

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS

FACULDADE DE EDUCAÇÃO

CAMILA CARVALHO DOS SANTOS

**SER AGENTE CULTURAL DO PROGRAMA ESCOLA INTEGRADA:
POSSIBILIDADES DE NOVAS EXPERIÊNCIAS EDUCATIVAS, CULTURAIS E
PROFISSIONAIS NA VIDA DESSES SUJEITOS**

Belo Horizonte

2018

CAMILA CARVALHO DOS SANTOS

**SER AGENTE CULTURAL DO PROGRAMA ESCOLA INTEGRADA:
POSSIBILIDADES DE NOVAS EXPERIÊNCIAS EDUCATIVAS, CULTURAIS E
PROFISSIONAIS NA VIDA DESSES SUJEITOS**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação: Conhecimento e Inclusão Social, da Universidade Federal de Minas Gerais.

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

Orientadora: Profa. Dra. Lúcia Helena Alvarez Leite

Belo Horizonte

2018

S237s T	<p>Santos, Camila Carvalho dos, 1985- Ser agente cultural do Programa Escola Integrada [manuscrito] : possibilidades de novas experiências educativas, culturais e profissionais na vida desses sujeitos / Camila Carvalho dos Santos. - Belo Horizonte, 2018. 157 f., enc., il.</p> <p>Dissertação - (Mestrado) - Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação. Orientadora: Lúcia Helena Alvarez Leite. Bibliografia: f. 139-150. Anexos: f. 151-157.</p> <p>1. Programa Escola Integrada (Belo Horizonte) -- Teses. 2. Educação -- Teses. 3. Cultura -- Estudo e ensino -- Teses. 4. Educação integral -- Teses. 5. Ensino integrado -- Teses. 6. Comunidade e escola -- Teses. 7. Educação e Estado -- Belo Horizonte (MG) -- Teses. 8. Educação integral -- Belo Horizonte (MG) -- Teses. 9. Belo Horizonte (MG) -- Educação -- Teses. I. Título. II. Leite, Lúcia Helena Alvarez, 1956-. III. Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação.</p>
	CDD- 306

Catálogo da Fonte* : Biblioteca da FaE/UFMG

Bibliotecário†: Ivanir Fernandes Leandro CRB: MG-002576/O
(Atenção: É proibida a alteração no conteúdo, na forma e na diagramação gráfica da ficha catalográfica‡.)

* Ficha catalográfica elaborada com base nas informações fornecidas pelo autor, sem a presença do trabalho físico completo. A veracidade e correção das informações é de inteira responsabilidade do autor, conforme Art. 299, do Decreto Lei nº 2.848 de 07 de Dezembro de 1940 - "Omitir, em documento público ou particular, declaração que dele devia constar, ou nele inserir ou fazer inserir declaração falsa ou diversa da que devia ser escrita..."

† Conforme resolução do Conselho Federal de Biblioteconomia nº 184 de 29 de setembro de 2017, Art. 3º - "É obrigatório que conste o número de registro no CRB do bibliotecário abaixo das fichas catalográficas de publicações de quaisquer natureza e trabalhos acadêmicos".

‡ Conforme Art. 297, do Decreto Lei nº 2.848 de 07 de Dezembro de 1940: "Falsificar, no todo ou em parte, documento público, ou alterar documento público verdadeiro..."

CAMILA CARVALHO DOS SANTOS

**SER AGENTE CULTURAL DO PROGRAMA ESCOLA INTEGRADA:
POSSIBILIDADES DE NOVAS EXPERIÊNCIAS EDUCATIVAS, CULTURAIS E
PROFISSIONAIS NA VIDA DESSES SUJEITOS**

Dissertação apresentada à banca examinadora do Programa de Pós-Graduação em Educação, Conhecimento e Inclusão Social da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, aprovada em 28/08/2018, como requisito final para a obtenção do título de Mestre em Educação.

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Lúcia Helena Alvarez Leite (Orientadora)
Universidade Federal de Minas Gerais – FaE/UFMG

Prof. Dr Juarez Tarcísio Dayrell
Universidade Federal de Minas Gerais – FaE/UFMG

Prof. Dr Paulo Henrique de Queiroz Nogueira
Universidade Federal de Minas Gerais – FaE/UFMG

Profa. Dra. Patricia Moulin Mendonça
Secretaria Municipal de Educação-SMED/PBH

Prof. Dr. Geraldo Magela Pereira Leão (suplente)
Universidade Federal de Minas Gerais – FaE/UFMG

Profa. Dra. Augusta Aparecida Neves de Mendonça (suplente)
Secretaria Estadual de Educação-SEE/MG
Fundação Mineira de Educação e Cultura – FUMEC

A alegria não chega apenas no encontro do achado, mas faz parte do processo da busca. E ensinar e aprender não pode dar-se fora da procura, fora da boniteza e da alegria.

(Paulo Freire)

AGRADECIMENTOS

Sempre precisamos do outro para completar nossas ideias e projetos e, por isso, agradeço a todos que, direta ou indiretamente, colaboraram para que esta etapa fosse concluída.

Agradeço a Deus, pois, em meio ao cansaço e desânimo, me deu forças para continuar.

Aos meus pais, Walreis e Sônia, pelo carinho, dedicação e palavras de encorajamento que me ajudaram a seguir em frente e colaboraram para a realização de um sonho.

Aos meus irmãos Carla, Sarah e Wanderson, pelos incentivos e contribuições. Foi muito importante tê-los ao meu lado nesta conquista.

A Lucinha Alvarez, pela orientação, acolhida e gentileza ao mediar meus estudos na elaboração deste trabalho. Obrigada por acreditar em mim e por me coordenar em projetos que foram significativos em minha formação humana e acadêmica. Muito obrigada por sua paciência e compreensão durante a escrita desta dissertação!

Aos professores e aos colegas do TEIA/UFMG, com os quais tive grandes momentos de aprendizado. Tecer esta “TEIA” com vocês foi muito significativo em minha caminhada acadêmica. Vocês me fizeram crescer como profissional e como pessoa. Sou gata a tantas pessoas desse grupo que o espaço desta lauda não seria suficiente para expressar meus sinceros agradecimentos. Então deixo aqui, de maneira simplificada, meu abraço à Lucinha pela oportunidade, aos professores Juarez Melgaço e Paulo Nogueira; à Kassiane Oliveira pela parceria nos artigos e nos congressos; à Luciana Lima, Daniela Aires, Thiago Portilho e Silvia pela companhia nos projetos do TEIA; ao Paulo Felipe e Rosana pela parceria nas pesquisas sobre o Programa Mais Educação, aos integrantes do curso “*Docência na Educação Integral*”, aos integrantes da pesquisa realizada pelo OBEDUC e tantos outros que participavam dos demais projetos e estavam presentes no meu cotidiano.

Aos bolsistas, professores e estudantes do FIEI/UFMG que me mostraram, ao longo desses dois anos, que o processo educativo pode ocorrer de maneiras diferentes. Meu grande abraço principalmente aos integrantes do Eixo Escola e Seus Sujeitos com os quais convivi e aprendi bastante: Shirley Miranda, Rodrigo Edimilson, Danilo Macruz, Maria Clemência, Heloíza Helena, Kelly Candido. Estendo esse abraço a Áquila e a Rebeca do eixo Ciências da Vida e Natureza (CVN).

Aos professores da Faculdade de Educação da UFMG, pelo profissionalismo e contribuições ao meu projeto.

Aos funcionários da FaE, em especial ao Gilson do setor financeiro pelos diálogos irreverentes e incentivadores.

Aos amigos, pelo afeto e carinho que me disponibilizaram nesta jornada. Agradeço principalmente a Priscila Martins pelo apoio nas transcrições. Também agradeço aos colegas da linha de pesquisa “Educação, Cultura, Movimentos Sociais e Ações Coletivas” pelas contribuições, conversas e aprendizados.

Agradeço os gestores, educadores e aos educandos da “Escola Viva”, em especial a “Laura” e “Mestre”. Foi muito gratificante estar com vocês! Agradeço pela acolhida, carinho e por todo aprendizado. A experiência de vocês nos mostra que é possível ter uma escola pública com educação diferenciada, de qualidade e que zela pela formação humana de seus educandos.

Aos membros da banca pelas orientações e importantes considerações a esta pesquisa.

À CAPES, pela concessão da bolsa.

RESUMO

Esta pesquisa situa-se no diálogo de estudos sobre a Educação Integral no Brasil tendo como objeto empírico a atuação do agente cultural no Programa Escola Integrada da PBH. A pesquisa visa compreender as possíveis influências que a atuação como agente cultural no Programa Escola Integrada tem possibilitado na experiência dos sujeitos. A fim de alcançar os objetivos propostos neste trabalho, foi realizada uma pesquisa qualitativa, sendo utilizados, como instrumentos de coleta de dados, a aplicação de um questionário e a entrevista com dois agentes culturais. Outros recursos utilizados no trabalho foram as observações de campo, o diário de campo e a coleta de dados secundários: textos, vídeos e outros documentos relacionados às experiências do agente cultural do Programa Escola Integrada. O referencial teórico utilizado é baseado, sobretudo, nos estudos de Teixeira (1954), Moll (2010), Freire (1996), Arroyo (2012). Os resultados nos permitiram perceber que os agentes culturais estabelecem uma relação afetuosa com seus educandos e o processo educativo nas oficinas se dá de uma maneira horizontal, onde ambos se escutam, se cuidam, tendo um vínculo para além da relação professor/aluno. Também apresentam grande afinidade com a comunidade onde trabalham e se tornam uma ponte entre a escola e a comunidade. Em relação à sua participação no Programa, veem na educação um instrumento de transformação social e apontam mudanças significativas em suas áreas profissional, financeira e cultural, após a inserção no PEI.

Palavras-chave: Agentes culturais. Educação Integral. Programa Escola Integrada.

ABSTRACT

This research is located in the dialogue of studies on Integral Education in Brazil, having as an empirical object the performance of the cultural agent in PBH's Integrated School Program. The research aims to understand the possible influences that the acting as cultural agent in the Integrated School Program has made possible in the subjects' experience. In order to reach the objectives proposed in this work, a qualitative research was carried out, using as a data collection tool the application of a questionnaire and the interview with two cultural agents. Other resources used in the work were the field observations, the field diary and the collection of secondary data: texts, videos and other documents related to the experiences of the cultural agent of the Integrated School Program. The theoretical framework used is based mainly on the studies of Teixeira (1954), Moll (2010), Freire (1996), Arroyo (2012). The results allowed us to perceive that cultural agents establish an affectionate relationship with their students and the educational process in the workshops takes place in a horizontal way, where both listen, take care and have a bond beyond the teacher / student relationship. They also have great affinity with the community where they work and become a bridge between the school and the community. In relation to their participation in the Program, they see in education an instrument of social transformation and point out significant changes in their professional, financial and cultural areas, after their insertion in the IEP.

Keywords: Cultural agents. Integral Education. Integrated School Program.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AIB - Ação Integralista Brasileira

AMAS - Associação Municipal de Assistência Social

BCDTD - Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações

CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CEAAL - Conselho de Educação de Adultos da América Latina

CECR - Centro Educacional Carneiro Ribeiro

CEI - Centros de Educação Integrada

CIACS - Centros Integrados de Atendimento à Infância

CIEPS - Centros Integrados de Educação

CLT - Consolidação das Leis Trabalhistas

COEP - Comissão de Ética em Pesquisa

CUT - Central Única dos Trabalhadores

EJA - Educação de Jovens e Adultos

EJC - Escolas de Jornada Completa

EJE - Escolas de Jornada Estendida

FAE - Faculdade de Educação da UFMG.

FMI - Fundo Monetário Internacional

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

IDEB - Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

IDH - Índice de Desenvolvimento Humano

IES - Instituição de Ensino Superior.

FUNDEB - Fundo de Desenvolvimento da Educação Básica

FUNDEF - Fundamental e de Valorização do Magistério

GAPCO - Gerência de Apoio à Produção e Comercialização de Alimentos

GCPCS - Gerência de Prestação e Controle de Contas e Subvenções

LDB - Lei de Diretrizes e Bases

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

MEC - Ministério da Educação

MOVA - Movimento de Alfabetização de Jovens e Adultos

MST - Movimento dos Trabalhadores Rurais e Sem Terra

OBEDUC - Observatório da Educação

ONG - Organização Não Governamental

OP - Orçamento Participativo

PDDE - Programa Dinheiro Direto na Escola

PEA - Programa Escola Aberta

PEI - Programa Escola Integrada de Belo Horizonte

PBH - Prefeitura de Belo Horizonte

PME - Programa Mais Educação

PNE - Plano Nacional de Educação

PNME - Programa Novo Mais Educação

PROETI - Programa de Educação em Tempo Integral

PROUNI - Programa Universidade Para Todos

PT - Partido dos Trabalhadores

PUC - Pontifícia Universidade Católica

RMEBH - Rede Municipal de Educação

SEB - Secretaria de Educação Básica

SENALBA-MG - Sindicato dos Empregados em Entidades de Assistência Social de orientação e Formação Profissional do Estado de Minas Gerais

SINDIBEL - Sindicato dos Servidores Públicos Municipais

SEP- Sociedade de Estudos Paulista

SMED - Secretaria Municipal de Educação

TAC - Termo de ajustamento de conduta

TCLE - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

TEIA - Territórios, Educação Integral e Cidadania

UFMG - Universidade Federal de Minas Gerais

UNE - União Nacional dos Estudantes

LISTA DE TABELAS

TABELA 1 - Vínculo de contratação.....	61
TABELA 2 - Números de filhos	64
TABELA 3 - Formação	67
TABELA 4 - Cursos de graduação escolhidos pelos agentes culturais.....	68
TABELA 5 - Renda familiar	70
TABELA 6 – Fontes de renda.....	72
TABELA 7 - Oficinas desenvolvidas.....	72
TABELA 8 - Finalidade central das Oficinas	73
TABELA 9 - Relação com o Bairro.....	75
TABELA 10 - Participação em grupos ou movimentos sociais.....	75
TABELA 11 - Locais onde já trabalhou como oficinairo	77
TABELA 12 – IDEB da Escola Viva – 2015.....	80

LISTA DE GRÁFICOS

GRÁFICO 1 - Sexo	62
GRÁFICO 2 – Faixa Etária dos Agentes Culturais	63
GRÁFICO 3 - Estado Civil	64
GRÁFICO 4 - Raça/ Cor	65
GRÁFICO 5 - Religião.....	66
GRÁFICO 6 - Tempo de trabalho no PEI	71

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	17
1.1. Percursos e trajetos de uma pesquisadora	17
1.2. O que dizem as pesquisas sobre educação integral?	21
1.3. Trilhando os caminhos da pesquisa.....	26
1.4. Minha inserção no campo de pesquisa	30
CAPÍTULO 1.....	33
1. A EDUCAÇÃO INTEGRAL E SUAS VÁRIAS CONCEPÇÕES.....	33
1.1. Por uma educação libertária: a Educação Integral na perspectiva anarquista	34
1.2. A escola sob as marcas do conservadorismo: A Educação Integral na visão integralista.....	35
1.3. A necessidade de uma “Escola Nova”: o legado de Anísio Teixeira e a Educação Integral na concepção liberal.....	38
1.4. A Educação Integral na contemporaneidade	42
1.5. Políticas e programas de Educação Integral no Brasil	43
CAPÍTULO 2.....	48
2. TECENDO OS CAMINHOS PARA EDUCAÇÃO INTEGRAL NO MUNICÍPIO DE BELO HORIZONTE	48
2.1. Do singular ao plural: a proposta político-pedagógica da Escola Plural	49
2.2. O Programa Escola Integrada.....	54
2.3. Delimitando o perfil dos agentes culturais do PEI.....	57
2.3.1. <i>Quem são os agentes culturais do Programa Escola Integrada?</i>	57
2.3.2. <i>O perfil dos agentes culturais do Programa Escola Integrada</i>	62
2.3.3. <i>“A união faz a força”: conhecendo a história da Escola Viva</i>	78
2.3.4. <i>Os educadores da Escola Viva</i>	81
2.3.5. <i>Laura</i>	82
2.3.6. <i>Mestre</i>	85
3. NOVOS MODOS DE EDUCAR E APRENDER	89
3.1. Os saberes da experiência presentes nas práticas de Laura e Mestre	92
3.2. As práticas educativas dos agentes culturais	96
3.3. Os agentes culturais e sua relação com os educandos.....	101
3.4. Relação com a comunidade.....	105
3.5. Tensões e percalços encontrados.....	112
CAPÍTULO 4.....	116
4. EDUCAÇÃO COMO PRÁTICA DA LIBERDADE: EDUCANDO E APRENDENDO NA ESCOLA INTEGRADA	116

4.1. Monitores ou educadores? Qual a identidade profissional dos agentes culturais?.....	116
4.2. O compromisso social dos agentes culturais.....	121
4.3. Os aprendizados proporcionados pelo PEI.....	124
4.4. Da memória do passado, do investimento no presente ao projeto de futuro.....	130
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS	135
REFERÊNCIAS	139
APÊNDICE A: Termos de Consentimento Livre e Esclarecido	151
APÊNDICE B: Carta de anuência.....	153
APÊNDICE C: Roteiro de entrevista	155

1. INTRODUÇÃO

A presente investigação situa-se no diálogo de estudos sobre a Educação Integral no Brasil tendo como objeto de análise o Agente Cultural¹ do Programa Escola Integrada² da Prefeitura de Belo Horizonte (PEI/PBH). A relevância de se estudar esses atores ficou cada vez mais evidente a partir da observação e leitura do levantamento bibliográfico realizado que indicou poucas produções acerca desses educadores como objeto de estudos e reflexões. Assim, esta pesquisa visa compreender as possíveis influências que a atuação como agentes culturais no PEI tem na trajetória desses sujeitos, a partir de suas concepções.

1.1 Percursos e trajetos de uma pesquisadora

O interesse pela temática surge de indagações originadas na minha participação como agente cultural do Programa Escola Integrada e em minhas experiências acadêmicas na Faculdade de Educação, por meio de projetos de pesquisa e extensão na área da Educação Integral. Minha trajetória na Educação Integral se inicia em 2008 quando começo a trabalhar como agente cultural do PEI em uma escola da região noroeste de Belo Horizonte exercendo atividades voltadas para artes e cultura. O fato de a escola em que trabalhava se situar na comunidade onde eu moro foi um fator preponderante para participar do Programa, já que eu não teria problemas relacionados ao transporte e deslocamento e ainda trabalharia com crianças de cuja maioria eu já conhecia a família. Trabalhar no PEI também me possibilitava um horário acessível para estudos, visto que trabalhava somente 20 horas semanais.

Meu primeiro ano como agente cultural não foi fácil, devido, principalmente, ao meu desconhecimento da área da educação e da própria proposta do Programa. Via-me em meio a

¹Educadores, que trabalham no Programa Escola Integrada da PBH ao lado dos professores comunitários e bolsistas universitários. Geralmente são moradores da comunidade onde está situada a escola em que trabalham oferecendo oficinas que se enquadram nos Macrocampos do Programa Mais Educação. Esses sujeitos também são conhecidos como “oficineiros” e a partir do ano de 2012 passam a ser identificados pela SMED/PBH como “monitores de oficina”. Nesta pesquisa, ao abordarmos sobre esses educadores utilizaremos a nomenclatura “agentes culturais”, denominação destinada a esses profissionais no início do Programa Escola Integrada.

²Política de educação integral desenvolvido pela Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte, que visa à ampliação da jornada escolar. Essa política é organizada por meio de oficinas que são desenvolvidas por agentes culturais e bolsistas universitários, sob a coordenação de um professor comunitário.

diversas indagações. As mais inquietantes se relacionavam a compreender que benefícios e transformações a ampliação da jornada escolar, juntamente com a utilização de novos espaços e a inclusão de novos saberes, acarretariam na vida dos educandos. No entanto, também sempre questionava a proposta de uma educação extremamente conteudista como uma solução para uma educação de qualidade.

As dificuldades no local de trabalho eram infinitas, demarcadas pela falta de materialidade como também pela falta de reconhecimento do serviço prestado. Muitas vezes, as atividades do PEI eram subjugadas. Por prever atividades de caráter diversificado e ter a vulnerabilidade social como um dos mecanismos de adesão, o programa muitas vezes era visto como um lugar onde só ficavam as crianças com dificuldades cognitivas, as mais carentes e as mais problemáticas da escola. Dentro do senso comum, as famílias dessas crianças também eram vistas como ausentes e sem preocupação com a educação de seus filhos. Vale lembrar que essa construção social em relação aos pobres, trazendo uma relação pejorativa, “foi gerada do lugar social da classe dominante em consonância com seus interesses” (PATTO,1992. p.111). Essas representações também estavam relacionadas aos agentes culturais que eram vistos como pessoas sem instrução e que faziam atividades que não agregavam ao aprendizado das crianças.

As representações estereotipadas em relação a esses sujeitos eram difundidas, principalmente pelo grupo de professores. O discurso dos docentes chamava a minha atenção. Afinal, eu era agente cultural e, assim como meus pares, o meu saber era invisibilizado. Eu também era moradora da comunidade onde se situava a escola, comunidade vista por eles como “carente”. Como moradora, conhecia muitas daquelas famílias julgadas como “desestruturadas” e sabia plenamente o quanto tentavam investir na educação de seus filhos. Como ex-aluna dessa instituição, imaginava se na minha infância recaía sobre mim os mesmos pré-julgamentos que hoje davam a meus alunos.

O discurso dos docentes, baseados em estereótipos e falta de informação, se apoiava em valores retirados de situações sociais particulares. Pontuavam três questões em suas narrativas para desmerecer os feitos do programa: acreditavam que a ampliação do tempo deveria ser destinada a mais conteúdos e não a oficinas. Também questionavam o fato de ter outras pessoas na escola exercendo atividades educativas. Pregavam que o professor estudava para isso, portanto aceitar monitores não graduados dentro da escola era sucatear ainda mais a educação. Também relatavam que o PEI tinha várias excursões, algo que não acontecia com

frequência no turno regular. Para o grupo de professores, isso era um meio de favorecer aqueles a quem julgavam não merecer, já que associavam a adesão do Programa aos alunos mais bagunceiros. Para Arroyo (2016)

O problema desse enfoque é que, se os(as) pobres são vistos(as) como carentes e inferiores em capacidades de atenção, esforço, aprendizagem e valores, acabam sendo responsabilizados(as) por sua própria condição. São, desse modo, constantemente inferiorizados(as), reprovados(as) e segregados(as). A insensibilidade dessa visão reducionista, espiritualista e moralista sobre os(as) pobres leva a pedagogia a ignorar os efeitos desumanizadores da vida na pobreza material, ou da falta de garantia de cobrir as necessidades básicas da vida como seres humanos (p.8).

Isso nos revela o motivo pelo qual mesmo após 10 anos de Programa esse pensamento ainda permanece. De certa maneira, essa construção social em torno dos sujeitos atendidos pelo PEI faz com as pessoas estereotipem os sujeitos e minimizem os benefícios que o Programa possa proporcionar.

Esta pesquisa se situa nesse cenário de inquietudes, permeada por minhas vivências práticas da área da educação, ingresso no curso de Pedagogia, primeiramente em uma faculdade particular e, posteriormente, na Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (FAE/UFMG), onde, ao longo da graduação, pude participar de atividades de pesquisa e extensão relacionadas à educação integral em três programas distintos.

No primeiro ano da graduação, fui integrante do Observatório da Juventude da UFMG³ onde participei como bolsista de graduação do “*Curso Formação de Agentes Culturais da Escola Integrada*”⁴ e da pesquisa “*Metodologias de orientação nas áreas do Programa Escola Integrada- PEI UFMG*”. Nesses projetos, além de ter a oportunidade de presenciar os processos formativos destinados aos agentes culturais e aos bolsistas de graduação que atuam no PEI, também pude ter as primeiras reflexões acerca de suas atividades, dos desafios presentes no exercício de sua função e sobre o contexto em que trabalhavam. A participação nesse curso me fez refletir sobre minha função como educadora, pois além de ser bolsista e participar de todas as ações de pedagógicas e de planejamento do curso eu também era a educadora que trabalhava no Programa Escola Integrada.

³Programa de pesquisa, ensino e extensão da Faculdade de Educação da UFMG voltado para temática da juventude. <http://observatoriodajuventude.ufmg.br/>

⁴O Curso Formação de Agentes Culturais da Escola Integrada que teve como objetivo a formação pedagógica de agentes culturais que atuam no Programa Escola Integrada foi realizado pelo Observatório da Juventude da UFMG em parceria com a Secretaria Municipal de Educação (SMED) entre os anos de 2010 e 2012.

As narrativas dos agentes culturais que participavam do curso eram cheias de significado. Como educadora no PEI vivenciava a maioria dos dramas relatados por meus pares e também encontrava alternativas em suas experiências que foram positivas. Isso vem ao encontro do que diz Cunha (1997), “quando uma pessoa relata os fatos vividos por ela mesma, percebe-se que reconstrói a trajetória percorrida dando-lhe novos significados” (p.187). As narrativas que apareciam no curso eram de certa maneira o ponto de partida para as aulas posteriores. Para Cunha (1997), “o fato da pessoa destacar situações, suprimir episódios, reforçar influências, negar etapas, lembrar e esquecer, tem muitos significados e estas aparentes contradições podem ser exploradas com fins pedagógicos” (CUNHA, 1997, p.186). Por isso, esses relatos faziam com que os formadores do curso se indagassem sobre a real necessidade dos cursistas e planejassem algo que pudesse realmente ser significativo para suas atividades diárias.

Exercendo as funções de bolsista de extensão e de agente cultural, pude perceber não só questões relacionadas à identidade profissional desses educadores como também as representações relacionadas a eles. Em relação ao agente cultural, três situações constantemente me chamavam atenção. A primeira delas se referia ao discurso desses educadores. Seus diálogos sempre eram permeados por discussões acerca de sua relação de proximidade com os educandos, sua relação com a comunidade e sua função educativa dentro da escola. A segunda estava relacionada a seu grau de instrução. Embora muitos julgassem os agentes culturais como pessoas com baixa escolaridade, suas respostas no formulário de cadastro do curso apresentavam o oposto. Na última formação da qual participei como bolsista, dos cem agentes culturais cadastrados, vinte e quatro estavam cursando o ensino superior, somente um não tinha completado o ensino fundamental e os demais cursistas tinham o ensino médio completo. O terceiro fato que me chamava atenção se relacionava à atuação de alguns desses educadores em outros projetos ou programas de cunho social. Essas peculiaridades de certa maneira me instigavam a tentar compreender um pouco mais sobre esses sujeitos e suas motivações para atuar no programa.

Posteriormente à minha participação no Observatório da Juventude, me integrei ao grupo Territórios, Educação Integral e Cidadania⁵ (TEIA/UFMG) e ao Observatório da Educação

⁵ Criado em 2008, o TEIA articula várias ações de ensino, pesquisa e extensão no campo da educação integral. Entre seus objetivos estão a criação de um espaço de diálogo em prol de uma educação integral e a produção e divulgação de conhecimentos e projetos sobre educação integral e em tempo integral. Disponível em: <http://teiaufmg.com.br/>. Acesso em: 03 de maio de 2016.

Integral⁶ da UFMG (OBEDUC), que contribuíram significativamente para minha vida acadêmica e para a ampliação do meu horizonte em relação à Educação Integral. No TEIA atuei como tutora no curso “*Docência na Educação Integral*” convivendo com professores licenciados que trabalhavam na experiência de educação integral da rede estadual de educação e como assistente de pesquisa no estudo “*Programa Mais Educação: Impactos do Programa Mais Educação na educação integral e integrada*” (2013)⁷.

A participação nessas ações de ensino, pesquisa e extensão contribuiu significativamente para minha vida acadêmica. A participação nos seminários promovidos pelo programa e a participação nas ações de iniciação científica ampliaram meu horizonte em relação à Educação Integral. No curso de extensão podia ouvir os educadores e suas narrativas. Isso me fazia refletir sobre minha prática como educadora, uma vez que as narrativas nos levavam a compreender não somente o outro, mas também a mim mesma (CUNHA,1997. p.188). Segundo Cunha (1997), a narrativa provoca mudanças, pois por meio dela “(...) é possível, ao "ouvir" a si mesmo ou ao "ler" seu escrito, que o produtor da narrativa seja capaz, inclusive, de ir teorizando a própria experiência” (p.188).

Já a vivência de uma experiência de investigação durante o período da graduação potencializou meu olhar sobre a Educação Integral. Essa vivência possibilitou que eu tivesse um olhar e uma postura mais crítica sobre tal realidade, além de intensificar meu interesse em compreender um pouco mais sobre os educadores que vivenciam esse contexto, sobretudo os agentes culturais que atuam no PEI.

1.2. O que dizem as pesquisas sobre educação integral?

A discussão sobre Educação Integral no Brasil não é recente. Na década de 1930, intelectuais como Anísio Teixeira já propunham uma nova maneira de pensar e conceber a educação escolar. Seu projeto, concretizado em 1950 com o Centro Educacional Carneiro Ribeiro

⁶O Observatório da educação integral (OBEDUC) tem por objetivo identificar e analisar as experiências de Educação em Tempo Integral em Minas Gerais, suas práticas pedagógicas, sua gestão e seus resultados, contribuindo na consolidação de políticas de Educação Integral no Estado e na formação de atores envolvidos nessas experiências.

⁷A pesquisa “*Programa Mais Educação: Impactos do Programa Mais Educação na educação integral e integrada*” foi desenvolvido por pesquisadores de seis Universidades Federais UFMG, UFG, UFPA, UFPE, UFPR e UNIRIO tendo como objetivo mapear as experiências do Programa Mais Educação no Brasil e suas implicações na Educação Integral e Integrada em desenvolvimento no país.

(CECR) no Estado da Bahia, serviu como exemplo para que outras cidades brasileiras propusessem, ao final do século XX e início do século XXI, novas experiências educacionais⁸ que visassem trabalhar os sujeitos no âmbito da educação integral. Entre essas experiências podem-se destacar algumas políticas de educação integral que emergem no início do século XXI, surgem incentivadas pelo Programa Mais Educação (PME)⁹, que em sua versão inicial trazia como foco a minimização das desigualdades escolares por meio da ampliação da jornada escolar. Focalizadas em ações de educação integral, tais políticas emergentes têm em suas propostas romper com a dicotomia entre educação escolar e prática social. Para isso, surgem propostas de atividades de diferentes áreas do conhecimento que visam integrar as diversas dimensões formadoras do ser humano (GUARÁ, 2006). As práticas pedagógicas desses programas, geralmente voltadas para as áreas de artes, esportes, cultura e lazer, são entendidas como uma oportunidade de outra qualidade de experiência escolar, uma vez que possibilitam trabalhar outros aspectos do desenvolvimento humano. Assim, essas experiências tinham como objetivo, não só expandir o tempo de atendimento dos alunos dentro da escola, mas também ampliar a variedade de atividades ofertadas aos estudantes. Nesse sentido, a perspectiva, elucidada pela primeira versão do Programa Mais Educação, previa que a escola trabalhasse não somente com conteúdos curriculares, mas que também articulasse parcerias com diferentes instituições, atores e saberes sociais, promovendo, assim, vivências reflexivas onde educar está intimamente atrelado às relações entre os indivíduos e a cultura que os envolve (BRASIL, 2009a, p. 6). Dentro dessa proposta, diversos saberes foram viabilizados por meio da ação de novos atores que realizavam atividades culturais com um teor notoriamente educativo, ampliando o conceito de educação.

Com o desenvolvimento dessas experiências, também surgem novos desafios e questionamentos relacionados ao cenário da educação integral no Brasil. Conseqüentemente cresce a demanda por estudos que problematizem e respondam às indagações sobre as peculiaridades das experiências existentes. A fim de sistematizar as teses e dissertações sobre o tema de Educação Integral e (em) tempo Integral, que foram produzidas nos últimos dez anos, o Observatório da Educação Integral da UFMG desenvolveu, no ano de 2015, um

⁸ Como os Centros Integrados de Educação Pública (CIEP), Centros de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente (CAIC).

⁹ Programa Mais Educação (PME) é uma política federal indutora de educação integral em jornada ampliada instituída pela Portaria Interministerial nº 17/2007 e pelo Decreto nº 7.083/2010. No ano de 2016, O PME passou por reformulações. Por meio da Portaria MEC nº 1.144/2016 e pela Resolução FNDE nº 5/2016, foi instituído o Programa Novo Mais Educação que, agora, tem como estratégias melhorar a aprendizagem em língua portuguesa e matemática no ensino fundamental.

levantamento bibliográfico¹⁰ realizado nos portais da CAPES, UFMG, BCDTD e PUC-MG. Foram encontrados ao todo 118 trabalhos relacionados à Educação Integral (em) tempo Integral no Brasil, sendo categorizadas em cinco grupos temáticos: 1- Programas; 2 - Sujeitos; 3 - Espaços e territórios educativos; 4 - Rede de parceiros; 5 - Práticas pedagógicas.

Nesses estudos empíricos, doze produções acadêmicas estão associadas aos educadores presentes nos programas de educação integral. Entre os temas abordados nessa categoria foram encontradas desde produções que abordam as representações sociais em relação aos monitores e professores que trabalham em experiências de educação integral (GOMES, 2011) até os desafios e o mal-estar vividos por eles no exercício de seu trabalho (OLIVEIRA, 2012; FREITAS, 2011).

Identifica-se, por meio desse levantamento bibliográfico, que há um conjunto de quatro produções direcionadas aos educadores do PEI. Entre as propostas levantadas por esses estudos¹¹ estão pontuadas a integração das atividades do agente cultural com a dos professores do turno regular (BRAGA, 2015), as condições de seu trabalho docente (COELHO, 2011; SILVA, 2013) e suas práticas educativas (GEBER, 2015).

A interação entre o trabalho dos docentes da escola regular e os profissionais que atuam no Programa Escola Integrada é problematizada por Braga (2015) em sua dissertação. A pesquisadora procurou verificar como os professores do ensino regular e os educadores do PEI articulam suas atividades e quais tensões e dificuldades ocorrem durante a integração. Buscando responder o objetivo proposto na pesquisa foi realizada a pesquisa de campo em três escolas municipais, além da utilização de coleta de documentos e entrevistas com professores, profissionais do PEI, coordenadores do programa e diretores.

Nos resultados apresentados, percebe-se que à medida que os docentes do turno regular reconhecem o trabalho desenvolvidos no PEI há uma maior aproximação entre os profissionais. Essa articulação de atividades acontece com mais frequência entre professores e educadores do PEI quando esses profissionais atuam na mesma área de conhecimento como,

¹⁰Relatório de pesquisa: *Uma década de produções acadêmicas em Educação Integral (em) tempo Integral em Minas Gerais: levantamento e análise das teses e dissertações produzidas entre 2005-2015*”, realizado pelo Observatório da Educação Integral da UFMG.

¹¹Estudos sobre as interações/colaborações entre docentes e profissionais da educação integral em escolas da rede municipal de Belo Horizonte (BRAGA, 2015); O trabalho docente na escola integrada (COELHO, 2011); As Práticas Educativas Desenvolvidas por Agentes Culturais em Programas de Educação Integral (GEBER, 2015); Trabalho docente e educação em tempo integral: um estudo sobre o programa escola integrada e o projeto educação em tempo integral (SILVA, 2013).

por exemplo, a interação de atividades entre o professor de educação física com as atividades do monitor de esportes. Porém, o trabalho também revela que entre as dificuldades dessa articulação se encontra a falta de um horário comum para os encontros, as diferenças de contrato e jornada de trabalho e a fragmentação e desarticulação entre as equipes de coordenação do PEI, da SMED e de outras secretarias.

No que se refere ao PEI, mais três estudos abordam o agente cultural. Geber (2015) focaliza sua pesquisa nas práticas educativas oferecidas por esses profissionais. A partir de observações em duas escolas e entrevistas com seis educadores, o autor identifica a diversidade de saberes que são trabalhados por esses profissionais, além relatar sobre as relações estabelecidas entre os educadores e educandos e suas estratégias de trabalho na realização das atividades. Em seu estudo, explana que as atividades realizadas nas oficinas eram fluidas e com pouca rigidez onde “a postura do agente cultural funcionava como um estímulo a participação dos alunos” (p.145). Nesse sentido, a participação dos estudantes nas atividades não era imposta pelo educador, mas acontecia a partir do diálogo. Assim, a seleção dos temas trabalhados era viabilizada de acordo com o interesse dos alunos. O autor destaca a relação de proximidade e de afeto entre esses sujeitos, suas interações perpassavam os momentos das oficinas. O pesquisador também aponta que as práticas desenvolvidas pelos agentes culturais tendem a oportunizar a ampliação de saberes, estimular as dimensões identitárias, além de favorecer uma maior aproximação da escola com as famílias e o território.

As condições de trabalho dos agentes culturais e de outros educadores presentes em experiências de educação integral em Minas Gerais são retratadas nas pesquisas de Coelho (2011) e Silva (2013). Em Coelho (2011), buscou-se mapear os cargos, funções, condições salariais e as atribuições destinadas aos docentes inseridos no PEI. Em sua dissertação, Coelho caracteriza como docente não somente os professores regentes de classe, mas também os monitores, estagiários das instituições de ensino superior, os agentes culturais, professor comunitário e coordenadores pedagógicos presentes na escola. Como resultados encontrados, o pesquisador destacou alguns problemas enfrentados pelos docentes inseridos na experiência de educação integral de Belo Horizonte como a baixa remuneração e a falta de estrutura física encontrada nas escolas para o desenvolvimento do trabalho.

Já no estudo de Silva (2013), buscou-se identificar o perfil dos educadores envolvidos no PEI e PROETI, analisando as condições do trabalho docente nesses dois contextos. Por meio de

observações em duas escolas, cada uma contendo uma das experiências de educação integral supracitadas e por meio de entrevistas semiestruturadas com a direção, coordenação e docentes, a autora também buscou explorar as concepções de educação integral presentes nessas experiências.

A dissertação mostrou que, embora ambos os programas se baseiem nas concepções propostas por Anísio Teixeira, eles adotam medidas diferentes quanto à estrutura de suas atividades. Enquanto no PEI as atividades são voltadas a formação cultural e social do aluno, no PROETI são privilegiadas oficinas de acompanhamento pedagógico que visam ao bom desempenho escolar. Tal estrutura reflete no perfil de profissionais contratados já que a experiência da rede estadual, que tem um caráter mais escolarizado, conta com o auxílio de professores licenciados. Já os educadores presentes no PEI são em sua maioria bolsistas universitários e agentes culturais (oficineiros da própria comunidade) sem exigências de formação prévia.

A relevância de desenvolver minha pesquisa ficou cada vez mais evidente a partir da observação e leitura desse levantamento bibliográfico, uma vez que ele indicava que poucas produções traziam esses educadores como objeto de estudos e reflexões. Embora o agente cultural seja abordado em quatro das produções direcionadas aos educadores, percebe-se que esses estudos focalizam seus problemas de pesquisa em torno da função e organização do trabalho desses profissionais, oferecendo poucas informações sobre outras dimensões desse sujeito, que muitas vezes é invisibilizado dentro da escola. Os documentos oficiais também pouco se referem a esses educadores, dispondo apenas sobre aspectos que remetem à sua inserção nas experiências de educação integral presentes na escola e sobre sua forma de contratação. No entanto, os poucos estudos já realizados apontam que a atuação desses sujeitos tem sido fundamental para o diálogo entre a escola e a comunidade e para as ações de articulação entre os diversos saberes propostos pelo programa.

Diante dessas pontuações, surgiram algumas indagações referentes à atuação e aos sentidos atribuídos por esses sujeitos à sua participação no PEI. Quais são suas motivações para trabalhar no Programa? Que significados a inserção no PEI tem na vida desses sujeitos? Sua participação no PEI influencia em novas experiências educativas, culturais e profissionais? Devido às lacunas referentes aos questionamentos supracitados, justifica-se definir como objetivo desta pesquisa compreender se a participação e atuação no PEI tem exercido alguma influência na vida desses educadores, seja em relação à sua comunidade, vida acadêmica ou em aspectos socioculturais.

Tendo como referência as reflexões expostas acima, o objetivo geral deste trabalho consistiu em compreender as influências da atuação como Agentes Culturais do Programa Escola Integrada na construção de novas experiências educativas, culturais e profissionais na vida desses sujeitos. Como objetivos específicos buscou-se delinear o perfil sócio-cultural dos agentes culturais, caracterizar suas práticas educativas, analisar os significados atribuídos pelos sujeitos à sua participação no PEI. Nesse sentido, o presente trabalho visa colaborar para uma discussão consistente e reflexiva a respeito da Educação Integral no Brasil juntamente com as demais produções acadêmicas que abordam a temática. Os resultados a serem obtidos também contribuirão para a compreensão da identidade desses novos educadores presentes em ações de educação integral.

1.3. Trilhando os caminhos da pesquisa

Nesta pesquisa, optamos por um estudo qualitativo, uma vez que essa abordagem nos permite conhecer um fenômeno em seu contexto e possibilita a compreensão de uma realidade subjetiva das percepções e experiências dos sujeitos pesquisados, de acordo com sua perspectiva pessoal (GOLDENBERG, 2004; MINAYO, 2010).

Foi adotado como recurso metodológico a História Oral, procedimento de pesquisa que nos auxilia a acessar e compreender o passado a partir das memórias que são lembradas e narradas (TOMPSON, 1992). A escolha desse procedimento nos permite construir um discurso histórico mais completo por meio de utilização de fontes orais uma vez “(...) que privilegia os testemunhos não escritos, as fontes não hegemônicas e, ao mesmo tempo, dialoga com uma multiplicidade de fontes escritas, visuais e inclusive as oficiais.” (PEREIRA, 2008, p. 162).

Segundo Meihy (1996) há três modalidades distintas de história oral: “tradição oral”, “história oral de vida” e “história oral temática”. A “tradição oral”, diferentemente das demais modalidades de história oral, não se encaixa nas discussões sobre entrevista. Ela é demarcada por uma tradição transmitida geracionalmente por meio da oralidade. Trata-se da permanência da cultura imaterial que é repassada de geração em geração como os valores e costumes de um determinado grupo social quanto a seus contos, mitos, lendas e cantigas.

Já na “história oral de vida”, os sujeitos podem narrar livremente sobre suas experiências de acordo com o seu ponto de vista e sua vontade. Nessa modalidade, não cabe ao pesquisador

confirmar a veracidade dos fatos, já que o que importa nessa questão é o ponto de vista do narrador.

Em relação à “história oral temática”, modalidade que será utilizada nesta pesquisa, há uma maior objetividade e centralidade em um foco. Nessa perspectiva, os detalhes de interesse da narrativa estão voltados a informações relacionadas a uma temática central. Embora seus procedimentos se aproximem das entrevistas convencionais, sua distinção está relacionada ao modo de captação das narrativas e seu enquadramento em etapas previstas no projeto.

A escolha da história oral vai ao encontro do objeto desta pesquisa, uma vez que nos permite conhecer e aprofundar sobre as trajetórias dos agentes culturais dentro do PEI, focalizando suas lembranças pessoais e ponderando fatos considerados de importância em suas experiências. Outro ponto relevante para utilização dessa metodologia está em suas potencialidades de integração com outras fontes e o diálogo com diversas áreas no campo das ciências humanas constituindo um campo de resgate da memória (FREITAS, 2002).

A investigação foi iniciada em abril de 2017, após a aprovação do parecer do projeto pelo Colegiado de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da UFMG (FaE/UFMG) e pela Comissão de Ética em Pesquisa (COEP). Em um primeiro momento, sondamos algumas escolas e agentes culturais que ofereciam condições para a realização da pesquisa. Concomitante a isso, elaboramos e aplicamos questionários aos agentes culturais tendo como objetivo coletar dados importantes sobre seu perfil e suas vivências antes e depois do seu ingresso no Programa Escola Integrada.

Os questionários constituídos por vinte e seis perguntas fechadas e uma aberta foram aplicados virtualmente, por meio de um formulário elaborado e encaminhado através de um *link* do *Formulário Google Docs*, aos agentes culturais. A fim de obter um maior número de respostas, o *link* do formulário foi encaminhado aos educadores por meio de seus e-mails institucionais, grupo presente na rede social *Facebook* e grupo do *WhatsApp* entre o período de abril a julho de 2017. O questionário visava trazer informações relacionadas ao campo pessoal, profissional e social desses educadores. Em quatro questões, os educadores poderiam responder até três alternativas, o que justifica o fato de que em algumas análises o percentual se apresente acima de 100%. Além disso, alguns respondentes deixaram questões em branco, resultando em uma porcentagem inferior a 100%. Ao todo, obtivemos 41 questionários respondidos, o que permitiu realizar algumas inferências acerca do perfil desses profissionais.

As tabelas e gráficos das respostas obtidas foram organizados mecanicamente pelo próprio sistema do formulário, porém, para melhor visualização dos dados, as apresentações foram refeitas a partir das planilhas do *Excel*.

A segunda etapa da pesquisa se deu por meio da observação no campo, que, segundo Minayo (2010), é

um processo pelo qual mantém-se a presença do observador numa situação social, com a finalidade de realizar uma investigação científica. O observador está em relação face a face com os observados e, ao participar da vida deles, no seu cenário cultural, colhe dados. Assim, o observador é parte do contexto sob observação, ao mesmo tempo modificando e sendo modificado por este contexto. (MINAYO, 2010).

As observações foram realizadas nas dependências da “Escola Viva”¹², escola da Rede municipal de Belo Horizonte situada na regional Nordeste. Durante os meses de abril, maio junho e julho de 2017, acompanhamos, diariamente, as oficinas de dois agentes culturais do Programa Escola Integrada dessa instituição. A seleção desses sujeitos observou como variável o tempo de inserção dos educadores dentro do programa, já que esses educadores se encontravam no PEI por um maior período de tempo, a temática das oficinas que ministram e a paridade de gênero. Abordaremos mais sobre a escola e os sujeitos desta pesquisa nos capítulos posteriores.

A entrevista foi o instrumento fundamental nessa investigação. Foram realizadas duas entrevistas com cada um desses dois educadores. Elas ocorreram em dias e locais previamente acordados entre entrevistado e pesquisador, nas dependências da escola, sendo gravadas e transcritas com a prévia autorização dos sujeitos pesquisados. A escolha desse instrumento se deve à sua possibilidade de flexibilidade, uma vez que o pesquisador pode adaptar ou esclarecer questões que podem vir a aparecer no decorrer da entrevista. Além disso, essa técnica permitiu a coleta de grande quantidade de informações a respeito do tema, permitindo conhecer seus valores, atitudes e sentimentos (GIL, 1999, p.118). Segundo Minayo (2010)

(...) o que torna a entrevista instrumento privilegiado de coleta de informações para as ciências sociais é a possibilidade de a fala ser reveladora de condições estruturais, de sistemas de valores, normas e símbolos (sendo ela mesma um deles) e ao mesmo tempo ter a magia de transmitir através de um porta-voz as representações de grupos determinados, em condições históricas, socioeconômicas e culturais específicas. (p. 109-110).

Dentre as várias possibilidades de uma entrevista e visando entender as significações e sentidos atribuídos pelos agentes culturais ao PEI, utilizamos como instrumento a entrevista

¹² O nome foi trocado a fim de manter o sigilo sobre a identidade da escola.

narrativa. Para Weller e Zardo (2013), a utilização das narrativas em pesquisas se justifica pela

(...) necessidade de compreender a relação entre indivíduo e estrutura e o esquema conceitual construído de maneira significativa pelos sujeitos ao relatarem suas experiências e trajetórias. Esta perspectiva difere das interpretações arbitrárias que isolam as trajetórias biográficas singulares dos eventos sociais em sua complexidade. Busca-se por meio do estudo de narrativas esclarecer como determinadas ações são projetadas, executadas e retrospectivamente acessadas pelos indivíduos, e ainda, compreender os motivos que os levaram a estas ações (p. 132).

Nesse sentido, pretendemos, por meio das narrativas, esclarecer as vivências, histórias e experiências sociais que moldam as experiências dos agentes culturais que participaram desta pesquisa.

Foi solicitado aos participantes desta pesquisa a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), consentindo sua participação nas entrevistas e a assinatura da carta de anuência destinada à direção da escola. Todo o processo deste estudo foi realizado de modo a garantir a privacidade dos sujeitos pesquisados, garantindo o sigilo da identidade do participante tanto no corpo da dissertação quanto em qualquer publicação que possa resultar deste estudo.

Buscando reunir dados disponíveis sobre os Agentes culturais e sobre o PEI/PBH, também realizamos uma pesquisa documental em fontes como relatórios, diretrizes, documentos informativos, dentre outros, que trouxessem informações contextualizadas que possibilitaram angariar várias evidências sobre o objeto pesquisado (LÜDKE, ANDRÉ, 1986, p.39).

Após a coleta dos dados, os mesmos foram organizados de forma a propiciar a análise do problema levantado, visando à ampliação do conhecimento a partir das conclusões obtidas ao longo do trabalho (MINAYO, 2010). Para a análise dos dados coletados, foi utilizada, como procedimento metodológico, a análise de conteúdo que, segundo Bardin (1979), é compreendida como

Um conjunto de técnicas de análise de comunicação visando obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção destas mensagens (p.42).

Neste aspecto, a análise de conteúdo buscou o sentido e as representações sociais, cognitivas e emocionais dadas pelos sujeitos, tendo como ponto de partida a mensagem. Assim pudemos estabelecer inferências, aprofundando e desvendando o conteúdo latente presente nas

mensagens verbais ou simbólicas enunciadas pelos mesmos, nas quais suas tendências e os fenômenos sociais do grupo pesquisado se revelam dentro de uma lógica estrutural e histórica.

1.4. Minha inserção no campo de pesquisa

Entrei em contato com a direção da escola no início de março. Informei sobre o meu projeto e sobre a possibilidade de realizar observações nas oficinas de Laura e de Mestre¹³. A diretora foi bem receptiva e informou que eu seria bem-vinda à escola. Informou-me que o melhor horário para as observações seria no período da manhã quando os estudantes são maiores e eu poderia encontrar com a Laura, que não trabalhava no período da tarde. Ela também pediu para que eu começasse na terça-feira, pois conversaria com os educadores da Escola Integrada na segunda. Na semana indicada, os professores da rede municipal estavam em greve e, como isso modifica a rotina no PEI, resolvi esperar a greve terminar para começar as observações das oficinas. Com a finalização da greve em abril de 2017 comecei as observações em campo.

No primeiro dia em campo, já percebi o ambiente diferenciado da escola. Ao chegar próximo a portaria fui cumprimentada por algumas pessoas que estavam no ponto de ônibus que fica localizado em frente à escola. Nunca tinha frequentado a Região do Ribeiro de Abreu e sequer tinha ido anteriormente à instituição, o que fazia com que a possibilidade de conhecer alguém da região fosse algo remoto. Porém, os moradores, ao perceberem que eu entraria no estabelecimento, me cumprimentaram como se eu fosse alguém já conhecida pela comunidade. Apresentei-me ao porteiro que, na maior naturalidade, me deixou entrar na escola e informou o caminho para a sala da direção. Ele não me barrou na portaria e nem me questionou sobre os motivos que me levariam até ali. Percebi que o portão da escola ficava apenas encostado e não trancado como o de outras instituições. Como o espaço da escola é grande, fiquei um pouco perdida em relação a qual corredor seguir. Nesse momento fui carinhosamente acolhida por uma jovem estudante que conversava com seus colegas e me perguntou aonde eu queria ir. Disse que pretendia ir à sala da direção e ela me informou que naquele horário somente a vice-diretora estava nas dependências da escola. Levou-me até a sala da direção e até a sala dos professores, a fim de encontrar a vice-diretora e lembrou que ela poderia estar na cantina. Fomos até a cantina onde encontramos a vice-diretora que me

¹³ Mestre será o pseudônimo de um dos agentes culturais pesquisados. A escolha do nome faz referência a suas vivências no Taekwondo. Laura, foi o nome escolhido pela agente cultural pesquisada. Seu nome faz referência a sua mãe a quem dedica todo o aprendizado que trabalha no PEI.

ofereceu café e me apresentou alguns espaços da escola. Disse que eu poderia ficar à vontade no estabelecimento até a chegada da diretora

As atitudes de todas as pessoas com quem conversei no momento de minha chegada à escola me fizeram perceber que algo naquele local era diferenciado. Afinal, é muito raro em uma metrópole como Belo Horizonte as pessoas cumprimentarem as outras sem conhecê-las, os porteiros de uma escola dar acesso à instituição sem, ao menos, questionar o motivo de estar ali e, muito menos, os estudantes terem livre acesso à sala da direção e dos professores.

Quando a diretora chegou na sua sala, conversamos sobre meu projeto e sobre os motivos que levaram a escolha da escola e de seus educadores. Enquanto isso, ela pediu que chamassem Laura e Mestre para que nos conhecêssemos. Laura foi a primeira educadora a chegar, e a diretora lhe contou sobre o meu projeto. A princípio, parecia que a monitora ficou receosa sobre as observações que seriam realizadas em sua oficina e me fez vários questionamentos em relação ao projeto de pesquisa. Nesse momento, Mestre chegou na sala e lembrou que me conhecia do curso de Formação de Agentes Culturais oferecidos pelo Observatório da Juventude. A diretora lhes contou que eu tinha sido agente cultural, que fiz pedagogia e que agora estava realizando uma pesquisa de Mestrado sobre os agentes culturais. Continuei contando sobre o meu projeto, saímos da sala da direção e caminhamos até a sala de vídeo, pois a coordenadora do PEI gostaria de reunir os alunos para discutir sobre um vídeo que recebera no *WhatsApp*. Mestre começou a lembrar dos tempos do curso de formação e disse que ainda tinha contatos de alguns agentes culturais daquela época e que muitos deles ainda trabalhavam no PEI. Comentou que muitos monitores foram demitidos no ano passado e que neste mês muitos já estavam cumprindo o Aviso Prévio, inclusive ele e Laura. Laura, já menos apreensiva, começou a perguntar sobre como seriam as observações e as entrevistas. Após as explicações, estabelecemos ali os dias em que eu acompanharia as oficinas de Laura e em quais observaria as oficinas de Mestre.

Embora, em um primeiro momento, tenha havido um estranhamento por parte de Laura, o fato de ter sido agente cultural do PEI e ter frequentado o mesmo curso de formação que Mestre minimizou a barreira entre a pesquisadora e os sujeitos da pesquisa. Percebi que a função que exerci há 10 anos no PEI seria o ponto chave para o diálogo com os educadores da “Escola Viva”. Em muitos momentos da pesquisa de campo, eles me viam muito mais como a Camila que foi agente cultural e que passou por todos os processos que eles ainda vivenciam no PEI, do que a Camila pesquisadora. Isso, de certa maneira, possibilitava que os agentes culturais

tivessem mais liberdade em me contar suas histórias. Muitas de suas narrativas apareciam em conversas informais que ocorriam durante as ações de suas oficinas e que não foram gravadas, mas estão presentes nas anotações de campo.

Dessa forma, pude acompanhar, durante quase 04 meses, o cotidiano do trabalho de Laura e Mestre e perceber como o fato de serem agentes culturais da Escola Viva mudou suas vidas, do mesmo modo que eles mudaram a vida dessa escola e dessa comunidade.

CAPÍTULO 1

1. A EDUCAÇÃO INTEGRAL E SUAS VÁRIAS CONCEPÇÕES

Para pensarmos na experiência de Educação Integral vivida por Laura e Mestre na Escola Viva é preciso compreender a concepção que move a prática desses agentes, bem como a da escola.

Assim, neste capítulo serão abordadas as distintas concepções sobre a Educação Integral, perpassando pelos conceitos da visão anarquista, integralista e liberal. Também será apresentado o atual esboço da Educação Integral no Brasil e o seu aparato legal.

O conceito de Educação Integral e suas variações já foi utilizado para diferentes propósitos dentro do Brasil e no mundo. É necessário destacar que essa expressão é utilizada de acordo com os ideários de determinada época ou grupo. Considerando que esse termo é difundido a partir de uma determinada visão de mundo, algumas dessas definições chegam a ser antagônicas (CAVALIERE 2010b; COELHO, 2009). Se observamos esse conceito a partir do contexto sócio-histórico podemos compreendê-lo a partir das matrizes ideológicas, mas, se considerarmos o contexto da contemporaneidade, tal termo vem relacionado não somente à igualdade e ao acesso à educação, mas considerando também a ampliação do tempo escolar, a proteção, as parcerias intersetoriais e a formação de um homem integral dentre outros aspectos.

Segundo Coelho (2004), as primeiras manifestações no país se deram no início do século XX, a partir de três correntes de pensamento. A primeira corrente era baseada no ideário anarquista difundido amplamente no Brasil na década de 1920. A segunda linha de pensamento era baseada nos pressupostos do Movimento Ação Integralista Brasileira, fundado por Plínio Salgado em 1932. Encontrava-se no ideário Integralista a formação de um “homem integral” para um “Estado integral” (CAVALARI, 1999, p. 46). As bases da educação integralista estavam fundamentadas no nacionalismo cívico, disciplina e espiritualidade. Assim, o termo Educação Integral, utilizado pelo movimento Integralista na década de 1930, tinha concepções conservadoras diferenciando-se dos pensamentos difundidos pelos educadores anarquistas.

O terceiro período histórico vem com uma vertente liberal difundida com os pensadores do Movimento Pioneiro da Educação Nova, movimento que deu suporte para as propostas de Educação Integral no Brasil de hoje.

1.1. Por uma educação libertária: a Educação Integral na perspectiva anarquista

As primeiras definições de Educação Integral nascem no século XIX dentro de uma ótica anarquista¹⁴ com pensadores como Bakunin, Proudhon e Malatesta. Na concepção de educação anarquista, o homem tem o direito de desenvolver todas suas dimensões: físicas, intelectuais e morais (GALLO, 1996a, p. 72). Para os anarquistas, a educação não deveria estar a serviço da manutenção de uma ordem social, mas sim ter a função de despertar a consciência nos indivíduos, denunciar injustiças e dismantelar sistemas de dominação presentes na sociedade (GALLO, 1996a, p. 2). Por isso ficou amplamente difundida como educação libertária uma vez que sua proposta metodológica procurava trabalhar com os princípios de liberdade.

As críticas anarquistas em relação ao modelo educacional vigente estavam no caráter ideológico da escola. Segundo esses pensadores, a escola reproduz a estrutura de dominação e exploração da sociedade fazendo com que os alunos ocupem “lugares sociais pré-determinados” (GALLO, 1996b, p. 2). Assim, discordando da educação oferecida aos filhos dos trabalhadores, esses intelectuais criticavam o sistema de ensino capitalista e apoiavam a ideia de um ensino igualitário para todos. Mikhail Bakunin, um dos pensadores desse movimento, expunha que os bens intelectuais eram apropriados somente por algumas pessoas privilegiadas e defendia que os trabalhadores deveriam ter acesso ao conhecimento produzido cientificamente (BAKUNIN, 1979). Por isso, acreditava que a formação de um homem completo se daria por meio do diálogo entre o ensino científico e o ensino prático, onde o homem pudesse desenvolver simultaneamente o trabalho manual e intelectual. Em sua concepção, era necessário possibilitar acesso igualitário aos diversos tipos de conhecimento tanto ao filho do trabalhador quanto aos filhos daqueles que tinham privilégios, pois somente assim haveria a construção de um novo tipo de sociedade. Segundo Bakunin (1979), seria necessário oferecer aos trabalhadores uma instrução integral e tão completa de modo que não existisse uma classe que pudesse “dominar e explorar” a outra.” (BAKUNIN, 1979, p. 32).

¹⁴ Anarquismo é um movimento político iniciado na Europa em meados do século XIX constituído por uma crítica ao Estado e a toda forma de dominação e poder.

Tais concepções foram vivenciadas em instituições dirigidas por educadores adeptos às ideologias libertárias entre eles Paul Robin, Ferrer y Guardia e Sebastien Faure (COELHO, 2009). Paul Robin se destacou com práticas educativas alternativas ao modelo educacional vigente. Em seu projeto pedagógico no orfanato Prévost, em Cempuis, na França, visava a toda extinção de hierarquização e de dominação. Assim como Bakunin, Robin pensou a educação integral a partir das desigualdades existentes na sociedade. Acreditava que a educação deveria ser racional, universal e integral desenvolvendo, “da forma mais completa possível, todas as faculdades físicas e intelectuais” do homem (ROBIN, 1989, p.88). Além de considerar o aspecto intelectual, Robin também preconizava o cuidado com a saúde e a higiene, bem como acreditava que a educação deveria se pautar na justiça e nas relações sociais. Para ele, a educação seria um conjunto encadeado de todos os tipos de conhecimento (ROBIN, 1981, p.47).

Inspirado pelo pensamento de Robin e Bakunin, Ferrer y Guardia, foi o precursor da educação libertária na Espanha. Criticou os modelos de escolas presentes em sua época, principalmente as escolas religiosas. Dizia que o sistema educacional tinha a função de domar e adestrar as pessoas e, por isso, se tornou um opositor dos modelos institucionalizados existentes. Inaugurou em 1901 a Escola Moderna localizada em Barcelona. A Escola Moderna era mista, constituída de meninas e meninos e tinha como proposta pedagógica uma formação completa de homens e mulheres racionais e moralmente equilibrados, capazes de transformar os falsos valores que existiam na sociedade. Seu ensino era participativo, lúdico e sem exames (TORREBADELLA, 2016).

Pode-se perceber que os intelectuais da educação anarquista buscavam uma educação integral, racional, mista e libertária. Seus preceitos tinham um cunho político e social fundamentados na liberdade e igualdade. Traziam a reivindicação de uma educação emancipatória que formasse sujeitos conscientes e capazes de romper com os processos de dominação vigente. Propostas de ensino parecidas ao que era difundido entre os pensadores anarquistas se solidificaram na Europa ao longo do século XX e trouxeram obrigatoriedade e ampliação da jornada escolar nesse continente (GALLO, 2002).

1.2. A escola sob as marcas do conservadorismo: A Educação Integral na visão integralista

O integralismo é um movimento político-ideológicos que surgiu na Europa e chegou ao Brasil na primeira metade do século XX, tendo Plínio Salgado como um de seus líderes. Plínio Salgado era jornalista, político e escritor modernista. Juntamente com outros intelectuais que participavam da Sociedade de Estudos Paulista (SEP)¹⁵, criou o partido político denominado "Ação Integralista Brasileira (AIB)", em 7 de outubro de 1932. Nessa mesma data, membros da S.E.P distribuíram para todo o país um manifesto que ficou conhecido como "Manifesto de Outubro de 1932" onde expunham os ideais da AIB.

Em seu livro denominado "*A quarta Humanidade*", Plínio Salgado (1955) dispõe que

O integralismo, pois, no Brasil, é bem diverso do integralismo francês de Charles Maurras, porque esse não passa de um "nacionalismo integral", com a preocupação de restaurar as tradições; diverso é, também, do integralismo lusitano, que transplantou o sentido tradicionalista da corrente gaulesa, com a tendência de reatar o processo social moderno ao espírito medievalista; e diferente é, por outro lado, não só do "racismo" alemão, cuja tese de superioridade étnica exprime um prejuízo de cultura, como, ainda, do "fascismo" italiano, ao qual somente nos assemelhamos no concernente à nova atitude do Estado, em face da luta social (p.83).

Assim, pode-se dizer que o movimento integralista no Brasil tem uma filosofia própria se destacando dos demais movimentos com o mesmo nome. Tal movimento era baseado em três pontos cruciais: Deus, Pátria e Família, pontos que também norteavam a visão ideal de homem e de sociedade. Tinha como objetivo a disseminação do espiritualismo, a valorização da identidade nacional, a valorização da língua portuguesa e a elevação moral e cívica da população brasileira (COELHO, 2004; COELHO, 2005a).

O integralismo tinha um cuidado especial em relação à educação. Segundo Aries (1959), sobre o ideal de educação integralista: "O verdadeiro ideal educativo é o que se propõe a educar o homem todo. E o homem todo é o conjunto do homem físico, do homem intelectual, do homem cívico e do homem espiritual" (p.74). Para os integralistas, a escola também deveria se basear na tríade Deus, Pátria e Família, trazendo uma extensão dos ensinamentos repassados no lar: "a escola deveria ser um prolongamento ou uma expressão da vida familiar, pelas atividades comuns a uma e a outra, tais como as formas de cooperação, a autoridade, a disciplina, a obediência e o respeito mútuo" (PENNA, 1959, p.52).

Em seus estudos, Cavalari (1999, p.37) aponta que em 1937 havia mais de 3000 escolas integralista distribuídas em todas as regiões do país. A inauguração dessas escolas era anunciada em jornais de cunho integralista, no eixo Rio/São Paulo. Entre eles, destaca-se o

¹⁵ Reuniões de adeptos ao integralismo para estudar assuntos relacionados a situação do país.

jornal “O Therezopolis” com sede na cidade de Teresópolis, Rio de Janeiro. Em pesquisa documental sobre a educação integral em municípios do estado do Rio de Janeiro nas décadas de 1920 e 1930, Coelho (2005b) toma o referido jornal como fonte documental para compreender a educação integralista deste período. Entre os primeiros resultados da pesquisa documental destaca o trecho do periódico “O Therezopolis” datado de 9/9/1934. Em nota, o texto do periódico transcrito abaixo destaca as orientações gerais que norteiam os programas de ensino das escolas integralistas.

Campanha de Alfabetização – O Departamento Municipal de Estudos da Ação Integralista Brasileira, está elaborando um programa de ensino, a fim de iniciar a obra de alfabetização. A recomendação que temos do Departamento Provincial de Estudos é o seguinte: 1º Aceitam-se alunos de qualquer credo político ou religioso. 2º Não se fará pregação doutrinária, mas a orientação geral será: espiritualizada rumo DEUS, PATRIA E FAMILIA. 3º Não se provocarão discussões com alunos, nem se permitirão debates entre eles. 4º Não se forçarão os alunos ao comparecimento das reuniões do Núcleo. 5º Faça a obra de alfabetização com a maior elevação “pelo bem do Brasil”, e que ninguém possa vir atacar nos, alegando que a escola é, para nós, uma arma de propaganda da doutrina. Departamento M. de Estudos. (O THEREZOPOLIS, 9/9/1934 *apud* COELHO, 2005b).

Essa nota reflete o objetivo do movimento em relação à educação e a sua função moral de educar homens, com base na tríade Deus, Pátria e Família. As atividades educacionais também deveriam ser relacionadas ao esporte, à moral e cívica.

A Ação Integralista Brasileira comparecerá às eleições de 3 de janeiro próximo, com a seguinte folha corrida: (...) Instalou 3.246 Núcleos Municipais, onde exerce uma obra educacional e de assistência social notabilíssima, mantendo mais de 3.000 escolas de alfabetização, mais de 1.000 ambulatórios médicos; centenas de lactários; numerosos gabinetes dentários e farmácias; centenas de campos de sport; centenas de bibliotecas. (...) – Realizou nas 240 semanas de sua existência, em 3.000 Núcleos, 720.000 conferências educacionais.(...) Mantém escolas de Educação Moral, Cívica e Physica, onde ministra aos moços que arranca dos prazeres fúteis e da velhice precoce, lições de gymnastica, atletismo, esgrima, jogos esportivos, prodigalizando-lhes também aulas de história e moral cívica... (O THEREZOPOLIS, 5/9/1937 *apud* COELHO, 2005b).

A partir dos trechos das publicações do periódico, percebe-se que a concepção de educação integral para os integralistas poderia ser desenvolvida em diversos espaços formais e não formais, de acordo com os objetivos políticos do movimento e não estava atrelada à construção de um espaço próprio para sua consolidação.

Além do conservadorismo, algo que também demarcou os projetos educativos para os integralistas foi a dualidade da educação para as elites e para as camadas populares, demarcando seus papéis na sociedade. Segundo Pinheiro (2009, p.28), os integralistas pregavam que as elites deveriam ter uma formação que os preparasse para o comando e

liderança enquanto as camadas populares deveriam ser educadas ao disciplinamento de sua conduta.

Em suma, o projeto educativo dessa corrente, além de explanar a segmentação e dualidade da educação, também se fundamentava no desenvolvimento total do homem baseado nas questões morais, cívicas, físicas e religiosas.

1.3. A necessidade de uma “Escola Nova”: o legado de Anísio Teixeira e a Educação Integral na concepção liberal

A concepção liberal de educação surge no contexto brasileiro nas primeiras décadas do século XX. A educação no Brasil sempre ocorreu de forma incoerente e desigual para as camadas populares. Por essa razão, na década de 1930 um grupo de intelectuais promulga um Manifesto¹⁶ em defesa de uma escola pública, única, laica, obrigatória e gratuita. Dentre as reivindicações presentes no manifesto estava a organização de um plano geral de educação que contemplasse a valorização profissional docente e um financiamento do Estado para a diminuição das desigualdades na educação nacional. A escola única e integral defendida por esses intelectuais propunha um aspecto mais humano e democrático visando permitir acesso e mesmas possibilidades educacionais para todos os grupos sociais.

No Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova, o termo ‘integral’ aparece três vezes em sentido amplo em: uma “educação integral” (BRASIL, p.39) que trabalhe as diversas dimensões do ser humano; no “direito biológico de cada indivíduo à sua Educação integral” (p.44) e ao estabelecer que a escola deve ser acessível e levar em consideração a especificidade dos sujeitos e a “formação integral das novas gerações” (p.46), que sugere a participação articulada de outras instituições de caráter educativo juntamente com a instituição escolar.

Entre os intelectuais do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, Anísio Teixeira destaca-se ao defender uma educação que reconheça o sujeito como um todo e não como um ser fragmentado. Com uma concepção de educação escolar ampliada, Anísio Teixeira defendia que a escola pública deveria oferecer um ensino que valorizasse “(...) a formação de hábitos

¹⁶ O Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (1932) foi um documento redigido por Fernando de Azevedo e assinado por 26 intelectuais, postulando uma renovação educacional no Brasil. Reivindicavam um sistema educacional organizado pelo Estado e cujos pressupostos promovessem uma escola pública, laica, obrigatória e gratuita.

de trabalho, de convivência social, de reflexão intelectual, de gosto e de consciência, não podendo limitar suas atividades a menos que o dia completo.” (TEIXEIRA, 1957, p. 109).

Embora em nenhum momento apareça em suas obras o termo “Educação Integral”, (talvez para que não houvesse relação com a ideia da “educação integral para homem integral” apregoadada pelo Movimento Integralista da década de 1930, que tinha uma ação doutrinária), esse tema é bem abrangente em sua literatura. Para Anísio, a educação deveria acontecer de forma ampla, preparando integralmente o sujeito e lhe oferecendo as condições completas para a vida (TEIXEIRA, 1957 p. 87). Sua ideia de Educação Integral, em uma perspectiva de renovação escolar, defendia que a escola deveria oferecer mais do que os conteúdos de leitura e escrita. Sua proposta visava implementar uma educação em tempo integral na qual, além da ampliação de horas escolares, o currículo ofertasse aos sujeitos a integração das diversas dimensões formadoras do ser humano (CHAVES, 2002). Defendia uma educação que reconhecesse o sujeito como um todo e não como um ser fragmentado. Em sua obra “*Educação não é privilégio*” Teixeira (1994) alerta para o conceito de educação quando afirma que

Temos, primeiro de tudo, de restabelecer o verdadeiro conceito de educação, retirando-lhe todo o aspecto formal, herdado de um conceito de escolas para o privilégio e, por isto mesmo, reguladas apenas pela lei e por toda sua parafernália formalística, e caracterizá-la, enfaticamente, como um processo de cultivo e amadurecimento individual, insusceptível de ser burlado, pois corresponde a um crescimento orgânico, humano, governado por normas científicas e técnicas, e não jurídicas, e a ser julgado sempre a posteriori e não pelo cumprimento formal de condições estabelecidas a priori. (p. 100).

No contexto da época do autor, a escola era um espaço privilegiado e elitista, onde o acesso da classe trabalhadora à educação primária era marcado por um processo de restrição. Diante desse quadro, Teixeira propunha democratizar as oportunidades de acesso à escola. Em sua obra “*Educação não é privilégio*” (1994), apresenta uma concepção de educação não especializada destinada a uma formação comum na qual a formação primária deveria promover um espaço para a participação em uma sociedade democrática. Para isso, declarava que o ensino primário deveria conter atividades práticas voltadas à formação de hábitos do cotidiano, com atividades de estudo, arte e recreação - além da ampliação da jornada e ampliação do ano letivo para 180 dias (TEIXEIRA, 1994, p. 63).

Embora sua argumentação em prol da educação integral aparecesse em suas obras desde 1930, somente na década de 1950 o autor consegue efetivar a construção das escolas com jornada ampliada. Nos anos 1950, no estado da Bahia, Anísio Teixeira criou o Centro Educacional Carneiro Ribeiro, também conhecido como Escola-Parque devido à sua inovação

na arquitetura e no aspecto pedagógico. Nessa instituição, os estudantes permaneciam entre as 7h30min e as 16h30min tendo um período de instrução em sala e outro período destinado a atividades de educação física e artes (NUNES, 2009).

A Escola-Parque tinha capacidade para atender aproximadamente quatro mil alunos distribuídos em turmas de trinta, de acordo com suas respectivas faixas etária. Os prédios eram grandes e modernos, adequados para receber os alunos nos turnos diurno e vespertino. Eles eram divididos em quatro “Escolas-classe” que eram destinadas ao ensino de letras e ciências e uma “Escola-Parque” voltada para as atividades artísticas, esportivas e sociais (ÉBOLI, 1983; NUNES, 2009).

A Escola-Parque abrigava diversos setores como o setor de Supervisão e Orientação Educativa e o setor de Currículo destinado às questões pedagógicas. Também havia um setor destinado à assistência médico-odontológica, além dos setores de Educação Física e Recreação; do Trabalho, destinado a atividades artesanais; Socializante, voltado para a área de comunicação; Artístico, destinado às habilidades com música e dança, dentre outros. Essa expansão das atividades educativas para além dos conteúdos estava relacionada à vivência em distintas atividades que pudesse levar à relação com o conhecimento e não apenas suprir possíveis carências (EBOLI, 1983; NUNES, 2009).

Nas escolas-parques não havia repetência e as crianças permaneciam na escola por um período de sete anos. O professor tinha um apoio do Setor de Currículo e Supervisão para trabalhar as dificuldades apresentadas pelas crianças (NUNES, 2009).

Alguns percalços acompanharam o Centro Educacional Carneiro Ribeiro. No período de sua construção criticavam-se as condições de trabalho docente como os baixos salários e a não valorização profissional que ocorria nas demais escolas da cidade enquanto se construía um grande monumento educacional. Outro problema relatado por Éboli (1983) foi que mesmo que o Centro Educacional Carneiro Ribeiro trouxesse uma proposta de inovação nem sempre os educadores dessa instituição estavam habilitados e dispostos a largar suas práticas antigas, o que acabava reproduzindo as aulas em um modelo tradicional. Entre os percalços também estava a descontinuidade das políticas educacionais com as mudanças de governo ou a sua descaracterização da proposta inicial.

Mesmo com sua suntuosidade e inovação o trabalho do Centro Educacional Carneiro Ribeiro foi pouco conhecido em nosso país. Porém, mesmo assim, serviu como modelo para diversos

projetos que surgiram posteriormente. Dentre eles, podem-se citar os Centros Integrados de Educação Pública (CIEPS) implementado no governo de Leonel Brizola e os Centros Integrados de Atendimento à Infância (Ciacs), no governo Collor. Pretendeu-se dar continuidade ao modelo de educação integral implantado por Anísio Teixeira, mas essas e outras iniciativas pouco repercutiram na educação escolar brasileira.

Outro marco importante para educação brasileira ocorreu no início dos anos 1960. Nesse período, os Movimentos de Cultura Popular ganham visibilidade em todo Brasil, tendo Paulo Freire como seu pensador mais conhecido. Nesse viés, a educação é pensada como um ato político que produz no sujeito uma conscientização política e social. Para Paulo Freire (1996), o processo educativo deve estabelecer uma relação dialética com a leitura do mundo, e a ação educativa deve ser muito mais que um processo de treinamento ou domesticação. Com uma proposta de educação pela qual se estimula a colaboração, decisão e participação social e política, Freire considera a bagagem cultural dos educandos, propondo aulas mais significativas ao agregar conhecimentos já adquiridos com novos conhecimentos. Para Freire (1987b), o aprendizado deve nascer da observação e da reflexão culminando em uma ação transformadora e uma cultura política, a fim de formar pessoas críticas. Tais processos educativos devem ressaltar o exercício do diálogo e da participação em atividades plurais e em comunidades de trabalho. Essa conscientização do indivíduo enquanto cidadão o leva a conhecer seus direitos e deveres dentro da sociedade além de traçar resoluções de problemas na comunidade em que vive. Isso faz com que o aluno amplie sua visão, tendo como ponto de partida os seus próprios saberes e experiências.

Posteriormente, nas décadas de 1980 e 1990, surgiram outras iniciativas de extensão do tempo escolar pelo país, como os Centros Integrados de Educação Pública (CIEP), no Rio de Janeiro e os Centros de Educação Integrada (CEI), em Curitiba. O CIEPS foi idealizado por Darcy Ribeiro em 1983, no Rio de Janeiro durante o governo de Leonel Brizola. Sua proposta continha tempo integral das 8 às 17 horas, atividades diversificadas, alimentação, assistência médica e odontológica. Embora fosse alvo de grandes críticas, seja por ser um projeto ambicioso ou pelo intuito político partidário, os CIEPS, popularmente conhecidos como “Brizolões,” permitiram às crianças das camadas populares experiências pedagógicas mais ricas, uma vez que tinham como intuito preparar as crianças para a vida (CAVALIERE, 2003; MIGNOT, 2001).

Em Curitiba, os Centros de Educação Integrada (CEIs) funcionaram entre o período de 1989 e 1992. Essa política educacional viabilizou a ampliação da jornada escolar para o período de oito horas diárias. O trabalho pedagógico era organizado tendo 04 horas destinadas aos conteúdos curriculares e as demais destinadas a vivências de diversas linguagens, voltadas para artes, questões ambientais, cidadania e tecnologias. Também trouxe modificações em relação aos espaços escolares. Para receber as crianças durante 08 horas por dia, foram criados prédios anexos com estrutura e mobiliários diferenciados, juntamente com aqueles já existentes (GERMANI e MIGUEL, 2006).

1.4. A Educação Integral na contemporaneidade

Assim, como pudemos perceber, embora a ampliação da jornada esteja presente em muitas das experiências denominadas de educação integral nem sempre ela representa uma educação entendida como Integral. O termo “integral” evoca aquilo que é completo, inteiro e em sua totalidade. Essa premissa agregada à educação remete à ideia de uma formação que vá além do desenvolvimento cognitivo e da ampliação do tempo físico. Segundo Ana Cavaliere (2010a) a educação integral é uma

Ação educacional que envolve diversas e abrangentes dimensões da formação dos indivíduos. Quando associada à educação não-intencional, diz respeito aos processos socializadores e formadores amplos que são praticados por todas as sociedades, por meio do conjunto de seus atores e ações, sendo uma decorrência necessária da convivência entre adultos e crianças.

Em outro texto, a pesquisadora alerta para a utilização errônea dada a esse termo e evidencia que a apropriação da expressão Educação Integral deve ocorrer em sua essência, se referindo a “uma educação com responsabilidades ampliadas, em geral com forte atuação nas áreas da cultura, dos esportes, das artes, ultrapassando a atuação restrita à típica instrução escolar (...)” (CAVALIERE, 2010b. p.5).

Por sua vez, Jaqueline Moll e Leclerc (2010), ao discorrer sobre a Escola de Tempo Integral, assinala as aproximações e distanciamentos entre o conceito de Educação Integral apresentado por Cavaliere. De acordo com Moll e Leclerc (2010) a

Escola de tempo integral. Em sentido restrito refere-se à organização escolar na qual o tempo de permanência dos estudantes se amplia para além do turno escolar, também denominada, em alguns países, como jornada escolar completa. Em sentido amplo, abrange o debate da educação integral – consideradas as necessidades formativas nos campos cognitivo, estético, ético, lúdico, físico-motor, espiritual, entre outros – no qual a categoria “tempo escolar”

reveste-se de relevante significado tanto em relação à sua ampliação, quanto em relação à necessidade de sua reinvenção no cotidiano escolar (p.20).

Segundo as autoras, essas concepções não se excluem e até podem estar presente em um mesmo projeto. Considera que uma escola que trabalhe sob a perspectiva de Educação Integral visa proporcionar o desenvolvimento dos sujeitos em seus aspectos éticos, físicos e sociais. Também ressalta a necessidade de transcender o caráter organizacional da escola tendo em vista outras lógicas de aprendizagem.

Para Moll e Leclerc (2010), as demandas educativas contemporâneas são amplas e requerem um diálogo multissetorial com outras redes de aprendizagem. Ressalta que os saberes e os processos educativos passam pela escola, mas ultrapassam suas fronteiras. A autora infere que

O monitoramento das tarefas diárias atribuídas aos estudantes, seu engajamento em atividades de cultura e arte, esporte e lazer, manejo de mídias, acesso à internet, sua participação em atividades de prevenção aos agravos da saúde, promoção da saúde, educação para os direitos humanos, educação ambiental, práticas de economia solidária e compreensão crítica do funcionamento das finanças, e assim por diante, na lista imaginária sempre crescente das demandas contemporâneas; tudo isso demanda a oferta de educação integral, sob coordenação da própria escola, mas nem sempre em suas instalações. E não apenas porque falta espaço nas instalações escolares. Sob coordenação da escola, porque essa representa o principal espaço de acesso aos direitos sociais para os setores populares. A política educacional deve articular-se a uma ampla rede de políticas sociais e culturais, de atores sociais e de equipamentos públicos (MOLL; LECLERC. 2010b. p. 54).

Dentro desta concepção, a oferta de educação integral deve ser multissetorial com ampliação das parcerias, inclusão de outros educadores e de outros saberes. Essa associação visa proporcionar um conjunto de conhecimentos disciplinares, de vivências e de múltiplas linguagens.

Ainda de acordo com Moll (2008), no “reencontro com a vida coloca-se a perspectiva de um projeto educativo que, ancorado na instituição escolar, possa recriar seu sentido na relação com outros interlocutores, outros espaços, outras políticas e equipamentos públicos” (p. 13). Assim, o debate sobre a educação integral ganha sentido a partir do momento que reaproxima a escola das situações cotidianas da vida reconhecendo a história e trajetória dos sujeitos com quem trabalha. Pressupõe interagir os diversos setores da sociedade e distintos campos do conhecimento trazendo modificações nas maneiras de se pensar e vivenciar a escola.

1.5. Políticas e programas de Educação Integral no Brasil

Com a promulgação da Constituição Federal de 1988 (CF/88), houve um número significativo de dispositivos legais relacionados ao direito social à educação. A constituição inovou na concepção do ensino fundamental obrigatório e configurou a educação como direito público subjetivo (BRASIL, 1988, art. 208, VII, § 1º), ou seja, como um direito de todos e dever do Estado e da família. No entendimento jurídico, a educação é um direito, mas também uma obrigação, pois, ao mesmo tempo que o Estado é obrigado ofertar o ensino, a família também é obrigada a inserir a criança no sistema escolar, sob pena de responder penalmente por omissão.

A Constituição de 1988 também abriu caminho para a Lei n. 9394/96, a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). As diretrizes, que levaram oito anos de tramitação no Congresso Nacional, representaram um avanço na educação brasileira, mesmo tendo suscitado várias polêmicas. Ela trouxe descentralização ao processo educativo, dando autonomia às escolas, inclusão da educação infantil como primeira etapa da educação básica, aumentou o número de dias letivos e propôs a flexibilização nas formas de organização escolar.

Em seu artigo 34, a LDB/96 prevê o aumento progressivo da jornada escolar, o que coloca, novamente, o debate sobre a Educação Integral no cenário nacional. No artigo 1º, considera que “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, 1996b) e traz uma ampliação do conceito de educação para algo que acontece também em outros espaços para além da instituição escolar.

Em consonância com a LDB, e a fim diminuir as desigualdades sociais e oferecer igualdade de oportunidades, o Plano Nacional de Educação de 2001 (PNE 2001/2010) abordou em suas metas a prioridade da “educação de tempo integral para as crianças das camadas sociais mais necessitadas” (BRASIL, 2001, p. 6). No plano de metas, a oferta deveria acontecer “oportunizando orientação no cumprimento dos deveres escolares, prática de esportes, desenvolvimento de atividades artísticas e alimentação adequada, no mínimo em duas refeições” (BRASIL, 2001, p. 18). Porém, as metas de ampliação para recurso financeiro desse PNE foram vetadas pelo então presidente Fernando Henrique Cardoso, fazendo com que as implementações não se efetivassem em ações concretas (GIOLO, 2012, p. 96). Já o Plano Nacional de Educação de 2014-2024, sancionado pela Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, estabelece como meta para o decênio, “oferecer educação em tempo integral para no

mínimo, 50% das escolas públicas e pelo menos 25% dos alunos da educação básica” (BRASIL, 2010b, p. 18).

Com a criação e regulamentação do Fundo de Desenvolvimento da Educação Básica (FUNDEB), através da Emenda Constitucional nº 53/2006, da Lei nº 11.494/2007 e do Decreto nº 6.253/2007, houve uma ampliação da oferta de educação integral, uma vez que o FUNDEB substituiu o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF) e estabeleceu valores diferenciados para a manutenção do estudante de tempo integral, definindo educação básica em tempo integral a jornada escolar com duração “igual ou superior a sete horas diárias, durante todo o período letivo, compreendendo o tempo total que um mesmo aluno permanece na escola ou em atividades escolares” (BRASIL, 2007, Decreto nº 6.253/2007, art. 4º). Segundo Giolo (2012), nesse instante, cria-se um novo momento na escola pública onde há um aparato legal que prevê recursos para a educação integral (GIOLO, 2012, p. 96).

Outro marco importante para a história da educação integral no Brasil foi a implementação do Programa Mais Educação, instituído pela Portaria Interministerial Nº 17/2007 e pelo Decreto nº 7.083/2010. O Programa Mais Educação é uma ação intersetorial entre as políticas públicas educacionais e sociais. Ele visa “fomentar a educação integral por meio do apoio a atividades socioeducativas no contra turno escolar” (BRASIL, 2009, p.13) tendo como objetivo diminuir as desigualdades educacionais, por meio da ampliação da jornada escolar. O programa é uma política de educação nacional que prevê a oferta de atividades socioeducativas, propondo uma educação integral que proporcione o diálogo com a comunidade e a cultura local.

Segundo o Decreto nº 7.083, de 27 de janeiro de 2010 (BRASIL, 2010a), que dispõe sobre o Programa, a ampliação da jornada escolar diária se daria por meio do:

desenvolvimento de atividades de acompanhamento pedagógico, experimentação e investigação científica, cultura e artes, esporte e lazer, cultura digital, educação econômica, comunicação e uso de mídias, meio ambiente, direitos humanos, práticas de prevenção aos agravos à saúde, promoção da saúde e da alimentação saudável, entre outras atividades”. (art. 1º, § 2º).

Devido aos seus pressupostos, o Programa procurou ampliar as experiências educativas para além dos muros da escola e para além dos saberes curriculares; por isso, suas atividades estão inseridas em macrocampos de diversas áreas do conhecimento e suas oficinas podem ocorrer dentro ou fora da escola. O decreto também dispõe em seu artigo art. 1º parágrafo 3º, que as atividades do Programa podem ser desenvolvidas dentro do espaço escolar ou fora dele,

podendo-se estabelecer parcerias com órgãos ou instituições públicas ou locais (BRASIL, 2010a). Tais pressupostos ampliam o conceito de educação, uma vez que possibilitam pensar em ações educativas para além da lógica conteudista das disciplinas escolares.

O PME, na sua origem, atendia escolas que tinham assinado o Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação¹⁷ e que faziam parte do PDDE/Escola (Programa Dinheiro Direto na Escola) através do qual os recursos eram repassados. Os recursos podiam ser utilizados para o ressarcimento das despesas com contratação de monitores/professores, alimentação, transporte e aquisição de materiais para o desenvolvimento das atividades propostas. Essas atividades eram divididas em macrocampos, cabendo a cada escola escolher três ou quatro opções para a elaboração de suas propostas educativas.

Na perspectiva do PME, não se trata somente de ampliar o tempo de permanência escolar para se alcançar uma educação integral, mas tentar viabilizar condições curriculares que atendam a todas as dimensões formadoras dos sujeitos por meio de uma interdisciplinaridade que perpassa o ambiente escolar e de uma rede de aprendizagem visando a uma articulação com saberes comunitários “para que a escola funcione como uma comunidade de aprendizagem, constituída pela reunião de diferentes atores e saberes sociais” (BRASIL, 2009b, p.31).

Embora o PME tenha reavivado o debate em relação à Educação Integral, com ele também apareceram outras discussões relacionadas às questões curriculares, à infraestrutura e à formação de educadores, transformando-se em um espaço de disputa de projetos conforme afirma Mendonça (2017)

podemos dizer que, em sua formulação, O PME apresentou ambiguidades, trazidas pela presença de dois paradigmas: o da igualdade universalista e o do direito à diferença. A base universalista está presente quando o Programa aponta como finalidade a elevação dos índices do IDEB e considera como público-alvo alunos com baixo desempenho ou estudantes de séries/anos nos quais são detectados índices de saída extemporânea e/ou repetência. (MENDONÇA, 2017, p. 166).

E continua afirmando:

Uma das mudanças mais inovadoras foi considerar a formação dos monitores ou agentes culturais com conhecimento do território e com um perfil de identidade com a comunidade local. Nesse vínculo dos educadores com o local é possível identificar uma aproximação entre eles e as crianças e jovens participantes de suas oficinas (...). Dessa forma, o Programa traz o reconhecimento do papel da cultura na vida das crianças e adolescentes e afirma práticas, saberes, representações de símbolos que não estão presentes na cultura escolar. (MENDONÇA, 2017, p.168)

¹⁷ Plano de Ações “elaborado por municípios e estados para o recebimento de transferências voluntárias e assistência técnica do MEC” (Série Mais Educação, 2009, p.13).

Atualmente o Programa passou por reformulações. Em 2016 foi criado pela Portaria MEC n° 1144/2016 e regido pela resolução FNDE n° 5/2016, o Programa Novo Mais Educação O (PNME). O Programa Novo Mais Educação tem por objetivo aumentar os índices de proficiência em Língua Portuguesa e Matemática como consta em seu artigo 2°:

I - alfabetização, ampliação do letramento e melhoria do desempenho em língua portuguesa e matemática das crianças e dos adolescentes, por meio de acompanhamento pedagógico específico;

II - redução do abandono, da reprovação, da distorção idade/ano, mediante a implementação de ações pedagógicas para melhoria do rendimento e desempenho escolar;

III - melhoria dos resultados de aprendizagem do ensino fundamental, nos anos iniciais e finais; e IV - ampliação do período de permanência dos alunos na escola (BRASIL, 2016).

Percebe-se que o Novo Mais Educação traz uma estrutura mais conservadora em relação ao Programa anterior. Enquanto o PME visava expandir o conceito de educação para além dos conteúdos escolares, o PNME está focado no rendimento e desempenho escolar dos educandos. Embora o novo programa ainda preveja a ampliação da jornada, suas ações estão completamente voltadas ao reforço escolar e a minimização “do fracasso escolar” (BRASIL, 2017). Com essas modificações muito se perdeu em relação ao debate sobre a educação integral no país.

CAPÍTULO 2

2. TECENDO OS CAMINHOS PARA EDUCAÇÃO INTEGRAL NO MUNICÍPIO DE BELO HORIZONTE

A expansão do sistema municipal de ensino de Belo Horizonte se deu em meio ao processo de redemocratização da escola pública. Com a promulgação da Constituição da República de 1988, foi colocado como grande desafio para as escolas públicas o processo de democratização escolar com a expansão das matrículas do Ensino Fundamental. Nesse período, o município de Belo Horizonte já era demarcado por um histórico de lutas dos movimentos populares nas décadas de 1970 e 1980 que já reivindicavam articulação de políticas educacionais e melhores condições de trabalho docente e de demais profissionais das escolas.

No final da década de 80 e início da década de 90, a Rede Municipal de Educação (RME/BH) já contava com alguns avanços. Entre eles podem-se destacar as eleições para diretores que aconteceram no dia 29/03/1989, por meio de voto dos professores, funcionários, pais e alunos maiores de 16 anos. Nessa época, 80% do corpo docente da RME/BH era composto por pessoas com ensino superior admitidas por meio de concurso (MIRANDA, 2007). Embora nesse período houvesse um crescente movimento de inovação, ainda faltava a adoção de um Projeto Político Pedagógico que norteasse todas as escolas públicas da rede municipal e orientasse quanto à direção dessas mudanças.

Visando discutir as modificações que estavam ocorrendo na rede, no final do ano de 1989 e início de 1990, foi organizado o 1^a Congresso Político-Pedagógico da Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte. O Congresso foi dividido em três fases onde foram desenvolvidos relatórios locais, regionais e realizações de discussões em plenária compostas por diversos membros da comunidade escolar. Entre as questões pautadas no Congresso estavam a legitimação e consolidação do colegiado escolar, a constituição de grêmios estudantis, associação de pais e mestres e as assembleias escolares. Também deliberaram sobre a redução de 20% do tempo de regência em sala de aula para a elaboração de projetos e hora de estudos e de um centro de formação e capacitação para os professores (VALADARES, 2008; MIRANDA, 2007).

Embora o Congresso tenha possibilitado a apuração das demandas existentes, ele não foi capaz de definir uma política unificada para toda Rede¹⁸. Mesmo assim, várias propostas inovadoras como a implementação de turmas intermediárias, aulas de línguas estrangeiras, salas ambientes, turmas onde os alunos ficam em tempo integral e projetos voltados para área de música, artes e literatura foram emergindo nesse contexto para atender as demandas dos sujeitos ali envolvido. Cada projeto era formulado pelo corpo docente de cada escola (VALADARES, 2008; MIRANDA, 2007). Segundo Valadares (2008), para garantir o acesso e permanência dos estudantes foram realizadas distintas reorganizações de tempo, espaço e papéis que modificavam o fazer institucional (p. 36-37).

Se por um lado havia propostas inovadoras, por outro tinha muita resistência para permanecer nos processos educacionais conservadores. Tal conflito demarcava a divisão entre os profissionais que demandavam uma prática educativa mais inclusiva e aqueles que desejavam permanecer em suas práticas conservadoras (VALADARES, 2008). Outro conflito que também permeava esse período de modificações na Rede era a legislação que restringia as modificações em relação à grade curricular e à seriação.

Em 1993, iniciava-se uma nova gestão da Prefeitura de Belo Horizonte com o prefeito Patrus Ananias. Com uma nova equipe na Secretaria Municipal de Educação (SMED) e uma nova proposta educativa, tinham o desafio proporcionar uma ruptura na lógica elitista e excludente da escola construindo assim um outro ordenamento escolar (VALADARES, 2008; MIRANDA, 2007).

2.1. Do singular ao plural: a proposta político-pedagógica da Escola Plural

Ao assumir a Secretaria Municipal de Educação, a equipe não tinha um projeto pronto, pois almejava construí-lo coletivamente com a comunidade escolar. Uma das primeiras precauções da equipe foi levantar as experiências educativas que estavam acontecendo em escolas da PBH e que foram significativas para a promoção de mudanças. No relatório analítico sobre os projetos que vinham acontecendo, perceberam que embora houvesse muitas mudanças na

¹⁸ A nomenclatura “Rede” ou “categoria” foi utilizada pelos movimentos que reivindicavam uma nova proposta política-pedagógica e melhorias para os docentes, para identificar os profissionais da Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte.

estrutura das escolas da RME/BH ainda era necessária uma nova lógica de ordenamento escolar. As propostas até então vigentes reforçavam a repetência escolar, não facilitavam a progressão de crianças das camadas populares e favoreciam a evasão dos alunos que se aproximavam da idade de trabalhar (MIRANDA, 2007).

Em meio à situação em que se encontrava, o grande objetivo da gestão à frente da SMED era proporcionar uma escola pública “sem discriminação, pluralista, democrática, não-excludente, capaz de incorporar toda a população escolar, independentemente de raça, etnia e sexo” (MIRANDA, 2007, p.61). Pretendia-se um currículo diversificado que valorizasse os conteúdos curriculares, mas que também incorporasse outras áreas do conhecimento como a arte, cultura e esporte. Também havia várias críticas à reprovação e à repetência escolar e para isso era necessária uma proposta que trouxesse avanços progressivos no desenvolvimento dos sujeitos.

Para se pensar em uma política educacional unificada na Rede, foram desenvolvidos vários debates e seminários. Esse intenso movimento de discussão resultou, no segundo semestre de 1994, em uma nova proposta político-pedagógica para as escolas da Rede: a “Escola Plural”. Como o próprio nome indicava, essa proposta pedagógica visava trazer a noção de totalidade da formação humana e da necessidade de uma escola mais democrática (MIRANDA, 2007). Esse novo modelo enfatizava a gestão democrática e os direitos sociais dos sujeitos envolvidos no processo educativo.

A proposta da Escola Plural centrava-se em quatro núcleos. O primeiro núcleo se referia aos eixos que norteavam e orientavam as ações da Escola Plural.: 1 - uma intervenção coletiva mais radical; 2 - a sensibilidade em relação à totalidade da formação humana; 3 - a escola como tempo de vivência cultural; 4 - a escola como espaço de produção cultural; 5 - as virtualidades educativas da materialidade da escola; 6 - a vivência de cada idade de formação sem interrupção; 7 - a socialização adequada a cada idade – ciclo de formação; 8 - uma nova identidade da escola, uma nova identidade do seu profissional (BELO HORIZONTE, 1994).

O segundo núcleo referia-se à reorganização dos tempos escolares. O programa eliminou a seriação e trouxe os ciclos como uma forma de continuidade do processo de escolarização. As escolas foram organizadas em três ciclos de acordo com a faixa etária. O Primeiro Ciclo compreende as antigas séries iniciais e está voltado aos alunos de seis a nove anos de idade. O Segundo Ciclo compreende os alunos de nove a doze anos de idade e o Terceiro Ciclo abrange

os alunos de doze a quatorze anos de idade. Houve também a proposta de ampliação do tempo escolar do aluno no ensino Fundamental para nove anos (BELO HORIZONTE, 1994). Para Miranda (2007), as modificações na organização dos ciclos e das turmas foram a grande marca deixada pelo Programa.

Os ciclos de formação foram um dos pilares importantes da Escola Plural. A organização em ciclos significou uma nova lógica de organização dos tempos escolares. Os conteúdos curriculares deixaram de orientar a organização das séries e os educandos passaram a ser seus eixos orientadores. Os conteúdos escolares e a distribuição dos tempos e espaços passaram a submeter-se a um objetivo central mais plural: a formação e a vivência sociocultural, próprias de cada faixa de idade dos educandos. O tempo escolar passou a ser mais flexível, mais longo e mais atento às múltiplas dimensões da formação dos sujeitos socioculturais. O respeito à organização de turmas por idades deveria facilitar as interações e favorecer a construção de identidades mais equilibradas. (MIRANDA, 2007, p. 64).

Os processos de formação plural eram tratados no terceiro núcleo. Com grandes críticas aos processos de memorização dos conteúdos, a Escola Plural priorizava outras formas de construção do conhecimento trazendo para o cerne do processo educativo a relação com o contexto de vivências dos estudantes. Segundo Miranda (2007)

na lógica da escola Plural, aprender deixou de ser um ato de memorização ou acúmulo de informações, e ganhou um novo significado. Os conhecimentos passaram a ser construídos em estreita relação com os contextos em que são utilizados, sendo, por isso mesmo, associados aos aspectos cognitivos, emocionais e sociais neles presentes. Um dos desafios postos foi a conjugação do “aprender a aprender” com o “aprender a viver”. O conhecimento passou a ser considerado global, tendo muitas dimensões a serem levadas em conta, como aprender participando, vivenciando sentimentos, tomando atitudes diante dos fatos, escolhendo procedimentos para atingir determinados objetivos (p.65).

Ao incorporar a realidade dos estudantes no processo de ensino e aprendizagem, a proposta da Escola Plural propunha uma quebra da concepção tradicional de ensino. A proposta de aprendizado e de conhecimento escolar passou a ser construída com base no que tivesse significado e trouxesse um sentido para os estudantes, procurando valorizar questões de interesse social (BELO HORIZONTE, 1994).

O quarto núcleo proposto dizia respeito aos processos de avaliação. Dentro dessa proposta pedagógica, a avaliação não deveria ser classificatória e somativa, mas sim um processo para identificar e reorganizar as práticas educativas (BELO HORIZONTE, 1994).

Embora a Escola Plural tenha trazido um processo muito inovador, sofreu inúmeras críticas em sua implantação, muitas vezes pela não compreensão de sua proposta. Porém, vale

lembrar que a Escola plural também trouxe à cena sujeitos de setores excluídos da sociedade, novas possibilidades de pensar e conceber a educação (MIRANDA, 2007).

Entretanto, sua implantação e a falta de entendimento sobre sua proposta de inovação trouxeram inúmeras críticas ao programa. Vários docentes resistiram às suas propostas por trazer uma desarticulação em suas práticas tradicionais. O projeto dava centralidade ao aluno, a seus conhecimentos sociais, trazendo uma nova maneira de conceber o processo educativo. Outros se sentiram inseguros quanto à nova forma de atuação. Sobre a resistência a modificações nas propostas pedagógicas, Faria (2006) aponta que é necessário o docente compreender a mudança para além de sua superfície. Destaca que é a interação entre a inovação e a prática cotidiana do professor que produzem um novo vínculo. Desse modo, alega que

o engajamento ou não dos professores às propostas de mudança é mediatizado por elementos de julgamento que os ajudam a balizar o significado da mudança, seus benefícios, as desvantagens, os ganhos, as perdas, as condições de trabalho, as exigências pedagógicas e cognitivas em relação à sua atuação (FARIAS, 2006, p. 71).

Já os pais temiam que as crianças não estudassem e chegassem até a 8ª série sem saber ler e escrever, pois acreditavam que não haveria mais reprovação. A partir dos anos 2000, outros avanços em relação à educação do município aconteceram. Em novembro de 2002, a Câmara Municipal de Belo Horizonte regulamentou a implantação da jornada escolar de tempo integral nas escolas da RME/BH. De acordo com a Lei 8.432, em seu Artigo 2ª, o aluno deve permanecer na instituição de ensino por pelo menos nove horas diárias sendo assegurada formação básica e atividades de acompanhamento do desempenho escolar, atividades culturais, artísticas, esportivas e de lazer, atividades que lhe possibilitem a convivência com os colegas e a prática da cidadania, noções de informática e três refeições, de forma a garantir-lhe o suprimento das necessidades nutricionais diárias (BELO HORIZONTE, 2002).

Nessa década, outros programas foram se incorporando às demandas educativas das escolas da Rede. Entre essas iniciativas, destaca-se o Programa Escola Aberta, o Programa Segundo Tempo, ambos do Governo Federal e o Programa Rede do Terceiro Ciclo da própria RME/BH. A SMED priorizou a parceria com outras secretarias e com outros setores para atender as crianças e adolescentes, criando assim uma rede de intersetorialidade (BELO HORIZONTE, 2004).

A adesão ao Programa Escola Aberta se deu em 30 de outubro de 2004 como projeto piloto e hoje o programa está presente em 170 escola da RME/BH. Esse programa foi criado pelo Governo Federal executado através do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) em parceria com as secretarias municipais e estaduais de Educação. Sua intenção é trazer a comunidade para dentro da escola, criando, assim, um vínculo de parceria. O programa incentiva a abertura das unidades escolares nos finais de semana oferecendo diversas oficinas das áreas de artes, esportes e lazer.

Em relação ao Segundo Tempo⁷ criado pela Medida Provisória nº 103, de 1º/1/2003, o programa tinha por finalidade democratizar o acesso às práticas de esporte, preferencialmente aos estudantes que se encontravam em situação de vulnerabilidade. Com uma forte preocupação com o combate à exclusão social, o programa tinha como objetivo garantir atenção à criança no contra turno escolar.

Também em 2003, a Rede Municipal de Educação lança a proposta do Projeto Emergencial do 3º Ciclo, após realizar um mapeamento em todas as turmas do 3º ciclo e perceber que aproximadamente 350 alunos não tinham alcançado a base alfabética (HERMONT, 2008). Diante dessa situação, é pensada uma proposta para atender as demandas desse público. Aos professores pertencentes às escolas com maior número de alunos não alfabetizados foi proposta uma formação; aos adolescentes uma proposta de um trabalho diferenciado que tivesse como eixo central o sujeito. As atividades eram organizadas com turmas específicas, no contraturno escolar e em locais fora do ambiente escolar como aponta Hermont (2008).

Cada turma era um pólo que recebia alunos de várias escolas ao redor e, e em algumas, havia uma turma inteira composta por seus próprios alunos. Algumas turmas ocupavam outros espaços não escolares, funcionando em salas cedidas por igrejas e até em parques. As turmas eram formadas com aproximadamente quinze alunos e uma professora alfabetizadora selecionada pelo Núcleo de Alfabetização. Ao todo, 24 professoras e 350 alunos. O trabalho era realizado três vezes por semana com os alunos; os dois dias restantes eram utilizados, um para o planejamento e o outro para a formação planejada e executada por duas assessoras, além da coordenação do Núcleo de Alfabetização (HERMONT, 2008. p.34).

Após uma segunda avaliação do programa, realizada no final de 2004, o Projeto Emergencial de Alfabetização se transformou na “Rede do 3º Ciclo”. Nesse momento, além da professora alfabetizadora, outros profissionais passaram a fazer parte do programa, como os agentes culturais e os professores do 3ºciclo que já trabalhavam com os alunos na escola (HERMONT, 2008).

Como no programa o processo de leitura e a escrita eram vistos como práticas culturais, a cultura, arte e educação estavam intrinsicamente inseridas no trabalho. Suas atividades eram desenvolvidas considerando o entorno do local onde era realizado o projeto e os estudantes eram levados a conhecer outros espaços urbanos. (HERMONT, 2008).

No ano de 2006, o Projeto Rede do 3º Ciclo era composto por 106 professores e 46 agentes culturais para o atendimento de 2.120 alunos. Devido sua avaliação positiva, gestores escolares almejavam a participação e atendimento a seus alunos no programa. Com isso, intensificou a discussão sobre uma política de ampliação de jornada escolar para os alunos da rede municipal. Houve discussões com ONG's, outras secretarias e com responsáveis por outras propostas inovadoras como o "Bairro Escola" de Nova Iguaçu, no Rio de Janeiro. Tal diálogo convergiu posteriormente para a criação do Programa Escola Integrada (HERMONT, 2008).

2.2. O Programa Escola Integrada

O Programa Escola Integrada é uma política de educação integral desenvolvida pela Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte. O programa foi construído ainda a partir das experiências educativas da Escola Plural da Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte e dos modelos educativos encontrados nas propostas dos programas Bairro-Escola de Nova Iguaçu no Rio de Janeiro, da Associação Cidade Escola Aprendiz, de Vila Madalena em São Paulo e do Programa Escola Aberta.

Essa política é organizada por meio de oficinas que são desenvolvidas por agentes culturais e bolsistas universitários, sob a coordenação de um professor comunitário. As oficinas acontecem no contraturno escolar, em espaços da comunidade e através de atividades de diferentes áreas do conhecimento como esportes, cultura, artes, lazer, acompanhamento pedagógico (MACEDO, EVARISTO, GODOY, 2012).

Implantado em novembro de 2006 como projeto piloto em sete escolas da PBH, o Programa Escola Integrada garantiu, naquele ano, a oferta de tempo integral e atingiu dois mil estudantes (BELO HORIZONTE, 2015). Após a abertura de adesão a outras escolas da Rede em 2007, o programa foi ampliando seu atendimento gradativamente. Essa ampliação também contou com a colaboração do Programa Mais Educação que favoreceu o financiamento dos recursos materiais para as oficinas e trouxe diretrizes nacionais para a educação integral.

Das 186 escolas municipais existentes em Belo Horizonte, 173 aderiram ao Programa. Em dezembro de 2015, o PEI atendia um total 65.000 alunos (BELO HORIZONTE, 2015b). No ano seguinte, 71.107 crianças e adolescentes participavam do programa juntamente com um total de 2.093 educadores entre bolsistas e agentes culturais (ANDRADE, 2016).

O Programas se propõe a oferecer uma educação integral por meio da ampliação da jornada escolar de 4h30min para até 10h30min, priorizando “atender às demandas do universo infantil e juvenil, na perspectiva de desenvolvimento de competências múltiplas e vivências capazes de proporcionar uma aprendizagem significativa, sintonizada com a realidade de cada educando” (COORDENAÇÃO DA ESCOLA INTEGRADA, 2008, p. 24). Essa proposta pedagógica coloca em destaque a integração entre escola e comunidade, de forma que os lugares próximos à instituição de ensino sejam disponibilizados para as atividades oferecidas aos alunos. Para a efetivação dessa proposta, a escola faz parcerias com universidades, Organizações não Governamentais (ONGs), igrejas, clubes e também utiliza espaços particulares como quadras, salões de festas, entre outros (BELO HORIZONTE, 2015). Esta estratégia além de trazer atividades de diferentes áreas de conhecimento

(...) promove a ampliação de tempos, espaços, oportunidades educativas e o compartilhamento da tarefa de educar entre os profissionais da educação e de outras áreas, as famílias e diferentes atores sociais, sob a coordenação da escola com seus gestores, professores, estudantes e funcionários (BRASIL, 2011, p. 6).

Com atividades realizadas no contraturno escolar, as oficinas do PEI estão organizadas nas seguintes áreas de conhecimento: “1 - acompanhamento pedagógico; 2 - cultura digital; 3 - cultura e artes; 4 - direitos humanos; 5 - prevenção e promoção à saúde; 6 - esporte e lazer e 7 - Meio Ambiente; 8 - Comunicação e Uso de Mídias, 9 - Iniciação à Investigação das Ciências da Natureza e Educação Econômica” (BELO HORIZONTE, 2015. p.25). Vale ressaltar que estas áreas de atuação do PEI inspiraram a construção dos macrocampos presentes nos referenciais do Programa Mais Educação no ano de 2009.

Em cada escola, o Programa é composto por uma equipe cujos sujeitos exercem funções e ações distintas. A operacionalização se dá por meio da ação dos: Diretores e vice-diretores escolares; Professor Coordenador do PEI (Professor Comunitário)¹⁹; Monitores de Oficinas

¹⁹Com as mudanças estruturais vivenciadas no PEI a partir do ano de 2012, as nomenclaturas conferidas a alguns educadores presentes no Programa foram modificadas. O professor comunitário atualmente é intitulado de “professor coordenador” e os “agentes culturais” são denominados de “monitores”. Porém na presente pesquisa utilizaremos as denominações “professor comunitário” e “agente cultural” ao tratar sobre esses sujeitos por estas identificarem o caráter cultural do PEI.

(agentes culturais oriundos das comunidades); Bolsistas universitários (estudantes das instituições de ensino superior); Professores e estagiários do Programa Segundo Tempo; Monitores de Informática, Monitores de auxílio à inclusão e Auxiliares de Serviços Gerais e/ou Cantineiros.

As oficinas do Programa são coordenadas por um professor comunitário e desenvolvidas por bolsistas universitários e pelos agentes culturais oriundos das comunidades, educadores que serão abordados com mais detalhes no tópico abaixo, por serem os atores centrais desta pesquisa.

Pelo fato de virem do ambiente acadêmico, os bolsistas universitários desenvolvem oficinas relacionadas à área de conhecimento de seus respectivos cursos de graduação. Trazem consigo a bagagem dos referenciais teóricos aprendidos na academia e oportunizam a aproximação da universidade com a realidade da comunidade escolar. Outro elemento importante nessa relação é diálogo entre a teoria e a prática, onde o monitor em sua própria condição de estudante experimenta o exercício da docência estando não só como aluno, mas também na atuação da prática pedagógica. Esses estudantes, cuja seleção e orientação são de responsabilidade da IES, recebem uma bolsa de extensão e cumprem uma carga horária de 20 horas semanais distribuídas entre 12 horas de oficinas, 4 horas de formação com o docente universitário e 4 horas para planejamento das oficinas (BELO HORIZONTE, 2015, p. 38-40).

O professor comunitário é responsável pelo gerenciamento e organização do Programa dentro da escola. Por ser professor efetivo da rede municipal de Belo Horizonte sua função se torna um elo entre as práticas pedagógicas escolares e não escolares, articulando as ações do PEI com o Projeto Político Pedagógico da escola. Como docente efetivo da instituição, também participa de todos os processos pedagógicos juntamente com seus colegas, o que lhe possibilita articular as ações do PEI com a matriz curricular. Sua seleção se dá por meio de um processo simplificado realizado pela Gerência de Educação Integral, Direitos Humanos e Cidadania (GEDEC/SMED) a partir de sua aspiração em participar do programa (BELO HORIZONTE, 2015. p.37).

Além dos educadores supracitados, o Programa também conta com a participação dos acompanhantes pedagógicos do PEI e dos docentes universitários que auxiliam os bolsistas que são encaminhados às escolas (BELO HORIZONTE, 2015. p.43).

2.3. Delimitando o perfil dos agentes culturais do PEI

A fim de construir o perfil dos agentes culturais do PEI, traremos aqui informações relacionadas ao campo pessoal, profissional e social desses educadores. Devido à impossibilidade da coleta de dados de todo o marco amostral de agentes culturais do PEI, foi utilizada nesta pesquisa uma amostragem não probabilística. Esse tipo de amostragem não resulta em dados estatisticamente generalizados à população pesquisada, no entanto, possibilita traçar contornos sobre a imagem do universo estudado. Em relação à amostragem, Babbie (2003) infere que deve oferecer estimativas uteis, contudo, não necessariamente precisa ser representativa em todos os aspectos. Segundo o autor, a “representatividade, no sentido que tem para a amostragem, limita-se às características relevantes para o interesse da pesquisa” (p. 120). Nesse sentido, esta pesquisa se apropria da amostragem não probabilística para referenciar aspectos importantes do perfil dos agentes culturais do PEI. Os dados quantitativos foram coletados a partir de um questionário composto por vinte e sete questões encaminhadas virtualmente para o e-mail institucional de 200 agentes culturais do Programa Escola Integrada e para um grupo de *WhatsApp* composto 157 participantes. O questionário, realizado por meio da plataforma *Formulários Google Docs*, ficou aberto para o preenchimento entre os meses de abril a julho de 2017, obtendo um total de 41 respostas que foram tabuladas e separadas em três categorias: 1 - Perfil do agente cultural; 2 - Nível socioeconômico e 3 - Vida profissional.

2.3.1. *Quem são os agentes culturais do Programa Escola Integrada?*

Com a expansão das políticas de Educação Integral vivenciada nos últimos 10 anos, a figura dos educadores sociais aparece dentro de um novo contexto: o ambiente escolar. Pesquisas²⁰ relacionadas aos educadores sociais apontam que a atuação desses sujeitos ocorre em diversos setores da sociedade. Sua participação muitas vezes é associada a atividades que atendem crianças e adolescentes em situação de risco, em cumprimento de medidas socioeducativas e, nos últimos anos também, estão presentes em instituições escolares (BIZARRO, 2014).

²⁰ A atuação do educador no Programa Mais Educação em uma escola pública estadual do Rio Grande do Sul. (Bizarro 2014)

A ação educativa desses sujeitos pode ocorrer em parceria com outros profissionais, setores e áreas de conhecimento, conforme acontece em ONGs e projetos sociais que funcionam através de uma equipe multidisciplinar; ou atuando de forma contínua com um grupo específico, como ocorre no Programa Fica Vivo e Programa Escola Integrada (BIZARRO,2014; GEBER, 2015).

Autores como Onã (2005), Carvalho e Batista (2004) também discorrem sobre quem são os “educadores sociais”. Para Onã (2005, p.2), o educador social é um mediador entre a sociedade, a cultura e o educando. Em consonância com Onã, Carvalho e Batista (2004) apresentam esse sujeito como um mediador social que exerce sua atividade de modo flexível. Porém destacam que sua função não é paternalista nem baseada no assistencialismo.

Segundo Geber (2015), os educadores de tais ações, de certa maneira, detêm determinadas características identitárias como a mesma faixa etária, vínculo com a comunidade onde trabalham e geralmente exercem oficinas permeadas pelos saberes locais. Também pondera que essas oficinas de caráter cultural, esportivo e com conteúdos escolares ou profissionalizantes tem sido tendência entre projetos sociais e ONGs, locais conhecidos pela participação maciça desses profissionais.

No Programa Escola Integrada, os profissionais que atuam nas oficinas juntamente com os bolsistas universitários são os agentes culturais. Também chamados de “oficineiros”, “agentes comunitários” e “monitores”, suas atividades se assemelham ao exercício dos educadores sociais, pois também desempenham funções educativas no âmbito da ação social tendo em vista a participação comunitária (GEBER, 2015, p.18). São profissionais que promovem ações de caráter pedagógico e social, voltados às ações afirmativas, mediadoras e formativas em distintos âmbitos institucionais, comunitários e sociais. Partindo desse pressuposto, entende-se que o educador que trabalha em uma perspectiva de educação integral, assim como o educador social, não é um mero “animador cultural” (GOHN, 2009.p.13). Sua ação formativa está voltada para a inclusão social e a autonomia dos educandos, e seu papel de mediador “pode se constituir como um modelo para as crianças e jovens, sendo para muitos uma referência de comportamento, valores e até mesmo de perspectiva de vida” (DAYRELL, CARVALHO E GEBER. 2012 p.160). Entre suas atribuições está impulsionar as vivências artísticas e culturais das crianças e adolescentes do PEI. Outro papel conferido a esses sujeitos é a mediação do diálogo entre a escola e a comunidade, característica que é também do

educador social que no âmbito da Pedagogia Social visa construir diálogo e participação com distintas redes de sociabilidade e projetos comunitários (SÁEZ E MOLINA, 2006).

As atividades desses educadores se distinguem por seu caráter sócio-cultural. Geralmente estão relacionadas à vida cotidiana, o que acaba levando para dentro do ambiente escolar a participação comunitária, as vivências de experiências sociais, a inclusão de outros saberes e a da articulação de uma rede de aprendizagem, uma vez que oferecem oficinas com temáticas diversificadas que, geralmente, expressam a valorização da cultura na qual estão inseridos (DAYRELL; CARVALHO e GEBER, 2012, p.157). Esse envolvimento com a cultura local possibilita uma aproximação cultural entre esses educadores e seus educandos, acarretando formas de sociabilidade diferenciadas das que são construídas entre os professores e alunos (DAYRELL, CARVALHO e GEBER, 2012,p.159). Suas intervenções socioeducativas se caracterizam pelas nuances do contexto vivido e as situações de aprendizagem se estabelecem pelos sentidos e significados criados pelos sujeitos ali presentes. Geber (2015) ressalta que, mesmo em oficinas que tenham um caráter mais regulador, a adesão geralmente é voluntária de modo que os educandos expressam o interesse em participar das atividades. Demarcadas pela aprendizagem de uma técnica ou diferentes saberes, as oficinas são lugares para a socialização dos conhecimentos. Em suas atividades se encontram pessoas com diferentes idades e níveis de saber. Essas diferenças não se tornam um problema, ao contrário, é comum educandos mais experientes auxiliarem os demais e juntos construir um novo modo “fazer” (GEBER, 2015).

Em relação à entrada no PEI, no período de criação do Programa, a seleção dos agentes culturais era realizada através da apresentação de currículo e entrevista com o professor comunitário. O processo tinha como critérios de exigência o vínculo com a comunidade escolar, ensino fundamental completo e experiências em atividades culturais que seriam exercidas nas oficinas. Diferente dos professores da Rede Municipal de Belo Horizonte, sua inserção na escola se dava mediante ao vínculo com a comunidade escolar.

Durante os anos de 2006 e 2007, esses profissionais assumiam suas atividades em caráter de serviço voluntário e recebiam ressarcimento decorrente dos gastos com transporte e alimentação, observando-se a Lei nº 9.608/1998 (BRASIL, 1998). A partir de 2008, passaram a ser contratados de acordo com o regime da Consolidação das Leis Trabalhistas (CLT). Seus contratos foram efetivados por meio de um convênio firmado com a Associação Municipal de

Assistência Social (AMAS)²¹ e regidos por um acordo coletivo efetuado anualmente por meio do Sindicato dos Empregados em Entidades de Assistência Social de orientação e Formação Profissional do Estado de Minas Gerais (SENALBA-MG). Em 2013, diante da impossibilidade jurídica de permanecer o convênio com a AMAS, os novos agentes culturais passaram a ser contratados pelas Caixas Escolares²². Tal fato é devido à ação²³ movida pelo Sindicato dos Servidores Públicos Municipais (Sindibel) ao Ministério Público de Minas Gerais, pedindo a rescisão do contrato de funcionários terceirizados pela AMAS (ANDRADE,2016). Após essa ação, a PBH assinou um termo de ajustamento de conduta (TAC) para regularizar a situação dos terceirizados. Assim, a AMAS não realizou mais contratações, mas permaneceu com os agentes culturais já contratados até meados de 2017, quando todos foram demitidos com a possibilidade de serem recontratados via Caixa Escolar. As novas contratações passaram a seguir as normativas da SMED, GEDEC e da Gerência de Prestação e Controle de Contas e Subvenções (GCPCS), setor que orienta a funcionalidade das Caixas Escolares, contando com um suporte de escritórios de advocacia (BELO HORIZONTE, 2016b). Durante o ano de 2017, período de transição de vínculo empregatício, havia nas escolas agentes culturais com carga horária de trabalho que variavam de 20, 30, 40 ou 44 horas semanais²⁴, conforme a especificidade do contrato. Vale ressaltar que as observações de campo desta pesquisa ocorreram neste momento, quando o PEI passava por modificações nas contratações de seus educadores; por isso, muitos deles estavam temerosos em relação à não possibilidade de continuidade dentro do Programa, como também havia uma crescente vinculação de contratos relacionados às Caixas Escolares, como informa a Tabela 1 que segue.

²¹A Associação Municipal de Assistência Social é uma empresa sem fins lucrativos que possuía convênio com a Prefeitura de Belo Horizonte para contrato de servidores em atividades terceirizadas nas áreas de educação, saúde, esportes e finanças.

²²Entende-se por Caixas Escolares a “entidade de direito privado que não se confunde com a Escola ou com a Prefeitura. As Caixas Escolares recebem recursos que são destinados especificamente para realização de Projetos de Ação Pedagógica” (BELO HORIZONTE, 2016b).

²³ Segundo representantes da Sindibel, após a realização de um levantamento sobre os quadros de servidores da PBH no ano de 2010, perceberam que 57% do quadro de pessoal da prefeitura era composto por profissionais admitidos por intermédio de empresas terceirizadas ou de entidades vinculadas à administração municipal como a AMAS. Para os representantes, o processo de terceirização dispensa a realização de licitação e de concurso público pela PBH além oferecer contratos com um custo menor.

²⁴Os agentes culturais que trabalham com a carga horária de 20 e 40 horas semanais são vinculados a AMAS tendo seus contratos de trabalho firmados entre os anos de 2008 a 2013. Após esse ano, somente houve contratações para agentes culturais a partir de 2015, com contratos de 30 ou 44 horas realizados por meio da Caixa Escolar. No ano de 2017, paulatinamente, alguns agentes culturais contratados pela AMAS foram recontratados pelas Caixas Escolares.

TABELA 1 - Vínculo de contratação

Vínculo de contratação	Frequência	%	Horas de trabalho semanal	Frequência	%
AMAS.	17	42	20 horas semanais.	2	5
			40 horas semanais	15	37
Caixa Escolar.	23	56	30 horas semanais.	11	27
			44 horas semanais	12	29
Não declarado.	1	2	Não declarado.	1	2
Total	41	100	Total	41	100

Fonte: Elaboração própria a partir dos dados constantes nos questionários

Assim, conforme os dados constantes na Tabela 1, 56% dos respondentes desta pesquisa já estavam contratados pelas Caixas Escolares mantendo contratos de 30 ou 44 horas semanais, enquanto 42 % ainda permaneciam vinculados a AMAS.

Em relação às horas de trabalho semanais, 37% dos agentes culturais declararam trabalhar 40 horas semanais, 27% tinham uma carga horária de 30 horas semanais e 29% informaram trabalhar 44 horas semanais. Apenas 5% dos entrevistados disseram trabalhar meio período, cumprindo uma carga horária de 20 horas semanais e 2% dos entrevistados não responderam a esta questão.

Por meio da carga horária desses educadores podemos inferir que os agentes culturais que cumprem carga horária de 20 e 40 horas semanais são os educadores que ainda permanecem com vínculo empregatício com a AMAS, uma vez que os contratos estabelecidos pelas Caixas Escolares previam as cargas horárias de 30 e 44 horas semanais.

Abaixo traremos os dados relacionados às respostas dos agentes culturais em relação ao seu perfil, destacando suas características de ordem pessoal, seu nível socioeconômico e aspectos de sua vida profissional.

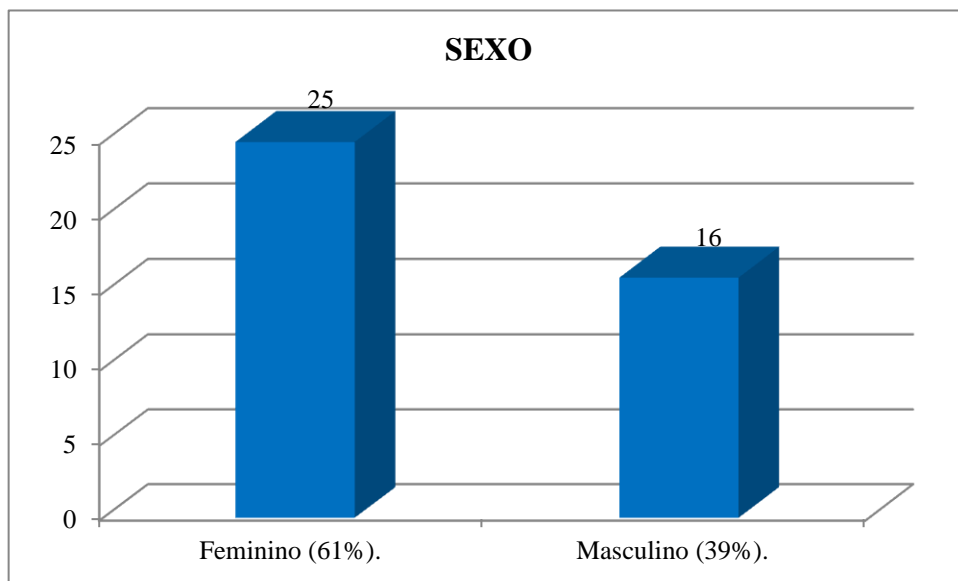
2.3.2. O perfil dos agentes culturais do Programa Escola Integrada

Ao todo foram separadas três categorias relacionadas aos aspectos pessoais, sociais e profissionais desses educadores. A primeira categoria visa delimitar o perfil dos agentes culturais. Do mesmo modo serão abordados os dados que nos permitem inferir sobre o nível socioeconômico e de escolaridade e renda. Em um terceiro bloco de questões serão analisados os dados referentes à função do agente cultural e sua relação com o local de trabalho, trazendo aspectos como tempo em que trabalha no PEI, relação com o bairro e oficinas ministradas.

Neste primeiro bloco de análise, constam informações relacionadas ao perfil dos agentes culturais: sexo, idade, estado civil, cor/raça e religião.

No Gráfico 1 é possível perceber a predominância do sexo feminino entre o grupo de educadores do PEI.

GRÁFICO 1 - Sexo



Fonte: Elaboração própria a partir dos dados constantes nos questionários

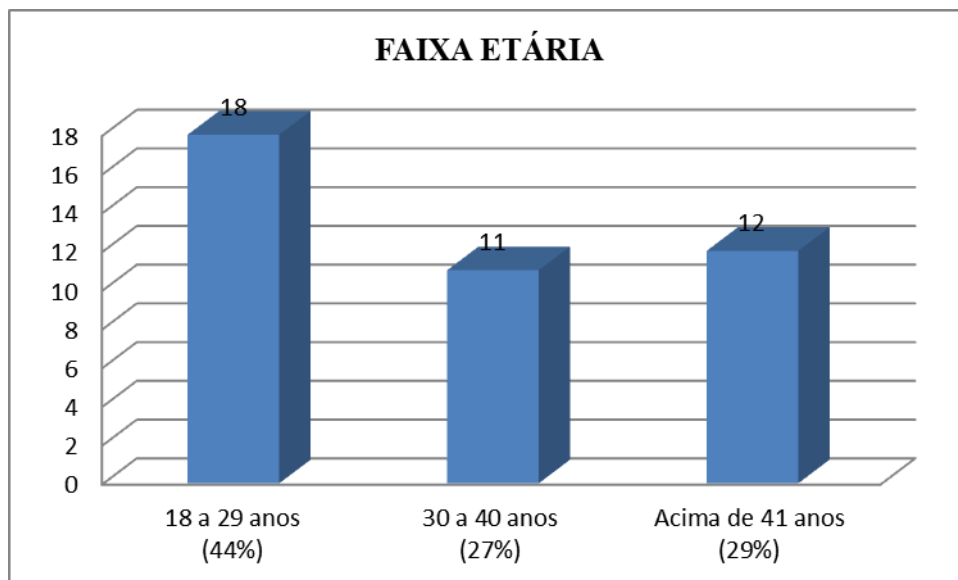
Nota: Valores referentes aos 41 questionários entregues.

Observando a categoria sexo, os dados apontam que o grupo de agentes culturais do Programa Escola Integrada é composto, em sua maioria, por mulheres. De acordo com o questionário, 61% dos agentes culturais são do sexo feminino. Isso se diferencia em relação a outros grupos de educadores sociais que são compostos por um público majoritariamente masculino, como é o caso do Programa Fica Vivo (GEBER, 2010). A alta incidência de mulheres no PEI pode

estar relacionada ao próprio espaço onde as atividades educativas ocorrem. Embora o programa tenha um caráter intersetorial, suas atividades também ocorrem dentro do ambiente escolar, ambiente que historicamente é composto pela presença maciça das mulheres. A docência feminina ocorre, sobretudo, na Educação Infantil e nas séries iniciais do Ensino Fundamental onde está o público majoritário dos estudantes atendidos pelo PEI.

A partir das respostas dos questionários, o Gráfico 2 nos fornece dados sobre a faixa etária dos agentes culturais. Os recortes etários são categorias socialmente construídas onde a “periodização da vida implica em um investimento simbólico específico em um processo biológico universal” (DEBERT, 2000, p.51). Consigo trazem as representações do que significa ser criança, jovem ou velho em uma determinada sociedade e explanam sobre os direitos e deveres que cabem aos indivíduos inseridos nela (DEBERT, 2000). De certa maneira, cada faixa etária demarca momentos decisivos na história do sujeito, o que interfere em seu projeto de vida e na sua relação com os outros. Por isso, os parâmetros etários são comumente utilizados em pesquisas, seja pela delimitação de seu público alvo ou para distinções de ações relacionadas a pessoas de determinada faixa etária, mesmo que esse processo da idade biológica seja elaborado simbolicamente.

GRÁFICO 2 – Faixa Etária dos Agentes Culturais



Fonte: Elaboração própria a partir dos dados constantes nos questionários

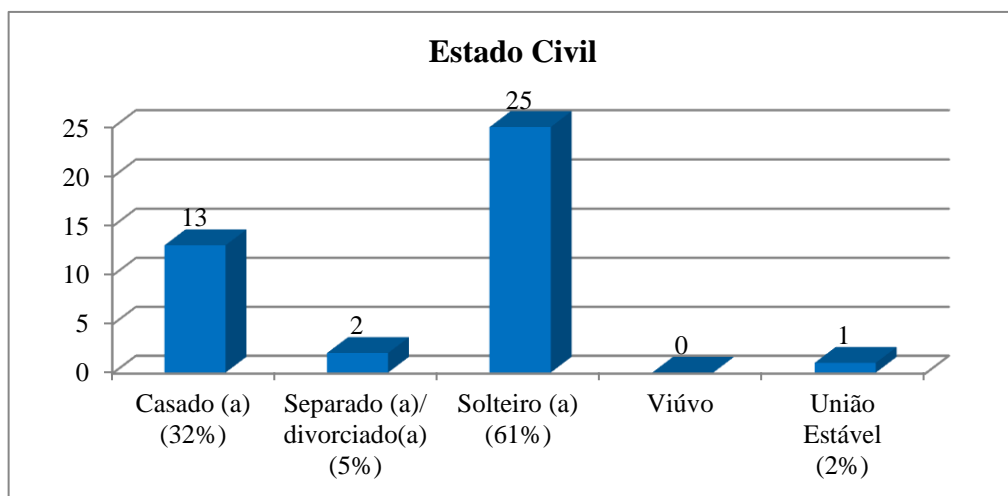
Nota: Segundo o Estatuto da Juventude são considerados jovens sujeitos entre 15 a 29 anos.

Percebe-se que o público de educadores do PEI é formado por jovens. Esse fato já é esperado em relação aos bolsistas extensionistas provenientes das instituições de ensino superior por serem esses jovens estudantes universitários. Mas as respostas dos questionários revelaram

que os grupos de agentes culturais também são formados por jovens, na faixa etária de 18 a 29 anos. O total de respondentes nessa faixa etária corresponde a 44% dos entrevistados. Os dados também apresentaram um crescente número de pessoas acima de 41 anos (29%). Entre os educadores que apresentam idade entre 30 a 40 anos aparece um percentual de 27%.

No próximo gráfico e tabela traremos dados referentes ao estado civil e à quantidade de filhos desses educadores. Tais dados nos trazem elementos sobre grupo familiar e sua relação com o matrimônio.

GRÁFICO 3 - Estado Civil



Fonte: Elaboração própria a partir dos dados constantes nos questionários

TABELA 2 - Números de filhos

Filhos	Frequência	%	Números de filhos		
			Números de filhos	Frequência	%
Sim	18	44	1 filho	5	28
			2 filhos	9	50
			3 filhos ou mais	2	11
			Não declarado	2	11
Não	23	56	-	-	-
Total	41	100	Total	41	100

Fonte: Elaboração própria a partir dos dados constantes nos questionários

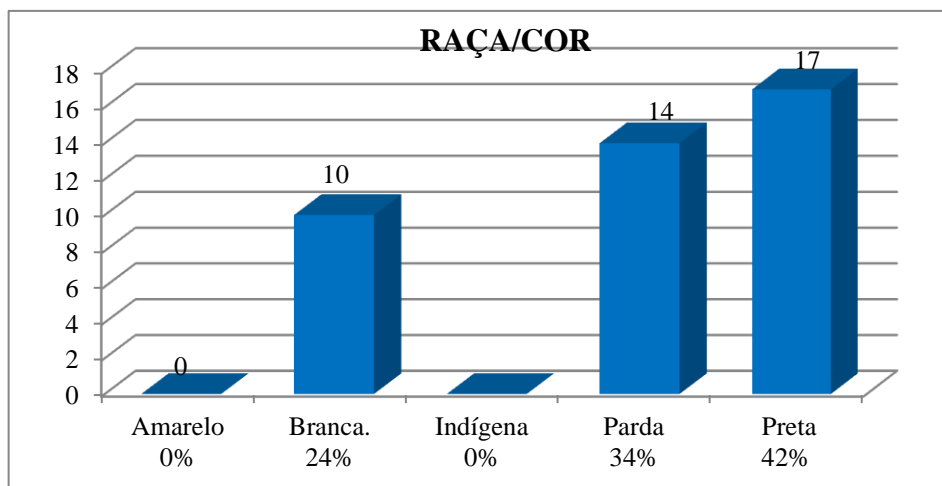
No que se refere ao estado civil dos respondentes, 61% se declaram solteiros, seguidos de 32% de casados e 2% que se encontram em união consensual estável. Os divorciados somam um percentual de 5%.

Os dados também apontam que 56% dos agentes culturais declararam não ter filhos, enquanto 41% dos respondentes alegam já serem pais. Deste grupo, 50% dos respondentes informaram ter 2 filhos, em seguida estão os educadores que têm apenas um filho (28%). Já quem alega ter três filhos ou mais somam um percentual de 11%.

O alto percentual de agentes culturais solteiros e sem filhos pode estar relacionado à faixa etária. A baixa idade desses profissionais, de certa maneira, possibilita inferir que neste momento de suas vidas esses educadores estão à procura de outros objetivos e que o casamento possa estar presente como um possível projeto para o futuro.

Outro dado que consideramos relevante para identificar o perfil dos agentes culturais é a autodeclaração quanto a seu pertencimento étnico racial. Entendemos que esses dados se tornam importantes para analisarmos o processo de hierarquização social e o acesso em relação a uma função ou profissão. No Gráfico 4 utilizaremos as classificações utilizados pelo IBGE.

GRÁFICO 4 - Raça/ Cor



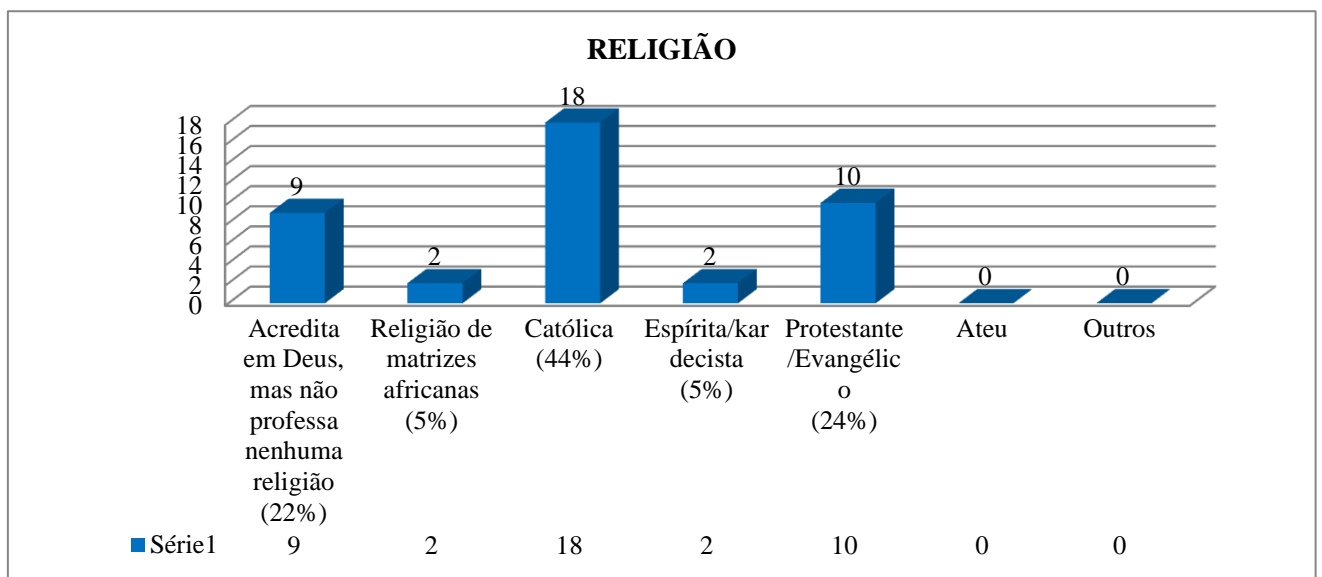
Fonte: Elaboração própria a partir dos dados constantes nos questionários

Em relação ao pertencimento étnico/racial, o grupo de educadores do PEI se autodeclara majoritariamente como preto e pardo. Entre os respondentes, 42% se identificam como pretos, seguidos de 34% de pardos e de 24% de brancos. Se observarmos os percentuais de negros e

pardos, temos um total de 76%. Ao levarmos em consideração que o público atendido pelas escolas públicas, em sua maioria, também é composto por negros e pardos (IBGE), esse fator pode apontar uma forte relação identitária entre esses sujeitos e seus educandos. Essa aproximação de perfil dos educadores com o de seus estudantes pode ser um fator que contribua para a participação e identificação das crianças e jovens com os educadores e suas oficinas.

O Gráfico 5 nos apresenta os dados relacionados aos vínculos religiosos dos agentes culturais do PEI. Observar aspectos religiosos pode nos revelar certos comportamentos que são característicos de determinados grupos. Esses dados podem nos mostrar prováveis tendências de atitudes e pensamentos, uma vez que a religião exerce fortes influências na sociedade. Se observarmos o Brasil, encontraremos vários traços provenientes de tradições religiosas incorporadas na cultura. Como exemplo podemos citar a maioria dos feriados oficiais presentes no país que tem um cunho religioso.

GRÁFICO 5 - Religião



Fonte: Elaboração própria a partir dos dados constantes nos questionários

Em relação à religião, pode-se considerar que a maioria dos agentes culturais do PEI são cristãos. Dentre estes, 44% se declaram católicos e 24% pertencem a denominações evangélicas, trazendo um percentual total de 68% de cristãos. Os espíritas/ kardecistas e adeptos a religiões de matrizes africanas aparecem cada um com o percentual de 5%. Entre os agentes culturais, 22% dos entrevistados declaram acreditar em Deus, mas não seguem os dogmas de uma religião. Nenhum dos entrevistados se declarou ateu.

Em síntese, sobre os dados relacionados ao caráter pessoal dos agentes culturais do PEI, pode-se dizer que eles são em sua maioria mulheres (61%), jovens, que se encontram na faixa etária entre 18 a 30 anos (49%), solteiras (61%), sem filhos (56%), cristãs (68%) e negras (42%).

No próximo bloco de questões foram analisadas características relacionadas aos aspectos socioeconômicos. Nesse bloco, as questões se referem à classificação social e ao nível de escolaridade desses sujeitos. O primeiro aspecto observado foi o nível de escolarização, que será apresentado na Tabela 3.

TABELA 3 - Formação

Formação	Frequência	%
Ensino Fundamental completo.	0	0
Ensino Fundamental incompleto.	0	0
Ensino Médio completo.	16	40
Ensino Médio incompleto.	1	2
Ensino Médio profissionalizante/curso técnico completo.	2	5
Ensino Médio profissionalizante/curso técnico incompleto.	0	0
Ensino Superior completo.	11	24
Ensino Superior incompleto.	10	27
Pós-graduação <i>Latu sensu</i>	1	2
Pós-graduação <i>Stricto sensu</i>	0	0
Total	41	100

Fonte: Elaboração própria a partir dos dados constantes nos questionários

Entre os respondentes do questionário, todos já tinham concluído o ensino fundamental. Há um alto índice de agentes culturais com ensino médio completo totalizando um percentual de 45% dos respondentes. Desses sujeitos, 40% concluíram o ensino médio normal e 5% realizaram ensino médio profissionalizante ou técnico. Em relação à graduação, 24% dos agentes culturais já têm ensino superior completo e 27% cursam algum curso de graduação. Os dados também apontam que 2% dos agentes culturais que responderam a esta pesquisa declaram ter concluído um curso de pós-graduação *lato sensu*. Em relação aos aspectos de formação escolar desses sujeitos é interessante observar que o estudo realizado por Reis (2012) já apontava que a maioria desses educadores tinha o ensino médio completo e que um número considerável de educadores já estavam inseridos no ensino superior. Tais dados contradizem a representação social construída em torno desses profissionais quanto à sua escolaridade. Percebe-se que, mesmo oferecendo oficinas de cunho cultural, os agentes culturais do PEI têm um histórico de

longevidade escolar. Se totalizarmos os educadores que se encontram ou já passaram pelo nível superior temos um percentual de 53%, ou seja, mais da metade dos entrevistados tem a mesma escolaridade dos bolsistas extensionistas.

Em relação aos dados sobre o nível de escolaridade dos agentes culturais, também podemos perceber, entre os educadores que se encontram ou já se graduaram no nível superior, a preferência por alguns cursos como aborda a Tabela 4. Ao observar a escolha de alguns cursos de graduação, podemos questionar se as escolhas desses cursos estão relacionadas às temáticas trabalhadas nas oficinas.

TABELA 4 - Cursos de graduação escolhidos pelos agentes culturais

Áreas de Conhecimento	Frequência	%	Cursos	Frequência	IES
Ciências Humanas	3	7	Jornalismo	1	Uni BH
			História	1	PUC
			Serviço Social	1	UniBH
Ciências Biológicas e da Saúde	6	15	Ciências Biológicas	1	UniBH Universo, Newton Paiva,
			Educação Física	4	UniBH*
			Nutrição	1	Newton Paiva
Educação	7	17	Pedagogia	7	Facisa*, Newton Paiva, UniBH*, Anhanguera, PUC
					Tecnologia em comunicação assistiva
Tecnólogos	2	5	Tecnólogo em Recursos Humanos	1	Newton Paiva
			Artes Plástica	1	UEMG
Linguística, Letras e Artes	3	7	Letras	1	Não declarado
			Música	1	Isabela Hendrix
			Curso na área de exatas	0	-
Curso não declarado no questionário	1	3	Curso não declarado no questionário	1	-
Não se aplica	19	46	Não se aplica	19	-
Total	41	100	-	41	-

Fonte: Elaboração própria a partir dos dados constantes nos questionários

Nota: *A Instituição de Ensino Superior (IES) é citadas mais de uma vez dentro do curso mencionado.

Em relação aos respondentes que declararam ter curso superior, cinco áreas de conhecimentos se destacaram: Biológicas e saúde; Educação; Ciências Humanas e em menor percentuais áreas voltadas para Linguística, Letras e Artes e cursos Tecnólogos. Entre os dados da pesquisa, 15% dos agentes culturais graduados realizaram cursos na área das ciências biológicas e da saúde. No entanto, vale considerar que tal percentual engloba a junção de duas áreas de conhecimento e, por isso, o alto percentual. Entre os cursos escolhidos nessa área estão os cursos de Ciências Biológica, Nutrição e Educação Física, que foi o curso mais citado nessa área de conhecimento.

A área da educação, aqui representada somente pelo o curso de Pedagogia, aparece em 17% das respostas entre os profissionais que têm ou já cursaram o ensino superior. No que tange os demais cursos nas áreas de ciências humanas, se encontram 7% dos agentes culturais entrevistados. Os cursos citados nessa área foram o jornalismo, história e serviço social.

Na área de Linguística, Letras e Artes estão 7% dos respondentes. Embora se esperasse mais agentes culturais dessa área, devido ao caráter do programa, somente três cursos foram citados: Artes Plásticas, Letras e Música. Na pesquisa também apareceram graduações em cursos tecnólogos, como o curso Tecnólogo Gestão em Recursos Humanos e a graduação em Tecnologia em Comunicação Assistiva, destinado à garantia de atendimento à pessoa surda, cega e à pessoa surdo-cega. O percentual dos graduados em cursos tecnólogos corresponde a 5% dos respondentes.

Outro fato relevante em relação à escolha dos cursos de nível superior está na instituição onde os agentes culturais realizam ou realizaram esses cursos. Exceto o educador que cursa Artes Plásticas, todos os demais frequentaram instituições de ensino superior privadas. Embora se perceba uma grande procura dos agentes culturais ao ensino superior, esse dado, entretanto, nos mostra que o acesso às universidades públicas ainda não é uma realidade para a maioria desses educadores.

Em relação ao nível socioeconômico dos agentes culturais, averiguamos a soma total da renda de seu núcleo familiar. O critério de classificação econômica é um instrumento que permite inferir sobre as dinâmicas da renda e as condições de pobreza. Por meio deles podemos saber sobre as condições e qualidade de vida de uma pessoa como também o seu poder de compra. A renda do núcleo familiar dos agentes culturais pode ser verificada na Tabela 5.

TABELA 5 - Renda familiar

Renda do núcleo familiar	Frequência	%
Até um salário mínimo (até R\$ 937,00).	1	3
De 1 salário-mínimo a 3 salários-mínimos (de R\$ 937,00 a R\$ 2811,00).	25	61
De 3 salários-mínimos a 5 salários-mínimos (de R\$ 2.811,00 até R\$4.685,00).	13	33
De 5 salários-mínimos a 8 salários-mínimos (de R\$ 4.685,00,00 até R\$ 7.496,00).	1	3
Acima de 5 salários mínimos	0	0
Não respondeu	1	-
Total	41	100

Fonte: Elaboração própria a partir dos dados constantes nos questionários

Nos aspectos relacionados à renda, 61% dos agentes culturais declaram que seu núcleo familiar possui um rendimento mensal de R\$ 937,00 até R\$ 2.811,00²⁵ (de 1 salário-mínimo a 3 salários-mínimos). Em seguida, 33% dos agentes culturais alegam que a renda familiar se encontra entre R\$ 2.811,00 até R\$4.685,00 (de 3 salários-mínimos a 5 salários-mínimos). Apenas 3% declaram que seus núcleo familiar possui uma renda mensal de R\$ 4.685,00 até R\$ 7.496,00. Como também somente 3% de respondentes informam que a renda familiar é de até R\$ 937,00 (até um salário mínimo).

Assim, por meio da renda familiar declarada pelos agentes culturais percebe-se que esses educadores pertencem às camadas populares e tem condições financeiras muito semelhantes a de seus educandos.

TABELA 6 - Fontes de renda

Fontes de renda	Frequência	%
Não tenho outra fonte de renda além do PEI	22	54
Tenho outra fonte de renda, mas recebo auxílio financeiro de outros membros do meu núcleo familiar.	7	17
Tenho outra fonte de renda e financio o sustento do meu núcleo familiar.	11	27
Não declarado	1	2
Total	41	100

Fonte: Elaboração própria a partir dos dados constantes nos questionários

O Programa Escola Integrada é a única fonte de renda para 54% dos respondentes. Entre os respondentes que declaram ter outra fonte de renda, 27% declaram sustentar totalmente seu

²⁵ Valores do salário mínimo referentes ao ano de 2016.

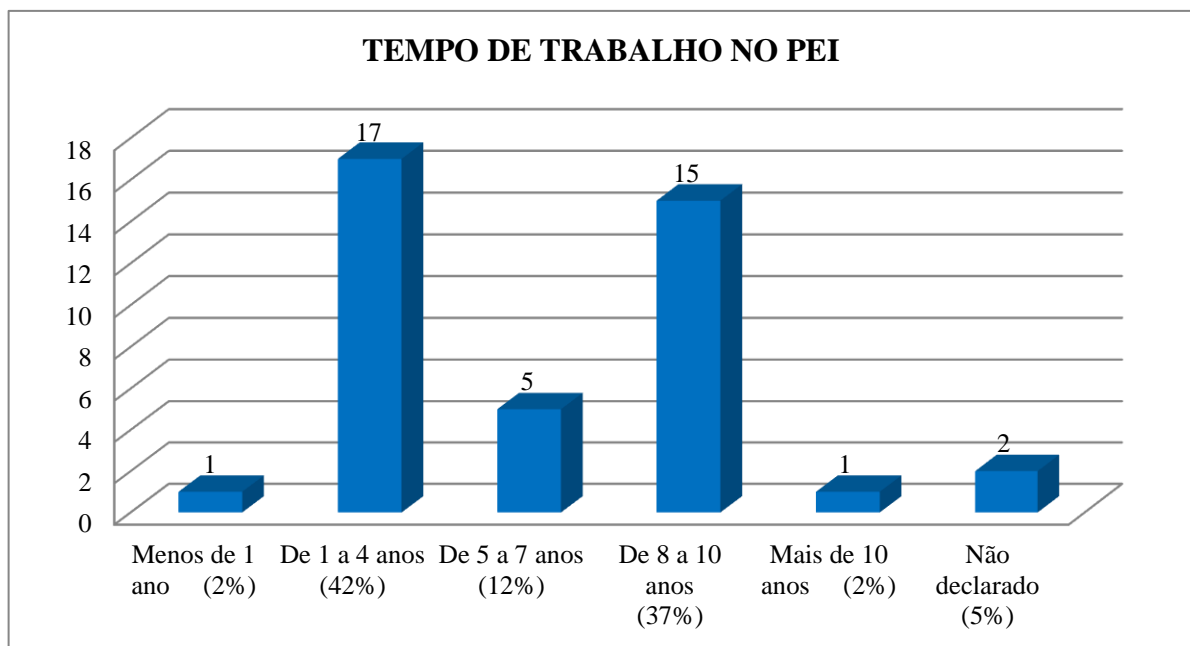
núcleo familiar e 17% dos agentes culturais relatam ter outra atividade remunerada, mas que necessitam de outros membros da família para se manter.

Em síntese, sobre o aspecto socioeconômico, pode-se inferir que os agentes culturais são provenientes das classes populares, com o rendimento do núcleo familiar em volta de 1 salário-mínimo a 3 salários-mínimos. Verifica-se também que o trabalho no Programa Escola Integrada é a única fonte de renda para a maioria dos respondentes.

No próximo bloco de questões serão apresentados os dados relacionados ao agente cultural e sua vida profissional. Aqui serão abordados o tempo de trabalho no PEI, as oficinas oferecidas e a visão do educador em relação às atividades que exerce.

No Gráfico 6, são apresentados o tempo que os agentes culturais trabalham no PEI. Esse dado nos indica se há uma grande rotatividade de educadores no programa e se o PEI tem sido apenas um lugar para trabalhos momentâneos e permanência temporária.

GRÁFICO 6 - Tempo de trabalho no PEI



Fonte: Elaboração própria a partir dos dados constantes nos questionários

Ao observarmos o gráfico percebemos que, diferente dos bolsistas extensionistas (ANDRADE, 2016), os agentes culturais tendem a permanecer no programa por um longo

período de tempo. Se observarmos os dados dos educadores que permanecem no Programa Escola Integrada há mais de 5 anos, temos um total de 51% dos respondentes, o que significa um grande período de permanência dentro do PEI. Em relação às oficinas que ministram, elas são variadas. Entre as mais citadas pelos agentes culturais estão as oficinas voltadas para área de artes, esportes e música, como aponta a Tabela 7.

TABELA 7 - Oficinas desenvolvidas

Oficinas Desenvolvidas	Frequência	%
Acompanhamento pedagógico	5	11
Apoio	5	11
Artes e Artesanato	9	20
Dança	5	11
Educação ambiental	2	5
Educomunicação	1	2
Esportes e lazer	7	16
Ética e cidadania	1	2
História e cultura afrodescendente e indígena	1	2
Informática	3	7
Libras	1	2
Música e canto	5	11
Total	45	100

Fonte: Elaboração própria a partir dos dados constantes nos questionários

Nota: O total de oficinas ministradas é superior ao número de respondentes, pois alguns agentes culturais assumem duas ou mais oficinas.

As oficinas de artes e artesanato são as que mais aparecem entre as atividades ministradas, tendo um percentual de 20% de respondentes. Atividades relacionadas ao esporte e lazer (atletismo, futebol, *Taekwondo*, recreação) aparecem em seguida, com 16%. Vale ressaltar que na Tabela 4 relacionada à formação acadêmica dos agentes culturais, o curso de Educação Física aparece como o segundo mais escolhido entre os educadores que estão cursando ou já cursaram uma graduação. Com esse dado, podemos questionar se a inserção desses educadores dentro do PEI pode ter influenciado a escolha pelos cursos de graduação uma vez que eles estão voltados para área de licenciatura. Também podemos interrogar se a escolha pelos cursos que estão diretamente relacionados as oficinas ministrada pelo agente cultural entrevistado tem produzido oficinas mais estruturadas.

As oficinas de Música e canto (canto, coral, violão, percussão) e dança aparecem com um percentual de 11%. Oficinas que têm um caráter mais escolarizado como acompanhamento pedagógico e o apoio a coordenação do programa também aparecem com a mesma porcentagem de 11%.

Com menores percentuais, aparecem as oficinas de Informática (7%), Educação ambiental (5%), Educomunicação (2%), História e cultura afrodescendente e indígena (2%), ética e cidadania (2%) e libras (2%).

Vale destacar que, entre os respondentes desta pesquisa, alguns agentes culturais que trabalham 40 ou 44 horas semanais exercem oficinas diferentes em cada turno trabalhado. Por isso, alguns deles responderam com o nome de mais de uma oficina ocasionando em um número maior na frequência das respostas.

Percebe-se que há uma predominância em oficinas voltadas para artes e esportes, no entanto, outras atividades são oferecidas por esses sujeitos que trazem para dentro da escola “(...) a perspectiva da educação integral que vai além de aulas de reforço ou atendimento individualizado” (MOLL, 2010. p.99). Nesse sentido, a inserção desses diversos saberes dentro do ambiente escolar visa alargar o conceito de educação e minimizar a fronteira entre os saberes provenientes da cultura escolar e os saberes populares oriundos das comunidades. Assim, a atuação dos agentes culturais no PEI auxilia na construção de um elo entre a escola e comunidade, ao estabelecer a inserção dos saberes emanados do contexto local com o projeto político pedagógico. Dentro dessa perspectiva, a articulação de distintos saberes, espaços, profissionais e instituições contribui para um aprendizado significativo na formação dos educandos, uma vez que são educados em suas múltiplas dimensões (GUARÁ, 2006).

As maiorias dos educadores veem em sua oficina a oportunidade de ensinar às crianças e adolescentes saberes diversificados. Também acreditam que por meio delas há um espaço para se trabalhar a formação humana dos sujeitos ali envolvidos.

TABELA 8 - Finalidade central das Oficinas

Finalidade central das Oficinas	Frequência	%
Auxiliar na alfabetização dos alunos, trabalhar raciocínio e outras atividades do ambiente escolar.	1	2
Ajudar na organização do PEI dentro da escola	1	2
Ensinar saberes distintos como uma música, um estilo de dança, uma modalidade esportiva.	19	47

Promover uma educação humana dos sujeitos, trabalhar, ética, cidadania e transmitir valores.	13	32
Socializar aqueles sujeitos que a Escola e a Família não conseguiram.	2	5
Tirar os jovens da rua e ocupar o tempo ocioso deles com oficinas.	4	10
Ensinar um ofício.	1	2
Total	41	100

Fonte: Elaboração própria a partir dos dados constantes nos questionários

Ao serem questionados sobre a intencionalidade de suas atividades, 47% informam que o objetivo de sua oficina é ensinar um saber e ofício, como música, dança e esporte; 32% acreditam que o principal objetivo das oficinas é promover uma educação humana dos sujeitos, e 10% entendem que as oficinas visam ocupar o tempo das crianças e adolescentes, de modo que elas não fiquem na rua à mercê da violência.

Com menores percentuais, 5% dos agentes culturais informam que sua oficina tem um caráter socializador. Por meio dela tentam socializar aqueles sujeitos que a Escola e a família não conseguiram. Com os mesmos percentuais, 2% dos entrevistados relatam que a função de suas oficinas é ensinar uma profissão/ofício. Outros 2% relatam que é trabalhar raciocínio lógico, respeito às regras de convivência, trabalhar a concentração, ajudar na organização do PEI na escola e na alfabetização dos estudantes.

Em suma os dados dessa categoria mostram que os agentes culturais percebem o potencial educativo de suas atividades e atribuem a elas um espaço de aprendizagem para distintos saberes e para formação humana de seus educandos.

Se analisarmos as oficinas ministradas e os cursos de graduação escolhidos, podemos observar que os cursos escolhidos por eles, de certa maneira, englobam as áreas de conhecimento trabalhadas nas oficinas. Podemos inferir isso principalmente em oficinas da área de dança e esportes, que envolvem conhecimentos do curso de Educação Física; as oficinas de educomunicação, que envolvem temáticas da área do jornalismo; o acompanhamento pedagógico que envolve a área da pedagogia. Se o período de entrada desses agentes culturais na faculdade se deu após sua inserção no programa, pode-se inferir que, de alguma maneira, as escolhas dos cursos pelos agentes culturais podem servir para legitimar um saber que eles já tinham, mas que geralmente são subalternizados por falta da certificação.

Na próxima sequência de dados, analisaremos o vínculo do agente cultural com o bairro em que trabalha e seu envolvimento com os movimentos sociais. Tal bloco de questões visava verificar o envolvimento dos agentes culturais com sua comunidade em práticas culturais e políticas. A Tabela 9 nos mostra a relação desses educadores com o bairro onde exercem suas atividades.

TABELA 9 - Relação com o Bairro

Relação com o Bairro	Frequência	%
Mora no bairro.	22	54
Já morou no bairro, mas atualmente reside em outra região.	1	2
Mora na regional.	13	32
Nunca morou na regional	2	5
Não declarado.	3	7
Total	41	100

Fonte: Elaboração própria a partir dos dados constantes nos questionários

Em relação ao vínculo com a comunidade onde trabalham, a pesquisa revelou que mais da metade dos educadores respondentes mora próximo às dependências da escola. Um percentual de 54% dos agentes culturais afirma pertencer à comunidade onde trabalha, outros 32% revelam morar na mesma regional e 2% dizem que já moraram no bairro. Isso vem em consonância ao que dizem Dayrell, Carvalho e Geber (2012) ao se referirem ao vínculo dos educadores. Segundo os autores, geralmente a entrada desses educadores no chão da escola é proveniente de sua estreita relação com a comunidade local, contribuindo para que suas oficinas expressem a valorização da cultura na qual estão inseridos. Apenas 5% dizem que nunca moraram na região onde trabalham.

Por apresentarem atividades de cunho social, esperava-se que o público de educadores do PEI fosse formado por sujeitos com amplo envolvimento em grupos ou movimentos sociais. No entanto, como mostra os dados da Tabela 10, nem todos os agentes culturais estão envolvidos em ações de movimentos sociais.

TABELA 10 - Participação em grupos ou movimentos sociais

Participação em grupos ou movimentos sociais	Frequência		Grupos de participação*		Frequência	
		%				%
Sim	16	39	Associação comunitária	3	11	

			Grupos artísticos e culturais	9	35
			Grupo esportivo	3	11
			Grupo religiosos	10	38
			Grupo sindical	1	5
Não	25	61	-	-	-
Total	41	100	Total	26	100

Fonte: Elaboração própria a partir dos dados constantes nos questionários

*Nota: A frequência total de “grupos de participação” oficinas expressem a valorização da cultura na qual estão inseridos é superior ao número de respondentes, pois alguns agentes culturais assumem participar de mais de um grupo ou movimento social.

Ao serem questionados sobre sua participação em grupos ou movimento sociais, 61% dos respondentes declararam não ter nenhum envolvimento com movimentos sociais. Esse fato chama a atenção se comparado à pesquisa de Reis (2012), que discorre sobre a forte influência e participação desses sujeitos em grupos culturais, projetos sociais e movimentos sociais.

Os agentes culturais também foram questionados sobre a participação em outros grupos como grupos religiosos, grupos culturais ou nas associações comunitárias, a fim de sabermos em quais ações esses sujeitos se encontram inseridos. Ao categorizarmos a participação e envolvimento dos agentes culturais em distintos grupos, sejam eles de caráter religioso, esportivo ou artístico cultural, percebemos a influência religiosa na vida desses educadores. Entre os grupos de maior participação desses profissionais, estão os grupos religiosos (38%), em seguida estão os grupos artísticos e culturais com um percentual de 35%. Os grupos esportivos e a participação em ações comunitárias aparecem em 11% das respostas dos questionários. Somente 5% dos educadores declaram participar de grupos sindicais.

Embora os agentes culturais não apresentem forte participação em movimentos sociais é possível uma adesão a atividades voltadas a grupos artísticos e culturais. Ao considerarmos que as oficinas voltadas para as artes e esportes estão entre as mais exercidas no programa, podemos indicar que as atividades que são praticadas por esses educadores podem estar atreladas à sua participação nesses grupos de cunho cultural. Isso pode ocorrer principalmente considerarmos as oficinas de dança, canto, música, teatro e esportes.

Além do vínculo com o bairro, alguns agentes culturais mantêm ou já mantiveram atividades educativas em espaços não-formais como ONGs, associações, igrejas e projetos sociais, como aponta a Tabela 11.

TABELA 11 - Locais onde já trabalhou como oficinairo

Já trabalhou como oficinairo?	Frequência	%	Locais onde trabalhou como oficinairo	Frequência	%
Sim	12	29	Associações	2	9
			Programa Escola Aberta	7	33
			Projetos Sociais e Organizações Não Governamentais (Ong)	6	29
			Igreja	2	10
			Academias e entidades esportivas	3	14
			Com moradores da comunidade	1	5
Não	26	64	-	-	-
Não responderam	3	7	-	-	-
Total	41	100	Total	21	100

Fonte: Elaboração própria a partir dos dados constantes nos questionários

*Nota: O total de frequência de “Locais onde já trabalhou como oficinairo” é superior ao número de respondentes, pois alguns agentes culturais assumem ter trabalhado em mais de um local como educador/oficinairo.

Dos respondentes, 29 % já exerceram atividade como educadores em outros espaços além do Programa Escola Integrada, exercendo funções similares a que cumprem como agentes culturais.

Entre as respostas, 33% dos educadores alegam que foram oficinairos também no Programa Escola Aberta. De acordo com os documentos oficiais relacionados ao PEI, os pressupostos do Programa Escola Aberta inspiraram a formulação do Programa Escola Integrada. De certa maneira, a similaridade entre as propostas dos dois programas, que visam trazer a comunidade para mais próxima da instituição escolar e trabalham com oficinas de cunho cultural, favoreceu para que alguns agentes culturais atuassem concomitantemente nos dois.

29% dos educadores afirmam que já trabalharam em algum projeto social ou organização não-governamental (ONG), Com o índice de 14 %, as academias e outras entidades voltadas para o campo esportivo também aparecem como locais onde os agentes culturais já trabalharam.

As associações e atividades individuais com os moradores da comunidade aparecem com os percentuais de 9% e 5% respectivamente.

A igreja aparece novamente entre os dados da pesquisa, 10% dos respondentes informam que já exerceram atividades educativas nessa instituição religiosa.

Em síntese, no que tange à relação dos agentes culturais com o bairro e seu envolvimento em práticas culturais e políticas, pode-se inferir que a maioria desses educadores é morador do bairro onde as oficinas são oferecidas (54%). Embora exerçam atividades de cunho cultural e muitas vezes de caráter ético e político, 61% dos respondentes declararam não ter envolvimento com movimentos sociais, mas participam de outros grupos, principalmente aqueles que são voltados à atividade religiosa (38%) e a grupos artístico culturais (35%). Em relação aos locais onde os agentes culturais já trabalharam comoicineiros percebe-se uma efetiva participação em locais como o Programa Escola Aberta (33%) e ONGs (29%).

A participação no Programa Escola Integrada pode ter a influência da escola na qual os agentes culturais estão atuando, possibilitando um maior ou menor trabalho coletivo ou autonomia nas escolhas. A história construída por esses agentes culturais depende, muito, da história do PEI em cada escola da Rede Municipal de Belo Horizonte.

2.3.3. *“A união faz a força”*: conhecendo a história da Escola Viva

A pesquisa de campo foi realizada em uma escola da Rede Municipal de Belo Horizonte localizada na regional nordeste da capital, região muito conhecida pela grande vulnerabilidade social. A região nordeste se constituiu do loteamento das terras das fazendas e pequenos loteamentos rurais. A partir da década de 1930, as propriedades rurais começaram a dar espaços a construções de fábricas e vilas onde residiam seus operários. Posteriormente também foram construídos em seu território conjuntos habitacionais para pessoas de baixa renda originando assim aos bairros da região. Embora tenha ocorrido o progressivo crescimento dos bairros, as paisagens permaneceram com um aspecto rural apresentando muitas plantações, animais e casas afastadas. Atualmente, mesmo sendo muito povoada, essa região ainda sofre com a baixa infraestrutura, vulnerabilidade e com os altos índices de criminalidade (BELO HORIZONTE, 2008).

Dentro desse contexto está situada a Escola Viva. Localizada no Bairro Ribeiro de Abreu, a história dessa instituição é demarcada pela união comunitária e luta pelo direito à educação. No início da década de 1990, o bairro não possuía nenhuma escola municipal que pudesse atender às demandas das crianças e adolescentes da região. A escola estadual mais próxima não tinha mais vagas para matrículas, fazendo com que as crianças tivessem que estudar em outras escolas longe do bairro. Com a criação do Orçamento Participativo (OP) no início da década de 1990, a comunidade viu a possibilidade de reivindicar uma instituição escolar que atendesse às demandas de sua população.

Assim... a gente teve que conquistar esse espaço pelo OP, né? O engraçado é que eu nem sabia que seria meu emprego futuramente, né? (risos)... Incrível, né? Eu já estava batalhando por esse lugar aqui, que eu sabia que iria trabalhar aqui. É que apesar de que não tenho filhos, mas tenho sobrinhos, né? (...) E Ribeiro de Abreu sempre foi difícil esse lugar aqui, em questão de escola. Tanto que até hoje a gente tem esses problemas aqui. Nós não temos um ensino médio, nessa região. A gente só tem o Ensino Fundamental, né? E a gente lutou para ter esse ensino fundamental! (Laura)

Em 1995, após diálogos com o dono de um grande terreno na região e a mobilização da comunidade em várias reuniões do OP, a prefeitura desapropria e compra o local onde futuramente seria a escola. Com a posse do terreno, mas sem os recursos para a construção da instituição, a população uniu forças com diversas lideranças da regional nordeste e em 1997 conquistaram, também pelo orçamento participativo, o auxílio financeiro para a edificação do prédio onde futuramente funcionaria a Escola Viva. Com atrasos na elaboração do projeto e sua readequação ao orçamento público, o início das obras só ocorreu em 2000. Em julho de 2001, embora a finalização das obras não tivesse acontecido, a escola foi autorizada a funcionar pelo Decreto 10.498, de 14 de fevereiro de 2001, iniciando suas atividades provisoriamente em três salas cedidas por uma creche da região. Sua inauguração aconteceu oficialmente em outubro do mesmo ano. Com um prédio amplo e totalmente adaptado, a escola é constituída por um auditório com capacidade para 180 pessoas, uma biblioteca, sala da direção, sala da coordenação pedagógica, sala de professores, 18 salas de aula, sala de informática, sala onde funciona a rádio, secretaria, vestiários, refeitório, duas quadras esportivas, dentre outras instalações (CENSO,2016).

De acordo com dados da secretaria da instituição, a Escola Viva conta com 798 alunos matriculados, distribuídos na Educação Infantil, que funciona em uma Unidade Municipal de Educação Infantil (UMEI), no Ensino Fundamental e na Educação de Jovens e Adultos (EJA). A Instituição também conta com programas federais como o Programa Escola Aberta (PEA) e programas municipais como PEI.

O Programa Escola Integrada da escola conta com a participação de 521 estudantes que ficam sob a responsabilidade de um total de 20 educadores entre bolsistas, agentes culturais, monitor de informática, monitor PSE e mediadores do PNME. Distinguindo-se da maioria das escolas, os alunos presentes no PEI da Escola Viva têm autonomia para participar das oficinas que lhes interessam, o que faz com que algumas oficinas sejam modificadas ao longo do ano e que algumas tenham um número maior de estudantes do que outras. Em 2017, ano de realização desta pesquisa de campo, os alunos podiam escolher entre as oficinas de *Taekwondo*, educação ambiental (horta, jardinagem e alimentação saudável), informática, dança contemporânea, oficina de rádio, oficina de intervenção nos muros, oficina de intervenção pedagógica (oficina de para casa), além das aulas de reforço em Matemática e Língua Portuguesa.

As oficinas acontecem dentro das dependências da escola e em outros espaços da comunidade. Algumas atividades ocorrem em imóveis locados para atender a demandas específicas de determinada atividade. Esse é o caso da oficina de *Taekwondo* que acontece em uma academia de artes marciais localizada a alguns metros da escola e das atividades de acompanhamento pedagógicos que acontecem em um espaço apelidado de “Casa da Integrada”. Para a oficina de educação ambiental também são utilizados outros espaços como a nascente do rio Onça e as hortas particulares de moradores do bairro. O trajeto para as oficinas que ocorrem fora da escola sempre é demarcado por muita interação, seja entre as crianças com os educadores como também para com a vizinhança. Havia uma grande parceria entre a escola e a comunidade local. Apesar de estar em uma comunidade vulnerável, o IDEB 2015 da Escola Viva apresentou um crescimento superando a meta estabelecida. Alcançando a pontuação de 6,4, a escola demonstrou um alto desempenho em Língua Portuguesa e Matemática.

TABELA 12 – IDEB da Escola Viva – 2015

Séries iniciais e finais						
	IDEB observado			Metas projetadas		
	2011	2013	2015	2011	2013	2015
Escola Viva	5.0	5.5	6.4	5.3	5.5	5.8
Médias das escolas da Rede Municipal de BH	5.6	5.7	6.1	5.4	5.6	5.9

Fonte: Elaboração própria a partir dos dados constantes do site do Inep (INEP, 2015).

Embora o IDEB da escola tenha ficado com um índice acima de sua projeção, o que mais me chamou atenção não está relacionado à proficiência em avaliações sistêmicas, mas sim à formação humana presente em cada ação que ocorre em suas dependências. O tratamento diferenciado entre educadores, educandos e comunidade é visível.

2.3.4. *Os educadores da Escola Viva*

Os sujeitos desta pesquisa são agentes culturais na Escola Viva. A princípio procurava quatro agentes culturais, dois homens e duas mulheres, que tivessem uma prática educativa diferenciada, que ministrassem oficinas voltadas para a área de arte, cultura e lazer e que estivessem no PEI há mais de três anos. Nos meses de janeiro a fevereiro de 2017, construí uma tabela com possíveis escolas e agentes culturais para esta pesquisa. Tal tabela foi preenchida com dados de alguns agentes culturais que eu já conhecia, por ter sido bolsista do “curso de Formação de Agentes Culturais”, por contatos com os educadores do PEI em formações distintas realizadas pela Prefeitura de Belo Horizonte e por indicações de terceiros. Entrei em contato com alguns agentes culturais e escolas que se encaixavam no perfil traçado. Algumas escolas não deram o retorno e outras não aceitaram o desenvolvimento da pesquisa em seu local. Em relação aos agentes culturais, alguns ficaram receosos em relação à pesquisa, pois no início de 2017 o PEI passava por reformulações e muitos agentes culturais estavam sendo demitidos devido à impossibilidade de manter o contrato de trabalho vinculado à AMAS.

Ao entrar em contato com a diretora da Escola Viva por e-mail e por telefone, ela prontamente permitiu que a pesquisa fosse realizada em sua escola. Pediu-me alguns dias para conversar com a equipe do Programa Escola Integrada e me sugeriu o período da manhã como o melhor horário para as observações de campo, pois era o horário em que eu poderia acompanhar a oficina de educação ambiental. No mês de março, quando entrei em contato com a direção, os professores da Rede Municipal entraram em greve. Como isso, de certa maneira, alterava a dinâmica da escola e, conseqüentemente, a do PEI optei por começar a pesquisa de campo quando a greve fosse encerrada. Assim, meu primeiro contato na escola aconteceu após a finalização da greve na primeira quinzena do mês de abril de 2017, quando acompanhei as oficinas de *Taekwondo* e educação ambiental.

Conhecia um pouco sobre o histórico da Escola Viva que é conhecida na rede municipal por suas ações diferenciadas. Também tinha um conhecimento superficial de quem era Laura e Mestre devido aos encontros e formações que eram realizados com os agentes culturais pela prefeitura de Belo Horizonte.

Laura e Mestre²⁶ são moradores da comunidade onde se situa a Escola Viva. Isso, de certa maneira, permite que eles estejam bem próximos dos estudantes e suas famílias. São bem queridos no bairro e, principalmente, dentro da escola. Suas oficinas estão sempre cheias, provavelmente porque valorizam o afeto e o diálogo com os estudantes.

Além do Programa Escola Integrada, participam de outros projetos sociais e acreditam no poder da educação para a transformação social. Durante a pesquisa de campo, várias vezes os vi empenhados em situações pessoais de alguns estudantes. Estavam sempre dispostos a ajudar e a adverti-los quando necessário, mesmo em assuntos não relacionados ao ambiente escolar. Abaixo, apresento Laura e Mestre, os agentes culturais, sujeitos desta pesquisa

2.3.5. Laura

Meu primeiro contato com Laura no ambiente da pesquisa foi na sala da direção explicando sobre meu projeto de pesquisa. A princípio, ela parecia apreensiva em relação à observação de campo, mas após alguns minutos de conversa ela se tornou uma grande anfitriã. Sempre se mostrou muito carinhosa e receptiva. Gostava de contar história sobre sua vida e seu trabalho.

Laura tem 48 anos, é negra, evangélica e moradora do Bairro Ribeiro de Abreu desde sua infância. Proveniente da camada popular, Laura teve uma infância marcada pelo difícil acesso a alguns bens e serviços, entre eles a escola. Na sua infância não havia escola no bairro Ribeiro de Abreu e, por isso, ela tinha que estudar em um bairro adjacente. Sua mãe tinha câncer, o que a impossibilitava de trabalhar. O auxílio para o remédio de sua mãe e seus estudos vinham de seus irmãos mais velhos. Em alguns relatos, conta que uma de suas irmãs chegava a trabalhar um mês em “casa de família” para conseguir lhe comprar um caderno. Como sua família não tinha dinheiro para custear as passagens dela e de seus irmãos mais novos, tinham que andar vários quilômetros para chegarem a escola.

²⁶ Os nomes dos educadores entrevistados foram modificados, a fim de manter preservada sua identidade. Laura é o nome da mãe da educadora entrevistada que avidamente o escolheu, pois se refere à sua mãe o aprendizado dos saberes aprendidos em relação à horta e ao cuidado com os alimentos.

Laura relata que sua afinidade com a área da educação começou logo na adolescência quando oferecia aulas de reforço escolar para as crianças do bairro, cujos pais não eram alfabetizados. Vivenciando um período em que a população não tinha acesso à escola, Laura viu nas atividades de reforço escolar um mecanismo para manutenção de seus estudos, uma vez que os recursos ganhos em sua atividade lhe auxiliavam com o custeamento das passagens do ônibus.

Décadas atrás o analfabetismo era muito pior que hoje, né? Hoje mantém, mas não é igual a tempos atrás. Os pais não sabiam ler, então quando o professor dava um para casa, uma atividade e um trabalho os pais ficavam loucos. Aí eles pagavam aquelas aulinhas particulares e o trabalho da gente eram as aulas particulares. A gente chegava da escola, dava uma descansada e por volta das 4 horas da tarde estava dando aula de reforço e ensinando as crianças a fazerem o para casa. A gente tinha ali um sustentozinho no final do mês! (...) Eu sempre trabalhei assim nessa área, nesse sentido. Então acompanhava a escola, os exercícios dos alunos, ajudava eles a fazerem as atividades. E para minha sobrevivência também. Eu tinha dinheiro de passagem quando eu recebia, trabalhando, fazendo esses biquinhos aí eu pagava o ônibus e ia de ônibus para escola. Era uma festa no dia em que eu podia pagar o ônibus, né? (risos) Não ia andar a pé e cansar tanto. E assim eu formei, comecei a trabalhar e a pegar gosto por essa área da educação e não parei mais. Fiquei muito tempo trabalhando na área de desenho, pois formei nessa área de desenho industrial. Aí um bom tempo cansei também. E aí eu estou nessa área educacional até hoje (Laura).

Começou a trabalhar na adolescência e mesmo em meio a dificuldades e ao cansaço em conciliar o trabalho e os estudos, conseguiu terminar o ensino médio. Com um histórico de longevidade escolar, Laura também realizou um curso técnico de desenho industrial. Embora desejasse continuar os estudos, devido às suas condições financeiras, não imaginava que um dia poderia estar em uma faculdade. Já se sentia muito agraciada por ter concluído uma etapa escolar que muito de seus familiares não tinham alcançado.

Ainda jovem trabalhava no setor industrial. Com o serviço todo cronometrado, tinha 20 minutos de café, 1 hora e 20 de almoço e o restante era destinado ao trabalho. Chegou a ficar até nove horas no local de trabalho fazendo hora extra. Em situações em que havia uma grande demanda de serviço, dormia no emprego. Sabia que, se continuasse trabalhando na indústria, não custearia e nem teria tempo para cursar uma graduação. Porém, por necessidade de manter a família, continuava trabalhando neste local.

Trabalhava na indústria. E na indústria você trabalha muito! Porque você fabrica, né? Então é serviço mesmo e o tempo é todo cronometrado, entendeu? É 20 minutos de café, 1 hora e 20 de almoço e o resto trabalho duro. Então você tem que bater cartão na hora certa e largar na hora certa. Tinha dia que tinha hora extra e a gente tinha que fazer, né? Tipo a demanda de serviço era tão grande que eu ficava até 7, 8, 9 horas. Quantas vezes já dormi lá no serviço, fazendo trabalho lá. Tinha dia que nosso patrão mandava chamar até táxi para a gente ir para casa. No meio de tanto trabalho eu não tinha oportunidade nenhuma. Pensava: “- E eu quero estudar,

meu Deus!” Mas como, né? A gente que é arrimo de família. Eu sou caçula da minha família, mas “pau que dá em Chico, dá em Francisco”! Porque a vida é dura para todos nós! E assim eu ajudava em casa junto com minhas irmãs que trabalhavam em casa de família (Laura).

Começou a trabalhar na Escola Viva em 2006, quando estava desempregada. Aceitou o convite pelo fácil acesso à escola, já que era moradora da comunidade. No seu primeiro ano de inserção no PEI, Laura trabalhava no período da tarde com oficina inserida no macrocampo da arte. Seu envolvimento nessa oficina era devido aos seus conhecimentos na área de desenho industrial. Atualmente, atua na oficina de educação ambiental tendo como uma de suas atividades o trabalho com a horta. Mesmo tendo um curso técnico em desenho industrial, Laura atribui os aprendizados dos saberes que aplica em sua oficina à sua mãe. Esse fato é muito recorrente entre os educadores do PEI. Segundo Dayrell, Carvalho e Geber (2012), esses sujeitos dizem ter aprendido os saberes que ensinam nas oficinas na informalidade. Destacam o aprendizado à participação em diversos grupos culturais como grupos de axé, dança, capoeira, hip-hop ou a movimento sociais, dentre outros (p. 160).

Trabalhando 20 horas no PEI, e recebendo incentivos por parte da direção em relação à continuidade dos estudos, Laura conseguiu realizar a tão sonhada graduação. Foi a primeira pessoa de sua família a entrar para a universidade. Por meio do Programa Universidade Para Todos (PROUNI), Laura se graduou no curso de Assistência Social de uma universidade particular de Belo Horizonte obtendo excelentes notas nas disciplinas cursadas, inclusive em seu trabalho de conclusão de curso cuja nota foi 97.

Em paralelo às atividades no PEI, a educadora exerce trabalho voluntário em uma ONG voltada para a assistência de indígenas que residem em Belo Horizonte. Co-fundadora desse projeto social juntamente com um antropólogo, Laura trabalha com os povos das etnias krenak de Minas Gerais, Pataxós e Pataxós Hãhãhãe da Bahia, com os xavantes do Mato Grosso e com os Tukanos do Amazonas. Como assistente social do projeto, ela visa atender às demandas dos indígenas que por algum motivo se encontram na capital mineira. Relata que normalmente os indígenas que atende no projeto migram para capital em busca de cuidados para saúde ou por causa de assuntos relacionados a estudos. Relata que, a fim de conhecer um pouco da cultura de cada etnia e entender as demandas dos distintos povos com as quais trabalha, costuma viajar para as aldeias:

São indígenas que moram no projeto, entendeu? Então a gente faz esse acompanhamento. Faço relatório, mando pra o cacique, mando para quem lá precisa saber, entendeu? É pedido de licença para entrar lá na reserva. Então tudo isso. A gente faz esses acompanhamentos todos. Às vezes viajo muito também. Às vezes vou

para o Mato Grosso do Sul. De vez enquanto dou umas viajadas aí, e vou para as aldeias mesmo. Sul do Maranhão, né? Vou e fico lá um pouco com eles. Vejo um pouco da demanda pra gente ter esse conhecimento, vê a coisa de perto, porque a gente tem que fazer o trabalho de campo, né? Eu gosto deste trabalho o tanto quanto gosto da escola também (Laura).

Laura é solteira e não tem filhos, mas sempre participou ativamente das ações da escola por meio de seus sobrinhos e também como moradora do bairro. Já trabalhou em indústrias com desenho industrial, mas revela que se encontrou como educadora no PEI. Laura cuida com carinho e afeto das crianças e adolescentes que estudam na escola, está sempre aberta ao diálogo e à escuta. Suas aulas estavam sempre lotadas, o que revela o grande interesse dos estudantes e a dificuldade que a educadora tinha de dizer não à participação de algum estudante dentro de sua oficina. Laura demonstrava grande afeto pelas crianças e pelas atividades que exerce dentro da escola:

E a gente ama o que faz, eu falo por mim! E arrisco dizer por alguns colegas meus como o Mestre que também amam o que faz. A gente vê prazer neles, sabe. Então assim, eu falo muito por mim, né? Eu amo o que eu faço aqui... Não é pelo salário, não! Se fosse pelo salário, já tinha saído daqui. Estou sendo muito sincera. Já tinha! Mas eu amo esse lugar aqui! Amo essas crianças! Você vê resultado, acho que isso que importa, sabe? Quando a gente vê resultado, a gente fica satisfeita! Por mais que você ganha pouco (Laura).

Suas oficinas geralmente acontecem na horta e no pomar da escola, porém também são realizadas em locais diversificados como na “Casa da Integrada”, na “ Casa comum”, na nascente do Onça e até mesmo em hortas dispostas nas residências de alguns estudantes. A integração das oficinas de educação ambiental também acontece em parceria com algumas disciplinas do quadro curricular da escola. A junção das aulas de ciências com as oficinas de Laura era frequente. Em suas oficinas também há uma participação efetiva das crianças de inclusão da escola, que cuidam de um canteiro específico da horta escolar.

2.3.6. Mestre

Conheci Mestre quando era bolsista de extensão no Curso de Formação de Agentes Culturais do Observatório da Juventude em Parceria, com a Secretaria Municipal de Educação (SMED) no segundo semestre de 2011. O curso tinha aproximadamente 100 cursistas divididos em quatro turmas de 25 agentes culturais. Ele era um dos agentes culturais que participava do curso na turma A, período da manhã. Chegamos a nos encontrar em outros cursos e fóruns realizados pela SMED, mas não tínhamos muito contato. Quando cheguei à Escola Viva para

realização da pesquisa, ele logo me reconheceu e logo começamos a relembrar de outros agentes culturais e dos momentos de formação.

Mestre é um homem negro, solteiro, de 45 anos. Embora já tenha frequentado e participado de várias ações da igreja católica em sua juventude diz não professar nenhuma religião embora acredite em Deus. Nasceu em Chonin de Cima, um dos 12 distritos de Governador Valadares, município localizado no interior de Minas Gerais. Passou a infância aos cuidados de sua avó da qual lembra com grande carinho. Veio para Belo Horizonte em sua adolescência após a morte da idosa. Na ocasião foi morar com sua mãe e posteriormente foi morar com amigos.

Em seus relatos sempre diz que foi acolhido pelo “pessoal da igreja”, a quem atribui o aprendizado do trabalho em grupo e da vontade de sempre estar no meio do “povo”.

Minha vida sempre foi cercada de povo. Em grupo! Fui monitor de crisma, líder de jovens, entendeu? Mexi com teatro, fui baterista muito tempo na igreja. Então eu tentei de tudo um pouco, né? Onde tinha gente eu estava lá. Mas na área de canto fui um desastre! (risos) Isso aí não deu não! Não deu não! Minha voz era barítono, mas barítono de estourar qualquer grupo. Eu cismeiei em fazer aulas de canto com o pessoal da igreja. Tinha umas dez pessoas fazendo e eu era o mais ruim de todos! O piorzinho! (risos) É... Não posso reclamar não (risos) Fui bem nas coisas que eu passei. Os desastres fazem parte, né? Faz parte e o que importa é eu estar no meio do povo e ter uma passagem, um aprendizado, né? (Mestre).

Mestre também não teve uma infância com muito luxo. Ao longo de sua vida já foi jardineiro, empacotador e já trabalhou com serviço braçal. Aos oito anos de idade trabalhava em uma fazenda próxima a sua casa, ajudava a fazer ração de gado e a retirar leite das vacas. Com doze anos já dirigia trator de cortar capim para levar ração para as vacas.

Conheceu o *Taekwondo* em 1988 através de um vizinho que pertencia à Federação Mineira de *Taekwondo*. Como era fã do Bruce Lee²⁷, ele e outros colegas insistiam para que esse vizinho os ensinasse a lutar. Por muita insistência ele começou a treiná-los e foi através do esporte que Mestre vivenciou experiências como atleta e ganhou vários prêmios de *Taekwondo*. Foi vice-campeão mundial e campeão em campeonatos sul americano, brasileiro, mineiro de *Taekwondo*. Em sua época de atleta era patrocinado pela Tim e conseguiu viver financeiramente bem através do esporte. Também foi através desse esporte que se tornou professor dessa arte marcial em academias. Conciliou sua vida de atleta com a de professor entre os anos de 1989 até 2006 quando definitivamente decidiu parar de lutar e permanecer só no ensino da técnica.

²⁷ Ator norte americano e instrutor de artes marciais.

Minha trajetória foi de atleta né, até 2005. Parei em 2006 de tanto apanhar, não aguentei mais, daí eu parei. Eu comecei a dar aula de 89 para 90. Aí fiquei atleta de 96 até 2006. Parei porque dando aula e sendo atleta não dá. Ou você foca numa coisa ou você foca em outra. Eu parei de lutar e foquei só em ensinar. Passar os meus conhecimentos para as outras pessoas. (...) No Taekwondo eu comecei em 1988, aí formei em 1989, aí hoje sou mestre 5º dan²⁸, na área do Taekwondo, né? (Mestre)

Mesmo fora do tatame na função de atleta, mestre ainda é muito conhecido no *Taekwondo* de Minas Gerais. Hoje é responsável por 26 professores de *Taekwondo* os quais sempre tem que visitar e orientar.

Mestre trabalha na escola desde 2006 e juntamente com Laura acompanha o Programa desde a sua fundação na instituição. Trabalha no período da manhã e tarde com a oficina *Taekwondo*. Além das oficinas na Escola Viva, à noite, ele ainda trabalha como professor de *Taekwondo* em academias da Região do Tupi, São Gabriel e Conjunto Ribeiro de Abreu. Em uma dessas academias, que é de sua propriedade, ele oferece bolsas para a maioria de seus estudantes no PEI.

Vim parar na escola devido a um amigo meu. A secretária da escola estava precisando de um professor de artes marciais. Aí todo dia ele colocava um bilhete em cima da mesa dela. (...) Depois que ele conversou com ela e disse: “- Ele é gente boa, pode chamar!” Ela foi e me ligou! Disse: “- Tem como você vir aqui fazer entrevista?” Mal cheguei a fazer entrevista e comecei foi trabalhar. Comecei no mesmo dia e tem 9/10 anos que estou lá (Mestre).

Devido à sua descontração e seu senso de humor, Mestre é um educador bastante respeitado na escola e na comunidade. Sua marca registrada é o sorriso largo e fácil, o que faz com que ele também seja muito querido entre os educandos. Embora exija muita disciplina e atenção nas oficinas, sua relação com os educandos é horizontalizada e demarcada pela afinidade. Essa relação de respeito e carinho era perceptível tanto nas oficinas quanto nos trajetos realizados até a academia. Mestre sempre estava brincando e conversando com os jovens e com as pessoas da comunidade.

Subimos o morro até a academia. Durante aquele pequeno trajeto Mestre conversou/brincou com 4 pessoas diferentes (um rapaz que estava no ponto de ônibus, um rapaz sentado no portão de uma casa, o motorista de ônibus que buzinou para ele no meio do caminho e o motorista de um carro que descia o morro em que subíamos). No caminho ele também brincava com os adolescentes que participavam de sua oficina e zombava do auxiliar de inclusão por causa de algo que ele tinha feito no dia anterior. Ao chegar na porta da academia, o jovem para quem ele tinha entregado as chaves, “lhe pregou uma peça” fingindo que não estava com a chave e disse:

²⁸ DANs são graduações utilizadas para as pessoas que são faixas preta no *Taekwondo*. Essas graduações são numerados em ordem crescente que vão da graduação 1º até o 9º DAN. Mestre é considerado um mestre “*Sah bum nim*”, nomenclatura utilizada para mestres com a graduação de 4º e 5º DAN.

“_ Mestre, você está doido! Você não me entregou a chave, não? Vei, você tá ficando louco!”
(risos)

Mestre entrando no clima da brincadeira começou a rir e disse que se a chave não estivesse com o adolescente e todo mundo teria que descer o morro novamente para pegar a chave na escola. Depois de muita simulação, o aluno começou a rir e abriu a porta da academia. Os alunos já foram entrando, tirando os sapatos e colocando as mochilas nas cadeiras colocadas ao lado direito da porta de entrada. Após isso, cada um foi se assentando na lateral esquerda do tatame. (Notas do caderno de campo 19 /04/2017).

Sua oficina ocorre em uma academia da comunidade que fica localizada próxima à escola. Como observava suas oficinas no período da manhã, acompanhava uma turma composta por aproximadamente 30 adolescentes. Embora houvesse a participação de algumas meninas, a oficina de Mestre, majoritariamente, era formada por garotos de 13 a 16 anos. A oficina continha muitos alunos fixos e também contava com a participação de alguns estudantes esporádicos. Isso se deve à própria dinâmica da escola, onde os jovens têm autonomia de escolher de qual oficina gostariam de participar.

CAPÍTULO 3

3. NOVOS MODOS DE EDUCAR E APRENDER²⁹

Neste capítulo procurou-se discutir as formas diferenciadas de educar e conduzir o processo educativo nas oficinas do PEI. Durante a pesquisa de campo, buscamos compreender como são planejadas as oficinas, como elas acontecem e como é a relação dos agentes culturais com seus educandos e com a comunidade na qual trabalham. Na primeira parte deste capítulo, trataremos uma discussão sobre o conceito de educação e suas formas de manifestação em diversos espaços. Também abordaremos sobre a influência deixada pelos movimentos de educação popular que ocorreram em meados do século XX. Logo em seguida, apontaremos a relação dos agentes culturais com os saberes considerados populares que são oferecidos nas oficinas e a relação desses agentes com os sujeitos com quem trabalham.

A educação é um processo que implica um conjunto de valores e princípios que se configuram em uma visão sócio-cultural de mundo. Como afirma Brandão (2007), a educação está em todos os lugares. Embora a escola seja um local privilegiado de apropriação de conhecimento, ela não é o único espaço com tal finalidade dentro da sociedade. Por ser um fenômeno sociológico, o processo educativo perpassa o cotidiano de cada indivíduo, se relacionando com aspectos como tempo, espaço e cultura. Sendo assim, o conhecimento mediado pela escola não pode ser entendido como o único e nem separadamente do contexto sócio-cultural do aluno e das possibilidades de aprendizagem promovidas por outros espaços dentro da comunidade.

Para Ghanem e Trilla (2008), o processo formativo acontece por meio de inúmeras práticas, meios, situações, relações e por um conjunto de instituições. Para os autores, o processo educativo é “contínuo” e “inacabado” (p.82) e pode ocorrer por meio de uma prática composta por mecanismos previamente formalizados ou de maneira sutil sem se revelar explicitamente. Os autores subdividem o conceito de educação em três categorias: formal, não formal e informal.

Compreende-se como educação formal “(...) o sistema educacional altamente institucionalizado, cronologicamente graduado e hierarquicamente estruturado que vai dos primeiros anos da escola primária até os últimos anos da universidade”. A educação não-

²⁹ O título desta seção recebe o mesmo do texto produzido pela coordenação do PEI no ano de 2007.

formal seria “(...) toda atividade organizada, sistemática, educativa, realizada fora do marco do sistema oficial, para facilitar determinados tipos de aprendizagem de subgrupos específicos da população tanto de adultos como infantis”. Já a educação informal compreenderia um processo “(...) em que as pessoas acumulam conhecimento, habilidades, atitudes e modos de discernimento por meio de experiências diárias e de sua relação com o meio” (GHANEM e TRILLA, 2008. p.32-33 *apud* COOMBS, 1975).

No Brasil essas distinções têm maior ênfase nas décadas de 1970 e 1980 quando houve uma demanda de operacionalização no mundo do trabalho que necessitou de novas formas de capacitação e formação que atendessem às exigências da época (TRILLA, 2008, p.19). Porém, foi na década de 1950 e 1960, em meio à efervescência dos movimentos de lutas populares em prol de uma redemocratização, que a educação popular, vista como uma educação não-formal, surge, trazendo na figura de Paulo Freire sua maior referência.

Segundo Carlos Brandão (2002.p.142), a educação popular é vista sobre quatro óticas. A primeira caracteriza seus saberes como primitivos e como práticas não científicas. Por isso, ela é estigmatizada e seus saberes são colocados como inferiores, uma vez que não são valorizados em nossa sociedade. No segundo ponto de vista, a educação popular é associada apenas aos movimentos sociais. Assim, ela não é vista por seu caráter político, mas sim sob uma ótica profissional, cultural e artística. No terceiro viés, a educação popular é vista como um fenômeno direcionado à educação de jovens e adultos das camadas populares. Já a quarta postura aponta o caráter plural da educação popular. Nesse ponto de vista a educação popular é considerada

uma sequência de ideias e de propostas de um estilo de educação em que tais vínculos são reestabelecidos em diferentes momentos da história, tendo como foco de sua vocação um compromisso de ida – e – volta nas relações pedagógicas de teor político realizadas através de um trabalho cultural estendido a sujeitos das classes populares compreendidos como não beneficiários tardios de um “serviço”, mas como protagonistas emergentes de um “processo.” (BRANDÃO, 2002, p.141-142).

Nesse sentido, a educação popular não está restrita a uma única instituição e nem a um determinado projeto, mas sim se caracteriza como uma educação emancipatória e política que pode ocorrer tanto na escola como em outros espaços de conhecimento.

No Brasil, a educação popular passou por vários momentos organizacionais e epistemológicos. No primeiro momento, compreendido entre as décadas de 1950 e 1960, quando o país passava por uma efervescência política e social, a educação popular buscou uma conscientização política e crítica. Instituições como a Igreja Católica, a União Nacional

dos Estudantes (UNE) e os movimentos sociais foram grandes meios para a propagação da cultura popular e se tornaram espaços para reflexões acerca das injustiças sociais vigentes na época. Ao longo dessas décadas, surgem várias críticas à educação vigente e surgem várias campanhas educativas com a necessidade de se alfabetizar milhões de brasileiros para que se tornassem eleitores.

Em 1964, o golpe militar põe fim nesse processo de Educação Popular vivido no país, com muitos de seus expoentes sendo assassinados ou exilados, como foi o caso de Paulo Freire. Já na década de 1980 houve a defesa de uma educação pública e comunitária, demarcando um período que trouxe modificações na educação e na escola como mecanismo de saber. Esse período é demarcado por lutas e movimentos de resistência política. Nessa época, surgem importantes movimentos de participação popular como o Movimento dos Trabalhadores Rurais e Sem Terra (MST), a Central Única dos Trabalhadores (CUT), o Partido dos Trabalhadores (PT) (GADOTTI, 1998).

A expressão educação popular passou a ser utilizada para expressar movimentos da educação de adultos, educação popular, educação de base e vários outros movimentos que questionavam a conjuntura político-social da época. Nesse contexto, são criados: o Movimento de Alfabetização de Jovens e Adultos (Mova), organizações locais e regionais como Conselho de Educação de Adultos da América Latina (CEAAL) e pré-vestibulares populares para inserir jovens e adultos das camadas populares no ensino superior.

Com a chegada dos anos 1990, o neoliberalismo passou a liderar as lógicas das relações econômicas em um sentido global/mundial. O FMI e o Banco Mundial passam a ditar as novas ações sociais e estratégias que deveriam ser focadas em setores considerados imprescindíveis. Isso provocou a diminuição da responsabilidade do Estado com as políticas públicas principalmente aquelas relacionadas à educação e às camadas populares. Assim, muitos direitos sociais foram suprimidos e a educação sofreu grandes impactos.

A relação do Estado com os movimentos sociais passa por reconfigurações e nessa nova composição social e política as Organizações Não-Governamentais (ONGs) encontram espaços para suprir as lacunas deixadas pelo Estado. Se na década de 1970 elas agiam em parceria com os movimentos populares, a partir de 1990 essas instituições passam a colaborar com o Estado uma vez que algumas acabam sendo financiadas por agências com um grande capital (GOHN, 2002. p.57).

Embora as ONGs comecem a suprir as necessidades do Estado, outros movimentos sociais como o MST passam a desenvolver projetos de educação popular dentro de espaços formais. A compreensão sobre o papel da escola ganha outro sentido e ela passa a ser reconhecida não somente como um local de reprodução social, mas também como um espaço que atende as demandas das camadas populares.

Embora ainda seja visível a valorização da educação formal em detrimento das possibilidades educativas presentes na educação popular, com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº. 9394/96, houve alguns avanços em relação à ampliação dessa proposta. Em seu artigo 1º, a educação é vista como um processo amplo que acontece em vários lugares: “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). Isso torna legítimas as dimensões educativas existentes em experiências relacionadas às práticas sociais e confirma que o processo educativo pode e deve ser desenvolvido de uma forma crítica e emancipadora.

Se observamos na contemporaneidade, alguns programas relacionados à Educação Integral visam trabalhar com a ampliação do conceito de educação e trazer para dentro do ambiente escolar saberes populares oriundos da comunidade. Ao criar redes de aprendizagem com o que tem ao seu entorno, a escola deixa de ser a única responsável pela educação das crianças e jovens e assim é criado um novo vínculo e uma nova maneira de agir em relação à informação e ao conhecimento. Para Ghanem e Trilla (2008), os limites da escola devem ser reconhecidos, mas os outros espaços e saberes “não devem ser vistos necessariamente como opostos ou alternativos à escola, mas como funcionalmente complementares a ela. Esses recursos são, em grande medida, justamente aqueles que a partir de certo momento passaram a ser chamados de “não-formais” (GHANEM, TRILLA, 2008, p. 18).

3.1. Os saberes da experiência presentes nas práticas de Laura e Mestre

Parte significativa dos programas de educação integral propõe uma aproximação dos saberes trabalhados nas oficinas à realidade vivida pelos educadores, crianças e jovens que participam dos programas. Em relação aos dois educadores pesquisados, percebe-se que os saberes que ensinam em suas oficinas estão relacionados com suas próprias experiências de vida.

Declararam ter aprendido tais saberes em locais e espaços distintos que, muitas vezes não são institucionalizados. Esses saberes, de certa maneira, estão relacionados à sua própria adesão ao PEI e, concomitantemente, têm relações estabelecidas entre suas vivências e a educação.

Sobre o saber da experiência, Jorge Larossa Bondía (2002) destaca que ele se dá na relação entre conhecimento e a vida humana, relacionada ao modo como o sujeito responde ao que acontece ao longo de sua vida, seja individual ou coletivamente. Portanto, “o saber da experiência é um saber particular, subjetivo, relativo, contingente, pessoal” (p.27), de modo que se duas pessoas vivenciam um mesmo acontecimento elas não terão a mesma experiência, pois esta é singular e impossível de ser repetida.

Em relação à origem dos saberes ensinados nas oficinas, trazemos o relato de Mestre que conta que aprendeu o *Taekwondo* na informalidade treinando com um vizinho.

Aprendi com o João³⁰. Ele fazia *Taekwondo* e tinha parado. Como eu sempre gostei de artes marciais e ele era meu vizinho, eu sempre falava: “_ me ensina, me ensina.” Aí ele levava a gente na mata e ele treinava a gente. Ele treinava com a gente todos os dias e é lógico descia a porrada na gente, né? Ele deu aula um ano e parou, mas mesmo assim eu continuei (Mestre)³¹.

O *Taekwondo* é uma arte marcial coreana e embora seja muito difundida nas academias e em projetos sociais, suas atividades se encontram dentro do que chamamos de educação não-formal. Seus graus de aperfeiçoamento e mudança de faixa vão de acordo com o estágio técnico do lutador. Embora espere-se que o mestre dessa arte marcial seja alguém que contenha a faixa preta (que representa a maior hierarquia dentro desse esporte), as pessoas que ainda não estejam nesse nível podem ensiná-lo também, desde que estejam sob a tutela de alguém com uma posição hierárquica maior do que a dele. Esse foi o caso de Mestre, seu professor de *Taekwondo* estava sob a tutela de outra pessoa, o que possibilitou que ele ensinasse essa arte marcial para Mestre e seus amigos.

Mestre se aperfeiçoou na prática desse esporte e se filiou à Federação de *Taekwondo* do Estado de Minas Gerais. Hoje auxilia outros professores que trabalham sob sua tutela e mantém atividades em três academias distintas. Relata que muito do que faz hoje como educador está relacionado às experiências que vivenciou ao longo da vida. Dessas experiências, ele sempre tinha em mente a gratidão e a disciplina. A gratidão sempre estava

³⁰ Nome fictício a fim de preservar a identidade dos sujeitos.

³¹ Neste trabalho, optamos por manter as falas originais dos entrevistados a fim de preservar a legitimidade do texto.

atrelada aos que lhe ajudaram e a disciplina estava sempre voltada para um objetivo a ser cumprido.

Ele relembra com respeito das pessoas que o ajudaram em sua caminhada, como um ex-patrão que lhe cobrava muita disciplina, seu grupo de amigos da igreja que o acolhia e o vizinho que lhe ensinou o ofício que hoje exerce. Relata que sempre tenta fazer para seus alunos do PEI e das academias o que um dia alguém fez por ele. Por isso afirma que “faz questão de ajudar um balaio de gente” e “passar os conhecimentos que sabe para as pessoas que não sabem”.

A igreja ajudou muito, né? Igreja não tem coisa melhor. Independente de que for. Independente de religião. Seja evangélica, católica, espiritismo. Se você está no meio do grupo você vai fazer o que o grupo faz e aprende. Então quer dizer, eu agradeço muito as igrejas que me ajudaram muito, né? Desde pequeno. Desde sete, oito anos eu fui enturmado. Fui enturmado no meio do grupo de jovens, pessoal da crisma. Aonde eles iam, eu estava atrás, né? Tudo isso só fazendo coisa para o meu bem-estar. Sem saber que ia ser beneficiado hoje. E não só grupo, né? Igual, trabalhei em fazendas também. Com oito/nove anos eu buscava o gado para tirar leite. Ajudava a fazer ração. Aí com meus doze anos já estava dirigindo trator para levar ração para as vagas para cortar capim! Tudo isso me ajudou, né? E o meu patrão era chato para “caramba”! Me cobrava muito e hoje eu sei porque. Querendo ou não, ao me cobrar ele me ensinou a fazer sempre o melhor. Inclusive hoje ele está lá no EUA. Um amigo meu de infância me ligou falando que ele estava lá e imediatamente queria falar com ele. Aí eu falei por áudio, né? Agradei ele e ele sem saber o porquê que eu estava agradecendo ele! Falei assim: “O seu xingo hoje em dia faz o melhor. Tudo que vou fazer faço o melhor. Hoje eu faço o melhor. Me doo para fazer o melhor (Mestre)

Mestre relata que seu gosto por trabalhar em grupo está relacionado principalmente às suas vivências no grupo de jovens da igreja. E a sua lealdade e persistência está relacionada ao aprendizado do *Taekwondo*.

(...) mas o que mais me ajudou foi os trabalhos das igrejas, né? Quando você é de igreja você passa a ajudar... Você passa a participar de um grupo que ajuda as pessoas e você vai criando esse hábito de ajudar ao próximo. De estar sempre trabalhando em grupo. Aí criei esse hábito, e na arte marcial não é nada diferente. É trabalho em grupo e individual. É assim. (Mestre)

Mestre vê em suas atividades educativas um meio de transformação na vida dos educandos, transformação que presenciou em sua própria vida através *Taekwondo*. Por isso, a sua academia majoritariamente é composta por alunos bolsistas. Ele também se faz presente no cotidiano de seus alunos e procura saber sobre seus desenvolvimentos na escola e suas relações com as famílias. Embora não tenha realizado nenhum curso de nível superior, frequentemente participa de outros cursos de formação, seja na área do *Taekwondo* ou em outros campos de conhecimento, pois acredita que as pessoas sempre têm que buscar mais conhecimentos e que eles podem auxiliá-lo em novas estratégias com o *Taekwondo*.

Para Bondía (2002), a experiência “é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca” (p.21). Percebemos que no caso de Mestre as experiências marcantes de sua vida são

relembradas e trabalhadas no decorrer de sua oficina. O mesmo fato acontece com Laura, para quem as experiências do passado servem como momentos de reflexão em suas oficinas.

Aí eu trago meus exemplos de vida. Pessoal olha: na época em que eu tinha sua idade eu não tinha nada! A gente comia arroz uma vez por mês. Eu falava assim para eles. Preconceito, *bulling* quantas vezes já falei de *bulling*. Já fiz roda de conversa com eles falando da minha questão do racismo, do *bulling*, dessas coisas todas! Eu sofria por causa da cor negra, nessa coisa toda. (...) Esses valores também, sabe? Tem dia que não dou aula assim, na prática, né? Desenvolvo a prática, na roda de conversa a gente trabalha tudo isso. A ponto do aluno sair daqui e ir para a praça dos amigos, vamos bater papo. Fazer roda de conversa debaixo da árvore. Também é educação, né? A gente aproveita o ambiente também! (Laura)

Laura visa trazer aos estudantes os saberes ensinados por sua mãe, sejam eles os conhecimentos em relação ao plantio das hortaliças ou à perseverança nos seus objetivos. Também declara que as aulas particulares que dava para crianças em sua adolescência contribuiu para sua formação como educadora. Sua luta pela permanência dentro da instituição escolar, as lembranças dos preconceitos sofridos na infância por causa da cor de sua pele e sua relação de pertencimento com a comunidade estão presentes nas ações que desenvolve em suas oficinas. Essas ações são percebidas por meio de diálogos informais ou pelas rodas de conversas com os educandos. Suas atividades no projeto social com indígenas também estão relacionadas à luta pelo direito à educação, saúde e afirmação da identidade.

Eu ensinando a fazer para casa e ensinava os meninos que tinha mais dificuldade. A gente tinha ali um sustentozinho no final do mês! A gente cobrava x e eles pagavam. Só davam mães e pais de alunos pagando a gente no final do mês para a aula que a gente tava dando ali. Os pais ficavam tranquilos porque os alunos iam mesmo para frente. Eles desenvolviam mesmo, aprendiam mesmo, tiravam notas boas. Então já vim assim, adquirindo experiência e contato com jovens, com adolescentes e crianças. E aí unindo essa experiência né, a gente vem trabalhando. Eu sempre trabalhei assim nessa área, nesse sentido. Então acompanhava a escola, os exercícios dos alunos, ajudava a fazer e eu acompanhava eles. E para minha sobrevivência também. Aí no dia que tinha dinheiro de passagem, quando eu recebia trabalhando, fazendo esses biquinhos, aí eu pagava ônibus e eu ia de ônibus para escola. Era uma festa no dia em que eu podia pagar o ônibus, né? (risos) Não ia andar a pé, cansar tanto. E assim, eu formei e comecei a trabalhar assim, pegar gosto por essa área da educação. E não parei mais. (Laura)

As experiências educativas de Laura e Mestre revelam que os saberes que ensinam aos educandos são provenientes de sua própria história de vida pessoal, produzidos e ressignificados durante suas ações cotidianas, seja em sua prática pedagógica, nas relações com outros professores, na relação com os alunos e com a comunidade na qual estão inseridos. Para Bondía (2002), o sujeito da experiência é receptivo, capaz de aprender, de assumir compromissos e agir. Dessa maneira, a experiência é compreendida como um processo em que os indivíduos se expõem, sentem, agem, criam, refletem e avaliam, de modo a se deslocarem da sua condição atual. Ou seja, a experiência trata de um movimento de compreensão de si e da sua realidade.

3.2. As práticas educativas dos agentes culturais

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 e pelas experiências populares que possuem. Como por exemplo, a oficina de Laura é de educação ambiental, mas em nenhum momento as atividades estabelecidas dentro das oficinas tratam somente de questões relacionadas a esse tema. Os saberes se entrelaçam entre o teórico, o popular e as situações vivenciadas pelos sujeitos participantes desse processo. Assim, os acontecimentos cotidianos dos estudantes são temas utilizados para problematizações. Nesse viés, podemos perceber aspectos comuns nas oficinas, como atividades práticas que ensinam um determinado saber, e também oficinas com caráter mais dialogado, onde há um momento para reflexão e problematização sobre algo do universo dos estudantes ou da sociedade.

A gente trabalha de tudo um pouco. Por exemplo, no dia da consciência negra a gente fez desfile de moda sobre a beleza negra. Faz muita coisa bacana. Eu me envolvo mesmo, sabe? Aí já é a culinária, a comida, a planta. Tudo! A gente trabalha tudo isso. A gente aproveita um legado, né? A gente aproveita tudo... Fomos visitar os quilombolas, falamos sobre a questão do negro no país. Fizemos aquela roda de conversa. A gente articula esses projetos. (...) Aqui 99% dos nossos jovens adolescentes são negros e infelizmente ainda há o preconceito. A gente vai colocando, mostrando, né? Ensinando. E os meus que entram pequeninhos e ficam até formar! A escola integrada é muito mais que escola integrada, né? Ela forma cidadãos! A gente está aqui como educador formando cidadãos. É uma grande responsabilidade porque o que é passado hoje para essas crianças elas serão no futuro. Eu acredito muito em passar coisas boas para esses meninos. (...) Então, a gente trabalha isso: sustentabilidade, trabalhamos valores, trabalhamos alimentação, boa alimentação, alimentação sem agrotóxico. Então Camila, ... a gente ama muito o que faz. É tudo ao mesmo tempo. A escola é um complexo. (...) Tem dia que não dou aula assim, na prática, né? Desenvolvo a prática, na roda de conversa a gente trabalha tudo isso. Ao ponto do aluno sair daqui e ir para a praça dos amigos e bater papo. Fazer roda de conversa debaixo da árvore. Isso também é educação, né? (Laura).

Dentro dessa lógica relatada por Laura não é possível separar um conhecimento do outro e nem mensurar aquele que é mais importante, pois todos são necessários e têm o seu momento de ser trabalhado. Assim, no exercício da prática pedagógica que ocorre nas oficinas é necessário perceber o momento de ensinar a técnica, como também a ocasião propícia destinada a uma reflexão ou até mesmo a uma brincadeira. Como assegura Arroyo (2011), nós enquanto seres humanos necessitamos de aprender técnicas, de conhecer a cidade e de aprender as leis que regem a natureza, porém somente esses conhecimentos não compreendem todas as aprendizagens de que precisamos (ARROYO, 2011, p.55).

Já para Mestre, a relação educador e educando não deve ser estabelecida com um aspecto de dominação e hierarquia, mas sim por meio do diálogo. Para ele, se ganha a confiança desses sujeitos a partir do momento em que há respeito e quando o educador percebe que a história e os saberes dos educandos também são importantes. E essa é uma das estratégias utilizadas por Mestre para alcançar a atenção dos estudantes, conhecer e participar dos assuntos com os quais os adolescentes têm maior afinidade para disso começar a expandir os conhecimentos acerca do tema de sua oficina.

Com os alunos eu tenho que ser igual eles. Tenho que mostrar que eu sou igual eles para eles poderem juntar a mim e eu mostrar para eles. Agora eu quero isso aqui, oh! Aí eu colo com eles. Uso o mesmo vocabulário que eles! Para eles virem para o meu mundo. Eu vou trazer eles para o meu mundo, eu tenho que ficar no mundo deles um pouco. Não largar do meu. Depois passar o meu mundo para eles, no qual exige tempo, né? Isso que é participar da educação! Primeiro participar do mundo deles. Saber o que eles querem e aprender com eles primeiro! (Mestre)

Essa relação é construída quando o educador passa a se enxergar pelo mesmo “espelho dos estudantes” (ARROYO, 2011, p.72) e percebe a necessidade de trabalhar por outras pedagogias, por outras formas de pensar e de fazer a prática pedagógica. Mostra a necessidade de intervir de forma diferente do convencional e do que é caracterizado como o oficial (ARROYO, 2012, p.15).

Do mesmo modo que buscavam partir do conhecimento e da realidade dos estudantes, trazendo outras práticas pedagógicas, os educadores percebiam o momento em que era necessário extrapolar os limites do saber com novas vivências e experiências. Assim, suas atividades não anulavam o saber que os estudantes traziam, mas à medida que o processo educativo se desenvolvia havia um deslocamento do saber para além do senso comum. Freire (1992) já dialogava sobre a necessidade de extrapolar o conhecimento trazido pelos educandos. Em seu livro *Pedagogia da Esperança* reitera que

Não há como não repetir que ensinar não é a pura transmissão mecânica do perfil do conteúdo que o professor faz ao aluno, passivo e dócil. Como não há também como repetir que, partir do saber que os educandos tenham não significa ficar girando em torno desse saber. Partir significa pôr-se a caminho, ir-se, deslocar-se de um ponto a outro e não ficar, permanecer. Jamais disse, como às vezes sugerem ou dizem que eu disse, que deveríamos girar embevecidos em torno do saber dos educandos, como a mariposa em volta da luz. Partir do ‘saber da experiência feita’ para superá-lo não é ficar nele. (FREIRE, 1992, p.70-71).

As oficinas de Laura e Mestre apresentava um caráter dinâmico. Nem sempre sucedia o que foi planejado, pois surgia a necessidade de outras demandas como também a oportunidade de participar de eventos ou frequentarem outros locais que não estavam previstos para as atividades daquela semana. A escolha por sair da rotina planejada não era considerada como

uma falta de sistematização e organização, mas sim uma oportunidade para aprender outras coisas que também são necessárias para o desenvolvimento humano.

Esse foi o caso de uma experiência que aconteceu na oficina de Laura quando sua coordenadora lhe comunica sobre uma feira de agricultura familiar que estava ocorrendo na Serraria Souza Pinto³². Ela informa aos estudantes que naquela semana estava acontecendo a feira da AgriMinas. Pergunta se os alunos teriam interesse de conhecer a feira e se conseguiriam financiar a passagem caso não conseguisse a verba para o custeio da viagem. Ao ter a resposta positiva dos estudantes, decidem visitar a feira cujo último dia em Belo Horizonte seria na sexta feira dia 07/07/2017.

Na sexta-feira, quando cheguei à escola, Laura e Rute (agente cultural que acompanhava as oficinas de Laura) já estavam animadas orientando as crianças quanto ao comportamento a ser seguido no meio do trajeto.

Pegamos o ônibus 813 na frente da escola e descemos na Estação São Gabriel para pegarmos o metrô. Alguns alunos recarregaram cartão no guichê da estação, outros já foram passando pela catraca e descendo as escadas. Descemos a escada e esperamos o transporte quando Rute percebeu que estávamos do lado errado da plataforma e que deveríamos pegar o metrô em direção ao centro do lado esquerdo. Subimos a escada e descemos em direção ao lado esquerdo, a fim de pegarmos o metrô que nos deixaria na estação central. Esperamos mais uns 20 minutos até o metrô vir novamente. Conseguimos pegá-lo às 10h30min e chegamos ao centro por volta 10h50min. Andamos até a Serraria Souza Pinto onde estava acontecendo a feira da AgriMinas. Ao chegarmos ao local, fomos informados pelo segurança de que a feira abriria apenas as 14 horas, pois naquele dia os expositores estavam participando de um curso e, por isso, não dava para visitarmos os estandes. Ele pergunta de qual escola éramos e se tínhamos agendado a visita. Laura informa que não agendamos a visita, pois pensávamos que poderíamos entrar normalmente no evento. O segurança avisa que a entrada é livre, mas que a feira só abriria a partir das 14h, mas que ele iria ver com os organizadores se alguém poderia nos receber. Uma das organizadoras nos recebe e pergunta se não poderíamos voltar à tarde. Laura explica que os alunos estavam no horário da Escola Integrada e que no período da tarde eles teriam aula e, por isso, estavam indo à feira pela manhã. Ester, uma das organizadoras do evento, libera a entrada e diz que vai nos passar um vídeo explicativo sobre a feira para não perdemos a caminhada. Subimos até a sala onde seria passado o vídeo, Ester, pergunta a Laura de qual escola eles são e porque decidiram visitar a feira. Laura informa que eles são alunos da Escola Viva e eles participam de uma oficina de educação ambiental, onde um dos projetos é a plantação e cuidado com a horta escolar. Ela fala das hortaliças que são plantadas na horta, dos alimentos que vão para cozinha da escola, do pomar que estão construindo e do projeto que tinham com as hortas plantadas nas casas de pessoas da comunidade. Ela aproveita e mostra a Ester o pé de alface que me deu como presente de despedida e que tinha sido colhido na horta da escola. Ester fica surpresa com o trabalho de Laura na Escola Viva e pede a outra organizadora para chamar o cinegrafista. Enquanto ela dava palestra e explicava sobre a feira, o cinegrafista chegou e começou a tirar algumas fotos. Depois disso, Ester perguntou a Laura se poderia gravar um vídeo com ela e com as crianças contando sobre os projetos da escola e convidando as pessoas para virem a feira. Laura fala de sua oficina e posa com o pé de alface. Enquanto isso, Rute tentava ligar para Isabel (coordenadora do PEI) para comunicar o acontecido e para perguntar se poderiam ficar no período da tarde. Após a autorização de Isabel, Rute comunica a todos que poderão visitar a feira no período da tarde. Ao se despedir

³²Um espaço cultural situado na cidade de Belo Horizonte onde ocorrem vários eventos.

do grupo, Ester (organizadora do evento) pede para que Laura a procure quando voltasse no período da tarde. Saímos para almoçar e Laura decide ir ao restaurante popular com os estudantes. Antes disso decide passar no Banco do Brasil para pegar dinheiro para pagar as refeições. Saímos da Serraria e fomos em direção à Avenida Afonso Pena procurando uma agência bancária. Pelo caminho, Laura, radiante de felicidade, diz que “ - tem coisas que só acontece na Escola Viva”. Achou engraçado o sucesso que o pé de alface teve e falou que tem coisas que parecem que vão dar errado, mas que no final dão certo e de uma maneira deslumbrante. Falou também da confiança da Isabel em deixá-los ficar no período da tarde para visitar a exposição. Disse que a escola dá essa confiança e autonomia para os educadores ao ver que tudo isso também é importante para o desenvolvimento do aluno. (Notas do caderno de campo 07/07/2017).

Seguindo o propósito de trabalhar com o todo e de uma maneira diversificada, as atividades desenvolvidas no PEI da Escola Viva também ocorriam em parceria com outras oficinas ou com aulas de outros professores. Essa parceria acontecia principalmente nas aulas de ciências. Nessas aulas, ou os alunos iam para horta, ou para o terreno cheio de vegetação e rochas que fica localizado atrás da escola ou iam para nascente “Do Onça”, localizada em um bairro adjacente. Os saberes ali trabalhados perpassavam a temática das oficinas e agregavam valores a uma formação humana e cidadã.

Nesta sexta-feira, a turma da Laura e do Mestre foram juntas para o mesmo lugar. Fomos até um lote vago localizado próximo à escola pegar bambu para a oficina da Laura. Os bambus serão utilizados para fazer a cerca dos berços³³ que estão sendo abertos para a plantação das árvores no pomar. Embora as atividades fossem com a turma da Laura, os alunos do Mestre e outras crianças também foram até o local. Ao todo foram 35 estudantes. Ao chegarmos no lugar algumas crianças estavam do lado de dentro da cerca esperando Mestre cortar os bambus com o facão. Assim que o bambu era cortado, essas crianças encaminhavam o objeto para seus colegas que estavam do lado de fora da cerca. A cada bambu cortado, um grupo de 4 a 5 alunos ia ajudando a puxá-los para fora. Outro grupo ia empilhando os bambus do outro lado do terreno. E assim sucedeu com os 35 bambus que foram cortados. O interessante desse caso é que em nenhum momento os educadores separaram os grupos de alunos ou delegaram alguma tarefa, mas todos eles, autonomamente, se encarregaram de fazer algo durante esse processo (Notas do caderno de campo 31/05/2017).

A independência presente nessa ação permite perceber que, a partir da construção de autonomia já pré-estabelecida na relação educativa dessas oficinas, os educandos foram capazes de assumir posições de cooperação, solidariedade e de uma construção coletiva. Percebe-se que as interações estabelecidas dentro das oficinas permitem que os estudantes tenham momentos de sociabilidade e internalizem a importância do cuidado com o outro. Para Pereira e Vale (s.d), a ampliação de novos tempos, espaços de aprendizagem e saberes proporciona aos educandos outras competências e habilidades necessárias ao convívio cotidiano.

³³ Buraco com extensões de 60 de largura e com 60 centímetros de profundidade destinado a plantações de mudas. Nele deve conter terra e bastante material orgânico (composto, esterco, resto de culturas).

Ampliar os tempos e espaços de aprendizagem através da educação integral propicia aos estudantes a aquisição de competências à conquista de conhecimentos e saberes, assim como a aquisição de uma visão social, à proporção que este se torne consciente do papel de sujeito que desempenhará no grupo, tendo ciência de direitos e deveres dada a condição de cidadania que lhe é apresentada. (PEREIRA; VALE, s.d).

Cavaliere (2007, p.1022) também afirma que os trabalhos proporcionados por atividades que ocorrem no tempo integral podem ser um grande aliado para a preparação dos indivíduos para a vida democrática na sociedade, desde que em seu interior ocorram experiências de compartilhamento e reflexão.

As atividades presentes no PEI da Escola Viva eram pautadas na autonomia e na liberdade decisória dos estudantes. Essa iniciativa destoa da maioria das instituições escolares que tradicionalmente são demarcadas por ações bem estruturadas e hierarquizadas. Segundo Machado (2008), “autonomia é um processo de decisão e de humanização que vamos construindo historicamente, a partir de várias, inúmeras decisões que vamos tomando ao longo da existência” (p. 57). Ela é, portanto, uma construção cultural que depende das relações vivenciadas pelo sujeito em relação a ele mesmo e aos outros. De certa maneira, a autonomia disponibilizada a esses estudantes proporciona uma relação entre a autoridade e a liberdade. Também cria o reconhecimento de um amadurecimento associado à responsabilidade de assumir suas próprias escolhas e as consequências de seus atos. Isso vem em consonância aos pensamentos de Freire (1997) quando afirma que a autonomia deve “estar centrada em experiências estimuladoras da decisão e da responsabilidade, vale dizer, em experiências respeitadas da liberdade.” (p. 121).

Os agentes culturais também propunham, nas oficinas, atividades de interesse dos estudantes. Laura e Mestre permitiam que os adolescentes tivessem um momento de brincadeira livre ou com temas de seu interesse. Nas oficinas de Mestre, esse momento ocorria quando chegávamos à academia e nas oficinas de Laura acontecia uns vinte minutos antes do horário do almoço. Nesses momentos, podíamos ver a interação dos adolescentes que aproveitavam para conversar e brincar.

(...) e eles têm aquele respeito pela gente. E eu gosto muito deles! E a gente tem esse respeito por eles também, sabe? Então assim eu falo com eles: “ - Gente, eu não vim dar oficina por dar não. Eu gosto muito do que eu faço. E respeito muito. Eu não venho dar uma aula qualquer não. Preparo, escrevo o que eu vou fazer.” Eu penso e preparo de acordo com aquilo que vocês gostam. Eu sei que no final da nossa oficina eles gostam de bater uma bolinha. A gente tem uma bolinha sabe? Então eu falo: “- Gente, vamos bater uma bolinha?” Assim, eu brinco com eles também. Então assim a gente vai adquirindo aquele respeito. (Laura)

As oficinas do Mestre começam com 20 minutos de atividades livres, onde os estudantes podem brincar com o que quiserem. Após tal atividade, Mestre chama os adolescentes para realizarem os alongamentos e, em seguida, começa uma sequência de atividade para malhar o

braço e para treinar resistência. Como ferramentas de auxílio para as oficinas, Mestre utiliza alguns instrumentos improvisados como pneus, cones e faixa do quimono. (Notas do caderno de campo 26/04/2017)

A partir dos relatos abordados, percebe-se que os agentes culturais interrogam a docência e as práticas de educação escolar. Além da técnica, traziam para suas oficinas a valorização da autonomia, a valorização do Outro, o trabalho em grupo e as problematizações sobre assuntos inerentes ao seu dia a dia.

Ao debater sobre a Educação de Tempo Integral, Arroyo (2012) interpõe que é necessário criar outras lógicas de aprendizagem com novas abordagens e organizações escolares. Reitera que a “função da educação é garantir o pleno desenvolvimento humano dos educandos” (ARROYO, 2012, p.23) e que isso é insustentável se oferecermos às crianças e jovens ações de educação integral que mantêm a mesma lógica conservadora do turno regular. “Se um turno já é tão pesado para tantos milhões de crianças e adolescentes condenados a opressivas reprovações, repetências, evasões, voltas e para tão extensos deveres de casa, mais uma dose do mesmo será insuportável.” (ARROYO, 2012a, p.33).

Para Arroyo (2012b), essa revitalização da prática pedagógica é o caminho mais fecundo para discutir sobre as condições humanas e sobre as questões formadoras e deformadoras ou desumanizadas presentes no processo educativo. Reitera que somente uma educação atenta aos processos da formação humana é capaz de revitalizar teorias pedagógicas e possibilitar a “libertação do oprimido” (ARROYO 2012a, p.28). Ressalta que é necessário politizar o cotidiano escolar causando rupturas nos paradigmas teóricos e ideológicos e encontrando estratégias para tornar os tempos da infância e adolescência menos desumanos e deformadores (ARROYO, 2013). Nesse sentido, é necessário não só priorizar os conhecimentos escolares das crianças e jovens, mas também valorizar os outros conhecimentos que são necessários para seu desenvolvimento.

3.3. Os agentes culturais e sua relação com os educandos

Essa relação de afinidade e respeito não era presente só nas práticas educativas realizadas por Mestre. A Escola Viva, como um todo, tinha essa visão de que o diálogo, o afeto e o respeito era um tripé que deveria presidir todo o processo educativo. De certa maneira, as relações

interpessoais dispostas ali favoreciam a criação de práticas pedagógicas diferenciadas e um ambiente escolar distinto.

A relação vivenciada dentro das dependências da escola tinha os educandos como os sujeitos da própria ação educativa. O processo ocorria de uma maneira horizontal e dialógica permeada por um vínculo que superava a tradicional relação hierárquica de professor e aluno. Ali as pedagogias de emancipação/humanização se contrapunham às pedagogias de subordinação.

Aqui a gente acolhe mesmo. Nós chamamos atenção, mas com amor e carinho. A gente preza pelo humano, pela formação humana dos nossos alunos.(...) Agente ama de verdade, né? O amor ele sofre também né. Sofre por esses meninos. Quando machuca, fica doente. Esse ano tinha uma aluna que ficou internada nos voltamos da escola de férias com a notícia que ela estava internada. Uai! Teve colega nosso que foi lá visitar. Foi na casa deles. As coordenadoras foram lá. A gente sofre com eles também (risos). A gente vive os problemas deles também. Ai tem dia que estou doida para pegar umas férias, um feriado, não aguento mais, chega de problema de aluno (risos). Ai a gente está na rodinha tomando café e fala: “_ você viu fulano?” (risos). Então sempre a gente esta tocando no assunto. Querendo ajudar! Falar alguma coisa né. Tentar resolver. Vai mas, ultrapassa do profissionalismo da gente. A gente traz até para o nosso particular, vai além. Então é assim, “_ meu Deus até quando vou ficar aqui?” (risos) Mas acho que assim o amor não acaba né. Tem alunos que quando saem daqui, acha que a melhor escola é essa aqui. O meu sobrinho falou assim: “Ai que saudade da Escola Viva, tia. E vem. Quando eles saem da escola lá do ensino médio eles vem para cá, matar saudade. Vem mesmo, sabe? “- Escola maravilhosa!” E não pode falar mal da escola não hein? As vezes os pais falam ,mas eles não falam. É incrível! “_A Escola Viva é incrível? Melhor escola!” Eles registram isso. Não precisa de você perguntar não! Eles falam naturalmente. Muito interessante isso! Todos que passam aqui amam a escola! (risos). (Laura).

Embora os educadores percebam que dentro do PEI eles exercem uma atividade profissional, sua função educadora não consegue passar distante dos vínculos com os estudantes. Essa relação de proximidade permite que as experiências presentes no cotidiano desses sujeitos façam parte das oficinas. Nesse espaço de troca e diálogo, educadores e educandos relatam sobre suas vivências sem nenhum pudor e recebem em troca conselhos, afagos e até mesmo repreensões.

Querendo ou não a gente tem vínculo! Não adianta você querer separar, entendeu? Você adquire vínculo! E se você dar bofeira você canaliza isso tudo porque você sofre muito com a criança. Você está abraçando a causa, entendeu? Igual, tem segunda-feira que a gente não dá aula pois a gente percebe o clima pesado. Quando o clima está pesado na casa dele! E aí a gente faz uma roda de conversa, sabe? E pergunta: e aí? Como que foi o final de semana? “- O meu foi assim e assado”...Eu respondo: “- O meu não foi muito legal, não. Estou passando mal.” Eu faço assim também. Não conto meus problemas, mas divido um pouco com eles. Para eles verem que não é só eles que têm problema, nós também temos, mas estamos aí firmes. Para eles me verem como um exemplo. Eu acho também que não tenho que mostrar só o meu lado fortaleza mas mostrar minha fraqueza também. Para eles verem que mesmo eu com as minhas fraquezas estou aqui, firme. Eu não vou me deixar abater, largar tudo, não. Aí que eu vou pegar firme entendeu? Eu mostro isso para eles também. Essa resiliência! Eu falava de preconceito, *bulling*... quantas vezes já falei de *bulling*. Já fiz roda de conversa com eles falando da minha questão do racismo, do *bulling* dessas coisas todas que eu sofria por ser negra. Eu falei: “- A gente tem que se autossuperar nisso tudo. (Laura)

Os educadores se sentem co-responsáveis pelos estudantes em situações escolares e não escolares. A proximidade estabelecida entre os agentes culturais com os educandos se torna algo tão importante nesse processo de troca, que as conquistas desses jovens também se tornam uma conquista para seus educadores. As mudanças e avanços na vida de seus educandos também são apontados pelos agentes culturais como um galardão.

Eu dou muito certo com esses meninos. Vou te contar um dos relatos de sucesso... Tive alunos que hoje são da Civil. Tive alunos que hoje são da PM. Tem um que sai lá de Betim de vez enquanto para poder me ver. Sai de lá só para me dar um abraço e volta para casa de novo. Também tive um aluno que ele foi de uma... de um negócio chamado “Comando”. É um curso para algo maior lá dentro do Exército. Tudo que ele ia fazer ele me ligava. Quando ele formou no curso ele veio lá de Goiânia com uma mochila toda suja de barro e a camisa e um boné e me entregou na minha mão. Quando ele era meu aluno ele era “os bichos”! Ele era o “cão chupando manga”! (risos) Então ele chegou e me deu a mochila. Eu tenho a mochila até hoje! Eu não uso ela! Eu tenho a mochila e a camisa até hoje. Hoje esse menino é do GOI lá de Goiana. Então, quer dizer, é um menino que, quando se formou, queria pagar minha passagem para eu ir pra lá ver a formatura dele. (...) Essa é a satisfação. É um retorno, né? Que não tem preço! É o reconhecimento! (...) Ah, hoje o meu orgulho maior são os frutos, né? Na qual plantei e agora tem que regar (Mestre).

Do mesmo modo que as dificuldades e os caminhos pelos quais os alunos enveredam são sentidos pelos educadores, as dificuldades pessoais dos educadores também não passam despercebidas aos olhos atentos dos estudantes.

No ano passado adoeci. Veio um diagnóstico de Lúpus, sabe? E aquilo foi um desespero para mim. Eu trabalhava na horta e não podia pegar sol! Pensei: “- Como que vai ser, meu Deus? Gosto tanto do que eu faço! Isso para mim aqui é vida.” Conversei com a coordenadora e ela disse: “- Ah, Laura, não esquentar não! Você só vai orientando. Não pega nada assim!” Os alunos também compreenderem. Eu achei interessante, quando eu soube que eu estava com lúpus fiquei muito chateada! Fiquei dias de licença e emagreci muito. Fiquei muito debilitada. Meu cabelo caiu todo e agora que está crescendo. E minha alimentação mudou completamente e tomo muito remédio forte. Então teve um dia em que eu vim e eles sabiam que eu não ia dar conta. Eu só entrei na escola e fiquei sentada, pois eu não conseguia nem andar de tão fraca que eu fiquei. E os alunos falaram: “- E aí professora? Não vai pegar nada, não! Senta aqui e só orienta a gente. Porque a gente vai fazer tudo. Não vai mexer com nada, não.” Você via o carinho desses meninos! “- Meu Deus, é demais!” Eu pensei comigo. “- Isso é o que compensa!” Eu pensava comigo. O carinho desses meninos e o cuidado que eles têm com a gente é impressionante (Laura).

Percebe-se nos relatos de Mestre e Laura que o afeto presente nas relações interpessoais que ocorrem na oficina ultrapassam o limite da escola. A preocupação e o cuidado são mútuos a ponto de os agentes culturais se preocuparem com seus educandos e os educandos se preocuparem com seus educadores. Essa relação de afinidade nasce paulatinamente no exercício da convivência e colabora para a construção de novas imagens a respeito dos educandos e, por conseguinte, constrói um novo olhar para os mestres. Segundo Arroyo (2011), esse olhar se dá em “processos de ensino-aprendizagem mais difusos e informais onde os adultos atraem o olhar dos mais jovens e principiantes na arte de ser humano.” (ARROYO, 2011, p.54).

O ambiente da Escola Viva e a forma como a escola é gerenciada proporciona a implementação de novas oficinas. Laura relata que sempre há uma liberdade para propor novas atividades, pois o grupo de gestoras da Escola Viva proporciona um ambiente ameno e de gestão democrática.

Nós somos incentivados a valorizar as pessoas que estão na escola. Aqui nós somos incentivados nos nossos projetos. Por isso que aqui é uma loucura. (risos) Muitas vezes não cumprimos o que planejamos porque surge outras coisas (ideias) no caminho. E nós somos apoiados nestas ideias loucas. A gente tem autonomia para isso. Tanto da direção quanto da coordenação. A Isabel (coordenadora do PEI) é psicopedagoga e, às vezes, ela dá umas palestras para a gente. Ela apoia a gente. Ela nos ouve. (...) Então é muito gostoso de trabalhar aqui porque você tem essa liberdade também. Eles te dão essa liberdade de trabalhar, de compartilhar, de se fazer intervenções. Às vezes, eu faço muitas intervenções aqui com a Isabel. Ela me permite, né? Aí a gente trabalha para compreender esses alunos. (Laura)

Sobre os projetos no PEI, Laura relata que uma das propostas que levou à coordenação era a de oferecer oficina de horta pelo menos uma vez por semana para os alunos de inclusão. Diz que a Escola Viva é a escola da Regional Nordeste com o maior número de crianças de inclusão e, por isso, tinha o anseio de oferecer oficinas para esses estudantes. Essa oficina começou a ocorrer às terças e, às vezes, às quintas-feiras após as 9h30min. As crianças plantavam as sementes, molhavam, adubavam e colhiam as hortaliças. Elas também ficaram encarregadas de molharem o canteiro ao longo da semana. Tudo acontecia sobre a supervisão e auxílio de Laura e dos auxiliares de inclusão, mas os estudantes faziam as atividades com autonomia durante a maior parte de todo o processo.

Eu tinha vontade de trabalhar com os meninos de inclusão. Dar uma oficina para eles. Isso já faz tempo. A nossa escola tem muito menino de inclusão. É a escola da região com maior quantidade de meninos de inclusão. Por isso tive esse desejo, essa vontade, né, de incluir os meninos também, né? A Isabel gostou e a diretora também. Então separei um canteiro para eles. Já tirei os matos e preparei a terra e essa semana os meninos vão vir depois do recreio para plantar. (Laura)

Quando as crianças desceram, ela mostrou as mudinhas de beterraba e falou que elas tinham sido plantadas pelos meninos de sua oficina há alguns meses. Ela pegou uma mudinha e mostrou aos alunos como elas serão plantadas. Ela também mostrou o *humos* e falou que ele é formado com o xixi da minhoca e serve para nutrir as plantações. Ela foi dando uma mudinha para cada criança e foi orientado cada um deles. Alguns monitores ficaram surpresos com um dos alunos considerado bem agitado. Segundo o monitor, ele pensou que o aluno iria fazer muita bagunça ao mexer com a terra, mas “que ele se comportou direitinho”. Após plantarem, eles regaram as mudas de beterraba. Alguns alunos ainda ganharam de presente uma muda para levarem para casa. (Notas do caderno de campo - 14/07/2017)

As relações estabelecidas dentro da instituição eram diferenciadas. Há uma visível relação de afetividade e respeito entre educadores e educandos. A liberdade, o diálogo e a autonomia são frequentes nas dependências da instituição, o que fortalece ainda mais o processo educativo. A escola é “cheia de vida”! As pessoas são solícitas, há ações de gentileza e ajuda mútua sem qualquer imposição. O lúdico e o afeto são valorizados apesar de também terem exigência em

relação aos conteúdos pragmáticos. Os sujeitos presentes nesse processo educativo têm voz e são ouvidos. Há uma relação dialógica estabelecida entre os educadores e educandos. Embora haja a relação de autoridade e cobranças entre os educadores e educandos, o vínculo é permeado por afeto e respeito e não por meio de atitudes autoritárias. Contrapondo-se à realidade de muitas instituições escolares, na Escola Viva há diálogo entre as atividades curriculares com algumas atividades do PEI. Tais atitudes nos fazem acreditar que o vínculo mantido entre educadores e educandos é um fator de contribuição para o sucesso de suas práticas e para o aprendizado dos educandos.

Outro ponto a ser repensado é a consciência profissional desses trabalhadores em educação. Os modos de exercer suas práticas educativas mostram as modificações em relação às identidades docentes e aos valores que estruturam a organização curricular da escola em que trabalham. Segundo Arroyo (2007), educadores que são adeptos de uma nova consciência profissional reinventam novas formas de organizar seu trabalho, reagindo “à condição de aulistas”, à medida que avançam na autoria de sua prática (ARROYO, 2007, p.20). O autor infere que o trabalho coletivo permite que esses profissionais, individual ou coletivamente, revejam a função docente e sua ação educativa de modo que possam planejar prioridades e reorganizar os conhecimentos a serem trabalhados. Também infere que isolada, mas, sobretudo, coletivamente, esses educadores vão construindo os novos parâmetros de sua ação profissional e se tornando “produtores coletivos do currículo” (ARROYO, 2007, p.20).

Outro aspecto interessante presente nessa instituição era o fato de a comunidade ter uma efetiva participação dentro da escola. Mesmo que a portaria da instituição fosse composta por um porteiro e um guarda municipal, os portões estavam sempre abertos para o livre acesso dos pais. Algumas oficinas de educação ambiental ocorriam nas hortas inseridas nas casas de estudantes e algumas ações da escola eram realizadas em parcerias com a comunidade. Devido ao forte vínculo da escola com o bairro, destacaremos no próximo tópico a estreita relação de seus educadores com a comunidade em que trabalham.

3.4. Relação com a comunidade

A Escola Integrada funcionava em um salão grande da Igreja Católica. Quando íamos para lá sempre parávamos debaixo de umas árvores que tinha no meio do trajeto. A gente parava para

descansar e os meninos saíam de lá todos sujos de poeira. Apelidamos este lugar de “ponto de parada”. Aí chegou um tempo em que a comunidade me chamou e perguntou:

“- Você topa cimentar isso aqui?”

Respondi: “- Topo, ué!”

Então aí juntou a comunidade e cada um comprou um saco de cimento, comprou areia e tudo. E no sábado quando marcamos para começar a obra, tinha eu e José. Pensei que só tinha a gente e falei assim:

“- Nô gente, só duas pessoas para bater aquele piso lá! Nós vamos passar aperto!”

Ceguei lá tinha mais de 50 pessoas para cimentar e fazer a pracinha. Dava até briga para carregar o carrinho de cimento e de massa. Nós cimentamos. As árvores hoje estão grandes. Lá hoje está tudo cimentado. As pessoas fazem piquenique, se reúnem no final de semana. Lá agora chama “Pracinha dos Amigos”. Sabe por quê? Por causa da Escola Integrada, né? A comunidade se mobilizou, não aceitou o lugar do jeito que estava. Juntamos todo mundo e fizemos a pracinha e eu me orgulho muito disso. Daqui da escola estava só eu e o José. Da comunidade, eu fiz questão de contar, tinha quarenta e oito pessoas! Quarenta e oito pessoas! Pedreiro eram dez. Dez pedreiros. Servente era o que mais tinha e cachaça, né? (Risos) E o pau quebrando!! É... Nós fizemos ela em dois dias! Dois dias! Faltou cimento e no outro dia voltamos lá e fizemos! Hoje lá está lindo! Árvore toda grande, cuidada. Todo mundo passa e senta. Tem mesinha. Tem banquinho de madeira. Mesinha de cimento. Então a Escola Integrada tem participação juntamente com a comunidade, né? Por causa de quê? Chama-se lealdade da minha pessoa e a comunidade. Se eu não fosse leal não estava nem aí. É a minha relação com a minha comunidade. É pelo que eu faço, né? O pessoal da roça tem muito isso. Muita facilidade para fazer amizade. De conquistar as pessoas, devido à simplicidade. Se você não for humilde você não chega em lugar nenhum, mas creio que a simplicidade minha, que eu aprendi na roça, de conquistar as pessoas, dar bom dia, boa tarde independente que é faxineira, se trabalha na SLU ou não. Tem que estar cumprimentando todo o mundo. E é assim! (Mestre)

Começo esta seção com o relato de Mestre que destaca fortemente o vínculo que mantém com a comunidade onde mora. O relato acima destaca a participação dele e de outro agente cultural que, junto com a comunidade, resolveram cimentar o espaço onde se situava um ponto de ônibus. Tal local servia para descanso dos alunos quando voltavam do seu trajeto das oficinas do PEI, que aconteciam em outro espaço da comunidade. Ao perceberem que o local utilizado pelas crianças estava sujo e abandonado, os próprios moradores resolveram modificar aquele espaço com o auxílio da “integrada” que posteriormente pintou os banquinhos e mesinhas construídas e cercou as árvores com garrafas pets. Com o espaço revitalizado pelos moradores, aquele local passou a ser um lugar de encontros, de conversas e de comemorações nos finais de semana.

Tive a oportunidade de conhecer a “Praça dos Amigos” quando voltava de uma oficina com Laura. Paramos no local para descansar e ela também me relatou a história desse lugar. Enquanto me relatava sobre a praça, alguns alunos sentavam em seus banquinhos e outros entravam tranquilamente em uma lanchonete que ficava na frente para beber água.

Prosseguimos pelo caminho e paramos em uma praça com banquinhos para descansar. Na verdade, a praça não era bem uma praça, mas um ponto de ônibus que a comunidade transformou em praça e em um espaço para socialização. Segundo Laura, os próprios moradores plantaram as árvores presentes no local e fizeram os banquinhos de madeira para repousar. A “praça” se tornou uma referência no local e toda sexta-feira o pessoal tem o hábito

de se reunir para tocar e cantar no local. Ela conta que os alunos da Escola Viva ajudaram a pintar os banquinhos e a cercar os canteiros das árvores com garrafas pets. Disse que essa praça foi formada com o apoio da comunidade que trouxe as mudas das plantas, fez os canteiros, pois o bairro não tinha nenhum espaço para socialização e lazer dos moradores.

Enquanto descansávamos, alguns alunos entravam na lanchonete em frente à praça para beber água. Eles entravam tranquilamente no estabelecimento e iam para o bebedouro. A dona da lanchonete estava lavando o local, mas não se manifestou contrária à ação dos alunos, o que me fez pensar que essa ação era recorrente. Perguntei a Laura se os donos do bar não se importavam com a entrada dos alunos. Ela me disse que não, pois a Escola Viva é bem querida na comunidade e, onde os alunos estão, eles são bem recebidos.

Depois de uns 10 minutos descansando, voltamos a caminhada até a escola. (Notas do caderno de campo 01/06/2017)

Tanto Laura quanto Mestre moram no bairro e têm uma boa relação com os moradores. Sempre quando saíamos da escola para os locais onde aconteciam as oficinas, tínhamos o trajeto “interrompido” por alguns conhecidos desses educadores. Eram vizinhos, pais de alunos, membros da igreja local, motoristas dos ônibus, a senhora que vendia salgados na porta da escola. Todos, unanimemente, paravam para abraçar e conversar com Laura, Mestre e os jovens. De certa maneira, a postura desses dois educadores frente às pessoas do bairro aproximava ainda mais a escola da comunidade do Ribeiro de Abreu e a presença marcante dos estudantes pelo caminho trazia uma apropriação dos espaços do bairro.

Os dois são tão queridos e respeitados na comunidade escolar que conseguem se sobressair em algumas situações.

Ontem nós recolhemos as couves da horta para o almoço, por isso eu resolvi ir com os meninos na casa da Dona Maria pedir umas mudas de couve. No meio do caminho eu encontrei o Sr Pedro que perguntou onde eu iria com os alunos. Eu falei com ele:

“ - Ah, eu vou na casa da Dona Maria pegar mudas de couve. Ontem a gente tirou as couves da horta e ficamos sem nenhuma. Vamos lá na Dona Maria. Quem sabe ela arruma umas mudas para gente!”

Aí o “Sr Pedro me informou que eu não ia conseguir as mudas, porque na semana anterior ele tinha pedido para Dona Maria algumas mudas de couve e ela disse que não tinha. Aí menina, eu me despedi dele e disse que ia tentar conseguir as mudas e que se eu conseguisse daria algumas mudas para ele. Fomos até a casa da Dona Maria, né? Ela ficou super feliz, me abraçou e tudo. Aí eu falei com ela que eu queria mostrar sua horta para os alunos e ver se ela tinha algumas mudas de couve para ceder para escola. Ela me disse que tinha colhido as couves há pouco tempo e por isso só tinha um pouquinho de mudas, mas mesmo assim iria me dar algumas mudas para plantar na escola. Quando a gente estava voltando da casa da Dona Maria, passamos na casa do Sr. Pedro e demos algumas mudas para ele. Ele ficou surpreso, viu? E me perguntou como eu tinha conseguido aquela façanha. Eu ri e respondi:

“ - É a Escola Viva Sr. Pedro! É a Escola Viva!” (Risos) (Laura)

Havia na Escola Viva uma tentativa de diálogo entre as atividades do PEI com as atividades do turno regular. Por isso, em algumas ocasiões, as oficinas de Laura e Mestre aconteciam em parceria com outras oficinas ou com as aulas do ensino regular. Essa parceria acontecia principalmente nas aulas de ciências. Nessas aulas, os alunos iam para horta, aprendiam sobre

a alimentação saudável, o cultivo correto das hortaliças seu tempo de plantação e colheita. Essas oficinas conjuntas também ocorriam em um terreno cheio de vegetação e rochas que fica localizado atrás da escola. Lá aprendiam sobre as rochas, tipos de solo e diferentes tipos de vegetação. A visita à nascente “Do Onça”, localizada em um bairro adjacente, também fazia parte dessas atividades.

Para além das oficinas em parceria com as aulas de ciências, Laura já utilizava a nascente como um espaço pedagógico para suas oficinas. Ela tinha o hábito de ir com seus estudantes à nascente pelo menos uma vez por semana para realizar a limpeza do local.

Ao chegar na escola, Laura me disse que hoje iríamos na nascente recolher o lixo e regar as mudas de árvores que foram plantadas lá. Após o café da manhã, Laura pegou os regadores, sacos de lixo e luvas para que pudéssemos seguir até a nascente. Ela me conta que a nascente fica um pouco longe, pois temos que subir uns “morrinhos”, mas mesmo assim gosta de ir com os jovens pelo menos uma vez por semana para recolher os lixos.

No meio do caminho ela conta que a nascente atualmente é cuidada pela prefeitura, mas que isso foi devido a muita luta da comunidade e principalmente da Dona Isabel, uma senhora que sempre lutou pela preservação do local. Diz que cuida da nascente juntamente com os alunos, pois ela é um bem natural precioso, que faz parte de sua comunidade e, por isso, deveria ser cuidada.

Já próximo ao local, entramos na área e descemos a ribanceira. O local foi cercado pela prefeitura que também realizou a construção de um *deck* de madeira e bambu em frente à nascente. No meio do caminho, paramos para descansar no *deck*. Alguns alunos ficaram brincando com a água da nascente e tentavam pegar os peixinhos. Laura chamou atenção dos garotos e disse que era para deixar os “bichinhos em paz”. Após descansarmos um pouquinho, Laura começou a orientar os adolescentes sobre o que era necessário fazer. Ela distribuiu sacos plásticos e luvas para alguns alunos e pediu para que catassem os lixos que encontrassem no local. Para os outros, ela entregou os regadores e pediu para que regassem as mudas das árvores que foram plantadas pela PBH nas margens da nascente.

Laura foi com o grupo que iria catar os lixos, enquanto Rute (monitora que, às vezes, acompanha as oficinas de Laura) foi com o outro grupo regar as mudas das árvores. Laura diz aos alunos que quando as árvores crescem elas não precisam ser regadas, mas quando ainda estão pequenas é necessário um cuidado para que elas cresçam fortes e resistentes. (Notas do caderno de campo - 01/06/17)

Além da praça e da limpeza da nascente, outras conquistas foram sendo alcançadas juntamente a comunidade. Ao caminharem com os alunos do PEI e perceberem os percalços e inseguranças do caminho, começaram a reivindicar junto à prefeitura melhoria na sinalização das ruas próximas à escola.

Quando a coordenadora falava assim:

“ - Vocês vão sair. Não pode ficar ninguém aqui na escola!”

E não podia mesmo porque os espaços eram pequenos. A escola ficou pequena! Ficou pequena para caber dois turnos: integradora e regular ao mesmo tempo e no mesmo espaço. Não dava. Não cabia todo mundo. A gente tinha que “vazar”. Tinha que sair. E isso tudo gera uma demanda, né? A rua não tinha sinalização, não tinha calçada. Não tinha nada. Não tem como a

gente atravessar ali com os alunos. E a gente colocava eles de mãozinhas para trás você precisava de ver! (risos). Era muito engraçado! Era bem metódico mesmo sabe! Porque a gente também tinha o medo de acontecer qualquer coisa com essas crianças. E devolver essas crianças...você recebe aquela criança sem nenhum problema físico né? Sem nada no corpo. De repente você entrega a criança ferida, a criança com machucado? E isso pesava muito para a gente. Era muita responsabilidade. Tivemos que ir à BHtrans pedir para sinalizar as ruas. Até isso a nossa coordenadora enfrentava com a gente. E, às vezes, a gente mesmo era o próprio identificador. Então a gente ficava numa tensão. Hoje já é mais tranquilo, a gente já tem a experiência, já tem sinalização e o povo já nos conhece, né? Continuamos atentos, mas não com aquela tensão que a gente tinha antes. (Laura)

Além da forte relação com a comunidade, as oficinas também contam com a parceria de outros órgãos da prefeitura de Belo Horizonte e cursos em outros espaços da cidade. Uma das gerências que apoiavam as oficinas de educação ambiental promovida por Laura é a Gerência de Apoio à Produção e Comercialização de Alimentos da PBH (GAPCO). Essa gerência busca incentivar a agricultura urbana e o plantio alternativo. Por meio do auxílio de Moisés (técnico da GAPCO), Laura conseguia desenvolver algumas atividades como a construção de um filtro ecológico e um terrário de minhocas.

Isso aqui foi uma excursão que nós fizemos na zoobotânica no jardim zoológico (Laura me mostra o caderno de planejamento). Nós fomos trabalhar isso aqui, né?... a grama amendoim. Vimos a importância da grama amendoim em lugares que tem solo muito árido, né? Para fertilizar, fortalecer mais o solo, a gente aprendeu a plantar essas graminhas aqui para proteger melhor o solo. Então nós fomos lá na zoobotânica e trabalhamos plantas e sobre as plantas do cerrado também. Foi muito legal e com aula prática. Eles amaram! Nós fomos de ônibus. Saímos daqui cedo e foi uma delícia lá! Nós passamos a manhã toda lá no zoológico e voltamos super felizes. Muito bom mesmo, e foi legal. E aí os relatórios que a gente tem também. Às vezes, a direção não tem como ir na palestra aí chama a gente. Às vezes a palestra a que eu fui, lá na Uni né, lá na rua da Bahia, que falou sobre “ecoescola”. Na época, a prefeitura deu essa palestra para gente, falando sobre resíduo sólido, horta, aterro sanitário, essa coisa toda. Porque está dentro do projeto. E aí então a gente foi trabalhando. Aqui esse projeto a gente está em andamento ainda, inclusive o Moisés que está dando esse curso pra gente. A gente faz lá na Casa Comum. Tem hora que a gente sai desse espaço aqui. Por isso que os meninos gostam. A gente vai pra casa comum que é ali perto da Copasa. E o Moisés da GAPCO está dando esse estudo aqui para gente sobre filtro ecológico. É, o filtro biológico, né? A gente utiliza e reutiliza a água que sai da sua cozinha, da pia. A gente reutiliza ela para levar para as plantas e com isso a gente economiza. Então tem o processo de filtração, né?... para reutilizar essa água. A única água que a gente não reutiliza é aquela água do vaso (sanitário), o resto de banho, de vasilha, da pia a gente utiliza tudo. Da roupa que lava, entendeu? Então estamos nesse processo. Porque a gente quer reduzir os gastos da água aqui no nosso espaço da escola. Estamos trabalhando nesse projeto também. E aí a gente vem trabalhando desde o início do ano, né? E tudo no projeto de revitalização que a gente ainda está desenvolvendo, aos poucos.(Laura)

O pomar que estava sendo construído na escola também foi realizado por meio de parcerias. Moisés, que é engenheiro agrônomo e técnico da GAPCO, desenvolveu, juntamente Sarah (cientista social) e Eva (bióloga), a construção de um pomar na área localizada nos fundos da escola.

Quando cheguei à escola, Laura estava na horta colhendo cebolinha para o almoço. Ela me disse que era para ter recolhido no dia anterior, mas esqueceu. Enquanto ela colhia as hortaliças alguns alunos que estavam na fila do café lhe perguntaram se hoje iriam trabalhar na horta. Ela lhes informou que eles iam trabalhar no “pomar” com o pessoal da Rede de Parceiros. Ela me fala que o Moisés, engenheiro agrônomo que integra a Rede de Parceiros, sempre auxilia em suas oficinas, seja em relação ao auxílio com o esterco ou dando instruções sobre determinadas atividades da oficina de meio ambiente. Relatou que neste trabalho que eles estão desenvolvendo conta com a participação da “Sarah”, Cientista social e Eva, que é bióloga.

Laura se encontrava bastante eufórica com a “construção” do pomar nos fundos da escola e fala com os alunos que estavam perto da horta que dali alguns anos os filhos deles poderiam desfrutar dos frutos das árvores que eles iriam plantar. Enquanto os adolescentes terminavam de lanchar, Laura e outros alunos foram pegar os instrumentos para o plantio (balde, pá, enxada, forquilha, tesourão, regador). A equipe da Rede de parceiros chega e Laura me apresenta para as meninas que eu ainda não conhecia e todos seguimos para o local onde seria feito o pomar. Esse espaço fica do lado de trás da quadra e tinha bastante mato. Boa parte desse mato foi retirada pelos adolescentes na oficina de segunda-feira. Sarah começa lembrando sobre a oficina anterior. Lembra com os adolescentes o que é berço, chorume, composteira e explica qual será a atividade do dia de hoje. Ela diz que hoje serão realizados pequenos grupos onde uns vão preparar o berço para o plantio das mudas, outros iriam cortar o restante dos matos e os demais pegariam os matos que já estavam cortados e auxiliariam na preparação da composteira. Embora o espaço fosse um barranco, os alunos desceram animados e com grande facilidade. Conseguiram utilizar a enxada, a pá e carregar os bambus necessários para a construção do berço com muita tranquilidade.

Por ter restrições ao sol, por causa do Lúpus, Laura, em alguns momentos, acompanhava o trabalho embaixo da árvore de manga que tem no local, outros momentos trazia os estercos e mudas para serem plantadas ou carregava água para molhar a terra. (Notas do caderno de campo - 10/05/2017)

Percebe-se que as oficinas de Laura e Mestre dialogam com outros saberes, espaços e sujeitos. Desse modo, a comunidade está muito presente nas ações desenvolvidas nas atividades do PEI da Escola Viva. Nessa experiência de educação integral, a possibilidade de frequentarem outros espaços do bairro não é só uma válvula de escape para a falta de espaços no interior da escola. Ela se torna uma possibilidade educativa de diálogo entre a escola e seu entorno, uma vez que permite a criação de uma comunidade de aprendizagem, constituída pela reunião de diferentes atores e saberes sociais (BRASIL, 2009b, p.31).

Sobre o conceito de território, Santos (2000) dispõe que

O território é o chão e mais a população, isto é, uma identidade, o fato e o sentimento de pertencer àquilo que nos pertence. O território é a base do trabalho, da resistência, das trocas materiais e espirituais e da vida sobre as quais ele influi. Quando se fala em território, deve-se, pois de longo, entender que está se falando em território usado, utilizado por uma ou dada população. (p.96)

Para o autor, o território é construído socialmente através das relações estabelecidas pelos sujeitos, envolvendo a relação entre agentes sociais, políticos e econômicos. Sendo assim, os territórios são construídos e desconstruídos ao longo do tempo devido aos processos de dinâmica social.

Na Educação Integral, os termos “espaços educativos” e "territórios educativos” vêm como sinônimo de perceber os potenciais educativos de cada espaço na cidade. Nessa rede de aprendizagem, o conceito território é agregado à educação, sendo utilizado para expressar as articulações desses vários setores da sociedade e em diferentes espaços da comunidade. Além disso, em uma rede de intersectorialidade, é utilizado para articular ações educativas com a comunidade, várias instituições e setores da sociedade. Em sua pesquisa de mestrado, Carvalho (2014) reitera que na educação integral o território educativo se forma a partir de quatro elementos

o território educativo se forma a partir da ação, em conjunto ou em separado, de elementos como: a coletividade e os vínculos dos atores sintagmáticos do território - as saídas dos educandos pela cidade - a dimensão do poder visualizada pelas disputas no e pelo espaço - e por fim, a relação de intimidade dos educadores com o território e sua história. (CARVALHO, 2014 ,p.125).

Esses quatro elementos emergem das relações encontradas na escola, porém também são intercedidos mediante a circulação dos educandos e educadores pelo bairro e por outros espaços visitados na cidade. Carvalho (2014) dispõe que a escola é um instrumento poderoso de modificação desse território. Ressalta que, à medida que os estudantes e educadores vivenciam experiências em diversos espaços da comunidade, ela se modifica para atendê-los.

a escola se potencializa enquanto vetor de territorialização no bairro e na cidade, na medida em que as crianças e jovens passam mais tempo sob sua responsabilidade, além de transitarem e se deslocarem pelo bairro, modificando suas vivências naquele território e até mesmo em alguns espaços físicos do bairro (CARVALHO, 2014, p.139).

As características sociais desse território, que é demarcado pela falta de infraestrutura, áreas de lazer e com grande incidência de violência e pobreza, não acarretam um empecilho para que ocorra tal possibilidade educativa. Pelo contrário, ao perceber as limitações presentes no bairro, a comunidade, junto com a escola, se reúne à procura de uma providência. Assim, podemos perceber que as ações intersectoriais que acontecem nas oficinas de Laura e Mestre “possibilitam a construção de um território educativo, tecido pelos processos que decorrem do encontro da escola com o bairro” (CARVALHO, 2014, p.139). Essas ações também interrogam os modelos e formatos da educação escolar, que tendem a ser no espaço interno da instituição e com a aprendizagem baseada no registro didático e técnico (CARVALHO, 2014; CANÁRIO, 2004).

3.5. Tensões e percalços encontrados

Nem tudo ocorria como o previsto dentro das atividades propostas. Os agentes culturais relatam algumas situações incômodas em suas trajetórias como educadores do PEI. Entre esses transtornos, estão a visão errônea que as pessoas externas ao programa tinham em relação à função dos agentes culturais e a falta de compreensão das atividades que aconteciam em suas oficinas.

Tinham pais que não tinham onde deixar os filhos quando iam trabalhar, e esta era realmente uma oportunidade e tanta de onde deixar essas crianças. E muitas vezes a própria comunidade via a gente como babá. Olha só para você ver! (risos) Babá! Falei: “ - Assim, não! Nós não somos babás! Nós cuidamos, mas o projeto tem o cunho pedagógico, né? Tem orientação. E aqui nós fazemos cursos e a gente está também aprendendo a lidar com o novo, né?” Tudo era muito novo na época. Éramos a escola piloto e era muita criança e muitos pais que ficavam assim com pé atrás. “Eu deixo ou não deixo meu filho na Integrada? Mas eu também preciso trabalhar, né?” (Laura)

Laura também relembra que no início do programa as pessoas não compreendiam o papel do agente cultural e nem sabiam sobre qual era o real objetivo do Programa Escola Integrada. Acreditavam que no PEI só havia brincadeiras. Esse pensamento causava grande irritação em Laura, pois as pessoas não conseguiam perceber o caráter pedagógico de suas oficinas

(...) muitos olhavam para gente e viam a gente ali brincando com as crianças e achavam que estávamos ali só para cuidar daqueles meninos, enquanto os pais trabalhavam. Achava que a gente era uma espécie de babá. A visão muitas vezes da comunidade era essa quanto a nossa pessoa, quanto profissionais. Nessa época, isso aí às vezes deixava a gente um pouco brava. (...) E a gente era taxado! “- Noh, esses meninos assim neste sol quente! Essas dinâmicas que vocês estão dando! Vocês não fazem nada! Só fica à toa cuidando de menino, brincando com menino! A que vida boa né?” (risos) Tipo assim, menina. Mas eles não percebiam a responsabilidade que estava sobre a gente. (Laura)

O desconhecimento sobre o PEI fazia com que a comunidade voltasse seus olhos para o que estava sendo realizado pelos agentes culturais. Ao mesmo tempo que não os viam como professores, lhes cobravam práticas educativas semelhantes às que eram desenvolvidas no turno regular. E todas as propostas realizadas fora desse padrão eram vistas como incoerentes.

(...)um belo dia eu estava na igreja católica, na época eu trabalhava com educação artística e estava trabalhando, na área da sensibilidade e de percepção... Porque na verdade eu sou formada. Sou desenhista. Meu primeiro emprego foi como desenhista. Eu formei também na área e fiz alguns cursos técnicos nessa área. E aí eu gostava muito de mexer com artes. Então, minha primeira atividade como monitora foi essa oficina de artes. Fui trabalhar com essas crianças a percepção. Levei essas crianças para o espaço da igreja católica ali do conjunto. Tinha uma senhora que era a vizinha lá da igreja. Ela era muito... assim... como é que eu posso dizer... (risos). Parecia que ela tomava conta de todo o pedaço. Os meninos não podiam correr no espaço da igreja que ela dizia: “ - Ah, vocês estão estragando as plantas!” Ela cuidava daquele espaço como se fosse só dela e de ninguém mais. Os meninos não podiam jogar uma bola e nem nada. O espaço era para isso também. Aí, como eu levei os materiais todos e eu ia dar essa aula de percepção resolvi dar esse estudo sobre sensações de ambientes para eles

perceberem os espaços por outra lógica, né? Então eu fiz uma dinâmica com eles. De eles pegarem um pela mão e irem andando pelos ambientes com o olho fechado. Um com olho aberto conduzindo o outro com o olho fechado para perceber os espaços em que eles estavam. Perceberem onde eles estavam pisando. Eles tinham que perceber tudo isso. Se era uma grama que eles estavam pisando, se era um piso, onde estavam. Na hora que eles pisavam tinham que perceber esse contato, essas coisas todas. E aí essa vizinha, lá da igreja simplesmente falou assim: “ - Isso é um absurdo”. E os meninos lá fazendo o exercício da dinâmica, e ela achando, na visão dela, a grosso modo, ela pensou que eu estava imitando uma pessoa cega entendeu? E ela achou tudo aquilo um absurdo! E ela falou assim: “ - Isso não existe, isso é pecado e não sei o quê...!” Eu fiquei assim olhando para ela com cara de bobá. Eu fiquei sem saber o que fazer. Uma das vulnerabilidades da gente era essa! A gente ficava muito exposto e, às vezes, as pessoas não compreendiam o trabalho e, às vezes, xingavam a gente mesmo. E essa dona me xingou toda (risos) por causa dessa dinâmica que eu estava fazendo com eles. Essa dinâmica sensorial de ter essa percepção de trabalhar as sensações dos ambientes para eles sentirem isso, essa percepção. E eu tinha que trabalhar isso com eles mesmo. Depois eu trabalhei cores, essa coisa toda. Mas a mulher xingou demais. (risos) Eu não sei compreender aquilo tudo. E falei assim: “- Mas senhora! Eu não estou entendendo a senhora! E ela disse: “É, isso não pode fazer! Isso é pecado! Isso não é estudo!” Você entendeu? Ela me xingou toda! E os meninos ficaram assim, sem saber. Ai eu falei assim: “ - Vou deixar isso para lá! E vamos continuar nosso trabalho. Aí recolhi os meninos, terminei ali e levei eles para um espaço mais fechado na parte de cima (Laura).

Outro descontentamento relatado pelos agentes culturais são os baixos salários e as recorrentes instabilidades em relação à forma de contratação. No início do programa, esses educadores não tinham vínculo empregatício. Seus contratos eram realizados por meio de uma ONG que mantinha projetos educacionais e de caráter sócio-cultural chamada Terra Verde. Em 2008, foram contratados pela AMAS, tendo contrato regido pelas leis trabalhistas. Assim, passaram a ter todos os direitos trabalhistas, como carteira assinada, fundo de garantia e férias.

Desde quando começou a integrada eu sou da primeira turma da integrada. Então a gente é do tempo da Terra Verde (risos). Desde o tempo da Terra Verde! A gente não tinha as leis trabalhistas e não tinha muitos direitos. Então a gente trabalhava, recebia e não tinha nenhum respaldo, né? A gente não tinha nada mesmo. A gente só trabalhava ali durante o mês e recebia aquele dinheiro e pronto! Mas não tinha carteira assinada. Nós não tínhamos o vale transporte. A gente não tinha nenhum *ticket* de alimentação. Não tinha nada disso de alimentação. A gente não tinha horas assim, como as de 44 horas. Eu trabalho 20 horas, mas com essa situação aí a gente vai passar para 30 horas. (Laura)

No ano de 2013, houve uma tentativa de terceirização da contratação desses educadores através do Pregão Presencial n. 2013/001 – processo n. 01.035908/13-95. A proposta sugeria a contratação de uma instituição especializada na gestão de pessoal das áreas culturais e socioeducativas visando à prestação de serviços para o PEI e sob a supervisão da SMED. No entanto, a empresa que ganhou a licitação foi impedida de assumir a contratação de 5.698 profissionais, pois estava sob ação da Polícia Federal e do Ministério Público, sendo acusada de fraudar licitações de órgãos públicos (BRAGA, 2015; ANDRADE, 2016)

Em 2015, o assunto de recontração foi retomado, já que o Ministério Público determinou que a AMAS não poderia contratar funcionários não concursados, dando-lhe o prazo para rescindir os contratos dos funcionários terceirizados até julho de 2017. No ano de 2017, pelo fato do PEI passar por reestruturações e pelos motivos jurídicos supracitados, os agentes culturais foram recontraçados via Caixa Escolar como uma medida paliativa. Porém, ao serem recontraçados pelo Caixa Escolar, alegam que a carga de horário de trabalho aumentou e que o valor dos *tickets* diminuiu.

Antes a contratação era por uma ONG, né? Era uma ONG que fazia o pagamento para a gente. Depois a gente passou pela AMAS. Trabalhando e recebendo pela ONG a gente não tinha direito a *ticket* e tal. Ficamos sabendo que tinha direito a *ticket* depois que descobrimos o sindicato. Então muitas coisas nós ficamos sabendo através do sindicato. Na AMAS a conquista foi os *tickets* e a carteira assinada. O salário sempre foi baixo, mas antigamente eu trabalhava 40h, hoje é 44h. Hoje você recebe menos e trabalha mais entendeu? Hoje é assim! Hoje é pela Caixa Escolar, né? Então hoje dá para chorar mais. Hoje o valor do *ticket* também é menor. (Mestre)

Em sua pesquisa, Andrade (2016) aponta que os salários pagos aos agentes culturais sempre foram baixos, o que demonstra um alto índice de insatisfação desses educadores em relação a sua remuneração. No que se refere ao salário, a pesquisa mostrou que 87,3% dos agentes culturais estariam insatisfeitos, 12,7% muito insatisfeitos e nenhum educador estaria satisfeito ou muito satisfeito com a remuneração que recebe. Para a pesquisadora, esse alto nível de insatisfação com a remuneração está relacionado ao fato desses sujeitos trabalharem em uma jornada maior do que os docentes, receberem um salário menor e terem suas atividades pouco valorizadas (ANDRADE, 2016. P.72).

O descontentamento com as atitudes de alguns colegas de trabalho também aparecia nos relatos dos agentes culturais, mesmo que com pouca frequência. Geralmente essas queixas estavam relacionadas a conversas paralelas, atitudes em relação aos estudantes e a postura desses profissionais em relação a sua oficina.

Após a atividade, Laura guarda os materiais no vestiário e reúne com os estudantes no pátio perto do banheiro. Ela pede que um adolescente pegue a bola com Isabel, porém o aluno volta e diz que Isabel não liberou a bola, pois o Marcos reclamou com a coordenadora que ontem alguns estudantes estavam fazendo bagunça e chutando a bola de vôlei. Visivelmente chateada, Laura me fala que não gosta dessas coisas. Que “o Marcos sempre age como criança, pois adora fazer picuinhas com a Isabel”. Ela continuou: “- Parece que ele gosta de fazer estas fofoquinhas só para “ferrar” a gente. Se a bola que estava com os meninos era da minha oficina e os alunos estavam comigo, ele tinha que falar comigo e não com a Isabel!” (Notas do caderno de campo 27/06/2018)

Então, acho que a Escola Integrada deixa a desejar quando colocam essas pessoas que não querem ensinar. Acho que tem que ter mais rigorosidade nessa área. Por onde eu passo tem alguns monitores que ficam morcegando o tempo todo e não dá oficina para os alunos você pergunta o menino: você sabe digitar? O menino não sabe. A digitação correta. Isso tem que

ser passado para o menino! Entendeu? Pra pessoa bater no peito e falar que está sendo leal com a criança! Isso deixa a desejar um pouco. (Mestre)

Como podemos ver, embora os agentes culturais vivenciem várias atividades inovadoras e dinâmicas no Programa Escola Integrada, tensões e conflitos também fazem parte do seu cotidiano. Algumas dificuldades foram sendo sanadas ao logo do processo como ocorreu com a construção das calçadas e a inserção das sinalizações no bairro ou até mesmo sobre a modificação de visão que a comunidade escolar tem em relação à função educativa dos agentes culturais. Outras ainda permanecem conflituosas como as questões contratuais e salariais que, principalmente nos meses iniciais do ano de 2017, deixaram muitos agentes culturais temerosos em relação a sua permanência no programa. Em relação aos conflitos com os demais educadores da escola, tanto Laura como Mestre se incomodam com certas atitudes, no entanto optam por permanecerem com uma boa relação de trabalho com seus colegas.

CAPÍTULO 4

4. EDUCAÇÃO COMO PRÁTICA DA LIBERDADE: EDUCANDO E APRENDENDO NA ESCOLA INTEGRADA

4.1. Monitores ou educadores? Qual a identidade profissional dos agentes culturais?

O Programa Escola Integrada da Rede Municipal de Belo Horizonte abre caminho para uma nova denominação de profissionais da educação. Segundo documento oficial do MEC que dispõe sobre o *Passo a Passo do Programa Mais Educação* (BRASIL, 2009a)

a educação integral abre espaço para o trabalho dos profissionais da educação, dos educadores populares, dos estudantes em processo de formação docente e dos agentes culturais, que se constituem como referências em suas comunidades por suas práticas em diferentes campos (observando-se a lei no 9.608/1998, que dispõe sobre voluntariado) (BRASIL, 2009a, p.8).

Assim, esses sujeitos que representam a inserção do saber popular na escola são amplamente reconhecidos pela diferenciação do currículo através de suas oficinas e pelo seu papel de referência diante dos estudantes.

Como percebemos, ao longo desta pesquisa, a atuação desses sujeitos traz elementos para pensarmos a docência e o currículo, uma vez que seu ofício se diferencia consideravelmente da ação exercida pelos professores do turno regular. Essa diferença é permeada tanto pela organização do trabalho quanto pela relação que estabelecem com seus educandos e com a comunidade escolar. Porém, para além de delimitar quem são estes sujeitos, responsáveis por parte da ação educativa do PEI, é importante compreender também como eles se percebem e se definem, qual é a identidade profissional dos agentes culturais do Programa Escola Integrada.

Sobre a identidade profissional educativa dos agentes culturais ela é um processo complexo, tecido por múltiplas situações. Se pelo fato deles estarem inseridos na escola em alguns momentos sua identidade é comparada à dos docentes, por outra ela se torna muito semelhante à dos educadores sociais. Assim sua identidade profissional é demarcada por situações contraditórias delimitadas por distintos valores, concepções e interlocutores que se encontram em diferentes contextos.

Ao compreendermos que a identidade é um processo contínuo que ocorre na relação do sujeito em suas atividades sociais, percebemos que a identidade profissional dos agentes culturais do PEI é constituída estabelecendo uma rede de relações sociais e históricas. Essas redes de significações segundo Rossetti-Ferreira, Amorim e Carvalho (2003) é uma “rede de significados e sentidos presentes na ação de significar o mundo, o outro e a si mesmos, efetivada no momento interativo” (ROSSETTI-FERREIRA, AMORIM, e CARVALHO. 2003. p,25). Essas redes representam os sentidos que compõem o mundo para nós à medida que cada sentido é construído na relação com o outro. Ou seja, os sujeitos são aquilo que acham sobre si e também o que falam sobre ele. Nesse sentido, a construção da identidade está intrinsecamente voltada para a rede de significado que criamos e modificamos constantemente em meio às nossas atividades sociais.

Se observarmos a identidade profissional dos agentes culturais, percebemos cinco características constantes que permeiam o trabalho destes educadores das quais são: 1 - como se veem dentro do PEI; 2 - o envolvimento com os saberes populares presentes na comunidade; 3 - novos modos de educar; 4 - consciência do caráter político das oficinas; 5 - vínculo com a comunidade.

Em capítulos anteriores deste trabalho, vimos o quanto o envolvimento afetivo com os alunos e com a comunidade estão presentes na vida profissional dos agentes culturais. Percebemos que suas atividades no PEI estão voltadas para os saberes populares e envolvidos em assuntos que permeiam o cotidiano dos sujeitos que estão a sua volta. Podemos interpelar sobre o que tais atitudes e ações têm em relação à identidade profissional destes sujeitos.

No questionário enviado aos agentes culturais do PEI, a pergunta de número vinte e sete interpelava sobre a visão que eles tinham de sua função no programa. Ao questioná-los: sobre “Para você o que é ser agente cultural?” obtivemos algumas respostas que revelam a visão que eles têm sobre sua profissão.

Ser agente cultural é reconhecer que você ensina e também aprende com os alunos (Resposta do questionário – agente cultural 12)

Ser agente cultural é educar, brincar com as crianças. É ensinar com amor e carinho. (Resposta do questionário - agente cultural 18)

É ser um educador também. É ensinar e cuidar. (Resposta do questionário - agente cultural 27)

Os agentes culturais percebem o caráter educativo das atividades que exercem dentro do PEI. Além da função formadora, eles tendem a acreditar que o afeto e o cuidado devem estar presentes no processo educativo ao desenvolver suas atividades. Alguns agentes culturais são taxativos ao enfatizar que o agente cultural é um educador.

Sou educador, conheço e tenho afinidade com meus alunos e isso colabora para o desenvolvimento do meu trabalho. Conquistei algumas coisas estando dentro do programa como um curso universitário. Tive oportunidade de conhecer outros espaços que não frequentava. (Resposta do questionário - n 1)

Laura e Mestre também se autodeclararam educadores. Ao se referirem à sua relação com os alunos, com o trabalho e ao seu papel dentro do PEI, sempre utilizam a expressão educador/educadores, demarcando como se veem dentro do programa.

Hoje nós **somos educadores**, com muito mais experiência, né? E aqui na Escola Viva eu tenho 10 anos de trabalho (...) E eu cobro muito dos alunos que formam. Eu cobro a posição deles sobre os estudos. Tem alguns que passaram em nossas mãos **como educadores** e hoje a gente vê eles em faculdades. Outros estão por aí! Então a gente cobra. “_ E aí você está estudando? Trabalhando?” (Laura)

A na realidade **ser educador** é ter que gastar a voz. É falar a mesma coisa o tempo todo para o adolescente e para a criança e nunca cansar deles, entendeu? É nunca desistir. Educador para mim é isso! Eu resumo isso. Gastar voz. Se você não gasta voz, você não vai ter retorno lá na frente. A prova disso é o meu amigo José (se refere a um aluno) que fica aqui pegando os pesinhos do meu lado. Não me larga nem por decreto. Todo dia é a mesma coisa. Todo dia! É isso! Educador é gastar voz! Coisa positiva e não negativa. Nunca falar mal do aluno. Um dia fomos alunos. Um dia fomos crianças. Nós fomos rebeldes. Nós fomos atentados. Então eles estão passando a mesma fase no qual nós passamos. Então você tem de levar assim. Um dia eu fui igual eles assim. Pronto! E não desistir! Educador é não desistir! (Mestre)

Algo que também demarca a identidade profissional dos agentes culturais são os novos modos de educar. Ao se enxergar educadores, Laura e Mestre exercem atividades para além de sua responsabilidade na escola. Mestre, por exemplo, oferece a mesma atenção para seus alunos do Programa Escola Integrada e para seus alunos da academia. Na academia, assim como na escola, procura conhecer seus estudantes, saber de sua relação com a família, com os colegas e sobre seu desenvolvimento escolar.

No Tupi tem uns dois meses que estou lá. Eu vou nas escolas para saber como os alunos são dentro das salas. Passei na escola, porque tem uns meninos que são meio doidão, meio malucão. Aí passei nas escolas pra saber até como eles estão na sala. Pra eu começar um trabalho legal, né. Fui na escola ouvi os coordenadores falando deles. E depois eu ouvi eles. E agora eu vou ouvir os pais. Começar um trabalho em conjunto entendeu? Para saber onde agir e como agir. (Mestre)

Nesse processo de escuta e acompanhamento, Mestre tem a liberdade para expressar opiniões e dar sugestões para os pais sobre o que acredita trazer benefícios na vida destes jovens.

Mestre me falou que hoje à tarde sairia mais cedo, pois iria na escola de um aluno que treina na academia a noite. Relatou que este adolescente estava dando muito trabalho para a escola em que estuda. Disse que iria conversar com a diretora da escola e ver em que poderia ajudá-lo a melhorar. Aproveitou para contar que ontem chamou a atenção de uma mãe que queria tirar o filho da oficina de Taekwondo. Relatou que conversou com a mãe do jovem e disse a ela que em vez de tirar o estudante de uma atividade que lhe trazia disciplina ela deveria acompanhá-lo mais de perto em suas atividades escolares. Segundo ele, esse aluno apresenta dificuldades na aprendizagem e a mãe queria tirá-lo da oficina porque achava que estava atrapalhando seu desenvolvimento, mas que após a conversa a mãe optou por deixar a criança nas aulas de Taekwondo. (Notas do caderno de campo 09 /05/2017)

Os agentes culturais também trazem para sua prática pedagógica o afeto e o diálogo. O diálogo aparecia nas oficinas de Laura e Mestre tanto nas temáticas abordadas nas oficinas quanto nas orientações relacionadas a algum aspecto da vida. Laura conta que sempre tenta orientar e instruir os estudantes com quem trabalha. Relata o caso de um garoto que ela vivia dando conselhos, mas que acabou o perdendo para o tráfico. Informou que no dia que recebeu a notícia de sua morte ficou muito abatida e que não conseguiu trabalhar direito porque aquilo lhe afetou profundamente. Fala que tinha tanta consideração por esse aluno e que as outras pessoas da escola brincavam dizendo que ele era seu filho, pois ele só ouvia o que ela dizia.

A Escola Integrada é muito bacana. Para quem vem acompanhando percebe mesmo, e aprofunda mesmo em acompanhar é legal, sabe? Porque a cultura e a educação é que transformam o sujeito né? O sujeito para ter uma vida melhor, né? E às vezes você pega assim, cada situação que você fica assim... “_Meu Deus! Tenho que fazer alguma coisa para esses jovens e para essas crianças.” E às vezes quando há um aperto. A escola perde muito aluno com droga, morte matada, ficamos muito chateados! Muito triste! Aí o pessoal: “_nós perdemos para o mundo do crime. Nós perdemos para uma coisa assim...” Mas a gente ama essa turma toda, sabe? Mesmo sabendo que está fazendo coisa errada. A gente ama essa turminha né? Jovens assim que tem um futuro pela frente e a gente acredita! Eu acredito muito sabe? Tanto que quando tem notícia que alguém matou alguém aqui da escola, nossa! Para gente é o pior dia! A gente chora literalmente. Perco a minha estrutura! Eu conversava muito com ele. Eu conversava, instrua, sabe?

No ano passado nós perdemos um aluno, nossa! Chorei demais! Eu fiquei muito chateada. A gente trabalhou muito com esse aluno. Vinha muito na escola integrada. Quando a Isabel suspendia ele, ele nem vinha para a aula a tarde porque queria ficar muito na oficina. Ele ia para a minha oficina. Era as únicas oficinas que ele frequentava. Falava para ele sair desse caminho, para se dedicar ao estudo, mas não deu. Acabamos perdendo ele para as drogas, né. Eu era muito ligada a ele e as pessoas da escola falavam que ele era meu filho. Brincavam assim porque ele só ouvia o que eu falava. Quando ele se foi eu fiquei muito abatida. Chorei muito. Foi muito difícil trabalhar aquele dia. Eu falava com ele assim: “_ó, eu quero te ver um doutor”. Eu falava assim para ele! Eu tinha essa liberdade. Ele abaixava a cabeça ria e tal! “_Doutor menino!” (risos) sabe? Ele gostava muito de estar com a gente. Batia papo sabe? Zoava! Jogava bola. Dava umas bolinhas para ele no final. Desenvolvia a oficina. Assim, capinava, pegava esterco, fazia tudo, precisa ver! Mas infelizmente entrou por esse caminho errado né. Aí foi morto a tiro no ano passado com 15 anos. Um aluno assim, que a gente batalhou. Nossa! O dia para mim foi péssimo! A semana foi horrível! A gente sofre muito! Não tem como a gente separar isso não. Mas eu acredito muito naquilo que estou fazendo aqui! Senão, não estaria aqui também, né! A gente vê mudanças bem nítidas também! Bem nítida e é surpreendente também! Surpreendente! (...) As vezes de 10 você tira 2, 3, 4. Mas, você fica satisfeita. Você batalhou para aquilo, entendeu? E você vê a transformação! Está vendo! Hoje

você vê muitos alunos aí que são profissionais e já estão trabalhando na área. Uns são egressos, né. Estão trabalhando também! (Laura)

Percebemos que o que fundamenta o diálogo dos educadores é o afeto, a tolerância e a grande capacidade de ouvir sem pré-julgamentos. Embora em alguns casos as reflexões passem despercebidas; em outros, elas se fazem muito efetivas. Freire (2005b) aborda a necessidade do diálogo como momento de reflexão e formação de sujeitos conscientes e que não se conformam com a realidade social

O diálogo é o encontro entre os homens, mediatizados pelo mundo, para designá-lo. Se, ao dizer suas palavras, ao chamar ao mundo, os homens o transformam, o diálogo impõe-se como o caminho pelo qual os homens encontram seu significado enquanto homens, o diálogo é, pois, uma necessidade existencial (FREIRE, 2005b, p. 82).

A consciência do caráter político dos temas trabalhados em suas oficinas também está relacionada às atividades desse profissional. Diferentemente do turno regular onde tudo de certa maneira é regulado pelos conteúdos, nas oficinas, os agentes culturais têm a sensibilidade e a liberdade de abordar determinados temas à medida que percebem a necessidade. Isso era muito incentivado pela coordenação do PEI e direção da Escola Viva. Temas diversificados como racismo, *bulling*, sexualidade, suicídio eram trabalhados à medida que surgia a possibilidade de desenvolver uma reflexão com os estudantes. Tais temas não passavam despercebidos nas conversas em meio às oficinas. Como forma de quebrar paradigmas e preconceitos até então estabelecidos, os educadores não se abstinham de abrir o tema para um debate. Sobre a consciência política do papel do educador, Freire (1987) diz que

O trabalhador social atua, com outros, na estrutura social. Na estrutura social, enquanto dialetização entre a infra e a supra-estrutura, não há permanência nem mudança da mudança, mas o empenho de sua preservação em contradição com o esforço por sua transformação. Daí que não possa ser trabalhador social, como educador que é, um técnico friamente neutro. Silenciar sua opção, escondê-la no emaranhado de suas técnicas ou disfarçá-la com a proclamação de sua neutralidade não significa na verdade ser neutro mas, ao contrário, trabalhar pela preservação do “status quo”. Daí a necessidade que tem de clarificar sua opção, que é política, através de sua prática, também política. Sua opção determina seu papel, como seus métodos de ação. É uma ingenuidade pensar num papel abstrato, num conjunto de métodos e de técnicas neutros para uma ação que se dá em uma realidade que também não é neutra (FREIRE, 1987, p.38-39)

Algo que também concerne ao caráter político das escolhas dos temas trabalhados nas oficinas é a associação dos temas de interesse dos alunos com atividades que possibilitam a leitura crítica da realidade dos educandos. Dentro do caráter político e não neutro da seleção de

conteúdos, Freire (2005a) interpela que a escolha dos saberes ensinados perpassa por uma série de elementos que interrogam as verdadeiras motivações por escolhê-lo.

(...) tem que ver com que conteúdos ensinar, a quem, a favor de quê, de quem, contra quê, contra quem, como ensinar. Tem que ver com quem decide sobre que conteúdos ensinar” (FREIRE, 2005a, p. 45).

Para os agentes culturais, trazer a leitura crítica da realidade dos educandos de certa maneira é refletir sobre sua própria realidade. Como essa categoria de educadores, em sua maioria, é moradora da comunidade onde trabalham, a relação de pertencimento e transformação social do bairro estão muito presentes em suas falas como é expresso no Capítulo 3 desta dissertação. Esta relação de pertencimento favorece a busca por melhorias e de parcerias mesmo que as características sociais destes territórios sejam demarcadas por limitações devido à falta de infraestrutura.

Outro aspecto comumente ligado à identidade desses educadores é a falta de reconhecimento de suas práticas e a desvalorização de seu trabalho. Embora na escola Viva, depois de dez anos, os agentes culturais já são percebidos com outro olhar, esta ainda não é a realidade da maioria das escolas da RMBH. A desvalorização também reflete em baixas remunerações, falta de materialidade, más condições de trabalho e a incongruência nas suas contratações que nos últimos cinco anos tem trazido transtornos a esses profissionais.

4.2. O compromisso social dos agentes culturais

Podemos entender como práticas sociais as ações que os sujeitos desenvolvem em prol das lutas pelos direitos, pela cidadania e por uma sociedade mais humana. Ou seja, são práticas voltadas para o fortalecimento de uma consciência cidadã onde os sujeitos assumem o papel de agente transformador (GADOTTI, 2002). Se observarmos a função educadora dos agentes culturais do PEI, percebemos que sua ação não se limita ao ensino de uma técnica ou saber aos estudantes. Suas atividades pedagógicas estão estritamente voltadas aos aspectos sociais e políticos e perpassam os limites da escola. Ao logo dos relatos de Laura e Mestre, verifica-se que ambos são provenientes de famílias das camadas populares e que ao longo de seu trajeto de vida experimentaram muitas dificuldades principalmente no que se refere ao aspecto financeiro. No entanto, hoje como adultos e profissionalmente estabelecidos naquilo que se propuseram a fazer, se envolvem em ações de projetos sociais como um meio de contribuir

para uma sociedade mais cidadã. Por isso o compromisso social aparece tanto nas práticas exercidas por Laura e de Mestre.

Se observarmos a história de vida de Laura podemos perceber que suas ações no projeto que desenvolve com os indígenas visam proporcionar a esses sujeitos aquilo que ela como cidadã teve muitas dificuldades de adquirir, que foi o acesso à educação escolar. Como forma de minimizar as dificuldades dos indígenas que migram para Belo Horizonte em busca da finalização de seus estudos, ela, que hoje é graduada em Serviço Social, realiza juntamente com um antropólogo um projeto voltado para a assistência social destes sujeitos.

Na Associação Projeto *Niamisu* eu trabalho como voluntaria na área de assistência porque a instituição não pode trabalhar sem assistente social e sem um psicólogo né? Então lá a gente trabalha com povos indígenas. Eles vêm de algumas cidades do nosso país. A gente está agora com os povos Xavantes do Mato Grosso. Nós estamos com um indígena da Amazônia, que é da tribo Tukano e estamos com um do Parque do Xingu. Então eles vieram para estudar, porque a questão da educação nas áreas indígenas é muito precária e eles vêm aqui e também buscam conhecimento. E querem fazer faculdade para ajudar o povo deles sabe? Então a associação dá o apoio logístico e apoio para esses indígenas que vem. Às vezes eles são indicados também. Aí a gente trabalha com eles, a língua portuguesa com profissionais que dão aula de português para eles. Damos assistência na área da saúde, porque muitos vêm com a saúde um pouco precária. Então a gente dá esses encaminhamentos para fazerem o tratamento e a moradia. E o lema deles é estar aqui morando e estudando. Então muitos vêm com ensino médio incompleto, aí completam o ensino médio de escola pública mesmo. Fazem o ENEM também. E outros vários processos, né. E às vezes demanda tempo. Tem indígena que tem 4 anos ,5 anos, aqui. Alguns já retornaram. Então tem história de um indígena Terena que veio para Belo Horizonte formou na área de enfermagem e hoje é chefe dos enfermeiros lá no Mato Grosso do Sul (risos) E aí hoje ele trabalha na aldeia. Dá suporte na comunidade dele. Então o projeto, ele visa isso! Eu ajudo lá com trabalho voluntario na área da assistência social. (Laura)

Já Mestre mantém uma academia, onde ensina *Taekwondo* para crianças e adolescentes do Ribeiro de Abreu. A maioria de seus alunos do PEI são bolsistas na academia de Mestre. Lá tem a oportunidade de ter um trabalho mais diferenciado e serem efetivamente treinados para a participação em campeonatos. Para ele, treinar e incentivar os alunos na prática do *Taekwondo* é uma forma de retribuir à sociedade o que de certa maneira ele conquistou com o auxílio de outras pessoas.

Aí a pessoa vai pra academia porque ela gosta! Igual na Escola Integrada, né, de manhã eu tenho trinta e poucos alunos. Quinze deles vai para a academia. Daqueles 15 de 35 é porque gosta de Taekwondo e tem sucesso! A maioria dos alunos são bolsistas da Escola Integrada, entendeu? A maioria vem do Ribeiro de Abreu. Vem gente do Morro das Pedras para treinar aqui! Vem gente lá de Vespasiano. Tudo quanto é lugar tem gente treinando aqui. (...) É o que te falei, alguém fez por mim. Se alguém fez por mim tenho a obrigação de passar para frente. Se eu não passar para frente, vou ser cobrado. Aí a cobrança é de Deus, né? Tem que fazer! Eu costumo falar assim: “_faça a sua parte e Deus faz a Dele. A recompensa vem de Deus. Então é melhor a recompensa vir de Deus positiva do que vir de Deus o negativo. A minha parte foi feita, o bem foi lançado. Primeiro a gente ajeita a nossa casa. A nossa casa é o que? O nosso bairro! Aí eu expandi. Então o meu bairro praticamente está cercado de Taekwondo. (Mestre)

Embora sempre incentive a participação de seus estudantes do PEI a frequentarem as aulas de *Taekwondo* na academia, por meio das bolsas que concede, Mestre percebe as dificuldades desses jovens de permanecer na academia e de participar dos campeonatos. Como o público atendido em sua oficina é composto por adolescentes das camadas populares, há uma necessidade destes jovens começarem a se inserir no mercado de trabalho para auxiliar a familiar. À medida que isso ocorre há uma evasão nas aulas de *Taekwondo* da academia. Para os alunos que permanecem, encontram dificuldades relacionadas aos recursos financeiros para custear as viagens para os campeonatos e os uniformes. Como forma de minimizar este problema, um meio utilizado por Mestre para possibilitar a participação desses estudantes nesses eventos é a realização de festas beneficentes em sua academia. No entanto ressalta que nem sempre os pais estão dispostos a investir ou participar dos eventos.

Olha ano passado eu que narrei a festa junina. Esse ano eu não vou vim não. Quem vai narrar a quadrilha é o Pedro. Não vou participar não. No dia da festa junina vai ter um campeonato com os alunos da academia. E nesse sábado né, nesse sábado que passou, teve a festa para arrecadar dinheiro, né. Os recursos para a viagem dos alunos. Para te ser sincero eu fiquei muito chateado. Fiquei bravo mesmo. Só tinha cinquenta pessoas na festa. Cinquenta! É muito pouco né. A festa teve brincadeiras, cama elástica, três tipos de caldos por somente R\$ 20,00 reais e o pessoal não foi. A festa foi boa e tinha tudo isso, e era só R\$ 20,00 reais. Os pais não compareceram. Nenhum pai estava lá para ajudar os filhos. A maioria lá é bolsista e eles não foram lá para tentar ajudar na viagem do filho. (Mestre)

Mestre e Laura não são apenas educadores no Programa Escola Integrada. Eles são educadores “que também” trabalham no Programa Escola Integrada. Ou seja, “ser educador” para esses sujeitos não se limita à participação no PEI, pois suas práticas educativas vão além da sua participação no programa e são anteriores a ela. Embora reconheçam que o aluno tem que saber ler e escrever, eles demonstram que a função social da educação vai além dos aspectos cognitivos. Ela tem um aspecto político e social que também deve ser trabalhado.

A escola integrada é muito mais que escola integrada né, ela forma cidadãos! A gente está aqui como educador formando cidadãos. É uma grande responsabilidade porque o que é passado hoje para essas crianças elas serão no futuro. Eu acredito muito em passar coisas boas mesmo para esses meninos. Eles vão ser ótimos lá na frente! Vão ser melhores a cada dia. Eu acredito muito. Acho que por isso que estou aqui até hoje (risos). Até hoje Camila! Amo esse lugar aqui! (Laura)

Em um de seus relatos, Laura conta que o grupo de educadores da Escola Viva se preocupa com a situação de vulnerabilidade dos alunos e que em alguns casos fazem determinadas intervenções como doações de cestas. Por mais que esta atitude pareça assistencialista, ela

acredita que qualquer situação que aconteça no contexto familiar do aluno pode influenciar seu aprendizado principalmente se a família vivencia uma situação de dificuldades financeiras. Vale ressaltar que o olhar de Laura para os aspectos sociais do local onde trabalha vem também dos conhecimentos que adquiriu em sua graduação.

Vai chegando algumas informações para gente e repassamos para a coordenação. A gente passa para a coordenação! Fala: “_o fulano está assim! Está acontecendo isso. Acho que é por isso que ele não está rendendo tanto na sala de aula, né.” A escola aqui, a gente trabalha muito o social. A gente articula cestas básicas. Leva lá na casa do aluno. A gente fala: “_Aqui está a cesta para você levar!” Chama lá sua mãe e seu pai pra gente entregar! Então a gente faz isso entendeu? Então isso aqui é muito mais que uma escola. (Laura)

Mestre também relata que procura saber como está o desenvolvimento escolar dos seus alunos da academia e que aqueles que estão envolvidos em situações censuráveis ele tenta dialogar e conversar com os pais.

Quando o aluno é da escola e da academia, eu chamo o pai na academia, pois lá eu posso usar o português vulgar, eu posso falar “rasgado”. Na escola, eu não posso falar assim. Então tenho que ter dois portugueses. Alguns alunos da academia eu vou nas escolas para saber como eles estão, aí depois eu converso com os pais e com o aluno. Aí eu junto à família e converso, oriento, mostro o caminho das pedras. Mostro onde ele tem que melhorar. Muitas vezes o pai tem que melhorar a postura também. Às vezes o pai é barraqueiro. Tenho que mostrar para o pai que não pode ser barraqueiro perante o filho, ele tem que lutar sem xingar, sem falar palavrões. Tem que lutar pelos seus direitos com classe! Essa é minha função na vida desses meninos indisciplinados. Muitas vezes, menino indisciplinado é porque o pai é indisciplinado também. O pai tem um português vulgar ou eles não têm um bom exemplo dentro de casa, o exemplo que ele tem é negativo. Já que não é bom para ele, aí temos que contornar a situação. Correr atrás da negatividade para implantar a positividade. (Mestre)

4.3. Os aprendizados proporcionados pelo PEI

Ao pensarmos na Educação Integral consideramos o desenvolvimento dos sujeitos em seus aspectos ético, biológico, afetivo, lúdico, estético e social (GUARÁ,2006, p.16). Embora esse desenvolvimento, muitas vezes, seja abordado somente em relação ao aprendizado dos educandos, podemos observar que os educadores não saem isentos das experiências vivenciadas no PEI. Os relatos apontam que as vivências dentro do Programa têm proporcionado ao grupo de educadores experiências múltiplas relacionadas a diversos campos de sua vida. Entre as influências mais citadas nas entrevistas, estão a participação em atividades e espaços culturais antes não frequentados pelos agentes culturais, acesso à universidade, seminários e palestras. No entanto, a mudança mais significativa que aparece

nos relatos de Laura e Mestre são as mudanças relacionadas a concepções pedagógicas, atitudes e posicionamentos que tiveram em relação à educação e aos sujeitos com quem trabalham.

A primeira mudança relatada por eles foi sua postura como educadores. Tanto Laura quanto Mestre declaram que antes de sua entrada no PEI eram bem rigorosos e taxativos com os estudantes. Essa postura se modifica na relação com os educando à medida que perceberam que o processo educativo deve ocorrer com atitudes diferenciadas.

A nossa formação foi na prática mesmo! Assim, toma esse tanto de menino aí e se vira (risos)! Na época, eu era muito brava. E eu apanhei muito, porque não consegui compreender, né, uma situação do aluno, né. Da criança e tal. E aí eu aprendia muito com eles também. Onde eu falo: a gente não só educa mas a gente é educado também né? A gente é muito educado através deles mesmo. E eles nos ensinam como trabalhar, essa que é a verdade! Eu não tinha a menor capacidade e não tinha essa coisa né... de como lidar com várias crianças de várias idades e também com essa complexidade de problemas que eles vem, né. Trazem dos seus lares e aí até a gente, até entrar na compreensão deles, nesse mundo deles, para poder articular algo para acolhê-los melhor, a gente apanha muito como educador. Apanha demais! Uma das coisas que foi muito notório, quando foi aplicado a escola integrada, a gente como educador, as pessoas achavam que a gente era tipo assim, um carrasquinho né. (Laura)

Eu era um professor turrão. Eu sou da década de 80, né. Ai através dos jogos e recreação mudou minha mente. Tipo assim, eu fui para a Escola Integrada com mente de academia. Com mente de artes marciais. A mente de artes marciais, a base delas é a disciplina. Então quando você trabalha em academia a disciplina é meio mentirosa, entendeu? Eu pensava que era profissional. Na verdade, eu não era nada. Fui aprender a ver mesmo as coisas foi na escola. Aí eu peguei menino disciplinado, indisciplinado, com vários vocabulários, né. Vocabulário aceitável e não aceitável. Aí aonde você vai aprendendo! Aí se você quiser dar murro em ponta de faca você fica mantendo sua disciplina. Aí se você quiser fazer a troca, você tem que ouvir os meninos, saber o que eles querem para depois conquistar eles. Se você conquistou eles, você faz deles que nem gato e sapato! Que nem cavalo! Se você conseguir colocar freio e domar você manda ele para onde você quiser. (Mestre)

Sobre as mudanças e aprendizados no PEI, os agentes culturais também declaram que a convivência com os educandos fez com que eles ficassem mais sensíveis e atentos ao Outro. Revelam que se tornaram pessoas mais tolerantes e compreensivas à medida que passaram a conhecer a história dos educandos e entender sobre seus comportamentos.

As mudanças na minha vida foram intelectuais, morais e éticas. Tive um amadurecimento quanto à compreensão dos sujeitos. As mudanças foram muitas, mas a principal foi ter a compreensão do comportamento dos adolescentes, pré-adolescentes e de seus contextos familiares, né. A convivência com eles me tornou mais humana, mais tolerante para que eu aplicasse melhor as oficinas. (Laura)

Na questão de número vinte e sete do questionário, onde podiam escrever abertamente sobre o que acreditavam ser o agente cultural do PEI, alguns educadores também relatam sobre o

aprendizados que obtiveram ao participarem do Programa Escola Integrada. Novamente o olhar diferenciado sobre os educandos estão entre as respostas.

Vejo minha experiência na Escola Integrada como um crescimento pessoal e profissional. Aprender a ver a sociedade com um novo olhar e querer ser uma pessoa melhor e tentar fazer e oferecer o melhor para cada um dos nossos alunos para que eles tenham uma perspectiva de vida e uma escolha de vida melhor. (Resposta do questionário - agente cultural 7)

É uma grande oportunidade de convivência, pois além de ensinar aprendo muito com as crianças, e eu amo estar com elas, creio que transmito um pouco dos valores que tenho para todas as crianças do programa, mas também aprendo muito com elas, afinal a educação é uma troca. (Resposta do questionário - agente cultural 5)

Para Arroyo (2012b), os docentes aprendem em sua formação saberes curriculares necessários para o ofício docente, no entanto na prática cotidiana da sala de aula é necessário que descubram que a matéria prima com a qual eles trabalham não é somente o conteúdo, mas sim as pessoas. O autor alerta que saber “lidar” com as pessoas é um processo complexo que exige intervenção e reinvenção de práticas, uma vez que não há como ignorar a vivacidade da presença das crianças e jovens que a cada momento põem os “mestres-educadores” em situações prementes. Ressalta que as práticas cotidianas da escola não devem se basear somente em determinados conhecimentos, mas sim devem estar firmadas “em torno dos educandos, da formação de sua mente, do domínio das competências, e de sua formação como humano” (ARROYO, 2012b, p.231).

Outro aprendizado abordado pelos educadores que responderam o questionário está relacionado à comunidade onde moram. O bairro onde moram e trabalham passou a ser visto de outra maneira. Situações antes não percebidas passaram a ser visualizadas pelo olhar atento dos educadores. Ao caminharem pelas ruas e ao se relacionarem com os moradores, os agentes culturais passaram a perceber as necessidades da comunidade. Começaram a reivindicar melhorias nos órgãos responsáveis e passaram a ter uma relação de pertencimento com o local, já que também começaram a observar as potencialidades da região.

(...) Para mim ser agente cultural tem sido um aprendizado. Um aprendizado porque cada dia nós aprendemos a realidade de cada aluno e aprendemos a realidade de nossa comunidade (Resposta do questionário agente cultural 6)

Eu morava aqui, e eu não percebia o bairro onde que eu morava. Então aí eu vim conhecer melhor o bairro através de ser monitora, né? Ser uma educadora da escola integrada. Eu vivia aqui, mas eu não percebia o bairro! Então essa oportunidade que eu tinha de conhecer o aspecto cultural do bairro, aspecto físico do bairro. Como que surgiu isso aqui? A história do

bairro. Eu não ligava para isso, mas então a escola me transformou (risos). Então eu vim como um “lagedo” pra cá, né. Pra ser sincera com você, eu vim como um “lagedo” para a Escola Viva. Então aqui nós estamos sendo lapidados né. Então, eu agradeço muito, primeiramente a Deus por essa rica oportunidade que eu tenho de estar aqui! A gente nunca é um ser total. Cada dia tem muito algo a aprender. E o espaço da escola é o melhor lugar. Então, a Escola Viva aqui, inserida nessa comunidade, ela tem sido um divisor né. Um divisor pra gente, né. A escola é transformadora, tanto é do lado profissional, quanto pessoal, quanto economicamente também, porque minha vida mudou bastante, né. (Laura)

A participação como agente cultural no Programa Escola Integrada também possibilitou aos educadores frequentar espaços culturais da cidade que eles não conheciam. Em alguns relatos, espaços como museus, cinema e teatro são abordados como locais que eram pouco conhecidos desses sujeitos.

Uai... Eu conheci muitas coisas, né. Muitas coisas chiques tipo: Inhotim foi uma delas, Clubes, museus. Tudo influenciou na minha vida! Coisa que eu nunca tinha feito, passei a fazer e locais que eu nunca tinha ido, passei a ir. Eu conheci muitas coisas, né. Fiz todos os cursos assim.... Não o Taekwondo. Eu não vou fazer curso de Taekwondo se eu já dou aula de Taekwondo. Eu não quero isso. Não sou burro! Eu to fazendo uma coisa que não é da minha área. O que que não é da minha área? Uma aula de circo. Fiz aula de circo né? Que tem tudo a ver comigo! Porque tem alongamentos, salto né?! Tem alguma coisa lúdica. Fiz aula de circo. Fiz curso de circo pela prefeitura. Curso de jogos e brincadeiras e recreação. E tudo isso é coisa que você tem que ler. Voltando lá no começo. Aí eles passam o básico e dali pra frente é com você. Aí você escolhe se você quer parar ali onde eles ensinaram ou você quer prosseguir. Aí onde é o segredo do meu sucesso: é prosseguir! (Mestre)

Por exemplo, a gente não conhecia Inhotim! Eu não conhecia! _ O que é Inhotim meu Deus? Onde é isso? Que que é isso, né?” Então através da Escola Integrada e da Escola Viva eu vim conhecer Inhotim. Agora imagina essas crianças, né? Nunca tiveram acesso! E hoje é engraçado que as crianças, os adolescentes e os jovens conhecem Inhotim e os pais não (risos). Onde que é isso gente? Você conhece Inhotim? Aí quando passa na televisão, Inhotim: “Oh, pai a gente já conhece esse lugar! Oh, Mãe a gente já foi aí várias vezes!”, “ _Você já foi nesse lugar meu filho?” E pra gente é um privilégio que o projeto da Escola Integrada oportuniza pra gente enquanto educador né. A conhecer esses lugares. Igual eu tinha comentado com você da última vez, quem era eu, pra ir assistir um filme no cinema, gente! Nosso Deus!! Não me lembro da data. Então eu vim frequentar cinema foi aqui. Cinema, teatro né. Participar, ver peças teatrais através da Escola Integrada, né. Então, a gente vai sendo... culturalmente a gente vai sendo transformado, assim intelectualmente também né? Então, eu fui muito transformada. Estou sendo transformada no aspecto cultural. Nossa! Não tenho nem palavras. A gente adquire conhecimentos culturais, assim, é bacana demais! (Laura)

Carvalho (2014) destaca que a partir da circulação dos educandos e educadores pelo bairro e outros locais da cidade, esses espaços são transformados em territórios educativos. Assim, à medida que a Escola Viva se apropria do território como espaço educativo, possibilita a construção de processos simbólicos e culturais formados por pontos fixos inseridos nesse espaço que de certa maneira interagem com os sujeitos envolvidos nessas ações. Logo os agentes culturais, sendo os educadores envolvidos nesse processo educativo também são alcançados pelas interações estimuladas por essas ações (CARVALHO, 2014).

A partir do exposto, percebemos que o PEI está sendo responsável por expandir o espaço educativo para além dos muros da escola. Espaço esse, que se torna palco para as ações e processos simbólicos, culturais e sociais, transformando o espaço em território educativo. Assim, visualiza-se uma rede que também propicia a formação de territórios educativos. No caso do espaço geográfico produzido pelo PEI, a rede se forma pelos pontos fixos no espaço e as circulações materiais e informacionais entre esses pontos. Assim, no tocante ao espaço apresentado, composto de fixos e fluxos, os atores sintagmáticos, agem e interagem-se sobre ele formando o território a partir de sua apropriação. (CARVALHO, 2014, p.140).

Já em relação às aulas-passeio, onde há a possibilidade de conhecer outros espaços da cidade, o autor destaca que são criadas possibilidades de ‘vivências espaciais diferentes daquelas vivenciadas no cotidiano do território onde os sujeitos vivem, oportunizando aos estudantes, outro olhar sobre a cidade’ (CARVALHO, 2014, p.144).

A partir do contato com a escola, Laura percebeu que necessitava buscar mais formação acadêmica. Embora sempre desejasse entrar para o ensino superior, diante das possibilidades financeiras se sentia acuada, porém conversando com outros educadores da Escola Viva se sentiu motivada a dar continuidade a seus estudos. Por meio de uma bolsa do Programa Universidade Para Todos (PROUNI), Laura entrou para uma universidade particular e cursou Serviço Social.

Minha vida aqui mudou muito. E em termos acadêmicos também, né? Na área do conhecimento eu cheguei a fazer uma faculdade aqui. Quatro anos estudando e trabalhando aqui. Eu estudava a noite e era uma correria. E a gente via a compreensão por parte da direção. (...) a oportunidade que a gente tem muito aqui é de estudar, sabe? Então hoje tem gente que ficou esse tempo todo aqui na Escola Integrada e não conseguiu formar, eu acho é por que muitas vezes não quis, não interessou, entendeu. Aprendi muito com os colegas que já passaram por aqui e hoje estão em outros locais. Aqui eu consegui fazer minha faculdade. Através da Escola Integrada eu percebi o quanto é importante os estudos. O quanto é importante estudar. Aí falei assim: “_ Meu Deus! Eu preciso fazer uma faculdade.” Então a faculdade veio assim, depois dos 40 anos. Eu tinha 42 anos quando me vi fazendo faculdade. Eu na escola de novo aos 42 anos (risos). Então eu consegui formar para a área de serviço social na Uni BH, mas foi tudo através da Escola Integrada. Através desse processo mesmo de educadora. Dessa transformação aqui. Então nós fomos transformados. Eu fui muito transformada. E estou sendo transformada, Camila! Porque a gente vê o quanto que é importante esse processo de conhecimento, de prática, de oficinas, de fazer do nosso bairro uma sala de aula. Belo Horizonte em uma sala de aula! (Laura)

Se a participação no PEI incentiva a inserção na universidade e a procura de outros conhecimentos, ela também possibilita um elo entre a teoria e a prática. Entre as respostas do questionário, um estudante universitário que exerce a função de agente cultural, relata sobre a contribuição que o programa tem lhe oferecido em relação aos conhecimentos sobre a docência. Ele vê as atividades desenvolvidas no programa como um estágio que auxilia e incentiva a vida docente.

Como estudante universitário, o PEI proporciona, em certa medida, a democratização dos conhecimentos acadêmicos acerca das atividades desenvolvidas. Na perspectiva pessoal, profissional auxilia o estudante na docência desenvolvendo antes mesmo da formação docente um profissional capaz de atuar na área da educação. (Resposta do questionário n 11)

As atividades de extensão oferecidas pela Universidade Federal de Minas Gerais como os Seminários de Educação Integral, palestras e o curso de Formação de Agentes Culturais realizados em parceria com a Prefeitura de Belo Horizonte foram destacados entre os agentes culturais para seu crescimento pessoal e profissional. Outros cursos de formação realizados em formas de oficinas pela SMED também apareceram como importantes para o processo formativo dos educadores.

Alguns cursos oferecidos pela prefeitura. (...) Fiz aula de circo. Fiz curso de circo pela prefeitura. Curso de jogos e brincadeiras e recreação. Aí eu fiz curso de recreação, curso de jogos e brincadeiras o que me ajudou muito na academia e na escola. E tudo isso é coisa que você tem que ler. Fiz o curso lá da UFMG, né e participei das palestras e seminários lá também, né. Isso tudo é crescimento, né. (Mestre)

Mestre relata que através das apresentações que fazia no PEI dos conteúdos que aprendeu nos cursos passou a ser convidado para dar palestras relacionadas a recreação e Taekwondo. Algumas palestras aconteciam em faculdades ou cursos e por isso revela que ao ter que lidar com um público muito diverso se viu obrigado a ler e pesquisar mais sobre o assunto que iria palestrar.

Devido às palestras que dou aí, graças à Escola Integrada. Porque hoje dou palestra de recreação nas artes marciais. Então eu leio muito né. Para poder ter a certeza do que estou falando. Quando vou dar uma palestra tem pessoas leigas e sábias, que não entendem do assunto, mas estão lá para poder aprender e tem pessoas que entendem do assunto. Se você não lê, você está no 'pau da goiaba'. Então você junta a leitura com a experiência. (Mestre)

Embora os saberes trabalhados nas oficinas de Laura e Mestre estarem relacionados a conhecimentos não escolarizados, em certa medida estes educadores buscavam formação para consolidar/respaldar o que estavam trabalhando nas oficinas. Neste sentido, o depoimento dos agentes culturais mostra a importância que eles dão a uma formação que os auxiliem nas questões pedagógicas, destacando que os cursos realizados durante seu percurso no programa contribuíram para seu crescimento e para a execução de suas atividades.

Em suma, percebe-se que a participação no PEI não traz benefícios apenas aos estudantes do programa, mas também proporciona ao agente cultural a participação em experiências que até então não eram vivenciadas por esses sujeitos. A sensibilidade sobre sua comunidade, a relação amistosa com os educandos e até mesmo a procura por uma formação acadêmica

fazem parte desse processo, do que é apreendido por esses educadores à medida que participam das ações do programa.

4.4. Da memória do passado, do investimento no presente ao projeto de futuro

O futuro sempre é um objeto de interrogação e subjetividade uma vez que exige a reflexão acerca do que pode vir a ser. No entanto ao projetarmos o futuro buscamos integrar nossas experiências passadas e desenvolvemos no hoje a consciência de que seremos o autor do nosso próprio destino (CÁRDENAS, 2000). Ao chegarmos principalmente na adolescência, somos desafiados a definir um projeto de futuro. Sobre o projeto de futuro, Villas e Nonato (2014) dispõem que é

Uma construção dinâmica, de um plano que remete, que se lança adiante, no ritmo da vida, a partir do hoje: uma ação que o indivíduo projeta realizar em algum momento futuro, em um arco temporal mais ou menos largo (VILLAS E NONATO, 2014, p..16).

O projeto de futuro nos faz refletir sobre as questões da formação, da profissão e até mesmo sobre as escolhas afetivas. Ele é permeado pela realidade social e especificidade de quem delinea as perspectivas. Nesse sentido o contexto sociocultural, familiar e institucional pode exercer grande impacto nas escolhas e direcionamentos a serem adotados pelos sujeitos uma vez que seu papel social, crenças e valores intervêm na elaboração de seu projeto de vida. Os planos e projetos para o futuro são delineados a partir de um campo de possibilidades que pode sofrer alterações em seu percurso seja para potencializá-los ou mudá-los (VILLAS E NONATO, 2014. p.29).

A família tem um papel importante no desenvolvimento do projeto de futuro, pois é com ela que os sujeitos compartilham, sonham e encontram incentivos para o alcance dos seus objetivos. Elas também se tornam um suporte material e simbólico nestes projetos como também são contempladas com a realização deles (VILLAS E NONATO, 2014. p.32).

Além da família a escola também é vista como um lugar potencial para contribuir com a realização dos projetos de futuro. Esse pensamento se encontra principalmente entre as famílias de camadas populares que depositam nesta instituição a expectativa que nela os seus filhos poderão ter condições de um futuro melhor. Embora passasse por muitas dificuldades financeiras na infância, a família de Laura é uma prova dessa afirmação. Em seus

relatos, Laura diz que suas irmãs mais velhas trabalhavam como doméstica para lhe ajudar a comprar materiais escolares.

E as minhas irmãs ali trabalhando em casa de família, entendeu? A gente estudando. Tinha dia que não tinha dinheiro para comprar caderno. As minhas irmãs tinham que trabalhar um mês para poder nos ajudar a comprar. Meu irmão também. Eles viajavam muito e o salário era muito pouco. Então a dificuldade foi muito grande! Hoje estamos todos criados, né. E na minha família eu fui a primeira a ter uma faculdade. A ser formada em uma faculdade entendeu? E eu espero que os meus sobrinhos e os demais prossigam né. Buscam esse conhecimento! Que vão estudar mesmo! Que não parem! Porque o caminho mesmo é o do conhecimento, pois é algo que você adquire. Que ninguém vai te tomar entendeu? É muito importante você ter esse conhecimento, os estudos né. (Laura)

Esse investimento da família de Laura permitiu que ela concluísse o ensino fundamental e médio e possibilitou que ela almejasse a formação no ensino superior. O incentivo material e também simbólico disponibilizado pela família de Laura foi um incentivo para que ela concluísse um dos seus projetos de futuro. Hoje, ela é a primeira pessoa da família com ensino superior e já almeja para seus sobrinhos um trajeto de longevidade escolar.

A escolha do curso de graduação não foi aleatória. O curso de Serviço Social é conhecido por planejar políticas públicas e propostas de intervenções voltados para o bem-estar coletivo. Com a participação no PEI e em um projeto social, o interesse de Laura por questões sociais fez com que optasse pelo curso de Serviço Social.

Laura diz que essa vontade começou a se formar por causa de suas atividades no PEI e do Projeto Niamisu. Informa que como na escola ela trabalha com muitas crianças em situação de vulnerabilidade e que no seu projeto voluntário com os indígenas ela ouvia muitos relatos de injustiça e de várias situações de dificuldade que eles passavam em suas aldeias. Por isso começou a pensar em algo que pudesse fazer para ajudar as pessoas que passavam por situações de vulnerabilidade. E este foi o motivo da escolha do curso de Assistência Social. Falou que ainda pretende se especializar na área e continuar os estudos. (Notas do caderno de campo 26/04/2017)

Embora sua oficina esteja relacionada à educação ambiental, Laura se vê na responsabilidade de auxiliar a coordenadora em casos onde os estudantes se encontram em alguma situação de vulnerabilidade. Para ela, essas intervenções é uma maneira de auxiliar quem precisa a partir do que aprendeu na faculdade.

Mas aqui, também é pra mim um espaço que a gente faz muita intervenção e muitos encaminhamentos. Eu já sou licenciada na graduação e já trabalho também fazendo alguns encaminhamentos. Muitas vezes eu faço muita parceria com a Isabel, indico também, entendeu? Por causa da vulnerabilidade dos alunos. “_ Vocês não têm a vaga aí não?” Então vamos fazendo esses pontozinhos. Então tem alunos que estudam lá no projeto, e saem daqui fazendo curso porque já é uma pra preparação para o campo de trabalho. A gente faz essas “intervençõezinhas”. Têm alunos muito vulneráveis né, também, alunos com muitos problemas aqui. A gente ajuda a compreender. Até mesmo os demais colegas profissionais, professores mesmo, às vezes não compreendem e as vezes não entendem a dificuldade do aluno. Então a

gente ajuda um pouco, também. Muito interessante. Eu gosto muito né. Enquanto o emprego não vem né, a gente vai trabalhando unindo o útil ao agradável. Vai se preparando para quando ele vier. Porque eu gosto muito daqui e tem mais de 10 anos que realmente estou aqui e também dou esse suporte na outra instituição, porém também quero um emprego na minha área. (Laura)

Embora Laura declare sua afinidade pelo Programa Escola Integrada, ele não está incorporado a seu projeto de futuro. Devido às novas possibilidades que o próprio programa possibilitou a Laura, ela se vê futuramente com projetos relacionados à sua carreira de assistente social. A fim de alcançar este objetivo ela vivência uma fase de realização de concursos públicos em sua área de atuação e por isso tem se dedicado aos estudos. Quanto o Projeto *Niamisu*, Laura ainda deseja dar continuidade as intervenções que realiza no projeto.

Eu ajudo o Projeto *Niamisu* com trabalho voluntario. Hoje eu estarei dando o suporte lá também, dando o suporte lá para eles. Isso é um dos motivos que eu trabalho 20 horas. O trabalho é voluntário e não é remunerado, mas enquanto isso eu adquiro experiência. Também estou no processo de fazer concurso né. De procurar outros caminhos também naquilo que eu formei né. Então eu estou buscando esses espaços também. (Laura)

Outro projeto de futuro cobiçado por Laura é a continuidade dos estudos. Relata que ainda pretende realizar um curso de pós-graduação em sua área de atuação.

Mestre não gosta de contar sobre sua infância. A maioria de seus relatos sobre sua vida começam a partir do momento que se inseriu no *Taekwondo* aos 17 anos, o que nos permite perceber que esse esporte tem grande influência sobre sua vida. As poucas lembranças que relata com a alegria desse período são sobre sua convivência com a avó e das brincadeiras dos tempos de criança.

Brincava de futebol de mesa, tico-tico para todo lado. Muitas coisas, Polícia e ladrão. Daí por diante. Só coisa sadia. E porrada, né! (risos) (...) Vim para Belo Horizonte porque minha avó faleceu e eu não podia ficar lá sozinho. Por ser adolescente não podia ficar sozinho lá. Então me trouxeram para cá. Noh!! Eu nasci e cresci dormindo do lado dela. Larguei ela só quando ela morreu! (Mestre)

Sobre os outros membros de sua família, Mestre ressalta que teve pouco convívio. Conta que essa vivência foi somente na adolescência a partir do falecimento de sua avó.

Da minha família até que eu não tenho muita lembrança não. Eu não fui criado com eles né. A minha lembrança é com a minha avó lá na roça. (...) Quando minha avó morreu, primeiro eu fiquei na casa da minha mãe e depois de dois anos fui morar na casa dos outros. Aí eu me formei, virei atleta. Aí comecei a treinar e a ganhar dinheiro e comprei meu apartamento. É onde eu moro hoje! E moro em dois lugares. Vai dar três, né? Tem a roça também! (Mestre)

Sobre suas vivências escolares relata que sempre foi uma criança agitada e que nunca foi o aluno mais aplicado da sala. Não concluiu ensino médio e desistiu de continuar os estudos quando estava no segundo ano desse nível de formação.

(...) na escola eu era os bicho! Era! Sempre respeitava o professor, mas eu era os bichos! Brigão mesmo! Porradeiro mesmo! Porrada! Apanhava, batia, levava pedrada para a cabeça a

fora! Então por isso que eu entendo os alunos hoje. Porrada para tudo quanto é lado! E a professora me pegava pela orelha né. Naquela época era autorizada arrancar você pela orelha e colocar na frente do quadro. Dar reguada de madeira. Hoje não pode fazer isso mais! Então só de ter levado isso eu não era santo não! Como dizia a minha avó: “_Esse menino era “enfuzado”!!! (...).Estudei até o segundo. Estudei até o segundo ano do ensino médio e aí eu tenho.... *Taekwondo* não tem curso, né. Você forma pra mestre e vai graduando. Eu sou 5º Dan. Aí eu tenho curso de recreação, curso de jogos e brincadeiras o que me ajudou muito na academia. (Mestre)

Provavelmente sua falta de afinidade com a escola foi um dos propulsores para que não concluísse o ensino médio e nem tivesse intenção de ter um curso de graduação. Assim podemos perceber que em seu projeto de futuro a vida a escola não tem muita relevância. Mestre sempre se mostrou crítico a algumas ações recorrentes do ambiente escolar. E provavelmente por isso tenta oferecer práticas diferenciadas a seus educandos.

Sua experiência como educador na Escola Viva vem aleatoriamente. Ela está entrelaçada a suas vivências profissionais como lutador e não com suas experiências escolares. E é sua vivência no *Taekwondo* que demarca seu presente e norteia seus planos para o futuro. Mestre se diz realizado com tudo que tem realizado atualmente e com que conquistou. Futuramente planeja voltar para o e implantar um projeto de *Taekwondo* com as crianças e jovens de Chonim de Dentro, o local onde nasceu.

Eu estou realizado! Assim, isso é só o tempo. Só o tempo pra dizer pra eles! Tenho que implantar o que Deus me deu, foi onde ensinar eles a interagir, ensinar eles a trabalhar mais em grupos, a ser competitivo. Então a minha função é ensinar eles isso. A minha função é essa! Daqui uns 5 a 10 anos gostaria de estar na roça. Na roça! Queria levar o projeto pra roça também, porque lá onde... pra minha roça não tem! Depois de Valadares eu estou indo lá em agosto. Reunir o pessoal lá de infância! (Mestre)

Atualmente os planos de Laura e Mestre estão voltados para suas experiências profissionais tanto nas atividades que desenvolve no PEI quanto nos outros projetos em que trabalham. Ao observamos Laura e Mestre percebemos que seus projetos de futuro estão atrelados à vida profissional. Laura tem projetos que são almejados a partir de suas experiências escolares e acadêmica, já Mestre idealiza seus planos a partir de sua experiência como esportista. Porém ambos desejam utilizar seus saberes e experiência de vida para participar de projetos envolvidos na área da educação.

Enquanto Mestre pretende voltar para sua terra natal e estabelecer naquele local um espaço de aprendizagem da arte marcial que pratica, Laura tem intenções mais acadêmicas. Por já ser graduada, ela pretende continuar os estudos e realizar uma pós-graduação. Embora em vários momentos declare gostar da Escola Viva e seu trabalho no PEI, faz parte de seus objetivos

para o futuro atuar oficialmente como assistente social em alguma instituição pública. Porém ela ainda manifesta o desejo de permanecer no Projeto *Niamisu*.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em um cenário composto por novas propostas educativas, que trazem para dentro da escola novos sujeitos e práticas, a Educação Integral visa romper com a dicotomia entre os saberes escolares e não escolares. Nessa perspectiva, novos educadores entram em cena e sua presença no ambiente escolar tem possibilitado a reflexão sobre a função docente e os diálogos entre os saberes escolares e populares, uma vez que sua atividade pedagógica visa romper com a fragmentação dos saberes e conteúdos.

A análise das experiências educativas dos agentes culturais elucida elementos importantes sobre suas vivências e aprendizados no Programa Escola Integrada. Fazem de suas oficinas um campo de reflexão, diálogos e afetos. Embora exerçam a função de educadores, assim como os estudantes eles não são imunes aos saberes e relações construídas em sua prática pedagógica.

Sobre o perfil dos agentes culturais, os dados dos questionários trazem algumas ponderações. O público de educadores do Programa Escola Integrada é constituído por mulheres que se autodeclararam negras, que têm entre 18 a 29 anos e são católicas. Em sua maioria, esses educadores são solteiros e sem filhos, provavelmente esse fato pode estar relacionado à sua faixa etária. São provenientes das camadas populares e sua renda familiar está compreendida em torno de R\$ 937,00 a R\$ 2.811,00 mensais. Vale ressaltar que o Programa Escola Integrada é a única fonte de renda para 54% dos respondentes desta pesquisa.

Os agentes culturais do PEI também tendem a trabalhar na escola por muitos anos. Não há muita rotatividade entre eles. Este fato pode estar relacionado à jornada de trabalho assumida pela maioria deles. Dos entrevistados, 37% e 29% assumem ter um carga horária de trabalho, respectivamente, de 40 e 44 horas semanais.

Os agentes culturais têm alta escolaridade. A maioria desses educadores tem o Ensino Médio completo e há um número expressivo de agentes culturais que possuem Ensino Superior incompleto ou que já tenham concluído uma graduação. Isso desconstrói a representação social de que esses educadores têm um baixo nível de formação. Entre os cursos de graduação mais escolhidos pelos educadores estão os cursos de Pedagogia e Educação Física que são

cursos de licenciaturas e estão inseridos dentro da lógica dos saberes escolares. Porém, o campo de atuação das oficinas desenvolvidas pelos agentes culturais é preponderantemente o campo das artes e artesanato. As oficinas relacionadas ao esporte também aparecem em grande quantidade entre as respostas dos entrevistados.

Outro dado que chama atenção é o fato de esses educadores não terem participação efetiva em movimentos sociais e grupos sindicais, porém alegam participar de outros grupos como grupos religiosos e artísticos.

Sobre a identidade profissional dos agentes culturais podemos destacar cinco particularidades que caracterizam seu trabalho. A primeira delas está relacionada a como se percebem dentro da escola. Como veem seu trabalho e que sentidos atribuem a ele. Considerando que a concepção de identidade é construída pelo modo que significamos o mundo, o outro e a nós mesmos dentro de uma rede de relações sociais (ROSSETTI-FERREIRA, AMORIM, e CARVALHO. 2003), a identidade profissional do agente cultural está intrinsecamente relacionada aos sentidos que ele atribui às suas práticas e à visão que o outro estabelece sobre ele.

Percebe-se que ao longo dos doze anos de existência do Programa Escola Integrada, essa identidade profissional do agente cultural foi sendo construída e elaborada a partir das atividades que exercem, da instituição onde trabalham e da comparação com a atividade docente. Isso é percebido principalmente se observarmos as nomenclaturas utilizadas para referenciá-los: “oficineiro”, “monitores”, “agentes culturais”, “educadores”. Embora trabalhem na escola, eles reconhecem que exercem uma função distinta daquela desempenhada pelos docentes, porém percebem o caráter pedagógico e intencional de suas atividades. Essa percepção também faz com que diferenciem suas atividades daquelas que são exercidas por um “monitor” ou por um “oficineiro”. Se consideram educadores, pois acreditam que seu exercício dentro do programa perpassa ao limite de uma instrução ou do ensinamento de um ofício. Relatam que suas oficinas também são utilizadas para conscientização e reflexão de assuntos do cotidiano.

Entre os relatos dos agentes culturais, percebe-se que a inserção como educadores no PEI lhes trouxe uma nova visão da relação educador/educando. Se por um lado admitem que no início do programa suas atitudes fossem mais conservadoras e taxativas, por outro expressam as novas posturas que têm a frente dos estudantes. As mudanças de comportamento aconteceram paulatinamente no exercício da prática e a partir do momento que perceberam o outro como um sujeito de direito que deve ser ouvido e respeitado. À medida que passam a ter um olhar atento para a realidade do aluno, compreendem que o processo educativo é realizado por meio de trocas de conhecimento e permeado pelo diálogo. A autonomia e a liberdade decisória dos estudantes também são valorizadas. Nas suas oficinas, a relação educador/educando é permeada pelo afeto, estabelecendo uma relação diferente das que são construídas com muitos professores.

Assim, outras metodologias são criadas e novas formas de conceber as práticas educativas são estabelecidas. A realização das atividades educativas acontece por meio de novas configurações. Para além do tema central das oficinas, os educadores trabalham questões do cotidiano do aluno por meio de diálogos informais ou por rodas de conversas, abordando temas relacionados ao racismo, preconceito, à luta pelo direito a educação, saúde e afirmação da identidade. Eles também estabelecem parcerias com professores do turno regular ou com outros agentes culturais. Sua relação de pertencimento com a comunidades também está presente nas ações que desenvolvem em suas oficinas. Veem em suas atividades educativas um meio de transformação na vida dos educandos, como também um mecanismo de luta para a melhoria do bairro onde moram. Além disso, revelam que a participação no PEI permitiu que tivessem uma nova visão sobre a comunidade onde moram.

Embora os saberes com os quais trabalhem em sua oficina não são necessariamente escolares, eles valorizam a educação escolar e incentivam os estudantes a permanecerem nos estudos. Mestre, por exemplo, sempre procurava saber qual era o desenvolvimento dos seus alunos dentro da escola. E os próprios agentes culturais buscaram novos aprendizados e apontam isso como um dos benefícios proporcionados pelo Programa. No caso de Mestre houve a participação em cursos de extensão ou pequenos cursos voltados para distintos campos do conhecimento. Já Laura conseguiu concretizar seu sonho de cursar o ensino superior. Realizou o curso e atualmente participa como voluntária em um projeto social onde utiliza os conhecimentos que adquiriu e em alguns momentos intervém até mesmo no caso de algum estudante da escola.

Outro benefício que tiveram durante sua passagem pelo PEI foi a possibilidade de conhecer espaços culturais das quais eles não conheciam ou não tinham condições de ir. Relatam que não tinham o hábito de frequentar teatro, museus, cinema, mas que o programa trouxe essa possibilidade.

Entre as tensões apresentadas, os baixos salários e as recorrentes modificações no modo de contratação são algumas das dificuldades encontradas pelos agentes culturais. A falta de valorização do trabalho e de reconhecimento também estão entre os desafios apresentados pelos educadores. Embora atualmente, na Escola Viva, os agentes culturais já tenham um reconhecimento, isso não é a realidade na maioria das escolas da REMBH. A valorização do trabalho dos agentes culturais que trabalham na Escola Viva veio a partir do momento que as atividades foram sendo realizadas de maneira articulada entre o turno regular e com a comunidade. Essa parceria foi sendo construída ao longo dos anos de modo que hoje a comunidade se faz muito presente em ações da escola e os educadores são a ponte para esse diálogo.

De fato, há muitas tensões a medida que os agentes culturais entram para o ambiente escolar, no entanto em meio a tantos desafios sua presença na instituição interroga o currículo, as práticas educativas trabalhadas e os saberes necessários para o desenvolvimento dos sujeitos. Sua participação no PEI possibilita transformações não somente no ambiente escolar e na vida dos educandos. Percebe-se que sua inserção no programa trouxe modificações para seu modo de pensar e agir e possibilitou uma maior relação de pertencimento com a sua comunidade. Outros aspectos possibilitados pelo programa na vida dos agentes culturais também podem ser verificados, como é o caso do incentivo a continuidade dos estudos. Em síntese, a participação como educadores no PEI possibilita muitas modificações na vida desses sujeitos, porém as considerações apresentadas também revelam que ainda há muito caminho a se percorrer nos aspectos que tangem a valorização de seu trabalho.

REFERÊNCIAS

- ALBERTI, V. **Manual de História Oral**. 3.ed. Rio de Janeiro: FGV, 2005. Disponível em: <<http://arpa.ucv.cl/articulos/manualdehistoriaoral.pdf>>. Acesso em 01 de julho de 2016.
- AIRES. Enciclopédia do integralismo. In: SALGADO, P. (Org). **Enciclopédia do Integralismo**. São Paulo: Clássica Brasileira, v. IX. p. 74,75. 1959.
- ANDRADE, C. R. B. de. **Perfil e condições de trabalho dos profissionais do Programa Escola Integrada de Belo Horizonte**. Dissertação (Mestrado) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2016.
- ANTOLINO, A. S. **Escolas de tempo integral: oficinas de arte e seus professores**. 2012. Disponível em: <http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=000870632>. Acesso em: 15/09/2015.
- ARROYO, M. G. **Currículo, território em disputa**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.
- ARROYO, M. G. **Indagações sobre currículo: educandos e educadores: seus direitos e o currículo**. In: BEAUCHAMP, J; PAGEL, S. D; NASCIMENTO, A. R. (Orgs). Brasília: Ministério da Educação, 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/indag2.pdf> Acesso em: 18 de julho de 2018.
- ARROYO, M. G. O direito a tempos-espacos de um justo e digno viver. In: MOLL, J. et al. **Caminhos da Educação Integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos**. Porto Alegre: Penso, 2012a. p. 33-45.
- ARROYO, M. G. **Outros Sujeitos, Outras Pedagogias**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012b.
- ARROYO, M. G. **Pobreza, desigualdades e educação. Módulo Introdutório. In: Curso de especialização Educação, pobreza e desigualdade social**. Brasília.2016. Disponível em: <http://egpbf.mec.gov.br/modulos/intro/index.html>. Acesso em: 23/04/2018
- BABBIE, E. **Métodos de pesquisa de survey**. Belo Horizonte: Editora UFMG. 2003.
- BAKUNIN, M. A instrução integral. In: **O socialismo libertário**. 2. ed. Trad. Olinto Beckermam. São Paulo: Global Editora. 1979.
- BAKUNIN, M. A Educação Integral. In: MORIYÓN, F. G. (Org.). **Educação Libertária**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.
- BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. (L. de A. Rego & A. Pinheiro, Trans.). Lisboa: Edições. 1979.
- BELO HORIZONTE. Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte. **Escola Plural proposta político-pedagógica**. Belo Horizonte. 1994. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me002220.pdf> acesso em: 01.06.2018.

BELO HORIZONTE. Câmara Municipal de Belo Horizonte. **Lei nº 8432, de 31 de outubro de 2002.** Dispõe sobre a implementação da jornada escolar de tempo integral no ensino fundamental, em instituição municipal de ensino. Disponível em: <https://cm-belo-horizonte.jusbrasil.com.br/legislacao/236802/lei-8432-02>. Acesso em: 01.06.2018.

BELO HORIZONTE. **Histórias de bairros [de] Belo Horizonte:** Regional Nordeste. Arquivo Público da Cidade de Belo Horizonte. 2008. Disponível em: <https://issuu.com/apcbh/docs/nordestecompleto/38>. Acesso em: 02 de julho de 2018.

BELO HORIZONTE. Secretaria Municipal de Educação. **Educação Integral:** Diretrizes políticos-pedagógicos. Belo Horizonte. 2015a.

BELO HORIZONTE. Secretaria Municipal de Educação. **Educação em Tempo Integral em Belo Horizonte.** 2015b. Disponível em: <egis.senado.leg.br/sdleg-getter/.../87b2b02e-96c4-49d4-8295-2cf771939d18>. Acesso em acesso: 01 de junho de 2018.

BELO HORIZONTE. Metas e Resultados. **Expansão da Escola Integrada.** Disponível em: <https://bhmetaseresultados.pbh.gov.br/content/expansão-da-escola-integrada> >Acesso em: 19 de maio de 2016a.

BELO HORIZONTE. **Portal transparência e acesso à informação** - Caixas Escolares. Disponível em: http://portalpbh.pbh.gov.br/pbh/ecp/comunidade.do?evento=portlet&pIdPlc=ecpTaxonomiaMenuPortal&app=acessoinformacao&tax=27817&lang=pt_BR&pg=10125&taxp=0&. Acesso em: 19 de maio de 2016b.

BIZARRO, A. C. **A atuação do educador no Programa Mais Educação em uma escola pública estadual do Rio Grande do Sul.** Programa de Pós-Graduação em Educação. Dissertação de Mestrado. Universidade do Vale do Rio Sinos. São Leopoldo. RS. 2014.

BONDIA, J. L. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Rev. Bras. Educ.** [online]. 2002, n.19, p. 20-28. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n19/n19a02.pdf>. Acesso em 27/03/2015.

BRAGA, C.S. . **Estudos sobre as interações/colaborações entre docentes e profissionais da educação integral em escolas das redes municipal de Belo Horizonte.** 2015. 169 f., Dissertação - (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação. Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação. 2015. Disponível em: <http://www.posgrad.fae.ufmg.br/posgrad/intranet/defesas/resumos/2013658804.pdf>. Acesso em: 31.08.2016.

BRANDÃO, C. R.. **A educação popular na escola cidadã.** São Paulo: Editora Vozes, 2002

BRANDÃO, C. R. **O que é educação.** 49. ed. São Paulo: Brasiliense. 2007.p.59

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil.** Brasília: Senado Federal, Centro Gráfico, 1988.

BRASIL. Decreto nº 7.083, de 27 de janeiro de 2010. **Dispõe sobre o Programa Mais Educação.** Diário Oficial da União. Brasília, 27 de janeiro de 2010a.

BRASIL. **Lei n. 9278, de maio de 1996a.** Regula o § 3 do artigo 226 da Constituição Federal. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9278.htm. Acesso em 07 de julho de 2018.

BRASIL. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996b.** Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União. Brasília, 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. Lei nº 9.608, de 18 de fevereiro de 1998. **Estabelece sobre o serviço voluntário.** Diário Oficial [da República Federativa do Brasil], Brasília, DF, 18 fev. 1998.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação - PNE para o decênio 2001-2010,** Projeto de Lei nº N. 010172, de 9 de janeiro de 2001.

BRASIL. **Plano de Desenvolvimento da Educação.** MEC, 2007, 24 de abril de 2007. Diário Oficial da União. Brasília, 26 de abril de 2007a. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2007/Decreto/D6094.htm Acesso em 02 de julho de 2018.

BRASIL. Ministério Da Educação. **Programa Mais Educação - Passo a passo** Brasília: SECAD 2009a. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/passoapasso_maiseducacao.pdf Acesso em 02 de julho de 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Serie Mais Educação: Educação Integral- Texto de referência para o debate nacional de Educação Integral.** SECAD, Brasília, 2009b. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/cadfinal_educ_integral.pdf Acesso em 27 fevereiro 2018.

BRASIL. Ministério Da Educação. **Série Mais Educação: Gestão Intersetorial no Território.** – Brasília: MEC – Secad, 2009c. Disponível em: http://educacaointegral.mec.gov.br/images/pdf/biblioteca/cader_maiseducacao.pdf Acesso em: em 02 de julho de 2018.

BRASIL. Ministério Da Educação. **Série Mais Educação: Rede de Saberes Mais Educação** –pressupostos para projetos pedagógicos de educação integral: caderno para professores e diretores de escolas. – Brasília: MEC – Secad, 2009d. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/cad_mais_educacao_2.pdf Acesso em 02 de julho de 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Manifesto dos pioneiros da educação nova e dos educadores. Coleção Educadores Mec. Fundação Joaquim Nabuco. Editora Massangana. Recife. 2010. 122p. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me4707.pdf> Acesso em: 03 de fev de 2018.

BRASIL. Ministério Da Educação. **Decreto nº. 7.083,** de 27 de janeiro de 2010a. Dispõe sobre o Programa Mais Educação. Disponível em:

<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7083.htm>. Acesso em 02 de julho de 2018.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação - PNE para o decênio 2011-2020**, 2010b.

BRASIL. **Portaria n. 1.144**, de 10 de outubro de 2016. Institui o Programa Novo Mais Educação, Diário Oficial da União. Brasília, 11 de outubro de 2016.

BRASIL. Ministério Da Educação. **Programa Novo Mais Educação**. Caderno de orientações pedagógicas. Secretaria da Educação Básica. Brasília 2017. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/agosto-2017-pdf/70831-pnme-caderno-de-orientacoes-pedagogicas-pdf/file>. Acesso em: 23.09.2017.

BRASIL. **Portaria Normativa Interministerial 17**, 24 de abril de 2007. Diário Oficial da União. Brasília, 26 de abril de 2007b. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/mais_educacao.pdf. Acesso em 02 de julho de 2018.

BRASIL. **Portaria Normativa Interministerial 19**, 24 de abril de 2007. Diário Oficial da União. Brasília, 26 de abril de 2007c. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/mais_educacao.pdf. Acesso em 02 de julho de 2018.

CÁRDENAS, C. J. **Adolescendo**: um estudo sobre a constituição da identidade do adolescente no âmbito da escola. Tese de doutorado, Universidade de Brasília. 2000.

CANÁRIO, Ruy. “Territórios educativos e políticas de intervenção prioritária”: uma análise crítica. *Perspectiva*, Florianópolis, V. 22, 01, 47-78. 2004.

CARVALHO, A.; BAPTISTA, I. *Educação Social: fundamentos e estratégias*, Porto: Porto Editora, 2004.

CARVALHO. P. F. L. A escola, o bairro e a cidade: processo de formação de territórios educativos na perspectiva da Educação Integral. Dissertação (Mestrado - Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação. Belo Horizonte. 2014. 194. P. Disponível em: http://www.bibliotecadigital.ufmg.br/dspace/bitstream/handle/1843/BUBD-A7DJ23/disserta_o_final_paulo_felipe.pdf?sequence=1 Acesso em: 27 de julho de 2018.

CARVALHO, L. D.; DAYRELL, J; GEBER, S. 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.

CUNHA, Maria Isabel da. **Conta-me agora!**: as narrativas como alternativas pedagógicas na pesquisa e no ensino. *Rev. Fac. Educ.*, São Paulo, v. 23, n. 1-2, Jan. 1997. Disponível em: <http://ref.scielo.org/ybkwns>. Acesso em: 18 de fevereiro de 2018.

CAVALARI, R. M. F. **Integralismo**: ideologia e organização de um partido de massas no Brasil (1932-1937). Bauru: EDUSC, 1999.

CAVALIERE, A. M. V. Para onde caminham os CIEPS? uma análise após 15 anos. **Cadernos de Pesquisa**, n. 119, julho/2003. p.147-174.

CAVALIERE, A. M. V. Educação Integral. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade. *et al.* **Dicionário trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010a.

CAVALIERE, A. M. V. **Questões sobre uma proposta nacional de gestão escolar local**. 2010b. Disponível em: < <http://www.anpae.org.br/iberolusobrasileiro2010/cdrom/10.pdf>> Acesso em 04 set 2017

CAVALIERE, A. M. V. **Tempo de Escola e Qualidade na Educação Pública**. Educação & Sociedade. Campinas: CEDES, v. 28, n. 100 - Especial, p. 1015-1035, out. 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v28n100/a1828100>> Acesso em: 18 ago 2017.

CHAER, Galdino; DINIZ, Rafael Rosa Pereira; RIBEIRO, Elisa Antônia. **A técnica do questionário na pesquisa educacional**. Evidência, Araxá, v. 7, n. 7, p. 251-266. 2011.

CHAVES, M. W. Educação integral: uma proposta de inovação pedagógica na administração escolar de Anísio Teixeira no Rio de Janeiro dos anos 30. In: COELHO, L. M. C. C.; CAVALIERE, A. M. V. (Org.). **Educação brasileira e(m) tempo integral**. Petrópolis: Vozes, p.43-59.2002.

COELHO, Lígia Martha Coimbra da Costa, CAVALIERE, Ana Maria V. (Org.). **Educação brasileira e(m) tempo integral**. Petrópolis: Vozes, p.43-59.2002.

COELHO, L. M. C. C. **Educação integral: concepções e práticas na educação fundamental**. 27a REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 2004, Caxambu. Sociedade, democracia e educação: Qual universidade? Caxambu, 2004. p. 1-19.

COELHO, L. M. C. C. **Educação Integral e Integralismo: fontes impressas e história(s)**. Acervo. Rio de Janeiro, v. 18, no 1-2, p. 83-94, jan/dez 2005a.

COELHO, L. M. C. C. **Educação Integral e o Integralismo nos anos 30: A vez e (a voz) dos periódicos**. ANPUH – XXIII Simpósio Nacional de História – Londrina, 2005b.

COELHO, L. M. C. C. História(s) da educação integral. In: COELHO, Lígia Martha Coimbra da Costa, (Org.). **Educação integral e tempo integral**. Em Aberto, Brasília, v. 22, n. 80, p. 1-165, abr. 2009. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/documents/186968/485895/Educa%C3%A7%C3%A3o+integral+e+tempo+integral/798ad55d-4bfe-4305-a255-5da3bd750092?version=1.3>> Acesso em: 24.09.2017.

COELHO, J. S. **O trabalho docente na escola integrada**. 2011. Disponível em: <http://www.bibliotecadigital.ufmg.br/dspace/handle/1843/FAEC-8MSFZV> Acesso em: 18. 12. 2017.

COORDENAÇÃO DA ESCOLA INTEGRADA. Escola integrada: novos tempos, lugares e modos para aprender. **Revista Salto para o futuro**. Educação Integral. Ano XVIII. v. 13, ago. 2008.

CUNHA, L. A.; GÓES, M. **O Golpe na Educação**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1985.

CUNHA, M. I. da. Conta-me agora!: as narrativas como alternativas pedagógicas na pesquisa e no ensino. **Rev. Fac. Educ.** São Paulo, v. 23, n. 1-2, Jan. 1997. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010225551997000100010&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 18. 02. 2018.

DAYRELL, J., CARVALHO, L. D.; GEBER, S. Os jovens educadores em um contexto de educação integral. In: _____ MOLL, J. **Caminhos da Educação Integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos**. Porto Alegre: Penso, 2012. p 157.

DAYRELL, J.; GEBER, S. Os novos educadores dos programas de educação integral: uma análise das práticas educativas dos agentes culturais. **Educ. rev.** [online]. vol.31, n.4, pp.45-62. 2015. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/edur/v31n4/1982-6621-edur-31-04-00045.pdf> Acesso em: 15 de jun de 2016.

DEBERT, G. G. A antropologia e o estudo dos grupos e das categorias de idade. In: MORAES, Myriam (Org.) **Velhice ou terceira idade?** Rio de Janeiro: FGV, 2000.

DUBET, F. **El declive de La institución: profesiones, sujetos e individuos en la modernidad**. Barcelona, España: Gedisa Editorial, 2006.

DUBAR, C. **Para uma teoria sociológica da identidade**. Porto: Porto Editora. 1997.

ÉBOLI, T. **Uma experiência de educação integral**. 3. ed. Rio de Janeiro: Faperj, 1983. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me001840.pdf>. Acesso em: 08 de maio de 2018.

FARDIN, Vinícius. “Tecendo análises sobre o trabalho docente nos ciclos de formação da Escola Plural”. Belo Horizonte: Dissertação de mestrado / Faculdade de Educação / Universidade Federal de Minas Gerais, 2003.

FARIAS, Maria Isabel Sabino de. “Inovação, Mudança e Cultura Docente”. Brasília: Liber Livro, 2006.

FARIA, E.; SOUZA, V. L. T. Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional, SP. Volume 15, Número 1, janeiro/junho de 2011: 35-42.

FAVERI, R. C. C. de. A escola de tempo integral no Estado de São Paulo: **um estudo de caso a partir do olhar dos profissionais das oficinas curriculares**. 2013. Disponível em: http://www.bibliotecadigital.puccampinas.edu.br/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=810. Acesso em: 04/09/2017.

FERRER Y GUARDIA, Francisco. **La Escuela Moderna** - póstuma explicación y alcance de la enseñanza racionalista. Barcelona: Ediciones Solidaridad, 1912.

FREIRE, P. **Ação Cultural para a Liberdade e outros escritos**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987a
Disponível em: http://www.dhnet.org.br/direitos/militantes/paulofreire/paulo_freire_acao_cultural_para_a_liberdade.pdf. Acesso em: 03 de agosto de 2018.

FREIRE, P. **A educação na cidade**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2005a. 144 p.

FREIRE, P. **Conscientização, teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire**. São Paulo: Editora Centauro, 2005b.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**. Saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1997 em outros 96.

FREIRE, P. **Pedagogia da Esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.b

FREITAS, J. V. T. **Compondo a docência: os discursos que constituem o professor contemporâneo da educação integral**. 2013. Disponível em: <http://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/72696/000885321.pdf?sequence=1>. Acesso em: 09/09/2015

FREITAS, M. C. de. **Escola de tempo integral: angústias e desafios dos(as) professores(as) da rede estadual de ensino de Goiás**. 2011. 83 f. Mestrado Acadêmico em Educação. Pontifícia Universidade Católica de Goiás. Disponível em: http://tede.biblioteca.ucg.br/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=1155. Acesso: 07. 09. 2015.

FREITAS, S. **História oral: possibilidades e procedimentos**. São Paulo: Humanitas, 2002. Disponível em: https://books.google.com.br/books/about/Hist%C3%B3ria_oral.html?hl=ptBR&id=h2BdKh7170C Acesso em: 01.07. 2016.

GADOTTI, M. **Para chegar lá juntos e em tempo: caminhos e significados da educação popular em diferentes contextos**. 21º Reunião da Anped. Caxambu, 1998.

GALLO, S. A escola pública numa perspectiva anarquista. **Revista Verve**. Pontifícia Universidade Católica- São Paulo, n. 1, p. 124-164, 2002.

GALLO, S. O paradigma anarquista em educação. **Nuances** - Revista do Curso de Pedagogia da UNESP/Presidente Prudente, n. 2, p. 9-14, 1996b.

GALLO, S. Pedagogia libertária: princípios político-filosóficos. In: PEY, M. O. (Org.). **Educação Libertária**. Rio de Janeiro, Florianópolis: Achiamé, Movimento, 1996a.

GHANEM, E; TRILLA, J. **Educação formal e não-formal: pontos e contrapontos**. São Paulo, Summus, 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.

GEBER, S. P. **As Práticas Educativas Desenvolvidas por Agentes Culturais em Programas de Educação Integral**. Tese - (Doutorado) - Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação. Belo Horizonte, 2015. 159 p. Disponível em:

http://www.bibliotecadigital.ufmg.br/dspace/bitstream/handle/1843/BUBD.A8KKQ8/tese_saulo_pfeffer_geber.pdf?sequence=1. Acesso em 02 de julho de 2018.

GEBER, S. P. **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. Acesso em: 08 de maio <http://www.bibliotecadigital.ufmg.br/dspace/handle/1843/FAEC-87CGJM>. Acesso em 02 de julho de 2018.

GERMANI, B.; MIGUEL, M. E. B. As experiências de ampliação do tempo escolar: o caso de Curitiba. **Revista Histedbr**. Unicamp. São Paulo 2006 Disponível em: http://www.histedbr.fe.unicamp.br/acer_histedbr/seminario/seminario7/TRABALHOS/B/Bernardete%20Germani.pdf Acesso em: 19 de jun de 2018.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

GOHN, M. da G. **Os sem-terra, ONGs e Cidadania: a sociedade civil brasileira na era da globalização**. 2.ed. São Paulo: Cortez, 2000.

GOHN, M.G. Educação popular na América Latina no Novo Milênio. Impactos dos novo paradigma. In: Educação temática digital. V. 4. N.1. Campinas. São Paulo. 2002. P.53-57. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/article/view/613/628>

GIOLO, J. Educação de tempo integral: resgatando elementos históricos e conceituais para o debate. In.: MOLL, Jaqueline et al. **Caminhos da educação integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos**. Porto Alegre: Penso, 2012.

GOLDENBERG, M. (Re). **Aprendendo a olhar**. A arte de pesquisar: como fazer pesquisa qualitativa em ciências sociais. 8 ed. Rio de Janeiro: Record, 2004.

GOMES, E. P. C. M. **Programa Mais Educação: representações sociais de professores e monitores nas escolas do município de São Gonçalo** 113 f. Mestrado acadêmico em educação - processos formativos e desigualdades sociais instituição de ensino: Universidade do Estado do Rio de Janeiro. São Gonçalo biblioteca depositária: UERJ - rede sirius - biblioteca CEHD. Disponível em; <http://luciaaveloso.com.br/arquivo/orientacoes/d-concluidas/or01.pdf> Acesso em 02 de julho de 2018.

GUARÁ, M. F. R. **É imprescindível educar integralmente**. Cadernos Cenpec: Educação Integral, n. 2, São Paulo: Cenpec, 2006. Disponível em: <http://cadernos.cenpec.org.br/cadernos/index.php/cadernos/article/download/168/197> Acesso em 18.08.17.

GUARÁ, M. F. R. **Educação e desenvolvimento integral: articulando saberes na escola e além da escola**. In: Em Aberto. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Brasília, v.22, n.80, p. 65-81, abr. 2009.

HERMONT, C. M. de S. **Adolescente Tempo Integral: vivências-saberes-significados**. A construção da identidade de adolescentes a partir de vivências em projeto de educação em tempo integral na Rede Municipal de Belo Horizonte. Dissertação (Mestrado) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, 2008.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. de A. **Fundamentos de metodologia científica**. 2.ed. rev. ampl. São Paulo: Atlas, 1992.

LANG, A. B. da S. G. **História Oral: muitas dúvidas, poucas certezas e uma proposta**. In: MEIHY, José Carlos Sebe (Org.). (Re) Introduzindo História Oral no Brasil. Série Eventos. São Paulo: Universidade de São Paulo, 1996.

LEÃO, G.; CARMO, H. C. **Os jovens e a escola**. In: CORREA L. M.; ALVES, M. Z.; MAIA, C. L. Cadernos temáticos juventude brasileira e ensino médio. Org: CORREA. Licínia Maria; ALVES, Maria Zenaide; MAIA, Carla Linhares. 2014.

LECLERC, G. F. E.; MOLL, J. Programa Mais Educação: avanços e desafios para uma estratégia indutora da Educação Integral e em tempo integral. In: **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n. 45, p. 91-110, jul/set. 2012.

LEITE, L. H. A.; SANTOS, C. C.; OLIVEIRA, K. S.; CARVALHO, C. C. **Uma década de produções acadêmicas em Educação Integral (em) tempo Integral em Minas Gerais: levantamento e análise das teses e dissertações produzidas entre 2005-2015**. Belo Horizonte: Observatório da Educação Integral da UFMG, 2015.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MACEDO, N. M. S., EVARISTO, M.; GODOY, M. F. A experiência da Escola Integrada de Belo Horizonte (MG). In: MOLL, J. **Caminhos da Educação Integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos**. Porto Alegre: Penso, 2012.

MACHADO, R. C. F. Autonomia. In: STRECK, D. R.; REDIN, E.; ZITKOSKI, J. J. (Orgs.). **Dicionário Paulo Freire**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

MANIFESTO DE 7 DE OUTUBRO DE 1932. Ação Integralista Brasileira, Varginha. 1932. Disponível em: <http://www.integralismo.org.br/?cont=75.#.WwisQUgvw2w>. Acesso em: 07 de maio de 2018.

MEIHY, J. C. S. B. **Manual de história oral**. São Paulo: Edições Loyola, 1996.

MEIHY, J. C. S. B. HOLANDA, F. **História oral: Como fazer, como pensar**. São Paulo: Contexto, 2007.

MIGNOT, A. C. V. Escolas na vitrine: Centros Integrados de Educação Pública (1983-1987). **Revista Estudos Avançados**. n. 15, 2001.

MINAYO, M. C. S. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 12. ed. São Paulo: Hucitec, 2010.

MIRANDA, G. V. de. Escola Plural. **Estudos Avançados**. n. 21, 2007.

MOLL, J. Conceitos e pressupostos: o que queremos dizer quando falamos de educação integral? **Revista Salto para o futuro**. Educação Integral. Ano XVIII. v. 13, ago. 2008.

MOLL, J. **Educação Integral na perspectiva da reinvenção da escola**. Elementos para o debate a partir do Programa Mais Educação. *In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO*, 15, 2010, Belo Horizonte. Anais... Belo Horizonte: Universidade Federal de Minas Gerais, 2010.

MOLL, J. A agenda da educação integral: compromissos para sua consolidação como política pública. *In: MOLL, J. (Org). Caminhos da Educação Integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos*. Porto Alegre: Penso, 2012. (p.129 -146)

MOLL, J.; LECLERC, G. de F. E. Educação Integral e Comunitária: o remirar-se da cidade e da escola *In: PADILHA, P. R.; CECCON, S.; RAMALHO, P. Município que educa: múltiplos olhares*. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2010. p. 51-57.

MORAES, J. D. Educação integral: uma recuperação do conceito libertário. *In: COELHO, L. M. C. C. (Org). Educação Integral em tempo integral: estudos e experiências em processo*. Rio de Janeiro. FAPERJ, 2009.

MOSCOVICI, S. **Representações sociais**: investigações em psicologia social. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

NUNES, C. Centro Educacional Carneiro Ribeiro: concepção e realização de uma experiência de educação integral no Brasil. **Em Aberto**. Brasília, ano 22, n. 80, p. 121-134, 2009.

OLIVEIRA, R. R. de. **Educação integral**: cartografia do mal-estar e desafios para a formação docente. 2012. 211 f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade de Brasília, Brasília, 2012. Disponível em: <<http://repositorio.unb.br/handle/10482/10844>>. Acesso em: 09. 09. 2017.

PATTO, Maria. H.S. **A família pobre e a escola pública: anotações sobre um desencontro**. Psicologia. Universidade de São Paulo. São Paulo.1992. p.107-121. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/psicosp/article/view/34463> Acesso em: 18 de fevereiro de 2018.

PENNA, B. A. O. A mulher, a família, o lar e a escola. *In: SALGADO, Plínio (Org). Enciclopédia do Integralismo*. São Paulo: Clássica Brasileira, v. IX, p. 52. 1959.

PEREIRA, B. M. **A história da educação conjugada à história oral em imagem videográfica**. *In: V Congresso Brasileiro de História da Educação*, de 09- 12.11.2008. Livro de Resumos. Aracaju-SE: UFS; UNIT, 2008.

PIMENTA, S. (Org). Formação de Professores: identidade e saberes da docência. *In. Saberes Pedagógicos e Atividade Docente*. São Paulo: Cortez, 2002, pp. 15-34.

PEREIRA, M. P.T.; VALE, F. F. **Educação Integral e Integrada – Novos Tempos, espaços e Oportunidades Educativas**. s.d.. Disponível em: <http://www2.unifap.br/marcospaulo/files/2013/05/educa%20o-integral-e-integrada-%20novos-tempos-espacos-e-oportunidades-educativas.pdf>. Acesso em 09 dez 2017.

PINHEIRO, F. **Programa Mais Educação**: uma concepção de educação integral. 2009. 134 f. dissertação (mestrado em educação) - Centro de Ciências Humanas e Sociais da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2009.

REIS, J. B. *et al.* Quem faz a escola integrada? Reflexões sobre os sujeitos do programa. Observatório da Juventude 2012

ROBIN, P. A. A **Educação Integral**. In: MORIÓN, F.G. (org). Educação Libertária. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

ROBIN, P. A. A. **Manifiesto a los partidários de la educación integral**. Barcelona: Pequena Biblioteca. CLAMVS SCRIPTORIVS, 1981.

RIBEIRO, E. A. **A perspectiva da entrevista na investigação qualitativa. Evidência: olhares e pesquisa em saberes educacionais**, Araxá/MG, n. 04, p.129-148, maio de 2008.

RISSO, S. A.; SILVA, M. A. V. **Alfabetização de adultos nos anos 60: movimentos de educação popular e o método Paulo Freire**. UNIOESTE. Paraná, 2007. Disponível em <http://www.unioeste.br/cursos/cascavel/pedagogia/eventos/2007/Simp%C3%B3sio%20Academico%202007/Trabalhos%20Completos/Trabalhos/PDF/69%20Suzana%20Risso.pdf>. Acesso em 05 de fevereiro de 2018.

ROMANS, M.; PETRUS, A.; TRILLA, J. **De profesión: educador(a) social**. Barcelona: Editora Paidós Ibérica, 2000.

ROSSETTI-FERREIRA, M. C.; AMORIM, K. S., SILVA, A. P. S.; CARVALHO, A. M. A. (Orgs.). Rede de significações e o estudo do desenvolvimento humano. Porto Alegre: Artmed. 2003.

SÁEZ, J.; MOLINA, J. **Pedagogía social**. Pensar la educación social como profesión. Madrid: Alianza Editorial. 2006.

SALGADO, P. A **Quarta Humanidade**. In: Obras Completas, vol. 5. São Paulo: Editora das Américas. 1955.

SANTOS, M. **Por uma outra globalização: do pensamento único à consciência universal**. Rio de Janeiro: Record, 2000.

SILVA, A. M. C. J. **Trabalho docente e educação em tempo integral: um estudo sobre o programa escola integrada e o projeto educação em tempo integral**. 2013. Disponível em: <http://hdl.handle.net/1843/BUBD-9HMGLW>. Acesso em: 12. 09. 2015.

SILVA, R.; NETO, J. C. S.; MOURA, R. A. (Orgs). **Pedagogía Social**. São Paulo: Expressão e Arte Editora, 2009.

TARDIF, M. **Saberes Docentes e Formação Profissional**. 8. ed. Petrópolis: Vozes, 2007.

TRILLA, J. A educação não-formal. In: ARANTES, Valéria Amorim (Org.). Educação formal e não-formal. São Paulo: Summus, 2008.

TRILLA, J. **La educación fuera de la escuela: Ámbitos non formales y educación social. España**. Barcelona: Ariel. 1993

TEIXEIRA, A. **Centro Educacional Carneiro Ribeiro. A escola brasileira e a estabilidade social.** Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, Rio de Janeiro, v. 28, n. 67, julho/set, 1957.

TEIXEIRA, A. **Centro Educacional Carneiro Ribeiro.** Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, Rio de Janeiro, v. 31, n. 73, jan./mar. 1959.

TEIXEIRA, A. **Educação não é privilégio.** Rio de Janeiro: Ed. UFRJ, 1994. (Original publicado em 1957)

THOMPSON, P. A voz do passado: História Oral. Tradução de Lólio Lourenço de Oliveira. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

TORREBADELLA, X. F; GUARDIA, F. F. Postmoderno avanzado y precursor de la educación física crítica. Análisis y reflexión para un giro didáctico. Educar. vol. 52, núm. 1, pp. 169-191. Universitat Autònoma de Barcelona. Barcelona, España. 2016. Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=342143463010>. Acesso em: 24.09.2017.

WELLER, W.; ZARDO; S. P. Entrevista narrativa com especialistas: aportes metodológicos e exemplificação. Revista da Faeeba: Educação e Contemporaneidade, v. 22, n. 40, p. 131-143, 2013.

VALADARES, J. M. 2008. A Escola Plural. Tese de doutorado. Programa de Pós-graduação em Educação. Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. 2008.199.p. Disponível em: www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-12062008.../TeseJuarezMelgaco.pdf . Acesso em: 24 de jun de 2018.

VILLAS, S.; NONATO, S. Juventudes e Projetos de Futuro. In: Lycinia Maria Correa, Maria Zenaide Alves, Carla Linhares Maia (Org). Cadernos temáticos: juventude brasileira e Ensino Médio. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014. 44 P. Disponível em: <http://observatoriodajuventude.ufmg.br/publication/view/colecao-cadernos-tematicos-juventude-e-projetos-de-futuro/> Acesso em: 7 de jun de 2018.

APÊNDICE A: Termos de Consentimento Livre e Esclarecido

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

(Direcionado aos agentes culturais)

Vimos por meio desta convidá-lo (a) para participar do estudo intitulado “*Ser agente cultural do Programa Escola Integrada: possibilidades de novas experiências educativas, culturais e profissionais na vida desses sujeitos*” que tem como objetivo analisar e compreender as possíveis influências que a atuação como agente cultural no Programa Escola Integrada tem possibilitado na trajetória de vida destes sujeitos. Espera-se com esta pesquisa uma maior compreensão acerca da identidade desses novos educadores presentes em ações de educação integral bem como compreender as nuances de suas atividades laborais e seus possíveis impactos nas vivências destes sujeitos. Além disto, este estudo colabora para uma discussão consistente e reflexiva a respeito da inclusão de novos saberes e práticas educativas dentro do ambiente escolar.

A coleta dos dados será feita por meio de questionários e entrevistas individuais que serão realizadas em datas e locais previamente escolhidos segundo sua disponibilidade e preferência. Elas serão gravadas, transcritas e terão como tema elementos e/ou acontecimentos de sua trajetória como educador (a) no Programa Escola Integrada. O material coletado será utilizado apenas com propósitos científicos, por isso, as pesquisadoras tratarão a sua identidade com padrões profissionais de sigilo e em hipótese alguma você será identificado (a) em quaisquer publicações que possa resultar deste estudo. As gravações serão preservadas por um período de cinco anos a partir da data da realização das entrevistas sendo estas deletadas logo após este período.

Para participar desta pesquisa você não terá nenhum custo e nem receberá qualquer ônus financeiro. Sua participação é voluntária e você poderá retirar seu consentimento ou interromper sua participação a qualquer momento. A recusa não acarretará qualquer penalidade ou modificação na forma em que é atendido pelas pesquisadoras valendo sua desistência a partir da data de formalização do pedido.

A fim de minimizar qualquer risco de desconforto emocional ou constrangimento durante as entrevistas, a pesquisadora agirá de maneira respeitosa e ética independente de suas opiniões ou posicionamentos. Também respeitará o direito de permanecerem em silêncio diante daquelas perguntas que lhe ocasione algum sofrimento ou inibição. Caso haja danos decorrentes da pesquisa, a pesquisadora assumirá a responsabilidade pelos mesmos.

Eventuais dúvidas com relação à pesquisa poderão ser esclarecidas juntamente com as pesquisadoras Lúcia Helena Alvarez Leite (Pesquisadora Responsável); e-mail: _____; Tel: _____ ou com a Camila Carvalho dos Santos (Pesquisadora Corresponsável); e-mail: _____ ;

Tel: _____. Em caso de dúvidas relacionadas aos aspectos éticos da pesquisa, o Comitê de Ética em Pesquisa da UFMG (COEP/UFMG) também poderá ser consultado por você por meio dos seguintes dados: COEP - Comitê de Ética em Pesquisa da UFMG. Endereço: Av. Antônio Carlos, 6627, Unidade Administrativa II - 2º andar - Sala 2005; Campus Pampulha; Belo Horizonte, MG – Brasil; CEP: 31270-901; E-mail: coep@prpq.ufmg.br; Telefone: (31) 3409-4592.

Este termo de consentimento encontra-se impresso em duas vias, sendo que uma via será arquivada pela pesquisadora e a outra será fornecida a você.

Se, você concorda em participar deste estudo, favor preencher e assinar o termo abaixo:

Eu, _____, portador(a) do documento de Identidade _____ declaro que fui consultado (a) pelos responsáveis pela pesquisa “*Ser agente cultural do Programa Escola Integrada: possibilidades de novas experiências educativas, culturais e profissionais na vida desses sujeitos*” e respondi positivamente ao convite para participar das entrevistas. Entendi as informações fornecidas pelas pesquisadoras quanto aos objetivos, métodos, riscos e benefícios deste estudo e sinto-me esclarecido (a). Sei que a qualquer momento poderei solicitar novas informações e modificar minha decisão de participar se assim o desejar.

Declaro também que recebi uma via original deste termo de consentimento livre e esclarecido assinado por mim e pelo pesquisador, que me deu a oportunidade de ler e esclarecer todas as minhas dúvidas.

_____, _____ de _____, de _____

Assinatura do Participante

Pesquisadoras:

Nós garantimos que este termo de consentimento será seguido e que responderemos a quaisquer questões que o (a) participante colocar, da melhor maneira possível.

_____, _____ de _____ de _____.

Profª Drª Lúcia Helena Alvarez Leite

Pesquisadora Responsável

Camila Carvalho dos Santos

Pesquisadora Corresponsável

APÊNDICE B: Carta de anuência

CARTA DE ANUÊNCIA DESTINADA À COORDENAÇÃO DO PROGRAMA ESCOLA INTEGRADA DA PREFEITURA MUNICIPAL DE BELO HORIZONTE

Prezado (a) coordenador (a),

A fim de angariar os dados necessários para a pesquisa “*Ser agente cultural do Programa Escola Integrada: possibilidades de novas experiências educativas, culturais e profissionais na vida desses sujeitos*”, venho solicitar a esta gerência, autorização para a coleta de dados nos registros desta instituição. Entre os dados a serem coletados destaco a idade, sexo, oficinas oferecidas, escolaridade dos agentes culturais que trabalham no Programa Escola Integrada.

O projeto de pesquisa “*Ser agente cultural do Programa Escola Integrada: possibilidades de novas experiências educativas, culturais e profissionais na vida desses sujeitos*” visa compreender as possíveis influências que a atuação como agente cultural no Programa Escola Integrada da Rede Municipal de Belo Horizonte tem possibilitado na trajetória de vida destes sujeitos. Espera-se com esta pesquisa uma maior compreensão acerca da identidade desses novos educadores presentes em ações de educação integral bem como compreender as nuances de suas atividades laborais e seus possíveis impactos nas vivências destes sujeitos. Além disto, este estudo colabora para uma discussão a respeito da inclusão de novos saberes e práticas educativas dentro do ambiente escolar.

A fim de alcançar os objetivos propostos neste trabalho, utilizarei como instrumentos de coleta de dados questionários e entrevistas com os agentes culturais contratados pela Associação Municipal de Assistência Social (AMAS) por serem estes os educadores que se encontram há mais tempo no PEI. A seleção dos sujeitos também observará como variáveis a região da escola onde trabalham e as oficinas que ministram. Tais critérios viabiliza uma amplitude sobre o contexto de trabalho e de vida destes educadores que vivenciam sua atividade laboral em realidades socioeconômicas e culturais distintas. Também serão coletados dados secundários a respeito do perfil destes educadores.

O material coletado será utilizado apenas com propósitos científicos, por isso, a pesquisadora tratará os dados coletados e a identidade dos entrevistados com padrões profissionais de sigilo de modo que em hipótese alguma os educadores sejam identificados (as) em quaisquer publicações que possa resultar deste estudo.

Para autorizar a realização da pesquisa nos bancos de dados desta instituição, por favor assine o termo disposto abaixo.

Desde já agradecemos,

Profª Drª Lúcia Helena Alvarez Leite

Camila Carvalho dos Santos

Pesquisadora Responsável

Pesquisadora Corresponsável

Eu, _____ dirigente da _____ declaro

que fui consultado (a) pelos responsáveis da pesquisa “*Ser agente cultural do Programa Escola Integrada: possibilidades de novas experiências educativas, culturais e profissionais na vida desses sujeitos*” li e entendi as informações fornecidas pelas pesquisadoras quanto aos objetivos, métodos, riscos e benefícios deste estudo e sinto-me esclarecido (a). Por estar de acordo com a realização de coleta de dados nos bancos de dados desta instituição.

A aceitação está condicionada ao compromisso da pesquisadora em seguir rigorosamente as determinações constantes na resolução 466/2012, do Conselho Nacional de Saúde, que regem as pesquisas científicas na Universidade Federal de Minas Gerais, por meio do Comitê de Ética em Pesquisa (COEP), comprometendo-se a utilizar os dados coletados exclusivamente para fins de pesquisa e de divulgação científica.

_____, _____ de _____ de _____.

Assinatura e cargo do participante

Carimbo da instituição

APÊNDICE C - Roteiro de entrevista

ROTEIRO DE ENTREVISTA INDIVIDUAL – AGENTE CULTURAL

<p>1. IDENTIFICAÇÃO</p> <p>Nome Idade Estado Civil Filhos Escola onde trabalha</p>
<p>2. FORMAÇÃO</p> <p>Escolarização Cursos de formação Locais onde aprendeu os saberes ensinados nas oficinas Participação em grupos, movimentos sociais, liderança comunitária ou sindical</p>
<p>3. CARACTERIZAÇÃO DA ESCOLA</p> <p>Ano de fundação Público atendido Programas existentes na instituição Relação com a comunidade</p>
<p>4. CARACTERIZAÇÃO DO PEI</p> <p>Ano de inserção do PEI na instituição Objetivo Plano de ação Financiamento Público atendido Quantidade de educandos atendidos Critério de adesão dos educandos ao programa Gestão Educadores envolvidos Oficinas ofertadas Lógica do funcionamento do programa (horários estabelecidos para as oficinas, locais utilizados) Articulação com outros órgãos e instituições Avaliação e monitoramento Avanços Desafios</p>
<p>5. PERCURSO NO PROGRAMA ESCOLA INTEGRADA</p>

<p>Período de inserção no PEI</p> <p>Motivo da inserção</p> <p>Percepção sobre a inserção de “novos educadores” no ambiente escolar</p> <p>Percepção sobre a inclusão de “novos saberes” dentro da escola</p> <p>Relação estabelecida com a comunidade</p> <p>Relação estabelecida com a gestão escolar (diretores, coordenador pedagógico, coordenador do PEI)</p> <p>Relação estabelecida com os professores</p> <p>Relação estabelecida com os demais educadores presentes no programa (bolsista universitário, monitor de apoio a inclusão, monitores do PSF, monitores do segundo tempo)</p> <p>Relação estabelecida com os educandos</p>
<p>6. OFICINAS</p> <p>Oficinas ministradas</p> <p>Organização das oficinas (dia, período de duração, turno)</p> <p>Quantidade de turmas atendidas</p> <p>Público atendido (faixa etária dos educandos, ciclo)</p> <p>Rotina diária das oficinas (dinâmica de trabalho)</p> <p>Espaços utilizados</p> <p>Materialidade</p> <p>Envolvimento dos educandos</p> <p>Saberes e habilidades trabalhadas</p> <p>Aproximações e distanciamentos com as atividades do turno regular</p> <p>Relação estabelecida entre os educandos e as atividades desenvolvidas</p> <p>Financiamento</p> <p>Avanços</p> <p>Desafios</p>
<p>7. CONDIÇÕES DE TRABALHO</p> <p>Critério de seleção</p> <p>Foma de contratação</p> <p>Horas trabalhadas</p> <p>Remuneração</p> <p>Benefícios</p> <p>Conquistas e dificuldades</p>
<p>8. ESPAÇOS UTILIZADOS</p> <p>8.1. Na escola</p> <p>Locais utilizados</p> <p>Ampliações</p> <p>Adaptações</p> <p>Reformas/construções</p> <p>Possibilidades</p>

Desafios

8.2. Na comunidade

Locais utilizados

Deslocamento/circulação

Parcerias

Intersetorialidade

Aportes públicos encontrados

Percepções sobre a utilização destes espaços

Percepção sobre as parcerias estabelecidas

Possibilidades

Desafios

8.3 Na cidade

“ Aulas passeio” (excursões)

Frequência das aulas passeios

Espaços visitados

Percepções sobre as atividades realizadas

Possibilidades

Desafios

9. OUTRAS CONSIDERAÇÕES