

**Universidade Federal de Minas Gerais  
Faculdade de Educação**

**SAULO PFEFFER GEBER**

**AS PRÁTICAS EDUCATIVAS DOS AGENTES CULTURAIS EM UM PROGRAMA  
DE EDUCAÇÃO INTEGRAL**

**Belo Horizonte  
2015**

**SAULO PFEFFER GEBER**

**AS PRÁTICAS EDUCATIVAS DOS AGENTES CULTURAIS EM UM PROGRAMA  
DE EDUCAÇÃO INTEGRAL**

Tese apresentada ao curso de Doutorado em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, como requisito parcial à obtenção do título de Doutor em Educação.

Linha de pesquisa: Educação, Cultura, Movimentos Sociais e Ações Coletivas.

Orientador: Prof. Dr. Juarez Tarcísio Dayrell

**Belo Horizonte  
2015**

## FICHA CATALOGRÁFICA

G293p  
T

Geber, Saulo Pfeffer, 1983-  
As práticas educativas dos agentes culturais em um programa de educação integral  
/ Saulo Pfeffer Geber. - Belo Horizonte, 2015.  
159 f., enc, il.

Tese - (Doutorado) - Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação.

Orientador : Juarez Tarcísio Dayrell.

Bibliografia : f. 146-152.

Apêndices : f. 153-158.

Anexos : f. 159.

1. Educação -- Teses. 2. Sociologia educacional -- Teses. 3. Escolas de tempo integral -- Teses. 4. Educação integral -- Teses. 5. Prática de ensino -- Teses. 6. Comunidade e escola -- Teses. 7. Escolas -- Programas culturais -- Teses. 8. Escolas -- Projetos culturais -- Teses. 9. Educação do adolescente -- Teses. 10. Educação -- Aspectos sociais -- Teses. 11. Juventude -- Aspectos sociais -- Teses. 12. Lar e escola -- Teses. 13. Família e escola -- Teses. 14. Ensino integrado -- Teses. 15. Lazer e educação -- Teses. 16. Sistemas de ensino -- Teses.

I. Título. II. Dayrell, Juarez Tarcísio. III. Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação.

CDD- 370.190981

**Catálogo da Fonte: Biblioteca da FaE/UFMG**

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS**

**FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO**

Tese intitulada **AS PRÁTICAS EDUCATIVAS DOS AGENTES CULTURAIS EM UM PROGRAMA DE EDUCAÇÃO INTEGRAL**, de autoria de **SAULO PFEFFER GEBER**, analisada pela banca examinadora constituída pelos seguintes professores:

---

Prof. Dr. Juarez Tarcísio Dayrell – FaE/UFMG – Orientador

---

Profa. Dra. Jaqueline Moll – FaE/UFRGS

---

Profa. Dra. Renata Silva Bergo – IEAR/UFF

---

Profa. Dra. Simone Grace de Paula – FAPAM

---

Profa. Dra. Lúcia Helena Alvarez Leite – FaE/UFMG

---

Prof. Dr. Paulo Nogueira – FaE/UFMG

Belo Horizonte, 31 de julho de 2015.

*Dedico esta tese  
aos agentes culturais, oficinairos,  
monitores de oficinas, animadores  
culturais e educadores (sociais).*

Agradeço aos agentes, sujeitos desta pesquisa, pela disponibilidade, acolhimento em suas oficinas e disposição em responder minhas muitas perguntas. Aprendi muito com vocês!

Agradeço à Cláudia, pelo amor, carinho e incentivo nessa empreitada.

Minha gratidão:

aos meus pais, Bernard e Lea, e à minha irmã, Sheilla, por me apoiarem e por proverem as condições que possibilitaram meus estudos;

às minhas avós, Sarah e Rosa, que, com ternura, estão sempre se preocupando com a minha felicidade;

à minha família estendida, Jaime, Vânia, Gustavo e Mayara, pelo apoio e torcida.

ao Professor Juarez Dayrell pela disponibilidade, pela abertura e pelas inúmeras e valiosas orientações em relação à pesquisa e à vida.

ao Professor Pedro Noguera, da New York University, por me acolher durante o doutorado sanduíche nos Estados Unidos e oportunizar as condições necessárias para a minha inserção acadêmica e educacional naquele país;

aos professores Leôncio Soares, Licínia Correia, Geraldo Leão, Lúcia Helena Alvarez Leite, Luiz Alberto Gonçalves, Nilma Lino Gomes, Paulo Noguera, Rodrigo Edmilson, da Faculdade de Educação da UFMG, pelas contribuições por meio das disciplinas e das orientações ao meu projeto de pesquisa;

aos professores e coordenadores da FACISABH, em especial os professores Antônio Baião de Amorim, Helenice Oliveira e Rafael Adriano de Oliveira Severo, por oportunizarem meu acesso à docência no Ensino Superior;

à Coordenação do Programa Escola Integrada, em especial Neuzinha e Madalena, pelo apoio durante a realização da pesquisa;

às professoras comunitárias das escolas pesquisadas, por se disponibilizarem e auxiliarem no processo de realização da pesquisa.

aos formadores Ananda, Antônio, Bombi, Célia, Chico, Everton, Ivan, Priscila, Rômulo e Russo, do Curso de Agentes Culturais, pelo trabalho em equipe e também por me auxiliarem nas reflexões sobre os agentes;

às equipes do TEIA e PEI/UFMG, por contribuírem com meu aprendizado sobre a Educação Integral. Em especial agradeço à Carla Linhares, Marília e Denise;

aos amigos mestrandos e doutorandos Ana Amélia, Bárbara, Fernanda, Francisco, Frederico, Helen, Ivan, Júlia, Juliana, Olavo, Otacílio, Paulo, Natalino, Zenaide, que, por terem vivenciado, ou estarem vivenciando, situações parecidas com as minhas, tornaram esse processo menos solitário. Obrigado pelas referências, pelos comentários durante as apresentações e pelos apoios nos momentos de dificuldades;

aos amigos Baum, Bruna, Daniela, Dudu, Gabi, Guilherme, Helen, Henrique, Ilan, Karina, Letícia, Marcela, Marcelo, Marcos, Menache, Mirna, Pustil, Rafael, Robert, Roberto, Russo, Breno, Saul, Victor, pela amizade, pelos bate-papos, pelas festas e também pelo apoio e torcida.

Sabes quién es Gente de Zona?  
Sabes que tienes que hacer para ser como Gente de Zona?(Sabes?)  
Es imposible(Seguro).  
Porque simplemente ...tienes que saber qué es la calle...(Claro)  
tienes que tener conocimiento de lo que es vivir en un barrio humilde...  
tienes que aprender a relacionarte con la gente...  
y tener presente...que nosotros mismos somos la gente.

El animal – Gente de Zona



## **RESUMO**

Nesta pesquisa, buscamos compreender as práticas educativas dos agentes culturais contratados para a realização de oficinas culturais, esportivas e de reforço escolar no contraturno de programas de Educação Integral. Esses agentes, muitas vezes, são jovens, moram nas regiões próximas às escolas onde atuam e trabalham temas que tradicionalmente não fazem parte dos currículos escolares. A pesquisa, de cunho qualitativo, acompanhou – através de observações e entrevistas – a prática de seis agentes culturais em duas escolas do Ensino Fundamental do Programa Escola Integrada da Prefeitura Municipal de Belo Horizonte. O estudo mostrou que os agentes pesquisados passavam grande quantidade de tempo junto com os alunos, criando vínculos de proximidade e identificação. Para além do ensino do conteúdo das oficinas, esses educadores também oportunizavam uma diversidade de aprendizagens para seus alunos, trabalhando dimensões como a formação identitária, a socialização e o lazer. Por fim, durante a pesquisa foi possível observar o contexto de atuação desses sujeitos, muitas vezes marcado por condições de trabalho precárias e isoladas da escola em que desenvolviam seu trabalho.

Palavras-chave: Prática educativa; Agentes culturais; Educação Integral

## **ABSTRACT**

In this study, we sought to understand the educational practices of cultural agents hired to carry out cultural, sports and tutoring workshops in afterschool activities of municipal Integral Education programs. These agents often are young, live in regions close to the schools where they work and teach issues that traditionally are not part of school curricula. The research, qualitative nature, accompanied - through observations and interviews - the practice of six cultural agents in two schools of the School Integrated Programme of the Municipality of Belo Horizonte. The study showed that the agents surveyed spent lot of time with the students, creating proximity and identification ties. In addition to teaching the content of the workshops, these educators also offered a diversity of learning for their students, working dimensions such as identity formation, socializing and leisure. Finally, during the research it was possible to observe the context of activity of these individuals, often marked by poor and isolated working conditions in the school who developed their work.

Keywords: Educational practice; Cultural agents; Integral education

## LISTA DE TABELAS

Tabela 1. Responsáveis pela execução das atividades de jornada escolar ampliada junto aos alunos – Brasil, 2008.....	45
Tabela 2. Fonte dos saberes e habilidades trabalhados pelos agentes nas oficinas do Programa Escola Integrada – Belo Horizonte, 2012. ....	91

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

Asprom.....	Associação Profissionalizante do Menor
CAICs.....	Centros de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente
CIACs.....	Centros Integrados de Atenção à Criança e ao Adolescente
CIEP .....	Centros Integrados de Educação Básica
CAT .....	Certificado de Avaliação de Título
CLT .....	Consolidação das Leis Trabalhistas
ECA.....	Estatuto da Criança e do Adolescente
FAE/UFMG.....	Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais
Fundeb .....	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
IQVU .....	Índice de Qualidade de Vida Urbana
LDB .....	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Básica
MEC .....	Ministério da Educação
NYU.....	<i>New York University</i>
PNE.....	Plano Nacional da Educação
PBH.....	Prefeitura Municipal de Belo Horizonte
PEI .....	Programa Escola Integrada
PBH/PBH .....	Programa Escola Integrada da Prefeitura Municipal de Belo Horizonte
PEI/UFMG .....	Programa Escola Integrada da Universidade Federal de Minas Gerais
RMBH.....	Região Metropolitana de Belo Horizonte

SEDS ..... Secretaria de Estado de Defesa Social

SMED ..... Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte

SPEC ..... Superintendência de Prevenção à Criminalidade

TEIA ..... Territórios, Educação Integral e Cidadania

UCRA ..... União Comunitária do Ribeiro de Abreu

# SUMÁRIO

<b>LISTA DE TABELAS.....</b>	<b>10</b>
<b>LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS.....</b>	<b>11</b>
<b>SUMÁRIO.....</b>	<b>13</b>
<b>1 INTRODUÇÃO .....</b>	<b>15</b>
1.1 A ESCOLHA DE UM PERFIL .....	20
1.2 OS AGENTES CULTURAIS NA EDUCAÇÃO INTEGRAL.....	24
1.3 DESENHO METODOLÓGICO .....	26
1.4 A EDUCAÇÃO INTEGRAL NOS ESTADOS UNIDOS.....	31
<b>2 EDUCAÇÃO INTEGRAL NO BRASIL .....</b>	<b>37</b>
2.1 HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO INTEGRAL NO BRASIL.....	37
2.2 PANORAMA ATUAL DA EDUCAÇÃO INTEGRAL.....	41
2.3 O PROGRAMA ESCOLA INTEGRADA.....	46
2.4 ESCOLA MUNICIPAL “CARTOLA” .....	50
2.4.1 PEDRO .....	54
2.4.2 ALANIS.....	56
2.4.3 LUANE .....	58
2.4.4 ESCOLA MUNICIPAL “ELIS REGINA” .....	62
2.4.5 MIGUEL .....	65
2.4.6 BRENO.....	67
2.4.7 LAÍS.....	68
<b>3 A PRÁTICA EDUCATIVA .....</b>	<b>71</b>
3.1 AS ESTRATÉGIAS EDUCATIVAS DOS AGENTES .....	72
3.1.1 OFICINAS.....	76
3.1.1.1. AS CONDIÇÕES MATERIAIS PARA A REALIZAÇÃO DAS OFICINAS .....	86
3.2 SABERES.....	88
3.2.1 OS SABERES DOS AGENTES NAS ESCOLAS .....	92
3.2.2 TURNO E CONTRATURNO: DUAS ESCOLAS? .....	98
3.3 FORMAÇÃO HUMANA .....	102
<b>4 A RELAÇÃO EDUCATIVA .....</b>	<b>113</b>
4.1 A RELAÇÃO EDUCATIVA .....	113
4.1.1 JUVENTUDE, TERRITÓRIO E SABERES.....	118
4.1.2 DESAFIO DAS RELAÇÕES INTEGRAIS .....	125
4.2 A PRÁTICA DOS AGENTES .....	130
4.2.1 A BUSCA POR UMA DIFERENCIAÇÃO DA ESCOLA .....	134
4.2.2 SUBALTERNIDADE.....	138

<b>5</b>	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>142</b>
	<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>146</b>
	<b>APÊNDICE A .....</b>	<b>153</b>
	<b>APÊNDICE B .....</b>	<b>1535</b>
	<b>APÊNDICE C.....</b>	<b>1537</b>
	<b>ANEXO A.....</b>	<b>159</b>

## 1 INTRODUÇÃO

A presente pesquisa tem como objetivo compreender as práticas educativas dos agentes culturais do Programa Escola Integrada da Prefeitura Municipal de Belo Horizonte (PEI/PBH). Nomeamos como agentes culturais os educadores contratados pelas escolas municipais do Ensino Fundamental para realizar oficinas culturais, esportivas e de reforço dos conteúdos escolares no contraturno do ensino regular, integrantes do Programa de Educação Integral do município. Esses agentes muitas vezes são jovens, moradores dos territórios próximos às escolas e trabalham saberes que tradicionalmente não compõem os currículos escolares.

Meu primeiro contato com os agentes culturais ocorreu no ano de 2008. Ao ser aprovado para o curso de mestrado da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (FAE/UFMG), me integrei ao Observatório da Juventude<sup>1</sup> e, a partir de então, comecei a fazer parte da equipe de formação deicineiros<sup>2</sup> do Programa Fica Vivo!<sup>3</sup>. O curso tinha como objetivo formar os jovens educadores que desenvolviam oficinas culturais e esportivas nesse programa de redução da criminalidade.

A participação no curso me alertou para a existência desses educadores e me instigou a realizar uma pesquisa que teve como objetivo compreender quem são esses jovens (GEBER, 2010). Valendo-me de uma metodologia predominantemente quantitativa, pude identificar alguns aspectos do perfil dos icineiros participantes do programa: 57% dos icineiros do programa eram jovens<sup>4</sup>, com idade entre 18 e 29

---

<sup>1</sup> O Observatório da Juventude é um programa de ensino, pesquisa e extensão da Faculdade de Educação da UFMG. O programa desenvolve atividades de investigação, levantamento e disseminação de informações sobre a situação dos jovens na Região Metropolitana de Belo Horizonte (RMBH), além de promover formações para jovens, educadores e estudantes de graduação interessados pela temática da juventude.

<sup>2</sup> O programa em questão adotava a terminologia “icineiro”.

<sup>3</sup> O Fica Vivo! é um programa de controle de homicídios do Estado de Minas Gerais que teve início no ano de 2003, por meio do Decreto nº 43.334. No ano de 2010 o programa era coordenado pela Superintendência de Prevenção à Criminalidade (SPEC), responsável pela implantação de políticas públicas relacionadas à prevenção da criminalidade no âmbito da Secretaria de Estado de Defesa Social (SEDS). Uma das ações do programa consistia em intervenções preventivas que visavam mobilizar jovens entre 12 e 24 anos das comunidades em oficinas esportivas, culturais e profissionalizantes (MINAS GERAIS, 2009).

<sup>4</sup> Nesta pesquisa, compreendemos a juventude como uma construção social, que, apesar de ser balizada por uma determinada faixa etária, não pode ser resumida a esta (DAYRELL, 2003).



anos; desses, 73% eram homens, 83% eram negros<sup>5</sup> e 82%, na época da pesquisa, moravam ou já haviam morado na comunidade onde realizavam as oficinas.

Em relação à escolaridade, 70% dos entrevistados haviam completado o Ensino Médio, sendo que, desses, cerca de 30% conseguiram chegar à universidade (Ensino Superior completo ou incompleto).

De um total de 131 oficinas ministradas pelos entrevistados, foi possível identificar 56 saberes diferentes trabalhados por esses jovens, como Futebol, Vôlei, Basquete, Artesanato, Capoeira, danças das mais variadas (Forró, Break, Dança do Ventre), Grafite, Rap, Música entre outros.

Também foi possível observar que esses agentes atribuíam ter aprendido esses saberes em diversos espaços educativos, como os movimentos sociais, projetos culturais, grupos de amigos, familiares entre outros. A constatação de que os temas e os locais de aprendizagem dos saberes das oficinas não apresentavam uma correspondência única e direta com os saberes curriculares e acadêmicos foi ao encontro das considerações apontadas por Santos (2002), de que “a experiência social em todo o mundo é muito mais ampla e variada do que o que a tradição científica ou filosófica ocidental conhece e considera importante”. (SANTOS, 2002, p.2).

Mesmo valorizando os saberes trabalhados em suas oficinas, pude perceber também que osicineiros atribuíam importância central à perspectiva da socialização nas ações educativas por eles desenvolvidas. Por meio do reconhecimento dessa valorização, foi possível fazer uma aproximação entre osicineiros e a figura dos educadores sociais (ROMANS; PETRUS; TRILLA, 2000). A análise também permitiu constatar que esses educadores, por conhecerem os jovens participantes de suas oficinas, por saberem onde vivem e por terem habilidade de dialogar com eles,

---

<sup>5</sup> A categoria “negros” representa a somatória dos entrevistados que se identificaram como pretos, pardos, negros, morenos e mulatos ao serem perguntados sobre sua cor ou raça. Acreditamos ser relevante destacarmos que entendemos raça como uma construção social, uma forma de classificação baseada em características tais como a cor da pele, textura do cabelo e outros traços fenotípicos. Apesar de não demonstrar diferenças genéticas, atribui-se ao conceito de raça um grande poder de influência sobre a organização social, que funciona como um princípio de classificação capaz de hierarquizar segmentos da sociedade (DAYRELL; GOLGHER; LABORNE; PAULA, 2009).

acabam assumindo uma postura de mediadores sociais entre as políticas públicas que os contratam e os jovens alvos dessas ações (DUBET, 2006).

Dos 131icineiros entrevistados, aproximadamente 70% atuavam ou já haviam atuado comoicineiros em outras ações educativas. Além do Programa Fica Vivo!, foram citados 67 projetos diferentes em que eles já atuaram em Belo Horizonte e na região metropolitana. Essas ações tinham origens diversificadas, como projetos sociais de diferentes instâncias do governo (municipal, estadual e federal), escolas, creches, ONGs, associações, empresas, eventos, penitenciárias, centros culturais entre outros. Aproximadamente 20% atuavam ou já haviam atuado nos Programa Escola Integrada e Escola Aberta. A partir desses dados, começamos a constatar a tendência da presença desse perfil de educadores em diferentes programas e ações educativas.

Fomos percebendo que, nesse contexto das ações educativas desenvolvidas pelo poder público, projetos sociais e/ou ONGs, tem sido comum a oferta de oficinas culturais, esportivas, de reforço dos conteúdos escolares ou profissionalizantes como uma de suas estratégias. Essas ações educativas, em muitos casos, são realizadas por educadores que, em maior ou menor medida, compartilham alguns elementos identitários, como: serem jovens, terem um vínculo com os territórios onde atuam, trabalharem saberes locais ou tradicionais em suas oficinas. Uma titulação acadêmica, muitas vezes, não é pré-requisito para a atuação desses educadores. Existe também uma multiplicidade de nomeações que são adotadas pelas diferentes ações educativas ao tratar esses educadores, entre elas: agentes culturais,icineiros, animadores culturais, monitores de oficinas, educadores, educadores sociais etc<sup>6</sup>.

A atuação desses educadores ocorre de forma diversa. Em algumas ações, eles são os únicos agentes educativos, em outras, eles compartilham a atuação com outros profissionais como professores, psicólogos e assistentes sociais. Algumas ações são pontuais, ocorrendo em um período curto de tempo. Por exemplo, quando

---

<sup>6</sup> Nesta pesquisa adotaremos o termo “agentes culturais”. Mais do que uma adesão a essa nomenclatura, a escolha se deu por ser o termo utilizado pelos sujeitos pesquisados. É importante ressaltarmos que durante a pesquisa a Coordenação do Programa alterou o termo “agente cultural” para “monitor de oficina”. Apesar dessa mudança, o nome agente cultural continuou sendo o mais utilizado no cotidiano dos sujeitos pesquisados.

uma escola contrata um agente para a realização de uma oficina sobre Hip Hop em um dia específico do calendário escolar. Ou quando uma ONG faz uma intervenção em uma praça no Dia das Crianças com oficinas de Grafite, Pintura ou Dança.

Outras experiências consistem em ações educativas mais contínuas, por exemplo, o próprio Programa de Educação Integral que os agentes atuam com um determinado grupo de alunos por todo um ano letivo. Outro exemplo é o Programa Fica Vivo!, em que um determinado agente desenvolvia de forma contínua, algumas vezes por anos, sua oficina em sua comunidade.

Outro aspecto que caracteriza as oficinas consiste na adesão muitas vezes voluntária da participação do público alvo. Muitas das oficinas ofertadas pelos agentes em ONGs ou projetos sociais não são de participação obrigatória. As crianças e jovens, de forma recorrente, frequentam os programas por interesse em participar dessas atividades. Até mesmo em ações educativas com maior regulação, está presente a questão da adesão voluntária. Um exemplo é o Programa de Privação de Liberdade, do município de Belo Horizonte, para jovens que cometeram atos infracionais, no qual são ofertadas oficinas culturais que são de participação livre, o que as diferencia de outras atividades ali presentes, como as aulas e as reuniões com psicólogos e assistentes sociais, que são de participação obrigatória.

As oficinas também são um espaço do fazer, local de aprendizagem de uma arte, ou técnica, saber cultural, ofício. Na aprendizagem dos saberes, em muitas situações esses espaços educativos reúnem pessoas com diferentes níveis de conhecimento. Por exemplo, em uma oficina de Capoeira estão presentes iniciantes, bem como participantes que já possuem um nível mais aprofundado no saber. É comum, por exemplo, um grupo que já tenha um percurso mais avançado em um conhecimento, acolher participantes principiantes.

É importante reconhecer que a atuação desses educadores muitas vezes também é marcada por precariedades. Tais precariedades se expressam nas formas de contratação dos agentes, nas relações de trabalho estabelecidas, na falta de infraestrutura adequada para o desenvolvimento das oficinas e não raro na falta de reconhecimento por parte das ações educativas e do público alvo sobre esses educadores como profissionais, como detentores de um saber válido e necessário.

Muitas experiências de ações educativas contratam agentes culturais, mas não definem ou justificam por que dessa escolha. Não fica claro para as políticas, para os gestores e para os próprios agentes o porquê da escolha de um determinado perfil profissional de atuação.

Apesar de difundida em diferentes experiências educativas, a presença dos agentes culturais ainda é pouco sistematizada. Os agentes são também pouco investigados pela própria academia. Esses sujeitos são raramente alvo das pesquisas, mesmo ocupando papel central na prática de algumas ações educativas.

Em maio de 2010, tive a oportunidade de apresentar alguns resultados da minha pesquisa de mestrado (GEBER, 2010) e da metodologia do curso de Formação de Oficineiros no GT “Educação Integral, Profissionais, Agentes Culturais Comunitários, Monitores e Voluntários” que aconteceu no Seminário Nacional de Educação Integral / III Encontro Nacional dos Coordenadores do Programa Mais Educação. As trocas de experiências com diferentes ações de educação integral no Brasil, inclusive o Programa Escola Integrada de Belo Horizonte, me permitiu estabelecer as primeiras aproximações entre os educadores do Programa Fica Vivo! e os educadores dos programas de Educação Integral.

No segundo semestre de 2010, por meio do Observatório da Juventude, iniciamos o Curso de Formação dos Agentes Culturais da Escola Integrada de Belo Horizonte. O curso, com duração de um semestre, tinha como objetivo promover uma formação que trouxesse subsídios pedagógicos para a atuação dos educadores, tendo como eixo norteador a reflexão sobre a metodologia do trabalho educativo.

Durante a formação, os agentes relatavam suas vivências nas escolas, os saberes que trabalhavam nas oficinas, suas estratégias de ensino e também as relações que estabeleciam com os alunos. O contato com os agentes durante o curso, assim como outras vivências na Educação Integral, me auxiliou na formulação de um projeto de pesquisa que tinha como objetivo compreender as práticas educativas desses educadores.

## 1.1 A escolha de um perfil

Ainda no mestrado, acompanhei um oficinairo de Futebol do Programa Fica Vivo! do aglomerado Pedreira Padro Lopes<sup>7</sup>. Mimi, no período da pesquisa, tinha 26 anos e morava a poucos metros da quadra onde ele realizava a oficina de futebol. Ele também atuava como oficinairo em diferentes projetos na Pedreira, como em oficinas esportivas no contraturno de uma escola municipal e oficinas de Recreação e Dança para grupos de terceira idade em uma associação comunitária do bairro. Além de oficinairo, Mimi fazia diversos tipos de bicos, como conserto de computadores e auxiliar de pedreiro.

Já nos primeiros contatos que estabeleci com Mimi, durante a observação, foram me chamando a atenção as interações que ele estabelecia com seus alunos, pais e pessoas da comunidade. Mimi era um jovem alegre e brincalhão e parecia ser bastante cativante.

Uma das primeiras oficinas que observei de Mimi foi no projeto esportivo da escola. No pátio, se reuniam aproximadamente 30 adolescentes, que aparentavam ter entre 10 e 12 anos. Mimi os organizou em uma fila e explicou a atividade de percursos em obstáculos que seria feita. Os participantes estavam bastante empolgados com a oficina e corriam bem alegres. Mimi ia mudando a atividade, acrescentando ou alterando elementos no percurso que os jovens deveriam fazer. Durante a oficina, Mimi tirava diversas fotos. Ele contou que iria fazer um vídeo e apresentá-lo no final do semestre. “Os meninos gostam bastante dos vídeos, de se verem nas fotos”, conta Mimi.

Mimi era abordado a todo momento pelos participantes da oficina. Eles lhe pediam diversas coisas e faziam diferentes perguntas. Alguns adolescentes que não participavam da oficina vinham correndo e apenas o abraçavam, outros ficavam gritando seu nome das janelas das salas de aula, enquanto eram repreendidos pelas professoras que também estavam no pátio. Durante a oficina, a mãe de um aluno se aproximou de Mimi e queixou-se de que seu filho não a obedecia e que ela “não sabia

---

<sup>7</sup> Aglomerado localizado na região Noroeste de Belo Horizonte.

mais o que fazer”. Mimi respondeu que já estava “de olho nele” e que depois iria conversar mais com ele.

Mimi era bastante atencioso com os jovens e sempre fazia alguma brincadeira com quem ia conversar com ele. Os exemplos foram muitos. Um dos adolescentes lhe perguntou por que ele estava tirando fotos, e Mimi respondeu que era para depois vender para eles por 10 reais cada foto. Outra jovem lhe pediu para segurar sua blusa enquanto ela participava do exercício e ele saiu falando para todo mundo que tinha ganhado de presente uma blusa nova. Um terceiro lhe perguntou se naquele dia eles iriam para o campo de futebol, e Mimi respondeu que eles iriam apenas sob a condição de ele dar 35 voltas correndo ao redor da escola. Mimi contou-me que gostava de fazer brincadeira e que também gostava de inventar campanhas, como a “Campanha do Abraço”. Rindo, Mimi dizia que no início a brincadeira foi legal, mas depois ele precisou ficar dando abraço o dia inteiro em todo mundo.

Em nossos percursos pelo bairro, Mimi parecia ser bastante envolvido com questões da comunidade. Ele mostrava o lixo amontoado pelo chão, a terra que descia da encosta e as paredes das casas trincadas. Mimi fazia uma leitura crítica da ausência do poder público no bairro e também sobre a “ineficiência” do trabalho das associações comunitárias da Pedreira.

Andando pelos becos, ele cumprimentava os moradores, conversava e fazia brincadeiras. Chamava as pessoas por apelidos, lembrava do jogo de futebol da semana anterior em que seu time tinha ganhado, combinava de ir na casa de alguém arrumar o computador etc. De forma constante, ele era abordado pelos alunos e também pelos pais deles. Mimi conhecia bem a Pedreira, contava sobre a história do bairro, de antigos moradores e sobre a violência e o tráfico de drogas. Ele dizia que tinha acesso a todos os lugares, mesmo aqueles em que são separados por comandos diferentes do tráfico de drogas.

Nas oficinas e núcleos que visitei do Programa Fica Vivo!, e depois em visitas nas escolas do Programa Escola Integrada, fui observando que alguns agentes culturais/oficineiros, cada um com suas especificidades, apresentavam essas características em suas práticas. Além dos saberes de suas oficinas, esses

educadores tinham uma relação de proximidade com seus alunos, familiares e com o território em que trabalhavam.

Também foi possível constatar a presença desse perfil específico de agentes quando participei como moderador de pesquisa em um projeto da Fundação Itaú Social. A pesquisa tinha como objetivo compreender a satisfação de alunos e familiares em relação a programas de Educação Integral. Na oportunidade, fui moderador e contribuí nas análises de três grupos focais com alunos e três grupos focais com pais de alunos em escolas do Programa Escola Integrada da Prefeitura de Belo Horizonte. Um pai diz que seus filhos gostam muito dos agentes culturais:

Gostam muito deles. Meu menino gosta muito, tem alguns que são preferidos, a minha menina é um chamego, não pode ver nem na rua que já agarra, e eu digo: “Para, moça, coitados dos professores que já ficam a semana toda na escola!”... mas tem os mais preferidos (BRANDÃO; MIRANDA; GEBER, 2012, p.50).

A fala do pai foi complementada por uma mãe:

O meu menino também tem os professores<sup>8</sup> preferidos, eles se apegam, porque é de segunda a sexta [-feira] (BRANDÃO, MIRANDA, GEBER, 2012, p.50).

Nesses relatos dos familiares de alunos participantes do programa, ficam exemplificadas as relações estabelecidas por esses sujeitos. Uma aluna entrevistada também comenta sobre os agentes:

É por causa que na integrada, tipo, o W. [agente], eles divertem a gente, tipo, se tiver um problema dentro de casa, ele faz a gente esquecer, divertindo a gente com as outras brincadeiras (BRANDÃO; MIRANDA; GEBER, 2012, p.17).

A partir desses relatos, fui constatando que entre os agentes culturais/oficineiros existiam alguns educadores que estabeleciam relações de proximidade e afetividade com seus alunos e também constituíam práticas de interação com os familiares e moradores do território onde atuavam profissionalmente. Percebi na prática desses educadores um potencial interessante e que deveria ser mais bem compreendido. Portanto, defini como problema de pesquisa compreender

---

<sup>8</sup> Apesar de utilizarem o termo “professores”, os pais estavam se referindo aos agentes culturais nos dois apresentados.

as práticas educativas dos agentes culturais que se aproximavam desses aspectos aqui apresentados.

Assim como Caldeira e Zaidan (2010), entendemos que a prática educativa é uma prática social complexa, acontecendo em diferentes espaços e tempos da escola, no cotidiano dos sujeitos envolvidos, e mediada pela interação desses sujeitos com o conhecimento. Nesse sentido, nos perguntamos: Como ocorrem as práticas educativas dos agentes culturais no cotidiano das escolas de Educação Integral? Em quais tempos? Em que espaços?

Carvalho e Netto (1994) compreendem que a prática educativa

é determinada por um jogo de forças (interesses, motivações, intencionalidades); pelo grau de consciência de seus atores; pela visão de mundo que os orienta; pelo contexto onde esta prática se dá; pelas necessidades e possibilidades próprias a seus atores e próprias à realidade em que se situam. (CARVALHO; NETTO, 1994, p.59 *apud* CALDEIRA; ZAIDAN, 2010).

A prática educativa é também influenciada por elementos de sua constituição histórica, pelas políticas públicas, pelo momento sócio-econômico-político em que se situa, pelas condições materiais e organizacionais do espaço escolar e pela comunidade em que a escola se insere. A partir dessas considerações, problematizamos: Em que contexto ocorrem as práticas educativas dos agentes? Em quais condições? Como são organizadas e definidas as políticas públicas em que esses sujeitos estão envolvidos? Também nos perguntamos: Qual a compreensão dos agentes sobre suas práticas? Que interesses, motivações e intencionalidades norteiam suas práticas?

Caldeira e Zaidan (2010) ainda reconhecem que a prática educativa é também influenciada pelos próprios sujeitos envolvidos no processo. Os educadores, com suas experiências, sua corporeidade, formação, condições de trabalho e escolhas profissionais. E os alunos, com suas idades, corporeidade e condição sociocultural (CALDEIRA; ZAIDAN, 2010). Perguntamos, então: Quem são esses agentes? Quais saberes trabalham em suas práticas? Como se constituem?

Por fim, as autoras ainda identificam que

[...] a prática pedagógica é práxis, pois nela estão presentes a



concepção e a ação que buscam transformar a realidade, ou seja, há unidade entre teoria e prática. Nesse sentido, a prática e a reflexão sobre a prática se colocam como parte da própria prática, num movimento contínuo de construção, como parte da experiência vivida pelos sujeitos e elemento essencial de transformação da realidade (CALDEIRA; ZAIDAN, 2010, n.p.).

Nesta pesquisa buscaremos responder algumas dessas perguntas sobre as práticas educativas dos agentes culturais. Para tanto, recorreremos ao auxílio de diferentes teóricos sobre a prática educativa (CALDEIRA; ZAIDAN, 2010; CHARLOT, 2000; FREIRE, 1996; TARDIF, 2002).

## **1.2 Os agentes culturais na Educação Integral**

A partir do final do século XX e início do século XXI, temos observado no Brasil um impulso de experiências em Educação Integral. Essas experiências, muitas vezes utilizando uma mesma terminologia, expressam concepções e práticas heterogêneas (BRASIL, 2009a). Os debates giram em torno de aspectos como a ampliação da jornada escolar, as concepções educativas e a função social da escola (RAMALHO, 2014).

Nessa multiplicidade de experiências, um conjunto de propostas vêm se caracterizando pela ampliação de tempo de oferta educativa e também da concepção de educação como formação humana e integral dos sujeitos. Essa proposta muitas vezes tem sido associada à perspectiva de cidade educadora, considerando que as aprendizagens ocorrem em espaços múltiplos, e também da intersectorialidade, reconhecendo que a educação não é de responsabilidade única da instituição escolar.

A compreensão de Educação enquanto formação humana e integral do sujeito vem sendo estabelecida por uma diversidade de teóricos. Essa perspectiva é localizada por Gatti (*apud* GUARÁ, 2006, p. 16)

O que se observa nas discussões de vários autores, especialmente os clássicos da Pedagogia, é que, quando se fala em educação integral, fala-se de uma concepção de ser humano que transcende as concepções redutoras que hoje predominam na educação, por exemplo, as que enfatizam apenas o homem cognitivo ou o homem afetivo. A integralidade da pessoa humana abarca a intersecção dos aspectos biológico-corporais, do movimento humano, da sociabilidade, da cognição, do afeto, da moralidade, em um contexto tempo-espacial. Um processo educativo que se pretenda “integral” trabalharia com todos esses aspectos de modo integrado – ou seja –

a educação visaria à formação e ao desenvolvimento humano global e não apenas ao acúmulo informacional.

Nessa direção, Guará identifica que a concepção de educação integral

Agrega-se à ideia filosófica de homem integral, realçando a necessidade de desenvolvimento integrado de suas faculdades cognitivas, afetivas, corporais e espirituais, resgatando, como tarefa prioritária da educação, a formação do homem, compreendido em sua totalidade (GUARÁ, 2006, p. 16).

A autora ainda complementa que:

Na perspectiva de compreensão do homem como ser multidimensional, a educação deve responder a uma multiplicidade de exigências do próprio indivíduo e do contexto em que vive. [...]. Ao colocar o desenvolvimento humano como horizonte, aponta para a necessidade de realização das potencialidades de cada indivíduo, para que ele possa evoluir plenamente com a conjugação de suas capacidades, conectando as diversas dimensões do sujeito (cognitiva, afetiva, ética, social, lúdica, estética, física, biológica). (GUARÁ, 2006, p. 16).

Em consonância com a concepção aqui estabelecida sobre a formação integral dos sujeitos, vêm ganhando força movimentos como o da cidade educadora<sup>9</sup> e territórios educativos. Nessa perspectiva,

A noção de educação integral se renova, agregando novos paradigmas como os da cidade educadora e instiga a ação conjunta entre escolas e demais espaços e organizações socioculturais e esportivas, entre outras que operam no território. (CENPEC, 2011, p.9)

Potencialmente, a perspectiva de cidade educadora traz a possibilidade de novos recursos educacionais e culturais através de múltiplas oportunidades de aprendizagem, não mais restritas apenas às escolas e famílias.

É assim que a própria educação cunha o termo “cidade educadora” para sinalizar a riqueza presente nas cidades enquanto lócus de conhecimento e de diversidade cultural. Novas pedagogias ou estratégias pedagógicas inspiram-se na circulação das crianças e jovens nos espaços públicos e na experimentação, ampliando o repertório educativo-cultural e possibilitando a formação do sujeito

---

<sup>9</sup> O conceito de cidade educadora teve origem em Barcelona, em 1990, a partir da Carta Inicial das Cidades Educadoras, estabelecendo princípios, valores e práticas pertinentes à atuação das instâncias governamentais, em especial a gestão municipal, no âmbito da organização e qualidade de vida das cidades e territórios onde os seres humanos se formam, trabalham e agem politicamente.

interativo e autônomo. (CENPEC, 2011, p.28)

Nessa perspectiva, o “conceito de cidade educadora visa à integração da oferta de atividades locais e culturais para potencializar sua capacidade educativa formal e informal. Seu lema é ‘Aprender na cidade e com a cidade’”. (CENPEC, 2011, p.36).

Um terceiro aspecto consiste no reconhecimento da potencialidade de uma ação intersetorial na garantia da formação integral dos sujeitos. Nessa perspectiva, a formação integral não seria de responsabilidade única da escola ou das Secretarias de Educação. Essa perspectiva aponta para “a necessidade de articular outras políticas públicas que contribuam para a diversidade de vivências que tornam a educação integral uma experiência inovadora e sustentável ao longo do tempo” (BRASIL, 2009b, p. 7). A intersetorialidade parte do pressuposto de que “A educação tem presença e investimento em outras políticas setoriais (cultura, esporte, assistência social, meio ambiente...). Ela ganha efetividade quando integrada a um projeto totalizador da política social”. (CENPEC, 2011, p.31).

A partir desse contexto, podemos identificar que experiências de educação integral que compartilham a perspectiva da formação integral dos sujeitos, da cidade educadora e das políticas intersetoriais abrem-se “à incorporação de novos perfis profissionais que não apenas o do diretor e o do professor especialista”. (CENPEC, 2011, p.32).

Percebemos que algumas experiências educacionais que estendem a jornada escolar, ampliam as concepções educativas, buscam um maior diálogo com os territórios, se abrem para novos saberes e estabelecem relações com outros setores sociais, tendem a contratar perfis profissionais como os dos agentes culturais. São esses agentes, atuantes na Educação Integral, que serão objeto de estudo desta pesquisa.

### **1.3 Desenho metodológico**

A partir dos problemas de pesquisa formulados, identificamos que a compreensão das práticas educativas dos agentes culturais seria alcançada a partir de uma pesquisa de cunho qualitativo, uma vez que buscaríamos compreender os significados e sentidos das atividades desses sujeitos (NETO, 1994).

De início, estabelecemos como universo empírico da pesquisa o Programa Escola Integrada da Prefeitura Municipal de Belo Horizonte, uma vez que este representa uma das experiências de ampliação da jornada escolar que define como proposta a expansão da função social da escola, a perspectiva de cidade educadora e a realização de oficinas educativas desenvolvidas por agentes culturais, especificidades estas que são de interesse para a pesquisa. A escolha do programa também ocorreu decorrente de uma relação de proximidade e intercâmbio que o PEI/PBH estabelecia com os programas de pesquisa e extensão da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG).

Dentro da experiência de Belo Horizonte, definimos que iríamos selecionar seis agentes culturais, uma vez que acreditamos que esse número expressa uma diversidade significativa, ao mesmo tempo que permitiria um acompanhamento aprofundado dos sujeitos. Os agentes selecionados seriam acompanhados em suas práticas educativas por meio de observações e entrevistas.

Segundo Vianna, “a observação é um processo empírico por intermédio do qual usamos a totalidade dos nossos sentidos para reconhecer e registrar eventos factuais [...]” (VIANA, 2003, p.14). Por sua vez, Neto aponta que essa técnica permite “captar uma variedade de situações ou fenômenos que não são obtidos por meio de pergunta, uma vez que, observados diretamente na própria realidade, transmitem o que há de mais imponderável e evasivo na vida real” (NETO, 1994, p.59-60).

De forma complementar às observações, estipulamos que também seriam realizadas entrevistas semi-estruturadas com os agentes pesquisados. A entrevista é reconhecida como uma técnica “caracterizada por uma comunicação verbal que reforça a importância da linguagem e do significado da fala.” (NETO, 1994, p.57).

Para a escolha dos agentes a serem acompanhados, definimos alguns critérios: serem jovens, terem um vínculo com o território da escola e uma paridade de gênero, trabalharem como agentes do programa há no mínimo um ano e oferecerem oficinas com diversidade de conteúdos. Além desses critérios de perfil, definimos que iríamos buscar selecionar sujeitos que se aproximassem dos aspectos discutidos na seção anterior, de estabelecerem uma relação de proximidade com os alunos ou um

envolvimento com o bairro e as questões sociais. Portanto, nossos critérios de escolha focavam-se nos agentes e não nas escolas ou nos programas em si.

A partir da definição desses critérios, aprovação da pesquisa pelo Conselho de Ética da UFMG e pela Secretaria Municipal de Educação, iniciamos, em agosto de 2012, o trabalho de pesquisa exploratória de campo. O curso Formação de Agentes Culturais nos possibilitou a criação de uma rede de contatos com agentes da maioria das escolas do município. Iniciamos então entrando em contato com alguns desses agentes e pedindo para fazer uma visita à sua escola e oficina. Nesse encontro, além de uma observação inicial da prática do agente, também buscávamos localizar se existiriam, na mesma escola, outros informantes para compor a pesquisa.

Nas escolas em que localizávamos condições próprias para a realização da pesquisa, começamos a fazer outras visitas; observando, nestes segundo e terceiro encontros, a prática de outros agentes e sondando a abertura dos sujeitos observados para um trabalho mais aprofundado. O trabalho de visita às escolas ocorreu durante todo o segundo semestre de 2012. Enquanto entrávamos em contato com escolas novas, íamos mantendo o contato com escolas em que vislumbrávamos uma possibilidade de continuidade. Em novembro de 2012, definimos que realizaríamos a pesquisa com agentes das escolas “Elis Regina” e “Cartola”<sup>10</sup>, que serão apresentadas no capítulo seguinte.

No início de 2013 iniciamos o trabalho de observação sistemática das práticas dos agentes culturais. Os agentes das duas escolas foram observados de forma simultânea, sendo que em cada período acompanhávamos, mais de perto, o trabalho de um determinado sujeito de pesquisa.

A estratégia adotada foi a de acompanhar os agentes pesquisados em sua rotina cotidiana na escola. Durante o campo, buscávamos, sempre que possível, encontrar com os agentes antes deles chegarem nas escolas (na porta de suas casas ou no caminho até a escola) e seguíamos com eles até o fim de suas atividades. Definimos, portanto, que priorizaríamos em nossas observações as práticas e interações que esses sujeitos estabeleciam.

---

<sup>10</sup> Os nomes dos sujeitos e escolas pesquisados foram alterados para preservar a identidade dos mesmos.

Durante as observações estávamos sempre acompanhados de um pequeno caderno de anotações e no final do dia fazíamos o registro no caderno de campo. Enquanto acompanhávamos um determinado agente, em um dia de atividades, fazíamos observações indiretas com os outros sujeitos de pesquisa da mesma escola. Como será apresentado no capítulo seguinte, os agentes trabalhavam em espaço próximos uns dos outros, possibilitando assim, muitas vezes, acompanhar o trabalho dos demais. As observações conjuntas também eram feitas nos momentos de descanso, percurso e refeições.

Durante o período de observação, fomos reelaborando o roteiro de entrevistas que havíamos construído durante o projeto. No mês de julho, com a entrada do período de recesso escolar, começamos a realizar as entrevistas com os agentes. Definimos um roteiro base que seria utilizado na entrevista de todos os seis agentes (APÊNDICE A). A partir desse roteiro, em cada entrevista, estabelecíamos perguntas específicas para cada um dos agentes. Essas perguntas foram definidas a partir das especificidades da história dos agentes ou de elementos observados durante suas práticas. A partir dessa estratégia, na análise dos dados que faremos a seguir, em algumas situações traremos relatos de campo e de entrevista que abordarão a mesma situação.

Na construção do roteiro de entrevista, definimos perguntas abertas e também *probes* que eram utilizados se julgássemos necessário explorar melhor a questão trabalhada. Nessa perspectiva, buscávamos dar a oportunidade de os agentes falarem de forma mais livre sobre suas práticas e o sentido das mesmas. Para cada agente pesquisado, realizamos pelo menos duas entrevistas, em decorrência da quantidade de perguntas feitas. Essas entrevistas foram depois transcritas e compuseram o material de análise junto ao caderno de campo.

O desenho metodológico de pesquisar seis agentes culturais em duas escolas distintas nos permitiu um leque diverso de práticas e contextos que certamente enriqueceu o material para a análise das práticas desses agentes. Ao mesmo tempo, reconhecemos que, ao ganharmos em diversidade, perdemos em profundidade. As informações coletadas seriam outras se tivéssemos realizado observações mais contínuas com um mesmo agente.

Da mesma forma, por serem duas escolas distintas, estávamos nas escolas no máximo três vezes por semana. Reconhecemos que, muitas vezes, alguns momentos de tensão nas relações não eram observados, uma vez que ocorriam “justamente nos dias” em que não estávamos nas escolas. Durante o campo, fomos percebendo que, em algumas situações, tínhamos acesso às discussões, embates e conflitos apenas “de segunda mão”, pelo relato dos agentes e não pela observação do campo em si. Esse aspecto será aprofundado durante a análise dos dados.

No período da pesquisa, tivemos de enfrentar alguns desafios, fruto da conjuntura política. No início de 2013, o prefeito Márcio Lacerda assumiu um novo mandato no município, após ser reeleito. Apesar da reeleição, a nova gestão do prefeito não deu continuidade às mesmas coligações partidárias do mandato anterior. No início do ano, assumiu uma nova secretária de Educação e grande parte da coordenação do Programa Escola Integrada, que estava desde o início do programa, foi alterada.

Em decorrência desse período de transição, o trabalho dos agentes ficou ainda mais instável. Ao chegarmos nas escolas, de forma recorrente, encontrávamos os agentes conversando sem saber se o Programa Escola Integrada iria ter continuidade ou não e se eles continuariam sendo contratados. Diversas informações divergentes começaram a chegar nas escolas, tais como que o programa iria acabar ou que os agentes seriam substituídos por professores concursados.

Informações também começaram a chegar nas escolas de que a prefeitura iria terminar o convênio com a associação que contratava os agentes e que eles seriam desligados, para depois serem recontratados por uma nova associação. Nessa mudança, também chegavam informações de que a seria aumentada a carga horária dos agentes, que teriam também que ministrar oficinas aos sábados.

Possivelmente por causa desse contexto de instabilidade, a rotatividade entre agentes, que já era alta, se tornou ainda maior. Ao conversar com os agentes nas escolas, eles diziam que estavam procurando outros empregos com medo de o programa acabar. Alguns agentes que estavam no programa há mais de cinco anos pediram demissão. Como apresentaremos no próximo capítulo, dois dos agentes por nós pesquisados também se desligaram do programa. Ao saber da saída desses

sujeitos de pesquisa, avaliamos a possibilidade de buscar novos agentes, no entanto ficamos com receio de esses também saírem do programa.

Outro desafio conjuntural foi a greve de professores no primeiro semestre de 2013. A greve foi parcialmente acolhida pelos profissionais da escola “Elis Regina” e todos da escola “Cartola” aderiram. Um último aspecto a ser ressaltado consiste em que a professora comunitária da escola “Elis Regina” esteve de licença em grande parte do período da pesquisa. Como apresentaremos nos capítulos seguintes, essa alteração também impactou a dinâmica da escola durante o período de observação.

#### **1.4 A Educação integral nos Estados Unidos**

No ano de 2013, realizei um estágio de doutorado sanduíche na *New York University* (NYU), sob orientação do Prof. Pedro Noguera. Nesse período, busquei me aproximar das experiências de ampliação de jornada escolar que estão sendo desenvolvidas nos Estados Unidos. O contato ocorreu através de revisões bibliográficas e visitas *in loco* que tive oportunidade de realizar.

Nesse país, a ampliação do tempo tem suas especificidades, uma vez que as escolas normalmente desenvolvem as atividades das 8 h da manhã às 15 h, período esse já ampliado se comparado com a escola de turno brasileira. Um típico aluno norte-americano almoça na escola e muitas vezes tem em sua grade atividades extracurriculares culturais, esportivas e profissionalizantes.

Em uma jornada escolar de sete horas diárias, vêm se difundindo pelo país experiências de complementação e ampliação das atividades educativas para até 10 horas diárias. Essas experiências, que recebem muitas vezes o nome de *After-School Program* (programas depois da aula), tiveram um grande impulso nas duas últimas décadas.

Atualmente, cerca de 8,4 milhões de crianças e jovens em idade escolar participam de algum tipo de *After-School Program* nos Estados Unidos (DURLAK et al., 2010). A ampliação em parte é resultado da atenção dada pela política educacional a esses programas. Desde o ano de 2002, o Departamento de Educação dos Estados Unidos vem destinando anualmente aproximadamente um bilhão de dólares para os *After-School Programs* (DURLAK et al., 2010). Essa verba se soma aos



financiamentos estaduais, municipais e de empresas privadas e a doações e captação de recursos.

Os programas têm como público alvo, de forma majoritária, crianças e jovens moradores dos bairros pobres dos centros urbanos dos Estados Unidos. Muitas das famílias recebem ajuda de custo para a alimentação e, em alguns casos, moram em conjuntos habitacionais cedidos pelo governo. O público também é caracterizado por uma predominância de negros e latinos; como exemplo, de 265 jovens entrevistados em um dos programas, 79% eram negros e 20% latinos (HIRSCH; DEUTSCH; DUBOIS, 2011). Elevados índices de violência e a presença de gangues também são descritivos recorrentes dos bairros onde os programas ocorrem.

É importante destacar que, dentro da chancela do que é intitulado *After-School Programs* nos Estados Unidos, existe uma enorme diversidade de experiências, objetivos, estruturas e forma de organização (DURLAK et al., 2010, p.287, tradução nossa).

Os programas variam consideravelmente em relação à localização, tamanho, equipe, financiamento, horas de funcionamento, atividades e estruturas. Mais importante, variam em sua missão geral e objetivos específicos. Por exemplo, os programas podem ter como base escolas ou várias agências comunitárias, atender de 10 a dezenas de jovens, focar em jovens de todas as idades ou na educação infantil, fundamental ou ensino médio.

Na discussão sobre a diversidade de experiências, segundo os autores norte-americanos, pesquisas vêm mostrando que existe uma grande variação também na qualidade de implementação desses programas (DURLAK et al., 2010). Os aspectos abordados se referem às questões estruturais, equipamentos, clareza dos objetivos, equipe de educadores e articulação com as escolas, a família e a comunidade dos jovens.

Para Hirsch, Deutsch e Dubois (2011), a dimensão da “qualidade” vem sendo amplamente discutida nos programas educacionais; as pesquisas vêm mostrando que esse fator é um dos principais preditores das possibilidades de o programa trazer ou não contribuições para a formação das crianças e jovens participantes. Programas com baixa qualidade costumam trazer pouco impacto à vida dos participantes,

enquanto programas com alta qualidade têm maior chance de gerar mudanças significativas.

Os programas também variam em relação aos objetivos propostos. Segundo os pesquisadores dos *After-School Programs*, grande parte dos projetos definem em suas propostas pelo menos quatro eixos formativos, a saber: a proteção das crianças e jovens; o reforço a conteúdos escolares; a prevenção de situações de vulnerabilidade e o desenvolvimento positivo. Apesar de estarem presentes na maioria dos projetos, é comum que os centros priorizem um desses eixos, fazendo com que os demais assumam funções secundárias. Por exemplo, alguns centros definem em seus objetivos o reforço de conteúdos escolares, sendo que as dimensões da proteção, prevenção e desenvolvimento estão presentes, mas seu papel é auxiliar ao reforço escolar.

Nesse contexto, um grupo de ações consiste nos programas que direcionam suas práticas ao “desenvolvimento positivo” das crianças e jovens. Fazendo uma oposição à corrente que prioriza a “prevenção”, a perspectiva do desenvolvimento não centra suas ações “nos problemas” das crianças e jovens, mas sim em suas potencialidades. Para essa concepção, os programas devem promover oportunidades para que crianças e jovens ampliem seus interesses, habilidades e talentos (HIRSCH; DEUTSCH; DUBOIS, 2011).

A concepção do Desenvolvimento Positivo abarca uma diversidade de dimensões. Hirsch, Deutsch e Dubois (2011) reúnem algumas, como: desenvolvimento de uma percepção positiva sobre si (identidade, interesses e potencialidades); valorização de relações de qualidade com pares e adultos; identificação de conflitos de valores e valores próprios; sentimento de pertencimento; confiança; resiliência; aprendizagem de habilidades etc. Um dos desafios dessa proposta consiste no fato de que o termo Desenvolvimento Positivo abarca uma enormidade de dimensões e os programas precisam definir quais e de que forma abordá-los em suas práticas.

Das experiências de ampliação da jornada escolar nos Estados Unidos, os programas que priorizam o Desenvolvimento Positivo das crianças e jovens parecem ser os que mais se aproximam da concepção de Educação Integral trabalhada no

início dessa pesquisa. Apesar de não serem feitas referências diretas, é possível estabelecer aproximações entre as concepções de formação humana e integral dos sujeitos (GUARÁ, 2006) e de Desenvolvimento Positivo (HIRSCH; DEUTSCH; DUBOIS, 2011).

Um conjunto de programas norte-americanos que buscam priorizar o Desenvolvimento Positivo dos sujeitos recebe o nome de *Comprehensive After-School Programs* (Programas Abrangentes). Além da dimensão do Desenvolvimento Positivo, esses programas prezam pela oferta de um leque variado de atividades educativas e também por uma articulação entre a escola, a família e a comunidade das crianças e jovens participantes, aspectos esses também que nos parecem próximos de algumas das concepções de Educação Integral brasileira.

Hirsch é um dos pesquisadores que podemos considerar como participantes dessa corrente de pensamento. O autor descreve os *Comprehensive After-School Programs*:

Os programas são centros amplos de desenvolvimento positivo de jovens, oferecendo atividades em diferentes áreas como recreação, suporte acadêmico, programas psicoeducacionais, artes, computação, viagens de campo para o enriquecimento cultural, empreendedorismo, dança, filme e etc.[...] os programas amplos buscam promover o desenvolvimento através de uma abrangente gama de domínios, ajudando jovens a lidar com fatores estressores do desenvolvimento em bairros pobres, e os guiando através do desenvolvimento de atitudes e comportamentos que auxiliarão no preparo para a vida adulta. (HIRSCH, 2005, p. 10, tradução nossa)

Para Barton, crianças e jovens demandam um leque variado de ações e condições para seu desenvolvimento. Essa tarefa se torna ainda mais complexa se levarmos em consideração as especificidades das comunidades pobres, violentas e de minorias raciais nos Estados Unidos. Segundo o autor,

A maioria das instituições de que os adolescentes fazem parte tende a focar suas ações em um papel ou domínio único (formação acadêmica na escola; relação de cuidado com a família; estabelecimento de vínculos de confiança com os amigos). Os centros abrangentes podem funcionar como espaços de integração destes diferentes papéis sociais. (HIRSCH, 2005, p.56, tradução nossa).

A dimensão integradora é de central importância para Barton, pois, segundo o autor, muitas ações destinadas a crianças e jovens tendem a focar em um aspecto

específico do desenvolvimento. Os Programas Abrangentes, a partir de uma perspectiva integradora, poderiam potencializar a ação em diversas dimensões, como o reforço de conteúdos acadêmicos; a permanência de alunos na escola; a valorização de laços familiares e comunitários; dimensões relacionadas à saúde, higiene e alimentação; a autoestima, a sociabilidade, a diversão e o tempo livre dos jovens.

Em minhas revisões bibliográficas, foi possível constatar a presença de educadores com perfil próximo ao dos agentes culturais brasileiros atuando nos *Comprehensive After-School Programs*. Esses educadores muitas vezes eram jovens, negros, moradores das regiões próximas à escola onde trabalhavam e ofertavam atividades educativas culturais e esportivas. Eles também eram nomeados por uma diversidade de termos como: *youth workers, educators, staff* (NOAM; BIANCAROSA; DECHUSAY, 2002).

Foge aos limites desta pesquisa realizar uma análise comparativa entre as experiências dos Estados Unidos e do Brasil. No entanto, em alguns momentos iremos recorrer às análises feitas pelos autores americanos, sempre que essas nos auxiliarem a compreender os fenômenos por nós pesquisados.

Iniciaremos o segundo capítulo realizando uma breve contextualização história da Educação Integral no Brasil, buscando localizar a presença de agentes culturais nestas experiências. Em seguida, partiremos para uma apresentação da Educação Integral no contexto educacional atual e do Programa Escola Integrada da prefeitura municipal de Belo Horizonte. Ainda nesse capítulo, apresentaremos os bairros, escolas, programas e sujeitos pesquisados.

No capítulo seguinte, apresentaremos de forma mais aprofundada a prática educativa dos agentes culturais a partir de três eixos centrais: as estratégias, os saberes e a formação humana. Analisaremos esses aspectos nos diferentes momentos das práticas dos agentes, buscando também identificar as relações entre esses elementos.

Já no quarto capítulo, dando continuidade à discussão sobre as práticas educativas dos agentes, buscaremos refletir sobre as relações estabelecidas entre agentes e alunos. Também discutiremos as especificidades das práticas dos agentes e seu caráter de inovação, diferenciação e subalternidade em relação à prática escolar.

Em seguida, nas considerações finais, retomaremos os principais resultados dessa pesquisa, identificando os limites e também apresentando lacunas que possam ser problematizadas futuramente em novas investigações.

## 2 EDUCAÇÃO INTEGRAL NO BRASIL

Iniciaremos este capítulo realizando uma breve contextualização histórica da Educação Integral no Brasil, buscando localizar a presença de agentes culturais nessas experiências. Em seguida, partiremos para uma apresentação da Educação Integral no contexto educacional atual e do Programa Escola Integrada da prefeitura municipal de Belo Horizonte. Por fim, apresentaremos os bairros, escolas, programas e sujeitos pesquisados.

### 2.1 História da Educação Integral no Brasil

O debate sobre a Educação Integral no Brasil se inicia na primeira metade do século XIX. Assim como no contexto atual, a história da Educação Integral brasileira é marcada por correntes teóricas e filosóficas distintas, que expressam concepções por vezes até mesmo divergentes.

Carvalho (2014, p. 31), a partir de uma contextualização histórica, reconhece uma pluralidade de interpretações sobre a Educação Integral:

diversos movimentos acontecidos na história do mundo e do Brasil, bem como as concepções que tais movimentos traziam no que tange à educação, foram responsáveis por alimentar a ideia – diversa – de educação integral, assim como a conhecemos hoje.

O autor ainda reconhece que os movimentos da história da Educação Integral brasileira carregam diferenças significativas entre eles, relacionadas ao contexto histórico mundial, bem como às correntes filosóficas, sociológicas, religiosas e políticas pelas quais eles se orientavam.

Nesse contexto, Cavalieri (2002) identifica no movimento liberal reformador da Escola Nova, principalmente nos escritos e ações de Anísio Teixeira, uma grande contribuição para o desenvolvimento da Educação Integral no Brasil. Para a autora, “os ideais e as práticas educacionais reformadoras, reunidos sob a denominação de Escola Nova, fizeram uso, com variados sentidos, da noção de educação integral” (CAVALIERI, 2002, p. 251). Nessa corrente pedagógica, a reformulação da escola está associada à valorização da experiência na prática cotidiana e no entendimento da educação como vida e não como preparação para a vida.

Sob inspiração dos ideais do movimento da Escola Nova, Anísio Teixeira, na década de 1950, foi responsável pela criação do Centro Educacional “Carneiro Ribeiro”, na Bahia, também conhecido como Escola Parque. A experiência propunha a ampliação da jornada escolar, com uma oferta de nove horas de atividades diárias. O complexo educacional era composto por escolas-classe, onde eram realizadas as atividades de ensino e escola-parque onde eram trabalhadas as artes, desenho, música, além de atendimento de saúde e fornecimento de alimento às crianças. A divisão de educação em dois turnos, de participação obrigatória, foi prevista por Teixeira, que explica:

Se na escola-classe predomina o sentido preparatório da escola, na escola-parque, nome que se conferiu ao conjunto de edifícios de atividades de trabalho, sociais, de educação física e de arte, predomina o sentido de atividade completa, com suas fases de preparo e de consumação, devendo o aluno exercer em sua totalidade o senso de responsabilidade e ação prática, seja no trabalho, que não é um exercício, mas a fatura de algo completo e de valor utilitário, seja nos jogos e na recreação, seja nas atividades sociais, seja no teatro ou nas salas de música e dança, seja na biblioteca, que não é só de estudo, mas de leitura e fruição dos bens do espírito. (TEIXEIRA, 1994, p.163).

Apesar da não continuidade do projeto, Carvalho (2013) reconhece que

As concepções de Anísio Teixeira fundaram as primeiras reflexões e experiências sobre a Educação (em tempo) Integral no Brasil. O autor, na função de gestor público, relacionou sempre a questão do direito a educação integral e a ampliação da jornada escolar, sobretudo na perspectiva de que a “Educação não é privilégio” (CARVALHO, p. 71).

Já na década de 1980, por iniciativa de Darcy Ribeiro, surge um novo movimento com a criação dos Centros Integrados de Educação Básica (CIEP) no Rio de Janeiro. O programa previa a ampliação da jornada escolar e a oferta de atividades educativas diversificadas, como leitura nas bibliotecas, educação física e atividades recreativas.

Carvalho (2014, p.45) reconhece que

o projeto de Darcy Ribeiro foi altamente polêmico, o que refletiu na descontinuidade do projeto nos anos posteriores. Uma das críticas em relação à referida experiência relacionava-se ao caráter partidário do projeto, que muitas vezes impediu uma avaliação isenta.

Segundo Carvalho (2014), devido às críticas e à descontinuidade do governo Brizola, os Centros Integrados de Educação Pública não prosperaram por muito tempo. No entanto, o projeto trouxe contribuições importantes para o desenvolvimento da Educação Integral brasileira na objetivação de uma educação que contemple as mais variadas dimensões de formação do sujeito, além do reconhecimento da necessidade de ampliação do tempo para a promoção da educação integral<sup>11</sup>.

As experiências aqui relatadas expressam os movimentos estabelecidos na história da Educação brasileira em direção à educação pública integral. A Escola Parque e os CIEPs podem ser compreendidos como iniciativas que tinham como norte uma educação pública de qualidade, o reconhecimento da necessidade da ampliação do tempo escolar e da educação que contemple a formação múltipla do humano. Também é possível constatar as descontinuidades presentes nas políticas públicas educacionais.

Ainda sobre a Escola Parque e os CIEPs, temos indícios para acreditar que, nessas experiências, estavam presentes perfis profissionais que apresentavam similaridades com os agentes culturais, objeto desta nossa pesquisa. Eboli (1983), no livro *Uma experiência de educação integral*, apresenta o Centro Educacional “Carneiro Ribeiro” (Escola Parque). A autora, ao descrever o corpo docente do programa da década de 1950, identifica que “é constituído de professores baianos, alguns com aperfeiçoamento nos cursos do INEP, no Rio de Janeiro, além **de artistas e artesãos qualificados**”. (EBOLI, 1983, p.19, grifo nosso).

A autora não aprofunda na descrição do corpo docente, nem identifica no texto o que estaria chamando de “qualificação” dos artistas e artesões. Ao mesmo tempo, podemos questionar quem eram os educadores responsáveis pelas oficinas de desenho, cerâmica, escultura em madeira, cartonagem e encadernação, trabalho em metal, madeira e couro, alfaiataria e corte e costura, confecção de brinquedos, tapeçaria, bordados, tecelagem e trabalho com flores de plásticos e tecido (EBOLI, 1983). Seriam os professores? Ou seriam os “artesãos”?

---

<sup>11</sup> Além das experiências de Educação Integral aqui apresentadas, é importante mencionar mais duas iniciativas que ocorreram, uma, durante o governo Collor, que, em 1990/1992, criou os Centros de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente (CAICs), que, durante o governo Itamar Franco receberam o nome de Centros Integrados de Atenção à Criança e ao Adolescente (CIACs).



No caso dos CIEPs, Silva Júnior (2009), ao analisar a experiência da década de 1980, também localiza a presença de perfis de educadores similares aos agentes culturais. Citando o Livro dos CIEPs, de Darcy Ribeiro, o autor identifica que, no trabalho com a cultura e recreação, os

**saberes não-formalizados** deveriam ser incorporados no trabalho de “**animação cultural**” desenvolvido na escola por **artistas populares**. Três animadores culturais, preferencialmente **artistas da comunidade de entorno**, atuariam após treinamento junto a estudantes e moradores próximos ao Ciep com técnicas artísticas variadas em atividades que poderiam ocorrer também nos fins-de-semana. (SILVA JÚNIOR, 2009, p.36, grifo nosso)

O autor ainda identifica a presença de “agentes educadores”, ao se referir às Casas da Criança e Casas Comunitárias. Segundo Silva Júnior (2009, p.37, grifo nosso),

A organização seria dividida por dois professores, sendo um responsável pela administração e manutenção da unidade escolar e outro pela coordenação pedagógica junto a “**agentes educadores selecionados e treinados na comunidade** para atuarem no apoio às atividades escolares.

Na descrição dos CIEPs, além da presença de educadores artistas e artesãos, como identificado na Escola Parque, há educadores pertencentes à comunidade de entorno da escola.

Sobre os animadores culturais dos CIEPs, Miglievich (2007, p.s.p.) localiza o surgimento desses educadores:

Surgiu, assim, nos inícios dos anos de 1980, na realidade escolar, o animador cultural. Caberia a este estabelecer as pontes entre escola e comunidade mediante a arte, a linguagem sabidamente mais democrática a fazer dialogar saberes locais e saberes universitários.

A autora reconhece o papel de mediação cultural, ponte entre a escola e comunidade, desses educadores, aspecto que será trabalhado no decorrer desta pesquisa. Em relação às condições de trabalho, Miglievich relata:

A evasão [dos animadores] é devida ao rebaixamento salarial e, sobretudo, à ilegalidade de sua condição trabalhista que já resultou em danos físicos e morais ao longo dos mais de 10 anos desta atividade para não poucos trabalhadores. Fato é que os animadores culturais existem e trabalham na rede do Estado perpassando

governos consecutivos sem ter seu cargo implantado até hoje na administração pública (MIGLIEVICH, 2007, p.s.p.).

Fica evidente como os animadores lidavam com precárias condições de trabalho, aspecto que também encontraremos na Escola Integrada, como discutiremos posteriormente.

Foge aos limites desta pesquisa um estudo aprofundado da história da Educação Integral no Brasil. No entanto, temos como hipótese que uma pesquisa documental sistemática confirmaria a presença de agentes culturais em diferentes momentos da educação integral brasileira. Os dados aqui apresentados exemplificam esse aspecto da presença de artistas e artesões, de educadores moradores das comunidades próximas das escolas, e também das condições precárias de trabalho características desses agentes.

## **2.2 Panorama atual da Educação Integral**

A partir do final do século XX e início do século XXI, temos observado uma expansão dos programas de Educação Integral pública brasileira. Esse avanço é resultado de demandas da população atendidas (ARROYO, 2012), da legislação e de políticas públicas de incentivo à expansão da jornada escolar.

Em relação à legislação brasileira, identificamos na Constituição Federal de 1988 a concepção da formação integral dos sujeitos. No Artigo 205, a Constituição Federal preconiza que

A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 1998).

O Artigo 205 é exemplificativo de uma concepção presente em diferentes artigos da Constituição Federal, que expressam a compreensão da educação como um direito, em uma perspectiva de formação ampla e também de responsabilidade de diferentes setores da sociedade. A concepção de formação integral dos sujeitos também está presente no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), quando afirma em seu Art. 3:

A criança e o adolescente gozam de todos os direitos fundamentais

inerentes à pessoa humana, sem prejuízo da proteção integral de que trata esta Lei, assegurando-se-lhes, por lei ou por outros meios, todas as oportunidades e facilidades, a fim de lhes facultar o desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social, em condições de liberdade e de dignidade (BRASIL, 1990).

Por sua vez, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Básica (LDB) também reforça as dimensões da formação integral dos sujeitos

A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais. (BRASIL, 1996).

Além da concepção de formação ampla, a LDB também faz menção direta à ampliação progressiva de tempo da jornada escolar.

Art. 34. A jornada escolar no ensino fundamental incluirá pelo menos quatro horas de trabalho efetivo em sala de aula, sendo progressivamente ampliado o período de permanência na escola. [...]

§ 2º O ensino fundamental será ministrado progressivamente em tempo integral, a critério dos sistemas de ensino (BRASIL, 1996).

Amparado por essas leis, um documento que se constituiu como uma importante política propulsora da Educação Integral foi o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb)<sup>12</sup>. O Fundeb associa a distribuição de recursos financeiros à modalidade de Educação Integral. Para Clementino (2013, p.60) o fundo “impulsionou a ampliação da jornada educativa ao estabelecer uma distribuição proporcional de recursos para a educação de tempo parcial e de tempo integral para todas as etapas da educação básica”.

O tempo integral também foi contemplado no Plano Nacional de Educação (2001 – 2010), que, além do incentivo a essa política, estipulou como Educação Integral as experiências com sete ou mais horas diárias, fixando assim o mínimo de horas para a Educação Integral<sup>13</sup>.

---

<sup>12</sup> Criado pela Emenda Constitucional nº 53, de 19 de dezembro de 2006 e regulamentado pela Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007, o Fundeb é um fundo de natureza contábil, instituído no âmbito de cada estado, e tem seus recursos destinados à educação básica pública (BRASIL, 2007b).

<sup>13</sup> O Educação Integral também está presente nas metas do PNE (2014 – 2024).

Outra ação que vem impulsionando as ações educativas de tempo integral é o Programa Mais Educação, do governo federal<sup>14</sup>. A concepção do programa pode ser observada a seguir

Art. 1º Instituir o Programa Mais Educação, com o objetivo de contribuir para a formação integral de crianças, adolescentes e jovens, por meio da articulação de ações, de projetos e de programas do Governo Federal e suas contribuições às propostas, visões e práticas curriculares das redes públicas de ensino e das escolas, alterando o ambiente escolar e ampliando a oferta de saberes, métodos, processos e conteúdos educativos.

Parágrafo único. O programa será implementado por meio do apoio à realização, em escolas e outros espaços sócio-culturais, de ações sócio-educativas no contraturno escolar, incluindo os campos da educação, artes, cultura, esporte, lazer, mobilizando-os para a melhoria do desempenho educacional, ao cultivo de relações entre professores, alunos e suas comunidades, à garantia da proteção social da assistência social e à formação para a cidadania, incluindo perspectivas temáticas dos direitos humanos, consciência ambiental, novas tecnologias, comunicação social, saúde e consciência corporal, segurança alimentar e nutricional, convivência e democracia, compartilhamento comunitário e dinâmicas de redes.

Art. 2º O Programa tem por finalidade: I - apoiar a ampliação do tempo e do espaço educativo e a extensão do ambiente escolar nas redes públicas de educação básica de Estados, Distrito Federal e municípios, mediante a realização de atividades no contraturno escolar, articulando ações desenvolvidas pelos Ministérios integrantes do Programa. (BRASIL, 2007a, p.2).

Ficam expressas concepções do programa, como a da ampliação do tempo da jornada escolar, da diversificação de saberes e da intersetorialidade (CLEMENTINO, 2013). As escolas que aderem ao programa recebem recurso financeiro, kits educativos e referencial metodológico, com a formação de professores em seminários nacionais. O programa prevê a ampliação da jornada escolar para pelo menos sete horas diárias e também define como concepção a corresponsabilização através da participação da sociedade civil, iniciativa privada e poder público.

As escolas são responsáveis por organizar as atividades e também o perfil e a quantidade de alunos e que participarão do programa. As atividades desenvolvidas

---

<sup>14</sup> O Mais Educação foi criado no ano de 2007 pela Portaria Interministerial nº 17/2007 e regulamentado pelo Decreto 7.083/10. Fomenta a expansão da política de Educação Integral através de parcerias com os governos municipais e estaduais (BRASIL, 2007a).

nas escolas seriam então organizadas a partir dos seguintes macrocampos definidos pelo Mais Educação: Acompanhamento Pedagógico; Meio Ambiente; Esporte e Lazer; Direitos Humanos em Educação; Cultura e Artes; Cultura Digital; Promoção da Saúde; Educomunicação; Investigação no Campo das Ciências da Natureza e Educação Econômica<sup>15</sup>.

O Programa Mais Educação também prevê a inclusão de perfis profissionais como os dos agentes culturais. “A Educação Integral abre espaço para o trabalho dos profissionais da educação, dos **educadores populares**, estudantes e **agentes culturais** (monitores, estudantes universitários com formação específica nos macrocampos)” (BRASIL, 2011, p.15 -16). Esses educadores, segundo proposta do programa, assumiriam um caráter de “serviço voluntário”, embasado na Lei nº 9.608/1998. A lei sobre o serviço voluntário estabelece:

Art. 1º Considera-se serviço voluntário, para fins desta Lei, a atividade não remunerada, prestada por pessoa física a entidade pública de qualquer natureza, ou a instituição privada de fins não lucrativos, que tenha objetivos cívicos, culturais, educacionais, científicos, recreativos ou de assistência social, inclusive mutualidade.

Parágrafo único. O serviço voluntário não gera vínculo empregatício, nem obrigação de natureza trabalhista previdenciária ou afim. [...].

Art. 3º O prestador do serviço voluntário poderá ser ressarcido pelas despesas que comprovadamente realizar no desempenho das atividades voluntárias.

Como podemos perceber, o Programa Mais Educação prevê e estimula a participação de educadores populares e agentes culturais. Os documentos também expressam as especificidades da atuação desses educadores, na perspectiva do voluntariado e também de ausência de vínculo profissional.

Certamente por influência dessas políticas indutoras, temos observado uma expansão dos programas de Educação Integral nas escolas brasileiras. Segundo dados do MEC, em 2013 cerca de 50 mil escolas já haviam aderido ao programa. A expansão da experiência vem sendo analisada por diferentes pesquisas, como a investigação Educação Integral / Educação Integrada e(m) tempo integral:

---

<sup>15</sup> Esses eram os macrocampos definidos durante o período de observação. Nos anos seguintes houveram alterações nos mesmos.

concepções e práticas na educação brasileira (BRASIL, 2009a). O relatório, que investigou cerca de 800 experiências, aponta que as estas são caracterizadas pelo desenvolvimento de uma rica diversidade de atividades, formas de organização e desenvolvimento do programa. O relatório também buscou compreender os responsáveis pela execução das atividades de jornada escolar ampliada junto aos alunos. Na Tabela 1 apresentam-se os resultados.

**Tabela 1. Responsáveis pela execução das atividades de jornada escolar ampliada junto aos alunos – Brasil, 2008**

<b>Responsável</b>	<b>Frequência</b>	<b>Porcentagem</b>
Professor concursado	552	69
Professor contratado	475	59,4
Estagiário bolsista	117	14,6
Voluntário	92	11,5
Estagiário	78	9,8
Agente cultural	45	5,6
Func. de ONG	25	3,1
Jovem aprendiz	14	1,8
Outros responsáveis	126	15,8
TOTAL	1524	-

Fonte: Adaptado de Brasil, 2009a.

Os dados apontam que parte significativa das experiências de educação integral têm como responsáveis professores concursados (69%) ou contratados (59,4%). Ainda que em percentuais menores, também foi identificada a presença de educadores, não professores, como agentes culturais (5,6), jovens aprendizes (1,8), funcionários de ONGs (3,1) e voluntários (11,5). Tendo em vista que o número de registros é maior que o de experiências, conclui-se que uma mesma experiência pode ter mais de um responsável pela execução das atividades junto aos alunos.

A pesquisa nos auxilia a reconhecer a presença de perfis como os dos agentes culturais atuando em programas de Educação Integral. Ao mesmo tempo, reconhecemos a necessidade de novas pesquisas sobre esse aspecto, primeiramente porque o terceiro perfil mais frequente da pergunta foi o “outros responsáveis” (15,8%). Quem seriam eles? Outro aspecto que pode ser problematizado é de que a “nomeação” dos sujeitos não necessariamente expressa seu perfil. Quem são os

funcionários de ONG? São professores ou educadores sociais? E os professores contratados, são todos formados em licenciaturas? Reconhecemos, portanto, que apesar das contribuições da pesquisa realizada, novas investigações sobre o perfil dos sujeitos responsáveis pelas atividades da jornada escolar ampliada no Brasil ainda são necessárias.

A seguir apresentaremos como a Educação Integral vem sendo efetivada nas escolas municipais de Belo Horizonte, contexto mais específico de nossa pesquisa.

### **2.3 O Programa Escola Integrada**

A Escola Integrada é o programa de ampliação de jornada escolar da rede municipal do ensino fundamental de Belo Horizonte. O programa surge no ano de 2006 como desdobramento de experiências prévias do município de Belo Horizonte, como a Escola Plural; programas que estavam sendo desenvolvidos em outras cidades, como Nova Iguaçu (RJ) e Vila Madalena (SP) (OLIVEIRA, 2014), e também sob influência do debate educacional nacional sobre Educação Integral.

Em consonância com a discussão feita no capítulo anterior sobre a Educação Integral, o programa compartilha em suas concepções alguns pressupostos como os de formação integral dos sujeitos, cidade educadora e intersetorialidade. Apresentando o Programa Escola Integrada, Evaristo et al. (2008, p.20) identificam que “destaca-se a visão integral de educação defendida por Paulo Freire, uma visão popular e transformadora associada à escola cidadã e à cidade educadora”.

Na perspectiva da intersetorialidade os autores reconhecem a importância de

políticas sociais que combinam a oferta do ensino básico regular com serviços das políticas públicas de cultura, assistência social, meio ambiente, ciência e tecnologia, bem como com ações desenvolvidas por organizações sociais. (EVARISTO et al., 2008, p.20).

Nessa concepção, entende-se que a educação não seria responsabilidade única da escola, mas sim de uma rede através da participação de diferentes esferas governamentais, ONGs, instituições de Ensino Superior, familiares, voluntários etc.

O programa também concebe que a formação do sujeito não deve ocorrer apenas na escola, mas também na sua comunidade e na cidade, partilhando assim dos princípios da cidade educadora. Segundo Evaristo et al. (2008, p.21)

O conceito de cidade educadora [...] centra-se na ideia de que as cidades exercem funções pedagógicas que vão além das suas tradicionais tarefas econômicas, sociais e políticas. Nessas propostas, a educação não se restringe à escola, alia-se ao desenvolvimento do potencial educativo das mais diversas instituições da comunidade.

Segundo dados da Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte (SMED), em 2013, 174 escolas – praticamente a totalidade das escolas municipais do Ensino Fundamental ofertavam educação de tempo integral para seus alunos. Das escolas participantes, cerca de 65.000 alunos, aproximadamente 50% dos alunos matriculados na escola, participam do programa<sup>16</sup>. O restante cumpre apenas o ensino de turno regular, de quatro horas e 30 minutos.

Em sua matriz curricular, somada às quatro horas e 20 minutos do turno regular, o programa prevê um contraturno de três horas de oficinas em diferentes áreas do conhecimento e uma hora e 40 minutos destinados à alimentação, mobilidade e atividades de relaxamento.

O programa é coordenado por um Professor Comunitário. Este é um professor do quadro da Escola indicado pela Direção para assumir a função de coordenação do programa. O professor comunitário é responsável por organizar as atividades do programa, definir o quadro de oficinas, passeios e projetos, além de contratar e coordenar as ações dos bolsistas e agentes culturais e articular as ações do programa junto à escola, à comunidade e à Secretaria de Educação<sup>17</sup>.

No período da pesquisa, em consonância com as matrizes do Mais Educação, as oficinas do programa recebiam a seguinte classificação: Acompanhamento pedagógico/Conhecimentos específicos; Meio Ambiente; Esporte e Lazer; Direitos

---

<sup>16</sup> Em sua concepção, o programa destinaria suas vagas de forma prioritária aos alunos com baixo rendimento escolar e/ou oriundos de núcleos familiares em situação de vulnerabilidade econômica ou social. No entanto, de forma geral, o número de vagas ofertadas pelo município é superior à demanda das famílias, podendo, portanto se matricular no programa os alunos e familiares que tenham interesse.

<sup>17</sup> Para uma discussão sobre a prática do professor comunitário no Programa Escola Integrada, cf. Albertino; Machado; Paiva (2013).



Humanos e Cidadania; Cultura e Artes; Cultura Digital; Prevenção e Promoção à Saúde; Educomunicação; Investigação no campo das Ciências da Natureza e Educação Econômica. Segundo orientação do Programa, das 15 horas semanais destinadas às oficinas, nove horas deveriam ser de acompanhamento pedagógico/conhecimentos específicos e seis horas destinados aos outros temas.

As oficinas devem ocorrer de forma prioritária em espaços externos à escola: equipamentos públicos como praças, parques e centros culturais e/ou espaços parceiros como igrejas, ONGs, associações comunitárias, ou em espaços que são alugados pelas escolas (PBH, 2010). Durante o período da pesquisa, diferentes escolas começaram a alugar imóveis particulares próximos às escolas para a realização das oficinas. Em alguns casos, o aluguel era de todo o imóvel, em outros, eram alugados apenas alguns cômodos desses imóveis, como quartos e salas. Nesse segundo caso, o espaço onde se desenvolviam as atividades do programa era compartilhado com os moradores da residência. Esses imóveis eram muitas vezes nomeados de “Casas” pelos agentes do programa.

Além das oficinas, o programa também organiza visitas e passeios a diversos espaços da cidade como clubes, museus, zoológico, centros culturais, teatros, cinemas etc. Os passeios eram ofertados pela Secretaria de Educação e as escolas organizaram as idas, podendo levar todos os alunos ou um grupo específico.

As oficinas eram ministradas por bolsistas e estagiários universitários, agentes culturais e jovens aprendizes<sup>18</sup>. Segundo a Matriz Curricular do programa, a escola deveria resguardar a proporção de 50% de universitários (bolsistas e estagiários) e 50% de agentes culturais e jovens aprendizes na composição da equipe (PBH, 2010).

Os bolsistas e estagiários universitários eram alunos de graduação de diferentes faculdades e universidades conveniadas ao Programa Escola Integrada. Boa parte desses alunos eram de cursos de licenciatura, no entanto, alunos de outros cursos também podem atuar como bolsistas no programa, como: enfermagem, administração, publicidade e propaganda. As universidades conveniadas ofertavam

---

<sup>18</sup> Os jovens aprendizes eram agentes de informática indicados pela comunidade e que recebiam uma formação específica. Além do trabalho com as oficinas, esses educadores também eram responsáveis pelo suporte técnico e administrativo do ambiente de informática da escola.

propostas de oficinas para o programa como: acompanhamento pedagógico, horta, sexualidade etc. e as escolas escolhiam as oficinas de seu interesse (OLIVEIRA, 2014).

Os bolsistas e estagiários eram contratados pela Caixa Escolar com uma carga-horária de 20 ou 30 horas semanais e suas atividades consistiam em realizar oficinas, momentos de planejamento na escola e também na universidade. Os bolsistas iam à escola quatro dias na semana, sendo que no quinto dia iam para as universidades, onde teriam orientações pedagógicas.

Os agentes culturais, objeto de análise desta pesquisa, eram selecionados pela coordenação da escola<sup>19</sup>. Segundo a matriz curricular do programa, os agentes deviam ter: ensino médio completo; boa articulação com a comunidade; conhecimento do Projeto Político Pedagógico da escola; experiência de trabalho comprovada com crianças e adolescentes; participação em grupo articulador na sociedade, que visa o trabalho e/ou discussão de temas relacionados à criança e ao adolescente.

Os agentes podem ser contratados por 20, 30 ou 40 horas semanais. Após seleção pela coordenação da escola, os agentes eram encaminhados para uma associação conveniada da prefeitura de Belo Horizonte, que contratava esses educadores, como terceirizados, em regime de CLT. Cada agente destinava quatro dias da semana para a oferta de oficina e acompanhamento dos alunos durante o programa. O quinto dia era destinado à atividades de planejamento, que eram cumpridas dentro da escola.

As escolas também podiam possuir um ou dois agentes que eram responsáveis pelo apoio de coordenação. Esses não ministravam oficinas, mas ajudavam o professor comunitário nas atividades de coordenação do programa. Para as oficinas de informática, as escolas também contratavam um jovem aprendiz, que recebera

---

<sup>19</sup> Tendemos a acreditar que uma das influências para a presença dos Agentes Culturais no programa seja o Projeto Rede de Terceiro Ciclos, desenvolvido entre os anos de 2003 e 2007, no contexto do Programa Escola Plural do município e Belo Horizonte. Uma das estratégias do programa era a realização de oficinas culturais, parte delas desenvolvidas por educadores não professores. Segundo Ramalho (2013, p.52) “em horário oposto ao das aulas, os estudantes participavam de oficinas de pintura, grafite, teatro, dobraduras, bem como de projetos de trabalho que envolviam a Língua Portuguesa”.

uma formação específica pela PRODABEL<sup>20</sup>, e eram responsáveis pelas oficinas de informática e suporte técnico aos computadores da escola.

O Programa Escola Integrada, da prefeitura municipal de Belo Horizonte, foi definido como universo empírico de coleta de dados desta pesquisa, uma vez que este representa uma das experiências de ampliação da jornada escolar que define como proposta a expansão da função social da escola e a realização de oficinas educativas desenvolvidas por agentes culturais, especificidades estas, discutidas na introdução deste texto, que representam o interesse desta pesquisa.

#### **2.4 Escola Municipal “Cartola”**

A Escola Municipal “Cartola” está localizada no bairro Ribeiro de Abreu, região Nordeste de Belo Horizonte. A escola se encontra às margens da rodovia MG-020, que liga Belo Horizonte ao município de Santa Luzia e fica perto do rio Ribeirão do Onça e do Córrego Isidoro. Da escola é possível avistar parte da Mata do Werneck, uma das raras áreas de preservação ambiental do município. Também próximo à escola se localiza um dos acessos ao Quilombo Mangueiras, uma das poucas comunidades remanescentes na Região Metropolitana de Belo Horizonte (CEDEFES, 2008).

Segundo dados da Prefeitura Municipal de Belo Horizonte (2006), o Índice de Qualidade de Vida Urbana (IQVU) do bairro é 0.45<sup>21</sup>. Das 80 subdivisões estabelecidas pelo índice, o bairro se encontra entre as 13 regiões mais vulneráveis. Outro dado que evidencia o contexto de vulnerabilidade social da região é que 20% das famílias dos alunos da escola são beneficiados pelo programa Bolsa Família<sup>22</sup>, superando a média de 12% da rede municipal de ensino (PBH, 2009). A escola e o posto de saúde são um dos poucos equipamentos públicos da região e as opções de lazer e cultura são escassas.

---

<sup>20</sup> Órgão responsável pela gestão da informática pública do Município de Belo Horizonte.

<sup>21</sup> Esse índice é calculado a partir de diferentes indicadores de qualidade e vulnerabilidade, como: abastecimento, cultura, esporte, habitação, saúde, meio ambiente, segurança urbana. Variando de 0 a 1, o IQVU indica que, quanto mais próximo de 1, maior a qualidade de vida urbana de uma determinada localidade (ANEXO I).

<sup>22</sup> O Programa Bolsa Família é um programa de transferência de renda do Governo Federal. As famílias atendidas recebem uma ajuda financeira e em contrapartida precisam manter seus filhos e/ou dependentes com frequência na escola e vacinados.

A Escola “Cartola” foi construída em 1983, a partir da demanda da população que vivia na região. Sua história é marcada por diversos momentos de luta, reivindicação e cobrança ao município pela ampliação da escola e por reformas de sua estrutura (FRANÇA, 2014). No período da pesquisa a escola atendia em torno de 800 alunos, que vinham de diferentes bairros da região, como: Monte Azul, Ribeiro de Abreu, Conjunto Ribeiro de Abreu, Casas Populares, Novo Aarão Reis e Quilombo Mangueiras. Muitos desses alunos chegavam à escola por ônibus disponibilizados pela prefeitura.

No período da pesquisa, nos turnos da manhã e da tarde eram ofertados os segundo e terceiro ciclos do Ensino Fundamental e no turno da noite existiam turmas de Educação de Jovens e Adultos. Em sua estrutura física, a escola contava com pátios, salas de aula, ginásio, quadra poliesportiva, biblioteca, banheiros, vestiário. A escola também possuía uma sala de informática com acesso à internet e uma sala multimídia. Existiam espaços para a direção e coordenação como sala da direção, sala de professores, secretaria e sala para o Programa Escola Integrada. A escola era bonita, com uma estrutura de boa qualidade e também tendo sido reformada havia pouco tempo.

O programa Escola Integrada teve início nessa escola no ano de 2009. No período de acompanhamento da pesquisa, estavam matriculados no programa cerca de 150 alunos do segundo e terceiro ciclos, sendo 100 no turno da manhã, que eram divididos em seis turmas, e 50 no turno da tarde, divididos em três turmas. Existia um controle de frequência diário, com lista de chamada, que era feito pelos agentes no início das oficinas.

A equipe do programa era composta pela professora comunitária, por dois bolsistas de universidade e nove agentes culturais. No início da pesquisa estavam contratados dois bolsistas universitários, responsáveis pelas oficinas de acompanhamento pedagógico. Um dos bolsistas atuava no turno da manhã e o outro no turno da tarde. Os seis agentes, responsáveis pelas oficinas de Educomunicação, Inclusão Digital, Capoeira, Dança, Música e Meio Ambiente, atuavam na escola nos dois turnos.

Também havia um agente de Judô que trabalhava apenas no turno da manhã, uma agente de Artesanato que atuava no turno da tarde e uma agente de Intervenção Artística que cumpria uma carga de 20 horas, sendo alguns dias pela manhã e outros à tarde. Com exceção dos agentes de Artesanato e Judô, que tinham aproximadamente 50 anos, todos os demais agentes e bolsistas eram jovens, com idade variando de 18 a 30 anos. Os agentes, bolsistas e a professora comunitária (com exceção de uma agente) eram moradores do bairro.

Devido à escassez de equipamentos públicos, a coordenação da escola tinha dificuldade em encontrar espaços fora do prédio escolar para a realização das oficinas motivo pelo qual algumas delas, como as de Educomunicação, Judô, Informática e Artesanato, funcionavam dentro da escola.

A escola também alugava um espaço – a casa e igreja de um pastor evangélico da comunidade<sup>23</sup>, que ficava a aproximadamente um quilômetro dali, e contava com um salão grande (onde funcionava a igreja) e uma garagem. Em frente à casa do pastor existia uma quadra da Associação Comunitária, onde também eram realizadas oficinas. Além desses espaços era comum serem realizados passeios na mata e no quilombo ou oficinas de intervenção artística nos entornos da escola. Durante o período de observação também foram organizados passeios para o zoológico, um clube esportivo da região e um museu.

Os estudantes que participavam do programa no turno da manhã chegavam à escola às 8h20min e tomavam café até às 8h40min. Em seguida saíam para as oficinas, que ocorriam na própria escola ou na casa até o horário do almoço, que acontecia às 11h40min. Após o almoço, os estudantes tinham um intervalo de descanso, quando ficavam no ginásio até as 13h, e então seguiam para as atividades do turno regular. Os estudantes que iniciavam as atividades no turno regular começavam as aulas às 7h. Às 11h30min esses alunos almoçavam e também após um horário de descanso iam para as oficinas, onde ficavam até as 16h, horário em que lanchavam e retornavam às suas casas.

---

<sup>23</sup> A estrutura, a organização e as atividades realizadas nas casas serão descritas no capítulo seguinte.

Antes do início das oficinas, tanto no turno da manhã quanto no turno da tarde, o grupo se reunia no ginásio para a divisão dos alunos entre as turmas e os projetos. As oficinas que eram realizadas com as turmas tinham uma duração de uma hora e dez minutos. Cada turma participava de duas oficinas por dia, sendo as trocas realizadas entre os grupos que estavam na escola e os grupos que estavam na casa. Os minutos iniciais da primeira oficina do dia, no turno da manhã ou da tarde, era destinado à realização do para-casa. Existia um planejamento semanal, organizado pela professora comunitária e o agente de apoio, para que cada turma participasse de uma ou duas oficinas com cada educador em uma mesma semana.

Além das oficinas que eram realizadas com as turmas, era comum orientar o trabalho a grupos específicos de alunos nos projetos. Entre outros projetos realizados pela Escola Integrada, podemos citar: a implantação da emissora de rádio da escola, a intervenção artística em um muro, a participação em um campeonato esportivo, a apresentação de uma coreografia.

Os alunos eram convidados pelos agentes para participar de um determinado projeto e normalmente ficavam com o agente durante todo o período de atividade daquele dia, não havendo trocas. Em alguns casos, por exemplo, antes de uma competição esportiva, era comum os alunos participarem em diversos dias seguidos de trabalho com o mesmo agente. Assim como a divisão das turmas, os projetos também eram definidos e organizados a partir das orientações da professora comunitária.

A equipe da Escola Integrada costumava fazer reuniões mensais e cada educador também tinha um dia de planejamento na semana. Nesse dia de planejamento, os agentes costumavam organizar seus materiais, fazer pesquisas na internet ou preencher seus cadernos de planejamento. Os agentes culturais faziam o planejamento na própria escola e os bolsistas faziam o planejamento na universidade.

A seguir apresentaremos os três agentes culturais da Escola “Cartola” acompanhados durante a pesquisa.

### 2.4.1 Pedro

Pedro, que se autodeclara negro, tinha 25 anos durante a pesquisa. Morava com os pais e uma irmã mais nova a poucos metros da escola. Ele estava noivo e também era estudante no curso de História em uma faculdade particular de Belo Horizonte.

Pedro foi agente cultural na Escola “Cartola” de 2009 a 2013. Em 2009, ele foi procurado pela coordenação da escola para assumir a vaga de Apoio de Coordenação no Programa Escola Integrada, que estava sendo implementado. Pedro exerceu essa função por um ano e depois começou a trabalhar com a oficina de Acompanhamento Pedagógico.

O primeiro contato de Pedro com a escola foi no ano de 2004, quando ele se matriculou na oitava série do Ensino Fundamental. Em 2005, Pedro conseguiu uma vaga no Instituto de Educação para cursar o Ensino Médio, mas, segundo ele, em decorrência das dificuldades financeiras para custear o transporte para a escola e também das constantes greves dos professores, foi obrigado a abandonar os estudos no Instituto de Educação, retornando em 2006 para a escola “Cartola” para cursar o Ensino Médio Noturno.

Pedro nos relatou que, no ano em que foi para o Instituto de Educação, ele trabalhou como voluntário no projeto Amigos da Escola:

Eu comecei a ficar de Amigo da Escola, a gente tinha uma oficina de vôlei que funcionava no contraturno, entre 11h20min e 12h20min. [...] Aí eu fiquei um tempo trabalhando com essa oficina, depois eu fiquei de Amigo da Escola ajudando na secretaria, ajudava ali na coordenação (entrevista com Pedro).

Além do trabalho como voluntário na oficina de vôlei e na secretaria, Pedro conta de seus outros vínculos com a escola:

Eu, como aluno dentro da escola, eu era aluno muito plural e eu conversava com... eu acho que não tinha um funcionário da escola que não me conhecia. [...] A panela estava muito pesada na cantina, quem eles iam chamar para ajudar era eu. Se tinha alguma coisa na escola à tarde, quem ia lá era eu. Tem alguma coisa na escola à noite, quem ia lá era eu. [...] Eu já fiquei dentro de sala de aula com os meninos à tarde, que faltou professor. [...] (entrevista com Pedro).

Pedro diz que teve um bom desempenho como aluno nas aulas e que também estabeleceu uma boa relação com os professores e funcionários da escola, muitas vezes os ajudando em algumas tarefas. Contando sobre si, relatou sobre seu envolvimento com aspectos políticos, de militância e questões sociais do bairro. Um primeiro aspecto foi seu envolvimento com o grêmio na própria escola:

Eu fui presidente do grêmio da escola, foi até iniciativa da Vânia [atual professora comunitária] iniciativa dela, ela que pediu para os meninos que estavam querendo fazer o grêmio me convidar para entrar para o grêmio. Eu entrei, eu era do terceiro ano, a maioria era do segundo, aí a gente teve uma relação muito forte, mas o que entrelaçou mesmo essas coisas na escola foi a campanha para direção. Teve uma disputa muito grande, foi duas chapas muito bem dividida, muita gente que seria a diretora da Chapa 1 teve apoio da direção, aí deu um racha na escola, que uma parte não queria, outra parte queria. (entrevista com Pedro)

Ele conta sobre o envolvimento com o grêmio da escola e em particular com uma disputa política para direção. A participação política de Pedro não se restringia à escola. Ele afirma que também estava envolvido com questões relacionadas ao bairro. Também relata que acompanhou o trabalho da União Comunitária do Ribeiro de Abreu (UCRA).

É uma união aqui do bairro, uma união comunitária aqui do bairro [...]. Assim, eu sou da UCRA, assim, eu não vinculo a UCRA diretamente, assim, no papel e tal, não; mas eu sou colaborador, estou sempre com eles, no que eles precisam de mim eu ajudo, a gente tem algumas iniciativas do bairro que foram ideias nossas, minha e do Bruno [outro agente da escola], nas reuniões e tudo. Mas eu tentei manter uma distância, principalmente agora que está no momento de transição de presidência, [...] mas de qualquer forma, se perguntar para mim ou qualquer outra pessoa do bairro, vão te falar que eu sou da UCRA. (Entrevista com Pedro)

No seu trabalho de militância com a associação, uma das suas preocupações era com as mudanças que vinham acontecendo no bairro:

A Nova Regional de Belo Horizonte vai ser aqui, tem todo um discurso imobiliário em cima disso, uma especulação imobiliária muito grande, tão loteando etc. e tal. E a gente que mora aqui quase não tem acesso a esse tipo de informação, tem um monte de grupo entrando contra, então tem toda uma disputa política muito grande sobre isso. (Entrevista com Pedro)



Fazendo uma leitura das questões vivenciadas no bairro naquele momento, Pedro conta sobre sua preocupação com as mudanças que estavam ocorrendo, os novos loteamentos, a especulação imobiliária e a falta de informação dos moradores sobre essas mudanças. Parte da preocupação de Pedro também está com as questões ambientais. Ele afirma: “O clima vai mudar, diferenciar, entendeu, a poluição, etc. e tal... o rio, o rio é poluído aqui, aqui que tem tanta nascente” (Entrevista com Pedro).

Quando trabalhou na escola, era responsável pela oficina de Acompanhamento Pedagógico, mas, segundo ele, a proposta era trabalhar questões sociais com os alunos. Pedro buscava articular sua oficina com temas como política, participação social, meio ambiente etc., sempre relacionados à escola e à realidade do bairro.

Após cinco anos trabalhando como agente cultural, Pedro decidiu sair do programa, pois tinha intenção de pedir um Certificado de Avaliação de Título (CAT) do seu curso de História e assinar um contrato provisório em uma escola do Estado. Pedro ficou alguns meses tentando, sem sucesso, a inserção em uma escola de Ensino Médio. Depois de um tempo ele conseguiu um estágio de História no Arquivo da Polícia Militar.

#### *2.4.2 Alanis*

Alanis, que se autodeclara parda, tinha 32 anos durante a pesquisa. Vivia no bairro da escola, Ribeiro de Abreu, desde pequena. Ela morava com a mãe, a irmã mais velha e o filho de 14 anos em uma casa própria, de dois andares. No andar de baixo funcionava uma pequena loja onde a mãe vendia roupas, e também o Estúdio de Dança do Ventre, onde Alanis dava aulas nos fins de semana. A casa era toda pintada de rosa, com anúncios da loja e também do Estúdio de Dança.

Alanis era agente cultural na Escola “Cartola” desde o início do programa. Em 2009, ela procurou a coordenação da escola com a proposta de desenvolver um trabalho de Dança do Ventre com os alunos, mas o professor comunitário que estava implementando o programa na época ofereceu a ela o trabalho de Apoio da Coordenação.

Nesses anos em que trabalhou no programa, Alanis relata ter desenvolvido diversas atividades. No período em que trabalhava como apoio, além de suas atribuições de organização e planejamento das oficinas, Alanis conta que realizou vários projetos com os alunos, como: horta da escola, implantação de uma biblioteca a partir de doações da comunidade e ainda a edição de um jornal. Alanis também trabalhou com oficinas de esporte e lazer.

No período da pesquisa, Alanis trabalhava com Educomunicação. Ela era responsável pela rádio da escola, que apresentava seus programas semanalmente, às sextas-feiras. Alanis desenvolvia trabalhos de vídeo com os alunos, realizando filmes fictícios ou documentários de atividades da escola (festa junina, passeios). Um outro trabalho realizado por Alanis era a edição do jornal da escola, que tinha uma publicação semestral. Todos esses trabalhos, vídeos, rádio e jornais eram divulgados no site, no blog e na página do Facebook da escola, também desenvolvidos e mantidos por Alanis.

Alanis conta que, desde criança, sempre gostou de dançar:

Eu sempre amei dançar. A primeira lembrança que eu tenho de mim como pessoa, como ser vivo na terra, foi eu dançando Thriller, do Michael Jackson. E eu sempre fui daquelas loucas que liga o som em casa e fica “Uh!”, dançando loucamente. (entrevista com Alanis).

Apesar de gostar muito de Dança, Alanis diz que não teve oportunidade de fazer aula:

Sempre amei dançar, mais eu venho da periferia, que não tinha aula de dança, não tinha Fica Vivo! quando eu era criança. Você tinha que pagar, a minha mãe não tinha grana... a minha casa – no início, quando a gente mudou pra cá – não tinha nem água nem luz, não tinha nada. Sabe, minha rua era de terra, onde que eu ia dançar? Onde eu ia aprender a dançar? (entrevista com Alanis).

O relato de Alanis se soma ao de diversos jovens pobres brasileiros que não têm acesso aos bens culturais. A oportunidade de começar a aprender a dançar veio anos mais tarde, aos 18 anos, quando trabalhou como operadora de caixa em um supermercado de um shopping e começou a pagar por aulas em uma academia particular de dança. Ainda no mesmo shopping, Alanis conseguiu um trabalho na sala de cinema, sendo responsável pela projeção dos filmes que eram exibidos. Passou,

então, a trabalhar no cinema durante a semana e ministrar oficinas de Dança do Ventre no Programa Escola Aberta da Escola “Cartola” nos fins de semana.

Alguns anos mais tarde, o cinema fechou e Alanis decidiu atuar profissionalmente com a dança; foi quando então conseguiu o emprego de apoio no Programa Escola Integrada.

### 2.4.3 Luane

Luane, que se autodeclara negra, tinha 19 anos no período da pesquisa. Ela é a quinta filha de um casal que teve sete filhos e morava no Bairro Alvo Vera Cruz com os dois irmãos mais novos, uma com 17 e o outro com 16 anos. Namorava uma menina do bairro.

Luane trabalhou como agente cultural na Escola “Cartola” pelo período de um ano e meio. Ela começou a trabalhar na escola em 2011, por meio da indicação de um amigo que era responsável pela oficina de Artes Visuais e que iria sair da escola. Após uma entrevista com a professora comunitária, ela assumiu a vaga do amigo com uma carga de quatro horas diárias. Diferente dos outros agentes culturais contratados pela escola, Luane não era moradora do Ribeiro de Abreu, vindo todos os dias do Bairro Alto Vera Cruz.

Luane conta que seu pai saiu de casa quando ela tinha quatro anos de idade, deixando a guarda dela e dos irmãos com a mãe, que faleceu quando ela tinha 17 anos, e ela e os dois irmãos mais novos foram morar por um curto período com o pai no Barreiro, mas logo depois retornaram para o Alto Vera Cruz.

O meu pai, ele não presenciou o momento de infância dos meninos [seus irmãos], ele saiu era todo mundo muito novo, eu tinha quatro anos, assim, e a gente não teve esse contato com ele. Então, assim, ele foi morar sozinho, ele foi morar com uma outra esposa, constituiu uma outra família... mora ele e os filhos dessa mulher, e assim é... é muito difícil a aceitação do meu pai e a aceitação dos meninos. Então, eu achei mais fácil trazer eles pra morar comigo, é... assim, a família inteira concordou, tanto que a guarda foi cedida pelo meu pai [para mim], porque comigo é... assim, é mais fácil. (entrevista com Luane).

Refletindo sobre o fato de aos 19 anos de idade cuidar de uma casa e de dois irmãos, Luane conta que estava acostumada, pois desde muito nova, ainda quando sua mãe era viva, ela tinha de se responsabilizar por si e pelos seus irmãos mais

novos: “Então ela vivia a vida dela e meus irmãos [mais novos] acabava que ficava comigo, assim, que os outros [irmãos] casaram e saíram fora cedo, é... então, assim, sempre fui eu que cuidei deles”. (entrevista com Luane).

Contando sobre sua mãe, Luane relata:

[...] minha mãe, ela era muito “porra louca”, assim, ela era muito doida, sei lá, a minha mãe era meio frenética nas coisas [...]. Ela saía sexta [feira] e voltava terça [feira]. É... chegava dez horas da noite... ela, ela tinha muita independência, sabe, é... eu acho que ela meio que, durante um tempo, ela ficou tão frustrada com um monte de coisas de experiências que ela já teve, que ela meio que ela perdeu a responsabilidade de... de dois, três filhos menores de idade, assim, e ela confiava muito em mim, ela falava assim: “Olha, cê vai cuidar deles agora, mesmo porque, quando eu morrer, você que vai cuidar”. Então, assim, ela me emancipou quando eu fiz 16 anos [...].(entrevista com Luane).

Refletindo sobre aspectos de sua personalidade, Luane identifica que a ausência do pai e da mãe fez com que ela se tornasse uma pessoa responsável e também a ajudou a se preparar para as dificuldades que enfrenta nos dias de hoje.

[...] a minha educação foi boa porque eu tive que aprender a me educar, sabe, eu tive que aprender a fazer as coisas de moça quando chega na idade de moça, tive que aprender também sozinha, então eu acho que foi bom. (entrevista com Luane).

Luane reconhece o apoio que recebeu de alguns de seus professores quando era aluna do Ensino Fundamental em uma escola do Alto Vera Cruz. Ela diz que era muito próxima deles e que em várias situações pôde contar com sua ajuda, em momentos de dificuldade. Exemplificando o apoio que teve de alguns de seus professores, Luane relata que foi uma professora da escola que a levou ao médico, pois ela tinha constantes crises de epilepsia.

Às vezes eu tinha crise dentro da escola porque eu tinha epilepsia; eu tinha, não; eu tenho, só que agora eu trato. E aí, assim, nem meus pais sabiam que era epilepsia na época, sabe, achavam que era o capeta incorporando sei lá o quê, e se não fosse uma professora minha que tivesse chegado e conversado com os meus pais e acompanhado, e me levado pessoalmente lá no médico, eu até hoje estaria tendo crise e todo mundo achando que eu estava com capeta no corpo. (entrevista com Luane).

Outro suporte que Luane conta ter tido durante sua infância e juventude foi a participação em diferentes projetos sociais e culturais do Alto Vera Cruz e também de

outras regiões da cidade. Luane descreve um percurso de anos de participação nesses projetos onde, segundo ela, aprendeu os saberes artístico com que trabalhava profissionalmente e também contribuíram para a sua formação geral e entendimento do mundo.

Luane conta que participou durante um ano no NUC<sup>24</sup> aprendendo diferentes instrumentos e teoria musical. Em 2008 participou do Valores de Minas, durante os quatro anos do projeto. Ela conta que cada ano participou de um módulo diferente, passando por todos os núcleos (Artes Plásticas, Multiplicadores de Cultura, Produção Artística e Monitoria em Artes Plásticas).

Completado o percurso formativo do Valores de Minas<sup>25</sup>, Luane entrou para o programa Oi Kabum<sup>26</sup>, frequentando as diferentes áreas do projeto por dois anos. Luane também fez o curso de Formação de Agentes Culturais pelo Observatório da Juventude e a Formação de Agentes Sociais pelo Pronatec/Coltec/UFMG. Luane conta:

[...] e assim foi eu, fico fazendo curso, fazendo cursos, fiz aula de dança de salão no Alto Vera Cruz, de forró, fiz dança de salão no Cidade Jardim, participei de uma orquestra no grupo lúna de capoeira Angola, faço capoeira, fazia capoeira no grupo lúna de capoeira Angola e agora mudei pra BHZ Connection, que é uma outra ONG que tem ali no Alto Vera Cruz, e é assim, eu vou fazendo cursos, o que vai aparecendo e pesquisando cada vez mais, vou, entro no curso e aprendo um pouco de desenho e depois eu saio de lá e continuo pesquisando estas técnicas e avançando. (entrevista com Luane).

Para além da compreensão dos saberes artístico específicos adquiridos nos projetos que cursou, reconhece as contribuições dessas vivências para a sua vida de forma geral.

Hoje em dia eu acho que se eu não tivesse caminhado pro lado da arte, se eu não tivesse procurado sobre esses cursos, se eu não... tivesse procurado saber, assim, o que eu tenho entendimento, o que eu quero seguir ou não, não tivesse feito esses cursos, eu acho que hoje em dia eu seria no máximo, assim, operadora de telemarketing...

<sup>24</sup> O Grupo Cultural NUC – Negros da Unidade Consciente é um movimento comunitário que desenvolve suas atividades no Bairro Alvo Vera Cruz. O grupo trabalha aspectos ligados à arte, juventude, hip-hop e tecnologia.

<sup>25</sup> Programa do governo do Estado de Minas Gerais que oferece formação na área artística e cultural.

<sup>26</sup> Escola de Arte e Tecnologia que oferece a jovens de comunidades populares urbanas, estudantes ou egressos da rede pública, formação em artes gráficas e digitais.

(entrevista com Luane).

O relato de Luane é expressão da contribuição dos projetos sociais na formação dos jovens pobres. Ainda contando sobre si, diz dos diversos preconceitos que já sofreu e ainda sofre. Por ser mulher, por ser negra, por ser pobre e por ser homossexual:

[...] acho que é uma coisa que as pessoas acham que é uma opção [sexualidade], na verdade não é uma opção, é uma condição, ninguém aceita sofrer, sabe, ninguém [...] mas, assim, a minha família não aceita de jeito nenhum, nenhum, nenhum. A minha mãe foi a primeira pessoa a saber quando ela tava viva, e, assim, foi uma coisa que eu nunca pensei que a reação dela seria tão ruim, por ela ser tão mente aberta. Nossa! Ela me obrigou a namorar um homem, é... me bateu, fez o caralho a quatro, me xingou pra caramba. (entrevista com Luane).

Contando dos preconceitos que sofre, explícitos e velados, o relato de Luane se soma aos de muitos jovens pobres e negros de não se sentirem bem frequentando espaços culturais

[...] como diz o povo: “Ser sapatão já é foda, né, ainda vai ser preta?!” [risos] É um negócio meio assim... porque... ah, eu não sei, tem... tem lugares que eu não me sinto à vontade de ir, porque o tipo de pessoas que vai é diferenciado [...]. Eu já tive trabalhos meus expostos nesse lugar, mas eu tinha um receio enorme de entrar lá dentro, que é o Palácio das Artes<sup>27</sup>. Eu não sei se é porque eu via ele de uma forma elitizada. Hoje em dia, eu não tenho mais, mas antes eu tinha, assim, porque eu entrava lá, tinha muitas pessoas branquinhas bem vestidas e tal, e eu sou muito solta, assim, eu não sou de vestir roupa chique só porque eu acho que eu tenho que andar na moda, eu ando do jeito que eu quero. (entrevista com Luane).

Retomando a sua história, Luane, após a morte de sua mãe e morando com seu pai, sentiu necessidade de começar a trabalhar, pois queria morar sozinha. “[...] e depois eu senti necessidade de vim morar sozinha e como com o tempo eu descobri que a única coisa que eu sabia fazer era arte, então eu tinha que trabalhar com alguma coisa na área”. (entrevista com Luane).

---

<sup>27</sup> Localizado dentro de um parque na área central de Belo Horizonte, no Palácio das Artes são apresentadas óperas, peças teatrais, concertos de orquestras, espetáculos musicais, exposições artísticas e exibição de filmes. O espaço é gerido pela Fundação Clóvis Salgado.

Luane trabalhou com a oficina de Intervenção Artística na escola Cartola por aproximadamente dois anos, entre os anos de 2011 e 2013. Ela então começou a procurar uma outra escola mais próxima de sua casa, pois, além da distância, tinha um grande gasto diário com os custos de suas passagens. Outro aspecto que fez com que Luane mudasse de escola, segundo ela, foi a oportunidade de ser contratada em uma escola por oito horas diárias.

#### *2.4.4 Escola Municipal “Elis Regina”*

A Escola Municipal “Elis Regina” está localizada no bairro Taquaril, região Leste de Belo Horizonte. Segundo dados da Prefeitura de Belo Horizonte, o IQVU do bairro é 0.42. Das 80 subdivisões estabelecidas pelo índice, o bairro se encontra entre as 10 regiões mais vulneráveis da cidade. Assim como o Ribeiro de Abreu, o bairro Taquaril, que surgiu na década de 1980, é considerado uma das regiões de maior vulnerabilidade social da cidade. Reforçando a situação de pobreza da região, 29% das famílias dos alunos da escola participam do Programa Bolsa Família, dado superior à média de 12% da rede municipal de ensino (PBH, 2009).

A escola está localizada em uma área movimentada do bairro, com grande fluxo de carros, ônibus e diversos estabelecimentos de comércio local. A região também é identificada como uma área de efervescência cultural e conta com a presença de equipamentos públicos sociais e culturais, como centros culturais, associações comunitárias e organizações não-governamentais.

A escola foi construída na década de 1990, a partir de movimentos demandando novas escolas para suprir a grande quantidade de pessoas que estavam se mudando para a região. No período da pesquisa, a escola atendia em torno de 1000 alunos, que, na grande maioria, morava em suas intermediações. No turno da manhã, eram ofertadas turmas do segundo e terceiro ciclo do Ensino Fundamental e, no turno da tarde, turmas do primeiro ciclo. No turno da noite existiam turmas de Educação de Jovens e Adultos. Em sua estrutura física, a escola contava com pátios, salas de aula, ginásio, biblioteca, banheiros e uma horta, além de uma sala de informática com acesso à internet e uma sala multimídia. Existiam espaços para a direção e coordenação como sala da direção, sala de professores, secretaria e sala

para o Programa Escola Integrada. A escola era bonita, com uma estrutura de boa qualidade.

O programa Escola Integrada teve início no ano de 2009. No período de acompanhamento da pesquisa, estavam matriculados no programa cerca de 200 alunos dos três ciclos, sendo cerca de 100 em cada turno. No turno da manhã, divididos em seis turmas, constavam com alunos do primeiro ciclo. No turno da tarde, também divididos em seis turmas, estavam alunos do segundo e terceiro ciclos. Existia um controle de frequência diário, com lista de chamada, que era feito pelos agentes no início das oficinas.

No início de 2013, quando iniciamos as observações da pesquisa, fomos informados por um dos agentes que a professora comunitária com quem havíamos acordado a pesquisa no semestre anterior estaria de licença médica por um período de 15 dias. As licenças da professora comunitária foram se renovando durante todo o semestre. A coordenação pedagógica do programa, durante o período de observação, foi sendo assumida por algumas professoras da escola, mas sempre por períodos pontuais e com um período de tempo entre uma coordenação e outra. Pode-se dizer que no período de observação não ocorreu uma coordenação do programa, sendo muitas das orientações definidas por duas agentes de Apoio de Coordenação. A maioria das atividades e diretrizes do programa ficou suspensa durante a ausência da professora comunitária. Um exemplo disso foi a falta de passeios, comuns nos semestres anteriores, e também a ausência de reuniões de equipe.

Em relação à equipe do programa, duas agentes culturais revezavam entre as oficinas de Bijuteria e o Apoio de Coordenação, cada uma assumindo uma das funções nos turnos da manhã e da tarde. O programa contava também com os seis agentes atuando em oficinas de Xadrez e Jogos, Recreação e Lazer, Música, Intervenção Artística, Reciclagem e Informática, todos atuando na parte da manhã e da tarde. O programa ainda contava com um bolsista de Arte, dois educadores do Programa Segundo Tempo<sup>28</sup> e dois bolsistas de acompanhamento pedagógico, cada um desses atuando em apenas um dos turnos. A equipe de educadores era

---

<sup>28</sup> Programa do Ministério do esporte que tinha como objetivo o incentivo às práticas esportivas. Educadores do segundo tempo desenvolviam atividades educativas no Programa Escola Integrada.



predominantemente jovem, com idade variando de 18 a 30 anos e apenas as duas bolsistas de acompanhamento pedagógico não eram moradoras do bairro.

Os estudantes que participavam do programa no turno da manhã chegavam à escola às 8h e tomavam café até as 8h20min. Em seguida, saíam para as oficinas que ocorriam na própria escola ou em uma das duas casas alugadas, que ficavam a cerca de 300 metros da escola, até as 11h40min. Após o almoço, os estudantes tinham um intervalo de descanso até as 13h. Os alunos mais novos iam para o auditório, onde assistiam desenho, e os mais velhos iam para o ginásio da escola. Depois seguiam para as atividades do turno regular. Os estudantes que iniciavam as atividades no turno regular começavam as aulas às 7h. Às 11h30min esses alunos almoçavam e também após um horário de descanso iam para as oficinas, onde ficavam até as 16h, horário em que lanchavam e retornavam às suas casas.

No início das atividades do programa, tanto no turno da manhã quanto no turno da tarde, cada agente chamava individualmente os alunos para participar de sua oficina. As agentes de apoio afixavam na sala da Escola Integrada um quadro com os nomes dos agentes e das turmas, definindo assim qual turma participaria de qual oficina em cada dia, de modo que cada turma participasse de uma oficina por semana. A única oficina que acontecia dentro da escola era a de Informática. O programa também utilizava o refeitório durante as refeições e a quadra e o auditório no horário de troca de turnos.

Cada turma de alunos participava de duas oficinas por dia, sendo que as diferentes turmas faziam trocas entre si. Como a escola e as duas casas eram muito próximas umas das outras, as trocas entre as turmas eram feitas independentemente do local de cada oficina. Durante o período de observação, não foi realizada nenhuma atividade externa, seja no bairro ou na cidade. Assim como na Escola “Cartola”, cada bolsista e agente tinha um dia de planejamento, no entanto, não houve reuniões coletivas do grupo.

A seguir apresentaremos os três agentes culturais da Escola “Elis Regina” acompanhados durante a pesquisa.

#### 2.4.5 Miguel

Miguel, pardo, tinha 29 anos no período da pesquisa, morava com sua mãe e um irmão mais novo no Taquaril e namorava uma moça do bairro.

Era agente cultural da escola “Elis Regina” desde 2011, onde realizava oficinas de Recreação e Lazer. Ele começou a trabalhar na Escola Integrada a partir de um convite da professora comunitária, que já o conhecia em decorrência do trabalho que ele desenvolvia no Programa Escola Aberta com a oficina de Capoeira. Miguel conta ter conversado com a professora: “Eu não trabalho com recreação, trabalho justamente com Capoeira”, mas ele decide assumir a oficina.

[...] aí eu peguei o serviço assim mesmo, com a esperança de mudar de oficina, que seja, que fosse temporária a recreação, né, as brincadeiras com os meninos pra depois voltar a fazer, pra ter a Capoeira novamente. (entrevista com Miguel).

Miguel assumiu a vaga de um antigo agente que trabalhava com Capoeira na escola e tinha a expectativa de que a oficina de Capoeira voltasse a ser realizada no Programa Escola Integrada. Durante todo o período de observação, Miguel trabalhou com Recreação e Lazer, mas sempre tinha esperança de implantar a Capoeira.

Antes de trabalhar na Escola Integrada, foi funcionário administrativo de uma empresa.

Eu era assistente administrativo, ficava sentado o dia inteiro na frente do computador, eu era responsável pela parte administrativa da empresa de jornalismo. Aí eu fazia a parte de viagem da empresa toda, viagem, hospedagem, tudo. (entrevista com Miguel).

Depois de 14 anos trabalhando na mesma empresa, Miguel decide sair do trabalho para se dedicar à Capoeira, ele conta:

O salário era muito bom, era duas vezes, três vezes maior do que eu ganho hoje. Só que a minha vida tava ficando para trás, a minha saúde, que eu tava estressado demais, eu tive quase depressão, que era serviço demais, apesar de ganhar bem, mas não tava vivendo, engordando igual um... sabe? E a minha Capoeira era só fim de semana, era só... fazia Capoeira e ia trabalhar. Fazer Capoeira e trabalhar [...]. E a Capoeira, ela é a minha paixão, cara, se você me perguntar, eu larguei tudo por causa dela, e eu larguei. Então, hoje a minha praia é Capoeira, eu vou me entregar a ela, então me entreguei muito. (entrevista com Miguel).

Depois de um longo período trabalhando na área administrativa, pediu demissão do emprego para se dedicar à Capoeira, mesmo sabendo que ele não teria o mesmo retorno financeiro com o trabalho. Miguel fala sobre essa sua escolha:

Eu vi que tava chegando uma hora que tava ficando velho demais e não tava sobrevivendo, não tava vivendo, eu faço Capoeira desde os 14 anos de idade, então eu comecei a ouvir e ler aquelas frases que você sempre lê: “Faça aquilo que você gosta”, “Procure se sentir bem no seu local de trabalho fazendo aquilo que você gosta”. (entrevista com Miguel).

A rotina de Miguel era bastante atarefada. Além do trabalho de 40 horas semanais como agente cultural na Escola Integrada, era oficinairo de Capoeira do Programa Escola Aberta nos fins de semana, realizando oficinas nos sábados e domingos de manhã. Miguel também era oficinairo de Capoeira do Programa Fica Vivo!, onde realizava suas oficinas nas noites de terças e quintas-feiras em um espaço cedido pela Escola “Ricardo Salum”. Nas noites de quartas e sextas-feiras, dava aulas de Hapkidô (uma arte marcial oriental), também na Escola “Ricardo Salum”. Miguel conta que encerra sua semana com uma roda de Capoeira no domingo de tarde.

Junto com seu irmão, Miguel tinha o seu próprio grupo de Capoeira, que se chamava Arte Nossa. Eles criavam as próprias músicas, faziam rodas, oficinas. No período da pesquisa, Miguel estava envolvido com a gravação de um CD com as músicas do grupo. Miguel afirma que também incentivava alguns de seus alunos a trabalhar com Capoeira:

Eu tô pegando aqueles meninos que trabalham comigo, que façam Capoeira comigo, mas que trabalham de carregador, de pedreiro, ou que trabalham de repositor que não tem horário pra largar nem nada. Que eu faço com eles? Eu tô tentando encaixar eles com a Capoeira dentro de algum projeto. Que hoje o menino vai trabalhar com a Capoeira por que ele gosta, ele é novo, não vai ser explorado, né? Mais ou menos, mas vai trabalhar com Capoeira, não vai se entregar a qualquer coisa, vai fazer a vida dele com aquilo que ele gosta, diferente do que eu fiz antes. (entrevista com Miguel).

Ele conta que sonha em continuar trabalhando com lutas e criar uma academia que ofereça diferentes modalidades de artes marciais no bairro.

#### 2.4.6 Breno

Breno, que se autodeclara pardo, tinha 20 anos no período da pesquisa. Ele morava com sua mãe e uma irmã mais nova, que trabalhava como estagiária da Associação Profissionalizante do Menor (Asprom) na Escola “George Ricardo Salum”, também do Taquaril. Seus pais eram separados, mas Breno dizia ter uma boa relação com seu pai, que morava no mesmo bairro. Breno namorava havia dois anos, tinha uma moto e dizia que gostava muito de sair com a namorada e ficar com sua família.

Breno, no período da pesquisa, era agente cultural da Escola “Elis Regina” havia dois anos, desde 2011. Ele trabalhava com a oficina de Jogos e morava a poucos metros da escola. O primeiro contato profissional de Breno com a escola foi quando ele tinha 16 anos e foi contratado para ser monitor de Informática em um projeto da prefeitura: “Tinha uma conhecida aqui na escola [a cantineira, que era amiga de sua mãe] que me ligou e falou assim: “Está surgindo uma vaga lá, você quer fazer entrevista? Porque você mexe com computador, você tem o perfil”. (entrevista com Breno). Breno diz que se interessou pelo trabalho porque sempre gostou de computador.

Foi para entrevista na escola trazendo os diplomas dos cursos de Informática que já havia feito. Segundo ele, outro fator que o ajudou na entrevista foi o fato de ele ter sido aluno da escola: “Como eu sou ex-aluno da escola, sempre estudei aqui, aí eu vim, conversei com a Vanessa, a vice-diretora, e ela agradou, ela viu até no histórico que eu já tinha um bom antecedente, aí eu passei”. (entrevista com Breno). Segundo Breno, o fato de ele ter sido um bom aluno da escola, de ter tido um bom relacionamento com os professores, facilitou a conquista da vaga de agente.

Ele fez um curso preparatório de Informática de três meses na SMED e depois trabalhou por dois anos como agente de Informática da escola, até o fim de seu contrato, que era para jovens antes com menos de 18 anos. Alguns meses depois de ter sido desligado da escola, Breno conta que recebeu um telefonema da direção dizendo que havia uma vaga para trabalhar com uma oficina no Programa Escola Integrada.

Breno relata que a professora comunitária lhe perguntou, por telefone, se tinha mais alguma coisa que ele sabia fazer, além de Informática: “Eu falei: ‘Eu tenho, de

jogos, eu já tinha te falado que eu sei trabalhar com jogos, xadrez e alguns outros jogos, dama, qualquer outro jogo eu já tenho a prática mais ou menos'. Aí ela me contratou" (entrevista com Breno).

Apesar de gostar de trabalhar com a oficina de Jogos, Breno reconhece sua identificação com a Informática. Durante a pesquisa de campo, contou algumas vezes que sempre procurava a coordenação da escola pedindo para que o colocassem na oficina de Informática. No segundo semestre de 2013, começou um curso superior de Rede de Computadores em uma faculdade particular de Belo Horizonte. Ele fala do momento que estava vivendo no período da pesquisa:

No caso, eu estou fazendo a faculdade, não é a mesma área da minha oficina atual. Jogos com rede de computadores não é o mesmo ramo. Eu não sei se eu vou continuar por muito tempo na Escola Integrada, porque na faculdade que eu estou fazendo provavelmente vai precisar fazer um estágio e eu não sei se vai dar para conciliar a Escola Integrada, estágio e faculdade (entrevista com Breno).

Breno diz não saber mais quanto tempo ficaria na Escola Integrada, pois pretendia fazer estágios na área de seu curso.

#### 2.4.7 Laís

Laís, branca, tinha 32 anos e morava com o marido a poucos metros da escola. Ela se mudou para o bairro quando casou, aos 18 anos, e vivia lá desde então. Era aluna de Artes da Escola Guignard, uma das unidades da Universidade do Estado de Minas Gerais.

Laís atuou como agente cultural da escola "Elis Regina" por dois anos, desde 2011, ministrando oficinas de Artes Visuais. E ficou sabendo do programa Escola Integrada a partir de uma conversa informal com a professora comunitária:

Na verdade, eu já conhecia a Fernanda, assim... não conhecia, via sempre no bairro e cumprimentava e tal, aí um dia a gente tava no ponto de ônibus, olha pro cê vê que coincidência, e aí ela virou pra mim e falou assim: "Ô Laís, é... tô precisando de pessoas lá pra Escola Integrada porque agora eu sou professora comunitária lá", eu falei: "Nó Fernanda, eu vou precisar fazer o estágio lá do meu curso, aí eu te procuro" (entrevista com Laís).

Alguns dias depois, Laís procurou a escola e começou a trabalhar com a oficina de Artes. Ela também conta como começou seu envolvimento com Artes, ainda na infância:

Então, vou começar por contar um pouquinho da minha infância, assim, a minha mãe sempre pintou muito, bordou, minha mãe era costureira, fazia bolo pra fora [...]. E todos os sábados, é... desde que eu me entendo por gente, eu de engatinhando, assim, é... a gente meio que brincava com tinta [...] e ela pintava toda sexta-feira, ela pintava a garagem de branco todinha no fundo e no sábado a gente levantada cedo, e enquanto a minha mãe pintava as telas dela a gente pintava as paredes. [...] os nossos brinquedos eram construídos com caixa de fósforo, roupinha de boneca; a minha mãe fazia pra gente na máquina de costura, então era tudo muito assim voltado para esse mundo artístico. (entrevista com Laís).

Laís lembra de sua infância e da importância que sua mãe teve para sua identificação com a Arte, o contato com a pintura, os brinquedos, as bonecas. Outra referência com a Arte vinha da escola em que ela estudou:

Eu estudei em um colégio de freira, era um semi-internato e eu era escola integrada, um turno eu tava estudando, outro turno eu tava fazendo aula de piano, aula de pintura, pintar pano de prato... porque colégio de freira, você vai ensinar a menina a ser dona de casa né? Então eu tinha pintura de pano de prato, eu tinha várias atividades, e a minha mãe pagava por isso, né. (entrevista com Laís).

De forma crítica, Laís também conta de suas vivências como aluna em uma escola de tempo integral e a contribuição dessa escola para sua formação em Artes. Laís diz do seu envolvimento com a Arte: “Todo dia é muitas imagens que você vê e tudo, e eu procuro sempre ir em exposição, vou nas galerias, pego catálogo, mesmo, na internet, pesquiso sobre artistas, é um interesse”. (entrevista com Laís). Junto com amigos ou colegas da faculdade, Laís expunha alguns dos trabalhos que produzia:

Eu não sou uma exímia artista, não, eu acho que a minha produção é muito, muito devagar ainda [risos], eu não tenho muita coisa, assim, não... mas, assim, a minha sala, ela tem exposições nos centros culturais, [...] a gente entra com as aulas, todo mundo num tema só e cada um produz uma coisa em casa pra levar pra esses... pra essa exposição, então, tem algumas exposições [...] e aí a gente produz, assim, e manda para as exposições e fica exposto nos centros culturais, assim... não é muito longo, não, é cerca de 15 dias a um mês que fica exposto o trabalho lá.

Laís conta dos trabalhos artístico ainda incipientes que desenvolve com os colegas participando de exposições, editais e mostras. Ela também fazia parte do Instituto Undió onde, junto com colegas e professores, desenvolviam intervenções urbanas no centro de Belo Horizonte.

Além dos trabalhos de Arte e intervenção artística, Laís também se envolvia em diferentes experiências de ensino de Arte. Ela diz: “Eu quero, queria muito experimentar tudo, eu quero experimentar a sala de aula, que eu ainda não experimentei”. Conta de sua vontade de poder ter diferentes experiências de Arte no âmbito educacional. Durante a pesquisa de campo, Laís era agente da Escola Integrada no turno da manhã e monitora de Arte da Escola da Serra, uma escola particular de Belo Horizonte. Nessa escola, Laís também atuava com oficinas em uma proposta de ampliação do tempo escolar.

Laís saiu da escola “Elis Regina” em julho de 2013, quando começou a participar como bolsista de uma pesquisa coordenada por uma professora da escola Guignard que estudava as oficinas de Arte em projetos de Saúde Mental. No segundo semestre de 2013, Laís assumiu uma oficina de intervenção urbana na Escola Municipal Imaco por meio de uma parceria com o Instituto Undió<sup>29</sup>.

---

<sup>29</sup> Ao observarmos algumas características dos agentes culturais pesquisados, é possível perceber a presença de aspectos identitários comuns como: local onde moram, idade, raça etc. Esses aspectos serão discutidos nos capítulos seguintes, quando abordarmos as práticas educativas desses agentes.

### 3 A PRÁTICA EDUCATIVA

Neste capítulo apresentaremos, de forma mais aprofundada, a prática educativa dos agentes culturais atuantes no programa Escola Integrada que foram objeto desta pesquisa, a partir de três eixos centrais: as estratégias, os saberes e a formação humana. É importante destacar, previamente, que essa é uma divisão analítica, uma vez que esses três aspectos ocorrem de forma simultânea e interdependente na realidade, como expresso no relato a seguir:

Laís inicia a oficina com os alunos do primeiro ciclo mostrando seus cadernos de arte. Ela distribui diferentes cadernos de desenhos, pinturas e colagens. Os alunos vão folheando os trabalhos feitos por Laís. Ela então pergunta: vocês também querem ter um caderno de vocês? Os alunos respondem empolgados que sim. Laís distribui os trabalhos que os alunos haviam realizado durante o semestre e começa a ensiná-los a fazer um caderno, furando as folhas e as amarrando com barbante. Enquanto fura as folhas, elogia os desenhos dos alunos: “Veja que bacana esse trabalho com os triângulos!”; “Nossa Leonardo, esse ficou bem legal!”; “Olha que bonito os círculos coloridos!”. Um dos alunos diz que não vai fazer o caderno, que seus desenhos eram feios e que iria jogá-los fora. Laís diz para o aluno que ela achava os desenhos bonitos e que iria ficar com eles para si. Laís começa a montar um caderno com os desenhos desse aluno, dizendo estar feliz com “seu caderno novo”. Depois de alguns minutos o aluno se aproxima dela e, falando ao seu ouvido, pede para ficar com o caderno para ele. (Registros do Caderno de Campo)

Laís, como estratégia, inicia a oficina mostrando seus cadernos. Ela vai despertando o interesse dos alunos com os seus trabalhos, para então propor a atividade. Os saberes artísticos estão presentes no resgate feito dos diferentes trabalhos realizados pelos alunos durante o semestre, os desenhos com as formas geométricas e a utilização de materiais como tinta, barbante, purpurina e cola. Laís busca desenvolver a formação de seus alunos, elogiando os trabalhos, dizendo que estão bonitos e que eles devem continuar pintando. Para a agente, os elogios são uma forma de motivar os alunos, fazer com que eles gostem e achem também bonito o que estão realizando. Com o aluno que não queria produzir o caderno, Laís novamente utiliza uma estratégia do convencimento para mostrar que os trabalhos dele eram bonitos e deveriam ser guardados.

Esse relato é ilustrativo de como os saberes, as estratégias e a formação humana ocorrem de forma simultânea e interdependente. Um determinado saber, é trabalhado a partir de diferentes estratégias e estimula a formação humana de seus



alunos. Ao mesmo tempo, é importante reconhecermos a necessidade de uma divisão desses eixos, para sua melhor compreensão. Iniciaremos, a seguir, a discussão das estratégias educativas.

### **3.1 As estratégias educativas dos agentes**

Nesta seção discutiremos algumas das estratégias educativas utilizadas pelos agentes culturais pesquisados. Estamos chamando de estratégias “as formas do fazer” dos agentes, as técnicas e metodologias por eles utilizadas no cotidiano de suas práticas educativas. Durante a pesquisa de campo, buscamos compreender como os agentes organizavam suas oficinas, transmitiam os saberes<sup>30</sup>, conversavam com os alunos e planejavam os encontros.

De início, é importante reconhecer que as estratégias educativas dos agentes não se restringiam às oficinas. Essas eram um importante momento de interação pedagógica com os alunos, no entanto, o contato entre esses sujeitos se estendiam para os momentos do lanche, almoço, descanso, percursos pelo bairro, entre outros.

Muitas vezes, existia um continuum entre as interações desses momentos. As orientações do que seria trabalhado durante a oficina eram passadas aos alunos no percurso até a Casa. Também foi recorrente os alunos e agentes, mesmo com o fim do momento da oficina, continuarem a brincar com o jogo criado ou discutir o tema que estava sendo trabalhado. Uma conversa iniciada no horário de almoço poderia ter continuidade também durante a realização da oficina.

Portanto, para discutir as estratégias educativas dos agentes pesquisados, iniciaremos com a apresentação de alguns aspectos da prática que ocorriam nos diversos momentos de interação entre agentes e alunos. Por seu caráter específico, em seguida também traremos uma discussão mais centrada nas estratégias das oficinas.

---

<sup>30</sup> Em decorrência das estratégias metodológicas escolhidas na pesquisa, não podemos falar diretamente sobre ensino e aprendizagem. Para tanto, seria necessário que tivéssemos aprofundado nossas observações também nos alunos. Portanto, quando nos referirmos a transmissão de saberes, formação, desenvolvimento, estamos falando de uma intencionalidade dos agentes, muitas vezes constatadas nas práticas desses sujeitos. Ao mesmo tempo, reconhecemos a impossibilidade de se dizer de forma contundente se essas aprendizagens ocorreram nos alunos.

Durante a pesquisa de campo, foi possível observar que agentes e alunos passavam uma grande quantidade de tempo juntos. Era comum, durante as observações, encontrar agentes e alunos interagindo, mesmo sem ser no momento da oficina, como nos mostra o relato a seguir:

[...] Agentes e alunos, após o almoço, aguardam o início das oficinas. Alguns alunos jogam futebol, a grande maioria se concentra no pátio, brincando, correndo ou conversando em pequenos grupos entre si e também com alguns agentes. Próximo a eles, Luane está sentada no chão e também rodeada por cinco ou seis alunas. Nos bancos ao lado da cantina, Pedro e Alanis conversam com três alunos do 3º ciclo. Eles discutem sobre o roteiro do filme que pretendem fazer. A ideia é fazer a adaptação do conto “O homem que enganou a morte”. O grupo pensa sobre quem interpretará qual personagem e onde poderiam gravar qual cena, figurino e cenário. Pedro então chama a agente de Saúde que passava pelo grupo e diz, apontando para uma das alunas: “Precisamos levar ela no posto, acho que ela vai precisar usar óculos”. Três outros agentes estão sentados na sala da Escola Integrada. Eles conversam e mexem nos celulares até que o Apoio de Coordenação os chama para buscar suas turmas e levar para a oficina. (Registros do Caderno de Campo).

O relato de campo exemplifica uma situação recorrentemente observada, de alguns agentes, embora não todos, e alunos interagindo fora do momento das oficinas.

Miguel, ao descrever seu cotidiano na escola, exemplifica os tempos que passava junto com seus alunos:

[...] eu chego de manhã, espero os meninos tomar café e já vou pra cantina, porque eu gosto de organizar a cantina, eu não deixo eles gritando, falando com a boca cheia, ou com a boca aberta... Então eu tento organizar a cantina, sempre, desde que eu entrei na Integrada, eu os recebo na cantina. Ali eu já pego minha turma e já venho pra Casa, dou duas oficinas na parte da manhã e volto pra escola; volto pra escola e almoço já, assim que eu chego [...] Eu já almoço junto com eles [...] eu almoço rapidinho e vou pra quadra porque os grandes já têm que tá lá na quadra com o monitor. Aí eles almoçam meio dia [a turma da tarde], aí eles voltam pra quadra até meio dia e meia e começam a pegar a oficina deles. Desço com eles pra cá [Casa], aí a gente faz a nossa oficina e duas horas [depois] troca pra outra turma. Aí, quando é quatro [horas] mais ou menos, a gente sobe pra escola e de novo eu acompanho eles até a cantina e ali a gente toma o café e vai embora. (Entrevista com Miguel)

Miguel acompanhava os alunos no horário do café, nos trajetos pelo bairro, nas oficinas, na hora do almoço e também nos horários de descanso. Como já descrito no

Capítulo 2, parte do momento que ficavam juntos era decorrente das atribuições definidas pela escola como a realização das oficinas e também na organização das filas, lanche e almoço. No entanto, por meio das observações de campo, foi possível perceber que Miguel estava a todo momento com os alunos, mesmo naqueles que não eram definidos pela escola. Por exemplo, mesmo sendo responsável por lanche com os alunos apenas dois dias da semana, Miguel optava por sempre fazer as refeições junto com eles, todos os dias. Laís, que tinha uma postura parecida com a de Miguel, fala sobre essa questão:

[...] Eu gostava desse momento, que era um momento que você tinha com os alunos, sem ser na sala de aula. Eu acho que isso complementa muito... Mas tinha gente lá que não gostava, não, achava que não era função. Eu, eu acho que é um complemento, sabe, [...] eu ia para o pátio porque eu não ia ficar na sala sozinha, igual na sala dos professores, porque eu busco mesmo são os alunos. “Cê tá gostando? Cê não tá gostando? O que que tá acontecendo?”... Isso é o que eu busco. Agora, eu posso tá lá junto na fila, trabalhando, tendo contato com os meninos, pra mim tá ótimo. (Entrevista com Laís)

Em seu relato, Laís reconhece a importância de estar com os alunos, de interagir com eles nos diferentes momentos do programa.

As interações entre agentes e alunos eram bastante diversas. Com os alunos mais novos, os contatos estabelecidos não se davam tanto através das conversas, mas sim na corporeidade:

Às 08h da manhã, horário em que os portões da Escola “Elis Regina” se abriam para a entrada dos alunos do turno integrado, era comum a cena de dezenas de alunos correrem, em euforia, para dentro da escola. Os agentes, enquanto cumpriam suas funções de organizar as filas de entrada e saída do refeitório, guardar as mochilas ou impedir que os alunos da Integrada fossem para outros espaços da escola, eram cumprimentados e abraçados pelos alunos. Gritos de “Oooiiii Migue!!!”; “Posso ir para a sua oficina hoje?” acompanhavam os abraços dos alunos do primeiro ciclo. Os agentes, em alguns casos, ainda sonolentos, retribuíaam os abraços, muitas vezes cumprimentando os alunos pelo nome ou perguntando “Tudo bem?”; “Como você está?”. Após o lanche inicial, as brigas, muitas vezes, eram para ver quem iria de mãos dadas com o agente para a Casa, ou quem sentaria ao seu lado nas oficinas. (Registros do Caderno de Campo)

O relato de campo ilustra situações bastante recorrentes na escola em que os alunos estavam sempre próximos de alguns agentes, quando as trocas de manifestações afetivas eram também constantes. Estar junto, sentar perto, andar de

mãos dadas e abraçar eram interações frequentes entre esses agentes e os alunos mais novos.

Em relação aos alunos mais velhos, as interações tendiam a ir perdendo suas dimensões físicas, ao mesmo tempo que ampliando e adensando nas conversas. Os assuntos eram os mais variados, estabelecidos individualmente ou em grupo, podendo se referir a temas relacionados à escola ou não, como mostra o relato abaixo.

Breno, caminhando com um grupo de alunos do terceiro ciclo em direção à oficina, conversam sobre temas variados: Quem era bom em qual jogo, os resultados das partidas anteriores, quem havia vencido, quem “rouba” etc. Tanto Breno quanto os alunos se empolgam quando alguém comenta de uma nova versão do jogo Banco Imobiliário, que vinha com uma máquina de cartão de crédito em que os jogadores poderiam computar o dinheiro no cartão, ao invés das notas. Um dos alunos lembra do campeonato de Xadrez de que eles haviam participado no ano anterior, o outro aluno complementa: “Bem que podia ter um campeonato de Banco Imobiliário entre as Integradas”. (Registros do Caderno de Campo)

No percurso até a Casa, Breno e seus alunos conversam sobre os jogos da oficina. Os projetos, os trabalhos que estavam sendo desenvolvidos, os resultados de competições e apresentações eram temas recorrentes entre os agentes e os alunos e os diálogos sobre eles não se restringiam aos momentos da oficina.

Mas as conversas também não se limitavam aos temas escolares, passando por temas variados e em muitos casos versando sobre aspectos de interesse dos alunos e também dos agentes, como os resultados de jogos de futebol, novelas da televisão, músicos e artistas etc.

Também de forma recorrente, os contatos muitas vezes eram permeados por brincadeiras, piadas, diversão.

Miguel se senta do lado de fora do ginásio, logo depois, alguns alunos sentam próximo dele. Miguel brinca com o nome de uma aluna, ao invés de chamá-la de Maria, a chama de Maguia! Maria, Miguel e os outros alunos riem da situação, repetindo a brincadeira com diferentes nomes. Feípe (Felipe); Luganda (Luana), etc. Logo depois, sem querer, um aluno diz “Hoje o Miguel vai ficar com a turma F fô (ao invés de sô)” Todos riem novamente. Um dos alunos, sentado em uma mesa, se desequilibra e cai, sendo motivo de novas gargalhadas, tanto por Miguel, quanto pelos alunos. (Registros do Caderno de Campo)

Os Agentes muitas vezes estabeleciam longas conversas em tons de diversão e brincadeira. Rir, contar piadas, relatar ao grupo situações engraçadas que tinham acontecido nas oficinas ou nos passeios, eram comuns entre Agentes e alunos. Das interações estabelecidas entre Agentes e alunos, a diversão parece ser uma dimensão bastante presente e recorrente.

Os relatos aqui apresentados expressam um aspecto da prática dos Agentes que consiste no fato de que os agentes pesquisados e alunos passavam uma grande quantidade de tempo juntos, nas oficinas, nos lanches, nos trajetos e também nos momentos de descanso. Nessas interações esses sujeitos dialogavam sobre temas variados, como os projetos que estavam desenvolvendo, os saberes das oficinas, mas também sobre um leque variado de temas de interesse desses sujeitos. Esses sujeitos, no tempo que ficavam juntos, interagiam também de forma afetiva e carinhosa, além dos momentos de diversão e brincadeira.

### *3.1.1 Oficinas*

No Capítulo 2 desta tese, fizemos a descrição das escolas e programas pesquisados. O relato daquele capítulo apresentou diversos aspectos das estratégias educativas adotadas pelo programa e também pelos agentes. A divisão dos alunos em turmas ou projetos; o tempo de duração das oficinas; a periodicidade, muitas vezes semanal, dos encontros; as escolhas das temáticas que iriam ser trabalhadas; a chamada; o para-casa; as salas nas quais cada agente realizava sua oficina etc.

A seguir aprofundaremos a discussão de alguns aspectos das estratégias dos agentes nas oficinas. A escolha desses aspectos é decorrente da observação de uma recorrência dessa postura entre os seis agentes pesquisados e também por acreditarmos que essas estratégias estejam contribuindo para o processo de adesão e participação dos alunos nas oficinas do programa.

Iniciamos a discussão com um relato de uma oficina de Pedro:

Seguindo orientações da coordenação do programa, no mês de março de 2013, as oficinas na Escola “Cartola” deveriam trabalhar o Dia da Mulher. Pedro começa a trabalhar o tema levantando alguns questionamentos para os alunos do segundo ciclo que estão sentados em roda: “Por que existe o dia das mulheres? Vocês já pensaram sobre isso? Quando começou a comemorar esta data?”. Após um breve silêncio, um aluno arrisca: “Para homenagear as mulheres”;

outra aluna diz: “Porque somos demais!” [risos]. Pedro conta a história do surgimento do Dia da Mulher, fala das lutas, a busca por melhores condições de vida e trabalho, as reivindicações pela igualdade de gênero. Os alunos fazem perguntas, comentam, contam de suas mães. Um aluno, em tom de brincadeira, pergunta para Pedro se existe o Dia do Homem. Pedro pega gancho na provocação do aluno: “Que bom que você comentou isso”, e começa a falar sobre a diferença entre homens e mulheres na sociedade.

De modo geral, os alunos participam da discussão, em alguns momentos demonstrando maior interesse, já em outros dando indícios de cansaço. Pedro chama a atenção do grupo quando todos falam ao mesmo tempo. Três alunos se sentam mais afastados do restante do grupo e passam todo o momento conversando entre si. Pedro não dá muita atenção a eles.

Durante a discussão, Pedro aproxima o debate da realidade do bairro em que eles viviam. Ele então pergunta: “Como vivem as mulheres que moram no nosso bairro? São casadas ou solteiras? Trabalham? Dentro ou fora do bairro?”. Um aluno diz: “Minha mãe tinha 16 anos quando eu nasci”. Pedro concorda, dizendo que a conhece. Ele demonstra conhecer a mãe de muitos dos alunos da oficina. Ele vai comentando sobre cada uma. Ele estudou com algumas, conhece outras de trabalho que desenvolve no bairro ou de quando era Apoio da Escola Integrada.

Pedro então propõe para que os alunos entrevistem algumas mulheres do bairro. As perguntas giravam em torno de aspectos como: quem são, como vivem, o que gostam de fazer, se já sofreram alguma violência etc. As entrevistas realizadas pelos alunos foram apresentadas na oficina seguinte e também categorizadas pelos alunos que foram localizando e anotando as similaridades e diferenças entre as respostas das entrevistadas.

A temática foi encerrada novamente com um debate sobre o bairro, a vida das mulheres, as violências sofridas pelas mulheres. Pedro também encerra a discussão refletindo sobre a ausência de espaços de socialização no bairro. Foi discutido pelo grupo que os bares eram um dos poucos espaços de encontro existentes no bairro e que esse espaço era predominantemente masculino. (Registros do Caderno de Campo)

Pedro apresenta o tema que será trabalhado a partir de alguns questionamentos sobre o cotidiano de suas vidas. É a partir dessas questões que Pedro vai trazendo informações novas, problematizando a vida das mulheres, contando a história das comemorações do dia oito de março. Pedro fala sobre o bairro, dá exemplos concretos da vida dos alunos, direciona a discussão para a família e as mães dos alunos que ele conhece. A oficina tem também um caráter prático: os alunos planejam e executam entrevistas com mulheres de quem são próximos. Pedro constrói as perguntas junto com os alunos, a todo momento reforçando que as

perguntas vieram deles. No compartilhamento das informações trazidas pelas entrevistas, aparecem novos elementos para as discussões sobre a vida das mulheres no bairro.

O relato da oficina de Pedro é ilustrativo de observações de campo feitas nas oficinas dos agentes pesquisados. Alguns aspectos são comuns na atividade dos agentes, tais como a presença de atividades práticas; a busca dos agentes pela adesão e pela participação dos alunos; a orientação das oficinas a fim de transmitir algum conhecimento e a adoção de estratégias educativas por projetos.

Um primeiro aspecto identificado foi que as oficinas se constituíam como um momento do fazer, da atividade, de ação dos alunos. Jogar um jogo, participar de uma brincadeira, fazer um programa de rádio, construir um caderno de desenhos, pintar o muro da escola, ensaiar uma coreografia de dança, montar um colar, tocar um instrumento musical etc. Os exemplos se multiplicavam nas diferentes oficinas observadas durante a pesquisa.

A discussão sobre a realidade das mulheres era permeada por entrevistas realizadas por os alunos. Em uma outra situação, Pedro relata que, ao trabalhar com os alunos os conceitos de “política, participação e representação”, desenvolveu uma mini eleição na escola. Os alunos divulgaram a eleição nas salas de aula, fizeram as urnas, contagem dos votos e analisaram os resultados. Para combater a dengue, os alunos se envolveram na construção e no monitoramento de armadilhas contra o mosquito que foram distribuídos por todo o bairro. Alanis e seus alunos produziram um vídeo sobre *bullying*, que tinha como objetivo sensibilizar a escola sobre o tema da violência. Breno e Miguel enfatizavam que suas oficinas eram um momento de aprender brincando e jogando.

Os agentes, nas diferentes temáticas trabalhadas, estavam constantemente propondo atividades para serem realizadas pelos alunos, assim instigando uma participação ativa no desenvolvimento do tema proposto. O caráter de atividade presente nas oficinas foi também identificado por Noam, Biancarosa e Dechusay (2002), quando discutem as estratégias de organização do conhecimento nas oficinas nos Estados Unidos. Os autores afirmam que as oficinas, muitas vezes, consistem em

práticas educativas baseadas em atividades onde se aprende “colocando as mãos na massa”. Segundo os autores (p.63, tradução nossa):

Estes currículos muitas vezes articulam princípios de aprendizagem exploratória e construtivista, oferecendo um conjunto de peças básicas (objetos de descoberta, unidades de construção), que podem ser montadas e utilizadas de acordo com os objetivos dos participantes. [...] O currículo por atividade pode ser descrito como "modular", porque eles facilmente funcionam para reforçar uma unidade maior através de uma experiência prática suplementar ou para constituir um módulo independentemente.

Outro aspecto recorrente consiste na importância dada pelos agentes à adesão dos alunos à participação nas atividades propostas. Na oficina de Miguel, os alunos ouviam com atenção e empolgação quando ele explicava como seria o novo jogo. Muitas vezes, os agentes traziam um produto pronto, como um desenho, um jogo, algo produzido com material reciclado, e perguntavam para os alunos: “Vocês querem aprender como se faz?”. A pergunta, de forma constante, era seguida de um coro afirmativo. Muitas oficinas eram sobre temáticas que os alunos gostavam, tinham prazer em realizar e, até mesmo, em várias situações, pediam para que os agentes repetissem as oficinas nos encontros seguintes.

Miguel conta sempre buscar desenvolver atividades que os meninos gostam:

Os meninos gostam, gostaram muito. Então tive que ficar procurando sempre coisas novas pros meninos. Eles não param, pra eles tudo é dinâmico demais [...]. Eu chego na oficina, olho pra cara dos meninos, nós vamos brincar disso. Isso tem repeteco, vai indo, vai indo até eles enjoarem. “Vamo fazer outra coisa”, isso aí a minha cabeça vai assim a milhão. (Entrevista com Miguel)

Na mesma direção, Luane, em alguns momentos, também conduzia sua prática tendo como norte o interesse de seus alunos. Ela relata:

[...] e aí os meninos faziam muito projeto, assim, por conta própria mesmo, tinha umas meninas que gostavam muito de história em quadrinhos e de desenho Mangá, e aí, assim, eu não tinha tanto domínio do Mangá, eu fui aprender pra ajudar elas no que elas precisavam, sabe, e aí, assim, elas chegavam em mim fora do horário de aula, assim, por exemplo, no horário do intervalo entre um turno e outro, falava: “Ah, Luane, lê aqui, vê aqui meu mangá pro cê vê, corrigir umas coisas aqui”. (Entrevista com Luane)



Luane era procurada por alunos com interesses específicos em temáticas artísticas, como o Mangá. Ela então fazia pesquisas nas áreas para melhor orientar esses alunos nos desenhos e histórias.

Foi possível perceber muitas vezes que a adesão dos alunos a uma determinada oficina dava novos direcionamentos ao trabalho que estava sendo desenvolvido. Miguel apresentou para duas de suas turmas a proposta de construção de uma armadilha para os mosquitos causadores da dengue. Miguel conta que “Eles gostaram tanto que começamos a fazer mais garrafas” (Entrevista com Miguel). Os alunos produziram cartazes divulgando como a dengue era transmitida, criaram bonecos de mosquitos com material reciclado, desenvolveram um projeto de pesquisa para descobrir onde existiam mosquitos, colocando armadilhas na escola e também em suas casas.

Em um processo semelhante, Alanis começou a trabalhar a origem da fotografia e do cinema. Durante a oficina, os alunos demonstraram interesse especial pela câmera escura descrita em um slide apresentado por Alanis. A partir do interesse dos alunos sobre os primeiros equipamentos de vídeo, Alanis desenvolveu oficinas em que os alunos construíram câmaras escuras, máquinas fotográficas e *flipbook*. Todos com materiais recicláveis.

Segundo relato de Miguel e Alanis, o desdobramento de uma oficina em outras era resultado do interesse dos alunos pelo assunto. A partir dessas observações, foi possível constatar que o interesse dos alunos por uma temática e a adesão na realização das oficinas cumpriam papel importante no planejamento das atividades que seriam trabalhadas, na continuidade de um determinado projeto e também no seu fim.

Como vem sendo descrito, os agentes buscavam muitas vezes propor oficinas que eram do interesse dos alunos, com temas de que eles gostassem ou atividades que despertassem o interesse deles. Era também comum os agentes tentarem estimular a participação dos alunos nas oficinas. As estratégias eram as mais variadas.

Em uma oficina de Laís, um grupo grande, mobilizado por uma aluna, diz que não queria pintar.

Laís pergunta: “Por que vocês não querem pintar?”. A aluna contesta: “Pintar é chato, ainda mais aqui, que precisamos ficar pintando linhas, quadrados e triângulos”. A proposta de Laís, de que cada um poderia pintar o que quisesse, não surte efeito no grupo. Laís então diz que ela vai pintar e é seguida por mais dois alunos. Enquanto isso, os outros dez alunos fazem uma brincadeira de roda. Alguns minutos depois, aos poucos, os alunos vão se aproximando de Laís e perguntando se poderiam pintar. Alguns minutos depois, toda a turma está sentada nas mesas realizando a atividade. (Registros do Caderno de Campo)

Em uma outra situação, Alanis trabalha com uma turma a produção de um cartaz.

Os alunos estão sentados na sala, ao redor de um grande papel Kraft. Depois de uma pesquisa no computador sobre os impactos da Copa do Mundo, os alunos escrevem ou desenharam as principais informações no Kraft. Alanis, durante a oficina, chama algumas vezes um aluno para participar. Este sempre se esconde. No final da oficina, Alanis procura o aluno e diz: “Por que você não quis participar? Poxa! Eu sempre te dou moral, por que você não me dá moral?”. O aluno, um pouco envergonhado, diz que vai participar da próxima vez.

Alanis “aciona” outras dimensões da relação dela com os alunos para questionar a não participação de um deles. “Poxa! Eu sempre te dou moral, por que você não me dá moral?”.

Breno era procurado algumas vezes por um ou outro aluno dizendo que não estava “a fim de jogar”. Breno então dizia dos diversos jogos que eles tinham, e ia perguntando se o aluno não tinha interesse em nenhum deles. Em algumas situações, Breno inclusive se oferecia para jogar com o aluno. “Você não topa jogar uma partida de Dama comigo?”.

Os agentes buscavam “seduzir” os alunos a participar das oficinas, buscavam trazer temáticas do interesse deles. Quando os alunos diziam não gostar de uma atividade, eles propunham atividades diferentes ou conversavam com eles para saber por que eles não queriam participar. Havia também situações em que os agentes respeitavam “o tempo” dos alunos, dando a eles a possibilidade de escolha de participar ou não.

Ao mesmo tempo, a participação nas oficinas dos agentes pesquisados raramente era imposta. Como relatado na oficina de Pedro, três alunos não participam da oficina e optam por ficar conversando. Apesar de ser uma postura adotada por um

grupo reduzido de alunos, era um aspecto recorrente nas observações realizadas. Em muitas das oficinas observadas, era comum ver que um ou dois alunos optavam por não participar, especialmente nas turmas do segundo e terceiro ciclos. O relato de campo a seguir exemplifica essa situação:

Na oficina do Breno, enquanto os alunos brincam com os diferentes jogos, uma aluna pega duas cadeiras e se senta em uma, colocando os pés na outra. Ela fica durante toda a oficina sentada mexendo no celular, sob o sol. (Registros do Caderno de Campo)

Em algumas situações, os alunos diziam para o agente que não iriam participar porque a atividade era “chata” ou porque estavam “cansados”. Em outros casos, como descrito no relato de campo da oficina do Breno, o aluno simplesmente não participava, sentando em um canto da sala sozinho ou conversando com algum colega. De forma geral, não existia uma imposição rígida dos agentes pesquisados para que os alunos participassem de todas as atividades em todas as oficinas<sup>31</sup>.

Charlot (2000) pode nos auxiliar a compreender as dinâmicas das oficinas no reconhecimento da educação como uma produção de si mesmo que é possível através da mediação do outro. Para o autor, “A criança mobiliza-se, em uma atividade, quando investe nela, quando faz uso de si mesma como de um recurso, quando é posta em movimento por móveis que remetem a um desejo, um sentido, um valor”. (CHARLOT, 2000, p. 55).

A partir dos relatos de campo, nos parece que os agentes, em suas estratégias, buscavam de forma constante despertar os desejos dos alunos, assim os incentivando a desenvolver atividades em direção à aprendizagem dos temas propostos. Os agentes estariam, em suas práticas, mediando as aprendizagens dos alunos, através do estímulo de seus interesses e das trocas com o mundo.

Assim, na perspectiva de Charlot (2000), as oficinas, enquanto espaços educativos, seriam momentos em que os alunos desenvolveriam “ações propulsionadas por um móbilie que visam a uma meta. A meta é o resultado que essas ações permitem alcançar”. (CHARLOT, 2000, p. 55). Utilizando os termos de Charlot (2000), podemos pensar que, quando Pedro problematiza com os alunos: “Como

---

<sup>31</sup> A não participação de alguns alunos será analisada especificamente quando discutirmos as concepções mais gerais do Programa Escola Integrada.

vivem as mulheres do bairro?”, ele está estimulando a curiosidade e o desejo de aprendizagem deles. A partir de então, os alunos se mobilizam, por meio das entrevistas, para compreender como vivem as mulheres, assim alcançando a meta de uma determinada aprendizagem.

Também foi possível observar, durante a pesquisa, que os agentes orientavam suas práticas a fim de transmitir algum conhecimento. Breno conta um pouco como ensinava o Xadrez para seus alunos:

Por exemplo, se eu pegar uma oficina inteira para eu ensinar só o Xadrez, tem aluno que vai se sentir meio cansado, porque é difícil para eles ouvirem, por exemplo, 40 minutos de qualquer coisa, Xadrez ou qualquer outra coisa. Aí começa com básico, porque aí, no outro jogo, ele já sabe o básico e ele vai jogar e eu vou passando as regras aos poucos. Eu nunca gosto de passar tudo de uma vez, porque normalmente eles esquecem ou eles sentem: “Não aprendi, não vou fazer, é muito difícil”. (Entrevista com Breno)

Na oficina de Breno, os jogos eram aprendidos pelos alunos enquanto iam sendo jogados. As regras eram introduzidas aos poucos, no decorrer das oficinas. Chama a atenção o processo de mediação do conhecimento estabelecido por Breno com seus alunos. Ele ia introduzindo o jogo de Xadrez a partir das atividades propostas, dos objetivos a serem cumpridos e dos conhecimentos dos alunos a partir das regras. Breno, em sua prática, tinha a preocupação de ensinar aos alunos a jogar os jogos de uma forma prazerosa, que não fosse cansativa ou que pudesse fazer com que os alunos desistissem por causa das dificuldades.

Esse aspecto também fica claro na oficina de Alanis, quando ensinava um grupo a editar o rádio.

Alanis está sentada com o grupo em frente ao notebook da escola. Ela diz que eles vão se revezar no notebook e que todos irão aprender a editar. Alanis pede para um dos alunos abrir o programa de edição. Depois pede para um outro aluno abrir as pastas onde estão os arquivos de áudio que serão utilizados na rádio. Os cinco alunos vão se revezando no mouse e teclado do computador. Alanis vai ensinando os comandos do programa a partir das situações que vão aparecendo. Ela diz: “Agora precisamos juntar esta faixa da música com esta outra”. Alanis vai ensinando os comandos do programa a partir das situações que vão aparecendo. Em um determinado momento, um aluno diz: “Este áudio não quer tocar...”. Alanis então fala: “Adoro quando isso acontece, veja só, neste caso você precisa...”. (Registros do Caderno de Campo)

O programa de edição de rádio é complexo, pouco intuitivo e as informações estão em inglês. A aprendizagem do programa não tem um fim em si mesma, mas sim como uma ferramenta para a execução da rádio. As orientações eram feitas na medida que as situações iam surgindo. É também interessante destacar como ela encarava as dificuldades da edição como possibilidades de aprendizagem.

Nos exemplos das oficinas de Alanis e Breno, é interessante observar o processo de mediação da aprendizagem realizado pelos agentes. Partindo do desejo dos alunos, os agentes iam ensinando os saberes na medida em que estes contribuiriam para a resolução dos problemas concretos (jogar Xadrez e apresentar a rádio da escola). É interessante reconhecer que o processo de aprendizagem proposto pelos agentes se aproxima das reflexões feitas por Coll (1994), sobre a aprendizagem significativa. Segundo o autor,

em vez de propormo-nos que os alunos realizem aprendizagens significativas, talvez fosse mais adequado tentar que as aprendizagens que executam sejam, a cada momento da escolaridade, o mais significativas possível. (COLL, 1994, p. 149).

Para o autor, em uma perspectiva próxima à trabalhada pelos agentes, a aprendizagem não é uma questão de tudo ou nada, mas sim uma questão de grau. O aluno é capaz de atribuir unicamente significados parciais ao que aprende.

Como vem sendo apresentado, muitas das oficinas consistiam na realização de atividades práticas, demandando uma participação ativa dos alunos. Foi também possível constatar que algumas das oficinas eram apresentadas a partir de perguntas ou problemas que poderiam ser endereçados. Nessas situações, as oficinas funcionariam como possibilidade de ação para a resolução de um problema concreto dos alunos, da escola ou da comunidade: O muro do posto de saúde estava todo pichado e precisava ser pintado. Era preciso fazer a rádio da escola. Combater o problema de dengue no bairro. Representar a escola em alguma competição esportiva ou em alguma apresentação cultural.

Tendemos a acreditar que, em parte das oficinas observadas, os agentes estruturavam suas práticas de forma semelhante às adotadas por correntes educativas que propõem a aprendizagem por meio da Pedagogia de Projetos, mesmo sem terem consciência dessa abordagem.

Krajcik e Blumenfeld (2012), em uma revisão conceitual sobre a Pedagogia de Projetos, descrevem algumas das fases de uma prática educativa orientada por estratégias de projetos. Segundo os autores, um projeto normalmente surge com o levantamento de uma pergunta ou um problema concreto que deva ser solucionado. Definido o problema,

Os estudantes exploram uma questão norteadora através da participação autêntica, averiguação situada [...]. Estudantes, professores e membros da comunidade se envolvem em atividades de colaboração para encontrar soluções para a questão norteadora. (p. 318, tradução nossa).

As aprendizagens ocorrem como resultado da busca da resolução desse problema. Os autores também identificam que um último aspecto da Pedagogia de Projetos consiste na apresentação de produtos concretos que endereçam os questionamentos ou problemas iniciais. Esses produtos são apresentados e publicizados, muitas vezes abrindo espaço para novas questões e problemas (KRAJCIK; BLUMENFELD, 2012).

A oficina de Pedro, descrita no início desta seção, exemplifica essa aproximação entre a prática dos agentes e a proposta da Pedagogia de Projetos. Pedro inicia o trabalho com alguns questionamentos: “Por que existe o Dia da Mulher? Como vivem as mulheres do nosso bairro? O que fazem?”. Essas questões são problematizadas pelo grupo. Pedro traz novos elementos, conta sobre o Dia da Mulher, teoriza sobre os movimentos de luta por igualdade de gênero. O grupo então se engaja em uma tarefa para a exploração desse problema, com a realização das entrevistas. Os resultados são socializados e a própria reflexão do grupo abre espaço para novas problematizações.

Um segundo exemplo está no trabalho de Alanis sobre o *bullying*. O grupo identifica que as brigas são um problema constante na escola. Esse problema é também contextualizado com a situação de violência do bairro e da cidade. Os alunos então decidem realizar uma campanha para sensibilizar a escola sobre o *bullying*. O grupo faz um vídeo mostrando diversas situações de violência. Os alunos, com a mediação de Alanis, são os atores, roteiristas e editores do trabalho, que é apresentado e depois socializado na internet. Como exemplificado, os agentes

levantam problemas reais da vida dos alunos, propõem ações de intervenção e recorrem a diferentes estratégias para a resolução dos problemas iniciais.

Um aspecto também recorrente consiste no diálogo dos temas trabalhados nas oficinas com a realidade dos alunos. Como será aprofundado na discussão sobre os saberes, os agentes recorriam a uma diversidade de conhecimentos para a resolução dos problemas apresentados durante as oficinas. Eles acessavam saberes de suas práticas culturais, faziam pesquisas na internet, recorriam a conhecimentos das suas vivências escolares e da faculdade. Os conhecimentos eram apresentados a partir da necessidade de sua utilização para a resolução dos problemas concretos vivenciados pelos alunos.

Nessa direção, é interessante trazer as reflexões de Leite (1996) sobre os saberes e a Pedagogia de Projetos. Para Leite (1996, n.p.)

O desenvolvimento de projetos, com o objetivo de resolver questões relevantes para o grupo, vai gerar necessidade de aprendizagem; e, nesse processo, os alunos irão se defrontar com os conteúdos das diversas disciplinas, entendidos como "instrumentos culturais" valiosos para a compreensão da realidade e intervenção em sua dinâmica. Com os projetos de trabalho, os alunos não entram em contato com os conteúdos disciplinares a partir de conceitos abstratos e de modo teórico, como, muitas vezes, tem acontecido nas práticas escolares. Nessa mudança de perspectiva, os conteúdos deixam de ser um fim em si mesmos e passam a ser meios para ampliar a formação dos alunos e sua interação com a realidade, de forma crítica e dinâmica.

Tendemos a acreditar que assim como identificado por Leite (1996), os agentes culturais, em suas práticas, buscavam acessar diferentes conhecimentos no intuito de contribuir para a solução dos problemas que eram levantados durante os processos de aprendizagem que desenvolviam com seus alunos.

#### 3.1.1.1. As condições materiais para a realização das oficinas

Ainda sobre as oficinas, é importante destacar as condições materiais da sua realização. Nesse sentido, trazemos um novo relato da oficina de Pedro:

A casa onde ocorrem as oficinas da Escola Integrada é alugada de um pastor evangélico. Ele mora na residência com a esposa, filhos, noras e genros. Na casa também funciona a Igreja do Pastor e uma loja onde uma de suas filhas vende roupas e alguns equipamentos eletrônicos como pendrive, mp3, CDs e DVDs. Pedro trabalha com seus alunos

Acompanhamento Pedagógico na “garagem” da casa que dá acesso às portas e janelas dos quartos em que moram os filhos do pastor. Muitas vezes, durante a oficina, é possível vê-los assistindo televisão, conversando ou cumprindo as tarefas domésticas. O espaço é pequeno e insuficiente para Pedro fazer uma roda com todos os alunos da oficina. Parte do teto não é coberta; durante a oficina os alunos vão mudando de lugar para “fugir” do sol ou da chuva. É na garagem que fica o único bebedouro da casa, então os alunos de todas as oficinas que quiserem beber água precisam passar pela oficina de Pedro. (Registros do Caderno de Campo)

A descrição do espaço em que Pedro realizava sua oficina é ilustrativa da precária estrutura física das casas onde foram feitas as observações. Um outro exemplo é o espaço onde Miguel realizava suas oficinas. As oficinas aconteciam na laje de uma casa próxima à escola.

O chão, de cimento queimado, estava descascando e sujava a roupa dos alunos e também os jogos. Alguns canos ficavam elevados e aconteceram casos de alunos tropeçarem e se machucarem. Miguel precisava chamar a atenção constantemente dos alunos quando eles se dependuravam nas grades sem proteção. Um dos alunos, cadeirante, precisava ser carregado por Miguel e algum agente ou aluno para subir os dois lances de escada. (Registros do Caderno de Campo)

A outra casa também tinha uma situação parecida:

A “Casa” era o segundo andar de uma residência. O espaço amplo foi dividido por divisórias de escritório. Oficinas de Xadrez, Música, Dança e Artes aconteciam no mesmo espaço. Em alguns dias, o morador da casa, que ficava no andar de baixo, ligava a televisão ou o rádio. O barulho era bastante alto. (Registros do Caderno de Campo)

Como descrito, muitas eram as precariedades das Casas para a realização das oficinas. Essas não foram construídas e nem eram adaptadas para as atividades educativas. Antes de sair para as Casas, os agentes pediam para os alunos beberem água e ir ao banheiro na escola, pois esses equipamentos nas casas eram precários, mal posicionados e insuficientes para o número de alunos.

Alanis fala sobre a situação da Casa:

Lá tem inúmeras dificuldades, assim, que eu posso tolerar, espaço, organização, limpeza, mesmo espaço físico pra atender os meninos, isso já dificulta você fazer uma oficina lá em cima, o apoio técnico básico que você precisa, cadeira, mesa, quadro, uma televisão, nada disso lá em cima tem. [...] eles ficam jogado lá em cima, numa imensa dificuldade, sem material, [...] é tudo tão caótico, você consegue se



imaginar você dando oficina naquele corredor onde toda hora entra um menino pra tomar água? (Entrevista com Alanis)

Alanis fala não só das precariedades físicas e estruturais da casa, mas também do isolamento, da sensação de ser deixada lá, separada da escola, sem estrutura e sem suporte. Se, por um lado, as casas alugadas respondiam ao problema de espaço nas escolas, por outro, isolavam as oficinas em um espaço afastado, reforçando o caráter de exclusão da Escola Integrada, aspecto esse que será aprofundado na seção seguinte.

A Casa era o único espaço que alguns agentes tinham para realizar suas oficinas. Sem desconsiderar o potencial educativo dos percursos feitos por agentes e alunos até a Casa, aspecto esse já identificado em outras pesquisas (CARVALHO, 2014), é importante perceber que a obrigatoriedade de sair da escola para a realização das oficinas também pode ser problematizada e analisada sob a perspectiva do isolamento e da precarização do programa.

### **3.2 Saberes**

Como apresentado no Capítulo 2 desta tese, as escolas “Elis Regina” e “Cartola” ofertavam uma diversidade de saberes nas oficinas do Programa Escola Integrada. Oficinas de Capoeira, Judô, Esporte, Arte, Artesanato, Intervenção Artística, Jogos, Acompanhamento Pedagógico, Educomunicação, Música, Dança entre outras. A diversidade de saberes ofertados pelo programa já foi identificada em outras pesquisas sobre o Programa Escola Integrada.

Para refletir sobre os saberes das oficinas, para além dos descritos nesta pesquisa, fizemos um levantamento de algumas pesquisas que estudaram o Programa Escola Integrada, entre elas: Reis (2012), Carvalho (2013), Carvalho (2014) e Ramalho (2014), que nos auxiliam nessa compreensão. Em uma tentativa de categorização dos saberes descritos por esses diferentes autores, podemos destacar a presença de oficinas que buscavam complementar ou reforçar os conteúdos trabalhados pelos professores no turno regular. Essas oficinas se intitulavam “Para Casa”, Letramento, Matemática, Leitura e Escrita, Acompanhamento Pedagógico, Reforço Escolar entre outras.

Também estavam presentes oficinas que se propunham a trabalhar saberes artístico e culturais, como as oficinas de Arte, Pintura, Artesanato, Bordado, Decupagem, Dança, Teatro, Música, Coral, Instrumentos Musicais etc. Outro conjunto de oficinas trabalhavam temáticas esportivas, como as oficinas de Futsal, Handebol, Polo Aquático, Basquete, Vôlei, Taekwondo e Karajuká.

Além dessas oficinas, podemos também citar as oficinas de comunicação que trabalhavam na elaboração de rádio, jornal e vídeo; as oficinas de Saúde Bucal e Alimentação; as oficinas de Informática e também as oficinas de Jogos, Brincadeiras, Recreação e Lazer.

Há oficinas que nos possibilitam identificar saberes que podem ser reconhecidos como característicos de uma cultura local ou tradicional, como as oficinas de Artesanato, Crochê, Fanfarra, Fuxico, Bordado, Contação de História, Danças Tradicionais. Também é possível localizar oficinas com saberes próprios de uma origem africana ou da valorização étnico racial, como as oficinas de Dança Afro, Capoeira e Axé. Estão também presentes oficinas que trabalham saberes da cultura juvenil como as oficinas de Grafite, Break e Rap.

Os temas das oficinas nos permitem reconhecer que o Programa Escola Integrada vem possibilitando uma ampliação da oferta de saberes para além daqueles que tradicionalmente compõem o currículo escolar. É importante também destacarmos a presença de saberes mais próximos da realidade desses sujeitos, elementos que dialogam com sua cultura juvenil, racial e também territorial.

Os dados sobre as oficinas do Programa Escola Integrada são representativos de um movimento amplo em diferentes experiências de Educação Integral do Brasil. Como apresentado no Relatório Educação Integral (BRASIL, 2009a), parte significativa dos programas de Educação Integral vêm propondo a ampliação dos conteúdos escolares e também uma aproximação dos saberes trabalhados nas oficinas à realidade vivida pelas crianças e jovens participantes dos programas.

Moll (2008), reconhecendo esse movimento, identifica que a ampliação de saberes escolares e a aproximação dos conhecimentos da realidade dos alunos podem estar significando um movimento de desenclausuramento da escola, de

retorno com a vida e de interlocução entre os diferentes campos do conhecimento. Nas palavras da autora:

Trata-se de reaproximar os tempos da vida dos tempos da escola, entendendo-os em seu continuum. Trata-se de avançar na qualificação do espaço escolar como espaço de vida, como espaço de conhecimentos e valores, como espaço no qual a vida transita em sua complexidade e inteireza, como espaço no qual cada alun@ possa conhecer as artes, as ciências, as matemáticas, a literatura para que possa, também, ressituar-se na cidade, compreendendo-a, compreendendo-se e incorporando-se a ela. (MOLL, 2008, p.15).

Os agentes pesquisados disseram ter aprendido esses saberes em uma diversidade de espaços, como: participação de grupos artístico culturais, família, projetos sociais, cursos, escola, além de pesquisas e formações constantes que eles vivenciavam.

Sobre a origem dos saberes das oficinas, trazemos o relato da prática de Pedro:

Pedro, junto com o agente Bruno, costumavam fazer passeios com os alunos pelas matas do bairro. Pedro aprendeu a caminhar nas trilhas com seu pai e avô quando era pequeno. Durante o passeio, Pedro reconta para os alunos as histórias do bairro que seu avô lhe contava, sobre os escravos que viviam na região. Nas interações com os alunos, Pedro e Bruno retomam os conteúdos que eles aprendem nos cursos de História e Biologia, respectivamente, dizendo sobre as pedras que foram trazidas de outras regiões e as nascentes do rio que eles iam encontrando. Os agentes também articulam a discussão com os conteúdos que vêm sendo trabalhados pela Escola Integrada através dos projetos de Meio Ambiente e Cultura Afro. (Registros do Caderno de Campo)

Nesse relato fica evidente a multiplicidade de saberes que dialogavam durante a oficina de Pedro. O agente recorria a saberes da história do bairro, saberes familiares, conhecimentos que aprendeu na faculdade e também saberes que estavam sendo desenvolvidos pela Escola Integrada.

De forma parecida, Breno recorria a diferentes instâncias para trabalhar os jogos em suas oficinas. Ele recordava os jogos que havia aprendido com seus pais e tios, fazia pesquisas na internet, estudava os manuais de jogos comprados pela escola etc. Laís, por sua vez, também recorria aos conhecimentos adquiridos na universidade, na sua história familiar, na participação de grupos culturais e em outros estágios que fazia.

A origem de saberes foi também constatada por Reis (2012)<sup>32</sup>, quando questionou onde os agentes aprendem os saberes que eles vêm trabalhando em suas oficinas. Na Tabela 2 apresentam-se os resultados.

**Tabela 2. Fonte dos saberes e habilidades trabalhados pelos agentes nas oficinas do Programa Escola Integrada – Belo Horizonte, 2012.**

<b>Como / onde você aprendeu os saberes / habilidades da(s) oficina(s) que desenvolve?</b>	<b>Frequência</b>	<b>Porcentagem</b>
Projetos Sociais	41	31,3
Grupos artístico	26	19,8
Cursos	68	51,9
Escola	54	41,2
Universidade	25	19,1
Prática/comunidade	52	39,7
Família	31	23,7

Fonte: Adaptado de Reis, 2012.

Ao responder o questionário, cada entrevistado poderia escolher até três fontes para identificar a aprendizagem dos saberes das oficinas. Os dados expressam a diversidade de espaços de aprendizagem, sendo cursos (51,9%); escola (41,2%) e prática/comunidade (39,7%) os espaços mais citados pelos entrevistados. Mesmo os espaços menos citados, como os Grupos Artístico (19,8%) e a família (23,7%) apresentam uma frequência significativa.

Os dados das oficinas por nós observadas confirmam a pesquisa de Reis (2012), pois existe uma diversidade de fontes de aprendizagem dos saberes que são compartilhados nas oficinas. Tendemos a acreditar que a prática dos agentes culturais consiste na oferta de uma multiplicidade de saberes, de diversas origens, que dialogam e muitas vezes interferem de forma integrada na prática desses educadores.

O processo de construção de saberes das práticas culturais dos agentes possui certa similaridade com as constatações feitas por Tardif (2002), que, em suas pesquisas, desconstrói uma concepção vigente de que os docentes seriam

<sup>32</sup> A pesquisa buscou compreender quem eram os agentes responsáveis pelas atividades educativas do Programa Escola Integrada. A partir de uma metodologia quantitativa, foram entrevistados 131 agentes culturais de 29 escolas municipais de Belo Horizonte.

responsáveis apenas pela retransmissão de conhecimentos prontos, já constituídos, e apresenta toda uma complexidade de saberes que a prática deles envolve.

Segundo Tardif (2002), o saber docente é um saber plural, com origens distintas. Para o autor, os professores, em suas práticas cotidianas, recorrem aos diferentes saberes, como os curriculares, acadêmicos, familiares, de suas histórias como alunos, culturais e vivenciais. Tardif (2002) também identifica os saberes práticos, aqueles que os docentes adquirem em seu cotidiano de trabalho nas escolas, nas vivências práticas e na relação com os alunos.

Assim como os professores recorrem a uma multiplicidade de saberes para a constituição de suas práticas, os dados da pesquisa aqui realizada apontam que os agentes culturais recorrem a diferentes espaços de aprendizagem para a constituição e o compartilhamento de seus saberes.

Os dados quantitativos e a pesquisa de campo mostraram como os agentes recorrem aos saberes que aprenderam na escola, na universidade, nas práticas comunitárias, no cotidiano da escola, na internet e uma outra série de espaços. Mais que uma adesão a um campo do conhecimento específico, com uma origem definida, podemos pensar que os agentes trabalham campos múltiplos, de diversas dimensões e origens.

### *3.2.1 Os saberes dos agentes nas escolas*

Nesta pesquisa, temos discutido como as práticas educativas dos agentes culturais não se reduzem aos saberes trabalhados nas oficinas. Ao mesmo tempo, é importante reconhecer que, muitas vezes, a inserção desses educadores nos programas se dá justamente pelos saberes que possuem.

Miguel conta como começou a trabalhar na Escola Integrada: “Então, quando eu entrei, eles tavam precisando de um oficinairo pra **Recreação** [...]. Na verdade era **Recreação e Esporte**, que ainda não tinha [o Programa] Segundo Tempo”. (Entrevista com Miguel) Miguel foi convidado para assumir uma vaga de Recreação e Esporte na escola – as vagas que surgiam para o programa eram, muitas vezes, específicas de um saber. O relato de Luane confirma essa discussão:

[...] eu comecei a distribuir currículo nas escolas da região, [...] aí eu

conheci um menino que era monitor da Escola Integrada, no “Ribeiro de Abreu”, aí ele foi, saiu de lá e conseguiu essa vaga pra mim. Coincidentemente na mesma hora as outras escolas da região me chamaram, aí só que uma me chamou pra **Dança** e outra me chamou pra **Circo**, aí eu fui na que era mais a ver comigo, que é **Artes Plásticas**, aí, assim eu entrei. (Entrevista com Luane)

No relato de Luane, fica evidente o aspecto aqui trabalhado. Ela distribuiu currículos para diferentes escolas, contando de suas experiências no campo das artes. É então selecionada para trabalhar saberes específicos, como Dança em uma escola, Circo em outra e Artes Plásticas em uma terceira.

A entrada dos agentes na escola se dava pelo saber. Eles eram contratados para trabalhar um saber específico, que daria o nome de sua oficina: agente de Informática; agente de Educomunicação; agente de Esporte e Lazer etc.

Segundo os agentes entrevistados, era a coordenação do programa que definia as oficinas que seriam ofertadas. Os temas eram estipulados a partir de orientações gerais estabelecidas pelos programas Mais Educação e Escola Integrada (Capítulo 2) e também pelas especificidades e ofertas de temáticas na comunidade. Cada agente era contratado, portanto, para trabalhar um saber que consistia na oficina pela qual ele era responsável.

Na Escola “Cartola”, existia um acompanhamento da professora comunitária, que planejava o que seria trabalhado durante o semestre. Pedro comenta um pouco como era a seleção dos temas que ele iria trabalhar:

A maior parte das coisas que eu trabalhava, era passado pela Vânia [a professora comunitária], né? Algumas coisas eu que estipulava, ela me dava um tema e eu que destrinchava como que eu ia trabalhar, mas ela tinha um tema, eu tinha um tempo para fazer aquilo né? (Entrevista com Pedro).

A temática geral do que seria trabalhado por Pedro, segundo seu relato, era determinada pela professora comunitária. Ele então definia as especificidades de como abordaria esse tema geral.

As professoras comunitárias também faziam um acompanhamento regular das oficinas a partir dos planejamentos entregues pelos agentes culturais<sup>33</sup>. Nas duas escolas pesquisadas, os agentes tinham cadernos de planejamento em que descreviam as atividades que iriam realizar. Breno, recordando os semestres anteriores à realização desta pesquisa, fala um pouco desse planejamento:

Como eu falei, no caso a gente tem um caderno de planejamento que pode ser mensal, semanal ou diário. Eu prefiro fazer mensal, o que eu pretendo trabalhar naquele mês, aí eu anoto antes. Como eu já tenho uma variedade de jogos, eu escolho, por exemplo, mês de janeiro... eu tenho um caderno aqui só para ter uma base. Por exemplo, eu trabalhei o Tangram com os alunos, aí o planejamento do Tangram, aí eu primeiro coloco o objetivo do jogo, a proposta... o objetivo do jogo é construir inúmeros formatos de figura, tais como animais, casas, pessoas, letras, números etc. Aí, por exemplo, o desenvolvimento da minha atividade. "Para começar a atividade, contei para os alunos a história do (Tangram). Depois ensinei as regras básicas", porque no (Tangram) se usa apenas sete peças para você formar inúmeras, até 1500 figuras, então a proposta adiante era que cada aluno construísse o seu próprio (Tangram), que era criar. (Entrevista com Breno)

Breno conta como fazia os planejamentos de sua oficina. Apesar dessa descrição do caderno de planejamento, a partir das observações pudemos perceber pouca conexão entre o que estava prescrito no caderno e a prática cotidiana das oficinas. Os agentes pesquisados preenchiam regularmente seus cadernos de planejamento, no entanto, durante as observações de campo, os planos não foram referenciados durante as oficinas. O caderno de planejamento não apareceu em nenhum momento de campo observado, quando os agentes recorressem ou mencionassem esse instrumento. A partir de nossas observações, tendemos a acreditar que o planejamento consistia mais em uma atividade burocrática cobrada pela escola do que um instrumento didático da prática desses agentes.

Segundo relato dos agentes entrevistados, o professor comunitário desenvolvia um trabalho de coordenação do programa, definia as oficinas, orientava os planejamentos, organizava os passeios e as atividades que seriam desenvolvidas. Pedro identifica que muitas das atividades desenvolvidas pela Escola Integrada eram influência da professora comunitária Vânia. "Ela é moradora aqui do bairro, é do Movimento Negro, foi minha professora" (Entrevista com Pedro). Segundo Pedro, os

---

<sup>33</sup> Como informamos no Capítulo 2, durante o período da pesquisa, a professora comunitária da Escola "Elis Regina" estava de licença médica.

passeios pelo bairro, o trabalho com o Quilombo, o Projeto Quizomba<sup>34</sup>, a oficina de Capoeira, a oficina de valorização da cultura local e da cultura Afro etc. – muitos dos aspectos trabalhados pelos agentes eram resultado dos direcionamentos dados pela professora comunitária.

Alanis também comenta sobre esse aspecto:

A escola integrada tem a cara do professor comunitário, e tem mesmo, por que isso? Leandro, primeiro coordenador da Escola Integrada, ele era uma pessoa alegre, pra cima, do teatro, ele era muito desorganizado, então a Escola Integrada também era desorganizada [...]. A Luciene, quando pegou a Escola Integrada, a Luciene morre de medo de sair com os meninos, os meninos passaram um ano sem fazer excursão [...]. A Vânia sempre gostou de fazer excursão, todo ano ela levava os meninos pra Ouro Preto, ela sempre foi a professora da escola que mais gostou de fazer excursão, e ela trouxe isso pra Integrada (Entrevista com Alanis).

Como identificado por Alanis, as diretrizes, as formas de organização e os direcionamentos do Programa Escola Integrada eram orientados pelo professor comunitário.

Alguns agentes entrevistados relataram, durante as entrevistas, que existia um direcionamento sobre os temas que eles deveriam trabalhar. Luane comenta sobre as reuniões do programa:

[...] E aí, às vezes, eu levantava a mão e falava assim: “Ó, esse mês, gente, eu pretendo trabalhar tal e tal coisa, e eu acho que é interessante porque conversa com a oficina de fulano de tal”... aí chegava [a Coordenadora] e falava assim: “Não, mas esse mês é mês de tal coisa e a gente tem que trabalhar tal tema”... e aí, assim, chegou um tempo que a gente nem tinha essa abertura nas próprias reuniões [...]. Chegava no carnaval a gente tinha que trabalhar o carnaval, Dia da Mulher a gente tinha que trabalhar o Dia da Mulher... assim, cada um na sua oficina, querendo ou não, tinha que... tinha sempre aquilo ali.

Luane conta que buscava levantar propostas sobre temáticas que poderiam ser trabalhadas entre os agentes, mas, de forma recorrente, existia uma definição, no ponto de vista de Luane, impositiva sobre o que deveria ser trabalhado. De forma parecida, em seu planejamento inicial do semestre, Alanis tinha intenção de trabalhar uma semana com vídeo e uma semana com rádio. No entanto, para “atrair” novos

---

<sup>34</sup> Projeto da escola em que é valorizada a cultura negra.



alunos da escola para o Programa Escola Integrada, segundo Alanis, a coordenação definiu que ela deveria trabalhar com a rádio todas as semanas. Alanis fala sobre esse tema:

[...] outra coisa que me quebrou foi a coordenadora falar comigo: “Eu quero o rádio toda semana.” O rádio é ótimo, adoro a rádio, mas tem que ser de 15 em 15 dias, por um esforço físico meu e dos meninos, né? Até pra gerar algo novo pra rádio de 15 em 15 dias, porque você também não consegue novidade toda semana. Fica cansativo, pros menino editar a rádio, não dá um tempo pra mim respirar. Na minha cabeça, eu quero: uma semana de vídeo e uma semana de rádio; essa uma semana de vídeo, eu posso falar de todas as linguagens, só que eu não consegui que isso acontecesse de fato ainda.

Alanis, durante a entrevista, apresentou diferentes justificativas (tempo, conteúdo, cansaço, possibilidade de trabalhar com diferentes linguagens) para realizar a rádio quinzenalmente, mas, durante o semestre, acolheu a orientação da coordenação do programa de realizar a rádio todas as semanas, adiando assim seu projeto com vídeo.

Luane também fala sobre seu trabalho no campo da Arte:

Eu tinha muita vontade de trabalhar com eles, assim, porque eu via que os meninos tinham um grande potencial artístico... trabalhar, assim, a experimentação artística mesmo, assim, em termos de conhecer materiais: aquarela, pastel, é... giz pastel seco, giz pastel oleoso, é... tinta, assim, pintura né, quadro mesmo, essas coisas, pros meninos ter outras vivências artísticas, que às vezes eles não iam ter a oportunidade de vivenciar em outro lugar, pelo material ser caro por exemplo, pelos próprios meninos não ter o conhecimento disso, sabe? E aí, assim, eu não pude fazer esse tipo de trabalho porque na escola é... a intervenção era mais reconhecida como pintura mural... embora intervenção artística em si envolva várias outras coisas, a demanda que me chegava da escola que eu tinha que cumprir era de pintar parede.

Luane conta que gostaria de trabalhar diferentes abordagens e instrumentos com seus alunos oferecendo oportunidades educativas variadas no campo da Arte. Segundo ela, por reconhecer o potencial artístico de seus alunos, ela poderia trabalhar com diferentes tipos de material, pintura, tela etc. No entanto, ela diz de uma demanda da escola para que ela fizesse trabalhos de pintura “de parede”, que tivessem mais visibilidade, ao mesmo tempo limitando, segundo ela, a dimensão educativa da sua oficina. Mesmo nos próprios trabalhos de pintura de muros, Luane se queixa das intervenções da coordenação da escola:

[...] então, assim, quando eu fui pro muro, quando eu fui fazer [a pintura no] posto de saúde, eles [coordenação] me vieram com um punhado de frases prontas, assim... que eles queriam que eu colocasse no muro, assim. [...] E aí, assim, eu mesmo num queria trabalhar isso com eles porque fugia completamente de tudo aquilo que eu acreditava que era certo na minha oficina... e, assim, a gente tava falando lá de cidadania, mas pô, é antiético isso, né?

Luane relata a situação em que ela se sentiu pressionada pela coordenação, que queria interferir no resultado da produção que estava sendo feita por ela e o grupo de alunos responsáveis pela intervenção no muro. Para Luane, o trabalho que seria desenvolvido pelos alunos deveria surgir deles e não de uma imposição externa, da escola. No fim, Luane se recusa a colocar as frases, uma vez que os alunos optaram por trazer o tema da cidadania de forma mais implícita, com os Mangás e letras de grafite. Em seu relato, é interessante observar a problematização que ela faz de que em um projeto de “cidadania” estaria acontecendo uma imposição externa, “antiética”, no trabalho dos alunos.

A partir dos relatos dos agentes, tendemos a acreditar que, do ponto de vista deles, as escolas abrem espaços para novos saberes, no entanto, exercem uma regulação sobre os mesmos. A definição dos temas que seriam trabalhados nas oficinas parece ser estabelecida mais de forma verticalizada pela escola, do que a partir de processos coletivos nos quais os agentes poderiam interferir.

Como apresentado na contextualização do Programa Escola Integrada, as Políticas de Educação Integral vêm valorizando em suas concepções a multiplicidade de saberes e espaços educativos. A proposta define a criação de redes socioeducativas que desenvolvem os potenciais educativos das comunidades (MEC, 2009). A inserção dos agentes culturais é expressão desses novos saberes. Ao mesmo tempo, é importante problematizar as relações estabelecidas entre esses atores na escola e como esses saberes vêm sendo acolhidos pela instituição escolar.

Como já anunciado, as escolhas das oficinas do programa eram feitas pela coordenação da escola. Nesse aspecto, Alanis procurou a Escola Integrada com a proposta de uma oficina de Dança do Ventre, temática com que ela já trabalhava há anos. Ela conta de sua entrada:

Eu apresentei meu projeto de Dança do Ventre pra ele [professor comunitário], fiz um projetim [projetinho], nem sabia direito, mas fiz um

projeto, mostrei pra ele tudo o que eu desenvolvi na área da dança, onde eu já tinha dançado, meu currículo de dança, aí ele falou: “[...] pra dança eu não te quero, não; você tem perfil pra outra coisa; sei que você é ótima dançarina, mas eu quero você como Apoio”.

Alanis procura a escola para trabalhar com Dança do Ventre, mas o professor comunitário oferece para ela desenvolver o trabalho de Apoio de Coordenação. Podemos problematizar: por que Dança do Ventre não poderia ser um dos saberes ofertados na Escola Integrada? Quais os significados pretendidos pelo professor comunitário ao falar que Alanis “tem perfil pra outra coisa”?

Em uma situação parecida, Miguel conta ter assumido a oficina de Recreação e Lazer tendo a expectativa de transformar a oficina em Capoeira. De forma recorrente, durante o semestre de observação, Miguel procurava pessoas da coordenação da escola para tentar mudar sua oficina. Miguel conta de suas tentativas de implantar a Capoeira no Programa Escola Integrada:

Eu tentei trazer a Capoeira pra Integrada, ainda não consegui. Porque a Capoeira é discriminada até hoje por alguns, por essa parte de ter vindo do negro, ter vindo da África, aí julga-se que a Capoeira é Candomblé, que é macumba, e a Escola Integrada é frequentada por ambas as religiões, católicos e evangélicos.

Por mais de um ano, durante o período de acompanhamento do trabalho de Miguel, foi possível observar suas tentativas de implementar a Capoeira na escola. Ele procurou a professora comunitária, coordenação da escola, fez propostas nas reuniões. Miguel então decide procurar outro projeto para trabalhar, uma vez que ele tinha uma identificação forte com a Capoeira e gostaria de dar continuidade a esse trabalho. Após um tempo de pesquisa, Miguel consegue um emprego em um projeto do bairro e procura a coordenação da escola para se desligar do Programa Escola Integrada. Segundo relato de Miguel, quando ele pede para ser desligado da escola, a coordenação volta atrás nas determinações anteriores e lhe oferece a oficina de Capoeira. Algumas semanas depois me encontro com Miguel e seus alunos em uma apresentação de Capoeira das Escolas Integradas.

### 3.2.2 *Turno e contraturno: duas escolas?*

Ainda sobre os saberes, foi possível observar certa ausência de articulação entre o que era trabalhado pelos agentes pesquisados nas suas oficinas e os

conteúdos trabalhados pelos professores no turno regular. Pedro, que era responsável pela oficina de Acompanhamento Pedagógico, fala sobre a ausência de interação com os professores:

Então, não tinha aquele bate-bola entre eu e os professores, era muito difícil isso [...]. O acompanhamento que eu fazia com eles era através de “para casa”. Então, o que eu podia acompanhar eles pedagogicamente, dentro do conteúdo da escola, estava no “para casa”. [...] E uma preocupação que eu tinha também era de não fugir um pouco da... através do que eu via no “para casa”, era também não fugir um pouco do discurso que eles estavam ouvindo do próprio professor em si, entendeu? (Entrevista com Pedro)

Pedro, falando sobre o seu trabalho com o Acompanhamento Pedagógico, reconhecia que os conteúdos do “para casa”, deixados no caderno do aluno, eram muitas vezes uma das poucas fontes de informação sobre os temas que estavam sendo trabalhados pelos professores no turno regular. Segundo ele, era através dessas atividades que ele buscava estabelecer um diálogo com os conteúdos escolares que estavam sendo vistos pelos alunos nas aulas.

Como apresentamos anteriormente, o projeto desenvolvido por Miguel de combate à dengue teve grande adesão dos alunos, que se mobilizaram coletando as garrafas, produzindo e distribuindo as armadilhas pela escola e bairro e também acompanhando a captura dos mosquitos. Miguel iniciou o projeto a partir de reportagens que viu na televisão sobre a proliferação da dengue e também pesquisas que fez na internet sobre a construção das armadilhas.

Apesar da dedicação de Miguel na realização do projeto, o agente não tinha conhecimento sobre todos os aspectos da doença e o processo de reprodução dos mosquitos. É plausível supor que o trabalho de Miguel seria mais produtivo se ele contasse com o apoio do professor de Ciências da escola na explicação da doença.

Por sua vez, Luane desenvolvia um projeto de criação de histórias em quadrinho e também Mangá com seus alunos. Luane conta: “Eu levava o Mangá delas pra casa, corrigia erro ortográfico junto com pessoas que eu sabia que podia me ajudar nisso” (entrevista com Luane). Chama a atenção Luane recorrer à ajuda de seu círculo pessoal para a correção do português, ao invés de procurar professores da escola.

Breno também relata não estabelecer esse diálogo:

Na verdade, na minha oficina com os jogos, meio que não tem essa relação, [...] não teve e não tem até hoje muito contato com os professores nessa área de jogos com alguma disciplina da escola. Na verdade, não tem. É um dos objetivos que poderiam ser alcançados, essa troca entre professor e monitor [agente]. (Entrevista com Breno)

Breno, que sempre buscava propor jogos que reforçassem os conteúdos escolares, reconhecia não estabelecer esse diálogo com os professores do turno regular, o que poderia, segundo ele próprio, potencializar sua prática.

Os relatos aqui apresentados expressam uma divisão entre Escola Integrada e turno regular em relação aos conteúdos trabalhados. Parece-nos que, no cotidiano dessas escolas pesquisadas, os trabalhos estavam isolados, não dialogavam e muito menos eram pensados de forma coletiva ou conjunta. Alanis fala sobre esse aspecto:

Então, realmente são duas escolas, os professores da regular não entendem o que é projeto integrado, a maioria deles não entende o que tá acontecendo na Integrada, nem sabe que oficina tem [...]. Eles não são juntos, eles não se misturam; tem situações na escola que não se misturam mesmo, por exemplo, eles [professores] não sabem o nome de vários monitores [agentes], nem que os monitores fazem, muito menos os monitores sabem o que acontece na sala [de aula]. (Entrevista com Alanis)

Alanis identifica a separação existente entre os trabalhos dos agentes e dos professores. Ela relata que muitos professores não conhecem os agentes e os trabalhos que eles desenvolvem e que os agentes também não conhecem os professores e os trabalhos que eles desenvolvem. Para Alanis existem duas escolas, separadas. Alanis fala dessa separação nas atividades educativas:

Acontece assim... a escola vai trabalhar dengue, ótimo, os professores trabalham de um jeito, a Integrada também vai trabalhar dengue [...]. Mas os professores desenvolvem de um jeito que a gente não sabe, e a gente de outro, o projeto pedagógico não é comum e não abrange todo mundo, o projeto pedagógico, feito pela coordenação, pela direção da escola, ele não é comum e ele não abrange a Integrada. É... é essa questão. Por isso que não há essa interação. É esporádica, é muito esporádica, sei lá, não há mesmo não. (Entrevista com Alanis).

Alanis reafirma o aspecto já discutido de uma definição da coordenação dos Projetos Pedagógicos da Escola Integrada e acrescenta que muitas vezes esses projetos aconteciam de forma separada, sem articulação com o turno regular. Em

alguns casos, o mesmo projeto, como “dengue”, era desenvolvido pelo turno regular e pelo turno integrado.

Chamamos também a atenção para o fato de que, durante a pesquisa de campo, muitas vezes encontrávamos com os agentes antes de eles chegarem à escola e permanecíamos realizando a observação até eles retornarem a suas casas. Em diversos dias de pesquisa, quando acompanhamos os agentes pesquisados, durante todo o período de trabalho na escola, não encontramos nenhum professor do turno regular. Da forma como os horários das escolas eram organizados, professores e agentes não se encontravam. Quando os agentes chegavam de manhã, os professores já estavam em sala de aula. Os agentes então iam para as Casas realizar as oficinas. Quando retornavam, os professores já haviam ido embora da escola. Como será discutido posteriormente, os agentes não podiam entrar na sala dos professores. Nas escolas pesquisadas e nos acompanhamentos dos sujeitos, esse encontro não acontecia.

A falta de articulação entre turno e contraturno foi também identificada por Carvalho (2013), ao pesquisar um programa de Educação Integral. Segundo o autor,

Outra questão que emerge na pesquisa é o fato de existir pouca articulação entre as atividades nos diferentes turnos, os quais operam separadamente embora atendam o mesmo grupo de alunos.

A escola, em sua organização, tem diferentes responsáveis pela elaboração dos horários do PEI e do chamado “turno regular”. Nas entrevistas, esses sujeitos revelaram não ter conhecimento claro das atividades que ocorrem no turno pelo qual não são responsáveis. [...] Portanto, a educação (em tempo) integral, aqui enunciada, é aquela vivida pelas crianças e não é necessariamente apropriada e refletida pelos responsáveis por sua oferta, na escola. (CARVALHO, 2013, p. 112-113)

Na mesma direção, Cara (2015, p. s.p.), ao fazer uma análise panorâmica de diferentes experiências de Educação Integral, reconhece que o Programa Mais Educação, “até o momento, não conseguiu envolver toda a comunidade escolar, não soube fazer que os professores das escolas se articulassem com os monitores, não soube corresponder aos projetos político-pedagógicos das unidades escolares”.

### 3.3 Formação humana

Na seção anterior, discutimos os saberes trabalhados pelos agentes culturais em suas práticas. Foi também possível observar que os agentes não se limitavam à transmissão desses saberes. Sobre esse tema, a seguir trazemos o relato sobre uma oficina de Miguel:

Miguel inicia sua oficina com os alunos do primeiro ciclo dizendo que ele e o D3 (agente) irão realizar um projeto na Integrada para acabar com as brigas. Ele diz: “Todo dia tem briga! Toda hora! Tem que parar com isso”. Os alunos, sentados em roda, escutam Miguel em silêncio. “A gente vai fazer uma campanha! Vai começar na Integrada e talvez se expanda para toda a escola”. Miguel então começa a dizer o nome dos alunos, dando exemplos das brigas que ele viu naquele mesmo dia no horário do almoço. Miguel fala das “brincadeiras” que se transformam em brigas, como as brincadeiras de empurrar ou de “lutinha”. Miguel então diz, de forma enfática: “Não entrem na onda dos mais velhos! Vocês acham que eles estão brincando com vocês, mas na verdade não estão, eles estão se aproveitando de vocês”. (Registros do Caderno de Campo)

Miguel, em sua oficina, chama a atenção dos alunos para as brincadeiras violentas e brigas que estavam acontecendo nos horários de recreação da escola. Nos dias seguintes, Miguel começa a desenvolver alguns jogos com toda a turma de alunos no horário do almoço, que, segundo ele, seria uma forma de tentar diminuir as brigas e propor novas formas de brincadeiras entre os alunos dos diferentes ciclos.

Miguel conversa com os alunos durante suas oficinas, chama a atenção dos mais novos sobre suas relações com os alunos mais velhos e também cria intervenções no horário do almoço para tentar mediar as interações entre eles. Segundo Miguel, seu objetivo era mostrar para os alunos que era “possível brincar sem machucar”.

Durante a pesquisa de campo, foi possível observar as práticas dos agentes que, em suas oficinas, no trabalho com os saberes, nos momentos de interação e relação, buscavam intervir em uma diversidade de aspectos da formação dos alunos, para além da transmissão dos saberes das oficinas. Miguel comenta sobre esse aspecto, ao dizer sobre o sentido de sua oficina:

Antes eu tinha o sentido de brincar, só vir pra brincar. [...] só que eu percebi que tinha uma carência muito grande de educação entre eles, sabe? De educação entre eles, de respeito com quem estava com eles, e com aquilo que eles estavam usando. Hoje a minha oficina é a

mesma, com as mesmas brincadeiras, mas eu consigo que eles entendam que dá pra usar o espaço todo mundo, usar o que tem, respeitar o outro, aprender. E aí eu vou puxando pra tudo, pra educação com o próximo, educação com o meio ambiente, educação na rua, educação dentro da escola. (Entrevista com Miguel)

Para Miguel, sua oficina consistia em um momento de aprendizagens sobre o respeito ao espaço, aos colegas, ao bairro e à escola. Através das brincadeiras, tema trabalhado em sua oficina de Recreação e Lazer, ele buscava desenvolver esses aspectos da formação dos alunos.

Tendemos a acreditar que, quando Miguel diz que tem como objetivo trabalhar “a educação”, ele esteja partindo de uma perspectiva já apontada por Freire (1996, p.24) de que a educação é “uma experiência total, diretiva, política, ideológica, gnosiológica, pedagógica, estética e ética, em que a boniteza deve achar-se de mãos dadas com a decência e com a serenidade”.

Durante a pesquisa, foi possível perceber os agentes apontando suas intervenções educativas na direção de diferentes aspectos da formação humana e integral de seus alunos. A seguir, trabalharemos alguns desses aspectos.

Nas interações que estabeleciam, muitos alunos procuravam os agentes para conversar sobre questões pessoais, sobre o que estava acontecendo com eles ou em suas casas, como nos mostra o relato sobre um diálogo entre Pedro e uma aluna:

Durante a oficina, uma das alunas se aproxima de Pedro e mostra para ele o caderno aberto em uma página específica.

Aluna: Você não leu esta frase, leu?

Pedro: Li sim.

Aluna: Mas não, não podia ter lido o que estava escrito aqui. Eu não queria que você lesse, é bobeira, eu não deveria ter escrito.

O texto falava de como ela chorava porque gosta de um garoto. Pedro diz que não é vergonha chorar por gostar de alguém. (Registros do Caderno de Campo)

A pedido da aluna, Pedro imprime em sua faculdade as cartas de seu diário que ela digitou no computador da escola. A aluna pergunta para Pedro se o que ela havia escrito poderia se tornar um livro. Pedro e a aluna conversam sobre ela um dia ser escritora. Nesse exemplo, Pedro acolhe o relato da aluna “apaixonada”, lhe dá



conselhos e também a estimula a expressar seus sentimentos através da escrita. Na conversa com Pedro, a aluna fala de suas angústias como adolescente e também reflete sobre projetos futuros, se imagina como adulta, escritora.

Em diversas situações, foi possível observar os alunos procurando os agentes para conversar, fazer perguntas ou dizer sobre o que estava acontecendo em suas vidas. Pedro comenta sobre esse aspecto:

Por mais que você tenha o conteúdo, igual acontece com os meninos ali... mas quando você tá sentando com eles ali dentro da cantina, quando você tá ali com eles no pátio conversando, quando você tá ali entregando a bola, quando você joga a bola com eles, ou quando você simplesmente conversa com um deles no facebook ou, às vezes, o que eles fazem, eles vêm aqui na porta de casa e chama a gente pra conversar lá do lado de fora, que já aconteceu, chama a gente pra conversar, vem contar alguma coisa, algum problema, ou maior parte das vezes conta alguma coisa legal que aconteceu, pede conselho pra gente. Eu acho que ali, esse laço ali, quando você consegue encaixar esse laço com eles, eu acho que vale a pena (Entrevista com Pedro).

De forma correlata, Miguel também fala a respeito desse aspecto:

Tem meninos que hoje sentam pra me pedir conselho, que tá namorando, primeira vez que namorou, então por que tá apaixonado com alguém, ou então que tá acontecendo alguma coisa com o corpo dele, esse menino me chama pra conversar... (Entrevista com Miguel)

Muitas vezes, os agentes pesquisados parecem ser referências para os alunos, alguém com quem podem desabafar, fazer perguntas ou conversar. Os alunos, em muitas situações, procuravam os agentes para conversar e encontravam neles alguém que os escutava, que os acolhia em diversos aspectos de suas vidas, não só na dimensão escolar ou intelectual. Podemos dizer que, nesses casos, os agentes seriam representantes do mundo adulto, alguns dos poucos aos quais os adolescentes podem acessar para conversar sobre si mesmos. Hirsch (2005, p. 4, tradução nossa), ao discutir sobre a importância da relação entre educadores e alunos nos programas de Educação Integral dos Estados Unidos, comenta sobre esse aspecto:

As crianças precisam de adultos em quem possam confiar para ajudá-los a adaptar-se a estas diversas alterações. Os professores poderiam preencher esta lacuna, mas eles não o fazem. Ao longo do século 20, e continuando até hoje, os educadores têm procurado pensar escolas adaptadas às necessidades específicas dos adolescentes, mas os

seus esforços, em primeiro lugar, com o ensino fundamental e mais tarde com escolas de ensino médio, são geralmente identificados como tendo fracassado nessa tarefa. [...] Uma estrutura departamentalizada da escola muitas vezes resulta em professores mais comprometidos com seus conteúdos acadêmicos do que com seus alunos. E com 100 ou mais alunos a cada dia, os professores não conseguiriam conhecer seus alunos, nem se tentassem. Assim, os professores, também, não são capazes, e às vezes nem mesmo dispostos, para preencher as necessidades dos adolescentes por relacionamentos significativos com adultos sábios e cuidadosos.

Hirsch (2005) analisa aspectos da estrutura escolar, com seus espaços e tempos rígidos, que muitas vezes dificultam o estabelecimento de relações entre professores e alunos para além dos baseados nos conteúdos escolares. Para o autor, reconhecendo as poucas oportunidades de interação a que essas crianças e jovens teriam acesso, identifica no agente cultural norte americano um dos atores que poderiam suprir essa necessidade das crianças e jovens de interagirem com adultos.

Um outro aspecto também observado consiste na intencionalidade dos agentes em propor atividades por meio das quais os alunos pudessem se conhecer mais, conhecer melhor seu bairro e a realidade onde vivem. Luane, ao dizer do sentido de sua prática, fala desse aspecto:

Então, o meu papel não é formar artistas, assim, eu trabalho com arte mas, assim, eu acho que... que eu não tô aqui pra fazer o papel de um professor de faculdade, que é fazer os meninos virarem artistas a qualquer custo, sabe, acho que o meu papel é fazer os meninos ficarem mais críticos com o mundo, assim, com as coisas que vêm, pra eles não acreditarem em tudo que sai na televisão. É não acreditar que tudo que é de preto é macumba [risos], coisas assim, que às vezes são simples mas que podem, através desses questionamentos simples, desencadear outros milhões de processos que vão fazer esses meninos serem mais críticos no futuro e trazer, assim, uma experiência mesmo pra eles, por mais que a maioria deles não venham se formar e ser artistas, mas eu acho que esse contato com a arte, é isso que a gente tava falando, é transformador, sabe?... (Entrevista com Luane)

Para Luane o sentido da sua oficina não era formar artistas, mas sim contribuir com a formação crítica dos seus alunos, ajudá-los a ter uma leitura mais problematizada do mundo. Ela também comenta sobre a importância de questionar a cultura dominante, o que se passa na televisão, enfatizando uma valorização da cultural local e da identidade étnico-racial.

Laís, por sua vez, ao ser questionada por que trabalhar uma oficina de arte no programa de Educação Integral, diz:

Nossa, eu acho que é tudo, assim, a arte, ela engloba tudo no seu cotidiano, até pra você se vestir cê tem que ter um senso estético, cê precisa ter um senso, um senso crítico, e a arte, ela ensina a ter isso, a criatividade, a crítica, a autocrítica, você se conhecer e conhecer o mundo à sua volta [...]. [E a oficina seria um momento de trabalhar] esse senso crítico, essa criatividade, de pôr mesmo pra fora tudo aquilo que... conhecer, se autoconhecer... Que eu acho que foi isso que aconteceu comigo, eu me autoconheci, me conheci pra poder ver o mundo à minha volta e isso tudo faz a diferença. (Entrevista com Laís)

Laís, recuperando sua história pessoal, aspecto esse que será trabalhado posteriormente, reconhece a arte como a possibilidade de estímulo ao senso crítico, ao autoconhecimento e ao conhecimento do mundo.

De forma correlata, como já apresentado, as atividades propostas nas oficinas trabalhadas por Pedro eram muitas vezes de aspectos pessoais ou próximos à realidade dos alunos: descobrir em quem os alunos da escola votariam para prefeito; saber o que as mulheres que eles conhecem pensam sobre as questões de gênero; identificar as coisas boas que eles percebiam no bairro. Pedro fala um pouco do seu trabalho:

Eu queria que os meninos tivessem esse privilégio, de poder olhar para eles mesmos, para o território deles, para a vida deles, com um olhar mais crítico; então, a gente começava a desenvolver... eu tentava desenvolver um pouco mais de Sociologia, mas não o conteúdo, mas na prática, né? (Entrevista com Pedro)

Para Pedro, sua oficina era uma oportunidade de os alunos terem um olhar mais crítico sobre o mundo, sobre eles mesmos, sobre suas vidas. Pedro, em suas oficinas, dizia dos desmatamentos no entorno do bairro, de como as nascentes dos rios estavam acabando ou sendo poluídas, da ausência de espaços públicos de cultura e lazer, das desigualdades raciais e de gênero. Esse e outros exemplos confirmam que ele buscava trazer questões sobre a realidade do bairro, da vida dos alunos e de suas famílias.

Observa-se a preocupação dos agentes em aproximar os temas trabalhados em suas oficinas da realidade dos alunos. Para os agentes, conforme apresentado

nesses relatos, o trabalho nas oficinas seria uma oportunidade de problematização de suas vidas, de formação de uma consciência crítica. É interessante reconhecer como esses aspectos valorizados na prática dos agentes já foram problematizados por Freire (1996), quando traz questionamentos similares sobre o sentido da prática educativa:

Por que não discutir com os alunos a realidade concreta a que se deva associar a disciplina cujo conteúdo se ensina, a realidade agressiva em que a violência é a constante e a convivência das pessoas é muito maior com a morte do que com a vida? Por que não estabelecer uma necessária “intimidade” entre os saberes curriculares fundamentais aos alunos e a experiência social que eles têm como indivíduos? Por que não discutir as implicações políticas e ideológicas de um tal descaso dos dominantes pelas áreas pobres da cidade? A ética de classe embutida neste descaso? (FREIRE, 1996, p. 33-34)

Durante a pesquisa, foi possível perceber que, em muitos momentos, os agentes pesquisados buscavam direcionar suas intervenções para que os alunos conhecessem mais a si mesmos, a sua comunidade e também a sociedade em que vivemos. Como descrito na seção Estratégias desta pesquisa, durante as oficinas, os agentes buscavam relacionar os temas que estavam trabalhando com a vida e realidade dos alunos. Também, nos momentos de interação e conversas, esses sujeitos dialogavam sobre assuntos variados de suas vidas, cotidianos, bairro e cidade. Tendemos a acreditar que essas interações, seja nas oficinas ou nas conversas, contribuam de alguma forma com o processo de conhecimento do mundo e de si mesmos

Na observação das práticas dos agentes foi possível também perceber uma intencionalidade no desenvolvimento de habilidades na formação dos alunos. Exemplificando esse aspecto, a seguir trazemos um relato da oficina de Breno:

Durante a oficina, Breno se aproxima de um aluno que está sozinho montando um tabuleiro de Dama. Ele pergunta: “Vamos jogar?”. Breno começa a jogar com o aluno. Alguns instantes depois, outros alunos se aproximam querendo jogar também. Breno então cede seu lugar no jogo para um aluno e diz que eles iriam revezar entre si. Breno então vai acompanhar um outro grupo de alunos que está jogando o quebra-cabeça. (Registros do Caderno de Campo)

O relato de campo é ilustrativo de situações observadas na oficina de Breno. Ele utilizava os jogos para aproximar os alunos e para fazer com que eles interagissem entre si. Breno, durante a entrevista, confirma essa intencionalidade de sua prática:

Porque sempre na Escola Integrada tem os grupinhos, sempre aqueles alunos vão estar junto, meio que colegas de sala, tem uns que são colegas de sala, então às vezes fica um aluno por fora e a gente, que é professor, a gente vê que aquele aluno está meio excluído, aí eu tento chamar. “Vamos jogar nós dois?”. A gente começa... principalmente no caso do quebra-cabeça, a gente começa e aí vêm outros alunos. Na hora que chega um, dois, eu já vejo que dá para eles continuarem sozinhos, aí dá para eu deixá-los trabalhando sozinhos e vou para outro grupo. (Entrevista com Breno)

Breno utilizava os jogos e a identificação que os alunos tinham com ele para estimular o trabalho em grupo, a socialização e também a extroversão de alunos mais tímidos.

Em uma perspectiva semelhante, trazemos um relato da oficina de Alanis:

Alanis começa a divisão de tarefas da oficina. Pergunta quem irá rodar nas salas para avisar os alunos da gravação de sexta. Todos se prontificam. Alanis então escolhe duas alunas para darem os recados. Alanis pergunta quem pode baixar as músicas, e um dos alunos se prontifica rapidamente, dizendo que tem uma conta no 4shared. Ela escolhe mais um aluno para ajudá-lo. Alanis então chama um aluno e combina com ele de gravar uma mensagem para as mulheres. Depois de alguns minutos, todos os alunos, divididos em pequenos grupos, têm uma tarefa específica. Um grupo baixa a música, outro pensa na entrevista, outro faz a vinheta, outro escreve a mensagem para as mulheres e o último pensa na fala de abertura da rádio. Alanis vai rodando todos os grupos, perguntando se precisam de ajuda e orientando nas atividades. Então Alanis senta com os três alunos responsáveis pela entrevista. Ela começa a dar algumas dicas para eles. Diz como eles devem proceder durante a entrevista, como devem fazer as perguntas, segurar o microfone etc. Eles encenam a entrevista como uma forma de treinamento. (Registros do Caderno de Campo)

Alanis distribui as responsabilidades da rádio entre os alunos, dividindo a turma em pequenos grupos e cada um deles tem uma atribuição. Alanis fala sobre esse aspecto: “Gosto muito disso. De dividir tarefas. Porque cria um senso de responsabilidade, adoro. Cria um senso de que ‘essa é minha parte, se eu não fizer vai prejudicar o outro’” (Entrevista com Alanis). Para Alanis, por meio da rádio ela cria oportunidades de os alunos serem responsáveis por determinadas tarefas. Ela divide as funções, orienta e depois, de forma constante, cobra dos alunos.

A rádio parecia funcionar como um grupo de trabalho onde os participantes discutiam, tomavam decisões, faziam escolhas, refletiam sobre o futuro da rádio. Alanis buscava desenvolver uma identificação dos alunos com a rádio da escola, um sentimento de pertença e responsabilidade. Já no final do semestre, em um dia de atividades, Alanis chama dois alunos do terceiro ciclo para conversar:

Olha, hoje vou precisar ficar com a turma 8 porque a agente de Informática faltou. Então, vocês vão para a biblioteca. Amanhã é Dia dos Namorados, vocês irão fazer a rádio do Dia dos Namorados. Entrem na internet e baixem mensagens, músicas, gravem o início da rádio. Se precisarem de ajuda, estou na Sala de Informática. Ratinho abraça a menina e diz: “Pode deixar, vou estar bem inspirado para a rádio do Dia dos Namorados”. Durante a oficina, os dois alunos procuram Alanis algumas vezes com dúvidas sobre a mensagem que vão gravar ou sobre a escolha das músicas. Alanis orienta os alunos e eles voltam a trabalhar na biblioteca. No fim da oficina, ao liberar os alunos, Alanis vai para a biblioteca e ajuda a dupla a finalizar a rádio. (registros do caderno de campo)

Mesmo tendo que recorrer diversas vezes à ajuda de Alanis, chama a atenção o fato de os alunos irem sozinhos para a biblioteca desenvolver o trabalho de produção da rádio. Esse relato, novamente, reforça os aspectos discutidos sobre a postura ativa desses alunos com a rádio, o sentimento de pertença e responsabilidade com a execução da proposta. Um aluno expressa bem essa relação: “Nossa, eu tô aqui fazendo a rádio da escola. Eu sou praticamente um funcionário público .... Então eu também posso tomar café, não é? [risos]” (registros do caderno de campo).

A partir dos relatos de campo aqui trabalhados é possível perceber como os agentes, a partir de suas práticas, buscavam oportunizar o desenvolvimento de certas habilidades na formação dos alunos. Breno estimulava a socialização, a extroversão. Alanis valorizava a iniciativa, o trabalho em grupo, a responsabilidade. Miguel, como descrito no início desta seção, discutia sobre as relações, brigas e responsabilidades.

Tendemos a acreditar que os aspectos aqui ressaltados podem ser compreendidos à luz do que um grupo de teóricos vem definindo como desenvolvimento socioemocional. Para Pittman et al. (2004), “as escolas têm se responsabilizando prioritariamente pela aprendizagem acadêmica das crianças e jovens e não por toda a gama de áreas necessárias para seu desenvolvimento” (p. 20, tradução nossa). Os autores complementam que “a competência acadêmica, embora crítica, não é o bastante. As demandas se estendem a áreas fundamentais,

para além do conhecimento acadêmico ou desenvolvimento cognitivo, como a formação moral, física, cívica, social e vocacional”. (p. 20, tradução nossa).

Pittman, Irby, Yohalem e Wilson-Ahlstrom (2004) localizam como desenvolvimento socioemocional algumas dimensões formativas que também são identificadas como não-cognitivas, ou *soft skills*. Entre elas, os autores citam, a partir das aprendizagens para o século XXI (DELORS, 2012), a formação identitária, a iniciativa, o trabalho em grupo, a persistência, a motivação etc.

Acreditamos que os agentes, em suas práticas, tendem a oportunizar experiências educativas que se direcionam ao desenvolvimento de algumas das competências aqui citadas.

É interessante reconhecer como os agentes, em suas práticas, vêm buscando oportunizar a aprendizagem e o desenvolvimento de uma diversidade de aspectos na formação de seus alunos. Os agentes oportunizam uma escuta, acolhem as demandas dos alunos, conversam sobre suas vidas. Eles também buscam desenvolver práticas relacionadas aos cotidianos desses alunos, nas quais eles podem refletir sobre eles mesmos, suas realidades e o mundo à sua volta. Os agentes também buscavam desenvolver habilidades não-cognitivas, como aspectos relacionados à responsabilidade, ética, persistência e socialização.

Possivelmente, os dados de pesquisa aqui apresentados são expressão das respostas dos agentes quando questionados por Reis (2012) sobre qual o sentido de suas oficinas. Dos entrevistados na pesquisa, 60,3% dos agentes afirmaram como principal objetivo de suas oficinas “promover uma educação humana dos sujeitos, transmitir ‘valores’”. Apenas 11% dos entrevistados disseram que o principal objetivo das oficinas era “ensinar um saber ou ofício como música, dança, um esporte”. Reconhecemos, assim, uma formação oportunizada pelos agentes que trabalham os saberes, mas que também vão além desses saberes.

Nesse sentido, podemos pensar como os agentes, em suas práticas, têm buscado cumprir um aspecto já preconizado na Política da Educação Integral de que a formação humana e integral de seus educandos (GUARA, 2006), através de oportunidades educativas que direcionam diversas dimensões do sujeito (cognitiva, afetiva, ética, social, lúdica, estética, física, biológica). (GUARÁ, 2006, p. 16).

Como podemos observar, foi possível constatar que os agentes pesquisados, em suas práticas, buscavam oportunizar a formação integral de seus alunos. Eles buscavam incentivar os alunos a conhecer melhor sua realidade, sua comunidade e nossa sociedade. Também buscavam trabalhar a interação, socialização, solução de brigas e amizades. Os agentes utilizavam suas práticas para promover o desenvolvimento de aspectos éticos, a responsabilização, o incentivo ao trabalho em grupo, a autonomia etc. Apesar de alguns elementos comuns, cada um dos seis agentes pesquisados tendia a priorizar um determinado aspecto, talvez pela identidade maior com o mesmo. Por exemplo, Pedro dava atenção especial à formação crítica. Breno, por sua vez, buscava trabalhar a socialização, a ética e a responsabilidade. Alanis direcionava suas intervenções para a responsabilidade, iniciativa, autonomia e trabalho em grupo. Miguel, como descrito no início dessa seção, discutia sobre as relações, brigas e responsabilidades

Se existe uma multiplicidade de aspectos que podem ser trabalhados na formação humana, quais deles priorizar? De que maneira? Nas observações da pesquisa foi possível constatar que não existia um debate coletivo sobre esse aspecto, refletindo sobre como trabalhar essa formação humana e de que forma. O trabalho educativo dos agentes parece ser resultado de concepções individuais desses educadores, que definiam, em suas estratégias, o que seria focado e estimulado. Não existia um debate ou uma definição coletiva do que seria priorizado.

Os agentes estimulavam a formação humana seguindo na mesma direção das definições dos programas de Educação Integral, mas parece que não existia uma reflexão coletiva intencional sobre como trabalhar esses aspectos. Miguel conta que começou a observar que os alunos estavam a todo momento fazendo atividades, oficinas, jogos. Segundo ele, a todo instante tinha alguém definindo o que os alunos tinham que fazer. Ele então começou a perceber que os alunos estavam cansados de tantas atividades e estipulou que sua oficina seria um momento de atividades sem tanta rigidez. Seria um momento de brincadeira em que os alunos teriam liberdade de fazer o que “tivessem vontade”. Miguel, a partir de sua sensibilidade, identifica a importância de momentos de fruição e lazer na formação dos alunos, aspecto esse que será abordado a seguir quando discutirmos a regulação das infâncias e juventudes. No entanto, essa foi uma intervenção individual de Miguel. Por que o lazer



é importante? Quanto de lazer é necessário? Como isso se articularia com as outras oficinas? Essas reflexões não existiam.

Agravando essa situação, conforme já anunciado, o pouco contato entre os agentes e os professores fazia com que o trabalho de formação desenvolvido pelos agentes ocorresse de forma isolada do desenvolvido pelos professores no turno regular.

Os aspectos aqui trabalhados também se referem à discussão feita sobre as estratégias educativas dos agentes culturais em suas oficinas. Reconhecemos as contribuições de oficinas que tenham como norte o desejo dos alunos e que busquem trabalhar temas de seus interesses. No entanto, esses temas eram pensados de forma isolada e não na perspectiva de um currículo integrado. Podemos questionar quanto da oferta educativa, em um Programa de Educação Integral, deveria ser direcionado a partir de temas pré-estabelecidos? E quanto deveria ser direcionado a partir dos interesses dos alunos?

De forma correlata, podemos também pensar a participação ou não dos alunos nas oficinas. Em uma escola de dia inteiro, os alunos deveriam obrigatoriamente participar de todas as atividades? Todos os momentos deveriam ser regulados? Dentro do processo de formação dos alunos poderiam existir dias ou momentos em que eles decidam não participar porque não têm vontade, ou porque preferem conversar com os colegas? Para Carvalho (2013), os programas de Educação Integral vêm representando, em muitos momentos, uma institucionalização e regulação das infâncias e juventudes. O autor aponta que uma “escola de dia inteiro” tende a regular o dia inteiro das crianças e jovens. Por isso a importância da problematização das estratégias dos agentes e da participação dos alunos nas oficinas na Escola Integral.

## **4 A RELAÇÃO EDUCATIVA**

Dando continuidade à discussão sobre as práticas educativas dos agentes culturais que trabalharam no programa Escola Integrada, neste capítulo buscaremos refletir sobre as relações estabelecidas entre agentes e alunos, constatando que a relação consiste em um dos aspectos de importância central desses educadores. Também discutiremos as especificidades das práticas dos agentes e seu caráter de inovação, diferenciação e subalternidade em relação à prática escolar.

### **4.1 A relação educativa**

Iniciamos o Capítulo 3 desta tese descrevendo o contato constante estabelecido entre os agentes pesquisados e os alunos. As interações ocorriam durante as oficinas, nos horários de lanche, recreação, percursos pelo bairro etc. Agentes e alunos conversavam sobre os temas das oficinas e também sobre suas vidas, o bairro, sobre o que gostavam, além de contarem piadas e falarem de situações engraçadas.

Como também descrito, foi possível perceber que muitas vezes os agentes buscavam ficar próximo dos alunos. Miguel, assim como os outros agentes pesquisados, sempre que conseguia, fazia as refeições ou ficava conversando com os alunos nos horários de descanso. Laís, em seu relato, diz: “O que eu busco são os alunos”.

Fomos percebendo, durante a pesquisa de campo, uma prática intencional dos agentes de se aproximar dos alunos, criar vínculos e estabelecer relações de proximidade. Pedro, no início do semestre, se aproximava dos alunos novatos e perguntava onde eles moravam, quem eram seus pais, se eles tinham irmãos mais velhos. Nessas conversas, muitas vezes ouvi Pedro dizendo: “Eu estudei com seu irmão” ou “Você conhece o Carlos? Ele mora na sua rua...”.

Por sua vez, Laís, no início de sua oficina, enquanto fazia a chamada, ia comentando depois de ler o nome de cada aluno os contatos que tinha tido com eles ou seus familiares durante a semana. “Eu peguei ônibus junto com sua mãe outro dia”; “Nossa, aquele dia que a gente se encontrou na padaria tava chovendo bastante, não é mesmo?”.

Os agentes pesquisados também estavam constantemente atentos aos interesses culturais dos alunos. Buscavam conhecer as músicas que eles estavam escutando, os programas de televisão que eles assistiam, as gírias que eles utilizavam etc.

Ainda no Capítulo 3, ao descrevermos as oficinas, os saberes trabalhados e a intencionalidade dos agentes de buscar a formação humana dos educandos, fomos percebendo que a relação entre agente e alunos era transversal a esses diferentes momentos e aspectos da prática educativa.

Como temos evidenciado, os agentes pesquisados e alunos se conheciam, passavam bastante tempo juntos, se divertiam, eram afetuosos e aprendiam uns com os outros, apesar de todas as tensões e conflitos que faziam parte do cotidiano dessas relações. Tendemos, portanto, a acreditar que esse vínculo criado e mantido entre esses sujeitos faça parte e esteja contribuindo com as práticas educativas desses educadores.

Pianta, Stuhlman e Hamre (2002), ao discutir sobre a relação entre professores e alunos nas escolas dos Estados Unidos, identificam a importância de as “escolas enfatizarem a construção e manutenção de relações de suporte e cuidado entre professores e alunos” (p. 100, tradução nossa). Segundo os autores, para que essa relação fosse construída, seria necessário haver atividades que professores e alunos pudessem

compartilhar aspectos relevantes de suas vidas pessoais, almoçar juntos em pequenos grupos e se envolver em outras atividades que comunicam aos alunos que os professores estão realmente interessados e preocupados sobre a gama de experiências dos alunos e não apenas sobre o seu trabalho acadêmico. [...] a comunicação professor-pais deve ser uma prioridade para que os professores possam ter uma maior compreensão do que está acontecendo na vida de seus alunos. (PIANTA; STUHLMAN; HAMRE, 2002, p. 100, tradução nossa)

Apesar do posicionamento prescritivo dos autores, é interessante identificar como os aspectos ressaltados por Pianta, Stuhlman e Hamre (2002) também foram identificados na prática dos agentes por nós pesquisados: compartilhar aspectos da vida pessoal, fazer refeições juntos, não restringir as relações aos conteúdos trabalhados nas oficinas, interagir com os pais para conhecer melhor os alunos.

Os aspectos aqui trabalhados nos instigam a refletir sobre a relação como aspecto da prática educativa dos agentes. A relação entre os sujeitos vem recebendo pouca atenção nas discussões educacionais. Na realidade, com uma padronização crescente de currículos, práticas de ensino e avaliações, a reflexão sobre a dimensão da relação vem perdendo ainda cada vez mais espaço.

Segundo Robinson (2013, p. s.p., tradução nossa),

Nós todos criamos nossas próprias vidas através deste incessante processo de imaginar alternativas e possibilidades, e um dos papéis da educação é despertar e desenvolver esses poderes de criatividade. Em vez disso, o que temos é uma cultura de padronização.

Para Robinson (2013), a homogeneização dos espaços educativos faz com que deixamos de lado as singularidades dos sujeitos reais e as interações que eles estabelecem no cotidiano das escolas.

Para a pesquisadora Inês Teixeira (2007), a relação é fundante da condição docente. É através da relação com seus alunos que os professores se constituem. “Um não existe sem o outro. Docentes e discentes se constituem, se criam e recriam mutuamente, numa invenção de si que é também uma invenção do outro. Numa criação de si porque há o outro, a partir do outro”. (p. 429).

Apesar da pouca atenção dada às relações educativas, para Dayrell (2015), a escola tem sido vista pelos jovens como espaço privilegiado de relações, tanto com os amigos<sup>35</sup> quanto com os professores, evidenciando a centralidade do reconhecimento intersubjetivo para a construção e reforço da autoconfiança.

Segundo o autor,

Os depoimentos tendem a reconhecer a relação com o professor como condição de aprendizagem, como nos diz esta jovem de Belo Horizonte: “Primeiramente o professor tem que se dar bem com os alunos, se não, ele não consegue dar aula”. (DAYRELL, 2015, p. s.p.)

Nos estudos em que Hirsch (2005) e Hirsch, Deutsch e DuBois (2011) analisaram programas de expansão da jornada escolar nos Estados Unidos, a

---

<sup>35</sup> É importante ressaltar que, apesar de não ser foco desta análise, a relação entre pares também ocupa importância central na formação e socialização de crianças e jovens.

“relação positiva” estabelecida entre alguns agentes e as crianças e jovens participantes do programa consistiu em uma das principais contribuições para a proteção, aprendizagem e desenvolvimento dos alunos dos programas.

Os autores, em suas análises, descrevem modelos de relação de crianças e jovens com algumas figuras de adultos, entre eles os pais, professores e profissionais da Assistência Social e Saúde.

A relação de crianças e jovens com seus pais normalmente é centrada nas dimensões não escolares, como aspectos afetivos, morais e culturais. Os pais, principalmente os de famílias pobres, intervêm pouco na formação acadêmica de seus filhos. Além disso, a interação entre pais e filhos tem diminuído nas últimas décadas em decorrência das demandas do mundo do trabalho para a população pobre. As extensivas jornadas, inclusive aos fins de semana, e o tempo gasto com a locomoção vêm diminuindo o tempo de relação de pais trabalhadores com seus filhos.

Por sua vez, crianças e jovens passam bastante tempo se relacionando com seus professores. No entanto, característica dessa relação é a centralidade das disciplinas e conteúdos. Segundo Hirsch, Deutsch e DuBois (2011), a escola, com sua estrutura departamentalizada, acaba por ter como resultado professores mais comprometidos com seus conteúdos do que com seus estudantes. Para os autores, os professores não conseguem conhecer seus alunos nem preencher as necessidades dos adolescentes por relações significativas com adultos atenciosos.

Uma terceira figura adulta, além dos pais e professores, são profissionais dos programas de assistência social e de saúde. Médicos, enfermeiros, psicólogos e assistentes sociais são alguns dos profissionais dessas relações, que tendem a ser pontuais, ocorrendo de forma esporádica. O pouco contato não permite que as crianças e jovens criem relações de confiança com esses profissionais. Além disso, a dimensão identitária dessas relações tende a ser pouco atrativa para as crianças e jovens, já que em boa parte delas eles são identificados na perspectiva da doença, vulnerabilidade ou risco.

Segundo os autores, as relações de crianças e jovens com adultos cumprem uma importante função para o desenvolvimento e formação dos sujeitos. A relação é mediadora dos processos de aprendizagem, socialização, sociabilidade e

desenvolvimento de uma forma geral. No entanto, para Hirsch e seus colaboradores, boa parte das relações existentes entre as crianças e jovens com as figuras de adultos vem se caracterizando por ações focais e específicas em determinadas dimensões, como o ensino, o afeto ou a prevenção.

Hirsch (2005) e Hirsch, Deutsch e DuBois (2011), pesquisando a prática educativa de agentes culturais nos Estados Unidos, identifica que esses sujeitos são alguns dos poucos que interagem de forma integral com as crianças e jovens, passando grande quantidade de tempo juntos, ensinando conteúdos escolares, se divertindo, orientando o desenvolvimento socioemocional dos sujeitos, promovendo orientações, entre outros. Tendemos a acreditar que, de forma correlata, os agentes culturais por nós pesquisados também estão estabelecendo relações integrais de desenvolvimento e aprendizagem com seus educandos, em moldes próximos aos trabalhados pelos autores americanos.

Na perspectiva da integralidade, Hirsch, Deutsch e DuBois (2011) cunham o conceito de sinergia. Para os autores, sinergias ocorrem quando diferentes dimensões contribuem umas com as outras e potencializam umas às outras. Fazendo estudos de programas de Educação Integral nos Estados Unidos, os autores exemplificam a sinergia com estudos de caso de diversos participantes dos programas.

Em um dos casos, um dos alunos demonstra bastante interesse pela oficina de Basquete. Ele se torna muito habilidoso na prática e o educador começa a lhe pedir ajuda para ensinar outros alunos. A dimensão de formação de uma habilidade se torna a valorização de uma postura de liderança e trabalho em grupo. Em uma conversa desse aluno com o mesmo educador, o aluno relata que está indo mal na escola. O educador traz o exemplo do basquete, dizendo que se ele consegue ir bem no basquete, ele pode ir bem na escola. O educador utiliza a habilidade do aluno para motivá-lo a persistir na escola. Esse relato é um típico exemplo de como uma dimensão contribui com outras e como através do incentivo a uma habilidade outras vão sendo constituídas (HIRSCH; DEUTSCH; DUBOIS, 2011).

Em uma perspectiva similar, Breno conta que, por ser do bairro, conseguia ter uma proximidade maior com seus alunos. Alanis diz que, quando conquistava o respeito, ela conseguia fazer com que eles participassem de suas oficinas. Laís diz

da importância dos contatos fora da oficina para o trabalho de artes que desenvolvia. Os exemplos são múltiplos e expressam a interdependência dos aspectos aqui analisados.

Tendemos a acreditar que as práticas dos agentes culturais por nós investigados também se desenvolvam na perspectiva das sinergias apresentada por Hirsch, Deutsch e DuBois (2011). Os agentes passavam bastante tempo junto com os alunos, se divertiam, aprendiam, auxiliavam no desenvolvimento dos alunos. Todos esses aspectos contribuem um com os outros e se somam ao que estamos aqui discutindo sobre a prática dos agentes na formação integral dos educandos.

#### *4.1.1 Juventude, território e saberes*

Dando continuidade à reflexão sobre a centralidade da relação na prática educativa dos agentes culturais, retomaremos alguns aspectos da identidade dos agentes e suas possíveis interdependências com as relações que estabelecem com seus alunos. Na apresentação inicial desta pesquisa, identificamos que os agentes culturais eram predominantemente jovens, moravam no mesmo território que os alunos e detinham saberes culturais e esportivos. A seguir retomaremos esses aspectos, refletindo sobre as variáveis que podem interferir nas relações entre estudantes e agentes.

Agentes e alunos, muitas vezes, compartilhavam o mesmo território. Miguel, Breno, Laís, Alanis e Pedro moravam a poucos minutos de caminhada das escolas em que trabalhavam. Ser morador das proximidades da escola, aspecto predominante entre os sujeitos pesquisados, se mostrou ser bastante recorrente também em pesquisa realizada por Reis (2012), na qual 94,7% dos agentes pesquisados eram moradores do mesmo bairro ou regional das escolas em que trabalhavam.

Ao acompanharmos os seis agentes em suas práticas cotidianas, foi possível identificar que ser morador do bairro perpassava as práticas desses agentes de forma constante, como descrito a seguir:

Pedro e Gustavo saem da escola, com duas turmas, para a Casa onde serão realizadas as atividades do dia. No trajeto, Pedro cumprimenta as pessoas que vão passando e também os donos dos estabelecimentos comerciais locais. Pedro então avista uma mãe com uma aluna da escola descendo a rua. Ele vai ao encontro dela e conversa por alguns breves minutos. Retornando ao grupo, Pedro

comenta com Leandro que a aluna estava doente e que a mãe a estava levando ao posto de saúde, por isso ela não iria à escola naquele dia. (Registros do caderno de campo)

Esse relato de campo é expressão de algo constante no cotidiano dos agentes pesquisados. Os agentes que acompanhamos, durante seus percursos, nas atividades escolares ou em seu cotidiano diário, encontravam muitas vezes com alunos e familiares no bairro. Nessas ocasiões, os alunos comentavam sobre a escola ou perguntavam sobre as atividades que seriam realizadas nos dias seguintes. Era frequente também os pais e familiares perguntarem sobre seus filhos e se estavam “se comportando”. Miguel fala sobre esse aspecto:

A gente mora no mesmo bairro, toda hora que eu saio na rua um aluno vai me chamar: “Ô, o Miguel da Integrada, ô mãe, aquele é meu professor da Integrada”, “Ah o Miguel não sei o que” ... morando no mesmo bairro, eu saio na rua, então alguns vão na minha casa, é... eu passo por eles, a mãe: “Ôu! Vai almoçar lá em casa”, as mães me chamam, os pais querem saber quem que é... porque o menino vai pra casa falando: “Nó... brinquei na oficina do Miguel hoje, fiz isso, fiz aquilo”, “Nó... o Miguel é mó aquilo, o Miguel conversa com a gente”. Então eu consigo, hoje, com eles, é... Um coleguismo a mais, aí vai virando amizade. (Entrevista com Miguel)

Miguel fala desse contato que tinha com os alunos e familiares fora da escola por ser morador do bairro. Para Miguel, as interações do lado de fora da escola contribuíam para esse “coleguismo a mais” e auxiliavam na própria relação com os alunos nas oficinas. No relato a seguir, Breno também comenta sobre esse aspecto:

Os alunos sabem que se você mora perto da escola é porque você faz parte da comunidade, então ele vai te ver lá fora e vai te cumprimentar, e se ele não tiver aquela relação boa com você lá dentro pode ser que ele não tenha aquela resposta que ele quer, porque às vezes ele te cumprimenta e quando você o cumprimenta, ele: "Nossa, o professor me cumprimentou, que legal!". E às vezes, se ele ver que ele bagunça muito lá dentro da oficina, o monitor meio que não vai dar tanta atenção para ele lá fora, porque não está legal. E o aluno percebe isso, eu acho que percebe e eu acho que ajuda bastante. (Entrevista com Breno)

Assim como Miguel, Breno também reconhecia que conhecer e encontrar-se com os alunos fora da escola contribui com a relação que eles iam estabelecendo nas atividades das oficinas.



Alanis também fala sobre efeitos do fato de ser moradora do mesmo bairro que os alunos:

Eu entendo coisas que talvez o professor da escola regular não vai entender. Da vida dos meninos, do caminho dos meninos, a realidade deles é a minha. O que eles passam na comunidade, o tiro que ele ouve de noite eu ouço também. O cara que morre lá do outro lado, se ele conhece eu conheço também. Então às vezes tem umas coisas que aproximam mais a gente, pelo fato de ser da comunidade. (Entrevista com Alanis)

Para Alanis, morar na mesma comunidade dos alunos facilitava a compreensão de quem eles são. Ela diz que, pelo fato de ser do mesmo bairro, vivenciava coisas parecidas e, assim, conseguia entender a realidade deles, ou seja, havia uma identidade cultural, um compartilhar de experiências que possibilitavam, a princípio, uma visão de mundo próxima.

A contribuição de ser morador do mesmo bairro para a relação entre os agentes e os alunos fica ainda mais explícita na vivência de Luane, quando ela compara as duas experiências que teve, de ser agente no mesmo bairro onde mora e em um bairro distinto.

Mas, quando a gente trabalha na própria comunidade, igual tá acontecendo agora, eu saio na rua, vou na padaria e vejo um menino, aí ele passa [e diz]: “Aê, professora!”, então eu acho que esse contato é muito maior, lá [na outra escola] eu tinha um contato grande com os meninos, tinha uma relação interpessoal, assim, muito boa, mas aqui eu vejo que é bem maior, isso é bom porque [...] eu sendo da comunidade, eles já me conhecem, e de certa forma muitos desses meninos já me viram há muito tempo, já sabem meu nome, já me conhecem, então, assim, a relação até dentro da... dentro da oficina, assim, no momento da aula, é completamente diferente. (Entrevista com Luane)

Luane compara as duas realidades, reconhece a boa relação que tinha com os alunos da Escola “Cartola”, mas também identifica a maior proximidade que conseguia estabelecer com os alunos de seu bairro. A partir da realização de nossa pesquisa, foi possível constatar que o fato de agentes e alunos compartilharem o mesmo território influencia na prática dos agentes. Os agentes relataram conhecer melhor a realidade de seus alunos, conhecer seus familiares e interagir com esses sujeitos em outras tempos e espaços, para além dos momentos escolares. Ao mesmo tempo, como apontado pelos próprios agentes, o fato de serem moradores do mesmo bairro

interferia no próprio processo de identificação dos alunos com os eles, aproximando esses sujeitos.

Para além da questão territorial, uma outra dimensão que parece interferir nas relações entre agentes e alunos é a faixa etária. Como descrito no Capítulo 2, os seis agentes pesquisados tinham idade inferior a 32 anos. Apesar de não representar uma situação absoluta, foi possível observar nas escolas pesquisadas uma predominância de agentes culturais jovens.

Reis (2012), em sua pesquisa, também identificou que 55,7% dos agentes eram jovens, com idade entre 18 e 29 anos. Se adotarmos como critério a faixa etária de juventude estendida, até 34 anos, o percentual passa para 71%<sup>36</sup>. Os dados apontam para uma predominância de agentes jovens no Programa. A identificação desses sujeitos com a juventude não se restringe ao caráter etário. Os dados apresentados por esses sujeitos os aproximam em aspectos característicos de ser jovem em nossa sociedade, como, por exemplo, o fato de 62,3% dos agentes serem solteiros e 52,7% morarem com os pais ou parentes<sup>37</sup>.

Além da questão etária, os agentes pesquisados moravam com os pais ou familiares (apenas Laís morava com o marido) e estavam estudando ou retornaram aos estudos durante o período de acompanhamento da pesquisa (apenas Miguel não retomou os estudos). Seja pela idade, ou pelo momento de vida, podemos identificar que muitos dos agentes tinham uma identificação com a fase da juventude.

Ser jovem, para os agentes, também se relacionava às adesões estéticas e culturais. Apesar do uniforme da escola, as preferências e hábitos relativos à vestimenta dos agentes e dos alunos eram expressos no uso de bonés, moletons e

---

<sup>36</sup> Muitas são as tentativas de definir parâmetros etários para a juventude. Recentemente, no Brasil foi aprovado o Estatuto da Juventude, que prevê a faixa etária entre 15 e 29 anos na definição das políticas públicas para os jovens. Por sua vez, Dávila León (2008), utilizando a terminologia de juventude estendida, identifica que algumas políticas de juventude na América Latina vêm estendendo sua ação para sujeitos de até 34 anos. Segundo o autor, essas estratégias são expressão de um fenômeno discutido no campo da juventude de que o acesso à vida adulta vem se tornando cada vez mais custoso, principalmente para jovens de camadas populares.

<sup>37</sup> Não temos dados para saber se os agentes estavam ou não estudando durante o período da pesquisa, aspecto esse que poderia contribuir com a hipótese de esses sujeitos serem jovens. No entanto, é importante chamarmos a atenção para o fato de que, na investigação realizada por Geber (2010), 42% dos oficinairos do Programa Fica Vivo! estavam estudando durante o período da pesquisa.

tênis de determinadas marcas. Usavam também celulares, muitas vezes com fones de ouvidos, que em diversas situações eram compartilhados com os alunos para escutar alguma música da moda.

Breno, Luane e Pedro, os agentes mais jovens, também relatavam a condição de serem identificados como jovens pelos professores, pais e também pela própria comunidade. Breno fala dessa questão: “[...] Mas tem alguns professores que meio que olham, os novatos principalmente, e, tipo, [pensam:] ‘Será que ele vai dar conta?’”. Pelo tamanho, por ser novo...” (entrevista com Breno). Breno diz de como ele é visto pelos professores da escola e uma das representações a ele atribuída era justamente o fato de ser “novo”. Pedro também aborda esse aspecto: “Então, assim, durante um bom tempo no bairro eu era o menino dos menininhos. Andava com os meninos para cima e para baixo então eu era o menino dos menininhos” (entrevista com Pedro). Na fala de Pedro fica evidente a própria representação das pessoas do bairro sobre ele, “menino”.

Seja pela idade, por ser estudante, por morar com os pais, pelo aspecto cultural e também pela condição a eles atribuída, os agentes pesquisados tendiam a não ser identificados como adultos. Apesar de uma diferença etária entre agentes e alunos, acreditamos que em algumas dimensões eles compartilhavam elementos comuns de uma condição juvenil.

Possivelmente, essa proximidade influenciava o processo de relação e identificação entre os sujeitos. Os agentes, em diferentes oportunidades, ao conversar com os alunos sobre os processos que eles estavam vivenciando em suas casas, escolas, namoros etc., retomavam também suas próprias histórias, suas próprias vivências de alunos da escola, de projetos sociais etc. Esse aspecto fica claro na fala de Luane:

Os meninos da Escola Integrada, assim, não só a carência deles, muitas vezes nem é aquela carência financeira... Tem muitos que têm a carência financeira também, mas muitas vezes, assim, é pai e mãe separado e a mãe trabalha o dia inteiro, tem que cuidar de sete filhos, assim... E eu falo, assim, que foi uma realidade que eu vivi também. (Entrevista com Luane)

Luane, comentando sobre a busca constante dos alunos por contatos afetivos, se lembra da sua própria infância e adolescência e faz um paralelo entre o que seus

alunos vivem nos dias de hoje e o que ela viveu quando morava com sua mãe. Em uma outra situação, comentando sobre as relações que ela buscava estabelecer com seus alunos, Luane diz:

[...] eu... muitas vezes quando eu era criança mesmo eu tinha um contato muito grande com os meus professores, e se eu sou tudo o que eu sou hoje é graças aos meus professores que muitas vezes tavam lá junto comigo. (Entrevista com Luane)

Por ter tido uma família ausente, Luane relembra o importante papel que alguns professores tiveram em sua vida e justifica, dessa maneira, a relação de proximidade que desenvolvia com seus alunos.

Nessa mesma direção, Alanis conta como começou a trabalhar com Educomunicação:

Eu me lembrei de mim com 15 anos de idade me vendo na televisão. Como que aquilo foi importante pra mim, aí... foi aí que nasceu a ideia do educomunicação no meu caminho, foi através dessa brincadeira, d'eu ver os meninos trabalhando na tal da horta, porque o olhinho deles brilharam tanto deles... eles não viram o vídeo, não, eles viram eles lá, eles ficaram louco de ver eles lá na televisão, né? (Entrevista com Alanis)

Alanis, percebendo o interesse dos alunos pelo vídeo, relembra a sua própria vivência e experiência como aluna de um projeto de comunicação. Passar o vídeo para os alunos a fazia lembrar da importância que essa vivência teve para ela e então começou a trabalhar também com vídeos.

Agentes e alunos compartilhavam as vivências de serem jovens, pobres e moradores de bairros de periferia. Em muitas ocasiões, os agentes retomavam as suas próprias vivências para compreender as situações vividas pelos alunos com quem eles estavam trabalhando. A dimensão juvenil era complementada pela identidade racial, aspecto esse também geralmente compartilhado por agentes e alunos, como fica claro neste relato:

Um grupo de cinco alunas estão sentadas ao redor de Luane depois do almoço. Uma das alunas mexe no cabelo da agente recentemente trançado. As alunas começam a conversar sobre cabelos, dizendo quem tinha “cabelo bom” e quem tinha “cabelo ruim”. Luane interfere, dizendo que não existia essa história de “cabelo ruim”: “Todo cabelo é bom, é diferente”. Luane complementa: “Meu cabelo não é ruim, olha o tanto de coisa que eu posso fazer com ele”. (Registros do caderno

de campo).

Luane, em sua conversa com as alunas, busca desconstruir os estereótipos recorrentes sobre os cabelos dos negros. Alguns meses depois, Luane chega na escola com um cabelo *black power*, seu cabelo é então tema de novas conversas entre alunos, despertando o debate da questão racial. Em pesquisa realizada pelo Avalia BH, 62% dos alunos da rede municipal de ensino de Belo Horizonte são negros. Por sua vez, 69% dos agentes culturais também se declararam negros (REIS, 2012). Tendemos a acreditar que a questão racial é também outra das dimensões de identificação entre esses sujeitos.

Um terceiro aspecto que possivelmente interfere na relação entre agentes e alunos consiste no fato de que são, muitas vezes, detentores de conhecimentos e saberes do interesse dos alunos. Miguel é hábil em Capoeira, Mayara e Luane são habilidosas nas áreas visuais, Breno é habilidoso nos jogos e também na informática, Alanis na dança e nos saberes de comunicação, e Pedro no vôlei e conhecimentos sobre a comunidade. Tendemos a acreditar que parte da identificação dos alunos com os agentes é resultado do interesse em relação aos saberes e também à figura que esses sujeitos representam. Essa identificação pode ser observada no relato de campo a seguir.

Durante o momento de recreação da oficina, os alunos se dividem nos diferentes jogos distribuídos por Miguel. Alguns brincam com os jogos de tabuleiro, outros se revezam no totó, um terceiro grupo fica conversando no fundo do espaço. Um dos alunos pega as placas de tatame guardadas e as monta no meio do espaço. Ele então pega uma corda que estava no chão e a amarra na cintura, como se fosse uma corda de capoeira. O aluno vai tentando dar mortal, enquanto olha para o Miguel. Miguel, enquanto brinca com um jogo de tabuleiro, observa o aluno e vai passando algumas orientações. Miguel então levanta e, segurando as pernas do aluno, o ajuda a dar o mortal. Um grupo de alunos fica ao redor, agora pedindo para que Miguel também os ajude! No final da oficina, todos pedem para Miguel que dê um mortal e Miguel realiza o movimento. No retorno para a escola, todos conversam sobre a capoeira e os movimentos de Miguel. (Registros do caderno de campo).

Miguel, mesmo não trabalhando diretamente com a Capoeira em sua oficina, era uma referência nessa prática para os alunos. Alguns dos alunos da escola também eram seus alunos da Capoeira na escola onde ele dava aulas e o tema estava sempre presente em discussões e debates entre os alunos.

Luane e Laís mostravam seus trabalhos artístico para seus alunos. Nos cadernos de desenho, nas fotografias de trabalhos que realizaram e também através do *Facebook*. Nesses casos, parecia existir uma identificação dos alunos com os agentes sobre os saberes que eles tinham e um desejo, expresso pelos alunos, de também se tornarem referências nesses saberes.

Pedro fala de como é visto pelos alunos:

[...] Porque eles veem que a gente estuda história, trabalha aqui, aonde que eles olham, a gente está. O tempo inteiro, o projeto, por exemplo, “Deixa a onça beber água limpa” [...] eu estou lá, eles estão lá. Aí vai lá na [Escola] Paulo Freire, que está tendo uma oficina de não sei o que, a gente está lá. Então, eles veem a gente nesta pluralidade. (Entrevista com Pedro)

Para Pedro, o trabalho de militância que ele desenvolvia no bairro alterava também a relação que ele estabelecia com seus alunos.

Tendemos a acreditar que a relação de identificação entre agentes e alunos vem sendo provavelmente estimulada e potencializada no reconhecimento mútuo entre esses sujeitos: Eram moradores do mesmo território, pobres, negros, compartilhavam elementos do ser jovens e tinham interesse por temáticas parecidas.

#### 4.1.2 *Desafio das relações integrais*

Na seção anterior, identificamos as potencialidades educativas das práticas dos agentes, ressaltando também as contribuições das interações e relações de identificação estabelecidas entre os agentes e os alunos. Ao mesmo tempo, é importante reconhecer os desafios que os agentes enfrentavam em suas práticas.

Como descrito, muitas das interações entre agentes e alunos eram permeadas por manifestações carinhosas e afetivas. Os agentes pesquisados reconheciam a existência e a importância dos contatos afetivos entre eles e os alunos, mas essa identificação, nas entrevistas, era seguida de termos como “limite”, “cuidado”.

Para Breno, era importante ser carinhoso, mas era também necessário estabelecer limites com seus alunos. Ele diz: “eu não gosto de muita, muita liberdade, não, tem até certo ponto... que nem, os alunos podem me abraçar, mas se me agarrar

muito eu já falo: ‘Não, não, não, melhor não’”. (Entrevista com Breno). Alanis também comenta sobre esse aspecto:

Aí, até uma certa idade eu brinco, abraço, transmito carinho... igual: adoro a Carla, abraço a Carla vira e mexe, né? Mas... vai chegando uma certa idade, eu vou meio que afastando dessa brincadeira, por ter esses cuidados, porque já teve monitor que teve problema. Teve monitor que já pegou menino, né? (Entrevista com Alanis)

Alanis, em seu relato, busca diferenciar afetividade de sexualidade, distinção essa que, segundo ela, não está clara na prática profissional de alguns agentes. Alanis ainda busca diferenciar as relações na escola e a relação familiar.

A gente só troca aquilo com quem a gente é igual, eu acho que minha relação é muito baseada nesse sentido, assim... eu tento manter essa postura, mas eu lembro que eles não são meus filhos, que não é uma relação maternal, por que uma relação maternal, na hora que rompe é muito complicado... eu quero que ele tenha admiração, que ele goste de trabalhar comigo, mas não que ele me veja como uma mãe dele, entendeu? Não que ele me veja como irmã dele, ou alguém próximo dele... que seja uma relação de confiança, mas restrita, assim, em certos sentidos, assim...

Alanis diz que tem uma relação próxima e afetiva com seus alunos, mas que acredita ser importante diferenciar essa relação da familiar. Não ser “a mãe” dos alunos. Pedro também comenta sobre esse tema:

E, assim, eu tomo esse caso em específico, que é o caso da Jéssica, que morreu, que... assim, foi por causa dela também que eu tomei um certo cuidado com isso depois, falava com os outros monitores para tomar um certo cuidado depois porque a Jéssica tinha uma referência paterna comigo muito forte. Acho que é porque, fisicamente falando, eu lembrava muito o pai dela e como ela tem uma carência muito grande de figura, a gente sabe que na nossa cultura tem isso, tem a carência da figura masculina, figura feminina. Mãe ela tinha. Mas ela não tinha um pai.

Para Pedro, a ausência do pai fez com que uma aluna criasse uma identificação forte com ele e que ultrapassava os limites das relações escolares. Em alguns casos, pudemos presenciar situações em que alunos chamavam os agentes de “pais” e “mães”. Em outras, também frequentes, os agentes diziam lidar com os alunos como “se fossem os próprios filhos”.

Bernstein-Yamashiro e Noam (2013), ao discutir sobre as relações entre professores e alunos nos Estados Unidos, identificam que professores que

estabelecem relações próximas e afetivas com seus alunos, em muitas situações, têm dificuldade de definir os limites dessas relações. Segundo os autores

Muitos professores que desejam ter relações positivas e estreitas com seus alunos têm se deparado com decisões difíceis de como conduzir e manter essas conexões, ao mesmo tempo estabelecendo limites (BERNSTEIN-YAMASHIRO; NOAM, 2013, p.70, tradução nossa).

Bernstein-Yamashiro e Noam (2013), citando Erik Erikson, identificam que os limites estão intimamente ligados à construção da identidade. Para Erikson, uma das tarefas psicossociais da adolescência consiste em buscar se individualizar a partir de uma origem familiar, escolhendo o que quer ser na vida. O processo de construção da autonomia caminha de mãos dadas com a criação de novos limites, uma transição que se move das identificações para a identidade.

Segundo os autores,

os limites existem desde muito cedo na vida quando o apego ao cuidador primário torna-se essencial para a sobrevivência psicológica. [...] Novas fronteiras surgem no contexto da escola, onde crianças necessitam se separar das experiências familiares e assumir papéis diferenciados. (p.71, tradução nossa)

Bernstein-Yamashiro e Noam (2013) afirmam que aprender a lidar com contextos diferentes está diretamente ligado à construção de limites saudáveis. Nessa direção, os autores identificam que limites saudáveis nas escolas, entre professores e alunos e entre agentes culturais e alunos, é essencial. “Eles ajudam os alunos a aprender a funcionar com outros adultos fora da casa e criar confiança na capacidade de construir um futuro acadêmico e profissional”. (p.72, tradução nossa)

Tendemos a acreditar que a tarefa de estabelecer limites nas relações esteja sendo mais dispendiosa para os agentes culturais, uma vez que eles estabelecem relações mais próximas dos seus alunos, se envolvem com suas questões pessoais e são também mais afetivos.

É importante também identificar que, segundo relato dos agentes pesquisados, essa proximidade e afetividade entre agentes e alunos nem sempre é bem recebida por outros profissionais das escolas. Alanis comenta sobre esse aspecto:

Eu gosto de transmitir carinho, mas às vezes eu fico meio pé atrás por



conta de conversa, sabe? [...] Por conta do que os outros podem pensar da minha pessoa [...]. E pessoas da comunidade, pessoas da escola podem entender isso, sei lá, um abraço meu como uma forma de não só carinho e amizade, pode entender como uma forma, sei lá de... assédio (entrevista com Alanis).

Alanis, apesar de reconhecer a importância das trocas afetivas, relata a preocupação que tem sobre o que as outras pessoas pensam dessa sua postura. Breno também comenta esse aspecto: “E é um caso meio engraçado, porque eu sempre falava, a [Escola] Integrada já meio que orientava a gente, ‘Gente, por favor, não envolve muito com as alunas nem nada disso, porque às vezes pode dar problema para vocês mesmos’” (entrevista com Breno).

Os agentes pesquisados relataram ser questionados por outros agentes, professores e pessoas da comunidade sobre as relações afetivas que tinham com seus alunos. Podemos pensar que, talvez, esses questionamentos girassem em torno de compreensões de que as trocas afetivas não deveriam ocorrer entre agentes e alunos ou que essas trocas pudessem estar significando uma sexualização da relação.

Ainda sobre as relações entre agentes e alunos, outro aspecto se referia à vida pessoal e profissional dos agentes, uma vez que trabalhavam no mesmo bairro onde moravam. Alanis comenta sobre o fato de morar no mesmo bairro que seus alunos:

Às vezes, tem a festinha da vizinha lá, é comum o menino tá lá e você vai tá também, é... não sei o quê na igreja, eu no açougue no final de semana [...] por exemplo, eu no final de semana de shortinho curto e top, aí eu andando na comunidade, um exemplo, isso reflete na segunda-feira na escola, porque eu moro lá. Aí o menino me vê na padaria, “Nó, eu vi a Alanis de shortinho curtinho e top”; “Nó, Alanis, cê tava mó piriguete hem?”. Pronto, acabou. Queimou meu filme na escola. Eu tenho que ter esse cuidado, e é próximo porque a gente mora numa mesma comunidade, às vezes eu tento falar uma mesma linguagem deles, então isso traz uma proximidade maior, uma relação muito maior, mas também inspira um cuidado maior até pra sua vida pessoal, porque cê convive ali dentro com eles todo dia (entrevista com Alanis).

Alanis reconhece as contribuições de ser da mesma comunidade que os alunos para sua prática educativa, ao mesmo tempo, localiza os desafios e como essa proximidade interfere em sua vida pessoal. Laís relata um fato que também exemplifica esse tema:

[...] teve uns meninos, uma vez, que bateram lá na minha casa, num domingo [risos], oito horas da manhã! Na hora que eu cheguei lá no portão: “Oi, fessora, a gente veio te visitar!”. Eu falei: “Não, cês num fizeram isso comigo, não!” [risos]. “Domingo! Oito horas! Não, cês não fizeram isso comigo não, pode voltar pra casa do cês pelo amor de Deus!” [...] Não gosto que vai na minha casa, minha casa é o meu mundo! “Ah, fessora, mas eu queria conhecer a sua casa...”. Aí eu falei assim: “Ahã, vamo ver, quem sabe um dia? Quem sabe...”. (Entrevista com Laís)

Laís, como descrevemos anteriormente, estabelecia uma relação de proximidade com seus alunos, buscava de forma constante interagir com eles e com seus pais no bairro, ao mesmo tempo ela identifica “minha casa é o meu mundo”. Laís sentia que sua privacidade era invadida quando os alunos tentaram ir à sua casa. Os agentes, por morarem no mesmo bairro que os alunos e desenvolverem esse trabalho de mediação das relações, acabavam por tornar a vida pessoal e profissional muito próxima.

Ainda sobre esse tema, Luane, que começou a trabalhar em uma escola a poucos metros de sua casa, conta do receio que tem de seus alunos descobrirem que ela é homossexual:

Os meninos me conhecem do bairro, assim, eu acho que vai ter uma hora que não vai te como eu esconder. Porque ela [sua namorada] é do bairro, eu sou do bairro, assim, a gente já deixou de andar junto, assim, de mãos dadas na rua, uma coisa que a gente já tava super acostumada, por causa deles... mas, querendo ou não, o bairro inteiro se conhece, tem uma hora que isso vai chegar no ouvido, e aqui na coordenação a gente não fala, ninguém sabe, aqui, ninguém sabe... sabe na outra escola, eu tive mais facilidade de falar, eu acho que até porque ninguém tinha contato com ela, assim, ninguém conhecia, mas aqui o pessoal... é... eu acho que é muito complicado. (Entrevista com Luane).

Luane não tinha clareza de para quem e como contar sobre sua identidade sexual. No período final da pesquisa, ela estava pensando em começar a morar junto com a namorada e não sabia ao certo como comunicar isso para as pessoas ao seu entorno. Ser agente no bairro em que trabalhava aproximava sua vida profissional com os alunos de sua vida pessoal; nesse aspecto se tornando um dilema para Luane.

A partir dos relatos de campo apresentados, é possível constatar que os agentes, apesar de reconhecerem as contribuições de serem moradores das proximidades das escolas, têm encontrado dificuldade em separar suas vidas

personais e profissionais, em definir os limites das interações que vão estabelecer com os alunos e seus familiares e de suas vidas pessoais. Aparentemente, por trabalharem nas mesmas comunidades que vivem, esses limites parecem também ser mais difíceis de serem estabelecidos. Ainda sobre esse aspecto, Bernstein-Yamashiro e Noam (2013, p.70-71, tradução nossa) alertam para os cuidados que os educadores devem tomar.

Enquanto as relações podem ser satisfatórias e estimulantes, elas também podem ser confusas e desgastantes. Professores necessitam determinar como suas vidas pessoais se relacionam com as profissionais e quanta energia eles conseguem dedicar a seus alunos.

Os aspectos trabalhados por Bernstein-Yamashiro e Noam (2013) dizem respeito à própria saúde dos educadores, sobre o quando investem em suas vidas profissionais, nos relacionamentos com seus alunos e também em suas vidas pessoais.

## **4.2 A prática dos agentes**

Apresentamos até então diferentes aspectos da prática educativa dos agentes culturais pesquisados. Descrevemos as relações de proximidade e afetividade estabelecidas entre os sujeitos, as estratégias, os saberes trabalhados em suas oficinas e também a formação humana oportunizada e estimulada em suas práticas.

A partir da descrição da prática cotidiana dos sujeitos pesquisados e amparados pelo referencial teórico de Tardif (2002), localizamos a diversidade de espaços que contribuem para a construção das práticas dos agentes, os saberes por eles trabalhados e também as estratégias e intervenções em direção à formação integral dos alunos.

Ao mesmo tempo, é importante reconhecer que esses educadores “não pautam suas ações por um estatuto profissional, não são necessariamente titulares de um diploma de qualificação reconhecida” (DAYRELL; CARVALHO; GEBER, 2013, p.166). Diferente dos profissionais estudados por Tardif (2002), diplomados, a prática dos agentes culturais não está alicerçada em uma formação acadêmica específica. Salvo algumas poucas exceções, não existe um curso técnico ou superior que se proponha

a formar os agentes. Uma formação profissional também não é exigida pelas escolas ao contratar esses educadores.

Também são poucos os parâmetros, regras e costumes sociais que estipulariam quais seriam as práticas dos agentes. Ser agente está pouco prescrito no imaginário social e muitos dos atuais agentes não foram alunos de outros agentes, assim, não guardando referências dessas práticas. Alguns dos sujeitos pesquisados participaram como alunos de oficinas em programas sociais, mas nenhum deles foi aluno de um programa de Educação Integral.

Ainda sobre a prática dos agentes, apesar de regulações, não existe um currículo definido de saberes e conteúdos que devam ser trabalhados em suas oficinas. Como descrito, os professores comunitários estipulavam os saberes que seriam trabalhados, mas esses educadores possuíam uma liberdade na organização desses saberes e na definição das estratégias que seriam utilizadas. Por esses aspectos, podemos concluir que as práticas dos agentes culturais, se comparados com os professores, possuem pouca prescrição e regulação.

Possivelmente, esse baixo grau de prescrição e regulação externa está contribuindo para que com as práticas dos agentes seja um espaço de criação, um laboratório de novas ideias. Alanis conta como começou a trabalhar com vídeo na escola:

E um dia eu fiz um filme, filmei os meninos trabalhando na horta. E filmei os meninos, e aí um dia eu chamei os meninos lá na sala: “Ô, gente, vamo lá ver o filme”. Aí coloquei todo mundo lá no pátio e coloquei uma televisão. Saulo, eu nunca vi tanto olho brilhar. “Nossa! Olha o fulano de tal na televisão! Olha ali, olha que legal!”. Aí me deu um clique, falei: “Nó!”.

Na época, Alanis era Apoio de Coordenação e decidiu gravar os alunos trabalhando na horta. Alanis conta que se surpreendeu com o interesse dos alunos ao se verem no vídeo e a partir daí começou a investir nesse tipo de atividade, criando a oficina de Educomunicação na escola. De forma parecida, Miguel conta como surgiu a ideia de criar jogos em sua oficina:

Então eu comecei a criar, com alguns meninos que tinham mais interesse, e reaproveitar esse brinquedo, não daquela forma que já era brincado, mas a gente inventava outra brincadeira com aquele

brinquedo, e aí deu certo. Então, toda vez que vem um brinquedo ou que aquele brinquedo já não é mais utilizado, eu pego ele, ele não serve mais só praquilo, eu transformo ele em outro jogo... Transformo ele em outro jogo. Aí cria... cria uma vontade do menino de brincar com ele de novo.

Miguel conta que, quando começou a trabalhar na Escola Integrada, ele usava os jogos que eram comprados pela escola. No entanto, depois de um tempo, os jogos quebravam e os alunos não queriam mais brincar com eles. Então Miguel teve a ideia de “inventar” novas brincadeiras a partir das peças dos jogos antigos. Segundo ele, os jogos criados por ele e seus alunos tinham grande adesão nas turmas, assim transformando sua oficina em um espaço de criação de jogos.

Os exemplos de Alanis e Miguel expressam como os agentes criam e recriam suas práticas no cotidiano de suas atividades na escola. Como descrevemos, a partir da relação com os alunos, os agentes iam percebendo e desenvolvendo novas estratégias, investindo em novos saberes e formas de trabalhá-los. Assim, não existia uma adesão rígida do agente a uma determinada postura profissional ou currículo prescrito que precisaria ser seguido.

Dubet (2006), ao discutir as transformações sociais das últimas décadas, identifica que as instituições sociais estariam perdendo seu monopólio e caráter “sagrado”. Para o autor, as relações sociais entre os indivíduos não estariam, como antes, mediadas pelas instituições. Ser representante de uma determinada instituição, como professor, médico ou padre, não é condição suficiente de autoridade e reconhecimento. A legitimidade do profissional responsável por realizar um trabalho sobre os outros não está mais no caráter sagrado da instituição que ele representa.

Tendemos a acreditar que a própria inserção dos agentes culturais nos programas de Educação Integral seja expressão dessa crise institucional apresentada por Dubet (2006). É em um contexto de crise que a escola contrata educadores “não oficiais” para atuar no processo de socialização de seus alunos.

Também tendemos a acreditar que os agentes pesquisados, em suas práticas, tinham uma menor adesão às normas e prescrições da instituição escolar, como também uma menor regulação de suas práticas. Poderíamos levantar como hipótese que esses agentes, por essa menor adesão a uma figura de um representante

institucional, podem estar tendo maior liberdade de criar, reinventar, buscar em diferentes espaços estratégias para suas práticas educativas.

Sobre esse aspecto, Alanis fala sobre a autoridade e respeito na relação com seus alunos:

A partir do momento que você conquistou a amizade dele [do aluno], o afeto dele, você conquista o respeito junto. Aí você não precisa impor nada pra ele. É só você conversar que: “Pô véi, cê pegou mal ali, o que cê fez queimou meu filme” [...] eu acho essa relação melhor do que uma relação impositiva, pelo menos pra minha oficina, do tipo de trabalho que eu tento desenvolver com eles.

Alanis conta que buscava conquistar o respeito de seus alunos e não impor sua autoridade. A postura de Alanis de buscar “conquistar” o respeito dos alunos se aproxima das reflexões de Dubet, quando o autor afirma que a disciplina se torna um problema para os trabalhadores responsáveis pela socialização, pois essa deve ser entendida como justa pelos participantes do processo. De uma autoridade natural e sagrada, essa passa a ter que ser constantemente justificada. “Em uma palavra, o crente passou de estatuto de fiel ao de laico a quem o sacerdote deve dar explicações, deve administrar uma liberdade pessoal percebida como a condição mesma da fé autêntica”. (2006, p. 85).

Possivelmente, como expressão das análises de Dubet (2006), Arroyo (2009), refletindo sobre a educação brasileira contemporânea, afirma existir um mal-estar vivido nas escolas. Segundo o autor, os alunos não se encaixam mais no imaginário que anteriormente os representava. As crianças, adolescentes e jovens tencionam as imagens, ora romanceadas, ora satanizadas, que vão sendo construídas sobre eles. Esses educandos, segundo Arroyo (2009), expressam “as marcas de uma perversa e imoral estrutura econômica e social que nos chegam como tatuagens nos corpos e nas condutas dos(as) próprios(as) alunos(as)” (p. 16). Os docentes, ao não reconhecerem mais os alunos, não reconhecem mais a si próprios. O autor conclui que as imagens das crianças e jovens estão se quebrando, e conseqüentemente, as próprias imagens dos docentes.

A busca de conhecer os alunos, compreender suas realidades e estabelecer relações afetivas de identificação também pode ser compreendida nesse contexto identificado por Arroyo (2009) de imagens quebradas, de não reconhecimento.

Também tendemos a acreditar que os agentes, ao buscar compreender quem são seus alunos, o que gostam e como ofertar oportunidades educativas, estejam também buscando entender a si próprios, enquanto educadores.

Como discutido, podemos arriscar dizer que, por essa menor prescrição, regulação de sua prática e adesão a uma postura profissional estabelecida, os agentes estejam tendo maior liberdade para criar e acessar diferentes estratégias para o desenvolvimento de suas práticas educativas. Nessa direção, o contato com os alunos, as relações e os vínculos criados vêm ocupando papel importante na formação dessas práticas.

#### *4.2.1 A busca por uma diferenciação da escola*

Foi possível observar que os agentes, ao falarem de suas práticas ou na compreensão que tinham sobre o Programa Escola Integrada, identificavam uma busca intencional de se diferenciar do turno regular. Alanis fala sobre esse aspecto:

Por que que é obrigado? Já que é pra romper os padrões da escola regular, por que que [a oficina] não poderia ser de livre escolha do menino? Ele é obrigado a ficar numa aula que ele odeia, por exemplo, ele é obrigado a ficar duas horas e 20 na aula de Capoeira, que ele não gosta, ele deveria ter a livre escolha: “Olha, eu gosto do Judô, eu quero ir lá fazer Judô”. Ele poderia aproveitar as duas horas e 20 dele no Judô e não lá dentro da oficina de Capoeira que ele não gosta, aí essa questão de impor pro menino... se é pra romper com as barreiras né? Do que é escola regular, que tem oficinas diferentes... que lá na grade da Escola Integrada fala justamente isso, que as propostas de oficinas culturais são diferentes, é pra romper um pouco com isso e agregar outros conhecimentos, se é pra isso, por que que o menino é obrigado a cumprir uma tabela de horário, que no primeiro horário é isso, segundo horário ele é aquilo, e o monitor é obrigado a ficar com 25 meninos – que no papel é 25, já teve turma que eu peguei de 30 menino, 35 – cê é obrigado a ficar com aqueles meninos duas horas e 10, sendo que nem todos que estão ali tão querendo fazer aquilo. (Entrevista com Alanis)

Para Alanis, na Escola Integrada, as oficinas não deveriam ser pré-estabelecidas pela coordenação, mas sim ser de escolha dos alunos. Nesse relato, fica evidente a concepção de Alanis de que o papel da Escola Integrada é o de romper com a escola regular, ser diferente, propor novos temas e formas de trabalho. Para Miguel, sua oficina também seria uma forma diferente de trabalho da escola e da sala de aula.

Eles vão pra dentro da sala de aula, fazem trabalho, fazem o estudo normal [...], na recreação é isso, então eles têm um espaço maior que não é exigido cadeira e mesa pra ficar sentado ou fazendo alguma coisa[...], então, na minha oficina, eles jogam bola, eles têm totó, eles têm milhões de jogos lá, que eles tão brincando de um, agora eles largam num canto e querem fazer outro, então é um espaço que eles se sentem mais livres, entendeu? (Entrevista com Miguel)

Para Miguel, sua oficina é um espaço de maior liberdade, se comparado à sala de aula. Ele buscava trabalhar em sua oficina uma forma de aprendizagem “mais livre”, que o aluno pudesse escolher com o que ia brincar. Miguel, em seu relato, apresenta sua oficina em oposição a uma forma de organização do ensino da sala de aula. Pedro também comenta sobre esse aspecto: “Às vezes eu acho que minha oficina é muito teórica, muito escolarizada. Eu preciso tentar romper mais com isso, fazer de uma forma mais prática, menos escolar”. (Registros do caderno de campo).

Ao descrevermos as práticas educativas dos agentes culturais pesquisados, é possível observar uma busca intencional de se afastar da forma e dos saberes que já vinham sendo trabalhados no turno regular da escola. As oficinas, seus saberes, suas estratégias, quando organizadas, em parte eram pensadas em uma perspectiva de distanciamento da escola. Uma professora comunitária comenta também sobre esse aspecto: “O programa [Escola Integrada] não pode ser escolarizado, se não ele vai perder sua essência”.

Esse aspecto já foi anteriormente identificado por Bergo (2005), ao analisar um projeto socioeducativo de complementação do ensino regular em uma escola estadual de Belo Horizonte. O próprio nome do projeto, Reinventando a escola, já expressa uma intencionalidade do projeto “de se ‘reinventar’ a escola naquele contexto específico (p.16)”.

Segundo a autora, “O Reinventando a Escola foi criado com o objetivo de implementar no cotidiano da instituição uma dinâmica de trabalho e de relações sociais **distintas das que geralmente predominavam no ensino regular**” (p.40, grifo nosso). Nas análises de Bergo (2005), fica expressa uma intencionalidade de diferenciar as práticas estabelecidas em programas de extensão da jornada escolar dos saberes, estratégias e formas de organização comumente estabelecidos pela escola.



Esse aspecto também foi localizado por Hirsch, Deutsch e DuBois (2011, p.274, tradução nossa), ao descreverem os programas de expansão escolar nos Estados Unidos. Segundo os autores:

Quando sondamos a opinião de jovens para a criação de um programa de expansão da jornada escolar que teria como foco mulheres adolescentes, uma preocupação constante apresentada pelas entrevistadas foi de que o programa não poderia ser muito “parecido com a escola”.

Na mesma direção, Noam, Biancarosa e Dechusay (2002, p.56, tradução nossa), ao apresentarem resultados de pesquisa sobre a expansão da jornada escolar, dizem que seus entrevistados, de forma recorrente, ressaltavam que “Os programas precisam estar conectados às escolas, mas ser diferentes de um dia normal de aula”.

Nesse sentido, pensar as práticas educativas dos agentes culturais para além dos aspectos anteriormente explicitados é reconhecer, em algumas situações, uma busca intencional dos alunos, dos agentes, dos professores comunitários e das políticas públicas de construir propostas educativas que se diferenciem da escola regular. Essa concepção fica ainda mais evidente se recorrermos ao termo “não-escolar”, conceito esse bastante difundido nas práticas educativas de projetos sociais e que buscam, em sua definição, uma diferenciação da escola.

Vale ressaltar que Bergo (2005), em sua pesquisa e partindo do referencial teórico de Vincent, Lahire e Thin (2001), identifica que, mesmo tendo uma intencionalidade de se afastar de um modelo escolar de ensino, o Reinventando a escola, em muitos momentos, reproduzia a forma escolar em suas práticas.

Os sociólogos franceses Vincent, Lahire e Thin (2001, p. 37) argumentam que, a despeito da suposta “crise” da escola na contemporaneidade, pode-se observar uma predominância da chamada “forma escolar” nos processos de socialização. Segundo os autores, a forma escolar

se caracteriza por um conjunto coerente de traços - entre eles deve-se citar, em primeiro lugar, a constituição de um universo separado para a infância; a importância das regras na aprendizagem; a organização racional do tempo; a multiplicação e a repetição de exercícios, cuja única função consiste em aprender e aprender conforme as regras ou, dito de outro modo, tendo por fim seu próprio

fim. (VINCENT; LAHIRE; THIN, 2001, p. 37)

Em nossas análises, de forma similar às constatações estabelecidas por Bergo (2005), pudemos constatar que, apesar de os agentes culturais procurarem se distanciar da escola, em diversos momentos, suas oficinas expressavam elementos da forma escolar de ensino. Entre esses aspectos, podemos citar: o ensalamento dos alunos, a divisão por grupos de idade, obediência à estruturação burocrática do tempo, espaços ordenados e regulados, turnos de fala com perguntas e respostas.

As práticas dos agentes podem ser compreendidas em um contexto identificado por Vicent, Lahire e Thin (2001, p. 43) de escolarização da sociedade atual.

Quando se observam, hoje, as relações entre adultos e crianças nas nossas formações sociais, fica patente a propensão de transformar cada instante em um instante de educação, cada atividade das crianças em uma atividade educativa, isto é, uma atividade cuja finalidade é formá-las, formar seus corpos, formar seus conhecimentos, formar sua moral... sendo que todos esses aspectos são indissociáveis. (VINCENT; LAHIRE; THIN, 2001, p. 43)

As práticas dos agentes culturais expressam um fenômeno identificado pelos autores como uma imbricação da forma escolar de socialização ao nosso cotidiano social, mesmo em situações em que se busque intencionalmente se afastar dessa forma. Bergo e Geber, ao discutirem os projetos socioeducativos, comentam sobre esse aspecto (2008, p. 125):

Quer seja um projeto de educação pela arte, quer seja uma “escolinha de futebol” ou, ainda, uma oficina de teatro, a tendência é que nessas propostas o tempo seja racionalizado; as atividades sejam previamente elaboradas por especialistas; as interações verbais sejam reguladas; as produções pessoais passem por avaliações alheias; a organização dos grupos de trabalho obedeça a critérios rígidos; e as relações sociais sejam marcadas pela intenção pedagógica.

A partir da discussão aqui estabelecida é interessante reconhecer um movimento duplo na prática educativa dos agentes culturais. Um primeiro aspecto seria a busca intencional desses educadores de se afastar da forma escolar de ensino e o segundo aspecto, uma reprodução dessa forma escolar, justamente por estar arraigada em nossa sociedade.

Sobre essa discussão, é interessante reconhecermos que, como apresentado anteriormente, os agentes culturais pesquisados tinham pouco contato com os

professores, saberes e práticas estabelecidas no turno regular das escolas em que trabalhavam. Portanto, ao dizerem que buscavam desenvolver uma prática distinta da escola, estão na verdade, dizendo do que eles supõem ser as práticas escolares, de seus imaginários e memórias sobre a escola, e não o que de fato ocorre no cotidiano do turno regular.

Um segundo aspecto a ser ressaltado consiste no fato de que um posicionamento claro dos agentes culturais de se afastar do modelo escolar expressa a própria desqualificação da escola. Carvalho (2013, p. 115) comenta sobre esse aspecto: “Ao estabelecer a oferta de atividades diferenciadas e assumir um discurso de que essas novas práticas são mais interessantes e eficazes, em alguma medida, o programa corre o risco de desqualificar as outras ações da escola”. Esse aspecto também é comentado por Cavaliere (2007, p. 1032 *apud* Carvalho, 2013)

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

Os aspectos aqui levantados tensionam ainda mais a concepção da existência de um programa Educacional Integral. Como temos discutido, os agentes possuem pouco contato com o turno regular da escola, com o que vem sendo trabalhado pelos professores, com os saberes e práticas educativas. Ao mesmo tempo, percebe-se uma intencionalidade dos agentes, dentro do contexto do programa de Educação Integral, de se opor à própria escola.

#### 4.2.2 *Subalternidade*

O termo “duas escolas” vem sendo utilizado de forma recorrente para descrever como vem se dando a relação entre o turno regular e o Programa Escola Integrada nas escolas de Educação Integral. As pesquisas vêm mostrando uma falta de diálogo entre o turno regular e o contraturno, onde as aprendizagens são desenvolvidas de forma isolada e os educadores também não interagem entre si.

No entanto, é importante reconhecer que essa separação, muitas vezes, é acompanhada por uma hierarquia de desigualdades. Esse aspecto já foi trabalhado por Ramalho (2014), ao descrever a hierarquia entre os saberes trabalhados no turno

regular e os saberes trabalhados nas oficinas do Programa Escola Integrada. Segundo a autora, os saberes do turno regular eram considerados mais importantes do que os saberes trabalhados nas oficinas. Pedro também reconhece essa hierarquia ao falar da relação entre professores e agentes.

Um professor não te trata como um colega de trabalho. Muitos acontece isso, não tratam você como um colega de trabalho, ele trata você como se você fosse aluno entendeu? Ele acha que ele pode chegar, ele pode tratar monitor da forma que ele trata aluno e tal. Coisa que eu não aceitava etc. [...] eu já vi isso acontecer na escola, do professor chegar e falar com o monitor como se ele fosse aluno da escola. Isso perde a referência toda que o menino tem sobre o monitor, está muito complicado isso. (Entrevista com Pedro)

Pedro diz das hierarquias entre professores e agentes. Luane, reconhecendo esta hierarquia, comenta sobre um dos seus aspectos:

[...] Porque o pessoal lá dentro é funcionário público, professor é concursado, tem ensino superior, e educador que tá lá dentro não é educador, é monitor de Escola Integrada, que é da empresa terceirizada, então, assim, sabe, o celetista lá dentro, eles tratam com uma diferença mesmo, não só os monitores como também o pessoal da inclusão, é o pessoal que trabalha com a higiene dos meninos lá. (Entrevista com Luane)

Luane identifica aspectos que possivelmente, segundo sua opinião, explicariam esse tratamento diferenciado. Dimensões como a formação acadêmica e o vínculo institucional com a escola tensionam a relação entre agentes e professores. Alanis também comenta sobre a questão da formação acadêmica:

Mas o agente cultural, ele é uma pessoa que ele tem o conhecimento, mas ele não tem valorização, então, assim, é complicado. Na escola eu sou nada. Ótimo, ela conhece muito, ela entende muito disso, a oficina dela é muito bacana, mas quem é ela? Na visão de outras pessoas, quem é ela? Ela não tem nenhuma formação. [...] onde que tá educação? [...] onde que tá o que a gente tá passando pra esses meninos? Não vale nada? [...] mas, dentro do contexto Escola Integrada, essa palavra agente cultural, ela não tem o mesmo peso e o mesmo valor que numa ONG lá na comunidade, entendeu? (Entrevista com Alanis)

No relato, Alanis fala da inserção precária do agente e a falta de reconhecimento, segundo ela, por não ter uma formação acadêmica. Apesar do conhecimento, Alanis diz não ser valorizada por não ter formação superior.

Alanis relata uma situação em que ela inscreveu um vídeo produzido junto com seus alunos para um concurso nacional. O vídeo de Alanis foi premiado e eles deveriam ir a São Paulo receber o prêmio. As passagens eram para o grupo de alunos participantes da produção e um responsável da escola. Alanis conta que a coordenação da escola não queria deixá-la viajar com os alunos, pois ela não era uma funcionária da escola. Alanis fala sobre o que aconteceu:

Ou seja, ela não é ninguém na escola, todo o trabalho que eu fiz, que eu desenvolvi com os meninos, nossa! Foi o pior dia da minha vida, [...] eu subi que eu não conseguia me segurar de tanta vontade de chorar, porque eu fiz um trabalho, gerei uma expectativa nos alunos tão grande, porque nós fomos classificados, até então não tinha problema, só na hora que viram que a gente realmente ia pra São Paulo, é que o valor do agente cultural pesou. Qualquer professor, podia ser qualquer um da escola que tivesse um curso superior e um BM [ser concursado] seria qualificado pra sair com esses meninos dali, agora, eu não tinha o BM, eu não era qualificada, nesse dia o agente cultural pesou. (Entrevista com Alanis)

A impossibilidade de viajar com os alunos para receber um prêmio resultado de um trabalho desenvolvido por Alanis tensiona o lugar do agente cultural na escola. Decorrente dessa situação, Alanis começa a se questionar “qual era o seu valor”, “o que estava fazendo lá”. Os agentes assumiram diversos momentos educativos na formação dos alunos, no entanto, muitas vezes, não tinham o reconhecimento profissional da escola para as atividades que desenvolviam.

O lugar inferior atribuído aos agentes se materializa na “proibição” de entrar na sala dos professores. Luane fala sobre esse aspecto:

Então, assim, a gente entrava na sala dos professores [...], aí a nossa coordenadora vinha e falava: “Olha, cês num pode ficar entrando lá dentro não! A sala dos professores é sala dos professores”. Sabe... [...] A justificativa era que o material deles ficava muito exposto, e aí, por exemplo, se um aluno entra e some alguma coisa a culpa seria do agente, sabe, é... o computador deles nunca poderia ser usado, assim, a gente usava o sala de informática, é... então, assim, às vezes a gente queria usar a cozinha porque precisava colocar alguma coisa na geladeira e eu mesmo, assim, eu entrava na sala dos professores, assim, raramente, só quando me chamavam, porque eu sozinha não tinha... eu não tinha coragem de entrar lá dentro porque da forma como era posto pra mim, se eu entrasse lá dentro era perigoso um professor virar pra mim e falar: “Ah, que é isso?”. (Entrevista com Luane)

Os agentes eram proibidos de entrar na sala dos professores, usar os computadores, banheiros e cozinha que havia na sala. Luane relata o incômodo da proibição e o medo de ser repreendida por algum professor, quando entrava na sala.

A proibição da utilização da sala dos professores materializa os aspectos apontados por Luane do tratamento inferiorizante a alguns agentes por alguns professores. A ausência de espaços para a realização das atividades, a destinação das oficinas para casas precárias, o não conhecimento da escola sobre a existência dos agentes, os tratamentos em tons de inferioridade hierarquizam as relações entre agentes e professores, escola regular e Escola Integrada.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa teve como objetivo compreender as práticas educativas dos agentes culturais que atuam no Programa Escola Integrada da Prefeitura Municipal de Belo Horizonte. Iniciamos nossa discussão identificando que, com o novo impulso das experiências de Educação Integral no Brasil, diversos programas vêm contratando educadores que muitas vezes são jovens, moram nos territórios onde atuam e trabalham saberes que não necessariamente possuem uma correspondência com os conteúdos tradicionalmente escolares.

A partir do acompanhamento de seis agentes culturais, em duas escolas distintas, identificamos a diversidade de saberes trabalhados por esses educadores. Percebemos também que os agentes acessavam diferentes fontes para a realização de suas oficinas. Eles recuperavam suas vivências como alunos da escola e de projetos sociais, as aprendizagens que tiveram com seus familiares e grupos culturais, a participação em movimentos sociais, além das vivências em cursos, formações e universidade. Na organização e seleção dos temas que seriam trabalhados, o interesse e desejo dos alunos eram um aspecto constantemente levado em consideração por esses educadores.

A escolha dos seis sujeitos desta pesquisa não foi aleatória e sim resultado de um extenso trabalho exploratório de campo. Se os agentes não expressam uma “média” dos educadores no campo da Educação Integral, eles se configuram como possibilidade de ação.

O acompanhamento das oficinas também nos permitiu identificar a centralidade do fazer nesse espaço educativo. As oficinas eram um espaço de jogar, montar um colar, fazer um desenho, editar uma rádio etc. Em nossas observações, a aprendizagem a partir da realização de atividades se estabeleceu como uma característica central das oficinas. Também pudemos perceber, em diversas ocasiões, práticas dos agentes que expressavam elementos da Pedagogia de Projetos, em que esses educadores buscavam, a partir da identificação de problemas concretos do bairro, da escola ou da vida dos alunos, criar planos de ação para a interferência nessa realidade. Ainda sobre as oficinas, também constatamos que esse era um espaço educativo de pouca rigidez; a participação era estimulada pelo convencimento e não

por uma imposição. Como descrito durante o campo, muitas vezes essa postura dos agentes funcionava como um estímulo à participação dos alunos.

Os dados também nos permitiram observar as relações de proximidade e afetividade estabelecida entre os agentes pesquisados e os alunos. As interações entre esses sujeitos não se restringiam aos momentos ou temáticas das oficinas. Eles passavam uma grande quantidade de tempo juntos, conversavam sobre assuntos variados, falavam sobre si, sobre suas famílias e o bairro. Como descrevemos, aspectos do perfil dos agentes – como o de ser jovem e morador do bairro – contribuíam para esse processo de identificação entre esses sujeitos.

A pesquisa nos possibilitou analisar a prática dos agentes culturais a partir dos saberes, das estratégias e das relações que esses educadores estabeleciam com seus alunos. Como também discutimos, apesar de terem sido analisados de forma separada, esses aspectos da prática dos agentes ocorriam de forma integrada e interdependente no cotidiano escolar. A pesquisa também nos possibilitou analisar a prática dos agentes à luz das concepções conceituais do programa de Educação Integral em que estavam inseridos. A partir de nossas observações, tendemos a acreditar que os agentes culturais, em suas práticas, oportunizavam a ampliação dos saberes ofertados pelo programa, atuavam em direção a uma aproximação da escola com as famílias e territórios e também desenvolviam ações na perspectiva de formação ampla dos educandos, estimulando o desenvolvimento de dimensões como a identitária, a socialização e o lazer.

Durante o campo, foram evidenciadas a estrutura e as condições de atuação dos agentes. Foram descritas as precariedades físicas e estruturais das Casas onde algumas atividades se desenvolviam, o isolamento e a separação do corpo docente e administrativo da escola, a falta de estrutura e de suporte para suas ações. Os agentes também relataram sobre o sentimento de inferioridade e exclusão, muitas vezes expresso na proibição de entrar na sala dos professores ou no não reconhecimento dos outros profissionais da escola. O cotidiano dos agentes também era permeado por incertezas sobre a continuidade ou não do programa, sobre mudanças nas suas atribuições e relações de trabalho, como um eminente aumento da jornada para os fins de semana, por exemplo.



A pesquisa aqui realizada se insere nos estudos que vêm sendo feitos sobre os programas de Educação Integral no Brasil. Ao buscarmos compreender as práticas dos agentes culturais, também dizemos sobre o contexto da expansão da jornada escolar no Brasil e sobre as concepções de formação integral dos sujeitos educandos. As análises por nós feitas expressam as potencialidades da expansão da oferta educativa para a formação das crianças e jovens, com um currículo mais diversificado, uma maior aproximação com o território e também a intervenção em uma multiplicidade de dimensões do desenvolvimento dos sujeitos. Ao mesmo tempo, relatamos os desafios enfrentados por essas experiências a partir do reconhecimento das hierarquias dos campos do conhecimento, dos sujeitos educadores e também do isolamento das ações expressa em termos como “duas escolas separadas”.

O estudo sobre os agentes culturais também remonta à discussão sobre a Educação, as práticas educativas e as relações com o saber. Para além dos sujeitos pesquisados, acreditamos que os dados aqui trabalhados também dizem sobre os processos educativos de forma geral em nossa sociedade. A adesão dos alunos às oficinas e aos agentes, os saberes trabalhados, as estratégias utilizadas e também as relações estabelecidas entre esse sujeitos, mais do que aspectos de uma prática de agentes específicos, podem também ser compreendidos como dimensões do campo educacional que devem ser colocadas em reflexão. Essa perspectiva foi expressa no decorrer da pesquisa, quando aproximamos os diferentes aspectos da prática dos agentes aos estudos de outros teóricos e a contextos educativos distintos das oficinas realizadas por esses sujeitos.

Entendemos que, ao pesquisar os agentes, estamos também falando de jovens. Sujeitos com desejos, anseios, projetos de vida, busca pela geração de renda e qualificação profissional. A pesquisa evidenciou a importância que a escola e os projetos sociais tiveram para a constituição desses sujeitos, assim como suas vivências nos grupos culturais, movimentos sociais, grupos de amigos e família. Os relatos dos sujeitos pesquisados, em parte, expressam as experiências de jovens pobres que buscam uma inserção profissional que seja significativa e que dialogue com seus desejos, interesses, experiências e saberes.

Ao mesmo tempo, reconhecemos que as considerações aqui feitas não têm a pretensão de serem conclusivas. Muitas ainda são as questões que ficam em aberto,

demandando novos esforços de investigação. Uma primeira lacuna que encontramos é a ausência de informações sobre a atuação desses educadores em um contexto histórico e atual. Foi possível localizar algumas experiências, no entanto, reconhecemos a importância de estudos que possam mapear a presença desses educadores nas políticas educacionais brasileiras.

Além de localizar as experiências, esses estudos poderiam também contribuir para a compreensão da intencionalidade das políticas públicas ao definirem esses sujeitos como alguns dos atores responsáveis pela realização das ações educativas. Como descrevemos no texto, muitas políticas estipulam a presença dos agentes, no entanto não definem, com clareza, a especificidade da prática desses sujeitos.

A opção de realizar a pesquisa em duas escolas permitiu o estudo da prática dos agentes em contextos distintos, enriquecendo nossa análise. Ao mesmo tempo, reconhecemos a necessidade de pesquisas que centrem a análise no cotidiano de uma mesma experiência, percebendo assim a prática dos agentes mais próximo à realidade cotidiana que esses agentes vivenciam no dia a dia das escolas. Nessa perspectiva, reconhecemos também a necessidade de ouvir outras vozes sobre as práticas dos agentes culturais, como os alunos, seus familiares, os professores da escola, os coordenadores do programa etc.

Outro aspecto de aprofundamento se refere à produção que vem sendo feita nos Estados Unidos sobre a expansão da jornada escolar, as concepções educativas e os agentes culturais que atuam naquele país. Reconhecemos a contribuição que os teóricos norte-americanos ofereceram à compreensão dos fenômenos aqui pesquisados, no entanto, as revisões por nós feitas são ainda incipientes e merecem ser aprofundadas.

Fica a expectativa de que esta pesquisa contribua para um processo de visibilização do trabalho desenvolvido por esses agentes, sendo um dos elementos que possam contribuir para a garantia de melhores condições de atuação, de reconhecimento profissional, de desenvolvimento de ações que contribuam para a seu desenvolvimento e para repensar a Educação Integral em nossa sociedade.

## REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel. **Imagens Quebradas**: trajetórias e tempos de alunos e mestres. Petrópolis: Vozes, 2009.

ARROYO, Miguel. O direito a tempos-espacos de um justo e digno viver. In: MOLL, Jaqueline. **Caminhos da Educação Integral no Brasil**: direito a outros tempos espaços educativos. Porto Alegre: Penso Editora, 2012.

BERGO, Renata da Silva. **Reinventando a escola**: ideais, práticas e possibilidades de um projeto sócio-educativo. 2005. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, 2005.

BERNSTEIN-YAMASHIRO, Beth; NOAM, Gil G. Issue Authors' Notes. **New Directions for youth development**, v. 137, p. 1-9, spring 2013

BRANDÃO, Daniel; MIRANDA, Lilian; GEBER, Saulo. **EDUCAÇÃO INTEGRAL**: A perspectiva de alunos e famílias Estudo Qualitativo Belo Horizonte (MG) e Rio de Janeiro (RJ) Relatório Final: Move avaliação e estratégica em desenvolvimento social, 2012.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**, 1988. Brasília: Senado Federal, 1988.

BRASIL. **Decreto nº 7.083, de 27 de janeiro de 2010**. Dispõe sobre os princípios da educação integral e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 27 jan. 2010.

BRASIL. **Decreto, nº. 6.253 de 13 de novembro de 2007**, que dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB, regulamenta a Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007, e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 14 nov. 2007b.

BRASIL. **Estatuto da criança e do adolescente**: Lei federal nº 8069, de 13 de julho de 1990. Rio de Janeiro: Imprensa Oficial, 1990.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional Nº 9.394/96**. Brasília: Ministério da Educação, 1996.

BRASIL. **Lei n. 10.172/2001 – Plano Nacional de Educação – PNE**. Brasília: Ministério da Educação, 2001.

BRASIL. **Lei nº 9.608, de 18 de fevereiro de 1998**. Dispõe sobre o serviço voluntário e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 18 fev. 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. **Educação integral/educação integrada e(m) tempo integral**: concepções e práticas da educação brasileira: mapeamento das experiências de jornada escolar ampliada no Brasil. Brasília: MEC/SECAD, 2009a. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br>>. Acesso em: 28 set. 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. **Educação integral**: texto referência para o debate nacional. Brasília: MEC/SECAD, 2009b. Disponível em: <http://www.mec.gov.br>>. Acesso em: 28 set. 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. **Programa Mais Educação**: Passo a passo. Brasília: SEB/MEC, 2011.

BRASIL. **Portaria normativa interministerial nº- 17, de 24 de abril de 2007**. Institui o Programa Mais Educação, que visa fomentar a educação integral de crianças, adolescentes e jovens, por meio do apoio a atividades sócio-educativas no contraturno escolar. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 24 de abril de 2007a.

CALDEIRA, A.M.S.; ZAIDAN, S. Prática pedagógica. In: OLIVEIRA, D.A.; DUARTE, A.M.C.; VIEIRA, L.M.F. **DICIONÁRIO**: trabalho, profissão e condição docente. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CDROM.

CARA, Daniel. O País precisará desencadear um grande esforço para implementar a educação integral. **Educação & Participação**. 2014. Disponível em <<http://educacaoeparticipacao.org.br/acontece/o-pais-precisara-desencadear-um-grande-esforco-para-implementar-a-educacao-integral/>>. Acessado em 10 de abril de 2015

CARVALHO, Levindo Diniz. **Educação (em tempo) integral na infância**: ser aluno e ser criança em um território de vulnerabilidade. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, 2013.

CARVALHO, M. do Carmo B.; NETTO, J. P. **Cotidiano**: conhecimento e crítica. São Paulo: Cortez, 1994.

CARVALHO, Paulo Felipe Lopes de. **A escola, o bairro e a cidade**: processos de formação de territórios educativos na perspectiva da educação integral. Dissertação

(Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, 2014.

CAVALIERE, Ana Maria Villela. Educação integral: uma nova identidade para a escola brasileira?. **Educ. Soc.**, Campinas , v. 23, n. 81, p. 247-270, Dec. 2002 . Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-73302002008100013&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302002008100013&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em: 11 julho 2015.

CAVALIERE, Ana Maria Villela. Tempo de escola e qualidade na educação pública. **Educação e Sociedade**, v. 28, p. 1015-1035, 2007.

CEDEFES. **Comunidades quilombolas de Minas Gerais no século XXI** – História e resistência / organizado por Centro de Documentação Elóy Ferreira da Silva. – Belo Horizonte: Autêntica/CEDEFES, 2008.

CENPEC; FUNDAÇÃO ITAÚ SOCIAL. **Tendências para educação integral**. São Paulo: Fundação Itaú Social, Cenpec: 2011. Disponível em: <[http://ww2.itaui.com.br/itausocial2/pdf/ed\\_integral.pdf](http://ww2.itaui.com.br/itausocial2/pdf/ed_integral.pdf)>. Aceso em: 10 set. 2013.

CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber**: elementos para uma teoria. Porto Alegre: Artmed, 2000.

CLEMENTINO, Ana Maria. **Trabalho docente e educação em tempo integral**: Um estudo sobre o programa escola integrada e o projeto educação em tempo integral. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, 2013.

COLL, César. **Aprendizagem escolar e construção de conhecimento**. Porto Alegre: Arned, 1994.

DÁVILA LEÓN, Oscar. **Adolescencia y juventud**: aportes teoricos, una revision a las categorias de adolescencia y juventud, conferência de abertura do III Simpósio Internacional sobre a juventude brasileira (JUBRA), Goiânia, 2008.

DAYRELL, Juarez, CARVALHO, Levindo Diniz, GEBER, Saulo. Os jovens educadores em um contexto de educação integral in: MOLL, Jaqueline (org.). **Caminhos da Educação Integral no Brasil**. Porto Alegre: Penso, 2012, p.157-171.

DAYRELL, Juarez. **“Ser alguém na vida”**: juventude, escola e a busca por reconhecimento. 2015. (Relatório de Pesquisa).

DAYRELL, Juarez. **O jovem como sujeito social**. Revista Brasileira de Educação, São Paulo, nº 24 set./ dez., 2003.

DAYRELL, Juarez; GOLGHER, André; LABORNE, Ana; PAULA, Simone. **Um olhar sobre os jovens em Minas Gerais**. 2009. (Relatório de Pesquisa).

DELORS, Jacques. **Educação um tesouro a descobrir** – Relatório para a Unesco da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI. Editora Cortez, 7ª edição, 2012.

DUBET, François. **El declive de La institución: profesiones, sujetos e individuos en La modernidad**. Barcelona: Gedisa Editorial, 2006.

DURLAK, Joseph A.. MAHONEY, Amy M. Bohnert; PARENTE, Maria E. Developing and improving after-school programs to enhance youth's personal growth and adjustment: A special issue of AJCP. **American Journal of Community Psychology**, 45, 285 –293, 2010.

EBOLI, Terezinha. **Uma experiência de educação integral: Centro Educacional Carneiro Ribeiro**. Bahia: INEP, 1983.

EVARISTO, M.; MACEDO, N.; TERRA, E.; FERNANDES, L. GODOY, M.; VIANA, M. RIBEIRO, T. Escola Integrada: Novos tempos, lugares e modos para aprender. In: MOLL, Jaqueline. **Conceitos e pressupostos: o que queremos dizer quando falamos de educação integral?** TV Escola – Salto para o Futuro, Ministério da Educação, ano 18, 2008.

FRANÇA, Sônia dos Santos. **O tempo e a história da E.M. Cartola: Um capítulo da educação em Belo Horizonte**. Belo Horizonte: Escola Municipal Cartola, 2014.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GEBER, Saulo Pfeffer; BERGO, Renata Silva. Grupos de Conversa: um espaço diferenciado de socialização. **Paidéia** r. do cur. de ped. da Fac. de Ci. Hum. e Soc., Univ. Fumec Belo Horizonte Ano 5 n. 5 p. 119-136 jun./dez. 2008.

GEBER, Saulo. **Jovens educadores no contexto de uma ação pública voltada para a juventude na periferia de Belo horizonte**. 2010. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, 2010.

GUARÁ, Isa Maria F. R. É imprescindível educar integralmente. In: **Cadernos do CENPEC**. N. 2. São Paulo: CENPEC. 2006.

HIRSCH, B. **A place to call home**: After-school programs for urban youth. Washington, DC: American Psychological Association; New York: Teachers College Press, 2005.

HIRSCH, B. J.; DEUTSCH, N.; DUBOIS, D. **After-school centers and youth development**: Case studies of success and failure. New York: Cambridge University Press, 2011.

KRAJCIK, Joseph S.; BLUMENFELD, Phyllis C. Project-Based Learning. In: Sawyer, R. Keith (Ed.) **The Cambridge Handbook of the Learning Sciences**. Cambridge: Cambridge University Press. 2012. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1017/CBO9780511816833>. Acesso em: 28 set. 2014.

LEITE, Lúcia Helena Alvarez. Pedagogia de Projetos: Uma intervenção real. **Presença Pedagógica**, Belo Horizonte, n.8, 1996.

MIGLIEVICH, Adelia. A animação cultural ontem e hoje: a educação pública em debate. **Folha da manhã** / campos / quarta-feira, 17 de outubro de 2007.

MINAS GERAIS. **Programa de Controle de Homicídios**: Metodologia. Belo Horizonte: SEDS, 2009

MOLL, J. **Caderno Educação Integral**: Série Mais Educação. Brasília: MEC, SECAD, 2008.

NETO, Otávio Cruz. O trabalho de campo como descoberta e criação. In: MINAYO, Maria Cecília de Souza. (Org.). **Pesquisa social**: Teoria, método e criatividade. 22ed. Petrópolis, Vozes, 1994, v. p.51-66.

NOAM, Gil G. BIANCAROSA, Gina. DECHAUSAY, Nadine. **Afterschool Education**: Approaches to and Emerging Field. Boston: Harvard Education Press, 2002.

OLIVEIRA, Natália Fraga Carvalhais. **Extensão Universitária e educação básica**: O caso do Programa Escola Integrada – UFMG. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, 2014.

PAIVA, Flávio da Silva; ALBERTINO, Janaína de Oliveira; MACHADO, Nayara Cristine Veiga. **O papel do professor comunitário em um programa de educação**

**integral.** Trabalho de conclusão de curso (Graduação em Pedagogia) – Faculdade de Ciências Sociais Aplicadas de Belo Horizonte – FACISABH, 2013.

PIANTA, Robert C.; STUHLMAN, Megan K.; HAMRE, Bridget K. How schools can do better: Fostering stronger connections between teachers and students. **New Directions for youth development**, v. 91, p. 91-107, 2002

PITTMAN, Karen J.; IRBY, Merita; YOHALEM, Nicole; WILSON-AHLSTROM, Alicia. Blurring the lines for learning: The role of out-of-school programs as complements to formal learning. **New directions for youth development**, v. 101, p. 19-41, spring 2004.

PREFEITURA DE BELO HORIZONTE. **Programa Escola Integrada:** Orientações Gerais para as escolas – Fevereiro de 2010.

PREFEITURA MUNICIPAL DE BELO HORIZONTE (PBH). **Avalia BH.** Secretaria Municipal de Educação. Gerência de Avaliação de Políticas Educacionais, 2009. Disponível em: < <http://portalpbh.pbh.gov.br/>.> Acesso em: 10 set. 2014.

PREFEITURA MUNICIPAL DE BELO HORIZONTE (PBH). **Relatório geral sobre o cálculo do Índice de Qualidade de Vida Urbana de Belo Horizonte (IQVU) - 2006.** Secretaria Municipal Adjunta de Planejamento – Gerência de Indicadores, 2007. Disponível em: < <http://portalpbh.pbh.gov.br/pbh/ecp/files.do?evento=download&urlArqPlc=iqvu2006.pdf>.> Acesso em: 10 set. 2013.

PROGRAMA DE CONTROLE DE HOMICÍDIOS – FICA VIVO! Secretaria de Estado de Defesa Social. Superintendência de Prevenção à Criminalidade. Diretoria de Promoção Social da Juventude. Belo Horizonte. jun. 2009.

RAMALHO, Bárbara. **Educação Integral e jovens-adolescentes:** tessituras e alcances da experiência. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, 2014.

REIS, Juliana. **Quem faz a Escola Integrada?** Reflexões sobre os sujeitos do programa. Relatório de Pesquisa. 2012.

ROBSON, Ken. **How to escape education's death valley.** TED Talks Education. Disponível em: < [http://www.ted.com/talks/ken\\_robinson\\_how\\_to\\_escape\\_education\\_s\\_death\\_valley](http://www.ted.com/talks/ken_robinson_how_to_escape_education_s_death_valley) >. Acesso em: 01 de abril 2014.



ROMANS, Mercè; PETRUS, Antoni; TRILLA, Jaume. **De profesión: educador(a) social**. Barcelona: Editora Paidós Ibérica, 2000.

SANTOS, B. S. Para uma sociologia das ausências e uma sociologia das emergências. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, n. 63, p. 237-280, out. 2002.

SILVA JÚNIOR, Paulo Sérgio Ribeiro da. **Uma sociologia dos conflitos a partir do programa dos CIEPs: Configurações do campo político**. 2009. Dissertação (Mestrado em Políticas Sociais) – Centro de Ciências do Homem da Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, 2009.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Rio de Janeiro: Vozes, 2002.

TEIXEIRA, Anísio. Uma experiência de educação primária integral no Brasil. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Rio de Janeiro, v.38, n.87, jul./set. 1962. p.21-33.

TEIXEIRA, Inês A. Castro. Da condição docente: primeiras aproximações teóricas. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 99, p. 426-43, maio/ago. 2007.

VIANNA, Heraldo M. **Pesquisa em educação: a observação**. Brasília: Plano editora, 2003.

## APÊNDICE A

### Roteiro de Entrevista – Agente Cultural

*Iniciar agradecendo a participação, explicando os objetivos da pesquisa e garantindo o sigilo das informações. Pedir para ligar o gravador.*

Como você começou a trabalhar na Escola Inegrada? Como você chegou até a escola?

*Probes: Como iniciou? Alguém te convidou? Procurou a escola? Como foi o processo de entrada? Já desenvolvia outro trabalho na escola?*

Você trabalha com quais oficinas? O que você desenvolve nestas oficinas?

*Probes: Você sempre trabalhou com o mesmo tema? Ou mudou? Nome oficial da oficina X o que realmente trabalha.*

Onde você aprendeu o(a) \_\_\_\_\_?(NOME DOS SABERES QUE TRABALHA NA OFICINA).

*Probes: fez algum curso, participando de algum grupo, “autodidata”, etc*

Por que trabalhar estes saberes na Escola Integrada?

*Probes: o que justifica trabalhar o saber \_\_\_\_\_ na Escola Integrada?*

Como são suas oficinas? Me conte um pouco sobre elas.

*Probes: onde são realizadas; como pensa o espaço; dimensão do tempo, como você organiza? Interações com os alunos; como é a questão da participação (ou da não participação); disciplina (rigidez X flexibilidade)*

Como é sua relação com os alunos da escola?

*Probes: como é a relação no cotidiano; você conhece eles pelo nome?; brincadeiras; afetividade; você encontra com eles fora da escola; conhece os familiares deles; (isso influencia?)*

Você acha que o fato (de ser / não ser) do bairro tem alguma a coisa com as oficinas? E com os meninos?

*Probes: Conhecer os alunos; conhecer o bairro; conhecer os interesses da cultura local. POSSÍVEIS relações e interferências no trabalho.*

Como é seu trabalho aqui na escola? Qual é sua rotina?

*Probes: se fica meio período ou o dia todo. Com quais turmas trabalha. Com qual periodicidade. Com quantos alunos trabalha. Se participa de reuniões, formações. Quais os dias de planejamento. O que mais faz além das oficinas (horário do almoço, etc).*

Como você entende o programa Escola Integrada?

*Probes: O que justifica o programa; Por ele existe? Que contribuições o programa trouxe para a educação? Quais são os desafios do Programa?*

Como é ser Agente Cultural na Escola?

*Probes: como se dá a entrada dos agentes na escola? Como são recebidos? Que lugar ocupam?*

Como são as relações entre a equipe de agentes?

*Probes: desenvolvem trabalhos juntos; possuem momentos de trocas; como é a relação; como é a equipe da Escola Integrada?*

Como é a relação do Agente com o Professor Comunitário?

*Probes: desenvolvem trabalhos juntos; possuem momentos de trocas; como é a relação.*

Como é a relação com os outros profissionais da Escola? Professores, Direção, etc.

Você tem outros trabalhos?

*Probes: agente cultural, educador, trabalhos formais, faz bicos, outras fontes de renda, relacionados com o saber da sua oficina ou não?*

Além destes trabalhos, o que você faz no seu dia-a-dia? Como é sua rotina?

*Probes: faz parte de algum grupo ou movimento social, faz algum tipo de curso, participa de atividades culturais, esportivas, comunitárias.*

Além de tudo que já conversamos, o que mais você poderia me contar sobre você?

*Probes: (idade, onde mora, com quem mora, se está estudando, escolaridade, projetos de vida e de futuro)*

Tem alguma coisa que eu não te perguntei, mas que você acha ser importante comentar sobre ser agente cultural, o programa escola integrada ou a escola?

## APÊNDICE B

### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

O doutorando Saulo Pfeffer Geber e o professor Juarez Tarcísio Dayrell da pós-graduação da Faculdade de Educação da UFMG têm o prazer de convidá-lo (a) a participar da pesquisa: “As práticas educativas desenvolvidas por agentes culturais em Programas de Educação Integral.”

O objetivo da pesquisa é investigar as práticas educativas desenvolvidas por agentes culturais em Programas de Educação Integral, buscando compreender como estes agentes organizam suas oficinas, quais temas são trabalhados, que relações estabelecem com seus educandos e como suas práticas se inserem em um contexto de educação integral

A coleta de dados será feita por meio de duas estratégias. A primeira consistirá em observações de suas oficinas, que serão registradas em um diário de campo. A segunda estratégia consistirá na realização de entrevistas, que serão gravadas e posteriormente transcritas. As observações e entrevistas buscarão compreender suas práticas como agente, como você organiza seu trabalho, e quais sentidos você atribui. Os dias e horários das observações e entrevistas serão combinados com você, respeitando sua disponibilidade e preferência. Você não terá nenhum custo com a pesquisa.

Gostaríamos de esclarecer que o uso do material coletado será destinado exclusivamente para a realização desta pesquisa e que sua identidade ficará assegurada por meio do uso de um nome fictício. Vale ainda ressaltar que estamos disponíveis para qualquer esclarecimento no decorrer da pesquisa e que você tem a liberdade de retirar seu consentimento em qualquer fase da pesquisa, não tendo nenhum constrangimento por isso.

Eu \_\_\_\_\_, declaro que fui consultado (a) pelos responsáveis pelo projeto de pesquisa, Juarez Tarcísio Dayrell, telefone (31) 3409-6229 e Saulo Pfeffer Geber, telefone (31) 2531-0478 e respondi positivamente à sua demanda de realizar a coleta de dados de sua pesquisa por meio de observações e entrevistas. Terei liberdade para manifestar minha adesão

ou não ao projeto, sem qualquer prejuízo. Entendi as informações fornecidas pelo pesquisador e sinto-me esclarecido (a) para participar da pesquisa. Participo da pesquisa, portanto, com meu consentimento livre e esclarecido.

Assinatura: \_\_\_\_\_

Juarez Tarcísio Dayrell

Saulo Pfeffer Geber

COEP- Comitê de Ética em Pesquisa

Av. Antônio Carlos, 6627 - Unidade Administrativa II - 2º andar sala 2005 - Campus Pampulha - Belo Horizonte, MG – telefax (031) 3409-4592 email: coep@prpq.ufmg.br

**APÊNDICE C**

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO:**  
**Conhecimento e Inclusão Social**  
**Faculdade de Educação**

CARTA DE ANUÊNCIA DESTINADA À COORDENAÇÃO DO PROGRAMA ESCOLA  
INTEGRADA DA PREFEITURA MUNICIPAL DE BELO HORIZONTE

**Título do Projeto:** As práticas educativas desenvolvidas por agentes culturais em Programas de Educação Integral.

**Pesquisador responsável:** Juarez Tarcísio Dayrell

**e-mail:** juareztd@gmail.com **Tel.:** (31) 3409 – 6229

**Pesquisador Corresponsável:** Saulo Pfeffer Geber

**e-mail:** saulopgeber@gmail.com / **Tel.:** (31) 2531 - 0478

Prezado(a) Diretor(a) COORDENADOR

Agentes Culturais do Programa Escola Integrada estão sendo convidados a participar de uma pesquisa que visa investigar as práticas educativas dos agentes culturais em Programas de Educação Integral. Este estudo poderá contribuir para a melhoria do Programa Escola Integrada e também para a compreensão das práticas educativas que vem sendo desenvolvidas por estes atores.

Em caso de dúvida, a Coordenação do Programa pode entrar em contato com os pesquisadores responsáveis através dos telefones e endereços eletrônicos fornecidos nesse termo. Informações adicionais podem ser adquiridas no Comitê de Ética em Pesquisa (COEP) da Universidade Federal de Minas Gerais pelo telefone (31) 3409-4592 ou pelo endereço: Avenida Antônio Carlos, 6627 – Unidade Administrativa II – 2º ANDAR, SALA 2005 – Campus Pampulha, Belo Horizonte, MG – CEP: 31270-901.

Serão realizadas observações das oficinas do Programa Escola Integrada e também algumas entrevistas conduzidas pelo pesquisador. As observações e entrevistas serão agendadas com antecedência e de acordo com sua conveniência.

Serão realizadas gravações de áudio. Apenas os pesquisadores terão acesso a esses registros. Este estudo envolve riscos mínimos, ou seja, nenhum risco para a sua saúde mental ou física além daqueles que encontra normalmente em seu dia-a-dia.

Os agentes culturais são livres para deixarem de participar da pesquisa a qualquer momento, sem necessidade de justificativa junto aos pesquisadores.

Para autorizar a realização da pesquisa apresentada nesse documento, por favor assine o termo disposto abaixo.

Desde já agradecemos,

Professor Dr. Juarez Dayrell

Doutorando: Saulo Pfeffer Geber

O pesquisador Saulo Pfeffer Geber, aluno do Programa de Pós Graduação em Conhecimento e Inclusão Social/Doutorado da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), e seu orientador, Prof. Juarez Dayrell (FaE-UFMG) solicitaram minha participação nesse estudo intitulado: *As práticas educativas desenvolvidas por agentes culturais em Programas de Educação Integral*.

Eu li e compreendi as informações fornecidas e recebi respostas para qualquer questão que coloquei acerca dos procedimentos da pesquisa. Eu entendi e concordo com as condições do estudo como descritas. Eu entendo que receberei uma cópia assinada deste formulário de consentimento.

\_\_\_\_\_, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_

Assinatura do(a) diretor(a): \_\_\_\_\_

**Pesquisadores:**

Eu garanto que este termo de consentimento será seguido e que responderei a quaisquer questões que o (a) participante colocar, da melhor maneira possível.

\_\_\_\_\_, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_  
Assinatura do Orientador da Pesquisa

\_\_\_\_\_  
Assinatura do Pesquisador Corresponsável

## ANEXO A

## Belo Horizonte

### IQVU 2006

