professores, de modo geral, parecem revelar indicadores dessa dimensão subjetiva na formação docente. Destacamos, assim, outro campo, em que a política de Educação

Integral/Integrada circunscreve lacunas desde a sua implementação até os seus desdobramentos na atualidade. De outro lado, podemos interrogar, se essa insistente evocação não se configuraria como um mecanismo de idealização. Enfim, se não estaria o professor repetindo de outro lugar, a emblemática pergunta referida por Freud (1905) afinal, o que querem de mim? Estado como um grande Outro!

## CAPÍTULO 6 PALAVRAS FINAIS

É preciso, pois, escavar buracos na linguagem para ver e ouvir os nós do dizer (ECKERT- HOFF, 2008).

Chegamos ao momento da (in) conclusão do trabalho; entrelaçar as ideias e concepções que teceram o processo de construção deste estudo e, assim, compreender a caminhada percorrida. Destacamos as linhas e curvas, recortes e dobras que nos inscreveram durante esses anos de pesquisa, traçadas entre perdas, ganhos imensuráveis, sonhos, alguns perdidos, desfeitos, (re) encontrados, hoje compondo essas considerações finais.

Entendemos que escrever é (re) escrever, se inscrever num processo onde buscamos as palavras para dar sentido, ou talvez compreender o que historicamente está marcado em nossa identidade pessoal e profissional: as nossas (in) certezas. Tudo isso que nos compõe, na construção de uma pesquisa, é revisitado, circunscrevendo as nossas fragilidades, mobilizadas internamente, enfim, dando sentido às nossas elaborações.

Acreditamos ser necessário registrar que, na dinâmica de construção da pesquisa, as leituras teóricas, o mergulho no campo, a construção e leitura dos dados, por vezes teciam os fios das angústias e/ou dúvidas ressignificadas numa constante busca de conhecer melhor o fenômeno estudado.

Nesta etapa final, algumas considerações remontam à meta principal de investigar o mal-estar docente dos professores de três escolas públicas do Distrito Federal, que trabalham com a Educação Integral/Integrada, suscitada a partir das experiências advindas da pesquisa nacional (dimensão quantitativa/qualitativa), já referenciada no corpo do trabalho; mais especificamente, analisar as questões de tempo, espaço e currículo, inerentes à proposta de Educação Integral/Integrada, referenciadas pela psicanálise; compreender o conceito de mal-estar docente, diante da proposta de Educação Integral/Integrada, numa perspectiva psicanalítica ; analisar as exigências requeridas dos professores para trabalhar no projeto e identificar como a formação continuada sustenta os efeitos do mal-estar docente nos espaços onde ocorrem experiências de Educação Integral/Integrada no Distrito Federal.

Destacamos que, durante a nossa imersão em campo, buscamos entender e respeitar os ambientes pesquisados. Mas, impossível não registrar o nosso olhar inquieto quanto às assimetrias e aos silenciamentos dos representantes governamentais que propõem a política, e seus desdobramentos no cotidiano dos professores entrevistados. Inicialmente acreditávamos que as questões de ordem pedagógica dominariam o cenário da pesquisa. Mas, para surpresa, emergiram quase que de forma tímida e apareceu o “mundo real”. O que parece angustiar mais os professores entrevistados, e os desafiam, são os problemas de ordem político-administrativa ou, então, a busca de mecanismos para mobilizar “o inviável”, dado as circunstâncias.

Dentre as principais considerações, pensamos que os quinze (15) professores entrevistados, apesar de ocuparem lugares diferenciados, acreditam na relevância desse projeto educacional que se configura como opção de política pública nacional. Admitem o resgate de uma educação de qualidade para os alunos, bem como novas concepções de atuação para os professores. Porém, sinalizam que a proposta se inviabiliza frente à deserção governamental e aos problemas de várias ordens já apresentados ao longo deste trabalho, frente aos quais os docentes tentam cumprir as generalidades e formalidades eletivas.

Determinados a viabilizar o projeto, condição que seria de responsabilidade estatal, o professor tenta, de todas as formas, encontrar possíveis alternativas para a sua exequibilidade, por exemplo, subtraindo do seu próprio salário “quantitativo” para garantir o material básico, secundarizando, por vezes, as questões pedagógicas. Ao longo das narrativas, não registramos falas a respeito do processo de ensino-aprendizagem, o que parece evidenciar um sintoma do mal-estar docente. Constatação preocupante: se as escolas existem para os alunos, por que a ausência deles ao longo do discurso dos professores?

Conforme se expressaram inúmeras vezes, acrescentando aos desafios estruturais do projeto a entrada de atores e/ou autores sociais, exige dos professores demarcarem fronteira, ainda que de forma inconsciente, para lidar e partilhar seu lugar outrora revestido de poder, mesmo que “idealizado”. Como destituir-se desse lugar de maestria? Embora o sujeito-professor possa negar

essa onipotência, ela emerge no seu discurso, irresistivelmente, por se constituir de um imaginário construído historicamente, (des) velador do possível mal-estar.

Relembrando o mito do centauro Quirão, citado em Brandão (2009), o docente, ao mesmo tempo em que esconde, exhibe suas fragilidades. As incontestáveis feridas, através das quais “comparece” o inconsciente, o não controle do processo educativo, em especial, do sujeito-professor na relação com os atores/autores sociais.

Observamos que a presença do outro (bolsista), no cenário pedagógico, desestabiliza de tal maneira o docente, que não registramos interações entre esses distintos e complementares atores/autores, frente às diversidades de configurações da aprendizagem que podemos ter nas relações sociais e/ou educativas no “*setting*” pedagógico. O professor parece ter uma imagem construída de que a inserção de um outro protagonista nesse cenário implica no esvaziamento do seu lugar de poder-saber, no sentido do *mais-gozar*, de irromper com o seu desejo, como analisa Eckert-Horf (2008).

O projeto de Educação Integral/Integrada do Distrito Federal, ainda que exija especificidades para o seu funcionamento, não tem implicado o professor em seu planejamento, execução e/ou avaliação. O convite é feito aleatoriamente, em regra geral, pela direção da escola ou por algum colega que já atua nesse contexto, com esse viés, o que revela ausência de planejamento. No dia a dia das escolas, o professor, angustiado, tenta adaptar-se ao pré-estabelecido, inscrevendo-se assim o sentimento de culpa e vergonha.

Entendemos que mais uma ilusão pedagógica se manifesta, pois o professor coloca, no curso de formação continuada, o ideal da completude; tenta assegurar o lugar de “bom professor”, para minimizar o irreduzível mal-estar que se instalou. Parece-nos que o ponto de ruptura esteja numa formação continuada pautada apenas na instrumentalização teórico-metodológica. Os sujeitos clamam uma travessia em busca de um saber que atribua lugar de destaque à subjetividade.

Constatamos que todos os docentes entrevistados ressaltam a necessidade que o curso de formação seja um lugar de “escuta”, importante espaço de resgate da identidade pessoal e/ou profissional. Assim pensamos

que este estudo possa sinalizar para um paradigma de formação continuada de professores que sustente a discussão sobre a constituição, conflitos e contradições do sujeito- professor e do sujeito-aluno.

As questões de espaço e currículo são reconhecidas pelos professores entrevistados como fatores que também se inscrevem como mal-estar vivido no cotidiano das escolas. Compreendem o projeto numa perspectiva de improvisação, desde o espaço físico até outras questões de naturezas diversas que são necessárias para o seu efetivo desenvolvimento, implicando a precarização. Consideram que face às especificidades da proposta, um currículo pré-estabelecido impediria a visibilidade de experiências sociais e humanas e o reconhecimento da diversidade de saberes a serem assegurados como conhecimentos legítimos. Ressaltam a pertinência da criação de uma estrutura curricular no sentido de dar continuidade às atividades desenvolvidas, pois avaliam que a descontinuidade é uma entre tantas fragilidades do projeto, vista por Arroyo (2011) como uma “velha” dicotomia e hierarquia na produção de conhecimento.

Ainda que os sujeitos entrevistados façam ressalvas, quanto ao tempo, eles consideram que, além da permanência do aluno na escola, a proposta precisa se consolidar administrativamente, possibilitando utilizar o tempo de forma diferenciada, o que poderia viabilizar o atendimento às suas demandas específicas.

Constatamos que cada escola pesquisada trabalha de forma isolada, e não há uma rede de comunicação para troca de práticas, ou discussão das experiências exitosas e/ou fragilidades do projeto por uma tessitura de vozes provenientes de vários lugares, como sugere Gadotti (2009). Enfrentar a dicotomia e a fragmentação são desafios colocados para os professores; quando são contemplados no processo de movimentação interna para atuar em outra escola, sentem-se obrigados a descartar todas as experiências acumuladas, visto que não há diálogo e/ou continuidade de uma instituição para outra.

Reafirmamos, assim, que nos instigou perceber, não obstante estarem atuando em uma nova proposta educativa, que se pressupõe integradora e que implica na ampliação das redes de comunicação, de programas e projetos que pretendem articular ações em diferentes âmbitos educativos, como observam

Antunes e Padilha (2010), essa experiência não compareceu em nenhuma das falas, nem mesmo naquelas bem sucedidas, tamanhas são as suas feridas advindas da experiência com essa política.

Ressaltamos que, apesar de o mal-estar que propomos abordar neste estudo, emergir do processo civilizatório, como afirma Freud (1930), ele difunde-se e confunde-se com os mal-estares vividos pelos docentes face às contingências da política pública de Educação Integral/Integrada no Distrito Federal.

Pensamos que o professor, de alguma forma, revela e externaliza o seu mal-estar, mas uma pergunta parece não se calar: e o que suporta o mal-estar dos alunos? Sinalizamos, assim, a importância de estudos que possam contemplá-los. Afinal, a implementação desse projeto terá repercussões nos processos avaliativos educacionais regionais e/ou nacionais, bem como influência em seus indicadores de qualidade?

Impossível negar, que ao elaborar, valemo-nos de recursos que permitem inverter “situações e/ou posições” que experimentamos frente aos percalços do nosso cotidiano, como lembra Kehl (2009), pois as ressonâncias do que foi lido ressignificam e humanizam os nossos discursos e ações. Admitimos que a elaboração deste trabalho permitiu-nos educar nosso olhar frente às insensibilidades, presentes nas escolas, uma vez que encontramos na força da escrita um meio especial para difundir e melhor compreender as dores e alegrias humanas.

À guisa de conclusão, lembramos do texto de Barros (2007, p. 174) sobre a escrita feminina “para dar conta de uma falta que, a princípio, não há, as palavras servem como linha de bordado, tricô ou crochê: todas tecendo em torno do vazio. O sujeito, e, sobretudo, a mulher nesta posição, não nega a falta, ela a enfeita em seus contornos”.

Especialmente num estudo acadêmico, precisamos de certo afastamento de nós mesmos; de outra forma, há que refletir na elaboração sobre o papel das marcas que nos afetam, ou seja, dividir com o outro a mensagem para ser lida. Esse foi o desiderato que se buscou ao longo desta produção.

## REFERÊNCIAS

ABDALLA, Maria de Fátima Barbosa. *O senso prático de ser e estar na profissão*. São Paulo: Cortez, 2006.

ALMEIDA, Inês Maria Zanforlin Pires de; OLIVEIRA, Rosalina Rodrigues de. *Educação Integral e/ou jornada ampliada no ensino fundamental: uma leitura psicanalítica*. In: Formação de profissionais e a criança-sujeito, 7, 2008. São Paulo. Disponível em: <http://www.proceedings.scielo.br>. Acesso em: 02 de junho de 2010.

ALMEIDA, Sandra Francesca Conte de. *Sintomas do mal-estar na educação: subjetividade e laço social*. Anais do II Colóquio do Lugar de Vida LEPSI USP/SP. São Paulo. 2000. Disponível em: <http://proceedings.scielo.br>. Acesso em: 02 de junho de 2010.

\_\_\_\_\_. *Psicanálise e educação: revendo algumas observações e hipóteses a respeito de uma (im)possível conexão*. Anais do III Colóquio do Lugar de Vida LEPSI IP/FE – USP. São Paulo, 2002. Disponível em: <http://www.proceedings.scielo.br>. Acesso em: 10 de janeiro de 2012.

\_\_\_\_\_. Dispositivos clínicos de orientação psicanalítica na formação de professores: entre o cuidado, o ensino e a transmissão. In: ALMEIDA, Sandra Francesca Conte de. E KUPFER, Maria Cristina Machado (orgs.). *A psicanálise e o trabalho com a criança-sujeito: no avesso do especialista*. Rio de Janeiro: Wak, 2011.

ANTUNES, Ângela e PADILHA, Paulo Roberto. *Educação Cidadã: educação integral: fundamentos e práticas*. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2010.

ARDOINO, Jacques. Abordagem multirreferencial (plural) das situações educativas e formativas. In: BARBOSA, J.G. (coord.) *Multirreferencialidade nas ciências e na educação*. São Carlos: EdUFSCar, 1998.

ARROYO, Miguel G. *Currículo, território em disputa*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

BARBOSA, Ana Mae Tavares Bastos. *Recorte e colagem: influência de John Dewey no ensino da arte no Brasil*. São Paulo: Cortez, 1989.

BARDIN, L. *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70, 1997.

BATISTA, Analía Soria, CODO Wanderley. *Relações com o sindicato e saúde mental dos trabalhadores da educação*. In: CODO, Wanderley (coordenador). 4.Ed. Petrópolis, RJ: Vozes/Brasília: Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação: Universidade de Brasília. Laboratório de Psicologia do Trabalho, 2006.

BAUER, Martin e GASKELL, George. *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático*. Petrópolis: Vozes, 2008.

BARROS, Rita Maria Manso de. *A escrita feminina*. In: COSTA, Ana; RINALDI, Doris (orgs.). *Escrita e psicanálise*. Rio de Janeiro: Cia. de Freud, UERJ, Instituto de Psicologia, 2007.

BERNARDI, Jorge Luiz. *Funções sociais da cidade: conceitos e instrumentos*. (Dissertação de Mestrado). Pontifícia Universidade Católica do Paraná. Curitiba, 2006.

BIRMAN, Joel. *Mal-estar na atualidade: a psicanálise e as novas formas de subjetivação*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999.

\_\_\_\_\_. *Arquivos do mal-estar e da resistência*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2006.

BLANCHARD-LAVILLE, C. B. *Os professores entre o prazer e o sofrimento*. Tradução de M. S. Gonçalves; A. Sobral. São Paulo: Loyola, 2005.

BOMFIM, Adriana Pereira. *A escuta na escola inclusiva: saberes e sabores do mal-estar docente*. (Dissertação de Mestrado). Universidade de Brasília – UnB, Faculdade de Educação. Brasília, 2008.

BORGES, Livia Freitas Fonseca. *A escola de tempo integral no Distrito Federal: uma análise de três propostas*. (Dissertação de Mestrado). Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, 1994.

BOSS, M. *Angústia culpa e libertação: ensaios de psicanálise existencial*. Tradução: Bárbara Spanoudis. São Paulo: Duas Cidades, 1981.

BRANCO, Verônica. *O desafio da construção da educação integral: formação continuada de professores alfabetizadores do município de Porecatu – Paraná.* \_ Curitiba. Tese (Doutorado em Educação) – Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná, 2009.

BRANDÃO, Junito de Souza. *Mitologia Grega*, vol. 1 21. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

BRASIL. *Estatuto da criança e do adolescente*. São Paulo: Cortez, 1990.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*, de 05 de outubro de 1998 (atualizada até a Emenda Constitucional 53, de 16/12/2006). Disponível em: <http://www.senado.gov.br/sf/legislacao/const>. Acesso em 02 de março de 2009.

\_\_\_\_\_. *LDB. Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996* – dispõe sobre as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, DF, 23 de dezembro de 1996.

\_\_\_\_\_. *Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE*. Ministério da Educação, 2008.

\_\_\_\_\_. *Educação integral/educação e(m) tempo integral: concepções e práticas na educação brasileira. Mapeamento das experiências de jornada escolar ampliada no Brasil. Texto referência para o debate nacional*. Ministério da Educação - MEC, SECAD, 2009. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br>. Acesso em 05 de abril de 2010.

\_\_\_\_\_. *Educação Integral/Educação e(m) tempo integral: concepções e práticas na educação brasileira. Mapeamento das experiências de jornada escolar ampliada no Brasil: estudo qualitativo. Texto referência para o debate nacional*. Ministério da Educação - MEC, SECAD, 2010. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br>. Acesso em 05 de abril de 2010.

CALEFI, Adriana Maria Sersun. *Escola de tempo integral: reflexões sobre algumas experiências*. (Dissertação de Mestrado). Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba, 2003.

CAMARGO, Ana Carolina Corrêa Soares de. *Educar: uma questão metodológica? Proposições psicanalíticas sobre o ensinar e o aprender*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.

CAMBI, Franco. *História da pedagogia*; tradução de Álvaro Lorencini. São Paulo. Fundação Editora da UNESP (FEU), 1999.

CASTIEL, Sissi Vigil. *Sublimação: clínica e metapsicologia*. São Paulo: Escuta, 2007.

CASTORIADIS, Cornelius. *A Instituição Imaginária da Sociedade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

\_\_\_\_\_. *As encruzilhadas do labirinto, III: o mundo fragmentado*. Tradução Rosa Maria Boaventura. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

CATÃO, Inês. *O bebê nasce pela boca: voz, sujeito e clínica do autismo*. Edição e revisão de Sergio Lopes Oliveira, Erika Parlato-Oliveira e Vera Avellar Ribeiro. São Paulo: Instituto Langage, 2009.

CAVALIERE, Ana Maria Villela. *A Escola de Educação Integral: em direção a uma educação escolar multidimensional*. (Tese de Doutorado). FE, UFRJ, Rio de Janeiro, 1996.

\_\_\_\_\_. *Escolas de tempo integral: uma idéia forte, uma experiência frágil*. In: COELHO, L. M. C. da C. e Cavalière, A. M. V. *Educação brasileira e (m) tempo integral*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

\_\_\_\_\_. *Notas sobre o conceito de Educação Integral*. In: COELHO, Lígia Martha Coimbra da Costa (org.). *Educação Integral em tempo integral: estudos e experiências em processo*. Petrópolis, RJ: DP et ali; Rio de Janeiro: FAPERJ, 2009.

COELHO, L. M. C. da C. e CAVALIÈRE, A. M. V. *Educação brasileira e(m) tempo integral*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

CÓRDOVA, Rogério de Andrade. *Instituição, educação e autonomia: na obra de Cornelius Castoriadis*. Brasília: Plano, 2004.

CORTELLA, Mario Sergio. *A escola e o conhecimento*. Fundamentos epistemológicos e políticos. São Paulo: Cortez, 1998.

COSTA, Marly Abreu. *Qualidade de ensino: a escola pública de tempo integral em questão*. (Tese de doutoramento). Universidade Estadual do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 1995.

DEJOURS, C. *A loucura do trabalho: estudo de psicopatologia do trabalho*. São Paulo: Cortez, 1988.

\_\_\_\_\_. *Conferências brasileiras: identidade, reconhecimento e transgressão no trabalho*. Tradução Ana Carla Fonseca Reis. São Paulo: Fundap, 1999.

DEJOURS, C; ABDOUCHELLI, E.; JAYET, C. *Psicodinâmica do trabalho: contribuições da escola dejouriana à análise da relação prazer, sofrimento e trabalho*. São Paulo: Atlas, 2010.

DEWEY, John. *Democracia e educação: capítulos essenciais*. Apresentação e comentários Marcus Vinícius da Cunha; [tradução Roberto Cavallari Filho]. – São Paulo: Ática, 2007.

DUBET, François. *A formação dos indivíduos: a desinstitucionalização*. In: Revista Contemporaneidade e Educação, ano 3, vol. 3, 1998.

ECKERT-HOFF, Beatriz Maria. *Escritura de si e identidade: o sujeito-professor em formação*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2008.

ENRIQUÈZ, Eugène. *A organização em análise*. Petrópolis: Vozes, 1997.

ESTEVE, José M. *O mal-estar docente: a sala-de-aula e a saúde dos professores*; tradução Durley de Carvalho Cavichia. – Bauru, SP: EDUSC, 1999.

FLICK, U. *Uma introdução a pesquisa qualitativa*. Rio Grande do Sul: Bookman Companhia Editora, 2009.

FONTES, Ana Maria Moraes. *Duas experiências pedagógicas opostas*. In: ALMEIDA, Sandra Francesca Conte de. E KUPFER, Maria Cristina Machado (orgs.). *A psicanálise e o trabalho com a criança-sujeito: no avesso do especialista*. Rio de Janeiro: Wak, 2011.

FRANCO, Maria Laura Puglisi Barbosa. *Análise do conteúdo*. Brasília: Plano, 2003.

FREIRE, Ana Beatriz. Tratando o impossível: transmissão, corpo e constituição do sujeito: o caso de uma adolescente autista. *In: ALMEIDA, Sandra Francesca Conte de.; KUPFER, Maria Cristina Machado (orgs.). A psicanálise e o trabalho com a criança-sujeito: no avesso do especialista.* Rio de Janeiro: Wak, 2011.

FREIRE, Paulo. *Política e educação.* São Paulo: Cortez, 1993.

\_\_\_\_\_. *Pedagogia do oprimido.* 17. Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREITAS, Luiz Alberto Pinheiro de. *Freud e Machado de Assis: uma interseção entre psicanálise e literatura.* Rio de Janeiro: Mauad, 2001.

FREUD, Sigmund. *A interpretação dos sonhos.* *In: Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud.* Rio de Janeiro: Imago, 1900.

\_\_\_\_\_. *Três ensaios sobre a teoria da sexualidade.* *In: Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud.* Rio de Janeiro: Imago, 1905.

\_\_\_\_\_. *Atos obsessivos e práticas religiosas.* *In: Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud.* Rio de Janeiro: Imago, 1907.

\_\_\_\_\_. *Formações sobre o dois princípios do funcionamento mental.* *In: Edição Standard Brasileira das Obras Completas de Sigmund Freud.* Volume XII. Rio de Janeiro: Imago, 1911.

\_\_\_\_\_. *Sobre o narcisismo: uma introdução.* *In: Edição Standard Brasileira das Obras Completas de Sigmund Freud.* Volume XIV. Rio de Janeiro: Imago, 1914.

\_\_\_\_\_. *O 'estranho'.* *In: Edição Standard Brasileira das Obras Completas de Sigmund Freud.* Volume XVII. Rio de Janeiro: Imago, 1919.

\_\_\_\_\_. *O ego e o id.* *In: Edição Standard Brasileira das Obras Completas de Sigmund Freud.* Volume XIX. Rio de Janeiro: Imago, 1923.

\_\_\_\_\_. *Inibição, sintoma, ansiedade.* *In: Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud.* Volume XX. Rio de Janeiro: Imago, 1925 a

\_\_\_\_\_. *Prefácio à juventude desorientada, de Aichhorn. In: Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud. Volume XIX. Rio de Janeiro: Imago, 1925 b.*

\_\_\_\_\_. *O mal-estar na civilização. In: Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud. Volume XXI. Rio de Janeiro: Imago, 1930.*

\_\_\_\_\_. *Projeto para uma psicologia científica. In: Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud. Rio de Janeiro: Imago, (1950[1895]).*

GADDOTI, Moacir. *Educação Integral no Brasil: inovações em processo. São Paulo: Instituto Freire, 2009.*

GALLO, Sílvio. A educação integral numa perspectiva anarquista. In: COELHO, L.M. C. da C. e Cavalière, . A.M.C. V (orgs.) *Educação brasileira em tempo integral. Petrópolis, Vozes, 2002.*

GRANDE, Carolina. *O trabalho e o afeto: prazer e sofrimento no trabalho dos professores da escola pública de Brasília. (Dissertação de mestrado). Instituto de Ciências Sociais. Departamento de Sociologia. Universidade de Brasília, UnB. Brasília, 2009.*

GUIMARÃES, Miriam Reis. *A escola de horário integral: um projeto de escola crítica em construção. (Dissertação de Mestrado) – Universidade Estadual do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 1992.*

JAEGER, Werner. *Paideia. A Formação do Homem Grego. 4. Ed. São Paulo: Martins Fontes, 2001.*

JORDÃO, Alexandre Abranches. *Narcisismo: do ressentimento à certeza de si. Universidade Federal do Rio de Janeiro. Centro de Filosofia e Ciências Humanas. Instituto de Psicologia. (Tese de Doutorado), Rio de Janeiro, 2002.*

JOSSO, Marie-Christine. *Experiências de vida e formação. Prefácio António Nóvoa; revisão científica, apresentação e notas à edição brasileira Cecília Warschauer. Tradução José Cláudio e Júlia Ferreira. Adaptação à edição brasileira Maria Vianna. São Paulo: Cortez, 2004.*

KAËS, René. *A instituição e as instituições: estudos psicanalíticos*. Rita Kaës [et all.]. Tradução Joaquim Pereira Neto. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1991.

KEHL, Maria Rita. *O tempo e o cão: atualidade das depressões*. São Paulo: Biotempo, 2009.

KESSLER, Carlos Henrique. A educação e o lugar dos ideais. In: RODRIGUES, Fátima e Gurski, Roselene (orgs.). *Educação e função paterna*. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2008.

KUPFER, Maria Cristina Machado. *Educação para o futuro: psicanálise e educação*. São Paulo: Escuta, 2001.

\_\_\_\_\_. Psicanálise e instituições. In: VITA, Ivone de Barros; ANDRADE, Fernando César Bezerra de (orgs.). *(Des)fiando a trama: a psicanálise nas teias da educação*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2005.

LAJONQUIÈRE, Leandro de. *Infância e ilusão (psico)pedagógica: escritos de psicanálise e educação*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.

\_\_\_\_\_. *Figuras do infantil: a psicanálise na vida cotidiana com as crianças*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

LAPASSADE, Georges. *Grupos, organizações e instituições*. Tradução de Henrique Augusto de Araújo Mesquita. Prefácio de Juliette Favez- Boutonnier. Rio de Janeiro: F. Alves, 1989.

LARROYO, Francisco. *História geral da pedagogia*. Tradução de Luiz Aparecido Caruso. São Paulo: Mestre Jou, 1982.

LA TAILLE, Yves de. *O sentimento de vergonha e suas relações com a moralidade*. Universidade de São Paulo, USP. Revista de Psicologia Reflexão e Crítica, nº 10, São Paulo, 2002.

LAZZARINI, Eliana Rigotto. *Emergência do narcisismo na cultura e na clínica psicanalítica contemporânea: novos rumos, reiteradas questões*. (Tese de Doutorado). Universidade de Brasília. Instituto de Psicologia, Brasília, DF: Brasil, 2006.

LEGNANI, Viviane Neves; ALMEIDA, Sandra Francesca Conte de. A construção da infância: entre os saberes científicos e as práticas sociais. *Estilos da clínica*. v.9 n.16 São Paulo, 2004.

LUZURIAGA, Lorenzo. *História da educação e da pedagogia*. Tradução e notas de Luiz Damasco Penna e J. B. Damasco Penna. 6. Ed. São Paulo: Nacional, 1972.

MACEDO, Lino de; ASSIS, Bernardete Amêndola de. (orgs). *Psicanálise e Pedagogia*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2002.

MANACORDA, Mario Alighiero. *História da educação: da antiguidade aos nossos dias*. Tradução de Gaetano Lo Mônaco. Revisão da tradução Rosa dos Anjos Oliveira e Paola Nosella. 10.Ed. São Paulo: Cortez, 2002.

MARTINS, Francisco. *O aparentar, o dever, o pensar e o devir: ensaios analítico-existenciais sobre figuras exemplares do cinema e da literatura*. Brasília: Universidade de Brasília, 2007.

MAURÍCIO, Lúcia Velloso. *Escola pública de horário integral: demanda expressa pela representação social*. (Tese de Doutorado). Universidade Estadual do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2001.

MENDES, Ana Magnólia; MORRONE, Carla Faria. Trajetória teórica e pesquisas brasileiras sobre prazer e sofrimento no trabalho. In: MENDES, Ana Magnólia; MERLO, Álvaro Roberto Crespo; MORRONE, Carla Faria; FACAS, Emílio Peres (Org.). *Psicodinâmica e Clínica do trabalho - Temas, interfaces e casos brasileiros*. Curitiba: Juruá, 2010.

MEZAN, Renato. *A vingança da esfinge: ensaios de psicanálise*. São Paulo: Brasiliense, 1995.

MOLL, Jaqueline. *Um paradigma contemporâneo para a educação integral*. Pátio revista pedagógica. Nº 51. Ano XIII. Agosto/outubro. Artmed, 2009.

\_\_\_\_\_. *Caderno educação integral: Série Mais Educação*. Brasília: MEC/SECAD, 2008.

MONTEIRO, Elisabete Aparecida. *A transferência e a ação educativa*. Universidade de São Paulo. Faculdade de Educação. (Dissertação de Mestrado). São Paulo, 2000.

\_\_\_\_\_. *Sobre uma especificidade do ensino da psicanálise na universidade: a formação de educadores*. (Tese de Doutorado). Universidade de São Paulo. Faculdade de Educação. São Paulo, 2005.

\_\_\_\_\_. *Estilo: a psicanálise na formação de educadores*. Anais do VII Colóquio do Lugar de Vida LEPSI IP/FE – USP. São Paulo, 2006. Disponível em: <http://www.proceedings.scielo.br>. Acesso em: 18 de janeiro de 2012.

MORAES, José Damiro de. Educação integral: uma recuperação do conceito libertário. In: COELHO, Lígia Martha Coimbra da Costa (org.). *Educação Integral em tempo integral: estudos e experiências em processo*. Petrópolis, RJ: DP *et alii*, FAPERJ, 2009.

MORIN, Edgard. *O enigma do homem*. Rio de Janeiro: Zahar, 1979.

\_\_\_\_\_. *O método 5: a humanidade da humanidade*. Porto Alegre: Sulina, 2002.

NASIO, J. D. *Lições sobre os 7 conceitos cruciais da psicanálise*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1992.

NÓVOA, António (org.) *Vidas de professores*. 2. Ed. Porto: Porto, 2000.

\_\_\_\_\_. (coord.) *Os professores e sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

\_\_\_\_\_. *O regresso de professores*. Conferência: Desenvolvimento profissional de professores para a qualidade e para a equidade da aprendizagem ao longo da vida, Lisboa, Parque das Nações – Pavilhão Atlântico – Sala Nónio, 2007. Disponível em <http://escoladosargal.files.wordpress>. Acesso em 22 de fevereiro de 2010.

PADILHA, Paulo Roberto. *Educar em todos os cantos: reflexões e canções por uma educação intertranscultural*. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2007.

PALHARES, Odana. A psicopedagogia do terceiro tempo e o avesso do especialista. In: ALMEIDA, Sandra Francesca Conte de.; KUPFER, Maria

Cristina Machado (orgs.). *A psicanálise e o trabalho com a criança-sujeito: no avesso do especialista*. Rio de Janeiro: Wak, 2011.

PARO, Vitor Henrique. *A natureza do trabalho pedagógico*. Revista da Faculdade de Educação, São Paulo, v. 19, n. 1, 1993.

PECHBERTY, Bernard. Entre o tratamento e a formação: conflitos identificatórios na relação pedagógica. In: ALMEIDA, Sandra Francesca Conte de.; KUPFER, Maria Cristina Machado (orgs.). *A psicanálise e o trabalho com a criança-sujeito: no avesso do especialista*. Rio de Janeiro: Wak, 2011.

PEREIRA, Marcelo Ricardo. *O avesso do modelo: bons professores e a psicanálise*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

\_\_\_\_\_. *A impostura do mestre*. Belo Horizonte, MG: Argumentvm, 2008.

PÉREZ, Carmen Lúcia Vidal. Histórias de escola e narrativas de professores: a experiência do GEPEMC. Memória e cotidiano. In: *Autobiografias, histórias de vida e formação: pesquisa e ensino* / Elizeu Clementino de Souza, (org.). Porto Alegre: EDIPUCRS, 2006.

PESSOA, Fernando. *Obra poética*. Rio de Janeiro: Aguilar, 1969.

QUINET, Antonio. *Um olhar a mais: ver e ser visto na psicanálise*. 2. Ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2004.

RABINOVICH, Diana S. *O conceito do objeto na teoria psicanalítica – suas incidências na direção da cura* – Rio de Janeiro: Cia. de Freud, 2009.

SAFATLE, Vladimir. *A paixão do negativo: Lacan e a dialética*. – São Paulo: NESP, 2006.

SAFRA, Gilberto. *Pesquisa em psicanálise*. Para além da objetificação do fenômeno estudado. Conferência proferida em 22 de março de 2006 em Brasília. Série pesquisa na área de humanidades. DVD, Vídeo. São Paulo: Sobornost, 2006.

\_\_\_\_\_. *Transferência: a evolução do conceito*. Aula 1: A contribuição de Sandor Ferenczi ao estudo da transferência. CD. Áudio MP3. São Paulo: Sobornost. 2011.

SAMPAIO, Sonia. *Período integral nas escolas municipais de educação infantil de São Paulo*. (Dissertação de Mestrado). Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 1993.

SCHÖN, D. A. *Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem*. Porto Alegre: Artmed, 2000.

TEIXEIRA, Anísio Spínola. *Por que “escola nova”?* Bahia: Livraria e Typografia do Comércio, 1930.

\_\_\_\_\_. *Educação e o mundo moderno*. São Paulo: Nacional, 1969.

\_\_\_\_\_. *Educação não é privilégio*. 7 ed. Rio de Janeiro: UFRJ, 2007.

VOLTOLINI, Rinaldo. *As vicissitudes da transmissão da psicanálise a educadores*. In: III Colóquio do LEPSI IP/FE-USP, São Paulo, 2001. Disponível em <http://www.proceedings.scielo.br>. Acesso em 02 de junho de 2010.

\_\_\_\_\_. Poder, impotência e impossível no discurso pedagógico. In: ALMEIDA, Sandra Francesca Conte de.; KUPFER, Maria Cristina Machado (orgs.). *A psicanálise e o trabalho com a criança-sujeito: no avesso do especialista*. Rio de Janeiro: Wak, 2011.

VORCARO, Ângela; VERAS, Viviane. O saber entre a recusa e a impotência. In: ALMEIDA, Sandra Francesca Conte de. E KUPFER, Maria Cristina Machado (orgs.). *A psicanálise e o trabalho com a criança-sujeito: no avesso do especialista*. Rio de Janeiro: Wak, 2011.

YUS, Rafael. *Educação Integral: uma educação holística para o século XXI*. Porto Alegre: ARTMED, 2002.

## **ANEXOS**

### **ANEXO A**

#### **Experiências em jornada ampliada no ensino fundamental<sup>1</sup> Pesquisa SECAD/MEC – UFMG, UFPR, UNIRIO**

Fonte: Brasil, 2009.

### **INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS**

#### **INSTRUÇÕES GERAIS**

---

<sup>1</sup> *Instrumento de coleta de dados vinculado ao projeto interinstitucional de pesquisa Educação Integral/Educação Integrada e(m) Tempo Integral: Concepções e Práticas na Educação Brasileira*

Universidade / Coordenação da Pesquisa	Estados sob sua responsabilidade
<p><b>UNIRIO – Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro</b>  <b>Coordenação:</b> Profa. Dra. Ligia Martha Coelho  <b>End. Eletrônico:</b> ligiamartha@alternex.com.br  <b>Telefone:</b> (21) 2542-2461 ou (21) 2542-2281</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Espírito Santo, Rio de Janeiro, São Paulo</li> <li>➤ Alagoas, Bahia, Ceará, Paraíba, Pernambuco, Rio Grande do Norte, Sergipe</li> </ul>
<p><b>UFMG – Universidade Federal de Minas Gerais</b>  <b>Coordenação:</b> Prof. Dra. Lucia Helena Alvarez Leite  <b>End. Eletrônico:</b> lualvarezleite@yahoo.com.br  <b>Telefone:</b> (31)34095324/ (31)88992066</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Acre, Amapá, Amazonas, Pará, Rondônia, Roraima, Tocantins</li> <li>➤ Maranhão, Piauí</li> <li>➤ Minas Gerais</li> </ul>
<p><b>UFPR – Universidade Federal do Paraná</b>  <b>Coordenação:</b> Profa. Dra. Verônica Branco  <b>End. Eletrônico:</b> veronicabranco@ufpr.br  <b>Telefone:</b> (41) 3015-1313 ou (41) 3360-5149</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Paraná, Santa Catarina, Rio Grande do Sul</li> </ul>
<p><b>UnB – Universidade de Brasília</b>  <b>Coordenação:</b> Profa. Dra. Inês Maria Marques Zanforlin Pires de Almeida  <b>End. Eletrônico:</b> almeida@unb.br  <b>Telefone:</b> (61) 3307-2130</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Distrito Federal, Goiás, Mato Grosso, Mato Grosso do Sul</li> </ul>

**a - Este instrumento deve ser preenchido pelos gestores municipais / estaduais de educação, ou por um profissional por eles indicado.**

**Nome:** \_\_\_\_\_

**Função:** \_\_\_\_\_

**b - Ao terminar de responder as questões, envie este questionário para UNDIME nacional, por meio eletrônico OU impresso.**

**Endereço:** SCS. Quadra 6. Ed. Carioca. Salas 611/613. CEP 70.306-000. Brasília. DF

**Email:** [undimenacional@undime.org.br](mailto:undimenacional@undime.org.br)

**c – Qualquer dúvida em relação ao preenchimento deste questionário, entrar em contato com a Universidade / coordenação referente ao seu estado / município. Verifique o quadro abaixo:**

**Estado:**

**Município:**

**Nº total de Escolas públicas estaduais de ensino fundamental:**

Nº total de Escolas públicas municipais de ensino fundamental:

Nº total de alunos das escolas públicas estaduais de ensino fundamental do município:

Nº total de alunos das escolas públicas municipais de ensino fundamental do município:

**(1) Nesta Rede de Ensino Municipal / Estadual, há escolas que realizam experiência(s) de JORNADA AMPLIADA?**

1  Sim

2  Não

---

*Se a resposta da questão (1) for negativa, não preencha o restante do questionário, remetendo-o ao endereço indicado nas instruções gerais.*

**(2) Como a sua Rede de Ensino denomina a(s) experiência(s) de jornada ampliada que se desenvolve(m) em seu município/estado?**

1  Ações Educativas Complementares

2  Atividades Extracurriculares

3  Bairro Escola

4  Contraturno

5 [ ] Educação Integrada

6 [ ] Educação Integral

7 [ ] Escola Integrada

8 [ ] Jornada Ampliada

9 [ ] Segundo Tempo

10 [ ] Tempo Integral

11 [ ] Turma Complementar

12 [ ] Turma Integral

13 [ ] Turno Complementar

14 [ ] Turno Contrário

15 [ ] Turno Inverso

16 [ ] Outro(s): Identifique \_\_\_\_\_

***Caso se observe mais de uma experiência, não se esqueça de preencher as tabelas especificando cada uma delas .***

**(3) Tendo como referência as EXPERIÊNCIAS ASSINALADAS NA QUESTÃO NÚMERO 2, preencha o quadro abaixo:**

Nome da Experiência(s)	Número total de	Número de ALUNOS participantes, por ano de escolarização do ensino fundamental	Tempo da experiência
------------------------	-----------------	--	----------------------

	<b>ESCOLAS envolvidas na experiência</b>	<b>1º</b>	<b>2º</b>	<b>3º</b>	<b>4º</b>	<b>5º</b>	<b>6º</b>	<b>7º</b>	<b>8º</b>	<b>9º</b>	<b>(em meses)</b>

**(4) Tendo como referência a JORNADA AMPLIADA DOS ALUNOS, preencha o quadro abaixo:**

<b>Nome da Experiência(s)</b>	<b>Número total de HORAS DIÁRIAS dos alunos em jornada ampliada (dentro e fora da escola)</b>	<b>Número de horas semanais que os alunos participam de atividades DENTRO DA</b>	<b>Número de horas semanais que os alunos participam de atividades FORA DA ESCOLA</b>	<b>Número de dias da semana nos quais a experiência acontece</b>





	<b>regulares</b>	

**(8) As atividades DE JORNADA AMPLIADA desenvolvidas nessas experiências INTEGRAM O PROJETO-POLÍTICO-PEDAGÓGICO?**

Nome da Experiência(s)	As atividades integram o Projeto-político-pedagógico	
	Sim	Não

**(9) Tendo como referência a COORDENAÇÃO GERAL E A COORDENAÇÃO ESPECÍFICA DAS ATIVIDADES DE JORNADA AMPLIADA, preencha o quadro abaixo, assinalando com um X:**



--	--	--	--	--	--	--	--	--	--

(11) Qual o PRINCIPAL MOTIVO de implantação das ATIVIDADES DE JORNADA AMPLIADA, preencha o quadro abaixo, assinalando com um X:

Nome da Experiência(s))	Principal motivo da implantação da(s) atividades(s)								
	Experiências bem sucedidas em outros	Diagnóstico da realidade local	Política Pública Federal	Política pública estadual	Política pública municipal	Proposta Pedagógica das	Idéias de pensadores da	Proposta de Assessoria	Outro(s): Identifique

(12) A experiência de JORNADA AMPLIADA está normatizada em algum DOCUMENTO LEGAL, preencha o quadro abaixo, assinalando com um X sua forma de normatização.

Juntamente com o questionário, solicitamos o envio do documento que foi assinalado nessa questão.




(14) Quais as FORMAS DE FINANCIAMENTO DA(S) EXPERIÊNCIAS de JORNADA AMPLIADA, preencha o quadro abaixo, assinalando com um X:

Nome da Experiência(s)	Formas de financiamento									
	Recursos	Recurso	Recurso	Recurso	Recurso da	Projeto de	Iniciativa	Editais	Fundeb	Outro(s) Identifique

(15) Se existe alguma parceria na experiência de JORNADA AMPLIADA, quais são os PARCEIROS e suas FORMAS de PARTICIPAÇÃO:

	Parceiros	Formas de participação



## ANEXO B

TABELA 1

Municípios respondentes com experiências de jornada escolar ampliada, segundo a região e o estado da federação – 2008

Regiões	Estados/DF	Nº municípios	Municípios respondentes		Municípios respondentes com experiências	
			Nº	%	Nº	% <sup>1</sup>
Norte	AC	22	12	54,5	-	-
	AP	16	5	31,2	-	-
	AM	62	40	64,5	1	2,5
	PA	143	48	33,6	2	4,2
	TO	139	83	59,7	4	4,8
	RO	52	32	61,5	-	-
	RR	15	9	60,0	-	-
	Total (N)	449	229	51,0	7	3,0
Nordeste	AL	102	27	26,5	4	14,8
	BA	417	113	27,1	29	25,6
	CE	184	65	35,3	27	41,5
	MA	217	73	33,6	14	19,2
	PB	223	57	25,6	8	14,0
	PE	185	48	25,9	15	31,2
	PI	223	97	43,5	13	13,4
	RN	167	47	28,1	5	10,6
	SE	75	24	32,0	2	8,3
Total (NE)	1.793	551	30,7	117	21,2	
Centro-Oeste	DF <sup>2</sup>	-	-	-	-	-
	GO	246	136	55,3	14	10,2
	MT	141	95	67,4	16	16,8
	MS	78	40	51,3	5	12,5
	Total (CO)	466	271	58,2	35	12,9
Sudeste	ES	78	34	43,6	9	26,5
	MG	853	318	37,3	125	39,3
	RJ	92	32	34,8	17	53,1
	SP	645	220	34,1	75	33,2
	Total (SE)	1.668	604	36,2	226	37,4
Sul	PR	399	185	46,4	33	17,8
	RS	496	206	41,5	58	28,2
	SC	293	78	26,6	27	34,6
	Total (S)	1.188	469	39,5	119	24,9
TOTAL GERAL (BRASIL)		5.564	2.124	38,2	503	23,6

<sup>1</sup> O cálculo do percentual considerou o número de municípios respondentes em cada estado/região.

<sup>2</sup> Devido a problemas no preenchimento do questionário até o fechamento do banco de dados, as informações do Distrito Federal não puderam integrar a pesquisa.

## ANEXO C

### OS DADOS DA REGIÃO CENTRO-OESTE

A região Centro-Oeste está localizada no Planalto Central, ocupa 18,86% do território brasileiro e é formada pelos estados de Goiás, Mato Grosso e Mato Grosso do Sul, além do Distrito Federal. A economia da região fundamentou-se, inicialmente, na exploração de garimpos e, aos poucos, foi substituída pela agricultura e pela pecuária. Ainda que pouco exploradas, pelo difícil acesso, as reservas de manganês, no maciço de Urucum (Pantanal), são extraordinárias. O turismo na região, sobretudo no Pantanal, tem atraído visitantes do país e do mundo.

A região apresenta densidade demográfica de 8,2 habitantes por km<sup>2</sup>, totalizando 13.222.854 habitantes (IBGE/2007), o que representa 7,18% da população total do país.

Em relação ao IDH, a região Centro-Oeste apresenta o índice de 0,815 (PNUD/2005), ocupando a terceira posição dentre as regiões brasileiras.

O PIB *per capita* na região Centro-Oeste é de R\$ 15.551,00 (IBGE/2006), sendo que o do Distrito Federal é o maior do país, enquanto a média dos demais estados da região ocupa a terceira posição dentre as regiões brasileiras.

A região tem 2.437.006 alunos matriculados no ensino fundamental, dos quais 40,6%, ou 988.457, estão nas redes municipais de ensino (INEP/2006). O IDEB da região Centro-Oeste em 2007, considerando o ensino fundamental, registrou as seguintes pontuações: 4.4 nas séries iniciais, 3.8 nas séries finais. O Distrito Federal apresenta desempenho melhor do que a média do Brasil e do Centro-Oeste: 5,0 nas séries iniciais, 4,0 nas séries finais do ensino fundamental.

Mesmo reconhecendo a importância dos índices atribuídos ao Distrito Federal, problemas no preenchimento e recebimento do questionário, nesta etapa quantitativa da pesquisa, impossibilitaram que os dados do Distrito Federal integrassem os resultados finais deste levantamento na região Centro-Oeste, apresentados a seguir.

Em relação ao universo da pesquisa, como pode ser visto na Tabela 1, 57,7% dos municípios da região Centro-Oeste responderam ao questionário.

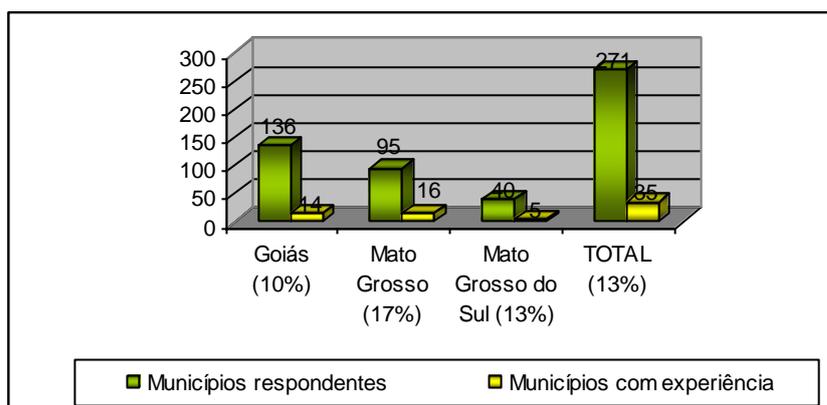
**TABELA 1**  
Municípios respondentes, segundo os estados da região Centro-Oeste – 2008

Estados	Nº municípios/DF	Municípios respondentes	
		Nº	%
DF	01	-	-
GO	246	136	55,3
MT	141	95	67,4
MS	78	40	51,3
Total	466	271	58,2

O estado de Mato Grosso apresentou o maior percentual de municípios respondentes (67,4%), mas foi Goiás o estado com o maior número absoluto de municípios respondentes, totalizando 136. Considerando os dados de todos os estados, podemos afirmar que a porcentagem de municípios respondentes na região Centro-Oeste (58%) foi bem maior que a média nacional (38%).

Embora a região Centro-Oeste tenha se destacado pelo maior percentual de municípios respondentes, apresentou um baixo percentual de municípios com experiências de jornada escolar ampliada, como podemos observar no Gráfico 1.

**GRÁFICO 1** – Municípios respondentes com experiências de jornada escolar ampliada, segundo os estados da região Centro-Oeste – 2008



Como observado no Gráfico 1, dentre os 272 municípios respondentes do Centro-Oeste, apenas 35 (12,9%) afirmaram desenvolver experiências de jornada ampliada, frequência que fica bem abaixo do percentual nacional

(23,6%). A região Centro-Oeste configura-se como a segunda com menor número de municípios que relataram experiências em jornada escolar ampliada no Brasil.

A Tabela 2 apresenta a distribuição de experiências identificadas na região Centro-Oeste, as quais representam 12,9% do total de experiências brasileiras.

TABELA 2  
Experiências de jornada escolar ampliada, segundo os estados da região  
Centro-Oeste – 2008

Estados da região Centro-Oeste	Número de experiências	Percentual de experiências
Goiás	14	31,81
Mato Grosso	21	47,72
Mato Grosso do Sul	9	20,45
Total	44	100

Podemos observar que Mato Grosso destacou-se como o estado com maior número de experiências de jornada ampliada, tanto em números absolutos (21) quanto relativos (47,72% do total de experiências da região).

Considerando o número de experiências (44) em relação ao número de municípios com experiência de jornada escolar ampliada na região (35), chegamos a uma média de 1,25 experiências por município. Isso significa que na região Centro-Oeste não é tão expressiva, como acontece em outras regiões do país, a existência de mais de um tipo de experiência de jornada ampliada no mesmo município. Destaca-se, a esse respeito, o estado de Goiás, com 14 experiências, ou seja, com apenas uma experiência em cada município.

Em relação ao motivo de implantação, o “diagnóstico da realidade” é apontado na região Centro-Oeste pela maior dos respondentes. A categoria “outro motivo” é predominante no estado de Goiás, parecendo indicar motivos “locais” para a implantação. Outro motivo relacionado pelos municípios diz respeito às políticas públicas, estaduais e municipais

Assim como no restante do Brasil, a região Centro-Oeste apresenta uma grande diversidade de nomes para as experiências. Entre eles, destacam-se, na ordem: Tempo Integral, Educação Integral, Jornada Ampliada e Contraturno. Nota-se que algumas denominações dizem respeito a projetos de amplitude nacional, tais como o projeto *Segundo Tempo*.

A Tabela 3 mostra que a maioria das experiências relatadas (61,30%) foi implantada nos últimos dois anos. Essa tendência é observada nos três estados respondentes.

TABELA 3

Tempo de existência das experiências de jornada escolar ampliada, segundo os estados da região Centro-Oeste – 2008

Meses	Estados						Região (total)	
	Goiás		Mato Grosso		Mato Grosso do Sul			
	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%
Até 12	4	28,6	9	42,9	4	44,4	17	38,6
De 13 a 24	5	35,7	3	14,3	2	22,2	10	22,7
De 25 a 36	-	-	-	-	1	11,1	1	2,3
De 37 a 48	1	7,1	1	4,8	-	-	2	4,5
De 49 a 60	-	-	1	4,8	-	-	1	2,3
De 61 a 120	1	7,1	3	14,3	1	11,1	5	11,4
Mais de 120	-	-	-	-	1	11,1	1	2,3
NR	3	21,4	4	19,0	-	-	7	15,9
Total	14	100,0	21	100,0	9	100,0	44	100,0

Podemos observar ainda que 38,6% das experiências da região Centro-Oeste foram implantadas no último ano (2008), sendo que nos estados de Mato Grosso do Sul e de Mato Grosso é ainda mais expressiva a porcentagem de iniciativas surgidas nesse período (44,4% e 42,9%). Por outro lado, observamos que 13,7% dos relatos, na região, afirmam que o início das experiências ocorreu há pelo menos seis anos.

Conforme observado na Tabela 4, 36,40% das experiências do Centro-Oeste realizam suas atividades em, pelo menos, oito horas diárias.

TABELA 4  
Carga horária diária das escolas em que as experiências de jornada escolar ampliada são desenvolvidas, segundo os estados da região Centro-Oeste – 2008

Horas diárias (dentro e fora da escola)	Estados						Região (total)	
	Goiás		Mato Grosso		Mato Grosso do Sul			
	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%
4,5	4	28,6	2	9,5	2	22,2	8	18,2
5	-	-	-	-	1	11,1	1	2,3
5,5	-	-	3	14,3	1	11,1	4	9,1
6	1	7,1	5	23,8	-	-	6	13,6
6,5	-	-	1	4,8	2	22,2	3	6,8
7	1	7,1	1	4,8	1	11,1	2	4,5
7,5	-	-	4	19,0	-	-	4	9,1
8 ou mais	9	64,3	5	23,8	2	22,2	16	36,4
Total	14	100,0	21	100,0	9	100,0	44	100,0

Se considerarmos atividades em pelo menos sete horas diárias, o índice chega a 50%, o que significa dizer que essas experiências, caso o atendimento se dê em todos os dias da semana e corresponda à jornada efetiva dos alunos matriculados, podem ser consideradas de tempo integral, segundo o critério do Fundeb para distribuição de recursos públicos. Destaca-se que, em Goiás, as experiências com sete horas ou mais chegam a 71,4%. Já no Mato Grosso do Sul, as experiências se distribuem de modo equilibrado em três faixas: 33,3% empregam até cinco horas em atividades; 33,3%, entre cinco e sete horas; e 33,3%, sete horas ou mais.

Por outro lado, é importante destacar que há uma percentagem significativa de experiências (18,2%) com uma jornada diária de apenas 4,5 horas, o que nos permite indagar sobre o impacto dessa pequena ampliação no processo de formação dos alunos envolvidos.

Podemos observar na Tabela 5 que mais da metade das experiências relatadas no Centro-Oeste (54,5%) são realizadas em cinco dias na semana.

TABELA 5

Número de dias da semana em que as experiências de jornada escolar ampliada são realizadas, segundo os estados da região Centro-Oeste – 2008

Número de dias da semana	Estados						Região (total)	
	Goiás		Mato Grosso		Mato Grosso do Sul			
	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%
2 dias	2	14,3	4	19,0	-	-	6	13,6
3 dias	1	7,1	4	19,0	1	11,1	6	13,6
4 dias	1	7,1	1	4,8	1	11,1	3	6,8
5 dias	9	64,3	11	52,4	4	44,4	24	54,5
NR	1	7,1	1	4,8	3	33,3	5	11,4
Total	14	100,0	21	100,0	9	100,0	44	100,0

Analisando isoladamente os números relativos a cada estado, observa-se que em todos eles mantém-se, como tendência predominante, a oferta das atividades em jornada ampliada nos cinco dias da semana. Mato Grosso é o estado que apresenta maior número de experiências que acontecem até três vezes por semana (38%). Em Goiás, 64,3% das experiências acontecem em cinco dias da semana.

A Tabela 6 apresenta o cruzamento dos dados de número de horas diárias e número de dias da semana em que acontecem as experiências.

TABELA 6

Número de horas diárias das experiências de acordo com número de dias da semana em que são realizadas na região Centro-Oeste – 2008

Horas diárias (dentro e fora da escola)	Número de dias na semana											
	2		3		4		5		NR		Total	
	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%
4,5	-	-	2	4,5	-	-	5	11,4	1	2,3	8	18,2
5	-	-	-	-	-	-	-	-	1	2,3	1	2,3
5,5	3	6,8	-	-	-	-	-	-	1	2,3	4	9,1
6	1	2,3	-	-	2	4,5	3	6,8	-	-	6	13,6

6,5	-	-	1	2,3	1	2,3	1	2,3	-	-	3	6,8
7	-	-	-	-	-	-	1	2,3	1	2,3	2	4,5
7,5	-	-	1	2,3	-	-	2	4,5	1	2,3	4	9,1
8 ou mais	2	4,5	2	4,5	-	-	12	27,3	-	-	16	36,4
Total	6	13,6	6	13,6	3	6,8	24	54,5	5	11,4	44	100,0

Cerca de um terço (34,1%) das experiências da região Centro-Oeste ocorrem em cinco dias da semana e em pelo menos sete horas diárias. Caso essa corresponda, efetivamente, à jornada dos alunos matriculados, trata-se, então, de experiências que estão em condições de atender aos parâmetros do Fundeb para serem caracterizadas como “tempo integral” e assim fazerem jus a destinação diferenciada de recursos. O mesmo não é observado se considerarmos o índice de 11,4% de experiências do Centro-Oeste que ocorrem em cinco dias na semana, mas em 4,5 horas diárias, distanciando-se, em muito, dos critérios do Fundeb.

Quanto ao local de realização das atividades na escola, a Tabela 7 aponta que, na região Centro-Oeste, a sala de aula é o lugar mais utilizado para o desenvolvimento das atividades (93,2%), de modo geral, e em cada estado, particularmente. O segundo espaço escolar mais utilizado é o pátio (70,5%), seguido pela quadra de esportes (56,8%) e pelos laboratórios (52,3%).

FONTE: Brasil, 2009.

TABELA 7

Locais *dentro da escola* em que são realizadas as experiências de jornada escolar ampliada, segundo os estados da região Centro-Oeste – 2008

Locais	Estados <sup>1</sup>						Região (total) <sup>2</sup>	
	Goiás		Mato Grosso		Mato Grosso do Sul		Nº reg.	% exp.
	Nº reg.	% exp.	Nº reg.	% exp.	Nº reg.	% exp.		
Sala de aula	13	92,9	20	95,2	8	88,9	41	93,2
Auditório	3	21,4	3	14,3	-	-	6	13,6
Pátio	13	92,9	12	57,1	6	66,7	31	70,5
Quadra de esportes	8	57,1	11	52,4	6	66,7	25	56,8

Laboratórios	8	57,1	10	47,6	5	55,6	23	52,3
Sala de multimeios	3	21,4	5	23,8	4	44,4	12	27,3
Biblioteca	9	64,3	9	42,9	3	33,3	21	47,7
Brinquedoteca	3	21,4	2	9,5	-	-	5	11,4
Outros locais	4	28,6	5	23,8	-	-	9	20,5
Total	64	-	77	-	32	-	173	-

<sup>1</sup> O cálculo dos percentuais tomou por referência o total de experiências de jornada escolar ampliada detectadas em cada estado (GO: 14; MT: 21; MS: 9).

<sup>2</sup> O cálculo do percentual tomou por referência o total de experiências de jornada escolar ampliada detectadas pela pesquisa da região Centro-Oeste (44).

Apesar da grande ocorrência de atividades na sala de aula e no pátio, observamos que, no Centro-Oeste como um todo, são realizadas em pelo menos dez lugares diferentes, na escola, incluindo os que se enquadram na categoria “outros”.

Na Tabela 8 observamos que os “campos de futebol e quadras” acolhem a maior parte (31,8%) das atividades realizadas fora da escola.

TABELA 8  
Locais *fora da escola* em que são realizadas as experiências de jornada escolar ampliada, segundo os estados da região Centro-Oeste – 2008

Locais	Estados <sup>1</sup>						Região (total) <sup>2</sup>	
	Goiás		Mato Grosso		Mato Grosso do Sul			
	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%
Praça pública e/ou parque	2	14,3	4	19,0	-	-	6	13,6
Biblioteca	-	-	2	9,5	-	-	2	4,5
Igrejas	-	-	3	14,3	-	-	3	6,8
Museus	1	7,1	-	-	-	-	1	2,3
Clubes	4	28,6	2	9,5	-	-	6	13,6
Associação comunitária	-	-	6	28,6	1	11,1	7	15,9
Casas particulares	1	7,1	1	4,8	-	-	2	4,5
Campos de futebol/quadra	4	28,6	8	38,1	2	22,2	14	31,8
Espaços de outras secretarias	1	7,1	3	14,3	-	-	4	9,1
Outros locais	-	-	7	33,3	2	22,2	9	20,5
Total	13	-	36	-	5	-	54	-

<sup>1</sup> O cálculo dos percentuais tomou por referência o total de experiências de jornada escolar ampliada detectadas em cada estado (GO: 14; MT: 21; MS: 9).

<sup>2</sup> O cálculo do percentual tomou por referência o total de experiências de jornada escolar ampliada detectadas pela pesquisa da região Centro-Oeste (44).

Em proporção bem menor, são também citadas as “praças públicas e parques” (13,6%), as “associações comunitárias” (15,9%) e os “clubes” (13,6%). A maior diversidade de locais é observada no Mato Grosso – pelo menos dez locais diferentes. Já em Mato Grosso do Sul houve a menor diversidade, sendo assinalados apenas três locais de realização das atividades fora da escola.

Considerando os dados da Tabela 9, podemos associar a escolha de lugares como “campos e quadras”, “praças públicas, parques” e “clubes” à prática de esportes, que ocorre em 75% das experiências de jornada ampliada do Centro-Oeste, de modo geral, e em 92,9% de Goiás, particularmente.

TABELA 9  
Atividades desenvolvidas nas experiências de jornada escolar ampliada,  
segundo os estados da região Centro-Oeste – 2008

Atividades	Estados <sup>1</sup>						Região (total) <sup>2</sup>	
	Goiás		Mato Grosso		Mato Grosso do Sul		Nº	%
	Nº	%	Nº	%	Nº	%		
Esportes	13	92,9	15	71,4	5	55,6	33	75,0
Dança	8	57,1	12	57,1	2	22,2	22	50,0
Música	10	71,4	14	66,7	3	33,3	27	61,4
Capoeira	5	35,7	7	33,3	2	22,2	14	31,8
Artes visuais	6	42,9	9	42,9	2	22,2	17	38,6
Artes plásticas	5	35,7	9	42,9	3	33,3	17	38,6
Teatro	7	50,0	12	57,1	3	33,3	22	50,0
Informática	7	50,0	13	61,9	5	55,6	25	56,8
Rádio/jornal	-	-	4	19,0	-	-	4	9,1
Artesanato	10	71,4	10	47,6	1	11,1	21	47,7
Aula de reforço	12	85,7	14	66,7	7	77,8	33	75,0
Tarefas de casa	9	64,3	6	28,6	6	66,7	21	47,7
Oficinas temáticas	6	42,9	11	52,4	5	55,6	22	50,0
Línguas estrangeiras	7	50,0	6	28,6	1	11,1	14	31,8
Oficinas de formação para o trabalho	2	14,3	3	14,3	-	-	5	11,4
Outras atividades	2	14,3	4	19,0	1	11,1	7	15,9

Total	109	-	149	-	46	-	304	-
-------	-----	---	-----	---	----	---	-----	---

<sup>1</sup> O cálculo dos percentuais tomou por referência o total de experiências de jornada escolar ampliada detectadas em cada estado (GO: 14; MT: 21; MS: 9).

<sup>2</sup> O cálculo do percentual tomou por referência o total de experiências de jornada escolar ampliada detectadas pela pesquisa da região Centro-Oeste (44).

Observa-se que a aula de reforço ocorre com a mesma frequência dos esportes (75% das experiências); se considerada em conjunto com as tarefas de casa (47,7%) e as línguas estrangeiras (31,8%), tem-se, por um lado, uma significativa frequência de atividades de caráter mais estritamente pedagógico ou ligado ao currículo escolar tradicional. Por outro, outras atividades bastante frequentes são a música (61,4%), a informática (56,8%), as oficinas temáticas, a dança, o teatro (cada um deles presente em metade das experiências), o artesanato (47,7% das experiências). Observa-se, assim, uma significativa diversidade de atividades, destacando-se a valorização das artes em suas diferentes modalidades (artes visuais, artes plásticas, teatro, música etc.).

Na Tabela 10 podemos observar que o turno contrário ao das aulas regulares é a forma predominante em que as atividades são desenvolvidas nas escolas do Centro-Oeste (adotada em 77,3% das experiências).

**TABELA 10**  
Formas como as experiências de jornada escolar ampliada são realizadas, segundo os estados da região Centro-Oeste – 2008

Formas	Estados						Região (total)	
	Goiás		Mato Grosso		Mato Grosso do Sul			
	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%
Mesclada com aulas regulares	-	-	4	19,0	1	11,1	5	11,4
No turno contrário	9	64,3	17	80,9	8	88,8	34	77,3
As duas	5	35,7	-	-	-	-	5	11,4
Total	14	100,0	21	100,0	9	100,0	44	100,0

Em Goiás, cinco das nove experiências (35,7%) acontecem tanto no turno contrário quanto com atividades mescladas com aulas regulares. Já em Mato Grosso e Mato Grosso do Sul, não há registros de experiências com esse último formato.

Como mostra a Tabela 11, 88,6% das experiências do Centro-Oeste são integradas ao projeto político-pedagógico da escola.

TABELA 11

Relação das experiências de jornada escolar ampliada com o Projeto Político Pedagógico das escolas, segundo os estados da região Centro-Oeste – 2008

Integram o PPP	Estados						Região (total)	
	Goiás		Mato Grosso		Mato Grosso do Sul			
	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%
Sim	14	100,0	20	95,2	5	55,6	39	88,6
Não	-	-	1	4,8	4	44,4	5	11,4
Total	14	100,0	21	100,0	9	100,0	44	100,0

Em todas as experiências de jornada ampliada, as atividades desenvolvidas integram o Projeto Político-Pedagógico das escolas no estado de Goiás. Em Mato Grosso, integram em 95,2% dos casos e em Mato Grosso do Sul em apenas 55,6% dos casos.

A Tabela 12 apresenta o cruzamento entre os dados da forma como as atividades são desenvolvidas e sua integração ao Projeto Político Pedagógico.

TABELA 12

Formas como as experiências são desenvolvidas e sua relação com o PPP – 2008

Formas	Sim		Não		Total	
	Nº	%	Nº	%	Nº	%
Mesclada com aulas regulares	5	11,4	-	-	5	11,4
No turno contrário	29	65,9	5	11,4	34	77,3
Ambas	5	11,4	-	-	5	11,4
Total	39	88,6	5	11,4	44	100,0

A maior parte (65,9%) das experiências desenvolvidas no turno contrário ao das aulas integra o PPP. Por outro lado, somente experiências que acontecem no turno contrário (11,4%) não integram o PPP das escolas. Todas as experiências que acontecem mescladas com as aulas regulares ou nas duas formas (22,8%) integram o PPP das escolas.

Na Tabela 13, podemos observar que o “professor concursado” (77,3%) e o “professor contratado” (65,9%) são destacados como os responsáveis pela execução das atividades nas escolas do Centro-Oeste.

TABELA 13

Responsáveis pela execução das atividades das experiências de jornada escolar ampliada junto aos alunos, segundo os estados da região Centro-Oeste – 2008

Responsáveis	Estados <sup>1</sup>						Região (total) <sup>2</sup>	
	Goiás		Mato Grosso		Mato Grosso do Sul		Nº	%
	Nº	%	Nº	%	Nº	%		
Professor concursado	14	100,0	15	71,4	5	55,6	34	77,3
Professor contratado	7	50,0	13	61,9	9	100,0	29	65,9
Agente cultural	-	-	-	-	1	11,1	1	2,3
Voluntário	2	14,3	5	23,8	1	11,1	8	18,2
Estagiário	1	7,1	1	4,8	1	11,1	3	6,8
Estagiário bolsista	1	7,1	1	4,8	-	-	2	4,5
Jovem aprendiz	1	7,1	-	-	-	-	1	2,3
Outros responsáveis	1	7,1	5	23,8	1	11,1	7	15,9
Total	27	-	40	-	18	-	85	-

<sup>1</sup> O cálculo dos percentuais tomou por referência o total de experiências de jornada escolar ampliada detectadas em cada estado (GO: 14; MT: 21; MS: 9).

<sup>2</sup> O cálculo do percentual tomou por referência o total de experiências de jornada escolar ampliada detectadas pela pesquisa da região Centro-Oeste (44).

Em Goiás, todas as experiências de jornada escolar ampliada têm o professor concursado como responsável pela execução das atividades. Já no Mato Grosso do Sul, é o professor contratado que aparece em 100% das experiências. Há que se destacar também o percentual de voluntários (18,2%) que ocupam esta função nas experiências do Centro-Oeste.

Na Tabela 14 observamos que a coordenação geral das atividades é papel predominantemente da Secretaria de Educação (45,5%) e da Direção da Escola (25,0%).

**TABELA 14**  
**Responsáveis pela coordenação geral das experiências de jornada escolar ampliada, segundo os estados da região Centro-Oeste – 2008**

Coordenação geral	Estados						Região (total)	
	Goiás		Mato Grosso		Mato Grosso do Sul			
	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%
Secretaria de educação	5	35,7	11	52,4	4	44,4	20	45,5
Outra secretaria	-	-	-	-	1	11,1	1	2,3
Direção da escola	2	14,3	9	42,9	-	-	11	25,0
Outros	6	42,9	1	4,8	4	44,4	11	25,0
NR	1	7,1	-	5,6	-	-	1	2,3
Total	14	100,0	21	100,0	9	100,0	44	100,0

A categoria “outros” (25%) admite a interpretação de que os respondentes tenham assinalado tanto a Secretaria de Educação quanto a Direção da Escola. Há apenas uma ocorrência, em Mato Grosso do Sul, que assinala a participação de “outra secretaria” na coordenação. De todo modo, a coordenação geral tem sido papel público, quer de secretaria de estado quer da direção da escola.

A Tabela 15 aponta que a coordenação específica das atividades é atribuída, de modo geral, ao Diretor da Escola (31,8%) e a um professor concursado (20,5%).

**TABELA 15**  
**Responsáveis pela coordenação específica das experiências de jornada escolar ampliada, segundo os estados da região Centro-Oeste – 2008**

Coordenação específica	Estados						Região (total)	
	Goiás		Mato Grosso		Mato Grosso do Sul			
	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%
Diretor da escola	5	35,7	9	42,9	-	-	14	31,8
Professor concursado	-	-	6	28,6	3	33,3	9	20,5
Professor contratado	1	7,1	-	-	1	11,1	2	4,5
Outros	8	57,1	3	14,3	5	55,6	16	36,4
NR	-	-	3	14,3	-	-	3	6,8
Total	14	100,0	21	100,0	9	100,0	44	100,0

A alta percentagem da categoria “outros” (36,4%) deve-se ao fato de que nela estão as experiências que têm uma coordenação compartilhada, na maioria das vezes, associando a direção e um professor concursado.

No Mato Grosso do Sul, nenhuma experiência tem apenas o diretor como coordenador específico. Enquanto em Goiás não há professores

concursados como coordenadores específicos, no Mato Grosso, são os professores contratados os que não aparecem nesta função.

Na Tabela 16 há um cruzamento de dados entre a coordenação geral e a coordenação específica nas experiências de jornada escolar ampliada.

TABELA 16  
Responsáveis pelas coordenações geral e específica das experiências de jornada escolar ampliada na região Centro-Oeste – 2008

Coordenação geral	Coordenação específica											
	Diretor da escola		Professor concursado		Professor contratado		Outro		NR		Total	
	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%
Secretaria da educação	12	27,3	3	6,8	-	-	5	11,4	-	-	20	45,5
Outra secretaria	-	-	-	-	1	2,3	-	-	-	-	1	2,3
Direção da escola	1	2,3	4	9,1	1	2,3	2	4,5	3	6,8	11	25,0
Outro	-	-	2	4,5	-	-	9	20,5	-	-	11	25,0
NR	1	2,3	-	-	-	-	-	-	-	-	1	2,3
Total	14	31,8	9	20,5	2	4,5	16	36,4	3	6,8	44	100,0

Podemos observar que, em um percentual significativo de experiências (27,3%), a responsabilidade pelas coordenações geral e específica é atribuída à parceria entre a Secretaria de Educação e a Direção da Escola. A coordenação específica de um professor concursado ocorre tanto em parceria com as secretarias de educação (6,8%) quanto com a Direção da Escola (9,1%) como coordenação geral.

A Tabela 17 aponta que diferentes parcerias acontecem no Centro-Oeste para a realização das experiências de jornada ampliada.

TABELA 17  
Parceiros das experiências de jornada ampliada, segundo os estados da região Centro-Oeste – 2008

Parceiros	Estados <sup>1</sup>						Região (total) <sup>2</sup>	
	Goiás		Mato Grosso		Mato Grosso do Sul			
	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%
Órgãos públicos	5	35,7	7	33,3	1	11,1	13	29,5
Empresas públicas	-	-	1	4,8	-	-	1	2,3
Empresas privadas	4	28,6	3	14,3	-	-	7	15,9
ONG	1	7,1	1	4,8	-	-	2	4,5
Instituições comunitárias	1	7,1	3	14,3	-	-	4	9,1
Comunidade	4	28,6	7	33,3	1	11,1	12	27,3
Fundações	-	-	2	9,5	-	-	2	4,5
Universidades	1	7,1	2	9,5	-	-	3	6,8
Instituições religiosas	-	-	2	9,5	1	11,1	3	6,8
Outros tipos	1	7,1	-	-	1	11,1	2	4,5
Total	17	-	28	-	4	-	49	-

<sup>1</sup> O cálculo dos percentuais tomou por referência o total de experiências de jornada escolar ampliada detectadas em cada estado (GO: 14; MT: 21; MS: 9).

<sup>2</sup> O cálculo do percentual tomou por referência o total de experiências de jornada escolar ampliada detectadas pela pesquisa da região Centro-Oeste (44).

Dez categorias foram listadas e as mais referidas foram “órgãos públicos” (29,5%), “comunidade” (27,3%) e “empresas privadas” (15,9%). No Mato Grosso, destaca-se a parceria com público (33,3%) e comunidade (33,3%). Já em Goiás, público (35,7%), privado (28,6%) e comunidade (28,6%) aparecem como os parceiros mais frequentes.

Quanto às formas de financiamento, observamos na Tabela 18, que os recursos municipais são os mais referidos (70,5%) para a realização das atividades de jornada ampliada no Centro-Oeste.

TABELA 18

Formas de financiamento das experiências de jornada escolar ampliada, segundo os estados da região Centro-Oeste – 2008

Formas de financiamento	Estados <sup>1</sup>						Região (total) <sup>2</sup>	
	Goiás		Mato Grosso		Mato Grosso do Sul			
	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%
Recursos próprios	3	21,4	12	57	4	44,4	-	-
Recurso federal	4	28,6	6	29	1	11,1	11	25,0
Recurso estadual	5	35,7	5	24	0	-	10	22,7

Recurso municipal	8	57,1	15	71	8	88,9	31	70,5
Recurso da comunidade	3	21,4	2	10	0	-	5	11,4
Projeto de financiamento	1	7,1	1	5	0	-	2	4,5
Iniciativa privada	1	7,1	1	5	0	-	2	4,5
Fundeb	8	57,1	9	43	0	-	17	38,6
Outras formas	0	0	2	10	1	11,1	3	6,8
Total	33	-	53	-	14	-	100	-

<sup>1</sup> O cálculo dos percentuais tomou por referência o total de experiências de jornada escolar ampliada detectadas em cada estado (GO: 14; MT: 21; MS: 9).

<sup>2</sup> O cálculo do percentual tomou por referência o total de experiências de jornada escolar ampliada detectadas pela pesquisa da região Centro-Oeste (44).

O Fundeb também é referido como forma de financiamento para 38,6% das experiências, não aparecendo em nenhuma experiência do Mato Grosso do Sul. Em Goiás, ele é citado por 57,1% das experiências.

Metade das experiências no Centro-Oeste diz não possuir qualquer tipo de normatização das experiências de jornada escolar ampliada, o que parece fortalecer a ideia da informalidade e da não regulamentação oficial. Entretanto, em Goiás, 21,4% das experiências são reguladas por lei municipal e 14,3% por lei estadual. Em Mato Grosso, 19% são normatizadas por lei estadual. Em Mato Grosso do Sul não foram referidas normatizações estaduais nem municipais.

## ANEXO D

## ROTEIRO 1



**Universidade de Brasília**  
Faculdade de Educação

• **Professor/educador responsável pelo desenvolvimento da experiência.**

OBS: (1) Os pesquisadores deverão organizar grupos de discussão que contemplem os sujeitos relacionados nos dois primeiros roteiros.

(2) Dependendo do número de escolas visitadas, podemos juntar sujeitos pertencentes a duas ou mais instituições escolares.

(3) Como se trata de grupo de discussão, as perguntas abaixo tem o objetivo de encaminhar essa discussão, ou seja, não devem ser feitas como uma “entrevista”.

- 1) Como vocês descrevem a experiência que está sendo desenvolvida na(s) comunidade(s) escolar(es)?
- 2) Quais as expectativas em relação a esse tipo de projeto?
- 3) O que é importante para vocês e/ou alunos na experiência?
- 4) Como vocês avaliam a participação dos alunos?
- 5) Como vocês avaliam as atividades que são desenvolvidas pela experiência? Justificar.
- 6) Quais atividades vocês gostariam e/ou consideram que deveriam ser oferecidas aos alunos? Por quê?
- 7) Como vocês avaliam os espaços que são utilizados para o desenvolvimento dessas atividades? Justificar
- 8) O que vocês pensam sobre a organização da experiência (tempos, horários, turmas, atividades, deslocamentos etc)? Justificar
- 9) Vocês consideram que o responsável pelo desenvolvimento das atividades deveria ser um outro profissional? Qual? Por quê?

- 10) Como vocês avaliam a implementação e a operacionalização da experiência na escola?
- 11) Os pais são envolvidos na experiência? Como? Qual a avaliação dessa participação?
- 12) A comunidade é envolvida na experiência? Como? Qual a sua avaliação dessa participação?
- 13) Do seu ponto de vista, quais são os pontos positivos da experiência? Por quê?
- 14) Do seu ponto de vista, quais são os pontos negativos da experiência? Por quê?
- 15) Do seu ponto de vista, quais são os impactos/resultados da experiência na escola?
- 16) Do seu ponto de vista, quais são os impactos/resultados da experiência nos alunos/seu filho?
- 17) Do seu ponto de vista, quais são os impactos/resultados da experiência na comunidade?
- 18) Do seu ponto de vista, quais são os impactos/resultados da experiência para vocês, enquanto profissionais?
- 19) O que vocês propõem para o aprimoramento da experiência?
- 20) Como tem sido o envolvimento dos alunos com as atividades da experiência?

**ANEXO E****ROTEIRO 2**

**Universidade de Brasília**  
Faculdade de Educação

**• Alunos**

OBS: (1) Os pesquisadores deverão organizar grupos de discussão que contemplem os sujeitos relacionados nos dois primeiros roteiros.

(2) Dependendo do número de escolas visitadas, podemos juntar sujeitos pertencentes a duas ou mais instituições escolares.

(3) Como se trata de grupo de discussão, as perguntas abaixo tem o objetivo de encaminhar essa discussão, ou seja, não devem ser feitas como uma “entrevista”.

- 1) O que vocês acham do aumento do tempo escolar? Justificar
- 2) Por que vocês estão participando da experiência?
- 3) Como vocês avaliam as atividades que são desenvolvidas? Por quê?
- 4) Quais atividades vocês gostariam e/ou acham que deveriam ser oferecidas aos alunos? Por quê?
- 5) Como vocês avaliam os espaços que são utilizados para o desenvolvimento dessas atividades? Por quê?
- 6) Como vocês avaliam a infra-estrutura / material disponibilizados para o desenvolvimento da experiência?
- 7) O que vocês acham da organização da experiência (tempos, horários, turmas, atividades, deslocamentos etc)? Por quê?
- 8) Como vocês avaliam os educadores responsáveis pelo desenvolvimento das atividades? Por quê?
- 9) Os pais são envolvidos na experiência? Como? Qual a sua avaliação dessa participação?

- 10) A comunidade é envolvida na experiência? Como? Qual a sua avaliação dessa participação?
- 11) Quais são as coisas mais legais nestas atividades? Por quê?
- 12) O que vocês acham que poderia ser diferente?
- 13) Como e por que vocês se envolveram com o programa?

## ANEXO F

## ROTEIRO 3



**Universidade de Brasília**  
Faculdade de Educação

OBS: (1) **Partindo de seus interesses de pesquisa**, os pesquisadores **poderão** organizar grupos de discussão que contemplem os sujeitos relacionados nos dois roteiros a seguir.

(2) Dependendo do número de escolas visitadas, é possível juntar sujeitos pertencentes a duas ou mais instituições escolares.

(3) Como se trata de grupo de discussão, as perguntas abaixo tem o objetivo de encaminhar essa discussão, ou seja, não devem ser feitas como uma “entrevista”.

**• Professor regular**

- 1) Como você descreve a experiência que está sendo desenvolvida na comunidade escolar?
- 2) Qual a sua expectativa em relação a esse tipo de projeto?
- 3) O que é importante para você e/ou seus alunos na experiência?
- 4) O que você está achando da participação do seu aluno?
- 5) Como você avalia as atividades que são desenvolvidas pela experiência? Por quê?
- 6) Quais atividades você gostaria e/ou acha que deveriam ser oferecidas aos alunos? Por quê?
- 7) Como você avalia os espaços que são utilizados para o desenvolvimento dessas atividades? Por quê?
- 8) O que você acha da organização da experiência (tempos, horários, turmas, atividades, deslocamentos etc)? Por quê?
- 9) Como você avalia os sujeitos responsáveis pelo desenvolvimento das atividades? Por quê?

- 10) Você acha que o responsável pelo desenvolvimento das atividades deveria ser um outro profissional? Qual? Por quê?
- 11) Como você avalia a implementação e a operacionalização da experiência na escola?
- 12) Os pais são envolvidos na experiência? Como? Qual a sua avaliação dessa participação?
- 13) A comunidade é envolvida na experiência? Como? Qual a sua avaliação dessa participação?
- 14) Do seu ponto de vista, quais são os pontos positivos da experiência (o que é legal)? Por quê?
- 15) Do seu ponto de vista, quais são os pontos negativos da experiência (o que não é legal)? Por quê?
- 16) Do seu ponto de vista, quais são os impactos/resultados da experiência na escola?
- 17) Do seu ponto de vista, quais são os impactos/resultados da experiência nos alunos?
- 18) Do seu ponto de vista, quais são os impactos/resultados da experiência na comunidade?
- 19) Do seu ponto de vista, quais são os impactos/resultados da experiência para você enquanto profissional?
- 20) O que você proporia para o aprimoramento da experiência?
- 21) Como tem sido o envolvimento dos alunos com as atividades da experiência?

**ANEXO G****ROTEIRO 4**

---

**Universidade de Brasília**  
Faculdade de Educação

**• Pais.**

OBS: (1) Os pesquisadores deverão organizar grupos de discussão que contemplem os sujeitos relacionados nos dois primeiros roteiros.

(2) Dependendo do número de escolas visitadas, podemos juntar sujeitos pertencentes a duas ou mais instituições escolares.

(3) Como se trata de grupo de discussão, as perguntas abaixo tem o objetivo de encaminhar essa discussão, ou seja, não devem ser feitas como uma “entrevista”.

- 1) O que você acha da extensão da jornada/do tempo escolar? Por quê?
- 2) Por que seu filho está participando da experiência?
- 3) O que é importante para você (e para o seu filho) na experiência?
- 4) O que você está achando da participação do seu filho?
- 5) Como você avalia as atividades que são desenvolvidas pela experiência? Por quê?
- 6) Quais atividades você gostaria e/ou acha que deveriam ser oferecidas a seu filho? Por quê?
- 7) Como você avalia os espaços que são utilizados para o desenvolvimento dessas atividades? Por quê?
- 8) O que você acha da organização da experiência (tempos, horários, turmas, atividades, deslocamentos etc)? Por quê?
- 9) Como você avalia os educadores (responsáveis pelo desenvolvimento das atividades)? Por quê?
- 10) Você participa da experiência? Como? Qual a sua avaliação dessa participação?
- 11) Do seu ponto de vista, quais são os pontos positivos da experiência? Por quê?

- 12) Do seu ponto de vista, quais são os pontos negativos da experiência? Por quê?
- 13) Do seu ponto de vista, quais são os impactos/resultados da experiência para seu filho?
- 14) O que você proporia para o aprimoramento da experiência?
- 15) Houve um reconhecimento por parte da população da melhoria da qualidade da educação no município?

## ANEXO H

## TERMOS DE CONSENTIMENTO E LIVRE ESCLARECIMENTO



---

**Universidade de Brasília**  
Faculdade de Educação

**TERMO DE CONSENTIMENTO E LIVRE ESCLARECIMENTO**

*(modelo para participantes menores de 18 anos)*

Prezado (a) senhor (a),

Sou pesquisador(a) da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília e, atualmente desenvolvo a parte qualitativa da pesquisa ***Educação integral e(m) tempo integral no ensino fundamental: concepções e práticas na educação brasileira*** da qual seu município participou na fase quantitativa, respondendo a um questionário. Finalizada a fase quantitativa, cujo relatório está à sua disposição na SECAD/MEC, percebemos a necessidade de um estudo mais aprofundado das múltiplas experiências de jornada escolar ampliada desenvolvidas em todo Brasil. Esse município foi selecionado para participar da pesquisa qualitativa e para isso contamos com sua colaboração e a de seu(sua) filho(filha).

A pesquisa será realizada por meio de observações na escola, entrevistas individuais e grupos de discussão. As entrevistas e os grupos de discussão permitirão que as pessoas falem sobre como compreendem, avaliam, participam e se envolvem com as atividades de jornada escolar ampliada.

Através deste termo, seu(sua) filho(a) está sendo convidado(a) a participar, como voluntário(a), dessa pesquisa. No caso de concordar em participar, por favor, assine ao final do documento o termo de consentimento de participação. A participação não é obrigatória, a qualquer momento poderá desistir de participar e solicitar a anulação do consentimento.

Se concordar, a entrevista será gravada e transcrita, ficando à sua disposição a versão final dessa transcrição. As informações obtidas durante as observações e as entrevistas permanecerão totalmente confidenciais, sendo que o uso das informações fornecidas se dará de forma completamente anônima. A divulgação das informações coletadas será feita através de relatório para a SECAD/MEC, além de artigos e seminários referentes a essa pesquisa.

Você não terá nenhum gasto decorrente da sua participação e também não haverá nenhum tipo de reembolso ou gratificação devido à participação na pesquisa.

Uma cópia deste termo ficará com você, com o telefone e endereço da pesquisadora e do Comitê de Ética em Pesquisa da UnB. Assim, a qualquer tempo, você poderá tirar dúvidas sobre o projeto e/ou sua participação.

Contamos com sua colaboração, e a de seu(sua) filho(a),

-----  
Dr<sup>a</sup>. Inês Maria M Z. Pires de Almeida

Professora Adjunta

FE - UnB



---

**Universidade de Brasília**  
Faculdade de Educação

Eu, \_\_\_\_\_, li e entendi as informações fornecidas sobre a **PESQUISA EDUCAÇÃO INTEGRAL E(M) TEMPO INTEGRAL NO ENSINO FUNDAMENTAL: CONCEPÇÕES E PRÁTICAS NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA** e, autorizo a participação do meu (minha) filho (filha) na pesquisa acima descrita.

Nome do (a) filho (a):

\_\_\_\_\_.

Idade do(a) filho(a): \_\_\_\_\_ anos.

\_\_\_\_\_, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_

---

Assinatura

---

Assinatura da Pesquisadora



---

**Universidade de Brasília**  
Faculdade de Educação

## TERMO DE CONSENTIMENTO E LIVRE ESCLARECIMENTO

*(modelo para participantes maiores de 18 anos)*

Prezado (a) senhor (a),

Sou pesquisador(a) da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília e, atualmente desenvolvo a parte qualitativa da pesquisa ***Educação integral e(m) tempo integral no ensino fundamental: concepções e práticas na educação brasileira*** da qual seu município participou na fase quantitativa, respondendo a um questionário. Finalizada a fase quantitativa, cujo relatório está à sua disposição na SECAD/MEC, percebemos a necessidade de um estudo mais aprofundado das múltiplas experiências de jornada escolar ampliada desenvolvidas em todo Brasil. Esse município foi selecionado para participar da pesquisa qualitativa e para isso contamos com sua colaboração.

A pesquisa será realizada por meio de observações na escola, entrevistas individuais e grupos de discussão. As entrevistas e os grupos de discussão permitirão que as pessoas falem sobre como compreendem, avaliam, participam e se envolvem com as atividades de jornada escolar ampliada.

Através deste termo, você está sendo convidado(a) a participar, como voluntário, dessa pesquisa. No caso de você concordar em participar, por favor, assine ao final do documento. A sua participação não é obrigatória, a qualquer momento você poderá desistir de participar e solicitar a anulação do seu consentimento.

Se você concordar, a entrevista será gravada e transcrita, ficando à sua disposição a versão final dessa transcrição. As informações obtidas durante as observações e as entrevistas permanecerão totalmente confidenciais, sendo que o uso das informações fornecidas se dará de forma completamente anônima. A divulgação das informações coletadas será feita através de relatório para a SECAD/MEC, além de artigos e seminários referentes a essa pesquisa.

Você não terá nenhum gasto decorrente da sua participação e também não haverá nenhum tipo de reembolso ou gratificação devido à participação na pesquisa.

Uma cópia deste termo ficará com você, com o telefone e endereço da pesquisadora e do Comitê de Ética em Pesquisa da UnB. Assim, a qualquer tempo, você poderá tirar dúvidas sobre o projeto e/ou sua participação.

Contamos com sua colaboração

-----  
Dr<sup>a</sup>. Inês Maria M Z Pires de Almeida  
Professora Adjunta  
FE - UnB

**Endereço da Pesquisadora Responsável:**

Inês Maria M Z Pires de Almeida

Faculdade de Educação da Universidade de Brasília. Campus Darcy Ribeiro.  
Prédio FE3. CEP 70.910-900. Brasília DF.

**Endereço do Comitê de Ética em Pesquisa:**

Comitê de Ética em Pesquisa. Universidade de Brasília. Campus Darcy Ribeiro.  
Prédio da Reitoria. CEP 70.910-900. Brasília DF.



---

**Universidade de Brasília**  
Faculdade de Educação

Eu, \_\_\_\_\_, li e entendi as informações fornecidas sobre a **PESQUISA EDUCAÇÃO INTEGRAL E(M) TEMPO INTEGRAL NO ENSINO FUNDAMENTAL: CONCEPÇÕES E PRÁTICAS NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA** e, sentindo-me esclarecido (a) concordo livremente em participar dessa pesquisa.

\_\_\_\_\_, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_

---

Assinatura

---

Assinatura da Pesquisadora

## APÊNDICES

### APÊNDICE A



---

**Universidade de Brasília**  
Faculdade de Educação

#### **TERMO DE CONSENTIMENTO E LIVRE ESCLARECIMENTO**

Prezado (a) senhor (a),

Sou aluna de pós-graduação devidamente matriculada no Curso de Doutorado em Educação da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília sob o número 09/17044 e, atualmente desenvolvo a pesquisa intitulada: **Educação Integral/Integrada: cartografia do mal-estar e desafios para a formação docente** e, para isso, contamos com sua colaboração.

A pesquisa será realizada por meio de entrevistas individuais e grupo focal. As entrevistas e os grupos de discussão permitirão que os professores falem sobre como compreendem, avaliam, participam e se envolvem com as atividades do projeto de Educação Integral/Integrada.

Através deste termo, você está sendo convidado(a) a participar, como voluntário, dessa pesquisa. No caso de você concordar em participar, por favor, assine ao final do documento. A sua participação não é obrigatória, a qualquer momento você poderá desistir de participar e solicitar a anulação do seu consentimento.

Se você concordar, a entrevista será gravada e transcrita, ficando à sua disposição a versão final dessa transcrição. As informações obtidas durante as entrevistas e o grupo focal permanecerão totalmente confidenciais, sendo que o uso das informações fornecidas se dará de forma completamente anônima.

Você não terá nenhum gasto decorrente da sua participação e também não haverá nenhum tipo de reembolso ou gratificação devido à participação na pesquisa.

Uma cópia deste termo ficará com você, com o telefone e endereço da pesquisadora e do Comitê de Ética em Pesquisa da UnB. Assim, a qualquer tempo, você poderá tirar dúvidas sobre o projeto e/ou sua participação.

Agradecemos sua atenção e cooperação.

-----  
Rosalina Rodrigues de Oliveira  
Mat: 09/17044



---

**Universidade de Brasília**  
Faculdade de Educação

Eu,

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_, CI \_\_\_\_\_,

li e entendi as informações fornecidas sobre a pesquisa **Educação Integral/Integrada: cartografia do mal-estar e desafios para a formação docente** e, sentindo-me esclarecido (a), concordo livremente em participar dessa pesquisa.

\_\_\_\_\_, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_

---

Assinatura do informante

---

Assinatura da Pesquisadora

## APÊNDICE B



---

**Universidade de Brasília**  
Faculdade de Educação

### ROTEIRO DO GRUPO FOCAL

Questões norteadoras da discussão no grupo focal:

1. Como vocês consideram seus desempenhos profissionais no projeto de Educação Integral/Integrada?
2. Vocês perceberam mudanças na aprendizagem dos alunos depois que eles passaram a ser atendidos neste projeto? Justifique.
3. Quais os principais desafios a serem vencidos para que este projeto se desenvolva efetivamente?

## APÊNDICE C



---

**Universidade de Brasília**  
Faculdade de Educação

### **Roteiro da Entrevista Semi-Estruturada**

- 1- O que é ser professor(a) para você?
- 2- Você gosta de ser professor(a)?
- 3- Como foi esta sua escolha?
- 4- Qual a sua concepção de educação?
- 5- Qual a sua concepção de educação integral/integrada?
- 6- Como foi a sua escolha para atuar na educação integral/integrada?
- 7- Como você se sente atuando na escola de educação integral/integrada?  
Você se sente realizado (a)?
- 8- Você já trabalhou em outra escola que não tinha a educação integral/integrada? Como foi esta experiência? Comente.
- 9- Quais as exigências que lhe foram feitas para trabalhar com a educação integral/integrada?
- 10- A sua formação (inicial e/ou continuada) atende às exigências da educação integral/integrada?
- 11- Como você avalia a implementação e a operacionalização desta experiência na escola?
- 12- Como você descreve esta experiência que está sendo desenvolvida na comunidade escolar?
- 13- Do seu ponto de vista, quais os pontos positivos desta experiência?
- 14- Quais são as suas maiores dificuldades no trabalho com a educação integral/integrada?
- 15- Como você avalia as questões: tempo, espaço e currículo no contexto da educação integral/integrada?
- 16- A escola movimentada lhe agrada? Justifique.

- 17- O que lhe interessa/incentiva para que você participe ativamente das atividades da escola?
- 18- O que você acha da escola cidadã, você gostaria de tê-la aqui nesta comunidade?
- 19- Você se sente encorajada frente os desafios da educação integral/integrada? Comente.
- 20 - Qual a sua implicação política na Secretaria de Educação?

Há algo mais que você gostaria de dizer do qual ainda não falamos?