UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO

FACULDADE DE EDUCAÇÃO

ARIANE MONTEIRO SIQUEIRA

# Representações da atividade docente em uma unidade de ensino de um Centro Educacional Unificado (CEU) – formas de construção da ação cotidiana

Versão Corrigida

São Paulo

2017

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO

FACULDADE DE EDUCAÇÃO

ARIANE MONTEIRO SIQUEIRA

# Representações da atividade docente em uma unidade de ensino de um Centro Educacional Unificado (CEU) – formas de construção da ação cotidiana

Dissertação apresentada à Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Educação

Área de concentração: Didática, Teoria de Ensino e Práticas Escolares

Orientadora: Profª Drª Denice Barbara Catani

Versão Corrigida

São Paulo

2017

AUTORIZO A REPRODUÇÃO E DIVULGAÇÃO TOTAL OU PARCIAL DESTE TRABALHO, POR QUALQUER MEIO CONVENCIONAL OU ELETRÔNICO, PARA FINS DE ESTUDO E PESQUISA, DESDE QUE CITADA A FONTE.

Catalogação na Publicação

Serviço de Biblioteca e Documentação

Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo

371.294 Siqueira, Ariane Monteiro

S618r Representações da atividade docente em uma unidade de ensino de um Centro Educacional Unificado (CEU) - formas de construção da ação cotidiana / Ariane Monteiro Siqueira; orientação Denice Barbara Catani. São Paulo: s.n., 2017.

361 p. ils.; tabs; apêndice

Dissertação (Mestrado – Programa de Pós-Graduação em Educação. Área de Concentração: Didática, Teoria de Ensino e Práticas Escolares) - - Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo.

1. Representações professorais 2. Práticas pedagógicas 3. Ensino fundamental 4. Narrativa I. Catani, Denice Barbara, orient.

Ariane Monteiro Siqueira

Representações da atividade docente em uma unidade de ensino de um Centro Educacional Unificado (CEU) – formas de construção da ação cotidiana

Dissertação apresentada à Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Educação.

Área de concentração: Didática, Teoria de Ensino e Práticas Escolares.

Orientadora: Profª Drª Denice Barbara Catani

*Versão Corrigida*

Aprovado em:_____

Banca Examinadora

Profa. Dra. Denice Barbara Catani (Orientadora)

Instituição: Faculdade de Educação da USP Assinatura_____

Prof. Dr. Marcos Garcia Neira

Instituição: Faculdade de Educação da USP Assinatura_____

Profa. Dra. Rosario S. Genta Lugli

Instituição: Universidade Federal de São Paulo Assinatura_____

AGRADECIMENTOS

À professora Denice Barbara Catani que com seu rigor e empenho desde a graduação acompanha a minha formação. Obrigada por ter me ajudado a buscar pelo meu melhor.

Às educadoras que doaram parte de seu tempo e sua história para a construção deste estudo, e à coordenadora pedagógica da unidade educacional que não se negou a me oferecer apoio.

Aos professores Rosário S. Genta Lugli e Marcos Neira que com um olhar clínico ajudaram-me no exame de qualificação a rever questões importantes da pesquisa, assim como se dispuseram a participar do momento de sua defesa.

Aos meus queridos professores das escolas públicas em que estudei que fizeram com que eu acreditasse em minha potencialidade educacional.

À Universidade de São Paulo que me concedeu a tão almejada formação em nível superior, suprindo durante a graduação com minhas necessidades financeiras por meios das bolsas que recebi e acolhendo-me no CRUSP.

Aos professores da Faculdade de Educação que me ensinaram a repensar minha constituição social e me forneceram a base para o exercício profissional.

A todos os funcionários da Biblioteca da Faculdade de Educação que sempre foram muito solícitos em todo meu processo de formação.

Aos amigos que fiz na época da graduação que me ajudaram em um momento de transição, principalmente à querida Aline Maria Chamone com quem dividi as aflições da pesquisa de mestrado.

Aos queridos educadores que tive o prazer de conviver na escola Recreio Berçário e Educacional Infantil, assim como no Centro de Desenvolvimento Infantil do SESC, que me encantaram e me ensinaram a ser professora. Saudade de vocês!

Aos meus pais que em sua simplicidade me ensinaram sobre ética e responsabilidade e que ao seu modo me apoiaram nesta longa caminhada no percurso educacional.

Aos meus irmãos Rogério e Paula que abriram o caminho para que eu pudesse almejar o ensino na universidade pública.

Ao meu querido, grande amigo, e companheiro Wellgton que encontrei nas veredas da vida, que nos mais diversos momentos está ao meu lado oferecendo apoio e me ensinando a sutileza de amar.

***Sonho impossível***

Intérprete: Maria Bethânia / Compositor: J. Darion – M. Leigh
Versão: Chico Buarque e Ruy Guerra

*Sonhar mais um sonho impossível*

*Lutar quando é fácil ceder*

*Vencer o inimigo invencível*

*Negar quando a regra é vender*

*Sofrer a tortura implacável*

*Romper a incabível prisão*

*Voar num limite improvável*

*Tocar o inacessível chão*

*É minha lei, é minha questão*

*Virar este mundo, cravar este chão*

*Não me importa saber*

*Se é terrível demais*

*Quantas guerras terei que vencer*

*Por um pouco de paz*

*E amanhã se este chão que eu beijei*

*For meu leito e perdão*

*Vou saber que valeu*

*Delirar e morrer de paixão*

*E assim, seja lá como for*

*Vai ter fim a infinita aflição*

*E o mundo vai ver uma flor*

*Brotar do impossível chão*

## RESUMO

Siqueira, Ariane Monteiro. **Representações da atividade docente em uma unidade de ensino de um Centro Educacional Unificado (CEU) – formas de construção da ação cotidiana**. Dissertação de Mestrado. São Paulo: Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, 2017, 361p.

Esta pesquisa tem por objetivo compreender a maneira como um grupo de educadoras de uma Escola Municipal de Ensino Fundamental situada em um CEU se apropria de seu espaço no cotidiano escolar tendo em vista suas representações sobre o projeto, que preconiza a execução de uma proposta de trabalho voltada a ações de integração entre suas outras Unidades Regulares e os Núcleos de Educação, Cultura, Lazer e Esporte. Buscam-se evidências desta articulação e de um trabalho dito inovador, prescrito em seu regimento, na narrativa de cinco professoras. Considera-se que a prática resulta da articulação possível entre um contexto observado e uma série de representações incorporadas em relação à carreira, a comunidade escolar, a unidade de trabalho, aos 'pares', assim como aos seus saberes profissionais, dentre outros aspectos. Ao longo do exame das narrativas foi possível perceber a diversidade apresentada na formação que tiveram e os condicionantes que motivaram as escolhas profissionais correlacionando-os as suas condições socioeconômicas e culturais. O estudo norteou-se pela seguinte questão, dentre outras: Como as docentes constroem suas práticas cotidianas tendo que atentar para as propostas do Regimento Padrão da unidade? Tornou-se perceptível que esta se dá em meio ao enfrentamento de problemas que abrangem a ressignificação da ação e de concepções já interiorizadas, assim como a reorganização temporal do trabalho. Para além disto, também se torna evidente a necessidade de constituir atividades voltadas à formação em contexto, já que diante da incumbência de que o espaço CEU tem que desenvolver atividades inovadoras entende-se que esta não pode estar desarticulada do entendimento de que são os agentes que por lá circulam que constroem a cultura escolar. A pesquisa busca contribuir para as discussões relativas à formação e à atuação profissional dos professores considerando a correlação existente entre o desenvolvimento pessoal e profissional na consolidação de seu *habitus*. Para tanto, recorre às fontes documentais como o regimento padrão das unidades do CEU e seu Decreto de Criação, além do Projeto Político Pedagógico da EMEF e aos dados obtidos por meio de questionários e das entrevistas realizadas.



**Palavras-chave**: Centro Educacional Unificado, representações professorais, práticas pedagógicas, Ensino Fundamental, narrativa de professores.

## ABSTRACT

Siqueira, Ariane Monteiro. **Representações da atividade docente em uma unidade de ensino de um Centro Educacional Unificado – formas de construção da ação cotidiana**. Dissertação de Mestrado. São Paulo: Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, 2017, 361p.

The aim of this research is to understand the way in which a group of educators of a municipal elementary school located in a CEU appropriates its space in the school routine in view of its representations about the project, in which it is fostered the execution of a work proposal aimed at the integration between other regular unities and the Nuclei of Education, Culture, Leisure and Sport. From the narrative of five teachers, we search for evidences of such articulation and of a said innovative work, prescribed in its Regiment. It is considered that the practice stems from the pursuable articulation between the observed context and a series of internalized representations related to their careers, the school community, the work unity, their 'peers', as well as their professional knowledge, among others. Through the examination of their narratives it was possible to notice the diversity in their professional training and the conditionals that motivated their professional choices, co-relating them with their social, economic and cultural contexts. The study was guided by the following question, among others: How do the teachers create their daily practices while having to fulfill the proposals of the unity's Standard Regiment? It became clear that this happens amidst the confrontation of problems that encompass the resignifying of the action and of already interiorized conceptions, as well as the temporal reorganization of their work. Besides that, it also becomes evident the necessity of constituting training within context, since, due to the incumbency of the CEU of developing innovative activities, it is understood that such activities cannot be disconnected from the idea that it is the agents there who build the school culture. The research seeks to contribute to the discussions related to teacher's professional training and practice, considering the existing correlation between personal and professional development in the consolidation of their *habitus*. In so doing, we resort to documents such as the Standard Regiment of CEU unities and their Creation Enactment, as well as the Pedagogical-Political Project of the school unity and data obtained by means of questionnaires and the interviews that were conducted.



**Key-words**: Unified Educational Center, teachers' representations, pedagogical practices, Elementary school, teachers' narratives.

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Ilustração 1- Foto aérea da unidade do CEU p.32

Ilustração 2- Mapa das unidades dos CEUs da rede municipal de São Paulo inauguradas até o ano de 2013, conforme divulgado pela Secretaria Municipal de Educação p.52

Ilustração 3- Fluxograma das dimensões constitutivas das representações professorais p.110

## LISTA DE TABELAS

Tabela 1: Levantamento de pesquisas existentes sobre representações professorais p.92

Tabela 2: Caracterização das professoras – formação p.141

Tabela 3: Caracterização das professoras – carreira p.146

Tabela 4: Impressões sobre ações coletivas p.147

Tabela 5: Impressões sobre os problemas de aprendizagem (1) p.148

Tabela 6: Impressões sobre os problemas de aprendizagem (2) p.149

Tabela 7: Questionário dos professores p.235

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ADI – Auxiliar de Desenvolvimento Infantil

ANRESC - Avaliação Nacional do Rendimento Escolar

APM – Associação de Pais e Mestres

APROFEM - Sindicato dos professores e dos funcionários municipais de São Paulo

ATE - Auxiliar Técnico Administrativo

CAICs - Centros de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente

CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CEFAM - Centro Específico de Formação e Aperfeiçoamento para o Magistério

CEFAI- Centro de Formação e Acompanhamento à Inclusão

CEI – Centro de Educação Infantil

CENPEC - Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária

CEU – Centro Educacional Unificado

CIACs - Centros Integrados de Atendimento à Criança e ao Adolescente

CIEPs - Centros Integrados de Educação Pública

CONAE - Conferência Nacional de Educação

DEM - Democratas

DOT – Divisão de Orientação Técnica

DRE – Diretoria Regional de Educação

EDIF – Departamento de Edificações

ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente

EJA – Educação de Jovens e Adultos

ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio

EMEF – Escola Municipal de Ensino Fundamental

EMEI- Escola Municipal de Educação Infantil

FAAP - Fundação Armando Alvares Penteado

FAPESP – Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo

FDE - Fundação para o Desenvolvimento da Educação

FEUSP – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo

FIA – Fundação Instituto de Administração

GTI - Grupo Técnico Intersecretarial

INCLUSP - Programa de Inclusão Social da USP (Universidade de São Paulo)

INEP- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

IPF – Instituto Paulo Freire

JEIF – Jornada Especial Integral de Formação

LIP – Licença para tratar de assuntos particulares

LDB – Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MAFRO – Museu Afro- Brasileiro

MASP – Museu de Arte de São Paulo

Mc's – Mestres de cerimônia

MEC – Ministério da Educação

MÓDULO - Profissional que atua na rede municipal de ensino como professor substituto

NAEs – Núcleos de Ação Educativa

ONG – Organização não governamental

PASUSP - Programa de Avaliação Seriada da USP (Universidade de São Paulo)

PDI - Professor de Educação Infantil

PEA – Projeto Especial de Ação

PIÁ – Programa de Iniciação Artística

PNE - Plano Nacional de Educação

POEB – Política e Organização da Educação Básica no Brasil

POEI - Professor Orientador de Educação Integral

P. P. P- Projeto Político Pedagógico

PROFICs - Programas de Formação Integral da Criança

PSDB - Partido da Social Democracia Brasileira

PSOL - Partido Socialismo e Liberdade

PT – Partido dos Trabalhadores

PUC – Pontifícia Universidade Católica

SAEB - Sistema de Avaliação da Educação Básica

SARESP – Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo

SCIELO – Scientific Eletronic Library Online

SEDIN – Sindicato dos Educadores da Infância

SEDUC - Secretaria Estadual de Educação

SEE-SP – Secretaria da Educação do Estado de São Paulo

SESC – Serviço Social do Comércio

SINDSEP– Sindicato dos Servidores Municipais de São Paulo

SINPEEM - Sindicato dos profissionais em educação no Ensino Municipal de São Paulo

SEME - Secretaria Municipal de Esportes, Lazer e Recreação

SME – Secretaria Municipal de Educação

SMCIS - Secretaria Municipal de Comunicação e Informação Social

SMC – Secretaria Municipal de Cultura

SMSP - Secretaria Municipal das Subprefeituras

TREs - Faltas abonadas em decorrência do trabalho exercido junto ao Tribunal Regional Eleitoral

UAB – Universidade Aberta do Brasil

UEs – Unidades de Ensino

USP- Universidade de São Paulo

## SUMÁRIO

**INTRODUÇÃO**

**Os Centros Educacionais Unificados: um espaço de 'pontos de vista'** p.16

**Capítulo 1- A definição dos objetos de pesquisa** p.28

**Capítulo 2-Um projeto de formação pública e gratuita: origens e concepções da proposta dos Centros Educacionais Unificados (CEUS)** p.38

Os CEUs: concepções e implantação das unidades p.43

Os indicativos da proposta do projeto CEU p.62

**Capítulo 3 - Considerações sobre as práticas professorais** p.80

As representações professorais - as pesquisas como fonte para a análise: o que elas indicam p.91

**Capítulo 4-A elaboração de um caminho metodológico e a prática interpretativa** p.113

**Capítulo 5- As trajetórias de formação: escolhas, construções e ressignificações** p.134

O perfil das professoras e algumas observações acerca de contextos escolares p.140

A escolha profissional e o ingresso na carreira docente p.154

As primeiras experiências no magistério p.172

A força da representação – discursos, símbolos e ressignificações p.179

Reflexões sobre a organização das práticas cotidianas p.192

**Considerações finais** p.219

**Referências** p.227

**Apêndice A- Termo de consentimento livre e esclarecido- Questionário** p.234

**Apêndice B- Questionário** p.235

**Apêndice C- Termo de consentimento livre e esclarecido- entrevista** p.243

**Apêndice D- Roteiro de entrevistas** p.244

**Apêndice E –**

Transcrição da entrevista- Professora T. p.247

Transcrição da entrevista- Professora G. p.264

Transcrição da entrevista- Professora K. p.320

Transcrição da entrevista- Professora M. p.336

Transcrição da entrevista- Professora S. p.356

# INTRODUÇÃO

## Os Centros Educacionais Unificados: um espaço de 'pontos de vista'

Na decisão sobre realizar uma pesquisa a respeito da prática educativa em um Centro Educacional Unificado (CEU) pesa de modo especial uma visita realizada a uma de suas unidades ainda na época da graduação como parte das atividades propostas pelo programa da disciplina de Política e Organização da Educação Básica no Brasil (POEBII). Na circunstância em questão pareceu-me instigante constatar a existência de um aparato cultural com dimensões tão expressivas, aparentando se tratar de uma proposta que poderia impactar de modo favorável a vida da comunidade escolar. Saí dessa visita acreditando que este projeto poderia repercutir em experiências bem-sucedidas para as camadas populares, por meio da ampliação do capital cultural incorporado dos estudantes e de seu sucesso escolar. O que vi me causou deslumbramento, reforçando-se, além disso, nas concepções apresentadas pelo gestor da unidade, fazendo com que cresse em sua efetividade enquanto proposta de formação.

Devo reconhecer que tais fatos me levaram a uma imagem a respeito da instituição que se consolidou como uma representação totalmente favorável. Se mobilizo, então, Pierre Bourdieu (2003a)[1] para tratar da noção de 'ponto de vista', posso afirmar que, enquanto pesquisadora, foi exatamente meu ponto de vista que tornou meu olhar simplista. Por considerar inicialmente que a existência do projeto já era por si só um elemento capaz de mobilizar a equipe escolar, deixei de olhar para esta como formadora de opiniões e também produtora de práticas que beneficiam ou não a consolidação do mesmo. Na realidade, não posso afirmar que algumas dessas questões não estavam em pauta quando pensei no roteiro de entrevistas, ainda que na escrita do esquema inicial do estudo elas não tenham aparecido, mas certamente não se mostravam tão influentes quanto à crença no poder de execução da proposta.

---

[1] BOURDIEU, Pierre. O espaço dos pontos de vista. In: _____. **A miséria de mundo**. Com contribuições de A. Accardo et al. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003a, p. 11-13.

Uma vez que parte do habitus que conduz minhas ações foi formado a partir das experiências que vivenciei em minha família, na escola, na igreja, quando ainda a frequentava, em meu bairro, além dos espaços de lazer aos quais raramente tinha acesso, posso dizer que o CEU parecia ser a resposta à ausência evidenciada em minha história particular. Foi a partir destas experiências que construí concepções, sentidos e imagens sobre o real, assim como categorias de apreensão e apreciação sobre ele e passei a procurar neste espaço a possibilidade de acesso à ampliação do capital cultural. Aqui está posta a objetivação de minha condição enquanto agente social e pesquisadora. Aqui reconheço que com o projeto tinha o interesse de justificar a existência dos Centros e de lhes conferir sentido real, de defender sua efetividade, de acreditar que as crianças, adolescentes e jovens da periferia poderiam se apropriar do que idealizava.

Contudo, era preciso me ausentar daquele lugar para então falar desta proposta, na medida em que para compreender o que ocorre no Centro é preciso não apenas fazer inferências, mas conhecer o seu cotidiano, a efetivação das práticas dos agentes que lá atuam. Em muitas ocasiões alguns estudiosos, como representantes de universidades enquanto meio produtor de conhecimento, vão até a escola e fazem colocações sobre a prática dos educadores, na ausência do encontro com o outro, sem qualquer empatia e sem ponderar que em nossa sociedade os veredictos muitas vezes vêm dos que são tidos como "intelectuais". Foi preciso rever a perspectiva da análise abrindo mão da expectativa inicial para ir ao encontro de algo que era muito mais elementar, o que se define nesta produção como uma experiência de valorização das vozes de cinco mulheres, cinco educadoras de uma EMEF (Escola Municipal de Ensino Fundamental) de um Centro Educacional Unificado localizado na periferia da zona oeste de São Paulo. Logo, tentou-se retomar um pouco da história do CEU, acrescendo os pontos de vista das agentes mencionadas sobre esse objeto para que assim fosse preservada a história que cada uma delas constrói com a unidade, além das implicações de sua trajetória particular nesta configuração e das representações construídas no decorrer dos anos, o que passou a ser um dos objetivos da pesquisa.

O processo de escuta de suas histórias se deu a partir da realização de entrevistas individuais e semiestruturadas. Entende-se que ao ouvi-las seria possível adentrar em um espaço que não poderia se configurar apenas pelo que poderia ser observado, mas também por meio de um discurso construído em conexão com suas representações, sendo estas geradoras de práticas.

Aquilo que fazem na escola nem sempre está relacionado com o que pensam e vice-versa, pois sua aplicação depende de inúmeros fatores presentes no cotidiano escolar. Deste modo, entendo que por meio do relato elas foram reconstruindo sua história particular que se configura como parte de um constructo que também é social. Logo, compreende-se que nos encontros que ocorreram, as particularidades de um depoimento se afiguravam, quando não necessariamente cada uma delas contava sobre o que viveu, mas sim o que se lembrava de uma série de experiências. Autoras de suas próprias crônicas, elas mesmas constroem o tecido de sua rememoração. "[...] Pois um acontecimento vivido é finito, ou pelo menos encerrado na esfera do vivido, ao passo que o acontecimento lembrado é sem limites, porque é apenas uma chave para tudo o que veio antes e depois [...]" (BENJAMIN, 1987, p. 37)[2]. Esta observação vem reforçar a concepção de que por meio do ato de discursar as docentes não apenas estão contando sobre sua experiência no CEU, mas ressignificando-a, tendo em conta que quando falam constroem por meio do encadeamento de pequenas recordações uma sequência sobre um fato, e no momento que o fazem estão também repensando a seu respeito. A oportunidade de, a partir de certo direcionamento, tratar da história de formação, das escolhas profissionais e da experiência cotidiana que têm com o CEU enquanto ação pedagógica possibilita a elas criar chaves para o que virá depois, ou seja, quando falam sobre o passado e o presente podem estar também falando sobre o futuro, sobre o que podem rever para construir novas ações.

Nesse caso, o momento da entrevista pode ter sido uma circunstância proveitosa para que organizassem suas ideias acerca de fatos ocorridos e conferissem a elas significados diversos, ressignificando suas experiências, pois em meio ao relato, gerado em contextos e por influências diversas, pode-se elaborar certa coerência sequencial e cronológica sobre estas, reconstruindo a si mesmo, definindo seu lugar social e relações com os outros por meio de uma ação reflexiva (POLLACK, 1989)[3]. Enquanto pesquisadora pude ser a ouvinte que em condição muitas vezes de não similaridade com as entrevistadas, ainda que também fosse professora da rede municipal de ensino, mostrou-se aberta a ouvir as narrativas que iam construindo, já que: "Nem sempre proclamamos em voz alta o que temos de mais importante

---

[2] BENJAMIN, Walter. A imagem de Proust. In: _____. **Magia e técnica, arte e política –** Ensaios sobre literatura e história da cultura. Tradução Sergio Paulo Rouanet. Obras escolhidas. v. 1, 3. ed. São Paulo: Editora Brasiliense, 1987, p. 36-50.

[3] POLLACK, Michael. Memória, Esquecimento, Silêncio. **Revista Estudos Históricos**, v. 2, n. 3, 1989, p. 3-15. Disponível em: <http://bibliotecadigital.fgv.br/ojs/index.php/reh/article/view/2278/1417>. Acesso em: 17 jan. 2017.

a dizer. E, mesmo em voz baixa, não o confiamos sempre à pessoa mais familiar, mais próxima e mais disposta a ouvir a confidência [...]" (BENJAMIN, 1987, p. 40). Nesta conjuntura foi que pouco a pouco foram se revelando concepções formadas no "[...] confronto de visões de mundo diferentes ou antagônicos [...]" (BOURDIEU, 2003a) nascendo sem qualquer necessidade de serem compatíveis, já que emanam de situações sociais diversas. Logo, entende-se que o discurso proferido por elas traz em si o particular e o social em diálogo, o que confere grande relevância aos modos como vão, então, exteriorizando suas representações sobre o fazer cotidiano no âmbito do espaço CEU, construído no limiar entre o privado e o público, justificando assim o interesse por suas narrativas. Nos encontros que se seguiram também tive a oportunidade de rever minhas concepções sobre o projeto e o fazer pedagógico no Centro enquanto ouvia, fazia perguntas, seguindo o roteiro e criando novas indagações sobre seus relatos, considerando a pluralidade de seus pontos de vista.

Minhas representações sobre o projeto também foram sendo ressignificadas no processo, mas apesar do interesse inicial já relatado, estas não pareciam advir apenas de um anseio pessoal. Neste caso, poderia, então, analisar esta construção como a forma de consolidação de um desejo que também é político? É no encontro com sua proposição inicial que vejo que este desejo se volta à esfera pública, momento em que meus anseios quanto à educação parecem encontrar repouso na aspiração de alguns agentes do campo político e do campo educacional, quando conceberam os Centros. Na medida em que o campo educacional se configura como tendo relativa capacidade de refração, já que é altamente politizado e sofre com as demandas do social, o CEU se estabelece enquanto um espaço que advém da necessidade de criar um complexo cultural nas regiões periféricas da cidade de São Paulo, com pressupostos educacionais que não necessariamente dizem respeito às normas pedagógicas. Mas sim a dar educação, a oferecer meios para que os cidadãos cultivem seu corpo e seu espírito por intermédio do acesso ao lazer, às práticas esportivas, culturais e educacionais, a partir da ação conjunta de seu Núcleo Cultural, Educacional, Esportivo e de Lazer.

O complexo, então, se consolida tendo como objetivos, conforme seu Regimento (SÃO PAULO, 2004 e 2005)[4]:

I) Oferecer às crianças, adolescentes e adultos a oportunidade de frequentarem um espaço criativo de construção de conhecimento;

II) Ser um polo de incentivo ao desenvolvimento educacional, cultural e esportivo da comunidade;

III) Ser um polo de experiências educacionais inovadoras;

IV) Ser um centro de promoção da equidade social de seus usuários.

Enquanto vontade política há o desejo de ampliar as formas de manifestações culturais na periferia, levando até ela o que antes apenas circulava nas áreas centrais. Os objetivos apresentados no Regimento remetem a um espaço criativo de construção de conhecimento, a um polo de desenvolvimento educacional, cultural e esportivo, além de propor que também seja um núcleo dinamizador de experiências educacionais inovadoras. Estas três proposições dão indício do alto investimento político que se fez no CEU, enquanto parte de um discurso no qual se expõe algo que se pretende estabelecer, assim como no alto grau de responsabilidade daqueles que terão como tarefa alicerçar essa proposta. Quando se fala em *tornar um espaço* criativo, ser polo, portanto, referência para algo ou alguém, assim como ser fonte de experiências educacionais inovadoras, não se está apenas propondo que isto aconteça, mas tendo como fundamento para o trabalho um regimento. Este documento pode regular a prática na medida em que está firmado em um decreto que determinada o cumprimento de uma resolução.

---

[4] Há dois regimentos disponíveis, 2004 e 2005, mas nestes os objetivos propostos não se alteram, sendo assim foi utilizado o mais atual.

**SÃO PAULO** (Município). Decreto Nº 45.559, de 30 de novembro de 2004 (Aprova o Regimento Padrão dos Centros Educacionais Unificados – CEUS).

**SÃO PAULO** (Município). Portaria Nº 7.356, de 20 de dezembro de 2005 (Aprova o Regimento Padrão dos Centros Educacionais Unificados).

Existe, assim, uma demanda de atuação profissional validada por pressupostos de formação, este parece ser o ponto de vista de quem redigiu a lei de construção dos Centros. No entanto, essa discussão sobre o projeto é pouco explorada no ato de sua criação, quando o foco se desloca para as críticas acerca do valor empregado nas obras, só para exemplificar. A dissertação de Ricardo de Souza (2010[5]) apresenta esta perspectiva discutindo os pontos de vista defendidos pela mídia a respeito do CEU, dividindo-os em três fases:

- 1º - Implantação na gestão da ex-prefeita Marta Suplicy;

- 2º - Debate político eleitoral entre Marta Suplicy e José Serra;

- 3º - Transição política e continuidade social e midiática do equipamento.

Os dados levantados revelam que das 154 notícias encontradas no jornal *Folha de São Paulo* no período de 10/12/2001 a 13/02/2009, 80 delas não apresentavam nenhum aspecto favorável sobre os Centros Educacionais Unificados. Além disto, 114 (74%) das reportagens tratam de críticas políticas[6], notícias com apontamentos negativos sobre as opções e ações tomadas pelo governo, em sua maioria no governo Marta Suplicy (37 das 50), e sobre informações políticas, ou seja, notícias que tratam da gestão das unidades. A respeito do tema 'crítica política' pode ser apresentada a seguinte reportagem: "Marta usa escolões para pressionar Câmara" (10/12/2001). O termo "escolões" foi muito associado à imagem do CEU. A ideia divulgada era de que ele não passava de uma escola comum, em uma megaestrutura. Outra notícia, só para exemplificar, fala que a "Escola custa 150% mais que unidade normal" (11/08/2003), quando, então, se desconsidera a proporção do projeto enquanto espaço educacional que não se restringe ao CEI (Centro de Educação Infantil), e a EMEI (Escola Municipal de Educação Infantil) e a EMEF. Nessa ocasião discutia-se a substituição das "escolas de lata", criadas na gestão do prefeito Celso Pitta, o que era utilizado constantemente como via de comparação daqueles que se mostravam favoráveis à criação do Centro.

---

[5] SOUZA, Ricardo de. **A educação social em espaços de experimentação pedagógica**: potencialidades dos CEUs. 2010. 301f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010.

[6] As chaves de análise das reportagens, tais como ‘crítica política’ e ‘informação política’ foram criadas por Souza (2010).

Este complexo representa um anseio político que se consolida também na esfera educacional, em termos de uma educação geral, mas não deixou de se constituir enquanto um problema político por parecer aos olhos da mídia uma moeda de troca nas gestões. O jornal *Folha de São Paulo* tem um espaço bem alicerçado no campo jornalístico, o que lhe dá visibilidade não apenas neste, mas em outras esferas sociais, como, por exemplo, nas instâncias governamentais, assim como por outros consumidores de notícias. Sendo fonte expressiva de concepções sobre ações políticas, assim como de quaisquer outros atos e produções socioeconômicas e culturais, o jornal oferece suas imagens sobre o real, contribuindo também para a construção de opiniões e pontos de vista sobre os Centros Educacionais Unificados. Desse modo, é possível dizer que tem seu valor absoluto caracterizado em sua expressividade junto aos pares, além do reconhecimento por uma maioria que o consome enquanto fonte de notícia e de publicidade, sem deixar de atentar para a ideia de que ocorrem formas diversas de leituras deste material a partir da apropriação que se dá por meio da ação de cada agente. Pode-se considerar que a história dos Centros é marcada por uma aspiração política de constituição de uma ação que visa à democratização do acesso à educação, à cultura e ao lazer, mas também parece se apresentar como um instrumento de manejo político, seja por causa das disputas em torno de votos, o que também foi divulgado nos jornais, seja pelo próprio papel construído pela mídia a respeito dessas ações, além de outros que se referem direta ou indiretamente a eles.

A partir dessas mesmas perspectivas é que ramificações da sociedade vão criando significados para o projeto, aderindo a ele de maneiras diversas, as quais podem se dar parcialmente ou negando-o. De maneira similar a forma como as reportagens jornalísticas podem influenciar as possibilidades de sua apropriação, documentos legais, tais como seu Decreto de Criação e os Regimentos Padrões (2004, 2005), também repercutem na construção da ação cotidiana em suas unidades. Deste modo, a problemática que parece ser discutível versa sobre os usos cotidianos dos indicativos propostos pelos dois documentos legais citados acima, que deveriam ser a fonte fundamental para a construção da prática escolar diária e dos fazeres pedagógicos, materiais que são particularmente utilizados nesta investigação, por exemplo, na construção dos roteiros de entrevistas, assim como na análise de seus dados. Logo, caberia entender como se dá a aplicabilidade dos anseios presentes, por exemplo, no Decreto que cria estes espaços

> [...] CONSIDERANDO que o Centro Educacional Unificado - CEU propiciará à população acesso a bibliotecas, centros culturais e esportivos, integrados aos Centros de Educação Infantil - CEIs, Escolas Municipais de Educação Infantil - EMEIs e Escolas Municipais de Ensino Fundamental - EMEFs, num complexo único concebido em todas as suas dimensões, desde o projeto arquitetônico até o projeto político-pedagógico, conferindo novo significado ao espaço escola [...] (SÃO PAULO, 2003)[7].

Assim sendo, o objetivo deste estudo é entender a maneira como um grupo de educadoras se apropria do espaço CEU no cotidiano escolar tendo em vista suas representações sobre o projeto. A hipótese do trabalho pode assim ser formulada: dependendo das representações acerca da formação do trabalho docente, dos fins da educação e outras dimensões do processo de ensino, irão variar as apropriações do espaço CEU feitas pelas professoras, o que afeta diretamente as formas de concretização do projeto no cotidiano.

Quanto ao seu modo de produção, ele se deu inicialmente pela dúvida que surgiu acerca das possibilidades de ampliação do capital cultural dos estudantes a partir da proposta citada, como foi explicado, passando a um levantamento bibliográfico sobre a história dos Centros, o que fez com que se recuasse a Anísio Teixeira e a criação da Escola Parque, Centro Educacional Carneiro Ribeiro (1950), assim como à necessidade de fazer um levantamento sobre produções que discutem sobre o CEU, inicialmente pensando na perspectiva do desempenho escolar. Após este momento foi realizado um levantamento acerca de teses e dissertações da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo que tratassem do tema 'representações dos professores sobre o Ensino Fundamental', chegando-se à construção do roteiro de entrevistas e do questionário, o que também marcou o início do contato com a EMEF onde esta investigação foi realizada. Tendo entrevistado cinco educadoras passou-se à transcrição e construção da análise dos materiais obtidos.

A discussão teórica desta dissertação valeu-se das pesquisas de diversos autores, porém alguns se tornaram primordiais para sua construção. Começo por Pierre Bourdieu que em seus inúmeros textos ensinou, por exemplo, sobre os constructos sociais, não deixando de tratar da dimensão do humano no tocante às questões históricas do habitus. Foi ele também

---

[7] **SÃO PAULO** (Município). Decreto Nº 42.832, de 6 de fevereiro de 2003 (Cria os Centros Educacionais Unificados).

quem ofereceu suporte a análise das narrativas quando discutiu sobre a reflexividade reflexa, a capacidade de ir além do óbvio e de se colocar como parte do processo da entrevista. Além disso, foi importante para a definição do termo "representação" como elemento centralizador desta análise, sempre em diálogo com Roger Chartier (1988)[8] quando trata das formas de apreensão do mundo. Também foram utilizadas algumas discussões propostas por Marta Carvalho (1998)[9] sobre a ideia de apropriação, somadas ao que Chartier discute, o que foi útil para que se pensasse na maneira como as educadoras vão criando significados diversos para o projeto CEU e as práticas pedagógicas neste local. Tendo em vista que as representações e formas de apropriação se exteriorizam nesta dissertação por meio dos relatos, neste caso, Paul Thompson (1992)[10] também foi primordial quando passou a esclarecer os modos de se fazer entrevista, assim como Bourdieu também deu suporte, julgando ser necessário criar certa empatia com o outro, valorizando sua narrativa. Paulo Roberto Padilha e Roberto da Silva com seu livro *Educação com qualidade social: a experiência dos CEUs de São Paulo* (2004)[11] ofereceram a base necessária para o estudo da história dos Centros, desde sua origem, assim como suas conexões com propostas já realizadas no espaço nacional, relacionando-as ao Centro Educacional Carneiro Ribeiro (Escola Parque) idealizado por Anísio Teixeira.

Considerando que se buscou compreender as formas de apropriação e consolidação do projeto dos Centros Educacionais Unificados por meio das narrativas e das histórias de vida das educadoras, este estudo fez uso da discussão proposta por Jane Soares de Almeida (1998)[12] acerca das relações de gênero, sem que se prolongasse na questão, particularmente sobre como o magistério tem se definido como um ofício especialmente feminino, o que fez com que em diálogo com as entrevistadas fosse observada a maneira como o 'ser feminino' implica em escolhas de percurso profissional, podendo ser influenciador de práticas. Logo, foi

---

[8] CHARTIER, Roger. Introdução. Por uma sociologia histórica das práticas culturais. In: _____. **A história cultural** – entre práticas e representações. Coleção Memória e Sociedade. Tradução Maria Manuela Galhardo. Editora Bertrand Brasil, 1988, p. 13-28.

[9] CARVALHO, Marta Maria Chagas de. Por uma história cultural dos saberes pedagógicos. In: SOUSA, Cynthia Pereira de; CATANI, Denice Barbara (Orgs.). **Práticas educativas, culturas escolares, profissão docente**. São Paulo: Escrituras Editora, 1998, p. 31-40.

[10] THOMPSON, Paul. Entrevista. In: _____. **A voz do passado**: história oral. Tradução Lólio Lourenço de Oliveira. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992, p. 254-278.

[11] PADILHA, Paulo Roberto; SILVA, Roberto da. **Educação com qualidade social**: a experiência dos CEUs de São Paulo. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2004.

[12] ALMEIDA, Jane Soares de. **Mulher e educação**: a paixão pelo possível / Jane Soares de Almeida. - São Paulo: Editora UNESP, 1998. - (Prismas).

possível entender que as docentes também se definem enquanto mulheres, sem precisar negar sua condição, tendo que lidar com as consequências de suas escolhas, definindo-as também a partir de concepções que se constituem em uma métrica temporal, em ciclos, assim como proposto por Huberman (1992)[13].

Apesar deste estudo não ter como base central as narrativas das educadoras a partir da perspectiva de trabalho denominada 'história de vida', em sua forma clássica, entende-se que os percursos revelados por elas nas entrevistas, quanto à sua formação pessoal e profissional, contribuem para a constituição de sua identidade profissional. A oportunidade de narrar sua história pessoal favorece, assim, novas possibilidades de atribuição de sentidos para as experiências vivenciadas, propiciando a construção de novas práticas. Por meio deste exercício são colocados em pauta "[...] os processos sociais e pessoais de construção das inserções na realidade" (CATANI, et al., 2003, p.19)[14]. Entendo que esta atividade pode beneficiar as profissionais que entrevistei em termos de revisitação de suas experiências e ressignificação das mesmas, assim como o entendimento sobre as formas de apropriação do espaço CEU feitas por elas.

Ponderando acerca da importância de se tentar compreender os modos de utilização e a atribuição de sentidos na instituição mencionada, Agustín Escolano e Antonio Viñao Frago (1996, 1998)[15], apesar de não serem centrais na pesquisa, surgiram como elementos agregadores quando se tornou imprescindível lidar não apenas com a necessidade de discutir a questão espacial da unidade escolar, mas também a ideia de cultura e forma escolar, tendo em vista as permanências e possibilidades de mudança das práticas adotadas no seio da EMEF.

---

[13] HUBERMAN, Michael. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (org.). **Vidas de Professores**. Porto: Porto Editora, 1992, p.31-61.

[14] CATANI, Denice. et al. História, Memória, Autobiografia na Pesquisa Educacional e na Formação. In: **Docência, Memória e Gênero**: estudos sobre formação/ organizadoras Denice Barbara Catani. et. al. 4. ed.- São Paulo: Escrituras Editora, 2003, p.15-47.

[15] FRAGO, Antonio Viñao. Culturas escolares, reformas e innovaciones: entre la tradición y el cambio. In: **VII Jornadas Estatales Forum Europeo de Adminstradores de la Educación**. Murcia 22, 23 y 24 de noviembre de 1996, p. 17-29.

_____; ESCOLANO, Agustín. **Currículo, espaço e subjetividade** - A arquitetura como programa, Tradução Alfredo Veiga-Neto. Rio de Janeiro: DP&A, 1998a, p.19-46; 59-65.

As concepções de Andy Hargreaves (1998b)[16] destacaram-se como um elemento essencial de análise para que se discutisse a cultura dos professores, particularmente quando trata da noção de individualidade e individualismo, o que também recai nas discussões de Maurice Tardif (2000)[17] ao constatar que os saberes profissionais são constituídos ao longo de muitos anos de formação, desde as primeiras experiências adquiridas no âmbito privado e público, logo há uma série de práticas que vão se definindo enquanto identidade docente, o que por vezes causa um embate ao se pensar na exigência de se efetivar uma ação coletiva.

A estrutura geral deste trabalho parte da *Introdução* que apresenta brevemente como se deu a construção da hipótese principal deste estudo, atentando para as mudanças que ocorreram no decorrer de sua execução. Apresenta também quando se inicia a discussão sobre as concepções educacionais defendidas pelo CEU, assim como a centralidade da narrativa como fonte documental, expondo, além disso, observações sobre o recurso de alguns pensadores que auxiliaram a condução e elaboração desta dissertação. O *primeiro capítulo* retoma aspectos significativos do meu itinerário de formação para apresentar as convergências responsáveis pelo meu interesse educacional e pela circunscrição das questões da pesquisa. Além disso, esse capítulo introduz as caracterizações da unidade escolar em que o estudo foi realizado. O *segundo capítulo* discute a origem do projeto CEU tendo em vista que investigações indicam que ele advém de uma demanda de educação democrática já identificada por Anísio Teixeira. Para tanto apresenta-se um panorama geral do projeto da Escola Parque como parte do histórico de criação dos Centros. Também traz a perspectiva geral da criação destas unidades na cidade de São Paulo e as formulações elaboradas para sua justificativa enquanto modalidade de atendimento à educação das camadas populares. Expõem-se os resultados de algumas teses e dissertações obtidas em um levantamento de trabalhos sobre os Centros, em perspectivas múltiplas. No *terceiro capítulo* define-se o que se entende por representação e apresentam-se as principais ideias presentes nos estudos a partir da chave de busca 'representação dos professores sobre o Ensino Fundamental' como elemento importante para a construção do conceito de representações professorais. No *quarto*

---

[16] HARGREAVES, Andy. Individualismo e individualidade – Compreender a cultura dos professores. In: _____. **Os professores em tempos de mudança** – O trabalho e a cultura dos professores na Idade Pós-Moderna. Lisboa: Mc Graw-Hill - Portugal, 1998b, p.183-237.

[17] TARDIF, Maurice. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários. Elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências em relação à formação para o magistério. **Revista Brasileira de Educação**, n. 13, p. 5-24, Jan./Fev./Mar./Abr. 2000.

*capítulo* retoma-se o percurso metodológico como parte das escolhas que foram sendo feitas em termos de análise dos dados levantados. A partir do *quinto capítulo* tem-se a interpretação dos dados obtidos por meio da aplicação de um questionário e das entrevistas realizadas com as cinco educadoras da EMEF, quando se chega, então, às *considerações finais* do trabalho.

A escolha do modo de apresentar e escrever o trabalho obedece à tentativa de respeitar tanto quanto possível a forma como ele foi produzido. Dois movimentos ficam, assim, presentes: o de buscar objetivar minha própria posição relativamente ao 'ponto de vista' (Bourdieu) que informa as interpretações e o próprio percurso, e o de tentar objetivar, mediante a história das pessoas, a produção dos pontos de vista das professoras do CEU. Por esses movimentos foram se construindo, progressivamente, a pesquisa e a escrita, procurando dar visibilidade a eles.

Sob a forma de Apêndice incluem-se materiais e documentos tais como o *Termo de consentimento livre e esclarecido* referente ao questionário, do mesmo modo que o das entrevistas, somados ao próprio questionário, o roteiro de entrevistas e a transcrição completa dos relatos das professoras. Tal decisão ao oferecer elementos para que se atestem as interpretações feitas pode, além disso, disponibilizar o material para eventuais reutilizações por outros pesquisadores.

# 1 A definição dos objetos de pesquisa

Será exposto neste capítulo o caminho percorrido até se chegar ao objeto principal desta investigação, entender a maneira como um grupo de educadoras se apropria do espaço CEU no cotidiano escolar tendo em vista suas representações sobre o projeto, haja vista suas particularidades. Neste será abordada a questão inicial que motivou a construção desta proposta de mestrado e sua posterior mudança, alguns dados sobre a unidade de ensino onde o estudo ocorreu, assim como minha inserção neste espaço.

A circunscrição da problemática que gerou o estudo fez-se longamente em meu percurso. Concebo que este trabalho conseguiu organizar um momento de meu crescimento intelectual de modo a fazer a convergência de três fatos: a visita a um CEU como parte de uma atividade proposta na disciplina de Política e Organização da Educação Básica (POEB II) em 2009; um trabalho desenvolvido na disciplina de Coordenação no Trabalho da Escola II em 2010; e a pesquisa de Iniciação Científica. O reconhecimento da importância de tais acontecimentos em minha formação deu-se, como já explicitado, em função da minha história pessoal: restrições econômicas e de acesso aos bens culturais, assim como devido à esperança de que se consolide uma educação justa para as camadas populares. Estes aspectos também fizeram com que fosse gerada uma ideia otimista sobre o projeto dos CEUs.

Foi por ter conhecido o CEU que no estágio da disciplina de Coordenação do Trabalho na Escola II me propus a pensar sobre as atividades realizadas no contraturno, pois estas, de algum modo, expandem as propostas conferidas pelo currículo formal, possibilitando o acesso a alguns bens culturais e à ampliação do capital cultural incorporado. Abordava a ideia da construção de um currículo idealizado, tendo em vista a necessidade de fazer com que pessoas partilhem um mesmo sistema de pensamentos e uma série de conteúdos, o que também o compartimenta. Questionava a participação escolar na reprodução social, baseado nas particularidades da teoria bourdieusiana. Naquele momento, estava defendendo que projetos desenvolvidos nos contraturnos escolares poderiam suprir uma parte da deficiência escolar de alguns alunos e a falta de disposições para decifrarem as linguagens disseminadas pela

sociedade, sejam elas no âmbito mais formal, da língua culta, ou nas linguagens artísticas, só para exemplificar.

> Como o deciframento de uma obra da cultura erudita supõe conhecimento do código segundo o qual ela está codificada, pode-se considerar que os fenômenos de difusão cultural são um caso particular da teoria da comunicação. Mas o domínio do código só pode ser adquirido mediante o preço de uma aprendizagem metódica e organizada por uma instituição expressamente ordenada para esse fim [...] (BOURDIEU, 1998a, p. 63)[18].

Na ocasião dessa disciplina eu já estava imersa no processo da Iniciação Científica, iniciada no segundo semestre de 2009, quando, alguns de seus aspectos passaram a se propagar para os estudos realizados nas atividades da graduação. O estudo denominado *Como as produções educacionais se apropriam do conceito capital cultural para explicar desempenho escolar?* foi financiado pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo, perdurando por dois anos, no qual pretendíamos examinar os usos do conceito 'capital cultural', cunhado por Pierre Bourdieu, nas produções educacionais, particularmente nos casos em que o mesmo era apropriado para explicar o desempenho escolar, ou seja, o rendimento do aluno medido por meio das avaliações escolares, sejam elas formais ou informais, englobando apreciações que legitimam as situações de fracasso ou êxito. Além do conceito 'capital cultural' em suas três abordagens – incorporado, objetivado e institucionalizado – também foi considerada a inserção do conceito 'habitus' na análise, pois o mesmo diz respeito às disposições incorporadas nas experiências sociais, traduzindo-se em estilos de vida, julgamentos políticos, morais e estéticos, além de ser um instrumento de ação que permite criar ou desenvolver estratégias individuais ou coletivas, apreendidas, principalmente, por meio das relações familiares, procedendo do capital cultural incorporado (BOURDIEU, 1998b).

Quanto à ideia de apropriação, trabalhávamos com a noção de 'recepção', apreensão de uma mensagem e construção de sentidos a partir das disposições de grupo (Roger Chartier),

---

[18] BOURDIEU, Pierre. A escola conservadora. **Escritos de educação**. Maria Alice Nogueira e Afrânio Catani (Orgs.). Petrópolis, RJ: Vozes, 1998a, p. 41-64.

como também da ideia de que as interpretações do mundo social advêm das disposições incorporadas pelos agentes (Pierre Bourdieu).

Foram selecionados 34 artigos dos periódicos, a saber: *Cadernos de Pesquisa* (15), *Educação e Pesquisa* (2), *Educação e Realidade* (6), *Revista Educação e Sociedade* (8) e *Revista Brasileira da Educação* (3), a partir de pesquisa realizada nos sites oficiais desses periódicos, no do Scielo (*Scientific Eletronic Library Online*), assim como nos exemplares dos periódicos disponíveis na Faculdade de Educação da USP. As produções analisadas dizem respeito ao período que perpassa os anos de 1987 a 2008, tendo como base de escolha a data da publicação do livro *A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia* (1990)[19], como também do trabalho *As apropriações da obra de Pierre Bourdieu no campo educacional brasileiro através de periódicos da área* (2001)[20], em que se considerava que no final da década de 1980 a dicotomia reprodução x transformação já não estava tão em voga.

Nesse processo parecia ser evidente o modo como as indagações relativas às classes, camadas ou condições socioeconômicas estavam em pauta, o que não era em si um elemento novo. Contudo, as produções voltadas às práticas das camadas populares, médias e de elite traziam indicações importantes para se pensar a escolarização na contemporaneidade. Seus resultados apontavam caminhos a serem percorridos em vista da necessidade da criação de meios cabíveis de discussão sobre a escolarização que não se ativessem apenas à ideia de classe/camada, mas abrangessem as novas práticas culturais apreendidas por grupos sociais, a análise das condições que tornam a ação escolar algo positivo para o preparo dos estudantes, e se propusesse a pensar sobre uma nova grade curricular, capaz de englobar a construção de habitus favoráveis ao sucesso escolar.

Desde então, venho refletindo sobre a possibilidade de ampliação do capital cultural das classes populares a partir do projeto CEU, assim como na possibilidade de melhora de seu desempenho escolar, questões que me motivaram a escrever o projeto de mestrado. Em meio a sua elaboração tinha em mente a ideia de que a integração de aprendizados era inegável,

---

[19] PATTO, M. H. S. **A produção do fracasso escolar**. São Paulo: T. A. Queiroz, 1990.
[20] CATANI, A. M.; CATANI, D. B.; PEREIRA, G. R. de M. As apropriações da obra de Pierre Bourdieu no campo educacional brasileiro, através de periódicos da área. **Revista Brasileira de Educação**, maio/ago. 2001, n. 17, p. 63-85.

proposição com a qual me deparei constantemente enquanto caminhava pela unidade escolar onde a investigação foi realizada e ouvia os relatos das entrevistadas. Tendo essas concepções como possíveis pontos de observação parti para a escolha do local onde a pesquisa de campo seria realizada. Considerando os inúmeros locais possíveis, já que a cidade de São Paulo dispõe de 46 unidades, a definição se deu devido à proximidade do local em que resido e lecionava na ocasião. Posteriormente, em um levantamento realizado na base de dados do Scielo, da Capes (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior) e na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações da USP[21], assim como no Google, que englobavam também tópicos referentes ao desempenho escolar dos estudantes dos CEUs, foi descoberto que a instituição escolhida se destaca dentre as demais nos índices da Prova Brasil (Avaliação Nacional do Rendimento Escolar – Anresc), avaliação censitária que envolve o 4º e o 9º ano do Ensino Fundamental. A escolha não se deu em ordem inversa já que os dados dessas avaliações externas nem sempre são fidedignos ao cotidiano escolar, pois há que se considerar a ocorrência de uma mudança na dinâmica da relação estabelecida entre o aluno e o conteúdo, muitas vezes distante dessa forma de avaliação, e, deste modo, não preparado para ter uma terceira pessoa aplicando uma prova como esta, o aluno tende a não apresentar o resultado que sua capacidade poderia lhe afiançar.

A unidade em questão está localizada em um distrito situado na região noroeste da cidade de São Paulo. Este apresenta em sua constituição grande disparidade social, com membros das mais diversas classes, o que pode ser observado na existência de loteamentos de bairros nobres, até os de classe média baixa. A região possui diversos CEIs, EMEIs, EMEFs, além de um CEU e algumas escolas estaduais. O CEU é concebido como um espaço de lazer que se destaca entre os poucos parques do distrito. Em seu entorno encontra-se uma área residencial com moradias simples, desde as feitas de alvenaria, até as residências popularmente conhecidas como "barracos", onde muitos alunos da unidade residem. Vê-se o Centro no topo de um morro, tendo de um lado uma série de moradias e do outro, grandes galpões industriais.

[21] Disponível em: <http://www.teses.usp.br>.

**ILUSTRAÇÃO** 1– Foto aérea da unidade do CEU

Fonte: Portal da Secretaria Municipal da Educação de São Paulo. Disponível em: <http://portal.sme.prefeitura.sp.gov.br/>. Acesso em: 29 maio 2016.

A entrada está disponível aos funcionários, aos alunos e à comunidade. O visitante logo se depara com o prédio principal onde está fixada no andar térreo a padaria, que não funciona no momento, um polo de apoio presencial de cursos da Universidade Aberta do Brasil (UAB), quatro sanitários, um vestiário, o Telecentro[22], a Biblioteca e uma parte do CEI, destinada às crianças maiores. Subindo as escadas encontram-se à esquerda dois banheiros, a área administrativa da EMEF – secretaria, sala da direção e vice-direção, sala da coordenação, copa e sala de professores – o refeitório, o pátio e o ateliê/brinquedoteca; à direita estão dois banheiros, a área administrativa da EMEI, outro refeitório e o pátio coletivo. No segundo andar encontra-se à esquerda a sala de informática, a sala de leitura, seis salas de aula, e no outro lado do corredor um laboratório de ciências, uma sala de recuperação paralela e mais

[22] Segundo a página oficial da Prefeitura de São Paulo, os Telecentros "são espaços sem fins lucrativos, de acesso público e gratuito, com computadores conectados à internet, disponíveis para diversos usos. O objetivo é promover o desenvolvimento social e econômico das comunidades atendidas, reduzindo a exclusão social e criando oportunidades de inclusão digital aos cidadãos". Disponível em: <http://spcultura.prefeitura.sp.gov.br/espaço/1242/>. Acesso em: 10 jan. 2017.

outras sete salas de aula[23], assim como dois banheiros no início dos corredores. A direita destes estão outros dois banheiros, as salas da EMEI, e um brinquedo conhecido como "Brinquedão". Na área externa do prédio, do lado esquerdo, veem-se três piscinas que atendem a públicos distintos de acordo com suas profundidades e o "Redondo", área predial destinada às crianças menores do CEI. Atrás do grande bloco didático encontra-se o bloco cultural. No caminho até seu destino vê-se a pista de skate, em frente ao prédio uma pequena área costuma ser utilizada para a prática de futebol, e em parte de seu entorno há um estacionamento utilizado pelos funcionários da instituição e esporadicamente por visitantes, sendo um local muito concorrido, pois não abriga a todos. No térreo do bloco está o foyer, o teatro e alguns camarins. Os outros quatro andares são compostos pela administração, uma quadra coberta – ginásio –, duas salas de danças, quatro estúdios para o Projeto Guri[24], dois ateliês e uma sala multiuso.

Minha primeira aproximação com a escola se deu na última semana do mês de março de 2015, quando conversei com uma das coordenadoras para apresentação da proposta que versou particularmente em torno da proposta do CEU, da possibilidade de aproximação com os pais, devido aos Conselhos, e da valorização da instituição por causa não apenas de sua inserção no bairro, mas de sua programação cultural. Sua reação inicial foi a de dizer que aquela era uma escola normal, esta informação parece se aplicar à noção de que é um espaço educacional que abriga unidades regulares como a EMEF, a EMEI e o CEI, mas que não se distingue das demais escolas em termos de organização curricular, assim como estruturalmente, e que os pais não eram tão participativos assim. Combinamos neste dia que em um próximo momento voltaria com uma proposta clara de inserção, em termos de cronograma e objetivos, quando também deveria apresentar o projeto de pesquisa.

---

[23] No período da manhã, a escola atende três turmas do 1º ano e o mesmo número de 2º, 3º e 4º anos, totalizando em média 279 alunos. À tarde são três turmas de 5º ano e o mesmo número de 6º, 7º e 9º anos, atendendo em média 376 estudantes. Já à noite conta com oito turmas de Educação de Jovens e Adultos (EJA) em média com 216 discentes.

[24] *Guri* é um Projeto mantido pela Secretaria da Cultura do Estado de São Paulo que oferece, nos períodos de contraturno escolar, cursos de iniciação musical, luteria, canto coral, tecnologia em música, instrumentos de cordas dedilhadas, cordas friccionadas, sopros, teclados e percussão, para crianças e adolescentes entre 6 e 18 anos. No caso da unidade em que a pesquisa foi realizada, o GURI é administrado pela organização social denominada Santa Marcelina Cultura, que também administra a Escola de Música do Estado de São Paulo (EMESP Tom Jobim), que faz parte da Associação Amigos do GURI.

Regressei à unidade após revisão do projeto e algumas resoluções importantes sobre seu andamento, assim como após a elaboração dos roteiros de entrevistas semiestruturadas que seriam realizadas com formadores, alunos e pais; do questionário a ser aplicado com os educadores, para a caracterização do grupo, além do que seria aplicado com os responsáveis, de caracterização socioeconômica. Após o recesso escolar, tive a oportunidade de encontrar com as duas coordenadoras responsáveis pela escola. Combinamos os dias em que poderia encontrar os educadores, o que ocorreria em datas diferentes, de acordo com o período disponível devido ao PEA (Projeto Especial de Ação), a JEIF (Jornada Especial Integral de Formação) com encontro entre docentes e coordenação, assim como com um terceiro grupo, que ocorreria no período de intervalo das aulas.

O primeiro grupo com o qual conversei foi o das profissionais que acompanhavam o 5º ano. Estavam presentes duas professoras regentes e uma professora de módulo[25], com a ausência de uma quarta que também seria regente. Contei a elas sobre minha condição enquanto mestranda, que também leciono na rede municipal de ensino e sobre a hipótese de que o projeto CEU poderia beneficiar os estudantes, ampliando as possibilidades de apropriação do capital cultural e de se alcançar um bom desempenho escolar. Expliquei que gostaria de observar a dinâmica não apenas da sala de aula, mas de como se conectam com o espaço, as formas como os estudantes se apropriariam das possibilidades conferidas por ele e de que modo isto os beneficiaria. Além disso, gostaria de entender como eles se constroem enquanto alunos no convívio com o professor. Reiterei em vários momentos que minha permanência na escola, em sala de aula, não seria para fazer qualquer tipo de avaliação, pois gostaria de observar a dinâmica do espaço, da instituição, tendo em vista o ‘projeto CEU’.

Durante toda a apresentação elas mantiveram-se caladas, muitas vezes com um olhar distante. Perguntei se tinham alguma dúvida, então me indagaram sobre como ocorreria, se era um estágio e com que sala eu ficaria. Expliquei que minha permanência só seria mantida caso me aceitassem. As três, em ordem diversa, explicaram que os atuais 5º anos eram muito "difíceis" e que é preciso a todo tempo mantê-los em ordem, com uma espécie de rédea curta, explicitava uma das profissionais enquanto cerrava o punho e o batia na mesa, imagem que construí a partir da observação que fiz da mão da profissional, que batia na mesa reafirmando

[25] MÓDULO - Profissional que atua na rede municipal de ensino como professor (a) substituto (a).

sua colocação. Uma delas me disse que apesar do projeto, a escola é como qualquer outra, tendo eu defendido que este também é um dado importante, um fator a ser analisado.

O resultado dessa primeira conversa pode até mesmo parecer negativo, tendo em vista a resistência evidenciada, contudo trouxe indícios de mais um ponto a ser investigado. A resistência também é um dado, já que a presença de um estranho pode alterar a dinâmica da sala, da atuação do profissional do magistério, mas mais importante do que isso é notar que quem concretiza o 'projeto CEU' é o elemento humano e assim como disseram, a rotina da sala muitas vezes as impede de utilizar outros espaços da unidade educacional.

Em um segundo momento de conversa encontrei onze educadores dos demais anos, incluindo os especialistas, quando fui apresentada como estagiária. Expus ao grupo rapidamente minha proposta, obtendo sua atenção, e solicitei que participassem se desejassem. Um deles disse que aceitaria participar caso eu prometesse lhes dar o retorno. Assumi o compromisso, inclusive propondo que me dissessem o modo como gostariam de obtê-lo. Na oportunidade a mesma pessoa também propôs à coordenadora e ao grupo que o preenchimento do questionário ocorresse no período da JEIF, apesar de ser mais adequado fazê-lo em outro espaço, tendo em vista a particularidade de algumas perguntas sobre a própria gestão, com o qual foi garantido a todos dois encontros para conhecer o instrumento e respondê-lo. Após duas semanas eu poderia voltar para retirá-los. Em outra circunstância, buscando encontrar os demais professores, estive em uma reunião pedagógica quando, apresentada ao grupo, expliquei os objetivos do estudo e entreguei outros questionários. Estes questionários, assim como os do encontro anterior, me foram devolvidos por uma das coordenadoras, apesar da recomendação de que passaria para buscá-los, quando conversaria pessoalmente com os participantes.

Compreendendo a dificuldade para ter acesso a todos os formadores da instituição, os setenta como haviam me informado, já que muitos não participam das reuniões do PEA, assim como da JEIF, em conversa com a orientadora do estudo ficou acordado a delimitação do grupo, escolhendo-se apenas os que acompanham o Fundamental I.

Passando-se em média doze dias, ainda não havia estabelecido com a coordenadora as datas de meu ingresso no campo. Foi, então, que após minha procura, uma das responsáveis me disse que duas das três possíveis pessoas a serem entrevistadas não se sentiam à vontade

para me receber, uma dizia que não poderia contribuir e se mostrava mais resistente. Combinei com ela que se ao menos duas me aceitassem isto já seria benéfico, obtendo sua palavra de que ela conversaria com elas. Foi, então, que na última semana do mês de agosto iniciei a pesquisa em uma das salas. Fui bem recebida, me apresentei à turma e passei a acompanhar as atividades, auxiliando sempre que solicitada. No segundo dia de observação a regente responsável não compareceu e solicitei à professora que ocupava a vaga de módulo que permitisse a minha permanência em sala. Logo fui alertada: "eles não se comportam da mesma maneira que com a educadora ***M***., mas se quer ir, vá!"

Foi nessa mesma ocasião que uma das coordenadoras disse que eu poderia acompanhar a representante do outro 5º ano, notícia que me trouxe muita satisfação. Ao procurá-la soube que a coordenadora apenas tinha combinado uma conversa e nada mais. Em decorrência da forte resistência de duas das professoras à proposta, levando-nos a repentina necessidade de modificar o projeto para adequá-lo a uma nova abordagem que delimitaria a pesquisa a apenas uma turma, nos deparamos com a compreensão de que uma série de práticas diárias é que, na realidade, constroem e concretizam os pressupostos do projeto CEU, então, decidimos que apenas seriam realizadas entrevistas com as mesmas agentes, ampliando-se a duas outras – Sala de Leitura e Arte – que acompanham os mesmo alunos.

O 5º ano foi escolhido por existir a crença de que neste estágio as propostas podem alcançar outras perspectivas e abordagens devido à faixa etária dos alunos, como também de que se torna um marco da carreira escolar, momento em que já ultrapassaram o Ciclo Alfabetizador, a "idade certa" segundo o Pacto Nacional da Alfabetização na Idade Certa, compromisso formado pelos governos Federal, Estadual e Municipal, ainda que muitas não se alfabetizem nesta idade; passarão por mais uma ampla avaliação externa, o SARESP (Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo); além de estar se preparando para terem contato com alguns mestres de áreas específicas, outros especialistas, para além do responsável pela área de Arte, Educação Física, Inglês ou pela Sala de Leitura. Essa etapa, portanto, pode ser entendida como um marco para a faixa etária em questão.

As primeiras profissionais foram mantidas, pois eu já havia acompanhado a sala de uma regente e a aula de uma professora ocupante da vaga de módulo, o que de algum modo já se configurava como uma espécie de vínculo inicial, e por entendermos que minha habilitação para lecionar até o 5º ano, antes denominada 4ª série, poderia ser facilitadora de uma via de

diálogo com elas. Logo, esta proposta também foi mantida por julgar que a procura por novas referências poderia gerar uma busca demorada e inoportuna, pois em pleno mês de setembro ocorreu a recusa da última delas, o que poderia ocasionar novas intercorrências e recusas devido ao adiantado da hora, afinal já nos encontrávamos no meio do penúltimo bimestre do ano. Devido aos fatos que o campo apresentou, passamos a pensar sobre uma nova abordagem, visto que se tornou relevante lidar com a recusa e entendê-la como um dado. A resistência constatada também poderia ser um indicativo de que a proposta do CEU precisa ser analisada pelo prisma de um de seus principais agentes, o próprio educador, tendo em vista que sua articulação com o grupo de estudantes, com os demais mentores da unidade, com a coordenação e direção, sendo estes últimos agentes o elo com a gestão, é que concretizam a ideia de formação do CEU. Entende-se que o docente é aquele que constrói representações sobre a instituição na qual trabalha, conferindo-lhe um significado, o que influenciará sua prática diária. Contudo, não se quer limitar a aplicação da proposta à sua atuação, mas buscar elementos em seu relato oral sobre as formas de apropriação da unidade e do projeto educacional, abordando palavras/temáticas chaves dos *Regimentos Padrão* (SÃO PAULO, 2004 e 2005), assim como do *Projeto Político Pedagógico* (P. P. P.) da escola, na tentativa de compreender as representações que tem sobre a carreira, relações com o espaço e formas de consolidação do trabalho.

Tendo apresentado a definição dos objetos desta pesquisa desde as indagações que surgiram no âmbito da Iniciação Científica, percebemos que ao longo do tempo o objeto de análise se modificou devido à necessidade de atentar para alguns pontos que parecem primários. A discussão exposta neste capítulo teve o objetivo de retomar parte deste percurso para, então, apresentar as influências e a história do CEU, objetos de análise a seguir.

## 2 Um projeto de formação pública e gratuita: origens e concepções da proposta dos Centros Educacionais Unificados (CEUs)

Este capítulo tem por objeto retomar a perspectiva educacional de Anísio Teixeira, no que se refere às bases necessárias para a consolidação de inúmeros projetos de instrução também voltadas às camadas populares, porque se julga que todas essas experiências foram primordiais para a elaboração do projeto dos Centros Educacionais Unificados.

Anísio Teixeira considerava as escolas como formadoras de uma nova ordem social e, como um dos pioneiros da chamada 'Escola Nova' no Brasil, preconizava uma educação pública de qualidade. Elaborou os pressupostos e ajudou a construir um 'Centro Popular de Educação' em Salvador (1950) denominado Centro Educacional Carneiro Ribeiro. Retomou no momento de sua inauguração a ideia de precariedade observada na educação básica, tendo em vista que devido à necessidade de se implementar a educação democrática reduziu-se a quantidade de horas-aulas, o que também gerou impactos na qualidade da educação oferecida, pois a mesma enfraqueceu-se chegando a ter como via central a necessidade de simplesmente alfabetizar por meio da generalização de um ensino simplificado. Para ele

> Os brasileiros, depois de trinta, são todos filhos da improvisação educacional, que não só liquidou a escola primária, como invadiu os arraiais do ensino secundário e superior e estendeu pelo País uma rede de ginásios e universidades cuja falta de padrões e de seriedade atingiria as raias do ridículo, se não vivêssemos em época tão crítica e tão trágica, que os nossos olhos, cheios de apreensão e de susto, já não têm vigor para o riso ou a sátira (TEIXEIRA, 1959, s/p)[26].

Contrário à redução do período letivo, além da simplificação da instrução existente, Teixeira defendia a expansão do modelo de ensino integral nos moldes do Centro Educacional Carneiro Ribeiro. Este se destacava ao propor a articulação das matérias curriculares básicas das áreas de Leitura e Escrita, Aritmética e Ciências nas 'Escolas-Classe', que se ampliava ao

---

[26] TEIXEIRA, Anísio. Centro Educacional Carneiro Ribeiro. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Rio de Janeiro, v. 31, n. 73, jan./mar. 1959. Biblioteca Virtual Anísio Teixeira. Disponível em: <http://www.bvanisioteixeira.ufba.br/artigos/cecr.htm>. Acesso em: 6 nov. 2014.

ensino das 'Escolas-Parque'[27] com atividades voltadas às Artes aplicadas – desenho, modelagem e cerâmica, escultura em madeira, cartonagem e encadernação, alfaiataria, bordados, bijuterias, tapeçaria, confecção de brinquedos flexíveis, tecelagem, cestaria etc.; Educação Física e Recreação – ginástica e jogos –; Socialização – grêmio, jornal, rádio-escola etc. –; Artes Cênicas – música instrumental, canto, dança e teatro – e Extensão Cultural – leitura, estudo e pesquisas – contando para isto com o espaço da biblioteca.

Afirma também que devido à necessidade de se realizar essa educação humanista, que para alguns pode ter um caráter assistencialista, por oferecer, por exemplo, espaços para que as crianças que sejam desprovidas de ajuda familiar possam dormir na própria instituição e não em um orfanato, o que não chegou a sair do papel, torna-se necessário investir um alto capital, já que "[...] são custosos e caros os objetivos a que se visa [...]" (TEIXEIRA, 1959, s/p). O custoso aplica-se à possibilidade de fazer com que a escola se torne parte da construção de uma nova ordem social, como citado anteriormente, porque por apenas se estar diante de escolas improvisadas e acreditar nelas como parte de uma formalidade social é que o modo como estas se apresentavam parecia bastar aos objetivos a que se propunham. Dirigindo-se ao então governador do estado da Bahia, Octávio Mangabeira, na inauguração de parte do Centro Educacional em 1950, Teixeira diz

> [...] que a construção dêste Centro resultou de ordem de V. Ex.ª, certa vez em que se examinava o problema da chamada infância abandonada. Tive, então, oportunidade de ponderar que, entre nós, quase tôda a infância, com exceção de filhos de famílias abastadas, podia ser considerada abandonada. Pois, com efeito, se tinham pais, não tinham lares em que pudessem ser educados e se, aparentemente, tinham escolas, na realidade não as tinham, pois as mesmas haviam passado a simples casas em que as crianças eram recebidas por sessões de poucas horas, para um ensino deficiente e improvisado. No mínimo, as crianças brasileiras, que logram freqüentar escolas, estão abandonadas em metade do dia. E êste abandono é o bastante para desfazer o que, por acaso, tenha feito a escola na sua sessão matinal ou vespertina. Para remediar isso, sempre me pareceu que devíamos voltar à escola de tempo integral (TEIXEIRA, 1959, s/p).

[27] Ambas funcionavam no mesmo espaço educacional, mas diferenciavam-se, pois a Escola-Classe deveria ser composta por 12 salas de aula, enquanto na Escola-Parque, além dos pavilhões onde se desenvolviam as atividades complementares, também estaria a biblioteca infantil, os dormitórios para 200 das 4.000 crianças matriculadas, os espaços de serviços gerais e de alimentação.

O pensador, contudo, não deixa de afirmar a existência da dificuldade de se encontrar educadores que possam atuar a partir desta perspectiva de formação que se baseia nas concepções da educação universal. O ideal não é que se trabalhe com "pequenos gênios", mas com profissionais diferenciados que atendam as distintas demandas existentes, considerando, por exemplo, a oferta de aulas de educação musical.

O Centro Educacional Carneiro Ribeiro tinha por objetivo oferecer educação integral de qualidade às crianças das classes populares. Perpassa todas as atividades a meta de formar educandos em sua concretude, pretendendo dar visibilidade a alguns valores como, por exemplo, liberdade, responsabilidade, pensamento crítico, solidariedade e trabalho coletivo. Parte do desejo de consolidar a educação pública como via de acesso ao conhecimento por meio da ação estatal, oferecendo um currículo integral a partir da ação de profissionais que constroem sua prática em um estabelecimento de ensino que possibilita o exercício de uma prática efetiva.

Para sua construção foi escolhida uma área populosa da periferia da cidade onde residiam mais de oito mil crianças em idade escolar. Esta construção terminou apenas em 1964, contando com o auxílio financeiro do Estado, assim como do então Ministério dos Negócios da Educação e Saúde Pública, atual Ministério da Educação (MEC), por intermédio do ora Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP)[28], quando, então, passou a funcionar a quarta Escola-Classe[29].

A grandiosidade da obra e das concepções educacionais de Anísio Teixeira, devido ao seu ideal de escola democrática concretizada pela construção das Escolas-Parque e das Escolas-Classe, estendeu-se à Brasília. Enquanto fez parte da direção do INEP e da reitoria da Universidade de Brasília, Teixeira acompanhou de perto as ações desenvolvidas no Centro Educacional Carneiro Ribeiro, assim como dos que foram inaugurados em Brasília, quando participou da construção do ideário de educação da rede pública de ensino que atenderia às crianças e aos jovens, voltadas às perspectivas múltiplas e igualitárias, em termos de acesso, de formação sociocultural. Essa perspectiva logo de início foi prejudicada pelo aumento do

---

[28] Em 1972, o órgão ganhou o nome de Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, passando a ser chamado de Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira em 2001.

[29] EBOLI, Terezinha. **Uma experiência de educação integral**: Centro Educacional Carneiro Ribeiro. Bahia: MEC/INEP, s/d.

número de matrículas. A concepção original determinava que cada Centro de Educação Elementar acolheria quatro quadras residenciais, com cada quadra sendo atendida por uma Escola-Classe e um Jardim de Infância, sendo que o agrupamento de quatro quadras teria acesso a uma Escola-Parque. A restrita construção dos novos Centros logo de início foi vista por Anísio Teixeira como um limitador, o que forçaria o recorte de turnos escolares (MARTINS, 2006)[30]. Em 1960 apenas um Centro havia sido construído, permanecendo solitário por duas décadas.

Quando Teixeira foi deposto em 1964 devido à perseguição política que sofria, essas instituições educacionais começaram a passar por modificações. Em 1970, as instalações do Centro localizado na Bahia estavam abandonadas, surgindo uma série de ações que visavam sua manutenção, mas que repercutiram em mudanças no projeto arquitetônico. Após cinco anos fechado, em 2002 ele foi reaberto devido a um convênio firmado entre a Secretaria de Educação do Estado da Bahia e a Fundação Anísio Teixeira. Com a revitalização, as atividades das Escolas-Parque não mais fizeram parte do currículo obrigatório, quando também as propostas passaram a atender novas demandas sociais, como, por exemplo, com a inclusão da informática e dos cursos de idiomas. Com dados do ano de 2006, Alice Fátima Martins demonstra que as Escolas-Parque do Distrito Federal, por exemplo, que ora estavam disponíveis diariamente no turno contrário aos alunos de quatro Escolas-Classe, passaram a atender até oito que não necessariamente estavam localizadas em seu entorno. Ofereciam atendimento a alunos das 1ª a 8ª séries de acordo com os referenciais estabelecidos pelo Currículo de Educação Básica das Escolas Públicas do Distrito Federal, sendo que os alunos matriculados nas séries correspondentes a 1ª até a 4ª frequentavam esses espaços apenas um dia por semana, enquanto os da 5ª a 8ª séries dois dias. Contudo, Martins acredita que

> [...] Apesar de todas as mudanças de percurso ao longo dessas pouco mais que quatro décadas de sua existência, do mesmo modo de que em Salvador, ter havido décadas de descaso para com o patrimônio físico e o projeto pedagógico, tudo isso não foi capaz de inviabilizar a idéia das "escolas-parque" que, hoje, retomadas suas atividades, retoma também seu vigor, brilho e entusiasmo. Sobretudo, recupera o

[30] MARTINS, Alice Fátima. Escolas-parque: legado do educador Anísio Teixeira, patrimônio da educação brasileira, p. 143-158. **Anísio Teixeira na Direção do Inep**: Programa para a Reconstrução da Nação Brasileira (1952-1964) / Marta Maria de Araújo, Iria Brzezinski (Org.). – Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2006.

> lugar que sempre foi seu, de centro gerador de cultura junto à comunidade em que está inserida.
>
> Sobretudo, as "escolas-parque" continuam, por meio da educação dos alunos do Ensino Fundamental, participando na formação cultural nessas duas cidades, deixando marcas profundas em quantas gerações que por elas tenham passado e nelas tenham experimentado aprendizagens múltiplas nas oficinas, bibliotecas, quadras de esporte, teatros, e quantos outros espaços e atividades (MARTINS, 2006, p. 156, grifo do autor).

Depois da criação dos Centros concebidos a partir da perspectiva educacional de Anísio Teixeira surgiram novas experiências de instrução em espaços similares aos propostos por ele, sendo estas denominadas: CIEPs (Centros Integrados de Educação Pública) do Rio de Janeiro – 1983-1987; PROFICs (Programas de Formação Integral da Criança) do Estado de São Paulo – 1986; CIACs (Centros Integrados de Atendimento à Criança e ao Adolescente), criados por Fernando Collor – 1991, e os CAICs (Centros de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente), criados em 1994 pelo então Ministro da Educação Murílio Avellar Hingel do governo do Presidente Itamar Franco. De um modo geral, os projetos que sucederam o Centro Educacional Carneiro Ribeiro foram muito onerosos, sendo, em muitas circunstâncias, utilizados como moeda de troca política ou reconhecidos apenas pelo espaço arquitetônico, como é o caso dos CIEPs, prédios construídos por Oscar Niemeyer. Ticiane Silva Raymundo (2014)[31] destaca que cada um dos projetos que decorreram da proposta de Anísio Teixeira tentou manter a perspectiva de atendimento às camadas populares de forma extensiva, o que pode ser observado na estimativa de construção inicial, por exemplo, dos CAICs que era de 5 mil unidades, consolidando-se apenas com 81. Para além disto, em termos de similaridade, havia o desejo de construir espaços que fossem representativos arquitetonicamente, o que gerava alto custo de edificação e manutenção. Raymundo também problematiza este ponto indagando sobre as dificuldades para se consolidar um projeto que caminhe com a disposição espacial integrando-se ao pedagógico. No caso dos projetos destacados, segundo supracitado por ela, não parece ter sido consolidada uma ação efetiva. Logo, a mudança espacial não necessariamente garante o sucesso da empreitada da educação integral.

---

[31] RAYMUNDO, Ticiane Silva. **Espaços, culturas e práticas escolares**: Um estudo de caso no CEU. 133f. Dissertação (Mestrado). Escola de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Paulo, Guarulhos, 2014. O acesso a esta pesquisa se deu a partir da indicação da Prof. Dra. Rosario S. Genta Lugli no orientadora da autora.

Compreende-se, então, que as concepções defendidas por Teixeira passaram por inúmeras ressignificações e são estas que parecem ter sido recuperadas quando o CEU foi concebido, o que será discutido a seguir.

## 2.1 Os CEU*s*: Concepções e implantação das unidades

Apresenta-se na sequência a história da constituição dos Centros Educacionais Unificados, seus objetivos e as posteriores alterações observadas na perspectiva do projeto com a mudança de gestão da Prefeitura, assim como alguns dados acerca de sua implantação do norte ao sul da cidade de São Paulo.

Todas as experiências apresentadas anteriormente são consideradas aprendizagens significativas para o desenvolvimento do projeto dos CEUs. A ideia de se construir um espaço como este surgiu no final da gestão de Luiza Erundina, em 1992. A equipe do Departamento de Edificações da Secretaria de Serviços e Obras (EDIF) começa a pensar sobre a compartimentação dos prédios públicos e possíveis novas formas de sua apropriação, ainda na gestão do então Secretário de Educação Paulo Freire. Nessa mesma época, a arquiteta Mayumi de Souza Lima pensava sobre como os espaços poderiam ter um potencial de formação, articulando arquitetura e educação. A elaboração do plano, então, teve início com as discussões realizadas entre o Gabinete da Prefeita Marta Suplicy, a Secretaria Municipal de Educação e o EDIF em busca de espaços físicos adequados à sua construção, quando em 2001 já se podia contar com o Mapa da Exclusão/Inclusão Social da Cidade de São Paulo do ano de 2000, pesquisa coordenada por Aldaíza Sposati. Logo, tinha-se em vista a necessidade de executar as obras necessárias em locais que pudessem beneficiar a comunidade que estivesse em seu entorno, preconizando que as construções deveriam ocorrer nas áreas periféricas da cidade, ainda que locais com alto índice de exclusão não tenham sido atendidos devido à dificuldade de se encontrar espaços adequados, sendo sua história sociocultural, geográfica e

econômica elementos importantes para a construção dos projetos pedagógicos das unidades (PADILHA; SILVA, 2004)[32].

Para além das propostas desenvolvidas nas salas de aula, a programação das unidades tenta atender a demanda populacional de seu entorno na medida em que oferece atividades voltadas às práticas esportivas, às expressões artísticas – música, dança, cinema e teatro –, além do acesso à informação nos Telecentros, dentre outras atividades. Na tentativa de manter viva a relação família e escola, atendendo a demanda da população de um modo geral, propõem-se, a partir do que o Regimento defende, a execução de ações que demandam a participação democrática concretizada na organização de um Conselho Gestor que conta com pais, docentes, usuários e associações comunitárias. Como espaços de desenvolvimento global os Centros tentam atender ao conceito 'Cidade Educadora' – formando para o exercício da cidadania e para o protagonismo, oferecendo acesso igualitário à formação e às atividades culturais – divulgado pela gestão da prefeita Luiza Erundina, renascendo na então gestão da prefeita Marta Suplicy, na tentativa de fazer com que nas periferias se multiplicassem as ações culturais disponibilizadas nas regiões centrais.

> A linha de ação cultural para os CEUs obedece aos critérios gerais que norteiam a política cultural da administração Marta Suplicy: *promover a socialização de bens culturais*, como instrumento de inclusão social; *revelar a produção cultural "oculta" da cidade*, abrindo-lhe espaços de criação, exposição, difusão e circulação; e organizar o *debate e a difusão de ideias* sobre as questões políticas, econômicas, sociais e éticas que afligem a cidade, o país e o mundo (PADILHA; SILVA, 2004, p. 27, grifo dos autores).

Apesar de representarem polos educacionais e culturais com um caráter diferenciado, se comparado às demais escolas municipais, eles não estão inseridos em uma rede de ensino própria, assim como não recebem apoio técnico-pedagógico, de materiais ou refeição que não seja similar às demais.

> [...] Esta foi sempre a firme posição da SME-SP[33] e das assessorias pedagógicas que entendiam o CEU como complexo que congrega equipamentos da educação, da cultura e do esporte, e por isso tem uma atribuição ainda maior, na verdade missão, que é a de contribuir para ressignificar a educação pública no Município de São

[32] PADILHA, Paulo Roberto; SILVA, Roberto da (Org.). **Educação com qualidade social**: a experiência dos CEUs de São Paulo. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2004.
[33] Secretaria Municipal de Educação de São Paulo.

> Paulo, com uma visão de, em médio prazo, qualificar o município como uma cidade educadora. E, para isso, o CEU deveria pertencer a toda a comunidade e a todas as demais escolas próximas daquele equipamento, que ficam na abrangência de sua respectiva subprefeitura. E, para evitar os riscos de que as UEs[34] dos CEUs e eles próprios se transformassem em centros de excelência, houve todo um processo de planejamento educacional coletivo para que cada CEU apresentasse o seu Plano de Ação, em que estaria demonstrando como seria o seu atendimento ao público e a todas as escolas da região (PADILHA; SILVA, 2004, p. 35, grifo dos autores).

A afirmação de que o Centro não se constitui ou não deriva da ideia de ser um polo de excelência se dá pela defesa que as demais unidades escolares do município também devem ser atendidas de forma similar, assim como ele deve dispor, por exemplo, de seu Teatro para estas. Isso, contudo, não deve dar a entender que os recursos destinados a esse espaço devam representar a mesma somatória que é empregada nas demais, o que levaria ao seu sucateamento.

Todas as atividades, sejam elas desenvolvidas no CEI, na EMEI, na EMEF ou nas quadras poliesportivas, por exemplo, têm caráter educativo estendido à comunidade e contam para sua execução com uma proposta intersetorial de áreas como lazer, emprego e renda, educação, cultura, esporte e desenvolvimento local. Segundo Moacir Gadotti (2004)[35], foi de extrema importância para a sua criação a reforma administrativa pela qual a cidade de São Paulo passou em 2002, quando também foram criadas 31 Subprefeituras, 31 Coordenadorias de Educação[36], que passou a ocupar o lugar dos 13 Núcleos de Ação Educativa (NAEs), a ampliação da ação conjunta com a comunidade por meio do Orçamento Participativo, assim como com a recuperação de espaços que vinham sendo utilizados para fins privados.

A partir da demanda evidenciada pelo Orçamento Participativo, portanto pela necessidade constatada pelos moradores dos bairros, as áreas de construção das instituições foram sendo escolhidas. Sabe-se que elas estão localizadas em regiões periféricas da cidade, com grande densidade demográfica, onde há carência de espaços, equipamentos culturais e esportivos, estendendo-se também àqueles bairros das camadas médias que fazem fronteira,

---

[34] Unidades de Ensino.

[35] GADOTTI, Moacir. **Educação com qualidade social** – projeto, implantação e desafios dos Centros Educacionais Unificados (CEUs). São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2004.

[36] Cabe às Coordenarias a execução e o gerenciamento dos serviços da área, além dos recursos humanos e financeiros da Educação e atividades afins. São responsáveis por aplicar nas escolas municipais as diretrizes estabelecidas pelas Secretarias Municipais de Educação.

ainda que simbólica, com bolsões de pobreza. Os Centros, a partir das atividades propostas, estão disponíveis aos moradores locais, às escolas da região, aos órgãos públicos e às organizações não governamentais da área, oferecendo atendimento diário. Concretizam, de algum modo, a necessidade de democratizar o acesso às práticas culturais, assim como uma oportunidade profícua para o exercício de ações voltadas ao desenvolvimento de gestão democrática, tendo por precedente a efetivação de quatro objetivos específicos:

- Promover o desenvolvimento integral de crianças, adolescentes, jovens e adultos;
- Ser polo de desenvolvimento da comunidade;
- Ser polo de inovação de experiências educacionais;
- Promover ações voltadas à fomentação do protagonismo infanto-juvenil.

Esses espaços foram criados com o Decreto Nº 42.832, de 6 de fevereiro de 2003, tendo como consideração inicial a concepção de que a ação educativa perpassa os princípios de participação, descentralização e autonomia social, assim como de inclusão escolar e socioeconômica. Reitera-se, deste modo, o desejo de despolarizar a ação cultural na cidade de São Paulo, assim como o acesso à tecnologia, à saúde e ao bem-estar psicossocial. Foram criados, então, os seguintes Centros:

1) ***Centro Educacional Unificado Alvarenga***, localizado na Estrada do Alvarenga – Bairro Balneário São Francisco – Pedreira/DRE[37] Santo Amaro;

2) ***Centro Educacional Unificado Aricanduva***, localizado na Avenida Aricanduva – Bairro Vila Aricanduva/DRE Itaquera;

3) ***Centro Educacional Unificado Butantã***, localizado na Avenida Engenheiro Heitor Antônio Eiras Garcia – Bairro Jardim Esmeralda/DRE Butantã;

4) ***Centro Educacional Unificado Cidade Dutra***, localizado na Avenida

[37] Diretoria Regional de Educação.

Interlagos – Bairro Interlagos/DRE Capela do Socorro;

5) ***Centro Educacional Unificado Inácio Monteiro***, localizado na Rua Barão Barroso do Amazonas – Bairro Cohab Inácio Monteiro/DRE Guaianases;

6) ***Centro Educacional Unificado Jambeiro***, localizado na Avenida Flores do Jambeiro – Bairro Jardim Moreno/DRE Guaianases;

7) ***Centro Educacional Unificado Meninos***, localizado na Rua Barbinos – Bairro São João Clímaco/DRE Ipiranga;

8) ***Centro Educacional Unificado Navegantes***, localizado na Rua Maria Moassab Barbour – Bairro Parque Residencial Cocaia/DRE Capela do Socorro;

9) ***Centro Educacional Unificado Parque São Carlos***, localizado na Rua Clarear – Bairro Jardim São Carlos/DRE São Miguel Paulista;

10) ***Centro Educacional Unificado Parque Veredas***, localizado na Rua Daniel Muller – Bairro Chácara Dona Olívia/DRE São Miguel Paulista;

11) ***Centro Educacional Unificado Pêra Marmelo***, localizado na Rua Pêra Marmelo – Bairro Jardim Santa Lucrécia/DRE Pirituba;

12) ***Centro Educacional Unificado Perus***, localizado na Rua Bernardo José de Lorena – Bairro Vila Malvina/DRE Perus;

13) ***Centro Educacional Unificado Rosa da China***, localizado na Rua Clara Petrela – Bairro Jardim São Roberto/DRE São Mateus;

14) ***Centro Educacional Unificado São Mateus***, localizado na Rua Francisco de Melo Palheta – Bairro Parque Boa Esperança/DRE São Mateus;

15) ***Centro Educacional Unificado Três Lagos***, localizado na Estrada do Barro Branco – Bairro Barro Branco/DRE Capela do Socorro;

16) ***Centro Educacional Unificado Vila Atlântica***, localizado na Rua João Florêncio Pereira – Bairro São Domingos/DRE Pirituba;

17) ***Centro Educacional Unificado Vila Curuçá***, localizado na Avenida Marechal Tito – Bairro Jardim Miragaia/DRE São Miguel Paulista.

Contando com os seguintes equipamentos:

- Centro de Educação Infantil – CEI;
- Escola Municipal de Educação Infantil – EMEI;
- Escola Municipal de Ensino Fundamental – EMEF;
- Teatro;
- Salão de ginástica;
- Telecentro;
- Pista de skate;
- Centro comunitário;
- Biblioteca;
- Sala multiuso;
- Piscinas semiolímpicas e de recreação;
- Quadras poliesportivas (ginásio coberto);
- Padaria-escola[38].

[38] A Padaria-escola funciona a depender da articulação promovida na unidade, já que as propostas de formação desenvolvidas por oficineiros, por exemplo, ocorrem apenas por meio de parcerias.

Na gestão da prefeita Marta Suplicy (Partido dos Trabalhadores [PT], 2001-2004) foram inaugurados 21 CEUs – 17 no 3º ano do mandato e quatro no 4º ano. Já nas gestões de José Serra (Partido da Social Democracia Brasileira [PSDB], 2005-2006) e Gilberto Kassab (Democratas [DEM], 2006-2008 e 2009-2012) foram construídas 24 unidades – 4 em 2007, 16 em 2008 e 4 após a reeleição de Kassab, a partir de 2009. Durante o mandato de Fernando Haddad (Partido dos Trabalhadores [PT], 2013-2016) foi construída uma unidade, não tendo sua história com o CEU se fixado a apenas este episódio, tendo em vista que participou indiretamente da consolidação do projeto quando foi chefe de gabinete da Secretaria de Finanças e Desenvolvimento Econômico do município de São Paulo entre os anos de 2001-2003, quando Marta Suplicy era prefeita. Após o Decreto de criação das primeiras, inauguraram-se, portanto, mais 4 ainda no mandato de Marta Suplicy, outras 24 na posterior e mais uma na gestão de Fernando Haddad, totalizando assim 46 unidades. São elas:

*18)* ***Centro Educacional Unificado Campo Limpo***, localizado na Avenida Carlos Lacerda – Bairro Campo Limpo/DRE Campo Limpo;

*19)* ***Centro Educacional Unificado Casa Blanca***, localizado na Rua João Damaceno – Bairro Vila das Belezas/DRE Campo Limpo;

*20)* ***Centro Educacional Unificado Paz***, localizado na Rua da Paz – Bairro Jardim Paraná/DRE Freguesia do Ó – Brasilândia;

*21)* ***Centro Educacional Unificado São Rafael***, localizado na Rua Cinira Polônio – Bairro Jardim Rio Claro/DRE São Mateus;

*22)* ***Centro Educacional Unificado Água Azul***, localizado na Avenida dos Metalúrgicos – Bairro Cohab Tiradentes/DRE Guaianases;

*23)* ***Centro Educacional Unificado Jaçanã***, localizado na Rua Antonio Cezar – Bairro Jardim Guapira/DRE Jaçanã-Tremembé;

*24)* ***Centro Educacional Unificado Vila Rubi***, localizado na Rua Domingos Tarroso – Bairro Grajaú/DRE Capela do Socorro;

*25)* ***Centro Educacional Unificado Azul da Cor do Mar***, localizado na Rua Ernesto de Souza Cruz – Bairro Cidade Antonio Estevão de Carvalho/DRE

Itaquera;

*26)* ***Centro Educacional Unificado Alto Alegre***, localizado na Rua Bento Guelfi – Bairro Jardim Laranjeira-Iguatemi/DRE São Mateus;

*27)* ***Centro Educacional Unificado Caminho do Mar***, localizado na Rua Engenheiro Armando de Arruda Pereira – Bairro Jabaquara/DRE Santo Amaro;

*28)* ***Centro Educacional Unificado Cantos do Amanhecer***, localizado na Avenida Cantos do Amanhecer – Bairro Jardim Eledy/DRE Campo Limpo;

*29)* ***Centro Educacional Unificado Capão Redondo***, localizado na Rua Daniel Gran – Bairro Capão Redondo/DRE Campo Limpo;

*30)* ***Centro Educacional Unificado Feitiço da Vila***, localizado na Rua Feitiço da Vila – Bairro Capão Redondo/DRE Campo Limpo;

*31)* ***Centro Educacional Unificado Guarapiranga***, localizado na Estrada da Baronesa – Bairro Jardim Ângela/DRE Campo Limpo;

*32)* ***Centro Educacional Unificado Jardim Paulistano***, localizado na Rua Aparecida do Taboado – Bairro Brasilândia/DRE Freguesia do Ó- Brasilândia;

*33)* ***Centro Educacional Unificado Lajeado***, localizado na Rua Manoel da Mota Coutinho – Bairro Lajeado/DRE Guaianases;

*34)* ***Centro Educacional Unificado Paraisópolis***, localizado na Rua Doutor José Augusto Souza e Silva – Bairro Jardim Parque Morumbi/DRE Campo Limpo;

*35)* ***Centro Educacional Unificado Parelheiros***, localizado na Rua José Pedro de Borba – Bairro Jardim Novo Parelheiros/DRE Capela do Socorro;

*36)* ***Centro Educacional Unificado Parque Anhanguera***, localizado na Rua Pedro José de Lima – Bairro Jardim Anhanguera/DRE Pirituba;

*37)* ***Centro Educacional Unificado Quinta do Sol***, localizado na Avenida Luiz

Imparato – Bairro Cangaíba/DRE Penha;

*38)* ***Centro Educacional Unificado Sapopemba***, localizado na Rua Manuel Quirino de Mattos – Bairro Jardim Sapopemba/DRE São Miguel Paulista;

*39)* ***Centro Educacional Unificado Tiquatira***, localizado na Avenida Condessa Elizabeth Robiano com a Rua Kampala – Bairro Penha/DRE Penha;

*40)* ***Centro Educacional Unificado Três Pontes***, localizado na Rua Capachós – Bairro Jardim Célia/DRE São Miguel Paulista;

*41)* ***Centro Educacional Unificado Vila do Sol***, localizado na Avenida dos Funcionários Públicos – Bairro Jardim Angela/DRE Campo Limpo;

*42)* ***Centro Educacional Unificado Uirapuru***, localizado na Rua Frei Claude Alberville com a Rua Nazir Miguel – Bairro Jardim João XXIII/DRE Butantã;

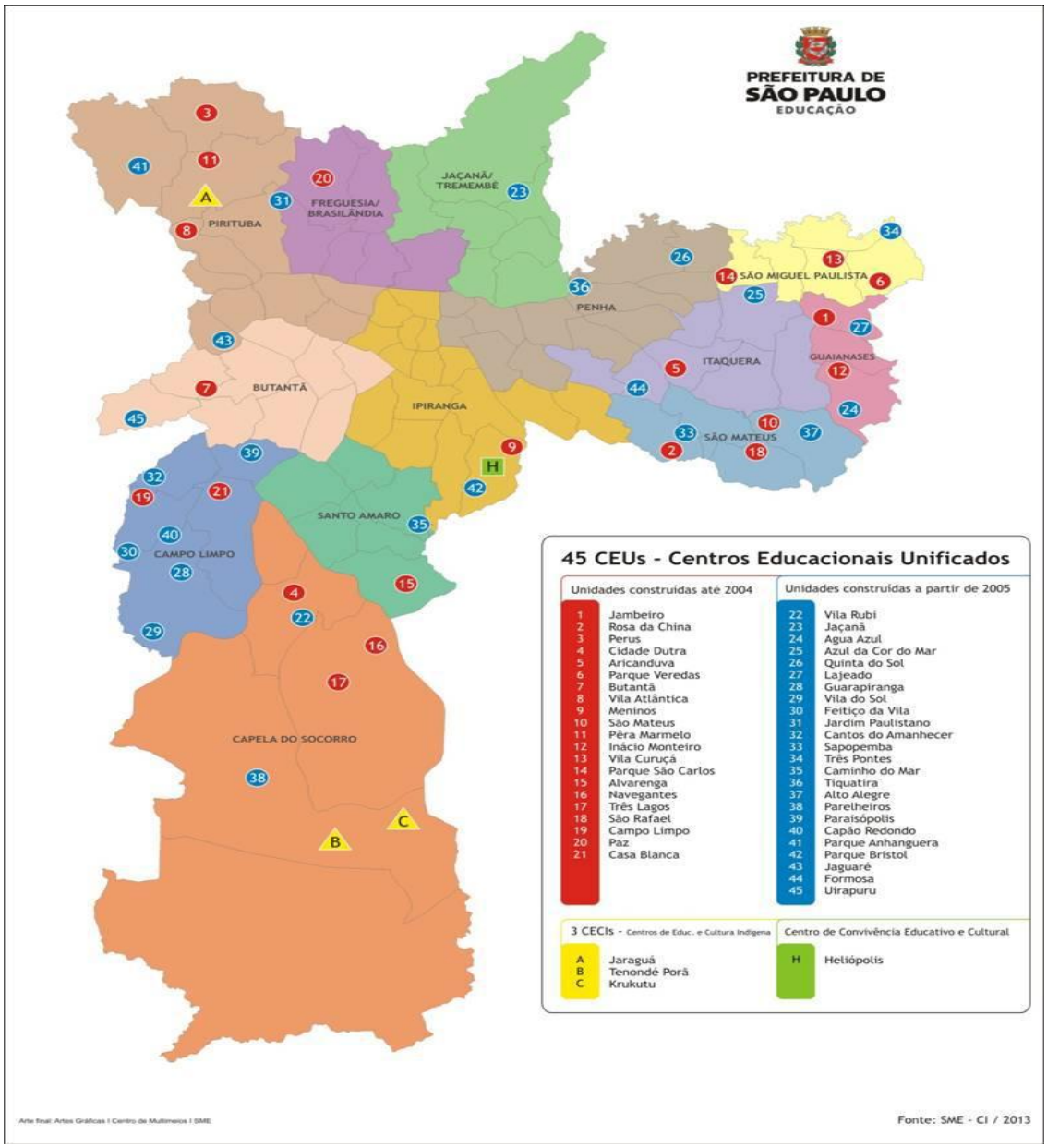
*43)* ***Centro Educacional Unificado Parque Bristol***, localizado na Rua Professor Arthur Primavesi com Rua Roldão Eufrázio Leal – Bairro Parque Bristol/DRE Ipiranga;

*44)* ***Centro Educacional Unificado Jaguaré***, localizado na Avenida Kenkiti Simomoto com a Avenida Jaguaré – Bairro Jaguaré/DRE Pirituba;

*45)* ***Centro Educacional Unificado Formosa***, localizado na Rua Manoel Ferreira Pires – Bairro Vila Formosa/DRE Itaquera;

*46)* ***Centro Educacional Unificado Heliópolis Professora Arlete Persoli***, localizado na Estrada das Lágrimas, São João Clímaco – Bairro Heliópolis/DRE Ipiranga.

**ILUSTRAÇÃO 2** – Mapa das unidades dos CEUs da rede municipal de São Paulo inauguradas até o ano de 2013, conforme divulgado pela Secretaria Municipal de Educação




Fonte: Portal Planeja Sampa, Prefeitura de São Paulo. Disponível em: <http://planejasampa.prefeitura.sp.gov.br/wpcontent/uploads/2014/10/SME_CEU_CPOP15.10.pdf>. Acesso em: 29 maio 2016.

Por não ser apenas uma unidade de ensino, mas por se integrar ao Núcleo Educacional de Ação Cultural e de Esporte e Lazer, apesar de fazer parte do sistema educacional mantido pela Prefeitura do Município de São Paulo, vinculando-se à Secretaria Municipal de

Educação, os Centros Educacionais Unificados deverão, segundo o Regimento de 2004, também ser geridos pelas Secretarias Municipais de Educação, de Esportes, de Cultura e pelas demais[39] que fazem parte do Grupo de Trabalho Intersecretarial (GTI). Devido a estas especificidades contam com um Regimento Interno que abarca as particularidades de cada núcleo, além do Conselho Gestor, acrescida da legislação que regulamenta as demais unidades educacionais do município. Sua criação e implementação seguiu a seguinte sequência, segundo Gadotti (2004), somando-se ao que já fora dito:

1. Decisão política de implantá-los, a partir do projeto já constituído no Departamento de Edificações da Prefeitura;

2. Concretização da indispensável relação que se deveria estabelecer entre as Secretarias Municipais de Educação, Cultura, Esportes e Lazer;

3. Localização de 45 terrenos com metragem mínima de 11.000 m², e desapropriação dos mesmos atentando para os impedimentos legais e econômicos e as negociações necessárias com o Estado e a comunidade que o ocupava;

4. Obtenção de toda a documentação na Secretaria de Negócios Jurídicos da Prefeitura e negociações na Câmara Municipal de São Paulo, requisito básico para a construção de 21 unidades;

5. Contratação de assessoria especializada para sua implantação (Fundação Instituto de Administração – FIA, Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária – CENPEC, e Instituto Paulo Freire) e licitação pública para início das construções e compra de materiais e equipamentos;

---

[39] Art. 4, inciso 1º. Por sua natureza multidimensional, o CEU será administrado pela SME, por meio de ações articuladas com a Secretaria Municipal de Cultura - SMC, com a Secretaria Municipal de Esportes, Lazer e Recreação - SEME, com a Secretaria Municipal de Comunicação e Informação Social - SMCIS, com a Secretaria Municipal das Subprefeituras - SMSP e demais Secretarias que vierem a constituir o Grupo Técnico Intersecretarial - GTI, vinculado ao Gabinete da SME.

6. Constituição do processo de escolha e formação dos gestores e dos critérios para terceirização de serviços, contratação e remoção de servidores públicos municipais;

7. Definição dos critérios de matrículas de alunos em CEI, EMEI e EMEF, e de um Plano de Ação para cada CEU funcionar nos 100 primeiros dias;

8. Constituição de comissões provisórias para instalação dos Conselhos Gestores e de critérios para utilização dos equipamentos da Cultura e do Esporte;

9. Elaboração do Regimento Interno.

Para Gadotti o maior desafio ao qual as unidades estão expostas é a necessidade de atuar tendo como base a gestão democrática, sendo preciso rever uma prática historicamente frágil quando, então, se refere à participação efetiva das famílias e da comunidade de um modo geral no âmbito escolar. É, portanto, um grande desafio abrir-se ao outro, devolvendo-lhe o direito de partilhar suas concepções quanto ao modo como devem ser utilizadas as instalações, o uso do orçamento, as normas de funcionamento e de convivência, além das propostas que entendem ser importantes para a instrução dos estudantes. A hierarquização existente em solo escolar como parte de um sistema instituído por parâmetros sociais muitas vezes ocultos estabelece a diferenciação entre direção, coordenação, professores, demais profissionais e alunos, estando os pais, muitas vezes, em última instância. Parte-se de uma série de regularidades participativas que foram historicamente construídas, mas que quando muito concede apenas a atuação democrática junto à Associação de Pais e Mestres (APM), ao Grêmio Estudantil e ao Conselho de Classe. Na prática, muitas vezes estas associações apenas votam sobre o que já estava previamente estabelecido.

Com vistas a tornar real a participação da comunidade escolar, a ação democrática dos CEUs pretendia tornar-se realidade por meio da instituição das Assembleias Gerais[40],

[40] Composta pelos três segmentos do Conselho Gestor, como instância de participação direta, reunindo-se uma vez ao ano, antes do início do semestre letivo, tendo como uma das temáticas principais de estudo a definição

Assembleias Setoriais – realizadas por cada um dos seus segmentos, tendo caráter consultivo –, além das Comissões Temáticas. Estas foram constituídas com o objetivo de fazer vias à participação coletiva, buscando calcar o protagonismo social, cabendo àqueles que ocupam cargos na instituição terem ciência de que a comunidade deve ser valorizada enquanto 'cidadão' dotado de direitos constitucionais. Portanto, o espaço, assim como as atividades que lá são propostas, deve atender à necessidade apresentada pelo usuário, independente da condição socioeconômica e cultural em que se encontram. Não podendo, assim, serem apropriados pelos burocratas e pelo funcionalismo público como um bem pessoal a ser monopolizado, seja para quaisquer finalidades, até mesmo política.

Apesar do desejo de escrever uma nova história educacional, em se tratando de atendimento às camadas populares, Gadotti afirma, após doze meses de funcionamento dos Centros, que análises indicavam a indiscutível necessidade de se rever e modificar "velhas práticas burocráticas" por meio de uma revisão dos saberes a ser feita permanentemente, por julgar que o "[...] habitus, o ethos educacional está enraizado numa tradição de quatrocentos anos de autoritarismo. O processo de mudança é lento [...]" (2004, p. 16).

Um bom exemplo dessa perspectiva pode ser encontrado na versão de 2005 do Regimento, Portaria Nº 7.356 (SÃO PAULO, 2005), quando as assembleias não mais são empregadas. O Conselho Gestor, o conselho de cada unidade regular, as reuniões de pais, mestres, servidores, usuários e amigos do CEU – grupo não mencionado no primeiro Regimento – e as reuniões do Colegiado de Integração[41] passam a ser as vias de participação coletiva. A mudança na composição do Conselho Gestor, que é deliberativo, pode ser um indício da centralização administrativa. Anteriormente, o mesmo era formado por, segundo o Art. 39, do Capítulo II:

---

das prioridades de atuação da instituição, além da avaliação do Projeto Educacional do ano anterior, dentre outras funções. A definição do Conselho Gestor será apresentada mais adiante.

[41] Tem a seguinte composição: Gestor; Coordenador do Núcleo de Ação Educacional; Coordenador do Núcleo de Ação Cultural; Coordenador do Núcleo de Ação de Esporte e Lazer; Diretor do CEI; Diretor da EMEI; Diretor da EMEF; Coordenador do Telecentro; Coordenador da Biblioteca, não incluído no primeiro Regimento, e Coordenador do Teleceu, que não existia no Regimento de 2004.

I) um terço (1/3) dos membros composto por funcionários públicos municipais vinculados à Subprefeitura, garantindo-se o maior equilíbrio possível entre as representações de funcionários lotados e não lotados no CEU;

II) um terço (1/3) dos membros composto por membros da comunidade de usuários do CEU, regularmente cadastrados;

III) um terço (1/3) composto por representantes de organizações da sociedade civil juridicamente constituídas e sediadas na área que compreende a Subprefeitura ou em outra área que venha a ser regularmente adotada como de abrangência do CEU.

§ 2º. O Conselho Gestor será composto pelo mínimo de 39 (trinta e nove), respeitada a proporcionalidade entre os três segmentos, e o máximo de 63 (sessenta e três) membros, incluso o Gestor, garantindo-se, sempre, número total ímpar.

Na versão de 2005 do Regimento no Capítulo VII constatam-se as mudanças:

Art. 22 – O Conselho Gestor do CEU é composto de 20 (vinte) membros no mínimo e 40 (quarenta) no máximo, respeitada a proporcionalidade de 50% (cinquenta por cento) de representantes dos responsáveis pela educação desenvolvida no CEU e 50% (cinquenta por cento) dos representantes da comunidade.

§ 1°. São representantes dos responsáveis pela educação do CEU que compõem 50% (cinquenta por cento) do Conselho Gestor do CEU, os funcionários do (a):

I) CEI;

II) EMEI;

III) EMEF;

IV) Núcleo de Ação Educacional;

V) Núcleo de Ação Cultural;

VI) Núcleo de Esportes e Lazer;

VII) Telecentro;

VIII) TeleCEU;

IX) Coordenadoria de Educação;

X) Gestor, com membro nato.

§ 2°. Os representantes da comunidade compõem 50% (cinquenta por cento) do Conselho Gestor do CEU, com a seguinte proporcionalidade:

I) 20% (vinte por cento) de funcionários das Unidades Escolares do entorno;

II) 30% (trinta por cento) de pais das Unidades Escolares do entorno e das do CEU;

III) 30% (trinta por cento) de alunos das Unidades Escolares do entorno e das do CEU;

IV) 20% (vinte por cento) de organizações da sociedade civil.

Com a mudança de gestão, o novo documento, em complementação ao anterior, afirma que a entidade tem por objetivo, conforme o Art. 8 do Capítulo III:

I) dar às crianças, adolescentes e adultos a oportunidade de frequentarem um espaço criativo de construção de conhecimento;

II) ser um polo de incentivo ao desenvolvimento educacional, cultural e esportivo da comunidade;

III) ser um polo de experiências educacionais inovadoras;

IV) ser um centro de promoção da equidade social de seus usuários.

Destaca-se a utilização de termos novos ao incluir a formação da comunidade ao âmbito educacional, cultural e esportivo; inserção da ideia de criatividade espacial que

interfere na construção do conhecimento, abordando-se, além disso, também a temática da equidade social. Contudo, tanto nos objetivos, quanto no decorrer do texto, não se fala mais em protagonismo infanto-juvenil, um dos pilares de criação do espaço, mas que ainda figura como um dos termos mais empregados nas ponderações dos gestores, assim como no Projeto Político Pedagógico da escola em que a pesquisa de campo foi realizada e no discurso das entrevistadas, termo também utilizado no roteiro de entrevistas por parecer centralizador.

Outras mudanças também ocorreram no Regimento quando se observa que a figura do gestor, como elemento organizador, passa ao primeiro plano, pois logo após os objetivos já se fala sobre a estrutura organizacional da instituição. A gestão que se afirmava 'democrática' torna-se 'cooperativa'. O gestor que antes era eleito alcança este cargo atualmente por meio da nomeação, portanto ganha ares de função política, modificando-se conforme o governo empossado. A ajuda a/ao Coordenador/a de Núcleos, seja da ala educacional, cultural, do esporte ou do lazer, também ganha vazão, tendo em vista que este/a é quem estará em constante diálogo com o gestor em busca da integração de suas ações.

Quanto às unidades regulares, no Regimento de 2004 elas não se vinculavam a qualquer dos núcleos de ação, atuando junto ao Colegiado de Integração[42], passando posteriormente a ter que priorizar o trabalho conjunto na busca pela promoção da 'multi e interdisciplinaridade'. Em ambos os Regimentos (2004 e 2005) destaca-se que devem atentar para as especificidades de sua atuação, tema que também foi inserido no roteiro de entrevista e que poderá dar indícios de se realmente a EMEF de um CEU tem uma ação diferenciada se comparada às demais unidades do município e de que modo ou se deveria ter, mas isto não ocorre por fatores diversos.

Outra alteração importante se deu na ausência do Centro Comunitário na segunda versão, assim como quando se aborda o item ‘Do Planejamento e Elaboração’, do Projeto Político Pedagógico Anual, apresentando aqueles que participam de seu processo coletivo de planejamento, elaboração e avaliação, incluindo como ***possíveis membros*** os representantes

---

[42] Capítulo V, Art. 27 (do novo Regimento) – Cabe ao Colegiado de Integração do CEU assegurar a integração operacional entre as diretrizes e prioridades de espaços e equipamentos, conselheiros, técnicos, pesquisadores e especialistas de outras instituições para compor a Reunião do Colegiado de Integração para subsidiar análises e decisões de programas e projetos do CEU. Não há em relação ao antigo Regimento significativas mudanças no texto, por isso utilizamos o mais atual.

da comunidade interna e externa do CEU, quando anteriormente se dizia que eles ***deveriam*** participar. Para além desses pontos apresentados, outrora se dizia que sua administração deveria se dar por meio de ações articuladas pelo Grupo Técnico Intersecretarial (GTI), como já apresentado, porém com a formulação do novo Regimento (2005), com a mudança de gestão da prefeitura municipal, vemos que, segundo o Capítulo II (Da Natureza do CEU), Art. 4:

> O CEU é vinculado à Secretaria Municipal de Educação em função de sua natureza educacional e integra o sistema educacional da Prefeitura do Município de São Paulo, sendo, portanto, orientado por suas políticas públicas, atuando de forma articulada na gestão e coordenação dos órgãos que compõem sua estrutura organizacional (SÃO PAULO, 2005).

Logo, reduziu-se a administração do CEU apenas à Secretaria Municipal de Educação, criando impeditivos para o desenvolvimento de ações que se ampliariam na multisetoriedade, sem que seja possível inferir a respeito do modo como essa mudança interfere na captação de recursos a serem destinados às unidades. Esses pontos observados, dentre outros, assim como a centralização da gestão e a escolha do gestor, implicam em modificações importantes no Regimento podendo alterar o estado de ação democrática que se pretendia criar nas unidades. Torna-se relevante relembrar aqui que no primeiro encontro que tive com a coordenadora da unidade em que este estudo foi realizado ouvi que "os pais não são tão participativos assim", no momento em que conjecturei sobre as possibilidades de escolarização bem-sucedidas que poderiam se vincular também à participação efetiva dos pais ou responsáveis nos conselhos e assembleias. Ampliando a discussão, uma das educadoras afirmou em sua entrevista que os pais poderiam ser mais ativos, já que observa que na comunidade da escola tem progenitores que perguntam sobre os projetos, a respeito do que acontece nas aulas, demonstrando, assim, interesse pelo que é desenvolvido. Para essa educadora as reuniões de formação deste público deveriam ser retomadas, mesmo porque, assim como observam outras duas profissionais, com o passar dos anos ele vai se ausentando da escola por entender que os filhos se tornaram mais independentes, somado a constatação, em outro ponto de vista, de que é convocado para as mesmas reuniões de sempre, com o intuito, por exemplo, de ouvir apenas sobre o que o filho sabe e não sabe.

O sociólogo Daniel Thin (2006)[43] afirma que existe entre a escola e as famílias das camadas populares lógicas socializadoras distintas que são de ordem estrutural, enraizadas nas relações sociais que perpassam o domínio de capitais no âmbito econômico e cultural, revelando-se também nas formas comunicativas – linguagem – utilizadas, práticas concernentes à noção de autoridade – domínio físico versus construção da autonomia – e organizacionais concernentes ao tempo. Para além disto, há toda uma forma escolar instrucional, com um ideal de socialização, que muitas vezes é desconhecida ou de baixa regularidade no saber que os pais detêm, o que gera desigualdades, tendo em vista que os professores requerem não somente sua valorização, como a participação das famílias na educação dos filhos, esperando que respondam de uma maneira mais escolar. A convivência estabelecida em termos desiguais também fica explícita no modo como muitos responsáveis sentem-se desvalorizados, tendo seus ensinamentos e práticas tidas como ilegítimas. Daí derivam muitas das rusgas existentes entre família e escola, o que poderia fazer, por exemplo, com que os pais deixem de frequentar mais as unidades escolares, seja nos momentos de reunião, assim como em situações de discussões sobre um projeto educacional, como é o caso do CEU. Contudo, para o autor:

> [...] Se a noção de confrontação indica claramente a existência de uma tensão constitutiva das relações entre as lógicas e as práticas mais ou menos antinômicas, essa tensão pode ser solucionada por ajustes recíprocos, por apropriações mais ou menos conforme às lógicas escolares, ou ainda por uma coexistência em que os protagonistas das relações se mantenham distantes uns dos outros [...] (THIN, 2006, p. 215).

As mudanças observadas no novo Regimento do CEU quanto à participação da comunidade por meio das Assembleias, que não existem mais, assim como quanto ao Conselho Gestor, que conta com uma proporção menor de agentes, somada à centralização da figura do gestor, podem ser analisadas sob algumas perspectivas: a de que a gestão, incluindo a Secretaria Municipal de Educação, polariza as tomadas de decisão na unidade, negando o caráter democrático inicial do projeto; a de que ao perceberem a ausência dos pais junto dos Conselhos e Assembleias preferiram rever a ocorrência da última e o número de participantes no primeiro; a de que as famílias tenham se ausentado porque são vistas pela escola como

[43] THIN, Daniel. Para uma análise das relações entre famílias populares e escola: confrontação entre lógicas socializadoras. **Revista Brasileira de Educação** v. 11, n. 32, maio/ago. 2006.

despossuídas de práticas favorecedoras da formação dos filhos, assim como porque sua presença é constantemente cobrada apenas para informar algo sobre os rebentos, normalmente em tom de cobrança; assim como porque não têm como prática instaurada a atuação em ações democráticas. Essas são apenas algumas das possibilidades que podem ter motivado às mudanças, contudo, apesar das alterações apresentadas pelos documentos legais, não se deve escrever uma história fechada que limita a atuação da comunidade na unidade, como diria António Nóvoa:

> [...] Procura abrir-te a várias histórias e interpretações sem nunca deixares de afirmar a tua própria posição. O historiador não procura devolver-nos um passado estático que estaria inscrito nos factos; bem pelo contrário procura compreender todas as histórias e identificar os grupos que tiveram capacidade e legitimidade para as contar.
>
> Para isso, precisas de escapar à linearidade, de olhar com atenção para os conflitos e para as diferenças. Em cada momento, há sempre vários futuros, mas só um acontece. É na explicação deste processo que se encontra a chave da história (NÓVOA, 2015, p. 30-31)[44].

Nesse caso, apesar dos documentos apontarem este "fechamento" da unidade, a dimensão sócio-histórica sinaliza que as formas de utilização dos espaços podem se dar por meio da resistência e da mobilização, que por vezes ocorrem em focos diversos, sem grandes conglomerados, mas que dificilmente adormecem.

A busca pelos elementos que compõem a história cotidianamente escrita em uma EMEF de uma unidade dos Centros Educacionais Unificados é que poderá trazer indícios de como as práticas diárias modificam ou concretizam seu projeto, tendo como fonte de análise histórica o relato de algumas educadoras, pois ainda que sua atuação não se dê no âmbito da gestão, estas muitas vezes podem ser influenciadas por alterações como as que foram apresentadas, tendo em vista que o próprio Regimento fala sobre as especificidades do trabalho que se deve fazer nesse espaço. Esses pontos observados serão também utilizados como elementos de análise no próximo item deste capítulo.

---

[44] NÓVOA, António. Carta a um jovem historiador da educação. **Historia y Memoria de la Educación**, n. 1, 2015, p. 23-58.

## 2.2 Os indicativos da proposta do projeto CEU

Este item tem o objetivo de apresentar alguns resultados de pesquisas sobre o CEU que foram importantes para a ampliação das observações sobre esta instituição e que também contribuíram para a construção do roteiro de entrevistas. Com o intuito de encontrar materiais que pudessem fundamentar esta investigação, tornou-se imprescindível fazer um levantamento sobre produções científicas – artigos, dissertações e teses – já realizadas sobre a instituição, o que ocorreu entre os meses finais de 2013 e meados de abril de 2014. Utilizou-se como ferramenta o Banco de Dados da *Scientific Eletronic Library Online* (Scielo) no qual não foi encontrada qualquer referência a este equipamento, tendo como palavras-chave '*Centro Educacional Unificado*', assim como o seu plural, o vocábulo '*CEU*', e os conceitos '*Educação Social*' e '*Inovação Educacional*'. No Portal de Periódicos *Capes/MEC*[45] foram achados 5 textos[46] e mais outros 4[47] no *Banco de Teses da Capes*[48]. O Banco de Dados da *Biblioteca Digital da USP – Teses e Dissertações* também foi acessado, onde, em uma primeira inserção, encontrou-se 480 itens ao utilizar as palavras 'Centro Educacional Unificado' no campo de busca. Em um segundo momento, ao perceber que muitos tinham

---

[45] Disponível em: <http://www.periodicos.capes.gov.br/>.

[46] SOUTO, T. S. et al. Anemia e renda per capita familiar de crianças freqüentadoras da creche do Centro Educacional Unificado Cidade Dutra, no Município de São Paulo. ***Revista paulista de pediatria.*** [On-line]. 2007, v. 25, n. 2 / LEMOS, C. K. de. **Bibliotecas dos Centros Educacionais Unificados (CEUs)**: a construção de uma cultura comum. 2012. 177f. Dissertação (Mestrado em Ciência da Informação) - Escola de Comunicações e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012 / ZUIN, A. L. A. **O uso da educação como mediação**. 2009. 275f. Tese (Doutorado em Comunicação e Semiótica) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2009 / FRIAS, E. R. **Jogo das representações (RPG) e aspectos da moral autônoma**. 2010. 110f. Dissertação (Mestrado em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano) - Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010 / SOUZA, R. de. **A educação social em espaços de experimentação pedagógica**: potencialidades dos CEUs. 2010. 301f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010.

[47] Repete-se o trabalho da pesquisadora Charlene Kathlen de Lemos / BARBERI, F. F. **Os Centros Educacionais Unificados (CEUs) da Prefeitura Municipal de São Paulo e o rendimento escolar dos alunos**. 2012. 109f. Dissertação (Mestrado em Educação: História, Política, Sociedade) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2012 / LOPES, A. C. L. **Os meandros da produção pública na construção da paisagem periférica paulistana:** o caso dos equipamentos educacionais. 2011. 274 f. Dissertação (Mestrado em Arquitetura e Urbanismo) - Faculdade de Arquitetura e Urbanismo, Universidade de São Paulo, 2011 / SILVA, S. R. da. **O pensamento vivo de Mário de Andrade: dos parques infantis aos CEUs da cidade de São Paulo**. 2012. 277f. Dissertação (Mestrado em Artes) - Instituto de Artes, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, São Paulo, 2012.

[48] Disponível em: <http://bancodeteses.capes.gov.br/>.

como temática a arquitetura, assim como outros que se debruçavam sobre o tema 'Gestão', passou-se a redefinir a busca por área de conhecimento, delimitando-se ao campo da Educação. Dos 1.321 itens desta área, tendo como referência os termos apresentados pelo próprio programa como possibilidade de consulta – Educação Infantil, Educação Física, Filosofia da Educação, Governabilidade, Ética e Educação, assim como apenas Educação, que se diferencia entre os que foram produzidos por alunos da Faculdade de Educação da USP e da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto, apenas 4 versam sobre os Centros Educacionais Unificados[49]. Para além desses bancos de dados, também foi acessada a página de pesquisas do *Google* onde foram encontradas outras 4 produções acadêmicas[50].

Tendo em vista os resultados obtidos e a necessidade de localizar textos que, de algum modo, se articulem ao objeto desta investigação, foram escolhidas as pesquisas de Ricardo de Souza (2010), Edson Fasano (2006) e Fabíola Francisco Barberi (2011), pois tratam dos aspectos pedagógicos do projeto CEU, para além das políticas públicas ou de questões voltados ao lazer.

Souza (2010) aborda o projeto CEU considerando-o como uma inovação educacional, já que, a partir de sua relação com a Educação Social, implementa atividades esportivas, culturais, educacionais – uso da informática, acesso ao acervo de livros da biblioteca etc. – e tenta formar para a prática social na medida em que fomenta a democracia sugerida pela participação no Conselho Gestor. Traz também dados comparativos do mandato da prefeita

---

[49] Repete-se o trabalho de Ricardo de Souza, encontrado no Banco de Periódicos da Capes/MEC e incluem-se os seguintes: SANCHES, Y. C. de S. **A gestão do Centro Educacional Unificado (CEU) da cidade de São Paulo**. 2014. 337f. Tese (Doutorando em Estado Sociedade e Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2014 / SANTOS, A. R. dos. **O Programa Mais Educação, uma proposta de educação em tempo integral?** 2014. 222f. Dissertação (Mestrado em Estado, Sociedade e Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2014 / PACHECO, R. T. B. **O espetáculo da educação**: os Centros Educacionais Unificados do município de São Paulo como espaços públicos de lazer. 2009. 280f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, 2009.

[50] CANGUSSU, L. C. P. **Centros Educacionais Unificados de São Paulo:** implementação e continuidade de uma nova gestão política. 2010. 112f. Dissertação (Mestrado Política e Gestão Educacionais) - Universidade Metodista de São Paulo, São Bernardo do Campo, 2010 / FASANO, E. **Centro Educacional Unificado, contraposição à 'pedagogia de lata'**. 2006. 139f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Metodista de São Paulo, São Bernardo do Campo, 2006 / MACHADO, D. **Público e comunitário**: projeto arquitetônico como promotor do espaço de convivência. 2009. 148f. Dissertação (Mestrado em Arquitetura e Urbanismo) - Universidade São Judas Tadeu, São Paulo, 2009 / **Arquitetura como projeto social** - Os casos dos Centros Educacionais Unificados (CEUs) em São Paulo, Brasil e dos Parques Bibliotecas em Medellín, Colômbia. 2013. 228f. Dissertação (Mestrado em Arquitetura e Urbanismo) - Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, 2013. O acesso ao Google se deu pelo link: <https://www.google.com.br/?gws_rd=ssl>.

Marta Suplicy (PT/2000-2004), do prefeito José Serra (PSDB/2005-2006) e de Gilberto Kassab (DEM/2006-2013)[51] indicando que com a mudança de gestão, algumas modificações foram realizadas. Estas podem ser encontradas nas alterações prediais, como, por exemplo, com a separação efetiva no bloco didático, já que a EMEF passou a ocupar um prédio isolado da EMEI e do CEI, dificultando as possibilidades de integração entre as faixas etárias, o que se apresentava como proposta na planta dos antigos prédios, ainda que não se saiba se realmente ela ocorre nas instituições que mantêm a configuração original.

É possível perceber também que após o governo de Marta Suplicy dá-se prioridade à etapa do Ensino Fundamental construindo-se mais salas de aula para atender a faixa etária correspondente, em contraposição ao projeto anterior que se preocupava em ampliar as vagas na Educação Infantil, o que pode ter ocorrido em decorrência da demanda observada no contexto de outrora. A visibilidade e a circulação também foram atingidas, na medida em que nos espaços destinados às crianças menores, os *playgrounds*, por exemplo, são delimitados com uma edificação em forma de semicírculos feitos com elementos vazados, o que as impede parcialmente de ver o exterior e serem vistas, quando uma das propostas originais era fazer com que a estrutura do CEU proporcionasse encontros e diálogos entre espaço e ser vivente, quando todos poderiam ser vistos. Apesar de essas ponderações serem importantes supõe-se que esta mudança observada pode ter ocorrido devido à percepção de um grupo de profissionais de que a exposição deixava as crianças em situação de fragilidade, já que, por exemplo, na unidade em que esta pesquisa foi realizada esse espaço é delimitado por uma grade baixa que pode ser facilmente pulada por pessoas de fora do Centro. Aqui talvez tenha sido preconizada a necessidade de rever algo que estava no plano das ideias, tendo em vista que alguns estudos apontam que na perspectiva de alguns agentes que circulam pelos CEUs, só para exemplificar, as escadas não parecem apropriadas ao menos para as crianças do CEI e da EMEI.

Para além dos aspectos arquitetônicos, mudanças também ocorreram em torno da escolha de quem trabalharia com a gestão dos espaços e do projeto, como já foi anunciado na seção anterior. Na primeira fase dos CEUs, os gestores apresentavam projetos a serem avaliados pela comunidade escolar, para então passarem por uma eleição. Quando ocorreu a

---

[51] Souza (2010) ressalta que na mudança de governo (PT-PSDB) houve certa relutância para dar continuidade ao projeto, o que pode ser evidenciado na demora em se construir outros CEUs.

mudança de gestão da prefeitura de São Paulo, esses gestores passaram a entregar um projeto à chefia imediata, optando-se, quando 24 unidades já haviam sido inauguradas, por reduzir este processo à indicação da chefia, o que deturpa sobremaneira o projeto inicial da instituição que visava a tomada de decisão por meio de uma política apartidária, ou seja, as indicações, como já mencionado, passaram a depender da escolha direta da prefeitura, por intermédio da ação da Secretaria Municipal de Educação, e não mais da avaliação que ocorria em assembleias. O que também se modificou foi o valor mensal destinado à gestão que era de R$ 8.000,00 mensais, passando a R$ 2.500,00 e chegando, de acordo com dados obtidos por Souza a partir da fala de gestores entrevistados, a R$ 1.333,34. Pode-se, então, perceber que não somente alguns aspectos estruturais se modificaram, como a escolha do gestor, mas até mesmo a verba destinada à implementação do projeto educacional, atentando para o dado de que o dinheiro endereçado à gestão deve ser utilizado para suprir gastos com recursos humanos, financeiros e materiais, conforme nos conta o Regimento Interno, apesar de não se saber ao certo sobre com o que é gasto ou em que se emprega essa verba. Além desses aspectos, alguns dos gestores entrevistados disseram que

> [...] a programação oferecida pela Secretaria Municipal de Educação (SME) e a Secretaria Municipal de Cultura (SMC) está insuficiente, o que obriga os coordenadores de núcleos a optarem por atrações produzidas por entidades vizinhas através de parcerias. Eles acreditam que a população deveria ter acesso a todo tipo de programação, a local e as que são oferecidas/produzidas em outras regiões da cidade (SOUZA, 2010, p. 145).

Há por certo que se pensar sobre o quanto a programação ora citada, além da diminuição da verba conferida aos gestores, somada à retirada da possibilidade destes formarem sua equipe quando passam a administrar também uma equipe previamente formada, que talvez não partilhe de suas concepções, dificulta a promoção do projeto educacional.

O mesmo pesquisador entrevistou Maria Aparecida Perez, ex-Secretária Municipal da Educação na gestão Marta Suplicy, para conhecer um pouco mais sobre a visão que se tinha desse projeto quando o mesmo fora concebido. Perez disse entender que os CEUs foram criados para modificar a concepção de educação tida na cidade de São Paulo, restrita à sala de aula, ponderando sobre a necessidade de complementar o que a educação escolar já oferecia aos alunos das camadas populares. Relata a forma como os edifícios escolares foram tornando-se paupérrimos por terem sido retirados os anfiteatros, laboratórios e as piscinas, por

exemplo, abrindo também mão da formação complementar voltada às artes, teatro e música. Ressente-se por não terem conseguido firmar o projeto CEU, pois com a concretização da construção era preciso dividir e construir alguns saberes com os trabalhadores para que exercessem suas funções dentro de uma perspectiva democrática, como proposta pelo Regimento. Entendo que um dos indícios dessa falha pode ser encontrado nos cursos oferecidos apenas aos gestores como forma de capacitação, criado pela Fundação Instituto de Administração (FIA), pelo Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária (CENPEC) e pelo Instituto Paulo Freire (IPF).

Perez, porém, mostra-se particularmente tranquila ao ser questionada sobre os índices da Prova Brasil[52] que indicam que os alunos da EMEF dos Centros Educacionais Unificados não apresentam desempenho diferente se comparado às demais escolas municipais. Isto se dá porque em momento algum o projeto foi concebido para ser polo educacional e sim um centro de difusão de boas práticas educacionais, que não se fixam à sala de aula. Portanto, não se tinha o objetivo de que as EMEFs fossem centros de excelência, assim como as demais unidades regulares (CEI, EMEI), quando então as escolas da rede ficariam desassistidas, enquanto no CEU concentrar-se-iam uma série de investimentos. Defende, contudo, que é preciso pensá-lo na perspectiva de longa duração, ou seja, compreender que seus resultados virão após muito tempo de ação coletiva.

Chama a atenção, considerando o levantamento feito, que investigações sobre o projeto CEU pautem-se tão pouco sobre os aspectos referentes às suas concepções educacionais, particularmente no que tange à educação formal. Por serem subordinadas às suas secretarias de origem, as unidades regulares são regidas pela mesma legislação das demais unidades municipais, mas também têm como prioridade a realização de uma série de atividades com o Colegiado de Integração, para tornar real o projeto educacional ao qual se presta em seus objetivos educacionais, sociais, esportivos, culturais e políticos, como informa seu Regimento, sendo, contudo, necessário pensar nas formas de utilização deste equipamento. Esses aspectos, todavia, como aponta Souza, ganham menos visibilidade até mesmo na mídia que tendem a abordar o CEU a partir de temas como 'arquitetura', 'informação política', 'crítica política', 'transição política' e 'saúde pública'. Logo, é preciso

[52] Avaliação diagnóstica, em larga escala, desenvolvida pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep/MEC).

pensar na 'caixa preta', se assim pode ser dito, dos espaços de educação formal do CEU, em termos de instrução escolar que se amplia em interligação com as ações dos núcleos – educacional, de ação cultural e de esporte e lazer –, que se efetivam também nos equipamentos – teatro, biblioteca, quadras, ateliês, sala de uso múltiplo, piscinas, salas de dança, ginástica etc.

Barberi (2011)[53] explicita que a observação de algumas unidades faz com que se evidencie o respeito demonstrado por seus espaços. Este pode ganhar visibilidade pela compreensão da comunidade de que a instituição lhes pertence, é fruto da necessidade observada por ela mesma, a partir das descobertas apresentadas pelo Orçamento Participativo, ampliando-se a gratuidade das atividades oferecidas. Ele, contudo, também resulta da formação da comunidade, o que não se observava logo após as primeiras inaugurações, quando alguns furtos ocorreram, tendo sido assim necessário criar vínculos efetivos, tornando manifesto o serviço que se pretendia prestar por meio de discussões realizadas com seus frequentadores. Assim, os espaços vão ganhando visibilidade diferenciada ao fazerem parte da história do bairro, como das famílias, devido ao fato de que também é local de lazer e de encontro. Recebem, portanto, outros significados, com um viés representativo.

A partir das concepções de Viñao Frago e Escolano (1998), Barberi destaca o modo como a arquitetura escolar pode exercer influência sobre o currículo oculto, sendo parte de um programa de formação que pode chegar a fazer com que as experiências com os espaços se integrem ao inconsciente coletivo, assim como aos padrões de cultura lá encontrados. Logo, acredito que devido a gama de possibilidades conferidas pelos espaços, que decorrem do projeto inicial do CEU, seria preciso que houvesse a garantia de que os núcleos se comunicassem com as unidades de ensino formal a fim de efetivar práticas bem-sucedidas, revelando-se, por exemplo, ao serem estas consultadas e comunicadas de forma contundente sobre as atividades propostas. Seria preciso que os educadores pudessem *ter acesso à programação cultural* com antecedência para que as encaixassem na rotina diária, se possível. Por que não dizer que o fomento da participação nessas atividades também poderia se dar no âmbito administrativo da unidade, enviando a programação aos pais, só para exemplificar? Há

---

[53] BARBERI, Fabíola Francisco. **Os Centros Educacionais Unificados (CEUs) da Prefeitura Municipal de São Paulo e o rendimento escolar dos alunos**. 2011. 109f. Dissertação (Mestrado em Educação: História, Política, Sociedade) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2011.

que, além disso, ponderar para que essas atividades se concretizem, os funcionários das unidades de ensino também deveriam mostrar disposição ao exercerem tal função e procurarem estar a par das ações propostas.

Somados a esses aspectos também poder-se-ia pensar sobre como se dá a *formação dos professores* para que possam se apropriar da função educacional do CEU e de que modo isto poderia ser feito, tendo em vista as particularidades de seu projeto. Não se pode desconsiderar, contudo, que encontram limitações à suas atuações devido à relação de dependência com seus superiores, coordenadores e diretores, que devem estar dispostos e engajados a cumprirem seu papel junto à comunidade escolar. Barberi faz com que seja relembrado que apesar desse projeto uníssono, baseado no Regimento Interno, cada unidade se constitui em um ambiente único e, portanto, revela as características de sua própria comunidade, facilitando ou prejudicando o trabalho que se pretende desenvolver. Essa diversidade pode se revelar, por exemplo, nos índices da Prova Brasil, como demonstrado, ainda que pondere que os resultados não devem ser observados de modo isolado, propondo que se relacionem com os dados de todos os CEUs, das demais escolas municipais, assim como as do Brasil como um todo. Também aciona aqueles que se referem à faixa do nível de exclusão social, o que não reduz a necessidade de buscar outros indicadores que possam revelar o motivo de certas escolas obterem resultados diferentes, a partir de configurações aparentemente similares, considerando, por exemplo, o *elemento humano*.

Retornando à Prova Brasil, os testes aplicados por esta avaliação se destinam aos 5º e 9º anos do Ensino Fundamental – antigas 4ª e 8ª séries –, com foco no nível de proficiência nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática, tendo como principal proposta a resolução de problemas. Além disso, os estudantes respondem a um questionário socioeconômico com dados que, contextualizados, podem indicar influências em seu desempenho escolar, assim como os docentes e diretores respondem a outros que podem revelar um pouco mais sobre seus perfis profissionais e suas condições de atuação profissional. O estudo utilizou os dados dos anos de 2005, 2007 e 2009, já que as provas são aplicadas a cada dois anos, levando em conta que nos dois primeiros, apenas 14 CEUs participaram da avaliação e em 2009 passaram-se a 36 unidades.

Os dados demonstram que nas duas primeiras avaliações as EMEFs dos CEUs participantes não se sobressaíram às demais Escolas Municipais da rede de São Paulo ou do

restante do Brasil – percentuais: Brasil 4,34 a 4,43 / Rede Municipal 4,39 / CEUs 4,28 a 4,37 –, mas não se distanciam delas, chegando à ordem de 0,02 de diferença se comparado à Rede Municipal e 0,6 ao Brasil. Contudo, de 2007 a 2009 vê-se que as EMEFs tiveram um crescimento da ordem de 0,5, enquanto as demais do município atingiram 0,11 e as outras escolas brasileiras 0,3, o que é representativo. A pesquisadora se pergunta se a recente história dos CEUs pode ter influenciado esses resultados, ao se referir aos dois primeiros anos, ou como a mudança de gestão impactou os dois últimos resultados. Ao examinar os índices das áreas avaliadas, vê-se que em Matemática ocorreu uma espécie de estabilidade, apesar das escolas dos CEUs terem decaído, ainda que menos que as demais instituições municipais no período entre os anos 2005 e 2009 – percentuais: Brasil 238,10 a 238,86 / Rede Municipal 238,11 a 235,41 / CEUs 234,76 a 234,42. Já os índices de Língua Portuguesa são crescentes – percentuais: Brasil 222,79 a 235,27 / Rede Municipal 225,98 a 234,65 / CEUs 222,13 a 231,05.

Barberi identifica que no que se refere aos resultados obtidos pelas instituições criadas até 2004 é possível contemplar as variações existentes entre os índices, o que pode evidenciar as nuances das práticas realizadas[54].

> Esses dados, portanto, parecem demonstrar que não há uma tendência única de índices de rendimento no projeto dos CEUs, o que mostra a necessidade de se investigarem as características internas dessas unidades no sentido de verificar que aspectos dessa organização influenciam tendências diversas de rendimento escolar (BARBERI, 2011, p. 54).

Ao analisar os dados de 2009, por exemplo, contando com a participação de 36 unidades, constatou-se que o desempenho dos alunos foi inferior à rede municipal, assim como o das escolas de todo Brasil. Ela, então, suscita dúvidas a respeito da forma de utilização dos recursos físicos, que parecem não repercutir na melhora do desempenho dos discentes, o que poderia estar relacionado à falta de cursos de *capacitação dos educadores* para que possam se apropriar desses locais, o que a nosso ver também advém das formas de *apropriação do espaço* e constituição de uma *ação articulada e integrada de trabalho*, o que

[54] O CEU Casablanca, segundo dados obtidos por Barberi (2011), apresentou a média final de 4,07- (2005), 4,51+ (2007) e 4,60+ (2009); o CEU Alvarenga oscila entre 4,39 + (2005), 3,74- (2007) e 4,57+ (2009); já o CEU Vila Atlântica chegou à média final de 4,33+ (2005), 4,68+ (2007) e 4,63+ (2009).

também deve se dar no âmbito da gestão. Com esses últimos dados em mãos, verificou-se que quando comparado àqueles referentes apenas aos 14 CEUs inaugurados até 2004 uma diferença da ordem de 0,19 se apresenta, o que parece ser relevante para se pensar sobre as mudanças que podem ter ocorrido nesse período. Os índices revelam que as melhores médias finais são de CEUs implantados até o ano de 2005, como o Cidade Dutra (5,19), o Jambeiro (4,95), o Três Lagos (4,79), o Vila Atlântica (4,63), o Butantã (4,61) e o Casa Blanca (4,60). Contudo, o CEU Feitiço da Vila, inaugurado em 2008, é um daqueles que apresentam um bom resultado, superando outros inaugurados anteriormente, não sendo possível assim afirmar que ter nascido na primeira gestão das unidades gera um impacto positivo no desempenho dos alunos, por entender que não se sabe ao certo como se dá a articulação da gestão em decorrência das discussões que ocorreram logo no início da execução do projeto, somadas à ação dos demais profissionais que permaneceram nos espaços.

A autora, então, se propõe a atentar para aquelas instituições que nasceram dessa gestão, mas que se diferenciam das demais pelas notas baixas, correlacionando-as com os indicativos do índice de exclusão social da região em que estão situadas. A região Sul, por exemplo, é a que mais possui CEUs, 12, assim como é a área que apresenta o maior índice populacional da cidade, apresentando um melhor desempenho que as de menor densidade, ainda que ao se observar todas as regiões seja possível perceber que as médias dos mais excluídos assemelham-se as dos menos excluídos.

> [...] Assim, os dados reforçam que a exclusão não representa um fator determinante quanto aos bons rendimentos dos alunos dos CEUs. Quando se avalia por região de exclusão, os CEUs apresentam desigualdades muito grandes, indicando que tanto os mais quanto os menos excluídos apresentam as melhores notas [...] (BARBERI, 2012, p. 63).
>
> Esse fator pode ser indício de que o significado do CEU e de tudo o que ele proporciona pode ser maior para os alunos, quando localizado em regiões com alto índice de exclusão e baixa qualidade de vida. Isso pode ser um estímulo a um aproveitamento maior das unidades e compromisso (BARBERI, 2012, p. 65).

As disparidades registradas no índice de exclusão social resultam de escolhas historicamente datadas que atingiram seu ápice com o advento da sociedade capitalista neoliberal. Imersa nesta realidade, a escola tem se modificado para atender a demanda

apresentada por este sistema, defensor da intervenção estatal mínima, resultando na profusão de conceitos como 'eficácia' e 'competitividade'. Fasano (2006)[55] analisa as mudanças que ocorreram na Secretaria Municipal de Educação de São Paulo a partir da década de 1990, até o ano de 2004, fim do mandato da então prefeita Marta Suplicy. Retomando a noção de Estado mínimo, a tendência observada é a de que sua ação limitar-se-ia ao oferecimento de ações voltadas à segurança e à justiça, repercutindo na terceirização de uma série de serviços básicos, assim como às empresas. Baseado nesses princípios incita-se a escola a pautar-se também nas ideias de livre iniciativa e livre concorrência, concepções advindas de resoluções mercadológicas. Aí se encontra o alicerce para a ação que se fundamenta por meio da isenção do Estado frente ao fracasso dos alunos das escolas públicas, por meio da qual se culpabiliza apenas as instituições escolares por este resultado, além dos discentes, assumindo o Estado certa parcialidade mediante a esse processo propondo-se apenas a 'ensinar' o docente a 'como' fazer, a partir de receitas previamente determinadas.

Fasano propõe-se a pensar na possibilidade dos CEUs serem espaços de educação contra hegemônico baseado no que observa em seu Regimento, assim como em sua experiência como titular da Coordenadoria da Educação de Vila Prudente e Sapopemba, responsável pela implantação do CEU Rosa da China, onde realizou sua pesquisa de campo. O autor parte das seguintes categorias de análise: articulação entre o local e o global, inovação, currículo e gestão, protagonismo. O primeiro aspecto diz respeito à necessidade de transpor o 'localismo', a história material que se apresenta, articulando-o com o 'global' por meio da humanização. Acredita que o projeto CEU apresenta um potencial de inovação capaz de reconhecer a diversidade social humana, repensando sobre as determinações históricas. Esta revisão do processo histórico só se dará por intermédio de um currículo que apregoe a participação democrática baseada em uma gestão participativa, que se articula com a comunidade e constrói com ela a possibilidade dela ser protagonista de sua ação.

Querer-se-á, assim, criar um diálogo entre o local e o global, alterando o currículo fragmentado e condensado. Este se fundamenta em conteúdos mínimos adotados como imprescindíveis para a inserção social, sendo, além disso, aferidos pelas avaliações nacionais,

---

[55] FASANO, Edson. **Centro Educacional Unificado, contraposição à 'pedagogia de lata'**. 2006. 139f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Metodista de São Paulo, São Bernardo do Campo, 2006.

passando, portanto, a centralizar e reduzir as atividades curriculares em vista de atender suas demandas. Somados a esses aspectos, a política neoliberal reduz os benefícios docentes e fomenta a aplicação de prêmios e punições, descentralizando as responsabilidades. Pauta-se, por consequência, na ação de um Estado empobrecido, desprovido das noções ligadas à cidadania. Logo, nesta conjuntura, a noção de qualidade educacional transfigura-se na premente ideia de rendimento, que utiliza *rankings* como difusores da individualização e da competitividade.

Moacir Gadotti (2010)[56] argumenta que a qualidade da/na educação extravasa o espaço escolar. Segundo ele, não existe possibilidade de que apenas a escola seja boa, se a qualidade do professor, do aluno e da comunidade não atender a demanda necessária. A visão que se tem acerca da noção de qualidade, no entanto, se altera segundo as concepções que são partilhadas a respeito da educação, repercutindo em práticas que marcam mudanças geracionais. Uma primeira grande referência de qualidade define-se pela democratização do ensino, extensão da possibilidade de ingresso e de acesso, ainda que apenas de antemão, a uma educação eficaz. Eficácia também é um conceito frequentemente atrelado à noção de qualidade, apresentando, contudo, significados ou aplicações distintas quando para alguns ela se restringe unicamente à obtenção de índices que "comprovam" o bom desempenho dos alunos, e para outros remete à ideia de efeito que se causa sobre o aluno ou mais especificamente à chegada a um ponto que se pretendia alcançar desde o início da escolarização. Logo, novamente, pode-se afirmar que certas noções dependem de como ou por quem são empregadas. Qualidade, por exemplo, conforme diz Gadotti (2010), refere-se a definições pontuais, como por meio de parâmetros que não podem se distanciar de um ‘custo-aluno-qualidade’, da ‘relação-aluno-professor’, assim como da ‘qualidade social’, retomando discussões deflagradas por um documento da Conferência Nacional de Educação (CONAE). Dentre esses parâmetros também se encontra a ideia de ‘sistema nacional articulado’, de ‘gestão democrática’, de ‘avaliação formativa’ e da *formação do educador*, sem nos esquecermos da ‘educação integral’ que de modo algum pode ser confundida com jornada de tempo integral. A qualidade "deve" ser avaliada a partir de fatores intra e extraescolares, assim, como também sofre influências de fatores subjetivos. Segundo ele

---

[56] GADOTTI, Moacir. **Qualidade na educação:** uma nova abordagem. São Paulo: Editora e Livraria Paulo Freire, 2010. (Instituto Paulo Freire; 5/Série Cadernos de Formação).

> [...] as "dimensões mínimas comuns da qualidade da educação" no **plano extraescolar** devem incluir a dimensão socioeconômica e cultural dos entes envolvidos e a dimensão dos direitos, das obrigações e das garantias no âmbito do Estado. No **plano intraescolar**, a qualidade da educação inclui as condições de oferta do ensino, a gestão e organização do trabalho escolar, a profissionalização do trabalho escolar, o acesso, a permanência e o desempenho escolar (GADOTTI, 2010, p. 17 apud DOURADO, 2007[57], p. 24-27, grifo do autor).

Gadotti não deixa de abordar a relação entre educação e desenvolvimento econômico, mas alerta que a educação não deve estar à mercê da economia ou que dependa exclusivamente desta, tendo em vista que melhores condições de ensino e aumento do salário de servidores não necessariamente garantem a melhoria na qualidade do ensino, quando, muitas das vezes, qualidade se refere à eficácia no uso dos recursos aplicados. Sendo assim, ela deve contribuir para seu desenvolvimento sem que seja sua via direta. Como parte da conquista da qualidade também deve estar o *elemento humano*, evidenciado, por exemplo, na *ação conjunta*, na solidariedade. Esta ação conjunta não se limita à convivência dos formadores, ligados aos gestores, mas também à proximidade deles com os alunos e às vias de construção que daí se deflagram, já que na sociedade da informação, mais do que nunca, o docente tem um papel importante de mediador e problematizador do processo que se estabelece com a própria ação do alunado, quando para ambos será preciso *construir um sentido* para o que se está a fazer. É preponderante, então, que as duas partes encontrem um significado para seus ofícios. Não se pode esquecer de que para alguns profissionais o ato de ensinar também já perdeu seu sentido, quando, então, Gadotti (2010) relembra Paulo Freire ao falar da "boniteza" da profissão, que envolve procura, descoberta e momentos de alegria e satisfação que têm se desprendido cada vez mais do desânimo, indisposição e mal-estar com a carreira.

Quando, por exemplo, a análise da qualidade passa a ter como ponto central a figura do mestre e do aluno pode-se, por exemplo, gerar a realização de *cursos de capacitação*, o que em parte possibilitaria mudanças, quando muito do que se aprendeu repercute em ganhos pessoais, mas que nem sempre se amplia ao grupo de trabalho, pois depende da necessidade de quem participa e do curso oferecido ou da motivação de sua escolha, seja para ampliar seu

---

[57] DOURADO, Luiz Fernando; OLIVEIRA, João Ferreira de; SANTOS, Catarina de Almeida (Org.). **A qualidade da educação**: conceitos e definições. Brasília: INEP/MEC, 2007. (Textos para discussão, n. 24).

repertório, resolver inquietações e até mesmo, o que tem influenciado a muitos, ganhar pontos para a progressão da carreira. No caso, este educador não seria um disseminador. A perspectiva que coloca apenas a figura do educador, muitas vezes atentando apenas para o indivíduo, como via de mudança qualitativa se esquece de que a escola é uma unidade.

> [...] Em vez de cursos tópicos, seria muito mais fecundo a abertura de canais permanentes de interação entre as instituições formadoras e as escolas enquanto unidade de ensino, possibilitando consultas regulares e apoios permanentes, quando solicitados pelas escolas (MACHADO, 2009, p. 112)[58].

Retomando a história da gestão da prefeitura de São Paulo, Fasano (2006) relembra que no mandato de Luiza Erundina (1989-1992), que contou com o auxílio dos Secretários da Educação Paulo Freire (1989-1990) e Mario Sérgio Cortella (1991-1992), preconizava-se a "[...] democratização da gestão, reorientação curricular, formação docente e ampliação do acesso e permanência na escola, bem como educação de jovens e adultos [...]" (p. 32). Nesse período também foi implementado o Regimento Comum das Escolas Municipais, assim como se introduziram os ciclos, criando-se, além disso, o Estatuto do Magistério Público Municipal. Com a chegada de Paulo Maluf (1993-1997) instituiu-se a chamada ‘qualidade total’ na educação, conceito amplamente utilizado no âmbito privado.

> Na dimensão educacional, os alunos são transformados em clientes, e o sistema educacional deve ser gerido de forma empresarial. O conhecimento precisa ser consumido; a escola deve preparar seus clientes para o mercado, a partir das novas exigências do sistema neoliberal, em que o conhecimento deve substituir a produção [...] (FASANO, 2006, p. 34).

No mandato de Celso Pitta (1997-2001), segundo o pesquisador, descentralizou-se a gestão, aumentou-se a responsabilização do professor e flexibilizou-se o currículo, tornando-o polivalente. Devido a estas medidas, era possível perceber grande disparidade na rede municipal, haja vista a diversidade de formação e atuação professoral, o que facilitava o trabalho de alguns e prejudicava a outros, principalmente nas escolas em que o fluxo de

---

[58] MACHADO, Nilson José. Qualidade da Educação no Brasil: cinco lembretes de uma lembrança. In: _____. **Educação:** competência e qualidade. São Paulo: Escrituras Editora, 2009, p. 95-132. (Coleção ensaios transversais; 37).

profissionais era intenso, o que com frequência ocorria nas regiões periféricas. Além disso, passou-se a reter os estudantes no final de cada ciclo. Foi também no mesmo período que o Banco Mundial recomendou a priorização do Ensino Básico, enfatizando a etapa do Ensino Fundamental. Com vistas a alcançar a diminuição dos gastos públicos, muitas escolas foram fechadas, quando, então, com a pressão popular outras foram construídas em caráter emergencial, comumente conhecidas como "escolas de lata", de cunho provisório, mas que permaneceram como parte da realidade educacional até uma parcela da gestão de Gilberto Kassab.

É preciso retomar a noção de cidadania que pressupõe a utilização de práticas democráticas em um Estado de direito. É para este fundamento que Fasano (2006) pretende olhar quando se volta à Escola Cidadã, tendo como concepção os ideais de autonomia, cidadania e participação democrática, como parte do Projeto Político Pedagógico. Esses conceitos devem embasar a prática daqueles que primam pela instrução ativa de seus alunos e demais agentes da comunidade em vista de torná-los coparticipantes da transformação social, a começar pelas mudanças no currículo escolar. Na perspectiva da Escola Cidadã é que se encontram os Centros Educacionais Unificados, segundo ele, a começar pela atuação da comunidade na construção do Orçamento Participativo, quando antes do projeto CEU ser iniciado a população já requeria o Projeto Escola Aberta, partindo de um currículo diferenciado e de uma melhor apropriação e utilização do espaço escolar nos finais de semana. Nas discussões realizadas em assembleias, a população apontava a carência notada em relação aos projetos culturais nas regiões periféricas da cidade, assim como piscinas e quadras cobertas, só para exemplificar, não deixando de se lembrar da insuficiência de vagas na Educação Infantil.

A política de implantação dos Centros Educacionais Unificados significa, segundo a Prefeitura de São Paulo, o reconhecimento da dívida social da cidade com a parcela da população excluída do acesso a uma parte dos bens materiais e culturais.

> A construção e valorização da identidade dos sujeitos e das comunidades passam também pela dimensão estética, pelo belo, pela qualificação do espaço urbano, em que as comunidades constroem suas vidas, seus relacionamentos, sua humanidade (FASANO, 2006, p. 73).

> Os CEUs, enquanto projeto educacional voltado à inclusão social, à ruptura do ciclo da miséria presente na cidade de São Paulo, desenvolveram a promoção e a defesa dos direitos à dignidade humana por meio do reconhecimento do direito da comunidade local à sua identidade, ao seu pertencimento, mas também ao direito ao conhecimento e acesso/produção do *capital cultural* (FASANO, 2006, p. 78, grifo nosso).

Refletindo sobre essas ideias, o autor passa a buscar respostas para a sua pergunta inicial – "*Quais os pontos inovadores e específicos do CEU que rompem com a ideologia de uma educação de reprodução socioeconômica, como a neoliberal?*" – por meio dos relatos de um membro da comunidade que participa do Conselho Gestor do CEU Rosa da China, assim como de dois alunos do Ensino Fundamental, uma educadora da mesma etapa de ensino, um funcionário do Gabinete da Prefeitura e outro da Secretaria Municipal da Educação. Os relatos dos dois últimos entrevistados, porém, não foram divulgados, mas trouxeram, segundo o autor, elementos às considerações finais.

Quando perguntado sobre o que a implantação do CEU Rosa da China representa para a comunidade, o membro do Conselho não titubeia ao dizer que antes a comunidade parecia receber apenas migalhas, até que o CEU chegou como espaço que surtirá, segundo o mesmo, efeito na região e que matará a fome do saber, a fome "do cultural", por meio de uma educação que se faz no âmbito da vivência. Para os alunos, ele é um clube diferente por ser um lugar em que também se aprende, um lugar em que há algo para fazer, uma segunda casa. A professora diz ver indícios de mudanças na comunidade depois da chegada do CEU, mas que não se aplica à valorização da escola.

O último relato parece revelar as dificuldades enfrentadas pelos espaços de educação formal dentro do CEU. A mesma afirma que apesar deste oferecer outras atividades, a EMEF ainda continua escola, em uma observação que dá indícios de que se quer assumir enquanto escola, mas que também não se vê *participante do espaço enquanto projeto global*. Diz utilizar a Sala de Leitura, Parque, Sala de Informática, mas que antes da unidade ser deslocada para o Centro os profissionais ofereciam mais, o que ela relaciona inicialmente à estrutura, mas de algum modo revela também estar vinculado à resistência que apresentam à mudança e à gestão da unidade. A mudança por sinal parece realmente não agradar, já que esta profissional dá mostras de que sente falta da dimensão que a antiga escola tinha. Para ela parece que a extensão do espaço reforça a sensação de falta de controle dos alunos que

pareciam mais disciplinados, mas que na conjuntura atual são mais soltos. Da mesma maneira diz não conseguir controlar os pais, pois encontra dificuldades para avisá-los sobre o desenvolvimento dos alunos. No mais, enfatiza este aspecto afirmando o seguinte: "A gente logo avisava, quando a criança não estava aprendendo. Na verdade, neste espaço é muito difícil, mas a gente procura *continuar sendo escola* [...]" (FASANO, 2006, p. 87, grifo nosso).

Suas percepções revelam a dificuldade para lidar também com o novo público em um bairro diferente, quando, então, declara sentir que os pais estão menos interessados nas questões pedagógicas – sente que decaiu a participação da família nas reuniões –, do que no leite que as crianças recebem, assim como no uniforme. Diz que: "A família não valoriza a escola, valoriza outras coisas. Mas o que se vai fazer na escola, mesmo, isso não é valorizado. A família quando vê um ambiente como o CEU começa a querer outras coisas também [...]" (FASANO, 2006, p. 121). Sente que apesar de estar neste espaço [EMEF] representam apenas um pedaço dele, completando ao afirmar que: "*Aqui não é uma escola*. De escola eu tenho trinta anos, eu vivi em escola, eu tenho a sensação, assim, de que o CEU não é uma escola [...]" (FASANO, 2006, p. 122, grifo nosso). Seu descontentamento se dá pela mudança de espaço, da comunidade, da falta de uma espécie de lócus, *um lugar definido para a EMEF enquanto espaço educacional, mas também participante da dinâmica da instituição. Afirma sentir-se isolada, pois as resoluções apenas são comunicadas aos formadores, revelando não constatar a existência de integração entre os diferentes equipamentos da instituição*, reforçando sua concepção sobre a EMEF ainda ser escola. Acresce-se a esta falta observada o desejo de que as *questões pedagógicas* sejam acompanhadas de maneira mais cuidadosa.

> [...] Eu acho que o pedagógico é o mais grave, no CEU. Nessa mudança toda, essa coisa de compor o CEU, nessa coisa de entrar na estrutura proposta pelo CEU, eu acho que perdemos o pedagógico, o pedagógico virou o menos importante. Ninguém pergunta para você como está o seu aluno. O que você está fazendo? Não estou dizendo da minha coordenadora, ela não tem tempo. Ela tem que discutir uma coisa, outra coisa, pensar nas oficinas, nas atividades culturais. Na semana passada, só oficineiros entraram no nosso horário de estudo. Nós não temos tido tempo nenhum, nenhum, para discutir o pedagógico (FASANO, 2006, p. 126).

Os próprios alunos entendem ser diferente pensar em CEU e em EMEF. *A EMEF é escola, enquanto o CEU representa esporte, lazer, programas culturais*. Como se a escola cuidasse do ensino e a gestão do CEU das demais atividades, bem como um dos entrevistados expõe. Deste modo, parece não haver integração entre as concepções do projeto CEU e a dinâmica de trabalho realizado, o que pode resultar da falta de articulação entre os

equipamentos, não se reduzindo, contudo, a este aspecto, já que a educadora também relata mostrar-se inconformada com a mudança para o novo espaço. O recorte de Fasano (2006), além disso, atenta para as modificações na gestão quando o membro do Conselho Gestor, assim como da comunidade, relata que no início da execução das atividades no CEU Rosa da China as pessoas se expunham mais, participavam e falavam de modo mais contundente. No momento da entrevista revelou a ausência de espaços de discussão, pois não ocorriam mais palestras, debates, assim como foi reduzida a participação dos pais nas reuniões pedagógicas.

As narrativas também revelam um pouco da articulação entre a escola e as atividades culturais oferecidas pela unidade. A profissional entrevistada relata sua crença de que a comunidade não está preparada para ir à escola nos finais de semana, assim como acredita que os pais não participam das atividades oferecidas. Ao ser confrontada com os números apresentados pelo pesquisador, a respeito do público atendido pela instituição, diz que os alunos não falam sobre isso, não parecendo fazer parte de seus repertórios, assim como dos pais, pois não os ouve comentar sobre o assunto. Em contrapartida, o membro da comunidade acredita que ao serem pensados ou planejados os espaços que fariam parte do CEU estavam previstos os ensinamentos que eles ofereceriam, até mesmo a piscina, já que é preciso apresentar um comportamento adequado para utilizá-la, quase como um ritual que advém da necessidade de se adequar ao que é solicitado em relação a sua utilização. "[...] Quando se criou uma oficina, quando se criou a biblioteca, quando se criou um teatro, quando se criou as diversas formas de linguagem, procurava-se transmitir ensinamentos e culturas [...]" (FASANO, 2006, p. 90).

A perspectiva do membro da comunidade, assim como dos alunos, parece ser de muito mais encantamento do que a da docente, que se relaciona com o espaço de modo particularizado enquanto local de exercício de sua profissão. Fasano credita as concepções desta à necessidade que a mesma tem de ver a escola como centro, além de entender que sua formação inicial também poderia contribuir para tal visão. Contudo, compreende que a política educacional não favoreceu a necessidade de se criar vínculos entre os educadores e o projeto CEU, já que houve *pouco diálogo* com os mesmos, o que pode ter agravado o grau de resistência no processo de sua implementação.

As ponderações quanto às pesquisas até aqui apresentadas não poderiam se dar sem que se parasse para pensar a partir da ideia de que cada um a sua maneira constrói seus pontos

de vista e objetivos mais amplos de análise, somados às suas hipóteses, a partir de suas representações sobre um mesmo objeto. Os interesses são múltiplos: compreender as diferenciações existentes na mudança de gestão da Prefeitura de São Paulo e suas influências no projeto das unidades; observar o desempenho escolar de alunos de acordo com a região onde estão localizados os Centros; e defender a importância do CEU enquanto possibilidade de mudança da perspectiva de acesso à cultura, ao lazer e à educação. A partir desses, constatamos que para alguns a perspectiva da mudança política notada na gestão da cidade interferiu sobremaneira na execução do projeto, neste caso poderia inferir que para além de um simples diagnóstico esta modificação implicou também em *alterações nas concepções* a respeito dos Centros, tendo em vista as modificações observadas no espaço, na escolha do gestor, na atuação política da comunidade etc. Não será feita aqui a defesa de que um partido político ou outro foi mais favorável à execução das propostas do projeto, mas que sim, as alterações e investimentos aplicados nos CEUs influenciam a construção de *práticas cotidianas* nas unidades. Contudo, mesmo com as variações constatadas, só será possível dar conta das formas de *apropriação do espaço* CEU ao se atentar para os agentes que nele circulam. Logo, ainda que algumas instâncias, por exemplo, divulguem certo discurso sobre este projeto, suas implicações dependem das ressignificações advindas desta perspectiva, o que se dá a partir do diálogo entre um agente, dotado de representações, e um contexto, em conexão com outros tantos. Parte desta discussão será feita a seguir.

# 3 Considerações sobre as práticas professorais

Neste capítulo será iniciada a discussão a respeito da ideia de *representação* em correlação com a *prática cotidiana*. Entende-se que as práticas desenvolvidas em sala de aula, assim como nos demais espaços sociais, baseiam-se em matrizes acionadas a partir de experiências prévias. São como espécies de reformulações de situações já vivenciadas que, por apresentarem certa regularidade, possibilitam ao agente a antecipação de suas ações, produzem o que se pode chamar de *habitus*, disposições duráveis. Estas disposições incorporadas como interiorização da exterioridade e exteriorização da interioridade são princípios geradores de práticas. Por serem matrizes de percepções têm também por função dar base às escolhas nos distintos espaços de circulação. Apesar destes aspectos, o habitus não restringiria as práticas, já que ele

> [...] torna possível a realização de tarefas infinitamente diferenciadas, graças às transferências análogas de esquemas, que permitem resolver os problemas da mesma forma, e às correções incessantes dos resultados obtidos, dialeticamente por esses resultados (BOURDIEU, 1983b, p. 65)[59].

Pode-se dizer que cada pessoa atua dentro de uma estrutura específica, assim como age sobre ela, por isso Bourdieu também considera o habitus como estrutura estruturada, por revelar traços de uma história social, portanto influenciada pelas experiências que cada agente tem nos espaços por onde passou e com quem teve contato. Nestes pode-se adquirir uma série de capitais, tendo grande visibilidade o que o sociólogo define por capital cultural, sob a forma incorporada, objetivada e institucionalizada. O primeiro modelo resulta de uma ação do sujeito sobre si mesmo, ainda que no início parta majoritariamente daqueles que são seus tutores, resultando em um ato em que se autocultiva. Este modo de se obter a posse de um capital é muito característico, já que não pode ser adquirido por meio de uma compra, mas resulta de um trabalho árduo que influencia muitas das escolhas futuras, assim como as possibilidades de trânsito de cada agente, que não necessariamente será dotado de um ‘valor

---

[59] BOURDIEU, Pierre. Esboço de uma teoria da prática. In: **Sociologia**. Renato Ortiz (Org.). Coleção grandes cientistas sociais. São Paulo: Editora Ática, 1983b, p. 46-81.

de raridade', de acordo com as possibilidades econômicas e sociais de quem o possui (BOURDIEU, 1998). Esse mesmo capital expressa-se no que chamamos de 'habitus', disposições incorporadas *geradoras de práticas* – englobando expressões físicas, concepções políticas, escolhas culturais, categorias de julgamento, pensamento e percepção – estruturadas pela linguagem e pelas categorias que ela constrói, para serem aplicadas no real.

A apreensão inicial do capital cultural dá-se no seio familiar, ampliando-se posteriormente ao espaço escolar, predominantemente, mas também a outros locais de instrução, sejam eles formais ou não formais. Os conceitos apreendidos, constituídos por signos distintos, tornam-se os mediadores da relação do homem com o mundo, passando, então, a representar o real. Por meio do aprendizado passamos a internalizar o conhecimento e a associar um símbolo a algo real. De modo similar, podemos dizer que ao obter certas formulações sobre o real, das estruturas que o configuram, cada um as incorporaria, tornando também sua mente estruturada. Há, por certo, um diálogo constante entre o real e o mental – abstrato –, podendo ocorrer reestruturações devido às mudanças históricas. Para Bourdieu "[...] existe uma correspondência entre as estruturas sociais, principalmente em dominantes e dominados nos diferentes campos – e os princípios de visão e divisão que os agentes lhes aplicam [...]" (1991, p.113)[60]. Deste modo,

> [...] As estruturas constitutivas de um tipo particular de meio (as condições materiais de existência características de uma condição de classe), que podem ser apreendidas empiricamente sob a forma de regularidades associadas a um meio socialmente estruturado, produzem *habitus*, sistemas de disposições duráveis, estruturas estruturadas predispostas a funcionar como estruturas estruturantes, isto é, como princípio gerador e estruturador das práticas e das representações que podem ser objetivamente 'reguladas' e 'regulares' sem ser o produto da obediência a regras, objetivamente adaptadas a seu fim sem supor a intenção consciente dos fins e o domínio expresso das operações necessárias para atingi-los e coletivamente orquestradas, sem ser o produto da ação organizadora de um regente (BOURDIEU, 1983b, p. 60-61, grifo do autor).

A partir do que se pode conceituar como estruturas, sejam elas dispostas pelas condições de posse de capitais que influenciam a detenção de um objeto ou o acesso a certos espaços, como também às formas de comunicação existentes, por exemplo, toma-se a ideia de que o habitus advindo destas circunstâncias resulta em práticas que definem a identidade de

---

[60] BOURDIEU, Pierre. Estruturas sociais e estruturas mentais. In: **Teoria & Educação**, 3, 1991, p.113-119.

cada agente, tendo como preponderante a concepção de que a experiência social definirá o que deverá ser repensado, sobre quais aspectos teremos que mudar para então nos adequarmos, e nestes casos o habitus servirá de matriz, mas não definirá por completo a escolha.

> [...] Os agentes sociais não seriam conduzidos de forma mecânica nem pelas condições objetivas nas quais eles foram originalmente socializados, nem pelas condições atuais nas quais eles agem. Por um lado, embora o habitus seja formado e reflita o universo social no qual o indivíduo foi originalmente socializado, ele não constituiria um conjunto de regras fixas que determinariam, a partir do passado, as ações atuais do indivíduo. Ao contrário, ele funcionaria como um princípio flexível (um senso de jogo) que permitiria ao indivíduo se adaptar ou mesmo improvisar, dentro de certos limites, diante de cada situação [...] (NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2009, p. 88)[61].

As ações assim dispostas dão repertório para interpretar uma gama de práticas e construções, sejam elas individuais ou coletivas, já que também remetem a um conjunto de atitudes e escolhas repartidas por classes sociais, ainda que estas não existam no sentido literal, como nos afirma Bourdieu (1996a)[62]. Considerando a Escola como *um local em que determinados agentes sociais, formados em esferas distintas, possuidores também de capitais diversificados, além de ocupantes de cargos e posições múltiplas, sabe-se que nela podem ser formadas configurações diferenciais de acordo com a proximidade destas pessoas, gerando práticas com resultados sem prévia determinação.* Os educadores, por exemplo, repartem uma história social que advém de sua formação profissional, portanto são, a princípio, dotados de sistemas de pensamentos e disposições partilhadas pelas aprendizagens adquiridas, possuindo um *habitus profissional*. Logo, constroem formas de interpretação específicas da realidade, que resultam de uma experiência pessoal e grupal, sobre a ação social e trabalhista, assim como a respeito de seus alunos. Deste modo, formulam sentidos para suas carreiras, assim como para as trajetórias de seus alunos.

---

[61] NOGUEIRA, Maria Alice, NOGUEIRA, Cláudio Marques Martins. **Bourdieu e a Educação**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

[62] BOURDIEU, P. Espaço social e espaço simbólico. **Razões Práticas** – sobre a teoria da ação. São Paulo: Editora Papirus, 1996a. "A proximidade no espaço social [...] predispõe à aproximação: as pessoas inscritas em um setor restrito do espaço serão ao mesmo tempo mais próximas (por suas propriedades e suas disposições, seus gostos) e mais inclinadas a se aproximar; e também mais fáceis de abordar, de mobilizar. *Isso não significa que elas constituam uma classe, no sentido de Marx, isto é, um grupo mobilizado por objetivos comuns e particularmente contra uma outra classe*" (p. 25, grifo do autor).

As formas pelas quais se constituem apreciações e concepções não apenas sobre a carreira, abrangendo aspirações iniciais, até se chegar ou não à serenidade de uma fase mais estável, mas também sobre o aprendizado dos seus alunos, seu desenvolvimento, o modo como se expressam e se portam, escolhas e construções, influenciam as práticas dos professores e, por conseguinte, sua tarefa educacional: ser mediador, dentre outros fatores, da cultura construída socialmente.

No que se refere a esses profissionais, pode-se dizer que muitas das facetas de sua atuação não estão apenas vinculadas aos seus saberes pedagógicos. Apesar da tentativa de se fixar a ideia de que suas práticas se baseiam apenas em noções técnicas, sabe-se que esta também tem uma veia pessoal, dizendo respeito, por exemplo, às suas aspirações, a fase em que se encontram na carreira e ao modo como interpretam o trabalho desenvolvido em uma instituição específica, o grupo com quem partilham ou não um projeto, além de seus alunos e suas histórias particulares.

Atentando para as experiências pregressas das docentes entrevistas, sem que necessariamente se tenha acesso a essa informação, mas sabendo que estas influenciam suas ações atuais devido ao seu habitus, buscou-se neste estudo *entender a maneira como um grupo de educadoras se apropria do espaço CEU no cotidiano escolar tendo em vista suas representações sobre o projeto.*

Ponderando que cada profissional tem uma história de vida privada, ainda que com resquícios de sua condição social, cabe buscar evidências das concepções constitutivas de suas práticas na unidade, ou seja, o sentido conferido à sua atuação profissional, ao projeto da unidade e aos alunos, só para exemplificar, a partir de suas matrizes de percepções. Como Roger Chartier[63] explicita, a história social deve estar entre a ação do indivíduo ou comunidade e as restrições, convenções e normas próprias de uma realidade social que limitam, de acordo com a posição que cada pessoa ocupa em relação aos postos de dominação, sua forma de pensar e fazer. Para ele, o conceito de *representação* é

---

[63] CHARTIER, Roger. **À beira da falésia**. A história entre certezas e inquietudes. Tradução Patrícia Cerittoni Ramos. Porto Alegre: Ed. Universidade, UFRGS, 2002, p. 61-79; 163-180.

> [...] precioso para que se pudessem ser determinadas e articuladas [...] as diversas relações que os indivíduos ou os grupos mantêm com o mundo social: primeiramente, as operações de recorte e de classificação que produzem as configurações múltiplas graças as quais a realidade é percebida, construída, representada; em seguida, os signos que visam a fazer reconhecer uma identidade social, a exibir uma maneira própria de estar no mundo, a significar simbolicamente um estatuto, uma ordem, um poder; enfim, as formas institucionalizadas através das quais 'representantes' encarnam de modo visível, 'presentificam', a coerência de uma comunidade, a força de uma identidade, ou a permanência de um poder [...] (CHARTIER, 2002b, p. 169, grifo do autor).

Logo, seriam formuladas uma série de acepções sobre a realidade social, criando-se modos de classificar objetos e práticas, organizando assim sua relação e apreensão do mundo.

> [...] Desta forma, pode pensar-se uma história cultural social que tome por objecto a compreensão das formas e dos motivos – ou, por outras palavras, das representações do mundo social – que, à revelia dos actores sociais, traduzem as suas posições e interesses objetivamente confrontados e que, paralelamente, descrevem a sociedade tal como pensam que ela é, ou como gostariam que fosse (CHARTIER, 1988, p. 19).

Ao tratar da construção de representações pautadas, por exemplo, na aplicação de exames, pode-se tomar como aspecto pontual da elaboração de acepções, apreensões e classificações de objetos e práticas, a ideia de *cultura escolar*. Para Dominique Julia[64] esta pode ser entendida "[...] como um conjunto de normas que definem conhecimentos a ensinar e condutas a inculcar e um conjunto de práticas que permitem a transmissão desses conhecimentos e a incorporação desses comportamentos [...]" (2001, p. 9). Por serem, também, pontos de vista que geram práticas, as representações dialogariam com a cultura escolar por esta fazer menção aos modos de pensar e de agir, sendo, contudo, um elemento que se diversifica e, portanto, é construído diariamente por intermédio da convivência entre educador e alunos, dentre outros agentes que circulam no espaço escolar.

A cultura escolar passa por mudanças significativas conforme o tempo socio-histórico, mas não deixa de ter sua especificidade. Não é, portanto, o reflexo direto deste devido ao grupo de formadores, podendo, assim, relacionar-se a tensões e resistências. Segundo Andy

---

[64] JULIA, Dominique. A cultura escolar como objeto histórico. In: **Revista Brasileira de História da Educação.** Sociedade Brasileira de História de Educação/Autores Associados: Campinas. jan./jun. 2001, n. 1, p. 9-43.

Hargreaves (1998a)[65], a dimensão subjetiva do tempo condiciona o que ele define como tempo fenomenológico. É preciso ter em mente que os horários que são instituídos a eles também passam por uma dimensão avaliativa à medida que são sentidos de maneira pessoal, podendo ser encarados como impositivos ou não. A análise que se faz do *uso do tempo* e das normas que se determinam a partir dele, por exemplo, passam, segundo o autor, por aspectos pessoais, já que estão vinculados a projetos, interesses, atividades e exigências que delimitamos a nós mesmos. Desse modo, pode-se dizer que "[...] as ocupações, as inquietações e os consequentes sentidos de tempo dos administradores e dos inovadores, por um lado, e dos professores, por outro, são muito diferentes [...]" (HARGREAVES, 1998a, p. 112). Estar em vias de dar vazão a um plano inovador, por exemplo, pode ser muito estressante e frustrante caso não se adequem ao tempo determinado por seu superior. No plano subjetivo, o tempo pode ser vivenciado de modo monocrónico, à medida que alguns gostam de fazer uma atividade por vez, lidando com prazos; ou policrónico, já que muitos preferem executar vários planos ou ações ao mesmo tempo. Dependendo da equipe da qual se faz parte, seguir um modo de trabalho ou outro determina muitas das avaliações que serão feitas e os resultados a serem atingidos. Esse mesmo uso do tempo também pode influenciar a relação professor-alunos, pois também se pauta em diferenças subjetivas.

Já a dimensão sociopolítica do tempo diz respeito às formas administrativamente dominantes de se relacionar com ele. Para os administradores, só para exemplificar, faltará, em muitas circunstâncias, compreensão do que ocorre em sala de aula por vê-la à distância. "[...] Veem a sala de aula monocrónica e não policronicamente. Por essa razão, as mudanças que iniciam ou apoiam parecem avançar muito mais lentamente do que seria desejável" (HARGREAVES, 1998a, p. 120). O autor destaca a existência de fronteiras entre os administradores e os formadores, o que dificulta a necessária conexão entre as partes, já que, normalmente, um planeja e o outro executa, quando, na verdade, o último deveria também ser elemento principal nas mudanças curriculares, por exemplo. Contudo, a partir de Erving Goffman[66], Hargreaves também fala em *regiões de performance* e *regiões de retaguarda*, dando visibilidade ao modo como na retaguarda os professores desvirtuam uma série de

---

[65] HARGREAVES, Andy. O tempo – qualidade ou quantidade? O pacto faustiano. In:____. **Os professores em tempo de mudança.** Lisboa: Mc Graw – Hill, 1998a, p.105-130.
[66] GOFFMAN, Erving. **The Presentacion of Self in Everyday Life**, Harmondsworth, Penguin, 1959.

imposições, conseguindo aliviar suas tensões e subverter algumas indicações ou ordens. Essas regiões também ajudam a criar vínculos entre os profissionais, o que auxilia na construção das decisões que são tomadas no "palco".

Atuar em vista de se alcançar objetivos previamente estipulados, dentro de um tempo determinado, pode trazer muitas preocupações aos docentes, que normalmente atuam sob a ação do tempo policrónico tendo que lidar com uma série de demandas com as quais convivem ao mesmo tempo. Logo, apesar de se buscar a efetivação de um currículo nacional, o contato firmado diariamente na rotina escolar, devido à pressão sofrida pelo imediatismo, à necessidade de atender a todos os alunos e de efetivar as propostas advindas dos objetivos curriculares (FRAGO, 1996)[67], por exemplo, *pode fazer com que um documento formal se amolde resultando em um currículo real*, que se somaria ao currículo oculto devido à própria cultura escolar, com suas normas e práticas peculiares de acordo com cada instituição, que remetem também as regiões de retaguarda. Muitas das vezes as inovações ou reformas pensadas para serem executadas dentro do tempo técnico-racional, como é o caso do projeto CEU, podem não ser benéficas às salas de aula por não contarem com o fator 'realidade', por exemplo. Desse modo, pode-se pensar na existência da cultura dos administradores e outra dos educadores, que muitas das vezes não se assemelham. Precisamos falar

> […] de la existencia de una mentalidad o cultura propria de los gestores y supervisores de la educacíon – los reformadores – que difere y se opone en gran parte a la de los profesores. Por otro, de la necesidad de recrear una nueva cultura de los profesores que modifique algunos de los rasgos básicos de su mentalidad y modos de hacer tradicionales. Es decir, de la existencia, asimismo, de una cultura escolar que es preciso conocer y analizar antes de pretender cualquier cambio o innovación de fondo […] (FRAGO, 1996, p. 18).

Considera-se, então, que a *cultura dos educadores resulta da junção de crenças, hábitos e práticas partilhadas por pares, construída a partir da dinâmica encontrada em sala de aula e de uma série de tarefas executas fora dela*.

O convívio entre mentor e alunos está imbricado por aspectos ligados à *forma escolar*, ou seja, as invariâncias pautadas em um modelo de ensino. Apesar de se atentar para a dinamicidade compreendida pela cultura escolar, não se pode esquecer de que há uma

---

[67] FRAGO, Antonio Viñao. Culturas escolares, reformas e innovaciones: entre la tradición y El cambio. **VIII Jornada Estatales Forum Europeo de Administradores de la Educacíon**, Murcia, 1996, p. 17-27.

predominância da forma escolar. A origem da forma escolar instituída encontra-se na criação dos sistemas escolares modernos no contexto dos Estados-Nação. Com vistas a consolidar o projeto republicano de formação voltada ao desenvolvimento da civilidade, a partir de padrões de conduta, e aos processos identitários, tendo como referência uma comunidade imaginada, a instituição escolar surge como instrumento capaz de efetivar o plano de formação cidadã, baseado, essencialmente, em representações simbólicas, ou seja, na escrita. A passagem pela escola faria com que todos partilhassem uma língua padrão, além de uma história coletiva e de tradições idealizadas. A leitura e a escrita seriam elementos constituintes desse projeto à medida que forneceriam aos mais distintos e distantes cidadãos as bases para o desenvolvimento da educação intelectual, voltada à racionalidade (CORREIA; GALLEGO, 2004)[68].

A abordagem sobre a questão do tempo no decorrer deste trabalho se dá pela necessidade de pensar sobre seus usos e implicações no cotidiano, sem fazê-la em abrangência, tendo em vista as particularidades do projeto da unidade educacional, ou seja, como este é gerido em sala de aula, como a rotina escolar institui uma forma de regular a ação tanto do professor quanto dos alunos, sem explicitar as formas de desvio padrão, como interfere na dinâmica de seu trabalho, entendendo que também há uma série de normas e padrões de ações incorporadas à cultura escolar que influenciam sua atuação. Tendo em vista que, por exemplo, o projeto CEU constitui-se em uma proposição de instâncias superiores, para além dos "bastidores" da educação, propõem-se a reflexão sobre como se dá na dinâmica escolar a relação com o tempo; de uma rotina que é policrónica, mas que muitas vezes é pensada de modo monocrônico, como já foi discutido. Quais são as possibilidades reais de construção de uma ação diferenciada quando se tem prazos a cumprir? De que modo as práticas incorporadas à cultura escolar podem ser desconstruídas no cotidiano do CEU, já que muitos procedimentos estão arraigados a ela?

***Carreira docente***

As formas pelas quais se constituem concepções e apreciações perpassam, além disto, aspectos como, por exemplo, as mudanças ocorridas na carreira. Há por certo outra ligação

---

[68] CORREIA, António Carlos da Luz; GALLEGO, Rita de Cássia. **Escolas públicas primárias em Portugal e em São Paulo**: olhares sobre a organização do tempo escolar (1880-1929). Lisboa, Portugal: Educa, 2004.

com o espaço e tempo escolar, além da prática didática, os alunos e demais agentes que circulam na escola, de acordo com o percurso ou o status atingido na carreira. Ser um professor iniciante, só para exemplificar, em tempo de frequente descoberta, ou não, de acordo com uma vivência particularizada, pode fazer com que interaja com os estudantes de modo menos ritualizado e mais próximo, ou com que, temeroso, se veja sempre na emergência de manter a ordem a qualquer custo, e assim sucessivamente, de acordo com a fase vivenciada. Michael Huberman (1992) fala em *ciclo de vida de professores* para denominar as diversas fases vivenciadas em sua carreira, pontuando, contudo, que nem todos passam por todas as fases e que a sequência de mudanças também não se dará de modo regular. A escolha por estudar a 'carreira' dá-se pela possibilidade de trabalhar com um aspecto mais objetivo do que se estudasse a "vida" de certos indivíduos.

> [...] Trata-se, com efeito, de estudar o percurso de uma pessoa numa organização (ou numa série de organizações) e bem assim de compreender como as características dessa pessoa exercem influência sobre a organização e são, ao mesmo tempo, influenciadas por ela (HUBERMAN, 1992, p. 38).

O *início da carreira*, por exemplo, passa por um estádio de sobrevivência e descoberta, sendo este último aspecto o que sustenta o primeiro. O estádio da sobrevivência se dá devido ao impacto da experiência inicial, quando, muitas vezes, os planos e aspirações profissionais parecem se contradizer devido ao choque de realidade, momento em que é preciso aprender a lidar com a sensação de que não se está preparado, sozinho e constrangido, por exemplo, ao não ter clareza do modo como se colocar frente aos alunos. Passar pela descoberta, no entanto, impulsiona os agentes a prosseguirem na carreira na medida em que se sentem entusiasmados por finalmente assumirem sua turma e por fazerem parte de um colegiado. Contudo, o autor explicita que há casos em que outras características se sobressaem, como com aqueles que escolhem a profissão apenas por lhes faltar opções, os que possuem serenidade devido à experiência previamente adquirida ou aqueles que se sentem frustrados pela ocupação.

Outro estádio seria o da estabilização, momento no qual as pessoas reconhecem-se como um profissional com características específicas, assumindo-as e comprometendo-se com a função e/ou também conseguem uma nomeação oficial, no caso dos setores públicos. Nesta circunstância passam a renunciar a outras possibilidades profissionais tendo em vista a

necessidade de investir na escolha realizada. Mediante aos outros profissionais da carreira se ganha reconhecimento devido à experiência angariada, quando, então, sentem-se libertos. Este sentimento não reflete apenas no modo como se relacionam com seus colegas, mas consigo mesmo, já que a experiência lhes ensina sobre quais lutas devem lutar – quando enfrentar um aluno ou como fazê-lo, por exemplo –, qual é a maneira mais eficaz para se ensinar certo conteúdo, além de lhes dar tranquilidade para se não se culpabilizar além do necessário pelos insucessos.

Com a chegada da *estabilização* abre-se um precedente para a possibilidade de se passar por uma *fase de diversificação*. Nesta, dá-se mais importância à experiência pessoal no que diz respeito às escolhas quanto ao material didático, formas de avaliação e agrupamento dos alunos, só para exemplificar. Esses profissionais são considerados mais dinâmicos por já terem passado pela fase inicial da carreira, sentindo-se mais motivados. Querer arriscar-se, nesse momento, também é um indício da necessidade de buscar novas motivações na carreira, almejando, por exemplo, alcançar cargos de comando. Pode-se, no entanto, chegar ao momento em que os educadores "põem-se em questão" a partir de uma crescente sensação de estagnação apresentada pela rotina. Huberman esclarece que para além da rotina e do desencanto encontrado nas situações de fracasso, nessa conjuntura os profissionais, provavelmente, estarão no meio da carreira, entre os 35 e 50 anos, ou entre o 15º e 25º ano de ensino, quando alguns poderão questionar-se sobre a possibilidade de mudar de profissão, aproveitando o tempo que ainda lhes resta.

> Todavia, uma interpretação de tal modo determinista e de natureza puramente psicológica seria ilegítima. Não há nenhuma indicação na literatura empírica no sentido de provar que a maioria dos professores passa por uma fase assim. Por outro lado, é evidente que os parâmetros sociais – as características da instituição, o contexto político ou econômico, os acontecimentos da vida familiar – são igualmente determinantes. É possível, por exemplo, imaginar as condições de trabalho na escola que acentuariam ou diminuiriam a monotonia em situação de sala de aula em termos tais que pudessem induzir, ou afastar, os sintomas que integram o "questionamento a meio da carreira" (HUBERMAN, 1992, p. 43, grifo do autor).

Os estudos indicam que após passar pelo período de questionamento muitos educadores chegam à *serenidade* ou ao *distanciamento afetivo*. Alguns começam a analisar as mudanças na carreira, quanto ao período em que mais se sentiam estimulados, e outros se mostram tranquilos por terem adquirido a capacidade para se antecipar e responder com mais

certeza o que lhes é perguntado. A situação da sala de aula não parece ser mais tão desconfortável, pois também não sentem como se estivessem sendo avaliados dentro e fora dela, inclusive por seus pares, principalmente porque a maturidade profissional faz com que possam ter ciência de suas qualidades e conquistas. A convivência com os alunos também se modifica, pois fica aparente a diferença de idade e de experiências, quando também os professores não se sentem mais na quase obrigação de estarem tão próximos como um irmão mais velho ou um amigo de confiança. Passando por essa fase, poder-se-ia chegar ao *conservantismo* e às *lamentações*, quando se mostram menos propensos às mudanças e mais incomodados com o perfil diferente dos alunos, mais indisciplinados, e com os novos colegas de profissão. Chegando ao *desinvestimento* normalmente apresentam postura positiva e certo saudosismo quanto às suas histórias profissionais. Há, no entanto, aqueles que desinvestem mesmo ao chegar ao meio da carreira, por terem percebido a discrepância existente entre o que desejavam e a realidade.

Logo, é possível perceber que, por exemplo, a relação que se estabelece com o tempo escolar também pode determinar as concepções que se tem sobre o ato de ensinar, seja ele o tempo como marcador temporal do período de atividade ou àquele vivenciado subjetivamente. O tempo, em certa medida, pode até mesmo constranger a ação do professor, já que chega a estipular um grau de eficiência, como o tempo técnico-racional ou micropolítico, determinado sem sua participação efetiva, quando, então, define-se o período hábil para se trabalhar um conhecimento e para aferi-lo. *Concepções não apenas sobre a carreira, envolvendo aspirações iniciais, até se chegar ou não à serenidade de uma fase mais estável, mas também sobre o aprendizado dos alunos, seu desenvolvimento, ritmo, o modo como se expressa e se porta, escolhas e construções, influenciam suas práticas e, por conseguinte, sua tarefa educacional: ser mediador, dentre outros fatores, da cultura construída socialmente*.

Assim, surgiram algumas indagações que pautaram o desenvolvimento deste estudo. Tornou-se possível questionar, por exemplo: como os padrões de comportamento profissional relacionados à dinâmica do espaço e à ideia de formação dos CEUs alteram a dinâmica de ensino-aprendizagem?

A partir desta e de outras questões deu-se a pesquisa empírica na EMEF. Não se trata, contudo, de fazer correlações entre situações sociais e trajetórias escolares ou concretização de práticas, mas sim, da mesma maneira que nos disse José Mário Pires Azanha (1995)[69] "[...] descrever as 'práticas escolares' e os seus correlatos (objetivados em mentalidades, conflitos, discursos, procedimentos, hábitos, atitudes, regulamentações, 'resultados escolares' etc.)" (p. 67, grifo do autor). Considerando a relação existente entre representações e práticas e as possibilidades do exercício profissional em correlação com as fases da carreira, tendo em vista também as oportunidades de mudanças propostas pela construção da cultura escolar, é que tentaremos refletir sobre as ponderações das docentes entrevistadas. Antes disso, no próximo item deste capítulo, serão abordadas algumas concepções de representação tal como se configuram em teses e dissertações defendidas na Faculdade de Educação da USP.

## 3.1 Concepções sobre as representações professorais – as pesquisas como fonte para a análise: o que elas indicam

Para dar subsídio ao desenvolvimento deste estudo e compreender o modo como o termo representações tem sido mobilizado em trabalhos produzidos no âmbito da pós-graduação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (FEUSP) foram selecionadas, entre o final do ano de 2013 até meados do mês de abril de 2014, alguns estudos, quando se pretendia fazer um mapeamento de produções sobre o tema ‘as representações dos professores sobre o Ensino Fundamental’. A seleção se deu a partir da base de dados da Biblioteca Digital da USP, devido à constatação de que ela disponibiliza materiais publicados a partir de 1942, em contraposição ao banco de dados da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) que torna acessíveis apenas os que foram produzidos a partir do ano de 1987.

Em um primeiro levantamento, a partir da unidade Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, foram encontrados 1.180 itens, dos quais: 3 são da área de

[69] AZANHA, José Mario Pires Cultura escolar brasileira: um programa de pesquisa. **Revista USP.** São Paulo, n. 8, dez./jan./fev. 1990-1991, p. 65-69.

*Administração Escolar*, 12 de *Didática*, 1 de *Educação Física* – estudo e ensino –, 1 de *Governabilidade, ética e educação*[70], 1 de História da Educação, 1 de *História e Filosofia da Educação*, 2 de *Políticas Públicas e Educação*, 1 de *Sociologia da Educação* e 1.157 da área da *Educação*. A seguir a Tabela 1 esquematiza o que se explicou acima:

| **Tabela 1** – Levantamento de pesquisas existentes sobre representações professorais | |
|---|---|
| Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo | |
| Total | 1.180 |
| Didática | Doze |
| Educação Física | Um |
| Governabilidade, ética e educação | Um |
| História da Educação | Um |
| História e Filosofia da Educação | Um |
| Políticas Públicas e Educação | Dois |
| Sociologia da Educação | Um |
| **Educação** | 1.157 |

Fonte: Tabela elaborada pela pesquisadora.

[70] Apesar desta não ser nenhuma das áreas de pesquisa da Pós-Graduação da Faculdade de Educação da USP, a base de dados da Biblioteca Digital da USP a define como uma área de conhecimento e enquadra um artigo como resultante de sua produção.

Cada um dos resumos foi lido excetuando-se os da área da Educação, cujo número era muito amplo e abrigava muita diversificação, tornando-se necessário realizar uma nova seleção a partir da palavra chave 'Ensino Fundamental' computando um total de 195 publicações. Posteriormente utilizamos a chave 'representações' chegando a 88. Na tentativa de ampliar este número foi empregado em uma nova pesquisa o termo 'representação' repercutindo na descoberta de 61 textos, dos quais 8 se repetiam quando comparados com a lista que compunha os que utilizavam o termo 'representações', portanto contabilizavam, na realidade, 53 novos materiais, totalizando 141 trabalhos. Apesar de ter utilizado a chave 'Ensino Fundamental', com a leitura dos títulos, assim como dos resumos, chegou-se à conclusão de que os textos não necessariamente tratavam da análise de questões relacionadas ao Ensino Fundamental, mas também à Educação Infantil (11) e ao Ensino Médio (9).

Além das modalidades de ensino, alguns outros temas eram abordados como, por exemplo: metodologia da alfabetização a partir de uma corrente psicanalítica, educação e filosofia, inculturação científica, violência moral, neurociência, educação sexual, metodologias – História, Matemática, Ensino de Ciências –, Literatura e produção de textos, mídia, tecnologias, programas de formação, dentre outros. Tendo em vista os resultados obtidos com a análise do título e dos resumos dos textos, chegou-se a um total de 10 produções. Destas, 4 empregavam o termo 'representações' no que se refere a temáticas específicas como Regime de 'Progressão Continuada', AIDS, Letramento e alfabetização e Escola plural. Junto a estes foram somados os 6 outros materiais encontrados a partir do termo 'representação', abordando a noção de gênero/cor e raça, etnia, educação inclusiva e heterogeneidade. O doutorado de Diva Cleide Calles (2012), ao analisar filmes e publicações literárias que tratam de aspectos do ensino de adolescentes/jovens, dentro da estrutura específica das escolas americanas e francesas, foi considerado por apresentar aspectos que são importantes para o desenvolvimento desta pesquisa, como, por exemplo, as representações professorais sobre alunos de famílias das camadas populares e fracasso escolar, limites de atuação, além das concepções socialmente divulgadas sobre a docência.

A partir de uma análise prévia dos materiais já descritos foi possível selecionar parte destes para subsidiar o estudo sobre a ideia de representação e a prática docente[71]. Na ocasião

---

[71] Os demais textos que compunham inicialmente o levantamento são os seguintes:

esta escolha se deu devido à constatação de que alguns abordam o tema do sucesso escolar, ainda que também discutam o fracasso, o que pode decorrer de inúmeros fatores, até mesmo da efetivação de profecias autorrealizadoras ou de avaliações informais, só para exemplificar, e de que explicitam a ideia de representação com mais clareza, objetividade e centralidade na análise do tema principal do autor do texto. A utilização de trabalhos que tratam da questão do fracasso/sucesso escolar continuou a se mostrar importante, mesmo com as mudanças quanto aos objetivos desta dissertação, devido à necessidade de refletir também sobre como as ações avaliadoras chegam a exteriorizar representações.

Sendo assim, os materiais escolhidos são relacionados a seguir:

**1.** Tese de Doutorado

*Autor* – Jeffrey, Débora Cristina

*Orientador* – Sousa, Sandra Maria Zakia Lian

*Título em português* – **Representações de docentes sobre o regime de progressão continuada: dilemas e possibilidades**.

*Ano*: 2006

**2.** Dissertação de Mestrado

*Autor* – Miranda, Ana Paula Araújo Dini de

*Orientador* – Siqueira, Idmea Semeghini Prospero Machado

*Título em português* – **Letramento e alfabetização: resgate do papel do professor no ato de aprender e ensinar**.

*Ano:* 2012

---

Krokoscz, Marcelo. **AIDS na escola:** representações sobre o cotidiano dos alunos e alunas soropositivas. Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005.
Gonzalez, Roseli Kubo. **Educação especial e processos de encaminhamento para salas de recursos**: relações de gênero e cor/raça. Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, 2013.
Rodrigues Lins, Antonio Cesar. **Corpos e culturas invisibilizados na escola**: racismo, aulas de educação física e insurgência multicultural. Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, 2013.
Nakashima, Edson Yukio. **Reatando as pontas da rama**: a inserção dos alunos da etnia indígena Pankararu em uma escola pública na cidade de São Paulo. Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, 2009.

**3.** Tese de Doutorado

*Autor* – Ziviani, Denise Conceição das Graças

*Orientador* – Minto, Cesar Augusto

*Título em português* – **A inclusão e a diferença – estudo dos processos de exclusão e inclusão de crianças e adolescentes negros através da alfabetização no contexto da Escola Plural**.

*Ano*: 2010

**4.** Tese de Doutorado

*Autor* – Nakayama, Antonia Maria

*Orientador* – Baumel, Roseli Cecilia Rocha de Carvalho

*Título em português* – **Educação inclusiva: princípios e representação**.

*Ano*: 2007

**5.** Dissertação de Mestrado

*Autor* – Guimarães, Miriam Brito

*Orientador* – Araújo, Ulisses Ferreira de

*Título em português* – **Heterogeneidade na sala de aula: as representações dos professores dos anos iniciais da educação básica**.

*Ano*: 2013

**6.** Tese de Doutorado

*Autor* – Calles, Diva Cleide

*Orientador* – Cordeiro, Jaime Francisco Parreira

*Título em português* – **Os professores em obras literárias autorreferenciadas e em filmes: dimensões profissionais e emocionais de trabalho docente**

*Ano:* 2012.

Vejamos o que as pesquisas indicam. Cabe esclarecer que será feita uma breve referência contextual sobre elas para assim dar visibilidade a uma série de aspectos apresentados pelos autores que reforçam a maneira como as representações professorais são construídas. As concepções sobre o processo educacional podem se embasar em uma série de pressupostos teóricos, assim como em disposições sociais, já que estas também partem de uma leitura feita por seus autores, que trazem ou não mudanças à perspectiva da instrução dos alunos, podendo gerar novas frentes de trabalho e novos projetos de formação. O Regime de Progressão Continuada, por exemplo, introduzido na rede estadual da cidade de São Paulo em 1998, estruturado em ciclos escolares e não mais em uma configuração seriada, propõe que o aprendizado dos estudantes seja acompanhado de um modo mais abrangente, ao longo dos ciclos e não mais apenas por meio de provas no final dos semestres. Parte de um ideal que se diz democrático, já que tem como base preliminar o atendimento às necessidades individuais dos estudantes, como, por exemplo, seu ritmo de compreensão. Tem por justificativa o combate ao fracasso escolar, o favorecimento da modernização da rede de ensino e a garantia da qualidade de ensino. Débora Cristina Jeffrey em *Representações docentes sobre o Regime de Progressão Continuada* (2006)[72], a partir de um estudo realizado em uma escola estadual, Ciclo II – 5ª a 8ª séries, na cidade de Campinas, buscou compreender o modo como os educadores daquela instituição avaliavam o Regime de Progressão Continuada a partir de suas concepções incorporadas. Baseia suas análises no texto de Patrão (2000)[73] ao dizer que a representação docente faz menção

> [...] a compreensão que o sujeito possui das ações e dos objetos, em um contexto. As representações são produto de palavras (ideário teórico) e de práticas (vivências físicas subjetivas, sociais e coletivas), tendo como fonte geradora o cotidiano escolar (PATRÃO, 2000 apud JEFFREY, 2006, p. 23).

---

[72] JEFFREY, Débora Cristina. **Representações docentes sobre o Regime de Progressão Continuada**. 241f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2006.

[73] PATRÃO, M. C. O papel das representações do educador no cotidiano escolar. In: SILVA, J. M. **Os educadores e o cotidiano escolar**. Campinas, SP: Papirus, 2000, p. 67-77.

Segundo Jeffrey, parecia haver naquela escola um movimento favorável à seriação e não apenas a ela, mas à avaliação baseada em preceitos meritocráticos. Para alguns dos servidores, após a implementação do Regime de Progressão Continuada, os alunos passaram a não mais dar a importância necessária ao aprendizado de conteúdos, pois pareciam ter ciência de que poderiam ser aprovados no período de recuperação. Esses alunos sentiam que a criação do regime veio acompanhada por um maior número de avaliações externas, como o SARESP, que desde 2006 tem procurado monitorar a qualidade do ensino no Estado. Houve até mesmo circunstâncias em que os discentes aprovados no SARESP (Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo) também garantiram aprovação direta na escola. Afora essas questões:

> As falas dos professores expressam duas problemáticas que em suas percepções dificultam a aceitação do regime de progressão continuada: o autoritarismo do órgão central e a falta de preparação dos professores para atuarem com a proposta da progressão continuada [...] (JEFFREY, 2006, p. 169).

De modo similar a como Machado (2009) discutiu a noção de qualidade ao se referir às avaliações externas como instrumentos que aferem sem, contudo, propor mudanças, para alguns formadores pode parecer que o Regime de Progressão Continuada não contribui para o desenvolvimento da educação escolar, quando também em muitos casos as avaliações citadas se prestam apenas à obtenção de bônus, mesmo que se saiba que inúmeros fatores influenciam os resultados.

Por não terem sido compartilhadas com os docentes, as escolhas quanto à elaboração das propostas do novo regime, assim como à própria proposta, esta ação tende a isolá-los, a fazer com que os mesmos não se sintam participantes, o que parece contraditório na medida em que a própria Secretaria da Educação do Estado de São Paulo (SEE-SP) deixa a cargo da escola e de seus representantes a criação de meios para que o projeto seja executado a partir de parâmetros que se diversificam segundo cada instituição. Logo, se diante dessa autonomia a instituição não obter sucesso, caberá somente a ela a responsabilidade por este fato. Para os professores da escola referenciada, faltavam orientações quanto à implementação dessa proposta. Jeffrey entende, então, que cada um a via de um modo muito particularizado, onde se aplica, portanto, a ideia de 'representação' individual existente acerca dela.

Por fim, parecia evidente a muitos deles que a execução do regime não interfere em sua *prática*, pois cada "[...] profissional continua a conceber o seu trabalho pedagógico isoladamente, sem sofrer qualquer influência das orientações apresentadas pela SEE-SP envolvendo o regime de progressão continuada [...]" (JEFFREY, 2006, p. 200). Esta constatação pode estar relacionada à ideia de que a profissão docente, muitas das vezes, baseia-se em uma ação individualista, como se cada um tivesse uma jornada pessoal a ser construída e preferisse fazê-la sozinho. Contudo, cabe distinguir a noção que se tem a respeito dessa ação, tomando os termos individualismo e individualidade como sujeitos de análise. O primeiro, normalmente compreendido pejorativamente, tende a ser tomado como um ato isolado visto com estranheza ou repúdio nas instituições educacionais por renunciar ao exercício de uma ação coletiva, tida como essencial para a efetivação de seus objetivos. Entretanto,

> O individualismo, o isolamento e o <<privatismo>> constituem uma forma particular daquilo a que se tem chamado a cultura do ensino. Mas existem no ensino outros tipos importantes de cultura que influenciam o trabalho dos professores. Em geral, estas várias culturas fornecem um contexto no qual as estratégias específicas de ensino são desenvolvidas, sustentadas ou preferidas, ao longo do tempo. Nesse sentido, as *culturas do ensino* compreendem as crenças, valores, hábitos e formas assumidas de fazer as coisas em comunidades de professores que tiveram de lidar com exigências e constrangimentos semelhantes ao longo de muitos anos. A cultura transmite aos seus novos membros inexperientes as soluções historicamente geradas e coletivamente partilhadas de uma comunidade [...] (HARGREAVES, 1998b, p. 185, grifo do autor).

Para Andy Hargreaves (1998b) inserem-se nas *culturas de ensino* dimensões de conteúdo e forma. Por *conteúdo*: "[...] atitudes substantivas, valores, crenças, hábitos, pressupostos e formas assumidas de fazer as coisas que são compartilhados no seio de um grupo particular de professores, ou na comunidade docente mais vasta [...]" (p. 186). Já as *formas* das culturas são os padrões de relacionamento tipicamente aplicados por esses profissionais, além de suas associações. As *formas* das culturas de ensino determinam seu conteúdo. Logo, suas crenças e hábitos, por exemplo, podem ser influenciados pelas condições de trabalho muitas vezes fundamentadas em uma concepção burocrática, como prestações de contas, avaliações externas, currículo, livros, dentre outros aspectos.

Em muitos dos casos, o individualismo docente manifestar-se-ia por meio de uma espécie de constrangimento administrativo que impõe barreiras, como espaços arquitetônicos, ações administrativas. Em outras circunstâncias pode suscitar da necessidade de sobreviver em meio a um contexto específico – pressões externas etc. –, portanto baseando-se em um *individualismo estratégico*, que lhe impõe a necessidade de não perder tempo com questões que parecem menos importantes. Já o *individualismo eletivo* diz respeito ao desejo de trabalhar só. Este pode tornar-se visível no modo como os docentes mostram-se, em alguns casos, extremamente possessivos em relação aos seus educandos. Associando à noção de individualismo e individualidade Hargreaves afirma que: "Quando aquilo que se pensa ser o individualismo é eliminado, a individualidade pode ser sacrificada" (1998b, p. 200). Não se pode esquecer de que em momentos em que se está só surgem possibilidades frutíferas da construção de uma linha de ação, de procurar por fontes bibliográficas que possam fundamentá-la, produzindo também momentos de reflexão.

Se a individualidade da atividade docente pode se assentar na necessidade de ter pleno domínio da sala de aula e por que não dizer de "seus alunos" quando não se quer que outros interfiram na dinâmica de "seu grupo", a dimensão afetiva também se mostra como um imperativo da *carreira*. Ana Paula Araújo Dini de Miranda, em *Letramento e alfabetização: resgate do papel do professor no ato de aprender e ensinar* (2012)[74] observa, dentre outros fatores, como as palavras afeto e carinho são constantemente empregadas nas falas de formadores do 1º ano do Ensino Fundamental de 9 anos. Examinando as formas de suas representações sobre os aspectos que facilitam a escolarização da linguagem escrita, além do modo como suas práticas podem restringir as possibilidades de apreensão deste conhecimento, Miranda chega à conclusão de que não há por parte daquelas profissionais uma clareza quanto ao trabalho a ser desenvolvido com os alunos dessa série. É preciso, contudo, discutir essa noção, tendo em vista que suas práticas foram constituídas em anos e anos de labor, por vezes, com uma mesma faixa etária e em uma mesma etapa de ensino. Logo, essas profissionais dispõem de representações expressivas sobre suas práticas, assim como a respeito dos alunos que adentram o 1º ano, a partir de uma perspectiva adotada em outro

[74] MIRANDA, Ana Paula Araújo Dini de. **Letramento e alfabetização**: resgate do papel do professor no ato de aprender e ensinar. 190f. Dissertação (Mestrado). Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012.

contexto. A questão da falta de clareza a qual a autora se refere talvez repouse na falta de dados para atuar em um novo contexto de aplicabilidade de uma teoria.

O conceito de infância e desenvolvimento mudou muito após os estudos, ainda que em áreas distintas, de Jean Piaget, Lev Vygotsky e Philippe Ariès. É do conhecimento daqueles que não são leigos sobre o assunto que os "pequenos" também são sujeitos cognoscentes, capazes de construir explicações para fenômenos observáveis. Contudo, muitas das práticas educacionais podem fazer com que essa capacidade seja anulada na rotina escolar, quando não se considera, por exemplo, que a criança aprende por meio da mediação realizada por um membro mais velho de seu meio sociocultural, mas não apenas por esta. O conceito de infância muda conforme as interpretações construídas por sujeitos distintos, logo Miranda pode constatar, por exemplo, que dentre os 16 agentes que responderam ao seu questionário – 8 de escolas públicas e 8, de particulares –, com exceção de uma,

> [...] que acredita na troca com base na relação, todas as outras não mencionaram a criança como um ser ativo e sujeito do seu próprio aprendizado, nem tão pouco como capazes de transformar o seu trabalho, o seu planejamento, as suas expectativas [...] (MIRANDA, 2012, p. 91-92).

A imagem que muitos tinham era a de que as crianças que chegam ao 1º ano do Fundamental I apenas querem brincar, que não estão prontas para as exigências que o curso requer. Retornando ao tema do afeto e do carinho, a autora explica que o modo como estas palavras são referidas parece ir ao encontro da imagem de carência infantil, como se bastasse a alguns estudantes apenas receberem carinho.

> As palavras em questão, da maneira como estão empregadas, reforçam a ideia de incapacidade desses seres humanos se constituírem como seres únicos co-construtores e, assim, se contrapõe inteiramente à perspectiva de tomar para si a responsabilidade pelo seu próprio desenvolvimento. As crianças quando vistas como seres que precisam ser protegidas afetivamente se tornam passivas frente à aprendizagem e o professor tende a ter uma posição de superioridade porque só ele pode dar aquilo que elas precisam (MIRANDA, 2012, p. 93).

As representações construídas por muitos dos profissionais acerca do papel atribuído aos seus alunos parecem partir de um ideal de estudante que se encontra no contexto do 1º ano do Ensino Fundamental nos moldes anteriores. Apesar de receberem orientações do programa

*Ler e Escrever: Guia de Planejamentos e Orientações Didáticas*, documento oficial do Ministério da Educação, de que a ampliação do Ensino Fundamental deve se dar em continuidade com a Educação Infantil, portanto a partir de uma concepção de educação lúdica, e de que as avaliações não se aplicam à sondagem, ao menos neste primeiro ano, as entrevistadas referem fazer até mesmo três sondagens avaliativas por semestre. Vê-se uma unanimidade em suas narrativas: "Todas elas aplicam sondagens o que denota antes de qualquer coisa, uma aceleração de um conteúdo que não está previsto para a série [...]" (MIRANDA, 2012, p. 120). Apesar de basearem seu trabalho na pesquisa realizada por Emília Ferreiro e Ana Teberosky, publicada sob o título *A psicogênese da língua escrita* (1979), não se fala, segundo Miranda, em sondagem, assim como não se explana sobre uma metodologia de ensino, mas sobre o modo como as crianças constroem suas concepções sobre a linguagem escrita e oral. Neste caso, seria preciso por em pauta a noção de apropriação, tendo em vista que os educadores podem fazer leituras variadas de um mesmo material a partir das *representações* que possuem. A aplicabilidade da teoria de ensino no contexto examinado pela autora se dava não apenas por causa da maneira como se apropriavam do texto, mas também das representações que as professoras tinham sobre os estudantes do 1º ano.

Em muitas circunstâncias nossas concepções sociais são empregadas como se partissem apenas de aspirações individuais e como se não deixassem ver uma série de elementos que definem quem somos e quem são os outros, ou seja, quem difere de nós. Construímos padronizações quanto ao que pode ser considerado belo ou feio a partir de uma avaliação estética que se faz de modo constante, determinando aqueles com quem não devemos nos assemelhar. Denise Conceição da Graça Ziviani, em *A inclusão e a diferença: estudo dos processos de exclusão e inclusão de crianças e adolescentes negros através da alfabetização no contexto da Escola Plural* (2010)[75], buscou por indícios de que alunos negros, do gênero masculino e das camadas populares, eram encaminhados ao programa chamado 'Rede Ampliada do Terceiro Ciclo' devido às *representações* construídas por parte dos educadores, a partir desses determinantes. A Escola Plural costuma organizar agrupamentos de alunos com idades entre 6-7, 7-8, 8-9 anos no 1º ciclo de formação,

[75] ZIVIANI, Denise Conceição da Graça. **A inclusão e a diferença:** estudo dos processos de exclusão e inclusão de crianças e adolescentes negros através da alfabetização no centro da Escola Plural. 400f. Tese (Doutorado) Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010.

valorizando assim a socialização dentro de cada faixa etária e não mais no tempo decorrente do desenvolvimento. Como, então, se daria a instrução dos meninos e meninas que devido ao regime de seriação estavam defasados, por serem multirrepetentes, e que permaneciam no 1º ano já tendo completado 11, 12, 13 anos? Todos foram transferidos para o 2º ciclo, mas, além disso, passaram a fazer parte das Turmas Aceleradas (1994). Estas, no entanto, segundo a autora, ganharam o rótulo de 'turmas projeto', padecendo com

> [...] um processo de ressignificação no interior das escolas, transformando-se em espaços de segregação racial e de gênero, ou seja, criou-se uma alternativa que propunha a mudança, mas a prática de exclusão continuou [...] (p.18)
>
> [...] [Na verdade] essas 'turmas-projetos' compunham-se de adolescentes tidos como 'indisciplinados', com baixo rendimento escolar e com dificuldades de leitura e de escrita e que, na prática, acabavam não vivenciando tais projetos (ZIVIANI, 2010, p. 21, grifo do autor).

Com a divulgação midiática de que estudantes do 2º e 3º ciclos não sabiam ler e escrever o Governo desenvolveu o 'Programa Emergencial da Alfabetização' (2003). Em 2004 este projeto passou a ser executado em espaços extraescolares e ganhou a participação de uma representante do Movimento Juvenil, como agente cultural, do bairro que eles moravam. Em 2005 ganhou o nome de 'Projeto de Rede de Tempo Ampliado do Terceiro Ciclo' buscando por mudanças nas práticas dos professores e exigindo a participação de um profissional do gênero masculino, que ajudaria a lidar com as questões de identidade, além de uma alfabetizadora, a própria Ziviani. Dentre os encaminhados ao projeto existia uma proporção de 15 estudantes do gênero masculino para 6 do gênero feminino. Segundo ela, eram adolescentes com idade entre doze e dezessete anos que não dominavam a base alfabética, tendo como predominância a cor parda ou negra. Acrescenta que parecia existir entre os mestres uma ação que beirava o abandono, transcorrendo entre o consciente e o inconsciente, a partir da construção da afirmativa de que o aluno fracassaria.

> E o processo por meio do qual nós alfabetizadores estabelecemos estratégias e relações com quem alfabetizamos não é neutro. É um processo que possui implicações não só políticas e sociais, mas também psicológicas; são implicações formadoras da representação de si mesmo. Tais representações são vividas, por quem aprende, diante da escola, da família e, sobretudo da sociedade [...]

> Em estudo anterior (ZIVIANE, 2003)[76], chegamos a conclusão de que os estigmas, a representação que professores alfabetizadores constroem acerca do menino negro coloca-o em desvantagem já no início do processo de alfabetização. E, estando num contexto social de pobreza, marginalidade e violência, as professoras constroem uma representação do menino negro associado à marginalidade (ZIVIANI, 2010, p. 26-27, grifo nosso).

A realização daquela pesquisa, segundo a autora, deu-se no âmbito do referencial teórico da Psicologia Social, quando se analisa o sujeito a partir de suas relações cotidianas, tomando a noção de grupo, classe social, gênero e raça. De acordo com Ziviani, Goffman (1996)[77] utiliza a noção de representação teatral em decorrência das interações que ocorrem cotidianamente, valendo-se da noção de ator, público, estranho, papel, observadores, palco, cenário de representação etc. Os papéis são executados por aqueles que representam, para quem se representa, e os estranhos, aqueles que não participam do espetáculo e também não o veem.

> [...] 'O normal e o estigmatizado não são pessoas, e sim perspectivas que são geradas em situações sociais durante os contatos mistos', decorrentes de normas não cumpridas durante as interações sociais. De fato, os atributos permanentes de um indivíduo podem torná-lo alguém que estará sempre escalado para representar um determinado papel [...] (ZIVIANI, 2010, p. 42, grifo do autor).

Parte-se, então, da noção de que na execução dos papéis sociais é conferido a alguns a representação de estigmatizado, valorizando a noção de padronização, quando se passa a definir o que pode ou não ser julgado como normal. A forma como a convivência é construída nas instituições escolares denota a clara disposição sobre quem é o espectador e quem é o ator, quando, por exemplo, manifesta-se a fala. "A linguagem é via de comunicação dos preconceitos. Ela exprime os discursos, verbaliza as expressões e os conceitos que revelam a imagem induzida do outro [...]" (ZIVIANI, 2010, p. 50).

A pesquisa-ação que realizou contou com a possibilidade do desenvolvimento de conversas com alguns pais, em sua maioria mães, dos adolescentes que faziam parte do

---

[76] ZIVIANI, Denise Conceição da Graça. **A flor da pele**: a alfabetização de crianças negras entre o estigma e a transformação. Dissertação (Mestrado), Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2003, 273f.

[77] GOFFMAN, I. **A representação do eu na vida cotidiana**. Petrópolis: Vozes, 1996, 233p.

projeto, quase sempre acompanhadas pelos filhos. Uma delas, em meio à entrevista, disse não conseguir ajudar o filho, apesar de desejar fazê-lo, deixando em seu relato evidências de como parte do discurso ideológico construído na escola estava impregnando suas concepções sobre o adolescente, tornando-o um culpado solitário por sua condição de não leitor e escritor: "[...] não é possível que ele é totalmente NORmal... não é poSSÍvel [...] pode ser porque é:: TRAUma de quando o pai foi embora..." (p. 106). A partir da representação que as docentes tinham da ideia de família nuclear, a configuração deste núcleo parecia-lhes imprópria e incapaz, por, em suma, não ter a presença masculina como membro de referência. Logo, a partir dessa perspectiva as mesmas construíam a imagem de homossexualidade para o estudante em questão: "[...] parece que tem alguma coisa... alguma coisa de homossexualidade [...] é o problema do pai... Jéferson não tem o pai perto..." (ZIVIANI, 2010, p. 107). As convicções que construímos socialmente e que acabam por moldar nossas concepções acerca da realidade concreta podem fazer com que situações como essa se tornem naturalizadas.

Abordagens estereotipadas parecem se fazer presentes em várias situações que envolvem ações avaliativas. Para Antonia Maria Nakayama, em *Educação Inclusiva: princípios e representação* (2007)[78], as representações podem ser tomadas como reprodução do que se pensa, levando, de algum modo, à determinadas formas de exclusão e inclusão, quando, por exemplo, criam-se certas noções a respeito de práticas, concepções e agentes ditos "normais". Compreendendo que a escola reflete muito do que ocorre fora de seus muros, por também ser um espaço de representatividade social, portanto onde circulam agentes de diversas esferas públicas, pode-se considerar que neste espaço também são construídas formas de exteriorização dos pensamentos mais secretos, como é o caso daqueles que envolvem os preconceitos sociais. Como nos diz Perrenoud (2000)[79]:

> As hierarquias de excelência são representações sociais, mais ou menos partilhadas, que ordenam os indivíduos conforme seu domínio de uma ou de outra prática, material ou teórica. Elas existem em qualquer sociedade humana, em qualquer grupo (PERRENOUD, 2000, p. 19 apud NAKAYAMA, 2007, p. 74).

A partir de concepções partilhadas socialmente é que também na escola dar-se-ão avaliações informais, capazes de influenciar as avaliações formais, favorecendo àqueles que

---

[78] NAKAYAMA, Antonia Maria. **Educação Inclusiva**: princípios e representação. 353f. Tese (Doutorado), Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007.
[79] PERRENOUD, P. **Pedagogia Diferenciada**. Porto Alegre: Editora Artes Médicas Sul, 2000.

se enquadram no perfil de aluno ideal, como aquele que demonstra maior interesse nas matérias lecionadas ou que é mais autônomo e comportado, só para exemplificar. Surgem, então, expressões como 'dificuldades escolares' para rotular àqueles alunos que não se encaixam na forma do aluno idealizado.

> O termo Dificuldades Escolares além dos problemas de linguagem tem incluído um grande número de alunos por suas características de ritmo e compreensão, distúrbios emocionais e de condutas, havendo por parte das escolas a culpabilização dos alunos e dos pais (NAKAYAMA, 2007, p. 120).

A pesquisadora investigou a situação de uma escola na região do Morumbi, mais particularmente de uma 1ª, 2ª e 3ª séries do Ensino Fundamental, conhecida como Super Quadra Morumbi, que lida com as formas de exclusão desencadeadas pela inserção do próprio bairro e por causa de seus moradores. No local foi possível encontrar indícios de que após três meses de acompanhamento, as crianças com maiores dificuldades pareciam não receber tanta atenção quanto necessário, como pode ser evidenciado pelo abandono de seus cadernos. Descobriu-se, a partir do relato das educadoras, a dificuldade que enfrentavam no tocante à heterogeneidade de seus alunos e aos reveses de seu cotidiano escolar. Afirmavam que com frequência excluíam de suas salas aqueles com quem não conseguiam lidar. "Uma certa angústia é revelada por essas pessoas que, de alguma forma, excluem os alunos, mas questionam sua própria ação [...]" (NAKAYAMA, 2007, p. 225). Contudo, justificam muitas destas ações pela falta de tempo para se dedicar a todos e ao volume de trabalho, assim como às questões didáticas que envolvem a dificuldade de ensinar.

Além desses fatores, a pesquisadora diz ter percebido que algumas profissionais buscavam encontrar em seus alunos evidências de que pareciam com elas mesmas, podendo dessa forma entendê-los melhor quando demonstravam ser mais agitados ou tímidos, assim como foram na infância. Um depoimento reitera esta afirmação: "Fui uma aluna muito tímida e quieta, esquecida no canto, por isso dou muita atenção e valorizo muito os meus alunos quietos [...]" (NAKAYAMA, 2007, p. 255). É possível, então, pontuar que muitas das imagens construídas por elas acerca de seus alunos entrelaçavam-se com sua história pessoal pregressa. Assim, pode-se também ponderar que as representações que estabelecem e que se evidenciam nas formas de avaliação podem também se relacionar com a própria experiência escolar.

> [...] Supõem-se por isso que tais experiências são, em grande parte, articuladas à escolha profissional e, na qualidade de elementos que permanecem subjacentes no processo de formação intelectual, atuam como modeladores das práticas pedagógicas que são levadas a efeito pelos professores. Desse modo, as experiências que têm lugar no início da escolarização, ao alicerçarem os desenvolvimentos ulteriores do indivíduo, cumprem um papel crucial na formação do docente, mediante as imagens que se vão formando sobre o professor como profissional e sobre a escola como instituição social [...] (CATANI; BUENO; SOUZA, 2000, p. 165)[80].

Apesar de algumas profissionais terem sua experiência pessoal como referência ao avaliar, outros aspectos também são empregados para determinar o desempenho dos estudantes, como é referido nas Reuniões de Conselho de Classe, onde os educadores expõem atitudes que lhes causam descontentamento:

> [...] não têm interesse em aprender; não participam efetivamente da aula fazendo ou respondendo perguntas, não conseguem fazer sozinhos as atividades escolares, faltam muito à escola, não trazem o material em ordem e, principalmente, não atendem as ordens dadas e agridem outras crianças [...] (NAKAYAMA, 2007, p. 259).

Estes aspectos, contudo, são considerados pelos profissionais como a manifestação dos problemas desencadeados pela estrutura familiar de seus educandos, por esta ser identificada como desajustada.

> [...] As visões negativas, por vezes infundadas ou apressadas, que as professoras traçam de alunos e alunas com dificuldades de aprendizagem assumem algumas vezes características de profecia auto-realizável, fundamentando-se até mesmo em fatores genéticos, quando afirmam *Todas as crianças dessa família não aprendem* [...]
>
> O lugar de exclusão desses alunos sugere o sentimento das professoras de estarem impotentes e paralisadas. Elas tentam assim eximir-se de possíveis culpas quanto às suas responsabilidades para com o processo de aprendizagem e socialização de seus alunos e alunas projetando-as nos fatores individuais (nível de inteligência, imaturidade, características de personalidade) ou familiares (negligência e irresponsabilidade dos pais) (NAKAYAMA, 2007, p. 271, grifo do autor).

---

[80] CATANI, D. B.; BELMIRA, A. O. B.; SOUSA, C. P. de. “O amor dos começos”: por uma história das relações com a escola. In: **Cadernos de Pesquisa**, n. 111, p. 151-171, dez./2000.

Miriam Brito Guimarães, em *Heterogeneidade na sala de aula: as representações dos professores de anos iniciais de Educação Básica* (2013)[81], defende a necessidade de compreender as concepções destes profissionais sobre a diversidade encontrada em sala de aula afim de também intervir em sua prática. Com tal finalidade, realizou uma pesquisa com 31 professoras de anos iniciais que lecionam em três escolas públicas de São Paulo. Os resultados indicam que em relação à aprendizagem a participação da família é tomada como mais relevante, além de também destacar que existia um objetivo comum apresentado em suas falas, que era o de alfabetizar a todos os alunos até o final do ano, ainda que suas singularidades não fossem contempladas nas avaliações realizadas, ou seja, suas características individuais e socioculturais. Sendo assim, a heterogeneidade não se expressava nestas características, mas sim na questão do desempenho. Para Guimarães: "[...] a forma como um professor representa a heterogeneidade de sua sala de aula, pode trazer para ele sentimentos relacionados à maneira como entende que deva ser sua atuação frente a essa concepção" (2013, p. 103).

Na tentativa de compreender a representação dos educadores sobre a heterogeneidade, a autora procurou por sentimentos que de algum modo a exteriorizasse. Sendo assim, passou a estudá-la tomando-a como: "[...] pensamentos, sentimentos e projeção das ações que os professores fazem para ela [a heterogeneidade] no contexto da sala de aula" (GUIMARÃES, 2013, p. 116). Destaca que os principais sentimentos apresentados por aquelas que fizeram parte do estudo foram: frustração, raiva, culpa e ansiedade. Para o grupo que considerava a diversidade dos alunos, modos de ser e aprender, restavam sentimentos motivacionais de ansiedade e de preocupação no tocante à contemplação das necessidades de cada estudante em vista de tentar desenvolver um trabalho adequado, apresentando menos sentimentos ligados à frustração se comparados àquele grupo que mantinha um ideal de homogeneização.

O estudo de Diva Cleide Calles (2012), em *Os professores em obras autorreferenciadas e em filmes: dimensões profissionais e emocionais do trabalho docente*[82],

---

[81] GUIMARÃES, Miriam Brito. **Heterogeneidade na sala de aula**: as representações dos professores de anos iniciais de Educação Básica. 189f. Dissertação (Mestrado), Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013.

[82] CALLES, Diva Cleide. **Os professores em obras autorreferenciadas e em filmes**: dimensões profissionais e emocionais do trabalho docente. 274f. Tese (Doutorado), Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012.

traz uma perspectiva diferente da prática docente ao tratar da construção de concepções sobre este profissional. Dá visibilidade ao modo como sua ação muitas vezes tem sido vista como dom, missão ou sacerdócio, o que repercute na construção de sua identidade. Aborda também os aspectos éticos envoltos em sua atuação devido à necessidade de apresentar um bom desempenho na função, apesar do desgaste de sua imagem. Esse aspecto parece também estar atrelado à crescente hostilidade dos alunos com seus professores, representantes da instituição escolar e muitas vezes tomados como opressores. Contudo, esta "tirania" pode estar incorporada à imagem docente, visto que a escola perde visibilidade por muitas vezes não oferecer recursos aos alunos e a possibilidade de um futuro promissor. Quanto à atuação junto às camadas populares, Calles explica que:

> [...] Ser professor neste contexto implica mais do que ter conhecimentos sobre os conteúdos e vencer a barreira que se ergue em geral no confronto de posições com adolescentes. Significa elaborar formas de convivência que pressuponham a não naturalização da escola e seus padrões. Igualmente, ter em conta os limites da atuação professoral em relação ao fracasso escolar, ao papel do professor como detentor de saberes e autoridade (CALLES, 2012, p. 46).

Logo, parece estar claro que além da dimensão técnica que embasa a atuação docente, há por certo uma esfera privada, um trabalho pessoal a ser exercido, que pode partir de uma demanda afetiva, por exemplo. A autora termina por afirmar que

> [...] [o] professor vivencia inúmeras adversidades, condições de trabalho nem sempre as mais adequadas, remuneração insatisfatória, desvalorização social. A realização profissional advém, desse modo, por gratificações simbólicas, que conferem sentido à atividade, numa dimensão puramente emocional [...] (CALLES, 2012, p. 233).

Podemos, então, refletir, a partir da concepção apresentada por Guimarães (2013), somada às ideias de Calles (2012) sobre a dimensão emocional do ato de ensinar, que as representações dos mestres sobre seus alunos se condensariam gerando sentimentos que, de algum modo, se exteriorizariam em forma de práticas como as de uma educadora que, por não saber lidar com certos alunos, expulsava-os da sala, ainda que se sentisse culpada por tomar esta atitude. Além disso, seria também possível ponderar, a partir das concepções já apresentadas por Hargreaves (1998b), baseadas nas '*culturas de ensino*', que *as atitudes, crenças, hábitos e pressupostos dos educadores*, dentre outros fatores, *manifestar-se-iam por*

*meio das ações concretas que partilham*. No caso daqueles que fizeram parte das pesquisas referenciadas, a exteriorização de suas concepções em algumas circunstâncias se deu, só para exemplificar, por meio da necessidade de igualar os alunos por intermédio do aprendizado, muitas vezes julgando que a homogeneidade do grupo poderia ser mais benéfica para o bom desempenho dos estudantes; encaminhando às salas de reforço ou programas específicos aqueles considerados fora do padrão, assim como também por causa de uma concepção já estabelecida sobre os estudantes do gênero masculino e como seriam mais problemáticos; somada, além disso, à noção de que os discentes negros seriam mais difíceis e até mesmo marginais, dentre outros fatores. De um modo geral, as *representações* se exteriorizariam por meio de apreciações, avaliações sobre o ato de ensinar e sobre o aluno.

Em suma, nos textos analisados, a ideia de representação parece estar fundamentada na noção de que *o sujeito constrói concepções sobre as suas ações e as do outro* – ações e condutas do aluno e de si próprio –, *quanto a alguns objetos* – aluno/ensino –, *produzindo discursos e práticas no exercício da função; assim como pela efetivação de papéis conferidos a agentes específicos*, como, por exemplo, o de estigmatizado – o aluno espectador – e o de ator – docente –, aquele que detém a linguagem de comunicação, efetivando-se por determinadas formas de inclusão e exclusão.

Retomando as discussões apresentadas pelos autores acerca das representações[83] construídas pelos professores a respeito de seus alunos, por exemplo, o que ocorre por intermédio de suas matrizes de percepções sociais, seus habitus, é preciso ressaltar que estas por vezes se exteriorizam sob a forma de avaliações que podem se pautar, em algumas ocasiões, em ideias informais. Logo, não necessariamente são fundamentadas por aspectos pontuados nos documentos legais, sendo, portanto, também importante observar os elementos que influenciam essas avaliações. Esses aspectos serão elencados em um quadro a seguir, na Ilustração 3, assim como serão destacados alguns dados que versam sobre as dificuldades

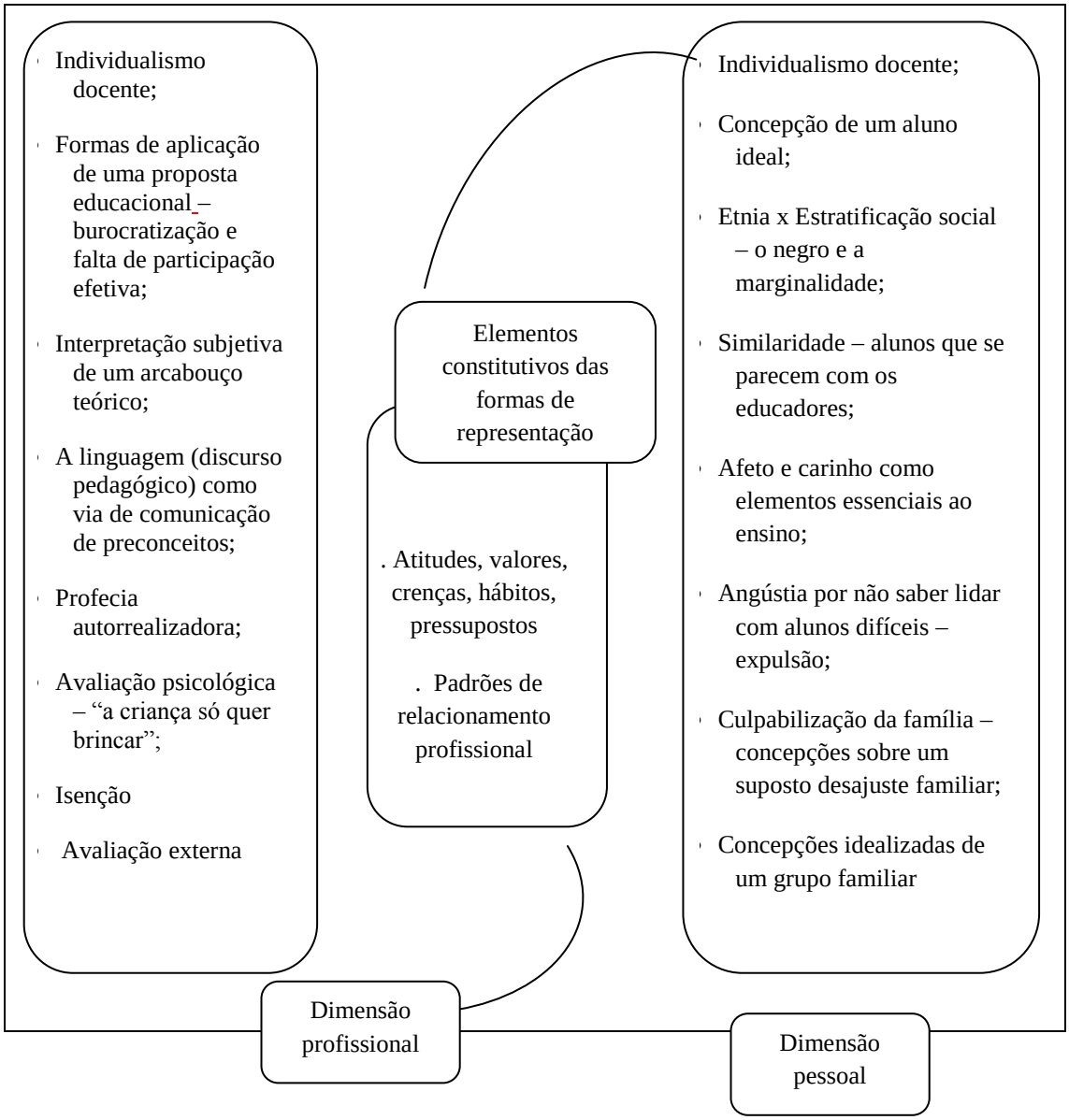
---

[83] Ressalta-se que apenas três pesquisadores, aparentemente, pareceram partir de abordagens desenvolvidas por outros autores, para assim determinar o que se pode entender por representação. São eles:

- JEFFREY (2006) - PATRÃO, Marly Costa. O papel das representações do educador no cotidiano escolar. In: SILVA, Jair Militão da. **Os educadores e o cotidiano escolar**. Campinas, São Paulo, Papirus, 2000, p.67-77;
- ZIVIANI (2010) – GOFFMAN, Erving. **A representação do eu na vida cotidiana**. Petrópolis: Vozes, 1996.
- NAKAYAMA (2007) – PERRENOUD, Philippe. **Pedagogia diferenciada**. Porto Alegre: Editora Artes Médicas Sul, 2000.

encontradas na carreira, podendo estas contribuir com a construção das concepções desses profissionais acerca de sua atuação. Em resumo, esses aspectos são destacados a seguir:

**ILUSTRAÇÃO 3** – Fluxograma das dimensões constituintes das representações professorais




Fonte: Fluxograma elaborado pela pesquisadora.

A dimensão chamada de pessoal pode se basear em aspectos que remetem à *formação do agente em contextos socioeconômicos e culturais, influenciando a construção de formas específicas de se avaliar e ponderar sobre fenômenos observáveis*. Esta poderia, por exemplo, imbuir os profissionais de preconceitos sociais ou de uma nova possibilidade relacional com

os alunos a partir de uma experiência íntima, como apresentado por Nakayama (2007) ao demonstrar em seu estudo que algumas profissionais conviviam com naturalidade com alunos que, só para exemplificar, eram mais agitados, por partilharem uma experiência escolar similar, já que também foram consideradas "agitadas" enquanto educandas. Já a dimensão profissional baseia-se nas *concepções, crenças e hábitos, dentre outros aspectos, partilhados por um grupo de profissionais* como, por exemplo, em relação ao modo como as avaliações externas muitas vezes tendem a burocratizar o ensino. Contudo, tanto a dimensão profissional quanto a pessoal implicam em ações, resoluções concretas, estando, portanto, na prática, integradas, consolidando-se em atos como, por exemplo, a aplicação de sondagens resultando em avaliações sistemáticas, ainda que sem o respaldo teórico, como já foi apresentado; a detenção do poder da fala ou a efetivação de uma série de profecias autorrealizadoras.

Os dados discutidos nesses estudos são de extrema importância para nossa investigação. Trazem elementos estruturantes da ideia de *representação* pautadas em concepções do âmbito pessoal que também desabrocharam no/do âmbito coletivo, tendo em vista que estas são constituídas em inter-relação com a esfera social, ou seja, com os padrões advindos de grupos de semelhantes em termos sociocultural e econômico. Na medida em que as educadoras que circulam no espaço CEU *tecem apreciações sobre o projeto, a unidade de ensino, os colegas de profissão, os estudantes e a comunidade em que se inserem* etc., local em que a escola muitas vezes também está a depender de onde os discentes moram, estão produzindo *informações que influenciarão sua prática*. Essas apreciações, contudo, não decorrem, como já dito, apenas do contexto observado, pois são construídas na combinação, sem que isto se dê de forma passiva ou regrada, entre a história pregressa e a atual. Nesse caso, as experiências com a escola obtidas fora do âmbito do Centro Educacional, desde a época em que eram apenas estudantes, repercutem na nova configuração. Isto quer dizer que, por exemplo, citando o trabalho de Miranda (2012), ter interiorizado uma concepção a respeito de um aluno do 1º ano, ainda que em um contexto diferente, faz com que muitas docentes ainda queiram alfabetizá-los, mesmo com a mudança proposta para este grupo tendo em vista que o Fundamental I passa a ter nove anos. Logo, a mudança estrutural do espaço CEU pode causar incômodo por ser muito diferente de outras unidades de ensino e ainda assim, mesmo no novo espaço, querer-se-á atuar de maneira similar a como se trabalhava fora deste, isto porque as concepções sobre a escola foram construídas, muitas vezes, a partir de outras referências.

Outra informação importante surge quando Guimarães (2013) aborda a problemática referente à necessidade de se atentar para a heterogeneidade dos alunos, quando, por exemplo, alguns formadores exteriorizam suas representações sobre a questão por meio de sentimentos relacionados à insatisfação. Nesse caso, as concepções que as educadoras têm sobre suas práticas no Centro podem vir carregadas de expressões como, por exemplo, "*meu Deus, como farei para...*". Por fim, sem encerrar a discussão, as representações das entrevistadas também podem transparecer quando falam sobre a carreira, o modo como atuam, o que pensam da escola pública, muitas vezes reproduzindo uma ideia sobre a figura do professor, particularmente no que tange o perfil do docente das camadas populares, que como disse Calles (2012) perpassa a elaboração de maneiras de se conviver sem que a escola e seus padrões sejam naturalizados. Há, portanto, um diálogo entre uma dimensão que é pessoal e profissional na constituição de *representações* que estruturam as *práticas no cotidiano escolar*, sem que deixemos de considerar que estas se dão em um *espaço dotado de uma cultura própria*.

# 4 A elaboração de um caminho metodológico e a prática interpretativa

"[...] *é preciso muito manuseio para se saber escolher as panelas adequadas, as temperaturas e tempos de cozimento dos diferentes ingredientes, os temperos e as medidas certas...*".

Zaia Brandão.
Pesquisa em educação – Conversas com pós-graduandos

Este estudo buscou compreender a maneira como um grupo de educadoras se apropria do espaço CEU no cotidiano escolar tendo em vista suas representações sobre o projeto. A escolha inicial destas, como já anunciado, ocorreu em decorrência da etapa de ensino com a qual trabalham, 5º ano, tendo sido definido que eu tentaria acompanhar três turmas e que entrevistaria quatro profissionais, incluindo uma professora módulo. A proposição inicial era a de observar as aulas, tendo contato com os alunos e posteriormente com alguns pais, se possível, para compreender as possibilidades de ampliação do capital cultural e do sucesso escolar. Devido à negativa por parte de uma das educadoras, tendo em vista que duas regentes não se sentiam à vontade, tornou-se necessário abrir mão dessa proposta, o que fez com que fosse preciso questionar a maneira como o projeto CEU é apropriado e aplicado por elas, tomando como objeto de análise suas representações sobre elas e a atividade docente na EMEF. A partir desta nova perspectiva não apenas entrevistei três pessoas que já compunham o grupo, duas regentes e uma professora de módulo, como duas especialistas, uma da Sala de Leitura, formada em Letras e outra da disciplina de Arte. A seguir será exposto como se deu o caminho percorrido para a constituição da investigação, desde as leituras feitas até a elaboração, aplicação e transcrição das entrevistas.

O percurso interpretativo se dá a partir da composição de uma base teórica que está em constante diálogo com o objeto de análise, perpassando uma série de escolhas. Neste capítulo será apresentada a construção metodológica da pesquisa, tendo o cuidado de situar as entrevistas dada a sua importância, assim como o processo de constituição da prática interpretativa, para compreender o que pensam as professoras sobre o projeto CEU e o seu funcionamento, conferindo também visibilidade aos lugares que ocupam na unidade. As leituras que subsidiaram a saída a campo, a construção do roteiro de entrevistas, a revisão da

hipótese inicial, passando à ideia de que a depender das formas de apropriação do projeto podem se configurar novas formas de sua aplicabilidade, e a entrevista, assim como sua transcrição e análise, concretizaram-se por intermédio de leituras feitas desde o período de Iniciação Científica.

A constituição do caminho metodológico ocorreu em meio à necessidade de interpretar alguns dados presentes nos materiais levantados tanto na base de dados da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações da USP, acerca do conceito de representação/representações, mas também nas produções a respeito dos Centros Educacionais Unificados, no Regimento Padrão dos CEUs e em seu Decreto de Criação, como reguladores das ações realizadas nas unidades, somados aos do Projeto Político Pedagógico da escola e aos das entrevistas, sendo considerados como fontes históricas de análise das indagações que foram surgindo ao longo do processo. Logo, a escolha dessas definiu o rumo da pesquisa em meio a um movimento de revisitação permanente da bibliografia. Não se pode esquecer de que cada uma das fontes expressa elementos concordantes e discordantes a partir de diversos pontos de vista (FILHO, 1997)[84], o que acaba por estimular sua utilização, sempre que possível, com a ressalva de ter que situá-las conforme suas especificidades e seus produtores. Contudo, para além desse aspecto esta pesquisa também abrangeu reflexões a respeito da constituição de saberes necessários a sua execução.

A cada pesquisador coloca-se uma necessidade específica, ainda que para alguns caiba falar em várias. As problemáticas de se realizar um estudo, acredito eu, vão desde a escolha do tema, questão e problema a ser perseguido e resolvido, se possível, até a produção final de um texto baseado em conclusões de um ponto de vista construído em submersão teórica e imersão ao real, em um processo de retroalimentação. É o movimento de quem busca embasamento, mas não se distancia do objeto. De quem está em constante diálogo com o passado e com o presente na busca por uma nova visão sobre o já conhecido ou o que é vislumbrado, sem falar nos temas emergentes. É no ínterim dessas ações que muitas vezes surgem os *insights*, quase que uma revelação de algo que anteriormente parecia encoberto.

---

[84] FILHO, Luciano Mendes de Faria. **História da Educação**. ASPHE/FaE/UFPel, Pelotas, v. 1, n. 2, p. 111-125, set./1997. Disponível em: <http://seer.ufrgs.br/index.php/asphe/article/view/30668>. Acesso em: 8 out. 2016.

Desse modo, pode-se dizer que a arte da pesquisa não se faz apenas com manuais, mas no constante diálogo entre teoria e prática, pois ambas se alimentam.

A 'imaginação sociológica', como proposto por Charles Wright Mills (1965)[85], seria o grande instrumento de percepção da realidade concreta. É algo que não se pode adquirir com uma soma, mas sim com o cultivo do ser. Não advém de um ato transitório ou fugaz, resulta de uma análise e de uma ação exploratória capaz de relacionar aspectos históricos, com pontos que parecem isolados. Para Mills, a recorrência de um fato, como o aumento do número de suicídios após mudanças estruturais nas relações de trabalho ou o número crescente de divórcios, por exemplo, não são isolados, fazem parte de um contexto histórico social. O 'primeiro fruto' da imaginação sociológica é a capacidade de ver-se 'dentro' de um período: analisar a estrutura mais ampla da sociedade, seus componentes e formas de correlação, quais suas diferenças se comparado a outros momentos históricos, quais são as possibilidades de mudança e de que modo isso pode ocorrer etc. A partir desses quesitos torna-se possível passar de um campo a outro de investigação, transitar entre as disciplinas e formas de análise, passar de um caso a outros, a partir de um olhar relacional.

> [...] É por isso, em suma, que por meio da imaginação sociológica os homens esperam, hoje, perceber o que está acontecendo no mundo, e compreender o que está acontecendo com eles, como minúsculos pontos de cruzamento da biografia e da história, dentro da sociedade. Em grande parte, a visão autoconsciente que o homem contemporâneo tem de si, considerando-se pelo menos um forasteiro, quando não um estrangeiro permanente, baseia-se na compreensão da relatividade social e da capacidade transformadora da história. A imaginação sociológica é a forma mais frutífera dessa consciência (MILLS, 1965, p. 14).

Esse autor entende ser importante existir uma relação estreita entre o pesquisador e sua vida pessoal. Seria como se o exercício deste ofício pudesse mudar hábitos, fazendo com que uma condição modificasse a outra. Essa perspectiva conduziria, por exemplo, o novo estudioso a ver-se pessoalmente envolvido com sua análise, movimento que o levaria a manter uma série de práticas que podem contribuir com sua execução como, por exemplo, a partir da criação de um arquivo. Faz parte do chamado 'ofício de pesquisa' possuir um

---

[85] MILLS, Charles Wright. A promessa. In: _____. **A imaginação sociológica**. Tradução de Waltensir Dutra. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1965, p. 9-32.

arquivo, um diário onde se podem guardar relatos de experiências pessoais e profissionais, onde estarão os 'pensamentos marginais', aqueles com os quais nos deparamos inesperadamente, sendo passível de elaboração e refinamento em uma oportunidade posterior. Nesse arquivo também poder-se-á anotar resquícios de leituras e referências bibliográficas, por exemplo. Foi parte desses *insights*, registrados em várias folhas e em momentos diversos, que criaram mais dúvidas, que suscitaram o impulso necessário pela procura de outras referências, outras perspectivas de um objeto já observado por um longo período. Eles fizeram com que fosse preciso repensar o que parecia óbvio.

Àquele que deseja desenvolver uma imaginação sociológica é preciso, além do desenvolvimento de formas de arquivamento de dados e informações, como já dito: buscar desmistificar o uso de algumas palavras ou termos; ousar na utilização de classificações ou nas noções gerais, apropriando-se de suas ideias comuns, mas se atentando para suas diferenças, utilizando também, se possível, instrumentos cruzados; procurar pensar sobre o oposto do que se está buscando, intentando assim para os pontos que parecem obscuros e para as concepções de frentes diversas ou pensadores de áreas distintas. Tarefa não muito fácil a cumprir, ainda mais para um iniciante, mas de imensa relevância para a constituição de uma perspectiva mais ampla do objeto analisado. Nesta investigação, as educadoras serão consideradas como mulheres, mães de família, como agentes socializantes e definidores de práticas, condutas e representações sobre a carreira. Esta abordagem se dará por meio de uma intersecção entre os estudos da Sociologia e da Didática ou da formação de professores.

Zaia Brandão (2002)[86] explana a respeito da crescente busca da interdisciplinaridade na pesquisa, que para muitos poderia garantir uma interpretação mais fidedigna de um fato, devido à abrangência proporcionada pela junção de olhares distintos, mas que se complementam. Ela não se opõe a essa *possibilidade*, mas afirma ser necessário ter disciplina para, então, transitar entre tantas frentes teóricas, pois, do contrário, o trabalho a ser produzido poderia ser raso, resultado de uma assimilação parcial. De certo, as experiências adquiridas por aqueles que já há muito tempo realizam suas análises, lhes garantem a *possibilidade* de assimilar a teoria de diversos autores e construir um caminho próprio a partir daí. Para o

[86] BRANDÃO, Zaia. **Pesquisa em educação** – conversas com pós-graduandos. Rio de Janeiro: Loyola/PUC-RJ, 2002, p. 27-59.

novato, receita-se a tradição, a leitura dos clássicos, o respeito ao instituído, com um pouco de ousadia, ainda que com certas ressalvas. Esperamos que se tenha isso em mente na leitura desta dissertação.

Ao novo pesquisador cabe adquirir uma série de práticas e disposições que constituirão seu habitus e que, de algum modo, farão com que seja aceito por seus pares. Como Bourdieu (1983a) nos diz em *Algumas propriedades dos campos*, os heterodoxos precisam passar por uma espécie de seleção para serem aceitos em um novo campo, garantindo, assim, a permanência dos objetos que neste são valorizados, definindo-se por teorias, autores, temáticas etc., a depender do grupo em que se quer habitar. Contudo, ainda que pareça impeditiva, a prova de ingresso garante ao novato o não cometimento do erro de tentar tecer uma colcha de retalhos inviável, chegando a se basear apenas no senso comum. Cabe a ele construir muito bem seus alicerces a partir de hipóteses advindas de leituras prévias, sendo elas as desencadeadoras das escolhas metodológicas. Como Brandão (2002, p. 31) argumenta

> [...] O processo de configuração do campo de pesquisa impõe um tempo de experimentação, em que o pesquisador vai se familiarizando com as alternativas de tratamento do problema e as vantagens e desvantagens dos diferentes ângulos de observação. Isso não se aprende senão pela prática pois, através dela enfrentam-se situações que permitem e, algumas vezes, obrigam a experimentar correções, ajustamentos e alternativas acompanhadas de reformulações conceituais, as quais gradativamente estruturam o *modus operandi* científico[87].

Esse mesmo tempo visto como primordial ao campo da pesquisa só pode ser obtido a partir de uma circunstância favorecedora, seja por intermédio de recursos financeiros que garantam o seu tempo hábil, assim como pela incorporação de disposições culturais obtidas desde o seio familiar, grupo de origem e espaço de circulação inicial, a depender da configuração, na socialização primária. As disposições culturais podem ser importantes para as construções conceituais e argumentativas, pois favorecem uma série de elucubrações que podem ser consideradas mais criativas e substanciais, longe de universos mais escolares, sem que muitas vezes seja preciso abdicar da vida privada para esse fim, já que parte da

---

[87] BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico**. Lisboa/Rio de Janeiro: Difel/Editora Bertrand Brasil S. A. [Nota da autora].

aprendizagem já fora garantida. Aqui poderíamos diferenciar os 'doutos' dos 'mundanos', termos empregados por Bourdieu no texto *A ascendência da nobreza cultural* (2007)[88]. Para o primeiro o capital cultural incorporado resulta da acumulação geracional, já afiançada por inúmeras situações que o legitimou. Não é preciso, portanto, se esforçar tardiamente em busca de uma revisão, rompimento e aquisição de novas práticas e disposições, pois o valor conferido a estes fatores já fora instituído. Não é preciso lutar contra o tempo, mas unir-se a ele, ainda que seja necessário dar continuidade a uma empreitada geracional adquirindo outras aprendizagens e, em alguns casos, rompendo com o que lhe é apresentado. Para o douto, a valorização da escolarização ou da cultura escolar se dá devido ao modo como adquiriu suas práticas culturais, em contraposição ao mundano que obteve um saber cultivado pela trajetória familiar, o que não retira seu mérito, mas o inclina a seguir certos princípios selecionados previamente, minimizando seu tempo e esforço para o preparo e aderência a estes.

Apesar desses aspectos parecerem superficiais quando alguém se coloca diante de um estudioso, na realidade tendem a influenciar sua ação, sua capacidade argumentativa, sua construção teórica. Uma série de práticas que compõem o ofício de quem constrói algumas análises pode ser adquirida, por exemplo, a partir da experiência oferecida pela Iniciação Científica. Muitas vezes, este momento inicial trará ao jovem estudioso mais embasamento para realizar algumas atividades, no qual poderá dar início a suas leituras construindo seu corpus de análise, quando também podem surgir as primeiras ideias sobre um tema a ser perseguido. Aí começará a entender a necessidade da dosagem teórica (BRANDÃO, 2002) que tende a se adequar a cada momento da pesquisa e da formação do leitor, em vista da construção de um repertório e da apreensão de um cabedal de informações relevantes. Como orientadora, Brandão afirma que muitas vezes a combinação de autores diversos, já no âmbito da pós-graduação, pode fazer parte da construção individual do orientando, ainda que se deva ter cuidado com os ‘desvios’ que muitas vezes passam a ser perseguidos pelo ato isolado na busca pelo novo.

O caminho a ser trilhado não tende a ser equacionado, como se fosse possível elencar os degraus a serem pisados. Há por certo uma série de princípios a seguir que auxiliam a trajetória, mas estes não poderão ser tomados como uma panaceia, não se aplicam a todos,

---

[88] In: **A distinção -** crítica social do julgamento. São Paulo: EDUSP, Ed. Zouk, 2007, p. 62-90.

nem em todos os momentos, já que o movimento da pesquisa é quase que espiralado. Mesmo o mais experiente pesquisador precisa atentar para a não dissociação entre o método e a teoria, em constante diálogo com a vigilância epistemológica, a partir de princípios que remontam a uma prática profissional que não toma o fazer sociológico como uma sequência de técnicas. Para Bourdieu, Chamboredon e Passeron (2007)[89] a ruptura epistemológica perpassa a vigilância em relação aos princípios que regem os pensamentos. Para tanto, discutem a ideia de sociologia espontânea para advertir sobre o perigo de se utilizar o saber imediato a partir da linguagem corrente e de algumas noções comuns. Para eles, a definição prévia de um objeto deve ser provisória, por partir de um senso comum, sem confirmação científica, passando a uma primeira 'noção científica'. A ideia a ser construída sobre algum fenômeno certamente passará pelo crivo das representações construídas pelos agentes que o notam, mas não devem permanecer nesta condição, visto que é preciso buscar certo distanciamento para não se reafirmar uma verdade previamente estabelecida, por meio, por exemplo, de uma condição observada a partir de categorias como nível de instrução, idade, gênero, etc., quando na verdade

> [...] a apreensão de um fato inesperado pressupõe, pelo menos, a decisão de prestar uma atenção metódica ao inesperado e sua virtude heurística depende da pertinência e coerência do sistema de indagações que ele coloca em questão. Sabe-se que o ato da invenção que conduz à solução de um problema sensório-motor ou abstrato deve quebrar as relações mais aparentes, por serem as mais familiares, para fazer surgir o novo sistema de relações entre os elementos. Em sociologia como alhures, "uma pesquisa séria leva a reunir o que o vulgo separa ou a distinguir o que o vulgo confunde" (BOURDIEU; CHAMBOREDON; PASSERON, 2007, p. 25, grifo dos autores).

O primeiro movimento em direção à ruptura, portanto, se dá com a superação das pré-noções, das 'representações ilusórias', das verdades pré-concebidas de modo particular, pois as dinâmicas sociais possuem uma trajetória própria, que muitas vezes não são apreendidas. Logo, as verdades obscuras é que devem ser perseguidas, não o que nos parece evidente. Quando se parte de pré-noções ligadas às práticas culturais das camadas populares, por exemplo, inferindo que não costumam ler, que pouco escrevem, que sumariamente têm como

---

[89] BOURDIEU, Pierre; CHAMBOREDON, Jean Claude; PASSERON, Jean Claude. A ruptura. In: _____. **Ofício de sociólogo** – Metodologia da pesquisa na sociologia. Tradução de Guilherme João de Freitas Teixeira. 6. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007, p. 23-44.

fonte de lazer a televisão, o estudioso limita seu olhar e as possibilidades de identificar outras vertentes culturais naquele meio social, acabando por restringir a ação do indivíduo ao grupo ao qual pertence, devido a uma série de concepções e práticas que partilham. Contudo, é possível dizer o que um agente que não está isolado, mas que percorre outros espaços de aprendizagem pode adquirir enquanto prática cultural? Previamente não! É preciso, como já fora dito, submergir na realidade social. Deve-se, portanto, romper com o princípio da consciência, do que parece estar claro e acessível sem necessidade de contestação.

> [...] Pelo contrário, o princípio da não-consciência impõe que seja construído o sistema das relações objetivas nas quais os indivíduos se encontram inseridos e que se exprimem mais adequadamente na economia ou morfologia dos grupos do que nas opiniões e intenções declaradas dos sujeitos [...] (BOURDIEU; CHAMBOREDON; PASSERON, 2007, p. 29).

Ainda que essa afirmação pareça ser determinista, o que se pretende afirmar é que as concepções partilhadas pelos agentes, por exemplo, não são construídas de modo isolado, por sofrerem influência das relações objetivas, das posições ocupadas, dos objetos apropriados. Contudo, como afirmado no texto citado deve-se atentar para as singularidades da interação de cada ser social com seu meio, de modo que a partir destas é que se dará a interiorização de uma série de práticas que gerarão outras mais. Cabe também afirmar, em termos de ruptura epistemológica, que nesta investigação tentou-se não se deter à ideia de natureza humana, mas sim dar relevância ao sistema de relações em que os agentes estudados estão inseridos, o que poderá repercutir em uma não delimitação do olhar, por exemplo, da ideia de homem, mulher e criança, como conceitos estanques, mas em suas formações em constante diálogo com o exterior e o interior.

De maneira similar não seria possível prescindir da ideia de que é preciso romper com a sociologia espontânea, com o que parece que pode ser dado, visto como uma verdade absoluta, isso em termos de práticas, teorias e conceitos, por exemplo. Em termos claros, é preciso sobrepor-se as pré-noções ilusórias que delimitam o olhar, passando pelo uso da linguagem que tende a instituir algumas concepções muitas vezes tidas como inegáveis, contribuindo para a construção de um repertório imagético.

A exigência do público, seja o leigo ou o erudito, tende a imputar ao pesquisador a necessidade de decifração dos fenômenos sociais. Quando muito, a alguns caberia apenas

retomar os princípios da tradição teórica, com uma pitada de inovação, ainda que mínima. A tradição delimitaria a ação sociológica, ela delimitaria os temas e autores a serem estudados. Contudo, o rompimento com a sociologia espontânea também se daria na construção de uma nova perspectiva de análise, ainda que parta de estudos tradicionais, já que os fenômenos sociais, por exemplo, alteram-se ganhando novas roupagens, não podendo, portanto, ser observados de maneira similar a como se fazia no passado, ainda que não se vá negá-los. A mudança de perspectiva pode se dar a partir de aspectos que poderiam parecer perceptivos a alguns, a partir de um profetismo ou por causa das pré-noções, por exemplo, passando a uma nova interpretação de um objeto já analisado e investigado anteriormente, pois "[...] o progresso teórico pressupõe a integração de novos dados mediante um questionamento crítico dos fundamentos da teoria que os novos dados colocam à prova [...]" (BOURDIEU, CHAMBOREDON, PASSERON, 2007, p. 42). Atentando ao que defende Filho (1997) em termos de utilização de fontes diversas com a ressalva de construir uma base de análise para cada uma delas, nesta investigação também se tentou utilizar as produções levantadas com a ressalva de compreendê-las como parte da construção da argumentação de agentes específicos dotados de suas representações sobre os pontos analisados, portanto, também com suas concepções sobre um mesmo objeto para o qual está se atentando. Nessa conjuntura, essas concepções não foram negadas ou abraçadas por completo, mas tentou-se promover um possível diálogo, considerando-as como diversas, que por vezes se dão em contrariedades, mas que de modo particular contribuem para o avanço de um ponto a ser examinado, neste caso: *a noção de representação professoral e a análise de elementos que perpassam a consolidação do projeto CEU*.

Tendo em vista a necessidade de adquirir os princípios que devem reger o ofício de pesquisador, retomando os aspectos abordados anteriormente, como a ruptura com as pré-noções, com o princípio da consciência, com as noções que naturalizam as relações sociais, com a sociologia espontânea e o uso da linguagem viciosa, com o profetismo e com a tradição teórica, ampliando-se as formas de se olhar um objeto, é que se propõe a reflexão sobre a metodologia de pesquisa utilizada nesta dissertação, assim como sobre a configuração de seu espaço, assim como o papel do investigador, a coleta de dados e sua análise.

Sabe-se que investigações realizadas no seio da instituição escolar não são novidade. Contudo, a dimensão sobre os efeitos da presença do pesquisador nesse local, em interação com a rede de relações sociais instauradas, além dos efeitos que sua prática produz nesse

contexto, parecem ser questões pouco abordadas, como conclui Marília Pinto de Carvalho (2003)[90]. Suas colocações ressoam neste trabalho, pois a interlocução com o grupo de docentes se deu em meio a alguns percalços que acabaram por redirecioná-lo. Para essa estudiosa a convivência dos sujeitos com o observador é mais um aspecto que pode ser analisado, podendo muitas vezes trazer indícios sobre as formas de desigualdade e dominação, condição que ganha mais visibilidade na interação entre adultos e crianças. A presença de um "estranho no ninho", alguém que normalmente não faz parte de um contexto, não reduz a possibilidade de pensá-lo e de tomá-lo como uma referência a partir de uma prática instaurada, ou seja, como aquele que perpetua algo costumeiramente observado e vivenciado. Sendo assim, as crianças podem olhar o novato como aquele com quem não se pode dialogar, e os adultos como um intruso a avaliar.

Carvalho exemplifica como em suas experiências em sala de aula fora identificada de maneiras diversas pelas agentes acompanhadas. Umas a tomavam como estagiária e a comparavam aos demais estudantes que costumavam receber, o que lhe trazia certo conforto por entender que, apesar de sua experiência com as turmas de 5ª a 8ª séries em escolas públicas, no espaço em que tentava se inserir tudo lhe parecia novo, além de que diante de uma "estagiária" as educadoras se sentiam mais à vontade. Uma segunda identidade era a de psicóloga, figura muito reconhecida e valorizada nas escolas, o que revelava a conexão estreita entre pedagogia e psicologia na estrutura escolar, além de também poder ter sido identificada dessa maneira pela postura de ouvinte, o que contribuiu para que pudesse construir algum tipo de ligação mais estreita com aqueles que se sentiam confortáveis para fazer desabafos na hora das entrevistas. A última identificação, não menos problemática, se dava na condição de intelectual, por estar vinculada à Universidade de São Paulo, atuar na Universidade, além de ser doutoranda, o que, em muitas condições, gerava rivalidades e comportamentos exibicionistas, rejeição, insegurança e desconfiança. Ela complementa dizendo que:

---

[90] CARVALHO, Marília Pinto de. Um lugar para o pesquisador na vida cotidiana. In: ZAGO, Nadir; CARVALHO, Marília Pinto de; VILELA, Rita Amélia Teixeira (Orgs.). **Itinerários de pesquisa** - Perspectivas qualitativas em Sociologia da Educação. Rio de Janeiro: DP&A, 2003, p. 207-222.

> [...] Em minha construção de interpretações e explicações, foi importante considerar essas identidades, procurar entender a que interlocutora o professor e as professoras estavam se dirigindo e as consequências dessa inter-relação sobre suas ênfases, silêncios e repetições. Na verdade, cada um desses lugares e sua combinação complexa, refletiam as contradições do lugar ocupado pelo sociólogo num processo de pesquisa como esse: aprendiz e ao mesmo tempo autoridade; confidente que prometia trai-los no momento seguinte, trazendo a público seus depoimentos (CARVALHO, 2003, p. 211).

Carvalho faz uma valiosa interpretação dos dados e impressões obtidas ressaltando que na fala daquelas – a autora explica que apenas um docente compunha o grupo – havia uma clara valorização do 'saber fazer', do saber da experiência, em contraposição ao que a formação lhes ofereceu. Ou seja, uma espécie de negação da importância das produções acadêmicas, assim como daqueles que se aplicam em realizá-las. Ainda que essa resolução possa advir da vivência das formadoras com a sala de aula, também poderia ser um reflexo da maneira como olhavam para Carvalho enquanto pesquisadora da USP.

> Ou seja, é preciso levar em consideração as relações que se estabeleceram entre pesquisadora e entrevistados, no contexto da divisão do trabalho intelectual e do poder daí decorrente, a fim de melhor compreender o peso que adquiria a ênfase nos saberes obtidos por meio da prática, como forma de afirmação de sua autonomia e profissionalismo (CARVALHO, 2003, p. 212).

De modos distintos os mestres podem fazer com que o observador partilhe sua áurea de autoridade, ainda que ele continue a ter um papel diferente daqueles. A sala de aula pode se constituir em um local de refúgio, o que tende a dificultar sua tarefa, tendo em vista a maneira como esses profissionais podem resguardar-se. Carvalho destaca o modo como as avaliações externas também tendiam a dificultar sua atuação, já que algumas profissionais sentiam-se como se estivessem sendo constantemente avaliadas.

De alguma maneira, caso enxerguem no outro alguém que pode ser uma espécie de cúmplice, cria-se a possibilidade de se direcionar a ele diante das crianças discursos sobre a incapacidade de alguns discentes. Contudo, aproximando-se dos formadores, o pesquisador pode acabar distanciando-se das crianças, o que poderá impedi-lo de estar com elas, de conseguir participar de suas atividades, de partilhar descobertas e de ouvi-las quanto às suas queixas em relação àqueles.

> Enfim, o pesquisador, dependendo sempre do consentimento do professor da classe para prosseguir suas observações, não pode abertamente negar-lhe sua cumplicidade adulta diante dos alunos, o que poderia significar a perda de seu apoio. Mas percebe, simultaneamente, que esta aproximação com o professor coloca em risco a confiança que as crianças poderiam depositar nele. Dificilmente ele pode solidarizar-se abertamente com os alunos contra a autoridade, ou mesmo dar-lhes especial atenção, sob o risco de romper seus frágeis laços com as professoras e professores, sempre incomodados pela presença estranha em seu espaço "particular".
>
> A verdade é que na sala de aula só há dois papéis previstos: ou se é professor, ou se é aluno. Como adulto, e quase sempre representante de instituições de Ensino Superior, o pesquisador é constantemente chamado ao papel de professor. Mas como já existe a pessoa autorizada nessa função, ele aparece como fiscal, avaliador e avalista do trabalho docente, tanto para o professor, como para os alunos. E, constantemente atraído à esfera de poder do adulto, fica ainda mais dificultada a possibilidade de uma interação mais livre com as crianças ou jovens. Se o objetivo é ouvi-los e colocá-los no centro das experiências descritas, o esforço e o equilíbrio devem ser ainda maiores e a observação apenas nas aulas será provavelmente insuficiente (CARVALHO, 2003, p. 220-221, grifo da autora).

Desse modo, afirma-se que no caso deste estudo não apenas a constituição de uma distinção clara entre dois agentes que ocupam uma mesma sala de aula estava posta, mas também a insegurança quanto à visibilidade de um projeto, ou seja, a não observância do que se propunha a examinar inicialmente no espaço, em interação com os agentes, assim como devido às formas distintas de apropriação da proposta do CEU executada não apenas pelas educadoras, mas pela própria gestão da unidade, o que criava certa áurea de fragilidade de ambas as partes.

Outra consideração a ser feita é que este trabalho se deu a partir da análise de um caso específico, tendo em vista que apesar do sistema de ensino municipal ser dotado de outras unidades, entende-se que a especificidade deste estudo se dá por se compreender que cada agente se apropria do espaço do CEU de modo a lhe conferir sentidos diversos e, deste modo, o que ocorre na unidade escolhida não necessariamente ocorrerá em outras do sistema. Na conjuntura desta dissertação o interesse pela unidade escolhida surgiu por questões referentes às possibilidades concretas que tive enquanto servidora municipal na mesma localidade, o que de algum modo favoreceu minha inserção no espaço, mas também pela necessidade de compreender como se deu a continuidade de um trabalho desenvolvido em uma das primeiras unidades inauguradas pela Prefeitura de São Paulo.

Tendo em vista a especificidade do corpo docente, da unidade e dos demais agentes que circulam por lá, entende-se que esta produção não deve ter um caráter comparativo, não

sendo a representação de outros casos. Sua escolha foi um momento importante da investigação, quando a hipótese foi redefinida, conferindo visibilidade às educadoras que estavam mais dispostas a partilhar seus relatos, abrangendo formas diversas de interpretação. Seu recorte não se deu previamente, mas foi definido em meio às observações, gerando um novo exame que reorientou a perspectiva adotada anteriormente, quando também foi considerado que o trabalho de investigação qualitativa não consiste na acumulação de informações, mas sim nas informações obtidas, na capacidade de análise e escolha do pesquisador à procura do essencial.

Esta tarefa se deu a partir da realização de entrevistas. Considerando a necessidade de criar meios viáveis de efetivá-las, a leitura do texto *Entrevista* de Paul Thompson (1992) concedeu boas referências de trabalho que se iniciam na capacidade de escuta do interlocutor. Ser capaz de se colocar no lugar do outro é um dos trunfos do entrevistador. As regras para se fazer uma entrevista não são explícitas, já que da interação entre os agentes surgirá uma 'metodologia' mais adequada, como, por exemplo, a necessidade de transformar o encontro em uma conversa ou em um momento um pouco mais formal, com marcações claras. Deste modo, pude ter acesso à perspectiva de atuação de cada uma das docentes, constatando que em alguns dos encontros ou com algumas delas a conversa se deu complementarmente, quando as perguntas se encaixavam no âmbito do discurso, expandindo a discussão, ora como elemento que pautava ou direcionava o relato, que dependia totalmente das perguntas. Logo, ainda que em parte das entrevistas a discussão caminhasse como uma conversa, meu papel era de chegar a um ponto determinado, ou melhor dizendo, não deixar de fazer com que alguns conteúdos fossem discutidos, ainda que em tempos ou contextos diversos, quando era preciso, de algum modo, retomar uma pergunta deixada para trás. A necessidade de estar a par do contexto da função ou do exercício profissional, além de alguns pontos a serem observados na unidade, também ajudaram no andamento deste estudo, sem considerar que em parte até pode ter atrapalhado, pois nem sempre é fácil expor sua história para alguém que está tão perto, podendo julgá-lo ou 'denunciá-lo', como já explicitou Carvalho (2003).

Como é de praxe conceder o tempo que for necessário para que o narrador termine seu relato, foi o que me propus a fazer durante as entrevistas, o que já havia defendido desde o contato inicial com a coordenadora da unidade, assim como com as formadoras. Essa necessidade decorria da extensão de perguntas a serem feitas, mas particularmente da necessidade de proporcionar às entrevistadas o momento oportuno para explanar livremente.

Logo, as entrevistas não foram totalmente livres, já que o objetivo era buscar informações para refutar ou construir hipóteses sobre uma indagação e suscitar outros tantos dados sem que pudéssemos prevê-los. Sendo assim, as perguntas figuraram como uma espécie de chave para o relato que se buscou ou esperou obter, tendo em vista as necessidades da pesquisa, mas apesar destas as educadoras não foram de modo algum impedidas de falar sobre outras demandas, o que também se evidenciou na diferença de tempo empregado em cada encontro e nos assuntos abordados. Neste caso, cada uma deu seu tom, o que não me impediu de retomar tópicos que não ficaram tão claros ou de abordar os que não foram determinados previamente, quando era preciso estimulá-las a falar um pouco mais.

Outra informação a ser esclarecida é que apesar de ter construído algumas observações sobre a unidade do CEU não iniciei as entrevistas expondo minha própria opinião, pois isto influenciaria o discurso das agentes a partir, por exemplo, da consideração de que certa afirmação poderia me agradar, o que mesmo com este cuidado pode ter ocorrido, fugindo ao domínio da atuação do pesquisador, a não ser nos momentos em que a questão era retomada, que a expressão corporal dava outra resposta ou que o tom geral da entrevista nos levava a inferir outras colocações a respeito.

Quanto à forma de registro da conversa, apesar de se entender que algumas pessoas podem se sentir incomodadas por terem seus relatos gravados, tendo dúvidas quanto à possibilidade de serem prejudicadas, após conversa com as educadoras foi solicitado que concedessem as entrevistas com o uso de um gravador, o que foi importante para trazer à tona uma série de manifestações como, por exemplo, as mudanças de entonação, as hesitações e as manifestações corporais por meio das batidas das mãos. Além disso, após ter desligado o equipamento, em algumas ocasiões obtive algumas informações, mas como estas surgiram a título de confissão não serão apresentadas no trabalho.

Poderia agora ser perguntado: Para se fazer uma entrevista é preciso pensar em estratégias e princípios metodológicos? Certamente, ainda que estes não garantam sua boa execução. Contudo, existe uma indagação mais elementar sobre a qual devemos pensar: a interação entre o pesquisador e o interrogado. Esta não se pauta, necessariamente, em uma série de regras exaustivas a serem seguidas, mas se define pelo respeito que se demonstra ter pela história singular daquele que se deixa entrevistar. É preciso, então, atentar que a construção dessa história se dá a partir de um lugar social adquirido que ganha visibilidade no

momento em que o entrevistado sabe quais são os objetivos do estudo, podendo, assim, se propor a ajudar na busca por respostas. Entretanto, ainda que o relator seja uma fonte direta da história que se quer construir, é preciso se ater às possibilidades de ressignificação das informações. Tendo em vista que a apresentação de um relato também pode ser um momento em que a fala torna-se o cerne da questão, o entrevistado poderá colocar-se no palco central do encontro, chegando a direcionar, de algum modo, o andamento da atividade. Não nos esqueçamos de que a situação de entrevista é também uma forma de se relacionar socialmente, com todas as implicações decorrentes desse momento, até mesmo da necessidade de se afirmar enquanto profissional, por exemplo.

A entrevista, no caso desta produção, era o meio viável capaz de suprir a demanda necessária para compreender de que modo se dá o trabalho na EMEF de um CEU. Na impossibilidade de observá-lo, foi necessário ouvir sobre ele, o que altera a situação de pesquisa tendo em vista que se fala com a clareza possível ou se é fidedigno tanto quanto possível. Não se quer aqui julgar a prática das profissionais ouvidas ou sugerir que não conseguem fazer o que se propõem, mas justificar que o planejamento das atividades escolares se dá no âmbito do simbólico idealizado, quando na sala de aula a atuação se dá no campo do possível. Em muitos casos há o desejo de se construir uma prática que vá ao encontro dos Parâmetros Curriculares, de projetos específicos, do que alguns autores tidos como referência propõem, ou até mesmo do que se pretende fazer em conjunto na unidade escolar, mas o que isso diz sobre a realidade? Diz que os mestres muitas vezes projetam ou idealizam formas de trabalho, de atuação, assim como atividades a aplicar, mas as formas de se trabalhar são construídas diariamente. Tendo em vista esta perspectiva, é preciso tomar cuidado com as considerações a serem feitas sobre os dados obtidos por meio de entrevistas, tentando usar a reflexividade como elemento constituinte de um exercício de interpretação, realizando um exame de autoanálise e colocando-se como fator importante de compreensão dos caminhos percorridos para a análise do objeto analisado.

Quando, então, propõe-se a realização de um exercício de reflexividade é para também dar visibilidade ao lugar do qual as entrevistadas falam. As *representações professorais* são constituídas em âmbitos diversos, e como o próprio Tardif (2000) afirma: os *saberes profissionais* – conhecimentos, competências, habilidades etc. – são temporais, são adquiridos desde o momento em que os educadores iniciam sua história escolar, ainda como alunos. Vão reparando em alguns formadores, ouvindo explicações, e ao longo dos anos constroem

concepções sobre o que entendem ser um bom ou um mau professor. São essas experiências que marcarão a carreira profissional e que darão diretrizes iniciais para o ofício. Logo, a construção das representações sobre a carreira e os alunos, só para exemplificar, perpassará as experiências sociais de cada agente, influenciando também a construção de seus saberes profissionais, desencadeando nas formas de atuação.

O que falar de um grupo de educadoras que ocupam um mesmo espaço físico, enquanto unidade escolar, mas que se definem de modo distinto na construção de um discurso que delimita sua posição simbólica em um espaço, tendo em vista um projeto de formação a consolidar? Os pontos de vista que produzem sobre um mesmo objeto podem se contrastar trazendo elementos importantes a serem analisados. Aqui se encontra, então, a necessidade de tentar nos colocar no lugar do pensamento daquele que narra, buscando compreender sua tomada de decisão, sem ferir o princípio do distanciamento do objeto. É na justaposição de suas falas que se pode dar conta de muitas das concepções que têm sobre o trabalho, assim como da possível origem dos sentidos construídos, quando, por exemplo, relatam sobre o tempo de outrora com um pouco de saudosismo.

O cuidado com o estudo também passará pela noção de que não é como se meramente o entrevistado estivesse diante do pesquisador para completá-lo, mas para que também confira sentido a ele, participando de uma situação que se define por meio de uma troca. Está posta aqui, então, a seguinte pergunta: Que lugar é conferido àquele que conta sua história? O relator é quem conta com propriedade sobre um tema, logo, é preciso demonstrar interesse, respeito e empatia na entrevista, concedendo ao entrevistado abertura para ser ouvido. É sempre de um lugar demarcado que ele fala, como o caso de uma formadora que conta sobre sua experiência em uma unidade escolar a partir de um papel que construiu ao longo da carreira, não fixado à sala de aula, mas que se prolonga a algo que tem traços de uma educação mais humanista. A valorização do espaço escolar enquanto via de aprendizagem mais ampla demarca seu lugar de experimentação. É desse lugar que sempre fala, como alguém que não se restringe à sala de aula, mas que também marca sua prática com o olhar de uma especialista na área de Arte. Para além disso, dentro do microcosmo da instituição ela ocupa uma posição relativa, no que diz respeito aos lugares pelos quais transitam os outros agentes, tendo em vista sua articulação com a gestão do CEU, assim como com sua diretoria de ensino de origem. Esse lugar que ocupa faz com que transite pela unidade e muitas vezes, conforme afirma, seja vista como aquela que foge da sala de aula, que passeia pela escola.

Como a entrevista tem que se dar de modo a ser um encontro baseado no diálogo, esses detalhes devem ser preservados. Será preciso, dessa maneira, acompanhar a história do relator atentando para os ínfimos detalhes que possam dar indícios de sua tomada de decisão sobre o problema que conduz a conversa. Em que o relato ajuda o pesquisador e o pesquisado a compreender seus pontos de vista? Esse momento em particular pode se enquadrar como uma situação de autoanálise, fazendo com que o segundo questione sua própria história de vida, suas ações e percepções sobre um fato, como quando se pergunta a uma docente sobre um ideal de aluno e ela se põe a pensar sobre isso ou apenas nega sua existência. É preciso entender que a depender da expectativa que se tem em relação ao momento da entrevista e do papel que é conferido às partes, pode-se achar que também cabe reescrever a própria história, dando contornos não tão fidedignos. A diferença é tênue! Nesse caso, caberá ao pesquisador fazer observações quanto às manifestações não verbais do discurso, além das falas que parecem surgir de forma espontânea, até mesmo por causa da frequência com que os tiques aparecem.

A garantia de proximidade entre entrevistador e entrevistado pode ser importante para criar familiaridade entre as partes, assim quem comunica tende a se sentir mais à vontade para dividir suas memórias, esperando que elas não sejam transformadas em simples dados objetivos. Foi dessa maneira que enquanto profissional da mesma rede de ensino me preparei para conhecer a prática de outras docentes, mas acabei por esquecer que em muitos casos atuamos reservadamente e chegamos a não gostar de interferências externas. Isso fez, por exemplo, com que a proposta inicial desta investigação tivesse que se modificar.

A proximidade estava posta. O momento de entrevista trouxe à tona muitas inquietações pessoais. Era o encontro marcado com o outro, que ao mesmo tempo era tão parecido comigo. Deste modo, em muitas circunstâncias nossos olhares seguiam em uma mesma direção, quando constatava que partilhávamos, ainda que indiretamente, de uma série de questões acerca da unidade escolar. Foi novamente nessa circunstância que nossa pequena miséria posicional, enquanto educadoras de uma mesma rede, esteve exposta. Marcava-se assim nossa posição no microcosmo social. Contudo, para elas eu era a pesquisadora da Universidade de São Paulo. Não é possível desconsiderar este dado: isso tem um peso! Para muitas eu era a "estranha no ninho". Algo pairava no ar, algo não permitia a muitas delas abstrair do papel que tentavam ler para antecipar as respostas ou do visor do celular olhado com frequência para demarcar o tempo.

Por certo há mais facilidade para o entrevistado construir uma narrativa ao se ver em situação de similaridade, a ponto de ter a sensação de que o outro entenderá sua condição. Objetivando o interrogado o observador também se objetiva criando uma via comunicativa com meios cabíveis para a consolidação de um diálogo e de uma interpretação realista. Contudo, não se pode deixar de ponderar que ambos ocupam uma posição relativa no espaço social e ainda que, por exemplo, atuem em uma mesma unidade escolar, *trazem em si representações diversificadas sobre um mesmo objeto*. Logo, pode-se dizer que o pesquisador possui um ponto de vista sobre o ponto de vista do entrevistado, e ainda que chegue ao ambiente da entrevista com algumas considerações já elaboradas, estas nunca devem se sobrepor ao relato do outro. É na justaposição dessas informações que serão construídas as percepções sobre o estudo (BOURDIEU, 2003b)[91].

Nesta investigação, com a finalidade de buscar informações que pudessem justificar ou refutar a hipótese que a depender das representações acerca da formação do trabalho docente, dos fins da educação e outras dimensões do processo de ensino, irão variar as apropriações do espaço CEU feitas pelas professoras, utilizou-se como instrumentos de pesquisa um questionário aplicado com um grupo de docentes que atende aos alunos do Fundamental I[92], assim como uma entrevista semiestruturada com cinco profissionais que trabalham com os 5º anos da unidade escolar, o que ocorreu entre os meses de setembro e novembro de 2015. Estas entrevistadas foram identificadas ao longo do texto a partir das letras iniciais de seus nomes: ***T***., ***M***., ***K***., ***S***. e ***G***. Um quadro geral de seus perfis obtidos por meio dos dados adquiridos será apresentado mais à frente.

A composição do questionário baseou-se no instrumento aplicado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) por meio do SAEB (Sistema de Avaliação da Educação Básica) em decorrência da Prova Brasil de 2013. Não se quer aqui defender a aplicação desta avaliação, mas se considerou a utilização de parte desse material por entender que apresenta perguntas pontuais e relevantes sobre o perfil de educadores – gênero, idade, formação, carreira, hábitos culturais –, a relação com a profissão

---

[91] BOURDIEU, Pierre. Efeitos de lugar. In: _____. **A miséria do mundo**. Com contribuição de A. Accardo et al. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003b, p. 159-166.

[92] Apenas parte dos dados foi utilizada em decorrência das observações feitas no exame de qualificação, fixando-se no que apresentaram as cinco educadoras que protagonizaram este estudo.

– investimento, escola, aluno – e a dinâmica escolar. Em sua estrutura original conta com 125 perguntas dispostas em oito páginas. Na versão utilizada foi apresentado um questionário com 30 questões, sendo que em quatro delas havia também interrogações adjacentes, devendo todas ser respondidas na forma de múltipla escolha. Algumas foram modificadas, quando também se inseriu outros itens, assim como, além disso, foram criadas quatro outras considerando peculiaridades do grupo de educadores, sua condição enquanto agente participante da rede municipal de ensino da Prefeitura de São Paulo.

Quanto às perguntas das entrevistas, estas foram construídas a partir da leitura de excertos do livro de Paul Thompson *A voz do passado: história oral* (1992), nas ponderações obtidas acerca das dissertações lidas sobre as unidades do CEU (FASANO, 2006; SOUZA, 2010; BARBERI, 2011), conforme a individualidade de cada trabalho, de aspectos presentes no Decreto de Criação dos Centros Educacionais Unificados (SÃO PAULO, 2003) e nos Regimentos Padrão (SÃO PAULO, 2004 e 2005), assim como nas questões relacionadas às minhas observações e vivências como docente na mesma unidade do CEU, mas em outra unidade de ensino. Abordou-se neste instrumento aspectos como: grupo familiar de origem, representações sobre núcleos familiares; formação e o tempo de exercício da profissão, escolhas quanto à carreira pedagógica; chegada à unidade de ensino, formas de escolha; compreensão sobre o projeto CEU; convivência com a comunidade escolar; formas de avaliação aplicadas; concepções sobre o espaço educacional e relação com a EMEF; práticas de inserção e apropriação espacial. Esses e outros aspectos foram indicados com a intenção de compreender parte da história de vida das educadoras, suas escolhas quanto à profissão, motivações e projetos, inserções na comunidade escolar e formas de apropriação e consolidação do trabalho pedagógico. As entrevistas ocorreram em espaços diversos da unidade de ensino, conforme a preferência apresentada, percorrendo períodos também distintos. A docente da Sala de Leitura e a de Arte se dispuseram a participar fora do período de aula, em momentos livres na unidade ou durante as horas disponíveis para preparação de atividades. As duas regentes partilharam suas histórias em um horário livre de aula, quando a turma estava com um professor especialista, e a educadora que ocupa a vaga de módulo na unidade, quando não estava acompanhando alguma turma. O tempo disponível também influenciou a disponibilidade e a possibilidade de ampliação das discussões do roteiro, tendo em vista que, por exemplo, pude encontrar a docente de Arte em três ocasiões, quando conversei com ela por mais de duas horas.

A transcrição das entrevistas ocorreu a partir da leitura do texto *A transcrição de conversações* de Luiz Antônio Marcuschi (1991)[93] com o intuito de apresentar ao leitor algumas informações relacionadas à entonação da voz, ao prolongamento de algumas sílabas, assim como observações sobre pequenas manifestações corporais que representam a explicitação de um comentário ou a defesa de um ponto de vista, por exemplo. Neste documento foram empregados os seguintes sinais:

- Pausas – Pausas e silêncios foram indicados entre parênteses usando + para cada 0,5 segundos; para as que duraram mais do que 1,5 segundo será indicado o tempo.

- Dúvidas e suposições – Quando não foi possível entender uma parte da fala marcou-se entre parênteses o termo 'incompreensível' ou foi escrito o que se supôs ter ouvido.

- Truncamentos bruscos – Quando uma fala é cortada marcou-se o fato com uma barra.

- Ênfase ou acento forte – Quando uma sílaba ou palavra é pronunciada com ênfase a ocorrência foi indicada com a utilização das letras em maiúsculo;

- Alongamento de vogal – Ao ocorrer um alongamento de vogal foram utilizados dois pontos para indicá-la, podendo se repetir, a depender da duração.

- Comentários do analista – Para comentar algo que ocorreu durante o relato foram utilizados parênteses duplos.

- Repetições – Quando o falante reduplica uma letra ou sílaba o mesmo também ocorre ao longo do texto.

- Pausa preenchida, hesitação ou sinais de atenção – Foram utilizadas reproduções de sons como *eh, ah, oh, ih* etc.

---

[93] MARCUSCHI, Luiz Antônio. A transcrição de conversações. In: _____. **Análise da conversação**. Série Princípios. 2. ed. São Paulo: Editora Ática, 1991, p. 9-13.

Ademais é preciso dizer que a estrutura da transcrição se apresenta no todo, como parte do apêndice, ou seja, com as falas completas das entrevistadas, estando estas intercaladas por uma frase conectiva que reporta ao tema central da pergunta.

No que tange à sua construção analítica esta se deu a partir da percepção de alguns eixos de análise construídos a partir das perguntas e dos relatos. São eles: formação, ingresso na profissão, primeiras experiências no magistério, o contato com a proposta pedagógica, a chegada à unidade do CEU, formação para o exercício profissional no CEU, o perfil do educador do CEU, trabalhar na EMEF-CEU, inovação educacional, o CEU e a unificação. Para além desses, chegamos a elencar outros eixos que, contudo, mediarão nossa análise, sem serem objetos centrais deste estudo.

# 5 As trajetórias de formação: escolhas, construções e ressignificações

A compreensão de tomadas de decisões quanto à apropriação de uma concepção educacional e de um espaço enquanto lugar a ser construído é uma análise que não pode se dar sem que se conheça ao menos parte da história de vida daqueles que irão lidar com essas questões. No âmbito deste trabalho passou a ser claro que apesar da existência de uma determinação legal quanto ao direcionamento da prática em termos de metas coletivas e democráticas, a leitura que se faz de um documento como um Regimento, por exemplo, se dá na esfera privada, sem que se queira afirmar que o privado está para o subjetivo, assim como o farol está para a luz. Na verdade, o que se tem como particular advém da incorporação de inúmeras práticas que ressignificadas tornam-se habitus, disposições permanentes que a todo o momento funcionam como base para a ação, exteriorizando a interioridade. Contudo, essas disposições também são constantemente revistas devido a contextos e experiências que se diversificam.

Ao refletir a respeito do que as entrevistadas referem aplicar em termos de avaliação, o que pensam sobre seus alunos e sobre o projeto CEU, estendendo ao modo como utilizam a unidade, será possível observar que possuem concepções distintas ainda que todas sejam mulheres, com idades similares, diferenciando-se apenas uma delas, em sua maioria mães, atuante na profissão, predominantemente, há mais de dez anos. Esse quadro geral comparativo colabora com a tarefa de tentar compreender a tomada de decisão das mesmas dentro de um espaço compartilhado. Em termos de similaridade constatou-se que apenas uma delas não tinha outra pretensão de carreira a seguir, mas ainda assim as demais referem gostar da profissão, sem que se possa deixar de reiterar que parte desse "gostar" passa pela comodidade alcançada com a carga horária de trabalho na unidade escolar, assim como pela possibilidade de lecionar perto de casa. Contudo, mesmo diante de um quadro com tantas semelhanças, não se pode esquecer de que todas têm uma história de vida constituída em âmbitos distintos. Cada uma foi pouco a pouco construindo impressões sobre a carreira, a respeito da relação professor-alunos, assim como sobre a instituição escolar, só para exemplificar.

Após vários anos de formação no seio familiar, na escola, na faculdade, nas unidades escolares em que trabalharam, dentre outros espaços, elas foram se apropriando de

aprendizagens diversas, que em termos de incorporação produziram disposições corporais – *hexis* corporal – e disposições éticas de caráter prático – *ethos* – em decorrência da produção de um habitus que as define enquanto pertencentes a um grupo com quem, indiretamente, pois não há necessariamente uma ligação espacial, partilham uma série de concepções sobre si e o outro. Essas se tornam exteriores na medida em que parte delas reconhecem, por exemplo, a importância da USP enquanto instituição de formação pública de excelência, mas não referem terem acreditado na possibilidade de acessá-la. Não há aqui clara definição do motivo que as levaram a ter essa crença, mas de algum modo encontram-se indícios de que isso lhes parece no mínimo difícil de atingir e mais fácil a outros. Evidencia-se, então, aqui, a noção de representação sobre si e o outro. As possibilidades de instrução decorrem da interiorização das estruturas sociais e de uma possível ressignificação, a depender da conjuntura, que na exteriorização poderia, por exemplo, repercutir na "escolha" pela faculdade privada.

Em termos de conjunturas formativas, a experiência escolar não apenas enquanto meio de instruir o estudante, no que concerne à educação básica, mas como parte do desenvolvimento profissional do professor, produz representações em decorrência da incorporação de aprendizagens advindas de um tipo particular de ambiente. Passar por uma escola que constantemente diz ao aluno que ele deve obedecer e regrar seu corpo, tendo como base o horário estipulado pelo relógio e pelo sinal, que limita suas potencialidades a um espaço restrito, que institui formas de pensar e agir a partir de um currículo instaurado e que determina qual é o lugar definido a ele, é certamente passar por um ambiente altamente instrutivo. É nesse âmbito, contando com a possibilidade de que tenham circulado em escolas com perfis similares, que enquanto alunas muitas delas apreenderam uma série de concepções sobre o domínio da mente e do corpo, a ideia de mente sã e corpo são, por exemplo, em forma de regularidade.

Essas, somadas as outras aprendizagens obtidas ao longo da vida, até a chegada à escola, vão se configurando enquanto disposições duradouras que tendem a se exteriorizar por meio de práticas e representações. Em termos de efetivação do projeto CEU, refletir a respeito dessas experiências pode fazer com que se entenda a complexidade existente na configuração partilhada pelas entrevistadas. Quando questionadas sobre "O que consideram como fator importante da formação de seus alunos? Quais competências devem aprender ou ter? O projeto CEU as contempla?", disseram:

> [...] dentro do projeto CEU, uma vivência cultural é importante e aí o CEU permite isso (*PROFESSORA T.*).

> Olha, o importante é eles acreditem em si, né, é a primeira coisa, eles acreditarem em si [...] é importante eles saberem que eles vão ser alguém na vida ((batida dos dedos na mesa)), [...] é importante eles saberem que vão fazer uma faculdade, é importante eles saberem que eles podem, né ((batida dos dedos na mesa)), [...] e às vezes num *[sic]* sei se contempla, né , porque não sei se o projeto (político pedagógico da) escola tá *[sic]* contemplando essas crianças (*PROFESSORA M.*).

> Eu acho que, ah..., uma coisa importante na formação é:: a gente pensar que a gente tem que formá-los para serem críticos, emancipados e libertos, assim, né [...]. O CEU ele, ele tem essa intenção, o projeto CEU tem essa intenção... Eu acho que em alguns casos ele consegue, ah:: [...] (*PROFESSORA G.*)

> [...] eu acho que, principalmente no período da tarde, falta um pouco di, de dinâmica, assim, de pulso firme mesmo, porque, eu não sei se de manhã é mais rígido, então eles entendem melhor o papel da escola, eles têm um receio mesmo, né, eles seguem mais, quando eles vêm pra *[sic]* tarde, não, tipo, tá *[sic]* tudo liberado, então eles descem pra *[sic]* diretoria, eles batem um papo, eles conversam, voltam, você não sabe nem o que aconteceu ((declarante esfrega as mãos como se as estivesse lavando)) ((batida do punho na mesa)), o que foi decidido, então, assim, ficou muito mais solto, [...], mas, assim, tirando essa questão disciplinar eu acho que no resto o CEU tenta bem abranger, falta determinante o papel do aluno enquanto escola, eu acho que é isso que não tem muito determinado no CEU (*PROFESSORA K.*).

> Ah, eles têm que aprender, eu acho, né, que eles têm que aprender viver em grupo, respeitar o próximo, é::. Trabalhar juntos, né, um ajudando o outro, eu acho que é esse apoio mútuo, tem que ter (*PROFESSORA S.*).

As dimensões a respeito do modo como o CEU pode preparar os estudantes perpassam esferas diversas. Engloba a ampliação de repertório cultural, o fortalecimento da autoestima e da crença de que "podem ser alguém na vida", a necessidade de emancipá-los, de orientá-los para que vivam no coletivo, mas também a noção de regras, a incorporação da ideia de ser aluno e de estar em uma escola.

O relato de uma das educadoras chama a atenção tendo em vista que apesar de afirmar não desejar trabalhar com algum perfil de aluno, que poderia ser definido como ideal, explicita que os estudantes da unidade do CEU representam 10% do público da escola particular onde havia trabalhado anteriormente: "É mais ou menos essa dimensão, aqui o TODO é diferente, mais ou menos, conseguiu entender?" (PROFESSORA K.). A maneira como os avalia permite inferir que enfrenta dificuldades para lidar com eles, estendendo-se ao não reconhecimento de sua autoridade enquanto docente, encontrando-se evidências disso em sua narrativa, principalmente na classe da professora ***M.*** que costuma ter uma relação mais comunicativa e maleável com a turma, considerando principalmente sua posição enquanto módulo na unidade escolar, que faz com que enfrente mais dificuldades para construir um vínculo significativo com os educandos. É nessa configuração que se dá sua inserção no espaço CEU, sendo aqui a noção de espaço tomada enquanto meio em que circulam e se relacionam agentes dotados de capitais diversos e em posições variadas. Nesse meio ambiente é que a educadora em questão se vê tentando ressignificar suas representações e práticas ao indagar: “meu Deus, como é que eu vou usar aquele equipamento de tal jeito”, e aí você ainda tem o embate com os seus outros colegas de trabalho, um vai dizer que você é louca, um vai dizer "magina *[sic]*, eles vão correr, eles vão..." (PROFESSORA M.).

Logo, apesar de sentir que o público para quem tem que lecionar é muito diverso daquele que conheceu anteriormente, que nem ao menos chega a comparar com o do município de Barueri, onde também atuou, ponderando, a nosso ver, a respeito de sua condição social quando relata o que observam em casa, no bairro, e quando fala a respeito do aprendizado de limites e normas, ressaltando que muitos estudantes veem o CEU como extensão de sua casa, quando em contato com o espaço, com esses e os demais profissionais, a Professora K. vê-se, de algum modo, mobilizada a modificar suas considerações sobre o projeto da unidade, mas não sabe ao certo como fazê-lo ao afirmar que precisa de um direcionamento.

É preciso ressaltar que esse movimento espiralado que ela parece executar também se dá em razão do efeito de histerese, algo que Bourdieu entende ser "[...] a tendência do habitus a permanecer no indivíduo ao longo do tempo, mesmo que as condições objetivas que o produziram e que estão nele refletidas tenham se alterado" (NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2009, p. 46). Sua experiência anterior se deu em uma conjuntura totalmente diferente em termos de estrutura física e público-alvo, o que gerou uma série de concepções sobre a vida escolar

referentes a esse quadro, tendo que no espaço CEU revê-las, ainda crendo e esperando constituir parte da estrutura ora vivenciada. Esse dado pode ter feito com que, por exemplo, não chegasse a explicitar que de algum modo tem uma representação sobre um aluno ideal, tendo em vista que suas concepções estão tão enraizadas e fundamentadas em um passado, não tão distante, que não chega a se dar conta disto. Contudo, suas ações podem se reconfigurar nessa nova conjuntura já que se constituem na relação entre uma situação e um habitus, o que já se pode observar enquanto possibilidade na maneira como se pergunta sobre de que modo poderia utilizar o espaço. Quando pensa sobre isso começa a criar um novo significado sobre ele, quando o fazer ganha uma aura mais palpável, pois também é mais significativo.

No momento em que se refere ao que os demais formadores vão pensar sobre a possibilidade de percorrer, por exemplo, o espaço externo correndo o risco de que alguns estudantes se desviem do caminho, está revelando um conflito existente nas práticas e a dificuldade de alterar um estado já instaurado. Conforme vão sendo formados e também investem em sua autoformação, e vão fazendo escolhas quanto ao que valorizam enquanto profissionais, os docentes também acabam por se apropriar de concepções sobre a carreira, o aluno, os pais, sua função etc. Vão, então, constituindo *habitus professorais* que ganham facetas diversas de acordo com os agentes com os quais convivem e formam laços. Na escola poder-se-ia dizer que há o grupo de profissionais mais tradicionais, aquele que se diz construtivista, aquele que é militante e visto como atuante na unidade, aquele que caminha com a gestão, o que se preocupa em partilhar aprendizagens com os colegas etc. Essas identidades não se constroem, no entanto, de modo estanque. É claro que cada um vai aos poucos se apropriando de práticas e concepções diversas que se encaixam em cada momento de sua ação e sua atuação profissional, a depender da configuração com a qual se depara. Toda uma série de saberes vão se aglutinando, criando *habitus professorais, sistemas de disposições geradas em meio a interaçõ*es. Logo, há um discurso que circula no âmbito político que por vezes é externo ao educador, como no caso da constituição do Regimento do CEU, que é apropriado de formas diversas pelos agentes que circulam pela unidade, criando ações tão diversas quanto. No encontro entre as disposições de cada um desses com os demais é que se configurarão os novos modos de se proceder no espaço.

É no estado da geração de práticas que não apenas aprendem uns com os outros, mas também os alunos aprendem sobre quem são os docentes, como é a unidade escolar e quem

eles mesmos deverão ser. Como Bourdieu (2002)[94] afirma, imitamos as ações dos outros, não seus modelos. Aqui, então, poderíamos perguntar: quem ensina aos estudantes como devem utilizar o espaço da unidade, a piscina, por exemplo? Ao ser entrevistada ***M.*** relatou que teve que pleitear o uso da piscina no período de aula, pois os discentes da EMEF não a utilizavam. Quando ***K.*** expressa sua inconformidade com a invasão da piscina da unidade, talvez – ainda que não se queira tirar sua razão, haja vista que o episódio parece atrapalhar suas aulas – não tenha chegado ao seu nível de consciência o fato de que a piscina que é da unidade do CEU, e que, portanto, pertence também a EMEF, não estava sendo usada pelos alunos. Deste modo, os muros podem passar a ser um limite a ser transgredido. Como justificativa para essa necessidade pode ser citado o que ***G.*** relata ao afirmar que seus alunos reclamam da burocracia para fazer a carteirinha de acesso às atividades do Centro, sendo estas diferentes para quem utiliza a Biblioteca, ou quem acessa o Telecentro, quando usam outra identificação, ou as atividades esportivas. Tudo parece aos olhos dos alunos tão perto, mas ao mesmo tempo tão distante. Para além disso, há uma demanda do CEI e da EMEI, além do público que decorre da comunidade externa, que não se limita aos moradores do bairro, que frequenta em dias e horários definidos, assim como de outras unidades educacionais. O não acesso e a não flexibilidade também é aprendida e incorporada. Logo, apesar da aparente roupagem inovadora, resquícios da *forma escolar* ainda podem ser encontrados na instituição, perpassando as concepções sobre o fazer professoral e as formas de apropriação do espaço CEU, ainda que em muitos casos não se tenha consciência disso.

No próximo item deste capítulo serão apresentados alguns dados referentes ao que foi obtido por meio das entrevistas e dos questionários com o objetivo de se discutir acerca de parte da formação das educadoras, suas escolhas profissionais, assim como as considerações que fazem a respeito de seus alunos.

---

[94] BOURDIEU, Pierre. A incorporação das estruturas. In: _____. **Esboço de uma teoria da prática**. Tradução de Miguel Serras Pereira. Oeiras: Celta Editora, 2002, p. 185-195.

## 5.1 O perfil das professoras e algumas observações acerca de contextos escolares

As informações obtidas permitem construir uma análise dos dados de modo comparativo, porém observando-se que cada história revela traços de uma experiência particular, podendo-se buscar aquilo que exprime o contexto e a vida social nas quais as histórias se concretizam.

Todas moradoras da região oeste da cidade de São Paulo em localidades circunvizinhas da unidade escolar, as educadoras que fazem parte do estudo apresentam um perfil diversificado quanto às suas crenças ao se referir ao Catolicismo, ao Espiritismo, ao Messianismo e as manifestações umbandistas. Reconhecem a importância da política na constituição de seu perfil profissional, tendo o costume de paralisar em dias de manifestações ou greves, quando necessário, mas não são obrigatoriamente filiadas a sindicatos. As que são novas na Prefeitura de São Paulo explicitam que precisam se inteirar mais das questões da carreira nesse âmbito, mas também pensam, como uma parte das demais, que o campo político está um pouco conturbado, sendo difícil fazer escolhas quanto aos candidatos, por exemplo. Em relação à habilitação para o exercício profissional, vê-se que há uma grande diversidade, que não se estende apenas às áreas específicas, como Letras e Arte, mas em relação à obtenção de títulos para lecionar para os anos iniciais do Ensino Fundamental I e para a Educação Infantil. Vejamos que na Tabela 2 apresentada a seguir destaca-se a existência de agentes que vivenciaram três momentos diferentes da *formação docente*: Magistério (CEFAM)[95] e ADI Magistério, assim como Licenciatura em Pedagogia. Afora as duas primeiras formações, o curso superior se deu no âmbito privado. Observemos o quadro:

---

[95] CEFAM - Centro Específico de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério, Projeto da Secretaria Estadual de Educação de São Paulo criado em 1988 para formar, em nível médio, professores da 1ª a 4ª séries do Ensino Fundamental, tendo a duração de quatro anos, em período integral, oferecia bolsa de um salário mínimo aos aprovados no "vestibulinho" e na entrevista. Surgiu para substituir a formação concedida pelo antigo Magistério e pelo curso Habilitação Específica para o Magistério.

| **Tabela 2** – Caracterização das professoras – formação | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| ***Identificação*** | ***Gênero*** | ***Idade*** | ***Escolaridade*** | ***Há quanto tempo?*** | ***Tipo de instituição*** | ***De que forma?*** |
| **Professora K.** | Feminino | 30 anos | Pedagogia | 2 anos | Privada | Semipresencial |
| **Professora T.** | Feminino | 30 anos | 1º) Letras<br>2º) Pós em Literatura (PUC) | 1º) 9 anos | Privada | Presencial |
| **Professora G.** | Feminino | 36 anos | 1º) Curso Normal (CEFAM)<br>2º) Arte | 1º) 18 anos<br>2º) 13 anos | 1º) Público<br>2º) Privado | Presencial |
| **Professora M.** | Feminino | 50 anos | 1º) Curso Normal (ADI Magistério)<br>2º-Pedagogia | 1º) 11 anos<br>2º) 7 anos | 1º) Público<br>2º) Privado | Presencial |
| **Professora S.** | Feminino | 34 anos | 1º) Curso Normal (CEFAM)<br>2º) Letras<br>3º Pedagogia<br>4º) Especialização | 1º) 18 anos<br>2º) 16 anos<br>3º) 10 anos<br>4º) 6 anos | 1º Público<br>2º), 3º) e 4º) Privados | Presencial |

Fonte: Tabela elaborada pela pesquisadora..

Considerando a abrangência histórica da instrução dessas profissionais entendemos ser necessário contextualizá-la. A partir da leitura de parte da dissertação de Talita Dias de

Miranda e Silva (2012)[96] toma-se ciência de que o atendimento inicial conferido às crianças em creches, asilos e orfanatos em São Paulo ocorria apenas de forma filantrópica, a partir da ação do setor privado. Estendia-se a órfãos que residiam em internatos e às crianças pertencentes aos grupos de trabalhadores fabris. Apenas no final da década de 1950 é que surgiram Creches municipais, portanto em caráter público, conveniadas com entidades beneficentes. Essas atendiam aos mais pobres, acolhendo a faixa etária entre 0 e 6 anos. Em 1970, em meio às manifestações contra a ditadura e às reivindicações sociais, surgiu o Movimento de Luta por Creche, caracterizado por mobilizações favoráveis ao aumento do número de oferta de vagas. Nesse contexto desponta a figura da 'pajem', mulheres que tinham experiência como mãe e/ou que participavam da luta pela criação de creches. Contudo, para ampliar o número de vagas era preciso contratar mais profissionais. Em 1980, em decorrência da situação econômica e social de uma grande parcela dos trabalhadores, os movimentos sociais reivindicavam um maior acesso a bens e serviços, criando-se, então, políticas sociais para atender essa demanda, abrangendo também a expansão das Creches. Nessa conjuntura, o requisito básico para ser pajem era ter 18 anos, 1º Grau incompleto e experiência com crianças.

Nesse período foi criado uma série de órgãos em nível nacional, estadual e municipal, que passou a regulamentar as Creches, momento em que também se inicia a discussão a respeito de propostas pedagógicas, formação de educadores e integração entre o caráter assistencial e uma concepção educacional. Nos anos 90 pesquisas apontavam como primordial a junção entre o cuidar e o educar. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996 defendia a habilitação em nível superior, com a possibilidade da modalidade mínima no magistério – ensino médio, modalidade normal – para atuar nas Creches. O Plano Nacional de Educação (PNE, 1997) instituiu que no ano de 2007 seria necessário ter um preparo específico para ser reconhecido como professor de Educação Infantil, no âmbito das Creches e Pré-Escolas, quando foi criado o cargo de Auxiliar de Desenvolvimento Infantil (ADI). Em 2001 as Creches passaram da Secretaria de Assistência Social à Secretaria Municipal de Educação, sendo, então, necessário regularizar a instrução

[96] SILVA, Talita Dias de Miranda e. Histórico das creches e formação dos profissionais. In: _____. **Trajetórias de formação de professores de educação infantil**: história oral de vida. 256f. Dissertação (Mestrado em Didática, Teoria e Práticas Escolares) - Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012, p. 19-28.

daquele profissional. Nessa conjuntura a Prefeitura Municipal de São Paulo, em parceria com a Fundação Carlos Alberto Vanzolini, criou o Programa ADI Magistério, oferecendo, em 2002, ***850*** vagas aos docentes sem o nível médio e, em 2004, ***2.750*** para àqueles que tinham o nível médio, mas não eram habilitados para o Magistério (SILVA, 2012). Em 2003 promulgou-se a lei que alterou a nomenclatura de Auxiliar de Educação Infantil (ADI) para Professor de Educação Infantil (PDI).

Nessa perspectiva de mobilização inclui-se o perfil da educadora ***M.*** Tendo atuado nas Creches quando as mesmas pertenciam à Secretaria de Bem-Estar Social, vivendo o período como pajem, ADI e professora de Educação Infantil, vê-se que o marco político impregna seu discurso e sua prática, quando, para ela, a prefeita Marta Suplicy torna-se uma figura central de sua formação profissional ao passar as Creches para a Secretaria Municipal de Educação e criar o Programa ADI-Magistério. O fator militância em seu discurso é muito evidente ao afirmar, por exemplo, ter muitas vezes labutado gratuitamente para campanhas políticas. Em seu caso não somente sua origem econômica e social é um fator de diferenciação em sua prática e discurso, mas também o político.

Ampliando a questão da *formação* a duas outras entrevistadas encontrou-se como elemento chave do início na *carreira docente* os Centros Específicos de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério (CEFAMs). Estes surgem no contexto de deficientes condições dos prédios escolares, assim como da falta de uma estrutura básica que pudesse se configurar enquanto carreira no Magistério, somado a uma falha formação dos docentes e de muitos que já em exercício profissional apresentavam baixa qualificação, o que em seu conjunto representava a baixa qualidade da escola fundamental. Em 1981, segundo análise realizada pela Secretaria de Educação (SÃO PAULO, 1992)[97] observava-se a diminuição de matriculados nos Cursos de Habilitação para o Magistério, quando também as discussões sobre o preparo dos profissionais para trabalhar na Pré-Escola e nas primeiras séries iniciais do Ensino Fundamental dava-se no âmbito nacional, momento em que a Coordenadoria do Ensino Regular de 2º Grau, órgão já extinto, articulava alguns projetos para melhorar a qualidade dos cursos. Nessa circunstância surgem os CEFAMs como parte das ações das

[97] **SÃO PAULO** (Estado). Secretaria da Educação. Coordenação de Estudos e Normas Pedagógicas. Um pouco de história. In: O Projeto *CEFAM*: avaliação do percurso. São Paulo: SE/CENP, 1992. (Avaliação Educacional), p. 7-14. Disponível em: <http://memoria.cenpec.org.br/file.php?id=268>. Acesso em: 29 out. 2016.

Secretarias Estaduais de Educação e do Ministério da Educação e da Cultura. O projeto da coordenadoria financiaria e daria apoio técnico para a criação dos Centros em alguns estados, quando em 1983 iniciou-se a execução do plano no Rio Grande do Sul, Minas Gerais, Bahia, Alagoas, Pernambuco e Piauí. Os Centros deveriam: formar profissionais para o Magistério dos cursos de iniciação escolar; funcionar como elo entre a prática dos diferentes graus, níveis e modalidade de ensino, criando um vínculo com a comunidade; realizar pesquisas, estudos e produção de materiais didáticos, criando ações de acompanhamento permanente dos egressos e demais educadores do Magistério. Com essa proposta também surgiram os projetos *Normalista* e *Ajudando a Vencer*. O primeiro visava o apoio a alguns 'campos avançados' nas áreas que trabalhavam com o Projeto CEFAM, oferecendo auxílio às normalistas a partir de estágios em escolas de 1º Grau, que receberiam por isso uma remuneração, tendo em vista que se percebeu uma expansão, ainda que tímida, de alunos no 2º Grau com menores condições socioeconômicas, sendo necessário garantir suas permanências nos cursos de Habilitação para o Magistério. Já o projeto *Ajudando a Vencer*, em complementação ao anterior, tentava preparar as normalistas dos CEFAMs para a prática da alfabetização por meio de estágios monitorados nas classes de 1ª e 2ª séries. Esse programa deixou de receber o auxílio do MEC[98] no segundo ano de existência com a justificativa de que faltava verba.

Em São Paulo a implementação dos Centros surgiu em decorrência de discussões iniciadas em 1982 que, a partir de estudos, tentavam rever a formação decorrente da Habilitação Específica para o Magistério. As negociações se prolongaram até 1988 quando, então, alguns foram criados no Estado. O projeto propunha uma reorganização e integração curricular ao se perceber a diminuição de disciplinas voltadas à instrumentalização pedagógica – Alfabetização, Matemática, Estudos Sociais e Ciências –, contando também com a rapidez com que alguns conteúdos eram vistos, muitas vezes em desarticulação com a realidade brasileira. Buscava equilibrar a parte comum e a diversificada do currículo com redistribuição da carga horária, valorização da especificidade da área de Didática, unificação de componentes curriculares em um curso de Habilitação para o Magistério da Pré-Escola a 4ª série do 1º Grau, com a duração de quatro anos e estágio integrado. Os educadores e alunos permaneceriam nas instituições em período integral, o que conferia aos últimos uma bolsa.

---

[98] Nesta época era conhecido como Ministério da Educação e Cultura (MEC), passando em 1985 a se chamar Ministério da Educação, mantendo a sigla MEC.

Segundo dados da mesma pesquisa (SÃO PAULO, 1992) a bolsa era essencial tendo em vista que 50% dos estudantes que tentavam se formar estudavam no período noturno, pois precisavam exercer alguma atividade remunerada no período inverso.

Os cursos no âmbito dos CEFAMs ocorreram em São Paulo até o ano de 2005, já que a LDB de 1996 havia apregoado que a formação de professores para atuar na educação básica deveria ocorrer em nível superior, quando ainda era admitida a atuação daqueles que tinham apenas frequentado os cursos normais. Duas das entrevistadas receberam os ensinamentos oferecidos pelo CEFAM. O percurso formativo da educadora ***S.*** se deu de modo contínuo em correlação com a certeza que demonstrou em seu relato quanto à escolha da carreira. Tendo visto muitos de seus familiares optando por cargos no Magistério, esta parecia a ela uma boa opção. Um fator importante no que se refere à professora ***G.*** é que autores apontam que a bolsa do Centro era um elemento que, de algum modo, definia a escolha profissional. Tendo ido procurar por um "vestibulinho" que pudesse ajudá-la a cursar Direito, deparou-se com outro processo seletivo para o CEFAM. O chamariz para o curso que antes não parecia fazer parte de seu universo se deu devido ao ensino integral e à bolsa que exoneraria sua mãe da compra de materiais. A partir desse ingresso ***G.*** permaneceu na carreira e depois se formou em Arte, opções que serão discutidas mais adiante. De qualquer maneira, ambas optaram ainda cedo pelo exercício profissional, o que definiu muitas de suas escolhas futuras.

Das entrevistadas, apenas uma não atuou na rede privada. O início da empreitada de ao menos três se deu nesse âmbito, quando é possível observar que para ao menos uma delas o perfil do formador da rede particular é distinto, existindo certo preconceito quanto à escola pública. Sua experiência com ela também se deu na falta de momentos de discussões críticas, quando sentia que sua atuação deveria se limitar apenas ao ensino da gramática. A maioria das professoras encontra-se mais instigada a atuar na esfera pública de ensino devido à identificação com o público, o que pode se dar devido às suas próprias experiências socioeconômicas e culturais, mas também porque acreditam ser mais relevante trabalhar para certo grupo, dados que podem ser observados na Tabela 3 abaixo:

| **Tabela 3** – Caracterização das professoras – carreira | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | ***Exerce outra atividade remunerada?*** | ***Carreira pública-estímulo?*** | ***Carreira privada-estímulo?*** | ***Há quantos anos é professor?*** | ***Há quanto tempo nesta escola?*** | ***Há quanto leciona para a/as turmas atuais?*** |
| **Professora K.** | Não | Estabilidade | Apoio da coordenação da direção | 2 anos | 9 meses | 1º ano |
| **Professora T.** | Não | Identificação com o público | Salário | 8 anos | 4 anos | 4 anos |
| **Professora G.** | Não | Identificação com o público | Identificação com o público atendido | 18 anos | 3 anos | 3 anos |
| **Professora M.** | Sim, na área da educação | Identificação com o público | | 25 anos | 5 anos | 5 anos |
| **Professora S.** | Sim, na área da educação | Identificação com o público | | 15 anos | 1º ano | 15 anos |

Fonte: Tabela elaborada pela pesquisadora.

Uma informação importante sobre a atuação profissional das entrevistadas encontra-se na efetivação da ação cotidiana. Sabe-se que uma parcela significativa dessa se dá no âmbito individual, quando são feitas escolhas em relação à forma de se tratar um conteúdo, por exemplo, podendo este estar ou não em concordância com as orientações legais. Contudo, há outra parcela que deve ocorrer no coletivo, quando, só para exemplificar, se preconiza a execução de um trabalho interdisciplinar. No contexto de um CEU, que não deveria se restringir à unidade regular – escola –, esta necessidade é ainda mais premente, ao se considerar a orientação quanto à unificação das propostas de trabalho. O que não se pode esquecer é que a ligação entre as unidades regulares e os núcleos se dá no âmbito da gestão, quando, então, o docente é o último elemento da corrente. Ainda assim, tanto a troca com um

grupo maior de agentes, assim como com a gestão, não parecendo se diferenciar a figura do coordenador e do diretor, não se dá, majoritariamente, de maneira frequente.

Outro fator relevante é a maneira como as entrevistadas observam a construção do Projeto Político Pedagógico da unidade, oscilando entre o modelo próprio e o pronto, com ou sem adaptações, ainda que tenham ocorrido discussões. Isso parece se dar não apenas porque duas delas são novas na escola e têm pouco contato com o documento, já que ao menos uma declarou nunca o ter lido, mas também porque decorre das inúmeras retomadas da história e das práticas, fato que observei quando o li. Vejamos os dados presentes na Tabela 4 abaixo:

**Tabela 4** – Impressões sobre ações coletivas

| | ***Elaboração do P. P. P. da unidade*** | ***Trocou materiais didáticos com os colegas*** | ***Envolveu-se com atividades conjuntas com diferentes professores*** | ***O (a) diretor (a) estimula atividades inovadoras*** | ***O (a) coordenador (a) estimula atividades inovadoras*** |
|---|---|---|---|---|---|
| **Professora K.** | Elaborou-se um modelo próprio com discussão | De 3 a 4 vezes ao ano | De 3 a 4 vezes ao ano | De 3 a 4 vezes ao ano | De 3 a 4 vezes ao ano |
| **Professora T.** | Utilizando-se de um modelo pronto, com adaptações e discussões. | De 3 a 4 vezes ao ano | De 3 a 4 vezes ao ano | Frequentemente | Frequentemente |
| **Professora G.** | Modelo pronto, mas com discussões | Semanalmente | De 3 a 4 vezes ao ano | Algumas vezes | Algumas vezes |
| **Professora M.** | Modelo pronto, com adaptações e discussões | Mensalmente | Anualmente | Nunca | Frequentemente |
| **Professora S.** | Modelo pronto, com adaptações e | Mensalmente | De 3 a 4 vezes ao ano. | Frequentemente | Algumas vezes |

| | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| | discussões | | | | |

Fonte: Tabela elaborada pela pesquisadora.

Quanto aos aspectos que dizem respeito à aprendizagem dos alunos, as *representações* que as professoras construíram sobre este tópico mostram-se particularmente expressivas da incoerência que observam quando discutem a inadequação curricular às necessidades dos estudantes atendidos, mas que também influencia a atuação profissional quando entendem que as implicações da carreira levam ao desestímulo.

**Tabela 5** – Impressões sobre os problemas de aprendizagem (1)

| ***Problemas de aprendizagem ocorrem devido à/ao(s)*** | ***Carência ou ineficiência da supervisão, coordenação e orientação pedagógica*** | ***Conteúdos curriculares inadequados às necessidades dos alunos*** | ***Insatisfação e desestímulo do professor com a carreira*** | ***Sobrecarga de trabalho dos professores*** |
|---|---|---|---|---|
| **Professora K.** | Não | Não | Não | Não |
| **Professora T.** | Não | Sim | Sim | Sim |
| **Professora G.** | Não | Sim | Sim | Não |
| **Professora M.** | Não | Sim | Sim | Não |
| **Professora S.** | Não | Sim | Não | Sim |

Fonte: Tabela elaborada pela pesquisadora.

Em termos de inadequação curricular podemos perceber que não apenas a abrangência e desarticulação dos conteúdos podem figurar como elemento desencadeador dos problemas de aprendizagem, mas também a discrepância quanto às suas exigências que se dão no âmbito do simbólico, tendo em consideração que muitas vezes não se leva em conta o fator 'meio social'. Não se está afirmando que o currículo a ser trabalhado com as distintas camadas sociais deva ser diferente, pois deste modo a escola continuaria a contribuir com as

diferenciações sociais, mas que devido ao contexto dos estudantes, a efetivação do currículo perpassa esferas diversas podendo acarretar muitas vezes em uma apropriação reduzida e precária dos conteúdos. O fator 'meio social' ganha destaque nas respostas obtidas no questionário quanto ao desempenho dos alunos. As professoras também apontam dificuldades quanto ao nível cultural dos pais dos estudantes e o acompanhamento pouco frequente que oferecem, além da baixa autoestima e do desinteresse dos alunos.

**Tabela 6** – Impressões sobre os problemas de aprendizagem (2)

| ***Problemas de aprendizagem ocorrem devido à/ao(s)*** | ***Meio social em que o aluno vive*** | ***Nível cultural dos pais dos alunos*** | ***Falta de assistência e acompanhamento dos pais na vida escolar do aluno*** | ***Baixa autoestima dos alunos*** | ***Desinteresse e falta de esforço do aluno*** | ***Indisciplina dos alunos*** |
|---|---|---|---|---|---|---|
| **Professora K.** | Sim | Sim | Sim | Sim | Sim | Sim |
| **Professora T.** | Sim | Não | Sim | Sim | Sim | Não |
| **Professora G.** | Sim | Sim | Sim | Sim | Não | Sim |
| **Professora M.** | Sim | Não | Sim | Sim | Não | Não |
| **Professora S.** | Sim | Sim | Sim | Sim | Sim | Não |

Fonte: Tabela elaborada pela pesquisadora.

Na realidade, imersos em uma estrutura social que diversifica o acesso à cultura, seja ela letrada ou não, muitos estudantes não detêm um capital cultural consoante ao que a instituição escolar preconiza como necessário para se alcançar êxito no sistema. Alguns

autores (ZAGO, 2010; PORTES, 2010; VIANA, 2010)[99], no entanto, apresentam resultados importantes sobre a formação das classes populares ao abordarem alguns casos de sucesso. Tomam algumas experiências não como determinantes da ação ou como se definissem casos regulares, mas como exemplos da irregularidade existente na história individual de cada ser humano, resultante do social e do pessoal em consonância. Na realidade, o que se entende é que toda escolarização se baseia em uma história particular que resulta em ações datadas como parte de um processo e que, portanto, apresentam dinâmicas específicas. Os casos de "sucesso" não são apenas caracterizados pela chegada a um próximo ciclo ou nível de ensino, mas até mesmo pela permanência ou pelo retorno à escola. São, portanto, também marcados por irregularidades próprias de uma dinâmica social percebida como diversa. Os percursos apresentam-se marcados por um

> [...] desenrolar fortemente acidentado, seja pelas reprovações – em muitos casos de ocorrências múltiplas –, seja pelas interrupções temporárias da escola [...] Há uma legião de ex-alunos que recomeçam seus estudos mesmo após vários anos de interrupção, indicando que a escolaridade não obedece ao tempo 'normal' de entrada e permanência até a finalização de um ciclo escolar, mas se define no tempo 'do possível' (ZAGO, 2010, p. 25, grifo do autor).

Destaca-se, dentre as práticas familiares, a lógica instrumental da escola como um espaço que não necessariamente traz significados contundentes para o momento presente, mas que trará rentabilidades futuras, assim como também o raciocínio de que ela socializa e protege seus filhos. Situações específicas também podem gerar bons desempenhos, como, por exemplo, estabilidade financeira e tentativa de que os rebentos não exerçam atividades remuneradas durante o Ensino Fundamental. Neste caso, quando as educadoras notam a falta de participação ou acompanhamento dos pais, que realmente pode se dar pelo total abandono, talvez não estejam julgando que ainda que não tenham condições concretas de ajudar os filhos com a matéria, por vezes não os deixam esmorecer por meio de outros artifícios.

---

[99] ZAGO, Nadir. Processos de escolarização nos meios populares – As contradições da obrigatoriedade escolar. In: NOGUEIRA, Maria Alice; ROMANELLI, Geraldo; _____. (Org.). **Família e Escola** – Trajetórias de escolarização em camadas médias e populares. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2010, p. 17-43.
VIANA, Maria José Braga. Longevidade em famílias de camadas populares – Algumas condições de possibilidade. Ibid., p. 47-60.
PORTES, Écio Antonio. O trabalho escolar das famílias populares. Ibid., p. 63-80.

Quanto à falta de interesse observada por elas pode-se destacar que para além de um percurso acidentado, como constatam os autores já supracitados, pode-se inferir que para alguns a escola pode significar a possibilidade de superação da realidade percebida, a depender de inúmeros fatores, quando querem superar sua condição estrutural, o que pode imbuí-los da necessidade de renegar a história familiar pregressa, para construírem suas histórias pessoais, ainda que não se manifestem por meio de projetos inacessíveis, em muitos casos baseando-se apenas na possibilidade de não exercerem a mesma profissão que os responsáveis. Para Bourdieu, aquele que herda a herança do pai é um herdeiro sem história, já que vivencia e dá sequência a uma narrativa escrita por outro.

> Um outro exemplo, próximo do precedente, embora, em certo sentido, mais dramático, é aquele do filho que, para 'fazer sua vida', como se diz, deve negar a vida do pai, rejeitando, pura e simplesmente, herdar e ser herdado e anulando, assim, retrospectivamente, toda a empreitada paterna, materializada na herança rejeitada [...] (BOURDIEU, 1998d, p. 234, grifo do autor).

Para Bernard Charlot (1996)[100] além desses fatores, deve-se dar evidência ao sentido conferido aos estudos e à escola, quando, então, atribui-se importância à singularidade das histórias e percursos escolares.

> [...] Embora o indivíduo se construa no social, ele se constrói como sujeito, através de uma história, não sendo, assim, a simples encarnação do grupo social ao qual pertence. Assim como ele não é o simples resultado das 'influências' do 'ambiente' [...] (CHARLOT, 1996, p. 49, grifo do autor).

E define a seguinte questão: "[...] que sentido tem para a criança o fato de ir à escola e de aprender coisas, o que a mobiliza no campo escolar, o que a incita a estudar?" (CHARLOT, 1996, p. 49). Para ele, o vínculo criado com o saber pode ser explicitado pela "[...] relação de sentido e, portanto, de valor, entre um indivíduo (ou um grupo) e os processos ou produtos do

---

[100] CHARLOT, Bernard. Relação com o saber e com a escola entre estudantes de periferia. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 97, p. 47-63, maio/1996.

saber" (Ibid. apud CHARLOT, 1992)[101]. Esses aspectos se somam aos já apresentados anteriormente, intermediados pela dinâmica constante na noção de processo.

O autor aponta algumas variáveis que influenciam a construção da 'relação com o saber', como, por exemplo: a relação com o trabalho escolar, os colegas e o ambiente de classe e o gostar do professor, gostar da matéria. A primeira das variáveis acaba por diferenciar quatro tipos de alunos: aqueles para quem estudar parece óbvio, aqueles para quem essa tarefa se dá por meio de uma conquista diária, outros para quem ela passa a ser uma estratégia, e os últimos para quem já é tarde, pois esperaram demais. A respeito dos colegas e o ambiente de classe, destaca o modo como a amizade, que pode se iniciar no primário, muitas vezes torna-se mais forte do que se esperava, chegando a redefinir a história escolar para o bem ou para o mal. Além dos alunos da sala de aula somam-se os de fora da escola que podem ser aqueles que contribuem para que os estudantes "pisem na bola", por exemplo. O ambiente de classe, em muitos casos, está marcado pelo medo e pela necessidade de se impor diante dos mestres, para, então, mostrar a si e aos outros que não estão com medo. O gostar do docente e da matéria em algumas ocasiões se confundem, até mesmo quando se define o que é um bom ou um mau profissional. Segundo os dados obtidos por Charlot (1996) o profissional é considerado ruim quando explica mal, bate na mesa, não sabe aconselhar. Em contrapartida, o bom sabe dialogar, se esforça e repete a matéria o quanto for possível.

O fator 'mobilização em relação ao professor e o saber' ganha importância ao se afirmar que as histórias escolares não se definem apenas pela mobilização na escola. Mobilizar-se a respeito da escola quer dizer investir nela e no aprendizado. Para alguns, estar nesse local exige que se sobreviva para alcançar uma boa profissão, outros, no entanto, não deixam de ter o objetivo de se formar para ingressar no mercado de trabalho, mas também a compreendem como um espaço de saber. Esse entendimento pode surgir no início da escolarização, como nos mostra o seguinte relato: "[...] Quando fui à escola nos primeiros anos, eu não sabia por que ia, acreditava que estudava para me instruir, para saber ler. Mas, a partir de 9 anos, compreendi que eu estudava para ter um bom futuro" (CHARLOT, 1996, p. 56). O estudo em questão foi realizado em dois espaços da França: em uma escola localizada

---

[101] CHARLOT, Bernard et al. **Rapport au savoir et rapport à l'école dan les zones d'éducation prioritaires**. 1992. (Rapport pour le Fonds d'Action Sociale et la Direction de la Population et des Migrations, ESCOL, Département de Sciences de l'Éducation. Université Paris 8).

na Zona de Desenvolvimento Prioritário em Saint-Denis e outra na periferia sul de Paris, Massy-Palaiseau, que recebe alunos de bairros diferentes, em parte estudantes considerados bons alunos e outros com dificuldades, que, segundo o autor, originam-se de famílias populares. Os resultados que Charlot obteve mostram que para os que pertenciam à Saint-Denis e às 'classes fracas' de Massy-Palaiseau o vínculo com a escola estava diretamente ligado à profissão, enquanto para os das classes fortes de Massy a conexão com o saber em si se destacava, ainda que pensassem também na carreira.

Quanto ao elemento 'mobilização em relação à escola – a demanda familiar' afirma-se a existência de uma ação conjunta presente nos vínculos familiares, por exemplo, por irmãos que se apoiam devido à própria trajetória escolar oferecendo mais do que um apoio técnico. Para Charlot, o empenho de alguns estudantes é marcado pela "[...] força de vontade que manifestam muitos jovens de famílias populares engajados numa trajetória de sucesso escolar" (1996, p. 58). Termina por definir que em meio a grupos que parecem similares podem-se encontrar relações e mobilizações diversificadas sobre o saber. Neste caso, a consideração que as entrevistadas durante este estudo fazem acerca de seus alunos não pode se dar sem se questione sobre esses inúmeros dados aqui apresentados, já que particularmente no caso dos estudantes da unidade escolar em que atuam o fator 'sentido' pode implicar em muito desinteresse, se for feito o exercício de correlacionar escolarização e local de moradia, tendo em vista suas condições sociais e o histórico escolar do grupo familiar, sem que esses dados sejam utilizados para negar as possibilidades de mudança, assim como a falta de empatia com o que a escola se propõe a ensinar, quando muitas vezes se percebe a falta de correspondência ou de diálogo com a realidade observada.

A discussão construída até aqui se baseia na ideia de que os relatos das educadoras expõem possibilidades diversas de constituição de considerações sobre a carreira e a respeito dos documentos que regem suas atuações na EMEF e sobre as referências aos alunos. Nos próximos itens deste capítulo serão abordadas questões referentes aos eixos de análise definidos a partir dos relatos obtidos, retomando: formação, ingresso na profissão, primeiras experiências no Magistério, o contato com a proposta pedagógica, a chegada à unidade do CEU, formação para o exercício profissional no CEU, o perfil do educador do CEU, trabalhar na EMEF-CEU, inovação educacional, CEU e a unificação, sendo que não necessariamente estarão presentes nos títulos dos subitens, mas não deixarão de se manifestar ao longo da discussão.

## 5.2 A escolha profissional e o ingresso na carreira docente

> *Pois não estavam vendo que ele era de carne e osso? Tinha de trabalhar para os outros, naturalmente, conhecia o seu lugar. Bem. Nascera com esse destino, ninguém tinha culpa de ele haver nascido com um destino ruim. Que fazer? Podia mudar a sorte? Se lhe dissessem que era possível melhorar de situação, espantar-se-ia. Tinha vindo ao mundo para amansar brabo, curar feridas com rezas, consertar cercas de inverno a verão. Era sina. O pai vivera assim, o avô também. E para trás não existia família. Cortar mandacaru, ensebar látegos – aquilo estava no sangue. Conformava-se, não pretendia mais nada.*
>
> Graciliano Ramos. Vidas Secas.

A história de vida da família representada por Graciliano Ramos em *Vidas Secas* revela os modos pelos quais as condições estruturais da socialização refletem na subjetividade humana. Os poucos diálogos, o entendimento ou compreensão das formas comunicativas por meio de gestos e grunhidos, remetem à desumanização da família formada por Fabiano, Sinha Vitória, o Menino Mais Novo e o Menino Mais Velho, tendo os dois últimos personagens 'nomes e sobrenomes' expressos em letras maiúsculas, apesar de sua indefinição. Se for retomada a história, pode até mesmo causar estranhamento a maneira como muitos dos leitores, assim como eu, referem se emocionar com o relato da morte da Baleia, animal de estimação da família, que tem sua passagem descrita entre realidade e fantasia. Baleia, assim como os demais personagens são figuras que representam nosso sertão nordestino, a vida cravada pelo 'destino' da seca e da arduidade. Fabiano e Sinha Vitória chegam a sonhar no fim da história com a possibilidade de recomeço em uma nova localidade, assim como com a instrução de seus filhos. Graciliano Ramos lhes concede um novo suspiro, que também surte no leitor uma série de expectativas quanto à continuidade da história. No entanto, as aventuras do pai como vaqueiro já faziam com que o Menino Mais Novo criasse expectativas quanto à viabilidade de ser como ele:

> Naquele momento Fabiano lhe causava grande admiração. Metido nos couros, de perneiras, gibão e guarda-peito, era a criatura mais importante do mundo. As rosetas das esporas dele tilintavam no pátio; as abas do chapéu, jogado para trás, preso debaixo do queixo pela correia, aumentavam-lhe o rosto queimado, faziam-lhe um círculo enorme em torno da cabeça [...]
>
> Esqueceu desentendimentos e grosserias, um entusiasmo verdadeiro encheu-lhe a alma pequenina. Apesar de ter medo do pai, chegou-se a ele devagar, esfregou-se

> nas perneiras, tocou as abas do gibão. As perneiras, o gibão, o guarda-peito, as esporas e o barbicacho do chapéu maravilhavam-no [...] Daí marchou para o chiqueiro – e o projeto nasceu [...]
>
> Arredou-se, fez tenção de entender-se com alguém, mas ignorava o que pretendia dizer. A égua alazã e o bode misturavam-se, ele e o pai misturavam-se também [...]
>
> Rodeou o chiqueiro, mexendo-se como um urubu, arremedando Fabiano (RAMOS, 2014, p. 47-50)[102].

Enquanto arremedava o progenitor montando em um bode, o menino ansiava por mostrar que queria ser como ele. Apesar do golpe que sofreu tendo caído do animal, sendo também motivo de riso do irmão e da Baleia, o Menino Mais Novo dizia querer ser tão grande quanto Fabiano, quando então faria com que o irmão e a cachorra se admirassem de suas ações enquanto peão.

O pai também menciona no capítulo final do livro querer que os herdeiros sigam seus passos. É no limiar da história de vida familiar desse protagonista que os motivos que o levam a desejar o mesmo destino aos seus podem ser encontrados, mesmo passando por tantas mazelas. O trecho utilizado como epígrafe deste capítulo segue esse tom. Fabiano conta sobre como o "[...] pai vivera assim, o avô também. E para trás não existia família. Cortar mandacaru, ensebar látegos – aquilo estava no sangue" (RAMOS, 2014, p. 97). Fabiano vivia sua história com certa resignação ao construir a ideia de que cabia a ele cumprir aquele papel. Mesmo quando pode matar o Soldado Amarelo para fazer cumprir sua vingança, declinou por entender e reconhecer a importância que aquela figura tinha socialmente como agente da justiça. Sua constituição enquanto ser social o impele a cumprir as regras que visam o coletivo.

No diálogo existente entre o homem, o pai e o vaqueiro, que não se dissociam no homem plural, que Fabiano se via ora instigado a se deixar levar por sua cólera contra o patrão que o roubava com juros, contra o soldado que o subjugava e por vezes contra a sociedade que o limitava a ser peão, quando gostaria de ser seu próprio patrão; ora certo de que matou Baleia por necessidade, muitas vezes triste por ter perdido o animal, o amigo quadrúpede, para a seca. O homem que por vezes é desumanizado pela condição da seca, da

---

[102] RAMOS, Graciliano. **Vidas Secas**. Posfácio de Hermenegildo Bastos. 125. ed. Rio de Janeiro: Record, 2014.

fome, da opressão, ressurge no compadecimento pela fragilidade canina, em um reflexo de sua própria condição. Suas escolhas se dão a partir da rede de condicionamentos observada na própria configuração de sua existência, desejando dar a Sinha Vitória uma cama igual a de seu Tomás da bolandeira, mas lutando para não perder seus poucos animais para o patrão.

O romance, escrito originalmente em 1938, de modo alusivo converge para ideias como a das 'contradições da herança' e da 'causalidade do provável', questão que ainda será discutida no trabalho, que sustentam aqui o entendimento que pode ser feito das *escolhas profissionais* das mulheres que foram entrevistadas para esta pesquisa. A Professora ***T.*** com 30 anos, formada em Letras em uma faculdade particular, observou em casa a importância conferida aos estudos: "[...] Cresci ouvindo que a educação seria um meio de conseguir crescer na vida, então, acho que isto fez uma diferença na escolha profissional [...]". Relata que quando prestou vestibular não tinha noção da diferença existente entre instituições ou carreiras a escolher. Seus pais não alcançaram a educação superior, logo "[...] qualquer Faculdade que a gente cursasse já seria algo muito nossa, faculdade:: ... Então, eu não tinha muito essa noção. Fiz uma faculdade privada... [....]". A escolha da profissão não se dá anteriormente à definição do curso, é no ínterim que percebe que começa a se interessar pela sala de aula. Sem que consiga estagiar devido à necessidade de trabalhar, ***T.*** não teve qualquer experiência com aquele espaço antes de se tornar profissional –"E aí você vai cheia de ideias e sonhos..." – já tendo completado mais de oito anos na função, há três na mesma unidade educacional.

***G.*** com 36 anos é mãe de dois adolescentes adotivos. Tem como última formação o curso de Arte, também em instituição privada, a partir de exemplos motivacionais como a superação da mãe que completou os estudos depois de ela ter terminado o 2º Grau e do pai que chegou ao Ensino Médio, tendo a mãe dele atingido apenas o 4º ano.

> [...] Então, assim, na verdade a formação era a gente sempre teve essa coisa de querer estudar, né, eles sempre, de induzir a gente a estudar mais do que eles ((batida dos dedos na mesa)) até para ter possibilidades maiores, maiores de... ascensão social, e tudo, e profissão. Mas em relação à questão de, da minha formação ser em Arte, ah, foi meio uma coisa, foi uma coisa minha, que é uma coisa que é muito minha, mas, que assim, tem uma influência muito musical da minha família ((batida dos dedos na mesa)), com poesia ((batida dos dedos na mesa)) – meu pai sempre gostava-, com a questão da literatura, então nesse sentido a formação deles não ter sido superior não impediu que a gente tivesse esse, esse leque de conhecimentos aí que são conhecimentos da tradição oral da gente: da literatura, da música... [...] (PROFESSORA G.*)*

Apesar de demonstrar grande satisfação com sua educação e atuação profissional há mais de 16 anos, há quatro anos na mesma unidade, ela relata que esta não era sua primeira opção:

> [...] Então, na verdade, a minha primeira intenção era fazer Direito porque eu tinha intenção de ser promotora. Por quê? Porque minha mãe ela trabalhava no fórum como auxiliar de um promotor, e aí pra *[sic]* eu, eu fiquei encantada com esse promotor porque ele era negro, então, assim, são poucas referências negras que você encontra, então eu sempre tive essa, essa coisa de encontrar referências negras, e aí ele era negro e não tinha um braço, né, negro e deficiente. E ele era fantástico, assim, eu gostava de ouvi-lo falar quando ia trabalhar com a minha mãe, de vê-lo lá datilografando com toda a habilidade, então eu falei: quero ser promotora! Só que aí eu fui fazer um:: vestibulinho, cheguei lá tinha um tal de vestibulinho pra *[sic]* CEFAM e aí, há::, eu gostava muito de estudar quando soube que era um período integral e que a gente receberia uma bolsa eu disse: ah, é o que eu quero fazer ((risos)), eu vou estudar o dia inteiro e aí tenho condições de pelo menos comprar o meu material e, né, de exonerar a minha mãe dessa parte de comprar material. Aí, foi, entrei no Magistério (PROFESSORA G.).

***M.*** com 50 anos, separada, tem três filhos e três netos. Fala destes, da família de um modo geral, com a mesma empolgação com que trata seus alunos. Fala de sua instrução e atuação profissional há mais de treze anos como docente da rede municipal em um CEI e na EMEF em que a investigação foi realizada.

> [...] a história do ADI Magistério foi muito político, né, porque nós entramos numa fase em que a creche não precisava nem de formação, bastava ter o 4º ano primário e ter trabalhado com criança ou ser mãe, e era esse o único critério pra *[sic]* entrar, não tinha concurso. Aí, em 96, 96, minto, quando foi a Erundina, o Secretário Paulo Freire e tal, já começaram os indícios de que a LDB previa que teria que ter formação pra *[sic]* Educação Infantil. Eu entrei em 90, entrei bem na época da Erundina, né, aí foi indo, ela foi já nos tentando alertar que tinha que ter essa formação, aí eu já comecei, fui estudando. Tava *[sic]* fazendo o colégio, que eu era nova, tal, né, eu fui mãe com 17 anos, e aí quando eu ingressei na Prefeitura tinha vinte poucos anos, aí eu já terminei o colégio, aí já fiquei esperando, né, não dava pra *[sic]* estudar, a grana sempre curta, aí eu peguei, quando foi a Marta Suplicy, que foi prefeita, ela... teve a transformação de cargo, porque a creche era do Bem-Estar Social, aí foi pra *[sic]* Prefeitura, se tornou CEI, né, agora é o *[sic]* CEI, então ela deu o ADI Magistério pra *[sic]* gente, foi o primeiro movimento que teve, assim, de formação pra *[sic]* profissionais, então ela deu pra *[sic]* todos do estado de São Paulo, mais de 5 mil profissionais que se formaram, e foi montado pela PUC, pela USP, foi um curso muito bacana que, assim, eu tenho orgulho de ter, né. Então, foi muito bacana (incompreensível) um cargo, veio a formatura, a partir daí eu fiz Pedagogia, né, mas, eu, a minha formação mesmo que eu acredito, que eu gosto, assim, pra *[sic]* minha vida foi o ADI Magistério, não tem igual (PROFESSORA M.).

Ainda que manifeste sua satisfação com a educação e a possibilidade de inserção

escolar, ***M.*** não tinha o projeto ADI Magistério ou o curso de Pedagogia realizado depois como parte de suas ambições pregressas. Menciona que não tinha a pretensão de ser formadora, pois era cuidadora, sonhando desde criança em ser pediatra:

> [...] alguma coisa relacionada com criança, aí a vida é difícil, a gente é pobre, né, aí eu, vida doida, aí eu resolvi::, eu resolvi que ia fazer Enfermagem, aí até me, fui fazer Enfermagem, e tal, no Teresa Martin, não tinha essas facilidade de hoje, né, se tivesse um ENEM[103] naquela época ((risos)), aí eu não, fui, passei no vestibular, tal, Teresa Martin, mas aí eu não dei conta de pagar, aí não dei conta de pagar, aí eu falei 'ah, a primeira coisa que aparecer aí, um concurso na, na área de Saúde eu vou fazer', aí apareceu esse concurso, esse concurso de ADI, aí eu passei, aí fui trabalhar e me apaixonei [...] (PROFESSORA M.).

***K.*** com 30 anos, casada, mãe de dois filhos e gestante do terceiro, habilitou-se no curso de Pedagogia no ano de 2013. Começou a atuar na área da educação ocupando o cargo de secretária, depois como estagiária e Auxiliar Técnico Administrativo (ATE)[104]. Após passar quatro anos na Prefeitura de Santos, onde iniciou o curso na rede privada, semipresencial, formou-se em São Paulo e começou a exercer o ofício de educadora na Prefeitura de Barueri em 2014, transferindo-se para o município de São Paulo em 2015.

> [...] você já acostuma, né, com aquele ambiente, além da carga horária, né, pra *[sic]* quem tem família, ajuda bastante, então, aí, eu optei pela área. Na verdade, quando eu era adolescente, né, quando eu saí do colegial eu fiz três anos de jornalismo ((batida dos dedos na mesa)). Totalmente diferente, né ((batida dos dedos na mesa)) ((riso)). Aí eu... tranquei matrícula, né, quando eu tive o meu primeiro filho e num *[sic]* voltei, né. Eu gosto da área, eu falo pro *[sic]* meu esposo que se um dia eu tivesse que voltar, que eu queria atuar na área de rádio jornalismo, uma coisa mais dinâmica, né, mais rápida, tal, mas eu gosto da Pedagogia, é::: ((suspiro)) é incrível, assim a troca com o aluno, é cansativo, é::, como é que eu posso ti falar..., cansativo, eu acho que resume tudo, é trabalhoso, na verdade, mas é uma troca incrível, assim, cê *[sic]* leva cada um deles, assim, pra *[sic]* sempre, né, por anos e anos (PROFESSORA K.).

***S.*** com 34 anos, casada e mãe de gêmeas, leciona há mais de 15 anos, atuando em uma classe especial no Estado desde 2000 e no município de São Paulo desde 2014. Fala com orgulho de sua formação, tendo concluído o ensino superior na rede privada.

---

[103] Exame Nacional do Ensino Médio.

[104] O ATE (Auxiliar Técnico Administrativo) desenvolve a função de inspeção escolar e de serviços de secretaria.

> Eu sempre estudei em colégio público. Fiz o magistério, terminei a 8ª série, que era só a 8ª série, né, terminei a 8ª série e já prestei, fiz prova, era uma espécie de vestibulinho, o CEFAM na época, se *[sic]* lembra? ((Sim)), e fiz o CEFAM na Lapa, aonde é a Diretoria de Ensino Norte 1 hoje. Então eu fiz lá o CEFAM, quatro anos, eu saí do CEFAM já ingressei em Letras, fiz quatro anos de Letras na Oswaldo Cruz, aí, no último ano de Letras eu iniciei Pedagogia, três anos de Pedagogia, terminei a Pedagogia e comecei a pós na Educação Especial. Aí vieram as filhas né ((riso)), aí eu tive que dar um freio ((sim)) porque não dá, né, dois empregos, eu sempre trabalhei em dois empregos, então fica bem complicado mesmo [...] (PROFESSORA S.).

Diferenciando-se das demais profissionais, ***S.*** revela que desde pequena gostava de "[...] trabalhar com lousa, com giz, com apagador [...]", e as bonecas tornavam-se alunas, em uma história que começa a ganhar contornos de um futuro provável, tendo em vista que em sua família muitos lecionavam, ainda que ela não admita ter sido influenciada, já que "[...] gostava mesmo [...]", vendo-se como alguém dotado de um dom, sem ser necessário ter qualquer outra opção de carreira.

Chama a atenção, a partir das narrativas, o modo como a carreira foi "escolhida". Todas moradoras de bairros localizados nas proximidades da escola, percebe-se que o caráter financeiro para muitas delas tornou-se um imperativo da escolha. Dotadas de um senso prático que as leva em seus caminhares a optarem por algumas possibilidades aparentes, todas demonstram lidar com o que lhes afigura mais provável. Desde a que se forma em Letras e pensa em ser revisora, passando pela que almeja formar-se em Direito, pela que sonha em ser pediatra, ou por aquela que quer ser jornalista, até chegar àquela que sempre sonhou em ser professora, vemos as influências decorrentes da experiência social como constructo das *possibilidades de escolha da carreira*. O senso prático ou o senso do jogo fornecido a elas, a partir dos ensinamentos que obtiveram em lares que, segundo a exposição de algumas, as mobilizavam a procurar por melhores condições de vida, também fez com que fosse possível a elas, de algum modo, anteciparem o futuro. Aqui também se encontra a referência à chamada 'vocação' ou 'dom' mencionado por uma delas ao dar a entender que a história pregressa de sua família se materializa em sua própria história. A pesquisa de Jane de Almeida, *Mulher e educação – a paixão pelo possível* (1998), sobre a profissionalização do Magistério paulista no final do século XIX até a década de 1930, realizado a partir da análise de publicações periódicas da imprensa, assim como de entrevistas com professoras que aturam nas décadas de 1940 e 1950, também apresenta essa discussão quando uma das

participantes expõe que:

> [...] A tradição da família também influenciava muito, porque se o senhor é criado no meio de esportistas, também vai praticar esportes que conhece, pois é motivado para isso. Na minha família, como na dela, todos são professores, mesmo os que são médicos, dentistas, advogados, ainda lecionam. É como um germe que pega! Tenho duas irmãs e todas fizeram Normal (D. Maria Eugênia In: ALMEIDA, 1998, p.192).

Nesse caso, seria possível inferir que "[...] a vocação *efetiva* inclui, enquanto disposição adquirida dentro de certas condições sociais, a referência às suas condições (sociais) de realização, de modo que tende a ajustar-se às potencialidades objetivas" (BOURDIEU, 1998c, p. 89, grifo do autor). Para além das condições objetivas também é preciso lembrar-se do que Bourdieu chama de 'as contradições de herança', quando o que está em jogo é a possibilidade de perpetuação da história familiar, tendendo, então, o agente a manter no próprio ser a continuidade dessa ou a romper com uma matriz básica de educação.

**O incentivo à necessidade de se estudar e as possibilidades de formação**

Ampliando um pouco mais esta discussão, poderia também atentar para o fato de que apesar dos pais de ***G.*** e ***T.*** desejarem que as filhas dessem continuidade aos estudos e progredissem por meio dele, essas aspirações também dependiam dos veredictos imputados pela escola, por exemplo, no que ***G.*** revela ao constatar que

> O primeiro ano foi bem complicado pra *[sic]* mim assim porque a minha formação no Ensino Fundamental é..., ela é, ela foi, eu sinto hoje assim que ela foi um pouco fraca, né, eu tive bastante dificuldade, né, estudei em escola de periferia, então uma escola que não era uma escola tão renomada e aí eu tive um pouco de dificuldade de acompanhar o primeiro ano porque era o primeiro ano Normal, tal, né, tive algumas dificuldades [...] (PROFESSORA G.).

Desse modo, é na interiorização da exterioridade e na exterioridade da interiorização que essas mulheres dotadas, então, de um *habitus que leva à construção de suas representações que, então, suas escolhas são feitas*. Não se quer aqui afirmar que não existia

qualquer outra possibilidade futura para todas as educadoras mencionadas, mas sim que o direcionamento de suas pretensões futuras passa pela experiência pregressa e pelas condições reais de ascensão social. Logo,

> [...] as disposições frente ao futuro e, por consequência, às estratégias de reprodução, dependem não só da posição sincronicamente definida da classe e do indivíduo na classe, mas do sentido da trajetória coletiva do grupo do qual faz parte o indivíduo ou o grupo (*e.g.* fração de classe, linhagem) e, secundariamente, do sentido da trajetória particular a um indivíduo ou a um grupo englobado em relação à trajetória do grupo englobante (BOURDIEU, 1998c, p. 101).

É aqui então que pode ser retomado o que a docente ***T.*** fala sobre o desconhecimento a respeito das possibilidades de formação no Ensino Superior, ou como também ***G.*** conta mais à frente sobre como não tentou ingressar na USP porque achou que era incapaz, ou quando ***M.*** relata que o ENEM poderia tê-la beneficiado. Há um ponto importante a ser explorado aqui: o acesso ao Ensino Superior. O relato das duas primeiras agentes leva a crer que apesar do capital cultural institucionalizado restrito dos progenitores, pois nenhum alcançou o Ensino Superior, mas ao menos os pais de ***G.*** possuem o certificado do Ensino Médio, havia em ambos os círculos familiares o desejo germinado de que as filhas pudessem ascender socialmente por meio da instrução, até chegarem ao Ensino Superior. Diria mais, essa crença não se pauta apenas no desejo de ampliação do capital cultural, mas também do econômico. Apesar da manutenção familiar não ter como base um curso em nível superior, a nova configuração social, quanto às exigências mercadológicas e a própria necessidade de alcançar outra condição social, tendo em vista que as classes médias e altas se diferenciam cada vez mais por meio da reconversão de seus capitais e da raridade de seus certificados, até mesmo por meio de sua internacionalização, pode ter feito com que se sentissem motivadas a perseguirem outro estágio de formação. Contudo, ainda que desejassem alcançá-la, nenhuma delas cogitou a possibilidade de obtê-la em uma instituição pública. "Ora vê-se nas oportunidades de acesso ao ensino superior o resultado de uma seleção direta ou indireta que, ao longo da escolaridade, pesa com rigor desigual sobre os sujeitos das diferentes classes sociais" (BOURDIEU, 1998a, p. 41).

Todas oriundas de escolas da rede pública, a probabilidade estatística de ingresso no

Ensino Superior público parecia ser pequena. Dados do ano de 2014 apresentados, por exemplo, pela Universidade de São Paulo[105] demonstram que apenas 34% de seus alunos procediam de instituições públicas, isso porque também utilizaram parte dos pontos decorrentes do INCLUSP[106], assim como o bônus do PASUSP[107]. Talvez a impossibilidade percebida pelas entrevistadas tenha surgido da pouca experiência registrada em seu meio familiar com o Ensino Superior, mas em grande medida pelo capital cultural restrito que possuíam. Ainda que **G.** relate que em sua casa cultivavam hábitos culturais relacionados à música e à poesia, o fator capital cultural institucionalizado parece ter sido preponderante. Isso se revela quando ela diz que se achava "incapaz de fazer USP", quase como se estivesse se referindo a uma impossibilidade, estando esta posta em sua educação básica, assim como na representação simbólica que tem essa universidade, associada às chances objetivas de êxito no exame vestibular. Estas, por assim dizer, poderiam fazer com que **G.** investisse suas ações na obtenção da aprovação, a partir, por exemplo, da constatação de que alguém que lhe é próximo a alcançou.

Para além disso, as possibilidades de ingresso em uma universidade pública nas camadas populares vão desde o acesso à informação da sua existência, uma boa estrutura material e espacial para estudar, prolongamento na carreira escolar, acompanhamento de um bom mentor, assim como de algum familiar ou amigo que dê respaldo ao aprendizado, alguém que incentive o estudante a tentar sua aprovação, sem falar dos recursos financeiros que garantam dedicação aos estudos sem que seja preciso trabalhar, além das orientações referentes à ordem moral doméstica, só para exemplificar. Nesse caso, apesar do peso relativo da história familiar, a nova configuração que se apresenta poderia fazer com que na interiorização dessas novas frequências o estudante em questão passasse a optar pela possibilidade de tentar ingressar no Ensino Superior público, quando, então, seria possível

---

[105] Disponível em: <http://www5.usp.br/44299/usp-registra-recorde-de-ingressantes-da-escola-publica-em-2014/>. Acesso em: 26 out. 2016.

[106] INCLUSP - Programa de Inclusão Social que confere aos jovens que estudaram todo o Ensino Fundamental e Médio na escola pública um bônus de 15% na nota do vestibular da FUVEST (Fundação Universitária para o Vestibular); 5% de acréscimo sobre este bônus, caso seja preto, pardo ou indígena, e 12% para aqueles que apenas cursaram o Ensino Médio na rede pública.

[107] PASUSP – Programa de Avaliação Seriada que confere bônus de 15% para os estudantes que cursaram integralmente o Ensino Fundamental e Médio na escola pública e estão cursando o 3º ano do Ensino Médio na mesma rede; 5% para aqueles que cursaram o Ensino Fundamental e o 1º ano do Ensino Médio na rede pública e estão cursando o 2º ano, e mais 5% para os que se autodeclararem pretos, pardos ou indígenas.

considerar a afirmação de Bourdieu de que a "[...] prática é, ao mesmo tempo, necessária e relativamente autônoma em relação à situação considerada em sua imediatidade pontual, porque ela é o produto da relação dialética entre uma situação e um habitus [...]" (BOURDIEU, 1983b, p. 65).

> [...] eu resolvi que ia fazer Enfermagem, [...] não tinha essas facilidade *[sic]* de hoje, né, se tivesse um ENEM naquela época ((riso)), [...], passei no vestibular, [...] mas aí eu não dei conta de pagar, aí não dei conta de pagar, aí eu falei 'ah, a primeira coisa que aparecer aí, um concurso na, na área de Saúde eu vou fazer [...] (PROFESSORA M.).

Quando, então, a professora ***M.*** diz a fala acima, está dando indícios de que os condicionantes sociais de um dado contexto não possibilitaram o ingresso e a inserção no curso e na área que tanto almejava. Logo "[...] cada um dos agentes, para existir, é de certa forma constrangido a participar de um jogo que lhe impõe esforços e sacrifícios imensos" (BOURDIEU, 1996b, p. 44), sacrifícios estes que estão expostos na história de vida de ao menos quatro das cinco mulheres que tiveram de mudar suas pretensões iniciais "escolhendo" a profissão de professora. Por isso também poderia ser dito que foi preciso "[...] evocar [...] o universo das formas possíveis da relação entre as disposições e as condições para pensar no ajustamento antecipado do habitus às condições objetivas como um 'caso particular do possível' [...]" (BOURDIEU, 1998c, p. 85, grifo do autor).

Nesta conjuntura a causalidade do possível manifestou-se, por exemplo, a partir da necessidade de obter renda própria, o que foi constatado na fala de ***G.*** quando menciona que o CEFAM lhe concederia uma bolsa e que assim poderia exonerar a mãe da compra do material, mas também quando afirma que durante o tempo de estudo no curso de Arte começou a trabalhar em uma escola particular. Caso similar acontece com ***T.*** que precisou laborar em uma livraria enquanto cursava Letras, assim como ***M.*** que já atuava em uma Creche sob a orientação da Secretaria Municipal do Bem-Estar Social quando cursou o ADI Magistério, ou ***K.*** que foi estagiária do CEFAI (Centro de Formação e Acompanhamento à Inclusão da Diretoria Regional de Educação do município de São Paulo) em uma parcela do curso. Ressalta-se neste momento que ao ser mobilizada a ideia da 'escolha' fez-se entendendo que esta se dá na *interação entre um passado (história social) e um contexto presente*. Deste

modo, a mudança quanto à carreira a se seguir não se dá por uma simples escolha, mas não se quer afirmar que as entrevistadas adentraram no Magistério e se sentem obrigadas a executar sua função junto de seus alunos. Inúmeros motivos podem tê-las feito construir vínculos com a profissão, que não se restringem às questões econômicas, mas ao desejo constante de aperfeiçoamento por meio do estudo, dos vínculos que estabelecem com os pares na escola, do reconhecimento de um papel social conferido à educação ou da possibilidade de lidar com algum tema/disciplina que lhes pareça caro, só para exemplificar.

A escrita de Daniel Munhoz, licenciado em História, apresentada no livro *A vida e o Ofício dos Professores* (2000)[108], expressa a ideia de que o autor mesmo tendo optado inicialmente pelo curso de Direito passou a se interessar e a despertar para a área da educação, lançando-se no curso de História devido às parcerias que fez com os colegas de classe, assim como por causa das discussões que lá ocorriam. Dizia que gostava de estar com os alunos, desejando não ser como os mestres que teve, dos quais, aliás, nem conseguia se lembrar. O desejo de superação de uma história pregressa pode ser um bom elemento de propulsão de uma escolha. No caso das educadoras ***T.*** e ***G.*** este fator pode tê-las ajudado a pensar na possibilidade de atuar na educação, tendo em vista que a primeira afirma querer, de algum modo, repensar o ensino que teve na escola pública, assim como ***G.*** relata a experiência ruim que teve com uma professora de Arte que não a qualificava para suas atividades, questão com a qual se deparou ao cursar Arte, reconhecendo sua capacidade, o que por vezes parece influenciar a maneira como lida e avalia seus alunos.

## Relações de gênero

Outro fator que também contribui para suas *escolhas profissionais* é a configuração familiar e as *relações de gênero*. A partir do recorte feito acerca das pessoas que seriam entrevistadas, percebeu-se que todos os responsáveis pelas turmas do 5º ano, portanto do

---

[108] MUNHOZ, Daniel. Inquietações com a prática pedagógica e formação contínua para professores. In: BUENO, Belmira; CATANI, Denice Barbara; SOUSA, Cynthia Pereira de. (Orgs.). **A vida e o ofício dos professores**. São Paulo: Escrituras Editora, 1998, p. 111-117.

Fundamental I, eram mulheres. Para além deste dado, a partir do contato com os demais profissionais da unidade em momentos de conversas e circulação, observou-se que os estudantes do Fundamental I são instruídos por mulheres, a não ser no caso das disciplinas de Educação Física e Inglês. De um modo geral, esta escola é composta por maioria feminina. "Quando falo de gênero quero referir-me ao discurso da diferença dos sexos. Ele não se refere apenas às ideias, mas às instituições, às estruturas, às práticas quotidianas, como também aos rituais e a tudo que constitui as relações sociais [...]" (GROSSI; HEILBORN; RIAL, 1998, p. 115)[109]. Tratar deste tema neste texto, ainda que não de modo central, faz-se necessário na medida em que estudos revelam que o Magistério primário é essencialmente feminino. Ainda que a primeira Escola Normal de São Paulo tenha sido criada em 1846, apenas trinta anos depois se tornou possível ao gênero feminino ter acesso a ela. No período mencionado, o elo entre a mulher e a educação estava fundamentalmente relacionado às tarefas do lar e à noção de que esta reunia uma série de características que favorecia sua atuação profissional. Contudo, para àquelas que obtiveram essa oportunidade a Escola Normal surgiu não apenas como meio de se instruir, mas também de se inserir no espaço público, atuando profissionalmente.

No período de 1881 a 1893, *269* rapazes diplomaram-se, já as moças representaram *238* formandas, quando percebemos que havia uma procura de ambas às partes. Dados mobilizados por Almeida (1998) evidenciam que devido a impedimentos morais determinados pelo contexto em questão, de forte cunho religioso e moralista, a coeducação dos sexos não era permitida, agregando-se a este fator a ideia, já comentada aqui, de que as mulheres tinham mais aptidões para o exercício do Magistério, por causa de traços de personalidade construídos a partir da formação familiar, assim como do papel que desempenhavam no lar ao executar tarefas domésticas, o que reforçou o crescimento da oferta de trabalho ao *gênero feminino*.

Outro fator a ser acrescido aos aspectos mencionados é o de que também houve um crescimento da escolaridade obrigatória, quando em 1827 as mulheres adquiriram o direito à educação, ao menos legalmente. Esses aspectos, assim como a abertura de outras vagas de

---

[109] GROSSI, Miriam Pillar; HEILBORN, Maria Luiza; RIAL, Carmen. Entrevista com Joan Wallach Scott. **Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 6, n. 1, p. 114, jan./1998. ISSN 0104-026X. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/ref/article/view/12037/11314>. Acesso em: 29 set. 2016.

trabalho, podem ter feito com que os homens se afastassem do Magistério. Contudo, Almeida destaca que não foi a inserção do gênero feminino ou a expansão de vagas a este que tornou a carreira desvalorizada, como alguns pensam, mas por historicamente a carreira do Magistério não ser valorizada. A partir dessas considerações é possível afirmarmos que:

> Pensar no magistério sem pensar no feminino é hoje inviável. Ao contrário do que muitos afirmam, a feminização do magistério foi um potencial de poder e de liberação e não de submissão e desvalorização como se tem pretendido fazer acreditar [...] (p.78).
>
> O discurso vitimizador que costuma aparecer nos estudos educacionais, ao enquadrar as mulheres nos conceitos pré-definidos socialmente e ao colocá-las sempre como oprimidas, esquece-se de que existem os contrapontos que se situam nas entrelinhas da História e ancoram-se no mundo subjetivo, local de trânsito das mulheres, por excelência. Será que em vez de se fazer sempre uma história de opressão e submissão, enfim uma história de vencidas, no caso das mulheres no magistério, esta não é uma história de vencedoras? (ALMEIDA, 1998, p. 80).

É por meio da superação que os agentes se reinserem socialmente, ressignificando suas experiências, sendo a paixão a expressão de sua luta. No caso das educadoras desta pesquisa de mestrado, o Magistério, como já indicamos, também surge no contexto do possível e é neste que também se encontra a paixão evidenciada por Almeida. Fala-se em encantamento, na possibilidade de repensar o ensino recebido nos tempos da escolarização, assim como na própria "paixão" pela função exercida. Contudo, para além dos fatores que podem gerar entusiasmo, no que diz respeito à carreira também se argumenta acerca da possibilidade de adequar o trabalho às necessidades familiares, quando, então, por exemplo, ***K.*** afirma que a carga horária gera certa comodidade. No caso de ***G.*** que é habilitada para ensinar como uma profissional polivalente devido à formação recebida no CEFAM, o abandono de um dos cargos da prefeitura, Educação Infantil e Fundamental I, se deu por causa dos filhos, pois

> [...] ou eu ficava na escola ou tinha tempo pra eles, e é um processo mui::to ((batida dos dedos na mesa)) doloroso, um processo muito divagarinho *[sic]*, até hoje a gente tem sérios problemas, então eu preferi ficar com um cargo só. O cargo que me daria mais possibilidade de, sei lá, ter horários esporádicos pra *[sic]* poder acompanhar os dois em horários diferentes na escola, tal, era o cargo de Arte que eu posso colocar aula de manhã, aula de tarde, aulas de noite ((batida dos dedos na mesa)), por isso que eu larguei a Educação Infantil [...] (PROFESSORA G.).

Raciocínio similar apresenta a educadora ***S.*** ao escolher a EMEF do CEU porque está localizada próxima da sua residência, já que após a carga de trabalho na jornada dupla precisa ir para casa que fica a quinze minutos da escola. A escolha da unidade onde trabalharia resulta também da necessidade de manutenção do grupo familiar, tendo em vista que ***K.***, por exemplo, opta pelo Centro, inicialmente, para manter seus dois cargos na rede. No caso dessas duas profissionais não apenas a necessidade de manter dois cargos, que é o mesmo da professora ***M.***, chefe de família, para ajudar no sustento do lar revelando que suas escolhas profissionais em parte reverberam da estrutura familiar da qual fazem parte, mas também a decisão de não continuar a estudar, como ambas apontam, quando parece, no caso de ***K.***, que a maternidade a impediu, de algum modo, de se formar em jornalismo, como já apresentou em seu relato. Logo, apesar de não estarem inseridas em uma configuração equivalente à daquelas mulheres investigadas por Almeida, *estas mulheres fazem suas escolhas a partir de um contexto real definido por suas histórias pregressas e atuais, assim como das condições objetivas que observam e das possibilidades futuras que o cargo pode oferecer-lhes enquanto via de manutenção de suas condições financeiras e sociais*. Logo, podemos dizer

> [...] que, do ponto de vista das mulheres, família, trabalho e profissão são elementos inseparáveis; matrimônio e filhos são importantes motivações pessoais e se constituem sérios obstáculos para estas inserirem-se no mercado de trabalho e fazer parte da população economicamente ativa [...] (ALMEIDA, 1998, p. 48).

Ainda que se entenda ser possível encontrar indícios de uma possível escolha semelhante quanto à carreira, tendo em vista alguns condicionantes, a constituição da subjetividade feminina, que se dá em correlação com o contexto objetivo, criando então a ideia de comunicação entre o exterior e o interior como elementos geradores de práticas, não é uma experiência comum a todas as mulheres. Vejamos que no caso da educadora Sueli Peres, que relata seu percurso de formação no livro *A vida e o ofício dos Professores* (1998)[110], a família não aparece como um elemento delimitador das escolhas, mas sim como algo que tende a acrescentar em sua opção por carreira a seguir, pois seu parceiro leciona Matemática e, assim, o incentivo era mútuo. A mesma traz um dado importante a nossa discussão quando afirma que a partir das leituras feitas no âmbito das discussões realizadas em um projeto de

---

[110] PERES, Sueli Aparecida Bugana. Catapulta! In: BUENO, Belmira; CATANI, Denice Barbara; SOUSA, Cynthia Pereira de. (Orgs.). **A vida e o ofício dos professores**. São Paulo: Escrituras Editora, 1998, p.83-100.

formação contínua desenvolvido pelo Grupo de Estudos *Docência, Memória e Gênero* da Faculdade de Educação da USP, em parceria com a Secretaria da Educação e a Fundação para o Desenvolvimento da Educação (FDE), tendo o elo entre alguns docentes e o grupo em questão se mantido o mesmo após a desvinculação das parcerias, percebeu que muitas docentes se esquecem de que são mulheres antes de serem profissionais. Deste modo, é preciso explicitar que 'o ser mulher' ou a *questão de gênero* como apontada neste texto não se dá na tentativa de se fazer algum tipo de juízo de valor quanto à escolha profissional das entrevistadas, mas sim para indicar que enquanto profissional do gênero feminino, suas tomadas de decisão se dão a partir de inúmeros condicionantes que não se fixam às necessidades econômicas apenas, mas ao contexto social no que tange particularmente a ideia que se constrói sobre o papel da mulher na sociedade.

Para salientar o modo como as questões de gênero influenciam as escolhas, ressaltando os aspectos já apresentados, no mesmo livro supracitado o educador Daniel, também já citado no decorrer deste texto, afirma que muitos achavam estranha sua escolha pelo Magistério: "[...] por que um homem escolheu ser professor quando o mercado de trabalho favorecia os homens em muitas outras profissões de maior destaque e melhores remunerações [...]" (MUNHOZ, 2000, p. 114). Logo, esse fator está presente nas escolhas profissionais seja para reafirmar uma dada concepção sobre o feminino, assim como algo que indica que no encontro com o Magistério muitas se fazem participantes da cena social, como já apontado, mas também pelas definições quanto à constituição familiar, assim como nos atos que vêm em decorrência dessas, que não necessariamente incorrem como um fardo a ser carregado.

É na paixão pelo possível que também se constrói a carreira docente. Como observado, apenas uma das cinco entrevistadas não pretendia seguir outra profissão, mas apesar desse desejo primário seus percursos de formação e a relação que estabeleceram com a profissão parecem ter ganhado várias nuances.

> [...] E aí, depois no segundo ano a gente começou a fazer os estágios e aí foi quando deu o clique, né, a gente se apaixona pela educação e já era; se você implanta um chip em você já era ((risos)). Aí é, aí eu fui fazer os estágios, tal, e... e aí me encantei, me encantei tanto eu, eu, com a questão da educação, quanto com a questão da Arte, porque tinha um professor que estimulava a gente nessa questão das artes visuais, dessa livre expressão ((batida da mão na mesa)), no próprio CEFAM (PROFESSORA G.).

> [...] Tava *[sic]* bem ruim, mas eu precisava pelo menos vivenciar um pouco mais pra *[sic]* desistir. A minha ideia era desistir. E aí eu falei: não, mas vivencia um pouco mais disso, não é? Porque às vezes, o primeiro dia, a primeira semana pode ser ruim mesmo. Aí, eu fiquei mais um pouco e aí comecei a buscar outras possibilidades de escolas, porque aí eu pensei, será que a educação de maneira geral é horrível ou é a escola que tá *[sic]*..., entendeu, que tá *[sic]* deixando ruim ou eu que não quero essa profissão? E aí eu comecei a me inscrever para ser eventual em outras escolas e aí me chamou essa escola da Lapa, um pouco antes do meio do ano. E aí, eu vivi outra realidade lá. E comecei a pensar: ah, então, não é que eu não quero ser professora, não é que ser professora é horrível. Talvez, em determinados contextos..., não é, esteja quase impossível você praticar essa profissão *[sic]* (PROFESSORA T.).

Vê-se que a definição e a permanência na profissão não se dão sem resistência e persistência, ora porque o ambiente da sala de aula por vezes se configura como hostil, assim como porque é na tentativa resoluta que se aprende a lidar com situações que por vezes vão se atenuando, mas também porque a permanência, em alguns casos, se dá pela necessidade da subsistência, enquanto o desejo aflora em outra atividade. Deste modo, a *atuação profissional se faz por meio da construção de sentidos que abrangem as representações que se tem sobre o ofício*, tornando-se, em alguns momentos, relevantes para a consolidação de algumas concepções sobre a carreira, *que muitas vezes também ocorre no contexto do possível*.

> [...] Eram as alternativas autorizadas socialmente, a conquista, o esforço, o possível: Sabe o que eu acho? A questão do que você quer ser, o que você vai ser, até para a meninada de hoje, os adolescentes... A gente nunca quer ser aquilo que não conhece. Depois que você faz uma coisa que você conheça, aí você tem amor. Então se dedica de corpo e alma para conhecer aquilo que você não conhecia. E descobre! Não é só falar, aí, eu não tenho jeito para isso. Não, você tem é o conhecer daquilo que vai ter nas mãos [...] (D. Maria Eugênia In ALMEIDA, 1998, p. 197).

A partir da perspectiva de discussão apresentada pelo conceito de *gênero* esta análise se amplia. Marília Carvalho (1994), *Mestra sim, Tia também: professoras de 1º grau na periferia de São Paulo*[111], entende que o vínculo professor-alunos no Fundamental I é mais estreita, porque a convivência se faz de modo mais frequente, assim como os alunos são mais dependentes devido à faixa etária, além da particularidade do trabalho que se faz, principalmente nas séries iniciais. Por vezes, o bom profissional é definido como aquele que

---

[111] CARVALHO, Marília. **Projeto História**, São Paulo (11), nov/1994. Disponível em: <http://revistas.pucsp.br/index.php/revph/article/view/11417/8322>. Acesso em: 20 set. 2016.

se dedica aos alunos e se vê um tanto quanto "dono da turma", empregando pronomes de cunho possessivo para se referir ao grupo do qual se ocupa. A *dimensão do cuidado* passa também a figurar como uma instância de grande relevância tendo em vista que muitas educadoras se veem como quem tem que mediar ou ser ao menos aquela que oferece um ombro amigo ao aluno que demonstra carecer de ajuda.

> [...] eu acho que a gente acaba indo pra *[sic]* casa preocupada como é, que a gente tem o hábito de querer salvar o mundo, né, ((riso)) ((professor)), a gente se acha o super herói mesmo, né, então a gente acaba levando isso pra *[sic]* casa, pensando 'ai, meu Deus, que que eu posso fazer pra *[sic]* vidinha daquele indivíduo ser um pouquinho melhor, em que aspecto...' [...] Ano passado eu tinha sala em Barueri e, assim, a gente conseguiu fazer todo um trabalho sequencial, eles eram alunos de 4º ano ((batida do punho na mesa)), então quando você tem os seus alunos, acho que é a coisa matriarcal mesmo ((riso)), você tem ali a sua sequência, o seu jeito de lidar, eles já tão acostumados com você, que nem criança, que nem filho mesmo – você olha, eles já entendem, até os mais terríveis. Eu prefiro quando você é regente ((batida do punho na mesa)), mas por enquanto ainda não deu, vamos esperar (PROFESSORA K.).

> [...] Eu trabalho de uma maneira aqui com essas crianças, que nem, ano passado mesmo peguei uma turma tão difícil Ariane, tão difícil que eu pensei que não ia dá conta ((Sei)) ((risos)). Olha, eles batiam um no outro, eles se xingavam, era uma coisa. Aí ei fui por minha conta, comecei a estudar, pesquisar, vou trabalhar emoções com essas crianças aí, aí deu pano pra *[sic]* manga, quase que eu não dei conta, que eu não sou psicóloga, né, quase que eu não dei conta. Mas eu pedi pra *[sic]* que eles colocassem tudo pra *[sic]* fora o que sentiam, põe no papel, desenha, até eu tenho aí no saquinho, que qualquer hora eu vou sair com eles, eles tão *[sic]* no sexto ano pra *[sic]* gente queimar essas coisas ruins que eles colocaram; colocamos num saquinho, pedi ajuda prum *[sic]* psicólogo, né, ele me ajudou até aonde pode, disso 'oh, vai até aí, depois daí você não vai mais que não é da sua área, tal'. Aí, então, mas, assim, foi tão gratificante no final. Então, a questão, assim, é:: Português, Matemática, ensinar fração ti juro que eu não dei conta não, mas essas crianças souberam falar, souberam ouvir, souberam respeitar, souberam saber os seus direitos (PROFESSORA M.).

Esses dois excertos retratam a maneira como algumas de nossas entrevistadas vislumbram seus alunos, para além de meros objetos de ensino, mas como seres em sua globalidade. Para Carvalho (1999)[112] apesar das mulheres sofrerem com alguns rótulos que reverberam na dimensão da profissão, muitas delas não deixam de também qualificar a sua ação tendo alguns artifícios como recurso. Por vezes o cuidar e o vínculo afetivo se

---

[112] CARVALHO, Marília Pinto de. Quatro professoras e um professor. In: _____. **No coração da sala de aula**: gênero e trabalho docente nas séries iniciais. São Paulo: Xamã, 1999, p. 121-194.

entrelaçam como parte da 'maternidade total' fazendo com que a relação estabelecida em casa com os filhos se revelem nas ações com os estudantes. Quando ***K.*** afirma tentar procurar meios para ajudar os alunos que costumam contar a ela sobre os problemas enfrentados em casa, acabando por elaborar na sala de aula uma relação com seus alunos que se assemelha a dos que tem com seus filhos, está trazendo elementos constituintes de sua feminilidade construída socialmente, que a ajudam a cumprir seu papel junto aos seus filhos, para o âmbito público. Contudo, é preciso diferenciar o papel assumido entre a docente ***K.*** e a docente ***M.*** O relato da primeira nos leva a crer que a preocupação com o perfil dos alunos se dá pela dificuldade de lidar com eles:

> Vamos dizer assim, na escola de onde eu vim vai ter 10% desse público, aqui tem 10% do público de lá, entendeu? ((Entendi)) É mais ou menos essa dimensão, aqui o TODO é diferente, maios ou menos, conseguiu entender? ((risos)) Eles contam, eles contam coisas que você, às vezes, nem sempre você tá *[sic]* pronta, entendeu, ou mesmo quando você tá *[sic]* na diretoria, ou quando você tá *[sic]* no pátio, quando você é módulo, você ajuda aonde tiver espaço, aí você vai ver alguém chorando, você não vai deixar chorando, você vai perguntar, e eles ti, eles ti relatam, assim, são coisas que pra *[sic]* eles são naturais, às vezes não é pra *[sic]* você, mas eles são. Esses dias eles viram um homem ser baleado, não é uma coisa que é comum pra você, pra *[sic]* mim, mas pra *[sic]* eles faz parte, como é que eles lidam com isso, e como é que você vai trabalhar isso (PROFESSORA K.).

O foco parece estar na carência emocional e econômica das crianças, o que Carvalho chama de maternalismo/paternalismo por se fixar na ideia de que existe um distanciamento entre as partes, cabendo a uma delas auxiliar o outro a suprir uma demanda existencial, quando, então, o cuidado não se apresenta como elemento que compõe a figura do mestre, mas algo decorrente da clientela atendida. Em contrapartida, ***M.*** parece demonstrar "[...] uma postura que exige da professora disponibilidade emocional e tempo para envolver-se e efetivamente trabalhar pela escola e pelos alunos [...]" ao repetir com frequência o modo como os defende, mesmo não pertencendo mais às salas acompanhadas por ela, quando diz vê-los antes de tudo como crianças, assim como quando, no trecho ilustrado, diz que buscou meios para ajudar um grupo de estudantes a lidar com suas carências e dificuldades emocionais. Sobre a comunidade escolar afirma que:

> [...] eles gostam muito de mim, me conhecem, porque como eu sou, como eu estou *[sic]* desde 90 aqui na na área, na creche, na, desde creche, então eu já sou

> professora de, dos filhos dessas crianças que eu cuidei lá no L. C. Já tem uma par de mãezinha aqui que eu cuidei lá e que agora são mães dos meus alunos, passaram por mim. ((Elas ti reconhecem?)) Reconhecem, elas vê *[sic]* 'tia M., num sei que', né, que antigamente era até cinco aninhos. Aí, então, (incompreensível), tal, ela foi minha professora, tal. É muito legal! Então, eu sou, assim, bem respeitada. Eles gostam bastante de mim, graças a Deus ((que bom)) e eu deles, adoro eles também ((risos)) (PROFESSORA M.).

Deste modo, a percepção que se tem sobre a *carreira docente*, as *escolhas profissionais* e os alunos, objetos diretos do ensino, perpassa por inúmeras formas de ressignificação das representações estruturadas socialmente, sendo as concepções relativas à ideia de gênero alicerces importantes para a constituição do *trabalho cotidiano* na instituição escolar.

## 5.3 As primeiras experiências no Magistério

Passadas algumas experiências de formação, chegamos ao momento de adentrar na sala de aula. Este tópico será objeto de análise com o intuito de compreendermos os significados construídos sobre a profissão e suas influências na ação atual.

*Sala de aula, que espaço é este?* Para além de ser o título de um livro de Régis de Morais (2001) esta é a primeira pergunta que me vem à cabeça ao pensar na trajetória profissional das entrevistadas, assim como quando reflito sobre minhas próprias experiências. Após a escolha profissional, como já descrito, vemo-nos enquanto educadores dentro de um espaço que não nos parece novo. Anos e anos nas carteiras escolares nos ensinaram muito do que empregamos e empregaremos enquanto profissionais e, em alguns casos, o que evitamos e evitaremos enquanto prática. Ansiamos pela oportunidade de habitar esse espaço como se representasse a concretização de um longo percurso de formação, como se fosse um prêmio, ainda mais quando se dá na carreira pública, obtido por meio de um concurso que confere certa estabilidade ao servidor. Vamos então dotados de tudo o que vimos, ouvimos e lemos, construindo com tais elementos uma série de crenças. Eis, que se dá o choque de realidade, o que faz com que muitas vezes se torne necessário repensar a escolha, assim como muitas das práticas já incorporadas. É sobre este momento que se deseja falar.

Bourdieu (2003b)[113] toma os agentes como corpos situados em um lugar, um espaço. Conforme o volume de capital cultural, social, econômico e simbólico que tem, este pode se localizar em campos e posições diversas. É no elo que estabelece com o outro que se dá a constituição de um determinado espaço, assim como com os objetos possuídos. Para ele, não há em nossa sociedade espaço que não seja hierarquizado. No campo educacional, como espaço estruturado pelo domínio de capitais obtidos por agentes diversos, localiza-se, por exemplo, desde o ministro da educação, até o professor de educação infantil. Nesta configuração apresentada o ministro da educação movimenta mais capitais e tem com eles mais rentabilidade do que um mestre. Esta é a colocação que cabe fazer no momento, isto porque dentro da unidade escolar, que se localiza no sistema de ensino, como parte do campo educacional, estão os diretores, os coordenadores, os educadores polivalentes e os de área, como, por exemplo, a professora de Arte e da Sala de Leitura que fizeram parte deste estudo, dentre outros agentes.

No caso de uma unidade como o CEU ainda é preciso se ater à figura do gestor, somada a dos coordenadores de núcleo, já que a ação destes influencia indiretamente a dinâmica do trabalho dos educadores nas unidades regulares, a depender do que estes pretendem fazer neste local. E por que construir esta argumentação? Para dizer que dentro de cada escola há um lugar ocupado pelos mestres. Pode-se mencionar a visibilidade que os professores de área têm na unidade escolar não apenas porque têm contato com um número maior de alunos e, portanto, transitam mais pela instituição podendo ganhar adeptos às suas propostas, mas também porque devido à sua formação mobilizam aspectos relacionados à formação dos educandos que pode se dar de modo mais amplo, o que parece indicar o relato que duas docentes apresentaram. Para além disto, estas também criam vínculos com mais mestres por terem criar meios conectivos de trabalho. Logo, podem ter mais visibilidade na instituição.

A estruturação mencionada, quanto ao lugar ocupado por cada profissional do magistério, se dá, por exemplo, na efetivação de cargos como regente ou módulo/eventual.

---

[113] BOURDIEU, Pierre. Efeitos de lugar. In: **A miséria do mundo**/ sob direção de Pierre Bourdieu; com contribuição de A. Accardo, et. al. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003b, p.159-166.

> [...] E aí eu fui parar numa *[sic]* escola que eu era eventual, que tinha uma regra assim: Que os primeiros professores eventuais que chegassem à escola iam conseguir as aulas daquele dia. Então, é um sistema bem estranho que o Estado adota, não é? Quer dizer, rola uma disputa ((batida do punho na mesa)) entre os próprios eventuais para conseguir ter o dinheiro do mês, porque você não tem um salário fixo, depende da quantidade de aulas, então rolava uma disputa, é... Aí eu fui para uma escola do Estado do bairro, assim muito..., ah muito sem... uma direção confusa, desorganizada, sem estrutura, numa comunidade muito problemática, então... Nossa. Aí, é a eventual que tem outro valor, que dentro da escola se atribui outro valor para o eventual, como se ele não fosse o professor. Então, entrar na sala de aula assim... Então, não é, o primeiro dia em que eu entrei na sala de aula e aí percebi aquele descaso dos alunos, não é, ((riso)) aquele descaso de maneira geral, dos outros professores, ah, como se você não fosse nada, como se você não fosse nem formado, não é? Foi bem triste assim, na verdade eu chorei horrores assim [...] (PROFESSORA T.).

O choque inicial dessa agente se dá em vários âmbitos. Há uma clara hierarquização da figura do educador construída pelos alunos, assim como pelos 'pares'. É preciso não somente adentrar em um espaço novo, mas aprender a ocupá-lo a partir de uma representação que se tem sobre a docência em correlação com o que os demais pensam sobre isso. Poderia ser questionado se a avaliação que sofrem por parte dos colegas de profissão faz parte das chamadas '*culturas de ensino dos professores*', ou seja, se compõe as práticas construídas ao longo de anos que são partilhadas como parte de seus hábitos, tendo em vista as situações em que foram constrangidos de algum modo. Neste caso, a dimensão das culturas de ensino sobre a qual me debruço diz respeito não ao conteúdo, às maneiras de se fazer as coisas em um dado meio escolar, mas à forma, ou seja, aos *padrões de relacionamento estabelecidos* (HARGREAVES, 1998b).

No caso de ***T.*** suas dificuldades também se ampliam à necessidade de escolha quanto à esfera de atuação: se no público ou no privado. A dúvida surge não apenas pelo contexto observado no que tange aos alunos, mas à organização do trabalho. A partir do trabalho de Lu Shulman (1989)[114], Maévi Anabel Nono e Maria da Graça Nicoletti Mizukami (2006)[115]

---

[114] SHULMAN, Lee. Paradigmas y programas de investigación en el estudio de la enseñanza: una perspectiva contemporánea. In: WITTROCK, M. C. (Org.). ***La investigación de la enseñanza.*** I - Enfoques, teorías y métodos. Barcelona: Paidós, 1989, p. 9-91.

[115] NONO, Maévi Anabel; MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. Processos de formação de professoras Iniciantes. **R. bras. Est. pedag**., Brasília, v. 87, n. 217, p. 382-400, set./dez. 2006. Disponível em: <http://rbep.inep.gov.br/index.php/rbep/article/view/812/787>. Acesso em: 31 out. 2016.

trazem um elemento importante à discussão quando discorrem sobre a base do conhecimento profissional para o ensino, destacando uma forma de conhecimento muito relevante para esta pesquisa: *conhecimento pedagógico geral*. Este está relacionado às teorias e às formas de ensino e aprendizagem com os estudantes e às implicações da dinâmica da sala de aula, assim como com a instituição de ensino. Relendo as entrevistas concedidas foi possível observar, no caso das agentes que falam sobre o início da carreira, que as dificuldades mencionadas não são necessariamente do âmbito educador-alunos, mas do contexto desta interação. Mesmo que ***T.***, por exemplo, também relate a experiência que teve na primeira escola da Prefeitura, na qual alunos chegavam a jogar carteiras, assim como quando passou por outra unidade do CEU, quando observou que com a abertura de um novo Centro fez-se "a limpa" em uma série de escolas da região enviando os alunos considerados mais problemáticos para uma mesma unidade, suas constatações parecem vir atreladas a uma dinâmica própria desses espaços, aí, então, parece se dar sua inconformidade. Isso porque, assim como Nono e Mizukami (2006) mencionam ocorrer em algumas escolas a destinação dos professores iniciais às salas mais difíceis, percebo que isto também se aplica as novas unidades escolares, quando também pode ser notado que existe uma hierarquização das escolas e seus agentes.

A questão do 'conhecimento pedagógico geral' torna-se relevante nesta discussão porque muitas vezes as inquietações, as insatisfações e as dificuldades de se praticar um ofício vêm da estrutura da unidade escolar.

> [...] Dois anos, era *[sic]* dois anos a remoção, não era um ano, eram dois anos. Nossa, eu sofri o pão que o diabo amassou, era horrível, era um desmando, essa diretora ela não... não respeitava ninguém, ela mandava como se fossemos empregadas, e eu como era do sindicato já, do SEDIN[116], na época era SINDSEP[117], e eu comecei a batalhar –'gente (incompreensível)' eu tinha que ir pra *[sic]* lá mesmo, isso foi em 2002, 'gente, a gente tem que estudar porque'..., Então, eu comecei a batalhar. Ela dizia assim: 'eu não quero que fique mandando minhas meninas estudar!' Eu falei: Como assim? E não tinha nem assédio moral naquela época, não tinha nada, né, ((riso)) a gente não sabia de nada. Aí batalhamo *[sic]*, todo mundo daquela escola estudou e se formou ((batida dos dedos na mesa)), todas são hoje professoras (PROFESSORA M.).

[116] SEDIN - Sindicato dos Educadores da Infância.
[117] SINDSEP – Sindicato dos Servidores Municipais de São Paulo.

A *história da formação* da educadora ***M.*** *está imbricada em sua atuação profissional*. Relata que foi no contexto da sala de aula que se formou como docente, com todas as dificuldades constatadas na diferenciação dos cargos e, por conseguinte, das práticas na Creche.

Em termos de instrução, para além do que o profissional vivencia como aluno na educação básica e no Ensino Superior, esta também se dá no âmbito da escola em interação com outros educadores. É neste espaço que o agente se vê diante de um contexto em parte conhecido, mas com características próprias, tendo em vistas as mudanças geracionais, os demais profissionais que por lá circulam, assim como com a própria *cultura escolar*, quando, então, cria-se uma série de conhecimentos profissionais. Neste caso, o início da carreira é extremamente relevante para se pensar na constituição das *práticas professorais*. No caso de ***M.***, seu discurso político, assim como a maneira como tende a agir com os alunos, tendo em vista que sempre se mostra atenta às suas necessidades – aspecto que será retomado em outros momentos –, nos faz crer que: não apenas seu espaço de socialização inicial, enquanto membro de um grupo familiar da camada popular, mas sua experiência de formação, conforme já descrito, somado a sua atuação junto ao grupo de profissionais do Magistério, seja no âmbito da Creche enquanto ainda pertencia à Secretaria do Bem-Estar Social ou quando passou à Secretaria Municipal de Educação, tendo a oportunidade de não mais ser pajem, mas sim auxiliar de desenvolvimento infantil até chegar à professora de Educação Infantil, demarca sua *identidade profissional*.

Uma demanda similar encontra-se no caso da entrevistada ***G.*** que antes de ter terminado o curso de Arte já sentia a necessidade de se "[...] inserir na questão pública, na educação pública [...]". Chega a atuar algum tempo em uma área comercial, mas retorna à escola quando é aprovada no concurso para lecionar na Educação Infantil. Acaba tendo que lecionar em uma escola no bairro de Taipas que havia sido inaugurada há pouco tempo e que, assim, contou com uma atribuição de salas a educadores em caráter especial para ocupar os cargos que lá estavam vagos, afirmando que:

> [...] E aí, aí me encantou muito mais também trabalhar com a questão da periferia, então... a gente fez estudo do meio, estudo do campo, de campo lá, e aí eu falei: 'É aqui que eu quero ficar! Eu quero trabalhar na periferia, eu quero trabalhar com essa questão do movimento social, com esse movimento de moradia', porque a escola lá tava se formalizando em virtude do movimento de moradia que havia sido instalado naquela região [...] (PROFESSORA G.).

Este 'encontro com a questão pública e com a periferia' marca o exercício inicial de sua profissão de tal modo que se veem reminiscências dessa experiência no contexto atual. É importante destacarmos que a escola, segundo ela,

> [...] inaugurou com um grupo novo de professoras, de professoras jovens, recém saídas da faculdade, com um viço, né, na... e de uma gana de estar ((batida dos dedos na mesa)), assim, envolvida com essa questão da educação, de fazer essa pesquisa e aí a gente ficou um grupo seis anos juntas, e nesse ano a gente só saiu da escola, foi assim uma retirada, uma debandada da escola porque chegou uma outra gestão que veio com um movimento truncado (PROFESSORA G.).

Aqui se observa que a *motivação para o exercício profissional também se dá a partir da construção de relações*, muitas vezes no encontro entre pares, quando se formam grupos de referência.

As informações apresentadas concorrem para que a profissão docente seja entendida como um processo cíclico, já que é preciso sempre recomeçar em uma nova escola, em um novo contexto de ensino. Para além disso, nota-se a existência de traços relacionados a algo convencionalmente identificado como *ciclo de vida dos professores*. Retomando as considerações de Huberman (1992) que analisa esse ciclo a partir de tendências gerais, sem que estas sejam padronizadas, pensemos um pouco sobre as experiências relatadas pelas entrevistadas, quando estas não se dão apenas no âmbito privado, em um tempo psicológico, mas também social que, portanto, não apenas decorrem de um espaço-tempo, mas que produzem efeitos nos mesmos.

Constatamos que as agentes ***T.***, ***M.*** e ***G.*** trazem particularmente as dificuldades encontradas para a realização de seu ofício em processos de contrariedade, muitas vezes, com a gestão das unidades de ensino. Neste caso, sua formação inicial enquanto profissional se deu em correlação com inúmeros traços descobertos nestes novos espaços, enquanto estrutura física e enquanto corpo de trabalho. Desse modo, esse início é visto como fundamental para a consolidação de *representações*, a partir da ideia de que ele figura como parte de um ciclo de vida profissional. Logo,

> [...] Trata-se, com efeito, de estudar o percurso de uma pessoa numa organização (ou numa série de organizações) e bem assim de compreender como as características dessa pessoa exercem influência sobre a organização e são, ao mesmo tempo, influenciadas por ela (HUBERMAN, 1992, p. 38).

É claro que, principalmente no caso de ***T.***, a figura do aluno, muitas vezes problemático, também acaba se tornando um impedimento para a consolidação de práticas construídas a partir da formação inicial, ou seja, que ainda não havia se ampliado ao espaço escola. Alguns trechos de sua entrevista podem nos ajudar a inferir sobre esse aspecto. A mesma fala não apenas a respeito dos estudantes que jogavam carteiras, mas também da violência escolar, assim como da diferença entre os alunos da escola pública e os da privada, assim como de estudantes da rede pública que diferem a partir do aspecto localidade da unidade escolar. Podemos observar traços de seu discurso que nos levam a pensar que ela passou pelo '*estádio de sobrevivência'*, como proposto por Huberman, quando realmente refere ter se chocado com a realidade da escola estadual, apesar de ter estudado em uma. A complexidade, como já vista, se dava no contexto da sala de aula, mas também no âmbito da gestão e do corpo de docentes que tendiam a tratar o professor eventual como uma subcategoria. Neste contexto, atentando para o fato de que nunca havia estagiado, é que também se dá o choque quanto às suas crenças de formação, já que desejava superar sua experiência enquanto aluna.

A educadora ***K.***, à qual não se fez referência neste item, vê-se exatamente neste momento de constituição de sua *identidade profissional*. Sendo a EMEF do CEU sua segunda escola e a primeira na qual leciona com o 5º ano, tudo se dá no plano do novo, sendo que enquanto módulo vê-se tendo que improvisar com frequência, assim como tendo que lidar com a necessidade de rever constantemente sua atuação, pois entende que "[...] cada turma é a cara de seu professor". Este aspecto causa grande impacto em sua atuação, pois a depender da sala seu trabalho torna-se "penoso", se comparado àquelas em que o docente entra e todos o ouvem. Percebe-se que, particularmente, no caso de ***K.*** é preciso ir tateando o terreno para ver o que consegue fazer no pouco tempo que tem para atuar. Apesar disso, não menciona a possibilidade de reavaliar sua metodologia. Diz que gosta de trabalhar com revisão, que utiliza materiais didáticos como livros e apostilas, mas em momento algum parece se colocar enquanto elemento influenciador das ações dos estudantes. As dificuldades que enfrenta se potencializam na estrutura da unidade do CEU, já que sente que não há um direcionamento,

principalmente em termos de constituição de regras. O que pode ser percebido no perfil de ***K.*** é que ela ainda parece alimentar o desejo de voltar à carreira de jornalismo, de terminar o curso e ocupar-se de uma área mais "dinâmica", o que talvez chegue a dificultar seu processo de enraizamento na carreira, pois pode acabar permanecendo apenas a contragosto, se assim posso dizer. Contudo, como nos informa Huberman (1992)

> [...] O desenvolvimento de uma carreira é, assim, um processo e não uma série de acontecimentos. Para alguns, este processo pode parecer linear, mas, para outros, há patamares, regressões, becos sem saída, momentos de arranque, descontinuidades [...] (HUBERMAN, 1992, p. 38).

Considerando que o início da carreira se dá em meio a algumas explorações em contextos e interações diversas, em um movimento que já identificamos como cíclico, observa-se na figura das docentes ***T.***, ***M.*** e ***G.*** outras peculiaridades. ***T.*** constata na passagem por escolas que ainda é possível ser professora, superando, de algum modo, o choque inicial, ou melhor, ressignificando-o. ***G.*** vê-se envolta em questões sociais que mobilizam suas ações, a partir das relações que também estabelece na unidade, o que também pode ser identificado na experiência de ***M.*** As duas últimas, particularmente, veem-se instigadas por problemáticas e pela conquista da posição da sala de aula, de seus ingressos neste espaço, assim como se sentem parte de um corpo de profissionais, quando na interação vão se tornando formadoras.

No próximo item deste capítulo mobiliza-se a noção de representação para a análise do projeto CEU com o intuito de entendermos como se dá a *construção cotidiana* de um trabalho muitas vezes particularizado, articulado à *identidade profissional* de cada uma das docentes mencionadas. Nesse sentido, é a partir da história relatada por elas que serão feitas interpretações a respeito da *apropriação do espaço* CEU.

## 5.4 A força da representação – discursos, símbolos e ressignificações

O projeto de formação a ser endereçado a um público periférico no Centro Educacional Unificado mobiliza uma série de símbolos. O termo 'símbolos' será aqui utilizado

para se referir a alguns códigos que transmitem mensagens e se constituem enquanto via diversa de informação aos agentes que circulam pelo Centro. Estes podem ser configurados, por exemplo, para determinar o modo de ser e estar, seja pela estrutura espacial ou pelo discurso presente no Regimento, só para iniciar a discussão, tendo, então, uma representação simbólica. Sendo assim, para os que irão atuar nesse espaço há que se pensar, então, na tentativa apresentada por aquele documento de difundir a ideia de que é preciso tornar a instituição um local de produção de cultura, irradiador de práticas educacionais inovadoras, abrangendo uma gama de ações que não se fixam à sala de aula, e potencializador do desenvolvimento da comunidade, em termos educacionais, culturais e esportivos. Esta ideia não está fundada no senso comum, tendo em vista que há uma formulação legal que apregoa sua execução. Considera-se aqui o Regimento Padrão como uma espécie de símbolo que pretende transmitir uma ideia quanto à atuação dos profissionais do Magistério e quanto à formação do alunado, com o intuito de ser um grande elemento aglutinador.

Os símbolos que definem o CEU podem ser encontrados em vários âmbitos. Ao se transitar no bairro vê-se que a unidade se encontra no topo de um morro, o que lhe dá visibilidade. É no entorno dela que são colocadas as poucas sinalizações. Sua entrada talvez lembre ao desavisado algum espaço de lazer, como poucos vistos, pois apesar da guarita o portão normalmente está aberto ao público em geral. É também por meio desse pequeno detalhe, além da ausência de muros, demarcando-se o perímetro por meio de uma cerca baixa, que aparenta ser um local acessível e receptivo. É devido à presença de um teatro, do Telecentro, da biblioteca, além das atividades realizadas nas salas de multiuso e das quadras poliesportivas, em uma ação cultural interligada, que se vê a objetivação de alguns elementos que distinguem o CEU de outros espaços educacionais. Para além disto, existem as unidades regulares (CEI, EMEI e EMEF) com cada uma de suas especificidades.

Esses símbolos do espaço público não repercutem apenas na construção de concepções a seu respeito, mas criam outros efeitos sociais. O que se encontra no âmbito do figurativo reverbera na *ação cotidiana*. Portanto, ao mesmo tempo em que na relação com o espaço/tempo/comunidade são construídas *representações* sobre estes aspectos, a partir delas os servidores também *constroem práticas*, em um movimento espiralado. Para além dos símbolos objetivados já apresentados estão os relacionados ao âmbito do discurso, alguns destacados já de início, mas que, para além destes, se afiguram no primeiro Regimento das unidades no que tange à formação de protagonistas a partir de seu projeto. Atribui-se por meio

de um documento legal a obrigatoriedade de que o CEU cumpra uma série de tarefas, já discutidas, na tentativa de dar existência a uma aspiração política. Contudo, o poder das palavras do documento, que pretende apresentar novos sentidos à educação institucional, será efetivo apenas se alcançar adesão, ou seja, se tiver quem trabalhe para justificá-las e pô-las em discussão, alcançando a dimensão prática, no cotidiano escolar, produzindo, assim, possibilidades para que o projeto ressoe no exercício diário. Há, entretanto, que se criar meios para que os agentes partilhem das mesmas aspirações, gerando estratégias que os unifique enquanto grupo que atua pelo bem-estar comum, por um objeto construído de modo cooperativo, que os une e os mobiliza na luta por sua legitimidade. Neste caso, agentes dotados de disposições duráveis passariam a transitar no espaço da unidade e a partilhar concepções criando *habitus coletivos*. A questão que não quer calar é a seguinte: Apenas o discurso apresentado no documento é capaz de tornar a prática coesa?

> [...] Tirando essa questão espacial:, se os educadores, se a gestão não articula essa inovação ela não existe, ela não existe... ((Silêncio)). Então, aí é uma proposta dos, dos professores, né, ela não tem... como eu posso dizer assim? Não é um, acho que talvez seja um projeto do CEU que isso aconteça, mas quem articula isso são os professores, né. E aí, assim, em alguns momentos ((batida dos punhos na mesa)) essa articulação acontece e em outros... em outros não, assim eu não vejo que seja um pré-requisito, sabe assim... como eu posso dizer (+). Eu não consigo achar que toda EMEF é uma inovação, por exemplo, entendeu, eu acho que ela tem muito ((bate um punho na mesa)) do tradicional ainda, e tem alguns ((bate um punho na mesa)) projetos de inovação ((bate um punho na mesa)) porque que alguns professores:: ENTENDEM que o CEU:: tem essa proposta, permite, tem essa possibilidade de ser essa inovação, então alguns professores fazem com que aconteça essa inovação de maneira global, assim (PROFESSORA T.).

**Espaço-tempo**

É preciso pensar que cada novo membro do 'grupo' deve apreender o que foi instituído, ou seja, o que não existia antes do discurso legal, e as *representações* que são continuamente construídas, além de *práticas* tidas como referência. Deve também dar conta do recorte estrutural com o qual se depara, com suas fronteiras em linhas retas, tendo em vista que há uma divisão espacial que toma as unidades regulares, separando-as entre si, assim como a do prédio da gestão. Além disto, as mesmas unidades diferenciam-se das demais presentes na rede municipal. Estas divisões criam vias de legitimação de agentes e de objetos a serem

disputados. As fronteiras espaciais e simbólicas presentes na estrutura do CEU podem desmistificar a ideia de que este é realmente unificado. *Compreender essas variações é dar conta do modo como a estruturação da unidade também influencia as pretensões subjetivas e as ações diárias*. Considera-se que o espaço escolar se configura enquanto representação simbólica na medida em que sua apropriação o transforma em um 'lugar', espaço vivido, tendo em vista as possibilidades de apreensão que os agentes fazem dele e de seu projeto de formação, passando por apreciações crivadas por seus habitus, esquemas incorporados de percepção sobre o real. Logo, a configuração espacial de um CEU traz em si um sentido quando se propõe a criar interligações por meio de corredores e escadas compartilhadas, na tentativa também de tornar as salas um local de encontro com o externo ao instalar janelas grandes que, além disso, dão visibilidade a quem observa de fora.

Não se pode esquecer de que a disposição de três unidades educacionais em um mesmo espaço induz a uma suposta integração destas. É preciso, contudo, colocar em pauta a ideia de que *as formas de sua apropriação e sua ressignificação dependem das disposições de cada agente pertencente ao espaço*. Essas também estão em constante diálogo com a arquitetura escolar, que pode ser considerada como um currículo, pois seus símbolos, de algum modo, dizem a quem circula por uma unidade educacional, ainda que não seja perceptível, sobre quais princípios pedagógicos, por exemplo, a construção se afirma, atentando para o fato de que as formas de coabitação, em termos de vivência cotidiana, tendem a influenciar os modos de sua apropriação.

> (+) Tirando a questão espacial, né, eu acho assim é uma inovação você colocar três unidades dividindo o mesmo espaço, a mesma bibli/ Espaço assim, entre aspas, né, tá *[sic]* cada um tá *[sic]* na sua, no seu bloco (PROFESSORA T.).

> Ela não é uma escola como qualquer outra. Ela é bem equipada. Ela tem um teatro, ela tem uma quadra boa/O PRÉDIO, a estrutura é ótima, é perfeita, então ela não é igual à outra. ((Mas a diferença, então, é a estrutura?)) ((Silêncio)) É! ((batida nos punhos na mesa)) (PROFESSORA S.).

Encontram-se indícios nos dois relatos acima das formas de apropriação do espaço que de um modo geral é visto como inovador, mas que não determinada uma única forma de apoderamento. A educadora ***T.*** começa a dizer que entende ser uma inovação dispor três unidades educacionais em um mesmo espaço, quando então revê seu discurso por perceber a existência de algumas restrições. Logo, a junção das unidades em um mesmo prédio não

necessariamente oferece condições para o surgimento de ações que conectam a prática. Quando, então, a fala da docente ***S.*** é citada vê-se que para ela a inovação se restringe à questão espacial, observação no mínimo muito problemática, tendo em vista que a disposição do bloco didático, como já dito, não necessariamente garante a criação de vínculos entre as unidades, mas porque também parece ser a integração do trabalho um fator relevante para a definição de uma ação 'inovadora'.

Ingenuamente poder-se-ia crer na afirmativa de que a simples existência de corredores partilhados em um CEU geram *ações de integração*. Ao circular pela escola em que a pesquisa foi realizada constatou-se, por exemplo, que cada lado de duas escadas é destinado a um grupo de estudantes, um é utilizado pela EMEI e outro pela EMEF, com a justificativa de que as crianças menores precisam ser protegidas dos alunos maiores. Logo, apesar do programa que se quer instaurar por meio da disposição arquitetônica, são instituídas regras de convivência como marcos para a aprendizagem daqueles que circulam por lá, limitando espaços e corpos. Neste caso, defende-se a separação da faixa etária por meio de um discurso que reafirma uma série de práticas cotidianas. Partindo de um relato que Agustín Escolano apresenta na introdução do seu texto *Arquitetura como programa. Espaço-escola e currículo* (1998), poderia ser feita a seguinte pergunta: Se um viajante chegasse à EMEF mencionada reconheceria nela a singularidade de um espaço educativo? O primeiro contato até poderia fazê-lo pensar que não, pois não necessariamente a disposição arquitetônica lhe diria alguma coisa sobre as práticas. Seria preciso andar pelos corredores, observar as formas de utilização de cada pátio, corredor, sala, por exemplo, estendendo-se aos demais espaços da unidade.

> [...] Então, poxa você pode contar uma história ali na EMEI, você pode descer para a Biblioteca ou fazer um sarau ali com todos eles no Teatro ou, enfim, fazer um evento, mas... porque alguns professores ENTENDERAM essa proposta, mas assim, que seja algo geral, não:: sei se todos identificam assim (PROFESSORA T.).

As possibilidades apresentadas por ***T***. esboçam formas de utilização de um espaço compartilhado. Neste caso, poderíamos questionar se o CEU EMEF enquanto participante dessa megaestrutura se diferencia apenas devido a sua estrutura física. O padrão apresentado pela junção das unidades regulares em um prédio, visto por uma das educadoras como um "aquário", associado ao Telecentro, à Biblioteca, ao Teatro e ao prédio da gestão, é em si representativo, configurando-se como elemento de aprendizagem tanto para o formador,

quanto para os alunos. O que importa saber é em quais situações os padrões já incorporados pelos profissionais podem ser ressignificados?

> [...] A gente assusta um pouco por esse aquário todo, né, a gente tá ACOSTUMADA, a gente vem de uma ideia de escola FECHADA, que tem horário pra *[sic]* entrar ((batida do punho na mesa)), horário pra *[sic]* sair, aqueles limites, né, de portões, a gente assusta um pouco, mas foi sossegado (PROFESSORA K.).

Talvez essa *ressignificação* possa ocorrer a partir do momento em que a unidade passar a se constituir enquanto 'lugar', quando se torna possível *construir novas práticas*, mudar hábitos, por exemplo, a partir de um trabalho de reconhecimento do potencial que uma EMEF pode ter em um CEU.

> Eu acho que eu poderia ter um outro olhar. Não sei né::, os colegas falam que é uma outra proposta de ensino, tudo. Eu não tive acesso nem ao projeto político pedagógico (+). Não preciso falar mais nada, né. Então...” (PROFESSORA S.).

Como diz Viñao Frago (1998), é preciso que se dê um salto qualitativo para transformar um espaço em um lugar e isto só pode se dar por meio de uma construção. Para ele, por assim dizer, *há uma pedra no meio do caminho*, tal como escreve Drummond. O problema está na necessidade de lidar com o espaço-tempo. No caso do CEU EMEF, a mudança de prática poderia vir, por exemplo, não apenas com o que se ouve em conversas espaçadas pelos corredores, mas com *formações em contexto*, além de, considerando nosso questionamento apresentado acima, outra forma de abordagem do espaço-tempo, já que o tempo é instituído assim como em qualquer outra unidade escolar. Deste modo,

> [...] O que a gente fala é assim, não é: que tempos e espaços a gente tem para essa integração? Porque a gente tem, por exemplo, a JEIF, que é a de Jornada Especial, não é, Ampliada, que os educadores sentam para conversar, mas assim a gente tem a JEIF da EMEF, a gente tem a JEIF da EMEI e a JEIF da CEI. Numa dessas reuniões a gente falou, né, porque não existe uma JEIF, pelos menos um dia da semana que todos sentem juntos? Porque a gente não tem! Entendeu?! Então como é que a gente vai fazer essa divulgação, entendeu, vai colocar num *[sic]* mural. Será que só fazer um mural basta? Colocar um mural e dizer olha ‘vai acontecer a contação de histórias aqui, hein’. Será que só um mural bastaria? Ou será que assim, não adianta também, não é, a prefeitura propor um prédio unificado sem mudar as jornadas, por exemplo, de trabalho. Não faz sentido. Porque em que momento da sua jornada de trabalho ela é compartilhada? Nenhum. A jornada de trabalho dum professor daqui é igual à de qualquer outra EMEF, e aí fica difícil, não é? (PROFESSORA T.).

O relato das entrevistadas traz com frequência o espaço como elemento diferencial do CEU, mas sem a mudança do *tempo* acabam aprisionadas a muitas das mesmas práticas, sem ter como ressignificá-lo e habitá-lo como um lugar. Logo, o uso que se pode fazer dele acaba limitando-se a ações descentralizadas. A intenção primeira desta investigação não é a de discutir a questão espacial do CEU, mas também cabe pensar sobre como são incorporados os símbolos deste espaço às *representações professorais*, estruturando, assim, as *práticas cotidianas*. Logo, as propriedades objetivas, ou seja, o local partilhado, o espaço recortado, o status das unidades regulares entre si e em relação à gestão e aos núcleos de cultura, esporte, lazer e educação, por exemplo, podem dar conta de uma parte da análise quanto aos *efeitos do lugar* ocupado pelas educadoras, assim como seus *pontos de vista*. Afinal, quem são as agentes que nos falam? Há entre elas um sentimento de pertencimento à unidade? De que modo suas concepções incorporadas contribuem para a instituição das divisões existentes e para que o discurso se consolide na prática? Parte destas questões parecem já ter sido respondida, mas ainda nos cabe refletir sobre algumas delas.

Manifestar-se em uma unidade de um CEU é atentar para os símbolos que a identificam, imputando sentidos diversos a eles, consolidando-os ou podendo até mesmo negá-los. Neste caso, a própria relação com o bairro em que ela está inserida e sua história, assim como com a comunidade escolar, pode trazer representações sobre a prática.

> Ah, ah o que eu lembro, que eu assim, eu me emocionava muito, né. Quando eu entrei aqui, porque eu já conhecia o bairro, então quando eu via aquelas crianças todas iguais, sem distinção, todas de uniforme, bonitinhas, sabe vindo, as crianças pequenininhas indo pro *[sic]* CEI com aquelas coisas bonitas, móveis bonitos, tudo limpinho, essa piscina, então, assim, eu até hoje me emociono de ver essas crianças, porque aqui era um horror, isso daqui era uma desova. Antes do CEU, a última notícia que nós tivemos que uma pessoa foi morta e tiraram a pele da pessoa, desfacelaram *[sic]* a pessoa, então era muito triste isso. Então, agora, olhar pra *[sic]* esse CEU e ver isso aqui, depois do CEU ainda teve umas três, quatro mortes aí, mas acabou, né. Nós fizemos as crianças acreditar que isso aqui não ia acontecer mais e não aconteceu mesmo. Foi uma mudança muito boa aqui ((batida dos dedos na mesa)), as casas aqui eram muito simplezinhas, barraquinho, hoje você pode olhar, as casas são mais bonitas, né, são mais pintadas, e essas pessoas tão com mais condições. Então, assim, eu acho que o CEU, devia ter muito CEUs, sempre CEUs, todo ano fazer CEU e CEU, e CEU ((risos)), todas as crianças merecem essas escolas, né. [...] Essa escola é tudo, né? Eu acho que deveria ser nesse pique em todas, no Ensino Médio também, às crianças tudo de bom e de melhor, né. (PROFESSORA M.).

O vínculo que a educadora foi construindo com a comunidade, tendo em vista que também mora perto da escola, a leva a acreditar na excelência do CEU ao afirmar que "a escola é tudo!" Deste modo, parece que não dá para negar a existência dos símbolos. *Eles são incorporados às representações e de algum modo ressoam na prática*. Poderíamos perguntar sobre como essa professora foi ao longo do tempo construindo essas representações, tanto quando exerceu seu ofício no CEI, assim como na EMEF da mesma unidade, desde a sua inauguração, tendo em vista que buscou lecionar nesta instituição.

> [...] menina, quando eu vim aqui nesse CEU eu fiquei encantada, achei tudo loco *[sic]*, tudo lindo, maravilhoso, falei 'vou pra *[sic]* aquela escola'. Aí teve remoção, aí até (incompreensível) na época uma gestora daqui, ela disse assim olha 'eu quero ir pra *[sic]* sua escola', porque ela tava *[sic]* numa *[sic]* reunião aqui, [...] ela disse assim: 'eh, você, você é o quê? Ah, eu sou ADI. Não, no CEU só vão pessoas acadêmicas. Eu falei, nossa, que horror! ((risos)) Eu falei, ai, eu não acredito nisso. E ainda eu disse assim: o partido ao qual eu acredito é o partido que não discrimina, pá, pá'. Falei, falei, e ela ficou meio assim, e depois e depois eu a vi aqui, e eu sou terrível, né, eu sou totalmente do bem, quando eu a vi aqui eu falei 'oi, A., eu tô *[sic]* aqui viu' ((risos)) (PROFESSORA M.).

Encontram-se no trecho descrito resquícios de uma espécie de imagem concebida sobre o educador do CEU, quando uma gestora diz que ele deve ser acadêmico. Este é, de algum modo, um dos efeitos sociais dos símbolos relacionados à figura do espaço, tendo em vista que para a docente trabalhar nele parece ser a oportunidade de efetivar o desejo de se apropriar de algo que lhe parece legítimo, enquanto para a gestora o Centro Educacional Unificado deve conferir ares de acadêmico aos seus formadores ou requerer isto deles. Qual é a concepção de educador que se quer por em pauta nesta afirmação? O termo acadêmico pode estar sendo utilizado para afiançar uma espécie de perfil, haja vista que os acadêmicos são produtores de conhecimentos, tendo muitas vezes o poder de instituir percepções sobre o real e o simbólico. É o que parece transmitir o excerto exposto acima com um aparente espanto sobre um perfil que possivelmente lhe parecia distante da sua figura. O discurso da diretora, por sua vez, vai mais ao encontro de uma pessoa que se dedica aos estudos, mas que nesta configuração tem ares de pretensão, distanciando-se dos leigos, neste caso de uma ADI (Auxiliar de Educação Infantil).

Parece, então, que ocorre uma exteriorização de uma estratégia que visa escolher, a partir de um perfil, os agentes com os quais se quererá trabalhar, definindo-se aspectos relacionados a uma luta por sua classificação, com vistas a criar uma identidade de grupo.

Contudo, por vezes é preciso superar certa oposição entre as *representações* e a realidade quando, por exemplo, a entrevistada conta sobre a existência de cursos de formação específicos aos educadores do CEU e também fala sobre o perfil dos profissionais da unidade.

> [...] É que a gente tem que correr atrás, antes ainda tinha mais coisas, assim, né. Hoje em dia as meninas que chegam, chegam cruas. Né, a gente, eu fico dando um toque, né, olha é assim, assim, vocês podem usar espaço tal, tal, mas não tem não ((batida dos dedos na mesa)). Eu acho que é importante, eu acho que devia fazer parte, assim/Eu não sei se eles preparam, porque como eu ti falei da F., ela era minha diretora, ela chamava, reunia o pessoal, falava o que eles podiam usar, o que não podia. Hoje eu acho que as pessoas acham que é MUITO ÓBVIO, assim, ah a pessoa vai chegar e vai sair usando o espação do CEU. Não, tem pessoas que entram aqui, em sala de aula, pronto, não é, não conhece nada, não sai. As crianças só participam das aulas que tem, as extras aulas aí de informática, isso e aquilo, mas, no caso, a gente vê que muita gente chega aqui e num *[sic]*, não conhece os espaços, né. Eu mesma arrasto a S., a L., vou saindo com elas por aí porque é, tem muita gente que não conhece nada aqui. A L. que é daqui da CEI diz 'ai, M., às vezes me perco aqui', né. [...] eu tô *[sic]* falando desse CEU, é:: eles são especiais – de zero ao nono ano, ao EJA – é uma comunidade especial (PROFESSORA M.).

Esse relato soa importante por dois aspectos: a ideia de que não parece haver *uma ação pontual de formação em contexto* abarcando discussões sobre a concepção educacional do CEU, em busca da retomada de um trabalho realizado nos anos de 2003/2004; além de que o perfil do educador, segundo essa agente, deve se caracterizar pela necessidade de atender às demandas da comunidade atendida. Esta última proposição não deve ser rejeitada, tendo em vista que é preciso atentar para a especificidade de cada comunidade escolar, e sendo o CEU um espaço instalado na periferia da cidade, em locais identificados como bolsões de pobreza, essa necessidade é ainda mais urgente. Contudo, é apenas este aspecto que define a tarefa de um docente na EMEF de um CEU, já que esta ação deve ser executada em todas as unidades escolares? Outras educadoras falam no trabalho com projetos, no caráter dinâmico da ação,

> [...] de saber que você não tá *[sic]* somente na sua unidade educacional, no seu quadradinho, que você está lidando com a comunidade que os espaços como cultura, como lazer têm essa articulação com a questão, né, das ONGs que trabalham aqui, por exemplo, como o GURI[118], como os projetos que trabalham aqui, o Santa

[118] Relembrando: *Guri* é um Projeto mantido pela Secretaria da Cultura do Estado de São Paulo que oferece, nos períodos de contraturno escolar, cursos de iniciação musical, luteria, canto coral, tecnologia em música, instrumentos de cordas dedilhadas, cordas friccionadas, sopros, teclados e percussão, para crianças e adolescentes entre 6 e 18 anos. No caso da unidade em que a pesquisa foi realizada, o GURI é administrado pela organização social denominada Santa Marcelina Cultura, que também administra a Escola de Música do Estado de São Paulo (EMESP Tom Jobim), que faz parte da Associação Amigos do GURI.

> Marcelina, o Piá[119], o vocacional[120]. Então, assim, ah..., se você é um professor que ah... abarca a criança nessa complexidade toda e nesse movimento que ela cria dentro do espaço CEU, pra *[sic]* dentro da sala de aula é um outro movimento diferente [...](PROFESSORA G.).

Parece ser esta complexidade o que mais define o exercício pedagógico de um formador nesta instituição, e de que modo, então, ela é colocada em jogo no *cotidiano escolar*? Três agentes contam sobre a existência de ações que são desenvolvidas por pequenos grupos, até mesmo afirmando as disputas que ocorrem em torno de atos que visam à conscientização, se assim pode ser dito, dos demais mestres. Há um relato significativo quando uma delas afirma ter passado por momentos de "masturbação mental", referindo-se a horas e horas de discussão na tentativa de promover a articulação entre as atividades realizadas. Isto faz com que seja possível crer na hipótese de que o reconhecimento ou a definição de um estilo de trabalho, assim como a execução de ações que parecem ir ao encontro deste, confere a um grupo de professores uma série de *representações sobre a prática*.

Neste momento cabe fazer algumas observações a respeito do termo *formação em contexto*. Inicialmente foi utilizado neste trabalho para definir algo que entendia ser formação em serviço, posteriormente conheci a complexidade da questão a partir do texto *Formação Profissional e Práticas de Supervisão em Contextos* de Mônica Appezzato Pinazza (2013)[121]. A autora explicita a ideia de formação em contexto a partir de níveis contextuais de desenvolvimento, como espécies de estruturas que se encaixam, definidas como microssistema – instituição de ensino –, mesossistema – grupos de estudo organizados pela universidade com a participação dos professores da escola –, exossistema – órgãos administrativos, como, por exemplo, a Secretaria Municipal de Educação – e macrossistema –

---

[119] PIÁ - Programa de Iniciação Artística realizado pela Secretaria de Cultura da Prefeitura de São Paulo em parceria com a Secretaria Municipal de Educação, nos Centros Educacionais Unificados, que atende crianças de 5 a 14 anos, abrangendo a linguagem artística da música, do teatro, da dança e das artes visuais.

[120] Programa Vocacional - Composto por projetos de artes visuais, música, teatro, dança, acolhe pessoas a partir de 14 anos, atuando preferencialmente em equipamentos da Secretaria Municipal de Cultura e da Secretaria Municipal de Educação.

[121] PINAZZA, Mônica Appezzato. Formação Profissional e Práticas de Supervisão em Contextos. In: CARVALHO, Anna Maria Pessoa de. (Org.). **Formação de Professores** - Múltiplos Enfoques. 1. ed. São Paulo: Editora Sarandi, 2013, v. 1, p. 225-250.

políticas públicas. Vê-se, então, que é uma questão a ser analisada em abrangência, tendo em vista sua especificidade, o que não poderá ser feito neste momento.

***Estilos de ensino***

Convém tratar um pouco da noção que se quer aqui definir como 'estilo pedagógico', considerando que este pode direcionar a prática, conferindo sentidos para o ofício docente, podendo também traduzir um ideal do profissional, que pode, de algum modo, estar presente no Regimento padrão do CEU, principalmente quando se refere à necessidade de que este atue em conjunto com os núcleos de cultura, esporte, lazer e de educação, ressaltando, assim, ser preciso expandir a ação adotada com cada grupo de estudantes para fora da sala de aula. Logo, é possível se referir a formas distintas de desenvolvimento do trabalho pedagógico a partir de uma matriz de percepção construída ao longo da formação, fora e dentro da sala de aula, mesmo na função de aluno. Esse *modus faciendi* do educador, sua maneira de ser e de estar em um determinado contexto, manifestar-se-ia, conforme María Alexandra Rendón Uribe (2013)[122], por meio do vínculo que estabelece com os alunos, da maneira como atua, 'leva' a classe, ensina, utiliza recursos didáticos, organiza a aula e avalia, dentre outros fatores.

A construção do *estilo de ensino* se dá em meio a constantes reavaliações do ofício, devido à necessidade de criar meios para que se desenvolvam medidas que possibilitem um bom vínculo entre professor e alunos. Por vezes o estilo está atrelado às habilidades dos agentes, mas não são determinados por eles. Há, por exemplo, aqueles que defendem certa maneira de ensinar a um grupo, mas que não tem a habilidade necessária para se manter em um padrão que lhes é externamente determinado, tendo, então, que ferir alguns de seus princípios para adaptarem sua prática a um contexto específico. Logo, não são definidos por terem um estilo de ensino, mas por perfis de estilo que se redefinem conforme o grupo, o

---

[122] URIBE, María Alexandra Rendón. Hacia una conceptualización de los estilos de enseñanza. **Rev. colomb. educ.** Bogotá, n. 64, Jan./June.2013.
Disponível em: <http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0120-39162013000100008>. Acesso em: 17 ago. 2016.

espaço, a gestão e os colegas com os quais convivem, só para exemplificar. É preciso, então, elucidar que "[…] el estilo de enseñanza es un asunto dinámico, pero su reconfiguración depende de cada docente según el contexto, atendiendo además a los éxitos y fracasos obtenidos en su experiencia" (URIBE, 2013, s/p). Em termos de complementação é preciso acrescentar a defesa da existência de quatro dimensões dos estilos pedagógicos (URIBE, 2013 apud CALEJJAS, 2005)[123]:

- *O saber* – refere-se ao domínio da disciplina ensinada, a capacidade de construir conhecimento acerca dela e as crenças construídas sobre a experiência educativa;
- *O saber fazer* – os sentidos construídos sobre a prática;
- *O saber comunicar* – as formas de interação que se estabelecem no processo de ensino e aprendizagem;
- *O saber ser* – reconhecer o papel social que tem enquanto profissional, dando visibilidade até mesmo a sua atuação no fomento do currículo oculto.

A inserção desse adendo acerca da definição do termo 'estilo pedagógico' se deu para que fosse possível considerar que *a determinação dos estilos de ensino ou de ensinar pode influenciar as formas de apropriação do espaço CEU, assim como de sua proposta pedagógica*. Quando perguntei às entrevistadas sobre a possível existência de um perfil do educador do Centro, observemos o que responderam:

> ((silêncio)) Eu acho que assim, eu, por exemplo, gosto, tenho esse perfil do CEU porque acho que tem uma estrutura que permite você trabalhar com projetos e... fora de sala de aula, com vivências, ou, por exemplo, fazer uma contação de histórias, né, o oitavo ano vai contar lá pra *[sic]* CEI, pra *[sic]* EMEI, eu, eu particularmente gosto. Esse é o meu perfil, mas eu acho que nem todos ((bate um punho na mesa)) os professores têm esse perfil. Muitos professores têm esse perfil de trabalhar

[123] CALLEJAS, María Mercedes. **Los estilos pedagógicos de los profesores universitarios**. Universidad Industrial de Santander, 2005.

> projetos assim, sabe, e de unificar os espaços, mas não é um pré-requisito, e aí tem professor que vem para esse espaço e não se identifica porque percebe que não dá para ficar só na sua salinha ali tendo aquela aula tradicional, e acaba indo embora; como tem professores que vêm ((batida do punho na mesa)) com esse perfil super tradicional e fica *[sic]* ((bate um punho na mesa)), mas é sempre é..., mas também não tá assim muito à vontade, sabe. Eu acho que o CEU tem sim um perfil diferente, mas ele, o professor que vem pra *[sic]* cá, ele pode ir para qualquer outra escola, entendeu? Não necessariamente ele precisa ter esse perfil, assim (PROFESSORA T.)

> (++) Seria uma aula mais dinâmica, com usos dos, dos, dos recursos da escola, dos espaços, eu acho que seria voltado pra *[sic]* isso. Tô *[sic]*, tô *[sic]* me adequando. Esse é o primeiro ano ((batida dos dedos na mesa)) (PROFESSORA S.).

> [...] Quando chegar, assim, 'oh, as crianças são assim, assim, aqui tem que trabalhar com o coração, aqui tem que trabalhar assim, assim, assim ((batida dos dedos na mesa))'[...] O meu contato com o CEU é esse, eu acho que tinha que ser algo diferente pra *[sic]*, pra *[sic]* essas crianças, tinha *[sic]* que ser professores diferentes. Tem muitos aqui bacanas, tem muitos professores legais, não que os outros não sejam, mas outros não entendem, falam 'ai, eles são uns capetas, num *[sic]* sei o que', mas eles não sabem o que tá *[sic]* de trás disso tudo, né? (PROFESSORA M.).

> [...] eu não acho que tem que ser um professor diferenciado, acho que tem que ter esse COMPROMISSO porque são crianças mais, querendo ou não, mais sofridas ((batido do punho na mesa)) do que, não todas, viu, mas a gente ((batida do punho na mesa)) tem um público mais difícil, com uma bagagem mais complicada, entendeu [...]. Eu só não acho que o professor tem que ser diferente, ele tem que ter um comprometimento maior (PROFESSORA K.).

Assim sendo, apesar do Regimento não apresentar com clareza e objetividade os possíveis determinantes para a constituição de um perfil de um profissional que deve lecionar na unidade, há no imaginário dos agentes que por lá circulam uma ideia correspondente a esse. Alguns entendem a abrangência do trabalho tendo em vista a concepção do projeto educacional do CEU, outros defendem que é preciso atentar para o público, ponto já apresentado quando discutimos a noção de cuidado, tendo em vista que o discurso de uma delas se atenta à figura do aluno como fator problematizador da prática na EMEF. As representações que exteriorizam por meio do discurso também dizem muito sobre a função que compreendem ter junto aos alunos e à unidade escolar.

No próximo item deste capítulo será retomada a ideia de estilo de ensino em articulação com a noção de prática para discutirmos os fazeres das educadoras no âmbito da unidade escolar.

## 5.5 Reflexões sobre a organização das práticas cotidianas

Neste trabalho faz-se menção à prática cotidiana para tratar do que é realizado diariamente no âmbito escolar, considerando-o como um espaço em que ocorre uma série de ações influenciadas por pressões diversas. Cabe destacar que seu uso torna-se importante quando se propõe a discussão das formas de apropriação do Regimento Interno da unidade, quando, então, pode-se falar em formas variadas de apropriação das mensagens recebidas pelos profissionais, em similaridade ao que é discutido por Michel de Certeau[124], por exemplo, quando se refere ao que o consumidor cultural 'fabrica' durante as horas em que assiste televisão. O autor também ressalta a importância de se atentar para o fato de que cada pessoa não está isolada em sua individualidade, mas constrói esquemas de ação, muitas vezes propondo-se a compor espécies de bricolagens das informações com as quais precisa lidar, segundo interesses próprios e maneiras de fazer que se exteriorizam por meio de práticas.

Esta discussão estende-se ao que ele define como 'modelo polemológico', trabalhando com o polo das estratégias e o das táticas. Quanto ao primeiro entende-se que as estratégias estão sempre ligadas a uma instituição, a um lugar físico, a um lugar teórico, só para exemplificar. Neste caso, um sujeito de querer e poder gere suas relações com o outro devido a sua representatividade. Já as táticas se referem aos sujeitos ordinários que se movem no campo das estratégias, no lugar do outro, tendo como aliado o tempo. Percebendo o momento em que o olhar panóptico da estratégia se ausenta o sujeito pode, então, no uso de táticas realizar ações que venham beneficiá-lo.

---

[124] **Estratégias e Táticas.** In: A invenção do cotidiano- artes de fazer. Tradução Ephraim Ferreira Alves. 3ed. Petrópolis: Editora Vozes, 1998, p.97-102.

A escola, então, pode ser vista como um lugar de estratégia, um lugar próprio com uma organização que permite o seu funcionamento (ciclo, série, professor, aluno, carteiras, avaliação etc.). Nela ocorrem interpretações diversas da ordem dominante, quando, por exemplo, ao escolher a forma de trabalhar um conteúdo o professor está usando algumas táticas. As táticas se manifestam como maneiras de subversão dos mecanismos impostos, como meios de sobrevivência. No caso dos educadores que lecionam na EMEF do CEU as leituras que fazem do Regimento Padrão da unidade revelam um pouco das táticas que criam mediante a necessidade de utilizar cotidianamente as diretrizes apresentadas neste documento, manifestando-se, por exemplo, nas formas de apropriação do espaço, dos trabalhos que realizam tendo em vista a necessidade de articular suas ações com as demais unidades regulares, assim como os núcleos de lazer, esporte, educação e cultura, considerando também os estilos de ensino que adotam.

Partindo destas observações torna-se importante recuperar o que está sendo definido enquanto *estilo de ensino*. Ao refletir sobre a narrativa das entrevistadas pode-se ponderar que uma parte significativa das concepções que têm sobre a prática docente foi sendo definida ainda na educação básica, quando também no contexto escolar foram se constituindo enquanto profissionais em situações e âmbitos específicos. Os anos que passaram como alunas lhes ensinaram um pouco sobre as possíveis ações que poderiam ser mais ou menos legítimas na escola, contribuindo também para a constituição de seus estilos de ensino. Muitas delas, possivelmente, foram com o tempo se sentindo impelidas a adaptar sua prática na tentativa inserção em um grupo, ganhando traços de outros estilos de ensino. Estes, como já mencionado, *englobam a dimensão do saber, do saber fazer, do saber comunicar e do saber ser*. No caso desta pesquisa, torna-se interessante pensar particularmente sobre 'o saber fazer' e o 'saber ser', uma vez que o primeiro discute os *sentidos construídos sobre a prática* e o segundo se refere ao *papel social do docente*. Antes de se debruçar um pouco mais sobre este ponto será preciso retomar parte da história da constituição do CEU e da mobilização que a própria unidade escolar faz em torno de sua recuperação.

A perspectiva deste estudo parece poder ser ampliada ao se levar em conta a proposição da nova historiografia da educação, tendo em vista a necessidade de questionar os usos práticos das fontes documentais. A problemática que parece ser discutível versa sobre os usos cotidianos dos indicativos propostos pelos dois documentos legais que deveriam ser a fonte fundamental para a construção da prática escolar diária e dos fazeres pedagógicos. Deste

modo, caberia entender como se dá a aplicabilidade dos anseios presentes, por exemplo, no Decreto 42.832 de 06/02/2003 que cria os Centros Educacionais Unificados

> CONSIDERANDO que o Centro Educacional Unificado – CEU propiciará à população acesso a bibliotecas, centros culturais e esportivos, integrados aos Centros de Educação Infantil – CEIs, Escolas Municipais de Educação Infantil – EMEIs e Escolas Municipais de Ensino Fundamental – EMEFs, num complexo único concebido em todas as suas dimensões, desde o projeto arquitetônico até o projeto político-pedagógico, conferindo novo significado ao espaço escola (SÃO PAULO, 2003).

De modo similar, podemos discutir a concepção presente no Regimento Padrão (2004 e 2005) de que os Centros seriam um polo de experiências inovadoras, afinal estes documentos não definem o que se entende ser uma inovação educação. Nesta conjuntura parece importante, então, buscar informações sobre a origem das concepções educacionais apresentadas na proposta do projeto CEU, ainda que não se encontre referências claras deste dado. Antes disso, deve-se ressaltar que no mesmo Regimento, por exemplo, está posto no Art. 58 que as suas unidades regulares são regidas pela mesma legislação das demais instituições educacionais que compõe a rede municipal de educação e que, de modo geral, baseiam sua ação nas políticas e diretrizes das demais escolas da rede. Contudo, a peculiaridade destas repousa sobre a proposta de que atentem para a especificidade de atuação no Centro, em seus programas e ações que deverão atuar em conjunto com os núcleos educacional, cultural, esportivo e de lazer, como já mencionado. Deste modo, pode-se questionar se a defesa da *inovação educacional* estaria fundamentada apenas nesta prática intersecionada. Logo, na ausência ou baixa frequência desta, uma unidade regular de um Centro ainda poderia desenvolver um projeto educacional inovador? Afinal, em que repousa esta ideia de inovação?

Penso que a história de criação dos CEUs traz elementos que podem ajudar a elucidar essa questão. Sua origem, como já apontado, está, segundo Padilha e Silva (2004), por exemplo, nas ideias de formação apresentadas por Anísio Teixeira na então criação do Centro Educacional Carneiro Ribeiro, na Bahia na década de 1950, conhecido popularmente como Escola Parque. O panorama inicial da constituição desta instituição se dá a partir da

necessidade de criar uma escola pública eficiente e democrática, como um grande centro popular de educação.

No ato da inauguração, ele, Anísio Teixeira, expõe sua resolução quanto ao quadro educacional do país após a implementação de propostas formuladas pela Escola Nova na década de 1930. Teixeira fala em "surto de inovação" que inaugurou uma série de mudanças na escola pública, resultando na deterioração constatada por longos vinte e cinco anos, até a construção de parte do complexo, evidenciada na simplificação das formas de alfabetização e na redução de alguns turnos de ensino para a ampliação de vagas. A crítica repousa na subversão das ideias dos 'escola novistas' e na deterioração dos processos de trabalho. A escola, para Teixeira, deveria ser o espaço possível de transformação social, o local que daria subsídios para a instrução de uma grande leva de crianças e adolescentes que atenderiam a demanda de uma sociedade industrial, mas que também acolheria a necessidade de se oferecer uma formação humanista.

É deste anseio que emana a criação do CEU como espaço capaz de promover o desenvolvimento integral de crianças, adolescentes, jovens e adultos. Há claramente um mesmo desejo de consolidar uma escola pública eficiente que forneça atendimento integral e que, de algum modo, reveja as práticas tradicionais, já que se fala em inovação educacional. Anísio Teixeira ressaltava em sua explanação o papel do educador na tarefa de concretizar a tarefa do Centro Educacional Carneiro Ribeiro, não o tomando como um "pequeno gênio" para tudo o que o projeto aspirava em termos de execução, mas tendo como via de atuação a ação conjunta de professores alfabetizadores e especialistas, atuando conforme suas aptidões. Logo, não se pode desconsiderá-los como um dos agentes principais na consolidação do projeto.

Quando o formador é considerado como uma das possíveis vias de análise da execução do projeto dos Centros, isto não se pode ser feito sem a consideração de que este agente cria representações sobre si, sobre o outro, sobre o projeto, assim como a respeito da estrutura da unidade. De que lugar, então, fala um docente do CEU quando se está afirmando que as unidades regulares desta instituição se assemelham às demais escolas municipais, atentando, contudo, para o fato que este profissional tem que lidar com as particularidades de um exercício profissional específico, tendo em vista a concepção educacional da instituição?

Refletir sobre a concretização do projeto escolar em uma de suas unidades é também falar em *espaço e tempo escolar*, assim como em *cultura escolar*.

***Espaço-tempo e a cultura escolar***

Nas unidades regulares dos Centros criados na então gestão da prefeita Marta Suplicy, vê-se certa necessidade de repensar a questão da total separação das crianças conforme faixa etária, já que, por exemplo, a EMEF partilhava do prédio da EMEI e do CEI, ainda que parte desta última unidade fique no andar térreo e outra no espaço predial conhecido como 'Redondo'. Neste caso, ainda que as crianças representem faixas etárias diferentes, elas podem, de algum modo, se conectar. Para além deste aspecto outro ponto importante do projeto está posto na área externa da unidade, considerando particularmente sua extensão, sem discutir as questões referentes à segurança, muitas vezes referida por uma das entrevistadas. Pode-se, então, ponderar sobre os elementos da arquitetura escolar do CEU. Agustín Escolano (1998) assegura que:

> [...] A arquitetura escolar é também em si mesma um programa, uma espécie de discurso que institui na sua materialidade um sistema de valores, como os de ordem, disciplina e vigilância, marcos para a aprendizagem sensorial e motora e toda uma semiologia que cobre diferentes símbolos estéticos, culturais e também ideológicos [...] (ESCOLANO, 1998, p. 26).

Essa afirmação cria a possibilidade de se abordar a conexão existente entre as concepções empregadas na disposição predial dos Centros e as formas de sua apropriação. Sendo assim, não apenas a intersetoriedade é importante nestas instituições, mas suas próprias estruturas físicas, quando, então, estes aspectos também revelam indícios dos discursos dos reformadores, ou seja, daqueles que propuseram mudanças na estrutura de um espaço educacional com vistas a atingir melhorias na formação de público. Contudo, ainda que tenham pensado em criar meios conectivos entre as faixas etárias, de juntar equipes em um mesmo prédio, ao considerar as unidades regulares, ainda assim o âmbito da sala de aula é o

já conhecido de todos, disposto em um quadrado com carteiras e fileiras que tendem a facilitar a rotina e a economia do tempo. Logo, uma parte da *inovação educacional* foge do imaginário dos reformadores e *fica a cargo dos agentes que circulam pela unidade fazer com que esta inovação ocorra, ressignificando, por exemplo, o espaço que lhes foi atribuído*. Agregado ao elemento 'espaço' encontra-se o fator 'tempo'.

> O tempo, assim como o espaço, não é *a priori* no sentido kantiano, ou seja, uma propriedade "natural" dos indivíduos, mas sim uma ordem que tem de ser aprendida, uma forma cultural que deve ser experimentada [...] (ESCOLANO, 1998, p. 44, grifos do autor).

A partir da uniformidade temporal instituem-se também meios de gerenciamento da atividade cotidiana. A escola como local importante da formação social não se mantém isolada desta demanda. É nela que os estudantes aprendem sobre a necessidade de cumprir prazos e regular seu ritmo em função destes, dentre outros aspectos.

O tempo, como já discutido, pode ser vivenciado de maneiras diversas. Hargreaves (1998a) entende que a dimensão do tempo seria como uma espécie de horizonte de possibilidade e de limitação, com o qual o trabalho vai sendo construído e sendo por este muitas vezes constrangido. Retomando um pouco de suas discussões e o que já foi apresentado poderíamos vir a considerar o tempo a partir de uma perspectiva técnico-racional, micropolítico, fenomenológico e sociopolítico. Neste texto parece ser mais importante mobilizar a primeira e a última destas. A primeira afigura como muito cara por se defender que o tempo no espaço CEU, mesmo com a necessidade de se diversificar as propostas e atentar para sua extensão territorial, aparenta representar apenas uma variável objetiva, ou seja, passa por uma estipulação e organização baseada em uma estrutura curricular tradicional, tendo em parâmetro o período empregado a outras unidades escolares. Isso, de algum modo, passa a ser revisto com o *Programa Mais Educação*[125], que tem como um de seus objetivos retomar a Rede CEU como espaço de vivência da cultura e educação, segundo informações da própria Prefeitura de São Paulo, ponderando também sobre as ações que devem ser promovidas nos ciclos de alfabetização – 1º ao 3º anos –, interdisciplinaridade – 4º ao 6º anos – e de autoria –7º ao 9º anos. Algumas de suas atividades ocorrem no período

[125] Programa lançado pela Prefeitura de São Paulo no ano de 2013, portanto na gestão de Fernando Haddad, como forma de reorganização curricular e administrativa da rede municipal de ensino.

normal de estudo e outras no contraturno. Na concepção da educadora ***G.***, a EMEF em que leciona

> [...] tem umas propostas bem bacanas, mas que elas não contemplam todas as crianças. Porque todas as propostas inovadoras, aquelas que são... diríamos um currículo extra classe que poderiam estar no currículo da escola, elas estão no 'Mais Educação'. É uma coisa que eu questiono muito, né. A gente tem aqui, por exemplo, dois projetos, três projetos que são esses que eu falei de complemento de jornada, que são dentro do turno, e outros treze que são fora. Então, assim futebol de mesa, tem atletismo, tem a Rádio Escolar, tem o Jornal Escolar, prática musical, tem Inglês com Música ((batida dos dedos na mesa)), tem Clube de Leitura, Blog, Cineclube que poderia tá *[sic]* dentro do currículo, que poderia, por exemplo, o professor encabeçar ((batida dos dedos na mesa)); bom se eu sou professor de Ciências e tenho possibilidade de trabalhar com Cinema, onde que eu posso linkar essas duas áreas e usar um projeto de trabalhar em prol da minha área com essa ((batida dos dedos na mesa)) vertente. Então, acho assim, que os alunos perdem muito, 15, 20 alunos por projeto, não contempla a escola toda, né, de uma certa forma não contempla. Então, assim coisas inovadoras têm, mas que não contemplam todo mundo (PROFESSORA G.).

Logo, a extensão de um trabalho que se pretende ser inovador acaba se restringindo à parte dos alunos atendidos na unidade, fragmentando uma ação que deveria se dar de modo mais abrangente e democrático no âmbito do cotidiano como um todo. Ampliando esta questão pode-se citar que as atividades que complementariam a formação escolar ocorrem fora do período de aula, não tendo uma relação direta com a unidade regular. Cada pessoa pertencente à comunidade escolar, do bairro e externa, deve demonstrar interesse procurando a gestão do CEU. Deste modo, não parece haver uma interligação entre as ações como nos afirma *a docente* ***T.***:

> [...] mas tem muito aluno, por exemplo, que faz Guri, que toda violino e a gente não sabe na EMEF, sabe, num *[sic]* tem... essa troca acho que tem um:: uma lacunazinha assim, a gente poderia estar, ter uma articulação melhor com esses projetos... da gestão, assim, principalmente esses musicais e esportivos, com a EMEF. É, porque como a gente tem muito, muito aluno e ao mesmo tempo, às vezes, passa batido, né? Às vezes, por exemplo, o aluno falou 'olha, ah eu toco violino', ah, então vem tocar para a gente um dia. Mas assim num basta a gente chamar e ter essa vontade, né, se, por exemplo, o GURI tivesse uma articulação melhor com a EMEF eu acho que favoreceria, sabe. Às vezes acontecem umas apresentações do GURI, por exemplo, no começo do ano para divulgar os cursos, nem sempre os alunos do GURI que vem apresentar são os alunos da EMEF. Eu já vi, por exemplo, uma apresentação do GURI que não eram alunos da EMEF, eram alunos da comunidade, entendeu? Eu acho que poderia ter uma articulação mais próxima desses projetos do PIÁ, do GURI, do esporte com a EMEF (PROFESSORA T.).

Mesmo quando se tenta criar meios de instituir a interdisciplinaridade e uma atividade mais coletiva, está se gerindo o tempo técnico-racional. Contudo, a prática no âmbito escolar é muito mais complexa, já que é preciso rever uma série de costumes cultivados anos após anos que, por vezes, difere das concepções advogadas pelos organizadores desse tempo.

> [...] Mais tempo não garante, por si mesmo, a mudança educativa. Existem então (ou deveriam existir), do ponto de vista do inovador, mais aspectos a considerar nesse tempo, para além da sua distribuição, planificação e programação tecnicamente eficiente. O modo como o tempo é usado e interpretado também é importante (HARGREAVES, 1998a, p. 108-109).

Hargreaves entende que há uma valorização hierárquica da sala de aula, quando, por exemplo, os educadores de nível elementar passam quase todo seu período nas unidades de ensino neste espaço. Nele majoritariamente se está só, o que muitas vezes também reforça a necessidade de se planejar ações de maneira solitária, sem que necessariamente seja possível afirmar que não se encontram em outros momentos, como depois das aulas ou em conversas pelos corredores para consultas rápidas. Ainda assim, quando é necessário lidar com o 'tempo de grupo' vê-se alguma resistência que, por vezes, reflete no trabalho que se quer fundamentar no âmbito coletivo.

> [...] o meu é ‘Mais Educação’ São Paulo, é dentro do próprio turno, né, que são aquelas aulas compartilhadas, que, teoricamente, nós deveríamos preparar e executar juntos, mas os professores ainda não sabem o que é uma aula compartilhada. Eles acham assim: bom, a aula de projeto é a aula da professora G., então o projeto é dela, é ela que vai fazer, né? Então, a gente trabalha muito sozinha também, mesmo na aula compartilhada. No quinto ano eu tenho um pouco menos de dificuldade, assim, a gente compartilha um pouco mais, assim. Embora esse ano sejam duas professoras diferentes, que também tão *[sic]* trabalhando com o quinto ano nessa questão da compartilhada com Arte pela primeira vez, então assim o que nos prejudica é não ter um horário conjunto de planejamento, né [...] (PROFESSORA G.).

***Entraves para a mudança***

O término do relato de ***G.*** chama a atenção por ela estar advogando a necessidade de organização de um horário conjunto de planejamento, assunto também apontado pela docente ***T.*** quando problematiza a exigência de se unificar a ação tendo que gerenciar o tempo de uma

jornada que não é unificada. Neste caso, há dois entraves para a execução da inovação: a estruturação da jornada do aluno e do educador e a revisão de práticas para se construir um trabalho coletivo. A dimensão do tempo fenomenológico vem problematizar o uso do tempo mencionado anteriormente tendo em conta que sua duração varia para cada pessoa. Neste caso, podemos inferir que seu uso, o modo de gerenciá-lo, também se altera. Há na tarefa diária do formador uma ação que se dá no imediato, englobando as especificidades do contexto observado, quando, algumas vezes, os prazos não se colocam como um horizonte afiançável. Lembremos do que contou a docente ***M.***:

> [...] Português, Matemática, ensinar fração ti juro que eu não dei conta não, mas essas crianças souberam falar, souberam ouvir, souberam respeitar, souberam saber os seus direitos [...] Um dia eu cheguei nessa mesma sala e comecei a falar de direitos, que o ano passado nós trabalhamos, logo no início, a LDB, o ECA[126] com as crianças, né, aí um aluno virou pra *[sic]* mim e disse assim 'nossa professora, tem todas essas leis?', eu falei 'tem, claro que tem!' (PROFESSORA M.).

Nesse caso, ela está valorizando aspectos de aprendizagem que não necessariamente caminham em correspondência com o que almeja sua instância superior, o que por sinal também está relacionado à noção do uso do tempo, basta ver que a escola graduada impõe certo limite de tempo de aprendizagem, segundo a faixa etária, para cada aluno, a partir de uma perspectiva organizadora de seu uso. Porém, no contexto da sala de aula, quando o educador não está no 'palco' sua atuação ganha um caráter variável.

> As regiões de retaguarda podem ser estritamente delimitadas no tempo e no espaço (por exemplo, a sala de professores durante o tempo de intervalo) e firmemente isoladas do contacto com os clientes ou da observação que estes efectuam na região frontal (são poucas as portas de salas de professores que são deixadas abertas!) [...] (HARGREAVES, 1998a, p. 122).

O discurso das entrevistadas, por vezes inquietante, revela não apenas que entendem o papel que o CEU deve cumprir como formador de um grupo muito específico de aluno, o que se destaca quando falam sobre a convivência que têm com a comunidade, mas também quando explanam sobre a noção de protagonismo, só para exemplificar. Há, contudo,

---

[126] ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente.

evidências de que o trabalho é executado ou construído de modo particularizado, quando citam, por exemplo, aqueles agentes que não parecem estar em congruência com o projeto. Como Gadotti já havia anunciado em 2004, o que já foi apontado nesta dissertação, é preciso rever e modificar "velhas práticas burocráticas" por intermédio de uma ação voltada à *formação permanente*, pois o "[...] habitus, o ethos educacional está enraizado numa tradição de quatrocentos anos de autoritarismo. O processo de mudança é lento [...]" (GADOTTI, 2004, p. 16). Deste modo, será possível dizer que um profissional que passa por uma seleção tão ampla quanto a que ocorre nos concursos públicos entende os critérios da tarefa a ser executada em uma das unidades do complexo? Aquele que chega à unidade conhecendo de modo superficial o projeto ou não o conhecendo poderá construir sua prática em consonância com ele? Em quais circunstâncias isto poderá ocorrer?

***Fontes documentais como orientadoras de práticas***

Mas, afinal, o que o Regimento Padrão mais atual do CEU define enquanto projeto de formação? Este documento alerta para a necessidade de se construir uma rede de proteção social, tendo por finalidade a educação, voltando-se à construção do conhecimento e da cidadania. Retomam-se, então, os objetivos do CEU, conforme o último Regimento (2005), apesar dos anteriores não apresentarem muitas alterações:

> I) oferecer às crianças, adolescentes e adultos a oportunidade de frequentarem um espaço criativo de construção de conhecimento;
>
> II) ser um polo de incentivo ao desenvolvimento educacional, cultural e esportivo da comunidade;
>
> III) ser um polo de experiências educacionais inovadoras;
>
> IV) ser um centro de promoção da equidade social de seus usuários.

Por ser o Centro um espaço de educação em termos mais amplos e que, portanto, não se restringe à sala de aula, as diretrizes de trabalho que constam nos Regimentos são de ordem geral. Deste modo, cabe a cada grupo constituir sua forma de aplicabilidade.

Considerando a necessidade de observar as formas de apropriação do Regimento pensou-se em analisar os documentos encontrados na unidade de ensino – Regimento Escolar, Projeto de Ação e Projeto Político Pedagógico. O Regimento Escolar da unidade inaugurada em 7 de fevereiro de 2003 apresenta a ideia de que a gestão escolar deverá dar visibilidade à ação coletiva por meio do Conselho do CEU EMEF, além das instituições auxiliares na figura da Associação de Pais e Mestres e de organizações estudantis. A proposta não difere das demais instituições da rede, a não ser por destacar a necessidade de 'sempre que possível e necessário' articular seus projetos de ação com a EMEI e o CEI. No documento também é pontuada a necessidade de realizar programas e planos em parceria com instituições não governamentais, tendo em vista a dimensão do CEU.

O Projeto Especial de Ação (PEA) de 2015 denominado *Construindo uma proposta metodológica investigativa, visando ao protagonismo* tem como diretriz metodológica o levantamento de dados sobre a realidade do espaço escolar, assim como do entorno, por entender que o projeto dos Centros tem em sua concepção a priorização de uma relação mais próxima com a comunidade. Busca realizar uma investigação da realidade local, analisar os níveis de proficiência dos alunos nas avaliações internas e externas, trabalhar com a instrução da comunidade tendo em vista à gestão participativa, à formação de público e à realização de palestras sobre temas importantes, em parceria com o Conselho da Escola e com a gestão da unidade. Segundo o documento analisado, o estudo do público atendido, assim como da realidade local, levaria a comunidade escolar a selecionar temas para a elaboração de propostas investigativas com a finalidade de se realizar interferências qualitativas na realidade observada. Para além destes aspectos, parte da metodologia de trabalho também abrange encontros de formação com pais, com ou sem a presença de alunos, e a formação da comunidade escolar para que participem do Conselho e da Rádio da escola.

Este projeto também fala em: problematizar o conceito de protagonismo; readequar e utilizar variados espaços como cenário da prática educativa; realizar encontros formativos

com os pais, principalmente através de reuniões dialógicas, dando continuidade ao processo iniciado em 2008; encontros de formação entre as unidades regulares e a gestão, em atendimento às expectativas dos educadores de uma ação mais coletiva e integrada em todos os espaços.

Já o Projeto Político Pedagógico (P. P. P.) intitulado *Identidade e cidadania: formando protagonistas* estava em construção no momento de minha visita, apresentando elementos dos projetos anteriores, por isto entendo que parte das entrevistadas aponta no questionário que foi utilizado um modelo pronto para a construção do P. P. P., com discussão com a equipe escolar. O texto que li remonta a um movimento espiralado, quando afirma a pretensão de se fazer, por exemplo, reuniões de formação com os pais, assim como ocorria em 2008, apresentando também os 'desafios importantes para o desenvolvimento da U. E. (Unidade de Ensino) em 2008', a 'avaliação e organização da U. E. – 2009' e também quando aborda a retomada das ações que ocorreram em 2007 a respeito do protagonismo infanto-juvenil, além de ressaltar a revisitação da avaliação institucional que ocorreu em 2006, dois anos após a inauguração da unidade escolar. Adverte-se que o projeto

> [...] está em processo de construção coletiva, considerando a importância da concepção pedagógica do espaço educativo que representa o Centro Educacional Unificado num bairro periférico, apontado como muito carente no Mapa da Exclusão Social da Cidade de São Paulo (PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DO CEU-EMEF, 2014, s/p).

Esse texto também apresenta dados de uma análise realizada em 2014 sobre a realidade local, assim como a síntese das observações sobre a versão do *Projeto Identidade e Cidadania: formando protagonistas*, tendo como desafios e propostas de encaminhamento: a necessidade de se apropriar

> [...] dos espaços do CEU, enquanto diversidade cultural e educativo (teatro, cinema, músicas, palestras) voltadas para o público dessa comunidade escolar; a retomada da concepção do CEU, integrando as UEs e Núcleos da gestão (PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DO CEU-EMEF, 2014, s/p).

Há também de ser destacado que ao se referir à retomada dos 'desafios importantes para o desenvolvimento do Projeto Político Pedagógico da U. E. em 2008' estava posto a

relevância do evento de formação ‘Semana do Protagonismo infanto-juvenil’ como espaço de discussão capaz de desencadear propostas que alterem a rotina das crianças, dos adolescentes, dos jovens e dos adultos. Sua última edição ocorreu no ano de 2015 e é definido pelas educadoras entrevistadas como um momento de recuperação do projeto.

Haja vista, então, que o Regimento Padrão da instituição é muito mais organizacional e conceitual e que, portanto, não dá muitos recursos para se pensar no *modus operandi* da *ação cotidiana*, os documentos da própria unidade levam a crer que existe o desejo por parte da equipe escolar de que as concepções iniciais do projeto sejam retomadas. O relato da Professora ***T***., como já destacado, corrobora com a ideia de que esta retomada se dá no cotidiano, pois no *fazer diário é que o projeto pode se constituir*.

> Assim, eu tenho a minha experiência, né, que não é a mesma do grupo, assim. Eu ((batida do punho na mesa)), o que eu percebo nessa escola é que houve um momento desse, de valorizar a bagagem total do aluno ((bate um punho na mesa)) tanto que foi escrito o projeto político que é protagonismo juvenil::, então.., sempre, é, não o saber instituído ((bate um punho na mesa)), mas buscar ali do aluno qual é a demanda dele e a partir do trabalho de pesquisa dele ampliar o repertório. Eu acho que teve esse momento aqui no CEU, que eu não participei desse primeiro momento ((batida do punho na mesa)), mas que eu ouço muito falar; veio um segundo momento ((bate um punho na mesa)) em que teve mudança de gestão, e enfim, e aí esse projeto maior ele foi deixado um pouco de lado e aí cada professor foi tentando fazer, foi fazendo o seu trabalho, então nesse do cada um por si existem profissionais que preferem trabalhar com ((bate um punho na mesa)) com o Parâmetro Curricular::, independente da bagagem do aluno, da demanda, e eu acho que agora tá *[sic]* num *[sic]* momento de ((INTERRUPÇÃO DA GRAVAÇÃO)) e acho que agora tá *[sic]* no momento de novo tá num momento de... de resgate, tanto que a professora, a G. tá *[sic]*, montou o grupo de trabalho étnico racial, tem tido algumas reuniões, a gente ... fez a... fez aquela atividade com o grafite com os alunos, o ‘Correspondência de Leitura’ que foi entregar os poemas na comunidade, então eu acho que tá *[sic]* retornando esse processo de valorizar o saber:: aqui dessa comunidade e usar isso como fonte sabe, e isso ser a fonte, né, o ponto de partida pra *[sic]* outros estudos. Assim, acho que tá *[sic]* voltando a se fazer isso assim, mas não dá para dizer que isso é um perfil desse ((bate um punho na mesa)) CEU assim, não é; existem alguns educadores que encabeçam essa ideia, entendeu. Eu não vejo isso como... identidade dessa EMEF, assim (PROFESSORA T.).

Considera-se, então, que ainda que de maneira não tão precisa, o Regimento Padrão é um documento que pode regular a prática na medida em que está firmado em um decreto que determinada o cumprimento de uma resolução. Deste modo, o 'reformador' espera consolidar uma mudança das concepções educacionais, propondo-se a ser inovador, a partir de um discurso normativo, ansiando, assim, que este se consolide. No caso da unidade escolar, tendo em vista que não se pode dizer que há um material orientador a ser distribuído com esta

proposta, as formas de apropriação do que os autores do projeto se propõe a pensar enquanto formação educacional depende do modo de circulação, não apenas de suas ideias no cotidiano, materializando-se nos discursos, mas também no que o corpo docente planeja para o grupo escolar nos documentos da própria unidade. Seguindo esta perspectiva, como já fora apresentado, está posto nos documentos construídos pela EMEF o desejo de voltar às origens do projeto CEU. Contudo, vemos que a escola é

> [...] produto histórico da interação entre dispositivos de normativização pedagógica e práticas dos agentes que se apropriam deles. Com o conceito de forma e cultura escolares, são postas em foco as *práticas* constitutivas de uma sociabilidade escolar e de um modo, também escolar, de transmissão cultural. Mas também são focalizados, a partir desses conceitos, os dispositivos que normatizam tais práticas: dispositivos de organização do tempo e do espaço escolar; dispositivos de normativização dos saberes a ensinar e das condutas a inculcar (CARVALHO, 1998, p. 33, grifo do autor).

*As formas de apropriação deste projeto se consolidam na construção de práticas diárias, estando estas inscritas em uma série de estratégias de subversão ou de concretização*.

> [...] O conceito de a*propriação,* como *tática* que subverte dispositivos de modelização [...] põe em cena esse hiato entre os usos e suas prescrições. O hiato evidencia a complexidade da relação entre modelos pedagógicos e seus usos e está no cerne de uma história cultural dos saberes pedagógicos (CARVALHO, 1998, p. 36, grifos do autor).

***Os saberes profissionais e as reformas educacionais***

Por certo, cada formador possui uma série de representações sobre sua prática que podem ter se constituído em momentos distintos, seja na formação básica, que ocorre no Ensino Superior, na própria prática, sem se esquecer das disposições sociais construídas antes destas experiências. Cabe agora retomar o que Maurice Tardif (2000) chama de *saberes profissionais*, ou seja, os saberes adquiridos na ação, no movimento construído cotidianamente no espaço escolar. Apesar de denominá-los 'saberes profissionais', Tardif não os define apenas a partir das experiências vivenciadas enquanto formador, mas também como aluno. Para ele estes são temporais, logo não se limita à prática docente, mas a toda a sua história de vida, assim como a sua experiência escolar, como já apresentado. Não se afirma, então, que decorrem exclusivamente da formação universitária, mas que também são

adquiridos em toda a instrução básica. É no âmbito da prática que os agentes se constroem enquanto profissionais, consolidando-se a partir de um ofício, no caso o ofício de ensinar. Isto se dá no *contato com a matéria, com o outro, com o grupo de professores, com a gestão, com a comunidade, em intersecção com suas histórias de vida*. É também neste contexto que veem diluir muitos dos conhecimentos adquiridos, que tem pouca relação com a realidade observada, pois atuar em uma sala de aula exige do profissional uma parcela de adaptação e improvisação.

Está posto aqui que estudar a atividade docente implica em investigar a prática, aquilo que realmente se faz em sala de aula, a partir de um saber em construção, que engloba *conhecimentos, competências, habilidades e atitudes* (TARDIF, 2000), cotidianamente ressignificadas no meio em que se está inserido. Quando se considera, então, o 'saber fazer', relacionando-o ao estilo de ensino, como apresentado anteriormente, não se propõe, por exemplo, nesta pesquisa, que vejamos a maneira como os educadores se apropriam de um conhecimento, atividade que pode se dar por meio de muitas nuances, mas como o projeto ressoa na prática, na ação cotidiana, tendo como base o relato obtido por meio de entrevistas. Entende-se, contudo, que se pode falar sobre a prática, mas não necessariamente aplicar o que se expõe, mas o relato pode apresentar uma planificação, algo que está ou não latente. Portanto, quem narra pode contar sobre a prática, dando indícios de suas representações sobre o trabalho, apresentando, em alguns casos, todas as possíveis incoerências de um discurso que se transfigura em favor de um objetivo que lhe é externo. Não se pode esquecer de que a bagagem de conhecimentos que o profissional do Magistério adquire, como crenças e representações sobre a prática, passará por muitos filtros, já que enquanto aluno interage com profissionais diversos, assim como pares no cotidiano escolar, mas muitos docentes passam pela formação pedagógica sem modificar as crenças adquiridas anteriormente.

Apesar dos saberes adquiridos que lhe conferem competências por meio de uma instrução que tende a querer moldá-lo, constituindo-o enquanto profissional que deveria partilhar os mesmos sistemas de pensamento, este carrega

> [...] uma história de vida, é um ator social, tem emoções, um corpo, poderes, uma personalidade, uma cultura, ou mesmo culturas, e seus pensamentos e ações carregam as marcas dos contextos nos quais se inserem (TARDIF, 2000, p. 15).

Desse modo, toda a experiência adquirida faz com que incorpore disposições sociais e construa *representações sobre a prática*.

Retomando a perspectiva da constituição dos *saberes profissionais*, pode-se dizer que eles também figuram como temporais porque são construídos ao longo dos anos, sendo os primeiros anos na profissão a base para a estruturação da prática. Em muitos casos, tem-se que aprender por meio da tentativa e do erro, como já destacaram as entrevistadas em seus relatos sobre o início na carreira. Vê-se, então, que é no *cotidiano* escolar que muitas delas se formam, adquirindo um saber experiencial, afiançado pelo discurso de uma profissional que, por exemplo, declara ter formado a si mesma. Sua narrativa revela que mesmo não sendo considerada ou não se considerando inicialmente como educadora, já estava envolvida, sem a habilitação para a prática, em "movimentos pedagógicos", constituindo-se enquanto profissional e adquirindo características identitárias do ofício. Inicialmente seus saberes pareciam advir da experiência de trabalho e provavelmente de seu histórico enquanto aluna, o que vêm corroborar com a informação de que os saberes profissionais provêm da história pessoal, conhecimentos disciplinares adquiridos na universidade, conhecimentos didáticos e pedagógicos na formação profissional, além dos conhecimentos curriculares, dos saberes relacionados à experiência no espaço escolar, com docentes e tradições ligadas ao seu ofício (TARDIF, 2000).

Esses aspectos relacionados à instrução tendem a reverberar na constituição de seus habitus, disposições de cultura e *ação cotidiana*, e são muito relevantes para se pensar na ideia de *inovação educacional* ou reformas de ampla extensão. Para Antonio Viñao Frago (1996)

> […] los reformadores de la educación y del curriculum poseen en general la <<creencia mesiánica>> de que es posible <<una ruptura más o menos completa con la tradición del pasado>> de que las prácticas y la realidad existentes serán desechadas o superadas sin más y sustituidas por las que se proponen […] (FRAGO, 1996, p. 17, grifos do autor).

Torna-se preciso levar em conta que a escola se constrói em um tempo histórico social e que sua ação se fundamenta no desenvolvimento de ações realizadas por agentes dotados de *representações* diversas. Neste sentido, apesar de termos que atentar para a noção de forma escolar, detectada nas organizações espaciais, no uso do tempo e nas escolhas curriculares, na definição dos papéis, por exemplo, Frago não deixa de afirmar que as instituições escolares mudam. Elas se definem na interação entre tradição e mudança por influência de fatores

externos, de condições tecnológicas e de algumas práticas construídas ao longo de muitos anos de ação, que são definidas como *cultura escolar*.

> […] Este término de significado ambiguo y polisémico comprende, en su perspectiva histórica, un conjunto de modos de hacer y pensar de creencias y prácticas, de mentalidades y comportamientos sedimentados a lo largo del tiempo y compartidos en el seno de las instituciones educativas, que se transmiten a los nuevos miembros de la comunidad escolar, en especial a los profesores y a los alumnos, y que proporcionan estrategias para integrarse en las mismas, interactuar y llevar a cabo sobre todo en el aula, las tareas cotidianas que de cada uno se esperan, así como, al mismo tiempo, para hacer frente a las exigencias y limitaciones que implican o conllevan (FRAGO, 1996, p. 23).

Nesse caso, apesar das invariâncias que podem ainda se manifestar no espaço escolar, tendo como mais evidentes a disposição da sala de aula e a frequência de sua utilização no caso do CEU EMEF, quando perguntado se seria possível dizer que um educador que passa por uma seleção tão ampla quanto a que ocorre nos concursos entende os critérios das atividades a serem executadas em uma das unidades do complexo, assim como se aquele que chega à unidade, conhecendo de modo superficial o projeto ou não o conhecendo, poderá construir sua prática em consonância com este projeto, e em quais circunstâncias isto ocorrerá, poder-se-ia ser dito que como apontado pelas entrevistadas existem momentos de discussões coletivas que ocorrem nos períodos de estudo propostos pela Jornada Especial Integral de Formação (JEIF), da qual nem todos os educadores participam, tendo em vista que é uma opção de carreira, assim como nas conversas propostas pelo Projeto Especial de Ação (PEA), que também é optativo. Para além disto, existem também momentos bem pontuais como a Semana do Protagonismo. Logo, poderia ser dito que a extensão da discussão sobre o projeto CEU talvez não se dê com uma frequência e extensão necessária, momento no qual os novos profissionais também poderiam se apropriar da cultura construída pela escola.

> Eu acho que talvez... deveria ter um tempo de, que nem você tem na creche, um tempo de integração, né ((Uh)), de adaptação, eu acho que tinha que ser feito pro *[sic]* funcionário também, até mesmo com a criança ou conhecer a comunidade, sabe, pegar os funcionários, levar, dar uma volta aqui, até mesmo pra *[sic]* tirar o susto, de onde você tá, onde é que eu vim parar, pra *[sic]* você saber com que público você tá *[sic]* lidando. Seria importante ((batida dos dedos na mesa)) (PROFESSORA K.).

Contudo, isso pode se dar, ainda que de modo restrito, no âmbito da retaguarda, ou seja, se as discussões ou momentos de integração não ocorrem no tempo técnico racional ou monocrônico, podem ocorrer fora do palco, como nos diz ***M.***: "Eu mesma arrasto a ***S.***, a ***L.***, vou saindo com elas por aí porque é, tem muita gente que não conhece nada por aqui. ***L.*** que é daqui da CEI diz 'ai, ***M.***, às vezes me perco aqui', né". Apesar da educadora ***K.***, por exemplo, dizer que acha que no CEU EMEF "o trabalho é o mesmo, não muda nisso ((batida do punho na mesa))", há uma cultura escolar que foi construída desde o ano de 2003, quando a unidade foi inaugurada, e que ao longo do tempo foi passando por ressignificações também devido às formas de apropriação que ela mesma faz das questões discutidas, ou seja, das concepções diversas que constroem a cultura escolar. O diálogo constante a respeito dos princípios de trabalho deve fazer parte do cotidiano, principalmente porque o CEU EMEF tem sim suas particularidades de ação, tendo em vista que é problemático e arriscado pensar que com as propostas de mudança de atuação a partir de seu projeto não haja qualquer alteração na prática cotidiana, isto porque, como nos diz Frago (1996) as reformas também

> [...] producen actitudes y movimientos de rechazo inhibición, adaptación y conformismo formalista, cuando no cinismo, así como otros efectos, como ya indique, no queridos o previstos (p.25). [Além disto, produz o efeito] […] de la continuidad en las prácticas conocidas, aquéllas con las que cada profesor he hecho frente a su tarea en el aula. Esta continuidad se refleja, por ejemplo, en quienes opinan que solo han camblado los nombres no lo que se hace y que, en definitiva, lo que ahora se pide no difiere de lo que se ha hecho siempre, o en quienes dicen que, frente a las nuevas exigencias – sin duda correctas en el plano teórico – hacen lo que pueden y como pueden atendidas sus circunstancias concretas (FRAGO, 1996, p. 27-28).

Ao abordar a *cultura profissional dos professores*, Frago destaca que as reformas que decorrem do exterior podem chegar apenas a operar mudanças superficiais. As pressões referentes às exigências de mudanças que esses agentes passam a sofrer podem abranger desde seu tempo de execução do trabalho, até a necessidade de oferecer atenção ou criar novas vias de relacionamento com os alunos. Para o autor:

> Estas presiones y exigencias conforman la mentalidad y comportamientos – o sea, la cultura escolar – de los profesores. Dos de sus efectos guardan, por ello, una estrecha relación con las reformas y el cambio en la escuela. Uno es la sensación constante de que no hay tiempo, de que no se dispone del tiempo suficiente para hacer frente a todas las responsabilidades y obligaciones derivadas de la tarea docente […] (FRAGO, 1996, p. 27).

Esse tópico é apresentado pelo pesquisador para se referir às reformas educacionais quando cita o tempo gasto na preparação do trabalho com formações, reuniões, elaboração de documentos etc. No caso específico da mudança proposta pelo projeto CEU, a dimensão do tempo parece estar particularmente relacionada ao âmbito da preparação das atividades, assim como do período das aulas e das possibilidades de trânsito na unidade.

> [...] Então, a gente não usufrui direitinho do resto do equipamento, usufrui, assim, pra *[sic]* uma aula livre, pra *[sic]* um piquenique, pra *[sic]* algumas coisas, mesmo porque, assim, o tempo é curto ((batida do punho na mesa)), o tempo é difícil, a gente tem o mesmo tempo que a escola separada, e a gente tem que dar conta do conteúdo, mas eu acho que tem formas de a gente se apropriar do restante, mas falta um di, um direcionamento ((entendi)), de vamos fazer assim, vamos fazer assado, querendo ou não, às vezes, o professor não consegue ter tempo ainda pra além de todo o resto que você tem que fazer, se é professor, pensar 'meu Deus, como é que eu vou usar aquele equipamento de tal jeito' [...] (PROFESSORA K.).

> [...] 1º ano também é uma sala boa, eles vêm sem vícios, assim. Sabe, sem essa coisa assim/ Eles desenham do jeito que eles querem, como eles querem. [...] Essa sala é uma sala bacana também. Uma que, sabe, sem, sem aquele ranço da escola, sem aquela escolarização ((batida dos dedos na mesa)), sabe, de tempos ((batida dos dedos na mesa)), 'agora acabou' ((batida dos dedos na mesa)), 'agora terminou', 'agora terminou' ((batida dos dedos na mesa)), 'agora fechou' ((batida dos dedos na mesa)), entendeu. Eu acho que a Arte tem esse problema, porque a Arte não acontece em 45 minutos. Às vezes você tá *[sic]* naquele processo, eu vejo as crianças, às vezes você tá *[sic]* naquele processo de 'puxa, como eu vou solucionar isso', acabou a aula. E aí, aquele cara que executa (a) comanda é pronto 'é isso mesmo, pan, pan, pan, pan, fiz'. E tem aquele cara que reflete também, consegue organizar o seu tempo, fazer, finalizar ou não, mas... E aquele cara que, tipo, 'meu Deus, hã..., acabou a aula, não pensei, num *[sic]* fiz, ah', porque inspira outras coisas ((cada um tem o seu tempo)), cada um tem o seu tempo, e se fosse alguma coisa mais integrada, né. Se houvesse uma transversalidade geral você não precisava, você não precisa saber se agora é aula de Matemática, de Português, de Geografia, era uma coisa integrada, né (PROFESSORA G.).

> ((Suspiro)) Uh, ó, é:: eu vou preparando minhas aulas de acordo com as necessidades surgidas dentro da sala, não sempre com as necessidades, eu trago a aula preparada, se eu percebo que eu preciso mudar o direcionamento de acordo com o que eles necessitam naquele momento, eu vou mudando, eu vou modificando. TEMPO, eu não vou falar pra *[sic]* você que eu tenho, que eu trago a aula linda e maravilhosa, que eu, eu sentei lá na minha casa e que eu fiz porque não dá ((sim)), então são nesses intervalos que a gente vai se adequando ou até mesmo na própria sala de aula ((sim)), preparando o conteúdo de amanhã, buscando o que vai ser depois e assim vai. (PROFESSORA S.).

A criação do CEU propõe uma mudança de perspectiva de espaço e organização escolar com o objetivo de que as unidades educacionais, sem colocar o docente como agente

principal da mudança, ao menos não é o que se pode observar no Regimento, desenvolvam uma ação integrada com os núcleos de cultura, lazer, esporte e educação, tendo em vista que a proposta é de que o trabalho se faça de maneira colaborativa. Esta pequena 'reforma' não parece se dar de maneira temporalmente programada, já que não há uma determinação do que exatamente e de como se deve fazer, além do período que deverá ser empregado. Contudo, há sim uma clara execução de uso monocrónico ou técnico racional do tempo, levando em conta que apesar da necessidade de integração entre as partes conectivas do projeto não há na agenda de trabalho ou na jornada dos alunos uma alteração significativa, quando as unidades regulares poderiam ser, então, um elemento importante de profusão de práticas ditas 'inovadoras'. Como mencionado pela educadora ***T.***, a jornada de um profissional do Centro é igual a das demais unidades de ensino, além de que não são efetivados momentos de discussão coletivas entre todos os agentes das unidades regulares, para além da Semana do Protagonismo, que ocorre uma vez ao ano, não sendo sequencial, ou do curso referido por ***G.*** sobre a construção coletiva do Projeto Político Pedagógico da unidade. Neste caso,

> ((Silêncio)) Eu acho que... fica um pouco isolado, viu, fica um pouco isolado. É que..., olha, eu não sei, eu já trabalhei nos dois e sinto, assim, é, mesmo aqui no CEI do CEU eu acho que é um trabalho um tanto isolado, cada um na sua/Mesmo esse (Mostra) era pra *[sic]* ter mais integrado, né, era pra *[sic]* tá a coordenação mais junta, pra *[sic]* gente trabalhar mais junto. Aí, de repente vê aí, a gente encontra por aí e fala 'nossa, você tá fazendo um trabalho, se *[sic]* tá fazendo isso, que legal, num *[sic]* sei que, pá, pá, pá', né, temos uma reunião, mas eu acho isolado (PROFESSORA M.).

> Eu acho que fica muito solto, eu acho que devia ter, como é que eu vou ti explicar, um parâmetro, uma rotina mesmo [...], (a) utiliza (ção do) resto do equipamento fica meio solto, eu acho que a gente se prende, a gente é CEU ((batida do punho na mesa)) no todo, mas a gente se prende no contexto de que a gente é escola ((batida do punho na mesa)) [...]
>
> ((E esse direcionamento viria de onde?))
>
> Eu acho que tinha que vir da equipe técnica ((batida do punho na mesa)), dentro do projeto mesmo, visto que nós estamos num *[sic]* espaço diferenciado, que nós, não é, não é, estar no CEU não é só 'agora você vai pro *[sic]* teatro' ((batida do punho na mesa)), entendeu, 'ah, CE *[sic]* tem um evento daqui a pouco', ((batida do punho na mesa)), que é mais ou menos assim que a gente recebe a informação ((riso)), não, eu acho que tinha que ter todo um outro projeto, às vezes as crianças não sabem a mostra que tá *[sic]* na biblioteca ((batida do punho na mesa)), entende, ou que tá *[sic]* lá embaixo no foyer, eles não sabem. Então, tinha que vir uma programação, que eu sei que a prefeitura manda, ter essa divulgação, essa conversa, e 'olha, vocês vão ter um espaço pra *[sic]*, vocês fazem roda de conversa, fazer a roda de conversa em tal lugar, tal dia'. Eu acho que, esse direcionamento, como se fosse uma rotina, mesmo, poderia melhorar essa... esse uso do equipamento.

> ((E isso deveria vir da gestão, lá de baixo?))
>
> Não... ((batida do punho na mesa)), eu acho que pode ser um projeto de cada unidade, e aí, de qualquer forma, você vai passar pela gestão, mas se a unidade tiver isso construído, cê *[sic]* concorda que acertar com a gestão é mais fácil? Que nem quando você faz ensaio pra *[sic]* festa, você não acerta com a gestão? (PROFESSORA K.).

A pesquisa mostrou que a depender do *tempo de carreira*, assim como do tempo efetivo de exercício na unidade, as entrevistadas demonstram uma relação mais efetiva com a proposta, que também se explicita nas formas e usos dos espaços e na sensação de que se está participando de algo coletivo. As formas de inserção na unidade assim como de mobilização em torno da proposta variam bastante, conforme os modos de apropriação, considerando que operam a construção de sentidos a partir de uma interpretação subjetiva, no sentido de que cada agente faz por si só suas avaliações, mas que também se dão por intermédio das colocações grupais, já que todo ser social partilha experiências e constrói seu habitus, disposições de cultura internalizadas, tendo uma história particular construída nos diversos âmbitos de sua socialização e formação profissional, aspecto previamente discutido neste texto. Entende-se que por meio de discussões é possível agir sobre o 'mundo' instaurado, quando é proposto que se pense sobre as reconstruções possíveis no âmbito da *cultura escolar*, quando também podem ser encontrados aspectos da *forma escolar* com suas configurações que tendem a ser dominantes, possibilitando condições de se agir sobre as concepções de outros agentes no espaço coletivo, ressignificando um 'lugar' que também é simbólico.

Contudo, como algumas docentes defendem no estudo, essa ação não é uma tarefa fácil, haja vista que é preciso que esteja instaurada uma crise ou que se tenha meios de criá-la para chegar à interrupção da ordem estabelecida. Mas, como fazer com que os formadores modifiquem suas *representações*, seus habitus profissionais para o exercício de seus ofícios no CEU? Como lidar com aqueles que parecem pensar, segundo o que conta a professora ***G.***, desta maneira: "ai, meu salário ta garantido aqui eu sou efetivo, ninguém me tira, então eu posso fazer o que eu quiser"? Neste caso, é preciso desnaturalizar as *ações cotidianas* que são dia após dia realizadas com certa mecanicidade. Ressignificar o espaço e se apropriar dos símbolos do projeto CEU para exorcizar o que leva muitos a crer que não é preciso fazer nada

além do que uma simples unidade escolar faria. De acordo com ela, é preciso restabelecer o que é básico

> [...] porque cada unidade tem o seu P. P. P. próprio, a Gestão tem seu P. P. P., o Esporte tem seu P. P. P., a Cultura tem seu P. P. P., a EMEF, a EMEI, o CEI, cada um tem seu P. P. P. separado, e às vezes o que falta é sentar e articular essas ações pra *[sic]* que ele seja um P. P. P. efetivo que funcione pra *[sic]* todas as unidades (PROFESSORA G.).

Levando em consideração a visibilidade conferida a alguns profissionais que desenvolvem projetos na unidade tidos como referência, assim como uma das que faz parte do grupo chega a articular forças com a sua Diretoria Regional de origem, podemos supor que estes têm algum tipo de capital simbólico e também social que poderia mobilizar os demais agentes da unidade. Nesta conjuntura considera-se a possibilidade de que mobilizados pelo desejo de então modificar a situação vivenciada cotidianamente, que muitas vezes pode levar a não consolidação do projeto, alguns agentes poderiam ser a via inicial de transformação da estrutura observada. Sua ação política, perpassando a conscientização de sua figura enquanto agente da ação pública, e um estilo pedagógico voltado à dimensão do 'saber ser' a partir do reconhecimento do papel social que tem enquanto docente (URIBE, 2013), e enquanto conhecedor de um contexto construído historicamente, poderia levar os agentes que circulam pela unidade do CEU a uma *revisão das práticas cotidianas*, quando uma discussão sobre a ordem social poderia fomentar ações de reconsideração da ordem política, das formas mais usuais de se fazer educação no espaço e dos seus contratos de adesão. Neste caso, um discurso performativo, portanto voltado à ação, enunciador de um ato em um contexto profícuo a isto, no caso, por exemplo, a partir de um discurso de alguém que tem visibilidade no grupo e que se propõe a opor "[...] uma pré-visão paradoxal (utopia, projeto, programa) à visão comum que apreende o mundo social como mundo natural [...]" (BOURDIEU, 1996c, p. 118)[127], poderia levar alguns professores a crer na necessidade de se criar meios para que realmente ocorra a integração, assim como para que se desenvolvam esforços visando a construção de

---

[127] BOURDIEU, Pierre. Descrever e prescrever – As condições de possibilidade e os limites da eficácia política. In: _____. **A Economia das Trocas Linguísticas**: O que Falar Quer Dizer. Prefácio Sergio Miceli. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1996c, p. 117-126. (Clássicos; 4).

ações voltadas ao que se poderia entender como *inovações educacionais*, ressignificando, então, o espaço CEU EMEF.

Logo, a legitimidade que alguns educadores possuem frente aos demais poderia, de algum modo, autorizá-los, se estes construírem disposições capazes de fazê-la e que tenham sua ação reconhecida, a fomentar ações germinais em busca de um trabalho mais similar. Não se tem a pretensão de afirmar que todo formador deveria desenvolver as mesmas práticas, já que cada um tem sua especificidade de atuação, mas que precisam partilhar uma mesma concepção formativa, em vista de se mobilizar por mudanças que também devem ocorrer na gestão da unidade, objetivando as ações e as tornando comunicáveis, ou seja, passíveis de discussão. O que poderia, então, motivar alguns educadores a mudar?

> [...] então é um trabalho um pouquinho mais amplo, então tem que vir um direcionamento pra *[sic]* gente saber como é que a gente vai lidar com o espaço [...] (PROFESSORA K.).

> [...] Olha ((suspiro)), é:, varia bastante, né, tem momentos que a gente se sente assistida, tem momentos que é isolado mesmo, cada um por si (PROFESSORA S.).

Ponderando sobre os dois relatos supracitados, tudo leva a crer que poderia ser significativo aos docentes da EMEF conseguir ter meios cabíveis para trabalhar na unidade, criando condições de organizar a prática cotidiana e, de algum modo, extirpando ou ao menos reduzindo a sensação de isolamento, criando meios para que surja uma identidade de grupo. Estes talvez sejam alguns elementos que poderiam gerar mudanças na ação cotidiana que, de algum modo, os motivaria a constituir as primeiras práticas capazes de propor alterações na forma de apropriação do equipamento CEU, tendo em vista que a revisão da prática por meio da aproximação dos agentes, na tentativa também de criar uma identidade de grupo, poderia levá-los a modificar parte de suas *representações*.

Essa tomada de decisão não pode se dar sem certo cuidado, haja vista que a ação dos formadores tem um caráter autônomo, já que os saberes que mobilizam englobam conhecimentos, competências, habilidades e atitudes construídas e adquiridas ao longo de uma formação que se dá em âmbitos diversos, assim como nos diz Tardif, ganhando características próprias a depender de um histórico socioeconômico e cultural. Logo,

> [...] os saberes profissionais são fortemente personalizados, ou seja, que se trata raramente de saberes formalizados, de saberes objetivados, mas sim de saberes apropriados, incorporados, subjetivados, saberes que é difícil dissociar das pessoas, de sua experiência e situação de trabalho (TARDIF, 2000, p.15).

Tendo em vista essas características temos que considerar que ainda que haja a necessidade de criar meios de integração real e de novas frentes que possibilitem uma mudança estrutural nas práticas cotidianas, não se pode esquecer de que há uma dimensão do trabalho professoral que se consolida individualmente. Hargreaves (1998) já alertou sobre o perigo de se ferir a individualidade dos educadores em prol do extermínio do individualismo. Cria-se, assim, nas escolas espécies de missões para garantir a eficácia das ações dos docentes por meio do incentivo à lealdade em favor de uma causa comum. Neste caso, aqueles que questionam e duvidam das propostas são vistos como uma espécie de herege, assim como aqueles que continuam a defender o desenvolvimento de um trabalho mais individual.

O individualismo já faz parte das culturas de ensino dos professores, sendo definido como uma estratégia da ocupação, portanto, como parte dos hábitos, crenças e valores construídos e partilhados durante longos anos de exercício profissional. Como Hargreaves já preveniu estes conteúdos definem-se como maneiras de se fazer algo, que no caso dos docentes estão interligadas a uma forma regular de se relacionar e se associar com outros agentes que também partilham a mesma cultura.

> [...] As relações entre os professores e os seus colegas, ou a *forma* da sua cultura, por assim dizer, podem mudar ao longo do tempo. Efectivamente, é através destas formas que os *conteúdos* das diferentes culturas são concretizados, reproduzidos e redefinidos. Posto de outro modo, as mudanças de crenças, de valores e de atitudes que ocorrem no corpo docente podem depender de mudanças prévias ou paralelas nas formas de os professores se relacionarem com os seus colegas, nos seus padrões característicos de associação. Compreender as formas destas culturas é, pois, entender muitos dos limites e das possibilidades de desenvolvimento dos docentes e da mudança educativa (HARGREAVES, 1998b, p. 186-187, grifo do autor).

No contexto da unidade em que a pesquisa foi realizada o objetivo inicial do projeto educacional era propor a integração entre os núcleos da cultura, lazer, esporte e educação com as unidades regulares, ou seja, que a gestão da unidade ocorresse de modo compartilhado, assim como a execução das atividades. Logo, desejava-se um rompimento da compartimentação do espaço e da ação, mas apesar disto há claramente no espaço, nos termos

de Hargreaves (1998b), um "[...] isolamento enquanto estado psicológico, enquanto condição ecológica do trabalho (no sentido de isolamento físico), e enquanto estratégia adaptativa utilizada para conservar recursos ocupacionais escassos [...]" (p. 191). Diante deste quadro criam-se estratégias como as de um quadro de 'individualismo constrangido', devido às barreiras encaradas no exercício profissional, tendo em vista os raros momentos de encontro, como mencionado pelas educadoras, que podem, então, ser considerados empecilhos administrativos, mas também o 'individualismo estratégico' definido por uma ação que se dá em resposta à própria estrutura constatada no exercício profissional

> [...] eu vou pra *[sic]* todo canto, conheço todo mundo porque... faz parte da minha natureza ((batida dos dedos na mesa)), então encontro um é bom dia, 'o que que você faz, o que... ai, então você pode me ajudar em tal coisa', e aí assim a gente vai se inserindo nos espaços, né. Então, hoje eu fico pensando que eu tenho uma relação muito melhor até com a gestão do CEU ((batida dos dedos na mesa)), com os trabalhadores e com a gestão do CEU, do que com a própria unidade escolar ((batida dos dedos na mesa)) onde eu trabalho, né. Não que não seja uma boa relação, mas é que aqui eu já meio que falei: 'gente, quer vir, beleza; não quer, tenho as minhas pernas, vou com elas' ((batida dos dedos na mesa)), né. Quem tiver junto vamos somar, quem não tiver, filho, só não me atrapalha e saí do meu caminho que eu atropelo! Tem isso, se não vai ajudar cara, sai da frente que eu preciso passar por aí. Então, isso incomoda as pessoas também, porque as pessoas não conseguem perceber que esse um movimento que a gente faz às vezes solitário, mas que é para o bem coletivo. Eles acham que 'ai, ela quer é subir no palco, ela quer aparecer, ela quer ficar andando por aí, ela não quer dar aula, ela quer tá *[sic]* fora da sala de aula', então é nesse sentido, né, que é muito incomodo é:: essa relação, mas tamos *[sic]* aí (PROFESSORA G.).

Constata-se nesse relato que há um constrangimento tanto da parte de ***G.*** quanto dos demais educadores já que não entendem ou por vezes não afiançam sua ação, mas se incomodam com ela, e assim como ***G.*** também se indispõem com comentários e observações. Na tentativa de colocar em prática uma série de pretensões que não necessariamente são partilhadas com os colegas, esta educadora acaba se colocando em uma posição defensiva, como detalha muito bem o trecho acima.

Tendo em vista, então, a existência de certo grau de constrangimento dos agentes que circulam pelo espaço CEU por terem que dar conta de uma demanda que lhes é externa, já que parte de um anseio legal presente no Regimento da unidade, tem-se que atentar para a necessidade de pensar em formas ou possibilidades de se construir ações de colaboração que não sejam impositivas, já que propor momentos de preparação coletiva, por exemplo, pode se dar de maneira obrigatória, sem aderência, revertendo-se em momentos de controle

administrativo, como explicita Hargreaves. No caso da implementação de uma ação integradora no CEU teria que se pensar em ‘culturas de colaboração’, quando as relações de trabalho dos educadores com os seus colegas se dão a partir de ações: espontâneas, voluntárias, orientadas para o desenvolvimento, difundidas no tempo e no espaço "[...] não é, muitas vezes, uma actividade calendarizada [...], grande parte do trabalho em conjunto consiste em encontros informais, quase imperceptíveis, breves mas frequentes [...]" (HARGREAVES, 1998b, p. 216) e imprevisíveis. A depender das formas de mobilização para se criar culturas de colaboração pode-se chegar à ações artificiais e insuficientes em termos de mudanças organizacionais, o que demanda certo cuidado, pois existem maneiras diversas de se resistir a algumas imposições. Já no caso das

> [...] versões mais rigorosas, robustas e algo mais raras, as culturas de colaboração podem ser ampliadas, abarcando o trabalho em conjunto, a observação mútua e a pesquisa reflexiva focalizada, de formas que expandem criticamente a prática, procurando alternativas melhores, na busca contínua do aperfeiçoamento. Nestes casos, as culturas de colaboração não são cômodas nem complacentes ou politicamente aquiescentes. Pelo contrário, podem introduzir força e confiança colectiva em comunidades de professores que têm a capacidade para interagir conhecedora e assertivamente com os promotores da inovação e das reformas; que adaptarão e as que resistirão e ignorarão, conforme isso melhor sirva os seus propósitos e circunstâncias (HARGREAVES, 1998b, p. 219).

Nesse sentido, entende-se ser importante pensar em meios de se afiançar a efetivação de uma *formação em contexto*, já que as docentes chegam à unidade escolar a partir de um concurso que não distingue seus candidatos quanto às escolas em que trabalharão. Consideramos também que nesta conjuntura poderá ocorrer uma espécie de revisão dos *estilos de ensino* quanto ao 'saber fazer' – sentidos construídos sobre a prática – e do 'saber ser' – reconhecimento do papel social que devem desempenhar –, quando, então, as formas de apropriação do projeto CEU podem ser discutidas e, portanto, revisitadas. Nesta perspectiva talvez seja possível pensar nas possibilidades de integração da ação, assim como de promoção das práticas inovadoras no espaço do Centro Educacional Unificado, particularmente no que tange à EMEF, considerando a necessidade de se fomentar ações que visem à qualificação da prática cotidiana. Nesse sentido é preciso não se esquecer de que qualidade, como proposta por Machado (2009) e Gadotti (2010), não se refere apenas a desempenho, mas a projetos de educação partilhados na instituição escolar e constituídos com a comunidade escolar, perpassando a ampliação da constituição de grupos de trabalho, a gestão democrática, a

formação dos educadores e a educação integral. No caso do CEU EMEF onde a pesquisa foi realizada parece ser possível afirmar que se busca preservar a concretização da concepção inicial e da história da instituição, ainda que os caminhos nem sempre sejam vislumbrados sem dúvidas.

# 6 Considerações finais

No esforço de tentar entender o modo como se dá na ação cotidiana a efetivação das proposições presentes no Regimento Padrão dos Centros Educacionais Unificados foi realizada a pesquisa considerando a hipótese de que em decorrência das representações dos educadores a respeito da formação de seu trabalho, dos fins da educação e outras dimensões do processo de ensino, irão diversificar as apropriações que fazem do espaço CEU afetando diretamente as formas de concretização do projeto no cotidiano escolar. O investimento de conhecer esta questão se deu por meio das narrativas de cinco educadoras de uma EMEF. Partiu-se da consideração de que o exercício profissional na unidade se configurava em diálogo constante com as representações construídas por estas agentes em seus percursos formadores, daí ser necessário atentar para a formação básica, a escolha da carreira, o início da atividade pedagógica e a experiência que construíram no espaço do Centro.

Este estudo iniciou-se com o reconhecimento da história de criação do complexo, corrente que desembocou no entendimento de que há uma correlação inicial com os preceitos democráticos defendidos por Anísio Teixeira ao conceber a criação do *Centro Educacional Carneiro Ribeiro*, inaugurado em 1950, com término em 1964. Passadas as construções de alguns outros complexos inspirados neste trabalho – CIEPS, PROFICs, CIACs e CAICs[128] – chegou-se à elaboração do projeto CEU na Prefeitura do município de São Paulo.

Na gestão de Luiza Erundina como prefeita (1989-1993), no ano de 1992 foi proposto que se revisasse a utilização dos prédios públicos, por intermédio de discussões realizadas no âmbito do Departamento de Edificações (EDIF) da Secretaria de Serviços e Obras, defendendo a ideia de se pensar no espaço como elemento educador. No mandato de Marta Suplicy (2001-2004) as discussões se ampliaram no EDIF articulando-se com o estudo sobre o *Mapa da Exclusão/Inclusão Social da cidade de São Paulo (2000)* desenvolvido pela arquiteta Aldaíza Sposati, quando se passou a preconizar a construção do complexo em áreas consideradas como bolsões de pobreza, que não necessariamente estavam localizadas apenas

[128] Como já apontado: CIEPs (Centros Integrados de Educação Pública) do Rio de Janeiro – 1983-1987; PROFICs (Programas de Formação Integral da Criança) do Estado de São Paulo – 1986; CIACs (Centros Integrados de Atendimento à Criança e ao Adolescente), criados por Fernando Collor – 1991, e os CAICs (Centros de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente), criados em 1994 pelo então Ministro da Educação Murílio Avellar Hingel do governo do Presidente Itamar Franco.

na periferia da cidade. Nesta perspectiva também foi discutida a necessidade de conceber a cidade como educadora, formando para o exercício da cidadania e para o protagonismo, oferecendo acesso igualitário à formação e às atividades culturais, almejando-se, então, que se multiplicassem pela cidade ações culturais que por vezes se localizam nas regiões centrais do município.

Apesar do CEU abrigar um CEI, uma EMEI e uma EMEF ele é considerado um espaço educativo em sua total abrangência, coordenando, portanto, ações voltadas às práticas esportivas, às expressões artísticas – música, dança, cinema e teatro –, além do acesso à informação possibilitada pela Biblioteca e pelo Telecentro, só para exemplificar. A ação formativa do CEU, segundo seu Regimento, deve se dar de modo articulado com a gestão, os núcleos de cultura, lazer, educação e esporte, além das unidades regulares mencionadas acima. Contudo, apesar de suas especificidades suas escolas não contam com qualquer auxílio técnico ou material que as diferenciem das demais instituições da rede municipal. Ainda assim, preconiza-se a execução de um trabalho 'inovador', mesmo que os Regimentos ou o seu Decreto de Criação não especifiquem o modo como deve se dar a prática.

Também não se pode esquecer-se de mencionar a pretensão de criar meios para efetivar a participação da comunidade escolar por intermédio de uma ação democrática a partir do desenvolvimento das 'assembleias gerais', 'assembleias setoriais', além das 'comissões temáticas'. A análise nos mostra que na passagem do ano de 2004 para 2005, com a mudança do Regimento, que coincidiu com o início dos trabalhos da nova gestão da Prefeitura, houve uma diminuição da participação da comunidade com a extinção das assembleias, com a mudança da composição do Conselho Gestor e com a centralização da figura do gestor, que passa a ser o elemento organizador das ações a serem desenvolvidas ao ser colocado no primeiro plano do Regimento, não sendo mais eleito, mas sim nomeado.

Outra modificação importante se dá quando a unidade deixa de ser administrada por um Grupo Técnico Intersecretarial (GTI)[129], cabendo este trabalho apenas à Secretaria Municipal de Educação, o que dificulta o desenvolvimento de ações multisetoriais, sem que se

---

[129] Secretaria Municipal de Educação (SME), de Esportes, Lazer e Recreação (SEME), Secretaria Municipal de Cultura (SMC), Secretaria Municipal de Comunicação e Informação Social (SMCIS), Secretaria Municipal das Subprefeituras (SMSP) e demais Secretarias que vierem a constituir o Grupo Técnico Intersecretarial (GTI) vinculado ao Gabinete da SME.

possa aqui mensurar as influências sobre a destinação de recursos. Estas alterações parecem descaracterizar o projeto inicial, mas também causam impeditivos para a execução de ações que levem em consideração a formação humana em sua complexidade. As demais mudanças apontam para algumas possíveis justificativas: provável polarização das decisões no espaço; de que a ausência da participação da comunidade geral fez com se pensasse em diminuir o número de membros no Conselho, assim como as possibilidades de encontro; de que as famílias tenham se ausentado devido aos temas recorrentes pelos quais são convocados à escola e por terem que lidar com as representações dos agentes escolares sobre a forma como educam e lidam com a carreira escolar e formação dos filhos; concepções já discutidas no trabalho. Mesmo diante desse quadro não se pode esquecer de que a dimensão socio-histórica do fazer cotidiano leva a crer na resistência e na mobilização da comunidade, ainda que não ocorram por meio de ações coletivas. Para além disto, também foram apontadas as alterações que ocorreram na dimensão espacial do projeto, principalmente com a separação entre EMEF e CEI/EMEI nos novos prédios construídos a partir de 2009, o que dificulta as possibilidades de integração entre as faixas etárias, sem que se possa esquecer-se de argumentar que a aproximação espacial por si só não garante a integração, como as educadoras entrevistadas já indicaram.

Nesta conjuntura, é importante pensar como se efetiva a atividade pedagógica que deve ocorrer de modo 'inovador', sem que se tenham referências claras para esta execução, tendo que lidar com a demanda de uma ação articulada, mas sem investimentos substanciais para que isso ocorra, haja vista, por exemplo, a diminuição dos recursos identificada por Souza (2010). Apesar da observação de que os trabalhos devem ocorrer de maneira integrada, as entrevistadas apontam que o diálogo entre as partes da unidade pouco ocorre, assim como encontros que podem fazer com que o coletivo partilhe das concepções originárias da proposta educacional do CEU na tentativa de ressignificá-la. Considerando que até mesmo a divulgação de atividades como exposições e peças teatrais, só para exemplificar, se dá de maneira precária, como indicado pelas docentes, tendo uma delas afirmado receber informações um pouco antes do evento ocorrer, podemos observar que, de acordo com muitas das narrativas, o desenvolvimento das atividades culturais no espaço mostra-se desarticulado. Ao serem indagadas sobre este tópico tendem a citar espaços externos. Igualmente chama a atenção o que diz uma das formadoras entrevistada no final do mês de novembro de 2015, ao

se referir a última visita ao Teatro da unidade em maio do mesmo ano, deixando claro que isso não ocorre com frequência.

Para além disso, como também foi indicado por duas das entrevistadas, não se sabe ao certo quantos ou o que fazem os alunos em termos de complementação da formação no Centro fora do período de aula. Portanto, a adesão às atividades, por exemplo, no projeto Guri, voltado à música, pode acabar ocorrendo espontaneamente, por intermédio da ação de terceiros e não da unidade escolar, ou não ocorrendo. A dissertação de Fasano (2006) já havia indicado que para os estudantes a escola é vista como algo bem diferente da imagem construída acerca do CEU. Não se quer aqui defender que a escola deva ser central no processo de apropriação da instituição, mas sim que possa ser potencializadora da apropriação e da ressignificação do projeto, de modo a trabalhar junto com o Núcleo Cultural, Educacional, Esportivo e de Lazer.

Aqui caberia ressaltar que a existência restrita de momentos coletivos de formação e diálogo é apontada pelas profissionais do Magistério – o que igualmente é descrito no Projeto Especial de Ação da escola produzido no ano de 2015 – quando, além disso, uma delas chega a tratar de uma demanda indicada pelos próprios agentes da unidade de que se proponha uma reunião de JEIF com educadores da EMEI e do CEI, atentando para o fato de que apesar de terem que desenvolver ações conjuntas, não ocorrem momentos de discussões e construções coletivas, a não ser em ações pontuais como a *Semana do Protagonismo*, quando parte da história da proposta do espaço é retomada, mediante o pronunciamento de pessoas – pesquisadores – de fora da instituição. Quando muito, o diálogo entre as unidades é garantido pela figura do diretor e do coordenador, pois o mesmo participa do Colegiado de Integração. Logo, são poucos os momentos em que se dá a formação em contexto do docente, afora os encontros da JEIF e do PEA, dos quais só participam aqueles que optam por isto, assim como nas reuniões de início do ano e as poucas que ocorrem durante o semestre, sem que se possa esquecer que há uma carga de trabalho que demanda discussões sobre a comunidade escolar, a organização curricular e as atividades, que não necessariamente versam sobre o projeto do Centro ou sobre os objetivos do P. P. P. da própria EMEF, por exemplo. É preciso destacar que uma das entrevistadas de Fasano (2006) revela a frequente visita de oficineiros que iam até sua escola no ano de 2006, mas que não parece fazer parte do cotidiano das pessoas que entrevistei, sendo que esta ausência pode ser considerada como parte das mudanças que ocorreram na rede ou na própria gestão da instituição.

Portanto, ainda permanece a dúvida quanto às possibilidades de formação em contexto, tendo em vista que, como já foi dito ao longo deste texto, o professor que chega ao Centro não necessariamente se insere no espaço por escolha e muitas vezes chega sem ter qualquer contato com a proposta. Logo, a qualificação da ação pedagógica acaba ocorrendo de modo limitado, sendo preciso pensar não apenas na execução de cursos tópicos, mas de canais permanentes de formação, já que quando apenas um ou alguns são atendidos, muitas vezes as questões discutidas não são disseminadas.

Deste modo, a pesquisa acabou por encontrar indícios de que há restrições para a efetivação do trabalho devido à ausência de momentos de formação e discussão coletiva, assim como do conhecimento do projeto CEU. Além disto, parece haver entraves para a execução de ações integradas, o que pode ser percebido pela manifestação de algumas entrevistadas ao citarem situações de isolamento. Isto também pode ser observado quando uma das educadoras diz "a gente é CEU no todo, mas a gente se prende no contexto de que a gente é escola ((batida do punho na mesa))". Para além disso, entende-se que não se pode desconsiderar que as formas de sua apropriação, que implicam em maneiras diversas de utilização do espaço, relacionam-se com as representações construídas pelas docentes ao longo da formação, repercutindo nas resoluções tomadas em diálogo com os saberes que foram adquirindo e que não deixam de se associar aos estilos e às culturas de ensino.

No caso desta investigação, foi possível perceber que os *sentidos construídos sobre a prática* e o *reconhecimento do papel social* que as entrevistadas têm como docentes, enquanto parte do estilo de ensino, acabam por ser centrais. Julga-se que parece haver uma espécie de definição simbólica do perfil de um educador do Centro como alguém que trabalha com projetos, se permite estar fora da sala de aula, promove atividades com as outras unidades regulares, desenvolve uma aula mais dinâmica, utiliza mais os espaços, atenta para as necessidades da comunidade e se compromete com suas práticas e com os alunos. Considerando que os saberes profissionais são adquiridos não apenas na formação básica, mas também no âmbito da prática pedagógica e que, portanto, estão sempre em construção, englobando conhecimentos, competências, habilidades e atitudes, o espaço CEU pode ser um lugar de formação.

Há claramente um impeditivo para que isto ocorra, como já anunciado por Gadotti ainda em 2004, e já apresentado nesta dissertação, um ano após a inauguração da primeira

unidade do CEU, ao afirmar que o *ethos* educacional está imerso em uma longa tradição de autoritarismo, evidenciando assim o modo como os processos de mudança ocorrem lentamente. Este aspecto é reforçado pela forma escolar, particularmente quando se refere à necessidade de realizar um trabalho coletivo, de sair do âmbito da sala de aula e de repensar o uso do tempo, parte do que poderia ser aqui considerada uma 'inovação' educacional, o que talvez tenha inspirado os agentes que conceberam o projeto do Centro. O que pode trazer algum alento é pensar na dimensão da cultura escolar – conjunto de modos de fazer e pensar, de crenças, práticas, mentalidades e comportamentos –, já que a escola se constrói em um tempo socio-histórico e os agentes que por ela circulam é que definem seu cotidiano.

Tendo em vista que pretendíamos analisar as *Representações da atividade docente em uma unidade de ensino de um Centro Educacional Unificado (CEU) – formas de construção da ação cotidiana* pode-se argumentar que as concepções sobre a prática no CEU EMEF onde a pesquisa foi realizada trazem indícios de que a depender do tempo da carreira em que o professor se encontra, o percurso na própria unidade, assim como sua inserção nesta e os estilos de ensino que adota, criam-se representações diversas sobre a atividade pedagógica no espaço.

Como destacado no momento em que se discutiu a respeito dos dados do levantamento sobre as 'representações de professores sobre o ensino fundamental' foi possível observar que: há distintas formas de apropriação de propostas educacionais; as avaliações que os docentes fazem se dão também de maneira informal; as relações de similaridade com estudantes interferem no modo como se relacionam com os mesmos; o afeto e o carinho podem ser elementos essenciais ao ensino; alguns formadores partilham certa angústia por muitas vezes não saberem como lidar com os alunos ditos "difíceis", por que também não dizer com contextos difíceis, e que há uma culpabilização da família, quando estas representações se exteriorizam por meio de práticas, falas, condutas e reações, só para exemplificar.

Refletindo sobre os dados obtidos, em conexão com o que foi apresentado acima, poderia, então, aqui ser citada como forma de exteriorização das representações das entrevistadas a esperança da docente ***T.*** de desenvolver um trabalho que supere sua experiência com a escola pública, o que faz com que trabalhe com os alunos temas que não estão relacionados às informações midiáticas que estes recebem com frequência, por exemplo; a necessidade de ***K.*** em descobrir como poderia lidar de uma maneira melhor com os alunos,

entendendo que precisa haver um direcionamento do trabalho e da utilização do espaço da unidade; quando ***S.*** para inúmeras vezes e pensa sobre a dificuldade que enfrenta no cotidiano escolar, o que exterioriza por meio dos suspiros e pelo silêncio, declarando entender a importância do espaço, mas sem saber ao certo como lidar com ele; pelo desejo de ***M.*** de que seus alunos acreditem que possam se formar no Ensino Superior, reconhecendo o CEU como um local no qual se pode implementar experiências múltiplas de aprendizagem; assim como pelo movimento de ***G.*** quando faz questão de sair da sala de aula para levar os estudantes a um sarau no foyer da unidade. Essas convicções revelam as representações que as entrevistadas têm sobre suas práticas e sobre as ações cotidianas na escola. São elas que dão indícios de que há um desejo de se concretizar um trabalho significativo, sem que se saiba claramente como, e ainda que muitas vezes as docentes se encontrem isoladas no contexto do espaço escolar.

Não se pode esquecer o apontamento de que há na escola um grupo de educadores mobilizando-se em prol do desenvolvimento de algumas ações e da formação diferenciada do alunado, por vezes não atendendo a todos, tendo em vista que muitas das atividades citadas ocorrem no contraturno, em turmas com número de vagas limitadas. Para além disto, mediante o desejo de modificação e reconhecimento da proposta educacional do CEU, vê-se que esses mesmos formadores poderiam ser disseminadores de um movimento de renovação, de revisão de concepções e práticas, já que são pessoas que possuem certo capital social e simbólico, e por que não dizer cultural incorporado, haja vista que são aqueles que vêm pensando, estudando e construindo práticas que pela visibilidade são reconhecidas pelo grupo.

Neste momento também é preciso reafirmar, como proposto por Hargreaves (1998), que há uma dimensão da ação pedagógica que se dá individualmente e esta premissa não pode ser ferida em favor de manifestações apenas coletivas. Logo, a *forma da cultura dos professores* em termos de mudanças de crenças e atitudes depende de modificações estruturais, particularmente quanto aos seus modos de se associar, revendo o isolamento não apenas como fator espacial, mas psicológico.

Podemos assim sustentar que o presente trabalho ao encerrar-se pretende contribuir para um entendimento, dentre os possíveis, da construção da ação pedagógica no cotidiano escolar, em espaços materialmente privilegiados como os CEUs. Esta contribuição advém, ao nosso ver, da retomada histórica da tradição à qual se filiam os Centros e que tiveram

importante papel para as camadas populares. Advém igualmente de uma reflexão sobre os modos de construir práticas e sentidos para o trabalho docente a partir das histórias pessoais de formação e dos habitus que conduzem à percepção das realidades dos professores. Os usos aqui feitos das narrativas das entrevistadas, longe de pretender generalizações, são articuladas, no entanto, de modo a evidenciar as recorrências, os limites e o alcance que os professores conhecem em seu exercício de trabalho. Ajuda-nos assim a compreender as teias do cotidiano ao testemunharem os seus limites na concretização de propostas pedagógicas. Especialmente na concretização diária da proposta, o espaço CEU, em seu potencial integrador, esbarra nas formas de organização que isolam e parecem desintegrar. Tal é o sentido atribuído pelas educadoras, às quais se deu voz aqui, para identificar na ausência da formação em contexto, das discussões e da retomada sistemática e coletiva das ideias da proposta, alguns dos maiores entraves ao trabalho inovador.

# Referências[130]


ALMEIDA, Jane Soares de. **Mulher e educação**: a paixão pelo possível / Jane Soares de Almeida. - São Paulo: Editora UNESP, 1998. - (Prismas).

AZANHA, José Mario Pires Cultura escolar brasileira: um programa de pesquisa. **Revista USP.** São Paulo, nº8, dez./jan./fev., 1990-1991, p.65-69.

BEISIEGEL, Celso de Rui. Relações entre a quantidade e a qualidade no ensino comum. In: **A qualidade do ensino na escola pública**. Brasília: Liber Livro Editora, 2005, p.111-122. Publicado originariamente na Revista Ande, v.1, 1981 e apresentado na I Conferência Brasileira de Educação, em abril de 1980.

BENJAMIN, Walter. A imagem de Proust. In:____. **Magia e técnica, arte e política –** Ensaios sobre literatura e história da cultura. Tradução Sergio Paulo Rouanet. Obras escolhidas. Vol. 1. 3ª edição. São Paulo: Editora Brasiliense, 1987, p.36-50.

BOURDIEU, Pierre. Algumas propriedades dos campos. In:____. **Questões de Sociologia**. Rio de Janeiro: Editora Marco Zero Limitada, 1983a, p.89-94.

____. Esboço de uma teoria da prática. In:____ **Pierre Bourdieu**: sociologia. Renato Ortiz (org.) Coleção grandes cientistas sociais. Editora Ática: 1983b, p. 46-81.

____. Estruturas sociais e estruturas mentais. In: **Teoria & Educação**, 3, 1991, p.113-119.

____. Espaço social e espaço simbólico. In:____. **Razões práticas**- Sobre a teoria da ação. Campinas, SP: Papirus, 1996a, p.13-33.

____. O novo capital. In:____. **Razões Práticas** – sobre a teoria da ação. São Paulo: Editora Papirus, 1996b, p.35-52.

____. Descrever e prescrever – As condições de possibilidade e os limites da eficácia política. In: **A Economia das Trocas Linguísticas**: O que Falar Quer Dizer / Pierre Bourdieu; prefacio Sergio Miceli. - São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1996c, p.117-126. (Clássicos; 4)

____. A escola conservadora. In:____. **Escritos de Educação**. Maria Alice Nogueira e Afrânio Catani (organizadores). Petrópolis, RJ: Vozes, 1998a, p.41-64.

____. Os três estados do capital cultural. In:____. **Escritos da Educação**. Maria Alice Nogueira; Afrânio Mendes Catani (org.). Petrópolis, RJ: Vozes, 1998b, p.71-80.

____. Futuro de classe e causalidade do provável. In:____. **Escritos de Educação**. Maria Alice Nogueira e Afrânio Catani (organizadores). Petrópolis, RJ: Vozes, 1998c, p.83-125.


[130] De acordo com a Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT NBR 6023).

____. As contradições da herança. In:____. **Escritos de Educação**. Maria Alice Nogueira e Afrânio Catani (Org.) Petrópolis, Editora Vozes, 1998d, p.231-237.

____. A incorporação das estruturas. In:____. **Esboço de uma teoria da prática**. Tradução de Miguel Serras Pereira. Oeiras: Celta Editora, 2002, p.185-195.

____. O espaço dos pontos de vista. In: **A miséria de mundo./** sob direção de Pierre Bourdieu; com contribuições de A. Accardo. Et. al. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003a, p.11-13.

____. Efeitos de lugar. In: ____ / sob direção de Pierre Bourdieu; com contribuição de A. Accardo, et. al. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003b, p.159-166.

____. Compreender. In: ____/ sob direção de Pierre Bourdieu; com contribuição de A. Accardo, et. al. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003c, p.693-732.

____. A ascendência da nobreza cultural. In:____. **A distinção**- crítica social do julgamento. São Paulo: EDUSP, Ed. Zouk, 2007, p.62-90.

BOURDIEU, Pierre; CHAMBOREDON, Jean Claude.; PASSERON, Jean Claude. A ruptura. In:____. **Ofício de sociólogo** – Metodologia da pesquisa na sociologia. Tradução de Guilherme João de Freitas Teixeira. 6 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007, p.23-44.

BRANDÃO, Zaia. Entre questionários e entrevistas. In:____. **Pesquisa em educação** – conversas com pós-graduandos. Rio de Janeiro: Loyola/PUC-RJ, 2002, p.27-43.

CARVALHO, Marta Maria Chagas de. Por uma história cultural dos saberes pedagógicos. In: **Práticas educativas, culturas escolares, profissão docente**. Cynthia Pereira de Sousa, Denice Barbara Catani organizadoras. São Paulo: Escrituras Editora, 1998, p.31-40.

CARVALHO, Marília. Mestra sim, Tia também: professoras de 1º grau na periferia de São Paulo. **Projeto História**, São Paulo (11), nov. 1994. http://revistas.pucsp.br/index.php/revph/article/view/11417/8322. Acesso em: 20 set. 2016.

CARVALHO, Marília Pinto de. Quatro professoras e um professor. In:____. **No coração da sala de aula**: gênero e trabalho docente nas séries iniciais. São Paulo: Xamã, 1999, p.121-194.

CARVALHO, Marília Pinto de. Um lugar para o pesquisador na vida cotidiana. In: **Itinerários de pesquisa**- Perspectivas qualitativas em Sociologia da Educação. Nadir Zago, Marília Pinto de Carvalho, Rita Amélia Teixeira Vilela (organizadoras). Rio de Janeiro: DP&A, 2003, p.207-222.

CATANI, D. B.; BELMIRA, A. O. B.; SOUSA, C. P. de. “O amor dos começos”: por uma história das relações com a escola. In: **Cadernos de Pesquisa**, nº111, p.151-171, dezembro/2000.

CATANI, Denice. et al. História, Memória, Autobiografia na Pesquisa Educacional e na Formação. In: **Docência, Memória e Gênero**: estudos sobre formação/ organizadoras Denice Barbara Catani. et. al. 4. ed.- São Paulo: Escrituras Editora, 2003, p.15-47.

CHARLOT, Bernard. Relação com o saber e com a escola entre estudantes de periferia. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n.97, p.47-63, maio, 1996.

CHARTIER, Roger. Introdução. Por uma sociologia histórica das práticas culturais. In: _____. **A história cultural** – entre práticas e representações. Coleção Memória e Sociedade. Tradução Maria Manuela Galhardo. Editora Bertrand Brasil, 1988, p.13-28.

____. O mundo como representação. In:____. **À beira da falésia**. A história entre certezas e inquietudes. Tradução Patrícia Cerittoni Ramos. Porto Alegre: Ed. Universidade, UFRGS, 2002a, p.61-79.

____. Poderes e limites da representação.**Marin, o discurso e a imagem**. In: **À beira da falésia**. A história entre certezas e inquietudes. Tradução Patrícia Cerittoni Ramos. Porto Alegre: Ed. Universidade, UFRGS, 2002b, p.163-180.

CORREIA, António Carlos da Luz, GALLEGO, Rita de Cássia. **Escolas públicas primárias em Portugal e em São Paulo**: olhares sobre a organização do tempo escolar (1880-1929). Lisboa, Portugal: Educa, 2004.

DE CERTEAU, Michel. **Estratégias e Táticas.** In: A invenção do cotidiano- artes de fazer. Tradução Ephraim Ferreira Alves. 3ed. Petrópolis: Editora Vozes, 1998, p.97-102.

EBOLI, Terezinha. **Uma experiência de educação integral**: Centro Educacional Carneiro Ribeiro. Bahia: MEC/INEP, s/d.

ESCOLANO, Agustín. Arquitetura como programa. Espaço-escola e currículo. In: **Currículo, espaço e subjetividade**- a arquitetura como programa/ Antonio Viñao Frago e Agustín Escolano: [tradução Alfredo Veiga-Neto]. Rio de Janeiro: DP&A, 1998, p.19-46.

FILHO, Luciano Mendes de Faria. **História da Educação**. ASPHE/FaE/UFPel, Pelotas, v.1, n.2, 111-125, set 1997. http://seer.ufrgs.br/index.php/asphe/article/view/30668. Acesso em: 08 out. 2016.

FRAGO, Antonio Viñao. Culturas escolares, reformas e innovaciones: entre la tradición y el cambio. In: **VII Jornadas Estatales Forum Europeo de Adminstradores de la Educación**. Murcia 22, 23 y 24 de noviembre de 1996, p.17-29.

____. Do espaço escolar e da escola como lugar: propostas e questões. In: **Currículo, espaço e subjetividade**- a arquitetura como programa/ Antonio Viñao Frago e Agustín Escolano: [tradução Alfredo Veiga-Neto]. Rio de Janeiro: DP&A, 1998a, p.59-62.

____. Espaço e lugar: a dimensão espacial da atividade humana. In: **Currículo, espaço e subjetividade-** a arquitetura como programa/ Antonio Viñao Frago e Agustín Escolano: [tradução Alfredo Veiga-Neto]. Rio de Janeiro: DP&A, 1998b, p.62-65.

GADOTTI, Moacir. **Educação com qualidade social** – projeto, implantação e desafios dos Centros Educacionais Unificados (CEUs). São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2004.

_____. **Qualidade na educação:** uma nova abordagem. São Paulo: Editora e Livraria Paulo Freire, 2010. (Instituto Paulo Freire; 5/Série Cadernos de Formação).

GROSSI, Miriam Pillar; HEILBORN, Maria Luiza; RIAL, Carmen. Entrevista com Joan Wallach Scott. **Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 6, n. 1, p. 114, jan. 1998. ISSN0104-026X. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/ref/article/view/12037/11314>. Acesso em: 29 set. 2016.

HARGREAVES, Andy. O tempo – qualidade ou quantidade? O pacto faustiano. In:____. **Os professores em tempo de mudança.** Lisboa: Mc Graw – Hill, 1998a, p.105-130.

____. . Individualismo e individualidade – Compreender a cultura dos professores. In: ____. **Os professores em tempos de mudança** – O trabalho e a cultura dos professores na Idade Pós-Moderna. Lisboa: Mc Graw-Hill - Portugal, 1998b, p.183-237.

HUBERMAN, Michael. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (org.). **Vidas de Professores**. Porto: Porto Editora, 1992, p.31-61.

JULIA, Dominique. A cultura escolar como objeto histórico. In: **Revista Brasileira de História da Educação.** Sociedade Brasileira de História de Educação/Autores Associados: Campinas. Janeiro/junho, 2001, n.1, p.9-43.

MACHADO, Nilson José. Qualidade da Educação no Brasil: cinco lembretes de uma lembrança. In:____. **Educação:** competência e qualidade. São Paulo: Escrituras Editora, 2009, p.95-132. (Coleção ensaios transversais; 37).

MARCUSCHI, Luiz Antônio. A transcrição de conversações. In:____. **Análise da conversação**. Série Princípios. 2ª edição. São Paulo: Editora Ática, 1991, p.9-13.

MARTINS, Alice Fátima. Escolas-parque: legado do educador Anísio Teixeira, patrimônio da educação brasileira, p. 143-158. **Anísio Teixeira na Direção do Inep**: Programa para a Reconstrução da Nação Brasileira (1952-1964) / Marta Maria de Araújo, Iria Brzezinski (Organizadora). – Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2006.

MILLS, Charles Wright. A promessa. In:____. **A imaginação sociológica**. Tradução de Waltensir Dutra. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1965, p.9-32.

MUNHOZ, Daniel. Inquietações com a prática pedagógica e formação contínua para professores. In: **A vida e o ofício dos professores**/ Belmira Bueno, Denice Barbara Catani, Cynthia Pereira de Sousa (organizadoras). São Paulo: Escrituras Editora, 1998, p.111-117.

NONO , Maévi Anabel, MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. Processos de formação de professoras Iniciantes. R. bras. Est. pedag., Brasília, v. 87, n. 217, p. 382-400, set./dez. 2006. http://rbep.inep.gov.br/index.php/rbep/article/view/812/787. Acesso em: 31 out. 2016.

NÓVOA, António. Carta a um jovem historiador da educação. **Historia y Memoria de la Educación**, n. 1, 2015, p.23-58.

NOGUEIRA, Maria Alice, NOGUEIRA, Cláudio Marques Martins. **Bourdieu e a Educação**. 3. Ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

PADILHA, Paulo Roberto; SILVA, Roberto da (org.) **Educação com qualidade social**: a experiência dos CEUs de São Paulo. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2004.

PERES, Sueli Aparecida Bugana. Catapulta! In: **A vida e o ofício dos professores**/ Belmira Bueno, Denice Barbara Catani, Cynthia Pereira de Sousa (organizadoras). São Paulo: Escrituras Editora, 1998, p.83-100.

PINAZZA, Mônica Appezzato. Formação Profissional e Práticas de Supervisão em Contextos. In: Anna Maria Pessoa de Carvalho (org.). (Org.). **Formação de Professores** - Múltiplos Enfoques. 1ed.São Paulo: Editora Sarandi, 2013, v. 1, p. 225-250.

POLLACK, Michael. Memória, Esquecimento, Silêncio. **Revista Estudos Históricos**, v.2, n.3, 1989, p.3-15. In: http://bibliotecadigital. fgv.br/ojs/index.php/reh/article/view/2278/1417. Acesso em: 17 jan. 2017.

PORTES, Écio Antonio. O trabalho escolar das famílias populares. In: **Família e Escola** – Trajetórias de escolarização em camadas médias e populares. Maria Alice Nogueira, Geraldo Romanelli, Nadir Zago (Org.). 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2010, p.63-80.

RAMOS, Graciliano. **Vidas Secas**. Posfácio de Hermenegildo Bastos. 125ª ed.- Rio de Janeiro: Record, 2014.

RAYMUNDO, Ticiane Silva. **Espaços, culturas e práticas escolares**: Um estudo de caso no CEU. 133f. Dissertação (Mestrado). Escola de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Paulo, Guarulhos, 2014.

**SÃO PAULO** (Estado) Secretaria da Educação. Coordenação de Estudos e Normas Pedagógicas. Um pouco de história. In: O Projeto *CEFAM*: avaliação do percurso. São Paulo:

SE/CENP, 1992. (Avaliação Educacional), p.7-14. http://memoria.cenpec.org.br/file.php?id=268. Acesso em: 29 out. 2016.

SILVA, Talita Dias de Miranda e. Histórico das creches e formação dos profissionais. In: **Trajetórias de formação de professores de educação infantil**: história oral de vida. 2012. 256 f. Dissertação (Mestrado em Didática, Teoria e Práticas Escolares), Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012, p. 19-28.

TARDIF, Maurice. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários. Elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências em relação à formação para o magistério. **Revista Brasileira de Educação**, n. 13, p.5-24, Jan/Fev/Mar/Abr. 2000.

TEIXEIRA, Anísio. Centro Educacional Carneiro Ribeiro. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Rio de Janeiro, v.31, n.73, jan./mar. 1959, p.78-84. Biblioteca Virtual Anísio Teixeira. Disponível em: < http://www.bvanisioteixeira.ufba.br/artigos/cecr.htm> Acesso em: 06 nov. 2014.

THIN, Daniel. Para uma análise das relações entre famílias populares e escola: confrontação entre lógicas socializadoras. **Revista Brasileira de Educação** v. 11 n. 32 maio/ago. 2006.

THOMPSON, Paul. Entrevista. In: **A voz do passado**: história oral. Tradução Lólio Lourenço de Oliveira. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992, p.254-278.

URIBE, María Alexandra Rendón. Hacia una conceptualización de los estilos de enseñanza. **Rev. colomb.educ.** no.64 Bogotá Jan./June 2013.Disponível em: http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0120-39162013000100008. Acesso em: 17 ago.2016.

VIANA, Maria José Braga. Longevidade em famílias de camadas populares – Algumas condições de possibilidade. In: **Família e Escola** – Trajetórias de escolarização em camadas médias e populares. Maria Alice Nogueira, Geraldo Romanelli, Nadir Zago (Org.). 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2010, p.47-60.

ZAGO, Nadir. Processos de escolarização nos meios populares – As contradições da obrigatoriedade escolar. In: **Família e Escola** – Trajetórias de escolarização em camadas médias e populares. Maria Alice Nogueira, Geraldo Romanelli, Nadir Zago (Org.). 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2010, p.17-43.

**Legislação consultada**

**SÃO PAULO** (Município). Decreto Nº 42.832, de 6 de fevereiro de 2003 (Cria os Centros Educacionais Unificados).

**SÃO PAULO** (Município). Decreto Nº 45.559, de 30 de novembro de 2004 (Aprova o Regimento Padrão dos Centros Educacionais Unificados – CEUS).

**SÃO PAULO** (Município). Portaria Nº 7.356, de 20 de Dezembro de 2005 (Aprova o Regimento Padrão dos Centros Educacionais Unificados).

**Dissertações e Teses consultadas**

BARBERI, Fabíola Francisco. **Os Centros Educacionais Unificados (CEUs) da Prefeitura Municipal de São Paulo e o rendimento escolar dos alunos**. 2012. 109 F. Dissertação (Mestrado em Educação: História, Política, Sociedade)- Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2011.

CALLES, Diva Cleide. **Os professores em obras autorreferenciadas e em filmes**: dimensões profissionais e emocionais do trabalho docente. 274 f. Tese (Doutorado), Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012.

FASANO, Edson. **Centro Educacional Unificado, contraposição à 'pedagogia de lata'**. 2006. 139f. Dissertação (Mestrado em Educação)- Universidade Metodista de São Paulo, São Bernardo do Campo, 2006.

GUIMARÃES, Miriam Brito. **Heterogeneidade na sala de aula**: as representações dos professores de anos iniciais de Educação Básica. 189 f. Dissertação (Mestrado), Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013.

JEFFREY, Débora Cristina. **Representações docentes sobre o Regime de Progressão Continuada**. 241 f. Tese (Doutorado em Educação) Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2006.

MIRANDA, Ana Paula Araújo Dini de. **Letramento e alfabetização**: resgate do papel do professor no ato de aprender e ensinar. 190f. Dissertação (Mestrado). Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012.

NAKAYAMA, Antonia Maria. **Educação Inclusiva**: princípios e representação. 353 f. Tese (Doutorado), Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007, p.120.

SOUZA, Ricardo de. **A educação social em espaços de experimentação pedagógica**: potencialidades dos CEUs. 2010. 301f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010.

ZIVIANI, Denise Conceição da Graça. **A inclusão e a diferença**: estudo dos processos de exclusão e inclusão de crianças e adolescentes negros através da alfabetização no centro da Escola Plural. 400 p. Tese (Doutorado) Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010.

## APÊNDICE A- Termo de consentimento livre e esclarecido - Questionário

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO

FACULDADE EDUCAÇÃO

CAMPUS BUTANTÃ

### Termo de consentimento livre e esclarecido

Concordo em participar, como voluntário/a, da pesquisa intitulada Os Centros Educacionais Unificados (CEUs) e a ampliação do acesso ao 'capital incorporado' de seus alunos: a potencialização das experiências de sucesso escolar, que tem como pesquisador/a responsável Ariane Monteiro Siqueira aluna da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, orientada por Profª Dra. Denice Barbara Catani, as quais podem ser contatadas pelo e-mail aricoane@yahoo.com.br ou telefone (11) 97661-7038. O presente trabalho tem por objetivos: tentar encontrar indícios da potencialização das experiências de sucesso escolar no 5º ano do 2º Ciclo do Ensino Fundamental no CEU (omissão do nome da unidade) a partir da ampliação do capital cultural incorporado dos estudantes, além de uma prática racional ou diferenciada exercida pelos professores desta instituição. Para que a pesquisadora responsável possa conhecer um pouco mais sobre a comunidade escolar irei preencher um questionário fechado a respeito da minha formação e aspectos ligados à minha prática docente. Compreendo que esse estudo possui finalidade de pesquisa, e que os dados obtidos serão divulgados seguindo as diretrizes éticas da pesquisa, assegurando, assim, minha privacidade. Sei que posso retirar meu consentimento quando eu quiser, e que não receberei nenhum pagamento por essa participação.

Este termo será preenchido em duas vias de igual teor, e uma será entregue a você.

São Paulo, ___ de _____ de 2015.

_____

Participante da pesquisa

_____

Pesquisa

## APÊNDICE B – Questionário

| **Tabela 7:** Questionário dos professores | |
|---|---|
| Nome: | |
| Informações básicas | |
| **1**- Qual é o seu sexo?<br><br>A – Feminino.<br><br>B – Masculino. | **2**- Qual é a sua idade?<br><br>A- Até 24 anos. D- DE 40 a 49 anos.<br><br>B- De 25 a 29 anos. E- De 50 a 54 anos.<br><br>C- De 30 a 39 anos. F- De 55 anos ou mais. |
| **3**- Qual é o mais alto nível de escolaridade que você concluiu?<br><br>A- Ensino Médio - Magistério (antigo 2º grau)<br><br>B- Ensino Superior – Curso Normal Superior<br><br>C- Ensino Superior - Pedagogia<br><br>D- Ensino Superior –Outras Licenciaturas<br><br>Qual? | **4**- Há quantos anos você obteve o nível de escolaridade assinalado anteriormente?<br><br>A- Há menos de 2 anos.<br><br>B- De 2 a 7 anos.<br><br>C- De 8 a 14 anos.<br><br>D- De 15 a 20 anos.<br><br>E- Há mais de 20 anos. |
| **5**- Indique em que tipo de instituição você obteve seu diploma de Ensino Superior.<br><br>A- Não conclui o Ensino Superior.<br><br>B- Privada.<br><br>C- Pública Federal.<br><br>D- Pública Estadual.<br><br>E – Pública Municipal | **6**- De que forma você realizou o curso de Ensino Superior?<br><br>A- Não conclui o Ensino Superior.<br><br>B- Presencial.<br><br>C- Semipresencial.<br><br>D- À distância. |
| **7**- Indique o curso de pós-graduação de mais alta titulação que você possui.<br><br>A- Não fiz ou não completei curso de | **8**- Indique a área temática do curso de pós-graduação de mais alta titulação que você possui.<br><br>A- Não fiz ou não completei curso de pós- |

| | |
|---|---|
| pós-graduação.<br><br>B- Atualização ou Aperfeiçoamento (Mínimo de 180 h).<br><br>C- Especialização (Mínimo de 360 h).<br><br>D- Mestrado.<br><br>E- Doutorado. | graduação.<br><br>B- Educação, enfatizando alfabetização.<br><br>C- Educação, enfatizando linguística e/ou letramento.<br><br>D- Educação, enfatizando educação matemática.<br><br>E- Educação – outras ênfases<br><br>Quais?<br><br>F- Outras áreas que não a Educação. |
| **9**- Além da atividade nesta escola, você exerce outra que contribua para sua renda pessoal?<br><br>A- Sim, na área de Educação.<br><br>B- Sim, fora da área de Educação.<br><br>C- Não. | **10** – Caso tenha escolhido na questão anterior a opção A, indique qual é sua preferência em relação a esta atividade?<br><br>A- Carreira pública.<br><br>B- Ensino Privado.<br><br>C- Sem fins lucrativos. |
| **11**- Em relação ao exercício da profissão na área pública, o que a torna estimulante?<br><br>A- Estabilidade.<br><br>B- Salário.<br><br>C- Carreira.<br><br>D- Comodidade.<br><br>E – Grupo de trabalho.<br><br>F- Apoio da coordenação e da direção.<br><br>G- Identificação com o público atendido. | **12**- Em relação ao exercício da profissão na área privada, o que a torna estimulante?<br><br>A- Estabilidade.<br><br>B- Salário.<br><br>C- Carreira.<br><br>D- Comodidade.<br><br>E – Grupo de trabalho.<br><br>F- Apoio da coordenação e da direção.<br><br>G- Identificação com o público atendido. |
| **13**- Há quantos anos você trabalha como professor? | **14**- Há quantos anos você trabalha como professor nesta escola? |

| | |
|---|---|
| A- Meu primeiro ano. E- 11-15 anos.<br>B-1-2 anos. F- 16-20 anos.<br>C- 3-5 anos. G- Mais de 20 anos.<br>D- 6-10 anos. | A- Meu primeiro ano. E- 11-15 anos.<br>B- 1-2 anos. F- 16-20 anos.<br>C- 3-5 anos. G- Mais de 20 anos.<br>D- 6-10 anos. |
| **15**- Há quantos anos você ministra aulas para alunos da série/ turma em que você se encontra neste momento, mesmo que seja intermitente?<br>A- Meu primeiro ano. E- 11-15 anos.<br>B- 1-2 anos. F- 16-20 anos.<br>C- 3-5 anos. G- Mais de 20 anos.<br>D- 6-10 anos. | **16**- Qual é sua situação trabalhista nesta escola?<br>A- Estatutário.<br>B-Prestador de serviço por contrato temporário.<br>C- Outra. |
| **17**- Nesta escola, qual é a sua carga horária semanal? (Considere a carga horária contratual: horas aula mais horas atividades, se houver).<br>A- Mais de 40 horas.<br>B- 40 horas.<br>C- De 20 a 39 horas.<br>D- Menos de 20 horas. | **18**- Em quantas escolas você trabalha?<br>A- Apenas nesta escola.<br>B- Em 2 escolas.<br>C- Em 3 escolas.<br>D- Em 4 ou mais escolas. |
| **19**- Considerando todas as escolas em que você trabalha atualmente como professor, qual é a sua carga horária semanal? (Considere a carga horária contratual: horas aula mais horas atividades, se houver).<br>A- Mais de 40 horas.<br>B- 40 horas.<br>C- De 20 a 39 horas.<br>D- Menos de 20 horas. | **20**- Considerando todas as escolas em que você trabalha atualmente como professor, quantas horas semanais são dedicadas às atividades extraclasse (formação e estudo, planejamento, produção de recursos didáticos, etc.)<br>A- Nenhuma.<br>B- Menos de 1/3 da carga horária.<br>C- 1/3 da carga horária.<br>D- Mais de 1/3 da carga horária. |

| **Desenvolvimento profissional** | |
|---|---|
| **21**- Durante os últimos dois anos, você participou de qualquer um dos seguintes tipos de atividades de desenvolvimento profissional?<br><br>A- Cursos/Oficinas sobre metodologias de ensino na sua área de atuação.<br>B- Cursos/Oficinas sobre outros tópicos em educação.<br>C- Curso de Especialização ou Aperfeiçoamento sobre metodologias de ensino na sua área de atuação.<br>D- Curso de Especialização ou Aperfeiçoamento sobre outros tópicos em educação. | **22**- Indique qual (quais) o (os) curso (s) foi (foram) mais relevante (s) para sua formação e se o (s) mesmo (s) foi (foram) realizado (s) na modalidade presencial ou à distância, além da Instituição que o (os) ofereceu (ofereceram). |
| **23-** Das atividades de desenvolvimento profissional de que você participou nos últimos dois anos, quanta você, pessoalmente, teve que pagar para participar?<br><br>A- Nenhuma.<br>B- Algumas.<br>C- Todas. | **24**- Se você gostaria de ter participado de mais atividades de desenvolvimento profissional, os seguintes motivos impediram sua participação:<br><br>A- O desenvolvimento profissional era muito caro/eu não podia pagar.<br>B- Não houve oferta em minha área de interesse.<br>C- Não tinha disponibilidade de tempo.<br>D- Houve conflito com o meu horário de trabalho. |
| **25-** O que a (o) motivou a investir em seu desenvolvimento profissional:<br><br>A- O desejo de ampliar seu repertório pessoal.<br>B- A necessidade de suprir uma demanda profissional.<br>C- A necessidade de complementar o currículo.<br>D- A obtenção de pontos na carreira.<br>E- A cobrança por parte de meus superiores. | |
| **Hábitos de leitura/Culturais – Gostaríamos de saber quais são as atividades que você costuma realizar em seu tempo livre.** | |

| **25-** Em seu tempo livre, você costuma: | Nunca ou quase nunca./De vez em quando./ Sempre ou quase sempre. | | |
|---|---|---|---|
| I- Ler jornais e revistas em geral | A | B | C |
| II- Ler livros. | A | B | C |
| III- Ler sites na internet. | A | B | C |
| IV- Frequentar bibliotecas. | A | B | C |

| | | | |
|---|---|---|---|
| V- Ir ao cinema. | A | B | C |
| VI- Ir a algum tipo de espetáculo ou exposição (teatro, museu, dança, música). | A | B | C |
| VII- Escrever | A | B | C |
| VIII- Tocar um instrumento | A | B | C |
| VIX- Cantar | A | B | C |

**Integração da equipe escolar – Gostaríamos de lhe perguntar sobre a integração da equipe escolar nesta escola.**

| | |
|---|---|
| **26**- Neste ano e nesta escola, como se deu a elaboração do projeto pedagógico?<br><br>A- Não sei como foi desenvolvido.<br>B- Não existe Projeto Pedagógico.<br>C- Utilizando-se um modelo pronto, sem discussão com a equipe escolar.<br>D- Utilizando-se um modelo pronto, mas com discussão com a equipe escolar.<br>E- Utilizando-se um modelo pronto, porém com adaptações, sem discussão com a equipe escolar.<br>F- Utilizando-se um modelo pronto, porém com adaptações, mas com discussão com a equipe escolar.<br>G- Elaborou-se um modelo próprio, mas não houve discussão com a equipe escolar.<br>H- Elaborou-se um modelo próprio e houve discussão com a equipe escolar. | **27**- O Conselho de Classe é um órgão formado por todos os professores que lecionam em cada turma/série. Neste ano e nesta escola, quantas vezes se reuniu o conselho de classe?<br><br>A- Não existe Conselho de Classe nesta escola.<br>B- Nenhuma vez.<br>C- Uma vez.<br>D- Duas vezes.<br>E- Três vezes ou mais. |

**28-** Nesta escola e neste ano, indique a frequência com que você fez o seguinte:

| | Nunca./ Anualmente. / De 3 a 4 vezes ao ano./ Mensalmente. /Semanalmente. | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| I- Participou do planejamento do currículo escolar ou parte dele. | A | B | C | D | E |
| II- Trocou materiais didáticos com seus colegas. | A | B | C | D | E |
| III - Participou de reuniões com colegas que trabalham com a mesma série (ano) para a (o) qual leciona. | A | B | C | D | E |

| | |
|---|---|
| IV- Participou em discussões sobre o desenvolvimento da aprendizagem de determinados alunos. | A B C D E |
| V- Envolveu-se em atividades conjuntas com diferentes professores (por exemplo, projetos interdisciplinares) | A B C D E |
| **29**- Nesta escola e neste ano, indique a frequência com que você fez o seguinte: | Nunca./ Algumas vezes./ Frequentemente./ Sempre ou quase sempre. |
| I- O (A) diretor (a) discute metas educacionais com os professores nas reuniões. | A B C D |
| II- O (A) diretor (a), o (a) coordenador (a) e os professores procuram assegurar que as questões de qualidade de ensino sejam uma responsabilidade coletiva. | A B C D |
| III- O (A) diretor (a) informa os professores sobre as possibilidades de aperfeiçoamento profissional. | A B C D |
| IV- O (A) diretor (a) dá atenção especial a aspectos relacionados à aprendizagem dos alunos. | A B C D |
| V- O (A) diretor (a) dá atenção especial a aspectos relacionados com as normas administrativas. | A B C D |
| VI- O (A) diretor (a) dá atenção especial a aspectos relacionados com a manutenção da escola. | A B C D |
| VII- O (A) diretor (a) me anima e me motiva para o | A B C D |

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| trabalho. | | | | |
| VIII- O (A) diretor (a) estimula atividades inovadoras. | A | B | C | D |
| IX - Sinto-me respeitado pelo (a) diretor (a). | A | B | C | D |
| X- Tenho confiança no (a) diretor (a) como profissional. | A | B | C | D |
| XI- O (A) diretor (a) participa das decisões relacionadas ao meu trabalho. | A | B | C | D |
| XII- A equipe de professores leva em consideração minhas ideias. | A | B | C | D |
| XIII- O (A) coordenador (a) dá atenção especial a aspectos relacionados à aprendizagem dos alunos. | A | B | C | D |
| XIV- O (A) coordenador (a) me anima e me motiva para o trabalho. | A | B | C | D |
| XV- O (A) coordenador (a) estimula atividades inovadoras. | A | B | C | D |
| XVI - Tenho confiança no (a) coordenador (a) como profissional. | A | B | C | D |
| XVII- O (A) coordenador participa das decisões relacionadas ao meu trabalho. | A | B | C | D |
| XVIII- O (A) coordenador (a) participa do processo de construção do meu trabalho. | A | B | C | D |
| **Problemas de aprendizagem- Gostaríamos de conhecer suas percepções sobre as causas dos possíveis problemas de aprendizagem nas turmas em que você leciona nesta escola**. | | | | |
| **30-** Na sua percepção, os possíveis problemas de aprendizagem dos alunos da (s) série (s) ou ano(s) acompanhados por você ocorrem, nesta escola, devido à/ao(s): | | | | |
| | SIM | | NÃO | |
| I- Carência de infraestrutura física. | A | | B | |
| II- Carência ou | A | | B | |

| | | |
|---|---|---|
| ineficiência da supervisão, coordenação e orientação pedagógica. | | |
| III- Conteúdos curriculares inadequados às necessidades dos alunos. | A | B |
| IV- Não cumprimento dos conteúdos curriculares ao longo da trajetória escolar do aluno. | A | B |
| VI- Insatisfação e desestímulo do professor com a carreira docente. | A | B |
| V- Sobrecarga de trabalho dos professores, dificultando o planejamento e o preparo das aulas. | A | B |
| VII - Meio social em que o aluno vive. | A | B |
| VIII - Nível cultural dos pais dos alunos. | A | B |
| IX - Falta de assistência e acompanhamento dos pais na vida escolar do aluno. | A | B |
| X- Baixa autoestima dos alunos. | A | B |
| XI- Desinteresse e falta de esforço do aluno. | A | B |
| XII- Indisciplina dos alunos em sala de aula. | A | B |
| XIII- Alto índice de faltas por parte dos alunos. | A | B |

Fonte: Tabela elaborada pela pesquisadora.

## APÊNDICE C- Termo de consentimento livre e esclarecido- Entrevista

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO

FACULDADE DE EDUCAÇÃO

CAMPUS BUTANTÃ

**Termo de consentimento livre e esclarecido**

Concordo em participar, como voluntário/a, da pesquisa intitulada Os Centros Educacionais Unificados (CEUs) e a ampliação do acesso ao 'capital incorporado' de seus alunos: a potencialização das experiências de sucesso escolar, que tem como pesquisador/a responsável Ariane Monteiro Siqueira aluna da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, orientada por Profª Dra. Denice Barbara Catani, as quais podem ser contatadas pelo e-mail aricoane@yahoo.com.br ou telefone (11) 97661-7038. O presente trabalho tem por objetivos: tentar encontrar indícios da potencialização das experiências de sucesso escolar no 5º ano do 2º Ciclo do Ensino Fundamental no CEU (omissão do nome da unidade) a partir da ampliação do capital cultural incorporado dos estudantes, além de uma prática racional ou diferenciada exercida pelos professores desta instituição. Minha participação consistirá em uma entrevista semiestruturada, em complementação aos dados obtidos por meio de um questionário entregue previamente. Compreendo que esse estudo possui finalidade de pesquisa, e que os dados obtidos serão divulgados seguindo as diretrizes éticas da pesquisa, assegurando, assim, minha privacidade. Sei que posso retirar meu consentimento quando eu quiser, e que não receberei nenhum pagamento por essa participação.

Este termo será preenchido em duas vias de igual teor, e uma será entregue a você.

São Paulo, ___ de _____ de 2015

_____

Participante da pesquisa

_____

Pesquisador

**APÊNDICE D - Roteiro de entrevistas**

- Nome
- Idade
- Estado Civil
- Turmas com as quais trabalha:

1- Fale sobre a sua família (compreender as representações sobre núcleos familiares)

2- Além dos aspectos sobre práticas culturais que você respondeu no questionário, poderia me dizer se tem alguma crença específica? Costuma frequentar templos, cultos ou centros?

3 – E por política, você se interessa?

Relações com a profissão

4- Formação/ Tempo de exercício

| Perguntas secundárias |
| --- |
| 5- Como foi que escolheu a profissão? |
| 6- Percebe mudanças no decorrer do exercício em relação à prática, convivência com alunos, pais, concepções educacionais? |

7 – Como constrói seu trabalho, prepara as aulas, escolhe as maneiras de se trabalhar?

8- Quando chegou ao CEU e de que modo (escolha, sobra de vagas...)? Teve contato com sua concepção educacional (projeto inicial)?

9- Passou por alguma formação específica antes ou durante o exercício profissional para trabalhar no CEU? Este tipo de formação é importante?

10- Você acredita que o educador do CEU tem um perfil específico?

| Perguntas secundárias |
| --- |
| 11- O que o projeto CEU significa para você? |
| 12- Que relação tem com o espaço escolar, acredita que a amplitude física dificulta ou |

facilita seu trabalho?

13- Você observa projetos ou atividades educacionais que possam ser reconhecidas como inovadoras nos espaços do CEU?

14- A EMEF apresenta alguma diferença em relação às escolas que não fazem parte de um CEU?

15- A EMEF consegue articular um trabalho de valorização dos saberes populares em integração ao patrimônio historicamente construído?

16- Os ‘estudos da realidade local’ interferem de que modo na prática educativa?

17- E a comunidade, como é sua relação com ela?

Pergunta secundária

18- Os pais são participativos? Atendem pedidos quanto à realização de pesquisas, enviam materiais, comparecem às reuniões?

19- Como é sua relação com seus alunos? Sente que consegue ensiná-los?

20- O que entende por protagonismo infanto-juvenil? A EMEF, como elemento constituinte do CEU, atende a esta demanda de formação?

21- Como costuma avalia-los?

Pergunta secundária

22- Seria possível dizer que o tempo lhe ensinou algo sobre a prática docente?

23- Costuma deixar claro aos alunos quais são seus critérios de análise ou sente que eles os percebem?

24- Com que tipo de aluno você prefere ou gosta de trabalhar?

25- Ah, tá, e como você gostaria que fosse a sua classe?

26- O que considera como fator importante da formação de seus alunos? Quais competências devem aprender ou ter? O projeto CEU as contempla?

27- Qual importância dá a autoformação e formação continuada? O quanto a instituição em que trabalha a incentiva a tal prática?

28- Costuma participar de alguma atividade proposta pelo CEU, sozinha ou com sua turma?

29- Sabe se seus alunos e seus pais frequentam os espaços do CEU para além da EMEF?

| Pergunta secundária<br><br>30- Consegue perceber se o CEU confere um novo significado à experiência escolar de seus alunos? |
|---|

31- Costuma divulgar atividades culturais ou incentivá-los a frequentar?

32- Você acredita na existência de práticas que incentivem a integração entre os equipamentos educacionais?

33- Como fica a dimensão pedagógica dentro desta mega estrutura? Sente-se assistida, acompanhada?

34- Gostaria de incluir outras informações, abordar algum tema que não foi inserido na entrevista?

35 – Como gostaria de receber um retorno sobre esta pesquisa?

***APÊNDICE E –***

**Transcrição da entrevista- Professora T.**

Turmas com as quais trabalha: do 1º ao 5º ano

Local e data da entrevista: Sala de informática do CEU EMEF em 28/09/2015

Duração: 01:08:49

Não têm professores na minha família ((riso)) e eu moro com os meus pais... E sempre teve uma valorização, assim, com relação aos estudos, acho que isto foi importante para a formação, de sempre buscar estudar. Assim, eu cresci ouvindo que a educação seria um meio de conseguir crescer:: na vida, então, acho que isto fez uma diferença, assim, na escolha profissional. Tenho um irmão mais velho. Somos de São Paulo, do Jaraguá, mas só que um pouquinho depois do Pico, ali né. Não, não é um bairro tão diferente ((local da escola)). Então, eu sou batizada na Igreja Católica, mas eu frequento um Centro Espírita/ Aí, hoje é difícil dizer que sou de uma religião só, sabe. Na verdade eu frequento, pego um pouquinho de várias assim ((riso)).

Eu me interesso ((sobre política)), mas assim eu não tenho, eu num *[sic]*... ai, como se diz, eu não acompanho muito, assim, detalhes do que acontece na Câmara e tal, mas eu acompanho até porque agora eu sou uma servidora, né? Então, a Prefeitura é algo que eu, enfim, eu acompanho, a questão da educação no Estado, eu também já dei aula no Estado, é algo/ Eu tenho uma noção, eu tenho um posicionamento, sabe assim. Eu, por exemplo, paraliso porque eu tô *[sic]* começando agora, eu tô *[sic]*, sei lá, há cinco anos na Prefeitura, então eu acho que se não paralisar, se eu não buscar por melhorias... Entendeu? É uma longa trajetória que a gente vai se dar muito mal aí. Mas tem um grande grupo que não paralisa ou e se paralisa, paralisa porque é um dia de folga, sabe? ((batida do punho na mesa)) Na maioria das vezes, a minoria que paralisa vai nas assembleias e a maioria que paralisou simplesmente considera com um dia de folga.

Então, eu sou formada em Letras, me formei na UNINOVE. Quando eu prestei vestibular não tive nem muita noção assim de que diferenças teriam, sabe? Porque os meus pais não têm o ensino superior, então, assim, qualquer Faculdade que a gente cursasse já seria algo muito nossa:: faculdade:: ... Então, eu não tinha muito essa noção. Então, fiz uma faculdade privada... É, e assim que eu terminei a faculdade deixei o estágio que eu tinha em

uma livraria, de Letras, e aí fui pro *[sic]* Estado ser professora eventual, que é um choque, né? ((risos)) E aí dá vontade de sentar na guia e/ Sempre estudei em escola pública. Daí eu fiquei um ano no Estado como professora eventual, porque aí/ Eu, na verdade, quando fiz Letras eu achava que ia para a área da revisão, eu não achava que ia para a área da Educação, só que aí, no decorrer do curso eu achei que seria bacana, sabe, e aí comecei a repensar o meu ensino na escola pública, o quanto poderia ter sido melhor, e aí, né, saí da faculdade achando que poderia ir para a Educação para fazer algo diferente, né, enfim, fazer algo melhor assim pros *[sic]* alunos. Daí, eu fiquei esse ano de eventual, que foi bem difícil assim, porque muita coisa mudou da época que eu tinha feito, que agente, né, fez, acho, Ensino Fundamental e agora, assim, tá bem diferente.

E aí, dei aula numa escola perto de casa, na periferia, e dava aula numa escola no Alto da Lapa. Então, e as duas eram do Estado, mas assim era... visível as diferenças, sabe, de educação/ Os alunos, os mesmos alunos que frequentam lá, poderiam frequentar aqui porque são todos do bairro assim Pirituba, Jaguaré, enfim, não é... não são alunos de lá do Alto da Lapa, mas é uma outra dinâmica, a escola tinha um outro patamar. E aí, depois no ano seguinte, eu fui para um colégio particular e aí passei na Prefeitura. Depois::/ E aí, a particular é também, é um outro nível, né, social, enfim, outras questões/ Então, aí, ao mesmo tempo, enquanto/ Aí, era aquele dilema, né, eu ia para a Prefeitura e tinha aquele dilema do social, né, de você, você não tá ali só pra *[sic]* ensinar, eu dava aula de Português, eu não tava *[sic]* ali só para ensinar a Língua Portuguesa, você tá *[sic]* ali para além daquilo. E na particular não! Na particular é aquilo por aquilo mesmo! É a gramática pela gramática, assim, algo mais ou menos assim. Pelo menos a filosofia da escola era essa.

Aí eu saí da particular no final do ano e fiquei só na Prefeitura, e aí fui fazer a pós em Literatura, na PUC, e aí... depois me removi para cá/ Então, aqui nesse, no CEU eu tou *[sic]* há três anos. Um ano eu fiquei de módulo e os outros dois anos, os últimos dois anos, na Sala de Leitura. Então, a gente tem que apresentar um projeto de leitura e aí ele é aprovado pelo conselho, e aí se aprovado aí você pode ocupar essa função. E aí todo ano existe um conselho que avalia o seu trabalho, o seu projeto. Então, era uma vaga, eu/Tava *[sic]* em aberto e é uma escolha ao mesmo tempo. Mas eu assim, eu não conhecia nenhum professor daqui da escola, assim... Eu trabalhava no Butantã antes, em outra DRE, por conta do colégio particular que ficava próximo e aí quando eu saí da escola particular não fazia sentido ficar numa região tão distante da onde eu moro, por isso eu pedi remoção para cá, e eu gosto da estrutura do CEU,

então eu escolhi, indiquei esta vaga por conta de ser um CEU, de ter essa estrutura maior, de ter uma Biblioteca, tem um Teatro, tem espaços, né, maiores, e também o Fundamental I era à tarde, é II, era à tarde e era o que eu também queria, assim, ter as manhãs livres.

Eu só trabalho aqui! Eu, eu fiz uma carta pedindo/ Eu, eu não era concursada no Estado, mas eu tive que fazer uma carta dizendo que eu pedia::, ah, que eu pedia para sair, assim, que não tinha interesse de continuar com as aulas. Quando eu ingressei, assim, eu não tinha essa intenção de sala de aula, mas no decorrer do curso aí eu comecei a me interessar, mas não fiz o estágio, não consegui fazer o estágio porque eu fazia essa faculdade paga, então tinha que trabalhar durante o dia pra *[sic]* pagar a faculdade, então toda a minha noção de educação era só pelos olhos da faculdade, não tive essa vivência, sabe? Eu fui entrar numa sala de aula mesmo, assim que eu me formei. Só. Foi bem difícil! ((risos)) Porque, assim, como eu não tinha feito estágio, então eu não tinha essa noção do que estava acontecendo, sabe, na educação, assim, naquele momento. E aí você vai cheia de ideias e sonhos... E aí eu fui parar numa escola que eu era eventual, que tinha uma regra assim: Que os primeiros professores eventuais que chegassem na escola iam conseguir as aulas daquele dia. Então, é um sistema bem estranho que o Estado adota, né? Quer dizer, rola uma disputa ((batida do punho na mesa)) entre os próprios eventuais para conseguir ter o dinheiro do mês ((batida do punho na mesa)), porque você não tem um salário fixo, depende da quantidade de aulas, então rolava uma disputa, é::/ Aí eu fui para uma escola do Estado do bairro, assim muito..., ah muito sem:: uma direção confusa, desorganizada, sem estrutura, numa comunidade muito problemática, então... nossa, aí, é a eventual que tem outro valor, que dentro da escola se atribui outro valor para o eventual, como se ele não fosse o professor. Então, entrar na sala de aula assim/ Então, né, o primeiro dia em que eu entrei na sala de aula e aí percebi aquele descaso dos alunos, né, ((riso)) aquele descaso de maneira geral, dos outros professores, ah::, como se você não fosse nada, como se você não fosse nem formado, né? Foi BEM triste assim, na verdade eu chorei horrores assim. (Teve) um dia em que eu cheguei em casa, sabe, e chorei, chorei, chorei e falei: ‘gente, eu estudei tanto, pra *[sic]* isso ((risos))’?! Foi bem chato!

Tava *[sic]* bem ruim, mas eu precisava pelo menos vivenciar um pouco mais pra *[sic]* desistir, a minha ideia era desistir. E aí eu falei: não, mas vivencia um pouco mais isso, né, porque às vezes, o primeiro dia, a primeira semana pode ser ruim mesmo. Aí, eu fiquei mais um pouco e aí comecei a buscar outras possibilidades de escolas, porque aí eu pensei, será que a educação de maneira geral é horrível ou é a escola que tá *[sic]*, entendeu, que tá *[sic]*

deixando ruim ou eu que não quero essa profissão? E aí eu comecei a me inscrever para ser eventual em outras escolas e aí me chamou essa escola da Lapa, assim, um pouco antes do meio do ano. E aí, eu vivi uma outra realidade lá, e aí eu comecei a pensar: ah, então, não é que eu não quero ser professora, não é que ser professora é horrível. Talvez, em determinados contextos..., né, esteja quase impossível você praticar essa profissão. E aí, lá na Lapa eu percebi que não, que, então, tinha uma organização de escola, tinha um respeito; eles ligavam para sua casa com antecedência ti chamando para você ir cobrir as aulas X, então você podia preparar aquelas aulas, os professores valorizavam aquele trabalho. E aí eu tinha essa comparação, então eu falei: ah, então, não vou desistir agora de ser professora. E aí nisso, teve o concurso e eu estudei pro *[sic]* concurso/ No Estado tem muito isso de que a Prefeitura é muito melhor, né, tem... essa idealização assim. E aí fiquei esse ano só de eventual me preparando para a Prefeitura. No ano seguinte eu fui chamada para uma escola particular, aí deixei o Estado e aí vi que, poxa, que era bacana também na particular, né, embora me incomodasse essa questão assim de, não tem nenhuma crítica, assim, quase pro *[sic]* social, né, parece que você é a única que tá falando do lado social, assim. Mas eu gostava bastante, assim, achei que... que, então, ok, eu quero, é isso que eu quero, ser professora mesmo ((riso)).

Então, aí, na particular é um outro perfil também eu acho que de educador, assim. A maioria dos educadores não leciona na rede pública e existe um preconceito, né, com a rede pública... Tinha uma professora de área, assim, de Português que falava: ‘Nossa, se você colocar que você trabalhou no Estado vai’, é... vai... como se, assim, fosse, né, prejudicar o seu currículo, ‘vai ser algo negativo’. Existia um preconceito assim. Então, existia um diálogo no sentido de que..., 'não, é, segue esse caminho aqui na rede privada que é bem melhor'. Tanto que quando eu ingressei na Prefeitura, no meio do ano, nesse mesmo ano que eu tava *[sic]* na particular, é... eu quase exonerei a Prefeitura porque eu queria ficar só na particular, porque, enfim, tem todo aquele discurso de que é muito difícil a rede pública e tudo mais. Então, era mesmo meio que um discurso nesse sentido, de: 'Olha, melhor não ficar na rede pública mesmo que é muito difícil, você não vai conseguir'. Foi isso, assim. E aí quando cheguei na escola da Prefeitura, que eu cheguei e falei 'olha, acho que eu vou desistir, vou exonerar, né', aí a diretora de lá falou ‘não::, porque a escola particular pode ti mandar EMBORA, aqui você tem estabilidade, não é assim, aguenta até o final do ano’. Aí eu esperei até o fim do ano.

Nesse momento não tava *[sic]* me importando muito com a localização, assim, eu tava *[sic]* me preocupando com a qualidade, com a minha qualidade de vida, sabe, de trabalho. Então, na Prefeitura era muito difícil também, assim a primeira escola da Prefeitura foi muito difícil, assim, com alunos muitos sabe... Aí, enfim, a violência do ambiente escolar, né? A EMEF é bem violenta ((na escola do Butantã?)). É. É bem violento assim, né? E aí, eu me lembro do primeiro dia, de chegar e falar pra *[sic]* diretora, coordenadora, né: 'Olha, os alunos estão jogando CARTEIRA um na cara do outro', e ela, 'ah, fingi que você não viu, porque aqui é assim mesmo, sabe'. E aí, eu falei: 'Nossa, eu não quero ficar trabalhando mesmo nesse ambiente!'. Só que:: teve esse, aí ela conversou: 'não, é difícil, tal, mas tenta aguentar até o final do ano, porque vai que você é mandada embora, você vai ficar sem nada também?!' Então, eu esperei até o fim do ano para ver o que ia acontecer. E aí, no final do ano eu fui mandada embora da escola particular. Aí, eu falei: 'Olha, ainda bem que eu não exonerei a Prefeitura ((risos)). Não daria para ficar sem nada, né, sem emprego nenhum. Mas aí eu mudei, me removi dessa escola, da Prefeitura, a primeira, fui pra uma segunda, foi um CEU também, recém-inaugurado, não tinha nem mesa, nem carteira, sabe, no meio da lama, assim, lá, ainda era no Butantã. Era o CEU U., lá perto do João XXIII. E... como foi um CEU novo, o que as escolas da redondeza fizeram: fizeram uma limpeza, né. Então, assim, os alunos que davam problema, ali naquela região, eles mandaram pra *[sic]* aquele CEU, então você tinha alunos no 8º ano, no 9º ano que não sabiam, que não sabiam ler e escrever. Muitos, assim, muitos! E uma escola com muitos casos de violência e históricos familiares horríveis, sabe, assim? E aí foi bem chocante também ((riso)). Aí você não pode remover, né, você tem que esperar. E aí, eu também decidi que eu não queria, que não era muito qualidade de vida ter dois cargos, sabe. Aí eu falei: 'bom, já que eu fui mandada embora da escola particular agora vou ficar na Prefeitura mesmo'. Aí eu fiquei na Prefeitura nesse ano, só que no final do ano eu me removi porque achava aquela escola bem:: complicada. Aí fui para outra no centrinho ali do Butantã, ali no largo do Bonfiglioli. Bem localizada, era uma escola que, assim, antigamente quem estudava lá eram os filhos dos professores da USP, tinham que fazer prova pra *[sic]* entrar. Era uma escola da prefeitura... Mas, assim, os alunos até que eram ok, mas a direção extremamente desarticulada, sabe. Então, você também não conseguia desenvolver projetos com o apoio da direção/ É isso, né, não adianta você ter alunos, né, que movem a escola, mas não ter uma direção ((batida do punho na mesa)) que apoia e nem ter uma direção que apoia com alunos que também... É, mas fiquei um ano:: porque:: não dá para

você se remover no meio do caminho, né? Aí fiquei mais um ano lá. Terminado aquele ano, aí me removi para cá.

Foi uma acolhida bacana dos professores. Eu fui convidada para vir numa reunião pedagógica, antes de começar o ano letivo, assim e... aí eu gostei bastante, assim, da acolhida da gestão, né, da direção, e tal, só que/ Aí eu não tinha turmas atribuídas, fiquei no módulo, mas mesmo assim eu encontrei espaço para desenvolver um projeto no módulo, de leitura, de poesias, saraus, né... Os alunos já tinham, a escola já tinha... é... criado isso com os alunos derem serem protagonistas de projetos, então eles estavam muito acostumados com essa ideia de projeto ((batida do punho na mesa)), então funcionou assim, sabe..., tanto a escola apoiou, quanto... quanto os alunos também já estavam acostumados com essa estrutura, assim, que eu gosto muito de trabalhar com projeto, assim deu certo não é? Fiquei um ano como módulo e aí no final... desse ano como módulo aí surgiu a vaga de sala de leitura. Aí eu me inscrevi, aí como eu já tinha feito, na verdade, o ano todo já tinha trabalhado com projetos de leitura, então, aí, favoreceu, na apresentação do projeto pesou, né, como experiência, tal. Aí foi isso.

É formação de leitores, né, não tem um tema, assim. É formação de leitores. Então, na sala de leitura não existe um referencial curricular como tem nas outras disciplinas, o que é bastante favorável porque aí você consegue escolher os temas, as sequências didáticas, eu penso assim, de acordo com a necessidade ou perfil daquela turma, daquela escola, sabe? É::, foi um pouco difícil, assim, para mim no começo porque é uma faixa etária que não é da minha formação, porque minha formação é para trabalhar com o Ensino Fundamental II e Médio e aqui na escola a vaga livre era pra *[sic]* Fundamental I, então isso foi um pouco confuso no começo assim... Para mim era novidade, assim, então, trabalhar a leitura com alunos que não sabem ler, por exemplo. Então, é um outro caminho, né, diferente do Ensino MÉDIO, enfim. É::, então eu penso assim: sempre:: associar a leitura a algo que seja lúdico, assim, é um critério, alguma coisa lúdica, principalmente para os três primeiros anos, ((INTERRUPÇÃO DA GRAVAÇÃO)). Para os três primeiros anos que é o ciclo de alfabetização, então algo lúdico, é:: contação de histórias, porque aí eu conto para eles; DRAMATIZAÇÃO, teatro... eu penso em estratégias de aproximar a leitura de uma forma... ((INTERRUPÇÃO DA GRAVAÇÃO)). Então, eu penso assim formas e estratégias de aproximar a leitura dos pequenos, de algo que eles tenham uma visão positiva dos livros. Então, brincadeiras, é::, temas que falem sobre esse universo deles, enfim... sobre os AMIGOS, sobre a FAMÍLIA, sobre IDENTIDADE, sobre essa DESCOBERTA do mundo,

assim..., do meio, dos ANIMAIS, da LINGUAGEM, então nesse sentido assim. É, eu penso que é uma fase de repertório, assim, sabe, de mostrar várias possibilidades para depois eles escolherem aquilo que eles querem. Então, o máximo de repertório que eu puder apresentar ((INTERRUPÇÃO DA GRAVAÇÃO)), melhor assim. E:: aí quando eu penso em temas, então, eu penso em temas também que eles não estariam, que eles não estão recebendo ali a todo momento, sabe, então eles gostam muito desse universo dos castelos, dos príncipes e das princesas, ah, ok. Então, assim, é um tema que é bacana de se trabalhar? É. Mas então eu vou buscar uma outra vertente que não seja a que eles já estão cansados de receber, certo?! Então, a gente foi falar dos príncipes e princesas, então vamos falar dos príncipes e princesas ao redor do mundo e de preferência aqueles que eles não vão ver pela Disney, nem pela televisão, sabe. Ah, vamos escolher uma temática, temática indígena, que é uma temática que eles também não estão recebendo, não é algo que eles ligam a TV e eles vão assistir isso; africana também gosto bastante, é:: eu gosto muito desses repertórios assim ao redor, popular, da cultura popular, sabe, então, a gente, na Prefeitura, tem muitos alunos que os pais vieram do nordeste, os avós, então eu faço muito trabalho com pesquisas assim da família, né, de onde a família vem, aí trabalho com contos populares. Então, a valorização da nossa cultura e da cultura familiar, então eu penso nisso, assim de aproximar, assim, de alguma forma, as coisas que eles não teriam, né?

Os primeiros e os segundos anos eu penso muito na questão da brincadeira e do lúdico, assim, e de possibilidades de repertório, então contos, assim, de todos, de vários lugares do Brasil ((batida do punho na mesa)) e do mundo, penso muito nisso assim para, aí, depois ir percebendo com o que aquela turma se identifica mais/Eu não fecho no começo do ano ... então, que é um problema né ((risos)) porque na escola você precisa entregar um planejamento, né, no começo do ano, mas eu não consigo fechar desde o começo as histórias que eu vou ler o ano, tudo porque pode acontecer de no meio do caminho aquela turma se interessar ((batida do punho na mesa)) ou desenvolver, ter, não é, mais curiosidade por um assunto específico. Então, eu deixo, assim, eu fecho dos quatro bimestres, assim, eu fecho dois temas ali por bimestre e os outros dois bimestres eu deixo em aberto para atender o que surgir no... meio do caminho. (A direção) cobra de certa forma o planejamento, mas ela entende que é dinâmico essa, ela respeita assim, sabe, porque ela sabe que tem um plano ali. Por exemplo, agora pro *[sic]* final do último bimestre eu não tenho o repertório das leituras todas prontas, assim, da literatura indígena, mas, assim, vai ser o bimestre dedicado à

literatura indígena, então no decorrer do ano a gente está recolhendo material para construir isso, sabe, e eles entendem que ok, porque eles sabem que eu tenho um propósito -olha, vai ser trabalhado a cultura indígena- e eu não preciso tá *[sic]* com isso pronto lá em fevereiro, sabe, então isso é bacana né? São escolhas pessoais, mas levando em consideração..., assim, o que eu levo em consideração, é:: o perfil dos alunos da escola, então, por exemplo, é uma escola que eu acho importante trabalhar a cultura popular, principalmente de outras regiões, porque é esse o perfil do aluno, o aluno, né, enfim, a família está vindo de outra região ((batida o punho na mesa)), então considerando, por exemplo, essa questão familiar, eu acho importante trabalhar isso. É pessoal, mas considerando esse perfil do aluno. A questão das escolhas étnico-raciais é uma escolha pessoal, mas levando em consideração, é::, todo esse:: esse movimento da Secretaria de Educação envolta desse TRABALHO de valorização, de implementar de fato as leis, né, que, que pedem que a gente trabalhe, né, esse conteúdo; então, ela leva em consideração outros critérios, assim, né, outros movimentos, porque se não ficaria uma escolha muito... muito PESSOAL MESMO, né. Ela é pessoal, mas tem que levar em consideração os norteadores que as formações/ A gente tem as formações na Diretoria de Ensino, então a Diretoria de Ensino, olha, indica que chegou, por exemplo, um repertório de literatura novo pra a temática africana e propôs o 'Leituraço', o ano passado, que foi bem bacana, então eu aderi porque acho que é um movimento interessante que até então não tinha tido nas escolas, sabe. Na sala de leitura não tem uma imposição assim, não tem mas... existem esses norteadores e que no meu caso eu tenho achado bem bacana assim esses norteadores, acho importante.

*Sobre se passou por uma formação específica antes ou durante o exercício profissional para trabalhar no CEU*

Existiram algumas reuniões no começo, talvez eu participei de duas reuniões, assim, no começo dos outros anos, esse ano não teve. É:: na Prefeitura a gente... os três primeiros dias depois das férias, os três primeiros dias de fevereiro, que a gente retorna, eles são, ((batida do punho na mesa)) por calendário, reuniões pedagógicas, né. E aí, os outros dois anos, esse eu não tô *[sic]* lembrada, mas um desses, algum momento desses três dias a gente fez uma reunião única lá no Teatro e juntando todas as unidades, e aí numa dessas reuniões foi apresentado o projeto do CEU, o que era aqui antes, o processo de construção e tal, qual que era a ideia de unificação, teve esse momento assim, talvez dois, três encontros com esse momento assim. Foram bem pontuais.

*Sobre se o tipo de formação citada é importante*

((silêncio)) Não tem, mas eu acho que seria interessante que tivesse. ((silêncio)) Eu acho que assim, eu, por exemplo, gosto, tenho esse perfil do CEU porque acho que tem uma estrutura que permite você trabalhar com projetos e... fora de sala de aula, com vivências, ou, por exemplo, fazer uma contação de histórias, né, o oitavo ano vai contar lá pra *[sic]* CEI, pra *[sic]* EMEI, eu, eu particularmente gosto. Esse é o meu perfil, mas eu acho que nem todos ((bate um punho na mesa)) os professores têm esse perfil. Muitos professores têm esse perfil de trabalhar projetos assim, sabe, e de unificar os espaços, mas não é um pré-requisito, e aí tem professor que vem para esse espaço e não se identifica porque percebe que não dá para ficar só na sua salinha ali tendo aquela aula tradicional, e acaba indo embora; como tem professores que vêm ((batida do punho na mesa)) com esse perfil super tradicional e fica ((bate um punho na mesa)), mas é sempre é..., mas também não tá *[sic]* assim muito à vontade, sabe. Eu acho que o CEU tem sim um perfil diferente, mas ele, o professor que vem pra *[sic]* cá, ele pode ir para qualquer outra escola, entendeu? Não necessariamente ele precisa ter esse perfil, assim. Não necessariamente ele precisa ter esse perfil, assim. Então, é, você tem que adequar, mas... se você... É porque assim, quando você pede remoção, você não sabe o projeto da escola, então você vai às escuras, né, e assim, tem professor que pode vir e não adequar o trabalho ao longo do processo ((bate um punho na mesa)) porque não se identifica com esse tipo de trabalho e mais coerente seria se ele saísse, mas existem casos em que não sai... e isso também eu acho que atrapalha um pouco também. Aí falta interação, né, porque se nem todos estão articulados nessa ideia de PROJETO, ah, de... ampliar as fronteiras, né, não ter tanto limite (incompreensível), aí eu acho que poderia ter mais trabalhos e muito mais integração se todos tivessem esse perfil, sabe, se viessem pra *[sic]* cá com esse perfil ((bate um punho na mesa)). Mas nem todos têm, não é? E não teria como saber antes, entende, porque os projetos das escolas você sabe quando você ingressa na escola e aí tem as reuniões de planejamento.

(+) Tirando a questão espacial, né, eu acho assim é uma inovação você colocar *três* unidades dividindo o mesmo espaço, a mesma bibli/ Espaço assim, entre aspas, né, tá *[sic]* cada um tá *[sic]* na sua, no seu bloco, assim, mas você pode dividir um Teatro, você pode dividir uma Biblioteca. Tirando essa questão espacial:, se os educadores, se a gestão não articula essa inovação ela não existe, ela não existe... ((Silêncio)). Então, aí é uma proposta dos, dos professores, né, ela não tem... como eu posso dizer assim? Não é um, acho que talvez

seja um projeto do CEU que isso aconteça, mas quem articula isso são os professores, né. E aí, assim, em alguns momentos ((batida dos punhos na mesa)) essa articulação acontece e em outros... em outros não, assim eu não vejo que seja um pré-requisito, sabe assim... como eu posso dizer (+). Eu não consigo achar que toda EMEF é uma inovação, por exemplo, entendeu, eu acho que ela tem muito ((bate um punho na mesa)) do tradicional ainda, e tem alguns ((bate um punho na mesa)) projetos de inovação ((bate um punho na mesa)) porque que alguns professores:: ENTENDEM que o CEU:: tem essa proposta, permite, tem essa possibilidade de ser essa inovação, então alguns professores fazem com que aconteça essa inovação de maneira global, assim. Então, poxa você pode contar uma história ali na EMEI, você pode descer para a Biblioteca ou fazer um sarau ali com todos eles no Teatro ou, enfim, fazer um evento, mas... porque alguns professores ENTENDERAM essa proposta, mas assim, que seja algo geral, não:: sei se todos identificam assim.

Assim, eu tenho a minha experiência, né, que não é a mesma do grupo, assim. Eu ((batida do punho na mesa)), o que eu percebo nessa escola é que houve um momento desse, de valorizar a bagagem total do aluno ((bate um punho na mesa)) tanto que foi escrito o projeto político que é protagonismo juvenil::, então.., sempre, é, não o saber instituído ((bate um punho na mesa)), mas buscar ali do aluno qual é a demanda dele e a partir do trabalho de pesquisa dele ampliar o repertório. Eu acho que teve esse momento aqui no CEU, que eu não participei desse primeiro momento ((batida do punho na mesa)), mas que eu ouço muito falar; veio um segundo momento ((bate um punho na mesa)) em que teve mudança de gestão, e enfim, e aí esse projeto maior ele foi deixado um pouco de lado e aí cada professor foi tentando fazer, foi fazendo o seu trabalho, então nesse do cada um por si existem profissionais que preferem trabalhar com ((bate um punho na mesa)) com o Parâmetro Curricular::, independente da bagagem do aluno, da demanda, e eu acho que agora tá *[sic]* num momento de ((INTERRUPÇÃO DA GRAVAÇÃO)) e acho que agora tá *[sic]* no momento de novo, tá *[sic]* num momento de... de resgate, tanto que a professora, a ***G.*** tá *[sic]*, montou o grupo de trabalho étnico racial, tem tido algumas reuniões, a gente ... fez a... fez aquela atividade com o grafite com os alunos, o 'Correspondência de Leitura' que foi entregar os poemas na comunidade, então eu acho que tá *[sic]* retornando esse processo de valorizar o saber:: aqui dessa comunidade e usar isso como fonte sabe, e isso ser a fonte, né, o ponto de partida pra *[sic]* outros estudos. Assim, acho que tá *[sic]* voltando a se fazer isso assim, mas não dá para dizer que isso é um perfil desse ((bate um punho na mesa)) CEU assim, não é; existem alguns

educadores que encabeçam essa ideia, entendeu. Eu não vejo isso como... identidade dessa EMEF, assim.

Então, desde quando eu vim trabalhar aqui, eu não... não participei desse começo, então, no começo eles fizeram alguns estudos:: é.. na COMUNIDADE, né, desceram, conversaram com a comunidade, eu não participei desse processo, então eu estou ingressando agora nesse movimento de contato com a comunidade, né, é... eu conheço pouco, assim, eu não moro aqui, né, ao lado do CEU, então eu tenho contato, assim, com eles nas reuniões de pais, por meio dos alunos, dos projetos, desses eventos que a rádio promove. E a rádio promove bastante articulação, assim, com a comunidade, até tem uma rádio da .... aqui da... dessa comunidade, eu não sei o nome da rádio, enfim... mas tem uma rádio aqui da região,que AÍ a rádio da escola faz alguns projetos articulados com essa rádio, e... então tenho mais contato assim. E aí, com o Clube de Leitura, esse ano, a gente começou com uma proposta de fazer algum movimento de leitura na comunidade, a gente pensou como seria, e aí a gente fez o 'Correspondências de Leitura', que foi... sair, a gente saiu aqui no entorno e entregamos alguns envelopes com uns poemas, então a gente abordava as pessoas, assim, no mercado, a gente entrou no mercado e falou 'olha, chegou uma correspondência para você!', e aí, né, a pessoa estranhava, assim, e aí a gente explicava que era do projeto de leitura e pedia pra *[sic]* ler e a pessoa lia o poema e a gente perguntava se ela tinha gostado, o que ela tinha entendido, e aí a gente deixava o envelope com ela e falava 'olha, você pode repassar para quem você quiser'. Então, foi um início, assim, desse trabalho de leitura com a comunidade, né. E também tem os saraus que a gente, que eu já participei, que eu já promovi..., mas, assim...., mais esse movimento da leitura, assim, não tanto de outras demandas assim não. A gente que criou no Clube de Leitura. Daí, assim, a gente, é, aí, como foi, é o começo, né, a gente ainda precisa articular melhor se a gente quer fazer uma pesquisa do entorno, se a gente vai sempre levar poesia. A ideia, na verdade, é que a gente consiga pegar ESCRITORES, sabe, pessoas que escrevam aqui da comunidade e divulgar o trabalho dessas pessoas, assim, porque a gente entregou ((bate um punho na mesa)) poemas de outro poeta de uma periferia ali da Zona Sul e tal, enfim, então, a gente quis colocar poemas ((bate um punho na mesa)) periféricos, que falem desse universo da periferia ((bate um punho na mesa)) e tal, já foi algum elo de aproximação, mas a ideia é que agora a gente consiga identificar quem são as pessoas que escrevem, né, e tentar fazer essa correspondência para ir:: atribuindo um sentido,

não é, vamos ver, é um começo ((riso)). Essa saída ocorreu nesse evento do 'Céu é nóis', né, de grafite, nesse evento específico. Foi um momento oportuno assim.

*Sobre a participação dos pais*

((Silêncio)) Ah, médio, né, médio participativos. Eu acho que, assim, poderiam ser mais. Eu acho que a gente já fez reuniões de pais, por exemplo, como... com uma outra proposta, assim, com proposta de formação e eu acho que isso é muito válido e (incompreensível) poderia ser feito com mais frequência, sabe. Então, de propor uma dinâmica ali pros *[sic]* pais:: e eles interagirem::, eu acho que isso faz mais sentido do que quando você chega e ... despeja ali recados e notas, né. No ciclo I tem mais pais participativos, acho que porque eles são pequenos, as crianças são pequenas; no cliclo II vem menos pais, e eu acho também que deve ser bem cansativo, né, os pais virem assim ((bate um punho na mesa)) desde o primeiro ano, até o nono ano, ouvindo as mesmas coisas, deve ser muito chato, então, eu acho que eles não sã... eles são, diria assim médio, médio participativos, não são total, não é uma evasão total, porque eu acho que tem escolas em que os pais nunca comparecem, mas também não são tão... eu acho que essa comunidade teria o perfil pra ser mais... participativos, se:: as reuniões tivessem esse caráter de formação.

Eu acho que essa é uma comunidade, assim..., os alunos, então, até por conta das outras escolas que eu já passei, assim, eu acho que essa:: comunidade tem, pais, assim, que vêm perguntar sobre o projeto, sobre o que tá *[sic]* acontecendo:, é... alunos que, como a escola desde o começo teve esse perfil de 'ah, o protagonismo', então alunos que vêm me pedir para fazer projetos ((bate um punho na mesa)), cê *[sic]*, entendeu, assim, essa é primeira escola dessas que eu já passei que um aluno chega para mim e fala ‘não professora ((bate um punho na mesa)) vamos fazer um projeto, vamos sim sair pela comunidade lendo poesia’, entendeu, o aluno tem essa atitude de ser sujeito, assim, então eu acho que ... teria mais interesse. Eu acho que a gente tá *[sic]* num projeto de formação, eu acho que o aluno foi despertado e ele encontra espaço para isso aqui, sabe. É lógico que tem pessoas ali, alunos que têm mais interesse, né, pessoalmente para participar de projetos e outros não, tanto que têm alunos que nunca se envolveu *[sic]* em nenhum projeto da escola desde que está aqui, mas:: eu acho que ... eu acho que a gente consegue, assim, estimular para que eles participem, porque tem muitos projetos e isso é falado o tempo todo, assim, e a gente dá espaço pra *[sic]* isso, dá visibilidade para os projetos, então, eu acho que têm muitos alunos que só foram pros *[sic]* projetos porque de certa forma foram estimulados para que isso acontecesse, sabe.

Existem assim..., por exemplo, nas aulas especificamente, não, tem um projeto, dentro de sala de leitura tem um projeto e aí todos participam, né, mas assim, fora do turno, contraturno, existem os projetos que eles se inscrevem por livre e espontânea vontade, escolha, e aí a gente... aí, a gente de acordo com a quantidade de vagas, a gente vai montando ali as turmas, não é, e também de acordo com o interesse, assim, por exemplo, eu já tive projeto aqui de Clube de Leitura, já tive de Produção Literária, assim que eu entrei na sala de leitura, como eu tava *[sic]* vindo do ano anterior, que tinha feito muitos saraus, muita produção de poesia, então eu percebi uma demanda ali, um interesse dos alunos por... escrever poesia, então naquele ano seguinte eu fiz um projeto, contraturno, de Produção Literária, os alunos vinham para escrever, vinham para escrever poesia assim.

*Sobre como se relaciona com os alunos- se sente que consegue ensiná-los*

É, eu acho que é difícil, assim, responder porque é um processo, né, eu tô *[sic]* na sala de leitura há dois anos aqui na escola, três, então, assim, a primeira turma que eu peguei no quinto ano ela tá *[sic]* no nono agora, agora que ela vai sair, sabe, ehh, então eu acho acredito que sim, não é, espero que sim... ((risos)) porque se não, estou perdida, né?

*Sobre o que entende por protagonismo- se a escola atende a esta demanda de formação*

((Silêncio)) Ah, enquanto prota..., em formar protagonistas...? Eu acho que atende, sim, lógico, sempre pode ser melhor ((riso))..., eu acho que já teve melhores, assim, mas eu acho que cumpre sim esse papel de estimular para que o aluno seja protagonista, de dar espaço, principalmente no Ciclo II, eu acho, no Ciclo I ainda nem tanto porque ainda tem muito professor tradicional que não dá tanta voz para o aluno, que não escuta tanto..., mas esse ano, por exemplo, a gente teve, a gente tem dois projetos no contra, três projetos no contraturno pro *[sic]* Ciclo II, isso é inédito, não é, a gente tem o projeto Jornal para o 1º ano, Ciclo I, jornal para o 1º ano, Clube de Leitura pros *[sic]* 3ºs e 4ºs, Inglês com música pros *[sic]* os 3ºs e 4ºs, e isso é algo muito::, muito positivo nesse processo de protagonismo, porque eu via, assim, como eu estive nos dois ciclos, eu vejo que no Ciclo II ele é muito estimulado a ser protagonista, né, a ser protagonista e possibilitar ((bate um punho na mesa)) que ele concretize esse protagonismo porque é muito/ Não adianta você falar para o aluno 'tragam ideias' e você não permitir o espaço para que a ideia seja, para que a ideia aconteça; e aí, no Ciclo I não via tanto isso, e agora eu vejo que tem mais espaço, assim, também tem outros professores chegando, entendendo essa ideia de CEU e de projetos, então, o aluno/ Por

exemplo, o 'Inglês com Música' acontece porque no ano anterior os alunos adoraram a professora que chegou e dava as aulas de inglês com músicas, que até então não tinha, e os alunos gostaram tanto que eles, né, ah... ‘a gente podia só fazer isso’ ((risos)), então vamos fazer um projeto no contraturno só disso. Então eu acho que isso é dar espaço, não é, para o aluno, pro *[sic]* aluno estar no projeto e dentro do projeto ele pode escolher, por exemplo, ah eu gostaria de cantar a música tal, eu trouxe isso, isso é bacana, então acho que agora...

*Sobre como costuma avaliar seus alunos*

Da sala de leitura? Olha, aí, é muito complexo de se avaliar, né, a leitura? Não tem uma avaliação formal, ela é toda o processo, não é, ela é toda processual, assim. Então... eu não ((silêncio)) é ... eu não faço uma avaliação... bom, dentro desse processo, né, os critérios ... ai, eu não sei se fica, será ((riso))? É porque, porque o que eu considero... é que a avaliação parece que é uma palavra que parece algo tão formal, né, tão certinha assim... Que eu considero, assim, um aluno participativo, que interage ali naquela dinâmica da aula, então, por exemplo, eu conto uma história ou a gente lê uma história juntos ((batida do punho na mesa)), logo em seguida vem um processo de diálogo, então, isso fica claro que, olha, um aluno tem que, tem que para, tem que ser participativo, não é, eu considero isso, isso é falado o tempo todo; é:: algo que eu também sempre... dou um retorno para eles sobre os empréstimos, sobre as leituras que eles estão fazendo, então, tem um momento no final da aula em que eles podem fazer empréstimo, então qual é um critério assim de avaliação desse, desse empréstimo.. não é só levar o livro, não é, e levar para passear, que eu falo, então, na aula seguinte eu abro um espaço e aleatoriamente escolho um aluno para dizer o que ele leu, o que, se ele gostou e divulgar esse livro pra *[sic]* turma, então isso também é claro. Não tem um critério assim, por exemplo, formal daquele conteúdo que eu li, sabe, os critérios são de participação, de interação, de divulgar aquilo que ele leu, de trocar experiências de leitura, é mais nesse... num *[sic]* âmbito assim mais geral, assim, sabe, de leitor do que de um assunto específico assim. Não tem nota, não tem.

*Sobre com que tipo de aluno gostaria de trabalhar*

Tipo... ichi, mas como assim tipo? Difícil, né, tipo...? ((silêncio)) Bom, eu acho que o aluno que ainda tem um interesse, assim, pelo conhecimento, e eu não estou dizendo do conhecimento da enciclopédia, sabe, mas o aluno que, de certa forma, ainda tem o... tá *[sic]* instigado ao conhecimento, a saber, a curiosidade assim. É muito difícil você tá *[sic]* numa

sala com alunos apáticos, que ao longo do processo por *n* razões, que eu não to *[sic]* culpando ((bate um punho na mesa)) o aluno só, porque às vezes a escola vai podando, mas alunos, assim, que tanto faz sabe, para o aluno tanto faz, 'ah tanto faz', professora, se você contar uma história, se você dramatizar, se você passar um vídeo, se você... o aluno tanto faz eu acho que é o mais difícil assim. Então, eu acho, que se você está numa escola ((bate um punho na mesa)) que já vem com esse processo de sempre cutucar o aluno para que ele queira ir além, para que ele, 'não, mas você tem que saber mais que isso' sabe, um aluno que está sempre com aquela coisa da curiosidade ali instigada, eu acho que isso já é bem bom assim. Acho que esse é um perfil, é um tipo que já tá ok assim ((riso)).

*Sobre o que considera importante na formação do seu aluno*

((Silêncio)) Bom, eu acho que uma, dentro do projeto CEU, uma vivência cultural é importante e aí o CEU permite isso, porque ele pode assistir a uma peça de teatro lá várias vezes ao ano, um espetáculo de música, eh, a Biblioteca acho bem importante, essa vivência enquanto leitor e aí o CEU favorece, e... todos os projetos que:: ah de conhecimento musical, não necessariamente de um instrumento, mas esse de, tem um nome assim, desse primeiro, dessa primeira... musicalização eu acho isso importante pra *[sic]* uma criança e o CEU também oferece, os esportes, também acho isso importante, acho que nisso... acho que essa questão cultural, musical, esportiva, ((silêncio)) eu acho que o CEU faz toda a diferença, assim.

*Sobre a formação continuada- se a escola a incentiva*

Ah, sim, tem, né. A Diretoria de Ensino também tem montado uns projetos do próprio rádio, blog, jornal... tem sempre uma... sempre tem formação. Incentiva, é uma escola que:: divulga, essa escola é uma escola que divulga e sempre incentiva sim.

*Sobre se costuma participar de atividades propostas pelo CEU e se os alunos participam*

Com a turma, com as turmas eu sempre acho que sim porque, né, poxa às vezes vem uma peça de teatro, assim, bacana, então eu acho que é importante levar em consideração, vai saber quando esse aluno vai ver, né, uma peça de teatro. E:: eu sempre que posso participo

assim, agora como eu não moro aqui pertinho, então, eu não, assim fora do meu horário de trabalho dificilmente eu venho assim.. Ah, já fui assim em Virada Cultural, mas eu não... eu não moro perto de nenhuma unidade assim, então eu frequento outros espaços culturais assim... o SESC[131], o Centro Cultural São Paulo, tem muito SESC né, ((riso)) é legal, né?

Tem muitas que vem, vem sim. A maioria acho, que tem aluno que faz alguma atividadezinha ou o Telecentro, vem no Telecentro, né? Frequentam sim. Eu fico sabendo com os alunos do projeto, assim, mas às vezes... porque aí eu tenho um grupo menor de alunos, então eu consigo ter um diálogo melhor, né, porque nas aulas eu tenho, puxa, eu tenho quinhentos alunos, então eu não consigo ouvir de todos assim, mas tem muito aluno, por exemplo, que faz Guri[132], que toda violino e a gente não sabe na EMEF, sabe, num *[sic]* tem... essa troca acho que tem um:: uma lacunazinha assim, a gente poderia estar, ter uma articulação melhor com esses projetos... da gestão, assim, principalmente esses musicais e esportivos, com a EMEF. É, porque como a gente tem muito, muito aluno e ao mesmo tempo, às vezes, passa batido, né? Às vezes, por exemplo, o aluno falou 'olha, ah eu toco violino', ah, então vem tocar para a gente um dia. Mas assim num *[sic]* basta a gente chamar e ter essa vontade, né, se, por exemplo, o GURI tivesse uma articulação melhor com a EMEF eu acho que favoreceria, sabe. Às vezes acontecem umas apresentações do GURI, por exemplo, no começo do ano para divulgar os cursos, nem sempre os alunos do GURI que vem apresentar são os alunos da EMEF. Eu já vi, por exemplo, uma apresentação do GURI que não eram alunos da EMEF, eram alunos da comunidade, entendeu? Eu acho que poderia ter uma articulação mais próxima desses projetos do PIÁ, do GURI, do esporte com a EMEF.

*Sobre se costuma divulgar atividades culturais e se incentiva seus alunos em relação a essas práticas*

Então..., quando a gente fica sabendo, sim né ((risos)). Quando a gente fica sabendo. É porque poderia dar mais visibilidade pra *[sic]* esse aluno, não é, uma valorização. Poxa, por

---

[131] SESC – Serviço Social do Comércio

[132] GURI- Projeto mantido pela Secretaria da Cultura do Estado de São Paulo que oferece nos períodos de contraturno escolar cursos de iniciação musical, luteria, canto coral, tecnologia em música, instrumentos de cordas dedilhadas, cordas friccionadas, sopros, teclados e percussão, para crianças e adolescentes entre 6 e 18 anos. No caso da unidade em que a pesquisa foi realizada, o GURI é administrado pela organização social denominada Santa Marcelina Cultura, que também administra a Escola de Música do Estado de São Paulo (EMESP Tom Jobim), que faz parte da Associação Amigos do GURI.

exemplo, um aluno toca um violino, toca violão, ele (incompreensível)... assim, eu conheço alunos que estão sempre se apresentando em espaços culturais da cidade e nunca se apresentaram na EMEF. Tem uma aluna no Clube de Leitura, por exemplo/ E ela não tem o instrumento, ou seja, ela precisaria não é, a gente precisaria de uma articulação do projeto, aí do GURI, por exemplo, pra *[sic]*... uma:: ação lá que, enfim, disponibilizasse esses instrumentos e eles tocassem aqui para gente; os alunos nossos tocando para os alunos daqui.

Acho que, por exemplo, poderia ter uma um conhecimento maior do que acontece nessas unidades, não é, uma integração. Por exemplo, a gente fez esse 'Correspondências de Leitura' nesse dia... do grafite, será que a *[sic]* CEI e a EMEI sabem? Não sabem..., né?! Será que o que vai acontecer na Semana da Criança lá na EMEI, a EMEF tá sabendo? Não sabe! Se entendeu? E a gente tá *[sic]*, tudo dentro de uma mesma unidade. Então..., sim, é tranquilo, mas poderia ser mais:: é integrado. O que a gente fala é assim, não é: que tempos e espaços a gente tem para essa integração? Porque a gente tem, por exemplo, a JEIF, que é a de Jornada Especial, não é, Ampliada, que os educadores sentam para conversar, mas assim a gente tem a JEIF da EMEF, a gente tem a JEIF da EMEI e a JEIF da *[sic]* CEI. Numa dessas reuniões a gente falou, né, porque não existe uma JEIF, pelos menos um dia da semana que todos sentem juntos? Porque a gente não tem! Entendeu?! Então como é que a gente vai fazer essa divulgação, entendeu, vai colocar num *[sic]* mural. Será que só fazer um mural basta? Colocar um mural e dizer olha ‘vai acontecer a contação de histórias aqui, hein’. Será que só um mural bastaria? Ou será que assim, não adianta também, não é, a Prefeitura propor um prédio unificado sem mudar as jornadas, por exemplo, de trabalho. Não faz sentido. Por que em que momento da sua jornada de trabalho ela é compartilhada? Nenhum. A jornada de trabalho dum *[sic]* professor daqui é igual a de qualquer outra EMEF, e aí fica difícil, não é?

**Transcrição da entrevista- Professora G.**

Idade: 36 anos

Turmas com as quais trabalha: Com os ciclos de alfabetização, 1ºs, 2ºs e 3ºs anos, com os dois do Ciclo Interdisciplinar, 4ºs e 5ºs anos e com o do autoral que é o 8º ano.

Local e data da entrevista:

Sala de Leitura do CEU EMEF em 22/10/2015 – Duração: 54:30

Laboratório de Ciências em 04/11/2015 – Duração: 01:10:47

Ateliê em 05/11/2015 – Duração: 32:33

Trabalho com o ciclo de alfabetização, 1ºs, 2ºs e 3ºs, com os dois do Ciclo Interdisciplinar, 4ºs e 5ºs anos, e trabalho com o do autoral que é o 8º ano. ((risos)). Sou casada, tenho um esposo, dois filhos. Uhhh, os meus dois filhos são filhos a... adotivos que estão aí nesse processo comigo há três anos. So... Eu tenho um relacionamento de 21 anos, sou muito família, então a família nuclear é essa, mas a gente tá *[sic]* sempre junto- pais, as avós, tios, primos- a gente sempre se reúne, então é isso.

A minha família foi sempre uma família muito musical, né. Os meus pais e os meus avós eles não tiveram uma formação, ahh, super, de nível superior, né. A minha mãe completou os estudos depois de eu ter completado o Segundo Grau, né, depois de eu ter completado o Ensino Médio ((batida dos dedos na mesa)) que ela foi, que ela voltou a estudar, completou, concluiu o segundo, o Fundamental e o Ensino Médio ((batida dos dedos na mesa)); o meu pai, ele já tinha até o Ensino Médio, mas não tem o nível superior, e a minha avó fez até o 4º ano. São as pessoas com quem a gente conviveu mais. Os meus tios também, a maior parte deles tem metade, sei lá até o 5ª ano, que na época deles era admissional, e os outros têm até o Ensino Médio, os outros dois tios, né. Então, assim, na verdade a formação era a gente sempre teve essa coisa de querer estudar, né, eles sempre, de induzir a gente a estudar mais do que eles ((batida dos dedos na mesa)) até para ter possibilidades maiores, maiores de... ascensão social, e tudo, e profissão. Mas em relação à questão de, da minha formação ser em Arte, ah, foi meio uma coisa, foi uma coisa minha, que é uma coisa que é muito minha, mas, que assim, tem uma influência muito musical da minha família ((batida

dos dedos na mesa)), com poesia ((batida dos dedos na mesa)) - meu pai sempre gostava-, com a questão da literatura, então nesse sentido a formação deles não ter sido superior não impediu que a gente tivesse esse, esse leque de conhecimentos aí que são conhecimentos da tradição oral da gente: da literatura, da música... Então, na verdade, a minha primeira intenção era fazer Direito porque eu tinha intenção de ser promotora. Por quê? Porque minha mãe ela trabalhava no fórum como auxiliar de um promotor, e aí pra *[sic]* eu, eu fiquei encantada com esse promotor porque ele era NEGRO, então, assim, são poucas referências negras que você encontra, então eu sempre tive essa, essa coisa de encontrar referências negras, e aí ele era negro e não tinha um braço, né, negro e de deficiente. E ele era fantástico, assim, eu gostava de ouvi-lo falar quando ia trabalhar com a minha mãe, de vê-lo lá datilografando com toda a habilidade, então eu falei: quero ser promotora! Só que aí eu fui fazer ummm vestibulinho, cheguei lá tinha um tal de vestibulinho pra *[sic]* CEFAM e aí, hahh, eu gostava muito de estudar ((batida dos dedos na mesa)) quando soube que era um período integral e que a gente receberia uma bolsa, eu disse: 'ah, é o que eu quero fazer ((risos)) eu vou estudar o dia inteiro e aí tenho condições de pelo menos comprar o meu material e, né, de exonerar a minha mãe dessa parte de comprar material'. Aí, foi, entrei no Magistério.

O primeiro ano foi bem complicado pra *[sic]* mim assim porque a minha formação no Ensino Fundamental é..., ela é, ela foi, eu sinto hoje assim que ela foi um pouco fraca, né, eu tive bastante dificuldade, né, estudei em escola de periferia, então uma escola que não era uma escola tão renomada e aí eu tive um pouco de dificuldade de acompanhar o primeiro ano porque era o primeiro ano Normal, tal, né, tive algumas dificuldades. E aí, depois no segundo ano a gente começou a fazer os estágios e aí foi quando deu o clique, né, a gente se apaixona pela educação e já era; se você implanta um chip em você já era ((risos)). Aí, é, aí eu fui fazer os estágios, tal, e... e aí me encantei, me encantei tanto, ahhh, com a questão da educação, quanto com a questão da Arte, porque tinha um professor que estimulava muito a gente nessa questão das artes visuais ((batida da mão na mesa)), dessa livre expressão ((batida da mão na mesa)), no próprio CEFAM, né, porque eu havia tido uma experiência MUITO RUIM, né, com essa questão da arte no Ensino Fundamental, né, a pro, a minha professora de Arte disse que eu não seria ninguém na minha vida porque eu não sabia desenhar, eu não sabia pintar, é, né, então, eu tinha determinado na minha vida que eu não ia ser ninguém ((batida da mão na mesa)), e aí quando eu entrei no Magistério percebi que não era bem daquele jeito que ela tinha dito ((batida da mão na mesa)), e aí eu fui trabalhar, eu já fui trabalhar no..., logo que eu

saí do CEFAM, logo que eu me formei eu já consegui uma escola particular e fui trabalhar com as crianças menores, né, com as crianças de..., é... de Educação Infantil e aí me apaixonei mais ainda, aí prestei o concurso , né, prestei o concurso, passei no concurso e aí ingressei na Pre..., na Prefeitura, né. Fiquei um/Antes de ingressar na Prefeitura fiquei um ano antes numa área comercial que não tinha nada a ver com a educação, né, até por conta dessa relação com meu pai e aí eu voltei a trabalhar com meu pai, tinha uma... trabalhava na área comercial e ele me pediu para trabalhar com ele, eu tava *[sic]* saindo dessa escola particular ((batida da mão na mesa)) porque num *[sic]*... num *[sic]* refletia aquilo que, alguma coisa que eu pensava, não tinha liberdade que eu gostaria de ter de trabalho, de possibilidades pedagógicas, e aí eu fui trabalhar com meu pai depois eu... e nesse meio tempo eu fiz o concurso e aí quando eu passei, eu voltei pra *[sic]* área ((batida da mão na mesa)) da educação, e aí tô *[sic]* até agora.

Tive as duas, tive os dois cargos, né, o de Educação Infantil e o de Arte, e aí em 2009 eu exonerei um cargo de Arte e fiquei só com a Educação Infantil e voltei a ingressar em 2012 com o cargo de Arte e aí eu decidi que ia ficar só com a Arte porque consome bastante, são muitas turmas, né, infelizmente a gente só tem 45 minutos de aula, principalmente nas turmas de Ensino Fundamental, de 1º a 5º ano a gente só tem uma aula por semana, então, assim você precisa pegar uma jornada muito longa e aí você não consegue acumular, né, e também por conta de convicções assim, eu acho que o meu movimento, a resposta das crianças maiores, essa questão artística pra *[sic]* mim flui um pouco melhor, então preferi ficar com essa faixa etária. Então, eu penso em fazer Pedagogia, mas a a, ahah, não nesse ponto de vista de ficar com ciclos in, das aulas dos ciclos dos anos iniciais, eu penso mesmo na questão, ahha, coordenação, direção, assistente de direção, uma coisa ... a Pedagogia vai me ser útil, se eu vier a fazê-la, nesse sentido, mas eu também fujo um pouquinho disso até pra *[sic]*, porque eu gosto muito... do chão da sala de aula, né, então se você de repente migra pra *[sic]* um outro caminho, de repente você, você tira, eu não sei, eu vejo isso, isso olhando de fora, né, eu vejo essas experiências de pessoas que eram da sala de aula e que foram pra *[sic]* gestão ((batida da mão na mesa)) e que aí de repente tem um outro movimento, né. Me, me incomoda e me preocupa, de repende, sei lá, ir pro *[sic]* lado da administração e não ser aquilo que eu desejei, então, eu prefiro ainda estar na sala de aula, gosto muito de trabalhar com eles.

Na verdade, o CEFAM ele já ti formava pros *[sic]* pras *[sic]* séries iniciais, ahh, já com especialização, né, no Ensino Infantil e nas séries... iniciais, então eu não precisei da

Pedagogia pra *[sic]* ((batida da mão na mesa)) pra *[sic]* exercê-la, né. Mas, por exemplo, talvez eu precise agora se eu quiser pegar as séries iniciais de ciclo do Ensino Fundamental, mas eu não tenho essa intenção; não gostaria de ter uma turma só, eu gosto desse movimento ter várias turmas porque você tem outras possibilidades, uma coisa que funciona em uma turma não funciona em outra, então isso ti dinamiza o trabalho, então acho que é isso.

Tenho a formação em Arte. Eu fiz o su, depois que tinha feito o CEFAM, eu fiz, eu já entrei direto que.../ A intenção primeira era fazer Direito, e aí quando eu fui, entrei na área do Magistério já mudou toda a minha perspectiva, né, e foi um choque para minha família também- 'É, cê *[sic]*, ia fazer direito, a gente ia ter um advogado, um promotor, agora uma professora'- porque, infelizmente, a gente sabe quais são as profissões preteridas e as preferidas, né ((sim)). E aí, eu falei: 'É, é o que eu quero fazer, né'. E aí, o choque foi maior ainda quando eu falei: 'Olha, daqui' – então você vai pra *[sic]* pedagogia – 'eu não vou pra *[sic]* Pedagogia, não, não vou pra *[sic]* Pedagogia. Daqui eu vou pra *[sic]* Arte'. 'Vai fazer o que com Arte, né?' Porque na cabeça da minha família era isso – 'Vai fazer o que com Arte, vai ser professora do quê? DE ARTE?' Tipo, Nossa, que coisa... 'Vai fazer o quê, DESENHO? O dia inteiro dando desenho pras *[sic]* crianças'. Né? E aí eu falei: 'É, vou pra *[sic]* área de Arte, vou ver qual que é'. Até porque eu queria me desafiar nesse sentido, né, tenho essa, fiquei com aquela coisa de... como não sei fazer... então, essa questão do desafio. E aí, quando eu ((batida da mão na mesa)) entrei já, já curti demais pelo próprio crescimento pessoal e também com... a possibilidade dessas inserções assim, né, de pensar num jeito de dar aula de uma forma transdisciplinar, porque a arte ela atravessa, né, essas fronteiras, né. Se você pensar na arte epistemologicamente, ela tem toda essa questão da transformação, da intervenção ((batida da mão na mesa)), né, da suspensão, da subversão, então, e que você trazer isso para a sala de aula, trazer essa possibilidade diferenciada de pensar ((batida da mão na mesa)), né, de você se compreender como sujeito através da arte, pra *[sic]* mim é muito fascinante, então eu falei - 'é aqui que eu vou ficar'- e curto pra *[sic]* caramba, gosto, estudo, às vezes falo, puxa, preciso estudar mais ((batida da mão na mesa)) porque as coisas caminham, né, vão muito ali, à frente, e a gente às vezes tem que correr um pouquinho atrás, tá meio atrasado, correr um pouquinho atrás pra *[sic]* ir se apropriando das coisas e aí, aí é isso, gosto muito do que eu faço.

Então, eu me formei no CEFAM em... 97 e aí em 98 eu já ingressei na Faculdade de Belas Artes, né, eu não tentei, eu não tentei USP, eu achei que eu era incapaz de fazer USP;

hoje eu fico pensando: ‘puxa, eu preciso dar um jeito de tentar me organizar:: e fazer uma formação, mas eu achei que eu era incapaz, então eu fui pra *[sic]* coisa, pra *[sic]* questão da privada, das instituições privadas, mas eu só fiz um também. Fui pra *[sic]* Belas Artes e assim foi mei, muito decepcionante pra *[sic]* mim esse ingresso porque assim quando você – passei na USP- tem todo um, uma coisa – no:::ssa, você passou na faculdade- tal, difícil, muito concorrido, quando você vai pra *[sic]* uma unidade privada você já não tem aquela, né, normalmente eles querem a grana, então, é a matrícula, então tem a primeira chamada, a segunda chamada, até findar todos aqueles (caras), até completarem as matrículas. Então, aquilo foi um pouco frustrante pra *[sic]* mim nesse sentido, mas, de qualquer maneira, eu aproveitei muito o curso ((batida da mão na mesa)), foi bacana. Eu entrei em Artes e aí eu falei- bom, eu tenho essa possibilidade de trabalhar com artes visuais ou com as plásticas, que é a minha formação, ou, eh, cênicas, né, ah... ou desenho, e aí quando a gente chega lá, quando eu cheguei lá me decepcionei de novo porque a gente só tinha formação, a licenciatura em artes plásticas, não tinha cênicas, não tinha desenho, e a FAAP[133] era muito cara, né, meus pais tinham acabado de se separar e, tipo, viviam brigando porque eles que me ajudavam a pagar a faculdade, e ... aí eu fiquei nisso de trabalhar ((batida da mão na mesa)) , aí eu trabalhei, no segundo ano da faculdade comecei a trabalhar numa outra escola também como, em uma escola do Estado, ahhh, trabalhava com Educação Infantil já numa *[sic]* escola particular e trabalhava numa *[sic]* escola do Estado como professora contratada e, ahh, substituta, né, e aí... já comecei a dar aula ((batida da mão na mesa)), já comecei a inserir algumas coisas de arte nesse movimento, já no segundo ano. Eu me formei em 2000, 2001 na Faculdade de Arte. É, eu leciono desde que eu me formei no CEFAM, desde 97, 98 já lecionava, assim que eu saí do CEFAM, no ano seguinte ((batida da mão na mesa)) eu já consegui um emprego num..., leciono desde 97.

*Sobre práticas culturais*

Então, eu:::, eu nasci numa famíliaa, ah, muito mis misturada, assim, em relação à religião. Eles têm uma formação católica, então todos nós, assim, somos batizados na Igreja Católica, mas eu nunca ((batida da mão na mesa)) fui a uma Igreja Católica porque quando eu nasci a minha avó ela já participava de uma religião que se chama messiânica, que é do Johrei, é uma religião de origem oriental, então ela já participava dessa religião. A minha mãe

[133] FAAP – Fundação Armando Alvares Penteado.

não fazia parte, fazia parte a minha mãe e a minha tia e nós morávamos todos juntos, e::: eu cresci com a minha vó me ministrando Johrei, né, que é uma oração com a imposição das mãos, e a minha tia, e a minha mãe... ingressou também nessa religião, mas ela se afastou. Então, quando::, ah, eu fui crescendo e a gente sempre, eu nunca entrei, nunca fui, nunca li a bíblia, por exemplo, nunca li um..., sabe, ... os textos religiosos que eu li tinha a ver com a minha, com a religião da minha avó, da minha tia e da minha mãe. Aí, quando eu tinha quatorze anos eu resolvi ingressar na religião messiânica, né, então eu fui pra *[sic]* lá, então uma formação totalmente oriental, diversa, assim, e eu não me considero, por exemplo, católica, eu sou batizada na Igreja Católica, mas não me considero católica. Hoje eu já tenho uma outra, um outro movimento, né. Então eu fui messi, eu fui..., eu sou messiânica ainda, né, desde os meus quatorze anos, mas há uns três ou quatro anos eu não frequento mais, deixei de frequentar porque... o importante pra *[sic]* mim dentro de uma crença, dentro de uma religião é um, é o rito mesmo, é a própria cren, não sei né... ahhh, essa questão mesmo do rito, e eu acho que dentro da minha religião algumas coisas elas foram se perdendo; quando a religião começa a se tornar pra *[sic]* mim uma coisa comercial, vendável, onde as pessoas tem que bater meta, ter cota, ter... sabe, isso pra *[sic]* mim se distancia muito da intenção primeira que é você religar-se, né, a uma entidade superior, e aí há uns três anos atrás, há uns três ou quatro anos atrás eu me afastei um pouco dessa religião, e, inclusive em virtude da adoção dos meus filhos, né, porque eu tinha muito pouco tempo até pra realizar as práticas e depois até... os levei algumas vezes no início e... a família do meu esposo ela é espírita ((batida da mão na mesa)), né, eles são kardecistas, os meus sogros são kardecistas, o meu cunhado é kardecista, mas o meu esposo e a minha cunhada eles são umbandistas, né. ((riso)) É. E aí, é muito misturado assim, embora todas essas religiões tenham um cunho muito forte com esta questão da espiritualidade, pensar em um plano espiritual, tem encaminhamentos diferentes, e aí, assim, sempre tive muito preconceito com essa questão das religiões de matriz afro brasileira, né, matriz africana ((batida da mão na mesa)), e aí, ahh, eu passei por um processo, anterior à adoção dos meus filhos, de depressão e eu fui procurar o kardecismo, como eu tava afastada da minha religião fui procurar o kardecismo pra *[sic]* fazer tratamento de cromoterapia, de acupuntura, passe, tal, e eu percebi uma melhora e a partir daí comecei a conhecer que não era um bicho de sete cabeças, né, o, o, a questão da doutrina espírita. Mas o meu marido ele gosta ((batida da mão na mesa)) da umbanda, toda aquela coisa dos atabaques, dos tambores, ele tem uma ligação muito forte com isso, e:: ele me convidou para ir um dia e eu- nossa, eu fiquei apavorada porque (dá) muito medo, né- a gente não, a gente desconhece, a gente tem

essa ignorância eu... fiquei com muito me.., falei ‘ai, caramba’, mas como eu já tinha ido na religião na ahah doutrina espírita ((batida da mão na mesa)), eu falei 'poxa, já tirei váarios pré-conceitos, eu vou experimentar', e no, ao mesmo tempo eu tava *[sic]*, eu tava *[sic]* trabalhando com as crianças um projeto afro-brasileiro e algumas questões em relação à religiosidade afro-brasileira e africana elas foram surgindo e eu não tinha respostas.

Então, assim, eu fui mais não só por conta de tar *[sic]* com vínculo com meu marido e ser a religião que ele escolheu pra *[sic]* seguir, mas também como uma visão de pesquisa mesmo, né, de você conhecer, tentar entender, né, o que que move, e aí quando eu cheguei lá eu me encantei porque foi uma visão totalmente diferente, eu tinha uma visão totalmente equivocada, e agora eu falo assim, eu não sei se eu tenho uma religião, eu sou uma pessoa curiosa, então eu acho que ainda preciso conhecer muitas outras coisas ((batida dos dedos na mesa)) e estou buscando essa, esse conhecimento, esse processo de conhecimento, né. É:::, hoje eu falo assim que a minha, a minha religião é sabe onde o vento me leva ((riso)) porque eu preciso... É, acho que qualquer maneira, qualquer coisa que ti faça religar-se, né, a uma força que rege, sei lá, planeta, que tenha uma dimensão maior do que o humano ((batida da mão na mesa)), maior do que o animal ((batida da mão na mesa)) e do que a natureza ela ti favorece ((batida da mão na mesa)), né, então é isso, né, em relação à religião eu tô *[sic]*, eu tô *[sic]* buscando ainda a maneira de me encontrar e não sei se vou me encontrar ((riso)), acho que vou estar sempre em busca aí, porque a minha natureza é da busca mesmo.

*Sobre se tem interesses políticos*

Então, eu não vou dizer que eu tenho uma visão político partidária, eu acho que... quando você faz educação não tem como você fazer uma re, uma, uma trabalhar com a educação e ser apolítico, né, você tem que ter, ah, você tem que ter determinado conhecimento, não vou dizer que eu tenho esse conhecimento, mas eu acho que você tem que ((batida dos dedos na mesa)) sim ter políticas públicas que vão orientar e nortear o seu trabalho ((batida dos dedos na mesa)), acho que você tem que lutar por alguns direitos e isso envolve questões políticas, questões de interesses econômicos, então, eu acho que ... precisa tá antenado assim... Não tenho uma visão. Eu, eu, eu tenho algumas preferências, assim, né? Eu sou uma pessoa que falo: eu::... em relação a direita ou a esquerda eu... prefiro a esquerda. Né? Porque eu acho que tem mais a ver com essa questão mesmo dessa:: busca, dessa procura, desse:: de não aceitar ((batida do punho na mesa)) tudo certinho. Porque vai dialogar com a questão, com a questão dos direitos, da diversidade de gênero, de sexualidade, de etnia

que a direita ((batida dos dedos na mesa)) não, não me representa. Não me representa enquanto pessoa, enquanto educadora e com o trabalho que eu faço, então em vez de ficar em cima do muro ou a direita pre, a minha tendência é estar à esquerda. E assim, eu, eu::: faço críticas ao governo ((batida dos dedos na mesa)), mas consigo perceber coisas que favorecem o discurso ((batida dos dedos na mesa)) e o diálogo dentro da unidade escolar ((batida dos dedos na mesa)), dentro do..., da educação e aquelas coisa que não, que não favorecem, que a gente luta contra ((batida do punho na mesa)), então... eu não tenho medo de, por exemplo: ah, eu vou fazer greve. Eu sou favorável ao partido que está no poder, mas eu não vou fazer greve, então, porque eu sou favorável a ele. Não! Se eu tiver ((batida dos dedos na mesa)), se eu achar que eu tô *[sic]* lutando ((batida dos dedos na mesa)) por uma causa justa eu vou pra *[sic]* rua, de qualquer maneira, independente do partido que tá *[sic]* lá. Então, é nesse sentido, né? A educação tá muito ligada à política, né, você precisa dela... As pessoas não percebem, né, as pessoas acham que, as pessoas não conseguem ler as entrelinhas, né, eles vivem muito do senso comum, né? Então, eu preciso fugir um pouco... E eu acho que preciso estudar mais sobre política, sim, principalmente agOra quando a gente começa a se engajar em algumas militâncias, em alguns movimentos, ah..., né, então educacionais aí e de formação, de formação de público, inclusive aqui pro *[sic]* CEU, acho que eu preciso ainda estudar bastante.

Então, eu sou filiada da APROFEM[134], assim, mas me incomoda muito ter um sindicato que, por exemplo, é::: ele é mais da coisa do fazer, de tratar da vida funcional:: e de colônia de férias do que de questões políticas e direitos trabalhistas, sabe? Mas, ahh..., mas também sei lá, também o SINPEEM[135] tem um jogo muito grande de interesses, né, eu não faço parte do SINPEEM, mas eu:::, eu costumo entrar nos sites dele sempre pra *[sic]* tá olhando, né, quais são as demandas que estão sendo conversadas com a, com a Prefeitura, com as instâncias superiores pra *[sic]* gente tá *[sic]* entendendo o movimento dentro da educação, né. Eu tenho um chip ((riso)). Falou greve, vamos lá ((riso)). É verdade, num *[sic]* sei, às vezes falo, às vezes, às vezes nem entendo muito o movimento e falo 'putz, eu vou lá pra *[sic]* ver qual que é'. E aí eu ((batida dos dedos na mesa)) falo não, então, realmente tô

---

[134] APROFEM- Sindicato dos professores e dos funcionários municipais de São Paulo.

[135] SINPEEM – Sindicato dos profissionais em educação no Ensino Municipal – SP.

*[sic]* ou então não, não tô *[sic]*, isso não me representa. Mas normalmente, é:::, representam assim umas ideias pelas quais eu luto, normalmente não são só, não é só meu umbigo, porque às vezes as pessoas acham que a gente faz greve porque a gente quer ganhar mais, que às vezes não é só isso ((batida do punho na mesa)), que a gente quer direitos ... não só pro *[sic]* educador, mas pro *[sic]* aluno, né, que é o foco principal ((batida dos dedos na mesa)), sem o aluno não teria o educador.

Eu percebo que as pessoas, elas são muito alienadas, muito alienadas, bem alienadas. Então, se você encabeça o movimento de greve, você vai às assembleias e você fala- 'olha os movi, os motivos são esses ((batida dos dedos na mesa)), as implicações são essas, nós podemos perder isso ou ter aquilo' ((batida dos dedos na mesa)), as pessoas não se incomodam, algumas pessoas falam- 'Ah, vou ficar onde eu tô *[sic]* ((batida dos dedos na mesa)), não vou perder o meu dia ((batida dos dedos na mesa)), não vou repor'. As pessoas, elas ficam, elas tão *[sic]* muito:: individualistas, eu sinto isso. Nessa escola aqui, é::, ah, eu passei por três momentos de greve, assim- um momento em que era uma outra gestão e que a gestão falou 'olha, é o seguinte, esse é o momento', que também era uma outra gestão escolar e uma outra gestão política, e::: a escola falou 'olha, nós vamos fechar a escola e nós estaremos todos lá, quem quiser assinar a lista que vá até lá', né, 'quiser assinar o seu ponto, eu levo o livro'. Então, assim, é um, esse posicionamento político e isso mexe muito com a cabeça do educador, né, o respaldo que você tem da sua gestão, da sua chefia imediata. Aí, teve um outro momento, em que já era uma outra gestão escolar e, aí, o grupo, ah, sentiu, ah... Eu acho que até que foi, o ano anterior foi meio que impositivo, uma coisa de imposição, então até quem não queria teve que, de uma certa forma, se render naqueles dois, três dias que ficou, que conseguiu fechar a escola por completo, ah::: e depois... solicitou que (incompreensível) quisessem voltar e aí ficou um grupo lá.

No ano seguinte, eles tiveram essa liberdade, como a gestão era um pouco mais flexível, né, em relação a isso, né, ele se, o grupo se dividiu, assim, houve uma cisão bem grande, né. Então, ficou metade do pessoal paralisado, metade trabalhando. E no ano seguinte, também teve um outro movimento, são, sei lá, um grupo de dez ((batida dos dedos na mesa)) professores, né? Então, sei lá, é uma escola que se desmobiliza muito fácil, até porque não é da, do que acredita, né, não é da própria, da sua crença aquilo que talvez... o movimento... Eu acho que eles não entendem também os movimentos – 'ai, isso não vai dar em nada' ((batida dos dedos na mesa))... Ah, é um pessoal preguiçoso, eu acho, assim, pra *[sic]* pensar de forma

política. Então, eu sinto assim que tem, mas eu já tive *[sic]* em escolas que foi muito bacana, assim, o movimento de mobilização... Porque quando você faz greve, não adianta você fechar o portão da escola e falar tô *[sic]* indo lá ((batida dos dedos na mesa)). Eu acho que tem que ter um..., uma conversa com os alunos, eles têm que saber o que que tá *[sic]* acontecendo, você tem que ter uma conversa com a comunidade, eu acho que você tem que trazer a comunidade pro *[sic]* seu lado e dizer olha: 'nós estamos lutando por esses e esses direitos ((batida dos dedos na mesa)). Eu acho que são direitos comuns aos filhos de vocês também, tanto na qualidade da aula, quanto na qualidade de infraestrutura ((batida dos dedos na mesa)), (que) vocês precisam aprender a lutar. Então, é um trabalho de formação que é de mão dupla, e eu já fiz isso em outras escolas, aqui a gente não percebe esse movimento. Ahh:::, normalmente, quando a gente faz um movimento assim de chamar os pais pra *[sic]* conversar, que tem um grande número de professores paralisados, sempre tem alguém que... no meio da conversa tenta desmobilizar aquele movimento, leva o diálogo prum *[sic]* outro nível e acaba complicando e os pais sempre ficam sem saber o que que está acontecendo.

Tem uma galera que é bem complicada, assim, sabe. Eu sinto assim, na educação a gente tem muitos problemas, né, tem aquela galera da proatividade total, que, meu, faça chuva ou faça sol abre ((batida dos dedos na mesa)) a porta ((batida dos dedos na mesa)), abre a janela ((batida dos dedos na mesa)), chama a galera, vamo *[sic]* fazer, veio cinco, vamo *[sic]* fazer ((batida dos dedos na mesa)), veio dez vai fazer ((batida dos dedos na mesa)), veio um vai fazer ((batida dos dedos na mesa)); e tem aquela galera que simplesmente tá *[sic]* esperando o muro ou um barranco pra morrer encostado, simplesmente mamando nas tetas do governo. Sinto muito isso, sabe, tipo ‘ai, meu salário tá *[sic]* garantido aqui, aqui eu sou efetivo, ninguéem me tira, então eu posso fazer o que eu quiser, eu vou empurrar com a barriga até eu me aposentar’; e tem aquela galera que nem... lá, nem cá, não é barro, nem tijolo, fica ali, sabe, hora pende prum *[sic]* lado, hora pende pro *[sic]* outro e esses são os mais perigosos. Então, acho que na educação, aquela galera ((batida dos dedos na mesa)) que acha que o melhor caminho é o meio, é a galera que é mais perigosa, porque você não nunca sabe qual é a atitude que vai ter e isso, de uma certa forma, descaracteriza ((batida dos dedos na mesa)) o trabalho... em grupo até para formação desses estudos, né, (incompreensível) porque aí fica muito claro pras *[sic]* crianças quem são os caras que ... que faltam e às vezes eles falam assim pra *[sic]* gente: 'Você faltou professora, você tava *[sic]* em casa?' Sabe, é::: porque o colega que vem, por exemplo, dar aula, ahh, pode ser que ele tenha optado por não

fazer, mas ele tinha que no mínimo colocar os alunos a par do que tá acontecendo, né? Se é nossa obrigação colocar o aluno frente aos conhecimentos que estão sendo produzidos, que foram produzidos e que estão sendo produzidos, então eu acho que acesso à informação é fundamental; e aí, a escola às vezes presta um desserviço, né, o que devia ser o contrário ela presta um desserviço.

*Sobre o início do exercício profissional*

Então, eu trabalhei:: acho que dois anos ou três na Educação Infantil ((batida dos dedos na mesa)), em duas escolas diferentes ((batida dos dedos na mesa)), escolas particulares. Na segunda escola aí eu já senti necessidade, essa necessidade de me inserir na questão pública ((batida dos dedos na mesa)), na educação pública ((batida dos dedos na mesa)), mas eu ainda não tinha prestado nenhum concurso e tava *[sic]* me formando ainda, né ((batida dos dedos na mesa)), é:: aí eu:: fui numa escola, fiz um contrato, uma escola de Osasco, como eu morava em Osasco, e era uma escola de ah:: de Fundamental I, II e Médio, então eu dava aula pra *[sic]* todas essas, na verdade, mais pras *[sic]* turmas do Fundamental, os anos finais, né, 7ºs, 8ºs e 9ºs, 1ºs, 2ºs e 3ºs anos que era, mas era só na ausência dos professores e normalmente não era dentro da minha área, era substituindo uma matéria que o pro, por exemplo, Psicologia:::, ah, Sociologia:::, Ciências, alguma... Matemática, que não fazia parte também, isso complicava muito também, porque você não ter aquela formação e você ter obrigatoriedade de entrar na sala pra *[sic]* cobrir, e normalmente você faz alguma coisa alternativa.

E aí, eu continuei, eu fiz esses dois movimentos e aí, assim, ah, enquanto eu estudava, enquanto eu fazia isso eu também fazia faculdade ((batida dos dedos na mesa)), eu tava *[sic]* no segundo e no terceiro ano, então comecei a ficar muito complicado, eu esqueci, acabei rescindindo o contrato e fiquei só com a escola particular. Ah, fiquei ((batida dos dedos na mesa)) dois anos nessa escola e aí no final do ano eu tava *[sic]* pensando já em sair e aí o meu pai pediu pra *[sic]* que eu fosse trabalhar com ele, ele trabalhava na área comercial de vendas, ele era supervisor, mas ele, ah::, precisava de uma pessoa que dirigisse pra *[sic]* ele, meu pai não dirige, e aí em relação, eu queria resgatar essa relação com meu pai porque meu pai sempre foi um cara muito ausente, assim, né, e eu me permiti trabalhar com ele. Então, na

verdade, eu nem era funcionária da empresa onde ele trabalhava, eu era funcionária dele ((batida dos dedos na mesa)), eu dirigia pra *[sic]* ele e ele me pagava. Então, eu saí por mais um ano e meio ou dois da educação, já tinha rescindido o contrato no Estado, saí da escola particular, até porque com meu pai eu ganhava um pouco mais e podia continuar orga., administrando e organizando a faculdade, e aí eu fiquei dois anos fora da educação na área comercial, um ano com ele e aí ele voltou, da supervisão ele voltou pra *[sic]* gerência, então voltou pra *[sic]* loja e tinha um lugar fixo não precisava mais de motorista, só que eu fazia, ah::, eu fazia junto com ele, ah, um trabalho meio administrativo, então eu às vezes o levava ele pra *[sic]* alguma loja e voltava pra *[sic]* central pra *[sic]* levar alguma documentação de funcionário e tal, e aí eu fui conhecendo as pessoas lá e aí quando ele saiu da gerência eu disse – 'putz, perdi o emprego, perdi os dois, perdi a escola, perdi esse, tô *[sic]* lascada porque tem a faculdade, como é que eu vou fazer pra *[sic]* pagar'. E aí::, eu fui convidada pra *[sic]* trabalhar na empresa, interna como coordenadora administrativa de crédito, então a função que meu pai fazia que era de supervisão de vendas, eu fiquei como auxiliar de um outro supervisor na área de crédito; então, organizava as meninas que trabalhavam no caixa, né, as que faziam a parte administrativa das lojas. E aí, foi um período de grande aprendizado, assim, né, pessoal, né, só que eu não deixei de estudar, continuei estu, fazendo faculdade, estudando ((batida dos dedos na mesa)), trabalhando e aí eu ((batida dos dedos na mesa)) falei – 'abriu um concurso, educação infantil adjunto e titular, ah eu vou prestar, vou prestar pros *[sic]* dois'. E aí, quando eu ingressei quando eu ingressei em 2002é:: foi assim também.

Eu trabalhei na::, trabalhei em 98 até mais ou menos 2000, 99 - 2000 numa escola e 2000 a 2001 com meu pai. Assim, em 2002, no final do ano, trabalhei esse um ano e meio na empresa, no final de 2002 eu ingressei como professor adjunto, de Educação Infantil. E aí, ingressei sem sala, eu não tinha sala, era professora substituta, dentro de um horário vagou um horário na escola em que eu estava, que foi o P. de T., e aí eu fui, eu tava *[sic]* no horário da manhã ((batida dos dedos na mesa)) e aí correu a escala, e eu era próxima da lista, e aí eu peguei uma sala à tarde e fiquei até o final do ano ((batida dos dedos na mesa)). Aí, no ano seguinte, voltei pra *[sic]* essa mesma escola como professor adjunto, mas abriu uma escola em Taipas ((batida dos dedos na mesa)), ah, abriu duas escolas em Taipas e aí todos aqueles professores que entraram como adjuntos, que tavam *[sic]* ali na região foram pra *[sic]* essa, pra *[sic]* essa:: seletiva, não sei como é que fala, essa escolha, e a gente foi lá pra Taipas. Lá eu fiquei seis anos. Fiquei ((batida dos dedos na mesa)) de 2002, no final de 2002, a 2008, e

em 2003 eu fui chamada como titular, então eu fiquei com o cargo de adjunto ((batida dos dedos na mesa)) e o cargo de titular ((batida dos dedos na mesa)) na mesma escola ((batida dos dedos na mesa)), em Taipas. E aí, aí me encantou muito mais também trabalhar com a questão da periferia, então... a gente fez estudo do meio, estudo do campo, de campo lá, e aí eu falei: 'É aqui que eu quero ficar! Eu quero trabalhar na periferia, eu quero trabalhar com essa questão do movimento social, com esse movimento de moradia', porque a escola lá tava se formalizando em virtude do movimento de moradia que havia sido instalado naquela região.

Então, tem todo esse percurso, ainda tinha uma favela do lado, onde nossas crianças eram alunos daquela favela, tinha um movimento muito grande da questão da drogadição e alcoolismo. Ah, foram, ah, realocados pra *[sic]* lá, a favela do Jaguaré, e tinha uma outra favela já instalada lá, então, aquilo acontecia uma rixa entre eles ((batida dos dedos na mesa)), então a gente tava *[sic]* naquela, no meio daquela bagunça e, assim, eu percebi algumas mudanças que ocorreram com a chegada das duas escolas, né, até para as crianças menores que não tinham, que estavam fora da escola até porque tinham sido remanejadas pra *[sic]* uma outra área da cidade. E aí, foi assim, eu só saí de lá, dessa escola, ah..., saí da empresa primeiro, né, pra *[sic]* entrar na Prefeitura porque aí eu também tenho essa coisa, né, não deu pra *[sic]* mim... num rola, até porque não era minha área ((batida dos dedos na mesa)) e aí... quando a gente entra numa área que não é a sua ((batida dos dedos na mesa)) e você começa a se destacar tendo muito menos experiência ((batida dos dedos na mesa)) do que outros, as pessoas querem ti limar, principalmente na área comercial. E aí, quando começou esse movimento pra *[sic]* mim não favorecia, era um movimento muito cansativo, e aí eu já tinha feito o concurso, saí da empresa, falei: 'Caramba, agora eu vou esperar ser chamada nesse concurso, tomara que chame logo'. E assim, duas semanas depois que eu saí da empresa ((batida dos dedos)) veio a carta e aí eu falei: ‘Ah, que bom, ((risos)) então a fiz a coisa certa’ ((palma)). E assim, ah, graças a Deus as coisas foram acontecendo muito, de maneira muito automática assim, né, não fiquei muito tempo sem trabalhar, sempre nesse movimento, e aí eu fiquei nessa escola seis anos.

Nesse meio tempo, eu fiz um concurso, ((batida dos dedos na mesa)). Em 2008 eu ingressei como professora de Arte. Fiz um outro concurso nesse meio tempo e aí ingressei como professora de Arte em 2008, aí eu acumulei o cargo de titular e transformei meu cargo de adjunto em Fundamental... em Fundamental II ((batida dos dedos na mesa)). E aí, fiquei

trabalhando em Taipas e numa outra DRE, que era na DRE do Butantã. Então, era uma distância muito grande, mas um movimento fantástico. Assim, a escola super organizada... Também cheguei lá na escola em agosto, já tinha um movimento de Mostra Cultural, de Quis, de gincana, de... uma escola muito bem organizada, e aí eu me encantei com essa questão da arte e fiquei acumulando os dois cargos até dois mil e... 10, dois mil e... 12, né? Até 2012 eu acumu... 2013, na verdade, eu consegui acumular tranquilamente. 2012, como eu adotei as crianças, aí, tipo, ou eu ficava na escola ou tinha tempo pra *[sic]* eles, e é um processo mui::to ((batida dos dedos na mesa)) doloroso, um processo muito divagarinho *[sic]*, até hoje a gente tem sérios problemas, então eu preferi ficar com um cargo só. O cargo que me daria mais possibilidade de, sei lá, ter horários esporádicos pra *[sic]* poder acompanhar os dois em horários diferentes na escola, tal, era o cargo de Arte que eu posso colocar aula de manhã, aula de tarde, aulas de noite ((batida dos dedos na mesa)), por isso que eu larguei a Educação Infantil. E também larguei a Educação Infantil e por uma questão de ideologia. Eu sinto assim, às vezes as pessoas acham que porque elas dão aulas pras *[sic]* crianças de 3, 4, 5, 6 anos que elas precisam ficar dentro do censo comum, que elas não precisam se aprimorar, que elas não precisam estudar, e elas ficam vivendo naquele quadradinho, né? Faço isso, aquilo, vinte anos eu fiz isso. Isso me incomodou muito ((batida dos dedos na mesa)), e o movimento da EMEF ele é totalmente diferente. Temos esses professores na EMEF? Temos aos rodos. Mas a gente tem uma outra galera, uma outra galera que ti estimula, que faz parceria, que é diferente um pouco, né, dessa visão mais senso comum que eu encontrei em algumas escolas da EMEI.

Eu acho que não fui muito feliz, assim, nas escolas da EMEI, com exceção dessa aonde eu ingressei, aonde eu fui pra *[sic]* Taipas que é a escola que inaugurou com um grupo novo de professoras, de professoras jovens, recém saídas da faculdade, com um viço, né, na... e de uma gana de estar ((batida dos dedos na mesa)), assim, envolvida com essa questão da educação, de fazer essa pesquisa e aí a gente ficou um grupo seis anos juntas, e nesse ano a gente só saiu da escola, foi assim uma retirada, uma debandada da escola porque chegou uma outra gestão que veio com um movimento truncado e... e aí cada um falou ‘puxa, eu moro lá em Carapicuíba ((batida dos dedos na mesa)) ou eu moro lá no Alto da Lapa ((batida dos dedos na mesa)), eu moro em Osasco ((batida dos dedos na mesa)), venho aqui trabalhar ((batida dos dedos na mesa)), sempre vim durante seis anos muito feliz ((batida dos dedos na mesa)) e agora ((batida dos dedos na mesa)) eu saio de lá de Carapicuíba pra *[sic]* me lascar

do lado de cá e vê o trabalho que foi construído... assim, sei lá, ser jogado no lixo, então esse ano foi a debandada, assim, muita gente saiu de lá e eu saí e vim pra *[sic]* 'ah, já que... a escola vai ser assim em qualquer lugar, esse movimento de alguém estar sempre reprimindo, sempre tolindo, né, a.. essas possibilidades de trabalho, eu vou pra *[sic]* uma escola perto de casa, se eu for infeliz, eu sou infeliz ((riso)) a dois quilômetros da minha casa, né. Aí você pensa na sua comodidade, você já pensa de forma egoísta também ((batida dos dedos na mesa)), e aí eu fui pra E. T. do J. ((batida dos dedos na mesa)). Mas lá também não rolou assim, não curti, não curti a gestão, não curti a coordenação, não curti o grupo de professores. Tem um complexo na verdade lá, né. Tem a EMEI C. T. ((batida dos dedos na mesa)), tem o CEI, que eu não sei o nome, e agora tem a EMEF C. T. do J. Então, enquanto a gente esteve lá ((batida dos dedos na mesa)), os três anos que eu estive lá, eu lutei:: por um processo também da construção, junto com os pais, da construção da EMEF do lado, porque não tinha uma EMEF no bairro, então as crianças eram remanejadas para escolas muito distantes das suas casas, e eu sempre tive essa, essa coisa da, do envolvimento é muito importante pra *[sic]* mim, eu não consigo dar aula, por exemplo, eu tenho dezessete turmas, mas eu não consigo dar aula, por exemplo, se eu não tenho envolvimento com a família, entendeu, se eu não tenho um vínculo de afetividades. 'Ah, não tem que gostar do aluno, o aluno não é seu amigo'- eu escuto muito isso, mas eles são, são pessoas ((sim)) ((batida dos dedos na mesa)), são pessoas que tão *[sic]* ali ((batida dos dedos na mesa)), que às vezes a única palavra de conforto que ele vai ouvir naquele dia é a minha, né. Então, eu..., é óbvio que eu não fico passando a mão na cabeça, a hora que precisa ser dura, sou dura mesmo, mas é, né, "Hay que se endurecer sem pero, sem perder la ternura", né. E aí, pra *[sic]* mim, isso é muito importante isso, esse vínculo que eu tenho com as famílias, com as crianças, esse vínculo que você constrói, né. Então, quando eu chego num lugar eu não (incompreensível), podia ficar na minha sala de aula, tenho as minhas, dou aula pras *[sic]* minhas dezesseis turmas ((batida dos dedos na mesa)), cumpro um programa ((batida dos dedos na mesa)), um currículo pré-selecionado ali pelas orientações curriculares, agora selecionados pelo, pelo:: pelos documentos dessa gestão e pronto, ir pra *[sic]* minha casa e dormir tranquila. Mas eu não consigo.

Então eu acho que a aula, principalmente na minha área, ela transcende a sala de aula, né, ela se expande, ela transcende, uma aula que não expande, que não sai pra *[sic]* fora dos muros da escola não serviu pra *[sic]* nada. Então, ah::, esse movimento que me proporciona estar aqui nesse ambiente que é o CEU, que tem ((batida dos dedos na mesa)) outras unidades

educacionais envolvidas, mais questão de cultura e lazer ((batida dos dedos na mesa)), tem tudo a ver com a minha área. Então, é um polo, pra *[sic]* mim, de reconhecimento, né, dessas possibilidades de expressão artística que a gente, que eu tanto quero trabalhar com os alunos, e que não consigo do jeito que eu gostaria porque o sistema também nos engessa, né, ele dá aula de Arte em pacotinhos de 45 minutos e você não pensa Arte em 45 minutos, aliás, você não pensa Arte, nem Matemática, nem Língua Portuguesa, nenhuma matéria em 45 minutos, né, e as professoras elas não conseguem perceber isso, principalmente as professoras do Ciclo I.

Às vezes eu falo isso e as pessoas acham que eu tô *[sic]* fazendo uma crítica às professoras, né, da Alfabetização e do Ciclo Interdisciplinar, e não tô *[sic]* fazendo uma crítica ((batida dos dedos na mesa)). A diferença é que o espaço do aprendizado é também o espaço do brincar ((batida dos dedos na mesa)), é também o espaço do diálogo ((batida dos dedos na mesa)), é também o espaço da experimentação, é o espaço da vivência, e aí elas acham que é só o espaço do conteúdo programático ((batida dos dedos na mesa)), né, de sentar ali um atrás do outro enfileirado ((batida dos dedos na mesa)), naquele formato que a gente sabe que não funciona, que a gente critica e que a gente reproduz, e isso me incomoda, né, e quando eu falo isso as pessoas ‘ah, mas se você estivesse lá, você faria igual’. Não! Não, não faria igual. Talvez, eu tivesse uma série de dificuldades, mas igual, ao modelo que eu sei que não funciona, eu não faria igual, tentaria pelo menos diversificar. E a gente às vezes faz essas proposições, até pra *[sic]* fazer parcerias, mas tem uma coisinha muito... fechadinha, assim, sabe. O professor especialista é sempre o algoz pro *[sic]* professor ((batida dos dedos na mesa)) ... do ensino, ensino, do professor de referência, né ((batida dos dedos na mesa)), do professor regente, e vice-versa, né. Às vezes você fala ‘puxa vida, o cara tem cinco dias por semana, 25 aulas que ele podia falar 'pô *[sic]*, vamos fazer um projeto, vamos enfiar a cara aqui, MEU PROJETO VAI TRANSCENDER, VAI FAZER dentro de Português isso, vou trabalhar com isso, posso trabalhar, dentro do veio da Arte eu posso interagir', até porque a Arte, a própria Arte já tem outras linguagens dentro dela ((batida dos dedos na mesa)), que não é só Artes Visuais, mas que tem o Teatro, e que se comunicam, que comunicam entre si, mas a:: o trabalho que elas desenvolvem às vezes..., o trabalho do professor especialista às vezes se resume em a do Educação Física: ‘faz a coreografia ((batida dos dedos na mesa)) ou faz a gincana ((batida dos dedos na mesa)) ou faz’... O de, o professor de Arte: ‘coloca as bandeirinhas, faz o cartão do Dia das Mães...’ E aí, quando a gente se opõe a fazer isso porque

a gente não acredita que isso vá funcionar, que a gente tá *[sic]* dentro de um processo diferenciado que se a criança falar 'professora, existe uma possibilidade da gente fazer o cartão do Dia das Mães', que isso vai ser, que tem que vir delas, assim, sabe aí a gente é criticado, então a gente tem sérios problemas sendo professor especialista, mas eu não tenho medo de desafiar não, nem de incomodar.

*A chegada ao CEU (unidade atual)*

Então, na verdade foi assim, eu era feliz demais e não sabia, não que eu não seja agora, mas eu entrei em uma escola do Butantã que tem uma outra linguagem, a própria Diretoria tem um outro direcionamento, até porque eu não consegui vir ((batida dos dedos na mesa)) pra *[sic]* de Pirituba, que é a mais próxima da minha residência, e eu fui pra *[sic]* lá. Quando eu cheguei na escola, ah::, eu vi aquela bagunça, assim, né, um professor vindo de lá, vindo de cá, eu cheguei na, na primeira vez na escola, entrei e aí eles, elas olharam pra *[sic]* mim e falaram, ah:: : 'Nós somos professoras do 4º ano, nós estamos desenvolvendo um trabalho com tal artista, acho que era Camille Pissarro, e a gente precisa, eles não tão *[sic]* conseguindo desenvolver...' Eu senti, assim, sabe, uma acolhida super fantástica, né, porque eles poderiam 'oi, tudo bem...' Não, mas acolheram e aí já vieram com os trabalhos me mostrar, 'em que você pode nos ajudar', porque a Mostra Cultural estava estourando ali nas próximas semanas, e eu falei 'ah, é que vocês estão fazendo dessa maneira, mas tem outras abordagens desse, dessa técnica que vocês querem usar, então posso trabalhar com isso'. E aí eu fui, a gente teve sempre essa devolutiva, fui muito feliz.

Trabalhei com EJA[136] lá também, então pra *[sic]* mim era muito bacana trabalhar com EJA porque eles vão pra *[sic]* escola porque eles querem realmente ((batida dos dedos na mesa))..., os outros... os que vêm de manhã eles querem também um monte de coisas e depois eles passam a não querer porque eles não sentem reverberar aquilo que é o pedido deles na postura do professor. Então, às vezes falam: 'ai, eles são desinteressados!'. Não é, porque às vezes eles tentam se inserir, se entender dentro daquele contexto e não são ouvidos. Mas o

[136] EJA- Educação de Jovens e Adultos.

EJA não, ele vem com aquela expectativa de 'puxa, não, realmente eu não tive oportunidade e agora eu tenho essa oportunidade, eu vou aproveitar'. Então, pra *[sic]* mim foi um ganho muito grande porque eu ainda não tinha tido a possibilidade de trabalhar com EJA, só que era muito distante e eu tinha dois cargos, e eu resolvi pedir remoção pra *[sic]* região de Pirituba e aí eu entrei no CEU P. M. como professora de Arte e lá eu peguei também os anos iniciais, primeiros a quartos anos, no período da tarde, e peguei o EJA à noite, então pra *[sic]* mim foi fantástico o *[sic]* EJA, ai que legal, só que aí eu tive um sério, sérios problemas com a gestão. Eu tava *[sic]* num *[sic]* processo pessoal que eu tava *[sic]* fazendo um tratamento de... fertilidade, porque meu marido tem um problema de fertilidade e por isso a gente não têm os nossos filhos biológicos, e eu também tenho um problema, então a gente tava fazendo todo esse processo, aí eu precisava de um tempo, né, de uma licença, e eu não conseguia essa licença, não conseguia essa LIP[137] ((batida dos dedos na mesa)), até porque eu tinha entrado há pouco tempo nesse cargo, e eu tentei reorganizar com os professores de lá de Arte ((batida dos dedos na mesa)) outros horários que a gente pudesse fazer uns acordos internos, e a escola não ajudou nesse sentido, aí eu pedi pra *[sic]* exonerar porque eu falei 'olha, além de toda essa questão que a gente podia tentar se organizar e vocês falarem com a DRE e a gente, porque não ia causar prejuízo pra *[sic]* escola', ah, tinha a questão da gestão... muito problemática, na minha opinião, não me representava, assim, não tinha um discurso com a comunidade (incompreensível), não tinha um discurso com a comunidade, não era um diálogo participativo, num *[sic]* era, não tinha essa relação, era uma coisa de 'aqui a escola é assim, lá fora é outra coisa', e os pais entravam lá e falavam 'lá fora é outra coisa, a escola tem que ser assim porque eu quero que seja assim', e aí não tinha um diálogo favorável e isso me/ Eu sensibilizada com todo meu processo pessoal e mais todos os problemas advindos dessas encrencas internas que, assim, não foram nem com os alunos e nem com os meus colegas professores que eram muito bacanas, foi com a gestão, e aí eu preferi exonerar ((batida dos dedos na mesa)).

Exonerei e aí fiquei só com a Educação Infantil, e aí fiz o con., saiu o concurso de novo de Arte, fiz de novo, passei e fiquei aguardando. E aí, quando foi em 2011 me chamaram, escolhi; quando foi em 2012 vim pra *[sic]* cá ((batida dos dedos na mesa)) em janeiro / Eu falei bom, eu achei que nunca mais fosse trabalhar num *[sic]* CEU, mas o CEU

---

[137] LIP – Licença para tratar de assuntos particulares.

era minha primeira opção até por conta do trabalho realizado na EMEI, porque eu falei ‘pô *[sic]*, se eu estiver dentro do CEU e eu posso articula::r alguma coisa lá com os meus alunos de Arte, com os trabalhos que eu desenvolvo em Arte na EMEI, e a gente sempre usa o espaço do CEU do Teatro, o foyer, pra *[sic]* fazer essas mostras, então pensei egoistamente, egoisticamente, pensei em mim, falei ‘ah, vou pro *[sic]* CEU porque talvez eu consiga atrelar, talvez estando lá, eu consiga mais, maior adesão dessas pessoas pra *[sic]* usarem esse espaço que é o espaço da cidade educadora que tá *[sic]* do lado deles, espaço de lazer e cultura que eu acho que a comunidade tem que usar, a comunidade do entorno tem que usar. E aí, vim pra *[sic]* cá por conta disso, aí eu cheguei aqui me deparei com a F., né, ah, que tinha sido nossa Diretora Regional em anos anteriores, e aí eu falei ‘ah, que bom, caramba, é uma visão bem legal’, um grupo de professores bem bacana e o espaço, né, que é bem / Que tem todas as problemáticas que eu encontrei no P., eu encontrei aqui, só que com menos eloquência e agora com uma outra experiência, com outro movimento. E a minha chegada aqui foi bem bacana, né... Só que, assim, foi bacana, eu cheguei, fui muito bem recebida, recepcionada, comecei/No ano de 2011 eu tinha entrado num processo de adoção, né, já tava*[sic]* numa *[sic]* fila de espera, quando eu entrei aqui em 2012, no dia 17 de Janeiro ((batida dos dedos na mesa)), eu num *[sic]*, tranquilo vim dar aula, Fevereiro, quando foi no dia 26 de Fevereiro ((batida dos dedos na mesa)), quando eu tinha acabado de iniciar o ano, eu recebi a notícia de que a gente tinha duas crianças pra *[sic]* conhecer. E:: tinha recebido propostas desde novembro do ano anterior até lá, mas essas foram as duas ((batida dos dedos na mesa)) que a gente poderia ir, que a gente sentiu desejo de ir conhecer. E fomos conhecer, pedi ((batida dos dedos na mesa)) que elas colocassem todos os meus TREs[138], meus abonos, minha justis[139] nesses dias que eu ia viajar ((batida dos dedos na mesa)), e:: voltei com a notícia de que eu realmente ia ficar com eles e adotá-los, e eles eram menores de sete anos e por isso eu ia entrar numa licença adoção de seis meses, como se fosse uma licença maternidade, que aquele ano, infelizmente ((batida dos dedos na mesa)), eu ia voltar só em Setembro. E foi o que aconteceu, né. Eu fiquei com a LI..., com a licença nas duas escolas, foi um processo bem bacana, bom, se não eu não teria tido a oportunidade de conhecê-los ((batida dos dedos na mesa)), hoje teria sido muito mais difícil porque foi um processo doído, doloroso, agressivo pra *[sic]* eles e pra *[sic]* mim, foi muito rápido, assim; eles são de outra

---

[138] Faltas abonadas em decorrência do trabalho exercido junto ao Tribunal Regional Eleitoral.
[139] Faltas justificadas – o servidor deixa de comparecer ao trabalho, mas não sofre desconto no salário.

região do país, ((respiração profunda)), então foi bem complicado. Mas aí, ahh, voltei em setembro ((batida dos dedos na mesa)) e quando eu voltei a gente, já tinha iniciado um processo, um processo que é de percussão com os copos, que eu trouxe pra *[sic]* cá, eu já tinha iniciado assim com as turmas do primeiro ao quarto ano, e quando eu cheguei tava *[sic]* perto da Mostra Cultural e aí eu falei: 'gente, e aí, como é que tá *[sic]* essa questão da Mostra, vai rolar o espaço para eu me apresentar com as crianças? Como assim se apresentar, você acabou de... Não, mas a Mostra é em outubro ((batida dos dedos na mesa)), a gente tá em setembro ((batida dos dedos na mesa)), voltei no começo de setembro, então eu quero, quero fazer. Tem o espaço? Tem!'. E aí, eu fiquei nesse processo. Fizemos a Mostra, continuei o ano e no ano seguinte já, já tava *[sic]* mais ((batida dos dedos na mesa)) tranquila, só que aí, né, acumulando uma escola e outra, as crianças, foi muito ((batida dos dedos na mesa)) complicado pra *[sic]* mim.

Aí, em 2013 eu me removi pra *[sic]* cá ((batida dos dedos na mesa)), pra *[sic]* EMEI ((batida dos dedos na mesa)), 'falei, vou pra *[sic]* lá pra *[sic]* poder... ficar numa escola só, pelo menos', e aí cheguei a conclusão de que não ia conseguir porque eu ia ficar o tempo todo dentro da escola ou eles tinham que ficar comigo, e aí eu falei 'bom, vão se os anéis, ficam os dedos', e aí eu resolvi largar o cargo de Educação Infantil até por conta da disponibilidade que eu tenho no cargo de Arte, mas.../ E nesse meio tempo ((batida dos dedos na mesa)) eu fico andarilha, né, sô *[sic]* cigana aqui no CEU; eu vou pra *[sic]* todo canto, conheço todo mundo porque... faz parte da minha natureza ((batida dos dedos na mesa)), então encontro um é bom dia, o que que você faz ((batida dos dedos na mesa)), o que... ai, então você pode me ajudar em tal coisa, e aí assim a gente vai se inserindo nos espaços, né. Então, hoje eu fico pensando que eu tenho uma relação muito melhor até com a gestão do CEU ((batida dos dedos na mesa)), com os trabalhadores e com a gestão do CEU, do que com a própria unidade escolar ((batida dos dedos na mesa)) onde eu trabalho, né. Não que não seja uma boa relação, mas é que aqui eu já meio que falei: 'gente, quer vir, beleza; não quer, tenho as minhas pernas, vou com elas' ((batida dos dedos na mesa)), né? Quem tiver junto vamos somar, quem não tiver, filho, só não me atrapalha e sai do meu caminho que eu atropelo! Tem isso, se não vai ajudar cara, sai da frente que eu preciso passar por aí. Então, isso incomoda as pessoas também, porque as pessoas não conseguem perceber que esse esse é um movimento que a gente faz às vezes solitário, mas que é para o bem coletivo. Eles acham que 'ai, ela quer

é subir no palco, ela quer aparecer, ela quer ficar andando por aí, ela não quer dar aula, ela quer tá *[sic]* fora da sala de aula', então é nesse sentido, né, que é muito incômoda é:: essa relação, mas tamos *[sic]* aí.

*Sobre como constrói o trabalho*

Então... eu todo começo de ano eu faço uma prévia, assim, das turmas que eu venho acompanhando pra *[sic]* dar uma continuidade aos trabalhos, ou pra *[sic]* pegar alguma coisa que eles ainda não conseguiram, ahh, terminar, às vezes é um projeto que a gente não finalizou, sempre tento dar uma continuidade, mas a gente às vezes têm projetos com as outras professoras, as vezes é bom e as vezes não é. Por quê? Diferente das professoras de referência, as professoras regentes de sala, a gente tem algumas especificidades que são da área que a gente trabalha, no caso da Arte, e às vezes as, os projetos nem sempre con, consegue, a gente consegue contemplar todas as coisas que a gente gostaria de fazer porque a gente dá, tem que dá *[sic]* conta dos projetos. Ahh, na sala, na aula de Arte é muito difícil porque a gente tem 45 minutos com cada turma apenas por semana, então, por exemplo, você inicia uma atividade e nem sempre dá pra *[sic]* você concluir na mesma semana; se tem um feriado, sei lá, você fica quase um mês sem ver as crianças, então isso é um complicador, né? E aqui, infelizmente, as professoras não têm o hábito de dar continuidade, por exemplo, se eu começo alguma coisa na minha aula, aí elas terminam. Vamos supor que eu falte na outra quarta-feira e elas não vão, elas não descem, por exemplo, ou as professoras de módulo não descem, por exemplo, pro *[sic]* ateliê e fazem, com exceção de uma que entrou agora, ela, seu faltar, ela vai pro *[sic]* ateliê ou ela continua uma atividade que já tava *[sic]* começada ou ela dá uma outra atividade, isso é importante, né. Então, nesse sentido é bem complicado. Eles não têm essa apropriação, eu sinto. As professoras a:: tinham no:: seu horário uma aula de Arte que era com elas, que acho que agora não tem mais, né, então seriam duas aulas semanais, uma com a professora de referência e uma com a especialista e agora não tem mais. Mesmo quando era com a professora de referência, você via uma dificuldade de... engajar algum trabalho, acho que até por conta da, de achar, de não se sentir a especialista na área, de fazer alguma coisa em relação a isso, e mesmo usar o ateliê pra *[sic]* fazer outras coisas; então, assim as crianças elas acabam perdendo, eu acho que elas acabam perdendo muito, assim, né, podia ter um trabalho mais contínuo. Os projetos, infelizmente, esse ano, por exemplo, não sinto eles, assim, muito conectados, assim, né?. São, é um projeto pro *[sic]*

primeiro, um projeto pro *[sic]* segundo, pro *[sic]* terceiro, um pro *[sic]* quarto, e isso é muito trabalhoso porque:: a professora de referência ela trabalha com a sua sala, então, ela dá conta ali do projeto de Matemática ou que se trabalha de uma forma interdisciplinar ou se o projeto é de uma área específica. Agora, eu não consigo, porque eu tenho três salas diferentes de quarto ano, três salas diferentes de terceiro, de segundo e de primeiro, então às vezes eu acho que é difícil pra *[sic]*, é difícil pra *[sic]* elas entenderem isso. Mas o trabalho é construído dessa maneira, ou eu dou continuidade a alguma coisa que eu fiz no ano anterior, né, ah::: então a gente tenta fazer de forma coletiva o planejamento e eu tento inserir algumas coisas que eu acho importante, né, ah:: eu gosto muito que venha das crianças também, né, primeiro, principalmente com o terceiro ano, quando eles chegam eu faço pelo menos um desenho, uma colagem, uma pintura pra *[sic]* ver qual é a habilidade que eles têm ou as dificuldades pra *[sic]* gente trabalhar com aquele, com aquele movimento, né.

Às vezes as crianças, ah:::/Eu não analiso só o desenho em Arte, né, porque a gente trabalha, eu trabalho com a interdisciplinaridade dentro da própria área. Eu trabalho com música ((batida dos dedos na mesa)), com a dança ((batida dos dedos na mesa)), com a expressão corporal, com história, contação de história, então tem, né, todo um outro contexto. É muito complicado assim, eu gosto muito de trabalhar na minha área, mas é muito complicado quando você trabalha sozinho, eu me sinto sozinha, por exemplo, aqui na escola. Não sei se é porque é a minha, a característica do meu trabalho porque... às vezes você, eu não consigo, por exemplo, é:: aceitar que eu tenha que fazer aquilo que as pessoas me determinam e não aquilo que as crianças necessitam. Então, às vezes eu penso assim, às vezes as pessoas fazem um projeto sem fazer um mapeamento inicial – será que é aquilo que a turma, que é interesse da turma? – ou será que é minha, meu interesse, ou será que eu quero trabalhar com aquilo aquele ano, entendeu? Então, eu sinto muito isso na produção dos projetos. Então, às vezes eu sou meio rea., revolucionária, assim. Às vezes eu falo: ‘ah, eu vou ter que trabalhar isso e aí depois, se eu conseguir ((batida dos dedos na mesa)), eu dou um apoio pro *[sic]* projeto’. Esse ano eu fui um pouco assim com algumas turmas, até porque eles não se, nem entre elas, elas conseguiam se organizar, né, pra *[sic]* fazer os projetos. É:: eu acho que tem ainda um... uma questão ainda muito eurocêntrica na escola, né, quando você fala de currículo, de planejamento em Arte. Então, as professoras acham que você tem que trabalhar, sei lá, Tarsila, sei ah::, ah:: tem que trabalhar, sei lá, Romero Brito, não sei, coisas mais comerciais, coisas que aparecem mais, pras *[sic]* crianças poderem ter, que as crianças veem.

Romero Brito você vê em qualquer guarda, estampa de guarda-chuva, sabe, virou uma arte comercial. Quando vai trabalhar brinquedo, aí acha que tem que trabalhar Cândido Portinari, entendeu? E quando quer trabalhar interior, aí vai trabalhar Tarsila, mas assim, num *[sic]*, num *[sic]* contextualiza. Quem é Romero Brito, de onde ele veio, pra *[sic]* onde que ele foi, o que ele fez, qual que é a trajetória, porque que a arte dele é assim, quais são os precursores, qual é, onde ele está, em que contexto ele tava *[sic]* inserido, né, mesma coisa com Cândido, mesma coisa com a Tarsila. Então, assim eu acho que a, infelizmente tem todo esse, esse processo, e eu tenho uma coisa muito forte minha de trabalhar com essa questão, com essas questões étnico-raciais, sempre que eu posso eu insiro, ah::, artistas que têm essa referência na literatura, ah::, mesmo nas artes plásticas, artistas que sejam referências, outras referências que são aquelas que a gente acaba desconhecendo. E aí, o que fica prejudicado é esse, é nesse sentido, porque aí você não sabe se faz uma coisa ou se dá conta dos projetos, (incompreensível) tem um tempo muito escasso, né no ciclo de alfabetização e no interdisciplinar, que é os ciclos que eu pego, né.

Quanto ao ciclo autoral, que eu tenho o oitavo ano, é mais simples assim pra *[sic]* eu:: organizar o trabalho porque é meio, é um trabalho meio área mesmo, né; agente ainda não trabalha aqui na escola de uma forma interdisciplinar, pelo menos não esse ano, então a gente:: tenta, eu tento seguir o que mais ou menos eles gostam, e é uma turma muito difícil, bem complicada em relação ao comportamento, em relação a:: a própria questão da escola, eles não sabem qual que é a função da escola, o que que isso vai implicar na vida, o que não vai, eles não percebem que o movimento da es., dessa questão do aprendizado tem que ser uma via de mão dupla, que vem deles também, eles não têm essa percepção, a escola não constrói isso, então a gente tem uma dificuldade muito grande no ciclo autoral, eu tenho uma dificuldade muito grande com o oitavo ano, mas com eles a gente já consegue trabalhar coisas diferentes. Mas eles, assim, são muito tecnicistas, porque é o que a escola, o que o sistema apresenta de Arte – técnica. Sabe? Técnica de desenho, técnica de pintura, técnica de gravura, técnica de... Então, eles têm essa coisa. Se você vem com uma coisa mais livre, tipo música, dança, percussão, eles já são mais resistentes, assim. Os menores não. No quarto e no quinto ano eu tenho projeto ((batida dos dedos na mesa)), então no quarto ano eu tenho duas aulas semanais e no quinto, nos dois quintos anos eu tenho três aulas semanais. Então é um pouco diferente. Então eu tenho a aula que é a de Arte e a aula de projeto, né, que pode ser um projeto artístico ou não. Eu faço projeto que envolve arte, mas que é um projeto, ah::, com

matriz afro-brasileira, matrizes africanas. Então a gente trabalhou/ E aí veio deles também essa, essa, essa:: esse, essa temática/ As professoras sugeriram e aí eu passei pra *[sic]* apreciação deles no começo do ano porque é uma carga que eu preciso completar, então é uma complementação de jornada, então eu pego esses projetos. Não é no contraturno, é dentro do turno mesmo. Tem uns projetos que são ‘Mais Educação’ Federal, né, 'Mais Educação', ao nível do MEC, que é fora do horário, o meu não, o meu é ‘Mais Educação’ São Paulo, é dentro do próprio turno, né, que são aquelas aulas compartilhadas, que, teoricamente, nós deveríamos preparar e executar juntos, mas os professores ainda não sabem o que é uma aula compartilhada. Eles acham assim: bom, a aula de projeto é a aula da professora G., então o projeto é dela, é ela que vai fazer, né? Então, a gente trabalha muito sozinha também, mesmo na aula compartilhada. No quinto ano eu tenho um pouco menos de dificuldade, assim, a gente compartilha um pouco mais, assim. Embora esse ano sejam duas professoras diferentes, que também tão *[sic]* trabalhando com o quinto ano nessa questão da compartilhada com Arte pela primeira vez, então assim o que nos prejudica é não ter um horário conjunto de planejamento, né.

Então, são muitas frentes, assim, né, tem as aulas de Arte do::: Ciclo de Alfabetização, aí eu tenho as aulas de Arte do Ciclo Interdisciplinar mais os projetos dos quartos e dos quintos anos, que o ano passado no quarto ano foi fotografia, ah::, até porque veio deles também essa questão de, das máquinas fotográficas, desse estudo de meio que eles já vinham fazendo com a professora, e aí eu inseri essa parte da fotografia de enquadramento para que eles pudessem trabalhar com a professora no projeto. E aí, a gente não conseguiu finalizar, esse ano eu retomei dentro da aula de Arte com o quinto ano e aí nas aulas de projeto eu trabalho essas duas coisas: a fotografia ((batida dos dedos na mesa)) e a:: e a questão da matriz afro-brasileira ((batida dos dedos na mesa)). Os quintos anos escolheram ficar, um dos quintos anos resolveu ficar com *Contos e Mitos* porque a gente já havia iniciado no quarto ano um processo de histórias africanas e afro-brasileiras ((batida dos dedos na mesa)), e um dos quintos anos, o outro quinto ano escolheu a dança e a música ((batida dos dedos na mesa)), então a gente trabalhou com essa questão da expressão corporal, dança afro, dessa corporeidade africana, vestuário, então a gente tá *[sic]* trabalhando/ É muito mais fácil, assim, trabalhar com eles porque a gente tem mais tempo, tem duas aulas de projeto ((batida dos dedos na mesa)) e uma aula de arte, e a gente às vezes funde. Às vezes a aula de Arte é em complementação ao projeto porque a gente consegue fazer essas trocas. No quarto ano não,

são aulas separadas. No ano passado eu pedi que elas fossem juntas, a de Arte e de projetos, até pra *[sic]* que a gente pudesse fazer uma extensão, mas para as professoras não funciona, assim, na organização delas, elas acharam que não funcionava, que tinha que ser separado. E aí a gente separou e também não funciona, esse ano, não é muito funcional, porque não tem essa continuidade ((batida dos dedos na mesa)). Vamos supor, se eu conto uma história elas não fazem uma inserção, por exemplo, dentro da História, Geografia, contextualiza o local, o lugar, os personagens, então é bem, é bem complicado, assim. E aí, a gente fica com aquela sensação de incompetência fala: 'putz, o projeto não tá rolando!' Acho que elas também têm essa sensação. E essa coisa do planejamento, acho que o planejamento é fundamental. Então, eu planejo muito as minhas aulas, mas eu reconduzo muito a partir da... do olhar da criança também, porque as vezes tem aquilo que você precisa fazer, mas a criança eleva pra *[sic]* fazer e não funciona daquela maneira, a criança tem outro movimento, e aí você vai se readequando. De vez em quando dá aquele: 'não deu certo. Ih caramba, não vai dá *[sic]* certo, vamos ter que fazer outra coisa', e aí a gente improvisa. Eu trabalho muito assim também. Às vezes falo: 'puxa, não deu certo ((batida dos dedos na mesa)), aquele material não funcionou. E agora, né? Vamo *[sic]*, vamo *[sic]* dá uma parada pra *[sic]* gente pensar como vai fazer. Vamo *[sic]* fazer outra coisa!' E aí a gente faz ((batida dos dedos na mesa)). Então fica meio/ A minha aula parece meio bagunçada, assim, sabe, mas a gente sempre retoma. Às vezes eu sinto, tenho essa sensação: 'nossa, meu, que bagunça; tem isso pra *[sic]* finalizar, tem isso pra *[sic]*, né? Mas eu penso muito nessa questão também: de repente, a finalização foi ali, foi o processo ((batida dos dedos na mesa)). Não fechou porque não funcionou ((batida dos dedos na mesa)), a gente reconduziu ((batida dos dedos na mesa)), teve outra ideia, foi por um outro caminho, e aí aquilo é um processo daquele, daquilo que a gente vai chegar no produto final. Eu me preocupo muito mais com o processo, do que com o produto final, assim, né?!

É:: e outra coisa que me incomoda, assim, um pouco, é essa questão da exposição, né. Eu gostaria muito de ter a escola lotada de produção das crianças, mas é muito difícil também, assim, ter dezesseis turmas, por exemplo, e aí não ter tempo hábil pra *[sic]* você fazer essa montagem, né. Então, é complicado. Uma coisa que poderia ser uma extensão pra *[sic]* sala de aula, né? Então, você tem a produção dessas crianças, a professora levar pra *[sic]* sala de aula e fazer com elas essa montagem ((batida dos dedos na mesa)). Se é um painel ((batida dos dedos na mesa)), se é um vídeo ou se vai digitalizar... Acho que o trabalho integrado seria mais frutífero, assim ((batida dos dedos na mesa)), né?, mas a gente tem muito medo dessa

exposição. Mas o plane/ Eu sempre faço o planejamento PRÉVIO e aí re., vou readaptando de acordo com cada turma. Às vezes você fala: ‘puxa, primeiro ano eu vou trabalhar isso’. Só que cada primeiro ano é um primeiro ano diferente ((batida dos dedos na mesa)), e você pode até começar de um jeito, mas ele vai caminhar de uma outra maneira, e 2º, 3º, 4º é a mesma coisa, têm as suas especificidades.

*A experiência com o CEU*

Então, lá no P. eu não tive uma, ah::, eu tive um problema com a gestão mesmo, a escolar. Tava *[sic]* ingre., tinha acabado de sair do Butantã, vindo pra *[sic]* cá. Eu gosto, sempre gostei muito do espaço, mas foi um problema com a questão da gestão e a interação com os alunos, assim. Então, não, não foi um momento muito feliz pra *[sic]* mim, então preferi EXONERAR, e acabei exonerando porque eu falei não dá, não tinha como, eu tentei de todas as maneiras- fui à DRE, pedi LIP, fui fazer várias coisas e nada disso consegui. Então eu falei: ‘bom, vou exonerar e a hora que der eu volto’ ((batida dos dedos na mesa)). E aí quando exonerei fiquei só com um cargo na EMEI, né, que eu trabalhava concomitante a EMEI e a EMEF. Na EMEI o trabalho era mais..., trabalhava muito mais livre, assim, com essa questão da arte porque tem um, partia, qualquer processo, mesmo o processo, aquele processo que a gente chama de alfabetização, né, de letramento era feito através da arte por conta da minha área, então da arte, da brincadeira, da música, sempre foi nesse sentido. E aí eu fiquei só com a EMEI. E aí eu prestei o concurso de novo, passei, ingressei em 2012 aqui. Ingressei no CEU por conta da proximidade pra *[sic]* acumular, uma escola, queria uma escola próxima pra *[sic]* poder acumular, né. Como a escola do lado da escola em que eu estava ainda não tinha sido inaugurada, que a intenção primeira era de que ela fosse inaugurada pra *[sic]* que eu pudesse ficar nas duas escolas, um muro, que eram muros ali né ((batida dos dedos na mesa)), muro com muro. Mas não deu, eu falei a mais próxima é o CEU, também por conta do acúmulo. Foi quando veio *[sic]* as crianças e aí mudou tudo também. Aí, eu tive que ficar seis meses afastada, voltei no final do ano. Tinha iniciado um processo de produção com as crianças no início do ano, dei continuidade no final do ano, eh::: e aí no ano seguinte já, desde o começo do ano a gente já seguiu. Só que ficou muito difícil pra *[sic]* mim, por exemplo, a EMEI, a JEIF na EMEI, porque EMEI é um horário muito fechado; as duas crianças mais os horários picados aqui, então eu tinha pouco tempo pra *[sic]* ficar com as crianças, embora eles estivessem aqui comigo de manhã. E aí, no ano seguinte,

2014, eu optei por exonerar porque a EMEF ((batida dos dedos na mesa)) me dá essa possibilidade de colocar horário à noite, à tarde, de manhã, que a EMEI não dá né, é uma carga horária fechada ((batida dos dedos na mesa)), e aí é mais difícil de você conseguir se organizar com crianças em horários diversos na escola.

*Sobre a necessidade de ter uma formação específica para trabalhar no CEU e se ela ocorre*

Eu acho que todo trabalhador do CEU, independente se ele é terceirizado, se ele é efetivo da Prefeitura, eu acho que todos nós deveríamos passar por uma formação. No ingresso não! No ingresso, 2013, 2014 não! Nós tivemos esse ano um curso chamado ah:: 'A construção do P. P. P. coletivo' que foi proposto por uma coordenadora do CEI, porque ela veio de DOT[140], veio da DRE e tem esse olhar que a gente sempre ah:: colocou. Ah::, a gente tinha a 'Semana do Protagonismo', né, mas que não era assim de formação geral, por exemplo, de todos os trabalhadores do CEU. Eu acho que o CEU tem um perfil diferente de qualquer outra escola, então eu acho que todo professor ingressante aqui, qualquer trabalhador, mas principalmente o professor, ele tem que ter essa visão macro, não pode ter uma visão micro da sua sala de aula.

*Sobre se o educador do CEU tem um perfil específico*

Eu acho que o professor específico e acho que a DRE, a SME devia organizar essa coisa dessa maneira ou pra *[sic]* que a ges., pra *[sic]* que o gestor, inclusive o gestor, gestores, coordenadores, têm que ter esse perfil, né; de saber que você não tá *[sic]* somente na sua unidade educacional, no seu quadradinho, que você está lidando com a comunidade que os espaços como cultura, como lazer têm essa articulação com a questão, né, das ONGs que trabalham aqui, por exemplo, como o GURI, como os projetos que trabalham aqui, o Santa Marcelina, o Piá, o Vocacional[141]. Então, assim, ah::, se você é um professor que ah:: a abarca

---

[140] DOT – Divisão de Orientação Técnica.
[141] ONGs- Organizações não governamentais.

a criança nessa complexidade toda e nesse movimento que ela cria dentro do espaço CEU, pra *[sic]* dentro da sala de aula, é um outro movimento diferente. Por exemplo, a gente tem um monte de aluno que toca violino, que toca violão, que toca flauta, que canta, eu falo onde que tá *[sic]*, já que o P. P. P. fala bastante do protagonismo, visando o protagonismo, né, onde que tá *[sic]* o protagonismo dessa criança que poderia trazer isso pra *[sic]* sala de aula, por exemplo, como uma competência, uma habilidade, né. Então, o professor só enxerga a criança ali, se ela é silábico alfabético, se ela..., né, as outras linguagens que a criança tem ela não percebe porque não tem essa visão do macro; não sabe que o aluno faz taekwondo, por exemplo, tem uma corporeidade diferente ((batida dos dedos na mesa)), tem um movimento diferente ((batida dos dedos na mesa)), né. Então, todo trabalhador do CEU tinha que ter sim uma formação específica.

*Sobre se acredita que no CEU EMEF são desenvolvidos projetos ou atividades educacionais e sobre seu caráter inovador*

Então, eu acho que tem umas propostas bem bacanas, mas que elas não contemplam todas as crianças. Porque todas as propostas inovadoras, aquelas que são... diríamos um currículo extraclasse que poderiam estar no currículo da escola, elas estão no 'Mais Educação'. É uma coisa que eu questiono muito, né. A gente tem aqui, por exemplo, dois projetos, três projetos que são esses que eu falei de complemento de jornada, que são dentro do turno, e outros treze que são fora. Então, assim futebol de mesa, tem atletismo, tem a

---

GURI - GURI- Projeto mantido pela Secretaria da Cultura do Estado de São Paulo que oferece nos períodos de contraturno escolar cursos de iniciação musical, luteria, canto coral, tecnologia em música, instrumentos de cordas dedilhadas, cordas friccionadas, sopros, teclados e percussão, para crianças e adolescentes entre 6 e 18 anos. No caso da unidade em que a pesquisa foi realizada, o GURI é administrado pela organização social denominada Santa Marcelina Cultura, que também administra a Escola de Música do Estado de São Paulo (EMESP Tom Jobim), que faz parte da Associação Amigos do GURI.

PIÁ- Programa de Iniciação Artística realizada pela Secretaria de Cultura da Prefeitura de São Paulo em parceria com a Secretaria Municipal de Educação, nos Centros Educacionais Unificados, que atende crianças de 5 a 14 anos, abrangendo a linguagem artística da música, do teatro, da dança e das artes visuais.

Programa Vocacional- Composto por projetos de artes visuais, música, teatro, dança, acolhe pessoas a partir de 14 anos, atuando preferencialmente em equipamentos da Secretaria Municipal de Cultura e da Secretaria Municipal de Educação

Rádio Escolar, tem o Jornal Escolar, prática musical, tem Inglês com Música ((batida dos dedos na mesa)), tem Clube de Leitura, Blog, Cineclube que poderia tá *[sic]* dentro do currículo, que poderia, por exemplo, o professor encabeçar ((batida dos dedos na mesa)); bom se eu sou professor de Ciências e tenho possibilidade de trabalhar com Cinema, onde que eu posso linkar essas duas áreas e usar um projeto de trabalhar em prol da minha área com essa ((batida dos dedos na mesa)) vertente. Então, acho assim, que os alunos perdem muito, 15, 20 alunos por projeto, não contempla a escola toda, né, de uma certa forma não contempla. Então, assim coisas inovadoras têm, mas que não contemplam todo mundo.

Os projetos 'Mais Educação' têm em escolas que entram em ade, é por adesão, né. Tem escolas que aderem a novos projetos e aí cada professor tem, pode propor, faz um projeto, põe uma área em que ele tenha habilidade, de repente cerâmica, vamos supor, tinha uma professora de Arte aqui que tinha um projeto no contraturno que era de cerâmica, então ela tinha um grupo dela pra *[sic]* trabalhar com isso, só pra *[sic]* trabalhar com isso. Ah::, tinha professor que tinha aula de Francês, professor de Educação Física dando aula de Francês. Então, são coisas assim que você vai fazer, mas sempre um extra, tanto pro *[sic]* professor quanto pro *[sic]* aluno, assim, e poucos são contemplados, assim, né. É::, eu não vejo a hora de pensar que isso possa se transformar em currículo, né. Que as crianças possam ter acesso ao futebol de mesa ((batida dos dedos na mesa)), ao futebol de, ao::, sei lá, ao futebol de salão, sei lá, ao atletismo dentro do seu currículo, dentro do seu horário de aula. Isso sem que haja um, sei lá, um aumento da carga horária da criança, até poderia, mas assim dentro da minha área específica eu posso montar esse projeto, entendeu? Trabalhar com tudo aquilo dentro desse projeto, né, mas a gente trabalha muito nas caixinhas, né, dentro de fragmentos, compartimentos.

*Sobre se o CEU EMEF se diferencia das demais escolas da rede municipal*

Eu acho que não se diferencia, eu acho que não é diferente, eu acho que infelizmente a gente tem, a gente vive em função do sistema, então ele, a EMEF não se percebe, por exemplo, ah::, como um:: agente da comunidade dentro desse CEU que é um espaço que vai levar pra *[sic]* comunidade ((batida dos dedos na mesa)) lazer, cultura e esporte; ela enxerga apenas como instituição educacional da Prefeitura. Então..., e isso é a visão do professor

também, né, de alguns professores. Alguns conhecem, né, essa complexidade que é o CEU e usufruem desses, desses espaços, dessas possibilidades, fazem mapeamento desses alunos que estão, que estão (incompreensível) nessas atividades, até pra aumentar o rendimento da sua aula, trazer esses assuntos pra *[sic]* serem discutidos em sala de aula, mas são pouquíssimos.

*Sobre se o CEU EMEF consegue articular um trabalho de valorização dos saberes populares em integração ao patrimônio historicamente construído*

Olha, eu acho que nesse ano nós estamos numa boa tentativa. É que nós estamos assim ó, ah:: tem vá, tem professores em várias frentes ... ah:: pró comunidade, assim, eu sinto, mas::: ah... eu acho que a gente não se articula muito bem, assim, pra *[sic]* fazer um trabalho conjunto, mas a gente tem assim um..., essa intencionalidade de trazer essa comunidade pra *[sic]* dentro, de trazer o que a comunidade pensa, o que ela faz; de trazer pessoas da comunidade, pra *[sic]* inserir têm muitas coisas. A gente tem o pessoal do 'Juventude Viva' que tem vindo, mas isso é sempre mais para o Ciclo Interdisciplinar e Autoral, sempre mais (incompreensível). Mas o 'Juventude Viva' já tem vindo pra *[sic]* fazer/ São agentes da comunidade, trabalham na comunidade, mas fazem parte da 'Juventude Viva', da secretaria, fazem parte de algumas secretarias da subprefeitura, então que são parceiros da comunidade, são moradores da comunidade fazendo esse trabalho aqui dentro. Fizeram já trabalhos na biblioteca, fazem as palestras sobre o genocídio, ah tenho alguns MC's[142], os rappers, os grafiteiros que vieram já fazer os projetos aqui. Assim, então, a gente tem algumas frentes de trabalho nesse sentido. Mas também é aquela coisa: é a coragem de alguns professores e falo de abrir pra *[sic]* comunidade e falar olha 'a gente precisa de vocês nesse sentido, em que vocês podem contribuir...?'

Eu acho que falta muita articulação sim. Eu acho que todo professor tinha que fazer, independente de ser CEU ou escola convencional, tinha que ter um, fazer um estudo do meio, né, de onde você tá *[sic]* inserido, quais são as prerrogativas, quais são as lutas, as vivências do bairro, pra *[sic]* que você faça um currículo efetivo ((batida dos dedos na mesa)) em

[142] MC'S – Mestres de Cerimônia.

movimento, pra *[sic]* que você trabalhe o que seja de interesse dos alunos, porque se não fica muito distante, né, eu acho que fica muito distante. Você..., a gente faz uma educação, eu sinto assim, muito falando 'olha, então, em 1900 e tanto, em 1500 e tanto' e, né, e a gente que acaba de se esquecer de trabalhar com essas coisas que tão *[sic]* acontecendo ((batida dos dedos na mesa)), né. Por que que falta água, por que que tem guerra em tal lugar ((batida dos dedos na mesa)), por que que a gente tá *[sic]* numa *[sic]* crise econômica ((batida dos dedos na mesa)), por que que, sabe, e trazer isso pra *[sic]* realidade, pra *[sic]* realidade deles, né. Falar oh, então, mas 'por que que você acha que seu pai tá desemprego' ((batida dos dedos na mesa)) ou 'por que será que tá essa crise na sua casa' ((batida dos dedos na mesa)), 'por que que vem isso ((batida dos dedos na mesa)), da onde isso surge', 'como ela, como que ele vai:: reverberar aqui na periferia', 'como acontece mais nos bairros mais centrais, mais elitizados', então acho que falta isso, a escola ela fica andando muito..., ela é muito retrograda.

*Sobre os estudos do meio*

Então, eu acho que ah:: tem algumas coisas que são feitas sim por alguns professores, mas ah:: eu acho que a escola perdeu muito dessa articulação. Então, o P. P. P. da escola, ele tem um trabalho bem bacana assim, né, mas eu não conheci esse trabalho assim... Eu cheguei depois e quando eu cheguei a coordenadora que coordenava esse grupo aí com esses estudos e tal ela tava *[sic]* pra *[sic]* se, tava *[sic]* pra *[sic]* se aposentar, e a gente trocou muito de coordenação ((batida dos dedos na mesa)). Eu acho que:: embora eu fale muito pros *[sic]* professores assim: 'gente, o trabalho não pode acabar porque uma pessoa saiu, porque se essa pessoa sai o trabalho não continua qual que é o, sei lá, qual que é o diagnóstico, na minha opinião- é de que isso não era um trabalho efetivo do grupo, que essa pessoa encabeçava e eu ia, eu ia porque ia por osmose, então ia porque ela tava *[sic]* fazendo, então todo mundo vai fazer e eu vou fazer também pra *[sic]* não destoar'. É, então algumas coisas: 'ai agora teve muitas mudanças e isso não continuou'. Isso pra *[sic]* mim não existe! Se o grupo era forte e tinha esse trabalho, independente da pessoa que viesse para coordena-lo, o trabalho continuaria andando. Eu acho que as pessoas ficam muito esperando que ((batida dos dedos na mesa)) surja um coordenador salvador da pátria, né. As pessoas não têm essa proatividade de falar 'não, eu farei'. E aí essas pessoas que falam 'puxa, eu vou continuar meu trabalho do

jeito que eu acredito, e eu acredito nesse trabalho do meio, acredito nesse trabalho com a comunidade' faz o trabalho isolado, sozinho. Então ficam pequenos focos de ((batida dos dedos na mesa)) serviço e outros tantos focos de desserviço. Eu sinto isso! E aí os alunos percebem isso, então o desinteresse, essa incapacidade de querer pensar, argumentar, investigar é muito porque eles também não têm um rumo, né. 'Olha, gente, esse ano nós começamos assim ((batida dos dedos na mesa)), nosso objetivo final é chegar aqui e nós vamos percorrer esse caminho e esse, e esse ((batida dos dedos na mesa)), e esse ((batida dos dedos na mesa)) e esse. Temos caminhos possíveis ((batida dos dedos na mesa)), né, e vamos saber um ponto ou qual é o ponto de partida e o ponto de chegada. Os alunos não sabem, né, porque todo mundo, cada um faz, né, ado, aado, cada um no seu quadrado. E aí os alunos ficam confusos também. Então não adianta falar 'ah, porque o aluno perdeu o interesse, porque o aluno não quer nada com nada'. Tem alguns alunos que não querem mesmo, mas isso não é porque ele é aluno, porque a sociedade tá *[sic]* assim, eh:: urgente e superficial, né. Então, eles são fruto dessa geração aí que é imediatista, que não quer pensar, que tem tudo à mão, que tem tudo no touch, não tem aquela coisa de pensar, articular, investigar. Não usam, não sabem usar essas ferramentas de forma a privilegiar, só como entretenimento.

Eu acho que falta, eu, por exemplo, nunca fiz um estudo do meio aqui que seja alguma coisa coletiva, todo mundo ((batida dos dedos na mesa)), não. Eu participei de alguns trabalhos com a rádio, trabalhos com o 5º ano de mapeamento de algumas, algumas realidades que nós gostaríamos de conhecer, então fizemos recortes e com algumas turmas trabalhamos aqueles espaços ((batida dos dedos na mesa)), né. Eu acho que tá *[sic]* faltando muito uma articulação do grupo mesmo pra *[sic]* que esses estudos continuem, até porque o CEU aqui, ele é diferente do de 2002, né do, da, de 2003, 2004, início do projeto, né. Ele tem aí dez, doze anos de vivências e uma comunidade que foi se transformando e modificando. Então, o estudo do meio ele é sempre pertinente a cada início de ano porque você precisa/ Existem mudanças que ocorreram. Mudanças na estrutura do bairro, mudanças na estrutura local de:: acesso, saneamento ((batida dos dedos na mesa)), transporte ou não, entendeu? Tem uma série de coisas que vai modificando e que se modificaram a partir da criação desse CEU também e que foram surgindo ao redor dele, ali. E aí, eu acho que falta muito isso assim, né, falta bastante coisa.

Eu sinto que as pessoas querem que a comunidade esteja do lado de fora mesmo, né. Eu vejo agora, por exemplo, essa nova gestão DO CEU querer trazer a comunidade de uma

maneira amistosa, amigável, e não é muito visto com bons olhos, né. ‘Ah, eles estão invadindo a piscina ((batida dos dedos na mesa)). Eles estão invadindo esse espaço’. (Ora), às vezes é invasão mesmo, às vezes eles fazem isso como uma reação, né, uma represaria a quem eles querem chamar à atenção ((batida dos dedos na mesa)); às vezes são ex-alunos, às vezes são pessoas da comunidade mesmo ((batida dos dedos na mesa)). Mas é essa, é isso que eu falo, essa formação como trabalhador e como usuário que não existe, né, porque você precisa também ter uma formação como usuário, como utilizar esse espaço de cultura, lazer no meu bairro; pra *[sic]* que que serve um CEU ((batida dos dedos na mesa)) no meu bairro, mesmo que eu não estude lá, em que que ele vai me favorecer. E às vezes as pessoas não tiveram esse, né/O CEU caiu aqui de paraquedas, pra *[sic]* algumas pessoas é muito pessoas porque as pessoas vieram por si só e aí interagem com esse espaço, mas a maior parte da comunidade não usa, ah, não percebe esse espaço como espaço de cultura e lazer, além do espaço educacional, e quando tão *[sic]* dentro do espaço educacional esquecem que ele também é um espaço de cultura e lazer porque a escola não proporciona isso, essa visibilidade de cultura e lazer integrados, né. Então, quando eles estão aqui na escola é muito chato tá *[sic]* dentro da sala de aula, quando eles saem se sentem à vontade no espaço deles. Então, assim, é muito complicado de você observar, assim, por exemplo, dentro da sala de aula é::, é:: uma bomba relógio e quando eles estão fora eles se apropriam do espaço ((batida dos dedos na mesa)), eles vão na gestão, eles fazem os cursos deles, eles andam por aqui ((batida dos dedos na mesa)), eles usam os coretos, as pracinhas que foram construídas. Então, assim...

Na verdade, eu nunca fiz estudo do meio, nunca desci pra *[sic]* comunidade, mas eu conheço muitas mães dos alunos; eu gosto muito de conversar com o povo, assim, com o pessoal daqui... A gente tem muitas mães de alunos que são trabalhadoras do CEU, então a gente vai/Eu cos., costumo conversar muito sobre essas questões com elas mesmo, do bairro; faço parte do Conselho, então a gente tem esse diálogo um pouco mais ((batida dos dedos na mesa)) organizado. A minha relação é mais com os alunos mesmo assim, eu não conheço muito bem a estrutura da comunidade e gostaria de conhecer ((batida dos dedos na mesa)), então a gente precisa ter um trabalho mais efetivo pra *[sic]* ((batida dos dedos na mesa)) organização desses estudos de meio, assim. Mas eu acho que é uma relação boa, assim, acho que é uma relação franca, eu gosto de estar em contato com os pais, sempre, a gente tem poucos momentos, mas eu gosto de estar em contato com os pais ((batida dos dedos na mesa)). Eu gosto de ouvir o que as crianças trazem ((batida dos dedos na mesa)) e refletir isso

nas aulas pra *[sic]* que eles possam devolver, ter essa devolutiva. Ás vezes eu mando pesquisas pra *[sic]* casa ((batida dos dedos na mesa)), sei lá, em relação às aulas, aos projetos pra *[sic]* que eles possam responder junto com a família.

*Sobre se os pais são participativos*

Então, eu acho que eles eram mais, assim, esse ano eu sinto um pouco de distanciamento, assim. Normalmente os pais do Ciclo de Alfabetização, até o 4º ano de manhã, eles participam um pouco mais dessa vida escolar do filho, a partir do 5º ano eles têm uma dificuldade maior. Eu não sei se é uma coisa mesmo de logística, porque trabalha, ou se é realmente porque tá *[sic]* cansado do discurso da escola que às vezes é meio vazio, né, eu acho. Não tem uma conexão ((batida dos dedos na mesa))..., é sempre pra *[sic]* falar ‘olha, seu filho não fez, seu filho não é, seu filho não tá, seu filho não é isso, não é aquilo’, nunca pra valorizar, né. Eu acho que as reuniões de pais aqui, elas poderiam ser formativas, já em função ((batida dos dedos na mesa)) 'do próprio espaço CEU- O que é o espaço CEU ((batida dos dedos na mesa))? Quem é você no espaço CEU ((batida dos dedos na mesa))? Mas as pessoas não fazem isso não. É::: e a gente vai fazendo essas pequenas ações, né, dentro dos projetos, fomentando algumas:: algumas questões que acontecem, que às vezes dá o maior bafafá, já deu, meu projeto já deu vários bafafás porque a gente fala de matriz africana, porque a gente fala de orixás, porque a escola é laica, porque não pode falar de religião, e eu sempre procuro mostrar isso. O que eu falo da reunião formativa, é isso. Sabe você chegar na reunião de pais, não falar só informes e falar ‘olha, seu filho é alfabético ou não é’. Acho que é você falar assim o que nós temos feito, no geral. O que temos feito? O que temos feito mesmo! Na EJA, o que tem sido feito no CEI, o que tem sido feito/ Sabe, uma coisa integrada pras *[sic]* pessoas perceberem essa continuidade, mas o espaço CEU ele é muito seccionado, assim, né, principalmente nas unidades educacionais. Eu acho que O QUE ESTRAGA O CEU É ESSA ESCOLARIZAÇÃO, entendeu? Porque tinha que ser um espaço totalmente diferenciado. Se é um Centro Educacional Unificado, como é que tinha que ser ((batida dos dedos na mesa))? É o mesmo prédio, né, claro que com as suas especificidades, com as suas demandas, mas é o mesmo prédio. É um trânsito comum, num *[sic]* mesmo lugar, entendeu? Essa coisa do irmão maior com o irmão menor, que aí a gente tem que ficar rompendo

barreiras, né. Olha, então vamo *[sic]* combinar tal dia para ir lá na EMEI ou tal dia pra *[sic]* ir no CEI, que não precisaria acontecer, que poderia ser uma coisa mais fluida no espaço, mas não é. Ele é concebido, tem toda essa concepção de ser unificado, mas ele é feito em quadradinhos, né, ((batida dos dedos na mesa))? EMEF fica pra *[sic]* cá, EMEI fica pra *[sic]* lá, o CEI fica lá embaixo e ali. E aí EMEI não usa aqui, aí a EMEF não pode frequentar lá ((batida dos dedos na mesa)) e quando um tá *[sic]* na piscina os outros não podem tá *[sic]* ((batida dos dedos na mesa)). Então, pra *[sic]* mim é um elefante branco, né. O CEU é uma coisa que tem um potencial enorme que não é aproveitado no seu máximo ((batida dos dedos na mesa)).

*Se sente que consegue ensinar aos alunos*

Ai, eu acho que eu consigo. Tem alguns com bas., com bastante dificuldades, eu tenho algumas dificuldades também com algumas questões. Eu tenho muita dificuldade com os alunos de inclusão, os alunos com necessidades especiais. Não porque eu... ah não goste, eu tenho dificuldade aqui ((batida dos dedos na mesa)), aqui é muito difícil. Você ter 45 minutos, por exemplo, para interagir com a V. que é cega e mais outros 34 alunos. Interagir com o W. e com o É. que são altistas, mais 33 alunos. Então, assim, eu sinto muita dificuldade nisso. Às vezes, eu fico pensando eu finjo, outro dia eu falei ‘eu finjo que dou aula pra *[sic]* V., eu finjo que dou aula pro *[sic]* É., eu finjo que dou aula pro *[sic]* W., eu finjo que dou aula pro *[sic]* L. M.', porque a gente não tem esse espaço de tá *[sic]* junto e de entender o P. e todos os outros, o J. P. São muitos alunos assim, (incompreensível), mas acho que no geral eu consigo assim ensiná-los assim.

Fico com medo ((batida dos dedos na mesa)) porque quando eles passam do 5º pro 6º ano porque aí parece que o cérebro virou geleia ((risos)). É impressionante ((a adolescência)). Se *[sic]* fala ‘gente o que ACONTECEU?’ Éh! Caraca, vocês eram tão diferentes, assim, nessa coisa de argumentar, porque eu sempre falo pra *[sic]* eles ‘vocês podem dentro do espaço escolar falar o que vocês quiserem, o que vocês quiserem, porque esse é o espaço em que vocês podem falar o que vocês quiserem. Só que vocês têm que ter o jeito de falar, vocês têm que pensar no que vocês vão falar, na maneira como vocês vão falar. E tem professor que vai ser mais tradicional, mais antigo, tem professor que vai ser mais progressista, vai pô *[sic]* ouvir o aluno ‘caramba, é, então, vou pensar, vou remodelar’. Tem professor que vai ficar *p* da vida com o que você vai falar, então você tem que ter o jeito de falar, né. E:: e essa coisa vai, essa adolescência vai deixando eles mais  displicentes, assim, faz parte da idade, né. Tipo,

não tem muito compromisso, às vezes você pede uma coisa, não faz. Então, eu sinto muito isso, assim, sabe, acho que é só 'ah, vou pra *[sic]* escola pra *[sic]* ver os meus amigos', é um ponto de encontro ((sim)), né. E eu falo pra *[sic]* eles 'gente, pra *[sic]* mim era a mesma coisa, eu ia pra *[sic]* escola ver os meus amigos, mas nesse entretempo aí eu estudava, sempre estudei, entendeu, fazia a minha parte por mim, não porque – ai, a professora que *[sic]* o meu trabalho- não. Eu fazia por mim, pra *[sic]* mim'. Eu falo que grande parte das coisas que eu apreendi, aprendi e apreendi, foi por mim, buscar, estudar, ler, escrever, MUITO. Então, não assim uma coisa que a minha mãe 'ah, vai ler esse livro, vai estudar isso, vai entender poesia, vai fazer...' Não! Foi coisa que, eu falo 'gente eu conheço talvez menos que vocês, por exemplo, de informática, mas tudo que eu conheço de informática fui eu que fui atrás, eu não fiz nenhum curso de informática. Eu vi a necessidade, eu precisei, tive que ir atrás ((batida dos dedos na mesa)), tive que mexer, fuçar e fazer, né. Mas eu não vou lá só pra *[sic]* ver o facebook ((batida dos dedos na mesa)), por exemplo, eu vou lá pra *[sic]*, sei lá, postar uma foto no instragam. Eu vou ler uma notícia ((batida dos dedos na mesa)), eu vou pesquisar, eu vou refletir sobre o que o outro me diz, eu vou devolver ((batida dos dedos na mesa)), né. E eles têm essa coisa super imediatista aí ((batida dos dedos na mesa)). Eu acho que os meus alunos aprendem, né, não sei. Acho que uma outra pessoa teria que avaliar ((risos)) pra *[sic]* saber se é/ Eu acho assim, grande parte dos objetivos que eu coloco ((batida dos dedos na mesa)), que não são muitos também, são objetivos possíveis. Eu coloco ((batida dos dedos na mesa)) no começo do ano e ao final do ano eu acho que eles conquistaram, pelo menos dentro do meu ponto de vista ((batida dos dedos na mesa)), assim a maior parte deles conquistou.

Eu gosto MUITO dos alunos, assim. A sala que me dá dor de cabeça é o 8º A, bastante. Mas não dá dor de cabeça porque eles são ruins, eles são alunos muito bons, mal aproveitados e porque são mal, sempre foram mal aproveitados, eles não têm a noção dessa capacidade interna que eles têm. Então, eles usam isso contra eles, não a favor. Então, isso os prejudica demais. Mas, assim, alguns (incompreensível) reflexivos em que a gente parou pra *[sic]* conversar e foi aquele sermão, eles expõem isso, né. A gente acabou fazendo uma avaliação, autoavaliação, avaliação da aula, do professor, e aí e eles apontaram muitas coisas que eles gostariam de ter, que eles não tiveram, outras coisas que eles apontaram pelo próprio comportamento, assim. Eles têm essa noção de que eles não aproveitam porque eles realmente não querem, então eles têm essa noção, e às vezes eu sinto também 'puxa vida, né, será que eu não atingi? Como fazer pra *[sic]* atingir? Será que eu também me desmotivei? Será que

((batida dos dedos na mesa))?' Porque às vezes eu entro lá com vontade de não tá *[sic]* lá ((batida dos dedos na mesa)), porque é realmente muito difícil. Agora, do 1º ao 5º ano eu não tenho esse problema, assim, eles são muito::, pelo menos comigo, eles são muito receptivos, eles... mesmo quando dou aquela bronca eles são assim 'ah, tá!', entendem que não é, não tô *[sic]* com ataque pessoal, que é alguma coisa realmente para o crescimento deles ((batida dos dedos na mesa)), mas eu tenho muito menos problemas, assim, né. Eles gostam bastante da aula de Arte, só precisam entender ainda o conceito do que é arte ((batida dos dedos na mesa)), né, porque às vezes eles pensam que é só ir lá fazer um desenho livre, só ir lá e pintar. É isso que, é isso que eu tento mudar na cabeça deles, assim, que a arte não é só fazeção de coisas, né, não é meramente ilustrativa, decorativa e artesanal. Que tem todo um conceito, que tem uma transversalidade, que tem/Que na gênese da arte tem um monte de coisa. Tem a coisa da transgressão, tem a coisa da, da, do... sabe, dessa coisa da subversão, dessa coisa do pensamento crítico, dessa política, né, dessa coisa que envolve todo o contexto social. Que a arte ((batida dos dedos na mesa)) esteve instalada em vários momentos e por vários ((batida dos dedos na mesa)) motivos em determinados movimentos, né. E que a arte é, sempre é ((batida dos dedos na mesa)) uma maneira de movimentar alguma coisa, e que eles não percebem. Eles acham que 'ai, a professora de Arte vai vir aqui e vai fazer pintura'.

Assim, pensei, penso, assim, né, em transforma-los em produtores de cultura, porque eles são esses produtores de arte, produtores de cultura porque se não fica uma coisa muito distante, né. 'Ai, eu não sou artista, não posso ser, e a mesma'/Outro dia eles falaram pra mim: 'pro *[sic]*, você é professora, mas você não é artista'. Eu sou artista, sou um artista. Você tem em seu interior, você faz algumas coisas. Por exemplo, eu não sou uma artista de, por exemplo, artes visuais, eu não pinto, mas eu escrevo ((batida dos dedos na mesa)), eu ilustro, às vezes, né, não faço pintura. Eu não sou uma pessoa que... tá *[sic]* na televisão, não sou atriz, né. Mas eu tento mostrar que essa questão (desse) educador e artista ao mesmo tempo ((batida dos dedos na mesa)).

*Sobre a questão do protagonismo infanto juvenil*

O protagonismo ele tem duas, ele tem duas maneiras de você pensar. A gente tinha um coordenador aqui que falava assim que detestava essa palavra protagonismo. Fala 'ai, protagonismo vem de (incompreensível), que é o meu próprio ego', então eu tenho que ser mais do que o outro, então eu tenho, quando vou protagonizar, eu tenho essa coisa de eu sou autossuficiente, eu estou à frente dessa atividade, e que aí a gente cria um grande ego em cada

um (deles). E aqueles que não protagonizaram, por exemplo, porque tem na sua estrutura social, afetiva, aquela maneira de ser mais re, reservado, não protagonizaram, então eles são incapazes de serem protagonistas? Então, eu fiquei com muito, com muito medo de tá *[sic]* sempre usando essa/Eu penso sempre nessa questão de autoria e autonomia. Então, o protagonismo está muito voltado pra *[sic]* mim nessa questão de autonomia e autoria. Eu posso refletir, eu posso fruir o meu pensamento através da arte, eu posso refletir, né, esse movimento de ação, eu faço, eu reflito e depois eu ajo de novo. Então, eu tenho mesmo o protagonismo pra *[sic]* tá *[sic]* /E eu sempre coloco isso pra *[sic]* eles- vocês precisam pensar, você não querem, eu não tenho que dar a coisa pronta pra *[sic]* vocês, vocês vão procurar caminhos, né, de interagir com aquela técnica, ou aquele pensamento, ou aquela frase, com aquela poesia, o que que isso vai trazer pra *[sic]* vocês, né. É muito difícil também colocar isso em 45 minutos, eu acho muito difícil. Eu acho que a gente é o primo pobre assim, o arte educador é o primo pobre da educação porque tem tantas coisas pra *[sic]* fa., pra *[sic]*, pra *[sic]* inserir nesse contexto escolar em tão pouco tempo, tão, tão, um tempo escasso, que infelizmente não é aproveitado; a coisa que tá *[sic]* ao seu redor é aquela coisa estereotipada do que é a arte, ninguém realmente sabe o que é arte, às vezes nem o professor de Arte sabe, ele acha mesmo que ele é um fazedor de coisa, que ele é um professor de geometria ((batida dos dedos na mesa)), ou que colocar uma figura na lousa e mandar a pessoa reproduzir é uma releitura. Então, assim, nem ele às vezes se apropriou desses conceitos de transgressão ((batida dos dedos na mesa)), subversão ((batida dos dedos na mesa)), pensamento crítico, político, né, dessa questão da interação social ((batida dos dedos na mesa)), dessa questão da interdisciplinaridade dentro da própria disciplina ((batida dos dedos na mesa)), como é que eu vou fazer um link com música, poesia, literatura, artes visuais, cinema, teatro, fotografia ((batida dos dedos na mesa)), entendeu?

Olha, eu acho que a gente tem um longo caminho a percorrer. Eu acho que a gente trabalha muito::..., sabe, pequenos grupos. Eu acho que os professores eles vêm, eu acho ah::, às vezes eles vão muito no, são conteudistas, assim, né: 8º ano precisa estudar isso, tem que dar conta disso, dei conta disso, ok, passo pra *[sic]* próxima página. E é uma grande parte assim, ah:: não tem uma linha assim nossa pegar o livro; tem gente que pega o livro lê o que tá *[sic]* ali e passa na lousa, e a pessoa copia, explica o que tá *[sic]* ali daquele jeito que tá *[sic]* ali, não faz a, não leva a reflexão. Porque de repente eu posso até ter o material didático e falar ‘poxa, não é bem assim’, e é apresentado esses pontos de vistas diferentes. Eu não

percebo, eu não percebo isso, assim, na sua grande maioria. Percebo que a gente tem pequenos focos de pessoas que realmente fazem essa reflexão, né, em relação à política, a mídia ((batida dos dedos na mesa)), como são passados os conhecimentos, qual era, qual é a visão eurocêntrica, qual é a visão local, qual é a visão global, né. Acho que as pessoas ficam sempre no micro, elas não passam pro *[sic]* macro ou então generalizam demais- falam de tudo e não se atentam a nada- assim, então fica aquela coisa no ar, né, sinto muito isso. Eu acho que a EMEF ela tenta, tenta, mas... não sei se a gente tem conseguido.

Sempre tem um grupo, né, mais revolucionário, assim. Até que tenta:: ... colocar, sei lá, algumas ideias, propor alguns projetos, mas::... falta essa articulação ((batida dos dedos na mesa)), eu acho que, maior, assim, né. Esse ano a gente se viu muitas vezes sentados ali numa mesa de quinze pessoas, ah::..., fazendo aquela masturbação mental pra *[sic]* fazer o projeto, como que vai levar as crianças à autoria, autonomia, protagonismo e como que a gente vai passar isso pros *[sic]* outros grupos, como que os outros grupos podem nos ajudar, como que a gente vai... multiplicar essas ideias, esses projetos, e aí... a gente não tem essa reverberação do outro lado, nem sempre a acolhida é receptiva- tipo 'a eu não, vou fazer o meu, não vou me meter a fazer isso porque isso dá trabalho'- e aí você acaba que isso desestimula o grupo também e você acaba fazendo ações localizadas, né, em uma ((batida dos dedos na mesa))/E às vezes assim, eu falei muito isso na avaliação da nossa Mostra Cultural – tanta coisa que a gente (colocou)/Quando eu entrei lá no foyer esse ano na Mostra Cultural e falei 'caramba, quanta coisa que a gente fez que parecia que tava *[sic]* tudo tão casadinho, só que a gente fez separado. Porque as ideias eram muito parecidas, de alguns professores, e aí, assim, a gente percebe que quem expôs lá são aqueles mesmos professores que ficavam fazendo a masturbação mental, tentando ah::, não e... induzir os outros professores, mas contagiar os outros professores a fazer um trabalho similar, parecido. Então, eu falava 'tá vendo, a gente falou de tanta coisa, parecia que tava *[sic]* tudo tão perdido, que as ideias estavam tão desconexas e não estavam. A única coisa que nos faltou foi essa, foi essa crença, né, de que a gente podia ter feito junto; que a gente achou que junto era TODO MUNDO JUNTO, né, mas a gente podia ter feito um trabalho desse grupo de professores e aí talvez se a gente tivesse articulado como um grupo menor, os outros teriam falado 'puxa, oh, tem um grupo ali que tá *[sic]* se movimentando, a gente vai ter que ou se agregar, ou ver onde a gente pode ajudar'. Então, acho que faltou esse movimento. Como fica eu, o outro, mais o outro, mais o outro, mais o outro, aquilo não ganha força, né, dá impressão que 'ai, ele quer aparecer ((batida dos

dedos na mesa)), ai aquela ali também gosta de aparecer (incompreensível), entendeu, eu vou ficar aquilo no meu, o arroz com feijão que é mais trivial ((batida dos dedos na mesa)), básico.

Então, fica nesse sentido. Eu acho que a gente tinha tudo/É uma equipe boa, uma equipe de professores muito boa, a gente tinha tudo pra *[sic]* dar certo, mas a gente sempre vai à frente ((batida dos dedos na mesa)) e volta atrás porque têm aqueles professores que acham que articulação é só quando TODO MUNDO FAZ TUDO JUNTO. Tem aqueles professores que acha *[sic]* 'puxa, você não vai fazer comigo, então eu vou fazer sozinho' e tem aqueles que ficam fazendo várias tentativas ali e fica todo mundo. Eu acho que o que faltou mesmo nesses três últimos anos que eu estive aqui é essa, esse direcionamento, né. Professor ele é meio criança, assim, né, precisa ter um, alguém pra *[sic]* se, uma coordenação. A gente veio de coordenações, assim, que desconsideraram bastante a construção. Eu não falo, porque eu não participei, participei, eu vim aqui nesse movimento de ter coordenadoras diferentes por ano. E eles não, eles vêm de um outro contexto, de um outro movimento que alguns adoram, que outros discordam totalmente, que faziam parte, mas discordam totalmente ((batida dos dedos na mesa)) e questionam ((batida dos dedos na mesa)), mas a gente veio de, de uma coisa dos coordenadores meio que desconstruírem, desconsiderarem muito desse, do que foi feito anteriormente, desse trabalho, e aí isso deixou o professor meio desacreditado, eu senti isso. E ainda não encontramos uma pessoa que retome isso com... força, assim, sabe.

A gente tem duas coordenadoras boas esse ano, uma que era da equipe, né, que era da equipe de professores do ciclo I, e a outra que veio de fora, então, assim, até você pôr o pé naquela realidade, é bem difícil. Você vai atacar onde tá *[sic]* problemático primeiro, então algumas, alguns lugares ficam desguarnecidos, assim. E aí, tem essa divisão também que eu acho totalmente equivocada, né, que tipo 'eu sou coordenador da manhã, e eu sou coordenador da tarde', os horários, é obvio, eu faço o horário da manhã e você faz o horário da tarde, mas eu acho que as informações elas têm que transitar. Até porque se eu sou uma professora da tarde que cheguei de manhã pra *[sic]* dar um suporte pra *[sic]* alguém, alguém tem que me orientar; e se eu sou um professor da manhã que vim à noite fazer uma JEIF eu tenho que saber o que tá *[sic]* acontecendo de manhã pra *[sic]* poder orientar. Então, eu acho que é uma questão de se afinar mesmo.

*Sobre critérios avaliativos*

Eu acho péssimo avaliar em Arte, acho muito ruim. Porque, normalmente, avaliação, você faz todo um trabalho e aí quando você precisa avaliar que que você vai usar, assim, por exemplo, sabe. Eu fico pensando, é o produto final, é o processo, é o, né/ É tudo, em Arte é tudo muito subjetivo, assim. De repente o cara não teve um produto final bom, mas o processo que ele percorreu aquelas coisas, as aquisições mentais, as ideias que ele, talvez ele não tenha produzido bem, mas ele refletiu, entendeu o conceito, ele aprendeu aquela, aquele movimento, interagiu, mas não fez um bom produto final. Pra *[sic]* mim é muito difícil avaliar em Arte, assim, né. Eu penso muito nessa questão da organização dele com ele mesmo, com as coisas dele, essa autoorganização. Eu penso muito na organização dele como grupo, os trabalhos/Eu gosto de pensar na..., os meus critérios são sempre, assim, sabe. E se, assim, você tem assidu., uma assiduidade, se você é uma pessoa participativa, né. Não precisa ser participativa de falar, porque tem criança que não fala nada, mas ela produz, ela faz, ela, às vezes, tem vergonha de falar comigo, mas ela ajuda o colega. Então, assim, são essas pequenas observações que eu vou fazendo. Não são às vezes considerados critérios avaliativos pras *[sic]* outras, pelas outras disciplinas, né. E às vezes, algum produto mesmo final que você vê, e aí você vai trabalhar com essa questão da organização ((batida dos dedos na mesa)), da criatividade ((batida dos dedos na mesa)), se ele entendeu a proposta ((batida dos dedos na mesa)), se ele executou ((batida dos dedos na mesa)). Mas é muito difícil, né, eu não gosto de avaliar, olhar o trabalho e falar 'pá' ((batida dos dedos na mesa)), num *[sic]* curto. E aí, você é limitado também, o sistema ti limita, né, porque, por exemplo, de 1º a 4º ano você pode (falar) milhares de coisas dela e aí você tem que colocar 'pá' – P, S e NS – plenamente satisfatória, satisfatório, não satisfatório. Não satisfatório por que ((batida dos dedos na mesa))? Existe um campo pra *[sic]* você discriminar, existe, mas que também não diz nada daquilo, ou plenamente satisfatório? ((silêncio)) Então, são coisas, assim, que eu acho que a gente tem/A avaliação pra *[sic]* mim é sempre um nó. Em Arte, pra *[sic]* mim, eu fico 'gente, não sei nem se eu sei avaliar', porque são tantos critérios... subjetivos que você fala 'meu Deus, aquele cara ali, ele não consegue verbalizar, mas ele produz legal; esse não consegue produzir, mas ele verbaliza ((batida dos dedos na mesa)) de uma forma diferente, né. Então, são muitas coisas subjetivas para serem avaliadas, né. Então...

*Sobre o tipo de aluno que prefere ou gosta de trabalhar*

Ah, eu não sei se eu tenho alunos preferidos, assim. Eu curto muito o 5º, o 5º ano por conta do projeto, porque é uma outra estrutura. Como a gente tem muito mais tempo, ah::, eles in., eles são mais, ah::, às vezes você fala uma coisa que eu falo, às vezes eu falo alguma coisa em Arte que eles já, uma coisa, uma palavra, um conceito, que eles já apreenderam por conta do projeto, por conta dessa proximidade, por conta dessa conversa, desse diálogo que a gente tem mais, por mais tempo, e nas outras turmas você tem que pormenorizar, sistematizar mais, falar mais vezes, repetir; às vezes você fala 'gente, lembra aquele dia que tra la la? Ãh?' Não lembra! Por quê? Porque faz muito tempo! O 5º ano não. O 5º ano, ele já tem uma organização. Quando eu falo uma coisa eles sabem exatamente do que eu tô *[sic]* falando, eles sabem se eu tô *[sic]* sendo sarcástica, se eu tô *[sic]* sendo irônica, se eu tô *[sic]* dando uma bronca ou se eu realmente tô *[sic]* fazendo um::... uma proposta, né. E eles conseguem, eles devolvem, tem essa coisa de devolver, né, de falar 'não, professora, assim não dá' ou propor 'prô, e se a gente fizesse assim', né, por conta desse trabalho com esse projeto.

Eu acho que, acho que todas as salas seriam fantásticas se tivessem mais tempo. Se eu tivesse três aulas semanais com cada turma ((batida dos dedos na mesa)). Porque eles criam um ritmo, você consegue trabalhar com a triangulação, com a apreciação, com a fruição, ((batida dos dedos na mesa)), com a criação, você consegue, entendeu, conceituar, você consegue localizar... Agora, em uma aula semanal você não consegue. Às vezes, eu fico assim 'puxa, eu acho que o aluno sai do 1º ano sem saber o que que é Arte, né. Fica aquele, aquele pequinininho *[sic]*, aquele conceito pequenininho 'a Arte é a aula livre, a aula de desenho, a aula/Fico com essa sensação. No 2º ano, se você acompanha/ Eu sinto assim, eu vou acompanhando as turmas, eu vejo a diferença de ter um 1º ano/ Que o 1º ano ele gosta de você gratuitamente, ((riso)) ((os pequenos)). Porque professor de Educação Física e Arte, minha filha, eles são apaixonados ((riso)) porque eles querem sair daquele quadrado e parar de olhar pra *[sic]* cara do colega, o pescoço do colega. Então, de repente, você nem é tão legal assim, mas eles já te adoram ((batida dos dedos na mesa)). Então, eles têm, eles têm muito isso, assim, sabe, vão mais pelo gosto. Eles não têm/ 1º ano também é uma sala boa, eles vêm sem vícios, assim. Sabe, sem essa coisa assim/ Eles desenham do jeito que eles querem, como eles querem. Mas aí você vê um 1º ano no início do ano e você vê outro 1º ano no final, assim, que pode ser positivo ou não dependendo do professor. Porque, às vezes, um primeiro ano é bem quadradinho, às vezes, que é limitado a fazer aquilo. Sabe, tem que ter uma comanda pra *[sic]* seguir, e tem outros que não, quando eles cheguam, eles chegam pra *[sic]* experimentar, pra

*[sic]* fazer, pra *[sic]*, vêm dessa parte lúdica da EMEI também, então eles vêm/Essa sala é uma sala bacana também. Uma que, sabe, sem, sem aquele ranço da escola, sem aquela escolarização ((batida dos dedos na mesa)), sabe, de tempos ((batida dos dedos na mesa)), 'agora acabou' ((batida dos dedos na mesa)), 'agora terminou', 'agora terminou' ((batida dos dedos na mesa)), 'agora fechou' ((batida dos dedos na mesa)), entendeu. Eu acho que a Arte tem esse problema, porque a Arte não acontece em 45 minutos. Às vezes você tá *[sic]* naquele processo, eu vejo as crianças, às vezes você tá *[sic]* naquele processo de 'puxa, como eu vou solucionar isso', acabou a aula. E aí, aquele cara que executa (a) comanda e pronto é isso mesmo, pan, pan, pan, pan, fiz. E tem aquele cara que reflete também, consegue organizar o seu tempo, fazer, finalizar ou não, mas... E aquele cara que, tipo, 'meu Deus, hã..., acabou a aula, não pensei, num *[sic]* fiz, ah', porque inspira outras coisas ((cada um tem o seu tempo)), cada um tem o seu tempo, e se fosse alguma coisa mais integrada, né. Se houvesse uma transversalidade geral você não precisava, você não precisa saber se agora é aula de Matemática, de Português, de Geografia, era uma coisa integrada, né.

*Fatores importantes para a formação de seus alunos*

Eu acho que, ah::, uma coisa importante na formação é:: a gente pensar que a gente tem que formá-los para serem críticos, emancipados e libertos, assim, né. Eu acho que essa, essa é a minha prerrogativa. Não sei se eles conseguem, né. Eu falo isso pra *[sic]* eles, 'vocês têm que/Se a educação não servir pra *[sic]* emancipação, não serve pra *[sic]* nada. Pode sair da escola'. Né? Falo muito isso, falo pro *[sic]* 5º ano, pro *[sic]* 8º. Falo 'se ela não serve pra *[sic]* ti emancipar, pra *[sic]* ti libertar, cara, se acha que educação ti aprisiona você tá *[sic]*, tá *[sic]* no lugar errado'. Né? Então, acho que ela tem que ser essa formação do sujeito crítico mesmo, daquele cara que não se cala frente ao, a qualquer coisa, ele tá *[sic]* em busca, né, eu acho que a formação é importante. O CEU ele, ele tem essa intenção, o projeto CEU tem essa intenção... Eu acho que em alguns casos ele consegue, ah::/Eu vejo, por exemplo, alunos que tão *[sic]* na ETEC[143], alunos, dois, três alunos, que foram alunos meus no ano passado, se formaram no ano passado, assim, eu vejo eles fazendo coisas, assim, lá nas ETECs, nas

[143] ETEC- Escola Técnica Estadual.

escolas, por que, porque os caras aproveitaram tudo que tinha aqui, todos os projetos fora, não só na escola, na EMEF, mas os projetos da gestão, esporte, usufruíram ao máximo. E aí, isso ti forma de uma maneira global, ti traz uma corporeidade diferente, uma forma de interação diferente, e aí você sai mais preparado. Agora, aquele cara que só fica dentro da sala de aula, ali, já, né, meio limitado, é limitado, não tem o que fazer, né.

Ah, às vezes, a Educação não é libertadora, emancipatória, ela é conteudista. Ela é, ((batida dos dedos na mesa)) segue o fluxo do sistema, eu quero que aquele/Às vezes eu falo pra *[sic]* aquele meu aluno ser um mão de obra mesmo ((batida dos dedos na mesa)), eu faço essa reflexão de que ele precisa se emancipar, de que as escolas particulares tão formando seus chefes ((batida dos dedos na mesa)) e que aqui eu estou formando os subalternos ((batida dos dedos na mesa)). Eu falo muito isso pra *[sic]* eles, falo 'é isso que vocês querem pra *[sic]* vocês? ((batida dos dedos na mesa))'. Se é isso ((batida dos dedos na mesa)), beleza, vai assim que tá *[sic]* bom ((batida dos dedos na mesa)). Agora, se não é isso que vocês querem, vocês têm que buscar ((batida dos dedos na mesa)). ((Silêncio)) Então, buscar na minha aula, 'prô, não tá legal', tem que falar. Cara, a gente precisa saber isso, vamos saber. Vamos buscar, vamos fazer isso. Vamos professora? Vamos! Né? Eu falo, eu não consigo educar vocês sozinha, eu - educador -vocês. A gente se educa na troca, eu vou aprender com vocês e vocês vão aprender comigo. Não sei tudo, né? Ou o que eu sei eu tenho que compartilhar. Eu tenho, eu crio muito essa coisa de compartilhar esse conhecimento, né, não que ele seja meu e que eu esteja 'oh, vou ti formar em Arte', né. É um conhecimento compartilhado, mas isso é uma coisa minha, né? E às vezes essa coisa da liberdade, de falar 'gente, oh, é um conhecimento compartilhado, o que eu sei eu tô *[sic]* colocando vocês a par ((batida dos dedos na mesa)), e vocês vão me trazer coisas novas, referências novas que eu vou linkar com aquelas que eu já sei e vou transformar, e que vão ser conhecimentos novos, significativos pra *[sic]* mim, pra *[sic]* vocês. E aí a gente vai pesquisar e a gente vai procurar. E essa coisa, às vezes, da liberdade eu acho que eles pensam 'ai, a professora, eu acho que ela não sabe muito o que ela tá *[sic]* fazendo', sabe, eles não têm essa noção, eles querem que você entre lá e que você (olha isso, olha aquilo, olha aquilo, olha aquilo, olha aquilo, olha aquilo), eles gostam disso, algumas turmas gostam disso. Cola isso, cola na direita, isso no lado esquerdo, na frente, isso usa a régua, três centímetros, assim, são/E a escola fez isso com eles, é a escola que faz isso. Que o cara é lúdico, ele nasce lúdico, ele nasce experimentando, ele para, ele experimenta, ele para de desenhar, ele para de cantar na escola ((batida dos dedos na mesa)). Fica chato

((batida dos dedos na mesa)), escola é um lugar chato, como ela está configurada, né ((batida dos dedos na mesa)). Eu trabalho nessa escola com a intenção de muda-la e não sou muito bem recebida não ((risos)), mas ((batida dos dedos na mesa)) acho que é, vou continuar tentando ((batida dos dedos na mesa)).

*Sobre a importância que dá a autoformação, a formação continuada, e o quanto a escola incentiva a isso*

Então, ah, a rede esse ano ela tá *[sic]* bem::: sortida de cursos, de, eu acho que desde o ano passado já. Eu, eu acho muito importante essa formação. Eu, eu tenho uma necessidade de fazer uma pós. Eu ainda não tive tempo porque foi muita, muito reboliço, assim, mas a minha aula ela necessita muito de coisas ((batida dos dedos na mesa)), ah::, de aprimoramento, de::, a própria reflexão, pra *[sic]* própria pesquisa, então eu preciso fazer uma pós, sei lá, um mestrado na minha área, eu queria fazer em História da Arte ou em Musicoterapia, alguma coisa nesse sentido, e eu ainda não defini, mas eu, eu acho muito importante. Eu costumo fazer muitos cursos de formação que a re, que a própria rede oferece, né, ((batida dos dedos na mesa)) que a própria rede oferece, entendeu, e:: esse ano, por exemplo, eu tenho problema com horário, porque como os meus horários são muito picados, eu faço JEIF à noite por opção, até por conta do grupo, do grupo com o qual eu trabalho, favorece mais esse diálogo, a própria parceria nos trabalhos, então faço JEIF à noite, poderia até fazer de manhã, mas não é um grupo com o qual me identifico. Então, às vezes os cursos são à noite, ás vezes eu preciso/Esse ano, com certeza, eu não vou pontuar o PEA porque eu me ausentei. Não vou pontuar pelo PEA e não vou pontuar pelos outros cursos porque eu me ausentei algumas vezes, fiz alguns acordos com a escola, mas é bem difícil assim, tá *[sic]* bem complexo. E esse ano, assim, eu me envolvi em muitas frentes, né, e tá *[sic]* sendo um processo também de formação, porque a gente tá *[sic]* fazendo um:: um curso na SME sobre o ciclo interdisciplinar, né, de 4º a 6º ano, e aí a gente tá *[sic]* sendo formador parceiro. Então a gente foi reunido em grupos por área, então eu tô *[sic]* na área de Arte com outros seis formadores da nossa DRE, e a gente tá, ah::, mediando a leitura de um documento que a rede tá *[sic]* propondo pra *[sic]* construir os direitos de aprendizagem do ciclo interdisciplinar e aí a gente tá *[sic]* multiplicando, sendo mediador desse documento com outros professores, né.

Além desse curso, assim, a gente faz a formação, mas também, ah::, é uma via de mão dupla, a gente tá *[sic]* mediando um documento, a gente tá *[sic]* formando outros professores parceiros pra *[sic]* que sejam multiplicadores dessas ações, pra *[sic]* que tenham conhecimento desse documento, pra *[sic]* que o diálogo fique horizontal, pra *[sic]* que não seja um documento como é o *Orientações Curriculares*, por exemplo, que você às vezes pega pra *[sic]* fazer o planejamento, mas que você não revista sempre porque é um documento que veio de cima pra *[sic]* baixo, então a gente não tem uma identificação com ele. Esse documento tem um outro movimento, de construção a partir do diálogo, né, da dialogicidade, é construído a muitas mãos. Além das pessoas que estão em DOT[144] da SME, em DOT da DRE, tem toda a questão dos professores que estão fazendo esses diálogos, essas intervenções, ih:: o que a gente discute, define, insere nesse documento a gente envia também pra *[sic]* que seja essa construção. Isso está ocorrendo em todas as áreas. Então é uma formação para os outros professores, mas é uma formação pra *[sic]* mim também.

Tô *[sic]* num *[sic]* curso de dança e música que é manifestações populares ((batida dos dedos na mesa)), que eu também sou do grupo de formadores, então pra *[sic]* professores da rede. Então, foi organizado pela DOT também e aí eu sou uma das pessoas da formação, além da E. L., M. G. e a M. Ap. Somos quatro formadores e já tá *[sic]* no terceiro módulo. Então, é uma formação pra *[sic]* mim também. Se *[sic]* tá *[sic]* fazendo ((batida dos dedos na mesa)), mas você acaba formando também porque os outros/ Eu sou, eu sou mediadora, assim, por conta do espaço, dessa construção que a gente tá *[sic]* executando com as práticas da educação pras *[sic]* relações étnicos raciais, esse curso veio pra *[sic]* cá com esse objetivo. Então, eu sou mais uma mediadora, a minha contribuição foi um pouco na parte de percussão de objetos, assim, mas eles entendem muito mais de manifestações populares, são eles que estão interagindo com os professores e eu tô *[sic]* no apoio pra *[sic]* tocar, às vezes pra *[sic]* cantar. Então, fui convidada pelo grupo mesmo, porque a gente já é um grupo parceiro, a gente tem um grupo de professores diversos e gente que não, de pessoas que não são da área, não são da rede, são pessoas que tocam, e a gente tem um grupo que chama Batuque da gente. E aí a E. L. ela tem um conhecimento até do Grupo Sampa Aqui e aí ((batida dos dedos na mesa)) ela me convidou pra *[sic]* fazer parte desse grupo de formação. Já tamos *[sic]* no terceiro módulo, vai finalizar agora no dia 24 de novembro com uma mostra que a gente

---

[144] DOT – Divisão de Orientação Técnica.

propôs para o grupo de professores que seguiu com a gente desde o primeiro módulo, que multiplicasse essas expressões da cultura popular da escola com seus alunos, que fizesse alguns relatos, ou que criasse ãh:: coreografias, ou toadas ou cantos pra *[sic]* trazer pra *[sic]* essa apresentação, ou trazer as próprias crianças, fazer em vídeo, foto, agente propôs esse módulo.

Então tem várias ((batida dos dedos na mesa)), várias ah::, muita, é muito corrido, assim, mas é um ano que tá *[sic]* sendo bem, pra *[sic]* minha formação pessoal tá *[sic]* sendo muito importante, assim, até pras *[sic]* relações mesmo com SME, com a DRE. Além desse, a gente tá *[sic]* montando aqui um grupo étnico racial, então, é uma ideia que surgiu de um (incompreensível) de duas pessoas que queriam fazer só um Café Literário e abordar uma temática que era intolerância religiosa, até porque a gente fez o censo ((batida dos dedos na mesa)) escolar, aquele Raça/Cor, e a gente percebeu que a realidade que eles declaram não é a realidade que a gente encontra na sala de aula em relação à raça/cor, as pessoas não se declaram pretas de jeito nenhum, não sei se por causa da conotação, do jeito que é denominado, ou se é realmente por uma falta de identificação, né, se é um problema de identidade. E aí, a gente começou e aí a DRE, na pessoa do M. M., que é o dirigente regional, ele pediu pra *[sic]* gente criar um grupo de trabalho pra *[sic]* instituir esse núcleo, e que esse núcleo não seja um núcleo do CEU ((omissão do nome)), mas que seja um núcleo de referência para a macro região ((omissão da referência)), e que a gente possa multiplicar para toda a, para todas as escolas da DRE, quiçá outras DREs, né. Então, assim, é um fomento de um movimento que tenha um acervo bibliográfico de instrumentos, que seja formativo para os professores dos CEUs e das escolas do entorno, para os próprios trabalhadores do CEU, nessa temática, assim, então. A gente ainda tá *[sic]* montando um projeto. Então, são várias frentes em que eu estou atuando e por isso a gente acaba tendo que buscar muitas coisas pra *[sic]* formar, pra *[sic]*, muitas coisas que vai pesquisar, mas, assim, eu preciso muito, muito voltar a estudar, assim. ((Se você conseguir algum tempo?!)) Se eu conseguir algum tempo. Eu não vou ter exatamente por isso, foram muitas coisas que foram acontecendo, né. Logo que eu entrei aqui ei falei ‘ah, já vou entrar numa pós’, mas aí vieram as crianças, né. E aí agora, esse ano é o ano em que eu mais abandonei os filhos, assim, porque tem muitas coisas. Então, por exemplo, hoje ela já veio de manhã ((batida dos dedos na mesa)) porque não tenho como buscar ((batida dos dedos na mesa)) porque vem uma turma pra *[sic]* cá pra *[sic]* gente fazer, tem outro movimento, né.

Tem uma outra função que é o POEI, que é o Professor de Orientação em Educação Integral ((batida dos dedos na mesa)), então todos os projetos de 'Mais Educação' que acontecem na escola eles são organizados pela minha pessoa ((riso)) também ((batida dos dedos na mesa)). Então, são muitas frentes, assim. É o que eu falo, às vezes a gente vê uma oportunidade boa e não quer que ela morra, e às vezes você não tem o apoio do grupo, né, uma pessoa que fala 'não, então vamo *[sic]* junto' ((batida dos dedos na mesa)), eu faço isso, você faz aquilo. E, às vezes, aquele grupo menor ((batida dos dedos na mesa)) de pessoas mais pró-ativas, que tão dentro dessa discussão acabam ficando muito sobrecarregadas. Então, são várias frentes aí ((batida dos dedos na mesa)). Tô *[sic]* atuando nessas duas formações de cultura popular e do ciclo interdisciplinar, além da minha formação, porque pra *[sic]* isso a gente também tem uma formação com assessores de várias áreas de Arte, né, que são contratados da Secretaria Municipal de Educação, e aí tem mais o cargo de POEI e o Núcleo Étnico Racial que a gente tá *[sic]* formando aqui. Então, é bastante coisa, é muita coisa ((risos)).

*Sobre se costuma participar das atividades do CEU sozinha ou com a turma*

Costumo. De final de semana é um pouco mais difícil, mas ás vezes, assim, quando tem alguma coisa que interessa às crianças, aí eu sempre participo. Eu sempre tô *[sic]* por aqui, né, eu não consigo... Moro perto. Então to *[sic]* sempre por aqui. E aí, assim, as atividades que são proporcionadas pela Gestão e pela Cultura sempre que eu tô *[sic]* aqui à noite, às vezes eu dou uma escapadinha da escola e vou prestigiar. Acho importante esse momento, né. A cultura da, a cultura escolar ela, ãh, ela não tem, ãh, as pessoass não têm essa cultura escolar do CEU, eu acho, né, de achar que de repente aquele momento é um momento formativo pro *[sic]* aluno, o momento do espetáculo, o momento de debate. Às vezes acha, 'puxa, eu vou perder a aula, perder de dar o meu conteúdo pra *[sic]* ter que descer pra *[sic]* uma atividade que é proporcionada pela Gestão', por exemplo. Então, tem muito isso. Eu sinto que as pessoas tem um embate de egos muito grande, assim. Então, se foi organizado pela EMEF, às vezes a Gestão critica, se é organizado pela Gestão a EMEF critica, e as outras unidades também criticam; se é organizada pela EMEI, e assim vai... Então, assim, o intuito de todo esse trabalho, tanto do étnico racial, quanto de:: Professor Orientador em Educação Integral, é exatamente isso. Uma das propostas desse projeto é você conseguir articular, né,

principalmente dentro do CEU, essa questão ‘cultura, lazer, educação’ de forma que seja um trabalho harmônico, que não destoe, que a gente possa...

*Sobre se tem conhecimento sobre a frequência dos alunos e dos pais na unidade*

Então, a gente não fez esse mapeamento, mas, assim, a gente percebe que normalmente a comunidade, a comunidade/ Às vezes eu venho de sábado e percebo que a comunidade participa bastante, mas não necessariamente os alunos daqui. Assim, eu percebo que os alunos daqui, eles olham muito pra *[sic]* esse espaço como... escola, eles não enxergam esse potencial de espaço de lazer, por exemplo, dentro do bairro, ou espaço de cultura. E a gente tá *[sic]*, a gente trabalha nesse sentido, dessa formação de público, tanto pra *[sic]* parte de cultura, quanto pra *[sic]* essa questão esportiva mesmo, né, de lazer. Porque a gente tem uma escassez de lazer no bairro, assim. Tudo aqui é muito distante, os parques aqui são muito distantes, é:: pra *[sic]* ir até o P. ((omissão da referência)) é uma boa caminhada, né. Mas eles, por exemplo/ Foi feito um documentário aqui e as crianças falam sobre isso, assim, que elas até vêm, mas tem a questão da burocracia pra *[sic]* entrar, tem que ter carteirinha pra *[sic]* isso, ter carteirinha pra *[sic]* aquilo; nem sempre é a mesma carteirinha que usa na piscina é a que usa na biblioteca, é a que usa no telecentro. Então, tem todo um, uma coisa que eu acho que é a própria administração do CEU que precisa ser melhorada, ser articulada.

*Sobre o documentário e outros projetos*

Foi o pessoal da rádio, professor T. e o professor C. Eles fazem/Então, eles estão nessa frente de meio, pesquisa, assim, de identidade local, fomento e visibilidade dos coletivos do bairro ((batida do punho na mesa)). Então, assim, é um trabalho bem bacana. O professor T. é de Educação Física e o outro de Geografia, o C. ((riso)). Então, assim, são coisas bem inusitadas, né. Você fala História e Geografia, mas não o professor T. ele é de Educação Física, ele tem todo esse trabalho, assim, não só com a questão/Além, ele tem além da rádio, ele tem o atletismo, também, né. O C., além da rádio, tem a horta. Então, é todo um/São muitos professores bacanas, de projetos, que estão envolvidos ((batida dos dedos na mesa)) com toda essa movimentação em um grupo menor, né, sei lá, uns doze professores que estão envolvidos em muitas frentes. Então, assim, é um grupo de setenta professores, que você tem, sei lá, doze professores divididos em duas, três frentes, meio que levando a escola, assim. Não que os outros não estejam contribuindo, mas eu falo, assim, dessa questão de pensar em

referência ao P. P. P. visando à autonomia e ao protagonismo, são poucos os professores que proporcionam isso ao aluno e que deixam isso claro, né. Porque ontem você me perguntou assim, né, sobre os critérios de avaliação ou se a gente deixa claro aonde a gente quer chegar, a gente não deixa isso claro, por isso que o aluno se desmotiva, né. Então tem toda essa questão também.

*Sobre a divulgação de atividades culturais*

Eu costumo fazer passeios todos os anos, um ou dois de roteiros culturais dentro da própria escola, porque, às vezes, fora da escola eles têm uma dificuldade maior, né, de acessar alguns lugares. Então, assim, o ano passado eu fiz o roteiro de museus, esse ano a gente fez museu também, por conta do projeto, mas a gente foi pra *[sic]* feira, a gente vai pra *[sic]* uma feira agora da (incompreensível) Sampa que fala um pouquinho dessas, ãh, relações étnico raciais principalmente no esporte, então a galera vai levar o 9º ano e o pessoal do atletismo tem, tá envolvido com essas temáticas nos trabalhos aí. E a gente fez um, no ano retrasado eu fiz um roteiro de SESC[145] até pra proporcionar essa questão da exposição interativa, coisa que eles pudessem mexer, oficinas... Criei esses roteiros pra *[sic]* que eles possam ((Pra *[sic]* que eles possam ter acesso)) ter acesso, assim, 'ah, vou ao zoológico, vou, sei lá, na chácara tal, e às vezes a gente não pensa em...'/O ano passado foi bacana também. Esse ano eles foram pro *[sic] [sic]* Museu Catavento, foram pro *[sic]* MASP, foram pro *[sic]* Mafro[146], foram pra vários, foram prá *[sic]* Pinacoteca ((batida dos dedos na mesa)), pra *[sic]* Biblioteca São Paulo. Então, assim, são alguns professores que vão fazendo, foram pros *[sic]* parques da cidade ((batida dos dedos na mesa)), principalmente com o atletismo, o Villa Lobos, o Pico, o Ibirapuera. Conheceram esse roteiro de esporte, de pedalada, de caminhada. Foi bacana! Os professores de atletismo levam muito as crianças. Dentro do próprio projeto ((batida dos dedos na mesa)) eles têm a::/A intenção, por exemplo, dentro de alguns projetos, é essa. Fazer com que a criança conheça a sua cidade, fazer com que eles se apropriem desses espaços da

---

[145] SESC – Serviço Social do Comércio.
[146]MASP – Museu de Arte de São Paulo

MAFRO – Museu Afro- Brasileiro

cidade, que às vezes eles não conhecem, né. E aí a gente percebe, eu percebo, assim, que alguns alunos 'ai, professora, eu já tinha vindo aqui com os meus pais; a gente veio aqui no Ibirapuera, a gente veio no Museu Afro'. Então, né, tem coisas que a escola vai proporcionar e que aí os alunos vão poder levar pras *[sic]* suas famílias, mas se você não oportunizar, aí, num *[sic]*, fica mais difícil.

*Sobre se acredita na existência de práticas que incentivem a integração entre os equipamentos educacionais*

Então, eu acho que existem MUITAS, mas só que elas ainda não estão articuladas, eu acho que elas andam muito isoladas, assim. Eu acho que existem muitos ranços, né. A gente passou por várias administrações nos últimos três anos e algumas gestões do próprio CEU que, assim, que tanto tiraram a, dispersaram um pouco a comunidade dessas atividades. Então, a gente tá *[sic]* num *[sic]* processo de retomada dessa reapropriação da comunidade pelo espaço CEU. Esse ano teve o curso, né, 'A construção do P. P. P. coletivo' que foi proporcionado pela F., que é a coordenadora do CEI, e ainda faltou, né, eu acho que vai ter o segundo módulo porque precisa, é necessário. Eu acho que essa formação foi (pioneira) inclusive nos CEUs, porque cada unidade tem o seu P. P. P. próprio, a Gestão tem seu P. P. P., o Esporte tem seu P. P. P., a Cultura tem seu P. P. P., a EMEF, a EMEI, o CEI, cada um tem seu P. P. P. separado, e às vezes o que falta é sentar e articular essas ações pra *[sic]* que ele seja um P. P. P. efetivo que funcione pra *[sic]* todas as unidades, que contemple/Cada um tem suas especificidades, né, a partir do lugar que olha, mas eu acho que tem sim. A intenção do segundo módulo, eu não sei se vai ocorrer o ano que vem já no começo do ano ou depois, é que a gente possa integrar, como a gente fez a semana do protagonismo, os trabalhadores dos CEUs, do CEU, que não são efetivos da rede, que são os terceirizados- segurança e a cozinha, segurança, a cozinha, a limpeza- pra *[sic]* que a gente possa ter um diálogo comum, né. Porque não adianta, por exemplo, você querer fazer um processo de reapropriação desse espaço pela comunidade e você ter uma receptividade, por exemplo, na portaria que não condiz com aquilo que tá *[sic]* sendo posto no projeto, né; ou que o tratamento na cozinha, ou tratamento com os trabalhadores da limpeza não seja bacana. Esses dias a gente teve uma reunião de Conselho e uma das trabalhadoras da limpeza ela, a C., ela é presidente do Conselho, ela é mãe de aluna, ela é presidente do Conselho, e ela se emocionou, ela até chorou quando ela falou que às vezes tem professores que passam por ela e que não a

cumprimentam porque ela mexe no lixo. Então essa é uma fala muito forte, assim, é::... sei lá, eu falo muito com eles, assim, brinco, eles têm muita vergonha, porque eles acham mesmo que, sei lá, nós estamos num nível de superioridade ((sim)), né, eles se acham numa situação inferior, eles não percebem que, por exemplo, eles têm a mesma importância que a gente tem no processo educativo dentro da escola. E aí::, é bem complicado.

Acho que as ações estão acontecendo sim, acho que a Gestão que tá *[sic]* agora tá *[sic]* olhando pra *[sic]* isso, e ainda tá *[sic]* desafinada porque tem coisas que vai, né, vai afinar com a equipe que tá *[sic]* na Gestão lá, vão afinar entre as equipes das unidades educacionais, né, tem os movimentos do Conselho Participativo, do Conselho Gestor que eles fazem parte e que também, o Conselho deliberativo, aliás, e o Conselho Gestor. E aí fazem parte desse conselho também as lideranças locais, né, as associações do bairro e outras associações, né, aquelas que a gente diz 'associações informais', mas que elas participam desse movimento. E eu acho que, assim, as ações elas precisam ser um pouco melhor articuladas, elas existem, mas elas não ganham força porque elas são feitas de forma isolada. A Gestão tenta uma ação sem, por exemplo, comunicar com as outras unidades, a EMEF tenta uma ação, às vezes, sem articular com a gestão, com as outras unidades. Então, né, (incompreensível) com as outras unidades, acho que a gente precisa se encontrar mais, né. Outro dia a gente, ah, conversou, outro dia eu passei pela EMEI, outro dia não, né, antes de um evento que ia ter uma determinada importância, uma certa visibilidade, eu fui convidar, explicar e falar um pouquinho sobre a /E aí depois 'ah, nós não vamos participar porque nós estamos, nós fomos inseridos aí no final do processo, no meio do processo'. Na verdade não foi isso o que aconteceu. O processo era da rádio e aí quando ele se tornou externo, com uma ação um pouco maior, né, na verdade era só uma chamada da comunidade para assistir ao documentário, mas como a gente chamou grafiteiro, ah, o pessoal do Juventude Viva, Elo da Corrente, aí ele ganhou um outro movimento que foi 'O CEU é nóis', aquele movimento de Rap, de grafite e tal. E aí a gente foi, quando ele ganhou essa perspectiva a gente foi convidar as outras unidades e participa-las do que estava acontecendo, que era um movimento pontual de um projeto da unidade, da EMEF. E aí eu estive lá e depois a gente foi lá e 'ah, nós não vamos participar porque fomos colocados no final e ninguém nos comunicou'. E aí, eu fiquei pensando 'puxa vida, né, a gente passa em todas as JEIFs e num *[sic]* e a fala de que a gente não comunicou'.

Então, assim, às vezes eu acho que a comunicação é muito falha, a articulação é muito falha, e aí por isso que a gente não consegue fazer um trabalho conjunto, né. Eu acho que a gente tinha que saber exatamente o que acontece na EMEI, principalmente esses professores da EMEI que pegam as crianças que vem da EMEI pro *[sic]* 1º ano porque, de uma certa forma, é uma extensão o 1º ano da Educação Infantil, que eles não percebem, embora tenha todo um aparato de coisas burocráticas para lidar, mas também se fosse só lidar com o burocrático não precisa (incompreensível). Você tá *[sic]* a serviço do sistema ou a serviço do aluno, eu fico me perguntando isso às vezes como educador, né. Então, vem toda aquela documentação de cima e a gente pega e aplica, faz e pronto. A gente não questiona 'oh, nossa escola não vai fazer porque nós estamos num movimento, nós estamos dentro de um projeto', né. Talvez a escola sofra alguma sanção ou tenha alguma represália, mas é um movimento que vai, de repente, ((batida dos dedos na mesa)) eclodir numa outra escola (incompreensível), e aí talvez modificar o sistema de avaliação, por exemplo, avaliação externa. Tem uma série de coisas externas que atrapalham o andamento da escola também porque não vêm no plano da horizontalidade, vem de cima pra *[sic]* baixo. Mas acho que têm muitas sim, muitas ações, muitas intenções. Eu acho que esse foi um ano de conhecimento, né, da nova Gestão com os novos coordenadores dos equipamentos e tudo o mais, eu acho que o ano que vem a gente tem uma outra cara, espero, uma participação maior da comunidade, espero também. Eu acho que a gente tá *[sic]* o tempo todo (incompreensível). Eu acho que o fundamental pra *[sic]* essa articulação não é só uma formação pros *[sic]* trabalhadores, mas, assim, fazer um grupo de formação de pais porque a gente trabalha pra *[sic]* eles, assim, né, trabalha pros *[sic]* filhos deles, eles são os nossos clientes, então sem eles a gente num/Às vezes o professor não percebe, sem a comunidade aqui, ele não teria motivo de estar aqui.

*Sobre a dimensão pedagógica dentro da mega estrutura do CEU*

((Silêncio)) Olha... eu dou meus pulos, sabe, eu num *[sic]*, eu num *[sic]* fico pensando 'ai, não me ajuda, não...'. Eu sou uma professora que busca muito, então se eu acho que falta alguma coisa e é a minha gestão que não me dá suporte eu vou até a gestão e falo 'gente, preciso disso'; se é a coordenação eu vou/ Então, assim, eu pessoalmente eu acho que sou bem assistida. Às vezes não existe a possibilidade de ter um amparo maior, porque, assim, eu me envolvo mesmo em muitas frentes, e não me envolvo só nas frentes dentro da EMEF ((batida dos dedos na mesa)), como dentro do espaço CEU eu me envolvo nas frentes da

Gestão, coisas da UAB[147]. Eu gosto, assim, de articular, eu acho que os espaços têm que tar *[sic]* trabalhando numa engrenagem que funcione. Então, às vezes isso atrapalha o meu trabalho na EMEF porque não existe essa coisa conjunta; se fosse uma coisa, um P. P. P. comum eles nunca me diriam assim 'ai, G. você se envolve com as coisas da gestão e às vezes a escola precisa do seu apoio naquele momento e você tá *[sic]* envolvida numa coisa da gestão ou você se envolve numa coisa da DRE, da SME numa formação, e a escola fica desguarnecida, né'. Eu sei que a escola tem toda uma estrutura de atendimento aos alunos e de prioridade aos alunos, mas eu acho que a gente também não dá pra *[sic]* pensar só no aluno sem pensar numa *[sic]* formação, sem pensar no meu crescimento pessoal, sem pensar nessa articulação que é coletiva, né. Eu fico pensando/Eu tenho muitos sonhos de conseguir articular essa galera, alguém tem que fazer isso. Se não é, se não são os gestores das unidades que vão um buscar o outro, tem que fazer, entendeu. Eu não consigo ver uma demanda e não atacar pra *[sic]* tentar solucionar, esse é o meu problema. Por isso é que eu tenho muitos problemas porque eu quero resolver o mundo e às vezes não consigo, não tenho pernas. Mas eu acho, assim, eu acho que vou plantando sementinha, aí, né.

Eu me sinto assistida na EMEF, às vezes eu acho que a EMEF precisa::, eh::, pensar:: maior, assim, sabe, principalmente a EMEF que tá *[sic]* dentro do CEU, ela tem uma responsabilidade social muito grande, né, porque as crianças ficam, sei lá, três a quatro anos no CEI, três a quatro anos na EMEI, mas elas passam nove anos na EMEF, então a responsabilidade social é muito grande. Às vezes, toda uma construção que foi feita ali na primeira infância é totalmente desconstruída na EMEF. Então::, eu acho que pedagogicamente eu sou bem assistida porque eu vou buscar, não porque, por exemplo, a escola esteja tão bem articulada que consiga fazer isso com todos os professores. E alguns professores pensam 'puxa, acho que isso não resolve', vai com as próprias pernas ou não vai, eu não, se eu preciso de alguma coisa, eu vou até a fonte, vou buscar. Então, é nesse sentido.

*Colocações finais*

---

[147] UAB – Universidade Aberta do Brasil

Ah::, eu acho que, eu acho que eu já falei tudo, né. Ah, eu acho que eu já falei tudo assim. Na minha opinião, acho que esse é um lugar que tem tudo pra *[sic]* dar certo, mas o que precisa pra *[sic]* ele dar certo é exatamente isso, que as pessoas que venham trabalhar aqui saibam qual é o projeto do CEU, saibam qual é o movimento do CEU e que estejam prontas pra *[sic]* isso, porque não é uma escola comum, como outra, onde você entra no quadradinho da sua sala faz o seu trabalho e sai; você tem toda uma estrutura entorno disso e que às vezes é interpelada sim por um movimento da cul, da Gestão, da Cultura ou do Lazer, e que isso é formação pro *[sic]* aluno, não é. Então, as pessoas têm que compreender – não tá *[sic]*, o aluno não tá *[sic]* perdendo nada quando sai da sala pra *[sic]* ver uma peça de teatro ((batida dos dedos na mesa)), ou pra *[sic]* participar de um debate ou pra *[sic]* participar de uma atividade esportiva, ou quando, de repente, as pessoas acham que é marketing, é uma escola marqueteira quando traz o Fernando Scherer pra *[sic]* cá ou quando traz um artista de renome e as crianças vão ver, ou quando, por exemplo, traz um São Paulo Fashion Week, são coisas, assim, que às vezes ah:: não são exatamente ah:: não dialogam exatamente com aquilo, com os projetos que a gente tá *[sic]* fazendo, mas que isso pode ser construção, né, que isso pode ser um tipo de intervenção, que você pode usar isso como bojo na sua sala de aula, como fomento de um assunto, como, pra *[sic]* fazer uma desconstrução de estereótipo.

Então, uma série de coisas, assim, que as pessoas criticam sem dar sua devida importância, né? Por que que o Fernando Scherer esteve aqui, por que que veio o São Paulo Fashion Week pra cá, né, quando a gente tá *[sic]* trabalhando questões étnico raciais e a gente sabe que o padrão do Fashion Week não é assim, né. Então, qual é a desconstrução que a escola faz dentro da sala de aula pra *[sic]* formação desse cara autônomo, protagonista, crítico. Dizer não, é muito fácil, 'ai, não quero porque não dialoga com o que eu acredito', mas você já foi à fundo, você já mostrou o outro lado, né? E como diria Leonardo Boff: 'todo ponto de vista é a vista de um único ponto'. Então, você tem que mostrar outras, outros lugares onde a criança e o adolescente, o jovem, possa olhar, né? Acho que o adolescente tem um olhar sobre a escola que não é o mesmo que eu tenho, por exemplo, né? Às vezes, a escola pra *[sic]* ele é só o lugar de encontro com os amigos, até porque faz parte dessa construção que ele tá *[sic]* fazendo como sujeito, como ser social, né? E aí, de repente a escola é chata, porque ela é chata mesmo, porque a estrutura é feita pra *[sic]* dar errado, né? É uma estrutura de, hierárquica muito forte, onde tá *[sic]* centralizado (na figura) do professor, do diretor, do coordenador, infelizmente o discurso é vertical, ele tem aquela hierarquia, não tá *[sic]* no

plano da horizontalidade como a gente gostaria, como o P. P. P. prevê, assim. Então, eu acho que é nesse sentido, o que precisa mudar é essa formação mesmo do professor, do trabalhador, que vem pra *[sic]* esse espaço, que não é um espaço como qualquer outro.

*Sobre a divulgação dos resultados da pesquisa*

Ah, eu não sei, sei lá. Acho que (incompreensível) os relatos, né, talvez, não sei como você tá *[sic]* na sua pesquisa, fazer uma tabulação desses dados, pesquisa com a comunidade, talvez, pra *[sic]* adicionar alguma coisa. Porque às vezes a gente fala muito da visão do professor, e é aquilo que eu ti falei: a visão que o aluno tem da escola às vezes é tão diferente daquela que a gente tem, né? Às vezes o aluno traz tanta coisa, a comunidade nos traz tanta coisa que a gente desconhece, né, e fala, ‘puxa vida, nem sabia que eu tinha influenciado isso ou que eu tinha atrapalhado nessa construção que eles já fazem , né, com o que eu to *[sic]*, com o meu discurso. Então, eu acho que valeria à pena di, talvez divulgar pra *[sic]* comunidade mesmo como que é esse espaço CEU a partir da perspectiva desse professor, que de repente dialoga com que o pai pensa, com que o pai ou o aluno pensa e de repente fazer essa, essa ponte aí.

**Transcrição da entrevista- Professora K.**

Idade: 30 anos

Turma com a qual trabalha: 5ºs anos

Local e data da entrevista: Sala de aula do CEU – EMEF em 06/11/2015

Duração: 41:59

No período da tarde, hoje em dia, eu trabalho apenas com os 5ºs anos. Quando eu ingressei no CEU, no começo do ano, eu trabalhava do 1º ao 4º. Sou casada, tenho dois filhos, tô *[sic]* gestante do meu último bebê ((ah, o último!?)) ((risos)), agora é pra finalizar, tá bom, né?! ((riso)) Ehh, moro no mesmo terreno que os meus pais, só... Eu sou católica não praticante...

*Sobre se tem interesse políticos*

Sim, mas eu prefiro não opinar muito, né, ultimamente tá *[sic]* tudo farinha do mesmo saco, né, se juntar todos não dá um ((riso)), então...

*Sobre a formação e o exercício profissional*

Formada em Pedagogia desde 2013. Na, atuo na área da educação desde 2007, fui secretária, depois fui estagiária ((riso)), fui ATE[148] ((batida do punho na mesa)). Como professora eu atuei ano passado, 2014 todo, na Prefeitura de Barueri, esse ano é que eu ingressei na Prefeitura de São Paulo desde janeiro, aí eu trabalhei concomitante até junho, aí eu exonerei Barueri e fiquei só em São Paulo. São quatro anos na Prefeitura de Santos... [...] eu sou daqui, MAS QUANDO SAIU O CONCURSO EU PRESTEI E FUI. Mudei pra *[sic]* lá. ((E aí você se formou quando?)) Em 2013. Enquanto eu estava no litoral eu fazia na ... Nossa, ihhh, e aí quando eu regressei pra *[sic]* São Paulo eu terminei na Anhanguera. Não recomendo ((risos)).

[148] ATE - Auxiliar Técnico Administrativo.

[...] Assim, depois que você já tá na área, né, eu tra, foram três anos de secretaria em creche, depois eu fui um pouco pra *[sic]* SEDUC[149], eu queria experimentar todas as áreas, né, da administração, não gostei, aí eu voltei pra *[sic]* escola, fiquei no fundamental, então, assim, você já acostuma, né, com aquele ambiente ((batida da mão na mesa)), além da carga horária, né, pra *[sic]* quem tem família, que ajuda bastante, então, aí, eu optei pela área. Na verdade, quando eu era adolescente , né, quando eu saí do colegial, eu fiz três anos de jornalismo ((batida dos dedos na mesa)). Totalmente diferente, né ((batida dos dedos na mesa)) ((riso)). Aí eu... tranquei matrícula, né, quando eu tive o meu primeiro filho e num *[sic]* voltei, né.

Eu gosto da área, eu falo pro *[sic]* meu esposo que se um dia eu tivesse que voltar, é porque eu queria atuar na área de rádio jornalismo, que é uma coisa mais dinâmica, né, mais rápida, tal, mas eu gosto da Pedagogia, é: é incrível, assim a troca com o aluno, é CANSATIVO::, é::, como é que eu posso ti falar, ((silêncio)), cansativo, eu acho que resume tudo, é trabalhoso, na verdade, mas é uma troca incrível, assim, se leva cada um deles, assim, pra *[sic]* sempre, né, por anos e anos.

*Sobre o exercício profissional no espaço público*

É que eu fui pulando de um pro *[sic]* outro, né, então, acho que não deu tempo ((de trabalhar na rede privada))/Ah, não, trabalhei, trabalhei em Osasco, mas eu fiquei acho que só dois meses, é no, no Misericórdia, não sei se você conhece. Éh, então, é INCRÍVEL, é FANTÁSTICO, é outro público, é outra realidade, assim, mas era muito distante, né, pra *[sic]* eu ir, voltar, então, acabei ficando com o estágio em São Paulo mesmo, porque eu era estagiária mesmo, a diferença do estágio no particular é que... eu nunca entrei em sala de aula, por exemplo, eu entrei uma vez, então eu ficava mais como inspetora do que como observadora da docência, então foi mais por isso que eu saí, além da distância. Aí, quando eu vim pra *[sic]* São Paulo eu fui estagiária do CEFAI[150] ((CEFAI, que legal...)), trabalhei com aluno especial por nove meses, é uma experiência fantástica, assim... Era um regime de trabalho. Além daqueles estágios supervisionados que a gente faz da faculdade, tem um

---

[149] SEDUC- Secretaria Estadual de Educação.

[150] CEFAI- Centro de Formação e Acompanhamento à Inclusão.

programa que você entra remunerado, então você cumpria horário, tinha projeto, tudo, então... fora os estágios que você faz por semestre.

Então, quando eu entrei no CEFAI a minha aluna tinha treze anos, só que ela estava no 1º ano porque era o primeiro ano ingressando na escola, então foi ainda uma briga porque ela não se adaptava àquele meio, né, assim o nível educacional dela, pedagógico, não ia se desenvolver tão rápido porque ela tinha atraso neuropsicomotor ((uh)), a mãe deixou ela acamada até os nove anos de idade, então ela não tinha coordenação quase pra *[sic]* andar, ela usava as mãos meio tortas. Então a gente foi trabalhando o andar, o comer sozinha, tudo, e conseguimos pro *[sic]* outro ano ela ir pro *[sic]* 4º ano, que acompanhava um pouco melhor a faixa etária, porque ela se sentia perdida ali no meio daqueles cotoquinho, entendeu?! Aí, hoje ela já está acho que no 6º ou 7º ano já ((Que bom!)), mas já melhorou bastante, avançou bem. Eu ainda a vejo, porque ela está na escola dos meus filhos, né. Aí, daí, quando acabou o período de estágio, acabou a faculdade ((batida do punho na mesa)), acaba o estágio ((batida do punho na mesa)), não tem mais vínculo, aí eu fiquei como inspetora por seis meses até entrar na Prefeitura de Barueri.

*Sobre a preferência pelo trabalho com os alunos maiores*

Então, mas na verdade não é, esse ano ((batida dos dedos na mesa)) quando eu trabalhava em Barueri, eu trabalhava no 2º ano, foi o menor que eu/Já pensei, mas aqui em São Paulo o problema de se ir pra *[sic]* EMEI é o horário intermediário ((Sim)) que atrapalha muito, cê *[sic]* não vive, não leva o filho pra *[sic]* escola, cê *[sic]* faz nada, então, eu ainda não tenho tempo suficiente pra *[sic]* conseguir pegar as pontas, sempre pensei, eu acho fantástico, o meu T. C. C., por exemplo, foi em Educação Lúdica, mas ainda não tive essa oportunidade mesmo ((riso)).

*Sobre como constrói seu trabalho*

Então, enquanto eu tinha sala fixa, né, você tem todo um planejamento, né, uma, uma linha que você vai seguir, que você tem que construir determinado período, então, assim, além do livro didático ((batida do punho na mesa)), da apostila, a gente busca materiais complementares, algumas coisas na internet, querendo ou não a gente gosta muito do GOOGLE, né ((risos)), ele ajuda bastante, eu gosto muito de trabalhar com jogos/Eu acho que assim, principalmente com o meu 2º ano, a gente trabalhou muito com aquele dominó que você vai colando as sílabas, né, os jogos lúdicos, com música ((batida do punho na mesa)), eu

gosto muito de trabalhar com música, tanto com os menores, tanto com os maiores. Agora, enquanto módulo você fica muito de improviso, né, ainda agora que eu estou MAIS no 5º ano, que as três salas que eu pego são 5º ano ((batida dos dedos na mesa)), você consegue preparar um trabalho mais direcionado, dentro das matérias. Eu gosto muito de trabalhar com revisão, porque aí não interfere tanto no trabalho do professor e dá uma reforçada no que eles já fizeram. Então a gente reexplica, faz uma aula mais prática e faz questionário. Agora, quando você tem sala é mais fácil, né, você tem uma sequência didática, sem sala é mais difícil. De manhã que eu era do 1º ao 4º ((batida do punho na mesa)), então, cada dia você entrava numa sala diferente, numa matéria diferente porque você cobre todas as disciplinas, Educação Física, Artes::, Leitura, Informática ((batida dos dedos na mesa)), o que faltar você entra, dentro daquele ciclo, então você vai muito no improviso- ah, agora é Arte, você vai dar um DESENHO, cê *[sic]* pode contar uma história, cê *[sic]*, é muito amplo, mas, porém, é mais difícil.

Na verdade eu peguei o período da tarde por conta da vida fora, porque os meus filhos estudam à tarde, então eu consigo estar com eles de manhã, levar pra *[sic]* escola e vir trabalhar. Pra *[sic]* mim, assim, eu não tenho uma preferência DE IDADE, é gostoso trabalhar com os mais velhos, assim, é mais fácil a linguagem ((batida do punho na mesa)), eles entendem mais fácil o que você está falando, mas:: eu gosto dos pequenos também, são mais carinhosos, mais calmos, mas não é, a preferência foi em questão do horário mesmo, não da, da faixa etária.

*Sobre a chegada ao CEU*

Foi tranquilo. Na verdade, a escolha do CEU, quando eu escolhi ((batida dos dedos na mesa)), também não foi por localização, é localização porque é próximo de casa, aqui dá quinze minutinhos de carro, mas como eu dobrava em Barueri, eu acumulava, eu precisava de uma escola em que o Fundamental I fosse de manhã ((batida dos dedos na mesa)), porque eu trabalhava lá à tarde. Então, quando eu fui, né, quando o concurso me chamou eu fui ligando nas escolas da região pra *[sic]* saber "qual é o período?'' ((batida do punho na mesa)), e o CEU era o que me dava essa opção ((batida do punho na mesa)). Quando eu cheguei lá pra *[sic]* escolher ainda tinha ((batida do punho na mesa)), então eu falei "vamo *[sic]* pra *[sic]* lá que é certeza que eu consigo de manhã", foi mais por isso mesmo/Foi tranquilo, eu fui muito bem recebida/A gente assusta um pouco por esse aquário todo, né, a gente tá ACOSTUMADA, a gente vem de uma ideia de escola FECHADA, que tem horário pra *[sic]*

entrar ((batida do punho na mesa)), horário pra *[sic]* sair, aqueles limites, né, de portões, a gente assusta um pouco, mas foi sossegado.

*Sobre o acesso à concepção educacional do CEU*

SIM, SIM, fica sempre disponível. Logo que a gente chega eles mostram o P. P. P. e toda a documentação da unidade. ((Antes de vir para cá você tinha ideia do que era o espaço?)). Não, não vou dizer pra *[sic]* você que eu tinha não. Porque, assim, embora seja/Eu sempre achei, não sei se você conhece por aqui, aqui tem centros educacionais diferentes, então eu sempre achei que embora fosse aberto, fosse separado, vamos supor, escola, escola, ((batida do punho na mesa)) espaço CEU, espaço CEU ((batida do punho na mesa)); que eles realmente podem utilizar ((batida do punho na mesa)) em horários diferentes, em horários de lazer, que dê essa possibilidade pra *[sic]* comunidade, porque aqui não tem nada, mas eu não sabia ((batida do punho na mesa)) que a dinâmica, se a dinâmica mudava tanto, não tinha ideia.

Eu acho que o PÚblico é muito diferente da, do público de escola ((Uh)). Eu acho que assim: quando você vai à escola você, você tem bem determinado – ah, eu entrei daqui pra *[sic]* cá ((batida do punho na mesa)), agora eu tenho regras, obrigações, DIREITOS, mas eu ((batida do punho na mesa)), você tem determinado, basicamente quando toca aquele sinal, mais ou menos, que o aluno acorda, a gente enquanto aluno era assim também ((Riso)). Aqui não tem sinal, aqui não tem... Então, é tudo muito livre, muito aberto ((batida do punho na mesa)), até mesmo, assim, eu penei muito quando eu fico *[sic]* de Educação Física, às vezes, de manhã, porque você tem que DESCER, a quadra é LONGE, se você perde um aluno ((batida do punho na mesa)) nesse meio do caminho, se ele vai embora, se ele é atropelado, se ele sai pelo portão, não é uma coisa que tá *[sic]* naquele ((risos)), naquele seu limite, naquela sua segurança, entendeu ((Sim)), então acho que é isso que você vai trabalhando ((batida do punho na mesa)). É uma autonomia sim, mas eles não sabem muito dosar, até aonde é escola, até aonde é o quintal de casa, entendeu? Então, acho que o que mais assusta no CEU ((riso)) é um pouco disso, mas se acostuma, se aprende a trabalhar.

*Sobre se passou por alguma formação específica antes ou durante o exercício profissional para trabalhar no CEU*

NÃO, não ((batida dos dedos na mesa)). Eu acho que talvez... deveria ter um tempo de, que nem você tem na creche, um tempo de integração, né ((Uh)), de adaptação, eu acho

que tinha que ser feito pro *[sic]* funcionário também, até mesmo com a criança, ou conhecer a comunidade, sabe, pegar os funcionários, levar, dar uma volta aqui, até mesmo pra *[sic]* tirar o susto, de onde você tá *[sic]*, onde é que eu vim parar, pra *[sic]* você saber com que público você tá lidando. Seria importante ((batida dos dedos na mesa)).

*Sobre se o educador do CEU tem um perfil específico*

Não:::, eu não acredito não, eu acho que é uma questão de... de afinidade. É um trabalho diferenciado? É. Porque você trabalha com um público diferenciado que realmente visualiza isso aqui como um quintal de casa, então você tem além do trabalho pedagógico, você tem que incluir que "olha, apesar de ser do ladinho da sua casa, de você ter TODO esse EQUIPAMENTO, apesar da gente ter aulas diferenciadas..."/ você tem que colocar isso como um privilégio, entendeu ((Uh)), mas de forma que eles entendam que pra *[sic]* isso tem regras, tem consequências; que eles consigam colocar o papel deles ((batida do punho na mesa)) aqui dentro da escola. Mas eu não acho que tem que ser um professor diferenciado, acho que tem que ter esse COMPROMISSO porque são crianças mais, querendo ou não, mais sofridas ((batido do punho na mesa)) do que, não todas, viu, mas a gente ((batida do punho na mesa)) tem um público mais difícil, com uma bagagem mais complicada, entendeu, do que a criança que estuda no P. S. D., entendeu ((Uh)). A bagagem deles é diferente, eles têm... pais que tão *[sic]* presos ((batida do punho na mesa)), têm... mães que foram embora, não é uma coisa que você tá *[sic]* acostumado todo dia, então você tem que ter um outro tato pra *[sic]* lidar com eles, porque nem sempre sabe, crianças são crianças sempre, mas a bagagem influencia muito. Eu só não acho que o professor tem que ser diferente, ele tem que ter um comprometimento maior.

Vamos dizer assim, na escola de onde eu vim vai ter 10% desse público, aqui tem 10% do público de lá, entendeu? ((Entendi)) É mais ou menos essa dimensão, aqui o TODO é diferente, maios ou menos, conseguiu entender? ((risos)) Eles contam, eles contam coisas que você, às vezes, nem sempre você tá *[sic]* pronta, entendeu, ou mesmo quando você tá *[sic]* na diretoria, ou quando você tá *[sic]* no pátio, quando você é módulo você ajuda aonde tiver espaço, aí você vai ver alguém chorando, você não vai deixar chorando, você vai perguntar, e eles ti, eles ti relatam, assim, são coisas que pra *[sic]* eles são naturais, às vezes não é pra *[sic]* você, mas pra *[sic]* eles são. Esses dias eles viram um homem ser baleado, não é uma coisa que é comum pra *[sic]* você, pra *[sic]* mim, mas pra *[sic]* eles faz parte, como é que eles lidam com isso, e como é que você vai trabalhar isso? Então, eu acho que o compromisso é

diferente, a formação nem tanto, a preparação TAMBÉM NÃO, são alunos como todos os outros, mas o compromisso é diferente.

*Sobre se o espaço do CEU interfere na rotina escolar*

SIM, eu acho que o espaço não interfere, eles entendendo que eles, que isso aqui, tudo bem, é tudo pra *[sic]* utilização deles, mas tem tempo, tem horário, como em toda unidade. “Olha, vocês têm direito a ir ao teatro sexta-feira, caso vocês se comportem, vocês... ”, acordos comuns que você faz com qualquer aluno, de qualquer unidade escolar, como o dia do brinquedo, como o piquenique, se não, a gente tem esse hábito ((Sim)). Então, eles têm que entender que todo o equipamento, tudo que o equipamento fornece é pra *[sic]* eles, eles têm obrigação de cuidar, eles têm a obrigação de zelar, porém, eles têm que entender que é na hora certa também ((batida do punho na mesa)), que eles não podem ir pra *[sic]* piscina na hora do recreio, que eles não podem pular a grade pra *[sic]* ir pra piscina. Eles pulam a grade pra *[sic]* ir pra *[sic]* piscina, isso é diário ((batida do punho na mesa)). ISSO, mas eles são alunos, são ALUNOS. Se não são do período da manhã, eles são do período da tarde, querendo ou não eles não atrapalham a aula deles, mas eles atrapalham ((batida do punho na mesa)) a aula do irmão MAIS VELHO, que que muda? É esse limite que eles não têm, entendeu. Então, o equipamento não influencia, é um equipamento benéfico, se eles souberem utilizar.

*Sobre se a EMEF-CEU é diferente das demais da rede municipal de ensino*

Eu acho que, assim, a gente fica um pouco mais exposto, no todo, mas eu não acho que é diferente, eu acho que o trabalho é o mesmo, não muda nisso ((batida do punho na mesa)), eu acho que é só essa exposição, só essa/Por exemplo, às vezes você tá *[sic]* explicando uma matéria, eles tão *[sic]* pulando, aí a sala inteira quer ver o pessoal pulando na piscina ((batida do punho na mesa)), aí você tem que trabalhar que 'não, aqueles cara *[sic]* não tão *[sic]* fazendo um negócio legal' ((batida do punho na mesa)), 'ah, professora, mas eu quero ver'. 'Mas, não...'. Entendeu? Então, são alguns, alguns outros tipos de trabalho que talvez pra *[sic]* eles ((declarante esfrega as mãos como se as estivesse lavando)) não interessa tanto, entendeu, mas, assim, em relação, POR CAUSA DO ESPAÇO, não, não acho que é diferente não; eles têm um pouco mais do que os outros, se você parar pra *[sic]* pensar, eles vão ao cinema, ao teatro, eles têm, os nossos alunos do 5º ano têm aula toda sexta-feira na

piscina, os outros alunos da região não tem esse acesso. Então, querendo ou não, eles têm alguns benefícios a mais, só precisava saber aproveitar.

A gente tenta, tenta valorizar o senso comum e trazer um pouco da construção de cultura, tudo, aliás, o Projeto Político Pedagógico da escola ((batida do punho na mesa)) é em cima disso, tanto da..., como é que chama, não é da identificação, é da..., deles se aceitarem... enquanto indivíduos, né, a gente trabalha muito, éh, a autobiografia ((batida do punho na mesa)) deles mesmo, a questão da raça ((batida do punho na mesa)), da cor, da condição social e de como eles podem fazer pra *[sic]* mudar dessa condição social, se incomoda, de formas saudáveis. Então, eu acho que trabalha bem essa questão de cultura popular e de senso comum e de, teve mais uma coisa que você perguntou e eu esqueci... Sim, trabalha bem. A gente tenta pelo menos ((risos)).

*Sobre os estudos da realidade local*

Então, eu não sei como é que funciona, porque eu não participei de nenhum, quem normalmente faz essas visitas, tudo, são os professores de Educação Física, mas eu não sei como é que funciona ((batida dos dedos na mesa)).

*Sobre a relação com a comunidade*

Acredito que tranquila ((riso)). Eu nunca tive nenhuma reclamação, nunca tive nenhum problema, mas, assim, eu venho trabalhar e vou embora também, né, então...

NUNCA ME CAUSOU IMPACTO ((batida do punho na mesa)), eu acho que a gente acaba indo pra *[sic]* casa preocupada como é, que a gente tem o hábito de querer salvar o mundo, né, ((riso)) ((professor)), a gente se acha o super herói mesmo, né, então a gente acaba levando isso pra *[sic]* casa, pensando 'ai, meu Deus, que que eu posso fazer pra *[sic]* vidinha daquele indivíduo ser um pouquinho melhor, em que aspecto...', mas, assim, nunca me impactou ((batida do punho na mesa)), a gente tá *[sic]* acostumado a ver, com maior proporção ou menor, sempre existiu, mas às vezes, assim, quando eles ti contam de imediato é como ir num velório, você não tem muito tato do que você vai dizer, você contorna da melhor forma possível, mas, assim, não é uma coisa que você tem um feeling na hora, você vai pensar depois, vai falar 'nossa, aquela menininha', e aí a gente tem caso de criança que foi abusada ((batida do punho na mesa)), são coisas muito difíceis ((batida do punho na mesa)), tem casos de crianças que leva a casa nas costas ((batida do punho na mesa)) porque a mãe precisa

trabalhar ((batida do punho na mesa)) e o pai é drogado, e ela que tra, criança de 9 anos que ((batida do punho na mesa)) traz o irmão na creche e volta, e se o irmão ficar doente ((batida do punho na mesa)) ela não pode vir pra *[sic]* escola, sabe toda essa... E você olha e fala 'meu Deus, como é que uma criança de 9 anos tem uma carga tão grande na vida'. Só que têm coisas que, assim, o máximo que você vai conseguir é ouvir e conversar, você não tem como interferir, entendeu, não é uma coisa que você consiga mudar, você vai ouvir, conversar, fazer uma ou outra coisa pra *[sic]* que essas, pra *[sic]* que a auto estima dessa criança melhore, mas... vai além de você, entendeu? Não é uma coisa que ti impacte, mas você pensa 'o que é que eu vou fazer', você olha e fala 'meu Deus e agora?!' É mais ou menos isso ((riso)).

*Sobre se os pais são participativos*

Ah, depende né?! Depende da faixa etária, depende da condição/Tem pais muito bons, em compensação têm aqueles que só aparecem pra *[sic]* dizer que a gente tá *[sic]* errada. Eu como não tenho sala, fica muito difícil ti dizer, porque eu não faço REUNIÃO, eu atendo, na reunião a gente só orienta pra *[sic]* onde vai, então é mais complicado ti falar, assim, o posicionamento dos pais. Nunca tive nenhum problema com pai ou mãe nesse um ano, GRAÇAS A DEUS ((riso)), já é um alívio, né, mas, assim, eu não sei, eu não tenho como ti dizer da participação deles porque eu não faço, esse momento que a gente tem com o pai de chamar ((batida do punho na mesa)), de convocar, eu não tenho.

Depende da faixa etária ((batida dos dedos na mesa)). Eu acho que... quando, quando eu tava *[sic]* de manhã eu ainda conseguia acompanhar as reuniões, tudo, então, assim, a gente tem aquela mãe que ela já entra falando que ela precisa ir embora ((batida do punho na mesa)), aí eu falei 'mas como você já entra na reunião do seu filho ((batida do punho na mesa)) falando que precisa ir embora?' ENTÃO NÃO VEM. Pra *[sic]* mim é assim, claro assim. Eu quando não posso ir na *[sic]* dos meus, eu simplesmente não vou, porque chegar lá pra *[sic]* olhar pra *[sic]* professora deles, que aguenta eles todos os dias, que tem alguma coisa pra *[sic]* dizer ((batida do punho na mesa)), já falando que eu preciso ir embora, eu simplesmente não vou. Então, eles têm muita urgência ((batida do punho na mesa)), muita pressa, e são todos assim, mas de manhã eu acho que a frequência era melhor ((batida do punho na mesa)). Eu acho que os pais, o que que eles fazem, no geral, em qualquer unidade escolar, criança até a 4ª série eles entendem que elas ainda têm necessidades, 3º- 4º ano, depois ele tem que se virar sozinho ((batida do punho na mesa)). Então, aí, não precisa mais ir em *[sic]* reunião, só vai se a diretora chamar, só vai se a nota estiver muito vermelha ((batida

do punho na mesa)), entendeu, mas isso, assim, no todo, não é uma questão do CEU, é uma questão de...

*Sobre a relação com os alunos*

Então, depende da turma. Eu acho que varia muito de sala pra *[sic]* sala, né, a gente fala que cada turma é a cara do seu professor ((riso)). Então, assim, de manhã eles vêm mais calmos, não sei se é porque eles acabaram de acordar, ainda não deu tempo de ver muita coisa em casa, de nada, e eles vêm pra *[sic]* escola, então eles são mais tranquilos, então você consegue trabalhar bem com eles, em qualquer aula, se você entrar uma, duas ou o dia inteiro você consegue render um 70% do dia. À tarde, eles são mais agitados por natureza, isso em qualquer lugar, mas, assim, têm turmas que elas são mais disciplinadas, vai da dinâmica de cada professor. Eu tenho muito trabalho com 5º ano B, por exemplo, ((batida do punho na mesa)) ((riso)), fiquei um mês com eles e foi penoso ((batida do punho na mesa)); eu consegui fazer o que eu queria, consegui ((batida do punho na mesa)), graças a Deus, mas foi peno::so. Agora, tem sala, não, que você já entra, eles já ti escutam, né, ((batida do punho na mesa)), eu acho que... aluno é aluno, né, depende de como eles lidaram com essa questão do papel deles durante o ano todo, não é um dia ou outro ou quinze dias, que você vai conseguir mudar uma turma que está acostumada a seguir um ritmo o ano todo ((batida do punho na mesa)). Mas eu, graças a Deus, assim, enquanto módulo eu tenho conseguido fazer o que eu me proponho, às vezes completo, às vezes um pouco menos, né, mas tem dado certo.

*Sobre a função de módulo*

Não, eu preferia ter a minha sala, vou ser sincera com você, tem gente que gosta, não critico, mas eu acho que, assim, enquanto você tem a sua sala, você tem, assim, aquela sequência, você tem uma afinidade com seus alunos, né. Ano passado eu tinha sala em Barueri e, assim, a gente conseguiu fazer todo um trabalho sequencial, eles eram alunos de 4º ano ((batida do punho na mesa)), então quando você tem os seus alunos, acho que é a coisa matriarcal mesmo ((riso)), você tem ali a sua sequência, o seu jeito de lidar, eles já tão *[sic]* acostumados com você, que nem criança, que nem filho mesmo – você olha, eles já entendem, até os mais terríveis. Eu prefiro quando você é regente ((batida do punho na mesa)), mas por enquanto ainda não deu, vamos esperar.

*Sobre o protagonismo infanto juvenil*

O protagonismo infanto juvenil é dar a eles a chance de construir sua própria história, é isso mais ou menos, não é? Eu acho que a gente trabalha bem essa questão deles terem essa autonomia, né, deles saberem que eles têm um papel fundamental na formação da vida deles e na construção não só dos saberes, mas de caráter, de... que mais que eu posso falar, ((silêncio)), tá *[sic]* ruim essa palavra hoje ((risos)) ((Fique à vontade)), nessa formação deles enquanto indivíduo, enquanto cidadão. Eu acho que a gente tenta, na medida do possível, dentro de todos os projetos que a escola proporciona, né, de tudo que é passado, eu acho que a gente tenta.

*Sobre a avaliação*

Avaliar os alunos? Então, é isso que eu falo, eu gosto muito de trabalhar/ Eu dou, assim, eu gosto muito de trabalhar com revisão, foi o que eu ti falei, né, com QUESTIONÁRIOS, tudo, mas, assim, o trabalho em equipe ((batida do punho na mesa)) é vantajoso; em algumas salas que são mais fracas eu gosto de trabalhar com duplas de apoio, né, pra *[sic]* que eles possam auxiliar um ao outro, e não é uma coisa só... quantitativa, eu acho que, assim, no desenvolvimento do trabalho é importante – como eles entenderam, como eles explicaram, o quanto eles perguntaram, né - o quanto eles são questionadores eu acho que também vale como ponto, né, na avaliação.

*Sobre se os critérios são claros*

Normalmente sim, no início da regência, principalmente se eu vou ficar com eles um período maior, então eu explico qual é a proposta, o que que a gente vai fazer e como eu quero avaliá-los, ou até mesmo como é a proposta deles sentarem em duplas, porque essas ((batida do punho na mesa)) duplas que eu escolhi, quando elas não são livres, eu procuro, né, dependendo, se eles entendem eu já não sei, mas eu procuro deixar claro.

*Sobre preferências em relação ao perfil dos alunos*

Não sei, acho que aluno é aluno. Não tem, assim, uma faixa etária que eu goste mais, não tem um tipo de aluno, não, acho que aluno é aluno. Respeito, eu acho que é importante pra *[sic]* gente lidar com qualquer tipo de ser humano. Eu.., o que eu peco muito com eles é o ‘saber ouvir’, o ‘saber falar’, porque eu falo pra *[sic]* eles 'gente ((batida do punho na mesa)) quando vocês vêm à minha mesa me perguntar, eu ignoro o que vocês tão *[sic]* falando,

porque, assim, que eu me sinto aqui, eu tô *[sic]* falando com vocês, vocês tão *[sic]* batendo papo, olhando pro *[sic]* lado, então'. Então eu acho que aquela situação de você não fazer com o outro, o que você não gostaria que fizessem com você, é o que eu mais prezo enquanto aluno. Eu acho que é respeito mesmo, é o que eu tento passar pra *[sic]* eles pra *[sic]* gente ter um bom relacionamento. Não é o saber ((batida do punho na mesa)) ou não saber, o entender ((batida do punho na mesa)) ou o não entender, é o estar disposto a aprender acho que é o mais vantajoso.

*Sobre a sala ideal*

NÃO, então, é isso que eu ti falo, aluno é aluno, às vezes, a gente não vai conseguir achar um ser humano sem problema, sem uma bagagem que influencie, não tem um jeito, um perfil, né, não dá pra *[sic]* gente fazer um molde, como dizem 'os dedos das mãos não são iguais', né, [riso], então/Eu acho que não, eu acho que se a gente conseguir ter esse nível de convivência, de respeito, de paciência, de companheirismo, é lógico que vai ter atritos ((batida do punho na mesa)), que fulano não vai gostar de fulano, amarelo não gosta de verde, é assim mesmo, mas acho que não tem um ideal, a gente não consegue fazer um, montar uma sala, assim, de novela ((riso)), não tem.

*Sobre os fatores importantes para a formação do aluno*

Eu acho que, assim, o que o CE, o que tá faltando, assim, não vou dizer pra *[sic]* você pro *[sic]* CEU como um todo, mesmo porque eu trabalhei nos dois períodos, parece que são duas escolas diferentes, não sei se você teve a oportunidade de visualizar as duas ((riso)) e não sei se eu tô *[sic]* enganada ((riso)), mas, assim. É assim também, não é. São duas escolas diferentes, são dois mundos, não é por causa da faixa etária, entenda bem, porque a faixa etária pode influenciar ou não, mas:: eu acho que, principalmente no período da tarde, falta um pouco di, de dinâmica, assim, de pulso firme mesmo, porque, eu não sei se de manhã é mais rígido, então eles entendem melhor o papel da escola, eles têm um receio mesmo, né, eles seguem mais, quando eles vêm pra *[sic]* tarde, não, tipo, tá *[sic]* tudo liberado, então eles descem pra *[sic]* diretoria, eles batem um papo, eles conversam, voltam, você não sabe nem o que aconteceu ((declarante esfrega as mãos como se as estivesse lavando)) ((batida do punho na mesa)), o que foi decidido, então, assim, ficou muito mais solto, e não era uma idade em que se pudesse afrouxar as coisas, talvez devesse ser o contrário, porque os pequenininhos

((batida do punho na mesa)) ainda entendem direito, os grandes é que precisariam tá *[sic]* ali num *[sic]* pulso mais firme pra *[sic]* não desandar, né, como a gente fala, mas, assim, tirando essa questão disciplinar eu acho que no resto o CEU tenta bem abranger, falta determinante o papel do aluno enquanto escola, eu acho que é isso que não tem muito determinado no CEU. É, até, porque quanto aos direitos eles sabem de cor ((riso)), VIU, MINHA FLOR, NÃO SE ENGANE, eles sabem os direitos daqui ((batida do punho na mesa)), os direitos de casa ((batida do punho na mesa)), cê *[sic]* ouve eles falarem que, que a mãe não pode bater ((batida do punho na mesa)), você ouve de tudo, eu falei 'ah, e você pode fazer malcriação pra *[sic]* sua mãe?', 'não, eu não posso, mas ela não pode me bater!' ((batida do punho na mesa)) ((riso)). Então, quanto aos direitos, eles sabem todos, eu acho que é esse compromisso de 'eu venho pra *[sic]* escola pra *[sic]* tal coisa', a minha função enquanto aluno é essa ((batida dos dedos na mesa)). Eu acho que só isso que falta bem.

*Sobre a formação continuada – se a unidade a incentiva*

Sim, sim, incentiva, a gente tem cursos no horário de trabalho, em alguns, né, que são abertos. Eu acho que incentiva sim, a minha, a minha assistente sentou com a gente pra *[sic]* fazer até a evolução, né, os pontos que faltam, assim é bem tranquilo em relação a isso ((batida do punho na mesa)), a gente é bem amparado ((batida do punho na mesa)). Não, eu procuro, procuro, porque eu tenho, falta ponto pra *[sic]* caramba ((riso)).

*Sobre se participa de alguma atividade proposta pelo CEU fora do horário de trabalho*

Não, por enquanto não.

*Sobre se participa com os alunos*

Não, participei só das festas, né, a Festa Junina, Mostra Cultural, apenas essas. Fui ao Museu Afro/É que, assim, de manhã não deu tempo ((batida do punho na mesa)) porque eu dobrava, né, eu acumulava, e à tarde, só teve esse. A gente foi ao Museu Afro e agora acho que no fim do ano que vai pro *[sic]* acampamento, mas só também. [...] pro *[sic]* teatro a gente foi várias vezes, mas dentro do horário ((batida do punho na mesa)). Sim, a gente vai ao teatro, a gente fez um cinema com eles na Semana da Criança, teve os brinquedos infláveis ((batida do punho na mesa)), essas atividades mais lúdicas, a gente faz sempre.

*Sobre se os alunos e os pais frequentam a unidade*

Alguns, alguns fazem capoeira, alguns vêm de manhã pra *[sic]* olhar a horta, eu acho que é só, minha flor, vêm, eles vêm muito ao telecentro, né, agora, assim, natação ou outros esportes, eu acredito que não. Não participam.

*Sobre se costuma divulgar atividades culturais aos alunos*

Sim, sim, sim. Sempre que eu sei de alguma coisa ((batida do punho na mesa)) legal, diferente, a gente comenta com eles.

*Sobre se acredita na existência de práticas que incentivem a integração entre os equipamentos educacionais*

Eu acho que deveria ter algum tipo de, até já comentaram que antigamente você fazia tipo esse intercâmbio, né, você levava os alunos pra *[sic]* visitar a *[sic]* CEI, e aí eles viam, porque sempre tem parentes, né, primos, vizinhos, e a mesma coisa deveria ser feita principalmente com os pequenininhos da EMEI, né, vir conhecer o espaço que eles ainda vão utilizar ou até mesmo ir na *[sic]* gestão saber os procedimentos de como é que eles, né, dos outros conteúdos, eles têm dias de aula na biblioteca, lá embaixo. Eu acho que deveria ter essa integração pra *[sic]* ser unificado, né, a proposta não é ser unificado? Eu acho que deveria sim. Não, esse ano pelo menos eu não vi ((riso)). Tirando essas aulas na biblioteca.

*Sobre a dimensão pedagógica no espaço CEU*

Eu acho que fica muito solto, eu acho que devia ter, como é que eu vou ti explicar, um parâmetro, uma rotina mesmo, que nem vocês tem na EMEI, né, ceis *[sic]* tem uma rotina de parque, de... de todos os equipamentos dentro da EMEI, que seja, ou até mesmo a piscina, porque os pequenininhos da tarde vão à piscina, não é? A gente tem uma hora na piscina, mas, assim, os outros equipamentos ficam soltos, ou por que que eles não fazem uma aula de Educação Física diferenciada, tem as bicicletas, né, do campus mesmo, tem as bicicletas que eles fazem de bambu, utilizar... o resto do equipamento fica meio solto, eu acho que a gente se prende, a gente é CEU ((batida do punho na mesa)) no todo, mas a gente se prende no contexto de que a gente é escola ((batida do punho na mesa)). Então, a gente não usufrui

direitinho do resto do equipamento, usufrui, assim, pra *[sic]* uma aula livre, pra *[sic]* um piquenique, pra *[sic]* algumas coisas, mesmo porque, assim, o tempo é curto ((batida do punho na mesa)), o tempo é difícil, a gente tem o mesmo tempo que a escola separada, e a gente tem que dar conta do conteúdo, mas eu acho que tem formas de a gente se apropriar do restante, mas falta um di, um direcionamento ((entendi)), de vamos fazer assim, vamos fazer assado, querendo ou não, às vezes, o professor não consegue ter tempo ainda pra *[sic]* além de todo o resto que você tem que fazer, se é professor, pensar 'meu Deus, como é que eu vou usar aquele equipamento de tal jeito', e aí você ainda tem o embate com os seus outros colegas de trabalho, um vai dizer que você é louca, um vai dizer "magina *[sic]*, eles vão correr, eles vão...", então é um trabalho um pouquinho mais amplo, então tem que vir um direcionamento pra *[sic]* gente saber como é que a gente vai lidar com o espaço. ((E esse direcionamento viria de onde?)) Eu acho que tinha que vir da equipe técnica ((batida do punho na mesa)), dentro do projeto mesmo, visto que nós estamos num *[sic]* espaço diferenciado, que nós, não é, não é, estar no CEU não é só 'agora você vai pro *[sic]* teatro' ((batida do punho na mesa)), entendeu, 'ah, cê *[sic]* tem um evento daqui a pouco', ((batida do punho na mesa)), que é mais ou menos assim que a gente recebe a informação ((riso)), não, eu acho que tinha que ter todo um outro projeto, às vezes as crianças não sabem a mostra que tá *[sic]* na biblioteca ((batida do punho na mesa)), entende, ou que tá *[sic]* lá embaixo no foyer, eles não sabem. Então, tinha que vir uma programação, que eu sei que a prefeitura manda, ter essa divulgação, essa conversa, e 'olha, vocês vão ter um espaço pra *[sic]*, vocês fazem roda de conversa, fazer a roda de conversa em tal lugar, tal dia'. Eu acho que, esse direcionamento, como se fosse uma rotina, mesmo, poderia melhorar essa... esse uso do equipamento. ((E isso deveria vir da gestão, lá de baixo?)) Não... ((batida do punho na mesa)), eu acho que pode ser um projeto de cada unidade, e aí, de qualquer forma, você vai passar pela gestão, mas se a unidade tiver isso construído, cê *[sic]* concorda que acertar com a gestão é mais fácil? Que nem quando você faz ensaio pra *[sic]* festa, você não acerta com a gestão? Não, é uma rotina. A gestão vai ter lá - olha, sala tal usa tal espaço, tal dia, usa tal, se *[sic]* entendeu, usa tal equipamento tal dia - eu acho que isso seria unificar, eles se visitam, ou, por exemplo, quando você fala de unificar os três, porque que o 5º ano não pode ir fazer uma contação de história com os pequenininhos da creche ou uma peçinha de teatro curta, não precisa nem usar o espaço grande, é, sabe, aproveitar 'o escola' mesmo, não precisa ser sempre de fora, entendeu?

*Sobre o retorno da pesquisa*

Um retorno de tudo que você... Ai, eu não sei..., agora você me pegou ((risos)). Eu não sei se você prefere ele por escrito como entrevista ou como, você vai entrevistar mais pessoas ((batida do punho na mesa)), você não vai? Você pode fazer ele tipo gráfico ou... Ai, eu não sei você me pegou ((risos)). Aí, fica à livre escolha.

**Transcrição da entrevista- Professora M.**

Idade: 50 anos

Turma com a qual trabalha: 5º ano

Local e data da entrevista: Laboratório de Ciências do CEU EMEF em 11/11/2015

Duração: 55:46

Sou separada, eu nunca tive uma união estável. Eu trabalho hoje, aqui na escola, com o 5º ano ((batida dos dedos na mesa)), no Fundamental, e trabalho de manhã com Educação Infantil, de 0 a 4, e esse ano eu tô *[sic]* com de 3 a 4 aninhos. Ai, a minha família é uma família meio normalzinha, né. Moro com a minha mãe, que já tem idade, ficou viúva, tenho três filhos, três netos; tenho uma filha de 32 anos, mais velha, que tem um menininho de 11 anos, e eu tenho um filho, Cristiano, que ele tem dois filhos, e, infelizmente, ele é dependente químico, em tratamento, né, e ele tem dois filhos maravilhosos, né, e minha filha tá *[sic]* grávida de uma criancinha também, e tenho a minha Alana, pequenininha, que tá *[sic]* fazendo teatro, é a minha caçula que tem 19 anos ((batida dos dedos na mesa)). Moramos, moramos aqui na vila mesmo ((batida dos dedos na mesa)). Morei, sempre morei em P. Éh, eu sempre, eu fui criada no catolicismo, né, mas eu... frequento um terreiro de umbanda, né, visito, vou, tomo passes, né, acho bacana. Agora em dezembro nós vamos lá tomar um banho de mar lá, encontrar a Yemanjá, que é mês da Yemanjá, né. Mas o que eu mais gosto, atualmente, de estar indo é na umbanda.

*Sobre interesses políticos*

Ai, sempre me interessei. Sempre me interessei desde muito jovem, e era militante do PT[151], era doente pelo PT. Eu lembro, tava *[sic]* grávida dessa minha filha de 32 anos, em 82, e eu lembro que o Maluf pagava uma grana pra *[sic]* gente trabalhar, mas eu não, preferi trabalhar de graça por convicção, pelo PT, né. E agora, hoje, a gente fica... bastante decepcionada com tanta coisa, tanta corrupção, né. Então, agora, assim, não sou militante, não sou mais tão crente, mas continuo gostando da política, continuo me interessando e sempre a

[151] Partido dos Trabalhadores

par, pesquisando, vendo os políticos melhores que a gente possa tá *[sic]* votando, aí, né ((risos)). Porque não tá *[sic]* fácil não, não tá *[sic]* fácil ultimamente, não. Mas a gente vai pra *[sic]* uma outra linha, aí, vamo *[sic]* pra *[sic]* um PSOL[152] da vida, aí, vamo *[sic]* mudar, vamo *[sic]* ver se dá pra *[sic]* dar uma mudada aí ((risos)), né. Não pode continuar os mesmos, né? Eu sou filiada ao Sindicato de Educação Infantil. Na última paralisação eu fiquei todos os dias, 42 dias parada.

*Sobre a formação para o exercício profissional*

Eu sempre parei, sempre, porque a história do ADI Magistério[153] foi muito político, né, porque nós entramos numa fase em que a creche não precisava nem de formação, bastava ter o 4º ano primário e ter trabalhado com criança ou ser mãe, e era esse o único critério pra *[sic]* entrar, não tinha concurso. Aí, em 96, 96, minto, quando foi a Erundina, o Secretário Paulo Freire e tal, já começaram os indícios de que a LDB previa que teria que ter formação pra *[sic]* Educação Infantil. Eu entrei em 90, entrei bem na época da Erundina, né, aí foi indo, ela foi já nos tentando alertar que tinha que ter essa formação, aí eu já comecei, fui estudando. Tava *[sic]* fazendo o colégio, que eu era nova, tal, né, eu fui mãe com 17 anos, e aí quando eu ingressei na Prefeitura tinha vinte poucos anos, aí eu já terminei o colégio, aí já fiquei esperando, né, não dava pra *[sic]* estudar, a grana sempre curta, aí eu peguei, quando foi a Marta Suplicy, que foi prefeita, ela... teve a transformação de cargo, porque a creche era do Bem-Estar Social, aí foi pra Prefeitura, se tornou CEI, né, agora é o *[sic]* CEI, então ela deu o ADI Magistério pra *[sic]* gente, foi o primeiro movimento que teve, assim, de formação pra *[sic]* profissionais, então ela deu pra *[sic]* todos do estado de São Paulo, mais de 5 mil profissionais que se formaram, e foi montado pela PUC, pela USP, foi um curso muito bacana que, assim, eu tenho orgulho de ter, né. Então, foi muito bacana (incompreensível) um cargo, veio a formatura, a partir daí eu fiz Pedagogia, né, mas, eu, a minha formação mesmo que eu acredito, que eu gosto, assim, pra *[sic]* minha vida foi o ADI Magistério, não tem igual.

---

[152] PSOL – Partido Socialismo e Liberdade.

[153] Programa de formação desenvolvido pela Prefeitura Municipal de São Paulo, em parceria com a Fundação Carlos Alberto Vanzolini, que ofereceu em 2002 ***850*** vagas aos docentes sem o nível médio e em 2004 ***2.750*** para àqueles que tinham o nível médio, mas não eram habilitados para o magistério. Assim, os profissionais identificados como Auxiliar de Desenvolvimento Infantil (ADI) passaram à categoria de Professor de Educação Infantil (PDI).

Foi:: em 2000 e, começou em 2003-2004. Entrei em 90, mas aqui eu entrei em 2003 pra *[sic]* 2004. Aí, nós, quando foi em 2005 houve a transformação do de cargo, de ADI nós passamos pra *[sic]* PDI, e depois que eu fiz a Pedagogia, tal, por conta, né, em 2008. Daí, aconteceu que em 2009 eu prestei concurso, em 2010 eu ingressei aqui na EMEF. Eu iniciei meu trabalho como ADI, em 1990, sem formação, sem nada. Eu não fui professora, eu me formei, né. Eu não tinha nem pretensão de ser professora, tal, eu era cuidadora mesmo, né, aí os caminhos foram levando/Né, então não tem como você não se interessar por política, né, porque foi uma função política que aconteceu na minha vida, né. É uma (incompreensível) social, né, que foi essa transformação, aí eu entrei em 90 como ADI, aí me tornei professora, que se transformou o cargo foi em 2005 ((batida dos dedos na mesa)), aí ele transformou, me tornei professora, aí eu ingressei nesse cargo ((batida dos dedos na mesa)) em 2010, que é um outro cargo, né.

É:: foi interessante, assim, porque eu sempre gostei de criança e eu sempre, desde criança, eu achava que ia ser médica pediatra, né, alguma coisa relacionada com criança, aí a vida é difícil, a gente é pobre, né, aí eu, vida doida, aí eu resolvi::, eu resolvi que ia fazer Enfermagem, aí até me, fui fazer Enfermagem, e tal, no Teresa Martin, não tinha essas facilidade *[sic]* de hoje, né, se tivesse um ENEM[154] naquela época ((risos)), aí eu não, fui, passei no vestibular, tal, Teresa Martin, mas aí eu não dei conta de pagar, aí não dei conta de pagar, aí eu falei 'ah, a primeira coisa que aparecer aí, um concurso na, na área de Saúde eu vou fazer', aí apareceu esse concurso, esse concurso de ADI, aí eu passei, aí fui trabalhar e me apaixonei. E a gente já tinha movimentos pedagógicos, já fazia tantas coisas porque estava embutido, nós não tínhamos a teoria, né, tínhamos a prática. Aí, por isso que eu falo desse curso, que esse curso casou a teoria com a prática, né, e agente viu o quanto era importante, quantas coisas já tão *[sic]* embutido no nosso fazer, no nosso ser, da questão pedagógica, né.

*Sobre o início da carreira profissional*

Foi em 1990. Foi aqui no L. C., uma escola próxima daqui. Daí ei fiquei, eu fiquei doze anos no L. C., e nós não podíamos sair, a não ser se fosse permuta ou se a pessoa, se as professoras, se a gente fizesse alguma coisa errada, acontecesse alguma coisa, 'nós vamos

---

[154] ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio

mandar vocês lá pra *[sic]* Capela do Socorro', eu nem sabia onde era a Capela do Socorro e morria de medo ((risos)). Então, era muita pressão, né, a gente ficava meio assim. Então, a gente não era dotada de direitos, não sabia nossos direitos, não sabia muitas coisas, né. Então a gente trabalhava, se submetia a limpar as sala, a varrer, eu nem ligava, acha que era coisa tudo normal, né. Aí começamos a estudar, a Erundina já começou a dar uns toque, então (incompreensível) nós cuidávamos de crianças, não podíamos limpar o banheiro, né, a gente limpava o banheiro, cuidava de criança, ia pra *[sic]*, era aquela coisa, né, ia pra *[sic]* lavanderia. Aí, então, a gente já começou a já saber dos seus direitos, né, antes da formação. Então, a gente acabou, aí eu fiquei doze anos nessa escola, você perguntou de, doze anos eu fiquei nessa escola. Aí houve uma permuta, a primeira, permuta não, uma:: remoção, a primeira remoção ((batida dos dedos na mesa)), que foi na gestão da Marta Suplicy. Aí nós pulamos, ((risos)) (incompreensível) aí foi *[sic]* embora, né, nossa, foi a sensação de liberdade, né, você poder escolher ((Sim)). Aí fui trabalhar próximo de casa, é um CEI chamado (incompreensível), aqui no V. C., perto do S. M., foi bem pertinho, não precisava nem pegar ônibus. Ai, minha filha, foi um tiro no pé. Dois anos, era dois anos a remoção, não era um ano, eram dois anos. Nossa, eu sofri o pão que o diabo amassou, era horrível, era um desmando, essa diretora ela não... não respeitava ninguém, ela mandava como se fossemos empregadas, e eu como era do sindicato já, do SEDIN[155], na época era SINDSEP[156], e eu comecei a batalhar -'gente (incompreensível)' eu tinha que ir pra *[sic]* lá mesmo, isso foi em 2002, 'gente, a gente tem que estudar porque'..., olha foi tão bacana, assim, que todo mundo teve chance, quem não tinha 4º ano que que fez, quem não tinha 4º ano a Claudete Alves, que era na época:: ah deputada, tal, ela pegou e falou assim 'não gente, quem não tem 4º ano vai fazer eliminação de matéria', já arrumou escola e todo mundo começou a estudar. Aí fizeram, terminaram o fundamental, né. Quem terminou o Fundamental fez um ADI magistério mais longo, foi dois anos e um pouquinho, o nosso foi um ano e pouco, o nosso, quem tinha o colégio. Aí que o pessoal correu, foi batalhar.

Aí, teve em várias escolas, foi assim, os CEUS, abriram os CEUs pra *[sic]* nós estudarmos, eu estudei no Pêra Marmelo. Então, eu comecei a batalhar. Ela dizia assim: 'eu não quero que fique mandando minhas meninas estudar!' Eu falei: 'Como assim?' E não tinha

---

[155] SEDIN- Sindicato dos Educadores da Infância

[156] SINDSEP – Sindicato dos Servidores Municipais de São Paulo

nem assédio moral naquela época, não tinha nada, né, ((riso)) a gente não sabia de nada. Aí batalhamo *[sic]*, todo mundo daquela escola estudou e se formou ((batida dos dedos na mesa)), todas são hoje professoras. Então, assim, eu tenho muito orgulho disso, dessa, de eu ter feito parte dessa, é por isso que eu (incompreensível). Um dia, ela gostava de me ver longe da escola, ela disse assim:' M. vai lá numa reunião', era uma reunião de diretores, 'vai lá numa reunião do CEU' ((omissão do nome da unidade de origem)). Menina, quando eu vim aqui nesse CEU eu fiquei encantada, achei tudo loco *[sic]*, tudo lindo, maravilhoso, falei ‘vou pra *[sic]* aquela escola’. Aí teve remoção, aí até (incompreensível) na época uma gestora daqui, ela disse assim olha 'eu quero ir pra *[sic]* sua escola', porque ela tava *[sic]* numa *[sic]* reunião aqui, a DRE era aqui no P. S. D., ela disse assim: ‘eh, você, você é o quê? Ah, eu sou ADI. Não, no CEU só vão pessoas acadêmicas. Eu falei: ‘nossa, que horror!’ ((risos)) Eu falei, ai, eu não acredito nisso. E ainda eu disse assim: ‘o partido ao qual eu acredito é o partido que não discrimina, pá, pá’’. Falei, falei, e ela ficou meio assim, e depois e depois eu a vi aqui, e eu sou terrível, né, eu sou totalmente do bem, quando eu a vi aqui eu falei ‘oi, A., eu tô *[sic]* aqui viu’ ((risos)). E aí, eu fiquei, já estou há doze anos aqui nesse CEU maravilhoso, e aí fiquei 11 anos aqui no:: ((omissão do nome da unidade de origem)), no CEI, e agora eu resolvi ir um pouquinho, ir lá conhecer outras bandas, fui lá pro J. L. porque dois cargos num *[sic]* lugar só fica muito maçante, né. Então, eu fui pra *[sic]* lá, aí fico até 1 hora lá, venho pra *[sic]* cá, vou da 1h30m aqui até às 18h e 20m.

*Sobre a chegada no CEU*

Foi, foi, foi em 2003, né, eu vim pra *[sic]* cá já na inauguração, eu participei da inauguração, de tudo aqui. Ah, ah o que eu lembro, que eu assim, eu me emocionava muito, né. Quando eu entrei aqui, porque eu já conhecia o bairro, então quando eu via aquelas crianças todas iguais, sem distinção, todas de uniforme, bonitinhas, sabe vindo, as crianças pequenininhas indo pro *[sic]* CEI com aquelas coisas bonitas, móveis bonitos, tudo limpinho, essa piscina, então, assim, eu até hoje me emociono de ver essas crianças, porque aqui era um horror, isso daqui era uma desova. Antes do CEU, a última notícia que nós tivemos que uma pessoa foi morta e tiraram a pele da pessoa, desfacelaram *[sic]* a pessoa, então era muito triste isso. Então, agora, olhar pra *[sic]* esse CEU e ver isso aqui, depois do CEU ainda teve umas três, quatro mortes aí, mas acabou, né. Nós fizemos as crianças acreditar que isso aqui não ia acontecer mais e não aconteceu mesmo. Foi uma mudança muito boa aqui ((batida dos dedos na mesa)), as casas aqui eram muito simplezinhas, barraquinho, hoje você pode olhar, as casas

são mais bonitas, né, são mais pintadas, e essas pessoas tão *[sic]* com mais condições. Então, assim, eu acho que o CEU, devia ter muito CEUs, sempre CEUs, todo ano fazer CEU e CEU e CEU ((risos)), todas as crianças merecem essas escolas, né. A gente vê as escolas do entorno aqui, na escola em que a minha netinha estuda mesmo, um matagal, horrível, o banheiro fedido, né. E ela pequenininha estudou aqui, então ela até hoje fala 'vovó, eu não vou voltar pro *[sic]* CEU não, vovó, não vou voltar pro CEU?', e como ela mora mais longe e a mãe dela não tem condições, é mais difícil de trazer, então eu resolvi deixar por lá, mas, assim, eu tô *[sic]* procurando uma escola melhor pra *[sic]* ela, né. Essa escola é tudo, né? Eu acho que deveria ser nesse pique em todas, no Ensino Médio também, as crianças tudo de bom e de melhor, né.

*Sobre a chegada ao CEI da unidade*

Ah, foi, eu fui muito bem recepcionada, já sabiam o meu nome ((batida dos dedos na mesa)), o pessoal/Porque da época que teve a transformação, o que aconteceu, houve o concurso, né, aí, então, o pessoal em 2004 começou a ingressar no concurso, então eu e a M., que era uma professora daqui, nós éramos referências, 'olha, elas são ótimas professoras, elas são ótimas, tudo', então, nós ajudamos pra *[sic]* caramba o pessoal, né, que tinha formação, mas não tinha experiência. Então, foi aquela troca, né.

*Sobre achegada na EMEF*

Ai, também foi boa, não sei se é porque eu sou conhecida também, eu fui muito bem recepcionada, pessoal aqui é bem bacana, assim né. Eu escolhi, escolhi vir pra *[sic]* cá. Na verdade, eu fui pro *[sic]* EMEI, quando eu passei no concurso. A minha entrada em... 2010 foi aqui no *[sic]* EMEI, eu fiquei três meses, foi final do ano, foi na verdade em 2009, nos últimos meses de 2009, em setembro de 2009. Aí, eu peguei, vim pra *[sic]* cá, aí eu pedi remoção e daí vim pra *[sic]* cá. Eu não me acostumei muito com a EMEI não, eu não sei se, na época, como é pequeno, criança pequena lá, criança pequena cá, então eu preferi a EMEF, me dei melhor aqui.

*Sobre como constrói seu trabalho*

As minhas estratégias são muito, assim, inspiradas em Paulo Freire, né. Então, as minhas estratégias são sempre voltadas pra *[sic]* essa linha, uma linha dialógica, né, ((batida dos dedos na mesa)), em que as crianças tenha *[sic]* vez, tenha *[sic]* voz, trabalho, assim,

muito com a questão de leitura, círculos culturais, então eu vou sempre inovando, assim, né. Eu sigo também a, eu faço um planejamento que é pra seguir o currículo também, né, pra *[sic]* que os conteúdos sejam dados, mas, assim, de uma maneira mais leve, né, porque eu dou muito extra sala, né, então eu preparo, assim, aulas menos maçantes porque as crianças, a gente cansa e as crianças também, né. Então, eu sempre uso muito o quadro, né, procuro, assim, dar aulas mais expositivas, agora tem esses, tá colocando esses projetores, aí, vai ficar melhor ainda. Então, eu trabalho com bastante jogos, brincadeira, trabalho, assim, gosto muito dessas pegadinhas, coisas mais novas. Tô *[sic]* veia *[sic]*, mas gosto de coisa nova, né ((risos)).

*Sobre as turmas com as quais trabalhou*

No primeiro eu fiquei de módulo, aí eu peguei 1º, 2º, 3º, tudo que faltava eu pegava. Aí depois eu peguei o 3º ano. Você viu esse menino que tava *[sic]* aqui, agora há pouco, é o E., do 3º ano, eu falei assim 'foi isso que eu ensinei pra *[sic]* você?' 'Não prô, não foi'. Então ele é do 8º ano, eu peguei ele no 3º ano, aí fiquei com eles um tempinho no terceiro, né, depois eu assumi a sala, peguei eles no outro ano como 4º ano, era 4ª série, não era 4º ano, era 4ª série, e agora eles já estão no oitavo ano. Então eu peguei essa turminha aí. Aí, ano passado que eu peguei 5º. Mas eu sempre, assim, tive mais afinidade com os maiores, assim, de 4º, assim, pra *[sic]* lá. Eu acho que os pequenininho *[sic]*, por mais que você tenha experiência, eu acho, assim, alfabetizar é uma coisa assim, né. Então, eu me sinto insegura. Realmente trabalho tanto tempo com criança pequena, mas eu acho que tem que ser, dá o melhor, né ((Sim)). Não que eu não dê o melhor pros *[sic]* 5º anos, né, ((claro)), mas é que eu me sinto mais segura com eles. Mesmo que tenha pique, mesmo que tenha mais grana, eu prefiro eles, sempre me identifiquei bem com essa turminha aí.

*Sobre se teve contato com a concepção do projeto CEU*

Sim, sim. Sim porque, é, antes a gente já, já, já tinha, né, a gente já participou de muitas atividades, assim, porque existiam umas reuniões de núcleos, né, de polos, que se falavam, então se falava muito na questão de CEU, então a gente participou do Reggio Emilia, do (incompreensível), então a gente, na época foi trazida uma coisa pra *[sic]* nós mais aproximada do CEU, de outros países, mas mais aproximada, então a gente teve já, teve mais, já tive mais aproximada aquela ideia de CEU. Aí quando vê os muros do CEU, já vi além dos muros da cidade ((risos)), além dos muros da escola. Então, a gente sabe que também foi bem

uma concepção freireana também, né. Aí, quando, depois, teve a construção do P. P. P., né, nós participamos da construção do P. P. P. lá no CEI com a diretora I., a F. A./A F. A. quando me recebeu aqui, a F. A. hoje ela é diretora de DOT[157], aquela mulher é maravilhosa, ela assim é muito, trabalha muito o lado humano, né, ela é muito humanista, assim, então eu me enquadrei aqui, me encaixei direitinho aqui, né ((risos)).

*Sobre se participou de alguma formação específica para o exercício profissional na unidade e sua importância*

Não, não, assim, não, não, não. É que a gente tem que correr atrás, antes ainda tinha mais coisas, assim, né. Hoje em dia as meninas que chegam, chegam cruas. Né, a gente, eu fico dando um toque, né, olha é assim, assim, vocês podem usar espaço tal, tal, mas não tem não ((batida dos dedos na mesa)). Eu acho que é importante, eu acho que devia fazer parte, assim/Eu não sei se eles preparam, porque como eu ti falei da F., ela era minha diretora, ela chamava, reunia o pessoal, falava o que eles podiam usar, o que não podia. Hoje eu acho que as pessoas acham que é MUITO ÓBVIO, assim, ah a pessoa vai chegar e vai sair usando o espação do CEU. Não, tem pessoas que entram aqui, em sala de aula, pronto, não é, não conhece nada, não sai. As crianças só participam das aulas que tem, as extras aulas aí de informática, isso e aquilo, mas, no caso, a gente vê que muita gente chega aqui e num *[sic]*, não conhece os espaços, né. Eu mesma arrasto a ***S.***, a L., vou saindo com elas por aí porque é, tem muita gente que não conhece nada aqui. A L. que é daqui da CEI diz 'ai, ***M.***, às vezes me perco aqui', né.

*Sobre se acredita que o educador do CEU tem um perfil específico*

Deveria ((riso)), deveria, mas eu não acredito não. Não, acho que deveria porque essa, esse CEU, eu tô *[sic]* falando desse CEU, é:: eles são especiais – de zero ao nono ano, ao EJA[158] é uma comunidade especial, como tantas outras por aí, as crianças não tem a..., as pessoas aqui tem muita dificuldade, as pessoas aqui agora, desses anos pra *[sic]* cá, esses anos de CEU aí, nesses 10 anos, 11 anos de CEU que vai mudando um pouco as coisas aqui, é difícil ((interrupção da gravação)). Ah, então, eu acho, assim, porque eu tava *[sic]* falando

---

[157] DOT – Divisão de Orientação Técnica.

[158] EJA – Educação de Jovens e Adultos.

nesse 4º ano, aí, que eu peguei antes, eu já comecei a trabalhar com eles, que eu acabei de sair da faculdade, já tinha essas ideias de fazer as rodas de conversa, mesmo com 35 alunos, que não é viável, né, viável é com 20, mas eu comecei, assim, dar muita vez e voz pras *[sic]* crianças, e a gente acaba descobrindo tantas coisas, tantas coisas. Eles presenciam mãe apanhando, eles presenciam a:: a polícia invadindo a casa deles... Então, as pessoas não tem um olhar, acham que... eu não posso acreditar que isso é normal, então eu tenho que trabalhar diferente com essas crianças. Então, eles são muito rebeldes, tal, mas eles me procuram muito aqui, eles me procuram muito, por que, porque eu escuto/Até esses dias, assim, 'o ***M.*** ((superlativo do nome)), por que que você não é diretora?' Eu falei, 'ai, porque eu não tenho formação pra *[sic]* ser diretora, eu não tenho perfil'. 'Ai, ((superlativo do nome da professora)), mas a gente vai eleger você!'. Mas não é por nada que eles acham que eu deva ser, porque eu escuto ((Sim)), eu escuto, eles me escutam também, porque quando você, quando você dá escuta, né, eles também ti ouvem, né. Então, assim, eu acho que tinha que ser diferente, tinha que ter o diferencial da professora pra *[sic]* atender essas crianças, não só no CEU, mas em todo lugar, é diferente. Oh, pra *[sic]* você ter uma ideia, pra *[sic]* fazer uma comparação, é:: se, eu nunca trabalhei em outra EMEF, mas CEI eu já trabalhei, a diferença desse CEI aqui do CEU, e aí o J. L. é um bairro próximo, bem próximo aqui ((Sim)), se você ver a diferença. Aqui eu tinha que chegar, eu tinha que olhar a sacolinha, a bolsinha deles, tava *[sic]* faltando cuequinha, tava *[sic]* faltando calcinha pras *[sic]* meninas. Às vezes não tinha chinelinho pra *[sic]* pôr no pé. Lá eu abro a mochilinha deles, tem dois tipos de sapato, fora o que tá no pé. As roupas tudo ajeitadinha, as crianças tudo cheirosinha, chega, aqui é diferente. Então, se você não estiver apto pra *[sic]* receber essas crianças não dá certo, não dá certo.

Então, assim, eu acho que tem que ter um carinho especial, tem que ter um olhar especial, né. Eu sou muito tida como assistencialista e eu não acredito que sou assistencialista, eu acho que é ser humano, né, a gente tem que trabalhar diferente, e eles aprendem igual, eles fazem tudo igual. Agora se você não tiver esse olhar ((batida dos dedos na mesa)), é diferente. Eu tinha um menininho aqui, ele se chama J., ele tá *[sic]* no 8º ano, e ele era, ele não foi meu aluno, só que no 'redondo' é tudo igual, a gente trabalha junto, assim, trabalhava eu e a E., uma professora lá do CEI. Aí ela me chamava 'OH, ***M.*** VEM VER ISSO AQUI, ***M.***!'. Ele construiu um castelo, sem nunca ter visto um castelo, um menininho de dois anos e meio viu um castelo? Se ele viu foi em figura, né, e foi fazendo. Ele fazia cada coisa, ele fazia, assim,

com abertura, fazia garagem, ele fazia coisa vazada, nós ficávamos louca, louca, louca. Passou um tempo... eu vim trabalhar aqui, eh:: quando eu vim, voltei pra *[sic]* cá tal vim, foi em dois mil e, isso aí foi em 2006, a V. passou aqui e falou assim: '***M.***, eu passei na secretaria, a mãe do J. tá chorando e o J. também, o que será que aconteceu?' Aí eu fui assuntar o que aconteceu, o nosso J., tal, aí eu peguei, falei pra *[sic]* professora: 'nossa, professora, o que foi que aconteceu que teve que chamar a mãe do J., né?' 'Esse menino não faz nada, não sabe ler, não sabe escrever e quer pá pá pá...', falou um monte. Aí eu fiquei, assim, pensativa, saí e fui pra *[sic]* casa pensando. Aí eu voltei, essa professora também era nova aqui, né, aí eu falei 'olha, esse menino, o J. - eu contei pra *[sic]* ela – ele é super inteligente, por exemplo, eu tive a oportunidade de vê-lo na EMEI também, esse menino desenha super bem, ele é tão inteligente que eu me admiro muito que ele não saiba ler, nem escrever. Alguma coisa aconteceu aí no meio do caminho com esse menino'. Aí ela falou 'ah, será?'- ela falou assim. Nós estávamos fazendo um projeto do Amazonas, naquele ano, aí nós fizemos, eu falei pra *[sic]* ela, assim, e já era, assim tipo, setembro, né, a gente ia pra *[sic]* Mostra Cultural, aí eu falei: 'dá desenho pra *[sic]* ele fazer, muda, assim, com ele, troca ideia com ele, tal, elege ele pra *[sic]* alguma coisa pra *[sic]* você ver'. Menina, ele foi eleito pra *[sic]* fazer os desenhos, ele fez um quadro, com papel, esse papel A4, ele fez, assim, uma noite no Amazonas, aquela, parecia que tava *[sic]* viva a Onça dele, aqueles olhos, e as estrelas, assim, ele deixou, as estrelas pareciam que estavam piscando, aí eu falei 'NOSSA', ela viu e ficou louca.

Aí ela começou batalhar, nós começamos a fazer um trabalho com ele, incentivando, só autoestima, só autoestima, autoestima, e eu falava 'o J. é super inteligente'. Vai ver ele agora no 8º ano, lê, escreve, sabe tudo! Então, são essas pequenas ((batida dos dedos na mesa)) coisas que a gente precisa tomar cuidado, se não a gente crava uma criança, entendeu? E tem muitas coisas que eu vejo e a gente se torna impotente, né, que eu não vou ficar chamando a atenção da colega ((riso)), não posso. Então, a gente, eu acho que aqui tinha que ser diferenciado, tinha que ser professor diferente. Quando chegar, assim, 'oh, as crianças são assim, assim, aqui tem que trabalhar com o coração, aqui tem que trabalhar assim, assim, assim ((batida dos dedos na mesa))'/ A F. fazia esse papel, ela fazia, 'oh, eu não quero criança toda hora aqui não' ((batida dos dedos na mesa)), agora você pode ver, lá embaixo está toda hora cheio de criança. Então, eu fico meio decepcionada por conta disso, mas na hora em que tem uma reunião, se eu posso falar, eu falo. Eu batalhei por essa piscina, foi uma briga, você

acredita? A piscina, a piscina não é deles? Aí, não tinha na grade nada da piscina, aí eu tô *[sic]* incomodado com isso desde o ano passado, o ano passado eu não consegui ((batida dos dedos na mesa)). Aí, esse ano na primeira reunião eu falei ‘olha, eu quero piscina pras *[sic]* minhas crianças’. Aí um professor falou: ‘oh, se tiver pra *[sic]* sua vai ter pra *[sic]* todo mundo!’ Eu falei: 'oba, que legal! ((risos)) Que legal, tendo pra *[sic]* todo mundo eu acho melhor ainda, só que eu quero pras *[sic]* minhas!’ Aí ficou aquela discussão e eu batendo o pé ‘eu quero, eu quero, eu quero’ e as meninas do 5º ano ‘também quero, também quero’, aí toda sexta-feira tem piscina pras *[sic]* nossas crianças. Você entendeu? Mas qual é o trabalho de descer na piscina? Você pode trabalhar *n* coisas ali na piscina. Aí eu sei que nós conseguimos. Então, a gente vai indo aí, né. O meu contato com o CEU é esse, eu acho que tinha que ser algo diferente pra *[sic]*, pra *[sic]* essas crianças, tinha *[sic]* que ser professores diferentes. Tem muitos aqui bacanas, tem muitos professores legais, não que os outros não sejam, mas outros não entendem, falam ‘ai, eles são uns capetas, num *[sic]* sei o que’, mas eles não sabem o que tá *[sic]* de trás disso tudo, né?

*Sobre se observa a existência de inovações educacionais na EMEF*

Sim, eu acredito que sim. Tem o projeto da Rádio, que eu acho, assim, maravilhoso, né, que implantou, traz muitas crianças, e tem o projeto de Inglês também que, infelizmente, o professor se afastou. O W., assim, tem um olhar muito bacana com essas crianças, ele também tem o, ele faz os projetos dele e vem me contar ‘nossa ***M.*** lembra daquela menininha que chegou assim, assim, já tá de outro jeito, né’. Então, são coisas/Ele trabalha com música, né, as crianças adoram cantar, aí cantam em Inglês. Então, assim, é umas coisas, assim, bacana que eu vejo, aí. A ***G.*** ((professora que também foi entrevistada)) também tem uns projetos maravilhosos, né, com as questões dos copos, o projeto já existe por aí, mas ela também inova, né a questão de contação de história africanas, é maravilhoso o projeto. Eu e o C. também temos um projeto aí de horta, é, que é legal. Aí a gente leva eles lá pra *[sic]* baixo, a gente faz bastante coisa bacana aí também.

*Sobre se a EMEF consegue articular a cultura popular com a cultura historicamente valorizada*

((Silêncio)) É difícil falar, mas, é:: eu acredito, assim que falta muito, ainda, falta muito. Quando chega, assim, no Fundamental II é que começa a se trabalhar isso. Aí quando

vem assim, com os pequenos passa batido, porque tem muitas pessoas que não acreditam, né, então eu acho assim que tem, deixa a desejar, entendeu? Com os maiores. Os maiores, assim, já saindo, né. E daí, por isso que a gente não dá muita conta também, né, de muita coisa, né.

*Sobre os estudos da realidade local e sua interferência no cotidiano*

Ai, eu acredito que sim. Porque assim, nós..., nós saímos pra *[sic]* passear aqui, conhecer o bairro, né, ((batida dos dedos na mesa)) a gente sabe de muitas coisas aqui, eu acho que acaba interferindo sim. Mas têm outras, algumas outras professoras também que acaba *[sic]* tendo também, né, mas é minoria também. Acho que... na escola em si... já teve momentos melhores aqui na escola, porque faz parte do projeto político pedagógico dessa intervenção, né, então já teve muitas coisas bacanas, que, eu não sei, agora tá *[sic]*, eu acho que nós não estamos num bom momento aqui na escola em relação a, acho que nós não estamos num momento não, aí fica no esquecimento.

Não, eu, pre, eu tô *[sic]* até traçando algo pra *[sic]* gente fazer, eu tô *[sic]* sempre na luta porque eu quero que essa coisa funcione, pretendo que mude, né. Então, o quanto posso falar, o quanto eu posso levar algo, né, o quanto eu posso/Esse, eu fiz uma mo., uma mobilização, eu fiz uma leitura com eles, né, pra *[sic]* mostrar a diferença, mostrar a diferença dessas crianças, até eu li uma história, uma hora eu ti mostro, do Macaco Deus, eu vou ver se eu acho ela aí pra *[sic]* você ver, ela é muito bacana ((Uh)), é do, o..., o macaco e o menino deus, é uma história bem bacana, então assim, logo no começo do ano eu achei que eu precisava, né, então o que eu poder fazer pra *[sic]* mobilizar, pra *[sic]* tentar buscar uma diferença aqui nessa escola eu vou fazer, né, porque eu não pretendo desistir não, eu quero ficar aqui até me aposentar ((risos)).

*Sobre a relação com a comunidade*

Ah, é super boa, super boa. Além das crianças, eles gostam muito de mim, me conhecem, porque como eu sou, como eu tô *[sic]* desde 90 aqui na, na área, na creche, na, desde creche, então eu já sou professora de, dos filhos dessas crianças que eu cuidei lá no L. C. Já tem uma par de mãezinha aqui que eu cuidei lá e que agora são mães dos meus alunos, passaram por mim. ((Elas ti reconhecem?)) Reconhecem, elas vê *[sic]* 'tia ***M.***, num sei que', né, que antigamente era até cinco aninhos. Aí, então, (incompreensível), tal, 'ela foi minha professora', tal. É muito legal! Então, eu sou, assim, bem respeitada. Eles gostam bastante de mim, graças a Deus ((que bom)) e eu deles, adoro eles também ((risos)).

*Sobre se os pais são participativos*

Olha, na maneira do possível, viu, os que podem tão sempre por aqui, né, e se você mandar chamar eles vêm, e sempre dando retorno, mas tem casos, assim, que o pai nem *[sic]* tá *[sic]* presente, né, vive com a vó, então tem uns casos, assim, (incompreensível), né, a mãe morreu, né, tem uns casos assim. Mas, em geral, eles são participativos sim.

*Sobre se sente que consegue ensinar aos alunos*

Ah, eu sinto sim, sinto sim. Eu acho que sim. ((risos))

*Sobre o protagonismo infanto juvenil*

O nome do projeto é protagonismo, né, tem tudo a ver com protagonismo, se você vê, dá uma olhada no projeto ((Sim)) a gente fala do protagonismo, mas o protagonismo é a criança ter vez e voz mesmo, né. A criança poder criar, a criança poder agir, né, ter liberdade, ter liberdade de ir, de vir, e a gente não vê muito isso aqui não, eu acho que..., ai, não sei como eu posso ti falar porque se, em algumas momentos você vê esse protagonismo, né, quando a gente senta com a professora M. lá de História, aí faz um filme, que eu não sei se você já viu o filme que, eu já ti falei do filme que eles fizeram o ano passado? ((Não)) Então você veja no mural periférico - As minhas produções -, então, assim, são os protagonistas, eles vão lá, eles filmaram, eles foram lá eles construíram, eles construíram o cenário, é lindo, aí a hora que você puder, você vê tá? ((Tá)) Então, aí você vê as crianças protagonistas quando você vê a ***G.*** levando as crianças lá, fazendo o projeto, vê as crianças contando história, recontando, falando, articulando, fazendo suas produções, aí a gente vê, e em alguns momentos não, então fica, é limitado, né. Então, por isso que eu falo pra *[sic]* você, quando eu falo tem que ter professores especiais, porque, assim, teria que trabalhar todo mundo junto, eu sei que vai ser inviável, né, mas a gente vê coisa que acaba que/Eu trabalho de uma maneira aqui com essas crianças, que nem, ano passado mesmo peguei uma turma tão difícil Ariane, tão difícil que eu pensei que não ia dá conta ((Sei)) ((risos)). Olha, eles batiam um no outro, eles se xingavam, era uma coisa. Aí ei fui por minha conta, comecei a estudar, pesquisar, vou trabalhar emoções com essas crianças aí, aí deu pano pra *[sic]* manga, quase que eu não dei conta, que eu não sou psicóloga, né, quase que eu não dei conta. Mas eu pedi pra *[sic]* que eles colocassem tudo pra *[sic]* fora o que sentiam, põe no papel, desenha, até eu tenho aí no saquinho, que qualquer hora eu vou sair com eles, eles tão no sexto ano pra *[sic]* gente queimar essas coisas ruins que eles colocaram; colocamos num saquinho, pedi ajuda

prum *[sic]* psicólogo, né, ele me ajudou até aonde pode, disso 'oh, vai até aí, depois daí você não vai mais que não é da sua área, tal'. Aí, então, mas, assim, foi tão gratificante no final. Então, a questão, assim, é:: Português, Matemática, ensinar fração ti juro que eu não dei conta não, mas essas crianças souberam falar, souberam ouvir, souberam respeitar, souberam saber os seus direitos.

Um dia eu cheguei nessa mesma sala e comecei a falar de direitos, que o ano passado nós trabalhamos, logo no início, a LDB, o ECA[159] com as crianças, né, aí um aluno virou pra *[sic]* mim e disse assim 'nossa professora, tem todas essas leis?', eu falei 'tem, claro que tem!' 'Professora, cê *[sic]* sabia que eu quando tava *[sic]* no segundo ano uma pro., olha, Ariane, uma professora deu uma cadernada na minha cabeça?' Olha o quanto isso é grave, o quanto essa criança gravou, né, e ele falou, assim, pra *[sic]* mim 'você é a minha primeira melhor professora do mundo'. Então isso mexe demais com a gente, se entendeu? ((Sim)) Então, a gente vê que tem pessoas despreparadas e você quando fala dessa pessoa, que eu sei quem é a pessoa, tem uma formação tão grande, a pessoa é, sabe tanto, a pessoa ela tem um discurso maravilhoso, tem uma letra maravilhosa, e eu tenho um pouco de dislexia, que eu escrevo às vezes tudo errado ((risos)), repara, eu falo 'nossa, (incompreensível) você é professora...' Então, eu prefiro ser uma professora assim, cê *[sic]* entendeu, e tem que preparar esse povo e é difícil, não é, porque mascara, essa pessoa que fez isso com a criança é considerada uma ótima professora, se entendeu? Então eu não sei onde nós vamos chegar com isso. Então, existem essas coisas. Eu sei que não é só aqui, né, mas é difícil, é difícil. E hoje essas crianças tão no 6º ano. Aí o pessoal, eu sempre falei 'eles são bons, eles são bons, eu acredito neles, acredito neles, são bons' e foi. E agora, eles reclamam, eles reclamam 'nossa, essas crianças', porque eu dia pra eles assim 'professora, é pra *[sic]* copiar?', qualquer coisa eles pegam o livro 'é pra *[sic]* copiar? Falei, 'copia, cola, copia, cola e não ensina nada, vamos ler junto!' Eu leio com eles, sento no meio da sala, a gente lê, e discute, aí, quando vai ver, eles tão aprendendo tanto, tanto. Eu disse assim, 'vocês não aceitem esse copiar e colar, discute' eu, num, eu acho que eu não direcionei eles direito ((risos)) ((Eles reclamaram?))

Eu acho que, ah... NOSSA, NOSSA, mas eu acho eles tão bonitinhos, eles foram se queixar pra *[sic]* coordenadora, 'a professora chega na sala, professora de História - História é

---

[159] LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
ECA- Estatuto da Criança e do Adolescente

uma delícia, né, pras *[sic]* crianças - ela chega na sala, ela manda abrir o livro, ler o livro ((batida dos dedos na mesa)) e fazer a atividade do livro e nem faz com a gente'. Porque eles acharam absurdo, porque não é um absurdo, eles acharam. NOSSA::, se acha que deram vez e voz pros *[sic]* protagonistas, não deram. 'Não porque eles não' (incompreensível)- até os amigos que conhecem eles, né, só eu e a Maísa que fomos a favor, que conhece, 'é, mas eles têm que ter educação pra *[sic]* falar'. Tá, tá certo, pode ser, eles não souberam falar, mas tem que escutá-los, talvez eles foram agressivos, pela pouca idade, eles têm doze anos, eles ainda não têm, não sabe *[sic]* se direcionar, talvez tenha que ensinar, não deu tempo de eu ensinar essa parte pra *[sic]* eles, mas eles têm, sabem o que eles tão *[sic]* questionando ((batida dos dedos na mesa)), eles sabem o que tão *[sic]* reivindicando. Aí, então, eu fico meio chateada nessa questão, aí, e eu, esse ano eu já tô *[sic]* mais pé no freio com as minhas crianças, falando mais devagar ((batida dos dedos na mesa)), falando pra *[sic]* eles ((risos)), né, porque se não se não pode, cadê o protagonismo, como que a criança pode, né, mas isso não me desmotiva não, vou continuar dando a minha aula porque mais na frente eles vão, eles vão saber lidar com isso, né, mais na frente eles vão saber que são dotados de direitos, de deveres, eles vão saber. Então é isso, aí. Acho que o protagonismo, todo mundo tinha que trabalhar numa linha, pelos menos nessa linha de direitos, de deveres, essa linha deles terem vez, deles terem voz, aí todos da escola deveriam fazer a mesma linha.

Agora eles, vai lá ver como eles tão no, você viu agora há pouco como eles aprontam, vai lá ver como tá *[sic]* o 9º ano, como tá *[sic]* o 8º ano, uma rebeldia total, aí eles falam assim, 'professora, o professora, a professora não dá nem atenção pra *[sic]* gente, num *[sic]* sei o que', eu falei 'vai lá bonitinho, conversa com a direção', mas se eles não vão por que é que eles não vão, porque eles vêm falar comigo, porque eles acham que, reconhecem que eu dou escuta, né? Às vezes eu passo algumas coisas que eles falam, né, outro dia eu cheguei, falei: 'ai, fulana, eles vieram...' VOCÊ NÃO CONHECE ESSAS PRAGAS! Deu um ódio, eu peguei 'ai, tá, dá licença'. Se entendeu, é isso Ariane, e eles são terríveis, eles não são anjo não, eles são virado no bode, como diz o outro ((risos)), eles são terríveis. Então, você tem que ter pulso e você tem que ter um trabalho diferente, qualquer coisa eles não aceitam, eles não aceitam. É isso.

*Sobre como avalia os alunos*

Eu, ah, a avaliação é o conjunto, né, o conjunto de todas as coisas, cada bimestre, tem um bimestre que eu faço uma meta nesse bimestre, nesse bimestre vamos trabalhar, agora nós

tamos *[sic]* no 4º bimestre, nós vamos trabalhar frações, nós vamos trabalhar produções, e aí trago o jornal, trago isso, trago aquilo, a gente traz e:: faz aulas práticas, faz aulas de teóricas, no caso, né, aí eu faço eles em grupo, trabalhos em grupo, faço trabalhos aos pares e às vezes até individual. Aí, eu junto tudo, os saberes da sala, o que foi falado na sala. Vamos supor, às vezes a criança, tem um aluno lá que não tem muito entendimento de leitura e leitura e aí eu vou lá, vou trabalhar com uma pizza, se ele conseguiu lá ver um oitavo da pizza, ver a metade, eu já avalio também, por esse ângulo né. Então, eu não avalio, assim só com, faço, faço a prova, né, porque, por mim eu nem faria prova, sabe, Ariane, eu sou tão contra a prova, mas a sociedade não tá *[sic]* preparada ainda pra *[sic]* isso, as próprias mães falam 'NOSSA...', aí eu vou, explico, 'olha, mãe, tal, tal, tal', mas eles comparam com as outras professoras, mas o mínimo que eu posso fazer de papel, eu faço. Então, eu faço avaliação durante todo o bimestre, como que ele agiu, como que ele aprendeu, como que ele se comportou, se saiu lá fora. Nós estamos fazendo um teatrinho agora, né, então nós estamos fazendo apresentação, isso vai pra *[sic]* avaliação também. Eles vêm o grupo, ensaiam, saem lá fora, aí eu fico observando, tem uns que dão um pinote, vão brincar, não quer *[sic]* nem saber, isso também é avaliação, e eu falo tudo pra *[sic]* eles, não faço nada assim, é::, escuso, falo 'oh, vou descer, quem não estiver vai levar ponto negativo'; falo 'oh, se vocês descerem, ficarem brincando e não participar *[sic]* da aula, vai, vai pra *[sic]* avaliação de vocês', aí, então, quer dizer, já tô *[sic]* dando responsabilidade pra *[sic]* eles, né?

*Sobre se deixa claro os critérios*

Deixo, deixo claro já, e deixo claro pros *[sic]* pais também, né, e assim mesmo eles querem papel. Então, de vez em quando dou uma coisa ou outra, dou um texto pra *[sic]* eles fazerem pra *[sic]* eu dar uma lida, a gente corrige junto, eu peço pra *[sic]* eles lerem, é às vezes eles, é:, eles não têm concordância verbal, eu procuro, mando eles lerem para eles verem se tá correto, né, e a gente, vou avaliando assim.

*Sobre com que tipo de aluno gostaria de trabalhar*

Como assim... ((riso)) qualquer tipo, eu sei lá, eu não tenho tipo. ((Silêncio)) Eu acho:: é difícil ((risos)) eu não tenho, nunca parei pra *[sic]* pensar nisso. É que eles chegam assim, acho que o mais difícil é a criança com pouca aceitação, que não aceita nada, né. Tem criança, assim, que você fala, assim, 'oh, fulano, eh::, vamo *[sic]* trabalhar em grupo', ele escolhe grupo, ele escolhe pares, esse é o mais difícil, até chegar nele dá um trabalho, assim, tipo

‘num *[sic]* quero sentar com aquela menina porque ela é assim, assado; num *[sic]* quero sentar com aquele menino’, criança preconceituosa é difícil de lidar, é muito difícil, você tem que ter, é muito trabalho, né, mas a gente tem que trabalhar porque às vezes vem de família, vem de uma coisa ou outra, ou mesmo da característica da criança, né.

Ah, putz, olha ((silêncio)) o que é mais difícil, assim, pra *[sic]* mim são as crianças que vem muito crua, crua, crua, EU MORRO DE PENA, assim, morro de pena de mim ((riso)) porque eu não sei o que fazer às vezes. Eu sei, eu faço o trabalho, mas é (incompreensível) a criança que vem, esse ano eu vim com quatro crianças no 5º ano sem saber ler, nem escrever ((batida dos dedos na mesa)), aí eu vou, eu vou ter que, eu quero dá *[sic]* conta disso, tem pessoas que vão direto, eu quero dá conta disso, eu quero que pelo menos ele saiba o mínimo. Então, eu vou ter que fazer lousa diferenciada, eu vou ter que fazer trabalhos diferenciados. Eu tenho a recuperação paralela, muitos não vêm, então o que eu faço texto pra *[sic]* cá e pra *[sic]* lá, eu fico que nem a uma doida. Vou pesquisar, vou fazer, vou trazer atividade diferenciada, então essa criança que é mais difícil. O ideal pra *[sic]* mim é, o mais perfeito, seria é, né, pra *[sic]* eles mesmos, facilitador, se eles viessem pelo menos com essa noção da leitura e escrita. Eu acho muito triste. Aí, então, eu tenho que dar conta de tudo isto, aí tenho que dar conta dos outros não tirarem sarro, dos outros poderem me ajudar. Agora, nessa época do ano eu já sei, hoje mesmo uma menina falou ‘prô *[sic]*, posso sentar com o I. pra *[sic]* ajudá-lo?’, eu não consegui nada com o I., e a direção não me contemplou também, ‘ah, o I. tá sem saber ler, sem escrever, eu acho que ele tem dislexia, eu não sei o que ele tem, pode ser qualquer coisa, o óculos...’, ninguém faz nada, não chama/Ano passado foi uma guerra porque eu tinha o L. F., ((batida dos dedos na mesa)) hoje ele tá no 6º ano, aquele menino, olha, eu lutei, lutei o ano inteiro, com todos eu consegui, menos com ele, não tem alguma coisa errada? Algum, todas as possibilidades que eu dei pra *[sic]* um, dei pra *[sic]* outro. Ano passado eu tinha quatro também, então três dei conta, pra *[sic]* eles saber, né, entender as coisas, a gente falar e entender, ler e escrever, o L. F. não, ele acaba de escrever batata, ‘escreve de novo batata’, ele já esqueceu. Então quer dizer, eu não preciso de ajuda? Então isso, as crianças, assim, que eu tenho mais dificuldade de..., de lidar. Eu faço, trabalho bastante, mas angustia, né, angustia, dá uma sensação de impotência em você, que você não deu conta né?

*Sobre o que considera importante para a formação dos alunos e se o projeto CEU contempla estes aspectos*

Olha, o importante é eles acreditarem em si, né, é a primeira coisa, eles acreditarem em si, eu acho importante eles é:: saberem competir também, eu acho muito importante que eles saibam competir de uma maneira, eh:, até eu trabalho muito no lúdico, assim, a competição, né, a gente trabalha, faz jogos, faz brincadeira; é, eh::, importante eles saberem que eles vão ser alguém na vida ((batida dos dedos na mesa)), é importante saber que eles vão terminar o Fundamental I ((batida dos dedos na mesa)), é importante saber que eles vão terminar o colégio ((batida dos dedos na mesa)), é importante eles saberem que vão fazer uma faculdade, é importante eles saberem que eles podem, né ((batida dos dedos na mesa)). Então, a gente vê muita criança com uma alta baixa estima ((batida dos dedos na mesa)), ainda mais a criança da comunidade, eu quero que eles acreditem nisso ((batida dos dedos na mesa)). Então, o mais importante pra *[sic]* mim é isso ((batida dos dedos na mesa)), que eles acreditem em si, né, e às vezes num *[sic]* sei se contempla, né, porque não sei se o projeto (político pedagógico da) escola tá *[sic]* contemplando essas crianças, né, o, a, até pode contemplar, mas não sei se os professores tão *[sic]* vivenciando, isto, né. Eu acho que a gente tem que acreditar mais nas crianças, pra *[sic]* que eles possam acreditar em nós, né, e acreditar neles mesmos, né. Eu acho que é isso.

*Sobre a formação continuada e se a unidade a incentiva*

Não, eu acho que não. Aqui é um, o que eu tenho visto aqui é assim: ‘ai, eu tô *[sic]* fazendo, eu tô *[sic]* fazendo uma formação tal pela, pela::’ como chama? ((À distância?)) à distância’, eu digo ‘nossa, eu não dou conta nem’ ((riso)). Olha, eu sou uma professora, mas eu sou meio lentinha sabe, eu sou bem lentinha pra *[sic]* algumas coisa *[sic]* ((risos)), principalmente aqui, essa questão, eu não sou geração, eu sou uma geração lá, né, cinquentão, que já era pra *[sic]* ter aprendido, mas, assim, eu ouço assim ‘ai, eu tô *[sic]* fazendo uma formação’, mas essas formações pra *[sic]* pontuação ((batida dos dedos na mesa)), tudo que eu escuto ‘ai, tô *[sic]* fazendo, vou ganhar tanto, vou passar pro *[sic]* 18 e não sei o que, 18F e sei lá o que, então, eh::, eu não vejo ninguém falar ‘ah, tô *[sic]* fazendo uma formação porque eu vou dar uma melhorada com as crianças’. E eu, assim, como eu falei pra *[sic]* você, eu gosto muito de Paulo Freire e eu fui contemplada, eu ganhei no meu sindicato, do SEDIN, uma pós graduação de Educação Infantil nos moldes do Paulo Freire ((Nossa, que delícia)), então, assim, eu tô *[sic]* me deliciando, tal, depois eu vou pedir ajuda pra *[sic]* você ((risos)) me ajudar no projeto, você me ajudar quando for apresentar o, você me ajudar com os slads, tá, ((risos)). Então, é assim, mas eu vejo muita gente fazendo formação, se você prestar

atenção, oh, presta atenção que você vai escutar ((Eu já ouço)) ‘nossa, eu vou pro *[sic]* 19'. Então, eu não sei o que vai ser da nossa educação, tinha que fazer um curso de Pedagogia, assim, com muita flexibilização pra *[sic]* que venham professoras novas, aí as que gostam das crianças, de qualquer criança, né, porque eles são crianças, eu tenho um olhar pra *[sic]* eles como criança, né.

*Sobre se costuma participar de alguma atividade proposta pelo CEU, sozinha ou com os alunos*

Olha, eu, com os meus alunos, quase não tem nada, mas o que tem a gente aparece, como teve o, aí do Teatro, né, no começo, acho que no mês de maio, por aí, eu participei junto com eles, mas eu participo, eu faço natação, eu já fiz natação aqui, já fiz:: hidro, caminhada, agora tá *[sic]* meio parado aí, eu não tô *[sic]* mais querendo entrar nessa piscina, porque eles invadem muito essa piscina, né ((Sim)), então a gente se preocupa, né, você sempre sabe que é muito limpinha ((interrupção da gravação)).

*Sobre se os alunos e os pais frequentam a unidade*

Nossa, eu brigo pra *[sic]* eles frequentarem, brigo muito pra *[sic]* eles frequentarem. Tem pouquíssimas mães que participam daqui, pouquíssimas, pouquíssimas. Eu tenho algumas crianças, eu tenho acho umas três crianças que fazem natação e:: só. Não tem, eles não participam muito não, eles vêm mais, assim, no cinema, né, no cinema eles vêm, esses cine pipoca que tá *[sic]* tendo eles vêm mais, assim, mais entretenimento, mas fazer uma atividade, uma atividade, assim, como hip hop, eu tenho duas crianças só que fazem, eu acho que é muito pouca a média, né, toda reunião que tem eu incentivo elas a virem, né... Divulgo. Ah, eu falo ‘eu faço hidro, vem fazer comigo, pá, pá, pá, pá, pá, pá’, eu sempre as incentivo.

*Sobre se acredita na existência de práticas que incentivem a integração entre os núcleos e as unidades educacionais*

Sim, sim, sim, até participamos agora de um, desse P. P. P. da escola, um curso do P. P. P. da escola, né, eh: a gestão sempre tá *[sic]* trazendo algumas informações aí pra *[sic]* gente estar se unindo. Agora tem esse grupo étnico racial que eu estou adorando, né. Tô *[sic]* participando, eu tô *[sic]* gostando muito ((Que bom)), é muito bacana, né. Eu acho que deveria convidar a comunidade pra *[sic]* participar, assim, não só o, tem uma comunidade que participa, mas a comunidade integrada mesmo que já tá *[sic]* lá, começar a chamar os leigos,

né, que não participam, pais que podem tá *[sic]* vindo, que não tem muita informação, eu acho que deveria tá *[sic]* convidando mais também, né. Eu vou até colocar no grupo isso, pra *[sic]* gente estar convidando os pais desses alunos pra *[sic]* gente tá *[sic]* vindo, né.

*Sobre a dimensão pedagógica na mega estrutura do CEU*

((Silêncio)) Eu acho que... fica um pouco isolado, viu, fica um pouco isolado. É que..., olha, eu não sei, eu já trabalhei nos dois e sinto, assim, é, mesmo aqui no CEI do CEU eu acho que é um trabalho um tanto isolado, cada um na sua/Mesmo esse (Mostra) era pra *[sic]* ter mais integrado, né, era pra *[sic]* tá *[sic]* a coordenação mais junta, pra *[sic]* gente trabalhar mais junto. Aí, de repente vê aí, a gente encontra por aí e fala 'nossa, você tá *[sic]* fazendo um trabalho, cê *[sic]* tá *[sic]* fazendo isso, que legal, num *[sic]* sei que, pá, pá, pá', né, temos uma reunião, mas eu acho isolado.

*Outras considerações*

Eu acho que, assim, esse é um espaço maravilhoso, que dá pra *[sic]* tirar *[sic]* muita coisa desse espaço, né, eu acho que cinema a gente poderia usar muito mais, Teatro. Às vezes você faz uma peça de teatro, você quer fazer uma peça de teatro com as crianças, aí você:: num *[sic]* pode usar o espaço. Então, tem que já fazer um planejamento pra *[sic]* gente fazer esses extra sala, eu acho que falta muito os extra sala. E.. muitas vezes aqui eu já peguei as pessoas dizendo assim 'ai, ela brinca assim com as crianças porque ela é professorinha do CEI, num *[sic]* sei o que, num *[sic]* sei o que', mas, assim, eles têm que entender que eles são crianças ainda, eles têm que entender que as crianças precisam brincar, que a gente tem que se apoderar desses espaços, que quando eles começarem a se apropriar desses espaços de Teatro, ah, das salas que tem por aí de, de ginástica, do foyer, que eles começarem a se apropriar eles vão ter mais gosto de estar dentro da escola, né ((Claro)). Então, eu acho que se tem que se apropriar mais dos espaços, assim, junto com cada, eh, a EMEF, a gente tem que pensar melhor nisso, né.

*Sobre como gostaria de receber um retorno sobre essa pesquisa*

Ah, sei lá ((riso)), sô curiosa, né, o que será que eles acharam, como é que, né.

**Transcrição da entrevista- Professora S.**

Idade: 34 anos

Turma com a qual trabalha: 5º ano

Local e data da entrevista: Sala de aula do 5º ano do CEU EMEF em 12/11/2015

Duração: 23:02

Então, aqui eu tô *[sic]* com esse 5º ano à tarde e na outra escola eu trabalho com uma classe especial. A minha família é linda e maravilhosa. Eu, meu marido, tenho duas filhas de seis anos que são gêmeas. Que mais? Moramos aqui em São Paulo... no P. A. Dá o quê? Uns quinze minutos mais ou menos de carro?! Mais é perto, é perto. Eu sou católica, porém não praticante. Não ti digo que eu tô *[sic]* na igreja todo domingo, né, naquele mesmo horário, mas tenho minhas orações, tenho bastante fé em Deus.

*Sobre se tem interesses políticos e a sindicalização*

Eu entrei, esse é o meu segundo ano, na Prefeitura, né, eu não me sindicalizei ainda. Então, eu sou meio que perdida ainda nessa questão. Procuro saber tudo, é até uma pendência que eu preciso resolver mesmo. Nessas paralisações que teve esse ano, eu parei, não fiz greve frequente, né, mas nas paralisações eu paralisei sim.

*Sobre a formação*

Eu sempre estudei em colégio público. Fiz:: o magistério, terminei a 8ª série, que era só até a 8ª série, né, terminei a 8ª série e já prestei, fiz prova, era uma espécie de vestibulinho, o CEFAM na época, cê *[sic]* lembra? ((Sim)) E:: fiz o CEFAM na Lapa, aonde é a Diretoria de Ensino Norte 1 hoje. Então eu fiz lá o CEFAM quatro anos, eu saí do CEFAM já ingressei em Letras, fiz quatro anos de Letras na Oswaldo Cruz, aí ((suspiro)), no último ano de Letras eu iniciei Pedagogia, três anos de Pedagogia, terminei a Pedagogia e comecei a pós na Educação Especial. Aí vieram as filhas né ((riso)), aí eu tive que dar um freio ((sim)) porque não dá, né, dois empregos, eu sempre trabalhei em dois empregos, então fica bem complicado mesmo. Em dois mil eu entrei pra *[sic]* fazer Letras, então eu terminei em 99, então foi 99, 98, 97, 96 eu entrei, 96 ((No CEFAM)). A Letras de 2000 a 2004, e a Pedagogia eu comecei em 2003, terminei em 2005. É isso mesmo, é isso mesmo. Em 2006 eu tava *[sic]* terminando

a pós, é isso mesmo. Não, 2009 eu tava *[sic]* terminando a pós, que eu terminei grávida das meninas. É isso mesmo.

*Sobre o ingresso na profissão*

Eu sempre gostei, né. Eu desde pequena eu trabalhava com lousa, com giz, com apagador. Eu sempre gostei de colocar lá as bonecas, eu sempre achei que aquilo ia ser pra *[sic]* mim, que eu não tinha, que eu não me via de outra forma, de outro jeito. Tanto é que eu terminei o Fundamental II e eu já tinha certeza que era aquilo que eu queria. Eu nem tentei outras opções, nada, NADA. Eu já fui direto. Acho que já era um, não sei, um dom, alguma coisa, eu não sei. Olha, eu::, na minha família tem bastante professor, pode ser que sim ((que tenha sido influenciada)), mas eu gostava mesmo.

*Sobre como constrói o trabalho*

((Suspiro)) Uh, ó, é:: eu vou preparando minhas aulas de acordo com as necessidades surgidas dentro da sala, não sempre com as necessidades, eu trago a aula preparada, se eu percebo que eu preciso mudar o direcionamento de acordo com o que eles necessitam naquele momento, eu vou mudando, eu vou modificando. TEMPO, eu não vou falar pra *[sic]* você que eu tenho, que eu trago a aula linda e maravilhosa, que eu, eu sentei lá na minha casa e que eu fiz porque não dá ((sim)), então são nesses intervalos que a gente vai se adequando ou até mesmo na própria sala de aula ((sim)), preparando o conteúdo de amanhã, buscando o que vai ser depois e assim vai.

*Sobre o início da experiência profissional*

No Estado eu tô *[sic]* até hoje, né, o meu, a minha classe especial é do Estado; a Prefeitura é o segundo ano ((batida dos dedos na mesa)), no Estado eu tô *[sic]* desde 2000.

*Sobre a concepção do espaço CEU*

A concepção em si eu não conhecia, o espaço do CEU posso dizer que também não, que eu nunca vim aqui, passei a vir esse ano. A concepção mesmo eu também não conhecia.

*Sobre se passou por algum curso específico para o exercício profissional na unidade e sua importância*

Não. [...] Eu acho que eu poderia ter um outro olhar. Não sei né::, os colegas falam que é uma outra proposta de ensino, tudo. Eu não tive acesso nem ao projeto político pedagógico (+). Não preciso falar mais nada, né. Então...

*Sobre se o professor do CEU tem um perfil específico*

Alguns, não todos. (++) Seria uma aula mais dinâmica, com usos dos, dos, dos recursos da escola, dos espaços, eu acho que seria voltado pra *[sic]* isso. Tô *[sic]*, tô *[sic]* me adequando. Esse é o primeiro ano ((batida dos dedos na mesa)).

*Sobre o trabalho na EMEF-CEU*

(1.5) Muito difícil! A gente, pelo menos do pessoal do 5º ano à tarde, a gente é muito assim, é um trabalho muito solto ((uh)), muito solto. Eu sinto falta de uma coordenação ((batida do punho na mesa)), de uma direção presente. É bem solto.

*Sobre projetos ou atividades educacionais inovadoras*

Ah, eu acho legal o projeto que a ***professora G.*** ((professora que também nos concedeu uma entrevista)) faz com eles de, ela tá *[sic]* trabalhando com eles, é:, a cultura afro brasileira, abordando bastante aspectos, eu acompanho algumas das aulas, eu acho bem interessante, os costumes, os jogos, as atividades que ela realiza com eles, é o que eu acompanho dentro, né, do que eu estou.

*Sobre se a EMEF tem alguma diferença em relação as outras da rede municipal*

(Silêncio) Ela não é uma escola como qualquer outra. Ela é bem equipada. Ela tem um teatro, ela tem uma quadra boa/O PRÉDIO, a estrutura é ótima, é perfeita, então ela não é igual a outra. ((Mas a diferença, então, é a estrutura?)) ((Silêncio)) É! ((batida nos punhos na mesa)).

*Sobre os estudos da realidade local*

O que eu, eu acompanhei, por slads, né, foi um trabalho que eles desenvolveram aqui, antes mesmo, no começo quando começou o CEU, que eles fizeram um trabalho de campo aqui próximo/Então, eu cheguei a ver as fotos de como era antes, de como era depois, né, da, da redondeza mesmo, da, da, do próprio CEU.

*Sobre se interferem na rotina*

Ah, sim, né, porque a gente vai vendo as evoluções, tem conhecimento da onde eles vêm, os alunos, de onde eles vem, o que eles precisam. Sim. Trabalha com a realidade mesmo, né.

*Sobre a relação com a comunidade*

É:: boa. Eu tô *[sic]* aqui não tem nem um ano, né/ A minha relação com a comunidade em si, podemos dizer que é o que: é o contato com os próprios alunos e com os pais em reuniões, ou em festas, em comemorações que tem. É boa, nunca tive problema nenhum. É que é assim, né, a gente tem o contato, por exemplo, das reuniões, os pais que vieram desde o 1º bimestre são os que vão vir até o último bimestre, não é só aqui, é em qualquer unidade escolar. Então, os pais que são participativos, eles são mesmo, os que não são, não tem jeito.

Oh, eles são bem participativos os meus pais, porque eu mando lição de casa e:: eles fazem, os pais ajudam, eles me contam que ajudam, então nessa parte eu percebo que há participação.

*Sobre o protagonismo infanto juvenil*

É um termo que eu tô *[sic]* escutando desde quando eu entrei, né, e a gente trabalha com eles o protagonismo, é::, eles assumindo o papel da própria vida deles, tendo..., como é que eu posso ti dizer, é::, eles sendo ativos, eles fazendo parte do processo mesmo.

*Sobre avaliação*

Eu costumo fazer avaliações escritas, por bimestre, mas, é, diariamente, nas atividades de classe, no geral, no geral, ((batidade dos dedos na mesa)) não me apoio só na folha, no caderno, na atividade em si não. É uma avaliação contínua, né.

*Sobre o tipo de aluno com que prefere trabalhar*

Como assim, tipo de aluno? Não. Não tenho preferência. Adoro trabalhar com o 5º ano. Eles são mais maduros, né, e.. Eu gosto, prefiro.

*Sobre fatores importantes sobre a formação dos alunos*

Ah, eles têm que aprender, eu acho, né, que eles têm que aprender viver em grupo, respeitar o próximo, é:: trabalhar juntos, né, um ajudando o outro, eu acho que é esse apoio mútuo, tem que ter.

*Sobre a formação continuada*

Super importante, super importante. Sempre se atu/Eu acho que tem sempre que se, tá *[sic]* sempre se atualizando, participando de algum curso, fazendo algum tipo de leitura/ É complicado porque o nosso tempo é escasso, né, mas é muito importante. Eu estou participando do curso interdisciplinar, nas segundas-feiras, e o de música e dança nas terças-feiras. ((Com o grupo da ***G.***?)) É, é. ((A instituição ti estimula a buscar por esses cursos?)) ((Silêncio)) Não!

*Sobre se costuma participar de alguma atividade do CEU fora do teu horário de trabalho*

Não.

*Sobre a circulação com os alunos*

Sim. Eu já fui no multiuso, ...., lá embaixo no, no estacionamento, naquela quadrinha de areia, no quiosque, no pátio, eu não sei os lugares direito ((risos)), eu sou meio perdida ainda, no pátio, na sala da ***G.***, aonde tem aquela parte da brinquedoteca ((sei)), o ((o ateliê?)) o ateliê. Fizemos uma apresentação lá ((teatro)) da mostra cultural e já fomos assistir peças sim. Nunca fui na biblioteca com eles.

*Sobre se os alunos frequentam o espaço CEU*

Frequentam. Eles participam de projetos, né, eles conversam bastante sobre isso. Eles frequentam sim. Num *[sic]* geral até, viu. A maioria vem sozinhos.

*Sobre a divulgação de atividades culturais*

Sim. Sempre quando eles fazem algum, qualquer tipo de atividade aqui dentro que vem folheto, eu divulgo ((batida do punho na mesa)) com eles, oriento bastante eles a irem sim e frequentar. [...] Eu me sinto motivada a fazer com que eles participem, né. Moram numa comunidade carente, não tem, não tem::, é..., eles não têm acesso fácil como nós, um clube, uma praia, um cinema, um shopping, pra *[sic]* eles é mais difícil, É ÓBVIO, então eu procuro, né, fazer de tudo pra *[sic]* eles estarem participando aqui.

*Sobre a integração entre os núcleos e as unidades educacionais*

(+) CEI, EMEI E EMEF, no caso, seria? ((E os núcleos...)) Existe, quando precisa se juntar pra *[sic]* fazer uma mostra, alguma coisa, existe. Bem pontuais, aonde tem que, tem que acontecer mesmo.

*Sobre a dimensão pedagógica na mega estrutura do CEU*

Olha ((suspiro)), é.., varia bastante, né, tem momentos que a gente se sente assistida, tem momentos que é isolado mesmo, cada um por si. ((Você está se referindo ao grupo, à direção, à coordenação?)) Sim. ((Já participou de algum momento em que realmente pessoas de diversos espaços estivessem juntas, articuladas?)) Na semana do protagonismo só. Foi isso, foi esse o momento.