EDUCAÇÃO INTEGRAL
Contribuições da extensão da UFMG

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
Reitora Sandra Regina Goulart Almeida
Vice-Reitor Alessandro Fernandes Moreira

EDITORA UFMG
Diretor Flavio de Lemos Carsalade
Vice-Diretora Camila Figueiredo

CONSELHO EDITORIAL
Flavio de Lemos Carsalade (presidente)
Ana Carina Utsch Terra
Antônio de Pinho Marques Júnior
Antônio Luiz Pinho Ribeiro
Bernardo Jefferson de Oliveira
Camila Figueiredo
Carla Viana Coscarelli
Cássio Eduardo Viana Hissa
César Geraldo Guimarães
Eduardo da Motta e Albuquerque
Élder Antônio Sousa e Paiva
Helena Lopes da Silva
João André Alves Lança
João Antônio de Paula
José Luiz Borges Horta
Lira Córdova
Maria de Fátima Cardoso Gomes
Renato Alves Ribeiro Neto
Ricardo Hiroshi Caldeira Takahashi
Rodrigo Patto Sá Motta
Sergio Alcides Pereira do Amaral
Sônia Micussi Simões

PRÓ-REITORIA DE EXTENSÃO
Pró-Reitora Claudia Andréa Mayorga Borges
Pró-Reitora Adjunta Janice Henriques da Silva Amaral

FACULDADE DE EDUCAÇÃO
Diretora Andréa Moreno
Vice-Diretora Vanessa Ferraz Almeida Neves

Marilia Barcellos Guimarães
Carla Linhares maia
Denise Bianca Maduro Silva Passades
Organizadoras

EDUCAÇÃO INTEGRAL
Contribuições da extensão da UFMG

EDITORA ufmg

© 2022, Os autores
© 2022, Editora UFMG

Este livro ou parte dele não pode ser reproduzido por qualquer meio sem autorização escrita do Editor.

E24 Educação integral [recurso eletrônico] : contribuições da extensão da UFMG / Marilia Barcellos Guimarães, Carla Linhares Maia, Denise Bianca Maduro Silva Passades, organizadoras. - Belo Horizonte : Editora UFMG, 2022.

1 recurso online (379 p. : il.) : pdf
Inclui bibliografia.
ISBN: 978-65-5858-093-5

1. Educação. 2. Educação integral. 3. Extensão universitária. I. Guimarães, Marilia Barcellos. II. Maia, Carla Linhares. III. Maduro Silva, Denise Bianca.

CDD: 378.1554
CDU: 378.88

Ficha catalográfica elaborada por Vilma Carvalho de Souza – Bibliotecária – CRB-6/1390.

Este livro recebeu apoio financeiro do Ministério da Educação e Cultura (MEC), por intermédio do Programa de Extensão Universitária da Secretaria de Educação Superior (Proext MEC/SESu).

COORDENAÇÃO EDITORIAL E PREPARAÇÃO DE TEXTOS Michel Gannam
ASSISTÊNCIA EDITORIAL Eliane Sousa
DIREITOS AUTORAIS Maria Margareth de Lima e Renato Fernandes
COORDENAÇÃO DE TEXTOS Maria do Carmo Leite Ribeiro
REVISÃO DE PROVAS Ana Teresa Campos, Flaviana Correia, Phillip Félix e Talita Corrêa
PROJETO GRÁFICO Cássio Ribeiro, a partir de Glória Campos – *Mangá*
FORMATAÇÃO Giovanni Barbosa
CAPA Henrique A. N. Teixeira
PRODUÇÃO GRÁFICA Warren Marilac

EDITORA UFMG
Av. Antônio Carlos, 6.627 CAD II Bloco III
Campus Pampulha 31270-901 Belo Horizonte-MG Brasil
Tel. +55 31 3409-4650 Fax +55 31 3409-4768
www.editoraufmg.com.br editora@ufmg.br

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Estrutura do PEI-UFMG 61

Figura 2 – Demandas e desafios postos à Coordenação Pedagógica do PEI-UFMG 79

Figura 3 – Articulação entre áreas e projetos no Gostei 89

Figura 4 – Logomarca do PEI-UFMG 106

Figura 5 – Edição do Boletim Eletrônico quinzenal 107

Figura 6 – Exemplo de pôster da campanha de cadastramento de bolsistas 109

Figura 7 – Capa do "Cardápio de Oficinas" 110

Figura 8 – Página do PEI-UFMG no Facebook 112

Figura 9 – Exemplo de convite do Encontro de Formação 113

Figura 10 – Instalação na FaE-UFMG produzida pelos bolsistas de Artes Visuais (2011) 151

Figura 11 – Instalação na FaE-UFMG produzida pelos bolsistas de Artes Visuais (2011) 151

Figura 12 – Oficina de intervenção urbana e cinema de animação do bolsista Júlio Senna 153

Figura 13 – Oficina de intervenção urbana da bolsista Emanuelle Evangelista 154

Figura 14 – Oficina de intervenção urbana da bolsista Emanuelle Evangelista 154

Figura 15 – Oficina de intervenção urbana da bolsista Emanuelle Evangelista 155

Figura 16 – Rede dos componentes do espaço descritos pela bolsista Márcia. Os nós "espaço" e "aula" estão destacados por serem pontos de passagem obrigatórios no relato 172

Figura 17 – Rede canteiro, conforme o relato do bolsista Paulo 174

Figura 18 – Actantes relacionados à horta 175

Figura 19 – Actantes mobilizados pelos bolsistas, formando os "Encontros do PEI-UFMG" 177

Figura 20 – Miolo de um dos *fanzines* coordenados por Sylvia Koury Torres e Isabel Petruceli (2012) 192

Figura 21 – Miolo de um dos *fanzines* coordenados por Nayara Gabriele dos Santos (2012) 193

Figura 22 – Miolo de um dos jornais coordenados por Nayara Domingues Cardoso (2013) 194

Figura 23 – Capa do *Livrão de pano* coordenado por Isabela Ferreira Nonato (2012) 195

Figura 24 – Miolo do *Livrão de pano* coordenado por Isabela Ferreira Nonato (2012) 195

Figura 25 – Colcha Literária (2012) 199

Figura 26 – Alguns trabalhos de pintura em muros e postes 289

Figura 27 – Alguns trabalhos de pintura em muros e postes 290

Figura 28 – Transformação da horta 297

Figura 29 – Transformação da horta 297

Figura 30 – Transformação da horta 298

Figura 31 – Recuperação de espaço de convivência 299

Figura 32 – Recuperação de espaço de convivência 299

Figura 33 – Recuperação de espaço de convivência 300

Figura 34 – Trabalho desenvolvido por aluno da oficina 327

Figura 35 – Trabalho desenvolvido por alunos da oficina 328

Figura 36 – Trabalho desenvolvido por aluna da oficina 328

Figura 37 – Trabalho desenvolvido por alunas da oficina 329

Figura 38 – Processo de desenvolvimento da atividade "Olho da Morte" (2011) 354

Figura 39 – Processo de desenvolvimento da atividade "Olho da Morte" (2011) 354

Figura 40 – Resultado final: o "Olho da Morte" (2011) 355

Figura 41 – Pintura do muro da escola e a atividade "Olho da Morte" (2011) 355

Figura 42 – Resultado final pintura do muro da escola e a atividade "Olho da Morte" (2011) 356

Figura 43 – Estêncil (2011) 356

Figura 44 – Pintura de orelhão (2011) 357

Figura 45 – Pintura de orelhão (2011) 357

Figura 46 – Arte ótica: pintura nas calçadas da escola (2012) 358

Figura 47 – Arte ótica: pintura nas calçadas da escola (2012) 358

Figura 48 – Formas orgânicas e cores quentes e frias: pintura nas calçadas/revitalização da praça (2012) 359

Figura 49 – Formas orgânicas e cores quentes e frias: pintura nas calçadas/revitalização da praça (2012) 359

Figura 50 – Formas orgânicas e cores quentes e frias: pintura nas calçadas/revitalização da praça (2012) 360

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Público atendido pelo PEI-UFMG no período de 2011 a 2013 64

Tabela 2 – Formação dos bolsistas da oficina de acompanhamento pedagógico – 2011 131

Tabela 3 – Formação dos bolsistas da oficina de acompanhamento pedagógico – 2012 131

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Faixa etária dos bolsistas da UFMG do Programa Escola Integrada – 2011 251

Gráfico 2 – Tipo de escola em que o bolsista concluiu o ensino médio – 2011 252

Gráfico 3 – Área do curso de graduação dos bolsistas – 2011 253

Gráfico 4 – Período dos bolsistas no curso superior – 2011 254

Gráfico 5 – Outras experiências dos bolsistas como educadores – 2011 255

Gráfico 6 – Tempo de atuação dos bolsistas no programa – 2011 255

Gráfico 7 – Forma como os bolsistas conheceram o PEI-UFMG – 2011 256

Gráfico 8 – Principal contribuição do programa para os bolsistas – 2011 257

Gráfico 9 – Temas de interesse dos bolsistas para as formações coletivas – 2011 258

SUMÁRIO

Prefácio
AS LIÇÕES DO PROGRAMA ESCOLA INTEGRADA UFMG
Ou como uma ação de extensão pode contribuir na formação inicial de professores
Juarez Dayrell 15

INTRODUÇÃO
Marilia Barcellos Guimarães
Carla Linhares Maia
Denise Bianca Maduro Silva Passades 21

Seção 1
REFLETINDO SOBRE EDUCAÇÃO INTEGRAL/INTEGRADA

A EDUCAÇÃO INTEGRAL COMO DIREITO
Concepções e desafios
Lúcia Helena Alvarez Leite
Fernanda Silva de Oliveira
Patrícia Moulin Mendonça 33

Seção 2
APRESENTANDO O PROGRAMA ESCOLA INTEGRADA UFMG

O PROGRAMA ESCOLA INTEGRADA UFMG
A trajetória de uma ação de extensão junto à educação básica
Marilia Barcellos Guimarães
Denise Bianca Maduro Silva Passades
Natália Fraga Carvalhais Oliveira 55

DESAFIOS E POSSIBILIDADES DA COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA NO PROGRAMA ESCOLA INTEGRADA UFMG
Carla Linhares Maia 75

A COMUNICAÇÃO NO PROGRAMA ESCOLA INTEGRADA UFMG
Caminhos percorridos e desafios futuros
Clara Soares Braga 99

Seção 3
REFLEXÕES TEÓRICO-METODOLÓGICAS DAS ÁREAS QUE COMPÕEM O PROGRAMA ESCOLA INTEGRADA UFMG

ACOMPANHAMENTO PEDAGÓGICO NA INTERFACE DO PROGRAMA ESCOLA INTEGRADA UFMG
Erivane Rocha Ribeiro 123

EXPERIÊNCIAS, TENSÕES E INTERCESSÕES EM ARTES VISUAIS NO PROGRAMA ESCOLA INTEGRADA UFMG
Maria Luiza Dias Viana
Henrique Augusto Nunes Teixeira 137

A MATERIALIDADE NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES
Alguns apontamentos a partir da experiência da área de Ciências no Programa Escola Integrada UFMG
Francisco Ângelo Coutinho
Danusa Munford
Luciana Allain
Tatiana Cristina Cândido Camargos 161

LINGUAGENS, CULTURA E AS CONTRIBUIÇÕES DA ÁREA DE LINGUAGEM NO CONTEXTO DA ESCOLA INTEGRADA
Célia Abicalil Belmiro
Virgínia Ávila
Clarice Gualberto
Caroline Peixoto e Silva 183

UMA OFICINA DE MATEMÁTICA NO PROGRAMA ESCOLA INTEGRADA UFMG ANALISADA À LUZ DA APRENDIZAGEM SITUADA
André Augusto Deodato 203

OFICINAS DE MÚSICA NO PROGRAMA ESCOLA INTEGRADA UFMG
Uma perspectiva integradora para a formação de educadores musicais
Heloisa Feichas 225

Seção 4
PESQUISANDO O PROGRAMA ESCOLA INTEGRADA UFMG

QUEM FAZ A ESCOLA INTEGRADA?
Reflexões sobre os bolsistas do Programa Escola Integrada UFMG
Juliana Batista dos Reis
Juarez Dayrell 245

METODOLOGIAS DE ORIENTAÇÃO NAS ÁREAS DE ACOMPANHAMENTO PEDAGÓGICO, EDUCAÇÃO FÍSICA/DANÇA E ARTES VISUAIS NO PROGRAMA ESCOLA INTEGRADA UFMG
Saulo Pfeffer Geber 261

Seção 5
RELATANDO EXPERIÊNCIAS DO COTIDIANO DO PROGRAMA ESCOLA INTEGRADA UFMG

Introdução
A FORMAÇÃO EM EDUCAÇÃO INTEGRAL
Relatos da prática
Denise Bianca Maduro Silva Passades
Marilia Barcellos Guimarães
Carla Linhares Maia 279

O PROGRAMA ESCOLA INTEGRADA UFMG SOB
A PERSPECTIVA DO ALUNO DE ARTE
Dulcinara Rezende Anastácio 287

TRIDIMENSIONALIDADE COMO ARTE
Intervenções na escola
Welington Dias 295

AFETO E INCENTIVO NA OFICINA DE QUADRINHOS
Rebeca Prado Santos 301

A TRAJETÓRIA DA COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA
DO PROGRAMA ESCOLA INTEGRADA UFMG SOB O
OLHAR DE DUAS BOLSISTAS
Jôsy Anne Rodrigues da Silva Brison Moreira
Edivânia Ferreira Silva 305

JOGOS E DIÁLOGOS
Um caminho para o educador
Cristiane Frade Marques 315

EXPERIÊNCIAS NA FORMAÇÃO DOCENTE
Jéssica Nayra Sayão de Paula 319

TWITTER E MINICONTOS NA OFICINA DE LITERATURA
Fernanda Júnia Aparecida Teixeira da Conceição 323

VIVÊNCIAS EM ARTE E EDUCAÇÃO
Angélica Lourenço de Almeida 325

O USO DO BLOG NO PROCESSO EDUCACIONAL
Experiência nas oficinas de acompanhamento pedagógico
do Programa Escola Integrada UFMG
Raquel Cristina Teixeira de Freitas
Erivane Rocha Ribeiro 331

LITERATURA E FUTEBOL
Uma alternativa para atrair os jovens aos textos literários
Pedro Henrique Souza da Silva 337

EXPERIÊNCIAS COM DANÇA NA ESCOLA INTEGRADA
Caroline Queiroga Antônio 339

A ESCOLA INTEGRADA NA PERSPECTIVA DA SOCIOLOGIA DA EDUCAÇÃO
André Felipe D. Martins R. Elias
Erivane Rocha Ribeiro 341

OFICINA DE INTERVENÇÃO URBANA
Produção coletiva e imaginativa
Raniel Felipe Marcelino Bento 351

DIVERSAS EXPERIÊNCIAS DANÇANTES
Aline Cristina Tiago Amilcar de Souza 361

EXPERIÊNCIAS DE APRENDIZAGEM NAS OFICINAS DE LITERATURA E PRODUÇÃO DE TEXTO
Flávia Batista da Silva Santos
Sylvia Koury Torres 363

O *FANZINE* COMO ALTERNATIVA PARA A OFICINA DE JORNAL
Nayara Gabriele Santos 367

INCURSÕES GEOGRÁFICAS
Leonardo Manoel da Silva 369

TECNOLOGIAS DA INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO NA ESCOLA
A experiência da rádio Jovem News
Rodrigo Emanuel Gomes Madureira 373

SOBRE OS AUTORES 375

Prefácio

AS LIÇÕES DO PROGRAMA ESCOLA INTEGRADA UFMG

Ou como uma ação de extensão pode contribuir na formação inicial de professores

Este livro nos traz a descrição e análise do Programa Escola Integrada UFMG (PEI-UFMG), que concretiza, de forma inédita, a tripla função da universidade pública no Brasil – o ensino, a pesquisa e a extensão –, atuando em uma área sensível da realidade brasileira, a escola básica, e desenvolvendo uma proposta inovadora de formação inicial de professores que muito tem a nos ensinar. Em um contexto de disputas de concepções educacionais e profundos questionamentos sobre a escola pública e sua qualidade, mas também sobre a universidade pública e sua função social e especificamente sobre o papel e a estrutura da formação inicial de professores, as experiências, as questões e os desafios pontuados aqui vêm contribuir de forma significativa para o aprofundamento do debate.

Passei a me envolver com o Programa Escola Integrada (PEI) apenas em 2010, mesmo sabendo da sua existência desde 2006. Em uma reunião na Pró-Reitoria de Extensão (Proex-UFMG), sonhamos com a possibilidade de uma articulação de professores da universidade envolvidos com as licenciaturas, bolsistas de pós-graduação e bolsistas de graduação com o Programa Escola Integrada desenvolvido pela Secretaria de Educação da

Prefeitura Municipal de Belo Horizonte. Naquele momento, o desejo, mesmo não muito claro, era aprofundar uma proposta que articulasse a extensão, o ensino e a pesquisa com novas práticas de formação inicial de professores, ampliando e qualificando os espaços de exercício da docência. Desde então o PEI avançou, enfrentou e continua enfrentando desafios de dimensões e ordens variadas, de alguma forma relatados nos diversos artigos deste livro.

Em uma leitura muito particular, indicarei alguns aspectos que considero importantes na experiência analisada, sem a pretensão de abarcar toda a riqueza do programa. Inicialmente, é importante pontuar a proposta de educação integral, alvo e campo empírico do PEI. No contexto de uma sociedade marcada pela desigualdade, a proposta de educação integral que vem sendo implementada no Brasil, na sua diversidade política e metodológica, significa sem dúvida um avanço considerável no campo dos direitos, analisados em alguns dos artigos. Nesse sentido, a atuação da universidade junto à prefeitura de Belo Horizonte ganha um papel estratégico, contribuindo de forma significativa na implementação de uma política pública, além de estimular a produção do conhecimento sobre as diversas facetas do Programa Escola Integrada, tornando mais visível seus limites e possibilidades.

Mas o que me chama mais atenção, talvez pelo meu olhar de educador, é a inovação que o programa nos traz na formação inicial de professores. Os diversos artigos deixam muito claro algumas dimensões fundamentais que apontam para novas possibilidades para a licenciatura na UFMG. Um primeiro aspecto é o caráter coletivo e processual de toda a proposta. Fica muito claro como a dimensão do diálogo está presente em todas as esferas do trabalho, desde a coordenação pedagógica até o trabalho do bolsista de graduação na escola que, como nos diz Carla Linhares Maia em seu artigo, busca "desenvolver um trabalho mais dialógico dentro da universidade, incrementando a articulação entre professores, gestores, técnicos, pesquisadores e estudantes envolvidos, na perspectiva de constituir uma rede em torno do

Programa Escola Integrada, bem como ampliar o diálogo e articulação com as escolas participantes". Nesse sentido o programa busca valorizar a essência do processo educativo que se baseia, no meu entender, na centralidade das relações intersubjetivas, contribuindo de forma significativa na formação inicial dos professores.

Aliada a essa dimensão, fica muito clara a ênfase em uma postura colaborativa, na qual professores, bolsistas de pós-graduação e bolsistas de graduação se colocam como parceiros na busca de soluções pedagógicas para os desafios que a prática apresenta. As reuniões da Coordenação Pedagógica e os espaços semanais de formação e planejamento são exemplos de uma atitude que coloca a prática concreta no cotidiano escolar como a referência para a formação inicial de professores. Essa disposição colaborativa fica evidente também na própria produção dos vários textos desta coletânea, frutos da parceria entre professores e alunos. Essa dimensão fica ainda mais forte nos momentos de encontros coletivos de formação, quando se ressalta a riqueza do encontro das diferenças. São licenciandos de diferentes áreas do conhecimento, cada qual com o seu olhar específico, e, ao mesmo tempo, atores situados em diferentes lugares institucionais: alunos da graduação, da pós-graduação, professores orientadores da universidade e alguns professores da escola pública.

Outro aspecto a ser ressaltado é a articulação efetiva, no PEI, entre ensino, extensão e pesquisa, o que tende a aprofundar a formação dos nossos alunos em vários âmbitos. Os bolsistas de pós-graduação, boa parte deles desenvolvendo pesquisas de mestrado ou doutorado, exercem a função de orientadores dos licenciandos e enfrentam desafios teórico-práticos que certamente possibilitam uma reflexão sobre o seu objeto de estudo e, simultaneamente, uma experiência significativa de direcionamento. Por seu lado, os alunos da graduação, atuando com oficinas correspondentes à sua área de formação, desenvolvem uma experiência na escola que traz mais desafios pedagógicos do que o próprio estágio curricular, possibilitando uma formação baseada na relação íntima entre teoria e prática. Os relatos das experiências vivenciadas

no cotidiano do PEI deixam muito clara a importância dessa experiência na formação dos nossos alunos. Não podemos nos esquecer também da realização de pesquisas específicas, como nos mostra os textos da quarta seção, que vem contribuir para a produção de conhecimentos sistematizados sobre a própria experiência. Parece ficar claro que a maior articulação entre ensino, pesquisa e extensão bem como o diálogo entre teoria e prática e entre os diferentes sujeitos envolvidos nesse processo podem representar uma ampliação e um aprofundamento do processo de ensino-aprendizagem dentro da sala de aula, na escola e na universidade. Ao mesmo tempo, apontam para uma metodologia que pode servir de guia para a licenciatura. Podemos afirmar assim que o PEI vem reforçar a importância da articulação entre as dimensões de ensino, pesquisa e extensão na formação inicial dos professores.

Ainda nesse âmbito, uma outra inovação são as formas criativas com as quais professores da licenciatura de diferentes unidades da UFMG vem institucionalizando o PEI. É o caso, por exemplo, da participação no programa ser considerada parte da carga horária de prática de ensino dos estudantes de licenciatura, garantindo e reconhecendo a sua experiência com a realidade das escolas públicas. Um outro exemplo é na Escola de Música, onde foi criada disciplina optativa para que os docentes contabilizem a orientação aos bolsistas como carga horária didática e para que estes tenham sua participação em ação de extensão reconhecida curricularmente. Esses, entre outros exemplos, são evidências de possíveis caminhos para a superação dos impasses vivenciados pela licenciatura da UFMG. Ao mesmo tempo, o PEI expressa também uma inovação sobre o lugar da extensão na instituição. Ao atribuir bolsas de pós-graduação para o desenvolvimento de uma ação da extensão, evidencia o reconhecimento e a valorização da extensão como uma dimensão acadêmica, superando preconceitos e segmentações ainda dominantes na universidade.

Esses avanços, entre vários outros, que o PEI apresentou nesses oito anos de existência não diminuem os desafios e limites que

enfrentou e ainda enfrenta. Na dimensão política, enfrentou e enfrenta desafios consideráveis na articulação da universidade com o poder público municipal, com tudo o que significa no Brasil a continuidade de políticas públicas diante da alternância de poder e de projetos políticos. Na universidade, enfrentou e enfrenta desafios no reconhecimento e na valorização da extensão como uma ação acadêmica e das licenciaturas como uma área estratégica de atuação da universidade, o que significa decisões políticas de prioridades, de investimentos e de envolvimento de gestores e professores. Desafios esses que, explicitados nos diferentes textos, merecem uma reflexão e tomada de medidas que visem enfrentá-los. Finalmente, não poderia deixar de mencionar e valorizar os gestores, os professores e os alunos que vêm tornando possível essa experiência, com especial atenção para a atual equipe de coordenação. Juntos vêm realizando uma importante função da universidade em contribuir para o aprofundamento da democratização da sociedade brasileira através da educação. Por tudo isso, caro leitor, este livro vale a pena ser lido e refletido. Boa leitura.

Juarez Dayrell

INTRODUÇÃO

Caros leitores,

Este livro é obra de muitas mãos, mentes e corações. Lançando um olhar mais amplo e retrospectivo, é fruto de oito anos de desenvolvimento de uma ação extensionista da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Trata-se do Programa Escola Integrada UFMG (PEI-UFMG), que oferta oficinas de diferentes temáticas em distintos campos do conhecimento às crianças e aos adolescentes das escolas da rede pública de ensino fundamental de Belo Horizonte em jornada ampliada. Essas oficinas são desenvolvidas por estudantes universitários, propiciando a experiência de uma prática educativa durante o seu processo de formação. Nesse aspecto, o programa contempla ações diversas, como a mobilização, a orientação, a formação e o acompanhamento pedagógico dos estudantes da UFMG que atuam nas oficinas, possibilitando reflexões teórico-metodológicas sobre a educação integral. O PEI-UFMG é coordenado pela Pró-Reitoria de Extensão (Proex-UFMG) em parceria com a Faculdade de Educação (FaE-UFMG) e envolve diversas outras unidades da universidade.

Produzido no âmbito do PEI-UFMG, este livro se coloca como espaço de registro e reflexão sobre essa experiência de aproximação, diálogo e troca entre universidade e sociedade, circunscrita, no caso, à educação integral. Traz em suas páginas uma experiência coletiva, construída em diversos territórios e em diálogo constante com sujeitos que têm diferentes concepções de conhecimento, de educação e de processo de ensino e aprendizagem. Talvez nisso resida seu maior mérito, mas também seu maior desafio.

Com base na larga e consolidada experiência da extensão da UFMG em uma área nova e ainda carente de estudos, esta coletânea sistematiza e divulga conhecimentos, contribuindo para o avanço do campo conceitual e das práticas em educação integral e integrada.

Sob um olhar mais próximo, esta publicação é fruto das constantes e intensas reflexões e diálogos entre professores, técnicos, estudantes de graduação e pós-graduação da UFMG envolvidos no programa, nos espaços e tempos das orientações, dos eventos formativos e da gestão. Assim, caros leitores, fazemos o convite para enveredarem-se pela trilha da educação integral e dos percursos e percalços do programa, bem como dos relatos, depoimentos, reflexões e indagações dos sujeitos que dele participam. O livro foi organizado em cinco seções:

SEÇÃO 1 – REFLETINDO SOBRE EDUCAÇÃO INTEGRAL/INTEGRADA

Como uma publicação que se insere no âmbito da educação integral, campo tão instigante e complexo quanto as diversas ações e os programas implementados no país na última década, essa temática não poderia deixar de ser discutida. Desse modo, abrimos o livro com o artigo da professora da Faculdade de Educação da UFMG e coordenadora do núcleo de pesquisa e extensão Território Educação Integral e Cidadania (Teia), Lúcia Helena Alvarez Leite. Certamente, uma das referências do tema na atualidade.

Nesse artigo, em coautoria com Fernanda Silva de Oliveira e Patrícia Moulin Mendonça, ambas doutorandas do Programa de Pós-Graduação da FaE-UFMG, as autoras nos instigam a refletir sobre a educação integral inserindo o debate, primeiramente, em uma perspectiva histórica, para, posteriormente, nos levar a uma análise sobre os projetos de educação integral, atualmente em disputa no país. Apresentam e contrapõem duas perspectivas controversas, sendo a primeira da educação integral

como mercadoria e a segunda, a que nos aproxima, da educação integral como direito. Direito que, como nos lembra Miguel Arroyo,[1] vai além daquele de aprender e de saber, sendo também de um justo e digno viver que conduz ao reconhecimento da diversidade e da alteridade dos sujeitos da educação integral e da incorporação dos saberes e culturas, muitos anos excluídos, negados e silenciados na escola.

SEÇÃO 2 – APRESENTANDO O PROGRAMA ESCOLA INTEGRADA UFMG

Na sequência, convidamos os leitores a conhecerem melhor o programa, suas propostas, estruturas e projetos. Para tal, apresentamos três artigos, sendo o primeiro da Coordenação Geral, o segundo da Coordenação Pedagógica e o terceiro referente à comunicação no programa.

No primeiro, as autoras Marilia Barcellos Guimarães, Denise Bianca Maduro Silva Passades e Natália Fraga Carvalhais Oliveira nos levam a conhecer o PEI-UFMG, partindo do histórico de seu desenvolvimento para comporem as metodologias de gestão do programa, arraigadas no conceito e nas diretrizes da extensão universitária. Ao final, nos apresentam os avanços e desafios que persistem para a gestão do programa na universidade e para além de seus muros.

O segundo artigo, de autoria de Carla Linhares Maia, busca apresentar a experiência da Coordenação Pedagógica do programa no período de 2011 a 2013, tendo por objetivo refletir sobre os limites e as possibilidades de uma experiência singular de formação e articulação pedagógica dentro de um programa de extensão universitária com a dimensão e características do PEI-UFMG.

O último artigo desta seção, de autoria de Clara Soares Braga, apresenta um histórico das ações de comunicação desenvolvidas entre os anos de 2011 e 2013 no PEI-UFMG, refletindo sobre as potencialidades e os desafios da comunicação em um programa de extensão universitária. O texto abrange a descrição do projeto

de comunicação do PEI-UFMG, mostra a discussão conceitual do papel da comunicação no programa a partir da teoria da educomunicação e lança desafios e perspectivas para o avanço da área.

SEÇÃO 3 – REFLEXÕES TEÓRICO -METODOLÓGICAS DAS ÁREAS QUE COMPÕEM O PROGRAMA ESCOLA INTEGRADA UFMG

Um dos aspectos priorizados nesta obra é o da orientação, que envolve o acompanhamento e a formação dos estudantes da universidade que são bolsistas do programa, desenvolvendo oficinas nas escolas públicas de ensino fundamental da cidade de Belo Horizonte. Visando a esse suporte, o programa mobilizou uma grande equipe, composta por professores e bolsistas de pós-graduação e de graduação, estruturada por áreas de conhecimento. Nesta terceira seção, apresentam-se as reflexões das áreas de Acompanhamento Pedagógico, Artes Visuais, Ciências, Linguagem, Matemática e Música sobre os processos de orientação dos estudantes e/ou sobre aspectos significativos a cada área do programa. É importante dizer que não se seguiu um modelo ou uma forma de apresentação ou reflexão comum a todas as áreas, mas que cada autoria segue uma linha própria, trazendo discussões específicas do seu campo de atuação no PEI-UFMG.

No primeiro artigo, intitulado "Acompanhamento pedagógico na interface do Programa Escola Integrada UFMG", Erivane Rocha Ribeiro, doutoranda da FaE-UFMG e bolsista de pós-graduação em acompanhamento pedagógico do PEI-UFMG, apresenta e fundamenta a proposta dessa área tão complexa e que se propõe a ir além da concepção de oficina de para casa e ainda escapar da visão de reforço escolar. Para tanto, destaca a importância da dimensão lúdica e foca nos sujeitos aprendentes e sujeitos ensinantes e na relação entre estes e entre os sujeitos e os saberes e conhecimentos para refletir sobre os processos e práticas de aprendizagem nas oficinas desenvolvidas no contraturno.[2]

O artigo seguinte, "Experiências, tensões e intercessões em artes visuais no Programa Escola Integrada UFMG", é assinado pela professora do curso de Design e orientadora da área de Artes Visuais, Maria Luiza Dias Viana e por Henrique Augusto Nunes Teixeira, doutorando e ex-bolsista de pós-graduação do PEI-UFMG. Nesse artigo, os autores apresentam a área de Artes Visuais do programa, trazendo um breve histórico, para, posteriormente, refletirem conceitualmente sobre o ensino das artes e, por fim, em diálogo constante com a produção e os relatos de seus orientandos, tratarem e exemplificarem a metodologia das oficinas e dos processos de orientação na universidade.

Na sequência, o professor da FaE-UFMG e coordenador da área de Ciências, Francisco Ângelo Coutinho, junto com a bolsista de pós-graduação Tatiana Cristina Cândido Camargos, a professora associada da FaE-UFMG Danusa Munford e a doutoranda Luciana Allain apresentam o artigo "A materialidade na formação de professores: alguns apontamentos a partir da experiência da área de Ciências no Programa Escola Integrada UFMG". Nesse texto, buscam ilustrar, a partir de uma análise de experiências do programa, como o referencial da teoria ator-rede pode contribuir para o entendimento das relações que perpassam o processo de aprender a ensinar.

Em seguida, a professora da FaE-UFMG e coordenadora da área de Linguagem, Célia Abicalil Belmiro, junto com as ex-bolsistas de pós-graduação Virgínia Ávila, Clarice Gualberto e Caroline Peixoto e Silva assinam o artigo "Linguagens, cultura e as contribuições da área de Linguagem no contexto da escola integrada". Nesse texto, apresentam primeiramente alguns fundamentos teórico-metodológicos caros à área de Linguagem, para, posteriormente, sugerirem algumas contribuições da área para o programa. Por fim, destacam algumas atividades desenvolvidas pelos bolsistas monitores junto aos alunos das escolas integradas, refletindo sobre as situações de uso da linguagem no contexto dos processos de ensino-aprendizagem.

Na área de Matemática, André Augusto Deodato, doutorando e ex-bolsista de pós-graduação do programa, no artigo "Uma oficina de matemática no Programa Escola Integrada UFMG analisada à luz da aprendizagem situada", busca, através de um exemplo de oficina desenvolvida, apontar indícios que subsidiem a afirmação de que a aprendizagem de matemática ocorre na (e sofre influência da) prática. Em seu texto, utiliza como material empírico as transcrições de interações dos alunos, produzidas a partir dos registros da observação e de gravações em áudio e vídeo. Na análise desse material, usa os referencias teóricos da aprendizagem situada, sob um enfoque etnomatemático, para caracterizar a participação dos estudantes nessa oficina entendida como uma prática.

A professora da Escola de Música da UFMG e coordenadora da área de Música, Heloisa Feichas, no artigo intitulado "Oficinas de música no Programa Escola Integrada UFMG: uma perspectiva integradora para a formação de educadores musicais", mostra o percurso da área no Programa Escola Integrada UFMG, pontuando algumas experiências dos bolsistas sob a ótica da coordenação pedagógico-musical. Primeiramente, apresenta um breve histórico das oficinas de música no programa, para, posteriormente, discutir aspectos do desenvolvimento das múltiplas competências para o educador musical, indicando alguns conceitos e estratégias para uma pedagogia da integração. Finaliza o artigo apresentando uma reflexão sobre as orientações pedagógico-musicais, ressaltando os planejamentos e os desafios na prática, além das possibilidades de ganho para todos os envolvidos nesse processo.

SEÇÃO 4 – PESQUISANDO O PROGRAMA ESCOLA INTEGRADA UFMG

O PEI-UFMG, como programa de extensão, enfrenta vários desafios, conforme será visto nos artigos e relatos que compõem este livro. Um deles é desenvolver instrumentos e estratégias que

permitam monitorar e avaliar constantemente os projetos e as atividades que o integram. Outro grande desafio é conhecer melhor os sujeitos que participam do programa, principalmente os estudantes que nele atuam como bolsistas. Há, ainda, o desafio de acompanhar e registrar as práticas e experiências desenvolvidas nos espaços das orientações das áreas, bem como nos espaços e tempos de formação coletiva. Para o enfrentamento desses desafios, um dos grandes movimentos que o programa tem realizado é desenvolver pesquisas no contexto da extensão universitária. Essas pesquisas permitem ao PEI-UFMG se conhecer melhor e aos sujeitos que dele participam e ainda potencializam o registro, a reflexão e a divulgação de ações desenvolvidas pelo programa.

Nesta seção, apresentam-se dois artigos referentes a duas pesquisas desenvolvidas no PEI-UFMG entre os anos de 2010 e 2013. O primeiro trata da pesquisa "Quem faz a escola integrada? Reflexões sobre os sujeitos do Programa Escola Integrada UFMG", realizada no ano de 2011. Esse estudo foi elaborado pela doutora e ex-bolsista de pós-graduação do PEI-UFMG Juliana Batista dos Reis, sob a coordenação do professor Juarez Dayrell, ambos da FaE-UFMG. Para realização da pesquisa, contaram ainda com os estudantes de graduação Leonardo Caldeira, Sofia Repolês e Leôncio Farias. No texto, escrito para esta publicação, os autores propõem-se a apresentar o perfil dos bolsistas da UFMG que atuaram como monitores de oficinas no programa. As reflexões versam sobre alguns resultados da pesquisa, tendo como objetivo tecer apontamentos sobre quem são os jovens universitários que experimentaram o papel de educadores em escolas públicas do ensino fundamental.

O segundo artigo, "Metodologias de orientação nas áreas de Acompanhamento Pedagógico, Educação Física/Dança e Artes Visuais no Programa Escola Integrada UFMG", trata da pesquisa desenvolvida pelo doutorando da FaE-UFMG e bolsista de pós-graduação do PEI-UFMG, Saulo Pfeffer Geber, sob a coordenação de Carla Linhares Maia, coordenadora pedagógica do programa. Para o desenvolvimento do estudo, contaram (na

etapa da pesquisa) com as estudantes de graduação e bolsistas do PEI-UFMG Ananda Cristine Barcelos Silva, Camila Carvalho dos Santos, Dayana Freitas, Edivânia Ferreira Silva, Jôsy Anne Rodrigues da Silva Brison Moreira, Lorena Alves e Marina Ribeiro. Nesse texto, apresenta-se a primeira etapa da pesquisa, que tem por objetivo compreender as metodologias e estratégias de orientação dos bolsistas monitores de oficinas e as interações estabelecidas entre estes e os orientadores das áreas de Acompanhamento Pedagógico, Artes Visuais e Educação Física/Dança.

SEÇÃO 5 – RELATANDO EXPERIÊNCIAS DO COTIDIANO DO PROGRAMA ESCOLA INTEGRADA UFMG

Ao articular a formação acadêmica de estudantes de graduação da universidade à experiência de atuação no chão da escola, na prática educativa com estudantes do ensino fundamental, no contraturno escolar, o PEI-UFMG vem contribuindo significativamente para a formação desses estudantes, que têm a oportunidade de agregar mais tempo e diversidade de experiência prática à formação acadêmica, pauta de demanda para a formação universitária atual. O programa vem colaborando, também, na formação dos estudantes (crianças e adolescentes) da educação básica, que começam a ter o seu direito a uma educação integral efetivado.

Por inserir-se no âmbito das práticas educativas complementares, desenvolvidas no contraturno escolar, formato novo e pouco estudado, considerou-se importante, neste livro, trazer as vozes dos estudantes universitários envolvidos no PEI-UFMG, seja no chão da escola, desenvolvendo oficinas, seja no espaço da própria universidade, atuando nas coordenações de área ou pedagógica. Compõem esta última seção 18 textos, entre depoimentos, relatos e reflexões que apresentam os desafios e os avanços do programa por parte de seus principais protagonistas.

As organizadoras

NOTAS

[1] Miguel Arroyo, O direito a tempos-espaços de um justo e digno viver, em Jaqueline Moll (org.), *Caminhos da educação integral no Brasil*: direito a outros tempos e espaços educativos, Porto Alegre, Penso, 2011, v. 1, p. 157-171.

[2] Entende-se como contraturno o período em que os alunos permanecem na escola depois da sua carga horária obrigatória, ou seja, é um tempo expandido (disponível em <http://www.gazetadopovo.com.br/ensino/conteudo.phtml?id=969629&tit=Contraturno-e-outra-opcao-que-atrai-interessados>, acesso em 24 jan. 2013).

Seção 1
REFLETINDO SOBRE EDUCAÇÃO INTEGRAL/INTEGRADA

LÚCIA HELENA ALVAREZ LEITE
FERNANDA SILVA DE OLIVEIRA
PATRÍCIA MOULIN MENDONÇA

A EDUCAÇÃO INTEGRAL COMO DIREITO
Concepções e desafios

INTRODUÇÃO

O debate acerca da educação integral, aliado ao aumento do número de escolas que funcionam em jornada escolar ampliada, tem ganhado força nos últimos anos e está se configurando como um forte movimento no início do século 21. Mas a discussão sobre educação integral não é recente; ela esteve presente nas propostas de diferentes correntes políticas desde o início do século 20.

No pensamento educacional brasileiro, as raízes desse debate podem ser encontradas no Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova, escrito em 1932, no qual se advoga por uma escola que articule todas as instituições interessadas na tarefa da educação. Sobre essa perspectiva histórica da educação integral, Cavalieri indica:

> O movimento reformador, do início do século 20, refletia a necessidade de se reencontrar a vocação da escola na sociedade urbana de massas, industrializada e democrática. De modo geral, para a corrente pedagógica escolanovista, a reformulação da escola esteve associada à valorização da atividade ou experiência em sua prática cotidiana. (...) Uma série de experiências educacionais escolanovistas desenvolvidas

em várias partes do mundo, durante todo o século 20, tinha algumas das características básicas que poderiam ser consideradas constituidoras de uma concepção de escola de educação integral.[1]

A expressão educação integral surge, nesse período, como renovação da escola e base de uma concepção de educação escolar que alcançasse áreas mais amplas da cultura, da socialização primária, da preparação para o trabalho e para a cidadania. Tal concepção passou a abarcar a permanente defesa do aumento da jornada escolar discente nos diferentes níveis de ensino.

As escolas-parque, idealizadas por Anísio Teixeira, são exemplos dessa proposta pedagógica. A primeira experiência surgiu na década de 1940, na cidade de Salvador, com a construção do Centro Educacional Carneiro Ribeiro, e a segunda, na nova Capital Federal, Brasília, nos anos de 1950, com a construção de cinco escolas-parque. Anísio Teixeira apontou as oportunidades escolares como promotoras de democracia, desenhando, assim, sua proposta:

> Haverá escolas nucleares e parques escolares, sendo obrigada a criança a frequentar regularmente as duas instalações. O sistema escolar para isso funcionará em dois turnos para cada criança (...) no primeiro turno, a criança receberá, em prédio econômico e adequado, o ensino propriamente dito; no segundo, receberá, em um parque-escola aparelhado e desenvolvido, a sua educação propriamente social, a educação física, a educação musical, a educação sanitária, a assistência alimentar e o uso da leitura em bibliotecas infantis e juvenis.[2]

Também no início dos anos de 1960, surgiram os movimentos de cultura popular, com Paulo Freire sendo seu mais conhecido representante. Movimentos como o Movimento de Cultura Popular (MPC), no Recife, e o Centro de Cultura Popular (CPC), ligado à União Nacional dos Estudantes (UNE), são exemplos de experiências que traziam a ideia de uma educação integral,

não centrada na dimensão da ampliação do tempo, mas sim na relação intrínseca entre educação, política e cultura.

Essas experiências não foram levadas adiante, já que, com o golpe de 1964, propostas de educação popular e democrática foram cerceadas e substituídas por outra, de matriz tecnicista, que afastava a escola de sua realidade social.

Com a abertura política, no início dos anos de 1980, os movimentos sociais retomam o debate sobre o direito à educação e a uma escola pública menos discriminatória. É em meio a essa luta que surge a experiência dos Centros de Educação Pública (CIEPs), pensados por Darcy Ribeiro, quando secretário de Educação do Rio de Janeiro, no governo de Leonel Brizola. Nas ideias de Darcy Ribeiro estava intrínseca a concepção de que uma forma de reduzir a injustiça social brasileira seria uma escola com no mínimo seis horas diárias de atividades que ultrapassassem a noção de conteúdos acadêmicos. Darcy propunha um espaço de instrução, atividades artísticas, desenvolvimento das técnicas e das ciências, além de assistência médica, odontológica e alimentar.

Podemos inferir que tais experiências e outras, ainda sem registro na história da educação, contribuíram para a construção de uma escola mais aberta, em contato com o seu entorno e em diálogo com os seus estudantes. São experiências que dialogam com as premissas de uma educação integral, na perspectiva de se compreender o sujeito na sua integralidade e de ampliar suas dimensões de formação, para além da cognitiva, contemplando também as dimensões estética, corporal, emocional, ética, afetiva, cultural, social, entre outras.

O debate sobre a educação integral também está presente na Constituição Federal de 1988,[3] mesmo não descrevendo o conceito no texto. No artigo 205 da Carta Magna, a educação é apresentada como um direito humano promovido e incentivado pela sociedade. No artigo 206 é citada a gestão democrática do ensino público, o que também dialoga diretamente com a educação integral, que preconiza a intersetorialidade como eixo

fundamental das ações educativas. No artigo 227 afirma-se que a educação é dever da família, da sociedade e do Estado.

Em consonância com a Constituição Federal, em 1990 foi instituído o Estatuto da Criança e do Adolescente pela Lei nº 8.069,[4] ampliando a luta pelo direito à educação de todas as crianças, jovens e adolescentes brasileiros. Em 1996 é promulgada a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional/LDB (Lei nº 9.394/1996), que determina o aumento progressivo da jornada escolar para o regime de tempo integral em seus artigos 34 e 87:

> A jornada escolar no ensino fundamental incluirá pelo menos quatro horas de trabalho efetivo em sala de aula, sendo progressivamente ampliado o período de permanência na escola. (...) § 2º. O ensino fundamental será ministrado progressivamente em tempo integral, a critério dos sistemas de ensino.[5]

Atualmente, a discussão sobre educação integral ganha espaço nas políticas públicas educacionais, principalmente a partir do Programa Mais Educação, instituído pela Portaria Interministerial nº 17/2007 e pelo Decreto nº 7.083/2010, com a finalidade de "contribuir para a melhoria da aprendizagem por meio da ampliação do tempo de permanência de crianças, adolescentes e jovens matriculados em escola pública, mediante oferta de educação básica em tempo integral" (art. 1º).

De acordo com Moll,[6] o programa se assenta em dois pilares básicos: a territorialidade e a intersetorialidade. Segundo a autora, a territorialidade se dá sob a forma de ação afirmativa, uma vez que o atendimento é priorizado para escolas com baixos Índices de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) e cujos territórios são marcados por situação de vulnerabilidade social.

A intersetorialidade aparece como convergência de programas e políticas de saúde, educação, cultura, esporte, meio ambiente, direitos humanos, ou seja, como estratégia de gestão para dar respostas a questões sociais, culturais e dos direitos, superando as formas de exclusão através de ações integradas. Em

consonância com essa concepção, o Ministério da Educação, em diálogo com o Ministério do Desenvolvimento Social e Combate a Fome, estabeleceu, em 2011, parceria para ampliar o acesso dos beneficiários do Programa Bolsa Família ao Programa Mais Educação, priorizando, assim, à população historicamente excluída dos direitos sociais básicos o acesso à educação integral. É o reconhecimento de que só uma abordagem integral é capaz de responder efetivamente aos desafios da educação e reconhecer a aderência que a intersetorialidade tem nas necessidades dos sujeitos e dos territórios.

Ainda que presente nas políticas públicas de educação de muitos estados e municípios brasileiros, o tema educação integral é complexo e comporta muitas interpretações, pois pode remeter a distintas concepções e práticas. Pode significar, por exemplo, mais tempo para reforçar as atividades tradicionalmente delegadas à escola ou mais tempo para ampliar a função da escola e assumir novas dimensões da formação humana.

Alguns educadores adeptos da escola de tempo integral defendem a ideia de que mais tempo para desenvolver a matriz curricular é a principal razão da ampliação do tempo escolar. De acordo com Giolo,[7] por mais que se possa usar a criatividade para introduzir outros componentes formativos, a escola de tempo integral não deverá perder de vista que o grande desafio da educação básica é fazer com que os alunos aprendam os conteúdos previstos em sua matriz curricular, sendo essa a razão principal a exigir a ampliação do tempo escolar.

Outros educadores, como Arroyo,[8] afirmam que uma educação voltada para a formação humana deve considerar as possibilidades de um conjunto de vivências, ser capaz de incorporar diferentes saberes e experiências culturais e levar em consideração o lugar da infância e da adolescência na sociedade.

Como se vê, existe um campo de debate que contribui para significar a educação em tempo integral. Direitos, territórios educativos, intersetorialidade, reorganização dos tempos, espaços, lógicas e práticas escolares. Nesse debate, muitos desafios estão

postos, já que a educação integral ganha concepções diversas e até antagônicas, configurando-se, muitas vezes, em projetos em disputa.

ENTRE O DIREITO E A MERCADORIA: A EDUCAÇÃO INTEGRAL EM PROJETOS EM DISPUTA

O direito à educação é um desses temas que parecem ser autoexplicativos, dado o seu caráter inquestionável, por se tratar de um direito fundamental da pessoa humana. Organismos internacionais e diferentes países proclamam e assinam acordos internacionais que visam à garantia do direito à educação de qualidade e à permanência de crianças na escola. Países com orientações políticas e culturais muito diversas, empresários, políticos, movimentos sociais, organizações religiosas, todos são unânimes em afirmar o caráter fundante do direito à educação. Entretanto, a unanimidade no reconhecimento do direito não se traduz nas intenções dos projetos educativos e das políticas de promoção da educação. As ações se traduzem em campos de disputa: por um lado, a educação vista como formação humana e, por outro, as políticas distributivas e compensatórias presentes no ideário neoliberal.

Assim, de um lado, temos o direito à educação fundado no direito a ter direitos, reivindicado, no Brasil, principalmente pelos movimentos sociais, que colocam o foco do processo educativo no sujeito social. Os coletivos que se agregam na luta por terra, moradia, igualdade de gênero, de raça, entre outros, o fazem por justiça, por igualdade, por um pertencimento no mundo. Os ideais da educação, para eles, se baseiam também nesses princípios libertadores, de busca da emancipação e dignidade de vida. A educação está na base dos direitos sociais na perspectiva da formação humana, dos processos de humanização.

Para os movimentos sociais, os processos de escolarização apresentam, em seu bojo, projetos de vida, de formas de pensar

e agir. Baseiam-se em lógicas de afirmação dos processos de humanização através de outras formas de conhecimento e cosmovisão, como os movimentos indígenas e, em outras culturas escolares, como os movimentos de educação do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra. Trazem também outras visões do sujeito nos movimentos de emancipação pedagógica. Os problemas da cidade, da vida urbana, da saúde e também da educação são trazidos pelos movimentos sociais, na perspectiva do direito e da inclusão social.

Do lado oposto, temos o direito à educação como direito à mercadoria e à acumulação de capital. No ideário neoliberal, os sistemas educacionais devem estar subordinados a demandas do mundo do trabalho, no sentido de garantir a empregabilidade, ou seja, a educação deve oferecer ferramentas para o indivíduo competir no mercado de trabalho. Seguindo essa orientação, as políticas educacionais devem abarcar as orientações e marcos teóricos baseados na lógica da economia privada: da competição, do lucro e da mensurabilidade. A educação é um bem que se compra, vende e consome, é um bem consumível no mercado. Esse é um exercício de direito individual de propriedade, garantido através do esforço pessoal e do mérito. Nas palavras de Gentili:

> Ainda quando pareça muito óbvio, isto significa, em síntese, que toda possibilidade de compra e venda parte de um pressuposto subjacente baseado na desigualdade. Na retórica neoliberal e neoconservadora, isto não tem nenhuma conotação negativa. Pelo contrário, é tal desigualdade que leva – supostamente – os indivíduos a melhorar, a se esforçarem e a competir. Em suma: é a precondição para o exercício do princípio do mérito.[9]

Para os neoliberais, a crise do sistema educacional se dá porque este não atua como um sistema de mercado e depende do Estado para gerenciar as instituições educativas. Portanto, as estratégias encontradas são as políticas de privatização e os sistemas de "cooperação" entre entidades públicas e privadas. As

desigualdades educacionais, nessa perspectiva política e cultural, devem ser tratadas na esfera da ação de grupos comunitários, da caridade, das igrejas e de instituições descentralizadas, sem a ingerência de governos.

Como podemos ver, há concepções de educação que estão diretamente relacionadas a projetos sociais e políticos em disputa na sociedade; a educação integral se encontra no meio dessa disputa. Assim, ainda que haja um consenso da importância da educação integral nas políticas públicas brasileiras, isso não significa que as concepções e práticas sejam consensuais: mais tempo na escola pode significar mais tempo para aprender. Mas deve-se respeitar os ritmos diferenciados de aprendizagem ou todos devem aprender o mesmo, no mesmo tempo? Melhorar o rendimento escolar dos alunos significa oferecer o mesmo currículo para todos? As desigualdades educacionais se resolvem com mais reforço escolar? As provas de avaliação de proficiência revelam processos de aprendizagem? Essas e outras questões apontam para a necessidade de se compreender, com mais profundidade, o que caracteriza uma proposta de educação integral na perspectiva do direito à educação, reivindicada por coletivos e movimentos sociais brasileiros.

A EDUCAÇÃO INTEGRAL COMO DIREITO: CONCEPÇÕES E DESAFIOS

Se assumirmos a perspectiva da educação integral como direito, é preciso que nossas propostas e práticas sejam coerentes com essa concepção, o que vai exigir uma outra forma de olhar para os sujeitos e seus processos formativos. Isso porque, nessa visão, não se pretende apenas a ampliação dos tempos escolares, mas sim uma educação integral em que escola, família, comunidade e a própria cidade sejam educadoras e aprendizes de um mesmo e colaborativo processo de formação. Como nos coloca Arroyo:

(...) se limitarmo-nos a oferecer mais tempo da mesma escola, ou mais um turno – turno extra –, ou mais educação do mesmo tipo de educação, seria uma dose a mais para garantir a visão tradicional do direito à escolarização e uma forma de perder o significado político da educação em tempo integral.[10]

Para que a educação integral seja compreendida e vivida como direito, princípios devem ser fortalecidos e desafios superados. Entre eles, destacamos:

A EDUCAÇÃO INTEGRAL COMO "TEMPO DE UM JUSTO VIVER"

Os sujeitos não existem sem sua experiência social e cultural e sem a rede de relações que os cerca. Ao entrarem na escola, não podem se despir de suas lógicas, interesses, habilidades e aprendizagens. Também não podem se despir de seu território e de sua relação com o espaço, com a família e com os que os cercam, pois foi nesse território e com essas relações que eles se constituíram como seres humanos. Como pensar, então, na possibilidade de uma educação integral sem esse conjunto de experiências que são fundantes das aprendizagens dos sujeitos? Os sujeitos que entram na escola são integrais – de corpo e "alma" – e a educação escolar, para ser de qualidade, tem que levar em conta essa totalidade da formação humana; sua fragmentação é a negação do direito a uma educação para a vida social e para a democracia.

Arroyo[11] destaca uma dimensão necessária aos programas de educação integral: o reconhecimento do *direito de um digno e justo viver*, já que às infâncias-adolescências das camadas populares é negado o direito mais básico: desenvolver o seu viver, seu corpo em espaços-tempos humanos. O que os programas de educação integral podem trazer de mais radical às políticas públicas, à pedagogia, à docência e ao sistema escolar, segundo Arroyo, é reconhecer que lidamos com gente que é vida, corpo, espaço-tempo. Gente que desde a infância é condenada pelas

relações sociais, econômicas e políticas a formas precaríssimas de vida-corpo-espaço-tempo.[12]

O autor também chama a atenção para o risco das políticas de educação integral entrarem na lógica celetista do sistema escolar, orientando-se pela subordinação de políticas educativas a critério de racionalidades econômicas, que se voltam para o ranqueamento de escolas em avaliações nacionais ou políticas de premiação ou punição aos mestres. Mais tempo na escola não pode significar mais tempo para treinamento para provas ou mais tempo para políticas compensatórias, para "ajudar os mais atrasados a compensar a não aprendizagem", reduzindo-se a políticas de moralização, reforço e compensação para a elevação de médias e metas.

Nessa perspectiva, é preciso estar atentos para que a política das normatizações e das avaliações de aprendizagens não se tornem marcas da política da educação integral, já que os tempos de educar, ensinar e aprender não se separam do direito à vida. Quando o direito de um viver digno é negado, todos os outros o são.[13]

A EDUCAÇÃO INTEGRAL ROMPE OS MUROS DA ESCOLA: A CONSTITUIÇÃO DE TERRITÓRIOS EDUCATIVOS

A noção de território educativo ganha centralidade no campo da educação integral quando se reconhece o espaço como construtor de identidades, com uma dimensão socializadora de expressões de culturas, saberes e encontros. Dessa forma, o território se destaca como uma possibilidade de ampliação das dimensões de formação dos educandos.

Milton Santos[14] observa que o território não é apenas o resultado da superposição de um conjunto de sistemas naturais e um conjunto de sistemas de coisas criadas pelo homem. O território pressupõe sentimento de pertença, de identidade. Podemos dizer que toda escola está situada em um território com especificidades

culturais, saberes, valores, práticas e crenças. O desafio é reconhecer a legitimidade das condições culturais da comunidade para estimular seu diálogo constante com a cultura escolar.

Nessa perspectiva, a educação integral busca a superação de uma visão negativa sobre as cidades. Como afirma Leite:

> Há um discurso recorrente, nos meios de comunicação, nos depoimentos de pais e de muitos professores, de que a cidade é perigosa, de que a cidade é ameaçadora, é violenta. Nessa mesma direção, as propostas de ampliação do tempo na escola se justificam, muitas vezes, por "tirar o menino da rua", "proteger o jovem dos perigos da cidade", "ter um lugar seguro para ficar, longe da violência das cidades". Em todas estas afirmações, encontramos um olhar negativo para a cidade, vista como lugar de perigo e, em certa medida, realmente nossas cidades têm se convertido nesse espaço de violência. Mas nossas cidades não são só isso, são também espaços de alegria, de encontro, de troca, de aprendizagem. Nesse sentido, mais do que "tirar o menino da rua", a educação integral traz outra possibilidade: a de voltarmos a ocupar nossas cidades, com nossas crianças nas praças, nossos jovens nos parques, com nossos bairros voltando a ter a dimensão comunitária que os constituiu. A circulação de crianças e adolescentes pelas ruas do bairro, pelas praças, parques, museus faz com que também os adultos comecem a olhar para estes espaços de outra forma, procurando preservá-los, melhorá-los, para acolher esses novos transeuntes.[15]

Assim, a educação integral, ao se abrir para seu entorno, possibilita a circulação de crianças e jovens pelo bairro e pela cidade, proporcionando uma maior inserção social. Entretanto, temos que questionar essa diversidade espacial alcançada nas experiências de educação integral. Os espaços da cidade servem apenas de "sala de aula" ou são apropriados com o potencial que têm? Que concepção está por trás da utilização dos espaços? A cidade é vista como território educativo ou é uma forma de suprir carências da escola?

Há sempre o risco de se considerar o território educativo como território escolar e de se reproduzir fora da escola as formas escolares de conceber a aprendizagem como uma técnica ou um recurso didático. O reconhecimento de que a ampliação do tempo escolar demanda reestruturação do espaço, reformas e ampliações na escola não pode se confundir com a necessidade de se considerar a cidade em suas dimensões educativas. Ocupar espaços em ONGs, igrejas, associações e praças não pode representar apenas um adendo à falta de espaço e de condições de trabalho na escola. Por outro lado, buscar formas possíveis de convivência e aprendizagens na cidade não reduz a necessidade de se oferecer um espaço escolar digno com espaços lúdicos, de convívio, banheiros e salas de aula adequados ao número de alunos, lugares para oficinas e projetos diversificados.

Assim, a cidade vista como território educativo se constitui em currículo vivo, pois, como afirma Martinez Bonafé:

> A cidade é uma forma material da cultura, um complexo dispositivo cultural, a partir do qual emergem mensagens, significados, onde se constroem e destroem experiências, onde se alimentam histórias, narrativas, onde se formam e se transformam as biografias. (...) A cidade é currículo, território plantado por antigos e novos letramentos. (...) Dizer, então, que a cidade é currículo é dizer que a cidade é produto, mas também, e mais fundamentalmente, é processo, experiência, construção, projeto e possibilidade de subjetivação e produção de saber.[16]

A EDUCAÇÃO INTEGRAL INCORPORA OS SABERES DA EXPERIÊNCIA COMO CONHECIMENTO LEGÍTIMO A SER TRANSMITIDO PARA AS NOVAS GERAÇÕES

Historicamente, na cultura escolar, há uma cisão entre os saberes escolares e os saberes gestados na experiência, com várias diferenças demarcadas quando relacionamos os dois tipos. A legitimação do saber científico, em detrimento dos saberes

populares, na academia acarretou, ao longo da história, um processo de hierarquização desses saberes. É interessante notar que o processo de responsabilização progressiva da escola pelo projeto educacional das novas gerações promoveu o afastamento da comunidade, demarcando uma distância entre escola e vida cotidiana. Comumente, associa-se a responsabilidade pela educação aos profissionais da escola, afastando o resto da sociedade de qualquer compromisso com ela. No âmbito dos currículos escolares, ainda se observa uma grande dificuldade de incorporar outros saberes, existindo um distanciamento entre os saberes escolares e os saberes populares vivenciados no dia a dia por educandos e educadores. Como nos coloca Arroyo:

> O currículo é tratado como se fosse possível a separação entre experiência e conhecimento. A produção do conhecimento é pensada como um processo de distanciamento da experiência, do real vivido, o real pensado seria construído por mentes privilegiadas através de métodos sofisticados, distantes do viver cotidiano, comum. Logo, o conhecer visto como um processo distante do homem e da mulher comuns, do povo comum; distante até do docente que ensina o povo comum. Todos eles – povo, mestres – são vistos como incapazes da produção do conhecimento porque estão atolados na sobrevivência, no real vivido. Consequentemente, serão apenas capazes de produzir o saber da experiência comum, do senso comum.[17]

Repensar a escola a partir de novas referências é mais do que um desafio, é uma urgência no contexto contemporâneo, pois são os saberes e as experiências sociais que validam, ressignificam e reconstroem os saberes globalizados. Trilhar esse caminho significa assumir uma disposição para o diálogo e para a construção de um projeto educativo que contemple princípios e ações compartilhadas na direção de uma educação integrada, de responsabilidade tanto de escolas como de comunidades do entorno e também de outros setores da sociedade.[18]

Nessa perspectiva, a educação integral indaga a escola em relação ao saber presente no território ao qual está situada. O que a escola conhece da história dos grupos locais do seu entorno? Quais seus espaços de convivência? Que saberes podem ser compartilhados a partir da aproximação da escola com seu entorno? Os grupos presentes no território percebem esse movimento de aproximação entre os saberes escolares e os que são produzidos na prática cotidiana? Como o percebem?

A educação integral, na perspectiva dos direitos, valoriza saberes que vão além dos conteúdos do currículo escolar e compreende a vida como um grande percurso de aprendizado, reconhecendo-a como uma permanente e fluida escola. Esta, por sua vez, passa a ser espaço de diálogo entre estes diversos saberes: os gestados nas experiências sociais do dia a dia e os historicamente sistematizados pela sociedade.

NOVOS SABERES, NOVOS EDUCADORES

A presença de saberes, até então fora da cultura escolar, trouxe para dentro da escola novos educadores – agentes culturais, oficineiros, monitores; em sua maioria, jovens que participam de movimentos e ações nas suas comunidades, em especial aqueles ligados às vivências culturais (dança, teatro, música, esporte, artes plásticas etc.). Esses novos educadores assumem a coordenação de oficinas e mobilizam saberes que não foram adquiridos na escola ou nas universidades. Em várias situações, são saberes construídos nos coletivos de juventudes, nos encontros das associações, nos movimentos culturais e esportivos presentes nos territórios. Esses jovens educadores são considerados por Dayrell, Carvalho e Geber como:

> Mediadores, sujeitos que, por um lado, são capazes de compreender quais seriam as demandas e interesses das políticas públicas, seus propósitos e objetivos, e, por outro, teriam trato para trabalhar com as crianças e jovens nas escolas, possuindo histórias de vida parecidas

com a deles, conhecendo a realidade onde se inserem, seus locais de moradia e estabelecendo com os mesmos uma relação dialógica.[19]

Mas que lugares esses jovens ocupam na escola? Uma crítica à presença desses novos educadores na educação integral é feita no sentido da falta de qualificação acadêmica de muitos deles. Nesse caso, acredita-se que todas as atividades devem ficar a cargo dos professores, o que faz que voltemos à questão da hierarquia de saberes. Na perspectiva da educação integral como direito, compreende-se que, na medida em que se diversificam os atores capazes de mobilizar interações nas aprendizagens, pode-se construir aprendizagens significativas e valorizar saberes até então invisíveis para a cultura escolar. Assim, com o não reconhecimento desses novos profissionais, há o risco de não se qualificar essas novas possibilidades de aprendizagens e as oficinas se tornarem apenas um adendo na escola, no sentido de não se perceber a riqueza do trabalho conjunto, da troca de experiências e saberes, da convivência entre os diferentes. Como afirmam Dayrell, Carvalho e Geber, tendo como referência o pensamento de Boaventura de Souza Santos:

> (...) Podemos constatar que a "ecologia de saberes" das oficinas é muito mais ampla do que a tradição ocidental reconhece e considera importante. Nesse sentido, podemos afirmar que saberes e espaços educativos, que até então estavam sendo desqualificados pela educação formal estão sendo, em propostas de educação integral, valorizados e reconhecidos por meio da contribuição dos jovens educadores.[20]

O desafio é fazer com que esses novos profissionais da educação tenham um lugar de valorização na escola, que suas práticas sejam contextualizadas, valorizadas e integradas na vida da escola e da cidade.

A ESCOLA NÃO PERDE SEU PAPEL EDUCATIVO, PASSA A COMPOR UMA REDE DE EDUCAÇÃO INTEGRAL

Podemos dizer que os saberes que a escola seleciona são uma parte do patrimônio valorizado e considerado necessário aos membros de uma sociedade, mas também temos consciência de que eles não esgotam o conjunto dos saberes socialmente valorizados e que podem e devem ser ensinados. Na contemporaneidade, é indiscutível que há muitos outros saberes essenciais para a reprodução da vida cultural e que são aprendidos quando participamos de práticas sociais ao longo da vida. Tal fato vem sendo problematizado e debatido em textos, cadernos governamentais, como podemos exemplificar abaixo:

> O contexto contemporâneo de massificação crescente e de complexidade dos problemas da vida cotidiana vem tencionando a escola e questionando sua hegemonia educativa, pois esta vem perdendo seu monopólio no que se refere à educação das novas gerações. A escola não consegue mais sozinha dar conta da educação das crianças, adolescentes e jovens.[21]

Em consonância a essa discussão, podemos apontar que o debate acerca da educação integral – em torno dos territórios, dos saberes, dos novos educadores – vem se intensificando na atualidade brasileira e questionando a cultura escolar.

A educação integral, na perspectiva do direito, busca romper com o distanciamento entre a instituição escolar e a cidade, propondo que a escola deixe de ser um mundo à parte e comece a dialogar com seu entorno, a conhecer o território onde está inserida, os saberes ali produzidos. Como destaca Natacha Costa, diretora geral da Cidade Escola Aprendiz: "o bairro-escola quebra paradigmas e traz a referência de que a educação não é responsabilidade única da escola, e, sim, de uma comunidade inteira. A educação torna-se comunitária e a comunidade torna-se educadora."[22]

Conforme a ideia do bairro-escola, o conceito de cidade educadora centra-se na noção de que as cidades exercem funções pedagógicas que vão além das suas tradicionais tarefas econômicas, sociais e políticas. A Associação Internacional de Cidades Educadoras (AICE),[23] criada em 1990, por um grupo de cidades de várias partes do mundo, lançou, em 1994, sua carta de princípios, que, entre outros aspectos, destaca que, para ser educadora, a cidade precisa garantir três princípios: o direito a uma cidade educadora, o compromisso da cidade e o serviço integral das pessoas. Para concretizar esses princípios,

> (...) as cidades educadoras, com suas instituições educativas formais, suas intervenções não formais (de uma intencionalidade educadora para além da educação formal) e informais (não intencionais ou planificadas), deverão colaborar, bilateral ou multilateralmente, tornando realidade a troca de experiências. Com espírito de cooperação, apoiarão mutuamente os projetos de estudo e investimento, seja sob a forma de colaboração direta ou em colaboração com organismos internacionais. Atualmente, a humanidade não vive somente uma etapa de mudanças, mas uma verdadeira mudança de etapa. As pessoas devem formar-se para uma adaptação crítica e uma participação ativa face aos desafios e possibilidades que se abrem graças à globalização dos processos econômicos e sociais, a fim de poderem intervir, a partir do mundo local, na complexidade mundial, mantendo a sua autonomia em face de uma informação transbordante e controlada por certos centros de poder econômico e político. Por outro lado, as crianças e os jovens não são mais protagonistas passivos da vida social e, por consequência, da cidade.[24]

Nessa perspectiva, começa a surgir uma rede educativa na cidade, da qual a escola é parte integrante, mas não é a única instituição responsável. Ela junta-se a diversas instituições, movimentos e grupos, construindo uma política de educação integral que

(...) é fruto de debates entre o poder público, a comunidade escolar e a sociedade civil, de forma a assegurar o compromisso coletivo com a construção de um projeto de educação que estimule o respeito aos direitos humanos e o exercício da democracia. Esses debates representam a valorização da pluralidade de saberes e a criação de momentos privilegiados em que se possa compreender a importância das distintas formas de conhecimento e suas expressões no mundo contemporâneo.[25]

Nesse processo, é ressignificado o próprio papel do professor e da instituição escolar, pois, como ressalta Torres Santomé,

(...) quando um professor ou professora aposta na defesa da democracia, tratando de atuar como cidadão ou cidadã, preocupando-se com seu bairro, com coletivos sociais desfavorecidos, com os direitos das mulheres, das pessoas inválidas, dos imigrantes, etc., chega um momento em que percebe que também as escolas são lugares importantes na sua luta.[26]

Talvez, uma das grandes contribuições dessa perspectiva de educação integral no Brasil se traduza na possibilidade real de se romper com a separação entre escola e vida, entre experiência social e aprendizagem, garantindo o direito a uma educação democrática, voltada para a justiça social.

NOTAS

1 Ana Maria Villela Cavaliere e Lígia Martha Coimbra da Costa Coelho (org.), *Educação brasileira e(m) tempo integral*, Petrópolis, Vozes, 2002, p. 251.

2 Anísio Teixeira, *Educação para a democracia*, Rio de Janeiro, Ed. UFRJ, 1997, p. 243.

3 Brasil, *Constituição brasileira, 1988*, disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>, acesso em 3 set. 2014.

4 *Idem*, *Estatuto da Criança e do Adolescente*, São Paulo, Cortez, 1990, 181p.

5 *Idem*, Ministério da Educação, *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei n. 9.394/1996*, disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>, acesso em 5 set. 2014.

[6] Jaqueline Moll, A agenda da educação integral: compromissos para sua consolidação como política, em Jaqueline Moll (org.), *Caminhos da educação integral no Brasil*: direito a outros tempos e espaços educativos, Porto Alegre, Penso, 2012, p. 33-45.

[7] Jaime Giolo, Educação de tempo integral: resgatando elementos históricos e conceituais para o debate, em Jaqueline Moll (org.), *Caminhos da educação integral no Brasil*: direito a outros tempos e espaços educativos, Porto Alegre, Penso, 2012, p. 94-105.

[8] Miguel G. Arroyo, O direito a tempos-espaços de um justo e digno viver, em Jaqueline Moll (org.), *Caminhos da educação integral no Brasil*: direito a outros tempos e espaços educativos, Porto Alegre, Penso, 2012, p. 33.

[9] Pablo Gentilli, Adeus à escola pública: a desordem neoliberal, a violência do mercado e o destino da educação das maiorias, em Pablo Gentilli (org.), *Pedagogia da exclusão*: o neoliberalismo e a crise da escola pública, Petrópolis, Vozes, 1995, p. 242.

[10] Arroyo, O direito a tempos-espaços de um justo e digno viver, p. 33.

[11] *Ibidem*.

[12] Para maior aprofundamento, ver Paulo Henrique de Queiroz Nogueira e Shirley Aparecida de Miranda (org.), *Miguel Arroyo*: educador em diálogo com nosso tempo (textos selecionados de Miguel Arroyo), Belo Horizonte, Autêntica, 2011.

[13] Arroyo, O direito a tempos-espaços de um justo e digno viver.

[14] Milton Santos, *Da totalidade ao lugar*, São Paulo, Edusp, 2005.

[15] Lúcia Helena Alvarez Leite, Educação Integral, territórios educativos e participação social: a cidade como currículo vivido, em José Carlos Morgado, Lucíola Licínio de Castro Paixão Santos e Marlucy Alves Paraíso, *Estudos curriculares*: um debate contemporâneo, Curitiba, CRV, 2013, p. 139.

[16] Jaume Martinez Bonafé, *La ciudad en el curriculum y el curriculum en la ciudad*, València, Universitat de València, 2010, disponível em <http://www.uv.es/bonafe/documents/El%20curriculum%20en%20la%20ciudad.pdf>, acesso em 5 set. 2014, p. 1, tradução nossa.

[17] Miguel G. Arroyo, *Currículo, território em disputa*, Petrópolis, Vozes, 2011, p. 116.

[18] Brasil, Ministério da Educação, *Educação integral*: texto referência para o debate nacional, Brasília: MEC/SECAD, 2009 (Série Mais Educação).

[19] Juarez Dayrell, Levindo D. Carvalo e Saulo Geber, Os jovens educadores em um contexto de Educação Integral, em Jaqueline Moll (org.), *Caminhos da educação integral no Brasil*: direito a outros tempos e espaços educativos, Porto Alegre, Penso, 2012, p. 166.

[20] *Ibidem*, p. 162.

[21] Brasil, Ministério da Educação, *Territórios educativos para a Educação Integral*: a reinvenção pedagógica dos espaços e tempos da escola e da cidade, Brasília, MEC/SEB, 2010 (Série Mais Educação, versão preliminar sem paginação).

[22] Cidade Escola Aprendiz, *Bairro-escola*: passo a passo, São Paulo, Cipó Produções, 2007, p. 36.

[23] Associação Internacional de Cidades Educadoras – AICE, *Carta das cidades educadoras*, disponível em <www.edcities.org>, acesso em 5 set. 2014.

[24] International Association of Educating Cities – IAEC, disponível em <http://www.edcities.org>, acesso em 5 set. 2014.

[25] Brasil, Ministério da Educação, *Educação integral*: texto referência para o debate nacional, p. 27.

[26] J. Torres Santomé, *Educación en tiempos de neoliberalismo*, Madrid, Morata, 2001, p. 233, tradução nossa.

Seção 2
APRESENTANDO O PROGRAMA ESCOLA INTEGRADA UFMG

MARILIA BARCELLOS GUIMARÃES
DENISE BIANCA MADURO SILVA PASSADES
NATÁLIA FRAGA CARVALHAIS OLIVEIRA

O PROGRAMA ESCOLA INTEGRADA UFMG

A trajetória de uma ação de extensão junto à educação básica

INTRODUÇÃO

O Programa Escola Integrada foi criado pela Prefeitura Municipal de Belo Horizonte (PBH) no final de 2006 como um programa intersetorial, envolvendo várias secretarias e órgãos públicos do município, sob a coordenação da Secretaria Municipal de Educação (SMED/PBH). Ele objetiva a formação integral dos alunos do ensino fundamental por meio da ampliação da jornada educativa para nove horas diárias, com a oferta de oficinas diversificadas no contraturno escolar. Essas oficinas são desenvolvidas por bolsistas universitários e agentes culturais das comunidades, dentro e fora das escolas, na perspectiva de transformação de diferentes espaços da cidade em territórios educativos, criando uma nova cultura do educar que tem na escola seu ponto catalisador, mas que a transcende, constituindo uma grande rede responsável pela educação integral das crianças e adolescentes.[1]

A UFMG estabeleceu, desde o projeto piloto do programa, parceria com a SMED/PBH sob a forma de ação de extensão. O objeto de discussão do presente artigo será a trajetória do programa na universidade. Primeiramente, serão apresentados

os fundamentos em extensão que norteiam o Programa Escola Integrada UFMG (PEI-UFMG) e, posteriormente, sua trajetória será abordada, com destaque para os eixos e ações que o compõem. No terceiro tópico, será apresentada uma breve avaliação da parceria com o Programa Escola Integrada da Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte (PEI-SMED), seguida das considerações finais.

FUNDAMENTOS DO PEI-UFMG: CONCEITOS, DIRETRIZES E PRINCÍPIOS EM EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA

Desde a sua criação como ação extensionista, no ano de 2006, os processos e as metodologias desenvolvidas pelo PEI-UFMG têm se pautado no conceito de extensão universitária proposto pelo Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Instituições de Educação Superior Públicas Brasileiras (FORPROEX): "A Extensão Universitária, sob o princípio constitucional da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, é um processo interdisciplinar, educativo, cultural, científico e político que promove a interação transformadora entre universidade e outros setores da sociedade."[2] O programa também se norteia pelas diretrizes para as ações de extensão estabelecidas no Plano Nacional de Extensão de 1998, construído em parceria entre o FORPROEX e o Ministério da Educação e Cultura(MEC), reiteradas no documento da Política Nacional de Extensão definida pelo fórum, publicado em 2012, a saber: *interação dialógica com a sociedade*; *interdisciplinaridade e interprofissionalidade*; *indissociabilidade entre ensino, pesquisa, extensão*; *impacto na formação do estudante*; e *impacto e transformação social*.

A *indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão* pressupõe que a extensão, uma vez entendida como prática acadêmica, tem sua efetividade consolidada na medida em que estiver vinculada ao processo de formação de pessoas (ensino), bem como aos processos de geração de conhecimento (pesquisa).

A *interação dialógica* configura-se como uma relação entre a universidade e os diversos setores da sociedade, orientada pelo diálogo e troca de saberes, "superando-se, assim, o discurso da hegemonia acadêmica e substituindo-o pela ideia de aliança com movimentos, setores e organizações sociais".[3]

A *interdisciplinaridade e interprofissionalidade*, dada à complexidade dos cenários sociais, econômicos, políticos e culturais, supõe a combinação entre especialização e visão holística, concretizada pela interação "de modelos, conceitos e metodologias oriundos de várias disciplinas e áreas do conhecimento, assim como pela construção de alianças intersetoriais, interorganizacionais e interprofissionais".[4]

Outra diretriz fundamental da extensão universitária consiste no *impacto na formação do estudante*, que diz respeito à ampliação do seu universo de referência para além da sala de aula, possibilitando o contato com as grandes questões contemporâneas, a fim de proporcionar uma formação crítica e cidadã.

Em relação ao *impacto e transformação social*, espera-se que a universidade estabeleça relações com diferentes setores da sociedade, estando "voltada para os interesses e necessidades da maioria da população" e sendo "propiciadora do desenvolvimento social e regional", assim como do "aprimoramento das políticas públicas".[5]

A definição dessas diretrizes tem por princípio o compromisso social da universidade com o desenvolvimento do país, a inclusão social e a contribuição na melhoria da qualidade de vida da população. Somada a esses aspectos, a articulação da extensão universitária com as políticas públicas favorece que a universidade conheça a realidade na qual está inserida e direcione suas funções – produção do conhecimento e formação de pessoas – para a solução dos grandes problemas sociais do país. Contudo, a vinculação com as políticas públicas não deve ficar restrita à sua implementação, mas, sobretudo, à sua formulação, acompanhamento e avaliação, evitando-se, assim, que a universidade tome para si as responsabilidades e funções que são dever do Estado.[6]

A área da educação tem especial referência no âmbito da Política Nacional de Extensão, em que um dos objetivos é "estimular a utilização das tecnologias disponíveis para ampliar a oferta de oportunidades e melhorar a qualidade da educação em todos os níveis".[7] O documento ainda afirma, como um dos princípios norteadores das ações extensionistas, que "a atuação junto ao sistema de ensino público deve se constituir em uma das diretrizes prioritárias para o fortalecimento da educação básica através de contribuições técnico-científicas e colaboração na construção e difusão dos valores da cidadania".[8]

É com base nos fundamentos da extensão universitária aqui esboçados que o PEI-UFMG tem construído seu percurso junto à política de educação integral da SMED/PBH. Nesse sentido, no próximo tópico será apresentada a trajetória do programa na universidade, com destaque para as mudanças nas estruturas operacionais e de gestão construídas ao longo do tempo, com vistas a contemplar, na prática, os objetivos, as diretrizes e os princípios da extensão universitária.

O CAMINHO SE FAZ CAMINHANDO: A TRAJETÓRIA DO PROGRAMA ESCOLA INTEGRADA UFMG

O Programa Escola Integrada nasce na UFMG com o ideal de uma universidade consciente de seu papel formador, comprometida com as questões sociais e pensando a educação como responsabilidade de toda a comunidade. O objetivo maior do programa, empenhado com o avanço das políticas públicas na área, é contribuir para a melhoria da qualidade da educação básica no município de Belo Horizonte, entendendo a promoção da educação integral como um dos principais caminhos para a conquista dessa qualidade. Visa, ainda, contribuir para: (a) a formação integral dos alunos do ensino fundamental da Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte; (b) a formação acadêmica, profissional, pessoal e cidadã de discentes da UFMG,

em especial de educadores; (c) a articulação entre a educação básica e a universidade; (d) a ampliação de espaços para desenvolvimento da extensão, de pesquisas e para o aprimoramento do ensino e da formação docente; (e) a produção, a sistematização e a socialização de conhecimentos na área.

A participação inicial da UFMG, no âmbito da parceria com a SMED/PBH, foi na construção da proposta do programa. Em 2006, a universidade realizou o piloto que visou contribuir para o aprimoramento do PEI-SMED, tendo em vista a sua ampliação para outras escolas, a partir de 2007. Nesse ano, por meio da Pró-Reitoria de Extensão, estabeleceu-se um convênio entre as partes, permitindo aos alunos da universidade ministrar oficinas como bolsistas de extensão em escolas municipais integrantes do programa. Para isso, foi estabelecida uma carga horária de 20 horas semanais, distribuídas em 12 horas para o desenvolvimento da oficina, 4 horas para a organização da oficina e acompanhamento junto ao professor comunitário/coordenador na escola e 4 horas para orientação na UFMG. Visando garantir a oferta e o planejamento das oficinas, a orientação e o acompanhamento dos bolsistas, bem como a interlocução com a coordenação do programa na SMED/PBH, foi estabelecida uma estrutura de gestão na universidade.

Do ano de 2006 ao de 2009, o programa, que na universidade ainda tinha as dimensões de um projeto, vinha enfrentando alguns desafios nessa gestão, como: (a) a sustentabilidade do projeto frente ao constante rodízio de orientadores e bolsistas; (b) o atendimento ao maior número de demandas das escolas por oficinas, o que gerava a necessidade de uma grande mobilização da comunidade universitária; (c) o alinhamento das oficinas em termos metodológicos e conceituais, o que supunha a criação de mecanismos intra UFMG e interinstituições de ensino superior parceiras do programa na SMED; (d) um maior diálogo entre a universidade e as escolas municipais, no sentido de fortalecer a relação da UFMG com a educação básica.[9]

No enfrentamento desses desafios, foi necessária uma reestruturação e ampliação do projeto, que foi transformado em programa, entendido como um

> (...) conjunto articulado de pelo menos dois projetos e outras ações de extensão (cursos, eventos, prestação de serviços), de caráter educativo, social, cultural, científico ou tecnológico, desenvolvido de forma processual e contínua, integrando o ensino e a pesquisa, que deve explicitar, necessariamente, a metodologia de articulação das diversas ações vinculadas; atender às diretrizes de extensão; e estar orientado por um eixo articulador voltado para um público, temática, linha de extensão ou recorte territorial.[10]

Com base nessa definição, o PEI-UFMG foi composto de cinco projetos articulados entre si: "Oficinas na escola integrada", "Processos Formativos em Educação Integral", "Acompanhamento Pedagógico do PEI-UFMG nas Escolas", "Apoio à escola integrada" e "Suporte de Comunicação".

Visando à gestão do programa, foi desenhada uma nova estrutura em 2010, implantada em 2011, organizada da seguinte maneira: uma coordenação geral na Pró-Reitoria de Extensão (Proex-UFMG), responsável, sobretudo, pela administração e articulação intra e interinstitucional do programa; uma Coordenação Pedagógica, alocada na Faculdade de Educação (FaE-UFMG), que se ocupa principalmente da formação dos bolsistas e do acompanhamento pedagógico do programa; as coordenações de áreas de conhecimento, compostas por professores, técnicos e bolsistas de pós-graduação de diferentes unidades acadêmicas, que propõem as oficinas e selecionam, acompanham e orientam os bolsistas de graduação que atuam nas escolas. Além dos estudantes de graduação que desenvolvem as oficinas nas escolas, o PEI-UFMG conta com bolsistas de graduação que dão suporte aos projetos, à Coordenação Pedagógica e às áreas de conhecimento. As ações de comunicação e de pesquisa do programa são organizadas tendo por base essa estrutura de gestão.

Os projetos que compõem o programa são organizados a partir de quatro eixos transversais: *formação*, *construção e divulgação de conhecimento*, *articulação* e *avaliação*, que buscam cumprir com as diretrizes da extensão universitária junto à educação básica. A articulação entre os eixos e os projetos está representada na Figura 1:

Figura 1 – Estrutura do PEI-UFMG

Fonte: Elaboração própria.

EIXOS

O *eixo da formação* compreende que toda ação de extensão deve ser formadora de todos os sujeitos envolvidos, na perspectiva da promoção da cidadania, compreendendo o desenvolvimento da capacidade crítica, da autonomia e da alteridade. Em especial, abrange o avanço na formação inicial

de professores para a educação básica, na perspectiva da educação integral, bem como na formação integral dos alunos dessa etapa de ensino. Com esse eixo, busca-se promover o impacto do programa no discente, no público-alvo, na universidade e nas políticas públicas, promovendo a articulação da extensão com o ensino.

O *eixo da construção e divulgação de conhecimento* abrange a discussão teórico-metodológica do programa enquanto ação extensionista e da formação de educadores e da educação integral como campos de conhecimento, bem como a sistematização e a democratização desse conhecimento construído, contribuindo para a articulação entre a pesquisa, o ensino e a extensão.

O *eixo da articulação* objetiva construir e fortalecer a identidade coletiva do programa e o seu avanço, por meio da mobilização e do estabelecimento do diálogo entre as instituições e os diversos sujeitos envolvidos, com o público, entre as ações e entre as áreas de conhecimento. Destaca-se, nesse eixo, a articulação entre a universidade e a escola com foco na prática cotidiana do ensino-aprendizagem em ambas as instituições, visando aprimorar as relações e desenvolver estratégias e processos formativos mais integrados e integradores.[11] Entende-se que a articulação e a interação dialógica democratizam e potencializam as relações, bem como otimizam esforços e resultados das ações desenvolvidas.

Por fim, o *eixo da avaliação* é considerado como fundamental para a construção de política pública de educação integral e para o avanço do programa. Permite aos gestores municipais e à universidade aferirem o alcance dos resultados, impactos e produtos esperados a partir da implementação do PEI, bem como viabiliza o seu monitoramento, proporcionando a adequação de rumos. Nesse sentido, a avaliação vem sendo realizada de maneira processual e busca envolver as diversas instituições e sujeitos participantes do programa. O processo de avaliação é realizado por meio de visitas, entrevistas, observações, encontros, eventos, questionários e relatórios, entre outros instrumentos,

bem como indicadores, especificamente elaborados por cada projeto. Os principais instrumentos que compõem o sistema de acompanhamento e avaliação do PEI-UFMG são: roteiro de visitas às escolas; roteiro para registro das oficinas (por área); formulário para relatório de avaliação pelos bolsistas; formulário para relatório de avaliação pelo coordenador de oficina; roteiro para relatório da universidade; questionários para identificação das contribuições do programa para o bolsista, com versões aplicadas quando ele entra e sai do PEI.

Com base nesses eixos, o PEI-UFMG articulou os cinco projetos de extensão, que possuem objetivos e metodologias específicos, descritos a seguir.

PROJETOS

O projeto "Oficinas na escola integrada" tem como foco o desenvolvimento de oficinas diversas que estão concentradas, atualmente, em oito áreas: artes visuais, música, teatro, educação física/dança, linguagens, acompanhamento pedagógico, ciências e saúde. Observa-se que o programa contava com a área de matemática até 2012, quando foi incorporada à área de acompanhamento pedagógico. A oferta de oficinas ocorre em função dos interesses de pesquisa, ensino e extensão de seus coordenadores, articulados ao projeto pedagógico da unidade/departamento ao qual estão vinculados. As oficinas ofertadas pela UFMG compõem um cardápio com as ementas e a materialidade necessária, disponibilizado para as escolas municipais por meio da intranet da prefeitura. (Para conhecer melhor o trabalho desenvolvido nas áreas, ver artigos nesta publicação.)

Do ano de 2006 a 2010, o PEI-UFMG ampliou o número de escolas atendidas de 7 para 25, bem como de bolsistas monitores de oficinas, de 57 para 76.[12] A partir da transformação do projeto em programa na UFMG e da ampliação do número de escolas que implementaram o PEI, percebe-se uma nova evolução do quantitativo de escolas atendidas e de bolsistas da UFMG

participantes do programa no período de 2011 a 2012, e um retraimento em 2013, em relação aos três anos, o que pode ser verificado na Tabela 1:

Tabela 1
Público atendido pelo PEI-UFMG no período de 2011 a 2013

Área	2011		2012		2013	
	Escolas	Bolsistas	Escolas	Bolsistas	Escolas	Bolsistas
Artes Visuais	18	24	28	43	23	35
Ciências	4	7	20	27	20	22
Comunicação[1]	3	3	3	3	0	0
Educação Física/ Dança	9	17	13	19	11	16
Linguagem	8	16	21	30	13	15
Música	8	10	14	18	14	15
Acompanhamento Pedagógico	8	12	16	24	13	18
Teatro	6	8	10	15	12	13
Matemática	5	5	4	5	0	0
Total por ano	40[2]	102	72[2]	184	60[2]	134

Fonte: Relatórios Técnicos Proex-UFMG. Elaboração própria, com apoio de Camila Raquel Soares Pereira, bolsista institucional. Obs.: [1]A oficina de comunicação foi excepcionalmente ofertada para os anos de 2011 e 2012 pela equipe do Projeto de Suporte de Comunicação. [2]O total de escolas atendidas por ano não é igual ao somatório do número de escolas por área, já que em uma mesma escola são desenvolvidas oficinas de áreas diferentes.

Observa-se a maior elevação nos números de escolas e bolsistas para o ano de 2012 do que em relação a 2011 e a 2013. Devido ao limite imposto à contratação de pessoal decorrente dos prazos legais que orientam as eleições municipais, as escolas tiveram que antecipar todas as demandas de bolsistas para a contratação até o início de julho de 2012, elevando o número de bolsistas nesse período. No ano de 2013, com a configuração de uma nova conjuntura na gestão do programa na SMED/PBH, o número de contratações foi reduzido até que se estabelecessem novos processos administrativos, retornando à regularidade no

fluxo de demandas em 2014. A área de matemática apresentou totais nulos no ano de 2013 por ter sido encerrada com a saída do bolsista de pós-graduação que atuava junto a ela.

Na coordenação das oficinas, tem-se buscado o diálogo interdisciplinar para a construção de metodologias integradas, a sistematização e a socialização de experiências e conhecimentos advindos do desenvolvimento das oficinas e das orientações, a reflexão sobre a prática docente, bem como a discussão de métodos e teorias para lidar com os desafios da escola e da sala de aula. Com esse intuito e também visando ao desenvolvimento de um trabalho cada vez mais coletivo e integrado entre as áreas e a gestão do programa, em novembro de 2011 criou-se o Grupo de Orientação e Suporte ao Trabalho na Escola Integrada (Gostei), composto de forma multidisciplinar pelos sujeitos envolvidos na coordenação do programa e na coordenação e orientação das áreas.[13]

O projeto "Acompanhamento Pedagógico do PEI-UFMG nas Escolas" tem como principal objetivo acompanhar a atuação dos bolsistas nas oficinas, por meio de visitas às escolas. Nessas visitas, são consideradas questões referentes à infraestrutura, ao diálogo entre o turno e o contraturno, aos interesses das crianças, ao acompanhamento do bolsista pela escola, às atividades desenvolvidas pelos bolsistas, entre outras, com a finalidade de discutir os desafios encontrados e buscar soluções.[14] A partir de 2014, essa ação foi incorporada ao projeto "Oficinas na escola integrada", no qual as visitas são orientadas pela coordenação de cada área.

O projeto "Apoio à escola integrada" consiste na sistematização e na produção de conhecimentos por meio de pesquisas a partir das ações desenvolvidas no PEI-UFMG. Nessa direção, em 2011, foi realizada uma pesquisa intitulada "Quem faz a escola integrada? Reflexões sobre os sujeitos do programa",[15] com o objetivo de traçar o perfil dos sujeitos (bolsistas, professores comunitários/coordenadores e agentes culturais) participantes das escolas onde a UFMG atuava.[16] Em 2013, foi iniciada outra

investigação qualitativa, ainda em desenvolvimento, relativa às metodologias de orientação dos bolsistas de oficinas no programa.[17]

O projeto "Suporte de Comunicação" tem como objetivo realizar uma série de ações comunicacionais voltada à ampliação e à potencialização da rede de atores do PEI-UFMG, contribuindo para o fortalecimento de suas atividades e o incremento de sua visibilidade junto aos seus diversos públicos, bem como para a construção da identidade do programa na UFMG. Nesse sentido, partiu de um diagnóstico da rede de comunicação já existente no programa, levando-se em conta seus diversos públicos e os diferentes fluxos de informação estabelecidos. Em seguida, elaborou-se um plano-processo de comunicação abrangendo ferramentas, atividades e meios.[18]

O projeto "Processos Formativos em Educação Integral" visa constituir espaços coletivos para a discussão da educação integral e do programa com os diferentes sujeitos que dele participam na universidade, na SMED/PBH e nas escolas. Nesse sentido, são desenvolvidos eventos abertos a esse público – formações coletivas – que abrangem vivências, relatos, reflexões, palestras, debates, demonstrações de práticas das oficinas, entre outras atividades. Assim, o PEI-UFMG vem promovendo a reflexão sobre a educação integral, que abarca a discussão sobre os tempos, espaços, territórios, sujeitos, currículos e saberes,[19] bem como a discussão conceitual e metodológica do programa e da extensão na universidade.

Na perspectiva de ampliar os espaços formativos sobre a educação integral, desde 2011 tem-se trabalhado na articulação do PEI-UFMG ao núcleo Território, Educação Integral e Cidadania (Teia) e ao Observatório da Juventude (OJ), ambos da FaE-UFMG. O Teia viabiliza a participação dos integrantes do programa nos seminários, cursos e grupos de estudos que realiza. Em relação ao OJ, destacam-se a participação de seus integrantes nas formações coletivas do PEI e uma maior interlocução com as práticas dos agentes culturais. Esses espaços de diálogo enriquecem as possibilidades de reflexão e de atuação

na educação integral, com a inserção de novos saberes e sujeitos educadores.[20]

Além dos momentos organizados pela UFMG, foram realizados eventos formativos de modo articulado com a SMED/PBH e com as demais instituições de ensino superior (IES) parceiras, como fóruns de educação integral e seminários. A articulação com as IES abrangeu, ainda, atividades voltadas à avaliação da parceria com o PEI-SMED, cuja visão da UFMG será discutida no próximo tópico.

A AVALIAÇÃO DA PARCERIA COM O PEI-SMED

O acompanhamento e a avaliação da parceria entre o PEI-UFMG e o PEI-SMED concretizaram-se por meio de diversas atividades. Uma delas consistiu nos encontros periódicos, promovidos pela SMED/PBH, no período de 2007 a 2012, junto às IES parceiras do programa. Outra atividade foi a realização, no final de 2012, do Fórum das IES parceiras, evento efetivado em três encontros. Os objetivos do fórum contemplavam o compartilhamento das experiências de cada instituição, abrangendo a estrutura e o funcionamento de seus projetos e programas, principalmente os processos de acompanhamento, orientação e formação dos bolsistas.

Como fruto dos debates realizados no fórum e da análise dos relatórios elaborados por oito IES sobre a sua experiência com o PEI-SMED, ficou evidenciada a diversidade, entre elas, em relação à estrutura de organização, aos processos de orientação dos bolsistas e ao funcionamento do programa, à equipe e à metodologia de trabalho. Evidenciou-se, também, a consonância em relação a alguns desafios enfrentados por essas instituições no desenvolvimento do programa. A seguir, serão apresentados os desafios que a UFMG considera mais relevantes para o avanço da parceria e do programa.

Observa-se que as realidades das escolas são diversas, por isso não é possível generalizar a crítica, mas alguns desafios estão presentes em sua maioria. Um deles é avançar no diálogo entre

a “escola integrada” e a “escola regular”, de forma a configurar um processo mais articulado de formação dos alunos. Faz-se necessário o estabelecimento de um diálogo que viabilize trocas e suporte conceitual e metodológico.

Outra questão é que a estrutura criada nas escolas para o desenvolvimento do programa não comporta o acompanhamento e o suporte mais próximos na escola, necessários ao bolsista, considerando a sua condição de educador-educando. Proporcionar tempos destinados à formação e ao planejamento para o coletivo de educadores faz parte do processo de construção de um conhecimento compartilhado e, por isso mesmo, enriquecido e fortalecido, proporcionando práticas mais conscientes, consequentes e adaptadas em educação integral.

É importante frisar que há professores comunitários/coordenadores que apresentam dificuldade em enxergar e em se relacionar com o bolsista como sujeito em formação, esperando e solicitando-lhes uma postura e uma relação de profissional já formado. Um dos reflexos disso é a não valorização dos momentos formativos propiciados pela universidade, dificultando, em alguns casos, a participação dos bolsistas nos eventos e orientações. Essa visão do bolsista como profissional, somada à falta de uma estrutura de suporte, amplia a rotatividade dos bolsistas, por dispensa pela escola ou desistência diante das dificuldades.

O rodízio de bolsistas, em algumas escolas, é intensificado, também, pela falta de organização e/ou pela precariedade de infraestrutura. Esses aspectos geram a troca frequente de alunos ou de turmas dentro de uma mesma oficina e/ou remanejamentos de bolsistas para ministrarem outro tipo de oficina, dificultando ou mesmo impedindo que os bolsistas consigam desenvolver seus planejamentos. Outra face da constante troca de bolsistas é a própria condição de estudante universitário, que constrói a sua formação por meio da participação em diversas atividades acadêmicas, o que limita o seu tempo de dedicação ao programa, diferentemente de um profissional contratado

ou concursado. A rotatividade dificulta o desenvolvimento da oficina e o maior alcance em termos de resultados formativos nos alunos das escolas municipais e nos bolsistas.

Em síntese, diante dos desafios aqui apresentados, avalia-se que o programa ainda tem que avançar no fortalecimento de uma estrutura nas escolas que favoreça o desenvolvimento da formação de educandos e educadores, comprometida com o direito à educação integral e com a inclusão social.

Em relação à UFMG, o principal desafio nessa parceria consiste na consolidação da sustentabilidade da estrutura interna de gestão do programa. Busca-se também continuar avançando na discussão conceitual e metodológica das oficinas, envolvendo as diversas áreas de conhecimento, na orientação e formação dos bolsistas, no diálogo com as escolas e na construção e divulgação de conhecimentos sobre a educação integral.

CONSIDERAÇÕES FINAIS: AVANÇOS E DESAFIOS NA PERSPECTIVA DO PEI-UFMG COMO AÇÃO DE EXTENSÃO QUE ARTICULA A UNIVERSIDADE COM A EDUCAÇÃO BÁSICA

Com a implantação da nova estrutura desse programa na UFMG, passados três anos, pode-se constatar avanço no enfrentamento dos desafios apontados em 2010.

Avançou-se na sustentabilidade do PEI-UFMG, fortalecendo o vínculo institucional por meio da articulação com o ensino de graduação, especialmente a licenciatura, e de pós-graduação. Ressalta-se a cessão de bolsas de pós-graduação ao programa por meio de articulação entre as Pró-Reitorias de Graduação, Extensão e Pós-Graduação. Dessa forma, foi possível estabelecer uma estrutura mais estável de suporte formativo aos bolsistas e de produção de conhecimento.

No âmbito da articulação entre extensão e ensino, ressalta-se, ainda, a possibilidade – que vem sendo articulada na FaE – da participação no programa ser considerada parte da carga horária

de prática de ensino dos estudantes de licenciatura, garantindo e reconhecendo a sua experiência com a realidade das escolas públicas. Ademais, algumas unidades acadêmicas da UFMG vêm construindo estratégias para institucionalizar o espaço da orientação e formação dos bolsistas de extensão por meio da oferta de disciplinas. Na Escola de Música, foi criada disciplina optativa para que os docentes contabilizem a orientação aos bolsistas como carga horária didática e para que estes tenham sua participação em ação de extensão reconhecida curricularmente. Também na FaE, foi ofertada disciplina voltada ao suporte dos estudantes envolvidos no PEI-UFMG, aberta à participação de outros discentes que se interessam pela temática da educação integral, ampliando o debate na área.

A ampliação do atendimento às demandas das escolas por oficinas foi conquistada por meio da consolidação das coordenações de áreas, que propiciou a capacidade de orientação de um número maior de bolsistas, bem como das estratégias de comunicação, que viabilizaram a melhoria no fluxo de informações entre a escola e universidade, a divulgação do programa e o aumento do cadastro de discentes interessados (com aproximadamente 900 cadastrados em 2012). Entretanto, ainda não foi possível atender plenamente às demandas, bem como permanece a dificuldade de conciliar os tempos da universidade com os tempos das escolas, em relação à prontidão no encaminhamento de bolsistas.

Houve também uma evolução na definição conceitual e na organização das oficinas e na sua oferta às escolas. O "Cardápio de Oficinas" foi reorganizado em termos visuais e de linguagem, clareando os objetivos da proposta formativa, os meios e as atividades a serem desenvolvidas, o que permitiu que a demanda se pautasse pelo diálogo claro entre o que a universidade pode oferecer e o projeto político pedagógico da escola.

Com a estruturação das coordenações por áreas, também se conseguiu avançar na proposta de orientação das oficinas, uma vez que foi possível aprofundar as discussões teórico-metodo-

lógicas e a sistematização desse conhecimento. Por outro lado, com a criação do Gostei, viabilizaram-se as trocas entre as áreas, contribuindo para a sua articulação e para a construção de um conhecimento multidisciplinar. No âmbito interinstitucional, a UFMG incentivou e participou da organização de eventos junto às demais IES parceiras para trocas, reflexões e avaliações sobre as oficinas e a política pública, na busca da qualificação da formação dos alunos nas escolas e dos estudantes universitários.

Enfim, por meio da construção de espaços-tempos para debates, pesquisas, sistematização, produção e divulgação de conhecimentos, o programa vem colaborando na inserção da discussão da educação integral na UFMG. Em relação à formação dos graduandos, embora existam muitos desafios relativos à atuação dos bolsistas da universidade nas escolas, em geral eles relatam, por meio dos instrumentos avaliativos já apontados, a contribuição da participação no programa para a sua formação pessoal e profissional. As avaliações dos bolsistas sobre o programa demonstram que a experiência possibilita uma formação para a docência, estruturada entre uma formação teórico-acadêmica e uma formação prática-reflexiva proporcionada pela vivência e experimentação profissional, ainda no seu processo formativo.

A maior articulação entre ensino, pesquisa e extensão, bem como o diálogo entre teoria e prática, entre os saberes da academia e os saberes produzidos na escola e nos demais territórios educativos, e entre os diferentes sujeitos envolvidos nesse processo, vem retroalimentando o processo de ensino-aprendizagem dentro da sala de aula, na escola e na universidade, fortalecendo a relação da UFMG com a educação básica.

Por tudo que foi relatado e considerando os objetivos traçados, foi possível verificar avanços na trajetória do PEI-UFMG. A implementação dos seus projetos, sustentada nos quatro eixos transversais, e a reestruturação da gestão do programa viabilizaram a prática orientada pelas diretrizes e princípios da extensão universitária, contribuindo para o processo de transformação social e para que a própria universidade seja transformada. Para

os desafios que ainda existem, fica a perspectiva de um percurso a ser trilhado, configurado no dinamismo próprio do programa, que vai se construindo coletivamente na caminhada.

NOTAS

[1] Prefeitura Municipal de Belo Horizonte, *Programa Escola Integrada*: arte, intervenção e comunidades, [s.n.], Belo Horizonte, 2010; Prefeitura Municipal de Belo Horizonte, *Programa Escola Integrada*: orientações gerais para as escolas, [s.n.], Belo Horizonte, 2011.

[2] FORPROEX – Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Instituições de Educação Superior Públicas Brasileiras, *Política nacional de extensão universitária*, [s.n.], PROREXT/UFRGS, 2012, p. 42.

[3] *Ibidem*, p. 47.

[4] *Ibidem*, p. 17.

[5] *Ibidem*, p. 54.

[6] Lucas Ramalho Maciel, Política nacional de extensão: perspectivas para a universidade brasileira, *Revista Participação*, Brasília, Universidade de Brasília, Decanato de Extensão, ano 10, n. 18, p. 15-25, dez. 2010.

[7] *Ibidem*, p. 15, 16.

[8] *Ibidem*, p. 59, 60.

[9] Marilia Barcellos Guimarães, Programa Escola Integrada, em Marilia Barcellos Guimarães, Tânia Aretuza Ambrizi Gebara e Luiz Prazeres (org.), *A universidade integrada à educação básica*: percursos da extensão na UFMG, Belo Horizonte, Proex-UFMG, 2010, p. 27-40.

[10] Universidade Federal de Minas Gerais/Pró-Reitoria de Extensão, *Manual de Sistema de Informação da Extensão (SIEX)*, Belo Horizonte, Proex-UFMG, 2013, p. 5.

[11] Inês Mamede, A integração da universidade para a formação em educação integral: muitos desafios, várias possibilidades, em Jaqueline Moll (org.), *Caminhos da educação integral no Brasil*: direito a outros tempos e espaços educativos, Porto Alegre, Penso, 2012, p. 235-245.

[12] Denise Bianca Maduro Silva, Marilia Barcellos Guimarães e Valeska Cristina Barbosa, *Educação integral*: parceria entre universidade, governo e sociedade, Congresso Brasileiro de Extensão Universitária, 5., *Anais*..., Rio Grande do Sul, UFRGS, 2011.

[13] Cf. nesta publicação o artigo "Desafios e possibilidades da coordenação pedagógica no Programa Escola Integrada UFMG", de Carla Linhares Maia.

[14] *Ibidem*.

[15] Universidade Federal de Minas Gerais – Pró-Reitoria de Extensão, *Relatório final de pesquisa "Quem faz a escola integrada? Reflexões sobre os sujeitos do Programa"*, Proex-UFMG, Belo Horizonte, 2012.

[16] Cf. nesta publicação o artigo "Quem faz a escola integrada? Reflexões sobre os bolsistas do Programa Escola Integrada UFMG", de Juliana Batista dos Reis e Juarez Dayrell.

[17] Cf. nesta publicação o artigo "Metodologias de orientação nas áreas de acompanhamento pedagógico, educação física/dança e artes visuais no Programa Escola Integrada UFMG", de Saulo Pfeffer Geber.

[18] Cf. nesta publicação o artigo "A comunicação no Programa Escola Integrada UFMG: caminhos percorridos e desafios futuros", de Clara Soares Braga.

[19] Concepções discutidas nesta publicação em "A educação integral como direito: concepções e desafios", de Lúcia Helena Alvarez Leite, Fernanda Silva de Oliveira e Patrícia Moulin Mendonça.

[20] Cf. nesta publicação o artigo "Desafios e possibilidades da coordenação pedagógica no Programa Escola Integrada UFMG", de Carla Linhares Maia.

CARLA LINHARES MAIA

DESAFIOS E POSSIBILIDADES DA COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA NO PROGRAMA ESCOLA INTEGRADA UFMG

> Não é no silêncio que os homens se fazem, mas na palavra, no trabalho, na ação-reflexão.
>
> *Paulo Freire*

INTRODUÇÃO

Este texto trata do Programa Escola Integrada UFMG (PEI-UFMG), a partir dos desafios postos à Coordenação Pedagógica no período de novembro de 2011 a dezembro de 2013. Trata-se de um texto-relato, uma vez que foi escrito a partir da lente de minha experiência pessoal como professora visitante na Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (FaE-UFMG). Ultrapassa, porém, o âmbito de um relato pessoal, pois reflete sobre os desafios e as potencialidades de um processo construído coletivamente, envolvendo diferentes programas de pós-graduação, cursos de graduação, grupos de pesquisa e extensão, departamentos, órgãos e unidades da universidade.[1]

O objetivo central do texto foi descrever a experiência na gestão da Coordenação Pedagógica, que tem como principais atribuições: organizar os processos de formação coletiva para os estudantes de graduação da universidade e os bolsistas do PEI-UFMG que atuam desenvolvendo oficinas nas escolas participantes do Programa Escola Integrada da Secretaria Municipal de Educação de

Belo Horizonte (PEI-SMED); promover, junto com a Coordenação Geral, o diálogo com as coordenações de áreas do programa; articular os processos formativos e de orientação pedagógica dos estudantes de pós-graduação atuantes nas coordenações de áreas do programa, por meio do Grupo de Orientação e Suporte aos Trabalhos na Escola Integrada UFMG (Gostei).

Nas próximas páginas, busca-se refletir sobre os limites e as possibilidades dessa experiência singular de formação e articulação pedagógica, dentro de um programa de extensão universitária, com a dimensão e características do PEI-UFMG. Este texto pode ser compreendido como um relato analítico e reflexivo sobre uma experiência rica e desafiadora de formação e articulação universitária, em torno de um programa e de uma meta: colaborar com a qualidade da educação básica municipal, entendendo como fundamental a essa qualidade, a educação integral e integrada. No âmbito desta, espera-se que o texto contribua para o desenvolvimento de outras ações e experiências.

Na primeira parte, apresenta-se um breve histórico da constituição e do desenvolvimento da Coordenação Pedagógica do programa, de 2010 a 2013. Por esse histórico, espera-se situar o leitor no contexto mais amplo em que a experiência foi desenvolvida. Na segunda parte, é feita uma reflexão sobre os desafios postos para a Coordenação Pedagógica, em relação a dois eixos centrais do programa: formação e articulação. Em seguida, apontam-se alguns caminhos trilhados e algumas experiências acumuladas durante o exercício dessa coordenação. Ao final, analisa-se os limites e as potencialidades que essa experiência apresenta em relação à formação dos estudantes universitários e à articulação dentro e fora da universidade, em um programa de extensão.

BREVE HISTÓRICO DA CONSTITUIÇÃO DA COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA DO PROGRAMA ESCOLA INTEGRADA UFMG (2010-2013)

Conforme posto no artigo "O Programa Escola Integrada UFMG: a trajetória de uma ação de extensão junto à educação

básica", de Marilia Barcellos Guimarães, Denise Bianca Maduro Silva Passades e Natália Fraga Carvalhais Oliveira, o PEI-UFMG inicia-se no ano de 2006 como projeto-piloto, em parceria com a Secretaria Municipal de Educação da Prefeitura de Belo Horizonte (SMED/PBH). No âmbito dessa parceria,[2] a UFMG, dentre outras contribuições, seleciona e encaminha para as escolas do PEI da PBH estudantes de graduação de diferentes áreas de formação interessados em desenvolver oficinas diversas junto aos estudantes do ensino fundamental no contraturno escolar. Essas oficinas são concebidas e planejadas por professores da universidade que atuam como coordenadores das áreas e assumem a orientação dos estudantes selecionados. O conjunto dessas oficinas constitui o "Cardápio de Oficinas" do PEI-UFMG, que é disponibilizado às escolas pela SMED. Por meio dele, as oficinas são selecionadas pelos coordenadores do programa nas escolas, mediante suas necessidades e interesses.

A partir de 2010, o então PEI-UFMG é transformado em programa de extensão, tendo como gestora e articuladora intra e interinstitucional (dentre outras atribuições) uma Coordenação Geral, localizada na Pró-Reitoria de Extensão da UFMG (Proex--UFMG), sob a coordenação da então diretora de avaliação da extensão, Marilia Barcellos Guimarães. O programa inicia a implantação das coordenações de áreas de conhecimento (Linguagem, Educação Física/Dança, Artes Visuais, Música, Ciências, Matemática e Acompanhamento Pedagógico), compostas por professores, técnicos e bolsistas de pós-graduação e orientadores, que propõem as oficinas, selecionam, acompanham e orientam os bolsistas de graduação que atuam nas escolas. Além disso, é organizada uma Coordenação Pedagógica, na FaE-UFMG, constituída por professores dessa faculdade, tendo como principal objetivo a formação dos bolsistas e a articulação pedagógica do programa.

No ano de 2011, experimenta-se um novo desenho para a Coordenação Pedagógica, composta pelos gestores do programa na Proex, pelos professores da FaE Juarez Dayrell (Observatório da Juventude – OJ) e Lúcia Helena Alvarez Leite (coordenadora do

núcleo Território, Educação Integral e Cidadania – Teia) e pelas professoras Maria Luiza Viana, da Faculdade de Arquitetura, e Maria Clara Lemos, do Teatro Universitário. Esse novo desenho visou potencializar os tempos e espaços de formação no programa e desenvolver um trabalho mais dialógico dentro da universidade, incrementando a integração entre professores, gestores, técnicos, pesquisadores e estudantes envolvidos, na perspectiva de constituir uma rede em torno do PEI, bem como ampliar o diálogo e articulação com as escolas participantes.

Para compor essa nova coordenação do programa, realizou-se um concurso para professor visitante (temporário), através do qual a professora Carla Linhares Maia passou a assumir a função de formação e articulação pedagógica do programa na UFMG. A coordenação passa também a contar com a participação de duas bolsistas de graduação, tendo como papel o suporte aos trabalhos, cuidando principalmente do acompanhamento e da memória das reuniões e formações coletivas, das visitas às escolas e da produção dos relatórios semestrais de monitoramento pedagógico do programa.

Concluindo esse breve histórico, no ano de 2013 o programa foi agraciado com uma verba através do edital do Programa de Extensão ProExt 2013, do Ministério de Educação e Cultura (MEC). Nesse contexto, a Coordenação Geral na FaE passa a ser realizada pela professora Lúcia Helena Alvarez Leite, mantendo-se ligada à Coordenação Geral na Pró-Reitoria de Extensão, e a professora visitante Carla Linhares Maia assume a Coordenação Pedagógica.

DEMANDAS E DESAFIOS POSTOS À COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA DO PROGRAMA NA PERSPECTIVA DE UMA EDUCAÇÃO INTEGRAL E INTEGRADA

A constituição do novo formato de Coordenação Pedagógica, articulada na FaE-UFMG, nos anos de 2011 a 2013, apresenta

dois eixos centrais de demandas e desafios, sintetizados na Figura 2. O primeiro eixo, o da *formação*, inclui a organização do *espaço-tempo* de formação, reflexão e trocas de experiência entre os bolsistas de pós-graduação atuantes no programa e a coordenação do processo de planejamento e organização das formações coletivas desenvolvidas para os bolsistas de graduação participantes. O segundo eixo, o da *articulação*, envolve: a aproximação das escolas e o acompanhamento dos trabalhos desenvolvidos pelos bolsistas de graduação monitores de oficinas, ampliando o diálogo entre as escolas e a universidade; a articulação entre as áreas do programa na UFMG; o monitoramento da avaliação pedagógica do programa; a sistematização e a divulgação de conhecimentos; e o apoio na interlocução com o programa na SMED.

Figura 2 – Demandas e desafios postos à Coordenação Pedagógica do PEI-UFMG

Fonte: Elaboração própria.

O PRIMEIRO DESAFIO: A COORDENAÇÃO DE TEMPOS-ESPAÇOS DE FORMAÇÃO DOS BOLSISTAS DE PÓS-GRADUAÇÃO E A FORMAÇÃO COLETIVA DOS BOLSISTAS DE GRADUAÇÃO DO PROGRAMA

O primeiro desafio da nova Coordenação Pedagógica foi a formação dos estudantes atuantes no PEI-UFMG. Essa formação visava a dois grupos, prioritariamente. O primeiro era constituído pelos bolsistas de pós-graduação, que tinham como principal função a orientação dos graduandos que desenvolviam oficinas nas escolas, dentro de suas respectivas áreas. O segundo grupo era constituído pelos bolsistas graduandos que desenvolviam as oficinas nas escolas e estavam inseridos nos grupos de orientação de cada área. Por esse perfil já se percebe que o desafio não era pequeno.

Ao se considerar que os dois grupos de estudantes já estavam inseridos nos contextos e processos formativos das coordenações de áreas, o que se demandava da Coordenação Pedagógica era uma formação mais ampla, articulada de forma inter ou trans-disciplinar, levando-se em conta os aspectos que ultrapassavam os conteúdos, os saberes e as práticas das áreas específicas.

Importa também distinguir as diferenças em relação às demandas e às propostas de formação para os dois grupos. Com relação ao primeiro grupo, considerando-se tratar de estudantes de pós-graduação (mestrandos e doutorandos), sujeitos que já trazem consigo grande bagagem de conhecimento e experiência, compreendia-se essa formação muito mais como a constituição de um *espaço-tempo* de trocas de conhecimentos e experiências que propiciasse ao próprio grupo a construção coletiva de instrumentos, ferramentas e caminhos pedagógicos de orientação. Por outro lado, e consequentemente, a formação mais ampla dos estudantes graduandos do segundo grupo não poderia ser pensada de forma isolada pela coordenação, mas sim inserida nesse *espaço-tempo* coletivo, junto aos estudantes do primeiro grupo. Precisaria partir dos problemas, das questões trazidas pelos estudantes graduandos nas orientações e/ou registradas através dos instrumentos de avaliação e monitoramento do programa.

Podemos relacionar quatro conjuntos de questões trazidas pelos bolsistas graduandos que suscitam reflexões. O primeiro é composto pelas questões concernentes às relações estabelecidas pelos bolsistas no cotidiano escolar com os estudantes (crianças e adolescentes da educação fundamental) e seus familiares, com a comunidade do entorno da escola, com os professores coordenadores (anteriormente denominados de professores comunitários) do programa nas escolas e com seus pares no desenvolvimento das oficinas (outros estudantes universitários e também os agentes culturais), e ainda com o corpo docente da escola de tempo regular.

É importante refletir um pouco mais sobre esse grupo de questões, pois ele aponta (e isso fica muito evidente nos questionários que os estudantes respondem semestralmente e também nos espaços de formação do programa) a centralidade das relações no processo educativo em comparação às questões de metodologia ou didática. É nesse âmbito que os estudantes demonstram encontrar as maiores dificuldades em suas vivências na escola, e alguns relatam que somente após (e caso consigam) estabelecerem uma boa relação com os estudantes nas oficinas é que as oficinas começam a se efetivar metodologicamente. Também se observa que, apenas quando os estudantes da universidade se sentem acolhidos na escola, estabelecendo um clima favorável com a gestão e com os pares, é que ficam confortáveis no programa e passam a desenvolver com mais alegria e realização as suas oficinas.

Um segundo conjunto de questões está relacionado com as tensões e os dilemas vivenciados pelos estudantes do programa (principalmente no início de sua inserção no cotidiano da escola), diante das condições adversas ou inadequadas com que se deparam, muitas vezes, no desenvolvimento das oficinas propostas e planejadas na universidade. São questões que frequentemente ultrapassam o aspecto pedagógico ou metodológico e demandam uma interlocução maior do programa, pois estão na esfera da gestão da parceria, mas, como interferem profundamente

na atuação e na formação desse jovem estudante universitário, suscitam ser pensadas e problematizadas nas formações. Elas estão ligadas à falta de infraestrutura necessária ao desenvolvimento das oficinas, como carência de espaços ou de materialidade suficientes e adequados ao seu desenvolvimento. Ou ainda referem-se à organização interna do programa na escola, que demanda, em alguns contextos, um reordenamento constante da composição (rotatividade) ou do número de estudantes nas oficinas. Por fim, são questões que, mesmo escapando ao âmbito pedagógico, interrogam a formação na universidade, uma vez que os estudantes se veem diante da necessidade de resolverem esses problemas sozinhos, no cotidiano da escola, sem contar com um suporte adequado.

Nesse sentido, importa enfatizar uma tensão: a escola solicita um estudante da universidade para desenvolver uma oficina disponibilizada em seu cardápio. Ao fazer essa solicitação, tem conhecimento de que um estudante é um sujeito ainda em processo formativo e não um profissional já preparado, com experiência e vivência de um professor formado. Mas, muitas vezes, quando o estudante chega à escola, ele se vê diante de uma expectativa de um *saber-fazer* para o qual ainda não está pronto. Esse estudante retorna à universidade com muitas dúvidas, trazendo questões para os orientadores de áreas e para os nossos *tempos-espaços* coletivos de formação. Cabe a nós, nos processos coletivos e nas orientações por área, acolher e buscar construir respostas ou, pelo menos, indicar caminhos para que se estabeleça uma via de diálogo e negociação com a escola.

Há que se compreender que os programas no campo da educação integral, como o PEI, são muito recentes e por isso trazem muitos problemas e novos desafios com os quais os estudantes envolvidos se defrontam e os quais as próprias escolas têm dificuldade de reconhecer e enfrentar. Em alguns contextos e escolas, esses novos problemas e desafios se somam a outros, já bem antigos no cenário das escolas públicas e que se adensam e se multiplicam diante do desafio maior de implementar uma

educação integral e integrada nos municípios brasileiros. Todas essas questões chegam a nós através dos relatos e dúvidas dos estudantes e nos interpelam a tratá-los não só politicamente, mas também em seus aspectos e impactos pedagógicos.

Temos ainda um terceiro conjunto de questões, relativo às temáticas que os estudantes consideram fundamentais à sua atuação nas escolas, não necessariamente contempladas nas orientações das áreas. Estão ligadas a conhecimentos que dizem respeito às fases da vida (infância, adolescência e juventude) dos estudantes das escolas fundamentais, à sexualidade, ao uso de drogas, à disciplina e à indisciplina, à autoridade e ao território escolar e o seu entorno (compreendendo, nesta última temática, aspectos vinculados aos dois conjuntos anteriores, ou seja, as relações com as famílias e a comunidade do entorno das escolas e também os limites e/ou a escassez de equipamentos e espaços públicos nos locais onde as escolas se inserem e as possibilidades de assim se identificar a potencialidade educativa dos espaços onde as crianças e adolescentes vivem e transitam).

As formações na universidade são realizadas por uma equipe multidisciplinar, mas que, no processo formativo no PEI-UFMG, é chamada a tratar de temas muito diversos e que escapam muitas vezes de seu campo de formação e atuação. As diferentes temáticas citadas são realmente importantes para os estudantes, sendo recorrentemente solicitadas nos questionários avaliativos do programa e nos momentos de formação coletiva. Assim, essa equipe multidisciplinar precisa ter *tempos-espaços* de leitura, reflexão e debates sobre essas temáticas para prosseguir em seus processos de orientação nas respectivas áreas. Sem dúvida, é um grande desafio para o programa dar conta de lidar com uma gama muito ampla e diversificada de temas e questões, quando a formação na própria universidade ainda é focada nas especializações de cada área ou campo do conhecimento, sendo que a interdisciplinaridade é pouco praticada.

Por fim, um quarto conjunto de questões fundamentais nos trazem grandes desafios: Qual a identidade dos estudantes

universitários bolsistas do programa? Quem são esses sujeitos?; Que papel desempenham na escola e na relação com os estudantes da escola, com os pares, com os professores no "tempo regular"? Por que é importante a sua presença nas escolas? Que diferencial apresentam em relação aos agentes culturais e aos professores da escola? Que contribuições a vivência na escola, durante a graduação, trará para sua formação universitária e como futuros profissionais? Essas indagações são constantes nos debates e nas reflexões das áreas do programa, nas formações coletivas e, principalmente, no diálogo com os professores coordenadores. É um grande desafio, principalmente por serem sujeitos novos nas escolas exercendo atividades em um programa novo e, assim, demandando muitas reflexões e estudos. É um desafio do qual não podemos nos esquivar, pois, sem enfrentarmos essas questões, não é possível pensar em estratégias e metodologias de formação, visto que toda ação formativa adquire sentido e significado quando afeta diretamente os sujeitos que dela são parte e para os quais são elaboradas.

Os quatro conjuntos listados apresentam questões que dizem respeito diretamente a este programa e trazem demandas e desafios para as nossas formações coletivas. São questões que nos interpelam e interrogam como educadores e formadores de educadores, para as quais não temos respostas prontas e muito menos definitivas, mas não podemos nos esquivar de enfrentar e buscar respostas e caminhos, mesmo que provisórios e incompletos.

Essas indagações apontam para um novo cenário na nossa velha e conhecida instituição escolar, no qual estão presentes novos atores e sujeitos ou, no dizer de Dayrell, Geber e Diniz,[3] novos educadores, ou jovens educadores. É por esses novos cenários e com (e por) esses novos atores e sujeitos que somos desafiados a desenvolver os processos formativos no PEI-UFMG.

O SEGUNDO DESAFIO: A ARTICULAÇÃO PEDAGÓGICA

O segundo desafio do programa para o qual a Coordenação Pedagógica é chamada a participar ativamente é o diálogo e a

articulação entre os diferentes atores (sujeitos e instituições) envolvidos no programa. Essas articulações nos trazem muitas questões que podem ser agrupadas em quatro dimensões muito distintas: (a) articulação com as escolas integradas; (b) articulação interna na UFMG; (c) articulação com a SMED; (d) articulação com as instituições de ensino superior (IES) parceiras do programa. Neste texto tratarei apenas das duas primeiras, pois são as que dizem respeito mais diretamente à dimensão pedagógica do programa.

ARTICULAÇÃO COM AS ESCOLAS INTEGRADAS

Essa articulação diz respeito diretamente à articulação pedagógica entre o programa e as escolas municipais participantes. Ela é fundamental para a afinação entre os atores envolvidos e para contribuir com o desenvolvimento das oficinas nas escolas. Tem como objetivo principal dialogar com a escola sobre as questões concernentes ao acompanhamento do desenvolvimento das oficinas realizadas pelos estudantes da universidade, às relações que estes estabelecem com os alunos da educação fundamental, ao tempo de avaliação e adequação do planejamento (que deve ser realizado semanalmente na escola) e à orientação dos bolsistas pelas coordenações de áreas do programa e nas formações coletivas na universidade.

O desafio maior é pensar caminhos e estratégias que permitam ao PEI-UFMG aproximar-se e dialogar com as escolas, no sentido de construir uma parceria que atenda realmente aos anseios e às necessidades formativas dos estudantes da educação básica e também dos estudantes da universidade. Como desenvolver uma comunicação direta, respeitosa e transparente em que os atores atuantes no programa, na universidade e nas escolas se reconheçam nessa relação e consigam efetivamente trabalhar juntos?

ARTICULAÇÃO INTERNA NA UFMG

Um dos grandes desafios postos para a Coordenação Pedagógica foi o de atuar (conjuntamente com a Coordenação Geral) na articulação com as coordenações das diferentes áreas

do programa, contemplando os professores coordenadores, os bolsistas de pós-graduação e os de graduação. Trata-se de pensar sobre os limites e as possibilidades postas a essa articulação pedagógica, a qual ultrapassa as fronteiras da FaE e envolve outras unidades da UFMG, como a Escola de Belas Artes, a Faculdade de Arquitetura, a Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas, a Faculdade de Educação Física, Fisioterapia e Terapia Ocupacional, a Faculdade de Letras, a Estação Ecológica, a Escola de Música, o Teatro Universitário e, mais recentemente, a Escola de Enfermagem. Significa mais do que uma articulação entre unidades administrativas, mas sim o efetivo diálogo entre distintas áreas do conhecimento.

Como articular e estabelecer o diálogo fecundo entre saberes e áreas de conhecimentos tão diversas, com tantas e distintas concepções do que é o próprio conhecimento, para que e a quem serve? Entre sujeitos com diferentes concepções de como se ensina, de como se aprende e do que se deve ensinar? Ou ainda, entre pessoas que têm diferentes concepções e posições sobre a educação integral e integrada e o lugar da extensão universitária neste contexto?

Conforme já posto, os desafios são tantos e tão complexos que não esperamos com este texto dar conta de todas as questões levantadas. O que se pretende, neste artigo, é incitar o diálogo com aqueles interessados nessa experiência e temática. Importa, neste momento, compartilhar as vivências e reflexões acumuladas nos programas e projetos de educação integral em desenvolvimento em todo o país, com desenhos e formatos tão diversos. Interessa-nos expor, dividir os desafios encontrados e os modos como se tem construído respostas provisórias, parciais e buscar novos interlocutores para o debate.

A seguir, apresentaremos alguns passos já dados no PEI-UFMG, tendo como referencial a experiência de dois anos à frente da Coordenação Pedagógica, coordenação construída coletiva e intensamente pelos diferentes sujeitos comprometidos com a educação integral e integrada na UFMG e nas escolas de Belo

Horizonte. Acredita-se que esses passos, mesmo que cambiantes, podem trazer cores distintas, inserir algumas pinceladas novas no desenho que a educação integral e integrada está construindo no cenário educativo contemporâneo.

LIMITES E POTENCIALIDADES: REFLEXÕES A PARTIR DA EXPERIÊNCIA DA COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA NO PEI-UFMG (2011-2013)

Conforme foi dito neste texto, o PEI-UFMG nasce em parceria com seu homônimo, o Programa Escola Integrada da PBH, e, em grande medida, os eixos da formação e da articulação já estavam postulados desde a sua concepção. O desenho atual da estrutura do PEI-UFMG bem como os projetos e ações vinculados (descritos e analisados nesta publicação no artigo "O Programa Escola Integrada UFMG: a trajetória de uma ação de extensão junto à educação básica") foram estruturados para o enfrentamento dos inúmeros desafios postos para o programa. Ao longo da história do PEI-UFMG, diferentes projetos, ações e experiências foram desenhados, vários caminhos e processos percorridos e muitos foram os sujeitos que participaram ativamente, até se chegar ao formato e à estrutura atuais. Desse modo, o programa, na forma em que se encontra, é fruto de todo um processo de construção coletiva. Espera-se que continue constantemente avançando para novas fronteiras e percursos, pois, em educação, nada é permanente, os programas estão em constante construção.

Grande parte do caminho já havia sido percorrida anteriormente ao início da experiência de Coordenação Pedagógica aqui descrita e analisada. O desenho dessa nova coordenação foi produzido pelos sujeitos que constituíram a Coordenação Geral do programa e que realizaram um concurso visando buscar alguém para continuar o desenho e o sonho juntos. Assim, o PEI-UFMG, com a estrutura de gestão e o formato atuais, está sendo apresentado neste texto como um caminho construído coletivamente, no diálogo entre a prática e a reflexão teórica – dentro

da universidade –, entre a universidade e as escolas da educação básica municipal e, principalmente, entre gestores, professores, técnicos e estudantes.

O que se procurou narrar e refletir foi, de um lado, sobre os novos desafios que essa resposta construída coletivamente coloca ainda hoje para os que caminham pelas veredas da educação integrada. Por outro lado, buscou-se pensar em que medida a experiência de dois anos da Coordenação Pedagógica (sempre em diálogo com os colegas da Coordenação Geral, das coordenações de área, os parceiros nas escolas integradas e os estudantes que participam do programa) pode somar-se a uma história de enfrentamento dos novos e antigos desafios.

A COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA NO PEI-UFMG: POR ONDE E COMO TEMOS CAMINHADO NO ENFRENTAMENTO DOS DESAFIOS?

Nos anos de 2011, 2012 e 2013, várias ações foram articuladas à Coordenação Pedagógica no intuito de enfrentar os desafios postos ao programa, conforme será apresentado a seguir: a constituição do Grupo de Orientação e Suporte no Programa Escola Integrada (Gostei), as formações coletivas, a pesquisa no PEI-UFMG e o acompanhamento nas escolas.

O GRUPO DE ORIENTAÇÃO E SUPORTE AOS TRABALHOS NA ESCOLA INTEGRADA (GOSTEI)

Uma primeira ação de enfrentamento dos desafios postos à articulação entre as áreas e à formação dos bolsistas de pós-graduação que atuam no programa que se considera importante compartilhar é o da constituição de um grupo multidisciplinar de orientação e planejamentos no PEI-UFMG, o Gostei. Conforme apresentado na Figura 3, o Gostei foi concebido e vivido como um grupo de professores, estudantes (de pós-graduação e de graduação) e técnicos da gestão universitária, envolvidos em atividades de seleção, encaminhamento, acompanhamento, orientação e formação dos bolsistas atuantes no programa. É um coletivo constituído como *espaço-tempo* de reflexão, troca

de experiência, planejamento e articulação dos trabalhos do PEI-UFMG.

Considera-se que essa experiência é singular e, por isso mesmo, importante de ser partilhada, na medida em que não se tem registro de nenhum outro programa ou ação de extensão que conte com bolsas para estudantes de pós-graduação (e, mais recentemente, no final do ano de 2013, para estudantes de graduação) atuarem junto aos gestores e professores responsáveis pelas áreas.

Figura 3 – Articulação entre áreas e projetos no Gostei

Fonte: Elaboração própria.

Neste texto, o Gostei entra como potencialidade, na medida em que busca responder aos desafios da Coordenação Pedagógica relativos aos dois eixos centrais: a formação e a articulação. Isso não o retira do lugar dos desafios, pois se considera que, a cada

novo caminho de enfrentamento construído, seguem-se novos e distintos problemas, e com o Gostei não é diferente. Mas aqui definiu-se por destacá-lo como potencialidade e, no decorrer do artigo, situar também novas questões e problemas que trouxe e ainda traz.

O Gostei se constituiu primeiramente para o enfrentamento dos desafios da formação no programa. Ele nasce da demanda dos estudantes de pós-graduação que não se sentiam contemplados com um *espaço-tempo* de formação e de trocas de experiências. Cada um, em sua coordenação de área, enfrentava o desafio de orientar os estudantes de graduação no desenvolvimento de suas oficinas e buscar ferramentas e estratégias metodológicas para responder às angústias, às dúvidas e às questões levantadas no cotidiano das oficinas nas escolas, apresentadas anteriormente. Nesse sentido, o Gostei foi construído para ser um espaço formativo para os professores e estudantes de pós-graduação, atendendo à demanda por um momento próprio de estudo e reflexão relativo ao exercício da orientação e da formação dos estudantes de graduação sobre a educação integral e temas correlatos às necessidades dos estudantes para sentirem-se mais seguros no desenvolvimento das oficinas e das relações no chão da escola.

A preocupação inicial do grupo era, de um lado, refletir sobre a identidade do PEI-UFMG e a identidade dos novos sujeitos da cena educativa emergindo no cenário de um programa de educação integrada. As questões norteadoras eram: afinal, que lugar é esse e qual o papel desses novos sujeitos? As reflexões começavam pela própria identidade do grupo constituído por estudantes de pós-graduação, atuando em um programa de extensão universitária. Na sequência, avançou-se para reflexão sobre a identidade e o papel dos estudantes de graduação, atuando no chão da escola, desenvolvendo oficinas no contraturno escolar. Dito de outro modo, a pergunta central que esse grupo se colocava era: quem são esses novos sujeitos no cenário da educação integral? Também se questionava: quem é esse sujeito orientador

(estudante de pós-graduação) que atua na orientação de outro novo sujeito, educador (estudante de graduação)?

O *espaço-tempo* – constituído por encontros presenciais quinzenais (e também pela constituição do Gostei on-line) – fomenta as trocas entre sujeitos de áreas e cursos de programa de pós-graduação que, embora distintos, têm objetivos e questões em comum. Considera-se que as reflexões e discussões coletivas propiciam e potencializam a construção de caminhos mais integrados e interdisciplinares de planejamento e orientação dos estudantes, bem como a sistematização de conhecimentos sobre o programa, o seu fazer nas escolas e sobre a educação integral e integrada.

Importa dizer que foram muitos os desafios enfrentados na busca pela constituição desse *espaço-tempo* coletivo. Citarei apenas dois. O primeiro é a alta rotatividade dos membros do grupo. Por ser constituído por professores, mas, principalmente, por estudantes de pós-graduação (e, posteriormente, também de graduação, atuando como bolsistas de apoio das áreas), a rotatividade é constante e inerente. Isso traz para o grupo a necessidade de estar sempre incorporando novos membros e desligando-se daqueles com mais experiência e conhecimento e, assim, sempre são retomadas informações e principalmente discussões, o que exige, em vários momentos, novos desenhos e novas definições.

O segundo desafio é que, em grande medida, o tempo de reflexão e trocas no grupo sobre as questões relativas aos processos de formação e orientação, bem como as discussões das temáticas de interesse do grupo são "atropelados" pelas questões de organização do trabalho no programa. Como exemplo, cito as questões sobre a organização do processo de atendimento às demandas de oficinas enviadas pelas escolas, via SMED/PBH, que exige a realização periódica de campanhas de cadastramento de novos bolsistas, a seleção e o encaminhamento dos estudantes às escolas, entre outros assuntos que tomam grande parte do tempo das reuniões presenciais.

Com relação ao eixo da articulação das áreas do programa dentro da universidade, os encontros do Gostei e as formações coletivas são o *locus* privilegiado para essa aproximação e a interlocução ocorrerem. Quinzenalmente, os estudantes e professores da grande maioria das áreas se reúnem para pensar, discutir coletivamente e deliberar sobre as questões ligadas ao cotidiano do trabalho no programa. É nesse espaço também que os componentes das coordenações de área se conhecem, trocam experiências sobre as estratégias metodológicas utilizadas e debatem sobre as questões e temas comuns que surgem nas orientações em suas respectivas áreas.

Com relação à articulação entre a universidade e as escolas parceiras do PEI-UFMG, é também nesse *espaço-tempo* do Gostei que se discute e busca-se construir caminhos e estratégias de aproximação com as escolas. Foi em uma das reuniões que se definiu, por exemplo, que, além das formações coletivas (reuniões abertas a um público mais amplo e que contam com a participação de professores comunitários das escolas, agentes comunitários e também de membros da equipe gestora do PEI-SMED), era importante fazer também outras reuniões com os professores comunitários na universidade (para atender àqueles que não tinham disponibilidade de participar das formações coletivas).

Por fim, é também no Gostei que se pensa e articula formas de aproximação e acompanhamento das oficinas nas escolas pelos estudantes de graduação que atuam como bolsistas de apoio das áreas do programa.

AS FORMAÇÕES COLETIVAS PARA OS ESTUDANTES DE GRADUAÇÃO DO PEI-UFMG: ESPAÇO FORMATIVO E DE INTERLOCUÇÃO INTRA E EXTRA UNIVERSIDADE

As formações coletivas são *espaços-tempos* importantes na constituição do PEI-UFMG e têm longa trajetória, já tendo utilizado diferentes formatos e locais da universidade e tratado de diferentes temáticas. Mas o foco é sempre a formação do bolsista do programa e suas questões. Elas eram inicialmente realizadas com periodicidade mensal e depois foi definido que aconteceriam

em quatro grandes encontros ao longo do ano, articuladas às formações do Teia.

É um espaço pensado e planejado para o estudante que participa do PEI-UFMG, que tem a possibilidade de conhecer os colegas que atuam em outras áreas, trocar experiências, falar de si e de suas expectativas e dúvidas, dentre outros aspectos de sua atuação.

As formações coletivas também são *espaço-tempo* de diálogo e articulação do programa. Nelas, todos os atores e parceiros do programa, na universidade, nas escolas e também na SMED, são convidados a participar, se colocar e, assim, espera-se que elas sejam o *locus* de encontro, de convergência, de formação ampla e transdisciplinar de todos os envolvidos no programa.

Portanto, as formações coletivas constituem-se como *espaço-tempo* privilegiado do programa, atendendo aos dois eixos: a formação e a articulação, dentro e fora da universidade.

Após a implementação da Coordenação Pedagógica atual, no final do ano de 2011, o planejamento e a organização das formações passaram a se constituir como parte integrante do *espaço-tempo* coletivo do Gostei. A partir das trocas de experiência, das demandas dos bolsistas e da reflexão dos orientadores das áreas junto à Coordenação Pedagógica, definem-se os temas de cada formação, os nomes dos palestrantes convidados, os relatos de experiências relevantes de cada área, para serem compartilhados nesse espaço de diálogo e interlocução coletiva.

As temáticas solicitadas com maior frequência são sexualidade, drogas, relações familiares, disciplina e indisciplina, compreendidas pelos estudantes como fundamentais para atuarem na escola. Uma estratégia utilizada nas formações coletivas para contemplar temas tão diversos e complexos é convidar professores e/ou profissionais com formação e experiência nas áreas e temáticas solicitadas para participarem e debaterem conosco e com os bolsistas. Essa iniciativa tem se mostrado muito rica, pois possibilita que tanto os estudantes de graduação quanto os de pós-graduação possam se inteirar, debater e até mesmo se posicionar melhor em relação aos temas em questão.

Outra estratégia que tem trazido bons resultados e que agrada muito aos participantes das formações é, a cada encontro, convidar, a compatilhar a sua experiência, um bolsista de uma das áreas que esteja desenvolvendo oficinas que dialoguem de alguma forma com o tema geral da formação ou que tenha algum exemplo de atividades ou projetos desenvolvidos nas escolas em que atua. Essa estratégia pedagógica e metodológica estimula os estudantes bolsistas a registrarem e refletirem sobre o que fazem nas escolas, os objetivos e os resultados alcançados, a fim de trocar essas experiências e saberes com seus pares no programa e também com os demais atores envolvidos nas ações educativas da escola integrada. Observa-se nas avaliações dos encontros que esse caminho tem permitido que os estudantes bolsistas se reconheçam como sujeitos de saberes e experiências e não apenas receptores de conhecimentos externos, e que o programa oferece espaços e tempos em que podem exercitar essa condição enquanto estudantes. Esperamos e acreditamos que isso refletirá positivamente em sua formação universitária e em seu futuro profissional.

PESQUISAS SOBRE OS SUJEITOS E METODOLOGIAS DE ORIENTAÇÃO NO PEI-UFMG

Outra ação que importa relatar é a realização de pesquisas no PEI-UFMG, uma vez que não é muito comum, apesar de altamente desejável, o desenvolvimento de atividades de pesquisa dentro e sobre um programa de extensão universitária. Aliar ensino, pesquisa e extensão é uma meta posta aos projetos e programas de extensão, mas não é algo muito observado na prática. Por outro lado, também não é muito comum que um programa se utilize da pesquisa para se autoconhecer, avaliar seu percurso e pensar novos caminhos.

Assim, uma das formas de pensar e planejar as formações no programa é a realização de pesquisas quantitativas ou qualitativas que tragam informações importantes para que os que fazem parte do programa, atuando nas orientações por área e nas formações e espaços coletivos, possam compreender melhor o seu próprio

fazer, conhecer os sujeitos, bem como as experiências e formas de atuação de outras áreas.

A primeira pesquisa realizada foi sobre os sujeitos que compõem o programa nas escolas: os professores comunitários, os agentes culturais ou comunitários e os bolsistas da universidade. Levantar e conhecer o perfil desses sujeitos é fundamental, uma vez que eles se constituem como novos sujeitos no cenário escolar brasileiro, convivendo e dividindo as ações educativas com outros já bem conhecidos, trazendo para as escolas e para os educadores inúmeros desafios e também abrindo possibilidades de novos e diferenciados arranjos educativos.

A segunda pesquisa realizada foi sobre as metodologias e estratégias utilizadas ou desenvolvidas pelas sete áreas do PEI-UFMG na orientação dos bolsistas do programa, em 2012 e 2013. Observar esses encontros de orientação, registrando onde e como se organizam, que temáticas ou questões chegam aos orientadores trazidas pelos bolsistas em atuação nas escolas e, principalmente, que estratégias e metodologias são utilizadas pelos professores e estudantes de pós-graduação que atuam nas coordenações, é fundamental para que tenhamos o conhecimento de suas experiências. Além disso, auxilia para que essas metodologias e estratégias não se percam com as mudanças que ocorrem nas áreas, como a troca de orientadores e orientandos (comuns em um contexto de programas universitários de extensão), possam ser conhecidas e compartilhadas e permitam a construção de metodologias mais integradas.

Essas duas pesquisas poderão ser conhecidas e compreendidas com maior profundidade com a leitura dos textos nesta publicação "Quem faz a escola integrada? Reflexões sobre os bolsistas do Programa Escola Integrada UFMG", de Juliana Batista dos Reis e Juarez Dayrell, e "Metodologias de orientação nas áreas de Acompanhamento Pedagógico, Educação Física/Dança e Artes Visuais no Programa Escola Integrada UFMG", de Saulo Pfeffer Geber.

O ACOMPANHAMENTO DO TRABALHO JUNTO ÀS ESCOLAS: AMPLIANDO O DIÁLOGO

Outra ação de enfrentamento dos desafios do programa é o acompanhamento das oficinas e o diálogo com as escolas. Essa ação é fundamental, uma vez que um programa de educação integral e integrada exige da universidade e das escolas um diálogo permanente e constante. Sem isso não é possível conhecer a realidade escolar, o desenvolvimento das oficinas pelos estudantes, bem como os limites e demandas encontrados pelos estudantes e professores comunitários em seu fazer cotidiano. Desse modo, a aproximação com as escolas tem se mostrado fundamental para pensarmos e planejarmos as orientações e formações na universidade e, principalmente, avançarmos no aprimoramento da parceria.

Desenvolvemos no PEI-UFMG, nos anos de 2011, 2012 e 2013, diferentes estratégias de aproximação com as escolas, através da participação nas formações organizadas pela SMED para os professores coordenadores, do convite a estes e aos gestores da SMED para participação das formações coletivas e/ou reuniões específicas na UFMG, e da participação nas rodas de conversas, fóruns e seminários promovidos pelo Teia.

Implementamos também a ação de visitas orientadas às escolas. Sobre essas visitas é importante frisar que elas promovem ainda a oportunidade de dialogar diretamente com os estudantes que estão nas oficinas ministradas pelos bolsistas da UFMG e observar o desenvolvimento destas, bem como a relação e a interação entre esses sujeitos no cotidiano escolar. Esse aspecto somente é alcançado por meio dessa relação direta e periódica no chão da escola.

As visitas orientadas passaram a fazer parte das ações da Coordenação Pedagógica a partir do ano de 2012, contando com a atuação de duas bolsistas de graduação que trabalhavam no apoio à área.[4] Após um período de diálogo com as áreas do programa, munidas de um questionário e um roteiro de visita e acompanhamento, as estudantes visitavam as escolas

solicitadas pelos orientadores das áreas para conversarem com os bolsistas da universidade, com os professores comunitários e com os estudantes que participavam das oficinas. No segundo semestre de 2013, o acompanhamento às escolas passou a contar também com visitas orientadas, desenvolvidas pelos bolsistas de apoio das áreas e/ou de pós-graduação.

Todas essas visitas, tanto das áreas quanto da Coordenação Pedagógica, são registradas e constituem os relatórios das visitas às escolas. Por meio desses relatórios, temos um rico material que nos permite refletir com mais densidade sobre o cotidiano dos bolsistas nas escolas, as demandas escolares e as questões e ações que precisam ser desenvolvidas ou implementadas na universidade e no âmbito da parceria para aprimorar ainda mais o programa e contribuir com a formação do bolsista que nele atua.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A experiência da Coordenação Pedagógica do PEI-UFMG vem mostrando o potencial do programa e da articulação pedagógica no enfrentamento dos desafios e permitindo pensar sobre caminhos novos e metodologias integradas, bem como refletir e produzir conhecimento sobre a educação integral. É necessário um tempo maior de realização do programa reestruturado para apresentarmos mais resultados e conclusões. No momento, podemos argumentar que a constituição do Gostei como espaço coletivo de reflexão e planejamento e a inserção de alunos de pós-graduação no grupo de orientadores de área fortaleceram o processo de avaliação, registro e sistematização dos conhecimentos construídos no desenvolvimento do programa. Nesse sentido, abrem-se novas perspectivas e possibilidades para pensarmos o papel da extensão universitária e o potencial da parceria desta com as escolas de educação básica, tanto para a própria escola, e para os seus estudantes, quanto para a formação dos estudantes das IES que, a partir da vivência no programa, constroem uma

primeira experiência de docência básica e, ao fazê-lo, geram impactos em sua própria formação.

NOTAS

[1] O PEI-UFMG é ligado à Pró-Reitoria de Extensão (Proex-UFMG) e a dois grupos de pesquisa e extensão da Faculdade de Educação: o Observatório da Juventude (OJ), coordenado pelo professor Juarez Dayrell, e o Territórios, Educação Integral e Cidadania (Teia), coordenado pela professora Lúcia Helena Alvarez Leite. Ainda no âmbito da universidade, a articulação pedagógica envolve o diálogo com diferentes unidades (Escola de Música, Escola de Belas Artes, Faculdade de Educação Física, Faculdade de Letras, Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas, Estação Ecológica, Teatro Universitário, dentre outras). Fora da UFMG, articula-se com a Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte (SMED/PBH) e com o coletivo de instituições de ensino superior (IES), parceiras do Programa Escola Integrada da Prefeitura Municipal de Belo Horizonte.

[2] Denise Bianca Maduro Silva, Marilia Barcellos Guimarães e Valeska Cristina Barbosa, Educação integral: parceria entre universidade, governo e sociedade, em Congresso Brasileiro de Extensão Universitária, 5., *Anais*..., Porto Alegre, UFRGS, 2011.

[3] Juarez Dayrell, Saulo Geber, Levindo Diniz Carvalho, Os jovens educadores em um contexto de educação integral, em Jaqueline Moll (org.), *Caminhos da educação integral no Brasil*: direito a outros tempos e espaços educativos, Porto Alegre, Artmed, 2011, v. 1, p. 157-171.

[4] Ver nesta publicação relato de experiência em "A trajetória da Coordenação Pedagógica do Programa Escola Integrada UFMG sob o olhar de duas bolsistas de apoio", de Jôsy Anne Rodrigues da Silva Brison Moreira e Edivânia Ferreira.

CLARA SOARES BRAGA

A COMUNICAÇÃO NO PROGRAMA ESCOLA INTEGRADA UFMG

Caminhos percorridos e desafios futuros

INTRODUÇÃO

Até o ano de 2010, a gestão da comunicação do Programa Escola Integrada UFMG (PEI-UFMG) ficava sob responsabilidade de sua Coordenação Geral. No entanto, com o amadurecimento do programa e a sua consolidação dentro da universidade e junto aos seus diversos públicos, essa mesma coordenação diagnosticou a necessidade de realizar ações de comunicação que potencializassem a rede de informações já existente, o que só seria possível com a criação de uma área especializada. Nasce, assim, o projeto "Suporte de Comunicação para o Programa Escola Integrada UFMG", que passa a ser executado a partir de março de 2011, com a formação de uma Assessoria de Comunicação.[1]

A equipe dessa assessoria é atualmente composta por um professor coordenador do Departamento de Comunicação Social da UFMG, uma estudante de mestrado, na função de orientadora, e dois bolsistas de graduação do curso de Comunicação Social, com habilitações em jornalismo e publicidade. A Assessoria de Comunicação está ligada à Coordenação Geral e dá suporte à Coordenação Pedagógica e às diversas áreas do programa, na UFMG.

Neste artigo, destaco os objetivos, a trajetória e as principais realizações da Assessoria de Comunicação do PEI-UFMG, desde

a sua criação até o presente momento. Ao final, apresento desafios e expectativas para o futuro, a partir de uma concepção de comunicação verdadeiramente "social". Parto da premissa de que, em um programa de extensão cujo foco é a educação, a comunicação precisa sempre superar o seu lado mais técnico e instrumental e assumir uma função dialógica, pedagógica e voltada para o desenvolvimento social.

CONCEPÇÕES SOBRE A COMUNICAÇÃO NO CONTEXTO DA ESCOLA INTEGRADA

"Educar", na perspectiva da escola integrada, é um processo amplo e abrangente, que extrapola os muros da escola e os tradicionais conteúdos e/ou áreas do currículo escolar. Busca-se a transformação de diferentes espaços de uma cidade em centros educativos, no sentido de criar uma nova cultura que transcende a escola, explorando e desenvolvendo os potenciais educativos da comunidade. O PEI-UFMG é, portanto, uma iniciativa que visa à mobilização da comunidade em torno de uma proposta educativa. Nesse contexto, a sua comunicação deve ser muito mais do que um simples instrumento de difusão de informações e promoção de visibilidade.

A principal atribuição da comunicação em um processo de mobilização é a de gerar, manter e fortalecer vínculos com e entre os indivíduos, por meio do compartilhamento de sentidos e valores. Conforme Braga e Mafra, "as pessoas precisam, no mínimo, de informação para se mobilizar, mas, além disso, precisam compartilhar visões, emoções e conhecimentos sobre a realidade das coisas à sua volta, gerando a reflexão e o debate para a mudança".[2]

Além disso, a comunicação no PEI-UFMG deve ser entendida como competência e responsabilidade de todos, e não somente da assessoria, porque ela permeia todos os processos e as atividades do programa. Conforme o educador Paulo Freire, "a educação é um processo da comunicação, pois a construção partilhada do conhecimento só ocorre mediada por relações dialéticas entre os

homens e o mundo".[3] Além disso, "a educação é comunicação, é diálogo, na medida em que não é a transferência de saber, mas um encontro de sujeitos interlocutores que buscam a significação dos significados".[4] Por ser um projeto educativo, o PEI-UFMG é, por essência, um projeto comunicativo. E quem atua como educador no programa está desempenhando também a função de comunicador.

A teoria da educomunicação traz importantes contribuições sobre como pensar a comunicação no PEI. O conceito de educomunicação, conforme elaborado pelo professor Ismar de Oliveira Soares, coordenador do Núcleo de Comunicação e Educação da Universidade de São Paulo (NCE-USP) e um dos mais destacados pesquisadores do assunto na América Latina, diz respeito ao:

> (...) conjunto das ações inerentes ao planejamento, implementação e avaliação de processos, programas e produtos destinados a criar e fortalecer ecossistemas comunicativos em espaços educativos presenciais ou virtuais, tais como escolas, centros culturais, emissoras de TV e rádios educativos, e outros espaços formais ou informais de ensino e aprendizagem.[5]

As práticas educomunicativas incentivam o protagonismo infanto-juvenil, ou seja, o educando é ator principal de seu próprio processo de desenvolvimento intelectual. Nessa perspectiva, o aluno passa a atuar diretamente na construção de processos de comunicação na escola e com a comunidade escolar à sua volta (pais, vizinhos da escola, público em geral), como destacam Maros, Schmidt e Maciel:

> A partir do estabelecimento de ações de educomunicação, a escola torna-se um espaço mais propício ao diálogo constante e à troca de experiências entre os membros da comunidade escolar. Nesse novo ecossistema comunicativo que se vai construindo, o espaço de comunicação passa a ser realmente polifônico, com a participação das várias vozes: alunos, professores, gestores, funcionários, pais e público externo. A

escola passa, assim, a democratizar não apenas o acesso à informação como também às possibilidades de produção da informação.[6]

Soares *apud* Sartori indica quatro áreas que constituem a educomunicação: "educação para a comunicação", que são reflexões em torno da relação entre a comunicação e seus processos (produção, recepção, entre outros) e o campo pedagógico, com o objetivo de possibilitar a leitura da relação entre os indivíduos e os meios, levando à intervenção nas políticas e processos de comunicação massiva; "mediação tecnológica na educação", em que se utilizam tecnologias de informação e comunicação nos processos educativos, em uma perspectiva interdisciplinar e voltada para capacitação ao uso pedagógico e discussão sobre o uso social e político; "gestão da comunicação no espaço educativo", com o planejamento, a execução e a realização de procedimentos e processos que criam ecossistemas comunicativos; e "reflexão epistemológica", que atribui unidade teórica ao campo e, assim, o aprofunda, sistematiza e legitima. "O campo da educomunicação é compreendido, portanto, como um novo gerenciamento, aberto e rico, dos processos comunicativos dentro do espaço educacional e de seu relacionamento com a sociedade."[7]

A proposta da educomunicação aqui explicitada faz coro com o que Henriques e colaboradores descrevem como uma comunicação pedagógica e libertadora:

> A comunicação deve se propor a orientar os indivíduos em seus espaços de interação, ou mesmo criar ambientes, onde as relações e as interações ocorrerão através do diálogo livre entre os sujeitos, e o conhecimento será apreendido e reelaborado através dos próprios contextos da comunidade. Entretanto, essa aprendizagem não será simplesmente episódica, difusa ou pontual, mas sim estimulada por uma comunicação que estabeleça "lugares" próprios de interação (...) através da geração de uma referência que direcione a vivência, a troca e a apreensão de novos significados.[8]

Participando efetivamente da construção do ecossistema comunicativo da escola, o educando deixa de ser mero público-alvo da informação para ser seu protagonista. Ao comunicar, o aluno passa a entender melhor as complexidades da comunicação, ao mesmo tempo que se torna agente de produção de informações por meio de recursos tecnológicos audiovisuais, dos quais está habituado a ser receptor.

Segundo Jesús Martín-Barbero,[9] o ecossistema comunicativo é estabelecido pelas tecnologias e meios de comunicação e pela teia de configurações constituída pelo conjunto de linguagens, representações e narrativas que penetra na vida cotidiana, de modo transversal. O desafio é inserir na escola um ecossistema comunicativo que contemple experiências culturais heterogêneas, novas tecnologias de informação e comunicação e ainda mantenha aceso o interesse pela aprendizagem. Soares amplia a ideia ao afirmar que o ecossistema comunicativo envolve a "organização do ambiente, a disponibilidade de recursos, o *modus faciendi* dos sujeitos envolvidos e o conjunto das ações que caracterizam determinado tipo de educação comunicacional".[10] Segundo esse autor, os ecossistemas comunicativos devem conter fluxos de comunicação positivos e, para geri-los, deve-se começar a partir dos pontos de consenso existentes no âmbito escolar. Porém, o fato de se partir de consensos não significa conformismo. Pelo contrário, a educomunicação abre novas portas para o processo de ensino-aprendizagem, que vão muito além do uso apenas instrumental das novas tecnologias como ferramentas pedagógicas.

A comunicação no contexto da escola integrada deve ser pensada como um caminho para a mobilização da sociedade por uma educação mais completa, que prepare os sujeitos para o mundo, a partir de sua inserção em um ecossistema comunicativo. Planejar a comunicação do PEI-UFMG com o objetivo de movimentar a cidade em torno dessa causa é a grande meta a ser buscada, com vistas para uma comunicação, de fato, "social", o que se traduz na perspectiva da educomunicação.

CAMINHOS PERCORRIDOS

A Assessoria de Comunicação do PEI-UFMG surgiu em 2011 com o objetivo de realizar uma série de ações comunicacionais que potencializassem e ampliassem a rede de atores do programa, contribuindo para o fortalecimento de suas atividades e o incremento de sua visibilidade junto aos diversos públicos. Dessa forma, a primeira tarefa consistiu na realização um amplo diagnóstico da rede de comunicação já existente, a partir de um mapeamento dos públicos e da análise dos diferentes fluxos de informação estabelecidos entre eles.

O primeiro passo de um diagnóstico de comunicação consiste no mapeamento de públicos. Ao mapear os públicos do PEI-UFMG, verificou-se que eles são amplos, dispersos e diversificados. Dentro da UFMG, além da Coordenação Geral, localizada na Pró-Reitoria de Extensão (Proex-UFMG), e da Coordenação Pedagógica, na Faculdade de Educação (FaE-UFMG), o programa mobiliza diversas unidades acadêmicas e especiais (Faculdade de Letras, Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas, Escola de Belas Artes, Teatro Universitário, Escola de Enfermagem, Escola de Música, Instituto de Ciências Biológicas, Estação Ecológica, Instituto de Ciências Exatas e Escola de Educação Física, Fisioterapia e Terapia Ocupacional) e atua em interlocução com outros programas e núcleos de ensino, pesquisa e extensão, como o Território, Educação Integral e Cidadania (Teia) e o Observatório da Juventude (OJ). Fora da universidade, os grupos de relacionamento são a Secretaria Municipal de Educação da Prefeitura de Belo Horizonte (SMED/PBH), as escolas municipais atendidas (e comunidades escolares) e as demais instituições de ensino superior parceiras da prefeitura na realização do PEI.

Os principais públicos do PEI-UFMG são, portanto: na UFMG, os alunos de graduação e pós-graduação, os professores e os técnicos; fora da universidade, os gestores da SMED/PBH, os professores comunitários, os agentes culturais e os alunos das escolas atendidas. Há, ainda, um relacionamento eventual com

pessoas das comunidades escolares (familiares dos alunos, prioritariamente), demais instituições parceiras da PBH (professores e alunos das outras instituições de ensino superior que participam do programa) e pessoas físicas e jurídicas da sociedade em geral, vinculadas aos locais onde algumas atividades acontecem ou podem vir a acontecer (no caso de oficinas planejadas fora do ambiente escolar).

Após esse mapeamento, foram feitas uma análise documental e a aplicação de questionários a alguns públicos que, dentre os mapeados, foram considerados prioritários, em um primeiro momento: bolsistas de graduação, coordenadores das áreas e Coordenação Geral. A partir dos resultados obtidos, foi elaborado um plano de comunicação que definiu a criação de ferramentas, a realização de atividades e o uso de meios e estratégias.

A primeira iniciativa consistiu na definição da identidade visual do PEI-UFMG,[11] para atender ao propósito de criação de vínculos do programa com os seus públicos. Isso se dá por meio de um processo de identificação que se estabelece a partir de trocas simbólicas e do compartilhamento de perspectivas. A criação da identidade visual se deu de forma coletiva, em quatro etapas: 1ª) elaboração de um banco de dados de imagens e palavras, compartilhadas pelos públicos do PEI-UFMG, que traduziam a vivência dos diversos atores no programa; 2ª) mapeamento das imagens e palavras mais recorrentes e definição de temáticas e conceitos a serem trabalhados; 3ª) realização de uma oficina de criação visual com bolsistas, prioritariamente da área de Artes Visuais, a fim de se chegar a uma primeira aproximação da identidade visual a ser elaborada; 4ª) elaboração definitiva da identidade visual pela Assessoria de Comunicação, de acordo com o que foi delineado nas etapas anteriores. A identidade visual do PEI-UFMG, juntamente com o manual de uso da marca, foi lançada em setembro de 2011.

A marca do PEI-UFMG é composta por imagem e assinatura. À esquerda está presente a letra "P", estilizada de modo a lembrar um balão de fala, referente ao diálogo presente nas

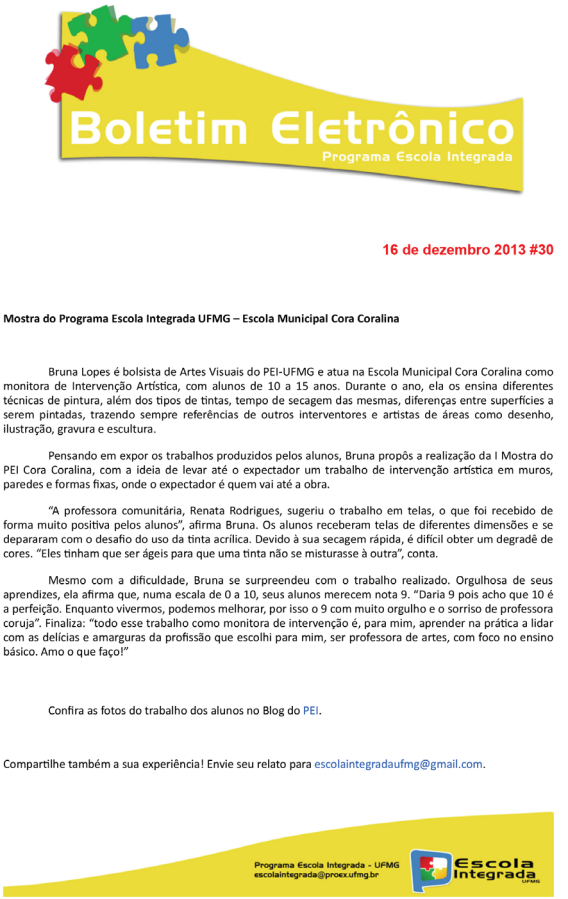
interações do Programa Escola Integrada. A presença das peças de quebra-cabeça em diferentes cores remete à pluralidade de áreas em constante atividade no programa, cada uma delas com suas particularidades, mas todas funcionando juntas em prol de um objetivo comum.

Figura 4 – Logomarca do PEI-UFMG
Fonte: Assessoria de Comunicação do PEI-UFMG.

As demais ações e estratégias de comunicação implementadas a partir do segundo semestre de 2011 estão relacionadas a seguir:

a) Boletim Eletrônico quinzenal: contempla as demandas de informação verificadas no diagnóstico, especialmente as do grupo de bolsistas. Analisando os temas mais recorrentes relacionados a informações que os bolsistas demandavam receber ou tinham interesse em compartilhar, definiu-se que os relatos de suas atividades e experiências nas escolas mereceriam destaque. Assim, em diversas edições, é apresentado o perfil de um bolsista, enfocando aspectos de sua prática pedagógica e de sua formação, além da descrição da oficina em que atua, por meio de relatos que ele mesmo ajudou a elaborar, de acordo com a perspectiva da educomunicação. O boletim também é um modo de levar aos coordenadores mais informações sobre o que se passa nas escolas, demanda verificada nos questionários respondidos por esse grupo. Outra informação presente no boletim é a agenda de eventos

relacionados à área de educação que possam ser de interesse dos públicos do PEI-UFMG, além dos encontros e atividades do próprio programa. As notícias que demandam maior espaço vêm com um *link* do blog do PEI-UFMG, no qual são disponibilizados os conteúdos na íntegra, além de fotos e vídeos. A Assessoria de Comunicação faz o planejamento de pauta (observando as sugestões dos públicos internos do programa), a apuração e a redação de notícias, entrevistas, a coleta de relatos, a diagramação, a formatação e o envio do boletim aos públicos por e-mail.



Boletim Eletrônico
Programa Escola Integrada

16 de dezembro 2013 #30

Mostra do Programa Escola Integrada UFMG – Escola Municipal Cora Coralina

Bruna Lopes é bolsista de Artes Visuais do PEI-UFMG e atua na Escola Municipal Cora Coralina como monitora de Intervenção Artística, com alunos de 10 a 15 anos. Durante o ano, ela os ensina diferentes técnicas de pintura, além dos tipos de tintas, tempo de secagem das mesmas, diferenças entre superfícies a serem pintadas, trazendo sempre referências de outros interventores e artistas de áreas como desenho, ilustração, gravura e escultura.

Pensando em expor os trabalhos produzidos pelos alunos, Bruna propôs a realização da I Mostra do PEI Cora Coralina, com a ideia de levar até o expectador um trabalho de intervenção artística em muros, paredes e formas fixas, onde o expectador é quem vai até a obra.

"A professora comunitária, Renata Rodrigues, sugeriu o trabalho em telas, o que foi recebido de forma muito positiva pelos alunos", afirma Bruna. Os alunos receberam telas de diferentes dimensões e se depararam com o desafio do uso da tinta acrílica. Devido à sua secagem rápida, é difícil obter um degradê de cores. "Eles tinham que ser ágeis para que uma tinta não se misturasse à outra", conta.

Mesmo com a dificuldade, Bruna se surpreendeu com o trabalho realizado. Orgulhosa de seus aprendizes, ela afirma que, numa escala de 0 a 10, seus alunos merecem nota 9. "Daria 9 pois acho que 10 é a perfeição. Enquanto vivermos, podemos melhorar, por isso o 9 com muito orgulho e o sorriso de professora coruja". Finaliza: "todo esse trabalho como monitora de intervenção é, para mim, aprender na prática a lidar com as delícias e amarguras da profissão que escolhi para mim, ser professora de artes, com foco no ensino básico. Amo o que faço!"

Confira as fotos do trabalho dos alunos no Blog do PEI.

Compartilhe também a sua experiência! Envie seu relato para escolaintegradaufmg@gmail.com.

Programa Escola Integrada - UFMG
escolaintegrada@proex.ufmg.br
Escola Integrada UFMG

Figura 5 – Edição do Boletim Eletrônico quinzenal

Fonte: Assessoria de Comunicação do PEI-UFMG.

b) Guia do Bolsista: tendo em vista que algumas dúvidas são recorrentes entre os bolsistas do programa, especialmente entre os ingressantes, foi elaborado um folder que agregasse informações gerais sobre o programa e que ajudasse os bolsistas a se integrarem e a sanarem possíveis dúvidas iniciais. O objetivo do Guia do Bolsista é esclarecer as principais questões levantadas pelos bolsistas, apuradas no diagnóstico. O guia traz informações sobre a estrutura e os objetivos do PEI-UFMG; questões relativas à implantação do programa em cada escola; a função de cada participante dentro e fora da UFMG; as obrigações e os direitos do bolsista; questões administrativas referentes a contrato, creditação curricular, pagamento etc. O material é distribuído nos encontros de formação e também fica arquivado na sala da Coordenação Geral na Proex-UFMG, para ser entregue aos novos bolsistas, quando assinam seu contrato.

c) Formação e consolidação do Grupo de Orientação e Suporte ao Trabalho na Escola Integrada (Gostei): no diagnóstico, percebeu-se a necessidade de promover maior interação entre o público interno do PEI-UFMG (coordenações geral, pedagógica e de áreas) e verificou-se que a comunicação por e-mail é o único meio, dentre os apontados, de uso comum a todos e ainda o que é usado com mais frequência. Dessa forma, foi criado um grupo de e-mails, reunindo coordenadores, orientadores e bolsistas de apoio, no qual são tratadas questões referentes ao processo de orientação e à concepção e condução das oficinas, além da agenda do programa e informes diversos. Mas a forma mais eficiente de melhorar essa interação foi o estabelecimento das reuniões quinzenais do grupo, denominado Grupo de Orientação e Suporte ao Trabalho na Escola Integrada (Gostei), na FaE-UFMG. A criação de um espaço para planejamento e avaliação compartilhados é uma das questões centrais para o sucesso do PEI-UFMG.

d) Campanhas de cadastramento de novos bolsistas: planejamento e criação de peças de divulgação (pôster, *flyer* e capa

para Facebook), disponibilização do formulário de cadastro eletrônico no blog, divulgação junto aos públicos-alvo, apuração dos cadastros e envio às áreas e suporte ao público interessado.

Figura 6 – Exemplo de pôster da campanha de cadastramento de bolsistas

Fonte: Assessoria de Comunicação do PEI-UFMG.

e) Cardápio de Oficinas: enviado às escolas municipais – criação visual, diagramação em formato atraente e atualização semestral, conforme alteração e criação de oficinas.

Figura 7 – Capa do Cardápio de Oficinas

Fonte: Assessoria de Comunicação do PEI-UFMG.

f) *Mailing*: criação e manutenção de *mailing* específico da Assessoria de Comunicação, classificando os públicos em diferentes grupos, de acordo com os destinatários de cada ação de comunicação.

g) E-mail institucional: criação e administração de um endereço de e-mail próprio da Assessoria de Comunicação do PEI-UFMG, pelo qual se estabelece um diálogo com os diversos públicos.

h) Interação com as mídias universitárias: envio de conteúdo sobre o programa para o site da Proex, o portal da UFMG, a TV UFMG, a Rádio UFMG Educativa, o Boletim UFMG e o site do Teia.

i) Participação anual no Encontro de Extensão da UFMG, com apresentação de pôster.

j) Oferta de oficina na área de comunicação nas escolas integradas: a oficina "Comunicação e Comunidade" foi criada para jovens de 11 a 14 anos e teve a proposta de reforçar os vínculos entre estudantes e comunidade por meio da produção e veiculação de conteúdos em meios de comunicação diversificados. O relato nesta publicação em "Tecnologias da informação e comunicação na escola: a experiência da rádio Jovem News", de Rodrigo Emanuel Gomes Madureira, é um exemplo de como essa oficina foi conduzida em uma escola municipal, no ano de 2011.

k) Mídias sociais: criação e manutenção do blog e da página do programa no Facebook, onde são disponibilizados conteúdos e promovido um diálogo com os públicos. Funcionam como estratégia para a disseminação de informações, promoção de relacionamento e geração de visibilidade para o programa.

Figura 8 – Página do PEI-UFMG no Facebook

Fonte: Assessoria de Comunicação do PEI-UFMG.

l) Encontros de formação coletiva: são dois encontros por semestre, reunindo os coordenadores, orientadores, bolsistas e professores comunitários que atuam no PEI-UFMG, além dos professores comunitários e agentes culturais das escolas participantes. A Assessoria de Comunicação faz a criação gráfica dos convites e certificados, a divulgação, a cobertura jornalística e fotográfica, a elaboração e a tabulação dos formulários de avaliação, a preparação do material para os convidados e o envio dos certificados.

Figura 9 – Exemplo de convite do Encontro de Formação

Fonte: Assessoria de Comunicação do PEI-UFMG.

Além das ações de comunicação direcionadas aos públicos do PEI-UFMG, a Assessoria de Comunicação também tem o compromisso de estabelecer uma relação de aprendizado e auxiliar no crescimento pessoal e profissional dos bolsistas que a integram. Não existem relações do tipo fornecedor-cliente

entre a Assessoria e as demais áreas do PEI ou empregador--funcionário entre as pessoas que compõem a assessoria. Trata-se de um programa educativo, em que os vínculos são de parceria e corresponsabilidade. A interação é afetiva e pedagógica e as decisões são sempre coletivas. Desse modo, a metodologia das reuniões de orientação e trabalho não segue um formato rígido. O diálogo livre, aberto e informal é a forma adotada para tratar as pendências, definir prioridades e decidir como proceder em relação a cada tarefa.

DESAFIOS FUTUROS

Considerando o curto período de existência da Assessoria de Comunicação do PEI-UFMG, as conquistas obtidas até o momento são consideráveis. Nas reuniões e em relatos dos públicos, as atividades de comunicação são descritas como essenciais para o funcionamento e a efetividade do programa. No entanto, é necessário avaliar formalmente e de modo mais objetivo o alcance e a eficácia das ações realizadas junto aos públicos, para mensurar o que há de positivo e de negativo e traçar rumos para o futuro. Existe um desafio, portanto, de ordem estratégica, que consiste na realização de uma avaliação das ações de comunicação realizadas e, posteriormente, na definição de ciclos de diagnóstico, planejamento, execução e avaliação permanentes, para que todo o processo se dê em constante evolução e aprimoramento. É importante articular, nos diagnósticos futuros, métodos de pesquisa qualitativos (como entrevistas, grupos de foco e observação) e quantitativos (enquetes e questionários), para que se possam realizar análises com maior profundidade.

Para a elaboração dos planos de comunicação, as atividades de criação e planejamento em grupo devem continuar sendo priorizadas, dada a natureza pedagógica e colaborativa do programa. É necessária também uma constante supervisão dos bolsistas de comunicação pelo orientador e o coordenador da

área, fundamentando o processo com novos conceitos e leituras, sempre que necessário. Por se tratar de um projeto contínuo, a avaliação precisa perpassar cada processo e atividade realizados. As ações comunicacionais empregadas têm naturezas distintas: ora acontecem em meios de massa, como rádio, TV e Internet, ora de forma dirigida. Por essa razão, cada atividade tem um diferente método de avaliação. Os indicadores, portanto, também variarão de acordo com o perfil de cada ação. Por fim, o processo necessita de sistematização regular, o que terá em vista tanto a memória da assessoria quanto a publicação de seus resultados.

Outra questão estratégica que se coloca para a Assessoria de Comunicação é a necessidade de promoção e manutenção de um bom relacionamento com a mídia, até então incipiente. Existe, atualmente, uma relação de parceria com as mídias da universidade, que precisa ser alimentada e revigorada, a partir de uma maior proximidade com o Centro de Comunicação Social (Cedecom) e assessorias de unidades, órgãos e setores da UFMG, para a divulgação de pautas e notícias e outros contatos necessários. Uma ideia é a divulgação de pautas mais elaboradas, que possam ser voltadas para todo o *mailing* ou para meios específicos, com frequência mensal. Tais pautas podem enfocar tanto resultados do programa quanto produtos específicos de determinada oficina ou área. Mas é necessário também planejar formas de inserção do PEI-UFMG em mídias das escolas e das comunidades, em veículos institucionais (da SMED e da PBH) e em meios de comunicação de massa. O objetivo é dar mais visibilidade ao programa e aos seus resultados e promover o relacionamento, que hoje é eventual, com pessoas das comunidades em que as escolas estão inseridas, integrantes de outras instituições parceiras da PBH (professores e alunos das demais universidades participantes), pessoas físicas e jurídicas vinculadas aos locais onde algumas atividades acontecem (no caso de oficinas realizadas fora do ambiente escolar) e demais parcelas da sociedade que, mesmo não tendo relação direta com o programa, podem conhecê-lo e legitimá-lo.

Em relação aos aspectos técnicos e operacionais, uma questão crucial é a garantia da infraestrutura de trabalho ideal para a equipe de comunicação. Apesar das melhorias gerais resultantes da aplicação da verba proveniente do Programa de Extensão Universitária (ProExt), do Ministério da Educação (MEC), em 2013, a assessoria ainda necessita de um espaço físico mais adequado para o seu funcionamento e equipamentos para a criação e produção (computadores com *software* de edição de texto e imagem). A dificuldade de se obter o espaço e os equipamentos necessários é uma realidade enfrentada por este e por outros programas das universidades públicas brasileiras, devido a questões financeiras e burocráticas.

Do ponto de vista político e institucional, vários desafios estão colocados para o programa, que se refletem em todos os seus projetos, especialmente o de comunicação. Como ação de extensão, o PEI precisa gerar impacto social, desenvolver diferentes ações de forma articulada, contribuir para o desenvolvimento da extensão, da pesquisa e do ensino de forma integrada, construir, sistematizar e divulgar conhecimentos na área, auxiliar no desenvolvimento pessoal e profissional dos discentes e desenvolver uma relação dialógica com seus parceiros e públicos-alvo. Todos esses objetivos dependem, em alguma instância, do planejamento e da execução de ações de comunicação para que sejam atingidos. Afinal, a geração de visibilidade para o programa, a articulação e a integração das ações de diferentes públicos, a sistematização e a divulgação de conhecimentos e a promoção do diálogo são atividades de comunicação.

Os diversos atores envolvidos no programa estão inseridos em uma rede de relações e interações formais e informais, marcada pelo dinamismo e pela complexidade. As ligações que se estabelecem nessa rede são de diferentes tipos, intensidades e durabilidades, gerando vínculos mais ou menos fortes e estáveis entre o programa e os seus públicos.

O elemento primário para a criação de qualquer interação ou relacionamento, ou seja, de qualquer vínculo, é a informação.

Mais do que isso, a comunicação, indo muito além da simples difusão de informações, é o que irá manter e fortalecer os vínculos criados, a partir de um conjunto de estratégias e ações planejadas para esse fim.

Dentro da complexa rede de interações que caracteriza o PEI-UFMG, a coesão das ações dos diversos públicos é fundamental, diante da tendência natural de dispersão que caracteriza relacionamentos em rede. Espera-se que todos compartilhem de um mesmo objetivo e contribuam, em seus espaços de atuação, para que a missão do programa (contribuir para a educação integral de alunos do ensino fundamental da Rede Municipal de Belo Horizonte) se concretize.

A comunicação tem papel fundamental na articulação dos públicos e de suas ações, necessária para garantir a coesão. Para isso, ela assume a função de coordenação (e não de controle) das ações dos envolvidos. "A comunicação, como uma coordenação de ações, é capaz de (...) gerar e manter canais desobstruídos entre públicos e projeto, para que se estabeleçam e sejam mantidos vínculos fortes entre os mesmos."[12] Um dos aspectos fundamentais para o estabelecimento de vínculos é o compartilhamento da memória. Para tanto, é importante que os registros em vídeo e fotografia realizados nos encontros de formação e outros eventos sigam um planejamento para a construção de um banco de memória do programa. É preciso pensar antes nos conteúdos a serem registrados, uma vez que a sistematização posterior do material demanda um tempo de trabalho grande, e também para criar um sistema de consulta de simples acesso.

Dessa forma, a Assessoria de Comunicação tem como desafio primordial criar, preservar e fortalecer os vínculos entre o PEI-UFMG e os seus públicos, mantendo-os coesos e continuamente comprometidos com a sua missão. Indo além, os públicos do programa devem assumir a comunicação como competência e habilidade inerentes à sua função no PEI e na sociedade, adotando a perspectiva da educomunicação na escola e na comunidade onde se inserem.

Portanto, o planejamento das ações futuras da Assessoria de Comunicação do PEI-UFMG deve contemplar os seus aspectos políticos, institucionais, estratégicos, técnicos e operacionais, indo sempre além das ações meramente informativas ou de divulgação, buscando motivar, associar e integrar os diversos públicos através da criação, da manutenção e do fortalecimento dos vínculos com o programa e com os valores que o sustentam.

[Registro aqui um agradecimento especial aos bolsistas de graduação que atuam ou já atuaram na Assessoria de Comunicação do PEI-UFMG, até o momento da redação deste artigo: Alyne Araújo de Meneses, Anna Carolina Zenatelli Alves, Gardênia Drumond da Silveira, Giulia Araugio, João Paulo Clemente, Laura Ribeiro Araújo, Raquel Fernanda Siqueira, Vicente Júnior e Vitória Barros de Oliveira, além do bolsista de pós-graduação Tiago Lanna Pissolati, que esteve na função de orientador antes de mim.]

NOTAS

1 Marilia Barcellos Guimarães e Tiago Lanna Pissolati, *Assessoria de Comunicação*: memória, conquistas e desafios, [s.n.], Belo Horizonte, 2012, mimeografado.

2 Clara Soares Braga e Rennan Mafra, Diagnóstico de comunicação do Projeto Manuelzão: a construção de um modelo de análise, Semana de Relações Públicas de Santa Catarina, 1., 2000, Itajaí, *Anais*..., p. 4.

3 Paulo Freire *apud* Cristiane Maros, Patrícia Schmidt e Marília Crispi de Moraes Maciel, Contribuições da educomunicação para a escola como espaço de comunicação participativa e de educação dialógica, *Poiésis*, Tubarão, v. 3, n. 5, p. 29-45, jan./jun. 2010, disponível em <http://www.portaldeperiodicos.unisul.br/index.php/Poiesis/article/view/480>, acesso em 25 jul. 2013.

4 Paulo Freire, *Extensão ou comunicação*, Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1979, p. 69.

5 Ismar de Oliveira Soares, *A educomunicação e suas áreas de intervenção*. Textos sobre Educomunicação, [s.d.], disponível em <http://www.usp.br/nce>, acesso em 10 jul. 2013.

6 Maros, Schmidt e Maciel, Contribuições da educomunicação para a escola como espaço de comunicação participativa e de educação dialógica.

7 Ismar de Oliveira Soares *apud* Ademilde Silveira Sartori, Inter-relações entre comunicação e educação: a educomunicação e a gestão dos fluxos comunicacionais, *Unirevista*, v. 1, n. 3, p. 264, jul. 2006.

[8] Márcio Simeone Henriques (org.), *Comunicação e estratégias de mobilização social*, 2. ed., Belo Horizonte, Autêntica, 2004, p. 29.

[9] Jesús Martín-Barbero, Heredando el futuro. Pensar la educación desde la comunicación, *Nómadas*, Bogotá, n. 5, set. 1996.

[10] Soares *apud* Sartori, Inter-relações entre comunicação e educação, p. 125.

[11] João Paulo Clemente, *Proposta de criação da identidade visual do Programa Escola Integrada UFMG*, [s.n.], Belo Horizonte, 2011, mimeografado.

[12] Henriques (org.), *Comunicação e estratégias de mobilização social*, p. 29.

Seção 3
REFLEXÕES TEÓRICO-METODOLÓGICAS DAS ÁREAS QUE COMPÕEM O PROGRAMA ESCOLA INTEGRADA UFMG

ERIVANE ROCHA RIBEIRO

ACOMPANHAMENTO PEDAGÓGICO NA INTERFACE DO PROGRAMA ESCOLA INTEGRADA UFMG

APRESENTAÇÃO

O objetivo deste artigo é apresentar a proposta da oficina de acompanhamento pedagógico do Programa Escola Integrada UFMG (PEI-UFMG) e discutir o seu papel na formação dos estudantes bolsistas universitários, da criança e do adolescente. São abordados aspectos relativos à constituição da oficina e ao delineamento das estratégias desenvolvidas nas orientações dos bolsistas, que os auxiliam a realizar as suas atividades. Este texto também apresenta as respostas do questionamento feito aos bolsistas participantes da oficina de acompanhamento pedagógico sobre a importância do programa para a sua formação.

ASPECTOS RELACIONADOS À CONSTITUIÇÃO DA OFICINA DE ACOMPANHAMENTO PEDAGÓGICO

A oficina de acompanhamento pedagógico do PEI-UFMG foi reestruturada, em 2011, com a proposta de desenvolver atividades complementares que colaborem na resolução de dificuldades das crianças e adolescentes da Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte. Para tanto, utiliza uma estratégia de

intervenção que busca auxiliar os estudantes da escola integrada que têm necessidades específicas no âmbito da aprendizagem. São realizadas, por meio de práticas pedagógicas, atividades que contribuem para a formação do discente, das quais se destaca o acompanhamento dos "deveres de casa", sendo esta uma ação que permite identificar dificuldades de aprendizagem que vão muito além da aquisição de conhecimentos do currículo da escola regular. Além disso, são organizadas atividades lúdicas, como os "Jogos pedagógicos", também com o objetivo de facilitar o desenvolvimento da criança e do adolescente. Busca-se promover a formação de sujeitos de possibilidades, em uma sociedade que está em constante mudança.

Alguns bolsistas trabalham com adolescentes do último ano do ensino fundamental, que estão se preparando para processos seletivos em instituições federais como o COLTEC e o CEFET. Apesar de não ser uma proposta da área de Acompanhamento Pedagógico abordar conteúdos específicos das provas, buscou-se, durante as orientações, a partir da demanda de um bolsista, construir uma proposta para ajudar esses adolescentes. Surgiu, assim, a atividade "O pedagógico e o cultural", que tem por objetivo possibilitar, por meio da cultura, o desenvolvimento de uma postura crítica. As dificuldades de matemática, linguagem e história são trabalhadas através da literatura, do teatro e do cinema, com temáticas relacionadas a conteúdos do último ano do ensino fundamental. Nesta publicação, em "A escola integrada na perspectiva da sociologia da educação", de André Felipe D. Martins R. Elias e Erivane Rocha Ribeiro, essa atividade está descrita com mais detalhes.

Utilizam-se nas oficinas de acompanhamento pedagógico procedimentos didático-pedagógicos, como estimular comparações, criar contradições e experiências, no intuito de levar o estudante a desenvolver suas potencialidades e trabalhar suas dificuldades, direcionando sua formação como sujeito.

Lembramos aqui as colocações de Vygotsky[1] quanto ao papel da escola no desenvolvimento da criança, principalmente com

dificuldades de aprendizagem, que, quando abandonada aos seus próprios recursos, não consegue uma evolução do pensamento abstrato. Assim, torna-se importante a contribuição do bolsista, como sujeito participante da formação da criança e do adolescente. Ele atua de forma explícita, interferindo no desenvolvimento das crianças e adolescentes da escola integrada, provocando avanços que não ocorreriam espontaneamente no processo de ensino e aprendizagem.

Segundo Coutinho e Moreira,[2] Vygotsky, ao estudar a capacidade de crianças com níveis de desenvolvimento mental compatíveis – detectados através de testes de inteligência assistidos por um professor –, verificou que essa se alterava grandemente; ele percebeu que as crianças não apresentam a mesma idade mental, sendo o percurso de aprendizado diferenciado entre elas. A diferença de aprendizagem das crianças entre os 9 e os 12 anos é o que foi chamado por Vygotsky de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), ou seja, espaço entre o desenvolvimento real – determinado através de testes psicológicos e relacionado à capacidade de solucionar problemas – e o nível de desenvolvimento potencial – determinado pela resolução de problemas sob a orientação de uma pessoa adulta, ou mesmo por meio da ajuda de um colega com desenvolvimento potencial maior.

A ZDP relaciona-se com as funções que ainda não amadureceram, que ainda estão em estágio inicial, ou seja, as funções mentais da diferença proximal estão em processo de desenvolvimento, surgindo apenas como possibilidades. Assim, "essa visão, do ponto de vista pedagógico, implica a colocação desse espaço proximal emergente como o espaço de acesso às funções mentais em processo de construção, por meio de intervenções educacionais".[3] De acordo com Cavalcanti:

> O trabalho escolar com a ZDP tem relação direta com o entendimento do caráter social do desenvolvimento humano e das situações de ensino escolar, levando-se em conta as mediações histórico-culturais possíveis nesse contexto. Para Vygotsky, o aluno é capaz de fazer mais

com o auxílio de outra pessoa (professores, colegas) do que faria sozinha; sendo assim, o trabalho escolar deve voltar-se especialmente para esta "zona" em que se encontram as capacidades e habilidades potenciais, em amadurecimento.[4]

Nesse sentido, observa-se o valor da ação mediadora do bolsista no desenvolvimento da criança e do adolescente que participa do programa. Existem momentos em que ele exerce um papel fundamental no processo de construção do conhecimento daqueles que ainda não conseguiram desenvolver determinadas competências no tempo da escola regular. Torna-se possível fazê-lo em outro momento e ambiente, dentro do espaço da escola, ou fora dele.

De acordo com Perrenoud,[5] competência é a faculdade de mobilizar um conjunto de recursos cognitivos – como saberes, habilidades e informações –, para solucionar, com pertinência e eficácia, uma série de situações. A competência, aqui firmada no tripé *conhecimento*, *habilidade* e *atitude*, é a capacidade de confrontar as normas gerais com as situações singulares. Requer visão global e capacidade cognitiva de compreender, antecipar-se e resolver situações complexas que poderão ser trabalhadas dentro do processo de ensino e aprendizagem no contexto geral do ambiente da escola.

No ambiente da escola integrada, esse momento pode ser possibilitado no espaço lúdico da oficina – nesse contexto, entendido como lugar do jogo e do brincar direcionado –, associando o conteúdo com o brincar, o que propicia um alívio de tensão e ajuda a desenvolver o conteúdo trabalhado anteriormente em sala de aula. No acompanhamento pedagógico, pode-se ir além do conteúdo trabalhado, permitindo que a criança faça outros tipos de associação com seu cotidiano. Isso, obviamente, não significará o mesmo desenvolvimento para todas as crianças e para todos os adolescentes do mesmo grupo, mas um recurso a mais, principalmente para aqueles com dificuldades de aprendizagem.

A participação nos jogos e nas brincadeiras em grupo também possibilita uma conquista cognitiva, emocional, moral e social para a criança e para o adolescente e um estímulo para o desenvolvimento de seu raciocínio lógico. "A criança que brinca investiga e precisa ter uma experiência total que deve ser respeitada. Seu mundo é rico e está em contínua mudança, incluindo-se nele um intercâmbio permanente entre fantasia e realidade."[6]

Pode-se enfatizar, portanto, que a oficina de acompanhamento pedagógico tem buscado, em seu espaço lúdico, o aflorar do potencial da criança e do adolescente, através de atividades pedagógicas que os ajudem a construir conhecimento, de acordo com o seu desenvolvimento cognitivo.

DELINEAMENTO DAS ESTRATÉGIAS DESENVOLVIDAS NAS ORIENTAÇÕES

A oficina de acompanhamento pedagógico, através da sua especificidade, que é lidar com as dificuldades de aprendizagem da criança e do adolescente no cotidiano escolar, tem buscado articular diferentes metodologias para viabilizar esse trabalho. São planejadas atividades que se aproximem dos interesses da criança e do adolescente, considerando a sua faixa etária ou as dificuldades similares, visto que os bolsistas da escola integrada, em sua grande maioria, trabalham com crianças e adolescentes com idades bem diferentes. Procura-se fazer dessas questões desafios na formação dos bolsistas, muito mais do que motivos de lamentações. Citando Coutinho e Moreira:

> Aquilo que se estuda na escola, de alguma forma, deve ter como ponto de partida as experiências do aluno e há que estar relacionado a elas. Quando isso não for possível, ele, o aluno, deve ser levado a perceber o significado daquilo que se deve aprender; caso contrário, a aprendizagem se torna sem sentido e desmotivadora.[7]

A elaboração do planejamento visa contemplar a motivação das crianças e adolescentes para a aprendizagem, o que está totalmente relacionado ao campo socioafetivo. A criança e o adolescente, no seu primeiro contato com o bolsista que irá desenvolver a oficina, já apresenta um estranhamento, pela própria caracterização da oficina. Busca-se, portanto, desenvolver o processo transferencial na relação entre estudante bolsista universitário e criança/adolescente. Nesse momento inicial, o planejamento está muito mais voltado para desenvolver um clima afetivo e saudável do que, propriamente, trabalhar as dificuldades do estudante da escola integrada. Isso será abordado posteriormente, conforme o próprio planejamento (já elaborado ou em elaboração). Entretanto, não se ausentam desse momento a construção, com o grupo, dos acordos e contratos de limites e o estabelecimento de regras.

A construção de propostas de atividades que contemplem as dificuldades das crianças e dos adolescentes tem sido um desafio constante nos encontros de orientação, e os estudantes bolsistas universitários têm tratado esse momento como um problema para sua própria formação. Coloca-se aqui um exemplo de oficina conduzida por uma bolsista com crianças de 9 a 11 anos (La. F. Pedagogia. 2011). Para trabalhar a dificuldade com a leitura, construiu-se um planejamento que previu a socialização e a intervenção junto aos estudantes com dificuldades na escrita para a construção de ideias e histórias, por meio de fantoches. "Isso não é um elefante", comentou uma criança, em relação ao fantoche criado naquele dia para a encenação da história, o que foi replicado por outra: "Não tem problema, faz de conta que é." A partir das diversas histórias, construídas e encenadas, a socialização com os livros foi se consolidando. Os alunos ainda construíam uma "Agenda Cultural" em um mural, com informações sobre todas as oficinas da escola e outros eventos, além de charges. O trabalho culminou no aumento do interesse pela leitura.

Outro planejamento interessante, construído nas orientações, foi da bolsista E. F. (Letras. 2012), para crianças de seis a oito anos com dificuldades de relacionamento e respeito entre elas, além de dificuldade na escrita. O tema desenvolvido foi "reconstruindo a socialização através de brinquedos e de músicas de infância". Foi trazido, para cada oficina, um tipo de brinquedo de época; alguns eram reproduzidos com material reciclado, outros providenciados por meio de uma campanha de arrecadação de brinquedos antigos. No planejamento, foram trabalhadas, também, letras de canções antigas, possibilitando que, enquanto as crianças brincavam, elas fossem cantadas. Depois de explorarem bastante os brinquedos, os alunos desenhavam e escreviam os nomes desses. O projeto foi encerrado com uma exposição dos brinquedos e de um caderno com desenhos desses objetos e seus respectivos nomes. A feira teve a participação de toda a escola. Através da oficina, as relações de afetividade com o grupo se estabeleceram e as dificuldades foram amenizadas. Perceber-se aceito e incluído em um grupo fortalece o desenvolvimento da criança e auxilia no seu processo de aprendizagem.

O papel dos estudantes bolsistas no PEI-UFMG é realizar uma ação mediadora na aprendizagem e no processo de construção do conhecimento da criança e do adolescente, auxiliando a escola a cumprir a sua função social. A relação que o bolsista estabelece com o aluno da escola integrada se traduz em outra forma de trabalhar o aprender e de colaborar com a construção do saber que a criança e o adolescente elaboram no ambiente lúdico – possibilita sair do momento de ansiedade e facilita a aprendizagem. Mas devemos nos atentar para essa relação, conforme nos alerta Charlot:

> Se o saber é relação, o processo que leva a adotar uma relação de saber com o mundo é que deve ser objeto de uma educação intelectual e, não, a acumulação de conteúdos intelectuais. Cuidado, porém: esse processo não é puramente cognitivo e didático. Trata-se de levar

uma criança a inscrever-se em certo tipo de relação com o mundo, consigo e com os outros, que proporciona prazer, mas sempre implica a renúncia, provisória ou profunda, de outras formas de relação com o mundo, consigo e com os outros.[8]

O planejamento das atividades tem possibilitado uma ressignificação da formação para a docência, através da prática na escola integrada, um redescobrir, nos diferentes ambientes da escola, de formas de trabalhar o aprender. No momento da prática pedagógica, cada dificuldade na relação da criança com o saber é um desafio novo e viabiliza uma experiência nova, também, na formação do bolsista. Nesse aspecto, a sala de aula é um espaço de preparação para a atuação docente e requer a contribuição dos professores comunitários,[9] dispostos a auxiliar na formação prática do estudante bolsista. Conforme expressa Charlot, "a prática não é cega, ela tem ferramentas e organiza seu mundo; ela supõe, e produz, o aprender".[10]

Nos encontros de orientação são tratadas muitas outras questões desafiadoras trazidas pelos bolsistas – perpassam a relação de respeito, a sexualidade, a agressividade, os problemas familiares, as drogas e as dificuldades de aprendizagem. À medida que os desafios são apresentados, discussões e reflexões auspiciosas são mantidas, o que contribui para a formação dos bolsistas e os auxilia na busca de alternativas para se trabalhar os problemas.

A oficina de acompanhamento pedagógico recebe estudantes bolsistas de diversos cursos da UFMG, o que contribui na dinâmica das orientações. As tabelas 2 e 3 apresentam a composição dos bolsistas da oficina em meados de 2011 e no ano de 2012, períodos nos quais a autora realizou as orientações, sob a supervisão de uma professora da Faculdade de Educação da UFMG (FaE-UFMG).

Tabela 2
Formação dos bolsistas da oficina de acompanhamento pedagógico – 2011

Nº de bolsistas	Sexo	Curso/Formação
1	F	Filosofia
1	M	Relações Econômicas Internacionais
1	F	Letras
1	M	Engenharia de Controle de Automação
2	F	Pedagogia
1	F	Psicologia
1	F	Ciências do Estado

Fonte: Dados fornecidos nas orientações. Elaboração própria.

Tabela 3
Formação dos bolsistas da oficina de acompanhamento pedagógico – 2012

Nº de bolsistas	Sexo	Curso/Formação
1	F	Ciências Sociais
2	M	História
5	F/M	Letras
2	F/M	Física
2	F	Matemática
4	F	Pedagogia
1	F	Química
1	M	Geografia

Fonte: Dados fornecidos nas orientações. Elaboração própria.

Pelos dados apresentados, verifica-se que a representatividade dos cursos entre os bolsistas participantes da oficina é bem heterogênea, apresentando formações bem diversificadas, o que

enriquece em muito as orientações e também demanda um diálogo constante com as práticas didático-pedagógicas.

A IMPORTÂNCIA DO PEI-UFMG PARA A FORMAÇÃO DOS BOLSISTAS DA ÁREA DE ACOMPANHAMENTO PEDAGÓGICO

Segundo Dalben,[11] o PEI-UFMG tem também o objetivo de contribuir para a formação acadêmica e pessoal dos estudantes bolsistas universitários, viabilizando o seu acesso à diversidade de realidades, assim como a vivência de experiências múltiplas de ensino e de extensão dentro do contexto e do espaço das escolas públicas.

No transcorrer das orientações, viu-se a necessidade de verificar a importância que os estudantes bolsistas universitários atribuíam a essa formação propiciada pelo programa. Foram, então, colhidos depoimentos de vários daqueles que já atuavam há mais tempo, apresentados a seguir. Para a preservação da identidade dos bolsistas, foram criados códigos para a identificação dos seus depoimentos. As primeiras letras indicam as iniciais dos nomes dos bolsistas; a letra F ou M indica o sexo do bolsista. Na sequência, é informado o curso de formação dos bolsistas e o ano das orientações:

> Trabalhar no PEI tem sido uma experiência única de contato com diferentes realidades culturais. Seus pesos e medidas imensuráveis me agregam um valor pessoal e profissional incomparável, uma mistura singular de expectativa, esperança, frustração e realização. (An. M. Relações Econômicas Internacionais. 2011)
>
> Significa uma oportunidade de desenvolvimento, tanto profissional quanto pessoal; além disso, penso que seja uma grande oportunidade para poder transmitir meus conhecimentos para os alunos, a fim de que tenham um melhor desempenho escolar. O PEI é importante, pois fornece oportunidades para aqueles adolescentes que não possuem condições de pagar professores particulares. (G. M. Engenharia de Controle de Automação. 2011)

O Programa Escola Integrada é enriquecedor do início ao fim, em todos os aspectos. Desde a formação acadêmica, ao proporcionar o contato com o universo infantil e demandar o desenvolvimento de diversas áreas do conhecimento, até ao contribuir com o desenvolvimento pessoal e colocar situações peculiares e inéditas diante as vidas de muitos jovens e adultos. O trabalho com crianças no ambiente escolar de longe se desvia de dias fáceis e propostas seguidas à risca. O ambiente é extremamente dinâmico e mutável, o que, por sua vez, ao lado do perfil das crianças, dá forma às atividades planejadas. Sendo assim, o trabalho proporcionado pelo programa entra na vida acadêmica do estudante a fim de deixá-la mais rica, grandiosa e plural. (M. F. Psicologia. 2011)

A participação no PEI tem contribuído no sentido prático e teórico para a minha formação acadêmica. Pois estar inserida no contexto escolar e embasada pelas orientações na Faculdade, me fez entender melhor o que quero para a minha carreira docente. (E. F. Letras. 2012)

Participar do PEI representa a oportunidade que tanto precisava, e desejava, de estar à frente de um grupo de crianças em um cotidiano de escola pública. (Ma. F. Pedagogia. 2012)

De acordo com os depoimentos apresentados, observa-se que o PEI-UFMG, através de sua proposta de orientação e construção do planejamento das oficinas, muito tem contribuído para a qualificação e o desenvolvimento da formação dos estudantes bolsistas. Eles entendem o ambiente escolar como um espaço de construção, desconstrução e reconstrução do mundo e lugar de encontro entre a teoria e a prática.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A educação vai além das paredes da escola, do quadro ou do pincel. Ela não pode se desvincular das relações dentro da sociedade em que o homem está inserido. O ser humano, em qualquer lugar ou tempo, participa do processo educativo. Não é aceitável pensar uma educação voltada apenas para a questão

da escolaridade, de conhecimentos curriculares específicos. É preciso ampliar o conceito, lembrando-se do conhecimento teórico e prático, mas sem se esquecer da formação do cidadão, do saber comprometido com a humanidade. É necessário que o processo de formação seja dotado de sentidos.

A escola integrada tem sido um espaço de formação para o estudante bolsista universitário, na medida em que mobiliza diversas informações e conhecimentos para auxiliar na atuação deles, contribuindo com a construção da sua relação com o mundo do saber. Quando os bolsistas, no ambiente escolar, auxiliam na mediação das dificuldades de aprendizagem das crianças e dos adolescentes, percebe-se, nesse momento, uma interação entre grandes possibilidades de superação: da criança, de trabalhar de forma lúdica as suas dificuldades, e do estudante bolsista universitário, de vivenciar o ambiente da escola como docente.

Enfim, a atuação do estudante bolsista universitário – considerando a sua participação comprometida com o aprendizado da criança e do adolescente – tem sido uma via de mão dupla no desenvolvimento de suas potencialidades como sujeito de uma educação mais integrada e integradora.

NOTAS

1 Vygotsky *apud* Maria Tereza da Cunha Coutinho e Mércia Moreira, *Psicologia da educação*: um estudo dos processos psicológicos de desenvolvimento e aprendizagem humanos, voltado para a educação, Belo Horizonte, Lê, 2001.

2 Coutinho e Moreira, *Psicologia da educação*.

3 *Ibidem*, p. 157.

4 Lana de Souza Cavalcanti, Cotidiano, mediação pedagógica e formação de conceitos: uma contribuição de Vygotsky ao ensino de geografia, *Cadernos CEDES*, Campinas, v. 25, n. 66, p. 194, 2005.

5 Philippe Perrenoud, *Competência para ensinar no século XXI*, São Paulo, Scipione, 2001.

6 Arminda Aberastury, A criança e seus jogos, trad. Marialzira Perestrello, Porto Alegre, Artmed, 1992, p. 55.

7 Coutinho e Moreira, *Psicologia da educação*, p. 198.

[8] Bernard Charlot, *Da relação com o saber*: elementos para uma teoria, Porto Alegre, Artmed, 2000, p. 64.

[9] Atualmente denominados coordenadores(as) da escola integrada. "As escolas são responsáveis pela execução do programa, cuja coordenação é de responsabilidade do 'Professor Comunitário', eleito pela instituição e disponibilizado em tempo integral para organizar, acompanhar e avaliar o desenvolvimento do PEI, apoiar os bolsistas/oficinas e promover a articulação com a comunidade." (Marilia Barcellos Guimarães, *Programa Escola Integrada*, em Marilia Barcellos Guimarães, Tânia Aretuza Ambrizi Gebara e Luiz Prazeres (org.), *A universidade integrada à educação básica*: percursos da extensão da UFMG, Belo Horizonte, Proex-UFMG, 2010, p. 29)

[10] Charlot, *Da relação com o saber*, p. 63.

[11] Ângela Imaculada L. de Freitas Dalben, A UFMG integrada à educação básica: princípios e desafios de um programa de extensão, em Marilia Barcellos Guimarães, Tânia Aretuza Ambrizi Gebara e Luiz Prazeres (org.), *A universidade integrada à educação básica*: percursos da extensão da UFMG, Belo Horizonte, Proex-UFMG, 2010.

MARIA LUIZA DIAS VIANA
HENRIQUE AUGUSTO NUNES TEIXEIRA

EXPERIÊNCIAS, TENSÕES E INTERCESSÕES EM ARTES VISUAIS NO PROGRAMA ESCOLA INTEGRADA UFMG

TEMPO INTEGRAL: NOVOS TEMPOS PARA A ARTE NAS ESCOLAS

Há de se reconhecer que houve, nas últimas décadas, muitos avanços no que se refere ao ensino de arte nas escolas brasileiras, como a Lei de Diretrizes Básicas Nacionais de 1996 (Lei nº 9.394/1996) e os Parâmetros Curriculares Nacionais de 1998. Tais marcos da educação básica brasileira reconheceram o componente curricular arte como fundamental. Além disso, trouxeram importantes orientações sobre quais são os elementos próprios da arte fundamentais para a expressão dos sujeitos educandos em desenvolvimento.

Entretanto, só as leis não são suficientes para suprir toda a defasagem e o descompasso existente entre o que acontece na realidade das escolas e as proposições mais avançadas do conhecimento em arte. Há muito que se fazer se considerarmos todos os problemas que persistem no que se refere ao desenvolvimento pleno, autônomo e libertário das expressividades e sensibilidades dos estudantes da educação básica. Há ainda uma predominância de aulas de arte pautadas na lógica tecnicista e positivista ou

submetidas às demandas das outras áreas de conhecimento, às festas escolares e a uma forte tendência por atividades de livre expressão. Muitas vezes, as aulas são ministradas por profissionais sem formação específica.

Se na educação regular há um enorme déficit em um ensino de arte que faça valer o direito de crianças e adolescentes à fruição, ao conhecimento e à experimentação, na educação integral não é diferente. Iniciativas como a escola integrada necessitam avançar em muitos aspectos e demandam ainda muita atenção. A noção tradicional de arte, que faz parte da cultura das escolas, muitas vezes não condiz com as experiências vivenciadas pelos bolsistas nos cursos de arte e de *design* nas universidades. Pode-se dizer que hoje existe uma enorme defasagem de formação entre os profissionais que lidam com o ensino de arte em grande parte das escolas.

Embora existam muitas experiências exitosas, as aulas de arte em boa parte das escolas são vistas como decoração, como um modo de *amansar* os alunos indisciplinados ou de reproduzir modelos imagéticos estigmatizados. Por exemplo, basta lembrar-se dos desenhos prontos para serem coloridos ou dos "tradicionais" painéis decorados para eventos comemorativos, confeccionadas a cargo do(a) professor(a) de arte. Ou ainda lembrar-se da preferência por referenciais da cultura clássica distanciados das culturas dos próprios estudantes. Nesse sentido, acredita-se que a inserção de jovens universitários, estudantes de arte e de *design*, significa a oportunidade para os professores e alunos das escolas vivenciarem, a partir de padrões visuais, novas referências culturais, linguagens e parâmetros artísticos contemporâneos ainda pouco apropriados pela escola.

Do ponto de vista das escolas integradas, pode-se constatar, a princípio, que a arte ocupa um lugar privilegiado, uma vez que projetos pedagógicos elaborados pela professora comunitária e equipe pedagógica priorizam, frequentemente, as vivências culturais e as experiências artísticas. Isso significa que as escolas organizam-se de modo a disponibilizar espaços e tempos maiores

para as artes em geral, considerando que, tradicionalmente, na escola regular o seu ensino se restringe a uma ou duas aulas durante a semana, por turma. Se levarmos em conta o conjunto das atividades vivenciadas pelos alunos do Programa Escola Integrada, como oficinas, visitas a museus, participação em espetáculos, cinema, teatro, mostra de animação, de vídeos, quadrinhos e outros eventos artísticos, fica evidente uma forte mudança, tanto na quantidade quanto na diversidade, das vivências em artes visuais disponíveis aos alunos dessas escolas depois da implantação do programa.

Porém, somente a ampliação do tempo, a quantidade e a diversidade de atividades não são suficientes para garantir um aprendizado efetivo e qualitativo em artes. É preciso que seja dada a devida atenção à qualidade dessas experiências, ou seja, que tais atividades sejam efetivamente potencializadas. As propostas de ensino de arte, seja em sala de aula ou em oficinas, devem ser entendidas nas suas especificidades e reconhecidas como área de conhecimento e não apenas atividades de recreação e de lazer. Para a efetivação de um ensino de arte comprometido com o empoderamento do sujeito, é necessário que seja superada a ideia das atividades de arte como simples relaxamento ou ocupação do tempo, que visitas a museus, por exemplo, não sejam entendidas só como excursões. Se pensarmos no momento atual no Brasil, de implantação de uma política nacional de educação integral, é essencial nos perguntarmos que tipo de ensino de arte queremos frente a essa nova realidade.

EIXOS DAS OFICINAS DE ARTES DO PROGRAMA ESCOLA INTEGRADA UFMG

As oficinas de artes do Programa Escola Integrada UFMG (PEI-UFMG) visam contemplar os aspectos expressivos, sensíveis e cognitivos das artes visuais e estimular uma visão crítica dos diversos contextos onde elas se inserem. Têm como objetivo ampliar e diversificar a experiência artística das crianças

e adolescentes das escolas participantes do programa. Com o intuito de contemplar as múltiplas modalidades do campo das artes visuais e atender às diversas demandas vindas das escolas, as propostas foram agrupadas em três eixos de experiências: artes bidimensionais, artes tridimensionais e intervenção urbana.

As oficinas de artes bidimensionais trazem uma proposta investigativa e aberta, através de um sobrevoo em diferentes técnicas de produção da imagem. A ideia é programar, como eixo estruturador, componentes de arte relacionados aos estudos e conceitos referentes aos elementos básicos da visualidade: forma, cor, ritmo, movimento, proporção, volume, composição, equilíbrio e espaço; estudos de diferentes manifestações artísticas brasileiras e internacionais; exercícios cognitivos aplicados ao conhecimento em arte no cotidiano; e exercícios de reflexão crítica-política do indivíduo através da arte. É oferecido para as escolas um cardápio em que podem ser contempladas as seguintes expressões artísticas: fotografia – prática de processos fotográficos convencionais e não convencionais; pintura – introdução à noção de plano pictórico, a partir de temáticas como figura humana, paisagens, objetos etc., e diversas técnicas de pintura; desenho e colagem – atividades práticas de desenho através de técnicas de observação e de representação gráfica e da análise da estrutura dos elementos visuais básicos, visando à instrumentalização expressiva do estudante; artes gráficas e gravura – introdução aos processos básicos de reprodução (xilográfico, serigráfico, litográfico) e exploração de aspectos técnico-expressivos no uso da tipografia em peças gráficas artísticas e publicitárias; e artes digitais – fundamentos básicos de produção de imagem expressiva mediada por meios digitais.

As oficinas de artes tridimensionais visam desenvolver, nas crianças e adolescentes, técnicas e conceitos voltados à representação tridimensional. Voltada para a construção de formas e objetos que proporcionem o trabalho plástico, a oficina relaciona técnicas de arte e de *design* de forma expressiva. Oferece técnicas de modelagem, de escultura e de estudos da forma e volume,

favorecendo a reflexão de aspectos da visualidade e da forma relacionada ao espaço, podendo contemplar aspectos ambientais voltados à reflexão sobre a cultura do consumo sustentável. Envolve estudos dos elementos básicos da visualidade (espaço, forma, ritmo, movimento, equilíbrio, simetria e proporção) e das relações do objeto e o espaço; estudos dos princípios da forma e da percepção visual; estudos de diferentes manifestações artísticas brasileiras e internacionais voltadas à tridimensionalidade; exercícios cognitivos aplicados aos conhecimentos em arte no cotidiano; exercícios de reflexão crítica e política do indivíduo através da arte.

As oficinas de intervenção urbana são as modalidades mais procuradas pelas escolas e têm como foco as relações entre arte e espaço urbano. São desenvolvidas atividades a serem realizadas nos muros, calçadas e fachadas no entorno das escolas municipais, potencializando e legitimando a rua como espaço para a expressão, a criação e a imaginação. O objetivo é fazer com que crianças e jovens vivenciem experiências artísticas, apropriem os espaços urbanos de forma propositiva, colaborativa e coletiva, exercitem suas expressividades e fortaleçam seus laços de afetividade e de troca nos locais onde vivem, valorizando e revelando aspectos culturais próprios das suas comunidades. Busca-se propor outras dimensões para a arte urbana, muitas vezes associada, nas escolas, somente às pinturas murais e grafites. A proposta é constituir um espaço potencial para a pesquisa e a experimentação de técnicas e procedimentos voltados para arte urbana, contemplando várias práticas e linguagens, como esculturas, objetos urbanos, improvisações, performances, vídeo, fotografia, desenho, pintura, grafites, instalações etc. As propostas têm um retorno significativo, uma vez que desencadeiam processos de apropriação, de valorização e de cuidado com espaços públicos na cidade. As oficinas de intervenção urbana pretendem, além das questões da visualidade e da expressividade, promover exercícios de percepção urbana, de cartografias e de mapeamentos, exercícios sensoriais de relação com o espaço e

de percepção da paisagem e a reflexão política e crítica sobre a arte no espaço urbano.

O PLANEJAMENTO DA ÁREA DE ARTES VISUAIS DO PEI-UFMG

Cognição, recepção, estocagem e processamento de informação, percepção sensorial, memória e pensamento são processos envolvidos no aprendizado de artes visuais. Por meio deles, segundo Ana Mae Barbosa,[1] se afirma a potência da arte, para desenvolver formas de pensar, diferenciar, comparar, generalizar, interpretar, conceber possibilidades, construir, formular hipóteses, decifrar metáforas e ressignificar sentidos.

A experiência em artes visuais se faz a partir da apreensão e do desenvolvimento individualizado dessas competências, o que requer uma conexão e uma leitura sensível do que está disponível à nossa volta, no nosso dia a dia. O ensino de artes visuais pode ser uma forma de educar nossos sentidos para perceber formas esquecidas, negligenciadas pela relação funcional e racional que estabelecemos com o mundo. São para as experiências cotidianas que precisamos voltar nossos olhares. A educação estética é uma oportunidade de tornar essas experiências visíveis e tangíveis.

Assim, pretende-se que cada bolsista desenvolva na escola um projeto de acordo com uma área de conhecimento das artes visuais, entendendo que essa escolha pode ser feita a partir de sua experiência pessoal ou em comum acordo com a professora comunitária e/ou com a direção escolar, mas que seja principalmente pactuada com base em seus interesses e dos seus alunos. Sem os sujeitos se comprometerem com suas práticas e seus interesses próprios, o processo da oficina fica dificultoso, bem como há pouco sentido em uma proposta que não tenha como ponto de partida a genuína vontade do educador, principalmente o que está em formação, que é o caso do bolsista graduando.

Uma garantia estratégica para a adesão da escola à implantação do projeto do bolsista é o planejamento, compreendido

nas orientações de artes visuais como instrumento de negociação com a escola, pois, com ele em mãos, é mais fácil estabelecer metas, solicitar materiais e melhorias na infraestrutura e aperfeiçoar tempos e espaços, no sentido de fortalecer e favorecer as diretrizes propostas.

Para o planejamento das oficinas e dos projetos, é importante uma reflexão permanente sobre as atividades e uma organização metodológica concatenada com a experiência de fato desenvolvida na escola. O intuito é que cada bolsista construa um planejamento real e não teórico, que vá se constituindo na prática, permitindo avaliar suas experiências e, ao mesmo tempo, registrar e sistematizar todas as etapas. Para isso são feitos: um roteiro de observação que possibilite o diagnóstico do contexto da escola; a identificação do vetor de atuação e a definição dos objetivos; a preparação e levantamento de ferramentas e o desenvolvimento do projeto.

Consideramos a observação e o diagnóstico como pontos de partida fundamentais para a atuação do bolsista. Cada escola possui um contexto social, político e cultural específico, com seus sujeitos e questões próprias. A atuação do bolsista começa com uma perspicaz observação dessa realidade para levantar elementos que possam servir de base para sua docência. A proposta é que o bolsista faça um levantamento detalhado do contexto da escola, identificando o máximo de informações: aspectos físicos, relações interpessoais, características culturais da comunidade, estrutura existente para a realização da oficina, concepções políticas e pedagógicas e outras práticas (oficinas) que acontecem no programa. Trata-se de um mapeamento conceitual com o intuito de compreender a complexidade da trama na qual está inserida a escola no PEI, de modo que o bolsista se sinta confiante e seguro de suas ações. Nesse levantamento é dada uma atenção especial para as referências culturais e visuais da escola e da comunidade, que poderão servir como matriz para a elaboração do projeto artístico. Vários aspectos são apresentados como sugestões para o diagnóstico: levantamento de aspectos do perfil das turmas

(etário, de gênero e outras características importantes do grupo); levantamento das expectativas da escola e dos alunos com relação às artes e à oficina; identificação das expectativas da escola quanto ao trabalho do bolsista; identificação da ideia de arte com a qual a escola trabalha; levantamento de imagens referentes à comunidade em que a escola está inserida; listagem de elementos simbólicos e culturais da comunidade e da escola; investigação do histórico das oficinas no PEI, se existem professores de artes na escola e qual a abordagem da disciplina trabalhada na escola regular; registros fotográficos, de textos ou desenhos, dos espaços físicos dentro e fora da escola; levantamento de materiais já disponíveis na escola para as oficinas de arte; estudo das possíveis relações entre a realidade escolar com sua experiência autoral e a produção artística contemporânea.

O diagnóstico exige uma interlocução com a realidade dos estudantes, professores comunitários, agentes culturais, diretores(as) e outros sujeitos que atuam nas escolas, bem como nas comunidades, e acaba propiciando uma maior aproximação com o contexto real do programa. Seguem dois depoimentos de bolsistas de oficina de intervenção urbana sobre essa etapa:

> Nas primeiras aulas realizei um diagnóstico com os estudantes para a seleção daqueles que formariam o grupo de intervenção urbana. Conversei com eles sobre as suas experiências em relação à arte (o que acreditam que seja arte, o que relacionam a ela, o que conhecem dessa área de conhecimento). O repertório artístico dos alunos se mostrou, a princípio, pequeno. Depois foram feitos diagnósticos da prática de desenho/pintura dos alunos para verificar, inicialmente, o uso que fazem dos materiais, o exercício de colocar no papel o que pensam, noções de perspectiva, luz/sombra, proporções, concentração, repertório imagético e gosto pela prática. Os resultados dessa etapa foram muito variados, com alguns alunos que mostraram muita ou pouquíssima dificuldade nos exercícios. Baseada nesses diagnósticos, fechei os grupos e iniciei as aulas preparatórias para a prática de intervenção urbana. (Relato de bolsista da oficina de artes bidimensionais)

Sair pelo bairro, para ver o mundo, descobrir lugares, desbravar novidades, ir além de onde se conhece e explorar, essas são as metas programadas desde o início. A professora sempre foi muito favorável a esse padrão de situação, o que ajudou. Os(as) meninos(as) conhecem os atalhos dos percursos do bairro e raciocinam a partir do espaço. Também descobrem e aguçam os olhares para novas visualidades urbanas. Conhecem artistas anônimos, percebem situações visuais diferentes, alargam seu cabedal sobre o próprio local onde vivem. (Relato de bolsista da oficina de intervenção urbana)

Após o diagnóstico inicial, a etapa seguinte consiste na reflexão quanto aos objetivos da oficina a curto, médio e longo prazos, para se ter clareza do que se quer alcançar, ou seja, qual é o vetor de atuação. Em seguida, deverão ser descritos os instrumentos que possibilitarão alcançar os objetivos, mostrando como a ação irá se concretizar. Faz-se necessário pesquisar e levantar subsídios para que se tenha à disposição referências iconográficas, bibliográficas, artísticas, estilos, técnicas, vivências variadas, materiais e infraestrutura necessária, o que denominamos de "cama metodológica".

O próximo passo é traçar as propostas concretas de atuação para serem aplicadas no decorrer da oficina, dentro da realidade de cada escola. Não é necessária a descrição minuciosa das aulas em si, pois esse tipo de planejamento não se aplica à lógica do Programa Escola Integrada, que não propõe currículos e planejamentos rígidos. As ações propostas deverão ser enumeradas de tal forma que em seu conjunto promovam o entendimento e facultem alcançar um objetivo, para que o próprio bolsista tenha certeza e segurança de sua intenção pedagógica.

Há maleabilidade na proposição curricular das atividades do programa. Há uma crítica pontual em relação à troca frequente de monitores, o que não favorece a continuidade de um plano de trabalho. Por isso, as propostas não podem ter um caráter rígido ou serem executadas em longo prazo, o que não significa que tenham uma flexibilidade extrema na proposição, permitindo que

se experimente algo novo todos os dias, sem propiciar a reflexão ou sem que haja uma proposição concisa e continuada.

Para Ana Mae Barbosa,[2] a educação é uma experiência mediada pelo mundo, com a cultura e com a sociedade personalizada pelo processo de gerar significados. Somente a experiência em si não basta, segundo Paulo Freire,[3] deve-se ter a consciência da experiência, que podemos chamar de conhecimento. É esse o sentido das experiências das oficinas de artes visuais do PEI-UFMG que queremos ressaltar. Mesmo que sejam vivências estéticas experimentais, as oficinas devem ser capazes de gerar conteúdos e aprendizados significativos em artes visuais.

ALTERIDADE COMO PARTE DA METODOLOGIA DE ORIENTAÇÃO DO BOLSISTA DE ARTES VISUAIS

As abordagens metodológicas são sempre propositivas, pois cada sujeito em seu contexto de relações as toma segundo adaptações propostas pelo seu próprio cotidiano. Ou seja, uma metodologia é um movimento de ações de uma prática estruturada e refletida, não devendo ser confundida com um método.

A abordagem da formação oferecida pela UFMG, no que se refere ao ensino de artes visuais, tem como intuito propiciar uma fundamentação teórica aprofundada e crítica em arte-educação para os bolsistas, o que inclui o estudo de temas relacionados à arte, à educação, à estética, ao *design* e ao espaço urbano, além de uma noção de pedagogia libertária. Os encontros de orientação são planejados de modo a propiciar uma formação e uma atuação crítica dos bolsistas contextualizadas na realidade das escolas e das comunidades onde estão inseridos. Para isso, são propostas reflexões teóricas por meio de leituras de textos, filmes e debates que estimulem uma postura política, crítica e propositiva no enfrentamento dos desafios e dos problemas nas escolas.

Qual lugar a arte ocupa no contexto da educação integral? Como envolver crianças e adolescentes em atividades que

promovam a expressão, a fruição e a construção de conhecimentos significativos em artes visuais? Como aproximar as dimensões éticas, políticas e estéticas, rompendo com a noção tradicional das artes, predominante nas escolas? Essas são algumas das questões que permearam os encontros de orientação da área de Artes Visuais do PEI-UFMG entre o ano de 2010 e o início de 2013.

O objetivo desses encontros é propiciar um espaço de aprofundamento e de entendimento das principais questões e desafios vivenciados pelos bolsistas, no que se refere à implantação e ao desenvolvimento das oficinas de artes visuais nas escolas municipais. Nas orientações são propostos debates, leituras de textos, vídeos, rodas de conversa, micro-oficinas, exposições e visitas orientadas, abordando temas específicos das artes visuais, além de questões e dúvidas trazidas pelos bolsistas das escolas. Colocados abertamente em discussão, tais temas possibilitam que as problemáticas de uns intervenham qualitativamente nas dos outros, criando uma perspectiva horizontalizada e dinâmica, em que três linhas de ação se entrecruzam e se evidenciam: a experiência, o conhecimento e a tensão. Dos encontros, emergem questões legítimas do contexto das escolas e da realidade das crianças e dos adolescentes, de cunho social, estético, ético, cultural e político. A proposta foi fazer das orientações um espaço/tempo de acolhimento, troca de opiniões, de ideias, de provocações, de inovações e de convergência das experiências produzidas nas escolas e na universidade, e potencializar o campo das artes visuais como um campo dinâmico, concatenado à realidade contemporânea, sobretudo das escolas públicas.

Uma das perspectivas adotadas nas orientações está ligada às teorias de John Dewey,[4] que diz respeito à arte como experiência, como algo que não está pleno, realizado, mas em constante movimento, em construção. Para o autor, a experiência é uma condicionante para compreender algo, para decifrar as coisas profundamente. Nesse sentido, Dewey reforça que, para entender o significado dos produtos artísticos, temos que conhecer suas

interações, recorrer às forças e condições comuns, às experiências, mesmo aquelas que não costumamos considerar estéticas. Para entender as formas artísticas, é preciso descobri-las em pensamento, entendê-las em sua força bruta, nos acontecimentos e nas cenas, no cotidiano e em tudo aquilo que nos prende pelos sentidos. A experiência está no cerne da vida, é algo do mundo real, é uma culminação de movimentos, cheia de rupturas, encontros e desencontros.

Um elemento muito importante na experiência da orientação é a articulação horizontalizada, baseada nos princípios coformativos de Paulo Freire.[5] As discussões do grupo durante os encontros são construídas como uma maneira de atender aos anseios e às demandas colocadas por bolsistas. Discute-se muitas vezes um tema a partir de uma situação emergente, vivida por um bolsista nas escolas. O cotidiano das oficinas traz uma miríade de situações inusitadas e particulares que somente quem está na ponta tem contato direto. À orientação cabem a conexão entre os relatos e a abordagem artística, de modo a propiciar o avanço das experiências para que os encontros não se limitem somente à escuta, ou às lamentações, mas que se torne positivo e propositivo.

A experiência estética é complexa e difícil de definir teoricamente, pois contempla elementos perceptivos, somáticos (corporais), sensoriais, cognitivos, culturais, afetivos e políticos. Considerando que uma aprendizagem significativa em arte parte do princípio que tanto educandos quanto educadores precisam acessar tais experiências, detectamos a necessidade de elaborar, em conjunto com os bolsistas, atividades que contemplem várias dimensões da arte. Como muitos bolsistas, principalmente jovens que cursam os períodos iniciais, revelam ter pouco conhecimento por temáticas referentes aos próprios conteúdos das artes visuais, às abordagens didáticas a serem usadas nas oficinas, ou sobre temas transversais como arte-cidade, arte-política e sexualidade, são propostas mesas-redondas e palestras ministradas pelos próprios orientadores ou por especialistas convidados. Na orientação, além

de palestras e encontros, são oferecidas micro-oficinas e outras experiências, que funcionam como forma de suprir algumas lacunas com atividades que promovam a interação e o convívio entre os bolsistas. Nos tópicos seguintes apresentamos alguns exemplos de experiências que foram desenvolvidas.

MICRO-OFICINA DE FOTOGRAFIA E EXPOSIÇÃO FOTOGRÁFICA NA ESTAÇÃO ECOLÓGICA DA UFMG

A prática fotográfica é uma demanda forte entre os bolsistas, tanto como recurso de registro processual das práticas elaboradas na escola quanto como prática estética importante em sua formação como sujeito criador, pois só é possível ensinar arte e propor experiências estéticas se o próprio sujeito as tem em seu repertório. Essas oficinas objetivam também aguçar o olhar para as possibilidades dos dispositivos eletrônicos que fazem parte do nosso dia a dia, como câmeras de celulares, fotocopiadoras etc.

MICRO-OFICINA DE ORIGÂMI

Pensada como oficina estratégica para explorar questões cognitivas, princípios matemáticos (componentes geométricos, relações da forma e espaço, equilíbrio, simetria) e ainda aspectos simbólicos da cultura oriental. É também um tipo de atividade que requer concentração do grupo, chamando a atenção dos alunos das escolas de todas as idades.

MICRO-OFICINA DE SUMI-Ê

Proposta com o intuito de oferecer uma técnica específica com forte conteúdo simbólico, expressivo e cultural, podendo ser trabalhada a partir de um material simples, como papel e tinta nanquim.

EXPERIÊNCIA DE DERIVA

Ação situacionista proposta com o objetivo de "desbravar" um lugar desconhecido, lançar-se em um território novo, para vivenciar nele experiências, sensações particulares e específicas, possíveis somente naquele local. Pegamos um ônibus aleatoriamente

na Avenida Antônio Carlos e descemos no ponto final. Chegando lá, cada participante escolheu um percurso a partir do qual fez um mapeamento pessoal do que foi percebido no ambiente.

ENCONTRÃO NO CAMPUS

A proposta foi promover uma experiência interativa entre estudantes das escolas municipais e bolsistas de Artes Visuais do PEI no Campus da UFMG. Convidamos grupos de alunos das oficinas de artes visuais e propusemos um percurso que se iniciou com um piquenique na Escola de Belas Artes (EBA). Seguimos para os laboratórios e ateliês da EBA, visitamos espaços do Teatro Universitário e depois da Escola de Música, percorrendo também lugares no Campus desconhecidos pelos universitários, professores e alunos do PEI, como o bambuzal da UFMG.

INSTALAÇÃO/OBJETO

Foi elaborada uma ação/exposição coletiva, a partir de uma instalação proposta em um dos espaços da Faculdade de Educação da UFMG (FaE-UFMG), com objetivo de provocar quem passasse nos corredores a interagir com lugares e objetos cotidianos, instigando a percepção estética. Por meio de uma ação simples propiciaram-se outras relações com os objetos do cotidiano. Foi proposto que objetos pessoais, repletos de histórias, fossem doados, numa atitude de desapego, permitindo que as experiências que tínhamos diante dos objetos fossem compartilhadas com as pessoas, criando outras histórias, memórias e sentimentos a partir desses.

Figura 10 – Instalação na FaE-UFMG produzida pelos bolsistas de Artes Visuais (2011)

Foto: Henrique Teixeira

Figura 11 – Instalação na FaE-UFMG produzida pelos bolsistas de Artes Visuais (2011)

Foto: Henrique Teixeira

DESAFIOS DA PRÁTICA DOCENTE DOS BOLSISTAS DE ARTES VISUAIS NO CONTEXTO DO PEI-UFMG

As questões cruciais que fomentam as discussões nos encontros de orientação do PEI-UFMG são decorrentes da implementação dos projetos de artes visuais nas escolas. Muitas vezes, a partir deles, surgem situações conflitantes, sendo necessária muita conversa e mediação para se chegar a pontos comuns. Como exemplo, podemos citar os projetos de intervenção urbana e a problemática que surge em torno da pintura de um muro da escola. As imagens têm um poder simbólico imensurável e revelam constantemente questões repletas de implicações de caráter estético, ético e político. O que pintar no muro das escolas e nos postes do seu entorno? Frequentemente o bolsista de Artes Visuais se vê diante desta indagação. A quem uma pintura no muro externo da escola deverá interessar? À direção da escola? Aos estudantes? Aos interesses políticos e de divulgação da prefeitura? À comunidade? Tais questionamentos demonstram a complexidade de tudo aquilo que está na ordem do público e do privado, da propriedade, do uso, das resistências, dos gostos, dos conceitos e preconceitos. É um campo muito tenso, cujas discussões recaem nos encontros de orientação.

Uma das propostas desenvolvidas nas oficinas de intervenção urbana extrapolou os aspectos decorativos de pintura mural. O trabalho surgiu a partir da fusão de várias linguagens: desenho, pintura mural, reprografia, fotografia digital e cinema de animação. Por meio de técnicas audiovisuais, o muro da escola serviu de suporte para experiências estéticas de magnitudes inesperadas. Criou-se uma narrativa visual, cujo conteúdo refletia situações cotidianas vividas pelos moradores do bairro. A proposta desencadeou-se numa experiência, comunicativa, colaborativa de apropriação da cidade pela arte:

> O objetivo foi de promover o contato dos alunos com os processos de produção de imagens digitais, possibilitando o uso das ferramentas disponíveis. A ideia foi de disponibilizar os processos audiovisuais,

como a criação de roteiro, *storyboard* etc., seguindo uma organização técnica, como a utilização de câmeras para a gravação de animação, e *making of*, agindo como uma equipe num *set* de filmagem. O muro da escola foi suporte para a narrativa. Além de técnicas de cinema de animação, de desenho, o trabalho absorveu outro aprendizado: lidar com a efemeridade e a casualidade da rua. (Relato de bolsista)

Figura 12 – Oficina de intervenção urbana e cinema de animação do bolsista Júlio Senna
Foto: Júlio Senna

Outra questão que prevalece nas escolas refere-se a uma tendência a submeter os projetos de arte aos interesses decorativos, desconsiderando e evidenciando mais os resultados do que o sentido processual do trabalho artístico. Muitas vezes o desenho ou a pintura elementar da criança é vista como algo inacabado, "mal feito", e o que se espera dela como resultado é o que se aproxima mais da produção de um adulto.

Como exemplo, apresentamos as pinturas a seguir, desenvolvidas no muro de uma escola por uma bolsista de oficina, cujo ponto de partida para o projeto foi atender à demanda decorativa da escola. No entanto, com o tempo, a bolsista foi impondo a necessidade de incorporar outros elementos, com o intuito de atender as demandas e os interesses dos alunos da escola e por sua própria escolha estética.

Figura 13 – Oficina de intervenção urbana da bolsista Emanuelle Evangelista
Foto: Emanuelle Evangelista

Figura 14 – Oficina de intervenção urbana da bolsista Emanuelle Evangelista
Foto: Emanuelle Evangelista

Figura 15 – Oficina de intervenção urbana da bolsista Emanuelle Evangelista
Foto: Emanuelle Evangelista

Outro aspecto recorrente nas escolas e que compromete o trabalho dos bolsistas é a troca frequente de turmas em função da falta de monitores, da inclusão constante de novos alunos no decorrer dos projetos ou de outras imprevisibilidades próprias das escolas. Isso dificulta muito a construção de uma proposta continuada de ensino com propósitos preestabelecidos.

Além das questões referentes ao conteúdo de artes visuais, são trazidas também pelos bolsistas dúvidas frequentes relativas às dificuldades para tratar de temas mais amplos e bastante recorrentes entre crianças e adolescentes, evidenciando outros tipos de tensões e problemáticas enfrentadas diariamente pelos bolsistas, de cunho relacional, social, afetivo, cultural e político, mas que influenciam diretamente no trabalho das oficinas de artes visuais. Muitas estão relacionadas às questões de gênero, de violência, de sexualidade, de afetividade, aos conflitos interpessoais existentes nas escolas, entre os próprios alunos, entre os bolsistas e os alunos e entre os bolsistas e outros educadores do PEI ou professores da escola regular. Alguns comentários de

bolsistas nas orientações exemplificam esse aspecto: "A necessidade de afeto excessivo, por parte dos estudantes, a sexualidade: como lidar nestas situações?" "Como fazer com que as crianças tenham mais paciência?" "A questão do desenho de nudez não é tolerado pela escola… é possível trabalhar imagens que choquem? Como?" "Não são gritantes os casos de violência física na minha escola, mas o palavrão e as ofensas são constantes, a violência fica na agressão oral e há muito racismo entre eles(as)." "Tenho que achar o 'ponto do coletivo'… algo que chame a atenção do grupo, só assim consigo tocá-los e iniciar um trabalho efetivamente." "Enquanto a escola não consegue se estruturar para as oficinas funcionarem direito, fico criando laços afetivos com os(as) alunos(as), converso e brinco muito com eles(as)."

Essas e muitas outras questões são problematizadas e debatidas coletivamente durante as orientações e lançadas ao grupo de modo que todos possam opinar a partir de um fato similar ou correspondente vivenciado na escola. Dificilmente uma questão é colocada no grupo sem que se promova, a partir dela, um caloroso debate, e é quando surgem diferentes abordagens e pontos de vista. Também são levantados possíveis entrecruzamentos do tema com experiências do campo artístico, estando as artes sempre no foco nas principais dúvidas debatidas. Um bom exemplo disso foi um vídeo exibido nas orientações sobre a prostituição infantil, que gerou uma discussão bastante rica sobre violência, sexualidade na infância, e vários artistas foram mencionados por tratarem dessas temáticas. Assim, as artes visuais assumem uma perspectiva dinâmica e concatenada com a realidade contemporânea, sobretudo das escolas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Elaborar considerações finais a respeito de um processo tão rico e diverso como o vivenciado pela área de Artes Visuais do PEI-UFMG é uma tarefa difícil. Apontaremos, então, alguns comentários breves sobre aspectos gerais do programa e, em

seguida, algumas notas sobre as contribuições dessa experiência para o bolsista em seu processo formativo.

Em linhas gerais, podemos citar a possibilidade de ampliação dos tempos e a flexibilidade no uso dos espaços como oportunidades interessantes para o campo artístico. O tempo livre, a rua e as experiências transcurriculares sem dúvida irão propiciar experiências mais expandidas em arte.

Além disso, as oficinas de artes visuais no PEI evocam a presença de vários sujeitos (bolsistas, orientadores, alunos das escolas municipais, monitores, agentes culturais, funcionários das escolas e pessoas da comunidade) na construção do processo de ensino e aprendizagem. Trata-se de um processo complexo, tramado e interligado, com relações não lineares entre esses sujeitos.

Podemos destacar que há aspectos favoráveis ao trabalho com artes visuais no contexto da educação integral. Nesse sentido podemos evocar um dado simples, porém revelador: no turno regular, em geral, as crianças e adolescentes têm em média apenas uma aula de arte de 50 minutos por semana, enquanto no PEI as turmas dispõem normalmente de pelo menos dois encontros semanais de uma hora e meia, possibilitando um tempo ampliado que favorece as experiências artísticas.

Outro aspecto importante é a discussão da arte e da cultura na escola integrada trazer à tona a problematização espacial da educação. A ocupação da cidade, para além dos muros das escolas, pode, quando bem articulada, propiciar espaços de aprendizados significativos em arte, uma vez que propõe experimentação e fruição dos espaços públicos, entendendo a cidade na sua potencialidade educadora, no que se refere aos aspectos estéticos e políticos. Quando examinamos as práticas e relatos dos bolsistas da UFMG no programa, podemos perceber que, ainda que custosamente, há avanços nesse sentido. O próprio espaço da escola é ressignificado com as intervenções artísticas propostas nas oficinas, exprimindo a percepção dos sujeitos envolvidos.

Além disso, elemento de grande relevância (e um grande desafio) é a própria interação das crianças e dos adolescentes,

alunos da rede pública municipal, com os bolsistas graduandos da UFMG. As relações entre esses sujeitos são potentes do ponto de vista de suas vivências artísticas, culturais e geracionais, muitas vezes compartilhadas, mas também evidenciam diferenças entre as respectivas visões de mundo. Para se compreender o próximo, é preciso se dar conta das diferenças e proximidades das condições concretas de vidas desses sujeitos.

Fator interessante é a inexistência de programas institucionais que apontem diretrizes de como concretizar a prática do ensino de arte em oficinas no "contraturno" na educação básica. O fato de não se ter referências padronizadas e homogeneizadas permite aos sujeitos desse processo experimentar, errar, testar estratégias novas e desafiadoras. Para tanto, é necessária uma reflexão sobre as práticas que, no caso das oficinas de artes visuais experimentadas pelos bolsistas de graduação da UFMG, acontece no âmbito da orientação, que se configura como espaço essencial de amparo a essas práticas. No processo de reflexão sobre a prática aparecem muitos aspectos que merecem uma análise mais atenta, uma vez que a construção efetiva de conhecimentos em arte requer o seu entendimento como um campo estético-cognitivo legítimo. Além disso, questões de infraestrutura, materialidade e aporte pedagógico da escola devem ser superadas para que os bolsistas e seus alunos consigam vivenciar a experiência estética nas oficinas de forma consistente.

Falando em experiência, podemos dizer que o processo tanto das oficinas de artes visuais dos bolsistas quanto da orientação destes foi algo vivenciado de maneira intensa. Somente a partir de uma grande vontade em apreender, ensinar e experimentar esteticamente o mundo é que uma prática tão desafiadora como a docência em arte pode se concretizar. Se levado em conta outros elementos, como os desafios materiais e organizacionais do PEI, podemos afirmar que o trabalho dos bolsistas só acontece devido à contrapartida na formação, como graduandos.

Podemos especular, a partir de conversas informais com bolsistas egressos, como a participação no programa foi crucial em

seu percurso acadêmico, profissional e pessoal. O contato com outras realidades e o protagonismo enquanto docente trazem uma dimensão humana imprescindível a qualquer universitário. Independentemente de se tratar de bolsistas que tenham o desejo de assumir a docência como perspectiva de carreira, a experiência no programa contribui ativamente com a formação do sujeito, naquilo que o mundo acadêmico pouco investe: o contato com a(s) realidade(s) do(s) outro(s). Esse é o desafio para qualquer processo educativo na contemporaneidade, com seus diferentes sujeitos e tempos.

Espera-se com as oficinas do PEI-UFMG que os sujeitos estudantes da educação básica e os universitários sejam empoderados através da consciência de suas capacidades de elaboração e experimentação de diferentes formas de arte e que tenham contato com diversas manifestações, linguagens e formas de expressão, além daquelas a que estão habituados.

NOTAS

1 Arnheim *apud* Ana Mae Barbosa (org.), *Arte/educação contemporânea*: consonâncias internacionais, São Paulo, Cortez, 2005.

2 *Ibidem*.

3 Paulo Freire, *Pedagogia do oprimido*, Rio de Janeiro, Paz e Terra, 2005.

4 John Dewey, *Arte como experiência*, trad. Vera Ribeiro, São Paulo, Martins Fontes, 2010.

5 Freire, *Pedagogia do oprimido*.

FRANCISCO ÂNGELO COUTINHO
DANUSA MUNFORD
LUCIANA ALLAIN
TATIANA CRISTINA CÂNDIDO CAMARGOS

A MATERIALIDADE NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Alguns apontamentos a partir da experiência da área de Ciências no Programa Escola Integrada UFMG

INTRODUÇÃO

Quando o primeiro autor do presente capítulo ingressou na Faculdade de Educação da UFMG (FaE-UFMG), em 2010, recebeu de um colega o convite para participar do Programa Escola Integrada. Àquela época, Coutinho não conhecia o projeto e não fazia ideia de seus objetivos e de suas possibilidades. No entanto, ao ouvir o colega e seu entusiasmo com o programa, resolveu aceitar o convite. Ficou então a cargo da orientação de dois excelentes bolsistas do curso de Licenciatura em Biologia, totalmente compromissados com o programa e com as oficinas.

Seguindo o mando "o caminho se faz ao caminhar", Coutinho voltou seu foco para pensar a produção de materiais didáticos para a escola básica. Inicialmente, a abordagem seria criar materiais, teoricamente referenciados, e testá-los junto aos estudantes das escolas participantes. No entanto, conforme o tempo fluía e chegavam os relatos dos dois bolsistas, foi possível

perceber outras potencialidades no programa. Sem perder o foco em seu caráter extensionista e mirando a qualidade dos trabalhos desenvolvidos e o compromisso com as crianças e jovens, vislumbrou-se a possibilidade de utilizar as oficinas de ciências como uma instância que, ao colocar licenciandos de biologia em contato com a escola, permitisse produzir conhecimentos sobre a formação de professores de ciências/biologia.

Assim, a área de Ciências procura manter-se orientada por dois pivôs. Por um lado, procuramos desenvolver atividades que não se configuram como mais aulas, mais conteúdos ou mais um turno extra. Devemos essas orientações de ação às reflexões de Arroyo,[1] segundo o qual a escola de tempo integral não deve ser vista como "mais educação do mesmo tipo de educação".[2] Por isso, mantemos como horizonte a formação de comunidades de aprendizagem que fazem transbordar para a escola saberes que, de outro modo, estariam ausentes, mas que são necessários para a formação plena de cidadãos.

Por outro lado, enquanto procuramos assegurar que nossos alunos bolsistas tenham uma formação plena como educadores, focamos as possibilidades de produzir conhecimentos sobre a ação de jovens educadores que não estão limitados ao enclausuramento da sala aula.[3] Percebemos que as oficinas têm se mostrado lugares riquíssimos de pesquisa e produção de conhecimentos sobre a ação educadora em espaços tradicionalmente pouco investigados pela área de educação em ciências. O que segue, portanto, é uma primeira aproximação desse viés do projeto da área de Ciências.

Os estudos de formação de professores reconhecem que o processo de aprender a ensinar é extremamente complexo e está relacionado com diversos contextos que vão desde a comunidade dos estudantes até experiências anteriores dos próprios professores ao longo de sua escolarização, envolvendo múltiplos sujeitos, conhecimentos e práticas. Contudo, o campo ainda depara-se com o desafio teórico-metodológico de caracterizar essas relações, capturando sua complexidade, variação e diversidade. Neste

artigo, buscamos ilustrar, a partir de uma análise de experiências no Programa Escola Integrada UFMG (PEI-UFMG), como o referencial da Teoria Ator-Rede pode contribuir nesse sentido. Como a formação de professores envolve alianças, fluxos e circulações? Como essas se originam, crescem e se desenvolvem?

Além disso, as pesquisas sobre formação inicial de professores na última década têm normalmente adotado uma perspectiva de estudos sobre os currículos dos cursos, a relação entre a teoria e a prática, a interdisciplinaridade, o projeto político-pedagógico e a relação entre a formação e a prática do aluno egresso. Grande parte dos estudos tem focado as concepções, representações, saberes e práticas de professores.[4] Porém, ainda são escassos os estudos que focam as interações comunicativas entre os humanos no espaço de formação em universidades e na sala de aula da educação básica.[5] Estudos sobre o modo pelo qual os objetos tomam parte e moldam as interações nas práticas educacionais são ainda mais raros na literatura.[6] Quando levados em conta, tais elementos são vistos como meros meios que possibilitam a ação humana sobre o mundo. Essa perspectiva analítica estabelece uma distinção nítida entre os humanos e os objetos que com eles se relacionam.[7] É fácil notar, portanto, que mesmo quando essas pesquisas entendem o processo de formação de professores como uma prática social de construção e apropriação do conhecimento, esta é entendida como relações entre os seres humanos.

Queremos, no entanto, no âmbito deste texto e na busca de construção de novas possibilidades analíticas, tomar uma perspectiva não antropocêntrica,[8] que permita escrutinizar a formação de professores de modo a colocar os sujeitos humanos não acima, mas entre os objetos e demais elementos que compõem sua experiência formativa. Desse ponto de vista, considera-se que os humanos podem utilizar os objetos, porém estes também podem mobilizar os humanos e influenciar a prática profissional.[9] Dessa perspectiva que adotamos, as práticas formativas não devem ser consideradas somente como sociais, mas como sociomateriais, ou seja, como uma relação entre os humanos e

não humanos.[10] De certa forma, portanto, nosso foco analítico também se alinha a uma tendência que se instaurou na filosofia, nos estudos culturais e nos estudos de ciência, denominada de "guinada prática" (*practice turn*),[11] cuja atenção converge para a compreensão dos fenômenos cognitivos em seus contextos específicos de produção. O foco analítico, então, é mostrar como as coisas atuam, mais do que tentar explicar seus significados ou porque elas são do modo que são.[12]

Fundamentados em Latour e na Teoria Ator-Rede, procuramos romper com o vetor fortemente antropocêntrico que direcionou as pesquisas sobre formação de professores até o momento, como ficará mais claro na próxima seção, e procuramos construir uma proposta analítica atenta para os diversos elementos que fazem parte do processo de formação de professor. No seu cotidiano, o professor em formação, e também em exercício, não se relaciona simplesmente com conceitos ou conhecimentos proposicionais e com pessoas. Aliado a isso, relaciona-se com móveis, espaços, trânsito, armas, merenda, drogas, tecnologias multimídia e uma série de outros elementos que contribuem para sua experiência e moldam sua ação.

No caso específico do presente artigo, pretendemos descrever alguns não humanos com os quais os bolsistas da área de Ciências do PEI-UFMG se relacionam em seu processo de formação e que experiências emergem dessas relações. A partir dessa análise, é possível traçar um retrato mais complexo e multifacetado do processo de formação de professores no programa. Feito isso, discutiremos algumas consequências para se pensar a formação de professores e para a pesquisa sobre formação de professores.

O ANTI-HUMANISMO DA TEORIA ATOR-REDE

Uma característica marcante do pensamento moderno ocidental é o seu forte humanismo[13] ou, em nossos termos, antropocentrismo. Conforme Schatzki,[14] essa postura intelectual, que surgiu na Europa, nos séculos 15 e 16, afirma o homem como

único pensador, criador e ator, o antropocentrismo exalta os poderes intelectuais dos seres humanos como aqueles que podem criar e assumir a responsabilidade pelas estruturas conceituais e materiais do mundo. Em outras palavras, o homem é tomado como a única fonte de significado, valor e verdade. Ainda segundo Schatzki, essa atitude permanece como uma potente posição cultural em diversos contextos intelectuais: como na ética e suas tentativas de ligar moralidade e racionalidade, o que exclui o direito dos demais seres vivos; na epistemologia e sua obstinada defesa do relativismo ou do realismo, o que lança dúvidas sobre a validade de outras tradições culturais; nas ciências naturais e sua convicção das capacidades humanas de, por si sós, desvelarem a realidade última das coisas; e nas ciências humanas, em que a humanidade permanece como foco exclusivo.

Esse quadro teórico, no entanto, vem sendo duramente criticado, já há algumas décadas, por diversos estudos teóricos e empíricos que se articulam em torno de um mapa teórico-metodológico que ficou conhecido como Teoria Ator-Rede (ANT).[15] O pressuposto básico da ANT é que "social" deve ser definido como associação e compreendido em termos de rede, ou ator-rede, que envolve uma heterogeneidade de elementos humanos e não humanos. Da perspectiva da ANT, o social não é uma instância privilegiada da realidade ou uma substância ou causa que explica como as pessoas agem ou se relacionam. Pelo contrário, o "social" é que deve ser explicado.[16]

Retomando o significado original da raiz latina *socius* (associação), Latour assevera que a tarefa do pesquisador deveria, em vez de utilizar a palavra "social" para explicar os mais variados fenômenos que ocorrem na vida dos humanos, deter-se na busca do entendimento das associações que estes estabelecem entre si e com os não humanos e de como essas associações se estabilizam gerando o social. O projeto analítico da ANT, portanto, é investigar como certas entidades tornam-se relacionadas a outras, formando redes, e como, em certos casos, esse processo leva à estabilização de atores-rede relativamente duráveis e extensos.[17]

Segundo Latour, a ANT "(...) trata de seguir as coisas através das redes em que elas se transportam, descrevê-las em seus enredos – é preciso estudá-las não a partir dos polos da natureza ou da sociedade, com suas respectivas visadas críticas sobre o polo oposto, e sim simetricamente, entre um e outro".[18] Nessa citação encontramos alguns conceitos fundamentais da ANT, aos quais devemos dar uma maior explicitação para que sirvam como fundamento que sustente nossa proposta.

Primeiramente, a ANT configura-se como uma abordagem particular que permite seguir "coisas". Essas coisas são aquilo que Latour chama de actantes.[19] O conceito de actante refere-se às entidades que povoam o mundo. Por exemplo, quando se analisa a controvérsia entre Pasteur e Pouchet a respeito da geração espontânea, para compreendermos o processo de produção do conhecimento e a resolução da controvérsia, deve-se recorrer a diversos actantes: Pasteur, Pouchet, frascos de vidro, microrganismos, laboratórios, alto dos Alpes, infusões, feno etc.[20] Cada um desses actantes – humanos e não humanos – possui a mesma condição ontológica e só compreendemos a controvérsia e sua resolução se levarmos todos em conta.

O que define um actante como tal não é uma essência ou um conjunto de propriedades necessárias e suficientes, mas o conjunto de suas relações.[21] Portanto, um actante nunca pode ser compreendido como uma entidade isolada. Actantes estão sempre implantados em suas relações[22] e devem ser compreendidos por suas "interferências interativas".[23] Conforme Latour, o grande interesse da ANT é definir o actante com base naquilo que ele faz. Com isso, o autor rompe com a atitude amplamente difundida de definir as coisas por suas essências e indica que os actantes devem ser definidos por suas atuações. Uma observação importante a se fazer sobre os actantes é que eles podem ser mais ou menos fortes, dependendo das relações que eles estabelecem. Quando um actante se torna indispensável, de tal modo que vários outros se interligam a ele, dizemos que ele se tornou um ponto de passagem obrigatório.[24]

Um segundo conceito importante que aparece na definição da ANT é o de rede. Se fôssemos estabelecer uma topologia para o pensamento de Latour, rede seria a imagem privilegiada. Essa rede não é uma menção à rede cibernética, pois não se trata de transmissão de informação, que se transporta por longas distâncias sem sofrer alteração. Pelo contrário, na ANT a noção de rede remete a fluxos, circulações e alianças, "nas quais os atores envolvidos interferem e sofrem interferência constante".[25]

Tais interferências, ou ligações entre actantes, são denominadas processos de translações,[26] ou seja, o trabalho de fazer duas coisas que não são idênticas, equivalentes.[27] Na ANT, o termo denota um processo onde dois actantes tornam-se de tal modo relacionados que um exerce força sobre o outro. Isso significa que para fazer parte de uma rede, os actantes devem ser reunidos de modo a trabalhar juntos, o que pode significar mudanças nas formas em que atuam.[28]

Um importante aspecto das redes, no pensamento de Latour, é que elas são heterogêneas. Segundo Latour, elas são forjadas com inúmeros elementos diferentes, não podendo ser ditas "científicas", "econômicas", "políticas" ou "administrativas" "humanas" ou "não humanas". As redes são urdidas com elementos que estão em complexas interações, de modo que grande parte dos actantes é híbrida ao carregar essa dupla faceta: humana e não humana, natural e social.

Sendo uma rede uma assembleia ou reunião de coisas mantidas unidas e ligadas, que juntas performam uma determinada ação, uma questão importante é saber como as redes se desenvolvem e crescem. Segundo Callon,[29] isso é feito por "momentos de translação", ou seja, quando uma rede exerce influência, arremessando-se em espaços e tempos distantes. Quando uma rede torna-se suficientemente durável, suas translações são estendidas a outros locais, tempos e domínios por meio de processos de mobilização.[30] Essa ação a distância também é permitida por um conjunto de coisas a que Latour[31] chamou de "móveis imutáveis", que funcionam como delegados de outras redes, estendendo seu

poder por mover-se em diferentes espaços e trabalhando para transladar entidades para comportarem-se de modo particular.

Daqui, estamos em condição de entender um terceiro aspecto da definição, e ao qual fizemos menção como um princípio básico da posição não antropocêntrica da ANT. Como podemos ver, existe na definição a preocupação de Latour em estabelecer uma simetria entre os polos da natureza e da sociedade. Essa simetria também deve ser estabelecida entre humanos e não humanos, sendo uma consequência da escolha analítica de documentar as características das conexões entre humanos e não humanos de modo a não designar um peso maior sobre um ou outro polo. A obra de Latour nós dá, por assim dizer, um universo democrático de actantes,[32] pois, como já dito, todos os actantes têm a mesma condição ontológica. Segundo Latour:

> Considere coisas, e você terá humanos. Considere humanos, e você estará por esse ato interessado em coisas. Traga a sua atenção para coisas difíceis, e veja-as se tornarem suaves, macias ou humanas. Vire a sua atenção para os humanos e veja-os se tornarem circuitos elétricos, engrenagens automáticas ou softwares. Não podemos nem definir com precisão o que faz uns humanos e outros técnicos, ao passo que nós somos capazes de documentar com precisão as suas modificações e substituições, os rearranjos e as suas alianças, suas delegações e representações.[33]

Posto esse léxico básico, estamos em condições de expor os movimentos que organizam a pesquisa sob o referencial da ANT. Para essa exposição, seguimos próximos a Latour e também Dolwick.[34]

Como já dito, dentro da ANT nenhuma entidade é definida essencialmente. Portanto, um dos primeiros passos do pesquisador é definir o(s) actante(s) – por exemplo, pessoa, grupo, ideia, objeto material, plantas, animais etc. – que serão seguidos. Como vimos, o actante é alguma coisa que atua, ou para a qual outros concedem atividade. Pode não ser necessariamente a fonte de uma

ação, mas algo que modifica um estado de coisas, fazendo uma diferença perceptível. Além disso, pode ter inúmeras dimensões e vínculos. Assim, um actante pode ser também considerado como uma "rede" intricada.

Essa rede é um conjunto interativo de actantes, grupos ou uma série de ações que envolvem uma série de potenciais mediadores. Mais importante ainda, uma rede deixa sempre um rastro físico de alguma atividade prévia, que pode ser seguido por um pesquisador e registrado empiricamente. Tal rastro pode ser acompanhado por meio de controvérsias, fluxos de translação, trabalhos, esforços, movimentos e produções exercidos pela rede.

De especial interesse para a nossa pesquisa, é a atenção que o pesquisador deve dar à ação. No caso da ANT, considerar a ação significa levar a sério o que os actantes fazem. Segundo Latour, "a ação deve ser encarada (...) como um nó, uma ligadura, um conglomerado de muitos e surpreendentes conjuntos de funções que só podem ser desemaranhados aos poucos".[35]

Na pesquisa sobre qual ação está sendo realizada, o pesquisador não deve começar por uma determinação única da ação que está sendo realizada. A ação deve permanecer como surpresa e o pesquisador deve iniciar a pesquisa a partir da "subdeterminação da ação, das incertezas e controvérsias em torno de quem e o quê está agindo".[36] É por isso que a ANT utiliza a expressão ator-rede, pois é para esclarecer que é uma fonte de incerteza quanto à origem da ação: o ator ou a rede?[37]

Desde que, para a ANT, a ideia é não separar as pessoas das coisas, devemos reconhecer a participação de não humanos (artefatos, animais, plantas, coisas, documentos etc.) no curso das ações. Assim, podemos falar da capacidade de ação dos objetos (agência), pois "qualquer coisa que modifique uma situação fazendo diferença é um *ator*".[38] O que é uma "pessoa" ou "ser humano"? A resposta da ANT é "uma constante mudança", "um conjunto heterogêneo". As pessoas relacionam-se e agem com todos os tipos de coisas, de micróbios, radiações UV, martelos, computadores a satélites. Assim, os objetos, além de executarem

tarefas práticas, ajudam a estabilizar, mediar, moldar, articular, executar e dar sentido à ação. Eles até nos ajudam a formar identidades. Nesse sentido, "nós" (os seres humanos) somos um coletivo híbrido, que não existe sem as coisas. Mas longe de serem os meros portadores de projeção simbólica, para a ANT, os objetos (coisas) têm o potencial de existir dentro de suas próprias teias de relações materializadas, fora do alcance de observadores. Eles podem surpreender, resistir, ou causar problemas para outros actantes.

Aqui vemos, portanto, a ruptura da ANT com o antropocentrismo. Deve-se considerar, no entanto, que quando a ANT propõe que os objetos têm agência não significa que eles têm intencionalidade ou agem "no lugar" dos humanos. A democracia entre humanos e não humanos significa apenas que uma análise das redes híbridas não pode ser realizada se a questão de o quê e quem participa da ação não for colocada de início. Nesse sentido, o pesquisador deve estar preparado para acolher tudo aquilo que explica a durabilidade e a extensão de uma interação.[39] O pesquisador ANT, como já frisado, não estuda redes sociais, mas redes sociotécnicas que implicam a interação de humanos e não humanos.

Devemos deixar claro, então, que quando os autores da ANT insistem sobre um tratamento simétrico de humanos e não humanos, ou sobre a capacidade de agência dos objetos, eles simplesmente estão assumindo um tratamento igual desses dois componentes nas interações sociomateriais. Essa abordagem visa discorrer sobre humanos e não humanos a partir de um enfoque interpretativo profundamente relacional, segundo o qual não existem entidades "puras" tais como humanos e não humanos. A distinção só pode ser feita a partir de um trabalho de purificação[40] que cria dois planos ontológicos distintos, o dos humanos e o dos não humanos.[41] O que o pesquisador deve ter em mente é que humanos e não humanos existem como híbridos, amalgamados uns nos outros, em redes sociotécnicas. Como diz o ditado: "invisível, mas presente ao lado do lavrador está o ferreiro

que fez o seu arado." Nesse exemplo, segundo Callon e Law,[42] o campo e a fazenda foram o contexto para a vida do lavrador. Porém, ainda segundo os autores, o ditado deixa entrever que o lavrador compartilhou sua vida com muitos outros (pessoas e coisas) e mostra a importância dos objetos (o arado, nesse caso) para amalgamar lugares, atores ou actantes separados pelo tempo e pelo espaço. É nesse sentido que objetos e arranjos materiais distribuem ação e atores.

A MATERIALIDADE DA PRÁTICA DOS BOLSISTAS DO PEI-UFMG

As análises que se seguem são baseadas em narrativas escritas pelos alunos bolsistas em um relatório que devem apresentar semestralmente. Para a elaboração do relatório, foi fornecido um roteiro que procurava contemplar as diversas experiências e impressões que os bolsistas tiveram no contato com a escola. No espaço que dispomos, seria impossível tratar aqui de toda a riqueza de experiências desses alunos, assim como de todas as sugestões metodológicas da ANT. Para nossa análise, elegemos os relatos dos bolsistas como os actantes a serem seguidos e, a partir deles, elencaremos os componentes ontológicos. Como o que pretendemos é uma análise que nos permita uma primeira aproximação do tema formação de professores sob a proposta de uma materialidade da prática, elegemos três outros actantes: o espaço, a horta e o PEI-UFMG. Estes são apresentados nas subseções que seguem. Para não identificarmos os bolsistas, nos referimos a eles com pseudônimos.

O ESPAÇO

Uma das sugestões do roteiro fornecido aos alunos para a elaboração do relatório dizia respeito à descrição do espaço da escola, destinado às oficinas. Segundo uma extensionista:

> Em relação ao espaço destinado à minha oficina, o mesmo está localizado atrás da quadra esportiva, ou seja, o barulho é constante, esse

espaço é bastante precário, possui uma mesa grande com dois bancos onde os alunos se sentam, é coberto por um toldo, em dias de chuvas fortes é impossível dar aulas no local. (Márcia)

Nesse relato, Márcia elenca os actantes que estão ligados ao espaço: quadra esportiva, barulho, móveis, toldo, chuva, aula. Pelo seu relato: o barulho está associado à quadra esportiva, o toldo não protege o espaço de chuvas fortes e os móveis não são suficientes. Tudo isso torna o espaço precário. Assim, podemos construir uma rede, conforme a Figura 16.[43] Embora consideremos que as atividades sejam oficinas, e não aulas, mantivemos o termo utilizado pela bolsista.

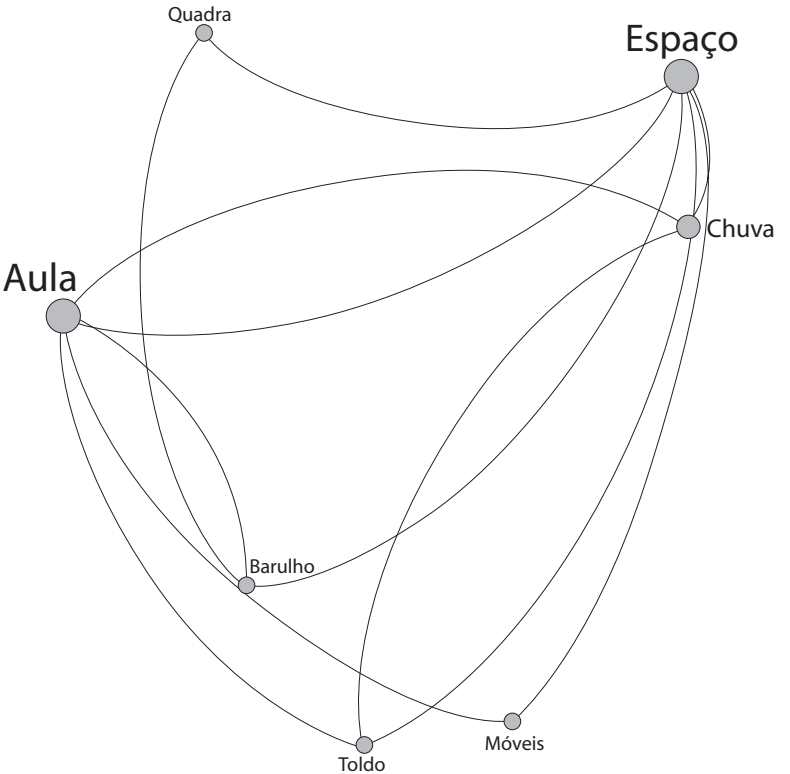


Figura 16 – Rede dos componentes do espaço descritos pela bolsista Márcia. Os nós "espaço" e "aula" estão destacados por serem pontos de passagem obrigatórios no relato

Essa figura fornece informações importantes. Primeiro, podemos perceber que tanto o espaço quanto a aula são pontos de passagens obrigatórios. Todos os demais actantes estão ligados a eles. Segundo, quando atentamos para o espaço, percebemos que este não é simplesmente o espaço geométrico ou físico. Esse espaço é povoado por actantes que o tornam mais ou menos funcional. No caso, os móveis, a localização e a cobertura de proteção (toldo) tornam esse espaço precário para a atividade a que se destina: a aula. Assim, o que Márcia relata é que a sua atividade é comprometida pelos componentes associados a ela. Porém, mais do que isso, a bolsista mostra que aulas mobilizam espaços que se constituem de uma série de elementos. Assim, deixa entrever que as características de uma aula emergem de uma complexa relação de actantes e não só da ação do professor e de sua relação comunicativa com os alunos.

A HORTA

Quase todas as escolas solicitam oficina para a construção de uma horta, tornando esse actante uma experiência recorrente para os bolsistas da área de Ciências. Na análise que se segue vamos utilizar o relato do Paulo. Segundo ele:

> (...) eu considero que as atividades foram bem proveitosas (...). Nós preparamos a terra, semeamos as sementes e cuidávamos de lá, jogando água quando necessário e limpando os matos que iam crescendo. Os meninos ficavam tão empolgados com o fato de plantar que comecei a trazer de um sítio dos meus pais sementes das mais variadas frutas pra eles plantarem e levarem pra casa. (Paulo)

Nesse relato, podemos perceber que os canteiros da horta mobilizam uma série de actantes como a terra, as sementes, a água e, obviamente, os alunos. No entanto, uma maior atenção mostra que outros actantes inesperados são mobilizados, como o sítio dos pais do bolsista e a casa dos alunos. A partir desse relato, podemos construir uma rede conforme a Figura 17:

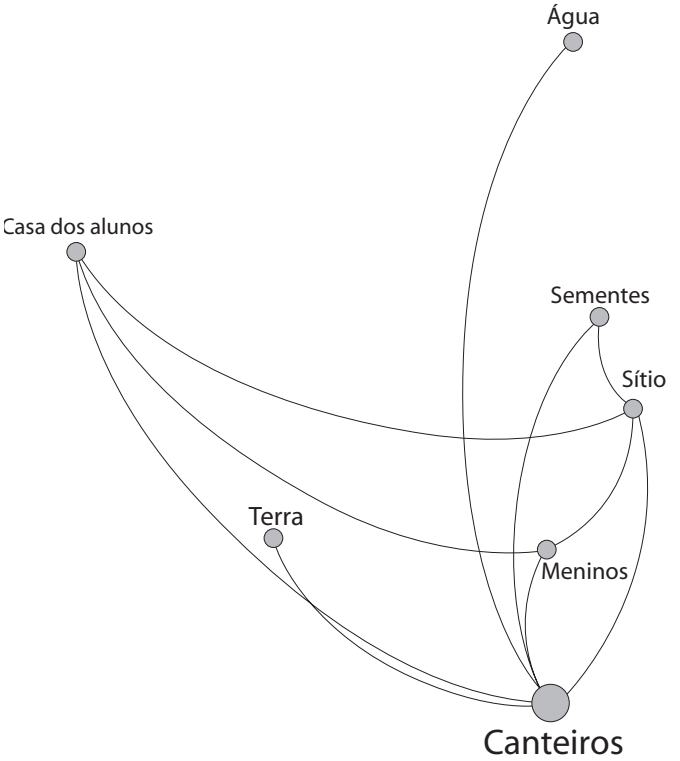


Figura 17 – Rede canteiro, conforme o relato do bolsista Paulo

Como vimos, uma rede pode arremessar-se a espaços e tempos distantes, por meio de momentos de translação. O que vemos aqui é justamente o crescimento da rede que não mais se restringe ao espaço da escola, mas arremessa-se para o sítio do Paulo e para a casa dos alunos. Uma simples horta torna-se um poderoso actante capaz de mobilizar o mundo e ligar a escola e as famílias dos alunos e do bolsista. Porém, esse actante ainda está por mostrar outras agências. Em seu relato, Paulo diz:

Fizemos as mudas sempre em materiais recicláveis como garrafas pet, caixas de leite ou copos descartáveis que encontrávamos na escola. (...) Assuntos de reciclagem e reaproveitamento do lixo, construção de arte com garrafas pet, jornais, rolos de papel higiênico. Nessas

atividades discutíamos coisas como o que é reciclagem, reutilização e redução (...). Trabalhei um pouco da questão nutricional com eles e da importância dos vegetais para nossa vida.

A horta agora se torna um actante que mobiliza os problemas ambientais e possibilita a ação política dos alunos em relação à construção de um modelo de sociedade mais sustentável. Também mobilizou os temas nutrição e saúde. Porém, mais ainda, devemos nos referir à situação em que elementos de ordem estética foram considerados. Ao permitir a "construção de artes", temos o surgimento de uma realidade capaz de solicitar a atenção estética dos alunos. Como podemos ver, a horta já havia mobilizado o mundo fora da escola (sítio e famílias, conforme a Figura 17) e agora o faz com mais força ainda, mobilizando a política, os problemas sociais, a saúde e o gosto estético das pessoas. A partir disso, podemos construir a Figura 18.

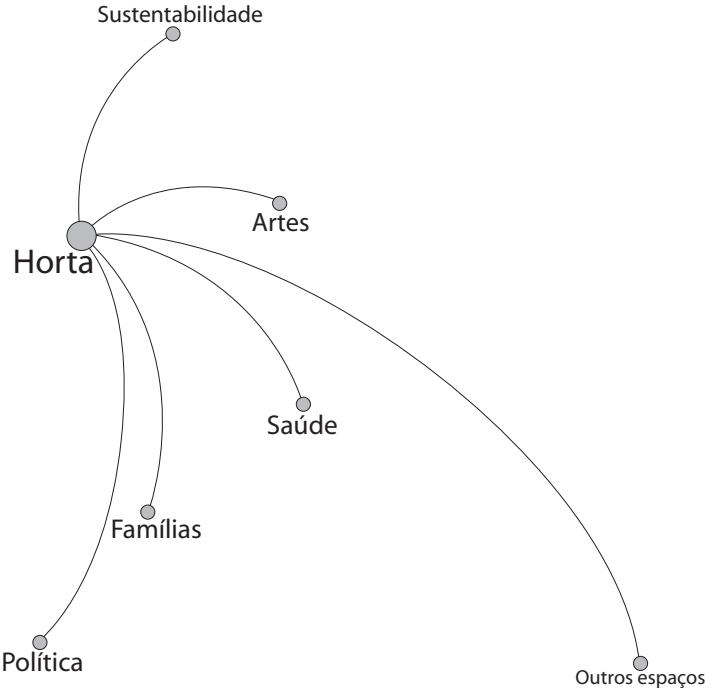


Figura 18 – Actantes relacionados à horta

O PEI-UFMG

O leitor pode estar estranhando que os bolsistas não aparecem em nenhuma das redes que construímos. Acontece que reservamos um lugar especial para eles na presente subseção. A equipe da área de Ciências é formada pelos alunos bolsistas que atuam nas oficinas, uma bolsista de apoio, uma aluna de mestrado, também bolsista, e pelo professor coordenador da área. As reuniões de acompanhamento são realizadas semanalmente, contando-se reuniões com a Coordenação Geral. A participação do coordenador está mais voltada para orientações da bolsista de apoio e da bolsista de mestrado. As oficinas realizadas são construídas no diálogo dentro da equipe e conforme demanda e colaboração das escolas participantes. Os alunos bolsistas dedicam-se a 20 horas semanais, sendo 12 horas ministrando oficina na escola, 4 horas de orientação na UFMG e 4 horas para estudos e preparação na escola.

Na parte do relatório que solicitava aos bolsistas que descrevessem o papel das orientações nas reuniões semanais do programa, os bolsistas Paulo e Márcia escreveram:

> É nessa hora que podemos desabafar e gritar! Mas o mais importante: é aí que contamos nossas ideias, nossos projetos iniciais. E a cabeça de muitos pensa muito mais que a de um só. Vejo as orientações como um modelador das atividades. As ideias dos colegas e dos orientadores vêm para melhorar nossas atividades e nos fazer pensar em algo diferente. (Paulo)
>
> Esse momento é muito importante para a construção e desenvolvimento do nosso estágio, durante as orientações podemos expor nossas dúvidas, medos e frustração em relação ao nosso estágio, já que esse momento é a preparação de uma futura carreira docente. (Márcia)

Considerando esses dois bolsistas como um único actante "bolsista", podemos construir a Figura 19, que denominamos "Encontros do PEI-UFMG".

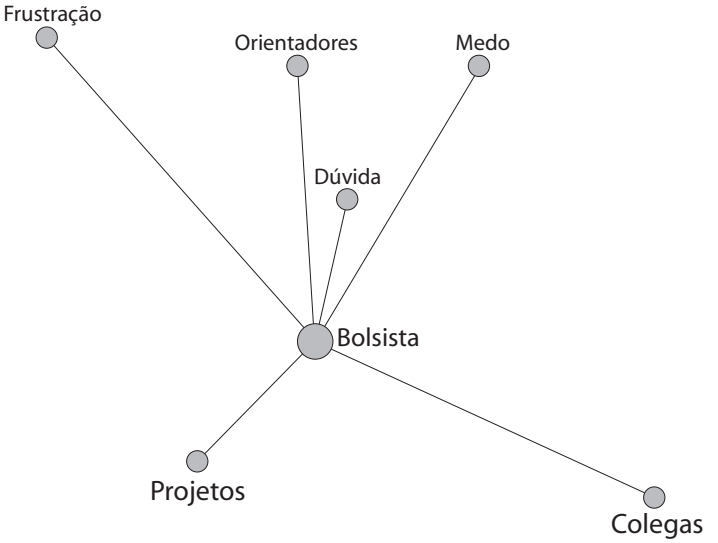


Figura 19 – Actantes mobilizados pelos bolsistas, formando os "Encontros do PEI-UFMG"

Por esses relatos e pela Figura 19, percebemos que o bolsista considera os encontros do PEI-UFMG como um espaço e um tempo em que podem ser compartilhadas suas ansiedades, dúvidas, conquistas e desafios. Sabe-se que as primeiras experiências na docência são caracterizadas por uma etapa do ciclo profissional de professores denominada "choque de realidade",[44] marcada por grandes desafios. No entanto, entendemos que um clima de confiança e apoio, como acontece nas reuniões do PEI-UFMG, permite o compartilhamento desses sentimentos, por vezes angustiantes e contraditórios, que costumam marcar essa etapa de inserção no magistério. Um ambiente acolhedor, que permita o exercício da reflexão sobre as práticas educativas, pode dar outro sentido a elas, conforme nos revelam os depoimentos a seguir:

Acontece que eu me apaixonei pela educação. Sei que agora quero ser professor, enfrentar os problemas e dificuldades da sala de aula, ajudar um, dois ou dez alunos no que eu puder. Esse programa dá outra visão da educação. (Paulo)

Esse programa tem uma importância fundamental na minha formação. (Henrique)

O Programa Escola Integrada tem sido muito importante e enriquecedor para minha formação (...). Além de ser uma excelente oportunidade para colocar em prática toda a teoria que estou aprendendo durante o curso de licenciatura em Ciências Biológicas. (Márcia)

Esses depoimentos apontam diversos actantes não humanos mobilizados em torno do desenvolvimento profissional dos bolsistas: escola, universidade, teoria e prática, reuniões, carreira, projetos. Entretanto, mais do que mostrar os actantes envolvidos no processo, as falas nos dão algumas pistas sobre a relação entre o programa e a formação inicial de professores. O programa parece assumir um papel importante na articulação entre conhecimentos teóricos e práticos, o que aparece como ausente no curso de licenciatura. Pimenta e Lima[45] chamam a atenção para o papel da relação entre teoria e prática nos estágios, indicando a necessária articulação entre esses elementos para que essa experiência seja, de fato, formadora para os graduandos.

O PEI-UFMG parece, ainda, ser um espaço de experimentação da docência que ressignifica a escola e a educação, com claras implicações na identidade profissional dos bolsistas. O programa realiza, portanto, translações significativas no desenvolvimento profissional docente, por vezes até mais significativas que o próprio curso de licenciatura, na opinião dos bolsistas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O que aqui foi exposto é um instantâneo extremamente simplificado de toda a riqueza de experiências que temos vivido no PEI-UFMG. Porém, acreditamos ser uma base para propósitos mais ambiciosos. Ao longo deste texto, viemos argumentando que as práticas – no caso, práticas na formação inicial de professores – ocorrem em tempos e espaços que emergem de redes híbridas que misturam humanos e não humanos. Nossa análise de relações

materiais expressas nas narrativas dos bolsistas mostrou como esses alunos estão imiscuídos em redes que são, ao mesmo tempo, educacionais, familiares, políticas, psicológicas, sociais, científicas, emocionais, identitárias, econômicas e estéticas. A tentativa de separar esses componentes só pode ser feita por meio de um esforço brutal de purificação, conforme o sentido dado por Latour. Sem querermos cair em fórmulas prescritivas, consideramos que isso aponta para a necessidade de pensarmos a formação inicial de professores dentro de um quadro teórico-metodológico que permita enxergar configurações híbridas.

Outro ponto que gostaríamos de destacar diz respeito a uma agenda de pesquisas sobre formação de professores. Como esperamos ter mostrado, essa agenda deve envolver a proposta de uma análise mais aprofundada da complexa rede de humanos e não humanos na qual o professor em formação está suturado. Assim, é nosso intuito que aquilo que enunciamos no presente texto encaminhe-se para aprofundamentos que visem compreender melhor a participação dos não humanos em nossas práticas.

Finalmente, gostaríamos de registrar a importância do modelo do PEI-UFMG como instância formadora. Esse modelo tem possibilitado uma real interação da universidade com as escolas, bem como contribuído sistematicamente para a formação dos alunos de licenciatura. Mais ainda, tem mostrado as potencialidades da escola de tempo integral para a formação de cidadãos e não só para que os alunos tenham "aulas de reforço", como muitas vezes nos é solicitado. Nesse sentido, gostaríamos de terminar com a fala de uma criança que participou de uma oficina de reciclagem: "O legal da gente construir esses brinquedos é que, além da gente estar ajudando o mundo, a gente se diverte várias vezes." Se a escola é lugar de aprendizagem e se as crianças têm direito a brincar, está aí a oportunidade.

[Francisco Ângelo Coutinho é grato ao CNPq e à UFMG pelo apoio financeiro de suas pesquisas. Também é grato à Juarez Melgaço Valadares por ter lhe apresentado o PEI e pela generosidade nas orientações sobre o programa. Ele dedica este texto à professora Ângela Remiggi Coutinho, sua mãe, que durante 35 anos lecionou matemática em Bambuí e que nele despertou o amor e o respeito pela profissão de professor. Dedica-o também, com amizade e respeito, aos alunos Keila Alves da Silva e Diego Dias Fassarela Marquioli, que foram seus primeiros bolsistas no PEI-UFMG.]

[Os autores agradecem a Carla Linhares Maia pela leitura e comentários do texto original.]

NOTAS

1 Miguel G. Arroyo, O direito a tempos-espaços de um justo e digno viver, em Jaqueline Moll (org.), *Caminhos da educação integral no Brasil*, Porto Alegre, Penso, 2012, p. 33.

2 *Ibidem*.

3 *Ibidem*, p. 44.

4 Marli E. D. A. André, A produção acadêmica sobre formação de professores: um estudo comparativo das dissertações e teses defendidas nos anos 1990 e 2000, *Formação Docente – Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação Docente*, v. 1, n. 1, p. 46, ago./dez. 2009, disponível em <http://formacaodocente.autenticaeditora.com.br>, acesso em 29 ago. 2013.

5 Marli E. D. A. André (org.), *Formação de professores no Brasil (1990-1998)*, Brasília, MEC/INEP/Comped, 2002; Iria Brzezinski (org.), *Formação de profissionais da educação (1997-2002)*, Brasília, MEC/INEP, 2006, p. 1-52; Gregory J. Kelly, Discourse in Science Classrooms, em *Handbook of Research on Science Education*, London, LEA, 2007.

6 Estrid Sørensen, *The Materiality of Learning*, Cambridge, Cambridge University Press, 2010, p. 7.

7 *Ibidem*, p. 2.

8 Carl Knappett e Lambros Malafouris, Material and Nonhuman Agency: An Introduction, em *Material Agency. Towards a Non-Anthopocentric Approach*, New York, Springer, 2010, p. ix-xix; Bruno Latour, *Reagregando o social*: uma introdução à Teoria Ator-Rede, Salvador, Edufba, Bauru, Edusc, 2012, p. 97-128.

9 Sørensen, *The Materiality of Learning*, p. 2.

[10] Bruno Latour, *Jamais fomos modernos*, Rio de Janeiro, Editora 34, 1994; *Idem*, On Interobjectivity, *Mind Culture and Activity*, 3(4), p. 228-245, 1996; *Idem*, *A esperança de Pandora*, Bauru, Edusc, 2001; *Idem*, *Reagregando o social*.

[11] Theodore R. Schatzki, Karin Knorr Cetina e Eike von Savigny, *The Practice Turn in Contemporary Theory*, London, Routledge, 2001.

[12] Tara Fenwick e Richard Edwards, Introduction, em *Researching Education through Actor-Network Theory*, Oxford, Wiley-Blackwell, 2012, p. XII.

[13] Hans Blumenberg, *The Legitimacy of the Modern Age*, Cambridge, MIT Press, 1983.

[14] Fenwick e Edwards, Introduction, p. 10.

[15] Obviamente, a sigla em português seria TAR. No entanto, preferimos manter a versão original em inglês por consignar uma analogia entre a formiga (*ant*) e o pesquisador que trabalha com a ANT: "um viajante cego, míope, viciado em trabalho, farejador e gregário". (Latour, *Reagregando o social*, p. 28)

[16] Latour, *Reagregando o social*, p. 17-18.

[17] Anders Blok e Torben Elgaard Jensen, *Bruno Latour*: Hybrid Thoughts in a Hybrid World, London, Routledge, 2011, p. 167.

[18] Bruno Latour, *Ciência em ação*: como seguir cientistas e engenheiros sociedade afora, São Paulo, Ed. Unesp, 2000, p. 397.

[19] Em alguns escritos é comum encontrarmos a palavra ator. No entanto, segundo Latour (*A esperança de Pandora*, p. 346), como a palavra ator normalmente se limita a humanos, é preferível o termo actante, tomado da semiótica, para incluir humanos e não humanos na definição. O termo actante deriva do trabalho semiótico de Algirdas Greimas, segundo o qual qualquer palavra é definida completamente em termos de suas relações a outros termos linguísticos. Latour estende e aplica essa visão relacional a todos os tipos de entidades (materiais, atores humanos, eventos etc.). Por isso, a ANT também é conhecida como *semiótica material* (Block e Jensen, *Bruno Latour*, p. 17 e 167). Daqui em diante, utilizaremos a palavra actante para nos referirmos tanto a humanos quanto a não humanos.

[20] Latour, *Ciência em ação*, p. 138.

[21] Graham Harman, *Prince of Networks*: Bruno Latour and Metaphysics, Melbourne, Re.Press, 2009, p. 17.

[22] *Ibidem*.

[23] Jane Bennett, *Vibrant Matter*: A Political Ecology of Things, Durham, Duke University Press, 2010, p. 21.

[24] Latour, *Ciência em ação*, p. 214.

[25] Letícia Luna Freire, *Seguindo Bruno Latour*: notas para uma antropologia simétrica, *Comum*, 11(26), p. 55, 2006.

[26] Harman, *Prince of Networks*, p. 15.

[27] John Law, After ANT: complexity, naming and topology, em John Law e John Hassard, *Actor Network Theory And After*, Oxford, Blackwell, 1999, p. 8.

[28] Sergio Sismondo, *An Introduction to Science and Technology Studies*, Oxford, Wiley-Blackwell, 2010, p. 82.

[29] Michel Callon, Some Elements of a Sociology of Translation: Domestication of the Scallops and the Fishermen of St. Brieuc Bay, em John Law (ed.), *Power, Action and Belief*, London, Routledge e Kegan Paul, 1986, p. 196-233.

[30] Fenwick e Edwards, Introduction, p. XII.

[31] Latour, *Ciência em ação*, p. 368.

[32] Harman, *Prince of Networks*, p. 72.

[33] Latour, *Ciência em ação*, 2000, p. 20.

[34] Jim S. Dolwick, "The Social" and Beyond: Introducing Actor-Network Theory, *J. Mari. Ach.*, 4, p. 21-49, 2009.

[35] Latour, *Reagregando o Social*, p. 72.

[36] *Ibidem*, p. 74.

[37] *Ibidem*, p. 76.

[38] *Ibidem*, p. 108.

[39] *Ibidem*, p. 109.

[40] Segundo Latour, *purificação* é um trabalho prático e discursivo que divide a natureza e a cultura, as pessoas e as coisas, em planos ontologicamente distintos. A purificação é o processo que torna os híbridos invisíveis. Esse processo é consequência da filosofia moderna que, segundo Latour, prescreveu separar natureza e cultura e estabeleceu dois domínios epistemológicos: a ciência e a política. De acordo com Latour, no entanto, a crise ecológica contemporânea mostra que essa separação é artificial e não se sustenta mais. O que a purificação fez foi possibilitar a multiplicação dos híbridos e é por isso que, segundo o autor, *jamais fomos modernos*. (Latour, *Jamais fomos modernos*)

[41] Latour, *Jamais fomos modernos*, p. 160.

[42] Michel Callon e John Law, Guest Editorial: Environment and Planning D, *Society and Space*, 22, p. 3-11, 2004.

[43] As imagens que apresentaremos a seguir foram construídas com o programa Gephi®.

[44] Michael Huberman, O ciclo de vida profissional dos professores, em António Nóvoa (org.), *Vidas de professores*, Porto, Porto Editora, 1995, p. 31-61.

[45] Selma Garrido Pimenta e Maria Socorro Lucena Lima, *Estágio e docência*: diferentes concepções, São Paulo, Cortez, 2008.

CÉLIA ABICALIL BELMIRO
VIRGÍNIA ÁVILA
CLARICE GUALBERTO
CAROLINE PEIXOTO E SILVA

LINGUAGENS, CULTURA E AS CONTRIBUIÇÕES DA ÁREA DE LINGUAGEM NO CONTEXTO DA ESCOLA INTEGRADA

APRESENTAÇÃO

Tratar a educação integral no Brasil[1] exige a compreensão de que as concepções que orientam as ações educativas guiam-se por matrizes ideológicas diversas e, algumas vezes, contraditórias. No caso do Programa Escola Integrada da Prefeitura Municipal de Belo Horizonte, o lema "para as escolas da prefeitura, Belo Horizonte é uma sala de aula" veio ao encontro das concepções do Setor de Linguagens do Departamento de Métodos e Técnicas de Ensino da Faculdade de Educação da UFMG e repercutiu de forma a contextualizar a proposta de atuação da área de Linguagem do Programa Escola Integrada UFMG (PEI-UFMG).

A opção desse setor em conceber, como eixo central do ensino de linguagem na educação básica, o desenvolvimento de habilidades de uso da língua nas diversas situações de *uso* da linguagem propostas pelo mundo contemporâneo, define um conjunto de princípios que orientarão seu ensino. Um dos fundamentos da área é a compreensão de que o uso da linguagem verbal – quer

oral quer escrito – e sua relação com as demais linguagens é uma forma de ação que se realiza no interior de situações sociais de interação, cujas finalidades, estrutura e convenções orientam e dão sentido ao que se lê, escreve, escuta ou diz. Tornar-se capaz de produzir e compreender textos orais e escritos significa, desse modo, inserir-se nas diversas situações sociais de interação.

Pretende-se, neste artigo, apresentar alguns fundamentos teórico-metodológicos caros à área de Linguagem do PEI-UFMG, sugerir algumas contribuições da área para o programa e, por fim, destacar algumas ações adotadas pelos bolsistas e monitores junto aos alunos.

QUE LÍNGUA? QUE LINGUAGENS?

O desafio de pensar e elaborar ações para a área de Linguagem do PEI-UFMG no contraturno escolar permite, além de atuar fora da grade curricular, imergir no contexto dos alunos e de sua comunidade, para compreendê-los e estabelecer planos cujas estratégias discursivas lhes permitam se reconhecer e produzir seus próprios discursos. Essa grade curricular é o que determina, em longo prazo, a formação dos alunos, mas, em contrapartida, constitui uma camisa de forças que elimina ações mais livres e não atreladas obrigatoriamente aos conteúdos disciplinares. Já a atuação na escola integrada nos permite optar por trajetórias diferentes, que são construídas conjuntamente com a coordenação da área, com os bolsistas de pós-graduação, com os monitores de graduação e com os alunos das escolas atendidas.

Um dos aspectos que fundamentam o ensino de língua portuguesa é a compreensão de que a língua possibilita aos usuários dar significado ao contexto em que vivem e às formas com as quais lidam com ela, relacionando produtivamente os níveis linguístico,[2] epilinguístico e metalinguístico. Isso lhes possibilita reconhecer seus objetivos, recuperar seus conhecimentos de mundo, tomar consciência das imagens recíprocas que fazem um do outro, ingressar em ambientes linguísticos variados e ampliar

significativamente as diversificadas situações sociais de interação, incluindo aí outros sistemas semióticos[3] e linguagens.

As atividades de linguagem no contraturno escolar ultrapassam, portanto, o mecanismo de automação que o estudo da estrutura da língua estabelece, conjugando-se à dimensão semântica, relacionada aos sistemas de referência, à dimensão pragmática, que é a linguagem em seu contexto de comunicação e às situações de uso. Dessa forma, suas ações dão sentido ao uso da língua e se colocam a serviço de seus usuários.

CONTRIBUIÇÕES DA ÁREA DE LINGUAGEM

Desde o início de nossas ações na área da Linguagem no PEI-UFMG, foram propostas, juntamente com a coordenação de área e a bolsista de pós-graduação Virgínia Ávila, diferentes oficinas de linguagem, que formaram a base para a estruturação futura do trabalho com os alunos das escolas e se constituíram, assim, como modelos de elaboração de atividades. Por meio de um diálogo contínuo com os monitores de graduação, essas oficinas foram estendidas ao longo dos períodos, perfazendo um total de cinco, a saber: "Jornal", "Leitura Literária", "Português Lúdico", "Literatura e Outras Artes" e "Quadrinhos". Essas propostas corroboram o estudo da língua portuguesa na perspectiva de gêneros textuais, superando práticas pretéritas, as quais recorriam a atividades gramaticais descontextualizadas e que compreendiam a língua e a linguagem como processos estáticos de produção de sentidos pelos falantes.

De acordo com Travaglia,[4] o gênero textual tem um caráter sociocomunicativo, ou seja, caracteriza-se por exercer uma função social específica de comunicação, cuja explicitação, muitas vezes, mostra-se bastante complexa. Os diversos gêneros que circulam na sociedade distinguem-se um dos outros pelas condições de produção, tais como produtor, recebedor, comunidade discursiva e/ou instituição.

Assim, se a proposta é formar um indivíduo que saiba se posicionar criticamente nos diferentes ambientes sociais, onde circulam textos verbais escritos e orais, visuais, sonoros etc., o estudo do gênero textual pela escola parece encontrar caminho fértil entre docentes que vislumbram essa maneira de pensar a educação no plano da linguagem. Bakhtin, precursor dos estudos do gênero, salienta:

> A utilização da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos), concretos e únicos, que emanam dos integrantes duma ou doutra esfera da atividade humana. O enunciado reflete as condições específicas e as finalidades de cada uma dessas esferas.[5]

Aponta-se e reflete-se, neste momento, sobre cada uma das oficinas que se ocuparam de abarcar o estudo do texto em diferentes esferas da atividade humana, como proposto pelo estudioso citado.

A oficina "Jornal", cujo objetivo se baseia na realização de diversos trabalhos com os gêneros jornalísticos, dentre os quais se destacam a propaganda, o artigo de opinião, a notícia e a reportagem, busca superar uma modalidade de educação que se restringe aos manuais e manuscritos, propondo uma ação em que se constrói, junto ao aluno, a concepção de uma língua portuguesa na perspectiva de seu uso social. Geisel sugere que:

> Os gêneros jornalísticos, assim como outros gêneros pertencentes às diferentes esferas de ação nas quais os enunciados são produzidos, são utilizados em sala de aula com o objetivo de formar leitores críticos e produtores de diversos textos de circulação social. No jornal encontramos uma grande diversidade de gêneros, como o artigo, a crônica, a propaganda, a charge, o poema, a reportagem, a notícia, as entrevistas, o editorial, o artigo de opinião, e outros. Cada um desses gêneros tem uma função sociocomunicativa e é escrito de acordo com as especificidades que o caracterizam (conteúdo, estrutura composicional e estilo) e que, de certa forma, o diferenciam dos demais.[6]

Assim, sendo os séculos 20 e 21 marcados pela imprensa, pelo rádio, pela fotografia e pelo cinema e, mais contemporaneamente, pela mídia digital, nada mais atual do que fomentar nos aprendizes um olhar crítico sobre as produções que os circundam cotidianamente, como o são aqueles inerentes ao suporte textual *jornal*.

Já a oficina "Leitura Literária" pretende realizar trabalhos com os mais diversos gêneros literários, tais como poemas, contos, crônicas e memórias, na tentativa de ultrapassar o dogmatismo a que incorreram as práticas pedagógicas no que se refere, de acordo com Soares,[7] a uma "escolarização inadequada da literatura". A iniciativa é, portanto, a de apresentar uma ação que reconstrói o sentido da literatura como instância capaz de causar estranhamento, de ampliar o conhecimento de mundo do leitor, de capacitá-lo para sua inserção crítica no ambiente em que atua, reiterando as funções da literatura discutidas por Candido.[8]

A primeira função identificada por esse autor é a *função psicológica*. É assim nomeada pela necessidade do homem de fantasiar e na literatura encontrar um campo fértil para se expressar. As fantasias e os devaneios expressos pela literatura, porém, alicerçam-se na realidade e é por meio dessa ponte com o real que a literatura exerce sua outra função: a *função formadora*. Entende-se a literatura como um instrumento de educação, tendo em vista que busca desvelar, segundo o autor, aquilo que a ideologia dominante procura ocultar. Assim, por intermédio do discurso literário, o leitor passa a procurar explicações de si e do outro, construindo a sua forma pessoal de coerência com o mundo. A literatura pode atuar de maneira considerável na formação do indivíduo, inclusive auxiliando-o a construir valores que não são os prestigiados ou aceitos pela educação oficial.

No que concerne à oficina "Português Lúdico", objetiva-se oferecer ao aluno oportunidades de vivenciar formas variadas de ensino-aprendizagem da língua portuguesa. Nas aulas do ensino regular, o professor precisa cumprir um cronograma de assuntos, focalizando seu tempo para realizar atividades pedagógicas cujos

instrumentos de ensino se resumem, não raras vezes, ao caderno, ao quadro e ao livro didático. Dessa forma, essa oficina foi criada para somar esforços com as aulas de português do turno regular, para trabalhar questões como ortografia, produção e interpretação de textos e gramática (dependendo de qual é a maior dificuldade apresentada pela turma), de maneira lúdica. Os alunos, incentivados a desenvolver e criar atividades como jogos de tabuleiro, perguntas e respostas, palavras cruzadas e forcas, atuam ativamente frente ao próprio processo de aprendizado, por intermédio de propostas criativas e desafiadoras.

Essa oficina parece compactuar com as discussões de Mendonça,[9] que salienta que a análise linguística contemporânea, pautada nos estudos dos gêneros textuais, não nega a necessidade de ensino da gramática em sala de aula, uma vez que, como aponta Antunes,[10] não existe língua sem gramática. Nem existe gramática fora da língua.

Dessa maneira, adotando uma perspectiva sociointeracionista, as análises propriamente linguísticas – ortografia, pontuação e demais regras gramaticais – constituem um dos três eixos do ensino de língua materna, que, de acordo com Mendonça,[11] se complementam com a leitura e a produção de textos. A proposta, contudo, ao invés de centrar em um ou outro eixo, separadamente, compreende fenômenos linguísticos no horizonte de estratégias discursivas, focando os usos sociais da linguagem. Essa nova ótica sobre o estudo da gramática confirma as sugestões das Diretrizes Curriculares de Língua Portuguesa da Secretaria de Estado da Educação (SEED):

> Abandonando-se o formalismo gramatical, o texto será instrumento privilegiado no ensino de língua na medida em que ele é, de fato, a manifestação viva da linguagem. Nesse sentido, até mesmo o ensino dos aspectos normativos estariam subordinados às atividades textuais de forma que as regras gramaticais não seriam mais aplicadas por meio de frases soltas, abstraídas de contexto, mas numa perspectiva de funcionalidade gramatical.[12]

A oficina de literatura e outras artes cumpre a função de propiciar um ambiente em que o aluno exercite suas habilidades de interpretação e exposição de ideias, características fundamentais de um cidadão participativo, questionador e atuante na sociedade. Cada vez mais somos sujeitos multimodais, integrando linguagens e códigos e atuando com diferentes sistemas de signos de maneira simultânea. Sabe-se que, no âmbito da produção da cultura, o hibridismo de linguagens que se mesclam e criam formas renovadas não tem tido, no entanto, a devida atenção da escola.

A proposta dessa oficina deseja contemplar uma perspectiva dinâmica entre as linguagens, enfatizando a relação entre a literatura e outras artes, tais como pintura, escultura, fotografia, cinema, colagem, música, dança e teatro, que, muitas vezes, não possuem, dentro da escola, espaços específicos para sua realização.

Sobre o ensino das artes, Ana Lídia Pinto destaca:

> A capacidade que o homem possui de produzir objectos ou realizar acções com as quais, cumprindo ou não finalidades úteis, ele possa expressar ideias, sentimos ou emoções estéticas, isto é, susceptíveis de produzir prazer estético (entendido este não apenas na acepção grega e renascentista da beleza formal, mas principalmente como manifestação de riqueza e plenitude do ser).[13]

Os alunos, com essa oficina, têm a oportunidade de analisar, discutir e criar adaptações literárias para outros campos da arte e vice-versa. Acredita-se que, dessa forma, os estudantes serão motivados a fazer reflexões, levantar hipóteses, estimular sua sensibilidade, seu olhar crítico e seu senso estético, contribuindo para que eles aprimorem a maneira de se expressar e atuar no ambiente em que vivem.

Por fim, a oficina de quadrinhos intenta realizar trabalhos com o gênero, buscando estudá-lo numa perspectiva de uma linguagem própria, em que textos verbal e visual assumem

igual importância. Propõem-se, então, um estudo e uma prática pautados no diálogo entre essas duas modalidades de signos gráficos. As palavras, nesse contexto, ganham um tratamento plástico: espessura, tamanho e forma mostram-se elementos a serem trabalhados junto aos aprendizes. O mesmo pode-se dizer da imagem, capaz de significar isoladamente, sem necessitar do texto verbal para produzir significação. Ademais, ela pode dinamizar o texto verbal, trazendo-lhe uma nova carga de leitura.

Para Eguti,[14] o objetivo principal desse gênero é a narração de fatos que busca reproduzir uma conversação natural, em que as personagens interagem face a face. Nas histórias em quadrinhos, as duas linguagens, verbal e visual, mostram-se complementares. Nessa perspectiva, reflexões acerca de variações linguísticas encontram terreno fecundo para seu desenvolvimento.

A AÇÃO PEDAGÓGICA

As oficinas podem sofrer alterações de acordo com a faixa etária dos alunos – crianças e adolescentes – que cursam o ensino fundamental da rede municipal de educação, que varia dos seis aos quinze anos de idade.

Os materiais necessários para a realização das oficinas são de uso comum, como caderno, lápis preto, caneta, borracha, lápis de cor, canetinhas coloridas, papel ofício, cola, tesoura (materiais individuais), fotocópias, quadro de giz ou branco e eventualmente equipamentos tecnológicos, tais como televisão, aparelho de DVD, filmadora etc.

As atividades planejadas e produzidas pelos bolsistas são discutidas durante os encontros de orientação semanais com a coordenadora da área de Linguagem, momento caracterizado pelas trocas de experiências entre os bolsistas e pelas discussões teóricas que amparam as práticas docentes, corroborando a proposta central da FaE-UFMG. Os temas dos encontros entre coordenação e bolsista variam de acordo com as propostas da área, com as necessidades dos monitores que atuarão junto aos

alunos das escolas, além de abarcarem questões transversais comuns a todas as áreas disciplinares, como dificuldades de aprendizagem, indisciplina, inclusão, sexualidade e violência.

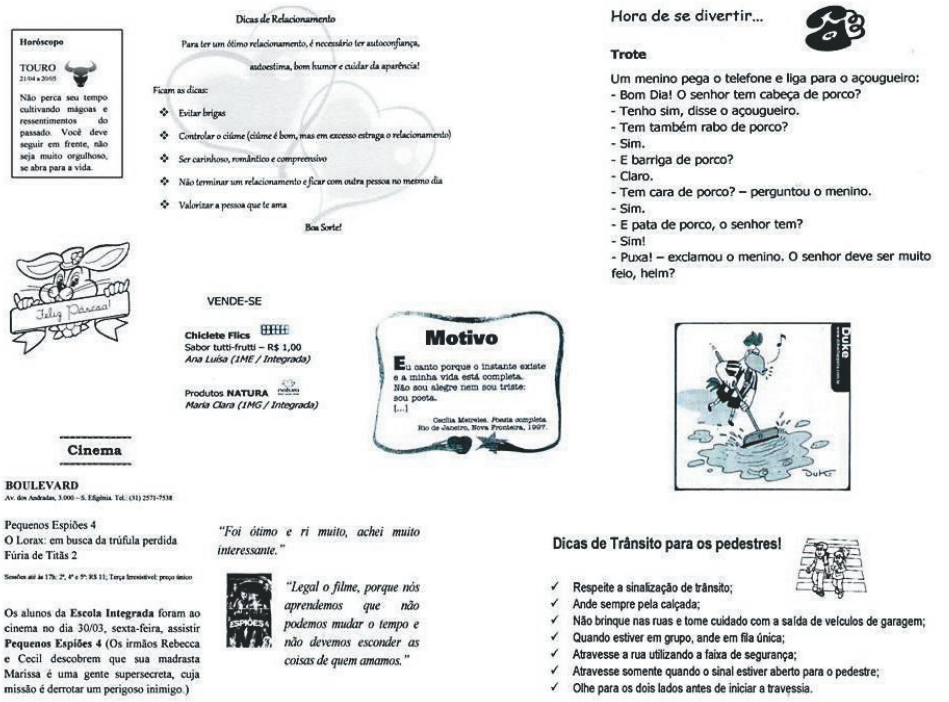
A ATUAÇÃO DOS BOLSISTAS E DOS MONITORES

Dentre os muitos trabalhos realizados pelos bolsistas, destacam-se o projeto "Fanzine", que intenta aproximar os alunos dos gêneros textuais que circulam em seu cotidiano. O *fanzine*, conforme Guimarães,[15] é uma revista escrita e/ou editada por e para fãs de determinado universo cultural. Nesse sentido, Lourenço corrobora:

> (...) Podemos dizer que *fanzine* é uma produção gráfica que se aproxima de uma revista ou jornal, visto que agrega elementos destes, tais como edição, diagramação, impressão, distribuição e alguns até publicidade, no entanto, é da natureza dos *fanzine* não seguir regras e nem tem finalidades lucrativas.[16]

Sua elaboração multimodal envolve colagem de textos diversos – materiais de jornais e revistas, letras de música, poemas, propagandas –, montagem e intervenção com ilustrações e gravuras, criação de *slogans* e uso de diferentes tipos e tamanhos de letras, nas cores preta e branca. Esse suporte textual, por seu formato simples e barato, facilita o acesso e a circulação do conhecimento, favorecendo aprendizagens mais democráticas e coletivas.

As bolsistas Sylvia Koury Torres e Isabel Helena Andrade Petruceli desenvolveram um trabalho com *fanzine* enquanto monitoras em uma escola municipal de Belo Horizonte, durante o primeiro semestre de 2012. Os textos foram produzidos pelos alunos e, em seguida, diagramados na oficina de informática, mostrando, assim, o aspecto interdisciplinar do projeto. As edições foram publicadas nos meses de abril e maio do ano de 2012. A bolsista Isabel Petruceli desenvolveu, em paralelo ao projeto "Fanzine", uma atividade de escrita poética, resultando em um folheto com poemas escritos pelos alunos do sexto ano.



Horóscopo

TOURO
21/04 a 20/05

Não perca seu tempo cultivando mágoas e ressentimentos do passado. Você deve seguir em frente, não seja muito orgulhoso, se abra para a vida.

Dicas de Relacionamento

Para ter um ótimo relacionamento, é necessário ter autoconfiança, autoestima, bom humor e cuidar da aparência!

Ficam as dicas:

- Evitar brigas
- Controlar o ciúme (ciúme é bom, mas em excesso estraga o relacionamento)
- Ser carinhoso, romântico e compreensivo
- Não terminar um relacionamento e ficar com outra pessoa no mesmo dia
- Valorizar a pessoa que te ama

Boa Sorte!

Hora de se divertir...

Trote

Um menino pega o telefone e liga para o açougueiro:
- Bom Dia! O senhor tem cabeça de porco?
- Tenho sim, disse o açougueiro.
- Tem também rabo de porco?
- Sim.
- E barriga de porco?
- Claro.
- Tem cara de porco? – perguntou o menino.
- Sim.
- E pata de porco, o senhor tem?
- Sim!
- Puxa! – exclamou o menino. O senhor deve ser muito feio, hein?

Feliz Páscoa!

VENDE-SE

Chiclete Flics
Sabor tutti-frutti – R$ 1,00
Ana Luísa (1ME / Integrada)

Produtos **NATURA**
Maria Clara (1MG / Integrada)

Motivo

Eu canto porque o instante existe
e a minha vida está completa.
Não sou alegre nem sou triste:
sou poeta.
[...]

Cecília Meireles. *Poesia completa*. Rio de Janeiro, Nova Fronteira, 1997.

Cinema

BOULEVARD
Av. dos Andradas, 3.000 – S. Efigênia. Tel.: (31) 2571-7538

Pequenos Espiões 4
O Lorax: em busca da trúfula perdida
Fúria de Titãs 2

Sessões até às 17h: 2ª, 4ª e 5ª: R$ 11; Terça Irresistível: preço único

Os alunos da **Escola Integrada** foram ao cinema no dia 30/03, sexta-feira, assistir **Pequenos Espiões 4** (Os irmãos Rebecca e Cecil descobrem que sua madrasta Marissa é uma gente supersecreta, cuja missão é derrotar um perigoso inimigo.)

"Foi ótimo e ri muito, achei muito interessante."

"Legal o filme, porque nós aprendemos que não podemos mudar o tempo e não devemos esconder as coisas de quem amamos."

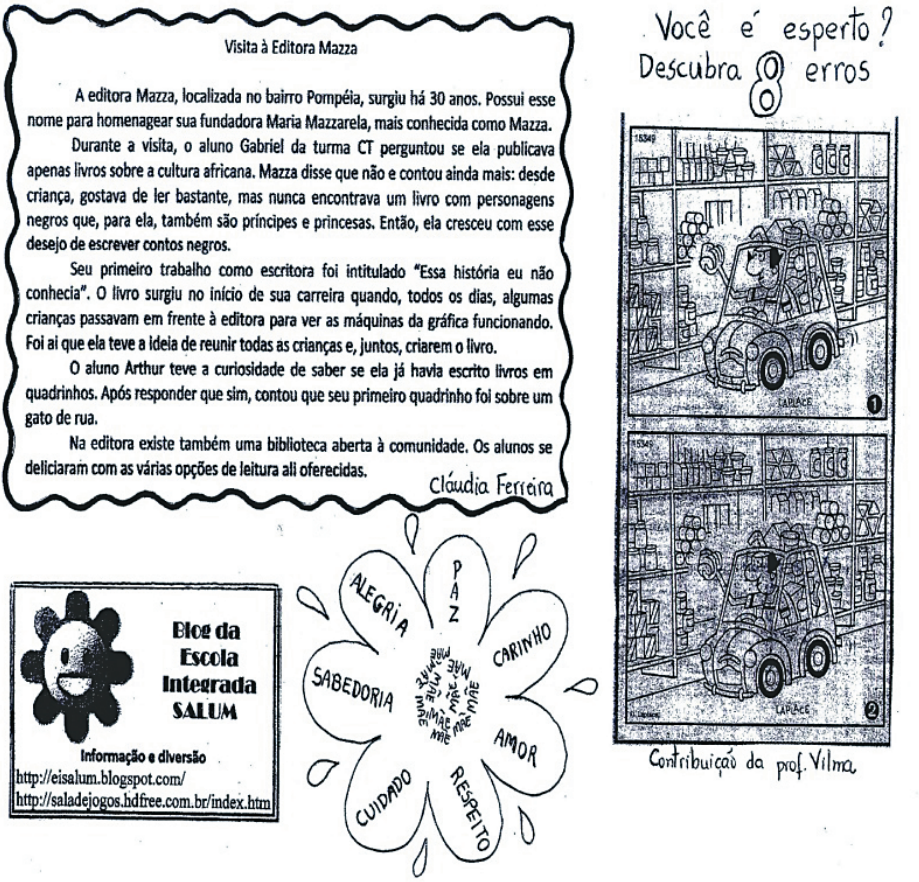
Dicas de Trânsito para os pedestres!

- ✓ Respeite a sinalização de trânsito;
- ✓ Ande sempre pela calçada;
- ✓ Não brinque nas ruas e tome cuidado com a saída de veículos de garagem;
- ✓ Quando estiver em grupo, ande em fila única;
- ✓ Atravesse a rua utilizando a faixa de segurança;
- ✓ Atravesse somente quando o sinal estiver aberto para o pedestre;
- ✓ Olhe para os dois lados antes de iniciar a travessia.

Figura 20 – Miolo de um dos *fanzines* coordenados por Sylvia Koury Torres e Isabel Petruceli (2012)

Fonte: Sylvia Koury Torres e Isabel Petruceli, *Fanzine: Oficina de Literatura*, p. 2, abr. 2012.

Os *fanzines* também foram trabalhados pela monitora Nayara Gabriele Santos na oficina "Jornal", durante os anos de 2011 e 2012.[17] Os trabalhos foram publicados ao longo dos dois anos, em quatro edições. De acordo com Nayara, o projeto com os *fanzines* obteve ótima receptividade entre os alunos da escola integrada e da escola regular, chegando a ser elogiado por outros professores.



Visita à Editora Mazza

A editora Mazza, localizada no bairro Pompéia, surgiu há 30 anos. Possui esse nome para homenagear sua fundadora Maria Mazzarela, mais conhecida como Mazza.

Durante a visita, o aluno Gabriel da turma CT perguntou se ela publicava apenas livros sobre a cultura africana. Mazza disse que não e contou ainda mais: desde criança, gostava de ler bastante, mas nunca encontrava um livro com personagens negros que, para ela, também são príncipes e princesas. Então, ela cresceu com esse desejo de escrever contos negros.

Seu primeiro trabalho como escritora foi intitulado "Essa história eu não conhecia". O livro surgiu no início de sua carreira quando, todos os dias, algumas crianças passavam em frente à editora para ver as máquinas da gráfica funcionando. Foi aí que ela teve a ideia de reunir todas as crianças e, juntos, criarem o livro.

O aluno Arthur teve a curiosidade de saber se ela já havia escrito livros em quadrinhos. Após responder que sim, contou que seu primeiro quadrinho foi sobre um gato de rua.

Na editora existe também uma biblioteca aberta à comunidade. Os alunos se deliciaram com as várias opções de leitura ali oferecidas.

Cláudia Ferreira

Blog da Escola Integrada SALUM

Informação e diversão

http://eisalum.blogspot.com/

http://saladejogos.hdfree.com.br/index.htm

Você é esperto? Descubra 8 erros

Contribuição da prof. Vilma

Figura 21 – Miolo de um dos *fanzines* coordenados por Nayara Gabriele dos Santos (2012)

Fonte: Nayara Gabriele dos Santos, *Fanzine Salum*, n. 1, p. 2, abr. 2011.

Outro exemplo são as atividades realizadas por Nayara Domingues Cardoso, também na oficina de jornal, no ano de 2013. Ao longo do ano, a monitora organizou, sob a forma de um trabalho interdisciplinar, dois jornais com textos escritos pelos alunos da escola integrada e da escola regular. O objetivo do projeto foi o de explorar, junto aos alunos, os gêneros textuais presentes nos jornais, estimulando a escrita dos estudantes.

CONFECÇÃO DE OVOS DE PÁSCOA

No mês de março de 2013, na Escola Integrada, participamos do projeto de confecção de ovos de Páscoa com a professora Zizi. Para fazermos os ovos de chocolate primeiro lavamos as mãos e depois colocamos uma touca. Observe a receita abaixo:

Ingredientes:

- 1 barra de chocolate ao leite - 1Kg;
- Papel alumínio;
- Papel e adesivo decorativo;
- Fitilho ou fita decorativa;
- Fôrma de silicone;
- Caixa de bombom para colocar dentro do ovos.

Modo de preparo:

Rale ou corte o chocolate, depois o coloque em uma vasilha de vidro ou plástico que possa ir ao forno ou micro-ondas.
No fogão o chocolate ficará no "banho maria", no micro-ondas é preciso deixar 1 min, depois retirar, mexer, e colocar novamente por mais 1 min.
Coloque o chocolate nas fôrmas até o risco indicado e leve ao congelador por volta de 20 min.
Depois retire o chocolate da fôrma, coloque bombons dentro, e embrulhe o ovo em papel alumínio.
Amarre o ovo no papel decorativo e coloque o adesivo.

"Foi ótimo ter aprendido a confeccionar os ovos de Páscoa, todos tiveram oportunidade de ganhar e também fazer. Além disso, é possível economizar. Mas, Páscoa não é só comer chocolate é momento em que algumas religiões comemoram a ressurreição de Cristo e também um momento para pensarmos em palavras como renovação e solidariedade!"

Maria Eduarda Eloiza de Andrade (2ºciclo)
Ana Flávia da Silva (2º ciclo)
Maria Eduarda Souza de Jesus (2º ciclo)
Ana Cássia Ferreira da Silva (2º ciclo)

ACRÓSTICO
Inteligência de viver e sonhar
Novas coisas para descobrir
Tempo de brincar e se divertir
Escolher o melhor para você
Garantia de viver
Renascer pra realidade
Andar cada vez mais
Dentro do caminho para o futuro
Andando com o orgulho de ser aluno da integrada.

Marielle Durães Ferreira (2ºciclo)

Figura 22 – Miolo de um dos jornais coordenados por Nayara Domingues Cardoso (2013)

Fonte: Nayara Domingues Cardoso, *Integrada Voz Ativa: Jornal da Escola Municipal Professor Hilton Rocha*, n. 1, p. 4, maio 2013.

Vale salientar, ainda, o trabalho de Isabela Ferreira Novato, que desenvolveu, ao longo de sua oficina, em 2012, o *Livrão de pano*. A obra foi composta por textos escritos pelos seus alunos, compilados em forma de livro, cujas páginas foram feitas em peças de tecido, com dimensões de uma folha de papel A3 (297 x 420 mm).

Figura 23 – Capa do *Livrão de pano* coordenado por Isabela Ferreira Nonato (2012)

Foto: Isabela Ferreira Nonato

Figura 24 – Miolo do *Livrão de pano* coordenado por Isabela Ferreira Nonato (2012)

Foto: Isabela Ferreira Nonato

Paralelamente às atividades realizadas nas escolas, os bolsistas, junto com seus monitores, escrevem textos para serem apresentados e publicados em congressos e seminários. Em 2011, a equipe da área de Linguagem contou com o apoio financeiro do Programa Observatório da Juventude (FaE-UFMG) para a participação no evento internacional organizado pelo Grupo de Pesquisa do Letramento Literário (GPELL-CEALE-FaE), o IX Jogo do Livro e III Fórum Ibero-Americano de Letramentos e Aprendizagens. Assim, em coautoria com a bolsista de pós-graduação Clarice Lage Gualberto, as monitoras Isabela Ferreira Novato e Nayara Gabriela Santos apresentaram o trabalho "Oficina de jornal: vivências no Programa Escola Integrada", e os bolsistas Sylvia Koury Torres, Rafael Matos Andrade e Flávia Batista da Silva Santos participaram do evento com o artigo "A leitura literária no Programa Escola Integrada".

Esses trabalhos também foram apresentados, em forma de pôster, no XIV Encontro de Extensão da UFMG. No mesmo evento, contou-se, ainda, com a apresentação do trabalho "Projeto Escola Integrada: primeiras impressões", das monitoras Ana Alice Câmara Santana e Isabel Helena Andrade Petruceli, recém-chegadas ao PEI-UFMG na época. Além disso, uma das atividades de formação docente dos bolsistas de pós-graduação foi sua participação na oficina de formação, intitulada "Linguagem", ministrada por Clarice Gualberto, na Semana de Planejamento e Formação Coletiva, promovida pelo Programa Escola Integrada e pela Secretaria Municipal de Educação, juntamente com as instituições de ensino superior parceiras, realizada na primeira semana de agosto de 2011.

Nos anos seguintes, a participação dos monitores no evento anual Encontro de Extensão da UFMG efetivou-se, sob a orientação da bolsista Caroline Peixoto e Silva, com a apresentação, em 2012, dos pôsteres "Projeto Fanzine na escola integrada", de Isabel Helena Andrade Petruceli, e "Por uma nova perspectiva de leitura e escrita em sala de aula", de Ana Alice Câmara Santana, Camila Fernanda de Azevedo, Marcela Figueiredo Gagliardi

Lamari, Sophia Nascimento Ornellas e Valéria Aparecida de Oliveira. Em 2013, foi a vez de Isabel Andrade Helena Petruceli, com o trabalho "A oficina de literatura aliada ao lúdico como instrumento de aprendizagem", e de Ana Alice Câmara Santana, Camila Fernanda de Azevedo, Isabel Helena Andrade Petruceli, Marcela Figueiredo Gagliardi Lamari, Nayara Domingues Cardoso e Sophia Nascimento Ornellas, com o trabalho "A oficina de jornal na escola integrada", sendo este último também apresentado no IV Seminário Internacional Teias de Cidadania – Ocupar a Cidade: Educação Integral em Movimento, ocorrido na FaE-UFMG.

Por outro lado, os monitores universitários que experimentam uma formação docente diferenciada em ambientes educativos transformam essa experiência em possibilidade de ações futuras, de forma a se tornarem produtores de conhecimento de sua prática educativa. Ao longo de sua permanência no projeto, são solicitadas a eles não só avaliações dos trabalhos que produzem, mas também uma reflexão a respeito da proposta do projeto, do processo de formação por que passam e das interações que estabelecem com os alunos e docentes das escolas. As dificuldades apontadas e a necessidade de sua superação explicitam a importância da continuidade do trabalho que a área de Linguagem vem imprimindo.

São exemplos os depoimentos coletados durante as reuniões semanais de orientação, citados a seguir.

- Depoimentos de bolsistas da oficina "Literatura e Outras Artes":

No Brasil, sabe-se que há muito que se melhorar nas escolas. Após estes seis meses vivendo algumas dificuldades, percebi que, para poder me qualificar profissionalmente e me transformar na profissional que gostaria, não é possível começar a pensar nisso apenas quando me formar. Não poderia desvincular o meu desenvolvimento acadêmico da experiência da escola integrada, uma vez que não é possível encontrar tal ambiente de aprendizado em lugar nenhum na universidade.

Ao entrar no PEI o aluno de Letras/Licenciatura se depara com um mundo "novo" e passa a exercer de fato a licenciatura, já que será responsável por sua oficina e terá sua turma específica de alunos onde poderá observar seu rendimento e evolução ao longo do semestre.

- Depoimentos de bolsistas da oficina "Letramento, Leitura e Escrita":

Contribui muito para minha formação, pois o contato com eles me faz perceber o potencial diferenciado que cada criança tem.

Trabalhar com os alunos maiores ainda continua uma tarefa complicada devido à falta de interesse pela leitura e escrita, mas com persistência e inovação nas atividades tenho conseguido alguns bons resultados. Semestre passado produzimos um *fanzine* com relatos dos alunos sobre as oficinas do PEI aqui na escola.

Trabalho com crianças do 1º ao 6º anos. Normalmente faço um planejamento semanal, pois já tinha tentando fazer planejamentos mensais que não funcionam muito, pois os alunos mudam bastante o curso da aula.

A perspectiva teórico-metodológica que a área de Linguagem assume, ao formar bolsistas de pós-graduação, monitores de graduação e alunos de escolas públicas de Belo Horizonte, concorre para que experiências com diferentes linguagens e mídias produzam resultados inovadores, refinados e com as características próprias do grupo social que os produziu. É o caso de publicações do Boletim Eletrônico do PEI-UFMG, como, por exemplo, a produção dos *fanzines*[18] e a "Colcha Literária",[19] composta por textos cujo suporte são retalhos de tecidos, que, costurados, dão forma a uma colcha. A "Colcha Literária" foi exposta no Encontro das Escolas Integradas da Regional Noroeste de Belo Horizonte, realizado em julho de 2011, e seu processo de criação está descrito nesta publicação em "Experiências de aprendizagem nas oficinas de literatura e produção de texto", de Flávia Batista da Silva Santos e Sylvia Koury Torres.

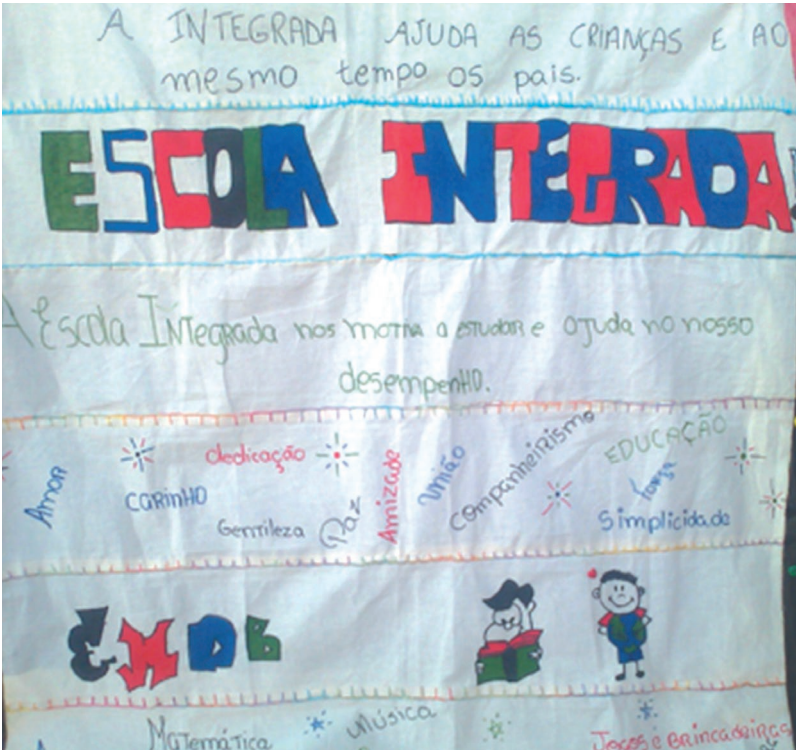


Figura 25 – Colcha Literária (2012)
Foto: Flávia Batista

Vale destacar, ainda, a premiação[20] do minicurta *Monstro da internet*, produzido por José Pedro de Andrade Souza,[21] para concorrer no I Festival Escola Integrada de Minicurtas de 2011 (FEIMC). O vídeo ficou em terceiro lugar na categoria ficção. Por fim, ressalta-se a iniciativa do bolsista Pedro Henrique Souza da Silva, que conseguiu reunir textos de alunos e, com recursos financeiros da escola em que atuava, lançou[22] a coletânea *Literatura e futebol*, resultado do trabalho desenvolvido na oficina por ele ministrada.[23]

Ainda que os trabalhos citados não contemplem todas as produções da área e nem todos os bolsistas que passaram por ela nesse tempo de sua existência, esses exemplos permitem uma visualização concreta de parte do potencial do programa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A atuação da equipe da área de Linguagem vem mostrando que uma concepção de linguagem que abarca uma perspectiva mais abrangente de língua e de outros sistemas semióticos conduz o trabalho dos formadores no sentido de descortinar um campo de possibilidades de ação inclusiva, de maneira a cumprir seu papel social e histórico. Ao produzirem *fanzines*, colchas, filmes, poemas e tantos outros materiais que ainda serão criados, os alunos das escolas nos mostram sua capacidade de expressão, de significação e de representação através da sua produção cultural.

Ensinar língua e produzir significado com ela é uma atividade política e, como tal, deve fornecer elementos aos seus usuários para que possam se posicionar criticamente na sociedade. Ao mesmo tempo, deve se tratar de uma atividade estética, com a qual nos tornamos criadores de sentidos. Isso porque o que une a literatura e as artes em geral é a capacidade de poder alterar rumos, permitir deslocamentos estratégicos, um viés sutil e definitivo que constitui o sujeito contemporâneo.

Os resultados obtidos nos confirmam que os sujeitos que têm liberdade para decidir sobre seu ponto de vista para olhar o mundo, realizar ações com a linguagem e refletir sobre o que fazem com ela tornam-se sujeitos mais criadores e, consequentemente, mais conscientes de seu papel na sociedade.

NOTAS

[1] MEC, *Educação integral*: texto referência para o debate nacional, Brasília, MEC/SECAD, 2009, disponível em <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/cadfinal_educ_integral.pdf>, acesso em dez. 2013.

[2] Análise linguística: "conjunto de atividades que tomam uma das características da linguagem como seu objeto: o fato de ela poder remeter a si própria, ou seja, com a linguagem não só falamos sobre o mundo e sobre nossa relação com as coisas, mas também falamos sobre como falamos". Atividade epilinguística: "reflexão sobre a linguagem, e a direção desta reflexão tem por objetivos o uso destes recursos expressivos em função das atividades linguísticas em que está engajado". Atividade metalinguística: "reflexão analítica sobre os recursos expressivos, que levam à construção de *noções* com as quais se torna possível categorizar tais recursos. Assim, estas atividades produzem uma linguagem

(metalinguagem) mais ou menos coerente que permite falar sobre a linguagem, seu funcionamento, as configurações textuais e, no interior destas, o léxico, as estruturas morfossintáticas e entonacionais" (João Wanderley Geraldi, *Portos de passagem*, São Paulo, Martins Fontes, 1991, p. 189-191).

[3] Considerada a ciência geral dos signos, a semiótica trata dos mais diversos signos, construindo sistemas semióticos, não se limitando ao sistema de signos verbais, chamado de linguística.

[4] Luiz Carlos Travaglia, Tipelementos e a construção de uma teoria tipológica geral de textos, em Leonor Lopes Fávero, Neusa M. de O. Barbosa Bastos e Sueli Cristina Marquesi (org.), *Língua portuguesa*: pesquisa e ensino, São Paulo, Educ/Fapesp, 2007, v. II, p. 97-117.

[5] Mikhail Bakhtin, Os gêneros do discurso, em *Estética da criação verbal*, São Paulo, Martins Fontes, 1997, p. 279.

[6] Adriana Paulino Geisel, *Gêneros jornalísticos na sala de aula*: o livro didático e o "caderno de redação", Belo Horizonte, FaE/UFMG, 2008, p. 22.

[7] Magda Soares, A escolarização da literatura infantil e juvenil, em Aracy Alves Martins *et al.* (org.), *A escolarização da leitura literária*: o jogo do livro infantil e juvenil, 2. ed., Belo Horizonte, Autêntica, 2006, p. 17-48.

[8] Antonio Candido, A literatura e a formação do homem, *Ciência e Cultura*, São Paulo, v. 24, n. 9, p. 803-809, set. 1972.

[9] Márcia Mendonça, Análise linguística no ensino médio: um novo olhar, um outro objeto, em Clécio Bunzen (org.), *Português no ensino médio e formação do professor*, São Paulo, Parábola, 2006, p. 199-226.

[10] Irandé Antunes, *Aula de português*: encontro e interação, 2. ed., São Paulo, Parábola, 2003.

[11] Mendonça, Análise linguística no ensino médio.

[12] SEED – Secretaria de Estado da Educação, Diretrizes Curriculares de Língua Portuguesa, Paraná, SEED, 2008, p. 37, disponível em <http://www.nre.seed.pr.gov.br/pitanga/arquivos/File/diretrizeslinguaportuguesa72008.pdf>, acesso em out. 2013.

[13] Ana Lídia Pinto, Fernanda Meireles e Manuela Cernadas Cambotas, *Cadernos de história de arte*: história de arte, 12º ano, Portugal, Porto Editora, [s.d.], p. 4.

[14] Claricia Akemi Eguti, *A representatividade da oralidade nas histórias em quadrinhos*, dissertação (mestrado), Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2001.

[15] Edgard Guimarães, *Fanzine*, João Pessoa, Marca da Fantasia, 2005.

[16] Lourenço, 2006 *apud* Ioneide Santos Nascimento e Maria da Glória Barbosa Soares Lima, O *fanzine* como dispositivo pedagógico crítico-reflexivo: questões, dilemas e perspectivas, em V PPGED, *Anais*..., Piauí, 2009, p. 3, disponível em <http://www.ufpi.br/subsiteFiles/ppged/arquivos/files/eventos/evento2009/GT.1/9_Ioneide%20Santos%20do%20Nascimento.pdf>, acesso em dez. 2013.

[17] Ver nesta publicação "O *fanzine* como alternativa para a oficina de jornal", de Nayara Gabriele Santos.

[18] Notícia "Fanzine", *Boletim Eletrônico do PEI-UFMG*, n. 10, 23 abr. 2012.

[19] Notícia "Colcha Literária", *Boletim Eletrônico do PEI-UFMG*, n. 2, 9 set. 2011, disponível em <https://www2.ufmg.br/proex/Noticias/Noticias/Escola-Integrada--Colcha-literaria>, acesso em dez. 2013.

[20] Notícia "FEIMC – BH premia bolsista do Programa Escola Integrada – UFMG", *Boletim Eletrônico do PEI-UFMG*, n. 5, 7 nov. 2011.

[21] Monitor do PEI-UFMG e estudante do curso de Letras.

[22] Notícia "Literatura e Futebol", *Boletim Eletrônico do PEI-UFMG*, n. 7, 5 dez. 2011.

[23] Ver nesta publicação "Literatura e futebol: uma alternativa para atrair os jovens aos textos literários", de Pedro Henrique Souza da Silva.

ANDRÉ AUGUSTO DEODATO

UMA OFICINA DE MATEMÁTICA NO PROGRAMA ESCOLA INTEGRADA UFMG ANALISADA À LUZ DA APRENDIZAGEM SITUADA

INTRODUÇÃO

O objetivo deste artigo é apontar, a partir da análise de uma oficina de matemática do Programa Escola Integrada UFMG (PEI-UFMG), indícios que subsidiem a afirmação de que a aprendizagem de matemática ocorre *na* e sofre influências *da* prática. O material empírico da oficina foi coletado por meio de observação participante, por um período de aproximadamente quatro meses, durante o desenvolvimento da minha pesquisa de mestrado.[1] Esse material se constituiu das transcrições de interações dos alunos, produzidas com base nos registros da observação e de gravações em áudio e vídeo.

A oficina em questão aconteceu em uma escola da Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte, cuja jornada é ampliada por meio do PEI-UFMG. Ela envolveu alunos do segundo ciclo do ensino fundamental, da faixa etária de 10 a 12 anos.

Para responder ao que se propõe, este artigo está assim estruturado: no próximo tópico, descrevo o contexto da pesquisa, destacando como me aproximei do PEI-UFMG, e as inquietações que me mobilizaram a estudar o ensino de matemática em escolas com jornada ampliada. Depois disso, uma seção é reservada para

discorrer sobre os principais conceitos utilizados na análise da oficina mencionada. Em seguida, apresento uma descrição analítica da oficina com o auxílio de referenciais da aprendizagem situada e finalizo com a exposição das considerações finais.

O CONTEXTO DA PESQUISA: PROGRAMA ESCOLA INTEGRADA UFMG

A UFMG faz parte da trajetória do Programa Escola Integrada desde a sua criação.[2] É dentro dessa universidade que minha relação com o PEI se inicia. Fui monitor de oficinas, de janeiro a agosto de 2008 e, naquela ocasião, atuava na oficina "Resolução de Problemas/Matemática Lúdica". As orientações dos monitores de matemática aconteciam sempre coletivamente e, em decorrência desses encontros, criamos um grupo virtual, que intitulamos de Escola Integrada e Matemática (EIMAT). O grupo era composto, na época, por monitores de matemática, dos quais eu fazia parte, por uma monitora da Coordenação Pedagógica do programa e por três professores orientadores do Departamento de Matemática.

O objetivo pedagógico das oficinas desenvolvidas no EIMAT era promover o ensino de matemática por meio da utilização de materiais manipulativos e atividades lúdicas. Nesse grupo, preparávamos as oficinas que seriam levadas às escolas, discutíamos sobre a metodologia que desenvolveríamos e, enfim, construíamos um espaço para refletir sobre práticas docentes.

De setembro de 2008 a fevereiro de 2009, passei a ocupar outro lugar no PEI, tornando-me um dos bolsistas da equipe da Coordenação Pedagógica da UFMG. Nessa função, pude perceber o programa sob uma nova perspectiva, uma vez que passei a visitar diversas escolas participantes, além de comparecer a reuniões com a Coordenação Pedagógica do programa na UFMG e na Secretaria Municipal de Educação da Prefeitura de Belo Horizonte (SMED/PBH).

De agosto de 2010 até o fim de 2011, durante o mestrado, mudei novamente de função no programa, ao assumir uma bolsa

do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI) para orientar os monitores que desenvolviam as oficinas de matemática. Essa orientação ocorria semanalmente, sob a supervisão de uma professora da Faculdade de Educação da UFMG (FaE-UFMG). Foi também nesse espaço que pude me aproximar de algumas escolas municipais, por meio dos monitores, o que foi muito importante para a escolha da escola que serviu como o campo para a realização da pesquisa de mestrado.

A experiência de ter ocupado três espaços diferentes no PEI possibilitou que eu vivenciasse, sob múltiplas lentes, as tensões que surgiram na construção desse programa na universidade. Isso contribuiu, por um lado, para a minha reflexão sobre as diversas potencialidades do programa, entre as quais destaco: a perspectiva da formação mais global dos alunos; o desenvolvimento de um trabalho cuja avaliação é mais processual (não centralizado em avaliações somativas); a escolha do conteúdo trabalhado sem as obrigações do desenvolvimento sequencial da matemática; o aperfeiçoamento da formação acadêmica dos estudantes de graduação (sobretudo os de licenciatura), em suma, a possibilidade de se promover uma aproximação entre a universidade e a escola básica. Por outro lado, também propiciou condições para que eu pudesse perceber algumas questões do programa. Em particular, incomodou-me o fato de que alguns estudantes não demonstravam na sala de aula, no turno regular, o mesmo desempenho que apresentavam nas oficinas, no contraturno. Em algumas atividades das oficinas, era possível perceber que os alunos apresentavam uma maturidade matemática que não era valorizada na prática da sala de aula. O incômodo se deveu principalmente à expectativa que eu percebi em alguns dos profissionais da escola, nos próprios alunos, nos monitores, em algumas pessoas da prefeitura, entre outros, de que os alunos participantes das oficinas de matemática conseguissem melhorar o próprio desempenho na sala de aula. Isso suscitou em mim questões relacionadas à aprendizagem de matemática que me motivaram a pesquisar, no campo da educação

matemática, as aproximações e os distanciamentos que os alunos estabeleciam entre as práticas da sala de aula e das oficinas.

É, portanto, nesse contexto, que a investigação que dá origem ao presente artigo se situa. Apresentarei aqui, como já anunciado, um recorte de minha pesquisa de mestrado, dando ênfase à relação que identifico entre a prática das oficinas e a aprendizagem de matemática ali desenvolvida.

REFERENCIAL TEÓRICO

Para descrever e analisar a oficina já anunciada na seção introdutória, serão utilizados conceitos encontrados em trabalhos do campo da etnomatemática,[3] especialmente vinculados à perspectiva da aprendizagem situada.

Ao analisar alguns processos de aprendizagem identificados na prática das oficinas, estabelecidos pelos alunos, assumirei uma hipótese importante sobre a matemática: a de que não existe o seu suposto caráter universal. Essa hipótese, partilhada por alguns educadores matemáticos,[4] se subsidia, principalmente, no fato de que a matemática, como corpo estruturado de conhecimentos, se apoia em uma linguagem partilhada por poucos no mundo e, sobretudo, porque ela não está desvinculada da cultura.[5]

Esclareço, portanto, que os processos de aprendizagem de matemática por mim investigados estão relacionados a um tipo específico, a escolar. Este, a meu ver, possui um significado social (coletivo) mais estável, mas que ainda assim varia conforme as práticas em que é trabalhada. Dessa forma, para investigar os processos de aprendizagem desse tipo específico de matemática, farei escolhas teóricas que assumam a hipótese mencionada.

Na discussão sobre aprendizagem que dá visibilidade às práticas sociais, insere-se um grupo de autores que discute uma importante perspectiva teórica, a da aprendizagem situada. Jean Lave e Ettiénne Wenger,[6] por exemplo, consideram que a aprendizagem está intrinsecamente vinculada às práticas sociais. Para eles, os indícios de aprendizagem só são percebidos em práticas

situadas, por ser difícil acessar as estruturas internas de cada sujeito. Assim, a aprendizagem passa a ser caracterizada como uma mudança de participação do indivíduo nas práticas de um grupo e, consequentemente, se traduz no desenvolvimento de sua identidade como membro desse grupo. Tais autores, apesar de não se filiarem à etnomatemática, assumem, a meu ver, uma visão sobre matemática que permite que suas ideias sejam associadas a esse campo de estudos.

A revisão de literatura relativa ao campo da etnomatemática, feita por Knijnik,[7] ajuda a subsidiar a afirmação acima explicitada sobre a afinidade teórica dos autores da aprendizagem situada e da etnomatemática. Nessa revisão, uma das autoras que se destaca é Valerie Walkerdine, que diz que "todos esses trabalhos [de Teresinha Nunes, de Jean Lave e o dela próprio], de diferentes maneiras, argumentam contra o modelo de um único caminho para o desenvolvimento cognitivo (...)".[8]

Segundo Gelsa Knijnik:

> Sua [referindo-se à Teresinha Nunes] abordagem teórica, conectada aos estudos realizados na área de cognição por pesquisadores como Jean Lave (...), ao enfatizar a vinculação entre os processos cognitivos e os contextos culturais, introduziu novas perspectivas de análise no campo da psicologia cognitiva, mostrando, por exemplo, que a matemática (e a cognição, mais geralmente) é produzida nas práticas.[9]

Uma grande contribuição de Jean Lave para o campo da etnomatemática, em minha opinião, é o destaque para o caráter situado do conhecimento (do qual a matemática é um caso particular). Para ela:

> Fazer isso [observar o conhecimento situado na atividade] requer assumir que os caminhos do pensamento e as formas do saber são um fenômeno historicamente e socioculturalmente situados. A teoria de cognição, em particular, e em geral o pensamento ocidental, tem assumido uma posição muito diferente. Para eles, "aprendizagem,

conhecimento, processamento da informação e representações do saber, são tidos como processos universais e a-históricos (...)".[10]

É por tudo isso, ou seja, por considerar o caráter cultural do conhecimento, colocar sob suspeição a universalidade da matemática e dar visibilidade à importância da prática na construção da racionalidade matemática, que considero que as obras de autores da aprendizagem situada, em particular as da antropóloga Jean Lave, possuam afinidades teóricas com o campo da etnomatemática. Feito esse esclarecimento, passo a falar sobre os conceitos da aprendizagem situada que utilizarei neste artigo.

OS CONCEITOS DE PRÁTICA E DE PARTICIPAÇÃO

Na perspectiva da aprendizagem situada, dois conceitos são centrais: prática e participação. Em particular, nos trabalhos de Jean Lave, caracteriza-se a aprendizagem como mudança de participação do sujeito na prática. Lave, cujos fundamentos filosóficos estão em Marx e Engels, ao caracterizar a prática, diz que:

> (...) o conhecimento e a aprendizagem encontram-se distribuídos *na estrutura complexa formada pela atuação de pessoas*. Eles não podem estar presos à cabeça do indivíduo ou em tarefas ou em ferramentas externas ou no ambiente, mas existem nas relações entre eles.[11]

É importante explicitar que a prática entendida como essa estrutura complexa vai de encontro ao senso comum de que a prática pode ser entendida como um fazer despretensioso. Entendo que, para Lave, é na prática, em relação uns com os outros, que os seres humanos se percebem como humanos. É ao engajarem-se na prática que os seres humanos propiciam às gerações futuras as experiências acumuladas pela humanidade, sem precisar "começar do zero". Aprender é, portanto, a forma pela qual essa natureza humana se manifesta. Por tudo isso, o aprender pode ser pensado dialeticamente como algo simples e complexo. É, em certa medida, simples, porque é do humano. O educador matemático

Munir Fasheh, cujas ideias comumente são associadas ao campo da etnomatemática, evidencia essa simplicidade ao dizer que "peixes nadam, passarinhos voam e pessoas aprendem".[12] Por outro lado, é complexo, porque é o que nos possibilita oferecer às gerações futuras a possibilidade de acessar o que, historicamente, já foi produzido.

Se, para aprender, é importante mover-se na prática, torna-se necessário que se compreenda como o aprendiz realiza esse deslocamento, engaja-se na mesma e acessa o conhecimento historicamente construído. Para tanto, Lave e Wenger[13] apresentam o conceito de Legitimate Peripherical Participation (Participação Periférica Legítima – PPL). Esses autores descrevem algumas práticas (das parteiras, dos açougueiros, dos alfaiates e de pessoas que frequentam grupos de alcoólicos anônimos), identificando, em cada caso, um participante mais central (mestre) e participantes periféricos. Conforme apresentam os autores, os participantes periféricos apreendem as nuanças da prática na convivência uns com os outros e na convivência com o mestre. Os participantes, por terem acesso à prática como um todo, passam a compreender suas regras, as relações de poder ali envolvidas, as crenças compartilhadas, as tradições e, assim, começam a participar sempre numa direção rumo à centralidade (posição do mestre). É nesse processo de aproximação da maestria que a aprendizagem ocorre.

Goulart e Roth,[14] ao discorrerem sobre a PPL, propõem uma leitura sobre esse conceito, que, a meu ver, ajuda a perceber melhor a dialética que lhe é intrínseca. Os autores apontam como equívoco o possível entendimento de que os participantes sempre saem de uma posição de não participação para a participação central (maestria). Segundo eles, existem participantes que estão à margem, mas são centrais. Trata-se daqueles que produzem conhecimento naquela prática, porém não ganham visibilidade no grupo. Enquanto outros, por sua vez, apesar de centrais, estão à margem. Isso porque repetem o que o grupo deles espera, ou seja, aparentemente conseguem reproduzir o conhecimento ali trabalhado, mas dão indícios de que tudo acontece muito

mecanicamente. Dito com outras palavras, parecem reproduzir muito mais o conhecimento do que apresentar novas construções à prática em questão.

Entendo, portanto, que as oficinas de matemática podem ser pensadas como uma prática que possui participantes centrais e periféricos. Assim como Goulart e Roth,[15] acredito que não se trata de uma visão linear de centralidade e periferia, considerando, dessa maneira, a existência de certa centralidade à margem e de certa marginalidade no centro. Enfim, penso que é no deslocamento entre margem e centro, vislumbrado na mudança de participação dos integrantes, que a aprendizagem acontece.

A OFICINA DE CONSTRUÇÃO DE GRÁFICOS ENTENDIDA COMO UMA PRÁTICA

Nesta seção, farei uma descrição analítica da oficina de construção de gráficos, desenvolvida no PEI-UFMG. Descreverei sua organização, rotina e as relações entre seus participantes. Espero, assim, identificar elementos que ajudem a caracterizar essa prática e, consequentemente, alguns indícios da relação entre a aprendizagem e a prática. Considerarei, especialmente, o que foi dito (e, dentro do limite das minhas percepções, o que não foi dito) pelos alunos, incluindo a linguagem, os materiais utilizados e os papéis que eles assumem nessa prática.

Essa oficina foi realizada no primeiro semestre letivo de 2011, na sala disponibilizada pelo Instituto Dercílio Adeodato (IDA).[16] O IDA é uma instituição católica que, entre outras funções, se destina a exercer ações missionárias em áreas carentes e a formar agentes de pastoral, clérigos e leigos. O deslocamento dos alunos entre a escola e o instituto acontecia de ônibus (na ida) e a pé (na volta). Para o retorno, os alunos caminhavam por cerca de 20 minutos. Tratava-se de um trajeto delicado, pois os monitores conduziam os alunos na travessia do anel rodoviário de Belo Horizonte.

A oficina em questão foi uma das primeiras do semestre e contou com a presença de 14 alunos. Nessa e nas demais oficinas, ao contrário da sala de aula, os alunos podiam assentar-se em lugares diferentes, ou seja, não havia local fixo.

A proposta que o monitor levou para a oficina contribuiu para que ela ganhasse contornos bastante semelhantes aos escolares. Tratava-se de uma atividade relacionada à construção de gráficos. Depois de perguntar e ouvir o que os alunos conheciam sobre o assunto, ele fazia uma pesquisa de opinião sobre a equipe de futebol de preferência de todos os presentes, pedindo: "Quem torce pelo Galo levante a mão? Quem torce pelo Cruzeiro levante a mão?". Assim procedia, elencando alguns nomes de outras equipes. Ele, junto com os alunos, contava quantos estudantes torciam por cada uma das equipes, sempre em coro e em voz alta. Nesse momento, o monitor enfatizava que quem levantasse a mão para uma equipe não poderia levantar para outra. Após essa contagem verbal, ele distribuía uma folha de papel para cada um dos alunos e pedia que registrassem as equipes preferidas das pessoas ali presentes. A instrução que ele deu era a de que os alunos escrevessem o nome da equipe e colocassem a quantidade de torcedores na frente. Em seguida, explicou aos alunos como construir um gráfico para representar a pesquisa que eles tinham feito naquele momento, dizendo que eles deveriam associar um "quadradinho" a cada torcedor e, além disso, colocar "quadradinho" em cima de "quadradinho". Finalmente, informou que esses "quadradinhos" formariam uma coluna e que a coluna mais alta indicaria o clube que possuía a maior torcida.

DIÁLOGOS QUE AJUDAM A COMPREENDER A PRÁTICA DAS OFICINAS

Durante a construção do gráfico ocorrida nessa oficina, identifiquei alguns diálogos envolvendo o monitor, os alunos e o pesquisador, nos quais pude encontrar elementos que ajudaram na descrição da prática.

Inicialmente, o monitor perguntou aos alunos se (e o quê) eles conheciam sobre "gráficos". Nesse momento, surgiram muitas falas dos alunos na tentativa de responder à pergunta. Entretanto, ficou difícil identificar se algum deles possuía algum conhecimento sobre aquele assunto, porque eles falavam todos simultaneamente. O primeiro diálogo curioso identificado ocorreu quando o monitor disse que começaria a explicar o que representava um gráfico. Antecipando-se à explicação, os alunos Simão e Cirilo travaram o seguinte diálogo:

DIÁLOGO 1

Simão: Isso [os dados da pesquisa de opinião] não é gráfico, não?
Cirilo: Não! Isso é uma tabela de jogo... Uma tabela de jogo... É sim!
Simão: Então por que o Atlético está em primeiro lugar?

Esse diálogo chama a atenção porque possibilita a identificação de elementos relacionados à construção da identidade dos alunos nas oficinas. É possível notar que o aluno Cirilo valoriza seus conhecimentos ao se antecipar ao monitor e responder a seu colega, Simão. Com base em seus conhecimentos sobre "tabelas de jogo" ou "tabelas dos campeonatos de futebol", Cirilo sentiu-se autorizado a diferenciar "tabela" e "gráfico". O estudante Simão, por sua vez, apresentou uma réplica ao colega, dizendo que a justificativa de Cirilo estava equivocada, uma vez que a equipe do Atlético não ocupava o primeiro lugar.[17]

Simão provavelmente recorreu à sua prática cotidiana não escolar (jornais, internet, noticiários sobre futebol na televisão, conversas informais etc.) para elaborar sua hipótese sobre as tabelas que estavam construindo, ou seja, para compreender a matemática que ali construíam. O monitor, por sua vez, ao explicar o que é um gráfico, acabou distinguindo tabela de gráfico. Ao fazer isso, ele apresentou uma característica muito ligada às práticas escolares, que é a diferenciação de conceitos, ou ainda a

demanda de distinguir um conceito de outro. Entendo, portanto, que o contexto no qual ocorreu o diálogo 1 possibilita inferir que o conhecimento matemático trabalhado na prática das oficinas pode emergir (ganhar visibilidade) a partir de conhecimentos de práticas cotidianas não escolares (no caso do Simão) e de práticas cotidianas escolares (no caso do monitor).

Os alunos pareciam encontrar nas práticas das oficinas um espaço que legitimava o conhecimento que traziam consigo. O monitor escutava as suas hipóteses e pedia que eles se manifestassem publicamente. Quando queria ensinar algo, contrastava sua hipótese com a dos alunos, para chegarem a uma solução comum. Enfim, ele não ignorava o conhecimento trazido pelos alunos. Ao contrário, em alguns momentos os incentivava a mobilizar esses conhecimentos, como podemos observar no diálogo que acontece entre o monitor e o aluno Cirilo, no momento da explicação sobre o que representava a coluna mais alta do gráfico:

DIÁLOGO 2

Monitor: Alguém aqui já viu no jornal… Todo mundo presta atenção aqui, ó… Alguém aqui já viu no jornal… Na época de eleição… Têm tantos por cento de tal candidato.
Cirilo: Tem 34% a Dilma.
Monitor: Aí o candidato que está ganhando, pode olhar no gráfico dele, vai ter uma coluna maior, não é?

Cirilo, depois de acionado pelo monitor, novamente recorre a seus conhecimentos – provavelmente de práticas cotidianas não escolares – para responder à pergunta que havia sido feita.

As oficinas ainda apresentam detalhes curiosos sobre a relação que se estabelece entre monitor e alunos, relação essa que, em alguma medida, ajuda a entender como os alunos compreendem o seu papel e o do monitor nessa prática. Um exemplo interessante disso pode ser visto em um diálogo que ocorreu depois que os alunos haviam terminado de construir os gráficos. A aluna Lara mostrou o seu trabalho ao monitor, que fez comentários

elogiosos sobre o mesmo. Ele destaca que a estratégia utilizada por Lara era diferente da que ele havia explicado. Então levanta o trabalho da aluna e publicamente comenta o jeito que ela havia construído o gráfico:

DIÁLOGO 3

Monitor: Olha aqui... A Lara fez de um jeito diferente... Olha pra vocês verem... Também serve, olha... Ela desenhou 10 quadradinhos em todas [as colunas]... Tá vendo? Ela fez diferente... Só que ela coloriu o tanto de cada um... Olha pra você ver.
Simão: Quem fez esse?
Monitor: A Lara... E ela desenhou 10 quadradinhos em cada um... Só que no Cruzeiro ela foi lá e coloriu nove... No Atlético ela coloriu oito... No América nenhum... Ela fez diferente, mas também é um jeito certo de fazer.
Iara: Sete! [corrigindo o monitor].

É possível inferir, a partir desse diálogo, que Lara e Iara têm posturas completamente diferentes. Lara recorre ao monitor para que sua estratégia de resolução seja corroborada por ele e para que ainda seja vista pelos outros alunos. Ela parece reconhecer nos elogios do monitor e na exposição pública do seu trabalho uma posição de centralidade na oficina. Essa posição parece inclusive ser reconhecida pelo aluno Simão, que se interessa em saber quem era o autor do trabalho que estava sendo mostrado pelo monitor.

Por outro lado, Iara, que se assentava em um dos extremos da mesa, afastada dos demais colegas, parece querer colocar o monitor "em xeque", ou, talvez, diminuir a "luz" que é lançada sobre o trabalho de Lara. Para isso, ela interfere na fala do monitor e o corrige em relação a uma informação equivocada sobre a quantidade de torcedores do Atlético.

Os diálogos mencionados apontam para o fato de que os alunos percebem, nas oficinas, a possibilidade de utilizar

diversas estratégias para resolverem os problemas propostos, diferentemente do que percebi na rotina da sala de aula. Cirilo, em duas ocasiões, recorre aos seus conhecimentos – muito provavelmente oriundos de práticas cotidianas não escolares – para se manifestar na oficina, defender seu ponto de vista e tentar convencer o colega de que ele, de fato, estava correto. Lara, por sua vez, recorre a conhecimentos que não foram trabalhados na oficina – oriundos de práticas cotidianas escolares – para criar uma estratégia proposta pelo monitor e, ainda que passe pelo crivo deste, ela arrisca-se a utilizar uma solução diferente para resolver a proposta da oficina. A estratégia de resolução da Lara chamou minha atenção e, assim que o monitor se afastou dela, me aproximei para fazer algumas perguntas.

DIÁLOGO 4

Pesquisador: Você já tinha feito… Foi a primeira vez que você fez gráfico… Foi essa?
Lara: É.
Pesquisador: Por que você coloriu ao invés de só colocar quadradinho?
Lara: O quê?
Pesquisador: O monitor falou... O seu... Você colocou os quadradinhos todos e depois foi colorindo, não foi? Você colocou 10 pra cada um e foi colorindo o tanto de cada um... Como é que você sabia que era pra fazer assim e não colocou só os quadradinhos?
Lara: Porque no gráfico... Quando eu faço dentro da sala é assim.
Pesquisador: Você faz aonde?
Lara: Dentro da sala de aula.
Pesquisador: Você já fez gráfico assim dentro da sala de aula?
Lara: Quando eu era da sala 7 [sacode a cabeça afirmativamente].
Pesquisador: Mas na aula de quê?
Lara: Na aula de matemática.

A suspeita inicial de que Lara tivesse recorrido a conhecimentos da prática cotidiana escolar se confirma nas próprias palavras da aluna. A meu ver, ela recorre à matemática escolar não como uma aplicação de um conhecimento universal ou generalizável a esse caso particular, mas sim porque ela estabeleceu uma aproximação entre a prática das oficinas e a prática da sala de aula, ambas dentro do contexto das práticas cotidianas escolares.

Algumas características da oficina parecem contribuir para que essa aproximação seja estabelecida. Primeiramente, o monitor fazia uso de um vocabulário geralmente associado à matemática escolar: "quadradinho", "gráfico", "coluna", entre outros. Em segundo lugar, a liderança do monitor, em alguns momentos, se assemelhava à do professor do turno regular. Os alunos recorriam ao monitor para este autorizá-los a fazer o dever de casa, permitir que brincassem de outras coisas e até mesmo para definir o horário de começo e término da oficina. O monitor era ainda autorizado a denunciar à professora comunitária[18] os alunos que não realizavam as tarefas ou que se comportavam de modo inadequado. Tudo isso parecia criar condições para que os alunos estabelecessem aproximações entre as práticas da sala de aula e das oficinas.

Outro episódio que parece apontar nessa mesma direção aconteceu quando o aluno Alisson se aproximou de mim, já no fim da oficina, e estabeleceu o seguinte diálogo:

DIÁLOGO 5

Pesquisador: Você já tinha feito gráfico antes ou foi a primeira vez?
Alisson: Não.
Pesquisador: Nunca tinha feito não?
Alisson: Deixa eu pensar... Já, mas só que de outra coisa [fala e gesticula].
Pesquisador: De quê que você tinha feito gráfico?
Alisson: Ah... De frutas.

Pesquisador: Mas aonde que você fez gráficos de frutas? Aonde que você fez?
Alisson: Na escola.
Pesquisador: Pois... Mas você não está na escola não?
Alisson: Não! Isso daqui não é escola não!
Pesquisador: É o quê que é isso aqui?
Alisson: É o padre!
Pesquisador: Ah tá... Você está no lugar dos padres... Mas isso aqui é escola integrada, não? É diferente da escola?
Alisson: Mas não é na escola integrada não! É na escola escola!
Pesquisador: Ah tá... Mas lá na escola... Foi na sala que você fez?
Alisson: Mas não foi na Adélia não, foi no Dalton [Adélia e Dalton são nomes de escolas do bairro].
Pesquisador: Foi aonde? Ah, no Dalton... Mas você fez gráfico lá também?
Alisson: [sacode a cabeça afirmativamente].

Uma possível interpretação desse diálogo é que o aluno Alisson também recorreu aos conhecimentos da matemática escolar para construir seu gráfico. Ele mesmo reconhece que já havia feito um trabalho semelhante quando estava em outra escola. Tanto Alisson, nesse diálogo, quanto Lara, no diálogo anterior, apresentam argumentos que me permitem inferir que eles recorrem a conhecimentos das práticas matemáticas da sala de aula durante o trabalho nas oficinas.

Outro ponto interessante das falas do Alisson revela como ele vislumbra a existência de duas escolas dentro de uma mesma escola. Alisson diz que tinha trabalhado com gráficos na escola e não "nos padres". Depois da minha insistência, ele reafirma que tinha estudado gráficos na "escola escola" e não na "escola integrada". Essa diferenciação entre o tempo ampliado e tempo regular, conforme citado anteriormente, é um dos grandes desafios desse modelo adotado pelo PEI. Ainda que o formato da oficina tenha sido bastante semelhante ao formato das atividades do

turno regular, fazendo, inclusive, com que os alunos recorressem a conhecimentos da matemática escolar, é possível notar que a falta de sintonia entre os dois turnos contribuiu para que houvesse uma distinção na concepção do aluno Alisson sobre os dois tempos da escola. Essa situação contribuía, portanto, para que mesmo dentro do contexto das práticas cotidianas escolares, oficina e sala de aula fossem compreendidas como práticas distintas.

Para que se entendam os significados que os alunos atribuem tanto à prática das oficinas quanto à prática da sala de aula, faz-se necessária a observação de como eles participam dessas duas práticas. Nessa oficina, eles conversavam bastante entre si e com o monitor. Cirilo é quem mais chamava a atenção por se posicionar autonomamente perante as discussões propostas. Em certa ocasião, ele retrucou após a indicação de que cada aluno poderia levantar a mão para escolher apenas uma equipe. Contrariando a instrução do monitor, disse que torcia por duas equipes e que, portanto, levantaria a mão duas vezes. Pareceu-me que ele tentou assumir uma posição mais central na oficina, ao responder o que o monitor perguntava e até mesmo ao se antecipar às perguntas. Nesse processo de interação entre monitor e alunos, muito em função da liberdade para experimentação, abre-se a possibilidade para o conflito. Conflito esse que é natural, pois, segundo Bishop, dá visibilidade ao fato de que "toda a educação formal matemática é um processo de interação cultural e toda a criança (e professor, por exemplo) experimenta algum grau de conflito cultural nesse processo".[19]

Outros alunos, cujas falas são interessantes nessa oficina, são Lara, Alisson e Iara. Lara apresentou uma construção interessante de gráfico, que possibilitou a ela um destaque na oficina. O fato de sua solução ter sido legitimada pelo monitor e exposta para toda sala, a meu ver, colocou-a numa posição mais central dessa prática. Embora tenha apresentado uma postura bastante individualista, construindo sozinha o seu gráfico, Lara se relacionava bem com os demais alunos, fato que a ajudava a obter reconhecimento. Ao contrário de Cirilo, que pareceu ter optado pela busca à

centralidade da prática mediante a confrontação com o monitor, Lara recorria bastante ao monitor para reforçar a qualidade de seu trabalho, parecendo que ela entendia que a imagem de "boa aluna" seria valorizada.

Alisson também apresentou indícios de ter se envolvido com a proposta da oficina. Além de construir um gráfico, que pareceu respeitar os procedimentos sugeridos pelo monitor, ele demonstrou estar atento à atividade da oficina ao se referir a um trabalho semelhante que tinha realizado no tempo regular (diálogo 5). Iara é outro exemplo interessante de que a participação na oficina não precisa estar necessariamente vinculada a uma validação explícita do monitor. Durante toda a oficina, ela ajudou uma colega que estava com dificuldades na construção do gráfico. Além de ajudar a colega, ela chegou a construir o próprio gráfico duas vezes, depois de perceber, sozinha, que havia cometido um erro. A meu ver, essa também é uma forma de participar. Tanto Alisson quanto Iara parecem caracterizar um tipo de participação menos central, porque suas ações não ganharam destaque ou visibilidade na prática do grupo em questão.

A busca pela centralidade da prática, no meu entendimento, se configura na intenção de que as ações efetuadas pelos alunos ganhem visibilidade. Os alunos utilizam o monitor ou grupos de colegas para construírem uma imagem de bom aluno em matemática ou de aluno provocador (neste último caso, mesmo que isso não signifique dominar os conteúdos). Alunos que dominam os conteúdos, mas não recorrem ao monitor ou a determinados grupos de colegas para validarem a relevância de seus conhecimentos para a prática em questão, participam de um modo menos central das oficinas. Exemplos de alunos cuja participação configurou-se como central nessa prática encontram-se em Lara, que tenta criar uma imagem de boa aluna, e em Cirilo, que, por sua vez, tenta criar uma imagem de aluno provocador. Em ambos os casos, por meio da relação que eles estabelecem com o monitor. A centralidade, portanto,

não está vinculada exclusivamente ao domínio dos conteúdos matemáticos. Os conteúdos representam um elemento que ajuda os alunos a serem mais ou menos centrais nessa prática, porém não são os únicos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Propus-me, por meio deste artigo, a identificar indícios da relação existente entre a aprendizagem de matemática e a prática em que ela é desenvolvida. Para chegar aos apontamentos aqui presentes, aportei-me em referenciais teóricos do campo da educação matemática.

A meu ver, analisar a prática numa perspectiva etnomatemática contribuiu para que os elementos característicos da referida prática ganhassem visibilidade. Nesse sentido, penso que a associação feita entre o pensamento de teóricos da aprendizagem situada e da etnomatemática tenha se mostrado adequada.

Na oficina analisada, dentro do PEI-UFMG, identifiquei alguns elementos que me permitem inferir que a aprendizagem sofre influência da (e talvez ocorra na) prática. Refiro-me, por exemplo, à influência de práticas cotidianas não escolares (as tabelas de futebol) na significação que os alunos Simão e Cirilo constroem sobre a diferença existente entre tabelas e gráficos, ou até mesmo a influência de práticas cotidianas escolares (desenvolvidas em outros tempos e espaços) na construção dos gráficos feitos pela aluna Lara e pelo aluno Alisson.

A oficina de construção de gráfico também deu visibilidade ao fato de que participar da prática é característica fundamental para que os processos de aprendizagem ganhem visibilidade. Isso vai ao encontro da perspectiva teórica adotada que defende que aprender é ter a participação "evoluída" dentro de uma prática. "Evolução" essa que acaba se traduzindo na constituição de uma identidade como membro do referido grupo – nesse caso, identidade de aluno da prática das oficinas.

Outros aspectos relevantes dessa oficina podem ser identificados nas estratégias metodológicas utilizadas pelo monitor. Destaco, em particular, quatro delas: 1) valorização do diálogo – primeiro ele ouve o que os alunos conhecem, para depois trabalhar os conceitos desejados; 2) trabalho com temas do cotidiano como ponto de partida para discussão dos conceitos da matemática – o monitor faz levantamento da equipe de futebol de preferência dos alunos, recorre às eleições presidenciais para contextualizar o assunto discutido, para a partir daí construir os gráficos com os alunos; 3) valorização do coletivo – durante toda a oficina os alunos são estimulados a se ajudarem, a trabalhar em grupos; 4) valorização do registro escrito – depois de discutir com os alunos, o monitor faz questão de que eles registrem os dados da pesquisa de opinião.

Constatei, portanto, que as oficinas do PEI-UFMG podem se constituir como um espaço de inclusão em práticas matemáticas, especialmente para alunos menos participativos em atividades regulares (mais estruturadas) da sala de aula.

Por tudo isso, acredito que seja possível a inferência de que aprender matemática na oficina seja diferente de aprender matemática na sala de aula (ainda que essas aprendizagens não se excluam). Chamo a atenção, por fim, para o fato de que a análise do material empírico aqui apresentado tenha indicado que a matemática (em particular) e o conhecimento (em geral) não estão livres da cultura, ou seja, estão situados na prática.

NOTAS

[1] André Augusto Deodato, *Matemática no projeto escola integrada*: distanciamentos e aproximações entre as práticas das oficinas e as práticas da sala de aula, dissertação (mestrado em Educação), Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2012.

[2] Mais detalhes sobre essa trajetória podem ser encontrados em Marilia Barcellos Guimarães, Tânia Aretuza Ambrizi Gebara e Luiz Prazeres (org.), *A universidade integrada à educação básica*: percursos da extensão da UFMG, Belo Horizonte, Proex/UFMG, 2010.

[3] Ubiratan D'Ambrósio, educador matemático brasileiro, foi quem cunhou o termo etnomatemática, que pode fazer referência a um campo de pesquisa (sentido que aqui será utilizado) ou a um conceito mais específico. No primeiro caso, D'Ambrósio (*Etnomatemática*: elo entre as tradições e a modernidade, Belo Horizonte, Autêntica, 3. ed., 2009), situa a etnomatemática como subárea da história da matemática, destacando sua forte relação com a antropologia e com as ciências da cognição. Com relação ao segundo caso, segundo a revisão bibliográfica apresentada por Gelsa Knijnik (*Educação matemática*: culturas e conhecimento na luta pela terra, Santa Cruz do Sul, Edunisc, 2006), diversos autores do campo (Ubiratan D'Ambrósio, *Discussions on Ethnomathematics*, em International Study Group on Ethnomathematics Meeting, Quebec, 1992, comunicação oral; Eduardo Sebastiani Ferreira, Por uma teoria da etnomatemática, *Bolema*, Rio Claro, n. 7, p. 30-35, 1991; Paulus Gerdes, *Etnomatemática*: *cultura, matemática, educação*: coletânea de textos, Moçambique, Instituto Superior Pedagógico, 1991) afirmam que o mais prudente seria evitar uma conceituação rígida para o termo. O ideal, para eles, seria que a conceituação fosse sendo construída através das investigações empíricas e teorizações de diversos pesquisadores.

[4] Ubiratan D'Ambrósio, *Etnomatemática*, São Paulo, Ática, 1990; Knijnik, *Educação matemática*; Emmanuel Lizcano, As matemáticas da tribo europeia: um estudo de caso, em Gelsa Knijnik, Fernanda Wanderer e Cláudio José de Oliveira (org.), *Etnomatemática*: currículo e formação de professores, Santa Cruz do Sul, Edunisc, 2004, p. 124-138; Arthur B. Powell e Marilyn Frankenstein (eds.), *Ethnomathematics*: Challenging Eurocentrism in Mathematics Education, Albany, State University of New York Press, 1997, entre outros.

[5] Marcelo C. Borba, Ethnomathematics and Education, *For the Learning of Mathematics*, v. 10, n. 1, p. 39-43, 1990.

[6] Jean Lave e Étienne Wenger, *Situated Learning*: Legitimate Peripheral Participation, New York, Cambridge University Press, 1991; Jean Lave, The Savagery of the Domestic Mind, em Laura Nader (ed.), *Naked Science*, New York, Routledge, 1996.

[7] Knijnik, *Educação matemática*.

[8] Valerie Walkerdine, Subjectivity, Discourse and Practice in Mathematics Education, em Richard Noss *et al.* (eds.), *Political Dimensions of Mathematics Education*: Action & Critique, Proceedings of the First International Conference, Institute of Education, University of London, Apr. 1st-4th 1990.

[9] Knijnik, *Educação matemática*, p. 123.

[10] Lave, The Savagery of the Domestic Mind, p. 88, tradução minha.

[11] *Idem*, The Practice of Learning, em Jean Lave e Seth Chaiklin (eds.), *Understanding Practice*: Perspectives on Activity and Context, New York, Cambridge University Press, 1993, p. 9, grifo e tradução meus.

[12] Munir Fasheh, Como erradicar o analfabetismo sem erradicar os analfabetos?, trad. Timothy Ireland, *Revista Brasileira de Educação*, São Paulo, ANPED, n. 26, p. 116, 2004. O texto original foi apresentado na mesa-redonda organizada pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), em Paris, França, realizada em 9 de setembro de 2002.

[13] Lave e Wenger, *Situated Learning*.

[14] Maria Inês Mafra Goulart e Wolff-Michael Roth, Margin/Centre: Toward a Dialectic View of Participation, *Journal of Curriculum Studies*, v. 38, n. 6, p. 679-700, 2006.

[15] *Ibidem*.

[16] Foram adotados nomes fictícios para os sujeitos da pesquisa, bem como para as instituições citadas, em respeito às orientações do Comitê de Ética em Pesquisa da UFMG.

[17] A equipe do Atlético ocupava a segunda posição no campeonato estadual de futebol que acontecia na ocasião, mas na pesquisa de opinião o estudante Simão havia entendido que a equipe ocupava o primeiro lugar.

[18] A professora comunitária que, a partir de 2013, passou a ser denominada professora coordenadora, tem como principais atribuições coordenar as ações do PEI na escola e articular parcerias desta com as universidades, com a comunidade local, com os proprietários dos espaços no entorno da escola, além de orientar os monitores e agentes culturais em sua inserção nessa entidade. Ela atua como a coordenadora do PEI na escola. Esse profissional é um professor do quadro permanente que é indicado pela direção da própria escola.

[19] Alan J. Bishop, Cultural Conflicts in Mathematics Education: Developing a Research Agenda, *For the Learning of Mathematics*, v. 14, n. 2, p. 16, 1994, tradução minha.

HELOISA FEICHAS

OFICINAS DE MÚSICA NO PROGRAMA ESCOLA INTEGRADA UFMG

Uma perspectiva integradora para a formação de educadores musicais

APRESENTAÇÃO

Neste artigo, procuraremos mostrar um pouco do percurso das oficinas da área de Música no Programa Escola Integrada UFMG (PEI-UFMG), indicando algumas experiências dos bolsistas sob a ótica da coordenação pedagógico-musical. Primeiramente, faremos um breve histórico das oficinas de música no PEI-UFMG e, em seguida, discutiremos aspectos do desenvolvimento das múltiplas competências para o educador musical e apontaremos alguns conceitos e estratégias para uma pedagogia da integração. Por fim, focaremos nas oficinas de música e nas orientações pedagógico-musicais, ressaltando os planejamentos e os desafios na prática, além das possibilidades e ganhos para todos os envolvidos no processo.

BREVE HISTÓRICO DAS OFICINAS DE MÚSICA NO PEI-UFMG: CONSTRUÇÃO DE UM NOVO ESPAÇO PARA FORMAÇÃO DE EDUCADORES MUSICAIS

As oficinas de música foram incluídas no PEI-UFMG em 2009 e, ao longo desses anos, têm buscado se ajustar na filosofia do

programa, sempre em diálogo com os agentes envolvidos. Tem sido um processo de construção extremamente rico e de afirmação da "música" como área de conhecimento. Temos tentado um trabalho em conjunto entre os bolsistas e a coordenação pedagógico-musical da área, cujos propósitos convergem para a valorização da educação de música no ambiente educacional. Dessa forma, as oficinas têm funcionado também como um excelente espaço para a formação dos educadores musicais, alunos dos cursos de licenciatura e de Musicoterapia da Escola de Música da UFMG.

Interessante notar que o ano de 2009 marca o início do novo curso de licenciatura da Escola de Música da UFMG, com entrada anual de 30 alunos, os quais buscam espaços alternativos para desenvolver suas experiências pedagógicas. Tivemos também, no mesmo ano, o início do curso de Musicoterapia, com 15 alunos por ano, sendo que alguns se sentem motivados a participar do programa. Nesse sentido, o PEI-UFMG tem sido um espaço potencializador para essa formação educacional e para a valorização da educação musical que, por décadas, permaneceu marginalizada e excluída. Como fruto dessa exclusão e da falta de reflexão sobre o assunto, temos visto concepções equivocadas, tais como a compreensão da música apenas como forma de entretenimento e distração e não de conhecimento. É muito comum vermos até hoje educadores pensando que a função do professor de música na escola é somente preparar as tradicionais festas escolares e, consequentemente, ensinar os alunos a cantar "música para o Dia das Mães", ou para qualquer outra data do calendário escolar. Esse tipo de concepção demonstra, no fundo, certa "ignorância" a respeito de todo o potencial da educação musical na formação humana.

Felizmente, em 2008, tivemos no Brasil, com a aprovação da Lei nº 11.769, a volta da música como conteúdo obrigatório nos ensinos fundamental e médio. Isso representa um marco

para toda a comunidade de educadores musicais brasileiros, que voltaram a discutir projetos de inclusão da música na escola, em várias instâncias e fóruns. Não obstante, desde o final da década de 1950, a educação musical nas escolas brasileiras foi paulatinamente desaparecendo. Dessa forma, a música, que, por décadas, foi retirada de cena, volta para a realidade educacional nacional. Obviamente que se trata de um processo complexo e gradativo, inclusive no que se refere à formação dos educadores musicais, mas, de toda forma, a proliferação dos cursos de licenciatura por todo o país é fruto dessa nova perspectiva da volta da música às escolas e de um aumento da demanda para educadores musicais no mercado de trabalho.

Durante esses quatro anos de participação no PEI-UFMG, tivemos mais de 20 bolsistas atuantes. Alguns permaneceram por pouco tempo, enquanto outros foram bastante persistentes, atuando por dois anos seguidos. A média por semestre também variou. Por exemplo, no primeiro semestre de 2013, tivemos seis bolsistas, enquanto no segundo semestre o número aumentou para oito. Mais importante que a quantidade de bolsistas, vale ressaltar a qualidade da participação no programa.

Vários foram os relatos dos bolsistas sobre o processo de transformação vivenciado durante a atuação nas escolas, salientando os ganhos em todos os aspectos: musicais, pedagógicos, emocionais e humanos. Esse é o saldo positivo dessa pequena história das oficinas de música no PEI: uma grande contribuição para o crescimento de vários indivíduos, que certamente amadureceram e ampliaram sua visão de mundo. Nesse espaço educacional, temos a possibilidade de desenvolver várias competências por meio de uma pedagogia integradora. Na próxima seção, discutiremos essas competências e algumas possíveis estratégias para essa pedagogia.

O DESENVOLVIMENTO DE MÚLTIPLAS COMPETÊNCIAS PARA O EDUCADOR MUSICAL: EM DIREÇÃO A UMA PEDAGOGIA DA INTEGRAÇÃO

As oficinas de música do PEI-UFMG têm sido um espaço riquíssimo para o desenvolvimento de várias competências do bolsista, tais como musical, criativa, social, emocional, interpessoal e intrapessoal. Constantemente, surgem situações que exigem dos educadores atitudes criativas para lidar com condições não familiares e desafiadoras. Nesse contexto, emerge a necessidade de construção de uma pedagogia de integração baseada em valores colaborativos e cooperativos, que favoreçam o desenvolvimento de múltiplas competências para o educador musical. Nessa perspectiva, os bolsistas são encorajados a ter autonomia, independência e senso de liderança, além de serem incentivados a realizar autoavaliação, o que contribui para um aumento de consciência do próprio processo de crescimento pessoal e profissional.[1]

MAPEANDO ALGUMAS COMPETÊNCIAS

Quais seriam as múltiplas competências necessárias para a atuação do educador musical em diversos contextos da contemporaneidade? Nesta subseção abordaremos essa questão, pensando na formação do educador musical e na perspectiva de aquisição e desenvolvimento dessas competências no contexto da escola integrada.

A reflexão sobre as múltiplas competências para o músico e educador musical foi sendo tecida a partir de experiências práticas na Escola de Música da UFMG, que, posteriormente, nos levaram ao campo da investigação teórica. Tais experiências têm como foco a criação musical, dando ênfase aos processos coletivos e à formação de lideranças musicais em diversos contextos numa perspectiva de inclusão social.

Ao longo de anos, experimentamos diversas estratégias pedagógicas, as quais trouxeram contribuições para toda orientação

pedagógico-musical no PEI-UFMG. Um dos pontos norteadores desse processo consiste na checagem constante das expectativas e motivações dos alunos e também de suas identidades musicais. Além disso, fomentamos uma reflexão e um questionamento sobre a necessidade de se adquirir e desenvolver certas habilidades e competências. Nesse sentido, o processo provoca uma nova tomada de consciência sobre processos individuais e coletivos.

Do ponto de vista das habilidades e competências musicais e artísticas, temos habilidades auditivas, como tocar ou tirar música de ouvido, capacidade de improvisar e de estruturar ideias musicais dentro de linguagens musicais específicas, questões rítmicas, expressividade musical, criatividade e originalidade. Importante também a desenvoltura para o palco e a capacidade de se comunicar verbal e gestualmente.

Quanto ao domínio de instrumentos musicais, é fundamental para o educador musical aprender mais de um. Mesmo que tenha um domínio básico em um instrumento específico, é recomendável que aprenda um pouco de algum outro. Por exemplo: um violonista que domine a técnica do violão ou um pianista/tecladista tem o conhecimento de um instrumento harmônico. Nesse caso, é aconselhável que aprenda um pouco de percussão para o desenvolvimento de questões rítmicas mais específicas ou de percussão corporal. No caso de um instrumentista de sopro, como flauta ou saxofone, seria interessante o aprendizado de algo básico num instrumento harmônico, como violão ou piano/teclado. Dessa forma, o educador musical amplia suas possibilidades pedagógicas.

Evidentemente que esse processo de aquisição de habilidades em tocar vários instrumentos vai depender das aptidões de cada músico. Há músicos com maior facilidade para a área de sopros e outros para o campo da percussão, e assim por diante. Com isso, não esperamos um multi-instrumentista virtuoso em vários instrumentos, mas um músico com certa versatilidade. A flauta doce, nesse caso, é bastante apropriada, pois o domínio básico do instrumento não requer muito esforço e é um excelente instrumento musicalizador.

A voz também é uma ferramenta fundamental nos processos de educação musical. Saber aquecer a voz, ter boa afinação, fazer alguns "vocalizes" e, ao mesmo tempo, fazer um acompanhamento básico de acordes em um teclado ou violão é extremamente útil. Isso é um pré-requisito para formar corais ou grupos vocais e, diante da falta de instrumentos musicais em várias escolas públicas, o trabalho de canto-coral é uma possibilidade viável que pode ser extremamente prazerosa para todos envolvidos.

Competências no campo das relações inter e intrapessoais são também fundamentais, como habilidade de ouvir os outros e chegar num consenso, de tomar decisão, de lidar com a liberdade e desenvolver autonomia e independência, de encontrar soluções e resolver problemas. Com relação à liderança e ao trabalho coletivo, é importante desenvolver a humildade e a paciência, saber partilhar, aprender a errar, saber quando ter uma atitude ativa ou passiva, ter prontidão para agir, comprometimento e responsabilidade com relação ao grupo, saber ouvir o outro e se colocar em seu lugar, adquirir um sentido de colaboração e cooperação, buscar o entendimento do sentido coletivo, saber ceder, colaborar para a criação de um ambiente harmonioso, com tolerância, respeito e flexibilidade diante das adversidades, reconhecer o limite de cada um, ter atitudes positivas.[2]

Com relação à assimilação dos princípios de trabalho colaborativo/cooperativo e das possibilidades de levá-los para trabalhos pedagógicos, é esperado o desenvolvimento de concentração, atenção e foco, além do processo de autoavaliação, resultando em maior consciência do processo de aprendizado, consciência corporal, espontaneidade, senso de liberdade e improvisação.[3]

Pensar em toda essa rede complexa de habilidades e competências necessárias para a educação musical contemporânea nos levou a buscar teorias para embasar nossa prática. Um referencial teórico fundamental para essa compreensão é a teoria formulada por Howard Gardner. Em seu livro *Frames of Mind*[4] (*Estruturas da mente*, 1994), de 1983, Gardner lançou as ideias sobre múltiplas inteligências, o que causou um grande impacto no pensamento e

na prática da educação. Em seu trabalho, ele mapeou, a princípio, sete dimensões da inteligência: lógica/pensamento matemático, corporal/sinestésica, interpessoal, intrapessoal, verbal/linguística, visual/espacial, musical. Mais tarde, duas novas dimensões foram incluídas em seu mapeamento: naturalista e existencialista. O pensamento das múltiplas inteligências nos ajudou a mapear estratégias pedagógicas para a atuação do educador musical em diversos contextos.

Além disso, buscamos a perspectiva sociocultural de Paulo Freire para a discussão pedagógica, que leva em conta o contexto do aluno e aponta para uma proposta dialógica. Dessa forma, a pedagogia de base para a prática da educação musical no PEI-UFMG é fundamentada principalmente nos princípios da pedagogia da autonomia, em que o professor é um facilitador e não aquele que impõe um tipo determinado de conhecimento. Ao contrário, ele busca uma intermediação para a troca das experiências e construção de novos conhecimentos. A educação para a autonomia, segundo Freire,[5] busca formar sujeitos críticos, reflexivos e ativos para a transformação da sociedade. Assim, o educando se torna agente de seu próprio processo, desenvolvendo sua consciência.

ESTRATÉGIAS DA PEDAGOGIA DA INTEGRAÇÃO

Chamamos de pedagogia da integração uma abordagem pedagógica na qual as práticas informais de aprendizagem de música ajudam na integração de alunos com diferentes formações e habilidades.[6] Apontaremos essa abordagem no contexto do ensino superior de Música (cursos de graduação da Escola de Música da UFMG), pois esse é o local onde os bolsistas que atuam no programa recebem sua formação musical acadêmica.

Historicamente, as metodologias de ensino musical têm focado em habilidades específicas voltadas para o ensino da notação musical tradicional, o que implica a escrita e a leitura do código musical. Essas abordagens excluíram outras competências do

fazer musical como, por exemplo, o "tocar de ouvido", habilidades de improvisação, dentre outras, principalmente aquelas oriundas do universo dos músicos populares. Consequentemente, os cursos de música, ao privilegiarem certas competências em detrimento de outras, deixaram à margem possibilidades de aprendizagem musical diferentes daquelas legitimadas pela academia incluindo seus sujeitos.[7]

Recentemente, os cursos de música têm incluído alunos com outras formações, o que implica reflexões sobre metodologias de ensino. Como lidar com uma variedade maior de perfis de alunos dentro da mesma instituição e com a diversidade cultural que esses alunos carregam em sua bagagem? Como entender as diversas competências resultantes das vivências desses alunos?

Para muitos acadêmicos, a resposta é simples e óbvia: os alunos devem se adequar e aprender aquilo que a academia tem para ensinar em modelos estabelecidos e legitimados há décadas. No entanto, no mundo de hoje, com todas as revoluções tecnológicas e de informação acontecendo a todo instante, como continuar perpetuando métodos de ensino musical que foram criados para realidades e contextos tão diferentes dos atuais?

A concepção de educação musical baseada apenas no ensino de partitura não pode ser o "carro-chefe" das pedagogias musicais. Não podemos ignorar o que os alunos trazem na sua bagagem para dentro da universidade. As diferentes habilidades e os conhecimentos têm que ser integrados, de alguma forma, para que novas possibilidades possam ser construídas e ampliadas. O respeito às identidades e à diversidade são pontos cruciais dessa pedagogia da integração.

Para isso, é necessário pensar em estratégias pedagógicas que ajudem os sujeitos do processo de aprendizagem a construírem pontes entre suas práticas e vivências e os novos conhecimentos disponíveis na academia. Se essas pontes são estabelecidas, certamente esses indivíduos terão mais chances de serem ativos e autônomos, permitindo-lhes descobrir mais sobre eles mesmos em um processo mais profundo de autoavaliação, ajudando-os

a abrir portas diferentes de acordo com suas necessidades e sua consciência. Ao desenvolverem essas atitudes, os alunos terão mais condições de olhar para o mundo fora da Escola de Música e tentar transformá-lo.

Nessa pedagogia, o professor de música deve ampliar as escutas e as experiências dos alunos, permitindo encontros com uma ampla gama de estilos e gêneros musicais, de diferentes épocas e culturas. Essa diversidade vai beneficiar os alunos para uma abertura de visão de mundo e uma percepção relativista da música, em vez de ficarem fechados em crenças de que uma música é superior a outras. Incentivar a criatividade dos alunos é fundamental para os seus processos de aprendizagem.

Os professores devem ser capazes de criar oportunidades em uma classe para que os alunos façam música de forma criativa (improvisação e composição) e também desenvolvam as habilidades de trabalho coletivo. Os processos de avaliação devem envolver os alunos de forma ativa. Uma vez que eles são avaliados, devem ser informados sobre os critérios utilizados e também ser solicitados a avaliar a si mesmos, para que possam ter mais consciência e responsabilidade sobre os seus próprios processos, ao invés de esperar passivamente pelo julgamento do professor.

De um ponto de vista prático, a pedagogia de integração consiste em promover atividades dentro das classes que combinam práticas musicais, como tocar e compor juntos, de forma colaborativa. A fim de se criar um ambiente para o aprendizado em comunidade, algumas estratégias são fundamentais. É necessário um "aquecimento", que é um momento em que a socialização ocorre através de exercícios que exploram a criatividade em aspectos rítmicos, melódicos e harmônicos. Normalmente, ele é baseado em estratégias de improviso. O aquecimento promove uma interação dos membros do grupo, promovendo uma sensação de cumplicidade, liberando tensões e inibição, o que facilita fazer música juntos. Os exercícios de aquecimento também promovem a consciência do corpo, especialmente através da rítmica. Uma vez que há um bom ambiente, o próximo passo

é promover atividades de composição de uma forma coletiva e a performance daquilo que foi criado. Obviamente, isso é alimentado por atividades de escuta que ampliam a percepção, favorecendo também habilidades auditivas específicas.

Outro ponto importante é que, ao trabalhar dentro dessa perspectiva, é possível aprender uns com os outros, pois cada indivíduo tem pontos fortes e fracos. Esse é o espírito de uma comunidade de alunos que se baseia na cooperação e em atitudes colaborativas. Isso permite aos alunos a autonomia, ao invés de uma atitude passiva, e os incentiva a fazer escolhas e a assumir a responsabilidade por elas. Dessa forma, a sensibilização e conscientização dos alunos são acionadas. Eles são provocados constantemente a fazer perguntas sobre as suas necessidades e a questionar possibilidades para sanar suas lacunas, buscando soluções para os desafios de uma forma reflexiva. Isso aumenta o nível de motivação na aprendizagem e propicia a descoberta de novos mundos.

AS OFICINAS DE MÚSICA E AS ORIENTAÇÕES PEDAGÓGICO-MUSICAIS

As oficinas de música do PEI-UFMG têm como objetivo proporcionar experiência musical aos alunos participantes do programa, buscando uma articulação entre a musicalidade proveniente do seu ambiente cultural e as demais manifestações existentes no meio musical. Elas contam com uma coordenadora pedagógico-musical e uma bolsista de apoio, que realizam orientações semanais com os bolsistas para acompanhamento de suas práticas e vivências nas escolas. Essas orientações foram transformadas na disciplina optativa "Escola Integrada", do grupo "Música e Pedagogia" (grupo quatro da estrutura curricular da Escola de Música da UFMG). Dessa forma, o aluno bolsista do programa contabiliza créditos para sua formação acadêmica, e a orientação também contabiliza crédito para o professor orientador em sua carga horária didática.

É pedido ao bolsista que mantenha um "diário de bordo" com suas atividades, registrando-as e, posteriormente, enviando-as à coordenação por e-mail, na forma de relatório (que pode ser semanal, quinzenal ou mensal). A entrega dos relatórios consiste numa forma de provocar a reflexão individual do bolsista, mas, quando surgem temas relevantes para a turma, eles são levados para a orientação em grupo.

No grupo, as orientações consistem na troca de experiências e de conhecimentos. As vivências diárias de cada um no programa são compartilhadas e as dificuldades encontradas são discutidas, assim como as possibilidades de soluções. Tudo isso contribui de maneira significativa para a construção dos objetivos da área e da sua constituição como um grupo coeso, que busca construir boas reflexões, as quais podem ser transmitidas pelos bolsistas para outras situações e contextos que venham a enfrentar em sua vida profissional, como educadores.

Uma das grandes reflexões que tem surgido nas reuniões de orientação diz respeito ao papel do educador musical nos dias atuais, ao considerar não só as questões teóricas e o conhecimento acadêmico adquirido na universidade, mas, também, a diversidade cultural dentro do espaço escolar. Tal diversidade nos faz pensar em estratégias e determinadas didáticas que possam se adequar melhor ao contexto vivenciado pelos bolsistas, com a finalidade de trazer algo novo e expandir o olhar para essa realidade da escola pública.

A discussão sobre a música e suas funções na sociedade tem ampliado conceitos, quebrado preconceitos, fomentado a tolerância e rompido com juízos de valor como "música boa" ou "música ruim". A tentativa é estabelecer relações entre os bolsistas e os alunos das escolas, de forma que o diálogo seja ponto de partida. Deve-se tentar uma compreensão do meio social de cada sujeito e de sua relação com os conhecimentos trazidos para as oficinas. O objetivo é romper com determinados estigmas ligados a aulas de música, buscando apresentar uma nova visão sobre o processo de musicalização. Embora ainda predomine a concepção de

que a música se relaciona apenas ao entretenimento e ao lazer, aos poucos os trabalhos dos bolsistas mostram aos alunos que a música é mais do que isso, pois requer prática e é uma forma de conhecimento.

A proposta de educação musical trabalhada nas orientações está sintonizada com a perspectiva da educação integral, que busca a formação global de uma pessoa a fim de torná-la apta a ser uma participante ativa do mundo em que vive, expandindo suas potencialidades e necessidades no meio social. Nessa participação ativa, o contato com o outro influi em seu processo de aprendizagem, pois há trocas constantes.

Muitos são os desafios encontrados pelos bolsistas quando estão atuando na escola integrada: desde os emocionais, diante de quadros complexos de inter-relação humana e confronto com uma realidade dura e distante da própria experiência, até os desafios relacionados a problemas de infraestrutura material das escolas municipais. Na próxima seção, abordaremos alguns aspectos da prática dos bolsistas no PEI-UFMG, discutindo esses desafios e apontando possibilidades de atuação no sentido do desenvolvimento das múltiplas competências necessárias para uma pedagogia compatível com a realidade.

AS OFICINAS: PLANEJAMENTOS E DESAFIOS

As oficinas visam promover a articulação entre as vivências musicais dos alunos e a aquisição de novas habilidades para expansão do "fazer musical". O "fazer música" aqui está baseado em três pilares que são a *escuta*, a *criação musical* e a *performance*. Na verdade, essas três modalidades são a estrutura central do modelo CLASP do educador inglês Keith Swanwick.[8] Nesse modelo integrador, o autor ressalta que a experiência e o conhecimento musical devem acontecer contemplando todos esses lados.

No CLASP, Swanwick[9] explica que o C significa a modalidade de composição, o L diz respeito à literatura (musical), o A está ligado à audição, o S representa as habilidades (*skills*), e o P é a performance. Numa perspectiva integradora, esse modelo oferece

um equilíbrio entre as modalidades do fazer musical. Sendo assim, se numa aula privilegia-se muito a escuta, por exemplo, na aula seguinte é interessante equilibrar, fazendo uma atividade de composição ou de improvisação e, ao mesmo tempo, cuidar para o aprendizado de alguma técnica nova para se tocar um determinado instrumento ou para cantar, e assim por diante. Tendo em mente que todas as modalidades devem ser contempladas, o educador pode fazer constantemente uma avaliação e checar se todas estão acontecendo de forma equilibrada.

O modelo CLASP é incentivado no planejamento das oficinas. Entretanto, uma das maiores reclamações dos bolsistas diz respeito à necessidade de terem vários planos disponíveis, pois lidam com a imprevisibilidade o tempo todo. Muitas são as causas de tamanha instabilidade na operacionalização do planejamento, mas os problemas com a materialidade são os mais destacados. Em muitas escolas, os bolsistas relatam que têm que "dançar conforme a música", "rebolar", "improvisar o tempo todo", "ter muitas cartas na manga", pois lidam com as situações mais adversas possíveis. Ouvimos relatos de bolsistas que chegaram às escolas e só conseguiram que a compra de instrumentos musicais se efetivasse vários meses depois. Enquanto esperavam pela chegada dos almejados instrumentos, tiveram que criar outras estratégias para as oficinas. Em muitos casos trabalharam com percussão corporal, construção de instrumentos percussivos (chocalho feito com copinho de iogurte, dentre outros), com vídeos, atividades de escuta e canto.

Um aspecto bastante enfatizado pelos bolsistas é que, ao se inserirem no programa, eles se depararam com uma grande diversidade cultural, tendo que lidar com gostos musicais distintos, o que foi um primeiro choque cultural. Nas escolas, muitos alunos têm um gosto musical voltado geralmente para o pagode, funk, rap, entre outros. O bolsista busca apresentar aos alunos outros estilos musicais, com estratégias específicas, a fim de expandir seu conhecimento sobre a música, ampliando as possibilidades de

escuta. A intenção é não impor determinado estilo musical, pois o que o aluno aprecia é fruto da sua vivência no espaço social.

Esse exercício de troca de experiências e, consequentemente, de expansão cultural, é desafiador e, ao mesmo tempo, bastante rico. Traz desafios no sentido da criação de estratégias para essa expansão, o que nem sempre é tarefa fácil, pois há resistência por parte dos alunos da escola em ouvir e trabalhar com outras músicas com as quais não estão acostumados. É necessário criatividade, respeito e paciência por parte dos bolsistas, para que haja um posicionamento realmente dialógico.

Para alguns bolsistas, os desafios estavam ligados à falta de espaço físico para as oficinas de música. Num dos casos relatados, a bolsista tinha que dar aula de música numa quadra de esportes onde os alunos jogavam bola. Em outro caso, o bolsista tinha que atravessar o pátio da escola com os alunos e seguir pela rua para outro lugar (com chuva ou sol), o que inviabilizava o transporte de instrumentos musicais. Com esses exemplos, ficou muito claro, nas orientações, que os bolsistas das oficinas de música deveriam se posicionar diante da coordenação do programa, em suas respectivas escolas, para pedirem espaço adequado para a realização das oficinas. O mínimo de materialidade deveria ser garantido, do contrário, a qualidade das oficinas ficaria comprometida.

Muitos são os conflitos emocionais vividos pelos bolsistas, quando começam o processo nas escolas. A maioria relata a riqueza da experiência, principalmente nas questões humanas. Em muitos casos, percebemos o processo de amadurecimento profissional que envolve o lado emocional e o educacional musical. Temos o exemplo de um bolsista que participou do programa durante dois anos, se afastou e pediu para voltar, reconhecendo que o PEI é um grande "laboratório" para o seu aprendizado. Outro bolsista comentou a possibilidade de desistir do programa no início por ter encontrado muitos obstáculos, mas optou pela perseverança e não se arrependeu. Em seus relatos observamos uma curva crescente de conquistas e amadurecimento. Ele disse:

Eu sei que poderia batalhar por outro emprego onde ganhasse mais, mas vejo o ganho na escola integrada maior que qualquer salário. Meu ganho é para a vida… Tenho conseguido tantas vitórias com as crianças e justamente com as mais indisciplinadas e consideradas mais difíceis. Isso não tem preço…

Esse mesmo bolsista relatou que, no início, os alunos só ouviam funk e eram bem resistentes e fechados a qualquer outro estilo musical. Com perseverança e com uso de várias estratégias, foi conseguindo, aos poucos, abrir o horizonte das crianças que, após uns três meses de trabalho, já estavam mais abertas e, inclusive, solicitando cada vez mais músicas novas e diferentes. Ao final de um semestre de trabalho, o bolsista conseguiu a realização de uma apresentação com alunos tocando flauta doce, violão, percussão e canto.

Outro bolsista passou por situação semelhante de pessimismo, no início, mas, gradativamente, conquistou a confiança das turmas. Mesmo tendo dificuldades com a indisciplina dos alunos, deu enfoque à percussão corporal e à construção de pífanos em sua oficina. Um de seus depoimentos foi muito tocante e nos trouxe grandes reflexões sobre o ensino de música em contexto de escola pública:

Nem tudo é só negatividade. Como eu já havia comentado antes, existem alunos que, mesmo em meio a tanta bagunça, estão se preocupando com a aula e se interessando por ela, e isso me deixa muito feliz! Tenho uma lista de uns quatro ou cinco, aproximadamente, que me espantaram com a velocidade com que aprenderam a tirar sons do pífano (não só com os dedos soltos, mas também fazendo as posições normais que a gente geralmente faz pra tocar – alguns até já conseguem executar a escalinha da flauta).

A atuação desse bolsista nos chamou a atenção, em particular, pois, na falta de instrumentos em sua escola, resolveu construir cem pífanos e muitos alunos puderam tocar canções nas flautas

construídas. Foi um grande exemplo de otimismo, perseverança, criatividade e ação, diante das adversidades.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Muitas são as funções da música na sociedade. A música faz parte do cotidiano das pessoas de diversas formas. No entanto, uma das funções mais fascinantes para o mundo da educação musical é a capacidade de ajudar as pessoas a transcender em limites e expandir horizontes. A vibração dos sons é poderosa, pois pode ser transmutadora; o fazer música coletivamente também é transmutador! Transcende na medida em que amplia os referenciais, quebra preconceitos, aumenta o grau de tolerância e de respeito, expande a percepção, muda a visão de mundo.

Formar educadores musicais é desafiador, mas é também um alento, uma forma de atuarmos no mundo, de fazer alguma diferença, de criar, de deixarmos uma marca de esperança. Trabalhar com os bolsistas é também uma forma de sairmos dos muros da universidade e de entrarmos em contato com a realidade dura da vida; uma forma de nos articularmos com algum setor da sociedade e trazermos de volta para a universidade uma reflexão mais profunda que continue nos alimentando para essa "missão".

Uma das motivações para o envolvimento em projetos educacionais é a possibilidade de influenciar pessoas a serem críticas e conscientes no mundo. É possível mudar as situações pela paixão, por meio de empenho e do desenvolvimento de conhecimentos e habilidades. Isso significa nos engajarmos em um constante processo de aprendizagem e de pesquisa, sempre com curiosidade e criatividade. Mas como garantir qualidade em um trabalho? "Qualidade" em trabalhar em grupos exige a capacidade de ouvir todas as vozes dos seus membros, permitindo-lhes desenvolver suas próprias capacidades. Mas, talvez, o grande referencial de qualidade possa ser avaliado através de uma combinação de motivação, paixão, prazer e alegria naquilo que fazemos, juntamente com o compromisso e com a expansão constante de nossos conhecimentos e competências.

NOTAS

[1] Heloisa Feichas, Bridging the Gap: Informal Learning Practices as a Pedagogy of Integration, *British Journal of Music Education*, Cambridge, v. 27, Special Issue 01, p. 47-58, mar. 2010; Heloisa Feichas e R. Wells, Connect Project in Brazil, em P. Renshaw (ed.), *Engaged Passions*: Searches for Quality in Community Contexts, Delft, Eburon, 2010, p. 185-193.

[2] Feichas e Wells, Connect Project in Brazil.

[3] *Ibidem*; Heloisa Feichas e D. Machado, Projeto Connect na Escola de Música da UFMG, em Encontro Anual da Associação Brasileira de Educação Musical, 18., *Anais*... Londrina, 2009, p. 1052-1058.

[4] H. Gardner, *Frames of Mind*, New York, Basic Books, 1983.

[5] Paulo Freire, *Pedagogia da autonomia*: saberes necessários à prática educativa, 25. ed., Rio de Janeiro, Paz e Terra, 2002.

[6] Feichas, Bridging the Gap.

[7] L. Green, *How Popular Musicians Learn*: a way ahead for music education, London, New York, Ashgate, 2002; Heloisa Feichas, *Formal and Informal Music Learning in Brazilian Higher Education*, tese (Doctor of Philosophy – PhD), Institute of Education, University of London, London, 2006; *Idem*, Bridging the Gap; D. Neto, *Aprendizagens em percepção musical*: um estudo de caso com alunos de um curso superior de música popular, dissertação (mestrado em Música), Escola de Música, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2010.

[8] Keith Swanwick, *A Basis for Music Education*, London, Routledge, 1979.

[9] *Ibidem*.

Seção 4
PESQUISANDO O PROGRAMA ESCOLA INTEGRADA UFMG

JULIANA BATISTA DOS REIS
JUAREZ DAYRELL

QUEM FAZ A ESCOLA INTEGRADA?
Reflexões sobre os bolsistas do Programa Escola Integrada UFMG

> (...) quem ensina aprende ao ensinar, e quem aprende ensina ao aprender.
>
> Paulo Freire, *Pedagogia da autonomia*

APRESENTAÇÃO

Neste artigo buscamos apresentar e discutir a condição de jovens universitários, bolsistas da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), que atuaram como monitores de oficinas no Programa Escola Integrada da Prefeitura Municipal de Belo Horizonte. As reflexões versam sobre alguns resultados da pesquisa "Quem faz a escola integrada? Reflexões sobre os sujeitos do programa", realizada no âmbito das atividades de extensão do Programa Escola Integrada UFMG (PEI-UFMG), no ano de 2011.[1]

Tecer apontamentos sobre quem são os jovens universitários que experimentaram o papel de educadores em escolas públicas do ensino fundamental pode ampliar nossas reflexões sobre o encontro entre esses dois níveis de ensino, a educação básica e o ensino superior. Uma das perguntas que inspiravam a pesquisa era provocada pelas possíveis relações entre sujeitos de instituições de ensino públicas, estudantes universitários

(educadores aprendizes) e crianças e adolescentes (alunos do ensino fundamental). Nos limites da pesquisa, essa questão não pode ser respondida, mas a caracterização desses novos sujeitos educativos – jovens universitários – pode trazer elementos que enriquecem a compreensão de práticas de educação integral.

A proposta de pesquisa se desenvolveu a partir da necessidade de maior compreensão dos diferentes sujeitos que trabalham no programa, bem como as possibilidades e desafios dessa atuação na escola integrada, em diferentes escolas da Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte. Privilegiamos a apresentação de algumas caracterizações sobre os bolsistas da UFMG. A partir dessa descrição, delineamos apontamentos e reflexões em torno do perfil desses educadores em iniciação, que *aprendem ao ensinar*.

EDUCAÇÃO INTEGRAL E NOVOS EDUCADORES: BREVES APONTAMENTOS

As políticas públicas que propõem a construção de uma escola integral estão cada vez mais presentes na agenda de diretrizes educacionais do governo federal, dos estados e dos municípios do país. Há uma variedade de formas pelas quais a educação integral pode se desenvolver no cotidiano escolar. Se, por um lado, é possível aumentar o tempo dos alunos – crianças, adolescentes e jovens – no espaço escolar, promovendo uma educação de horário integral, por outro é viável conceber a integração de outros saberes, sujeitos, espaços e processos educativos, ainda pouco presentes na escola.

Ana Maria Cavaliere[2] nomeia esses dois modelos como *escola de tempo integral* e *aluno em tempo integral*. Nessa concepção, a *escola de tempo integral* privilegia o fortalecimento da própria instituição escolar, com a disponibilidade de novos equipamentos, instrumentos e profissionais para proporcionar aos sujeitos uma socialização escolar ampla e diversificada. Já a segunda proposta concebe a possibilidade de que os alunos vivenciem atividades

múltiplas, conduzidas por outros educadores e em ambientes também fora do espaço escolar.[3]

Em Belo Horizonte, o Programa Escola Integrada tem por objetivo a formação integral dos alunos de seis a quinze anos da rede pública de ensino fundamental, por meio da ampliação da jornada escolar para nove horas diárias, com oferta de oficinas diversificadas no contraturno escolar. Além disso, privilegia-se o uso de espaços fora da escola, como associações comunitárias, praças, parques e quadras. Concebe-se, portanto, a cidade como território educativo.

Podemos dizer que na categorização proposta por Cavaliere[4] essa experiência privilegia os sujeitos – crianças, adolescentes e jovens – e o desenvolvimento de ações educativas que ampliam não só a dimensão cognitiva, mas valorizam saberes éticos, estéticos, corporais e emocionais.[5] Através de um projeto piloto, o programa teve início em 2006 e, desde então, conta com a parceria da UFMG, por meio da Pró-Reitoria de Extensão (Proex-UFMG), e com o envolvimento de diversas unidades acadêmicas da universidade.

A política pública de educação integral desenvolvida na Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte estabelece em suas diretrizes a busca por diálogo com a comunidade, universidades e instituições de ensino superior, associações de moradores e outros espaços/saberes "não escolares". Logo, tal projeto pedagógico demanda o trabalho de "novos" profissionais da educação. Afinal, se a cidade é composta por múltiplas experiências e atores educativos, outras vivências e sujeitos do conhecimento precisam contribuir na construção das ações pedagógicas da educação integral. Assim, de acordo com a Coordenação Geral do programa:

> (...) As cidades emergem com importância crescente na construção de novas formas de sociabilidade e interações, com seus múltiplos espaços de conhecimento e múltiplas oportunidades de aprendizagem, na construção de uma pedagogia do lugar, uma pedagogia das cidades.[6]

Por isso, tendo como princípio a concepção de um currículo que viabiliza as vivências de outros saberes, para além das disciplinas escolares, o programa insere novos educadores em cada escola. Organizado por meio de ações educativas definidas como *oficinas*, agentes comunitários (geralmente moradores da região em que a escola está situada) e alunos das instituições de ensino superior parceiras executam propostas pedagógicas variadas. Para a gestão das atividades, em cada unidade escolar há um coordenador do programa (que anteriormente era denominado professor comunitário[7]), responsável por organizar e acompanhar as oficinas de agentes comunitários e monitores universitários.

Desse modo, através do PEI-UFMG, estudantes de graduação podem ministrar oficinas nas escolas sob a orientação de professores, técnicos e estudantes de pós-graduação da universidade, que compõem equipes pedagógicas de orientação. Importante destacar o desenvolvimento de atividades permanentes de formação para os educadores, sejam estudantes da UFMG ou agentes comunitários.[8]

Contudo, essa investigação evidencia potencialidades e desafios nas relações entre ensino, pesquisa e extensão. Afinal, tendo como objetivos a aproximação e o conhecimento dos atores envolvidos na execução do programa (agentes comunitários, bolsistas da UFMG e professores comunitários), oportunizam-se reflexões sobre os processos educativos na universidade e a construção de conhecimento a partir do "chão da escola". A interação entre universidade e sociedade, a indissociabilidade entre teoria e prática e a interseção entre formação universitária e iniciação à prática docente são evidenciadas quando problematizamos a educação integral e seus "novos" educadores. Além de realizar uma descrição sociocultural dos sujeitos da escola integrada, a pesquisa buscou mapear estratégias, desafios e possibilidades experimentados no cotidiano das oficinas e, ainda, avaliar as relações entre os diferentes sujeitos do programa.

A PESQUISA COM BOLSISTAS UNIVERSITÁRIOS

Estudantes de graduação de diferentes cursos da UFMG podem atuar no Programa Escola Integrada como monitores de oficinas na condição de bolsistas de extensão nas escolas. Eles são acompanhados por uma equipe de professores e pós-graduandos da universidade, que orientam a prática pedagógica, o planejamento e o desenvolvimento das atividades e as relações com as crianças e adolescentes nas oficinas. Essa é uma oportunidade de vivenciarem o cotidiano escolar e experimentarem a prática docente através da elaboração de oficinas relacionadas às áreas de conhecimento dos cursos de graduação.

A referência para definição da amostra de pesquisa foi estabelecida justamente a partir da participação de estudantes da UFMG no Programa Escola Integrada. Enquanto estratégia metodológica, optou-se pela pesquisa quantitativa, a partir da aplicação de questionários. Ou seja, onde havia alunos da universidade atuando como monitores de oficinas, realizou-se a aplicação de questionários junto à equipe de agentes comunitários e aos professores comunitários nas respectivas escolas. Já a aplicação de questionários entre monitores (estudantes da UFMG) aconteceu, em sua maioria, nos encontros de formação na própria universidade.

No início do trabalho de investigação, 32 escolas de variadas regionais de Belo Horizonte (Venda Nova, Oeste, Noroeste, Centro-Sul, Pampulha, Norte e Nordeste) compunham a amostra da pesquisa. Desse total, 23 estavam localizadas no chamado *vetor norte*, composto pelas regionais Pampulha, Venda Nova e Norte. No momento em que a pesquisa foi realizada, no segundo semestre do ano de 2011, cerca de 60 bolsistas faziam parte do programa, mas somente 43 responderam os questionários. Avaliamos que a impossibilidade de abordar todos os estudantes evidenciou dois aspectos: rotatividade de bolsistas e certo nível de absenteísmo nos encontros de formação coletiva realizados na UFMG (onde aplicamos grande parte dos questionários).

Apresentamos alguns dados referentes a essa investigação, desenvolvida ao longo do segundo semestre de 2011, que nos revelam informações sobre o perfil sociocultural dos bolsistas bem como aspectos de suas trajetórias e as principais demandas e dificuldades com relação ao cotidiano do PEI-UFMG. Por tratar-se de uma primeira pesquisa no âmbito do PEI-UFMG, o uso de um instrumento de pesquisa quantitativo (questionários) nos pareceu o mais amplo para uma primeira experiência de aproximação investigativa dos sujeitos do programa. 31 perguntas com respostas preestabelecidas compuseram o instrumento de investigação, incluindo questões sobre a caracterização socioeconômica e universitária e outras relacionadas às vivências como bolsista na escola integrada e à avaliação da relação com os outros sujeitos que atuam no programa.

A experiência de aplicação dos questionários mostrou que as indagações propiciavam, em algumas circunstâncias, o início de falas mais qualificadas sobre as vivências dos respondentes como sujeitos atuantes na escola integrada. Contudo, apresentamos a seguir os resultados a partir de "elementos tirados dos conteúdos em categorias, (...) [com] distribuições de frequência e outros índices numéricos".[9] Com isso não nos colocamos como defensores da inútil e falsa oposição entre *quantitativo* e *qualitativo*, mas centralizamos a exposição de dados que o instrumento de pesquisa com questionários possibilita sistematizar.[10] No próximo item, exibimos gráficos com as frequências das principais questões presentes no instrumento de pesquisa, considerando os 43 questionários respondidos.

ESTUDANTES DA UFMG: EDUCADORES EM FORMAÇÃO

Neste primeiro gráfico, sobre a faixa etária dos bolsistas, podemos observar que há a predominância de jovens com a idade entre 21 e 25 anos. Jovens de 16 a 20 anos são 18,6%, o que nos

revela também a atuação de universitários nos períodos iniciais do curso de graduação, como ainda será destacado.

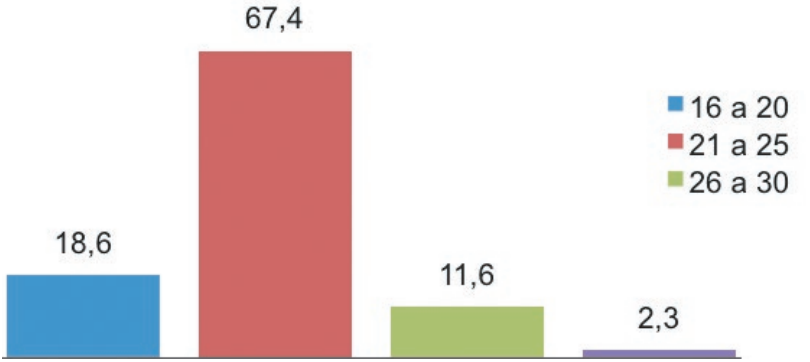


Gráfico 1 – Faixa etária dos bolsistas da UFMG do Programa Escola Integrada – 2011

A soma das duas primeiras faixas etárias desponta que estudantes que tinham entre 16 e 25 anos totalizavam 86,0%, fazendo-nos refletir sobre a entrada de jovens educadores no programa. Esses novos atores educativos entram em cena provocando reflexões sobre as relações intergeracionais no interior da escola, já que "esses jovens vêm cumprindo um importante papel de educadores, mediadores de políticas públicas".[11]

Com relação ao sexo, havia uma pequena diferença entre o número de bolsistas do sexo feminino (55,8%) e do sexo masculino (44,2%). Trata-se de um aspecto interessante que sinaliza uma presença mais equilibrada de educadores homens e mulheres, diante da constatação da enorme presença feminina no magistério.[12]

A maioria, 62,1% dos bolsistas, estudou a maior parte do ensino médio em escolas públicas. Outros, 34,9%, foram alunos de escolas particulares, como pode ser verificado no Gráfico 2.

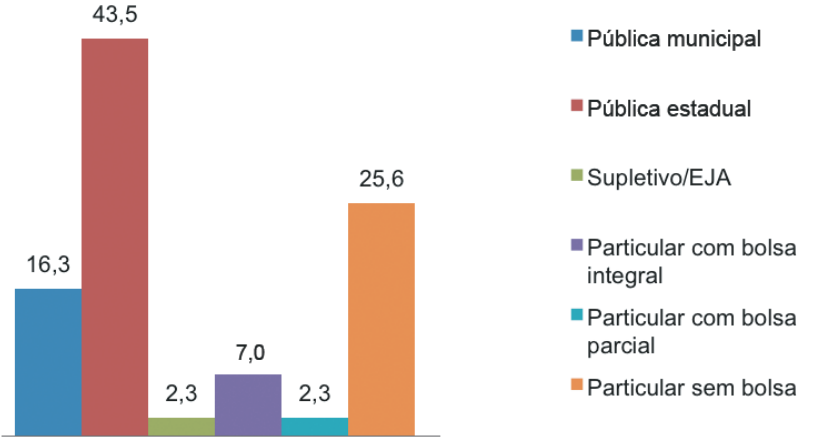


Gráfico 2 – Tipo de escola em que o bolsista concluiu o ensino médio – 2011

Esse é um fato revelador que nos faz levantar algumas hipóteses acerca de um número maior de estudantes universitários provenientes de escolas públicas que atuam como bolsistas no programa. Tal porcentagem é superior ao retrato dos estudantes da UFMG, já que o perfil global indica que 40,0% dos estudantes são egressos de escolas públicas. Entretanto, em cursos mais concorridos, como o de Medicina, o percentual de estudantes originários da escola pública é inferior a 20,0%.[13] Ou seja, há uma distribuição irregular na diversidade dos cursos expressa num maior contingente de egressos do ensino médio público nos cursos noturnos e/ou de menor prestígio social. Porém, nos limites da pesquisa, não foi possível investigar os significados desse "retorno" dos estudantes à escola pública, agora na condição de educadores em formação.

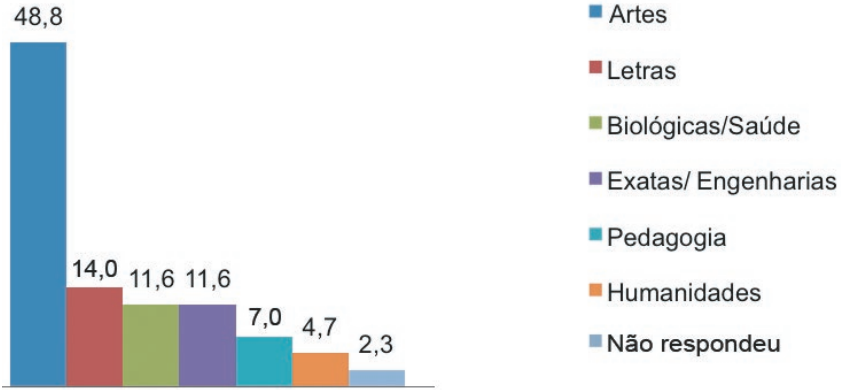


Gráfico 3 – Área do curso de graduação dos bolsistas – 2011

Reunimos os cursos de graduação dos monitores em áreas afins com o intuito de otimizar a análise dos dados. O agrupamento foi feito em função da proximidade entre os cursos e das semelhanças entre os tipos de oficinas ofertadas no programa.

Nota-se uma grande concentração de bolsistas na área das Artes, pertencentes aos cursos de Artes Visuais, Teatro, Música, Dança e Design de Moda. De fato, o programa privilegia e demanda atividades pedagógicas que envolvam múltiplas linguagens do universo artístico. Observa-se que o PEI-UFMG oferta um amplo e diversificado "Cardápio de Oficinas" nessa área. De todo modo, convém apontar a diversidade de cursos de que os estudantes que atuam como monitores de oficina são provenientes. Além disso, foi constatada a presença de estudantes que não estão envolvidos com a licenciatura e, mesmo assim, interessam-se pela experiência de educadores no programa.[14]

No Gráfico 4, a seguir, podemos verificar o período do curso em que se encontravam os bolsistas.

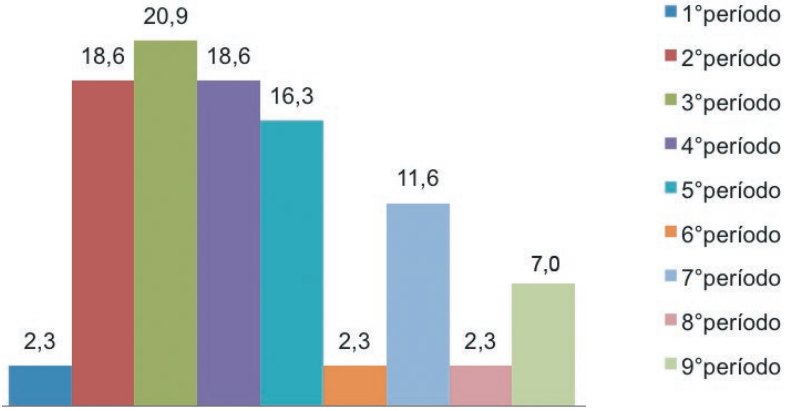


Gráfico 4 – Período dos bolsistas no curso superior – 2011

No período da pesquisa, 74,4% dos bolsistas da UFMG estavam cursando entre o segundo e o quinto períodos, o que nos mostra uma maior inserção no programa de graduandos nos anos iniciais do curso. Nesse sentido, é possível fazer a inferência que, para alguns estudantes, o trabalho como monitor de oficina é a primeira possibilidade de bolsa universitária. No atual contexto universitário, com variadas ofertas de bolsa de pesquisa e de extensão, estar em um período mais avançado no curso de graduação ou cumprir determinadas disciplinas amplia o conhecimento e as possibilidades de atuação em projetos e grupos de pesquisa e/ou bolsas de monitoria, alargando o campo de escolhas dos estudantes.

Embora mais da metade dos respondentes estar cursando até o quarto período, 55,8% do total de bolsistas respondeu que já havia tido alguma experiência como educador antes do desenvolvimento de oficinas na escola integrada, como mostra o Gráfico 5. Portanto, podemos perceber não apenas um interesse prévio, mas também alguma vivência como agentes de processos educativos.

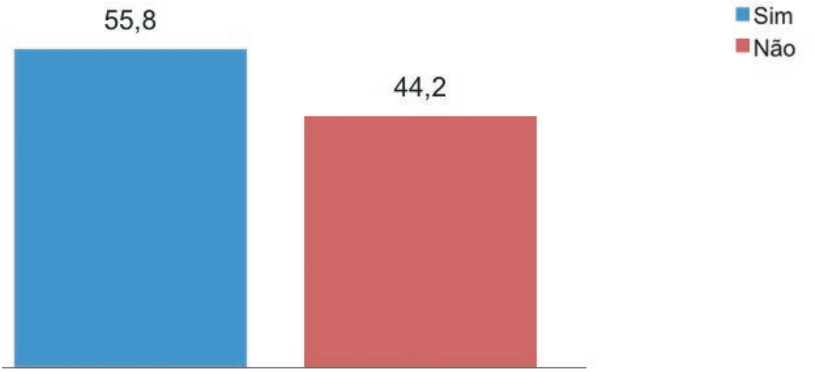


Gráfico 5 – Outras experiências dos bolsistas como educadores – 2011

Entre aqueles que já haviam desenvolvido atividades educativas antes da atuação no PEI-UFMG, quando perguntados sobre o tempo dessa experiência, 33,3% responderam que durou até seis meses, 19,0% que durou entre sete meses e um ano e 47,6% dos bolsistas havia atuado como educador por mais de um ano. O Gráfico 6 nos mostra o tempo de atuação dos bolsistas no PEI-UFMG.

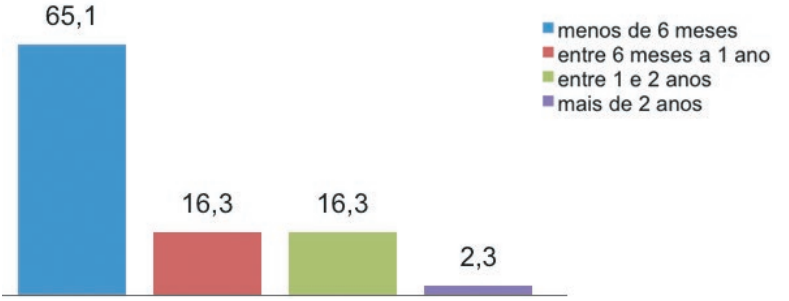


Gráfico 6 – Tempo de atuação dos bolsistas no programa – 2011

A parceria entre a Prefeitura Municipal de Belo Horizonte e a UFMG iniciou-se em 2006. Os dados acima se referem ao ano de 2011. Quase dois terços dos bolsistas respondentes estavam há menos de seis meses desempenhando a função de monitoria.

Esse percentual revela, em alguma medida, a rotatividade da equipe de bolsistas da UFMG. Os dados referentes às faixas de tempo entre seis meses e um ano e de um a dois anos de atuação, que juntas perfazem 32,6%, mostram que há um grupo bastante significativo com uma maior estabilidade. Somente um estudante atuava no programa há mais de dois anos. Destacamos que os estudantes vivenciam na universidade, ao longo de seus cursos, outras possibilidades de estágio e bolsas acadêmicas, o que é positivo por oportunizar novas experiências para a sua formação e futura inserção profissional.

Ao serem questionados sobre a maneira pela qual tomaram conhecimento da possibilidade de atuação na escola integrada, 60,5% dos estudantes indicaram a própria universidade, conforme o Gráfico 7.

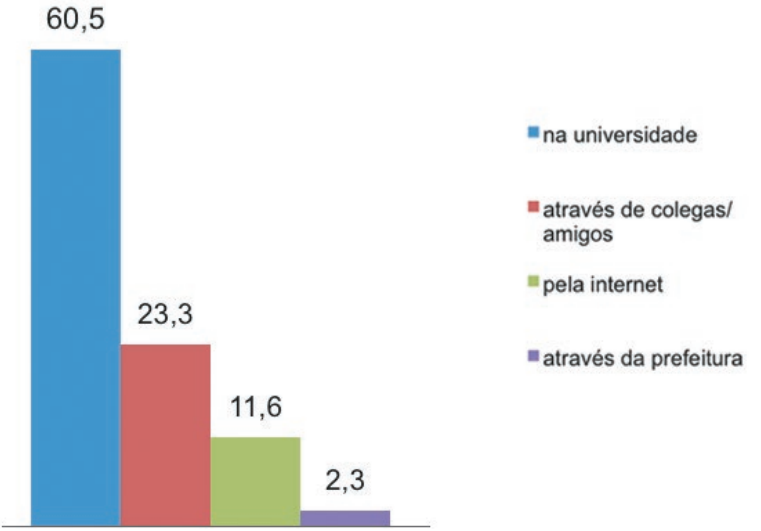


Gráfico 7 – Forma como os bolsistas conheceram o PEI-UFMG – 2011

Esse dado evidencia a importância de diversas ações do PEI-UFMG no intuito de divulgar o programa e as possibilidades de atuação desses estudantes como educadores. Revela-se como a própria universidade estimula relações com o desenvolvimento

dessa política educativa, por ser também espaço de formação para os estudantes universitários.

No Gráfico 8, a seguir, pode-se verificar as respostas dos bolsistas sobre a principal contribuição trazida pela sua atuação no programa.

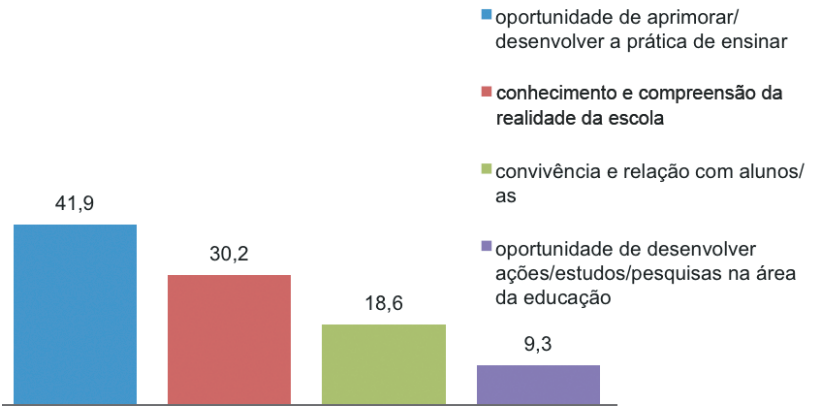


Gráfico 8 – Principal contribuição do programa para os bolsistas – 2011

Quando questionados, 41,9% dos bolsistas destacam a oportunidade de aprimorar e desenvolver a prática como educadores. Outros 30,2% dizem que o "conhecimento e a compreensão da realidade da escola" são atributos relevantes da atuação no PEI-UFMG. Assim, percebemos que desempenhar a função de bolsista de extensão em escolas da rede municipal favorece um campo de aprendizados para além dos muros da universidade.

Por fim, o Gráfico 9 nos mostra quais os temas de interesse dos bolsistas para os encontros de formação.

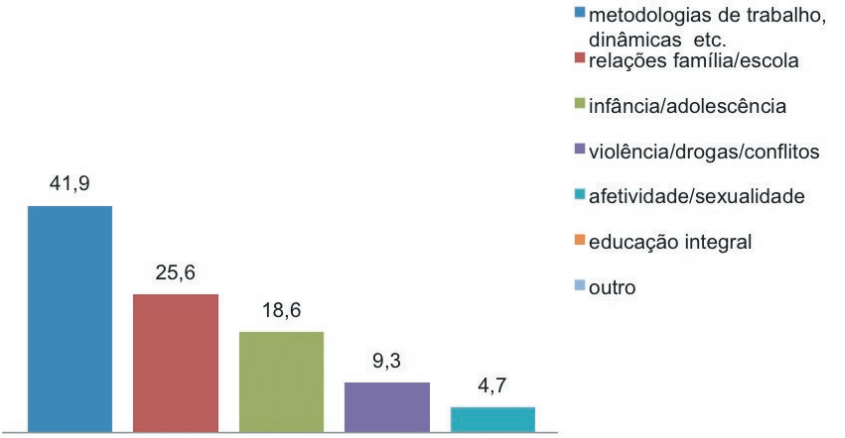


Gráfico 9 – Temas de interesse dos bolsistas para as formações coletivas – 2011

A maioria dos estudantes sinaliza a importância de discussão sobre "metodologias de trabalho", "dinâmicas" e "planejamentos de aulas", que são indícios da complexidade dos processos de ensino e aprendizagem e o anseio por debates que favoreçam o desenvolvimento de concepções e práticas pedagógicas e a qualificação para o trabalho.[15]

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As ações do PEI-UFMG compõem uma política educativa que amplia a concepção de educação e favorece a entrada de novos atores nas escolas – jovens estudantes da universidade que experimentam a docência no chão da escola, construindo relações com crianças e adolescentes, agentes comunitários e equipe, criando possibilidades de interlocução entre sujeitos que, talvez, não fossem possíveis espontaneamente. Por isso, o programa estimula a experiência da escola como espaço de encontro entre diferentes sujeitos e a promoção de uma teia de ações educativas, que pode contribuir para a formação de todos.

Colocando em diálogo esses diferentes atores, há maior probabilidade de ações coletivas na escola, em consonância com

um projeto político-pedagógico local. Contudo, é importante destacar o dever da universidade pública em contribuir para o alargamento de relações educativas, promovendo a retroalimentação entre saberes. Os estudantes universitários são um laço fundamental nesse mosaico educativo, afinal:

> Ninguém escapa da educação. Em casa, na rua, na igreja, ou na escola, de um modo ou de muitos, todos nós envolvemos pedaços da vida com ela: para aprender, para ensinar, para aprender e ensinar. Para saber, para fazer, para ser ou para conviver, todos os dias misturamos a vida com a educação.[16]

NOTAS

1 Participaram da realização da pesquisa os bolsistas Leonardo Caldeira, Sofia Repolês e Leôncio Farias.

2 Ana Maria Cavaliere, Escolas de tempo integral *versus* alunos em tempo integral, *Em Aberto*, Brasília, v. 22, n. 80, abr. 2009.

3 *Ibidem*, p. 53.

4 *Ibidem*.

5 Lucia Leite, Educação integral, territórios educativos e cidadania: as experiências de ampliação da jornada escolar em Belo Horizonte e Santarém, *Educ. Rev.* [*on-line*], n. 45, p. 57-72, 2012.

6 Coordenação do Programa Escola Integrada, Arranjos educacionais possíveis para a educação integral, *Salto para o Futuro*, ano XVIII, boletim 13, p. 21, ago. 2008.

7 A partir do ano de 2013, o Programa Escola Integrada passou a nomear o coordenador local do programa nas escolas como "professor coordenador". Entretanto, mantivemos a identificação de "professor comunitário", classificação usada na época da pesquisa.

8 Mais detalhes sobre as formações coletivas do PEI-UFMG estão no artigo "Desafios e possibilidades da Coordenação Pedagógica no Programa Escola Integrada UFMG", nesta publicação.

9 Christian Laville e Jean Dionne, *A construção do saber*: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas, Belo Horizonte, Editora UFMG, 1999, p. 224.

10 *Ibidem*.

[11] Juarez Dayrell, Levindo Diniz Carvalho e Saulo Geber, Os jovens educadores em um contexto de educação integral, em Jaqueline Moll (org.), *Caminhos da educação integral no Brasil*, Porto Alegre, Penso, 2012, p. 167.

[12] Cláudia Vianna, O sexo e o gênero da docência, *Cad. Pagu* [*on-line*], n. 17-18, p. 81-103, 2002.

[13] Mauro Braga e Maria Peixoto, *Censo socioeconômico e étnico dos estudantes de graduação da UFMG*, Belo Horizonte, Editora UFMG, 2006.

[14] Uma das perguntas presentes no questionário interrogava se o estudante cursou ou estava cursando a disciplina "Prática de Ensino" na Faculdade de Educação. Foram nessas situações em que percebemos que alguns bolsistas não estavam vinculados à modalidade licenciatura, quando apontavam que aquela não era uma disciplina da sua grade acadêmica.

[15] Ressalta-se que essa pauta de interesses foi utilizada nas formações coletivas de 2012.

[16] Carlos Rodrigues Brandão, *O que é educação?*, São Paulo, Brasiliense, 1985, p. 7.

SAULO PFEFFER GEBER

METODOLOGIAS DE ORIENTAÇÃO NAS ÁREAS DE ACOMPANHAMENTO PEDAGÓGICO, EDUCAÇÃO FÍSICA/ DANÇA E ARTES VISUAIS NO PROGRAMA ESCOLA INTEGRADA UFMG

INTRODUÇÃO

Este artigo apresenta resultados parciais da pesquisa "Metodologias de orientação nas diferentes áreas de atuação dos bolsistas do Programa Escola Integrada". Esse estudo, ainda em andamento, busca compreender as metodologias, estratégias de orientação e as interações estabelecidas entre orientadores e bolsistas do Programa Escola Integrada UFMG (PEI-UFMG).

Serão analisadas especificamente as orientações das áreas de Acompanhamento Pedagógico, Artes Visuais e Educação Física/ Dança. Uma segunda fase da pesquisa, em andamento, vem coletando dados sobre as áreas de Teatro, Ciências, Linguagem e Música.

Os aqui chamados encontros de orientação se estabelecem como uma das frentes formativas do PEI-UFMG. Os encontros semanais são realizados nas diferentes áreas de atuação do programa e são organizados e coordenados por bolsistas de pós-graduação, sob a orientação e supervisão dos professores coordenadores das áreas.

O PEI-UFMG, somado à suas ações de extensão, vem promovendo a realização de pesquisas que têm como objetivo melhor compreender e aprimorar seu campo de atividades. No contexto recente de ampliação da jornada escolar,[1] fomentado por programas federais como o Mais Educação, a UFMG é uma das instituições públicas de ensino superior pioneiras em programas de extensão no campo da parceria universidade/educação básica municipal, com o foco em programas de educação integral.[2] Esse ineditismo justifica a realização dessas pesquisas, pois as práticas estão ainda em emergente processo de construção.

Uma primeira experiência de pesquisa fomentada pelo PEI-UFMG ocorreu nos anos de 2010 e 2011, com o nome "Quem faz a escola integrada?". Essa pesquisa teve como objetivo conhecer os diferentes atores responsáveis pela educação integral no município. De cunho quantitativo, foi realizada nas escolas que possuíam alunos da UFMG como bolsistas, sendo estes os responsáveis por ministrar as oficinas junto aos alunos participantes. Os questionários foram aplicados aos professores comunitários, agentes culturais e bolsistas da UFMG. O estudo apresentou um interessante perfil desses educadores, dos temas por eles trabalhados e das concepções que são identificadas em suas práticas.[3]

Nos debates realizados a partir dos dados, começou-se a levantar questionamentos sobre as ações de orientação, formação e acompanhamento desenvolvidas pela UFMG com os bolsistas que estão atuando nas escolas. Elegeram-se, portanto, os encontros de orientação por área como objeto desta pesquisa.

Sobre os encontros de orientação, foram formuladas as seguintes perguntas: Como são as orientações? Que temas são trabalhados? Quais as contribuições dos encontros de orientação para a prática dos bolsistas? Ao tentar responder a algumas dessas perguntas, foram acompanhadas as orientações das áreas de Acompanhamento Pedagógico, Artes Visuais e Educação Física/Dança, durante o segundo semestre de 2012.

A pesquisa, de caráter qualitativo, consistiu de observações[4] das atividades de orientações dessas áreas. Para Neto,[5] a escolha pelo método qualitativo se dá por acreditar que ele possibilita a obtenção de informações sobre os significados e sentidos das atividades dos sujeitos pesquisados. As observações[6] realizadas pelos bolsistas da pesquisa eram registradas em cadernos de campo e foram posteriormente analisadas nos relatórios de pesquisa das áreas.[7]

A seguir, será feita uma breve apresentação das áreas de Artes Visuais, Educação Física/Dança e Acompanhamento Pedagógico. Em seguida, serão discutidos três eixos analíticos que se mostraram centrais nas áreas pesquisadas: a dimensão do acolhimento, a realização de atividades e a formação de conceitos. Por fim, serão apresentadas as considerações finais e as direções da continuidade da pesquisa.

AS ÁREAS DE ORIENTAÇÃO

ARTES VISUAIS

As orientações da área de Artes Visuais do PEI-UFMG eram organizadas e acompanhadas pela professora da Escola de Arquitetura e Design da UFMG, Maria Luiza Viana, e pelos pós-graduandos Henrique Teixeira e Leonardo Souza. A área era supervisionada pela professora Amarílis Coragem, da Faculdade de Educação (FaE-UFMG).

Os encontros de orientação aconteciam semanalmente, às sextas-feiras, com duração de três horas, em uma sala da FaE-UFMG, espaço propriamente dedicado à prática e ao ensino de artes. As orientações contavam com a presença, em média, de 20 bolsistas, oriundos de cursos de graduação em Artes Visuais, Arquitetura e Design da UFMG.

Nos momentos de orientação, eram trabalhadas temáticas e práticas próximas às realidades vivenciadas pelos bolsistas na escola. A partir de um cronograma construído coletivamente, cada encontro focava sua atenção em um tema específico, sempre

buscando fazer, pelos orientadores e bolsistas, uma articulação entre o tema e a vivência no cotidiano da escola. Durante o semestre, foram trabalhados diferentes temas: a socialização de técnicas como o *sumi-ê* e o origâmi, a discussão de temas sociais pertinentes à realidade dos alunos, como a sexualidade, e reflexões sobre a compreensão da educação integral e do lugar da arte nesta proposta educativa. O grupo também realizou visitas a escolas e percursos pela cidade, na perspectiva da cidade educadora.[8]

EDUCAÇÃO FÍSICA/DANÇA

As orientações da área de Educação Física/Dança do PEI-UFMG aconteciam semanalmente, às sextas-feiras, com duração de duas horas, no prédio da FaE-UFMG, não possuindo um local específico para os encontros. Os encontros eram organizados e orientados pela mestranda Gabriela Arantes, sob supervisão da professora Andrea Moreno, coordenadora da área. Contavam com a presença, em média, de 10 alunos bolsistas da UFMG, oriundos de vários cursos, como Pedagogia, Educação Física, Terapia Ocupacional, Fisioterapia e Letras.

A orientadora iniciava os encontros de maneiras diversas: algumas vezes, permitia que os bolsistas contassem sobre a sua semana; outras, iniciava a orientação através de recados e avisos. Havia ainda encontros iniciados pela discussão de textos sobre a prática pedagógica da educação física. Após esse breve momento inicial, os bolsistas traziam relatos sobre suas vivências na escola, o que impulsionava os debates e as discussões que seriam estabelecidos pelo grupo. As questões trazidas pelos alunos eram debatidas coletivamente e, muitas vezes, problematizadas pela orientadora.

De forma complementar aos encontros presenciais, a orientadora adotou, no segundo semestre de 2012, a prática de realização de orientações virtuais na rede social Facebook.[9] No grupo do Facebook eram estabelecidas discussões, socializados vídeos e textos, agendadas reuniões, passados recados, dentre outras atividades.

ACOMPANHAMENTO PEDAGÓGICO

As orientações da área de Acompanhamento Pedagógico do PEI-UFMG eram ministradas pela doutoranda Erivane Rocha Ribeiro, semanalmente, às quartas-feiras, com duração de duas horas, em sala da FaE-UFMG, sob a supervisão da professora Lucia Helena Alvarez Leite. O grupo de acompanhamento pedagógico, que contava com uma média de 15 bolsistas, era composto por alunos de graduações distintas da UFMG, como Letras, Matemática, Pedagogia, Física, Química, História e Ciências Sociais.

A orientadora iniciava o encontro passando alguns informes do programa aos bolsistas e pedindo que um deles ficasse responsável pelo "caderno". O "caderno" funcionava como uma memória do grupo onde ficavam contidas informações, como o que estava sendo produzido nas oficinas, as discussões do grupo, demandas dos bolsistas, decisões e encaminhamentos.

Após a definição do relator do encontro, cada bolsista contava como tinha sido sua semana no programa. Os relatos eram bastante diversificados, abrangendo diferentes temas que perpassavam questões do cotidiano da escola, como a vivência dos alunos, as práticas nas oficinas, as relações com outros atores (os professores comunitários, agentes e demais bolsistas). Os relatos também abarcavam aspectos subjetivos dos bolsistas que traziam elementos do vivido, como dúvidas, angústias e anseios.

Os relatos eram mediados pela orientadora, que ora dialogava diretamente com o estudante, fazendo mais questões para esclarecer algum ponto ou apresentando alguma sugestão, ora abria à participação dos colegas, para que também pudessem colocar questões ou fazer sugestões.

Após esse primeiro momento de relatos, a orientadora iniciava a segunda parte do encontro, constituída pela realização de dinâmicas previamente planejadas e bastante diversificadas, como a produção de mandalas, jogos, técnicas de leitura coletivas, entre outras. Essas dinâmicas muitas vezes serviam como suporte para que os bolsistas desenvolvessem atividades em suas oficinas nas escolas.

EIXOS DE ANÁLISE

A estrutura e a organização dos encontros de orientação eram bastante diversificadas nas três áreas pesquisadas. No entanto, alguns aspectos foram recorrentes: o acolhimento, as atividades e a formação de conceitos.

O ACOLHIMENTO

Durante os encontros de orientação das áreas observadas, era comum que os bolsistas trouxessem relatos sobre suas vivências no programa. Essa prática era incentivada pelos orientadores que, muitas vezes, iniciavam os encontros perguntando para os bolsistas como tinha sido a semana, se eles gostariam de contar alguma coisa que tinha acontecido ou se estavam com algum problema ou dificuldade na escola.

As orientações se constituíam em momentos em que os bolsistas contavam sobre suas vivências no programa, suas práticas, projetos e atividades que estavam desenvolvendo com os alunos. Os relatos socializados, na maioria das vezes, eram discutidos e problematizados pelos outros bolsistas e orientadores. Sugestões eram feitas e ideias incorporadas. As orientações funcionavam, nesse sentido, como um laboratório de troca de experiências e de ampliação de práticas.

No exemplo a seguir, a bolsista da área de Educação Física/Dança, pelo Facebook, conta para o grupo como foi sua semana:

> Bom dia pessoal! Bom, minha semana foi supertranquila na escola, consegui desenvolver bem meu plano de aula com as turmas, com exceção da turma 7, que está dificílima, e eu passei a maior parte do tempo chamando a atenção dos alunos. Não sei se já havia falado, mas iniciei com os alunos uma coreografia de rock/soltinho, com uma música do Lou Bega (e está ficando linda!), e uma da Marjorie Estiano (que está uma fofura!). (Facebook, Educação Física/Dança, 2012)

O relato da bolsista é acompanhado por vídeos do YouTube com as músicas e coreografias trabalhadas na escola, que

despertam o interesse dos colegas, os quais a parabenizam. Alguns, inclusive, pedem dicas de como eles também poderiam trabalhar com as coreografias em suas escolas.

Essa descrição da área de Educação Física/Dança é ilustrativa de situações recorrentes nas orientações, quando relatos eram feitos pelos bolsistas e depois comentados, discutidos e problematizados pelos colegas e orientadores. Muitas vezes, a prática desenvolvida por um bolsista servia de inspiração para projetos que seriam desenvolvidos pelos colegas em suas escolas.

O relato do que estava sendo vivenciado nas escolas, a troca de experiência e a socialização de práticas durante a pesquisa se mostraram como experiências de central importância nos encontros de orientação. Parte significativa das orientações era constituída de momentos em que os bolsistas contavam dos projetos que estavam desenvolvendo e aprendiam uns com os outros. Nesses momentos, a figura do orientador era fundamental, na perspectiva de ampliação e problematização das ações dos bolsistas.

Na área de Acompanhamento Pedagógico, uma aluna dizia estar trabalhando com fantoches, uma vez que seus alunos eram muito tímidos. Nesse momento, a orientadora intervém em seu relato:

> A atividade é muito interessante. E para ajudar a trabalhar gradativamente a timidez, você poderia construir uma peça onde as crianças e adolescentes usariam máscaras ao invés de fantoches, pois as máscaras ajudam os sujeitos a incorporar os personagens. (Caderno de Campo, Acompanhamento Pedagógico, 2012)

Além dos trabalhos que estavam sendo desenvolvidos, os bolsistas traziam para os encontros de orientação as dificuldades que enfrentavam na realização de suas oficinas. É interessante destacar que a relação educador-educando ocupava certa centralidade nas dificuldades apresentadas pelos bolsistas. As formas de lidar com os alunos e a dimensão da autoridade e do respeito eram constantemente discutidas e problematizadas.

Nas orientações, eram comuns relatos como os seguintes trechos, registrados nos cadernos de campo: "Disse que precisar chamar outra pessoa para controlar seus alunos a fez se sentir muito mal e está pensando se realmente tem aptidão para a licenciatura." "Gostaria de ter respeito sem ter que chantagear os meninos." "Estou preocupada em chegar ao final do ano e os alunos não terem aprendido nada." (Caderno de Campo, 2012)

Nos relatos trazidos pelos bolsistas, destacam-se os questionamentos referentes às dificuldades encontradas em trabalhar a indisciplina dos alunos, a possível efetividade de suas práticas docentes e até mesmo uma autoavaliação sobre a sua condição de assumir a função profissional de educador. Em alguns casos, os relatos eram acompanhados por um sentimento de angústia ou frustração por não estarem conseguindo lidar com as situações do programa. As questões de indisciplina, crise de autoridade[10] e violência escolar,[11] amplamente discutidas e problematizadas na sociedade atual, parecem também estar sendo vivenciadas pelos bolsistas em suas práticas. Ser bolsista no Programa Escola Integrada era, muitas vezes, a sua primeira experiência docente. O contato inicial com as escolas, em muitos casos, era vivenciado de forma árdua pelos bolsistas. Projetos previamente formulados eram frustrados ao serem propostos na escola, quando não se conseguia a aceitação dos alunos. As orientações, muitas vezes, eram espaços de relatos dessas dificuldades e desabafos de angústias.

Os orientadores, por sua vez, buscavam relativizar os questionamentos dos bolsistas, valorizando a importância do relato, dos momentos de orientação coletiva e o reconhecimento de que eles estavam vivenciando um processo de aprendizagem com a prática constituída no programa.

Para além de sua prática docente e das interações estabelecidas com seus alunos em suas oficinas, os bolsistas também trouxeram uma série de dificuldades físicas e estruturais que estavam enfrentando na sua vivência do programa. Os relatos expressam problemas com a própria implementação do programa, como o

excesso de alunos por turma, a falta de materiais para a realização das oficinas, a ausência de espaços adequados, dentro ou fora da escola, para a realização das oficinas, o não cumprimento pela escola do tempo predefinido para a realização do planejamento, a determinação pela escola de que os alunos cumpram tarefas que não são da responsabilidade dos bolsistas, dentre muitas outras.

A falta de espaço para a realização das oficinas era uma queixa constante dos bolsistas de Educação Física/Dança. Uma bolsista relata: "Um desafio foi ter que ministrar as aulas de dança dentro do laboratório de informática. Em um outro dia, precisei realizar a oficina no corredor." (Caderno de Campo, Educação Física/Dança, 2012)

Por sua vez, os bolsistas dá área de Acompanhamento Pedagógico traziam relatos do elevado número de alunos por turma, fato esse que, segundo eles, impedia uma boa execução de suas oficinas e um olhar individualizado para os alunos com demandas específicas. Na área de Artes Visuais, a falta de materiais para a realização das oficinas também era uma queixa constante.

Apesar dos avanços nos últimos anos, a dimensão da precariedade nas políticas públicas educacionais brasileiras continua sendo um fator condicionante.[12] A ampliação do tempo escolar e da diversificação curricular, com a inserção de mais horas de atividades esportivas, artísticas e culturais, bem como o aumento das funções educativas das escolas, postas pela perspectiva de uma educação integral e integrada, têm colocado essa dimensão da precariedade nas escolas brasileiras ainda mais em evidência.

A pesquisa mostrou que essa dimensão estava presente em vários relatos feitos pelos estudantes das três áreas observadas, trazendo um grande desafio para os orientadores. Pelos relatos, observa-se que as dificuldades de ordem física e estrutural potencializavam as dificuldades pedagógicas. Conduzir as oficinas se tornava tarefa ainda mais difícil se os bolsistas não podiam contar com materiais, espaços e quantidade de alunos adequados para realização das atividades.

Durante a pesquisa, observou-se que, muitas vezes, os orientadores respondiam a essas questões apresentando alternativas que lhes permitissem contornar as dificuldades nas escolas, desenvolvendo atividades que poderiam ser realizadas nas condições descritas nos relatos. Isto não implica que os orientadores desconsideram que essas questões exigem também outras dimensões de ações e respostas, uma vez que ultrapassam o aspecto metodológico. No PEI-UFMG, tanto os orientadores quanto os bolsistas de oficinas participam de reuniões e dos espaços de formação coletiva do programa, com encontros periódicos nos quais as dificuldades são sempre pautadas, debatidas e problematizadas, e soluções são buscadas, nos âmbitos da parceria entre o PEI-UFMG e o Programa Escola Integrada da Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte (PEI-SMED).

Como exemplo, em um encontro de orientação da área de Artes Visuais foi feito o seguinte comentário: "O orientador diz que sempre se lembra do origâmi quando falta material, pois o mesmo pode ser feito com folhas de rascunho." Ele também questiona os bolsistas sobre com qual expressão artística trabalharia ou teria mais facilidade de trabalhar, instigando-os a "pensar em uma proposta de trabalho, quando o único material que tiver disponível na oficina for só o papel" (Caderno de Campo, Artes Visuais, 2012).

Nesse exemplo, observa-se que, diante do relato da falta de materialidade, o orientador vai além e desafia os estudantes a pensarem em outras alternativas quando se depararem com situações e contextos distantes do esperado ou planejado. Assim, compreende-se que o orientador potencializa a situação posta no relato do estudante (o que em metodologia de pesquisa denomina-se "situação-problema"), ou seja, toma a questão pela perspectiva metodológica e busca pensar caminhos e alternativas de trabalho.

AS ATIVIDADES

Somando-se aos relatos dos bolsistas sobre suas experiências no programa, as orientações também se constituíam como um momento de vivência de atividades, práticas e dinâmicas. O grupo de Artes Visuais, durante as orientações, participou de várias práticas, como as oficinas de *sumi-ê*, origâmi e fotografia.

As atividades muitas vezes eram planejadas pelos orientadores, levando em consideração as demandas trazidas pelos bolsistas em seus relatos. A proposta era que essas vivências pudessem servir como estratégias práticas que auxiliassem na resolução de problemas reais vividos por eles nas escolas, tanto os relacionados à interação com os alunos quanto à falta de materiais ou espaços para realizar as oficinas. As atividades eram vivenciadas pelos bolsistas, e, depois, o grupo realizava um debate sobre as possibilidades de aplicação dessas nas escolas e as possíveis contribuições para a formação dos alunos.

Um exemplo de atividade é o jogo "Escravos de Jó", realizado em uma orientação da área de Acompanhamento Pedagógico: todos do grupo fizeram uma roda e cantaram a música "Escravos de Jó", ao mesmo tempo que faziam a coreografia com as peças. A cada erro, o grupo recomeçava a música, do início. A orientadora também propunha algumas intervenções com o grupo, como alterar as pessoas de lugar e realizar mudanças no ritmo e na velocidade da música.

Realizando um fechamento da atividade, o grupo concluiu que esse jogo poderia auxiliar no trabalho coletivo, contribuindo para a atenção dos participantes. A orientadora ressaltou a importância da cooperação e da participação de todos, sendo necessário que o mediador ficasse atento às diferenças, percebendo o limite de cada um nas relações interpessoais. Por fim, o grupo fechou a discussão transpondo a atividade para suas potenciais contribuições no contexto escolar.

Como apresentado, as atividades serviam, muitas vezes, de subsídios para os trabalhos que os bolsistas estavam desenvolvendo ou poderiam vir a desenvolver em suas oficinas. Foi possível

observar, em algumas situações, um bolsista trazer como relato uma dificuldade que enfrentava em sua escola e, no encontro de orientação seguinte, o orientador apresentar uma atividade que poderia ajudá-lo a superar essa dificuldade.

A FORMAÇÃO DE CONCEITOS

O terceiro aspecto observado nas reuniões de orientação se refere ao fato de que essas se constituíam como um momento de debate e formação conceitual sobre diferentes temas relativos à prática docente, como o sentido da educação, o porquê da educação integral, o planejamento, a avaliação, a relação professor-aluno, a violência, a sexualidade e a afetividade.

Na área de Educação Física/Dança, por exemplo, um conjunto de perguntas norteadoras foi distribuído aos bolsistas pela orientadora: "O que deve ser ensinado nas oficinas? Devemos ensinar técnicas? Como avaliar as oficinas? Devemos incentivar a competitividade dos alunos? Qual o sentido dos festivais de dança organizados pela escola?"

Em um fórum de discussão pelo Facebook, um bolsista dessa área fala sobre sua compreensão acerca do Programa Escola Integrada:

> Escola integrada tem por objetivo proporcionar novas aprendizagens, de forma não tradicional. Entretanto, se não houver a organização e comprometimento devidos, o projeto vira apenas uma extensão do recreio, um meio horário de tempo livre. (Facebook, Educação Física/Dança, 2012)

O relato do bolsista foi seguido de um debate, com opiniões a favor e contra. A discussão, que também ocorreu nas outras áreas, expressa a diversidade de concepções e representações existentes sobre a educação integral no Brasil.[13]

Nessa mesma direção, em um dos encontros de orientação da área de Artes Visuais, surgiu uma discussão sobre os sentidos da avaliação na educação. Durante o debate, o grupo refletiu sobre

os métodos avaliativos nas escolas e como estes, em sua opinião, são uma forma de segregação na sociedade, quando separam os alunos por rendimento. Sobre o debate, o orientador apresentou algumas reflexões:

> Infelizmente vivemos em uma sociedade em que a aprendizagem é valorizada pela nota, onde as melhores notas indicam melhores alunos. E com isso acabamos reproduzindo a exclusão de determinados grupos. Isso é importante para pensarmos em até que ponto estamos reproduzindo isto em nossas oficinas. (Caderno de Campo, Artes Visuais, 2012)

O tema da avaliação abriu caminho para uma série de outros questionamentos levantados pelo grupo: "Qual é o nosso objetivo como educadores? Que educadores nós somos dentro da sala de aula? Que valores estamos passando aos nossos alunos?" (Caderno de Campo, Artes Visuais, 2012)

Além dos debates comuns às áreas, foi possível perceber que cada área de orientação também trazia discussões relativas às suas especificidades. Surgiram questões como: "Qual o sentido da oficina de acompanhamento pedagógico? Qual a contribuição da arte na formação dos alunos? Qual o sentido das oficinas esportivas para a educação integral?"

Por meio de debates, estudos de textos, palestras, vídeos ou relatos de experiências, as orientações se constituíram, portanto, como momentos de formação conceitual sobre o tema da educação, de forma geral, da educação integral e também sobre as áreas de conhecimentos. Ideias eram contrapostas, conceitos eram formulados e discutidos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste texto, buscou-se apresentar alguns dos resultados da primeira fase da pesquisa "Metodologias de orientação nas diferentes áreas de atuação dos bolsistas do Programa Escola Integrada". As orientações das áreas de Acompanhamento

Pedagógico, Educação Física/Dança e Artes Visuais possuem não somente diferentes estruturas e formas de organização de suas atividades, mas também eixos em comum que parecem ser de relevância central na formação dos bolsistas que atuam no programa.

Os dados de pesquisa descritos apresentam ações da universidade no acompanhamento, orientação e formação dos bolsistas que atuam em políticas de educação integral. As estratégias e metodologias adotadas pelas equipes das áreas do PEI-UFMG representam, de certa forma, expressão de um pioneirismo da universidade, uma vez que esse tema, até então, foi pouco desenvolvido e sistematizado. Além de contribuir com o desenvolvimento do programa junto às escolas, o PEI-UFMG vem se constituindo como uma das ações da universidade para a formação de seus alunos para o trabalho com a educação, em especial com a educação integral, tendo em vista que muitos dos aspectos discutidos nas orientações giram em torno de temas pertinentes, como a relação professor-aluno, a prática pedagógica, a relação com o conhecimento e os espaços educativos.

Em uma segunda fase da pesquisa, ainda em andamento, estão sendo observadas as áreas de Teatro, Ciências, Linguagem e Música. Com o fim dessa coleta de dados, será possível ter um registro e uma sistematização de todas as áreas de acompanhamento e orientação do PEI-UFMG.

[A pesquisa contou com a contribuição dos seguintes bolsistas: Ananda Cristine Barcelos Silva, Camila Carvalho dos Santos, Dayana Freitas, Edivânia Ferreira Silva, Jôsy Anne Rodrigues da Silva Brison Moreira, Lorena Alves, Marina Ribeiro.]

NOTAS

[1] Brasil, *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n° 9.394/96*, Brasília, Ministério da Educação, 1996; Aurélia Lopes Gomes, *A educação integral e a implantação do projeto escola pública integrada*, dissertação (mestrado em Educação), Universidade do Extremo Sul Catarinense, Criciúma, 2007.

[2] Marilia Barcellos Guimarães, Tânia Aretuza Ambrizi Gebara e Luiz Prazeres (org.), *A universidade integrada à educação básica*: percursos da Extensão na UFMG, Belo Horizonte, Proex-UFMG, 2010.

[3] Juliana Batista dos Reis, *Quem faz a escola integrada? Reflexões sobre os sujeitos do programa*, Relatório de Pesquisa, Belo Horizonte, FaE-UFMG, 2012; Ver, nesta publicação, "Quem faz a escola integrada? Reflexões sobre os bolsistas do Programa Escola Integrada UFMG", de Juliana Batista dos Reis e Juarez Dayrell.

[4] Maria Cecília de Souza Minayo, Observação participante, em *O desafio do conhecimento*: pesquisa qualitativa em saúde, 10. ed., São Paulo, Hucitec, 2007, p. 273-297.

[5] Otávio Cruz Neto, O trabalho de campo como descoberta e criação, em Maria Cecília de Souza Minayo (org.), *Pesquisa social*: teoria, método e criatividade, 22. ed., Petrópolis, Vozes, 1994, p. 51-66.

[6] Destaca-se que, durante as observações, o grupo de pesquisadores se orientou por estratégias de pesquisa pautadas por referenciais de cunho etnográfico (Michael Agrosino, *Etnografia e observação participante*, Porto Alegre, Artmed, 2009; Mírian Goldemberg, *A arte de pesquisar*: como fazer pesquisa qualitativa em ciências sociais, Rio de Janeiro, Record, 2001).

[7] Carla Linhares Maia, Lorena Alves e Saulo Pfeffer Geber, *Relatório analítico das observações nas reuniões de orientação do PEI-UFMG*: área de Acompanhamento Pedagógico – 2º semestre de 2012, Relatório de Pesquisa, Belo Horizonte, FaE-UFMG, 2013; Carla Linhares Maia, Marina Ribeiro e Saulo Pfeffer Geber, *Relatório analítico das observações nas reuniões de orientação do PEI-UFMG*: área de Artes Visuais – 2º semestre de 2012, Relatório de Pesquisa, Belo Horizonte, FaE-UFMG, 2013; Carla Linhares Maia, Jôsy Anne Rodrigues da Silva Brison Moreira e Saulo Pfeffer Geber, *Relatório analítico das observações nas reuniões de orientação do PEI-UFMG*: área de Educação Física – 2º semestre de 2012, Relatório de Pesquisa, Belo Horizonte, FaE-UFMG, 2013.

[8] Segundo Leslie Toledo, Maria Luiza Rodrigues Flores e Marli Conzatti (*Cidade educadora*: a experiência de Porto Alegre, São Paulo, Cortez, Instituto Paulo Freire, 2004), a ampliação do acesso a espaços culturais é fundamental para que se constitua o direito à cidadania, apontando a importância da escola desenvolver práticas que possam integrar saberes dos educandos sobre seus próprios territórios, bem como a apropriação dos espaços da cidade.

[9] Rede social virtual amplamente difundida. Permite que os usuários troquem mensagens, fotos, compartilhem informações, criem e interajam em grupos de interesse.

[10] François Dubet e Luciano Padilla, *El declive de lá instituición*: profesiones, sujetos e individuos ante la reforma del Estado, Barcelona, Gedisa, 2006.

[11] Bernard Charlot, A violência na escola: como os sociólogos franceses abordam essa questão, *Sociologias*, n. 8, p. 432-443, dez. 2002.

[12] Juarez Dayrell, Geraldo Leão e Juliana Batista dos Reis, Juventude, pobreza e ações educativas no Brasil, em Marília Pontes Sposito, *Espaços públicos e tempos juvenis*: um estudo de ações do poder público em cidades de regiões metropolitanas brasileiras, São Paulo, Global, 2007.

[13] Jacqueline Moll, *Caderno Educação Integral*: série Mais Educação, Brasília, MEC/SECAD, 2008.

Seção 5
RELATANDO EXPERIÊNCIAS DO COTIDIANO DO PROGRAMA ESCOLA INTEGRADA UFMG

DENISE BIANCA MADURO SILVA PASSADES
MARILIA BARCELLOS GUIMARÃES
CARLA LINHARES MAIA

Introdução
A FORMAÇÃO EM EDUCAÇÃO INTEGRAL
Relatos da prática

Com esta seção de relatos convidamos os leitores a embarcarem nas experiências e reflexões dos estudantes da UFMG que ministraram oficinas nas escolas públicas municipais de ensino fundamental de Belo Horizonte por meio do Programa Escola Integrada UFMG (PEI-UFMG) e/ou atuaram junto às coordenações do programa na universidade. Os relatos e depoimentos, apresentados a seguir, na íntegra, foram redigidos pelos bolsistas sob a orientação da equipe de coordenação das áreas e projetos do programa, sempre compostas por um professor orientador da universidade. Alguns textos focam no relato e na reflexão sobre as experiências vividas, enquanto outros também desenvolvem discussões teóricas. Alguns refletem a experiência de um semestre, outros de anos – normalmente caracterizados pela passagem do estudante por diversas funções no programa. A variedade de abordagens permite visualizar na prática o que significa a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, diretriz presente desde a concepção do PEI-UFMG.

Embarcar nessa viagem é deixar-se pegar pela mão e ser guiado pelas impressões desses sujeitos, em sua grande maioria jovens que estão dando seus primeiros passos na docência. São sujeitos em formação, mas cheios de intenções educativas e ideias que são colocadas em prática e em xeque por meio de sua atuação

e envolvimento com crianças, adolescentes e educadores. O que surge desses relatos são as dimensões do ensinar e do aprender, de formar e ser formado, sempre de maneira impactante, duradoura e verdadeira, alcançando aquele lugar no interior de cada um que faz com que esse tempo e espaço na extensão sejam realmente um diferencial na vida profissional e pessoal.

O conjunto desses relatos e depoimentos não representa a totalidade de significações atribuídas pelos universitários a suas práticas, mas é através deles, em especial, que exemplificamos a prática de ministrar oficinas e atuar no PEI-UFMG, proporcionando uma amostra de como a educação integral vem sendo construída no cotidiano.

Destacamos a seguir alguns elementos que dizem das concepções e desafios da educação integral,[1] em diálogo com trechos presentes nos relatos e depoimentos. Assim, sem a pretensão de esgotar as possibilidades de interpretação, apontamos a conexão existente entre a prática do bolsista de extensão e a teoria em educação, de forma geral, e em educação integral, de forma mais específica.

• Relação com o espaço:

A oficina "Intervenção Urbana" tem por objetivo integrar alunos, escola e comunidade, explorando o campo da arte de forma diferente e criativa, ampliando a visibilidade e as relações criadas nesse processo. ("O Programa Escola Integrada UFMG sob a perspectiva do aluno de arte", Dulcinara Rezende Anastácio)

Criaram-se, através dessas ações, oportunidades de intervenção nesses espaços (no entorno da escola), utilizando-os como suportes para manifestações provocadoras de reflexões sobre como o sujeito urbano pode alterar positivamente seu ambiente, independentemente de sua faixa etária e condição social. ("Tridimensionalidade como arte: intervenções na escola", Welington Dias)

• Aprendizagens significativas:

No meu caso, sinto que meu trabalho deu certo quando vejo algum aluno gostando de desenhar e criar histórias. Não importa se o desenho é ou não é incrível. O importante é o aluno estar totalmente realizado ao fazer aquilo. ("Afeto e incentivo na oficina de quadrinhos", Rebeca Prado Santos)

Isso (participar da Coordenação Pedagógica do programa) nos permitiu expandir horizontes, questionar nossas tarefas e medos, refletir sobre nossos conceitos de educação e amadurecer enquanto pessoa e profissional. ("A trajetória da Coordenação Pedagógica do Programa Escola Integrada UFMG sob o olhar de duas bolsistas", Jôsy Anne Rodrigues da Silva Brison Moreira e Edivânia Ferreira)

• Sujeitos integrais – de corpo e "alma":

À medida que os dias vão passando, percebemos o quanto estamos distantes da realidade dos nossos alunos, pois não sabemos ouvi-los e o diálogo, geralmente, é sobre os nossos temas, nossos gostos, nossas vidas. Às vezes, eles tentam falar sobre si, mas isso é coisa de se falar na escola? Acredito que seja. ("Jogos e diálogos: um caminho para o educador", Cristiane Frade Marques)

• Processo colaborativo de formação:

Era um grupo (de monitores de oficinas) coeso, mas capaz de receber pessoas de outros cursos, deixando de lado a questão de que as áreas deveriam limitar-se às suas especificidades. Todos estavam dispostos a aprender uns com os outros, sem resistências. Constituía-se em um espaço não só para as orientações de caráter metódico e teórico, mas também lugar de acolhimento, união, motivação e aprendizado coletivo. ("Experiências na formação docente", Jéssica Nayra Sayão de Paula)

- Mediações por meio de atores capazes de mobilizar interações nas aprendizagens:

Para mim, foi muito especial (a experiência no PEI-UFMG), ainda mais pelo fato de eu ter uma idade próxima à deles, na época (20 anos), o que trouxe mais liberdade para que se comunicassem comigo. ("Twitter e minicontos na oficina de literatura", Fernanda Júnia Aparecida Teixeira da Conceição)

- Possibilidade de subjetivação e produção do saber:

A partir de pequenos detalhes, podem-se amadurecer as questões que o envolvem e fazer surgir grandes ideias. Isso diversifica o pensamento e oferece condições para os próprios alunos assumirem sua criatividade e se sentirem mais livres para pensar sobre arte e sobre a vida. ("Vivências em arte e educação", Angélica Lourenço de Almeida)

É muito bom quando, enquanto alunos, conseguimos vivenciar uma situação de ensino-aprendizagem que realmente considera a realidade e os significados que cada um pode dar para um determinado conteúdo. ("O uso do blog no processo educacional: experiência nas oficinas de acompanhamento pedagógico do Programa Escola Integrada UFMG", Raquel Cristina Teixeira de Freitas e Erivane Rocha Ribeiro)

- Romper com a separação entre escola e vida:

Mesmo sendo um dos principais elementos da identidade nacional, o futebol raras vezes se faz presente nas salas de aula. Porém, o projeto que desenvolvi em 2011 em uma escola municipal de Belo Horizonte teve justamente como objetivo abordar o futebol como principal eixo temático das oficinas de literatura. ("Literatura e futebol: uma alternativa para atrair os jovens aos textos literários", Pedro Henrique Souza da Silva)

No segundo semestre de 2011, o funk carioca e a *street dance* foram os conteúdos abordados conforme sugestões temáticas dos estudantes no primeiro semestre de 2011. Ao pensar no desejo dos jovens em aprender as danças presentes em seu ambiente social, decidi problematizá-las,

discutindo os valores que as permeiam e as maneiras de se fazer. ("Experiências com dança na escola integrada", Caroline Queiroga Antônio)

- Reconhecer a legitimidade das culturas dos estudantes e da comunidade:

Ao procurar romper com a dicotomia popular/erudito, a oficina "O Pedagógico e o Cultural" demonstrou estar comprometida com uma concepção pedagógica que respeite as diferenças entre os alunos participantes, procurando tornar o currículo escolar, que é historicamente excludente, mais familiar e inteligível. ("A escola integrada na perspectiva da sociologia da educação", André Felipe D. Martins R. Elias e Erivane Rocha Ribeiro)

- Ritmos diferenciados de aprendizagens:

Acredito também que, se necessário for, pode-se rever o planejamento de uma ação proposta, em meio ao seu percurso, para alcançar o sujeito educando, fazendo assim sentido para ele. ("Oficina de intervenção urbana: produção coletiva e imaginativa", Raniel Felipe Marcelino Bento)

- Trabalho colaborativo entre pares no chão da escola:

Percebi que não poderia trabalhar sozinha, propondo a outros monitores a interligação das oficinas, buscando o envolvimento de um maior número de alunos. ("Diversas experiências dançantes", Aline Cristina Tiago Amilcar de Souza)

- Relação dialógica entre estudantes universitários e estudantes da educação básica:

Ministrar uma oficina do Programa Escola Integrada envolve um aprendizado bastante rico, tanto para nós bolsistas quanto para os alunos que participam das oficinas. É uma troca diária de conhecimentos, pois, ao mesmo tempo que ensinamos para os alunos, adquirindo experiência como docentes, aprendemos muito com eles. ("Experiências

de aprendizagem nas oficinas de literatura e produção de texto", Flávia Batista da Silva Santos e Sylvia Koury Torres)

Sem dúvida, foi uma experiência riquíssima que permitiu uma importante troca. Eu não ocupei somente a posição de quem estava ali para ensinar, mas também aprendi com os alunos que, mesmo tão jovens, sempre têm experiências para nos passar e nos ensinam a valorizar a vida e as oportunidades que temos. ("O *fanzine* como alternativa para a oficina de jornal", Nayara Gabriele Santos)

Na minha vivência na escola, percebi os alunos desenvolvendo habilidades e construindo sonhos a partir do que eles vivenciavam no dia a dia. Isso é fato e dou testemunho, pois não raras vezes ouvi alunos dizerem "acho que vou ser jogador", enquanto outro dizia "eu quero ser ginasta" ou "professor, eu quero viajar, conhecer museus e parques do mundo inteiro". Na verdade, quando ouço essas falas, percebo que realmente nosso trabalho tem efeito e que tem levado crianças a sonharem e apostarem nas suas capacidades. Eu sonho junto com elas. Aprendo, na verdade, a sonhar como elas. ("Incursões geográficas", Leonardo Manoel da Silva)

- Perspectiva do direito e da inclusão social

Tendo em vista as possibilidades e os limites da internet na educação, observo que as tecnologias de informação e comunicação são uma realidade que o educador já não pode evitar. (...) No entanto, agregar as novas tecnologias à rotina educacional não significa deixar em plano secundário as relações humanas, mas potencializá-las a partir de práticas que constituem reflexos de uma educação mais humanizada, plural e democrática. ("Tecnologias da informação e comunicação na escola: a experiência da rádio Jovem News", Rodrigo Emanuel Gomes Madureira)

Esperamos que leiam estes textos com o mesmo entusiasmo que nós os recebemos e com o olhar direcionado ao potencial educativo do programa para as crianças e adolescentes de Belo Horizonte e para os atuais e futuros educadores da educação integral.

NOTA

[1] Para mais detalhes sobre as concepções e desafios da educação integral, ver, nesta publicação, "A educação integral como direito: concepções e desafios", Lúcia Helena Alvarez Leite, Fernanda Silva de Oliveira e Patrícia Moulin Mendonça.

DULCINARA REZENDE ANASTÁCIO

O PROGRAMA ESCOLA INTEGRADA UFMG SOB A PERSPECTIVA DO ALUNO DE ARTE

O Programa Escola Integrada UFMG (PEI-UFMG) foi implantado, na escola em que atuei, no ano de 2007. Como em toda escola, no período de implantação, passou por alguns problemas de adaptação, mas que, a cada ano, foram sendo resolvidos, mediante empenho da direção da escola e da coordenação do programa. Esses problemas giravam em torno do seu dimensionamento e organização, abrangendo: a quantidade e a escolha das oficinas; os espaços a serem utilizados dentro e fora da escola; a rotatividade dos monitores; a falta de articulação e as divergências entre o turno (escola regular) e o contraturno (escola integrada). Havia ainda problemas de concepção sobre o que era a oficina de intervenção urbana e o que essa envolvia. No entanto, com o tempo, as dificuldades foram quase totalmente sanadas, principalmente com a parceria estabelecida entre a equipe que participa do Programa Escola Integrada e os professores da escola regular,[1] gerando maior articulação entre os turnos.

Comecei a atuar na escola integrada como monitora da oficina de intervenção urbana em novembro de 2009. Estava no segundo período do curso de Artes Visuais da Escola de Belas Artes da UFMG e não havia tido contato anterior com o tema. Porém, achava-o interessante e me dispus a pesquisar e me aprofundar, para que assim pudesse assumir a oficina. Vi nessa oportunidade de atuar como interventora urbana uma ótima chance de aprender, experimentar e ampliar meus conhecimentos no âmbito da licenciatura, pois, nesse momento, iniciava as disciplinas

da mesma. Além disso, traçar relações entre a universidade e o campo de atuação era algo que me interessava muito e que seria de grande valor para a minha graduação, sendo uma chance de trabalhar a arte de forma diferente, expandindo o pensamento crítico sobre o mundo, abrindo espaço para novas experimentações que acabam por transcender o campo da arte.

A oficina de intervenção urbana tem por objetivo integrar alunos, escola e comunidade, explorando o campo da arte de forma diferente e criativa, ampliando a visibilidade e as relações criadas nesse processo. A proposta é trabalhar a arte com os alunos de forma a estimular o pensamento crítico, o desenvolvimento de um projeto e sua execução, o conhecimento de técnicas básicas, o trabalho em equipe, entre outros aspectos, potencializando o pensamento artístico, quando levado à rua, em diálogo com o entorno da escola. Porém, um ponto a se atentar é que muitas escolas veem essa oficina como simples decoração para a escola e seu entorno. Superar essa visão é um dos desafios dessa área.

As oficinas tinham a duração de uma hora e meia por turma. Porém, para a oficina de intervenção, esse período era curto, pois cada etapa demandava muito tempo: o deslocamento com os alunos, a preparação dos materiais, o esboço no local de trabalho, a execução, o retorno para a escola e a limpeza dos materiais. Por esse motivo, pedi à professora comunitária que minhas oficinas durassem todo o período/turno e assim aconteceu.

A escola solicitou que produzíssemos um trabalho de pintura nos postes e muros ao redor da escola e na comunidade. Considerando essa demanda, iniciei as pinturas com os alunos a partir de desenhos livres que foram trabalhados com eles por cerca de um mês. Eram estudos livres de criação, com a intenção de pensar a composição que iríamos elaborar com as pinturas, desenvolvendo a criatividade, o trabalho em equipe e o conhecimento de técnicas e procedimentos do desenho. Desde o início, minha concepção era de não levar projetos prontos para os alunos, mas criá-los com eles. Os alunos desenhavam algo sobre o tema sugerido por mim e pelo grupo e, depois dos desenhos prontos, saíamos para pintá-los nos postes (Figuras 26 e 27).

Figura 26 – Alguns trabalhos de pintura em muros e postes

Foto: Dulcinara Rezende

Figura 27 – Alguns trabalhos de pintura em muros e postes
Foto: Dulcinara Rezende

Elaborava meus planejamentos de aula buscando referências no ensino médio da escola regular e no cursinho pré-vestibular de desenho que havia feito. Mas, em relação às disciplinas práticas e teóricas da graduação, ainda não havia encontrado uma forma de trabalhá-las com os alunos nem como vinculá-las à oficina de

intervenção urbana. Lidar com a indisciplina foi um dos meus maiores desafios, bem como conseguir trabalhar todos os dias colocando em prática, na íntegra, o planejamento que eu havia feito. No início, não sabia muito bem onde eu queria e deveria chegar, bem como os caminhos para isso.

Essas dificuldades foram sanadas em setembro de 2010, quando iniciaram as orientações semanais da área de Artes na UFMG, conduzidas por uma professora do curso de Design e um aluno do mestrado em Artes, em parceria com uma professora da disciplina prática de estágio da Faculdade de Educação. Nessas orientações, tratávamos da metodologia usada na oficina de intervenção urbana, do planejamento e das metas que deveriam ser alcançadas.

Nesse mesmo mês, nas escolas, observei que estávamos ficando cansados de pintar nos postes das ruas todos os dias e que não estava fazendo nenhum sentido, a não ser pintar pelo simples fato de pintar, fugindo assim à proposta da oficina de não produzir apenas elementos decorativos para deixar as ruas mais bonitas. Depois de algum tempo trabalhando no programa, percebi, através de reuniões de formação e de pesquisas que realizei, que o trabalho de intervenção urbana não era somente intervenção com pinturas, mas podia e devia ser pensado como prática artística no espaço urbano nas suas mais variadas vertentes: desenho, escultura, pintura, colagem, frotagem, gravura, entre outras. Assim, pouco a pouco, busquei adaptar a oficina aos espaços disponíveis e iniciei trabalhos diferentes da pintura, explorando outras técnicas, como desenho, estêncil, colagem, *lam-lamb*, entre outras.

Como estava tendo problemas com a rotatividade dos alunos, sugeriram-me, na orientação semanal da UFMG, que separasse um número certo de alunos (cinco ou seis) e que ficasse com aquele grupo durante um tempo (um mês, por exemplo), desenvolvendo um pensamento diferenciado. Um processo em que os alunos aprendessem mais sobre as artes visuais, técnicas e outros conteúdos básicos. A partir daí selecionei as turmas (uma de manhã e outra à tarde), o que funcionou muito bem. Ainda, com as orientações semanais, ficou mais clara para mim a relação que

as disciplinas da graduação tinham com a oficina de intervenção urbana e onde poderia explorá-las, o que me fez sentir mais segura. Além disso, desde que entrei para o programa, periodicamente era oferecido pela Secretaria Municipal de Educação um curso de formação por área, em que todos os monitores da oficina de intervenção urbana, bolsistas de universidades ou agentes culturais de comunidades, debatiam as metas e princípios da oficina, sugeriam temas e abordagens a serem trabalhadas, discutiam as dificuldades e os desafios, entre outros temas. Foi a partir de uma dessas reuniões que passei a observar melhor o desenvolvimento dos meus alunos, bem como suas capacidades, seus pensamentos, a criatividade e o trabalho em equipe. Um dos fatores importantes que contribuiu para o sucesso da minha oficina foi que pude conhecer bem os alunos, estabelecendo com eles e com a escola certa confiança e parceria, para ter maior controle na execução dos trabalhos a serem realizados.

As oficinas funcionaram, como relatado, até o final do ano de 2012. Nesse período, por ocasião da minha formatura na licenciatura, optei por me desligar do programa. Porém, ao fazer a opção pela continuidade de estudos, tive a oportunidade de retornar, dessa vez como bolsista de apoio da área de Artes Visuais. A nova bolsa se iniciou em fevereiro de 2013 e o primeiro trabalho que realizei foi participar das entrevistas de seleção de novos bolsistas de oficina junto com os orientadores Maria Luiza, Henrique Teixeira, Cláudia dos Anjos e o outro bolsista de apoio, Raniel Felipe Marcelino Bento. Também fiz a sistematização de dados dos bolsistas e organização de planilhas em que constavam os dados dos bolsistas e escolas, a rotatividade dos mesmos, as demandas, entre outras informações.

Atualmente, desempenho funções como: contato com bolsistas acerca de trâmites de entrada, permanência e saída do programa; trocas concernentes ao desenvolvimento das oficinas (dificuldades, sugestões, conselhos, orientações gerais); controle de planilha de presença e contato com os bolsistas acerca das faltas; contato com escolas; planejamento e sugestão de temas interessantes para a

orientação, juntamente com a equipe da área de Artes; e envio de lembretes gerais para os bolsistas, como formações coletivas, inscrição para cursos e eventos da UFMG. No mês de outubro de 2013, iniciamos as visitas às escolas, buscando um melhor desempenho do bolsista e da oficina e o melhor acompanhamento dos mesmos. Essas tarefas foram muito ricas para mim e creio que para os bolsistas das oficinas também.

Para mim, ver a escola integrada de outro ângulo é muito positivo e contribui para se ter mais clareza do que se deve ou não fazer, como solucionar problemas, o melhor jeito de abordar a escola, na proposição e no desenvolvimento de projetos. Para os bolsistas, oportuniza o apoio, o acompanhamento e o amparo que eles precisam. Essa foi uma falta que senti quando atuava como bolsista na escola, pois, no início, basicamente, só tínhamos contato com os orientadores no dia da orientação. Agora está funcionando muito bem, tanto pessoalmente quanto por e-mail e também pelo Facebook. Um dos pontos positivos que estou vendo nas orientações é o fato de poder construir o planejamento das mesmas juntamente com os bolsistas, tornando mais interessante e prático o processo e atendendo às suas necessidades. Esse planejamento, porém, é flexível, podendo sofrer alterações de acordo com a demanda do momento.

Toda essa atuação no Programa Escola Integrada tem sido muito rica em conteúdo, possibilidades e experimentações. Acredito que todos os alunos da UFMG, independente de serem ou não da licenciatura, deveriam atuar no programa, pois nele vivenciamos diversas experiências e aprendemos a lidar com elas, sendo muito positivo para nossa formação como indivíduos e, principalmente, como profissionais. Em resumo, todos os percursos que segui e consegui traçar nesse período foram muito gratificantes e de grande importância para minha formação pessoal e profissional. Atuar no chão da escola durante o tempo em que estava em formação na graduação foi muito rico, pois pude desenvolver meus pensamentos, reflexões e planejamentos e de certa forma experimentá-los.

NOTA

[1] Há uma distinção entre o Programa Escola Integrada e a escola regular, feita muitas vezes pelas famílias dos alunos, pelos próprios alunos, professores, funcionários, direção e até mesmo pelos órgãos responsáveis, o que se configura como um desafio, pois gera a impressão de que são duas escolas dentro de uma. Há a tentativa de mudar essa concepção.

WELINGTON DIAS

TRIDIMENSIONALIDADE COMO ARTE
Intervenções na escola

A oficina elaborada a partir da experiência espacial do paisagismo e da arte ambiental e desenvolvida no ano de 2011 teve como proposta propiciar aos alunos a oportunidade de estabelecer uma relação direta e criativa com os espaços da escola e da comunidade. Criaram-se, através dessas ações, possibilidades de intervenção nesses espaços, utilizando-os como suportes para manifestações provocadoras de reflexões sobre como o sujeito urbano pode alterar positivamente seu ambiente, independentemente de sua faixa etária e condição social.

Nas experimentações da oficina, os alunos foram estimulados a sugerir efeitos que despertassem o interesse sensorial de quem transitava pelos espaços da escola e da comunidade. Isso provocou a percepção de como um local pode ser alterado de maneira estética e funcional, com elementos dispostos de maneira criativa ou utilizando recursos tecnicamente simples, com materiais de baixo custo ou de fácil aquisição.

A possibilidade de alterar roteiros de circulação na escola ou de modificar a forma das estruturas dos jardins, dos canteiros ou das paredes dos espaços pretendia despertar o senso estético e o interesse visual de quem usualmente transitava e utilizava tais ambientes, para trabalho ou lazer. O ganho perceptivo dos alunos era ainda maior quando a intervenção acontecia em áreas subutilizadas ou de ocupação depreciativa e pouco funcional. A direção da escola e os alunos sugeriam, na maioria das vezes, os locais a serem trabalhados, e era principalmente por parte dos

alunos que os locais eram requisitados para serem ocupados, modificados ou alterados esteticamente.

A oficina foi construída a partir do eixo de tridimensionalidade[1] proposto pela UFMG. Foi, entretanto, profundamente hibridizada para incorporar aspectos da experiência estética com a terra. O objetivo principal era provocar o interesse pela utilização dos elementos disponíveis nos arredores, criando alterações estéticas interessantes. A aplicação de conceitos do paisagismo, bem como a utilização dos recursos de criação de texturas e formas objetivavam estimular os sentidos e as sensações dos alunos e dos outros sujeitos que partilhavam do mesmo espaço para trabalhar, passear ou estudar. A base metodológica da proposta fundamenta-se na experimentação que desenvolvi em comunidades rurais do município de Jaboticatubas, onde, usando os recursos do próprio meio ambiente, foram produzidas intervenções artísticas nas fachadas, nos jardins e nos interiores das construções rurais.

Na escola, a primeira atuação foi a intervenção no local, antigamente utilizado como horta, que passou a ser remodelado em forma de mandala, com círculos concêntricos que facilitaram a circulação e o manuseio do espaço (Figuras 28, 29 e 30). O plantio de espécies aromáticas e medicinais favoreceu o interesse sensorial dos alunos, que reconheceram cheiros, formas e texturas e, a partir dessa primeira experiência, outros espaços foram remodelados com a participação mais efetiva dos próprios alunos.

Figura 28 – Transformação da horta

Foto: Welington Dias

Figura 29 – Transformação da horta

Foto: Welington Dias

Figura 30 – Transformação da horta
Foto: Welington Dias

Dentre esses espaços, destacamos a recuperação de uma área pichada e invadida por usuário de drogas, que foi transformada em um pequeno parque ecológico e espaço de sala de aula ao ar livre. Foram colocadas mesas, repintadas as paredes com tinta à base de terra, aplicando técnicas de estêncil e criando murais para exposição de desenhos e pinturas (Figuras 32, 33 e 34). O local é hoje de ocupação dos alunos, que o utilizam como área de lazer e convivência. Tínhamos, ainda, uma proposta de, no futuro, criar um viveiro para produção de mudas que seriam utilizadas nas próximas intervenções, não só dentro, mas também nas praças e em outros locais nos arredores da escola.

Figura 31 – Recuperação de espaço de convivência

Foto: Welington Dias

Figura 32 – Recuperação de espaço de convivência

Foto: Welington Dias

Figura 33 – Recuperação de espaço de convivência

Foto: Welington Dias

NOTA

[1] Conforme descrito no artigo "Experiências, tensões e intercessões em artes visuais no Programa Escola Integrada UFMG", neste livro, as oficinas de artes tridimensionais são voltadas para a construção de formas e objetos que proporcionem o trabalho plástico, relacionando técnicas de arte e de design de forma expressiva. Oferecem técnicas de modelagem, de escultura e de construção e desconstrução de objetos, favorecendo a reflexão de aspectos da visualidade e da forma relacionada ao espaço, podendo contemplar aspectos ambientais voltados à reflexão sobre a cultura do consumo sustentável.

REBECA PRADO SANTOS

AFETO E INCENTIVO NA OFICINA DE QUADRINHOS

Meu nome é Rebeca, sou aluna do curso de Artes Visuais, com habilitação em Cinema de Animação, e participo do Programa Escola Integrada UFMG (PEI-UFMG) desde julho de 2012. Desenvolvo a oficina "História em Quadrinhos" em uma escola da rede municipal de Belo Horizonte, voltada para alunos do sexto ao nono ano, abrangendo a faixa etária de 12 a 15 anos – uma fase difícil, cheia de conflitos e que precisa ser tratada com muito carinho e cuidado.

Para mim, o aprendizado é intimamente ligado ao afeto. Quanto mais carinho depositamos em nosso trabalho, maiores as chances de ele ser bem-sucedido. No meu caso, sinto que meu trabalho deu certo quando vejo algum aluno gostando de desenhar e criar histórias. Não importa se o desenho é ou não é incrível. O importante é o aluno estar totalmente realizado ao fazer aquilo.

Além de educadora, sou designer, ilustradora e administro um estúdio de design e ilustração. Devo admitir que, depois de começar a trabalhar na escola integrada, minha produção evoluiu de forma considerável. Isso aconteceu por vários motivos. Primeiro, e mais importante, porque eu não me sentia no direito de propor uma produção para os alunos sem que eu mesma tivesse um acervo. Daí iniciei um processo que me estimulou a produzir cada vez mais: comprometi-me a, em todas as aulas, levar um novo desenho em meu *sketchbook*[1] para os alunos verem. Além disso, toda semana eu produzia um desenho para sortear entre

eles. Desde então, não só fui estimulada a produzir mais (por cobrança deles, principalmente), como me senti muito mais confortável com meus trabalhos, uma vez que foram ficando cada vez mais naturais, devido ao grande volume de produção.

Outro motivo que fez com que meu trabalho se desenvolvesse após entrar no programa foi o fato de ter que pesquisar para preparar aulas. Um bom educador precisa estar sempre cercado de referências para compartilhar. Um universo novo se abria a cada planejamento de aula, fazendo com que minha mente fervilhasse de ideias e, consequentemente, produzisse mais e melhor.

Além de relatar as contribuições da minha atuação no programa para a minha vida profissional, venho falar da estrutura da oficina "História em Quadrinhos". Uma das maiores dificuldades que encontro é ensinar aos alunos que uma história em quadrinhos não é feita apenas de desenho. Ela também é composição de páginas, narrativa, arte-final, contexto, tudo isso. Afinal, mesmo uma história contada apenas com imagens tem um caráter narrativo. A questão é que, talvez culturalmente, temos muito medo de nos embrenhar nesse mundo dos quadrinhos. Ainda permanecemos com a ideia de que histórias em quadrinhos são apenas as de super-heróis ou a da Turma da Mônica, então os alunos acabam por chegar à oficina com muito preconceito e pouca vontade.

No entanto, uma referência aqui, um exercício ali e, de repente, a produção de quadrinhos se torna muito mais atraente. É aí que começa a parte mais trabalhosa. Os alunos produzem, além de quadrinhos, diversos exercícios narrativos, estudos de teoria da cor, arte-final com diversos materiais, *fanzines*, ilustrações e tudo o que é relacionado à produção gráfica. Essa produção depois é entregue a eles mesmos para que façam circular os seus trabalhos.

No ano de 2013, o lugar escolhido para a distribuição de *fanzines* foi o Festival Internacional de Quadrinhos (FIQ), o maior da América Latina. Os alunos sonham alto! Eles trocaram seus *fanzines* por outros, por desenhos ou autógrafos e conseguiram

diversos contatos com gente importante, novas referências e, principalmente, o tão desejado retorno sobre seus trabalhos. Até autógrafos eles distribuíram. Depois desse resultado, ocorreu o óbvio: a vontade de fazer mais. E lá fomos nós produzir de novo, para deixar muitos e muitos quadrinhos circulando por esse mundão afora. Todos produzidos com muito carinho, dedicação e amor.

NOTA

[1] Caderno de esboços ou rascunhos de um desenhista, onde ele registra desenhos, ideias, pensamentos, sentimentos, reflexões.

JÔSY ANNE RODRIGUES DA SILVA BRISON MOREIRA
EDIVÂNIA FERREIRA SILVA

A TRAJETÓRIA DA COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA DO PROGRAMA ESCOLA INTEGRADA UFMG SOB O OLHAR DE DUAS BOLSISTAS

INTRODUÇÃO

Neste texto falaremos da nossa experiência como estudantes do curso de Letras atuantes na Coordenação Pedagógica do Programa Escola Integrada UFMG (PEI-UFMG). O objetivo é refletir sobre os impactos e contribuições dessa experiência na nossa formação enquanto universitárias e futuras profissionais que atuarão no campo da educação.

A nossa atuação aconteceu no contexto de implementação da Coordenação Pedagógica do programa, na Faculdade de Educação da UFMG (FaE-UFMG), entre os anos de 2011 e 2013. De 2010 ao final de 2011, a coordenação foi exercida pelo professor Juarez Melgaço, da FaE, na época coordenador da área de Ciências do programa. Ao final de 2011, passou a ser assumida pela professora visitante Carla Linhares Maia. Em ambos os períodos, a coordenação contou com o apoio de dois núcleos de pesquisa e extensão da FaE (Território, Educação Integral e Cidadania – Teia e Observatório da Juventude) e de dois estudantes de graduação bolsistas.

A Coordenação Pedagógica tinha por atribuições: acompanhar o desenvolvimento do programa nas escolas onde a UFMG atua; promover a articulação do trabalho dos professores, técnicos e bolsistas de pós-graduação envolvidos; organizar e coordenar a formação continuada dos bolsistas; apoiar a orientação dos bolsistas em relação às demandas de questões pedagógicas mais gerais; coordenar e monitorar a avaliação do programa; promover a sistematização e a divulgação de conhecimentos; articular as unidades acadêmicas e auxiliar a Coordenação Geral do programa no que se refere à relação com a Secretaria Municipal de Educação da Prefeitura de Belo Horizonte (SMED-PBH).

Nós, bolsistas de apoio, atuávamos, principalmente, fazendo visitas às escolas parceiras da UFMG, a fim de acompanhar o desenvolvimento do programa e promover o diálogo com os segmentos envolvidos: professores comunitários, alunos, bolsistas, agentes culturais e pessoas que vivem e atuam na comunidade. Essa experiência nos possibilitou ter uma visão ampla sobre o programa na universidade e refletir sobre a sua importância para a formação dos estudantes das escolas integradas municipais e, principalmente, sua contribuição para a formação de futuros profissionais da educação.

O INÍCIO DO CAMINHAR: DA GESTÃO EXECUTIVA À GESTÃO PEDAGÓGICA

Para possibilitar uma melhor compreensão sobre o nosso trabalho, gostaríamos de contar um pouco da nossa trajetória, desde que entramos no PEI-UFMG.

Este relato tem seu início quando ainda éramos bolsistas responsáveis pela parte institucional do programa, executando funções como o controle do fluxo de entrada e saída de bolsistas, o envio e o recebimento de relatórios, a elaboração e o envio de convites para as formações coletivas, entre outras. Essa experiência inicial foi muito relevante, uma vez que foi nesse contexto que nos conhecemos e começamos a ter contato com o programa, além de aprendermos muito sobre sua forma de gestão.

Posteriormente, no ano de 2011, passamos a atuar como bolsistas da Coordenação Pedagógica, sob a coordenação do professor Juarez Melgaço. Nesse momento, porém, nossas atividades ainda eram um pouco mescladas com as desenvolvidas no âmbito administrativo. Como ainda não havia um local, na FaE, para os bolsistas da Coordenação Pedagógica, trabalhávamos no prédio da Pró-Reitoria de Extensão (Proex), mas com reuniões de orientação na FaE, pelo professor coordenador.

Dentre as atividades que desempenhávamos, destacam-se as visitas às escolas parceiras da UFMG, que tinham por principal objetivo aproximar a universidade da realidade das escolas. Tínhamos um roteiro a seguir, no qual deveríamos observar o espaço físico, a comunidade, a equipe, as crianças e os bolsistas, levantar algumas questões com a professora comunitária e, finalmente, relatar nossas impressões sobre a escola. Esse roteiro nos permitiu construir relatórios ricos e amplos, que identificavam vários desafios e possibilidades.

A possibilidade do olhar mais amplo, favorecido pelo uso de um roteiro que abarcava muitos aspectos da escola, nos permitia refletir para além daquilo que conhecíamos, discutindo questões como a relação da escola regular com a integrada e dos bolsistas de oficina com os professores da regular, a questão do espaço e a influência que a comunidade exerce ou não dentro do programa, nos propiciando reflexões sobre a política educacional no Brasil.

Nesse sentido, percebemos que nosso trabalho, naquele momento, era o de construir um "olhar etnográfico" sobre o programa e os sujeitos que nele atuavam. Assim como fazem os antropólogos em suas pesquisas de campo, procurávamos conhecer e descrever o que víamos e ouvíamos nos diálogos com esses sujeitos. Notávamos, por outro lado, que professores comunitários, alunos e bolsistas consideravam nossa presença nas escolas como um meio de facilitar o diálogo com o PEI-UFMG.

Consideramos muito desafiador esse trabalho e de grande importância para o programa, que culminava em uma síntese de dados quantitativos e qualitativos coletados nas visitas e que

era apresentado a um grupo maior de bolsistas e coordenadores do programa na UFMG. Ao construirmos as sínteses, guiavam a nossa escrita as seguintes questões: o que eles faziam, nesses momentos? Quem sustentava essas novas práticas? Procurava-se, assim, reconstruir o olhar de todos os que participavam do programa, percebendo, mesmo nas situações de precariedade, o quão significativas eram as oficinas realizadas e as possibilidades de se construir tanto o saber das crianças nas escolas quanto compreender a importância daquelas oficinas para a formação e iniciação docente.

No sentido de expressarmos melhor os objetivos dessa prática, entrevistamos o nosso orientador, e este nos relatou que eles culminavam em uma síntese de dados quantitativos e qualitativos em que, muitas vezes, sobressaíam mais os aspectos que dificultavam o trabalho dos bolsistas – precariedade da materialidade escolar, baixa remuneração e alunos indisciplinados. O que muito se tentou com essas sínteses foi lançar um olhar particular sobre os dados coletados, com o objetivo de fazer os bolsistas, tanto os que atuavam nas oficinas, quanto os da Coordenação Pedagógica do programa, refletirem sobre aspectos práticos e exitosos do dia a dia escolar, os quais um olhar muito distante não abarcava.

O fato de estarmos ainda distanciadas do cotidiano da Coordenação Pedagógica dificultava a nossa compreensão do impacto desse trabalho. Reconhecíamos a importância daqueles dados para a Proex, mas, naquele momento, ainda não tínhamos consciência do todo do programa, das suas articulações intrainstitucionais que davam o sentido à prática pedagógica. Os dados levantados, por si só, não respondiam às perguntas tantas vezes feitas a nós, pelos professores comunitários e bolsistas, em nossas visitas, o que gerava um pouco de frustração.

NA TRILHA: O INTERSTÍCIO ENTRE AS COORDENAÇÕES PEDAGÓGICAS

Após a saída do professor Juarez Melgaço da Coordenação Pedagógica e antes da chegada da professora Carla Linhares, no

período entre agosto e novembro de 2011, nos vimos em uma situação complexa, porém, ao mesmo tempo, desafiadora. Conforme orientação da Coordenação Geral foi definida uma nova proposta de trabalho que tinha como base a própria organização do programa, cuja orientação dos bolsistas é feita por área, na época: Artes Visuais, Educação Física/Dança, Matemática, Linguagem, Teatro, Acompanhamento Pedagógico e Ciências.

Nesse contexto, passamos a acompanhar os encontros de orientação semanais das áreas e o desenvolvimento de oficinas nas escolas, a partir de roteiros específicos de cada área, elaborados junto com os orientadores. Além de direcionarmos as visitas às escolas ao acompanhamento de cada área, o foco da observação passou a ser a formação do bolsista. É verdade que restringimos um pouco a amplitude das nossas observações em relação ao que fazíamos anteriormente, deixando de lado, naquele momento, os questionamentos sobre a escola e o professor comunitário (questões como a adaptação da escola ao PEI, a integração entre professores da escola regular e bolsistas de oficina e as concepções que a escola regular possuía do PEI). No entanto, ganhamos em objetividade, o que não descartou a possibilidade de pensar a escola através de um novo olhar. Foi a oportunidade que tivemos de poder conhecer e refletir um pouco mais a respeito da prática do bolsista de oficina em relação à formação docente. Esse direcionamento do olhar nos possibilitou um amadurecimento em nossas análises e reflexões, nos permitindo auxiliar ainda mais no suporte à orientação dos bolsistas. Então, será que de fato algo foi perdido nessa mudança de foco?

A mudança de foco, de um olhar macro para um olhar intermediário, nos permitiu perceber que os problemas, as dúvidas e as angústias trazidas pelos bolsistas, de alguma forma, eram trabalhadas dentro das orientações. O nosso desafio seria, então, articular tudo isso numa orientação compartilhada, contando com o auxílio da Coordenação Geral do programa e também dos orientadores de cada área.

Iniciamos nosso percurso de acompanhamento dos encontros de orientação pela área de Artes Visuais e, em seguida, pela de Matemática. Na área de Artes Visuais, verificamos uma complexidade rica de valores e conhecimentos, sendo uma área repleta de questionamentos. Com os orientadores, tivemos muitas oportunidades de reflexão, principalmente sobre a importância de se apoderar dos espaços públicos através da intervenção artística e sobre a compreensão de que regras são importantes, mas que transgredi-las, muitas vezes, é inventar o que até então era impossível e impensado.

Na Matemática, observamos outra maneira de se construir a orientação, talvez pelo fato de essa área possuir um número reduzido de bolsistas, permitindo um ambiente mais acolhedor e familiar. Era uma orientação mais leve e descontraída, mas nem por isso menos eficaz. Foi uma experiência bem interessante perceber na fala e nas atitudes do orientador, que outrora fora também bolsista de graduação do programa, o desejo de conduzir tudo da melhor maneira possível, permitindo que aquele momento fosse prazeroso e também formativo. Pelo que notamos, a ausência de burocracia e o clima amistoso favoreciam um ambiente perfeito para que a orientação acontecesse de forma agradável.

Participar desses encontros foi muito significativo e gratificante para nós, tanto no campo profissional como no pessoal. A experiência foi muito proveitosa, pois tínhamos, assim, mais pontos de vista para conduzir a nossa análise e reflexão sobre as complexas redes de formação do PEI-UFMG. Conhecemos as dificuldades dos bolsistas e também o esforço dos professores em proporcionar uma orientação realmente eficaz.

Outro fator que contribuiu para a nossa formação profissional foi a possibilidade de estar em diversos espaços em que o programa se desenvolve e constatar as técnicas utilizadas por cada professora comunitária a fim de vencer os desafios de espaço, disciplina, interação entre a escola regular e a integrada, necessidade de bolsistas, adequação das oficinas para se obter

a maior adesão das crianças etc. Cada professora tem a sua estratégia que funciona de acordo com a sua comunidade, o que nos faz pensar sobre as inúmeras possibilidades de vencer os desafios impostos pela educação integral.

Percebemos, ainda, que quanto maior for a integração entre os envolvidos no programa, sejam eles diretores de escola, professores comunitários, alunos, bolsistas, agentes comunitários, orientadores, instituições de ensino superior, comunidade ou família, maior será a sua eficácia na vida dos alunos e da própria comunidade. Por outro lado, no campo pessoal, com a saída do professor Juarez Melgaço, nos sentíamos "sozinhas", sem uma coordenação próxima que estivesse nos auxiliando em nossas dúvidas e questionamentos, ainda que apoiadas pelos orientadores das áreas.

CONTINUANDO O PERCURSO: UMA NOVA COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA NA FAE-UFMG

No final do segundo semestre de 2011, constituiu-se a nova Coordenação Pedagógica do PEI-UFMG, sob a responsabilidade da professora visitante Carla Linhares Maia. Ela tinha o objetivo de integrar e articular ações e sujeitos envolvidos no programa e também nos auxiliar dentro da nossa tarefa enquanto bolsistas dessa coordenação.

Essa nova coordenação se empenhou, junto com o grupo já constituído de orientadores, na busca pelo fortalecimento da identidade do PEI-UFMG, o que era uma necessidade antiga e muito desafiadora. Nesse contexto, constitui-se o Grupo de Orientação e Suporte aos Trabalhos da Escola Integrada (Gostei), formado pelos estudantes de pós-graduação e professores orientadores do programa. O grupo se reúne quinzenalmente para planejar, organizar e refletir sobre as demandas do programa, seus desafios e avanços.[1]

Por essa experiência na nova Coordenação Pedagógica e, principalmente, como participantes ativas do Gostei, nos

reencontramos dentro do programa e passamos a fazer parte de algo maior do que imaginávamos. Elaborávamos relatórios e roteiros de visita com mais segurança e não nos sentíamos acuadas diante dos desafios. Isso nos permitiu expandir horizontes, questionar nossas tarefas e medos, refletir sobre nossos conceitos de educação e amadurecer enquanto pessoa e profissional. Além disso, tivemos a oportunidade de participar da pesquisa sobre metodologias de orientação do PEI-UFMG, relatada no artigo "Metodologias de orientação nas áreas de Acompanhamento Pedagógico, Educação Física/Dança e Artes Visuais do Programa Escola Integrada UFMG", de Saulo Pfeffer Geber, que faz parte desta publicação.

O contato com o conjunto de professores e orientadores das oficinas nos permitiu enriquecer ainda mais o nosso olhar sobre o programa, pois estávamos ouvindo de forma mais frequente e intensiva o lado de quem orienta, de quem busca as alternativas e soluções que os bolsistas tanto almejam. Aprendemos a nos posicionar, estávamos em um grupo para discutir questões e tínhamos contato com os atores do programa. Aprendemos a nos organizar melhor e, principalmente, a construir sentido ao trabalho que estávamos executando.

Sentir-se parte de um grupo e com esse grupo questionar e pensar nos desafios e em soluções… Inquestionável a importância dessa experiência para nossa formação profissional. O Gostei é um grupo que nos acolheu e acolhe, que expande nossa capacidade intelectual e nos permite questionar, errar, acertar e expor nossos pontos de vista. Foi o grupo mais "gostoso" de se participar.

A experiência nos auxiliou muito a perceber as sutilezas da relação entre educador e educando, o saber relacionar-se com o outro. Isso pode ser verificado na relação de afetividade tão presente no programa. Por nossa experiência de visita às escolas, podemos dizer que esse aspecto muitas vezes está presente em várias situações observadas entre a professora comunitária, os bolsistas e as crianças, na escola. Também se apresenta entre nós,

bolsistas da Coordenação Pedagógica, os professores orientadores, os bolsistas de pós-graduação e a nossa orientadora. Essa afetividade se constrói através de laços de amizade e respeito mútuo na vivência cotidiana, que se dão com a superação de desafios e a certeza de que trabalhamos em prol de um bem comum: uma educação pública de qualidade.

Com esse novo formato de coordenação pedagógica, consideramos que ganhamos um espaço e nos tornamos parte desse todo que é o PEI-UFMG. Nesse contexto, fomos convidadas a participar do programa de extensão Observatório da Juventude, da FaE-UFMG, na qual estivemos em contato com todas as suas atividades, inclusive junto aos movimentos sociais parceiros. Conhecemos também o programa de extensão Ações Afirmativas da FaE. Todo esse envolvimento nos levou a compreender melhor o contexto atual da juventude e da educação integral/integrada.

REFLEXÕES FINAIS SOBRE A NOSSA TRAJETÓRIA

Levamos o conhecimento construído nessa trajetória para dentro da universidade e para a nossa vida profissional. Essa possibilidade do olhar múltiplo que nos faz refletir e, muitas vezes, criticar a educação no Brasil é que nos transforma, aos poucos, em futuras profissionais capazes de perceber a linha tênue entre teoria e prática, o que nos possibilita ser mais responsáveis e ativas quando estivermos atuando futuramente dentro das salas de aula de uma escola.

Continuamos caminhando, sempre na tentativa de compreender esse novo contexto, definido como educação integrada e integral. Por certo, ainda há muito por fazer, muitas questões a serem discutidas, como o espaço, a formação integral, os novos educadores. Para os próximos bolsistas da Coordenação Pedagógica, fica a tarefa constante de ouvir e refletir, pois compreendemos que nossa posição nos permite ver além, e isso nos confere condição privilegiada de pensar em soluções, questionar

decisões e, principalmente, auxiliar no melhor desempenho possível do programa.

Certamente, ainda temos muito por dizer e não saberíamos muito bem como terminar este relato, pois ser bolsista da Coordenação Pedagógica do PEI-UFMG é por demais enriquecedor em todos os sentidos possíveis que essa frase possa adquirir. Toda a nossa trajetória nos deixou mais otimistas e felizes, por perceber que a nossa atuação como bolsistas contribuiu para o avanço do programa. Saber que, de alguma maneira, somos também responsáveis por isso nos enche de orgulho.

Fica, então, a certeza de que estamos trilhando um caminho que abrirá portas para nós onde quer que atuemos, seja na continuidade ou em outros projetos de educação, e também para aqueles que virão nos suceder. Temos a consciência que somos parte da construção do PEI-UFMG, o qual faz parte da nossa trajetória estudantil e por que não pessoal. Nossos sinceros agradecimentos a todos que nos auxiliaram nessa função, ou melhor, nessa formação!

NOTA

[1] Mais informações sobre os trabalhos realizados no Gostei podem ser obtidas no artigo "Desafios e possibilidades da Coordenação Pedagógica no Programa Escola Integrada UFMG (2011-2013)", de Carla Linhares Maia, nesta publicação.

CRISTIANE FRADE MARQUES

JOGOS E DIÁLOGOS
Um caminho para o educador

Antes de sermos monitores no Programa Escola Integrada UFMG (PEI-UFMG), imaginamos como e com o que trabalharemos, pensamos que nossos alunos serão perfeitos e amarão tudo o que formos fazer. Aí chegamos: um misto de alegria e surpresa nos toma, pois tudo é muito diferente e, às vezes, não estamos preparados para lidar com toda essa diversidade. São muitas indagações, dúvidas, erros e acertos que marcam o início do trabalho.

Quando comecei a ser monitora da oficina de acompanhamento pedagógico, em uma escola municipal de Belo Horizonte, estava no terceiro período de Pedagogia na UFMG e interessada em trabalhar em escolas públicas. A princípio, não trabalhei com turmas definidas, mas com um grupo de 15 alunos no turno da tarde, com idades entre 10 e 15 anos.

Nem todos os alunos nos amam. Aliás, a primeira coisa de que nos convencemos é que eles são únicos e têm vontades próprias. Diante disso, começamos a percorrer diversos caminhos para tentar descobrir a melhor saída. O diálogo surge como uma opção salvadora, mas a autoridade, às vezes, se mostra indispensável. As tensões entre entender ou corrigir, ser amigo ou ser monitor se mostram indissolúveis e fazem nossa prática flutuar entre opostos.

À medida que os dias vão passando, percebemos o quanto estamos distantes da realidade dos nossos alunos, pois não sabemos ouvi-los, e o diálogo, geralmente, é sobre os nossos temas,

nossos gostos, nossas vidas. Às vezes, eles tentam falar sobre si, mas, *isso é coisa de se falar na escola*? Acredito que seja.

Um dia, antes das férias de julho, havia poucos alunos e eu resolvi jogar com eles. Jogar sem manipular ou controlar, simplesmente brincar, como uma estudante. Vivi uma situação surpreendente. De repente, os meninos mais "difíceis" começaram a obedecer, mesmo sem eu ordenar, e fui embora feliz.

Desse dia em diante, comecei a jogar com eles no tempo livre, seja de pingue-pongue, hóquei de mesa, totó, corta três ou futebol no clube. Durante esses momentos, criava laços de companheirismo, e o ambiente ficava leve, repleto de risadas – afinal, eu não era uma boa jogadora. Para me ajudar, os meninos decidiram que uma vitória minha valeria por cinco, mas, mesmo assim, eu perdia sempre, o que provocava inúmeras brincadeiras.

Com o passar do tempo, percebi que os alunos me respeitavam mais, principalmente os mais "difíceis", que sempre me chamavam para jogar ou perguntavam se eu "estava na de fora". A partir daí, comecei a conversar mais com eles, pois agora tínhamos um assunto em comum, e fui os conhecendo melhor. Os outros monitores começaram a participar das brincadeiras e logo vi que isso se tornou um fato cotidiano que estava melhorando consideravelmente o relacionamento com os alunos. Feito isso, era preciso ir além.

Um dia, durante a ajuda em um dever de casa, entrei no assunto "aborto" e logo duas alunas se interessaram e começaram a fazer inúmeras perguntas sobre sexualidade. A princípio, estranhei tanta confiança e percebi o quanto elas estavam carentes de orientação. Aproveitei a oportunidade para instruí-las, tomando o cuidado de não julgá-las ou deixar que meus preconceitos me atrapalhassem.

A partir desse dia, percebi que o diálogo poderia ser uma forma incrível de ajudar os estudantes. Fiz vários "debates", sempre quando eles queriam e sobre assuntos que os interessavam. Alguns dos nossos temas foram: valorização das roupas de marca, discriminação dos meninos que não têm dinheiro,

perspectivas de futuro (nesse dia, descobri que vários meninos queriam ser jogadores de futebol e, quando perguntei o motivo, um me disse que era porque "precisava só do primeiro grau"), sexualidade, amizade (achei interessante o fato de todos falarem que na escola não têm amigos, mas somente colegas que na primeira dificuldade "dão as costas" para eles), e outros temas que faziam parte da sua rotina. Eu nunca planejei nenhuma dessas conversas, elas ocorreram de forma natural, principalmente em dias em que eles não queriam fazer nada além de bagunçar e, para tentar envolvê-los, puxava algum assunto, que depois era conduzido por eles.

Os resultados começaram a aparecer através das falas. Um dia, um me disse que ficaria tranquilo e não faria bagunça, pois eu era "uma fêssora mó gente boa". Outro dia, um aluno estava usando o "bate-bate" (brinquedo feito com uma corda e duas bolinhas), e a professora comunitária pediu para ele parar. Para desafiá-la, resolveu continuar. Então, expliquei a ele que se continuasse eu seria "advertida". Na hora ele me disse: "Nó, fêssora, de boa, vou parar agora." Do mesmo modo, vários outros alunos passaram a me respeitar mais depois que eu me aproximei deles. Não deixei de exercer a minha autoridade, mas sempre com o cuidado de explicar o porquê das minhas atitudes.

Através da utilização dos jogos e do diálogo, minha relação com a escola e com os alunos se tornou mais prazerosa e alegre. Apesar de reconhecer os ganhos, sei que esse não é o único caminho, e ele pode não funcionar com todos os educadores e alunos. É apenas mais uma opção, entre tantas que o educador tem que escolher em seu cotidiano, sendo que o mais importante é envolver os alunos em suas escolhas.

JÉSSICA NAYRA SAYÃO DE PAULA

EXPERIÊNCIAS NA FORMAÇÃO DOCENTE

A minha participação no Programa Escola Integrada UFMG (PEI-UFMG), como bolsista de apoio da área de Música, iniciou-se no ano de 2012, sob a coordenação da professora Heloísa Feichas. O bolsista de apoio tem as funções de apoiar os professores coordenadores de oficinas em seus processos de orientação, ajudar na formulação, produção e disponibilização de materiais didático-pedagógicos para os bolsistas de oficinas, acompanhar as oficinas nas escolas e auxiliar a coordenação de área no planejamento, desenvolvimento e avaliação dos processos formativos do programa.

Atuar como bolsista da área de Música foi interessante e ao mesmo tempo intrigante, uma vez que eu era aluna do curso de Letras. Entretanto, já havia tido experiências com música, quando participei do programa social "Valores de Minas".[1] Além disso, como cursava licenciatura, meu objetivo era a docência, assim como era para os bolsistas que ministravam as oficinas de música do programa.

O fato de ser de outra área, ao invés de gerar atritos, promoveu o enriquecimento das relações interpessoais com os meus colegas. Era um grupo coeso, mas capaz de receber pessoas de outros cursos, deixando de lado a questão de que as áreas deveriam limitar-se às suas especificidades. Todos estavam dispostos a aprender uns com os outros, sem resistências. Constituía-se em um espaço não só para as orientações de caráter metódico e teórico, mas também lugar de acolhimento, união, motivação e aprendizado coletivo.

O que tornou isso possível foi o modo como as orientações eram conduzidas pela coordenadora, sempre em clima de companheirismo e partilha, o que foi capaz de mostrar a nós, bolsistas, que estaríamos desprovidos de competições. A união entre pessoas em processo de formação proporcionou um crescimento conjunto. As orientações foram importantes não só para nos mantermos atualizados quanto às questões referentes ao programa, mas para termos um acompanhamento ao longo de toda a trajetória, sendo ouvidos sempre que necessitávamos sanar dúvidas referentes à nossa atuação.

Uma das dinâmicas realizadas nas orientações consistia em cada bolsista apresentar o que fazia em suas oficinas, a fim de trazer atividades e ideias para outros do grupo que estavam menos confiantes. Isso proporcionou um grande compartilhamento de experiências, materiais e depoimentos, capaz de inspirar cada um a compor suas didáticas nas escolas em que atuavam. A experiência no apoio à área aumentou a minha vontade de auxiliar o grupo e trazer algo proveitoso a fim de entusiasmá-los do mesmo jeito que foram capazes de despertar uma grande motivação em mim com seus relatos. Em um momento específico, por exemplo, trabalhamos com um texto oriundo dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) que abordava temas transversais, como a sexualidade. Tal trabalho foi importante porque os bolsistas têm de lidar com a diversidade cultural, sexual, religiosa e musical dos alunos, sendo interessante trazer para a orientação semanal tal assunto.

O contato com a música fez com que eu desenvolvesse um novo olhar sobre a educação, humanizando a minha maneira de transmitir conhecimentos. Foi possível refletir sobre o tipo de profissional que eu podia e queria ser. Construí novas concepções e novos saberes que me tiraram do lugar de uma futura docente que pensava em aplicar o que aprendi de modo tradicional e enrijecido. Compreendi que um bom educador não é um acúmulo ou depositório de conhecimentos, mas um transmissor capaz não só de valorizar o que sabe, mas, sobretudo, de valorizar o aprendizado que obteve na experiência com o outro.

Posso dizer que a vivência como bolsista de extensão foi gratificante para a minha formação acadêmica, profissional e humana, pois me fez sair do lugar de conforto, agregar novas experiências e refletir sobre quais seriam as diretrizes e perspectivas a seguir ao longo da minha carreira como educadora. Ao longo dos anos em que estive apoiando as orientações da área de Música, percebi o verdadeiro valor da palavra "integração". Mostraram-me que é necessário conhecer outras áreas, não me restringindo apenas ao meu domínio de conhecimento e sim convivendo com o outro e com a percepção daquilo que ele possui de melhor.

NOTA

[1] Programa do Governo de Minas e Servas que oferece oficinas de teatro, circo, música, dança e artes plásticas para jovens de escolas públicas estaduais, no espaço do Plug Minas, bairro Horto, em Belo Horizonte. Disponível em <http://www.valoresdeminas.servas.org.br>.

FERNANDA JÚNIA APARECIDA TEIXEIRA DA CONCEIÇÃO

TWITTER E MINICONTOS NA OFICINA DE LITERATURA

No ano de 2011, fui monitora da oficina de literatura em uma escola municipal de Belo Horizonte, pelo Programa Escola Integrada UFMG (PEI-UFMG). Tinha seis turmas e as idades dos alunos variavam entre 6 e 16 anos. Especificamente, com a turma dos adolescente, trabalhei com a produção de minicontos.

Quando propus a atividade, os alunos não ficaram muito animados, pois acharam que seria cansativo. Porém, quando disse que a produção seria baseada no Twitter, a reação foi contrária, e eles ficaram muito curiosos para saber como seria a atividade adaptada para o papel. Os que não conheciam o Twitter ficaram ainda mais curiosos, pois queriam saber como a ferramenta funcionava, como eles criavam uma conta, e se eu iria criar uma para postar as produções. Eu disse que, depois que eles terminassem, faríamos um esboço na cartolina de uma página do Twitter para expor na escola e, após tudo pronto, poderíamos sim criar uma conta.

O tema foi escolhido por eles. Decidi fazer três sugestões para não haver desânimo de ninguém, propondo os temas amor, futebol e música. Eles se animaram bastante para escrever sobre o que queriam. Contaram experiências, deram suas opiniões e até desabafaram. Durante a criação, não limitei o tamanho do texto, a fim de facilitar e analisar melhor a escrita. Assim, na terceira aula, quando todos já haviam escrito, passei para a etapa da correção, ao lado de cada um. Primeiro, eu corrigi os erros ortográficos e gramaticais. Depois, com eles, transformamos os

textos em minicontos de, no máximo, seis linhas. Alguns não queriam cortar nada do seu texto, mas expliquei que iria tirar o que era desnecessário e as partes que estavam repetitivas. No fim do texto, quando viram que suas ideias continuaram, eles faziam uma cara de surpresa e alegria. Eu deixava bem claro que aquela era uma produção deles.

Durante esse trabalho, percebi que os alunos, ao se depararem com atividades relacionadas à vida pessoal, produzem muito mais e de forma prazerosa. Para mim, foi muito especial, ainda mais pelo fato de eu ter uma idade próxima à deles, na época (20 anos), o que trouxe mais liberdade para que se comunicassem comigo.

ANGÉLICA LOURENÇO DE ALMEIDA

VIVÊNCIAS EM ARTE E EDUCAÇÃO

Tudo começa com um olhar, um olhar instigado a colocar em cores, formas e expressões tudo aquilo que represente a si mesmo. É a expressividade subjetiva do ser: mostrar para o mundo quem se é por dentro e quem se pode ser. Esse é o fio que move a vontade do aluno de produzir na oficina de arte da escola integrada; um interesse em mostrar sua face através das artes e de tornar tangível seu conteúdo.

Em meio a tudo isso, há um processo muito rico. Enquanto se produz, existe a possibilidade do educador tornar pequenos fragmentos do momento, do local ou mesmo do trabalho em focos de potência para outros pensamentos e outras discussões. A partir de pequenos detalhes, podem-se amadurecer as questões que o envolvem e fazer surgir grandes ideias. Isso diversifica o pensamento e oferece condições para os próprios alunos assumirem sua criatividade e se sentirem mais livres para pensar sobre arte e sobre a vida. Muitas vezes, eles se encontram presos, limitados pelo fato de não terem conhecimento de outros assuntos que se encontram fora do seu meio. Esse espaço para discussão, para conhecer outra área e enxergar outros caminhos, abre muitas possibilidades de identificação com questões que muitas vezes eles nem imaginariam que existiam.

É possível perceber duas figuras distintas no aluno de intervenção artística. Há o extrovertido e de fácil comunicação e, em contraposição, há outro tipo, tímido e introspectivo. Os dois se expressam de modos distintos, o que torna a relação com o educador diferenciada. Essa relação deve ser explorada com atenção, pois muitas vezes se estabelece um sentimento de

companheirismo e de confiança do aluno para com o monitor. Isso é um ponto forte dos aspectos de produção e educação, pois, a partir disso, o educador tem mais condições de conhecer o aluno e descobrir um pouco do que ele sente no seu interior. Quando se consegue entender o aluno, é possível explorar os pontos de emergência produtiva que estão nascendo em cada um.

O educador não conseguiria dizer e listar todas as experiências vividas na escola integrada, pois, muitas vezes, não tem consciência de tudo o que absorveu. É fácil perceber o aprendizado em vivências positivas e perceber as influências delas no futuro, mas é difícil aprender com momentos de dificuldade ou ruins vividos. Muitos deles nunca serão percebidos. Isso produz uma carga de experiência humana grandiosa, pois o contato direto e rotineiro estabelecido com os alunos mostra o quanto as pessoas precisam umas das outras e o quanto uma pessoa pode ser especial para outra com apenas um gesto ou uma palavra. Isso é fácil de perceber na escola, pois, muitas vezes, um pequeno detalhe ou palavra da aula tem a possibilidade de marcar a vida do aluno e, consequentemente, o influenciar em suas decisões futuras.

É interessante para o jovem ter essa opção de entrar em contato com atividades diferentes no seu dia a dia, com possibilidade de conhecer e enxergar o mundo de modo mais amplo. Quando o aluno adquire essa visão, tudo pode ser olhado de modo diferente, pois, ao ver poesia em pequenos detalhes, é possível ver, também, aprendizado.

Figura 34 – Trabalho desenvolvido por aluno da oficina

Foto: Angélica Lourenço de Almeida

Figura 35 – Trabalho desenvolvido por alunos da oficina

Foto: Angélica Lourenço de Almeida

Figura 36 – Trabalho desenvolvido por aluna da oficina

Foto: Angélica Lourenço de Almeida

Figura 37 – Trabalho desenvolvido por alunas da oficina

Foto: Angélica Lourenço de Almeida

RAQUEL CRISTINA TEIXEIRA DE FREITAS
ERIVANE ROCHA RIBEIRO

O USO DO BLOG NO PROCESSO EDUCACIONAL

Experiência nas oficinas de acompanhamento pedagógico do Programa Escola Integrada UFMG

INTRODUÇÃO

O objetivo deste relato é compartilhar as possibilidades e limites de uma experiência real de ensino no contexto das oficinas de acompanhamento pedagógico do Programa Escola Integrada UFMG (PEI-UFMG), ocorrida no ano de 2013.

A ideia de propor a criação de um blog aos alunos do segundo ciclo do ensino fundamental, em uma escola municipal da região de Venda Nova, na cidade de Belo Horizonte-MG, surgiu da necessidade de proporcionar a eles experiências motivadoras com a leitura e a escrita na escola, para a utilização e o desenvolvimento de suas habilidades com a língua. Aliando essa necessidade ao grande interesse dos alunos pelo mundo da internet e pelos novos meios de comunicação dessa nova era da informação, o blog foi pensado como um espaço único e exclusivo dos alunos, no qual eles poderiam divulgar notícias, novidades e projetos realizados no dia a dia do programa.

Atualmente, crianças e adolescentes passam horas a fio em jogos individuais ou *on-line* e, sobretudo, interagindo com outras

pessoas em blogs, salas de bate-papo, sites e redes de compartilhamento. No contexto educacional, o computador já vem sendo utilizado como ferramenta mediadora entre o aluno e o conhecimento a ser aprendido não só em aulas especializadas direcionadas ao ensino de informática, mas também em todos os outros conteúdos, como matemática, português etc. Apesar disso, vemos que a internet continua sendo negligenciada nesse contexto, e uma possível explicação está na forma como os usuários dessa ferramenta usam a língua portuguesa. Segundo Xavier,[1] existe hoje um discurso "tecnófobo" entre os educadores, no qual predomina a ideia de que a linguagem da internet tem prejudicado a aprendizagem da escrita correta das palavras do português. Até mesmo fora do discurso pedagógico formal, adultos e jovens compartilham a crença na interferência negativa da internet na aprendizagem da norma culta.

Enquanto isso, estudiosos da educação e da linguística apontam outras direções. De um modo mais amplo, podemos dizer que, ao ser introduzido no contexto escolar, "o computador passa a ser uma ferramenta educacional, uma ferramenta de complementação, de aperfeiçoamento e de possível mudança na qualidade de ensino".[2] O uso do computador possibilita o fortalecimento de novas ideias e a socialização do conhecimento.

ASPECTOS DE ESTRUTURAÇÃO DA EXPERIÊNCIA NA ESCOLA INTEGRADA

Dentro do universo da internet, os blogs são uma ferramenta educacional em potencial, tanto para alunos quanto para professores. Com um formato semelhante a um diário, o blog possibilita várias postagens (textos) por dia, além da anexação de links, imagens etc.[3]

De acordo com Peres,[4] *edublog* é o termo que indica um blog com propósito educacional e, a partir dele, é possível transportar o conhecimento para o campo social, em que há compartilhamento de ideias e significados.

Desenvolver blogs com os alunos incentiva um posicionamento individual ativo ao mesmo tempo que possibilita a partilha do conhecimento e o respeito às diferenças. No âmbito educacional, o blog proporciona um momento interessante para leitura, produção, releitura e correção das postagens, além de proporcionar o fortalecimento de conteúdos específicos.

ESTRATÉGIAS DA CONSTRUÇÃO DE UM BLOG

Apesar de muito se falar sobre a importância e as potencialidades da utilização desses recursos tecnológicos no desenvolvimento de habilidades de leitura e escrita, observa-se que existem poucos trabalhos acadêmicos que tragam uma proposta metodológica e didática muito clara para esse tipo de empreitada.

A maneira que encontramos para adaptar esse projeto à realidade escolar do Programa Escola Integrada foi a subdivisão da produção do blog em algumas etapas e a elaboração de um esquema semanal de produção para cada postagem, de modo que cada grupo de alunos pudesse cumprir uma etapa e a postagem final se tornasse um trabalho coletivo, resultante do esforço de vários grupos. Cabe ressaltar que esse não foi um planejamento rígido, já que qualquer trabalho em contexto escolar conta com imprevistos e limites que lhe são próprios.

Assim, as seguintes etapas foram planejadas e executadas:

a) Escolha do tema e estruturação da postagem: a primeira etapa foi a escolha de um tema de interesse dos alunos, ou que fosse significativo para o Programa Escola Integrada. A ideia inicial foi que os alunos publicassem assuntos que julgassem interessantes sobre as oficinas. Além disso, nesse primeiro momento, também foi necessário pensar na estrutura do texto e já começar um trabalho voltado para o eixo da produção textual, de identificação do que podia ser colocado na introdução, no desenvolvimento e na conclusão da postagem.

b) Leitura e pesquisa: após a escolha do tema, puderam-se aproveitar os recursos disponíveis na biblioteca da escola para fazer um trabalho voltado para o desenvolvimento

da leitura e a pesquisa de materiais que tivessem relação com o tema anteriormente escolhido.

c) Produção escrita espontânea: em seguida, utilizando os registros anteriores (de pesquisa e estruturação da postagem), deu-se início à produção escrita da postagem. Nesse momento inicial de produção, era muito importante que essa escrita fosse espontânea, pois somente assim se conseguiria visualizar a maneira como os alunos estavam na aquisição da escrita.

d) Reescrita e edição do texto: essa foi uma etapa muito importante na promoção das habilidades de leitura e escrita dos alunos, já que é através da reescrita e da edição do texto que os alunos podem começar a perceber que a própria escrita possui falhas. Foi muito importante, nesse momento, ressaltar aos alunos o quanto é difícil escrever e colocar as ideias no papel e como aprender as regras da escrita nos permite comunicar melhor.

e) Digitação: após o texto ter sido escrito e reescrito, lido e relido pelos alunos, ele pôde ser digitado nas oficinas de informática. Esse trabalho de digitação, que, em princípio, parece simples, é muito importante na promoção da inclusão digital.

f) Correção da digitação: essa etapa não havia sido planejada, pois se esperava que o resultado do trabalho de digitação não fosse apresentar erros e problemas textuais. Mas, na prática, percebeu-se como é complexa essa tarefa de digitação, sendo necessário novamente um trabalho de releitura do que foi digitado.

g) Adição de recursos audiovisuais: nessa etapa os alunos tiveram a oportunidade de aprender a utilizar os próprios recursos que o blog possui, adicionando fotos, vídeos e enquetes que pudessem ilustrar a postagem produzida.

h) Correção *on-line* e postagem final: por fim, após todo esse trabalho de produção e revisão, a postagem pôde ser finalmente publicada no blog. E assim os alunos podiam visitar

a página de qualquer lugar, compartilhar a postagem com outras pessoas e ainda interagir, postando comentários sobre as próprias postagens.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Faz-se necessário lembrar que a tecnologia envolve produtos e processos implicados pela intencionalidade da ação humana no contexto das relações sociais, que envolvem problemas de ordem variada. Pelo trabalho realizado, verifica-se que alunos têm muita dificuldade em colocar as suas ideias no papel, utilizando uma linguagem extremamente coloquial, cometendo inúmeros erros ortográficos e de pontuação e, principalmente, tendo dificuldades com a coesão. Importa lembrar que, no geral, apesar de terem demonstrado engajamento e interesse pela leitura, os alunos não possuem o hábito de reler as próprias produções e, mesmo quando o fazem, não identificam os próprios erros. Mas, quando pegam textos produzidos por outros colegas, são críticos, conseguindo visualizar os problemas da escrita.

Finalmente, percebe-se, também, a importância de um trabalho sistemático como esse para que os alunos possam se apropriar dos conhecimentos implicados na formulação de um meio de comunicação social. É muito bom quando, enquanto alunos, conseguimos vivenciar uma situação de ensino-aprendizagem que realmente considera a realidade e os significados que cada um pode dar para um determinado conteúdo. Esse trabalho é um exemplo claro dessa possibilidade de subjetivação da aprendizagem, já que é inteiramente produzido pelos alunos.

NOTAS

[1] Antônio Carlos Xavier, *Reflexões em torno da escrita nos novos gêneros digitais da internet*, 2005, disponível em <http://www.ufpe.br/nehte/artigos/Reflexoesemtornodaescritanosnovosgenerosdigitais.pdf>, acesso em 20 ago. 2011.

[2] José Armando Valente (org.), *Computadores e conhecimento*: repensando a educação, Campinas, Gráfica Central da Unicamp, 1993, p. 5.

[3] Luiz Antônio Marcuschi e Antônio Carlos Xavier, *Hipertexto e gêneros digitais*, 2. ed., Rio de Janeiro, Lucerna, 2004.

[4] Paula Peres, Edublogs como mediadores de processos educativos, *Prisma*, n. 3, p. 189-199, out. 2006.

PEDRO HENRIQUE SOUZA DA SILVA

LITERATURA E FUTEBOL
Uma alternativa para atrair os jovens aos textos literários

Mesmo sendo um dos principais elementos da identidade nacional, o futebol raras vezes se faz presente nas salas de aula. Porém, o projeto que desenvolvi em 2011 em uma escola municipal de Belo Horizonte teve justamente como objetivo abordar o futebol como principal eixo temático das oficinas de literatura.

Geralmente, os alunos do ensino fundamental possuem resistência ao se aproximarem de textos literários. Ao utilizar textos que abordavam o futebol como tema, fiz com que eles tivessem contato com as obras de alguns dos grandes autores da história da literatura nacional, desenvolvendo o interesse pela produção e leitura de textos literários e ainda despertando a consciência sobre a cultura de nosso país.

O projeto se desenvolveu durante a oficina de literatura, ministrada para alunos de 9 a 15 anos de idade. Eles produziram textos de diferentes gêneros que foram reunidos em um portfólio no final dos trabalhos. O cronograma se dividiu em três unidades: na primeira, os alunos aprenderam os principais elementos da narrativa ficcional; na segunda, estudaram os elementos básicos da poesia lírica e, por fim, na última unidade, os alunos produziram uma peça teatral, após assimilarem os principais fundamentos da dramaturgia.

Desde o início do projeto, pude notar que os alunos se interessaram pelo tema e diminuíram a resistência em produzir

seus próprios textos. Na atividade de personagem ficcional, por exemplo, os alunos, após lerem um texto que contava a evolução das bolas nas Copas do Mundo, produziram um texto que tinha a bola como personagem principal. Com isso, eles aprenderam que a personagem ficcional não precisa ser especificamente uma pessoa.

CAROLINE QUEIROGA ANTÔNIO

EXPERIÊNCIAS COM DANÇA NA ESCOLA INTEGRADA

Entendo que a dança é uma atividade cultural complexa, que abarca uma grande variedade de estilos e é, por essência, uma expressão do ser humano. Assim, a proposta da oficina que desenvolvi em 2011, com os alunos de uma escola municipal de Belo Horizonte, foi experimentar a dança por temáticas que considerassem os estilos. A intenção, desse modo, era de que os estudantes pudessem experimentar sensações e aprender sobre alguns elementos que compunham a cultura corporal dos movimentos em seu sentido mais amplo, considerando o seu significado e a sua diversidade.

Cada temática foi explorada por volta de dois meses, já que as turmas tinham apenas uma aula por semana, sendo um total de quatro ou cinco aulas por mês. Para cada tema, foi desenvolvido um projeto que tinha a intenção de ser um guia para o planejamento das aulas. As atividades foram realizadas no Centro Cultural da UFMG, pois não havia espaço disponível na escola.

A partir da experimentação de movimentos, foi possível construir uma dança própria e coletiva dos estudantes presentes nas oficinas. Esse princípio de uma dança própria faz parte dos estudos sobre o sujeito e a dança que estão em permanente discussão no Programa de Dança Experimental da UFMG (iniciativa de ensino, pesquisa e extensão).

Os projetos desenvolvidos no primeiro semestre de 2011 sobre maculelê e forró foram escolhidos devido à minha aproximação com os temas, além da capoeira, entendida como dança-luta-jogo.

Era um momento de adaptação, de entender o funcionamento das oficinas, do projeto e da escola. Além disso, culturalmente, nessas danças não há um estranhamento da prática pelos homens, caracterizado pelo preconceito de gênero. A capoeira, por sua vez, foi um tema pedido pelos estudantes, desejo despertado com a prática do maculelê.

No segundo semestre de 2011, o funk carioca e a s*treet dance* foram os conteúdos abordados conforme sugestões temáticas dos estudantes no primeiro semestre de 2011. Ao pensar no desejo dos jovens em aprender as danças presentes em seu ambiente social, decidi problematizá-las, discutindo os valores que as permeiam e as maneiras de fazê-las. As construções históricas das danças foram trabalhadas em rodas de conversa. Em relação aos movimentos característicos de cada dança, eles foram abordados a partir de várias dinâmicas.

Ao longo do desenvolvimento das oficinas, fui percebendo que quanto mais as variadas dinâmicas envolviam o coletivo, mais elas se tornavam motivadoras. Além disso, a criação coreográfica foi uma proposta presente em todo o processo. A reprodução de movimentos foi muito utilizada, mas, aliada à mesma, houve um incentivo a experimentar o movimento e não apenas copiá-lo. A proposta era experimentar os ritmos, os sons e a invenção de várias formas corporais (de acordo com o desejo de cada um).

Com essa experiência, percebi que a oficina, no contexto da escola integrada, funcionou, portanto, como um espaço para construir métodos, conviver com os estudantes da educação básica, refletir sobre suas necessidades e pensar sobre minha prática docente. Desse modo, descobri que é preciso dialogar com a cultura juvenil para que os estudantes possam refletir sobre a cultura corporal de movimentos e os seus sentidos e significados.

ANDRÉ FELIPE D. MARTINS R. ELIAS
ERIVANE ROCHA RIBEIRO

A ESCOLA INTEGRADA NA PERSPECTIVA DA SOCIOLOGIA DA EDUCAÇÃO

INTRODUÇÃO

O objetivo deste texto é contribuir para o conhecimento dos aspectos socioeducacionais do Programa Escola Integrada UFMG (PEI-UFMG), a partir do estudo de caso da oficina "O Pedagógico e o Cultural". O estudo será feito sob a perspectiva do bolsista, através de uma reflexão acerca das suas experiências na oficina.

Além de promover uma educação que procura romper com os vínculos funcionalistas que o ensino curricular formal pode sugerir, o PEI-UFMG busca criar um ambiente favorável à aprendizagem, utilizando os espaços públicos nas imediações da escola e integrando-os ao ambiente escolar. Tais pretensões se encontram em plena consonância com a teoria do sociólogo francês Bernard Lahire, grande adepto das ideias de Pierre Bourdieu, nome notável na sociologia da educação.

Segundo Lahire,[1] é fundamental para o processo de aprendizagem da criança um meio social que permita receber e conceber diferentes influxos de capital cultural, conceito indispensável para a compreensão das teorias reprodutivistas.

A oficina "O Pedagógico e o Cultural", ofertada pela UFMG, demonstra sensibilidade às proposições teóricas de Lahire[2] e Bourdieu ao criar uma aproximação dos alunos com os conteúdos curriculares formais através, justamente, da cultura popular. Em

resumo, a oficina pretende superar a dicotomia entre a cultura popular e a hegemônica. Para tanto, utiliza a música, o cinema e a literatura, norteados pela história do Brasil, para oferecer um panorama geral da cultura brasileira, objetivando motivá-los nos estudos de ciências humanas e sociais, bem como interessá-los a respeito da sua própria construção histórica no tempo e espaço.

ASPETOS DA SOCIOLOGIA EDUCACIONAL

Para a compreensão da sociologia da educação de Pierre Bourdieu e Bernard Lahire, é importante caracterizar o sujeito, o ator dessas teorias. De acordo com Nogueira e Nogueira, esse "não é nem o indivíduo isolado, consciente, reflexivo, tampouco o sujeito determinado, mecanicamente submetido às condições objetivas em que ele age".[3] O autor, portanto, pretende se situar entre o objetivismo e o subjetivismo.

Dessa forma, o conceito de *habitus*, de acordo com Nogueira e Nogueira, é um elemento fundamental para a realização da ponte entre essas duas concepções sobre a ação humana. *Habitus* pode ser entendido por:

> Sistema 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 "regulamentadas" e "reguladas" sem ser o produto de 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.[4]

Portanto, a ação do indivíduo não é algo autônomo, espontâneo, nem totalmente estruturado por uma condição econômica ou social, mas fruto de um *habitus* constituído por preferências variadas, dentre as quais se incluem a estética, a ética etc. Nesse sentido, o processo constante de formação do *habitus* refere-se à

internalização de diferentes tipos de capital (cultural, social ou econômico) que o indivíduo possui. Aqui vale uma atenção especial ao capital cultural, que pode se apresentar em três diferentes formas:

> No "estado incorporado", ou seja, sob a forma de disposições duráveis do organismo; no estado objetivado, sob a forma de bens culturais – quadros, livros, dicionários, instrumentos, máquinas, que constituem indícios ou a realização de teorias ou de críticas dessas teorias, de problemáticas etc.; e, enfim, no estado institucionalizado, forma de objetivação que é preciso colocar à parte porque, como se observa em relação ao certificado escolar, ela confere ao capital cultural – de que é, supostamente, a garantia – propriedades inteiramente originais.[5]

A partir da conceituação de *habitus*, podemos nos indagar como este se relaciona com a cultura, bem como ambos se relacionam com a educação. Segundo Nogueira e Nogueira, valores de uma cultura são arbitrários, porém, sendo incorporados na construção do *habitus*, são tidos como naturais pelos indivíduos que os assumem como próprios. Para Bourdieu,[6] a cultura escolar, assim como qualquer outra, também é arbitrária. Porém, possui a peculiaridade de se legitimar como cultura neutra, sendo essa característica fundamental para a sua própria consolidação perante a sociedade. Sobre o assunto, Forquin ressalta uma dinâmica de transmissão e reflexão entre educação e cultura. Nesse sentido, a educação é reflexo da cultura, uma vez que o "conteúdo que se transmite na educação é sempre alguma coisa que nos precede, nos ultrapassa e nos institui enquanto sujeitos humanos".[7] Paralelamente, a seleção de determinados conteúdos por parte da educação escolar possui impacto na cultura, uma vez que possui um caráter de continuidade e permanência na transmissão de determinados conteúdos arbitrariamente escolhidos.

Os conteúdos legitimados institucionalmente por um plano nacional de educação, por exemplo, encontram afinidade com uma cultura hegemônica, criando condições desfavoráveis àqueles alunos que possuem uma cultura distinta. Trata-se de uma

desigualdade de capital cultural, desigualdade esta que, segundo Bourdieu, pode ser explicada pelo *background* familiar, ou seja, as condições pelas quais a família pode transmitir valores específicos da cultura hegemônica, institucionalizada pela escola. Bourdieu conclui que a escola atua como reprodutora das desigualdades sociais, na medida em que impõe uma determinada cultura e privilegia aqueles que a têm como familiar, ou seja, torna a herança familiar preponderante para o sucesso escolar. Nas palavras do autor:

> (...) Para que sejam favorecidos os mais favorecidos e desfavorecidos os mais desfavorecidos, é necessário e suficiente que a escola ignore, no âmbito dos conteúdos do ensino que transmite, dos métodos e técnicas de transmissão e dos critérios de avaliação, as desigualdades culturais entre as crianças das diferentes classes sociais.[8]

Nesse sentido, assim como o capital econômico, o capital cultural possui a capacidade de se reproduzir. Vale ressaltar que conceitos como acumulação de capital cultural, carência ou abundância de capital cultural não sugerem uma superioridade de uma cultura de elite em relação à cultura popular, muito menos que os conteúdos selecionados sejam epistemologicamente mais relevantes à formação humana. A posse de capital cultural está ligada a diversos comportamentos e conhecimentos que, interiorizados sob a forma de um *habitus*, estão em estreita afinidade com o *habitus* da elite, que, através da reprodução conjunta de capital social, cultural e econômico, se mantém hegemônico.

De acordo com Lahire, o caráter social desse processo de reprodução desigual faz com que ele não se reduza às características do meio familiar. Se entrarmos nos detalhes de experiências individuais, veremos que as crianças e os adolescentes com bom desempenho são aqueles que conseguiram encontrar apoio (escolar ou extraescolar) para dar um sentido à escola. Esse apoio é forte e evidente quando os pais têm capitais culturais consolidados e disponibilidade para passá-los aos seus filhos. Entretanto,

a transmissão de capital cultural e suas condições para tal não são exclusividade da família – confere-se atenção às experiências extraescolares. Lahire atenta que o desempenho escolar não depende apenas da herança cultural da família, mas também das condições em que essa herança é transmitida. Nesse sentido, as experiências extraescolares e extrafamiliares podem estreitar laços entre a cultura escolar e a familiar, criando condições favoráveis para a acumulação de capital cultural.

Pode-se concluir que, conforme escreve Lahire, a motivação do aluno é a grande força motriz do desempenho escolar. Entretanto, para isso, a criança precisa contar com apoios e incentivos permanentes nas suas relações sociais. É nesse sentido que o ambiente, seja familiar, escolar ou do próprio convívio da localidade em que o aluno se situa, torna-se imprescindível para o sucesso escolar. A *integração* da criança nos espaços em que frequenta é, portanto, fundamental para a sua carreira escolar.

Sendo assim, enquanto para Bourdieu o *capital cultural* era fundamental e preponderante na determinação do sucesso escolar da criança, para Lahire sua relevância é condicionada à existência de meios de transmissão dessas disposições culturais.

A OFICINA NO PROGRAMA ESCOLA INTEGRADA E SEUS ASPECTOS SOCIAIS

O Programa Escola Integrada (PEI) é uma política municipal de Belo Horizonte que visa à integração comunidade-escola, promovendo atividades relacionadas à cultura popular. A partir de parcerias com as universidades, as escolas articulam oficinas de teatro, música, dança e apoio pedagógico através de um aumento da jornada educativa. Essas oficinas são promovidas por monitores, bolsistas de extensão das suas respectivas universidades, ou agentes culturais, geralmente pessoas de potencial artístico e que residem na localidade em que se encontra a escola. O PEI se diferencia dos projetos de educação integral porque não promove apenas um aumento de horas de permanência do aluno na escola,

mas uma integração da escola à comunidade, através da utilização de espaços públicos como território educativo. A proposta do programa se fundamenta no caráter social do aprendizado.

Acredita-se, de certa forma, serem "as relações sociais que verdadeiramente educam, isto é, formam, produzem os indivíduos em suas realidades singulares e mais profundas".[9] Ora, dada a singularidade das relações sociais no processo educativo, e que estas não se realizam apenas institucionalmente, conclui-se que o processo de aprendizagem se dá em diversos espaços, através de experiências e expressões simbólicas entre os indivíduos e o ambiente, segundo Dayrell. Pode-se concluir, de acordo com Arroyo,[10] que a dinâmica urbana é educativa. Lefebvre elucida questões importantes sobre o significado social da cidade. Segundo o autor:

> Se há uma produção da cidade, e das relações sociais na cidade, é uma produção e reprodução de seres humanos por seres humanos, mais do que uma produção de objetos. A cidade tem uma história; ela é a obra de uma história, isto é, de pessoas e de grupos bem determinados que realizam essa obra nas condições históricas.[11]

Ora, se a cidade é resultado de uma história, de relações sociais, dentre as suas qualidades educativas, podemos destacar o poder de dar sentido histórico à produção do conhecimento escolar. Essa concepção de uma "pedagogia da cidade" possui conformidade com a teoria de Lahire, que credita ao meio social importância na produção de sentido à formação escolar.

A prática da oficina "O Pedagógico e o Cultural" se dava em uma biblioteca comunitária, objetivando não apenas integrar os espaços de uso comunitário à escola, mas incentivar a incorporação das práticas bibliotecárias no *habitus* dos alunos. O valor pedagógico de uma biblioteca comunitária vai além de um espaço de fomento à leitura e ao aprendizado, na medida que se integra ao espaço urbano através de uma apropriação eminentemente popular, na qual o principal agente não é o Estado, mas cidadãos comprometidos com o desenvolvimento local a partir da

valorização da leitura. Dessa forma, de acordo com Machado: "(...) a biblioteca comunitária surge como um poder subversivo de um coletivo, uma forma de resistência contra-hegemônica, de quase enfrentamento social, numa nova realidade, que escapa das medidas e das categorias descritivas existentes."[12]

Dentre as atividades realizadas, as mais desejadas pelos adolescentes eram notadamente as que envolviam audio e vídeo. Durante a escuta de uma música, era permitido aos alunos que dançassem e cantassem livremente. O momento de descontração prosseguia juntamente com uma interpretação crítica da poesia da música, refletindo sobre sua relação com a cultura e a sociedade. Era discutido, então, como uma música impacta uma sociedade, promovendo rupturas, e como ela pode ser resultado de um processo histórico. Nesse sentido, a cada passo de samba ao som de "Mestre-sala dos mares", de João Bosco, havia uma reflexão sobre o que, como e por que o autor versava sobre um "navegante negro" que tinha a "dignidade de um mestre-sala". Nas atividades que utilizavam recursos visuais, filmes e documentários relacionados à história e à cultura brasileira, estes eram reproduzidos para os alunos, seguidos de ampla discussão e interpretação crítica por parte deles, mediadas pelo bolsista.

Uma outra atividade com ótima aceitação foi um debate promovido acerca da anistia aos envolvidos na ditadura militar e a Comissão da Verdade. Nessa prática, a turma foi dividida em dois grupos: apoio à anistia e crítica à anistia. Os alunos foram distribuídos de forma aleatória entre os dois grupos e incentivados não só a pesquisar sobre o tema, mas também a organizar uma estrutura argumentativa sólida que pudesse convencer o mediador (oficineiro). Muitos se depararam com a dificuldade de defender algo com que não concordavam e a situação exigiu improvisação, lógica, empenho e uma retórica convincente por parte dos discentes. Assim, foi possível, de forma espontânea e nova para os adolescentes do PEI, trabalhar um tema que é significativo para a compreensão de fatos atuais – no calor da discussão promovida pela Comissão da Verdade e apoiada pela presidente Dilma

Rousseff – e passados, promovendo uma reflexão que extrapola o conhecimento histórico e trabalhando conceitos tais como ética e direitos humanos.

Na oficina "O Pedagógico e o Cultural", notou-se significativo aumento do interesse pela disciplina de história, sendo frequentemente comentados assuntos relativos aos conteúdos curriculares formais durante a exposição de músicas, filmes, poemas etc. Os alunos da oficina demonstraram, pois, encontrar maior sentido e motivação com o saber escolar, a partir de uma reflexão da cultura popular.

Nota-se, portanto, que é de suma importância despertar no aluno a sensação de que a diferença substancial entre o que é visto no cinema, na literatura e na música e o que é visto dentro da sala de aula é a forma, e não o conteúdo. Sendo assim, o aluno concebe melhor os conteúdos exigidos pelo currículo formal, a partir do estreitamento entre sua própria cultura e a cultura escolar. Tal estreitamento só é possível através do rompimento da dicotomia popular/erudito.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O PEI-UFMG demonstrou ter efeitos consideráveis sobre a motivação dos alunos participantes na escola estudada, o que enuncia seu caráter transformador na educação, contribuindo para que a criança encontre sentido no "saber escolar".

Ao procurar romper com a dicotomia popular/erudito, a oficina "O Pedagógico e o Cultural" demonstrou estar comprometida com uma concepção pedagógica que respeite as diferenças entre os alunos participantes, procurando tornar o currículo escolar, que é historicamente excludente, mais familiar e inteligível. As experiências descritas neste artigo fornecem boa evidência empírica para a crença no potencial transformador da política pública, devendo ser responsável pela diminuição das desigualdades escolares. Espera-se, pois, que essas reflexões inspirem novas discussões acerca da formação humana e o seu caráter emancipador e transformador.

NOTAS

[1] Bernard Lahire, *Sucesso escolar nos meios populares*: as razões do improvável, São Paulo, Ática, 1997, p. 338-348.

[2] *Idem*, Diferenças ou desigualdades: que condições sócio-históricas para a produção de capital cultural?, *Fórum Sociológico*, p. 79-85, 2008; *Idem*, O fator social, entrevista a Lúcia Müzell, *Intervistatore*, 2012.

[3] Maria Alice Nogueira e Cláudio M. Nogueira, *Bourdieu e a educação*, Belo Horizonte, Autêntica, 2002, p. 20.

[4] Pierre Bourdieu, Esboço de uma teoria prática, em R. Ortiz, *Pierre Bourdieu*: sociologia, São Paulo, Ática, 1994, p. 60-61.

[5] *Idem*, Os três estados do capital cultural, em Maria Alice Nogueira e Afrânio Catani, *Escritos de educação,* Petrópolis, Vozes, 2003, p. 74.

[6] *Idem,* A escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura, em Nogueira e Catani, *Escritos de educação*, p. 53.

[7] Jean-Claude Forquin, *Escola e cultura*: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar, trad. Guacira Lopes Louro, Porto Alegre, Artes Médicas, 1993, p. 10.

[8] Bourdieu, A escola conservadora, p. 53.

[9] Juarez Dayrell, A escola como espaço sociocultural, em Juarez Dayrell (org.), *Múltiplos olhares sobre educação e cultura*, Belo Horizonte, Editora UFMG, 2001, p. 142.

[10] Miguel G. Arroyo, O aprendizado do direito à cidade: Belo Horizonte – a construção da cultura política, *Educação em Revista*, Belo Horizonte, n. 26, p. 23-38, dez. 1997.

[11] Henri Lefebvre, *O direito* à cidade, São Paulo, Centauro, 2001, p. 52.

[12] Elisa Campos Machado, *Bibliotecas comunitárias como prática social no Brasil*, tese (doutorado), Escola de Comunicação e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008, p. 51.

RANIEL FELIPE MARCELINO BENTO

OFICINA DE INTERVENÇÃO URBANA
Produção coletiva e imaginativa

Acredito que a experiência como bolsista no Programa Escola Integrada UFMG (PEI-UFMG), ministrando a oficina de intervenção urbana (ver, nesta publicação, "Experiências, tensões e intercessões em artes visuais no Programa Escola Integrada UFMG", de Maria Luiza Dias Viana e Henrique Augusto Nunes Teixeira), foi um ótimo feito para a minha formação acadêmica, mesmo que seu direcionamento não seja especificamente na minha área de graduação (já que sou graduando do curso de Design). Ao vivenciar a rotina do programa na escola onde atuei, pude vislumbrar muitas possibilidades de atuação no campo da arte-educação, de maneira a contribuir no desenvolvimento dos processos pedagógicos.

Iniciei as atividades como bolsista da oficina em março de 2011 e permaneci até o mês de março de 2013, quando, junto aos alunos, realizei diversas práticas que me acrescentaram muito no aspecto da didática – algo que não possuía, por não ter formação num curso de licenciatura em artes. Foi a partir da prática diária e da orientação oferecida pela universidade que pude evoluir nos trabalhos feitos na escola. Quando me dispus à bolsa, não sabia muito bem como seria minha atuação (no sentido de como passar o conteúdo das artes e com que finalidade). As orientações ministradas pela professora Maria Luiza e o mestrando Henrique Teixeira supriram muito da minha necessidade de saber como caminhar para o êxito dos meus planejamentos. Destaco também o auxílio do Fábio, que era o agente de coordenação (cuja função

é dar auxílio no embasamento prático da oficina ministrada, fiscalizando e documentando as ações executadas na mesma) e da equipe de "Educomunicação e Arte" (composta pelos agentes de coordenação das áreas de Intervenção Artística, Teatro, Dança e Comunicação/Mídias), da Secretaria Municipal de Educação, que auxiliou bastante na execução dos trabalhos na escola.

Em meu trabalho com os alunos, sempre prezei pela proximidade com eles, no sentido de, após lhes apresentar uma nova técnica e seus fundamentos, pensarmos juntos uma ação, avaliando o que era mais viável. Com essa didática, percebi que as práticas eram menos cansativas (mesmo debaixo de um sol forte), e eles se sentiam mais atuantes. Eram atividades para as quais eles mesmos idealizavam grande parte de seu contexto, tendo o prazer de explicá-lo para os que não estavam cientes.

Creio eu que, para se ministrar uma oficina no Programa Escola Integrada (principalmente no campo da arte), deve haver certa abertura do monitor às intempéries às quais está sujeito, tanto com relação à rotina quanto aos alunos. Deve-se estar apto às possíveis mudanças nas programações, por motivos da própria escola ou até mesmo por condições climáticas. Acredito também que, se necessário for, pode-se rever o planejamento de uma ação proposta, em meio ao seu percurso, para alcançar o sujeito educando, fazendo assim sentido para ele.

Seguindo esse pensamento, exemplifico relatando um fato ocorrido em uma das minhas oficinas, em que inicialmente havia uma proposta de pensarmos e fazermos desenhos no muro da escola a partir de elementos que já estavam ali e considerando sua textura e forma (era um muro de chapisco com algumas pichações). Entretanto, enquanto executávamos essa atividade, em um momento de contenda entre dois alunos participantes, foi derrubada ao chão da calçada uma quantidade considerável de tinta preta (que seria utilizada para o trabalho no muro). Como resolver uma situação dessas, que gerou certo nível de caos e descontrole na oficina? Seria melhor, talvez, parar as práticas por ali e arrumar um jeito de limpar a poça de tinta do chão?

Acreditei que não e me posicionei da seguinte maneira: pedi aos alunos envolvidos no acidente com a lata de tinta que, juntos, retirassem com os pinceis o excesso que estava ao chão (para que não houvesse mais desperdício). Tendo sido feito, deixei claro sobre o cuidado que devemos ter com nossos materiais e discutimos sobre a forma que a mancha de tinta tinha deixado no chão. Após essa observação, visualizamos de maneira mais subjetiva a forma de um olho, no qual começamos a dar mais detalhes para que sua aparência aumentasse com a figura vista. Pelo tamanho da figura representada na calçada, tivemos que continuar esse desenho por mais alguns dias (em paralelo ao que já estava sendo feito no muro).

O interessante dessa situação descrita é que houve, num infortúnio, uma oportunidade de prática que se tornou ainda mais edificante do que a que havia sido proposta anteriormente. Percebi que os alunos envolvidos na atividade conseguiram captar de maneira prática parte desse conceito ideológico (o olhar para o espaço e a apropriação dos territórios usuais) que a intervenção artística possui. Mais do que isso, tendo sido feito aquele "olho" na calçada da escola, iniciou-se uma espécie de lenda urbana sobre ele entre os alunos, conhecida como lenda do "Olho da Morte":

À luz do dia, a pintura de um grande olho está feita na calçada. Todos os alunos, professores e a vizinhança passam pela pintura tranquilamente. Pisam, acham bonito e até tiram foto. Mas, ao cair da noite, dá-se o perigo: a simples representação de um olho no chão começa a se transformar, de maneira que, à meia-noite em ponto, o desenho ganha vida e sua grande pupila negra se abre, na esperança de que alguém se aproxime. Ao passar por ali após a meia-noite, o inocente pedestre, pensando alcançar logo o seu almejado destino, é rapidamente sugado para dentro do solo pela pupila aberta. E lá dentro estando sofre seus maiores medos e os piores castigos porque ele foi sugado pelo "Olho da Morte". Mas, por sorte, todo esse sofrimento acaba ao raiar do dia. Quando o pedestre é "cuspido" de volta para o mundo real, sai

correndo desesperado para casa. Depois de tudo isso, o olho volta a ser uma pintura, disfarçando suas maldades e esperando a próxima noite para atacar novamente. Dizem que, certa vez, uma mulher foi sugada e quando devolvida ficou doida da cabeça pra sempre... (Relato de uma aluna)

Figura 38 – Processo de desenvolvimento da atividade "Olho da Morte" (2011)
Foto: Raniel Felipe Marcelino Bento

Figura 39 – Processo de desenvolvimento da atividade "Olho da Morte" (2011)
Foto: Raniel Felipe Marcelino Bento

Figura 40 – Resultado final: o “Olho da Morte” (2011)
Foto: Raniel Felipe Marcelino Bento

Figura 41 – Pintura do muro da escola e a atividade “Olho da Morte” (2011)
Foto: Raniel Felipe Marcelino Bento

Figura 42 – Resultado final pintura do muro da escola e a atividade "Olho da Morte" (2011)

Foto: Raniel Felipe Marcelino Bento

Mais algumas imagens das diversas atividades feitas nesse gratificante percurso de dois anos em que estive na escola:

Figura 43 – Estêncil (2011)

Foto: Raniel Felipe Marcelino Bento

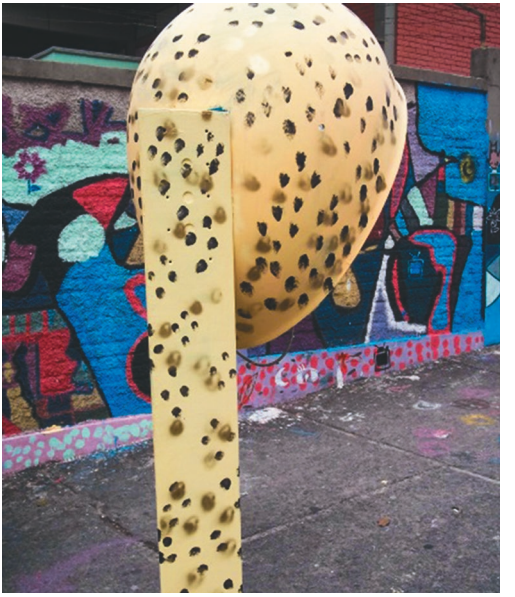


Figura 44 – Pintura de orelhão (2011)

Foto: Raniel Felipe Marcelino Bento

Figura 45 – Pintura de orelhão (2011)

Foto: Raniel Felipe Marcelino Bento

Figura 46 – Arte ótica: pintura nas calçadas da escola (2012)
Foto: Raniel Felipe Marcelino Bento

Figura 47 – Arte ótica: pintura nas calçadas da escola (2012)
Foto: Raniel Felipe Marcelino Bento

Figura 48 – Formas orgânicas e cores quentes e frias: pintura nas calçadas/ revitalização da praça (2012)

Foto: Raniel Felipe Marcelino Bento

Figura 49 – Formas orgânicas e cores quentes e frias: pintura nas calçadas/ revitalização da praça (2012)

Foto: Raniel Felipe Marcelino Bento

Figura 50 – Formas orgânicas e cores quentes e frias: pintura nas calçadas/ revitalização da praça (2012)

Foto: Raniel Felipe Marcelino Bento

ALINE CRISTINA TIAGO AMILCAR DE SOUZA

DIVERSAS EXPERIÊNCIAS DANÇANTES

A profissão de professor e o aprendizado não estão limitados as quatro paredes de uma escola. Professores são aqueles que nos ensinam tanto para a inteligência quanto para o conhecimento e a sabedoria, dando instruções que terão valor para a vida, não fornecendo respostas prontas, mas contribuindo com a discussão. Acreditando que o aprendizado é uma "via de mão dupla", ser professor exige que façamos reflexão sobre aulas e ensinamentos que necessitam ser mudados para traçarmos novos alvos, cronogramas e projetos, estando sujeitos a imprevistos e possíveis mudanças, já que a aula pode sofrer transformações diante da reação dos alunos. Essa sujeição a mudanças é natural em um processo educativo.

Minha experiência foi a partir do trabalho realizado em 2011 numa escola municipal na região do Barreiro, onde é desenvolvido anualmente um festival de jogos esportivos com os alunos. Na última edição daquele ano, houve a proposta da direção da escola para a participação dos alunos da oficina de dança do Programa Escola Integrada UFMG (PEI-UFMG) na abertura do festival. A ideia surgiu diante do contexto do festival e da aptidão dos alunos por esportes e levou, inclusive, a um aumento do número de alunos do sexo masculino nas aulas de dança.

Em todo preparo de coreografias nos fazemos várias perguntas: Qual o objetivo? Quais instrumentos podemos utilizar? Quais as facilidades, aptidões e dificuldades dos alunos? Como envolver a dança em meio a um contexto esportivo? Refletindo sobre essas questões, iniciei o trabalho dividindo os alunos em

equipes e atribuindo a cada uma delas um país e sua(s) dança(s) mais expressivas: Rússia (balé), Estados Unidos (hip-hop), Marrocos (dança do ventre) e Brasil (axé, frevo, funk, eletrônica e samba). A coreografia terminaria com um futebol dançado e interpretado, com todos os lances de um jogo de futebol.

Percebi que não poderia trabalhar sozinha, propondo a outros monitores a interligação das oficinas, buscando o envolvimento de um maior número de alunos. Houve a divisão do trabalho em equipes que trabalharam simultaneamente. A equipe de informática se dividiu em duplas ou trios e trabalhou com a proposta de buscar e adquirir conhecimento dos ritmos de dança que seriam apresentados, abordando o histórico daquela dança específica. Cada aluno escolheu o seu ritmo para a pesquisa, inclusive aqueles que não participariam da apresentação. A equipe de artes desenvolveu o trabalho juntamente com o monitor dessa oficina, confeccionando as bandeiras nacionais dos países representantes dos ritmos abordados e o símbolo das Olimpíadas. Por fim, a equipe de artesanato, também com a orientação da monitora dessa oficina, realizou a confecção da roupa característica da dança do ventre, sendo que cada integrante criou o seu próprio uniforme. Com essa proposta, houve um maior envolvimento de alunos que nunca tiveram contato com a dança.

No festival, houve a apresentação sobre o trabalho feito na oficina de informática e um debate após a execução da coreografia, com o objetivo de avaliar as aptidões, analisar de forma positiva e negativa o trabalho desenvolvido e dialogar sobre o preconceito no mundo da dança.

O objetivo do projeto foi levar o conhecimento e a oportunidade de experimentação de ritmos de dança aos alunos, proporcionando informações para que fizessem escolhas conscientes. A interação com outras oficinas deu oportunidades de outros alunos que não apreciam a arte de dançar de participarem e até mesmo futuramente se interessarem por esse tipo de arte. O mais importante foi desenvolver de maneira rica a arte na escola, incluindo a dança como forma de conhecimento e aprendizagem.

FLÁVIA BATISTA DA SILVA SANTOS
SYLVIA KOURY TORRES

EXPERIÊNCIAS DE APRENDIZAGEM NAS OFICINAS DE LITERATURA E PRODUÇÃO DE TEXTO

Este relato se baseia nas experiências de aprendizagem como bolsistas do Programa Escola Integrada nas oficinas de literatura e de produção de texto. As oficinas da escola integrada, diferentemente da sala de aula da escola regular, têm um caráter peculiar, uma vez que não são obrigatórias no currículo. Há mais liberdade na escolha dos temas e textos a serem abordados, maior possibilidade de aprofundamento em certos gêneros textuais, mais dinamismo e um melhor relacionamento entre educador e alunos, também pelo fato de podermos sair um pouco do ambiente da sala de aula e explorar outros ambientes da escola e os diversos espaços em torno dela.

Eu, Flávia Batista, no ano de 2011, ministrei a oficina de produção de texto em uma escola municipal de Belo Horizonte, na região Noroeste, para 6 turmas com alunos de 10 a 15 anos de idade. Durante esse período, trabalhei com os gêneros fábula, conto e crônica. Além disso, ajudei os alunos a confeccionarem em uma "colcha literária" para ser exposta no Encontro das Escolas Integradas da Regional Noroeste, realizado no mês de julho de 2011. A colcha foi costurada com textos e imagens produzidos pelos alunos com o intuito de transmitir o que a escola integrada representava para eles. A confecção foi feita juntamente com a oficina de literatura e, ao verem o resultado, os alunos ficaram

muito orgulhosos do trabalho realizado em conjunto. No segundo semestre de 2011, desenvolvi um projeto sobre cordel, com o objetivo de realizar uma nova exposição na escola com o material produzido pelos alunos e também, posteriormente, desenvolvi um trabalho sobre resenha cinematográfica que tinha ligação com outra atividade tradicional na escola, em que os próprios alunos produziam um curta-metragem.

Eu, Sylvia Koury Torres, no ano de 2011, trabalhei com a oficina de literatura em uma escola da regional Centro-Sul, com faixa etária entre 11 e 15 anos. As oficinas funcionavam nos turnos da manhã, para o oitavo e o nono ano, e da tarde, para o sexto e o sétimo ano. Foram, ao todo, 6 turmas com aproximadamente 25 alunos em cada uma delas. A oficina de literatura se desenvolveu no auditório, biblioteca e telecentro da escola, no Parque Municipal e no Centro Cultural da UFMG. No primeiro semestre de 2011, o gênero textual trabalhado foi poesia, e os alunos elaboraram o *Caderno de poesia* da escola integrada, apresentado no I Festival das Escolas Integradas, no dia 30 de junho. O *Caderno de poesia* obteve grande sucesso na escola e na comunidade, e os alunos gostaram bastante do resultado, ao verem seus poemas reunidos e lidos por todos. No segundo semestre, os gêneros textuais trabalhados com o oitavo e o nono ano foram currículo e entrevista de emprego e com o sexto e o sétimo ano, paródia. O trabalho com a paródia foi realizado em conjunto com a oficina de dança, envolvendo um projeto sobre o funk e o hip-hop.

Para o desenvolvimento da oficina, semanalmente contávamos com o acompanhamento e a orientação de uma bolsista da pós-graduação da Faculdade de Educação da UFMG, Clarice Lage Gualberto, designada pela professora Célia Abicalil Belmiro, coordenadora da área de Linguagem. Além disso, os encontros de formação coletiva, realizados pela Pró-Reitoria de Extensão da UFMG, mensalmente, eram bastante positivos, pois as experiências e as aprendizagens de cada um eram compartilhadas de modo a contribuir muito para a formação profissional e pessoal dos sujeitos.

Ministrar uma oficina do Programa Escola Integrada envolve um aprendizado bastante rico, tanto para nós, bolsistas, quanto para os alunos que participam das oficinas. É uma troca diária de conhecimentos, pois, ao mesmo tempo que ensinamos para os alunos, adquirindo experiência como docentes, aprendemos muito com eles. Cada aluno possui uma particularidade, e isso não deve ser ignorado em nenhum momento, por mais simples que seja a atividade a ser desenvolvida. A valorização do aluno e a capacidade de perceber características próprias de cada um fazem com que as práticas realizadas em sala de aula sejam mais prósperas e eficazes.

NAYARA GABRIELE SANTOS

O *FANZINE* COMO ALTERNATIVA PARA A OFICINA DE JORNAL

Participei do Programa Escola Integrada UFMG (PEI-UFMG) desenvolvendo a oficina de jornal escolar em uma escola municipal de Belo Horizonte, no ano de 2011. Para desenvolver o projeto, decidi, junto com a orientadora da área de Linguagem, trabalhar com o formato *fanzine*,[1] por ser um jornal de cunho mais artístico e artesanal e que julgamos ser mais apropriado para os alunos começarem, tendo em vista que eles rejeitavam os jornais correntes mais formais, alegando que os mesmos apenas continham notícias de morte e violência. Consideramos o formato *fanzine* mais interessante para o início, por ser informal e possibilitar que os alunos fizessem algo que tivesse relação direta com eles.

Para consolidar esse conceito, os alunos participaram de uma atividade em que eles montavam o seu próprio *fanzine*. Foi bastante produtivo, surgiram várias ideias, e a primeira edição teve uma ótima receptividade na escola. Todos os alunos gostaram muito, inclusive os da escola regular. Alguns professores usaram o jornal para atividades na sala de aula, e outros passaram a contribuir com ideias. Desenvolvemos quatro *fanzines*. Para a elaboração dos jornais, procuramos envolver todas as oficinas, entendendo que este era um trabalho em equipe, e dessa forma caminhamos.

Foi muito gratificante poder fazer parte desse projeto. Sem dúvida, foi uma experiência riquíssima que permitiu uma importante troca. Eu não ocupei somente a posição de quem estava ali

para ensinar, mas também aprendi com os alunos que, mesmo tão jovens, sempre têm experiências para nos passar e nos ensinam a valorizar a vida e as oportunidades que temos.

NOTA

[1] Para mais informações sobre o formato *fanzine*, ver, nesta publicação, "Linguagens, cultura e as contribuições da área de Linguagem no contexto da escola integrada", de Célia Abicalil Belmiro, Virgínia Ávila, Clarice Gualberto e Caroline Peixoto e Silva.

LEONARDO MANOEL DA SILVA

INCURSÕES GEOGRÁFICAS

Cada novo dia na vida do homem se resume em uma experiência nova. Costumo dizer que as pessoas humildes e observadoras aprendem mais com as outras. Humildes para saber que ainda nos lugares mais simples e nas coisas mais singelas somos capazes de extrair grandes aprendizados. Observadoras para que se deem conta dos menores detalhes, da menor nota musical que se faça soar ao seu ouvido, pois, talvez, é o que lhe trará inspiração e criatividade.

A minha experiência enquanto bolsista no Programa Escola Integrada foi dessa forma. A cada dia, a partir da humildade e da observação, um aprendizado novo. Devo ressaltar que eu não aprendi só com os mestres, mas com todos que do programa participaram, principalmente as crianças.

Com o objetivo de levar aprendizado além do oferecido pela escola no ensino regular, o Programa Escola Integrada, em minha opinião, tem buscado de forma dinâmica, talvez lúdica, mas séria, promover o desenvolvimento cultural dos alunos do ensino fundamental da rede pública. Acredito que, apesar dos problemas e das dificuldades enfrentadas, o programa tem tido muito êxito em seus objetivos. Na minha vivência na escola, percebi os alunos desenvolvendo habilidades e construindo sonhos a partir do que eles vivenciavam no dia a dia. Isso é fato e dou testemunho, pois não raras vezes ouvi alunos dizerem "acho que vou ser jogador", enquanto outro dizia "eu quero ser ginasta" ou "professor, eu quero viajar, conhecer museus e parques do mundo inteiro". Na verdade, quando ouço essas

falas, percebo que realmente nosso trabalho tem efeito e que tem levado crianças a sonharem e apostarem nas suas capacidades. Eu sonho junto com elas. Aprendo, na verdade, a sonhar como elas.

São por esses motivos que digo que temos de ser humildes e reconhecer que nossa criançada não é "carta branca". Não implantamos conhecimentos neles, apenas os instigamos a desenvolver suas habilidades. Um episódio que me chamou muito a atenção foi um trabalho que desenvolvi, em 2011, com alunos do sétimo ano na oficina de incursão geográfica: iríamos à cidade de Cordisburgo conhecer a Gruta de Maquiné e o Museu Casa de Guimarães Rosa. Dias antes da excursão, propus uma conversa com os alunos para lhes contar quem havia sido Guimarães Rosa. Logo ao chegar à sala, alguns me disseram que já haviam olhado na internet quem era o escritor e foram logo me dizendo mais ou menos assim: "nossa, fessô, o Guimarães tem umas histórias super legais, eu num li não, mas dizem que os livros dele fala igualzinho o povo da roça." Nesse momento, eu comecei a perceber que aqueles alunos começaram a despertar um enorme interesse por um escritor que utiliza uma linguagem específica e tida como de difícil compreensão. O trabalho não ficou somente nisso. Li um conto para eles, eles pesquisaram e me trouxeram muito mais informações sobre a vida e obra do autor.

É interessante como já ouvi pessoas tratando Guimarães Rosa como um escritor chato ou talvez inacessível, devido à erudição do texto. No entanto, os alunos se interessaram e até hoje me fazem perguntas e contam as histórias para os pais. Certo dia, vi um aluno do nono ano com o *Recado do morro* em mãos. Eu realmente aprendo com eles. Embora alguns tenham diversos problemas de ordem social, são crianças e adolescentes sonhadores e capazes, como qualquer outra pessoa, e isso me emociona muito. É a experiência diária, a observação, o envolvimento e o aprendizado com as crianças que me fazem cada dia mais ter felicidade e bom ânimo para poder monitorar uma

oficina na escola integrada. É verdade que há dificuldades, há muita coisa para se consertar, se adaptar e talvez mudar. Acredito que o programa, apesar de caminhar, ainda tem muita coisa a ser melhorada. O fato é que, com humildade da parte de todos os envolvidos, poderemos cada dia mais aprender a sonhar alto como nossas crianças, aperfeiçoar e sonhar um programa ainda melhor e com maiores proporções. Além disso, acredito que, se ainda há dificuldades e desafios, há também resultados expressivos.

RODRIGO EMANUEL GOMES MADUREIRA

TECNOLOGIAS DA INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO NA ESCOLA

A experiência da rádio Jovem News

Produzir matérias de cunho científico, cultural e informativo: esse foi o principal objetivo da rádio Jovem News, projeto realizado em uma escola municipal no ano de 2011, dentro da oficina "Comunicação e Comunidade",[1] ofertada no Programa Escola Integrada UFMG (PEI-UFMG).

Contando com a participação de alunos com idade entre 11 e 14 anos, a rotina da rádio visou à inclusão e à participação: os conteúdos foram propostos, pesquisados e redigidos pelos alunos da oficina e, posteriormente, publicados em programas de rádio em um blog. O foco do trabalho, no entanto, não foi o produto final (o programa da rádio), mas tudo o que envolvia a sua produção. Dessa forma, os programas produzidos foram fruto de um processo constituído pelas seguintes etapas: primeiramente, o levantamento da pauta, ou seja, a discussão entre os alunos do que seria tratado no programa, tendo o monitor como mediador; em seguida, a pesquisa dos temas escolhidos pelos alunos (seguindo o limite de, no máximo, dois temas por programa, para que houvesse uma discussão mais aprofundada sobre eles) e a seleção das músicas; na terceira etapa, o programa era gravado e montado com o auxílio do software livre de gravação e edição Audacity; por fim, o programa era veiculado no blog da rádio.

Durante essas etapas, os alunos sempre foram induzidos ao debate coletivo. Uma tarefa que não foi fácil, exigindo disciplina

e coleguismo de todos. Propor um tema e convencer o colega de que o assunto merece ser explorado pelo grupo exige argumentação sólida e bem elaborada (para tal, os alunos se valiam das informações existentes na internet e/ou de conteúdos já vistos em sala de aula no turno regular). A internet foi a ferramenta primária para a pesquisa dos conteúdos, embora trouxesse alguns desafios: as quase infinitas fontes de informação constituíam diferentes possibilidades de investigação, mas nem sempre traziam dados confiáveis. O papel crítico de onde se está tirando a informação teve que ser trabalhado com os alunos, que muitas vezes se limitavam a utilizar a Wikipédia como fonte única de informação.

Tendo em vista as possibilidades e os limites da internet na educação, observo que as tecnologias de informação e comunicação são uma realidade que o educador já não pode evitar. Nesse sentido, sua incorporação no dia a dia das escolas pode constituir um novo período para a educação brasileira. No entanto, agregar as novas tecnologias à rotina educacional não significa deixar em plano secundário as relações humanas, mas potencializá-las a partir de práticas que constituem reflexos de uma educação mais humanizada, plural e democrática.

NOTA

[1] Para mais informações, ver, nesta publicação, "A comunicação no Programa Escola Integrada UFMG: caminhos percorridos e desafios futuros", de Clara Soares Braga.

SOBRE OS AUTORES

Marilia Barcellos Guimarães (org.) – Mestre em Psicologia pela UFMG, diretora de avaliação da extensão da Proex-UFMG e coordenadora geral do PEI-UFMG.

Carla Linhares Maia (org.) – Doutora em Educação pela UFMG, professora visitante da FaE-UFMG (2011-2013) e coordenadora pedagógica do PEI-UFMG.

Denise Bianca Maduro Silva Passades (org.) – Doutoranda em Educação pela UFMG, técnica em assuntos educacionais da Proex--UFMG e cocoordenadora geral do PEI-UFMG.

Aline Cristina Tiago Amilcar de Souza – Graduanda em Dança pela UFMG e ex-bolsista de oficina da área de Educação Física e Dança no PEI-UFMG.

André Augusto Deodato – Doutorando em Educação pela UFMG, professor de Matemática no Centro Pedagógico da UFMG e ex--bolsista de pós-graduação da coordenação da área de Matemática no PEI-UFMG.

André Felipe D. Martins R. Elias – Graduando em Relações Econômicas Internacionais pela UFMG e ex-bolsista de oficina da área de Acompanhamento Pedagógico do PEI-UFMG.

Angélica Lourenço de Almeida – Graduanda em Design pela UFMG e ex-bolsista de oficina da área de Artes Visuais do PEI-UFMG.

Caroline Peixoto e Silva – Mestre em Educação pela UFMG e ex--bolsista de pós-graduação da coordenação da área de Linguagem do PEI-UFMG.

Caroline Queiroga Antônio – Graduada em Educação Física pela UFMG e ex-bolsista de oficina da área de Educação Física e Dança do PEI-UFMG.

Célia Abicalil Belmiro – Professora da FaE-UFMG e coordenadora da área de Linguagem do PEI-UFMG.

Clara Soares Braga – Mestranda em Comunicação Social pela UFMG e bolsista de pós-graduação do Projeto de Comunicação do PEI-UFMG.

Clarice Gualberto – Doutoranda pela Fale-UFMG e ex-bolsista de pós-graduação da Coordenação da área de Linguagem do PEI-UFMG.

Cristiane Frade Marques – Graduanda em Pedagogia pela UFMG, ex-bolsista de oficina e bolsista da coordenação da área de Acompanhamento Pedagógico do PEI-UFMG.

Danusa Munford – Doutora em Educação pela Pennsylvania State University, pós-doutorado na Ohio State University (Teaching and Learning) e professora da FaE-UFMG.

Dulcinara Rezende Anastácio – Graduada em Artes Visuais pela UFMG e ex-bolsista de oficina e da coordenação da área de Artes Visuais do PEI-UFMG.

Edivânia Ferreira Silva – Graduanda em Letras pela UFMG e ex--bolsista da Coordenação Pedagógica do PEI-UFMG.

Erivane Rocha Ribeiro – Doutoranda em Educação pela UFMG, bolsista de pós-graduação da coordenação da área de Acompanhamento Pedagógico no PEI-UFMG e professora do Centro Universitário Newton Paiva.

Fernanda Júnia Aparecida Teixeira da Conceição – Graduanda em Letras pela UFMG e ex-bolsista de oficina da área de Linguagem do PEI-UFMG.

Fernanda Silva de Oliveira – Doutoranda em Educação pela UFMG e integrante do grupo de pesquisa e extensão Territórios, Educação Integral e Cidadania (Teia) da FaE-UFMG.

Flávia Batista da Silva Santos – Graduada em Letras pela UFMG e ex-bolsista de oficina da área de Linguagem do PEI-UFMG.

Francisco Ângelo Coutinho – Doutor em Educação pela FaE-UFMG, professor da FaE-UFMG e coordenador da área de Ciências do PEI-UFMG.

Heloisa Feichas – Professora da Escola de Música da UFMG e ex-coordenadora da área de Música do PEI-UFMG.

Henrique Augusto Nunes Teixeira – Doutorando em Educação pela UFMG, professor substituto da EBA-UFMG e ex-bolsista de pós-graduação da coordenação da área de Artes Visuais do PEI-UFMG.

Jéssica Nayra Sayão de Paula – Graduada em Letras pela UFMG e ex-bolsista da coordenação da área de Música do PEI-UFMG.

Jôsy Anne Rodrigues da Silva Brison Moreira – Graduada em Letras pela UFMG e ex-bolsista da Coordenação Pedagógica do PEI-UFMG.

Juarez Dayrell – Professor da FaE-UFMG, coordenador do Observatório da Juventude e ex-coordenador de pesquisa do PEI-UFMG.

Juliana Batista dos Reis – Doutora em Educação pela UFMG e ex-bolsista de pós-graduação da pesquisa do PEI-UFMG.

Leonardo Manoel da Silva – Graduado em Letras pela UFMG e ex-bolsista de oficina da área de Linguagem do PEI-UFMG.

Lúcia Helena Alvarez Leite – Professora da FaE-UFMG e coordenadora do grupo de pesquisa e extensão Territórios, Educação Integral e Cidadania (Teia) e do Observatório da Educação Integral (Obeduc), ambos da FaE-UFMG.

Luciana Allain – Doutoranda em Educação pela UFMG e professora da Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri.

Maria Luiza Dias Viana – Professora no curso de Design da UFMG e coordenadora da área de Artes Visuais do PEI-UFMG.

Natália Fraga Carvalhais Oliveira – Técnica em assuntos educacionais da Proex-UFMG e ex-bolsista de oficina e da coordenação da área de Acompanhamento Pedagógico do PEI-UFMG.

Nayara Gabriele Santos – Graduada em Letras pela UFMG e ex--bolsista de oficina da área de Linguagem do PEI-UFMG.

Patrícia Moulin Mendonça – Doutoranda em Educação pela UFMG e integrante do grupo de pesquisa e extensão Territórios, Educação Integral e Cidadania (Teia), da FaE-UFMG.

Pedro Henrique Souza da Silva – Graduando em Letras pela UFMG e ex-bolsista de oficina da área de Linguagem do PEI-UFMG.

Raniel Felipe Marcelino Bento – Graduando em Design pela UFMG, ex-bolsista de oficina e bolsista da coordenação da área de Artes Visuais do PEI-UFMG.

Raquel Cristina Teixeira de Freitas – Graduada em Psicologia pela UFMG e ex-bolsista de oficina da área de Acompanhamento Pedagógico do PEI-UFMG.

Rebeca Prado Santos – Graduada em Artes Visuais pela UFMG e ex-bolsista de oficina da área de Artes Visuais do PEI-UFMG.

Rodrigo Emanuel Gomes Madureira – Graduado em Geografia pela UFMG e ex-bolsista de oficina da área de Comunicação do PEI-UFMG.

Saulo Pfeffer Geber – Doutorando em Educação pela UFMG e bolsista de pós-graduação de pesquisa do PEI-UFMG.

Sylvia Koury Torres – Graduada em Letras pela UFMG e ex-bolsista de oficina da área de Linguagem do PEI-UFMG.

Tatiana Cristina Cândido Camargos – Graduada em Ciências Biológicas e ex-bolsista de pós-graduação da coordenação da área de Ciências do PEI-UFMG.

Virgínia Ávila – Doutoranda em Educação pela UFMG e ex-bolsista de pós-graduação da coordenação da área de Linguagem do PEI-UFMG.

Welington Dias – Graduando em Artes Visuais pela UFMG e ex--bolsista de oficina da área de Artes Visuais do PEI-UFMG.