

ANDRÉIA MENEZES DE BERNARDI

**Dimensões do processo de apropriação
cultural: a educação na cidade**

Belo Horizonte
Faculdade de Educação da UFMG
2011

ANDRÉIA MENEZES DE BERNARDI

Dimensões do processo de apropriação cultural: a educação na cidade

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, FaE/UFMG.

Área de concentração Educação Escolar: Instituições, Sujeitos e Currículos.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Júnia Sales Pereira.

Belo Horizonte
Faculdade de Educação da UFMG
2011

D351d
T De Bernardi, Andréia Menezes, 1973-
Dimensões do processo de apropriação cultural: a
educação na cidade / Andréia Menezes De Bernardi. –
UFMG/FaE, 2011.
200 f., enc, il..

Dissertação – (Mestrado) – Universidade Federal de Minas
Gerais, Faculdade de Educação.
Orientadora: Júnia Sales Pereira.
Bibliografia: f. 133-144.
Anexos: f. 145-200.

1. Educação – Teses. 2. Cultura – Aspectos Sociais –
Teses. 3. Educação integral – Teses. 5. Territorialidade humana –
Teses. Corpo humano – Aspectos sociais – Teses.
I. Título. II. Pereira, Júnia Sales. III. Universidade Federal
de Minas Gerais, Faculdade de Educação.

CDD- 306.45

Catálogo da Fonte: Biblioteca da FaE/UFMG

Dissertação intitulada **DIMENSÕES DO PROCESSO DE APROPRIAÇÃO CULTURAL: A EDUCAÇÃO NA CIDADE**, de autoria da mestranda **ANDRÉIA MENEZES DE BERNARDI**, analisada pela banca examinadora constituída pelos seguintes professores:

Prof.^a Dr.^a Júnia Sales Pereira – FaE/UFMG – Orientadora

Prof.^a Dr.^a Lana Mara Castro Siman – FaE/UFMG – FaE/UEMG – Titular

Prof.^a Dr.^a Sônia Regina Miranda – UFJF – Titular

Prof. Dr. Juarez Dayrell – FaE/UEMG – Titular

Prof.^a Dr.^a Lucia Helena Alvarez Leite – FaE/UFMG – Suplente

Prof.^a Dr.^a Shirley Aparecida de Miranda – FaE/UFMG – Suplente

Belo Horizonte, 25 de agosto de 2011.

AGRADECIMENTOS

Agradeço à minha mãe, pelo exemplo de coragem e determinação, pela amizade e pelas risadas sempre otimistas, me apoiando em meus projetos.

Ao meu pai pelo exemplo de paciência e ternura, que com seu jeito poético de olhar para o mundo certamente influenciou meus caminhos.

À minha avó Clayd, por todos os cuidados.

A toda minha família pelo suporte e apoio de pesquisa, trabalho e sonhos.

Agradeço à Professora Júnia Sales Pereira pela orientação cuidadosa, pelas valiosas dicas, pela confiança e pela poesia que espalha por onde passa. Muito desse resultado é fruto de co-autorias e descobertas compartilhadas.

À Professora Lana Mara de Castro Siman pela orientação no início da pesquisa, encaminhamentos e esquemas que marcaram minha trajetória e os percursos da pesquisa.

Ao Professor Juarez Dayrell e sua equipe pela forma carinhosa como me receberam na formação de agentes culturais do Programa Escola Integrada promovida pelo Observatório da Juventude.

Aos professores das disciplinas que cursei e colegas do mestrado e do doutorado com quem estive ao longo de todo o processo.

Ao Professor Antônio Augusto Gomes Batista (Duti) e ao doutorando Frederico Assis pelos cuidadosos pareceres de pesquisa.

Aos Professores Paulo César Ventura, Silvânia Souza do Nascimento e Amarílis Coragem pelos incentivos.

À Kely Freitas e ao João Carlos pelas dicas tecnológicas, acompanhamento nas imersões no campo, disponibilidade e presença.

Aos colegas de mestrado e do Labepenh pela valiosa interlocução, validação dos instrumentos e leituras, especialmente aos colegas Jezulino Lúcio Braga, Leonardo Palhares, Júlia Bernardes, Aroldo Lacerda, Saint-Clair Marques da Silva.

Aos funcionários da biblioteca da Faculdade de Educação, sempre solícitos e compreensivos para empréstimos mais que especiais.

Aos estudantes do curso de Pedagogia com quem tanto aprendi durante minha atuação como professora-estudante.

A todos os colegas de trabalho e entusiastas da democracia cultural.

A Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte, especialmente à Macaé Evaristo e Neusa Macedo pela receptividade e confiança e a todos os Professores Coordenadores, Acompanhantes, Gerentes, Coordenadores, Agentes Culturais, Universitários e estudantes das escolas pesquisadas.

Aos Professores Coordenadores do Programa Escola Integrada participantes da pesquisa, minha gratidão e admiração pelo que são, pelo trabalho que desenvolvem e por tudo que fazem acontecer.

A todos que iluminaram minhas andanças até aqui, especialmente aos amigos Zeldá, Debarry, Marisa, Magui e Orestes.

Agradeço imensamente ao Ives, pela presença, amor, carinho, apoio, compreensão e companheirismo. Sempre.

Ao Universo.

RESUMO

Esta dissertação apresenta pesquisa realizada em busca das possíveis dimensões do processo de apropriação cultural em experiências de ampliação da jornada escolar que propõem a educação na cidade. A pesquisa teve como cenário Belo Horizonte, em Minas Gerais, e como *locus* unidade de ensino participante do Programa Escola Integrada, proposto e implantado pela Secretaria Municipal de Educação. Focalizando o perfil e as práticas dos Professores Coordenadores – responsáveis pelo programa em cada escola – envolveu a criação de um blog, observação de campo de cunho etnográfico, coleta de dados por meio de aplicação de questionários e realização de entrevista em profundidade. Em interlocução com outros campos do conhecimento, parte do pressuposto de que concepções derivadas do conceito de Educação Integral e táticas empregues pelos profissionais em direção ao espaço urbano possam influenciar positivamente crianças e jovens, ampliando as chances de desenvolverem laços de pertencimento para o usufruto e a apropriação cultural. A análise preliminar dos dados indicou duas possíveis dimensões desse processo: a territorialidade e a corporeidade, tratadas na pesquisa à luz dos dados e depoimentos dos professores em diálogo com as imagens produzidas durante imersão no campo.

Palavras-chave: Educação, Cultura, Educação Integral, Territorialidade, Corporeidade.

RÉSUMÉ

Cette thèse présente la recherche effectuée ayant pour objectif de trouver des possibles dimensions du processus d'appropriation culturelle dans les expériences d'extension de la journée scolaire proposées par l'Éducation dans la Ville. La recherche a eu comme cadre la ville de Belo Horizonte, Minas Gerais, Brasil et comme locus l'établissement scolaire participant au Programme École Intégrée, proposé et mis en œuvre par le Service d'Éducation de la Mairie.

Se concentrant sur le profil et les pratiques culturelles des Enseignants Coordonnateurs – responsables du Programme dans chaque école – la recherche a entraîné la création d'un bloc-notes (educacaonacidade.blogspot.com), l'observation sur le terrain de nature ethnographique, la collecte des données par l'application des questionnaires et la réalisation d'une entrevue approfondie.

A partir de l'établissement des dialogues avec d'autres domaines de connaissance, le travail part de l'hypothèse que les concepts dérivés de la notion d'Éducation Intégrale et les tactiques utilisées par les professeurs dans la direction de l'espace urbain peuvent exercer une influence positive sur les enfants et les jeunes, en augmentant les chances du développement des liens d'appartenance pour l'usufuit et l'appropriation culturelle.

L'analyse préliminaire des données a indiqué deux possibles dimensions de ce processus : la territorialité et la corporéité, traitées dans la recherche à la lumière des données et des déclarations des enseignants tout en dialogant avec les images produites lors de l'immersion dans le domaine.

Mots-clés: Éducation, Culture, Éducation Intégrale, Territorialité, Corporéité.

ABSTRACT

This essay presents research carried out seeking the possible dimensions of the cultural appropriation process through experiments of school day extension which propose the education in town. The research had Belo Horizonte, in Minas Gerais, as scenery, and as locus a teaching unit that is part of the Integrated School Program, which has been proposed and implemented by the Municipal Secretary of Education. Focusing on the profile and practices of Coordinator Teachers – responsible for the program in each school – the research involved the creation of a blog, field observation of ethnographic character, data collection by means of questionnaires and in-depth interviews. In interlocution with other fields of knowledge, it is based on the assumption that conceptions derived from the concept of Integral Education and strategies employed by the professionals towards the urban space may influence positively children and youths, increasing their chances of developing bonds of belonging for usufruct and cultural appropriation. The preliminary data analysis indicated two possible dimensions of this process: territoriality and corporeity, treated in the research in the light of the data and teachers' statements in dialogue with the images produced during field immersion.

Key-words: Education, Culture, Integral Education, Territoriality, Corporeity

LISTA DE GRÁFICOS

GRÁFICO 1 – Atividades e oficinas mais realizadas pelas Escolas pesquisadas.....	42
GRÁFICO 2 – Espaços mais utilizados fora da escola	44
GRÁFICO 3 – Opções de lazer e cultura dos Professores Coordenadores.....	60
GRÁFICO 4 – Visitas educativas mais realizadas pelas Escolas Integradas.....	107

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1 – Mosaico: Paisagem urbana, arquitetura e práticas de espaço	70
FIGURA 2 – Passagens, pertencimentos.....	88
FIGURA 3 – Mosaico: Andares, Ver e Ser visto.....	92
FIGURA 4 – Mosaico: Impressões digitais, impressões culturais	94
FIGURA 5 – Mosaico: Informação em movimento	96
FIGURA 6 – Mosaico: Espacialidades	111
FIGURA 7 – Mosaico: Autonomia	113
FIGURA 8 – Mosaico: Expansões.....	113
FIGURA 9 – Esquema.....	117
FIGURA 10 – <i>Sou o espaço onde estou.</i> (Noël Arnaud)	118
FIGURA 11 – Mosaico: Pertencimentos juvenis.....	121
FIGURA 12 – Mosaico: Somos muitos, iguais e múltiplos	123
FIGURA 13 – Mosaico: Muros imateriais	124
FIGURA 14 – Mosaico: Com quantos pertencimentos se realiza a cultura?.....	127
FIGURA 15 – Estudantes.....	132

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 – Distribuição das oficinas do Programa Escola Integrada de Belo Horizonte, MG	66
---	----

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	12
CAPÍTULO 1 - SITUANDO A PESQUISA - EXPERIÊNCIAS DE EDUCAÇÃO INTEGRAL - PROGRAMA ESCOLA INTEGRADA	18
1.1 ASPECTOS E PERCURSOS METODOLÓGICOS	30
1.2 PRIMEIRAS ANÁLISES	40
1.3 A ESCOLA COMO TERRITÓRIO/ESPAÇO EDUCATIVO E CULTURAL	55
CAPÍTULO 2 - DIMENSÕES DO PROCESSO DE APROPRIAÇÃO CULTURAL: TERRITORIALIDADE E CORPOREIDADE	75
2.1. TERRITORIALIDADES	75
2.2. CORPOREIDADES	82
CAPÍTULO 3 - OS CORPOS-SUJEITOS NA CIDADE	87
3.1. EXPANSÕES	87
3.2. INSCRIÇÕES NA CIDADE	97
3.2.1 INTERVENÇÕES POÉTICAS E POLÍTICAS NA CIDADE	119
4. CONSIDERAÇÕES FINAIS	128
REFERÊNCIAS	133
ANEXOS	145

INTRODUÇÃO

A experiência, a possibilidade de que algo nos aconteça ou nos toque, requer um gesto de interrupção, um gesto que é quase impossível nos tempos que correm: requer parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar, e escutar mais devagar; parar para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar aos outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço.

Jorge Larrosa Bondía

Jacques Rancière, em seu livro *A partilha do sensível – Estética e Política*, nos fala da partilha que considera um *comum* e *partes específicas*. As partes específicas, no entanto, definem quem pode ou não ter acesso ao comum. Rancière (2005, p.16) busca em Aristóteles a definição de cidadão como “aquele que *toma parte* no fato de governar e ser governado” (grifo do autor) e continua: “mas uma outra forma de partilha precede esse tomar parte: aquela que determina os que tomam parte.”

Nesse sentido, as ‘práticas políticas’ ou o dizer/reagir sobre o que nos afeta reconfiguram a ‘partilha do sensível’. Nossa observação recai, no entanto, sobre a inversão que determina aqueles que podem e os que não podem se pronunciar sobre o que os afeta e, antes, que define quem tem a capacidade de perceber que estão sendo afetados.

“A política ocupa-se do que se vê e do que se pode dizer sobre o que é visto, de quem tem competência para ver e qualidade para dizer, das propriedades do espaço e dos possíveis do tempo” (RANCIÈRE, 2005, p.17).

Como poderíamos, então, considerar esta uma *partilha*? Visto que partilhar é repartir, compartilhar, dividir, permitir a participação?

[O direito à cultura foi o que me moveu até aqui. Sendo Arte/Educadora e Educadora em Museus, o projeto inicial de mestrado tratava das ofertas de formação oferecidas pelos museus de Belo Horizonte aos professores e o uso que deles faziam os

docentes na perspectiva de ampliação do acesso de estudantes aos bens culturais. Ao longo do primeiro semestre do mestrado, no entanto, em contato com professores da Faculdade de Educação da UFMG, colegas e autores, o objeto da pesquisa foi ampliado juntamente com os conceitos de cultura e espaço cultural, esse último passando a englobar toda a cidade. As reflexões sobre a cidade como espaço de cultura, museu vivo em constante transformação, onde parques, monumentos, praças e calçadas, são plenos de sentidos e abertos à significação, levou-me à discussão sobre a Educação na Cidade.

Mas, pode a cidade educar?]

Pode a cidade educar? Com essa pergunta Gadotti (s.d., p.1) inicia reflexão que considera a cidade “como espaço de cultura, educando a escola e todos os seus espaços e a escola [...] educando a cidade numa troca de saberes e de competências”. Belo Horizonte, cenário de nossa investigação, é considerada uma Cidade Educadora¹ e integra rede de cidades que aderiram ao Movimento de Cidades Educadoras, iniciado na década de 1990 em Barcelona, Espanha.

Nessa ocasião foi redigida a Carta das Cidades Educadoras, posteriormente revista no Congresso de Bolonha (1994) e no de Gênova (2004). Sua última versão considera

[...] enxergar a educação para além da escola, articulando diversos atores e instituições locais na construção de redes que se co-responsabilizem pela educação das crianças e dos jovens. Sob essa ótica, as cidades emergem com importância crescente na construção de novas formas de sociabilidade e interações, com seus múltiplos espaços de conhecimento e múltiplas oportunidades de aprendizagem, na construção de uma pedagogia do lugar, uma pedagogia das cidades.

Hoje mais do que nunca as cidades grandes ou pequenas dispõem de incontáveis possibilidades educacionais. De uma forma ou de outra, elas possuem em si mesmas elementos importantes para uma formação integral. A cidade educadora é um sistema complexo, em constante evolução, e pode ter expressões diversas, porém sempre dará prioridade absoluta a um investimento cultural e à formação permanente de sua população. (CARTA das Cidades Educadoras, Declaração de Barcelona, 1990, p.21)

¹ O Movimento de Cidades Educadoras tem como marco inicial o 1.º Congresso Internacional das Cidades Educadoras. O Movimento afirma o direito à Cidade Educadora como uma extensão do direito fundamental à Educação.

Assim, a presente dissertação versa sobre as possíveis dimensões do processo de apropriação cultural implicadas nessa experiência de ampliação da jornada escolar, que tem entre seus objetivos o incremento do acesso à cultura e à cidade.

O emblema da educação na cidade e, mais do que isso, da educabilidade das cidades, esteve presente em toda a pesquisa. O foco principal da análise recai sobre os limites e expansões verificadas no favorecimento da apropriação cultural pelos processos educativos – na escola e fora dela –, mas sempre permeados pela escola.

Na pesquisa houve apreciação de como os territórios educativos encontram-se tanto constrictos quanto expandidos, com necessária ampliação das concepções do que seja educar crianças e jovens para o direito ao usufruto da cultura. Belo Horizonte é um cenário em que ocorre esse investimento cultural por pertencer à rede de Cidade Educadoras².

Focalizamos a atuação de Professores Coordenadores, profissionais responsáveis pela coordenação do Programa em cada Escola Integrada. O fato de termos privilegiado a interlocução com profissionais envolvidos no processo não nos foi impeditivo de visualizações investigativas das dinâmicas de apropriação dos espaços e tempos formativos por variados sujeitos, inclusive pelas crianças e jovens envolvidos. Ao fotografar sua movimentação, suas inscrições e seus rastros, pudemos inquirir duas dimensões fundamentais deste processo que, no decorrer da pesquisa, ficaram mais evidenciadas: a corporeidade e a territorialidade. As imagens reveladoras dessas dimensões sobrepostas nos possibilitaram uma aproximação poética e política da discussão, permitindo-nos olhar, recortar, dizer, sentir e expor um acervo visual crítico que integra as discussões aqui apresentadas.

Para realizar nossa análise, estabelecemos interlocução com os campos da Educação, da Arte, da Antropologia, da Sociologia, da Filosofia e da Geografia numa perspectiva transdisciplinar.

² Belo Horizonte é Cidade Educadora e coordena a Rede Brasileira de Cidades Educadoras.

No primeiro capítulo, situamos a pesquisa apresentando o Programa Escola Integrada, referências de outras propostas de ampliação da jornada escolar e aspectos do Programa que julgamos ser relevantes para nossa investigação. O percurso metodológico é realçado, assim como as questões da pesquisa, os autores e os campos com os quais dialogamos. Apresentamos os sujeitos da pesquisa, a forma de abordagem, os instrumentos, as opções metodológicas e os desafios encontrados. Dizemos também das inferências que se revelaram já com a pesquisa em andamento sobre as dimensões da apropriação cultural: dispendo em relevo a Territorialidade e a Corporeidade como influentes no processo e discutindo em que medida elas poderiam ser encontradas nas realidades que estudamos.

As primeiras análises versam sobre as atividades e espaços mais utilizados pelo Programa dentro e fora da escola, dados coletados através dos questionários e que apontaram realidades distintas das que esperávamos encontrar no tocante à relação das escolas com a cidade. Assim, para abordar as dimensões que se revelaram ligadas aos territórios e aos corpos/subjetividades, apresentamos a escola como um ponto de partida para a apropriação cultural onde diversos territórios se cruzam: culturas, currículos, espaços, tempos. Nessa parte da dissertação, analisamos os perfis dos Professores Coordenadores, sujeitos da pesquisa, apresentando os pressupostos em relação ao grupo e análises de suas práticas culturais no que elas possam ser determinantes do processo de apropriação cultural; discutimos o currículo como um território pensando a ampliação proposta pelas ações de Educação Integral, que questionam o currículo formal acerca de seus limites e restrições em direção à cultura e aos saberes locais e, por fim, abordamos a estrutura física da escola, sua arquitetura, seus espaços-tempos e usos como elementos formadores dos sujeitos.

No segundo capítulo discutimos as dimensões da Territorialidade e da Corporeidade, relacionando-as com dados coletados em campo, buscando articulá-las ao referencial teórico e à materialidade da pesquisa. As territorialidades, no contexto pesquisado, seriam as formas específicas de deslocamento e re-criação de laços sociais postas em prática pelas escolas nos diversos territórios. A corporeidade, também neste contexto, se baseia nos corpos-sujeitos que, ao se deslocarem pela cidade, se identificarem e se diferenciarem com pessoas e lugares,

com estéticas e ambiências diversas, nutrem processos de construção de identidades e subjetividades no contato com o urbano, transformando-o através de sua presença e de suas percepções. Apresentamos essas duas dimensões entrelaçadas nas práticas dos sujeitos da pesquisa como as dimensões da apropriação cultural baseadas no afeto e na significação de lugares.

Tendo em vista tais possibilidades, no terceiro capítulo apresentamos os deslocamentos na cidade e discutimos as percepções que nos levaram a compreender, nesses deslocamentos, as dimensões da apropriação cultural. Para tanto, no item “Expansões”, abordamos os movimentos da escola em direção ao bairro e ao entorno e sua relação com a comunidade e as manifestações de cultura tradicionais da região onde se localiza. O item “Inscrições” refere-se aos percursos instaurados na cidade, em diversos espaços de cultura e de socialização, onde os aspectos “acesso”, “socialização” e “participação” guiaram nosso olhar e reflexão sobre os conceitos de “espaço cultural” e “espaço de socialização”, questionando-os e problematizando-os no contexto das ações propostas no que poderiam ser interferentes na criação de laços de afeto e de pertença na cidade.

No item “Intervenções poéticas e políticas”, exploramos a relação dos sujeitos da pesquisa com o espaço urbano e como a escola, ao trilhar esses caminhos na cidade a transforma de modo visível, poética e politicamente, através de intervenções artísticas em muros e outros suportes.

As considerações finais, longe de serem conclusões, abrem outras possibilidades de questionamentos sobre esse objeto multifacetado, um objeto prismático e em movimento que por vezes ilumina, ajuda a ver e em outros ofusca a visão. Assim, convidamos o leitor a entrar neste universo onde convergem educação, cultura e cidade com um olhar também multifacetado e aberto.

Nota sobre as fotografias e mosaicos

[Sempre gostei de fotografias. Olhar pelo buraquinho da câmera, escolher, clicar. Oficina de *pin-hole*, laboratório. Ver a imagem aparecer dentro da bacia, fazer fotogramas com objetos, meio cientista, meio poeta – vocações que se confundem? Barthes (1984, p.54) diz que o gesto essencial do fotógrafo é o de “surpreender alguma coisa ou alguém (pelo orifício da câmara) e que esse gesto é, portanto, perfeito quando se realiza sem que o sujeito fotografado tenha conhecimento dele”.

Sempre gostei de colagens, recortar e colar, juntar e sobrepor, criar imagens com acúmulos e camadas. *Bricoleur*, segundo Lévi-Strauss (1989; p.34), é o homem que se entrega à função doméstica de juntar fragmentos pensando no resultado final, “ele interroga todos esses objetos heteróclitos que constituem seu tesouro, a fim de compreender o que cada um deles poderia significar”.

Foi revisitando essas experiências e preferências que produzi as imagens para esse estudo. São, ao mesmo tempo, registro e produto da pesquisa de campo. Criei mosaicos com os fragmentos das fotografias que, por sua vez, eram também fragmentos da realidade como os cacos da coleção de Drummond. Essa opção poética e narrativa é também opção metodológica resultante da confecção de um texto que reúne fragmentos, cacos...

Muitos cortes e recortes foram necessários para não revelar identidades e, também, buscar movimentos, cores e sons de cada imagem, aquele ponto onde o olhar pára e que tudo significa. Convido o leitor a “ler-sentir” os mosaicos como uma obra aberta – capaz de inspirar leituras em todas as direções – exercício poético-político que reúne fragmentos, tornando-os comunicáveis, inseminando cada um deles com a narrativa da proximidade-distância que um mosaico cria. Como num mosaico, cada parte é singular, mas, reunida a outras, transforma-se, transfigura-se, fazendo, também no conjunto, uma transfiguração.]

CAPÍTULO 1

Situando a pesquisa Experiências de Educação Integral Programa Escola Integrada

Parece oportuno propor aqui pelo menos algumas perguntas, embora se saiba de antemão que elas ficarão sem resposta. São perguntas que servem para assinalar um problema, mais do que para encontrar sua solução. Os problemas que enfrentamos de fato não têm, como nunca tiveram os problemas sociais, uma solução inscrita em seu enunciado. Trata-se antes de perguntar para fazer ver do que para encontrar, de imediato, um plano de ação. Não são perguntas sobre o que fazer, mas sobre como armar uma perspectiva para ver.

Beatriz Sarlo

Anunciaremos aqui o caminho percorrido na intenção de conhecer o que orienta os processos de apropriação cultural e usufruto da cidade por meio da ação docente.

Com o entendimento de que professores são agentes ativos na apropriação cultural com estudantes, noção que estava presente na forma inicial do projeto de mestrado, visualizamos no Programa Escola Integrada da Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte um *locus* fértil para a pesquisa.

Em realização desde 2007 e em constante crescimento, a Escola Integrada é programa de ampliação da jornada escolar de estudantes do Ensino Fundamental da Rede Municipal de Educação que prevê série de atividades no contra turno escolar, quando agentes culturais e universitários oferecem oficinas sob a supervisão de Professores Coordenadores. Uma das proposições do Programa é a ampliação das experiências e dos territórios educativos através da criação de redes de parceiros na cidade: instituições públicas e privadas, organizações da Sociedade Civil, pessoas físicas.

Entre as proposições e suas concretizações há dificuldades, problemas e entraves, mas há experiências bem-sucedidas no tocante à proposta de ampliação dos territórios educativos e culturais. Ao encontrar no âmbito do Programa Escola Integrada aspectos relevantes à nossa investigação acadêmica e atuação profissional, seja como prática ou objeto de reflexão, optamos por selecionar

experiência bem sucedida no interior do Programa sem, contudo, pretender avaliá-lo, o que fugiria aos propósitos desse estudo.

Durante a investigação, acompanhamos experiências de Educação Integral orientadas pelo Programa Mais Educação³, notadamente o Programa Escola Integrada. Nas experiências de Educação Integral ou Integrada estudantes participam de atividades dentro e fora da escola, permanecendo mais tempo sob a tutela das instituições de ensino em contato com outros saberes e fazeres visando à formação integral.

Experiências e concepções de Educação Integral no Brasil foram mapeadas por pesquisa de abrangência nacional viabilizada pelo Ministério da Educação, MEC⁴. A sistematização e análise dos dados coletados na pesquisa indicaram que a maioria das experiências de jornada ampliada no país privilegia tanto espaços dentro quanto fora da escola, e, no que tange à Região Sudeste

foram identificados vários espaços como centros públicos e culturais, espaços alugados e outras escolas, entre outros, revelando o uso de diversificados locais dentro da cidade. Isso indica que experiências da região Sudeste, em sintonia com o comportamento nacional, têm “saído dos muros da escola”, se articulando e ocupando espaços públicos e privados da cidade. (BRASIL, 2009a, p.100)

A maioria das escolas públicas não dispõe de espaço suficiente para atender, ao mesmo tempo, estudantes do turno regular e do contra turno⁵ e muitas vezes, as instalações são inadequadas aos projetos que demandam salas grandes, arejadas, refeitórios maiores, complexos esportivos mais bem equipados, banheiros e vestiários, espaços ao ar livre, como as que são ideais nas experiências de extensão da jornada escolar. Assim, invariavelmente, a ampliação do território e do tempo

³ O Programa Mais Educação foi instituído pela Portaria Normativa Interministerial Nº 17, de 24 de Abril de 2007. Visa fomentar a educação integral de crianças, adolescentes e jovens, por meio do apoio a atividades sócio-educativas no contra turno escolar.

⁴ Educação integral/educação integrada e(m) tempo integral: concepções e práticas na educação brasileira. Mapeamento das experiências de jornada escolar ampliada no Brasil, MEC, 2009.

⁵ O *Programa Mais Educação* sugere que crianças participantes de projetos de jornada ampliada permanecem no mínimo sete horas por dia na escola. Algumas experiências, como a de Belo Horizonte, chegam a nove horas diárias de permanência. Como o projeto é destinado à Educação Básica, os participantes são crianças matriculadas nos ciclos correspondentes ao Ensino Fundamental e estudam ou no período da manhã ou no período da tarde. Assim, contra turno é o período inverso ao período regular quando, os estudantes estão em contato com as atividades previstas no currículo escolar formal. Existem experiências em que as atividades são realizadas no mesmo período, juntamente com as atividades da escola regular e em outras, as modalidades coexistem. O contra turno, ou turno contrário, está presente na realidade que investigamos.

educativo requer o estabelecimento de parcerias no entorno da escola onde as atividades e oficinas possam ocorrer – desde que haja disponibilidade de espaços e interesse por parte da comunidade. Algumas fontes financiadoras aprovam a celebração de contratos de comodato com imóveis próximos às escolas.

Como vimos, está no cerne das propostas de Educação Integral o uso de espaços externos à escola para realização de atividades. Porém, tanto em nossa investigação quanto na pesquisa nacional realizada pelo MEC (BRASIL, 2009a) e na avaliação do Programa Escola Integrada de Belo Horizonte, promovida pelo Centro de Desenvolvimento e Planejamento Regional – CEDEPLAR/UFMG e Fundação Itaú Social (2008)⁶, um dos pontos a serem aprimorados, segundo professores, agentes culturais e estudantes, é justamente a falta de espaços adequados para a realização de oficinas.

No Programa Escola Integrada há necessidade de espaços para as diversas atividades que compõem currículo específico. Algumas unidades possuem salas, bibliotecas, pátios, quadras de esportes onde as oficinas são realizadas sem interferir nas atividades do turno regular. Outras instituições buscam no entorno da escola espaços que possam ser utilizados em regime de comodato, como casas, lojas e galpões, ou estabelecem parcerias com academias, igrejas, universidades, casas particulares, entidades jurídicas sem fins lucrativos. Além disso, locais públicos como ruas, praças, parques, jardins e espaços públicos ou privados como museus, centros culturais, bibliotecas, teatros, salas de cinema, entre outros, são muito utilizados. Existem dificuldades para garantir a dimensão “fora da escola” da proposta, sendo a disponibilidade de espaços e o transporte duas das limitações mais citadas pelos sujeitos que participaram da pesquisa.

O que nos chamou a atenção nessas experiências, foi a emergente “expansão do território educativo” das escolas. Ao estender o espaço da escola para toda a cidade, o Programa Escola Integrada parece questionar a definição da sala de aula como o espaço do ensino-aprendizagem por excelência, levando os estudantes a outros territórios, defendendo e explorando suas qualidades como educativos. A

⁶ Relatório de Avaliação Econômica do Programa Escola Integrada de Belo Horizonte, CEDEPLAR/UFMG e Fundação Itaú Social.

noção de “território educativo” faz expandir tanto concepções restritas de educação – como se apenas a escola fosse educadora –, quanto também de território educativo – como se esse estivesse restrito ao espaço físico da escola.

Territórios educativos podem ser, *a priori*, quaisquer espaços onde se construam relações educativas. A fluidez das fronteiras, cada vez mais permeáveis, podendo configurar sobreposições e intersecções entre territórios marcados pela descontinuidade, hibridização e diversidade que caracterizam os tempos atuais, permitem que educadores instaurem novos espaços educativos, considerando que

o direito de aprender está relacionado a outros domínios e não apenas aos da escola, contribuindo para superar a fragmentação das experiências educativas, a partir de uma visão de totalidade dos conhecimentos e dos saberes, que amplia o leque de possibilidades de aprendizagem e o universo de ambientes educativos. (TITTON, 2008, p.33)

No contexto da Educação Integral a expressão “território educativo” traduz possibilidades de uso educativo de espaços da própria escola, de forma diversa; do entorno, envolvendo a comunidade; da cidade, envolvendo outros setores do poder público, instituições culturais, empresários, pessoas físicas, entre outros. Se pensássemos numa “geografia educativa da cidade” tendo em mente a identificação de “territórios educativos”, possivelmente não chegaríamos a um mapa com espaços delimitados e fronteiras definidas – há alargamento dos limites físico-territoriais da escola, vista de maneira integrada ao seu entorno e, cada vez mais, a territórios mais distantes fisicamente, porém próximos do ponto de vista simbólico de sua função educativa.

Na perspectiva da Geografia, segundo Rocha (2008, p.130), “a noção de uma área com limites precisos torna-se obsoleta, podendo o território ser apresentado através de pontos de conexão, denominados nós, constituindo redes”. Assim, ao mobilizar redes de cooperação na cidade, as escolas podem ampliar a compreensão do que seja território educativo, fazendo implodir concepções restritas tanto da formação cultural dos estudantes – que não se garante sob clausura entre muros da escola –, quanto também impele a cidade – seus atores, espaços e instituições –, ao deslocamento face à sua função educadora e inclusiva.

Emerge aqui a proposição da Cidade Educadora, em que se supõe que os cidadãos estejam envolvidos na educação de crianças e jovens e em que os espaços públicos estejam abertos à população, estabelecendo diálogos entre cidade e escola num contexto de mútua apropriação.

Mas a cidade não educa por vocação, espontaneamente. É preciso que haja vontade política e intencionalidade por parte de seus cidadãos para que a cidade seja educadora. Nesse sentido, como afirma Freire (1993; p.24), são os cidadãos que impregnam a cidade, suas montanhas, seus muros, suas casas dessa vontade de educar e transformar. São os cidadãos que (re)criam a cidade educadora. Essa recriação do espaço urbano, imbuída do sentimento de pertença desenvolvido a partir da apropriação cultural é o que, na perspectiva aqui apresentada, possibilitaria o usufruto da cidade.

Porém, a apropriação ou reapropriação da cidade não é coisa evidente, muitas vezes não é desejada pela própria sociedade, que propaga discurso de liberdade e direitos comuns, mas não compartilha seus espaços. Como exemplos recentes, podemos citar a discussão sobre os usos plurais, democráticos e inclusivos da Praça da Estação, a “praia” de Belo Horizonte e sobre a instalação do Metrô no bairro Higienópolis em São Paulo, que desencadeou o “churrascão das gentes diferenciadas” em maio deste ano.⁷

O mesmo vemos ocorrer em relação aos espaços culturais. Por que temos a impressão de encontrar sempre as mesmas pessoas em eventos culturais? Qual

⁷ Marco histórico de Belo Horizonte, local onde se encontra o Museu de Artes e Ofícios, um dos mais importantes da capital, a Praça da Estação é centro irradiador das propostas de revitalização do hipercentro e é, ao mesmo tempo, local onde pessoas em situação de rua se concentram. Palco de manifestações populares, está no centro das discussões sobre apropriação cultural da cidade. Recentemente o local começou a atrair a população que, de biquíni e cadeira de praia, ocupa a praça em dias de sol. Consequentemente, os usos da praça pela população passaram a ser problematizados, alguns defendendo seu uso democrático e plural, outros seu isolamento e a instauração de regras e limites. O “churrascão das gentes diferenciadas” em São Paulo foi motivado pela discussão em torno da abertura de uma estação de metrô em Higienópolis, bairro de classe alta onde apenas ônibus circulam trazendo e levando trabalhadores diariamente. A iminente construção da estação de metrô mobilizou moradores que, através de abaixo assinado, conseguiram mudar a estação para local mais distante, alegando que as instalações do metrô trariam para o local “gentes diferenciadas”. Esse ato deflagrou o debate sobre o direito à cidade e aos serviços públicos e uma manifestação das pessoas que trabalham em Higienópolis e que têm que pegar dois ou três ônibus para chegar ao trabalho: o “churrascão das gentes diferenciadas” foi, portanto, um protesto contra o poder da minoria em detrimento do interesse e do bem estar da maioria.

seria o papel da escola para a mudança desse cenário? Como a cultura é contemplada no currículo formal hoje? Qual é o espaço da cultura na escola? Que propostas de formação em espaços extra-escolares são realizadas com estudantes na atualidade? A dimensão do prazer, do usufruto é levada em conta nessas proposições? São os complexos patrimoniais e espaços culturais públicos realmente públicos? O que significa educar na cidade? O que significa educar com a cidade? O que é uma Cidade Educadora? Quais são as experiências de Belo Horizonte como Cidade Educadora? Como são considerados os direitos culturais num contexto de exclusão social e educativa? Que oportunidades de formação nutrem os professores para criação e implementação de ações culturais?

Estas e outras perguntas estão presentes no processo de construção da problemática da pesquisa que ora apresentamos. Algumas permanecem nos inquirendo, novas perguntas surgiram. Se considerarmos a possibilidade de apropriação cultural por estudantes, tendo como pressuposto a necessidade de que haja, para tanto, o contato direto com espaços-tempos que acolham bens culturais e/ou oportunizem trocas simbólicas, na escola e fora dela, quais são as dimensões desse processo? E o que o orienta?

Antes de mais, faz-se necessário compreender o significado de “apropriação cultural”. Segundo o Novo Dicionário Aurélio da Língua Portuguesa (FERREIRA, 1986, p.149), “apropriação” é *ato ou efeito de apropriar-se*, e “apropriar” é *tomar como seu, tomar para si*. Geertz (2008, p.15) defende um conceito semiótico de cultura em que

o homem é um animal amarrado a teias de significado que ele mesmo teceu [...] a cultura como sendo essas teias e sua análise; portanto, não como uma ciência experimental em busca de leis, mas como uma ciência interpretativa em busca de significado.

Assim, a apropriação cultural poderia ser entendida como ato ou efeito de identificar(se), reconhecer(se), re-significar(se). Estaria vinculada à construção das identidades culturais, ao reconhecimento de si na relação com o Outro, à atribuição de novos sentidos no encontro com saberes anteriormente incorporados, à instauração de afinidades com novos territórios em relação ao lugar onde vivemos.

Ao pensar a cidade como cenário do processo de apropriação cultural, inferimos que a apropriação de espaços urbanos – praças, parques, mercados, galerias, calçadas, ruas – e dos centros de produção e difusão cultural – cinemas, museus, centros culturais e, também pontos de encontro e de convergência de manifestações tradicionais e populares –, propiciam, permitem e estimulam a (re)criação da cidade como um espaço plural, expandido, inclusivo e educador pressupondo, assim, seu usufruto. A apropriação pressupõe o usufruto.

Entre apropriação e usufruto encontram-se, talvez, etapas distintas da relação com a cidade e os bens culturais. Há hierarquia mútua entre eles: haveria usufruto sem apropriação? Por outro lado, não podemos nos apropriar de determinado espaço se não usufruirmos dele. Pois que usufruir de um espaço envolve desfrute e proveito, uma relação afetiva, permeada pela cultura.

Essa reflexão se conecta àquela da educação na cidade se aceitarmos que a apropriação dos espaços urbanos se dá na criação de laços afetivos, onde a Memória e a Cultura assumem papel catalisador, criando vínculos em diálogo com os processos de construção de identidades individuais e coletivas. Nesse contexto, o estudante é considerado em sua individualidade e subjetividade, mas também como parte de uma comunidade, que envolve a escola e a família, um corpo social.

Professores, familiares, universitários, empresários, instâncias públicas, empreendedores sociais, agentes culturais: são diversos os atores que orientam esse processo de integração com vistas à apropriação cultural, mas, o quê orienta esse processo? Inferimos que seja o alargamento das possibilidades de experimentação do mundo, no *contato com*. No contato com espaços nunca visitados, com saberes que inauguram conexões, com fazeres que surgem nesse contexto externando habilidades e interesses. Nesses novos espaços encontram-se também novos sons, cheiros, cores, culturas: outras formas de ser e de fazer.

Assim, talvez a educação fora do espaço escolar possa propiciar uma educação dos sentidos por meio da ampliação das experiências dos estudantes, proporcionando, inclusive, re-significação da experiência formativa vivenciada dentro do espaço escolar e a cidade possa ser local privilegiado para uma “educação do olhar”

ampliada, uma educação dos sentidos que supõe que se possa “olhar” com os sentidos, perceber através dos sentidos.

Como esses deslocamentos pela cidade podem influenciar a percepção, o olhar/sentir dos estudantes? A experiência da visão é intensamente influenciada pelo *movimento*. A *mobilidade* assume papel definitivo nos estudos das formas de percepção. Sabemos que a modernização ao longo do século XIX contribui para uma nova experiência de visão quando

o observador exerce, então, e sempre mais, suas faculdades perceptivas em uma paisagem urbana deslocada, percorrida por fluxos incontroláveis de movimentos, de signos e imagens. [...] o morador da cidade participa da mobilidade ambiente, suas representações mentais são irrevogavelmente marcadas pela labilidade das formas. (SUQUET, 2009, p.513)

Diversos autores escreveram sobre pesquisas e experiências acerca da visão e das tentativas de entender o papel do movimento na construção da percepção.⁸ Frente à hipótese de que haja ligação estreita entre visão e movimento surge um novo elemento que os une, de acordo com Suquet (2009, p.514)

o abalo sofrido pelo corpo no ato da percepção não é mecânico, mas é função da intenção, do desejo, que fazem o sujeito voltar-se para o mundo. Um *componente afetivo* filtra sem cessar o exercício da percepção. É esse componente que colore e interpreta o trabalho da sensação para organizá-la em uma paisagem de emoções. (grifo nosso)

Inferimos que esse *componente afetivo* se vincule à produção de sentidos engendrada pela experiência. Esta por sua vez, na acepção aqui proposta (DEWEY, 1936; BONDÍA, 2002), presume participação, ser *afetado por* – e afetar algo, interagir com o mundo, *se deslocar no mundo*.

Assim, as variadas possibilidades de exploração da cidade propiciadas aos estudantes – notadamente pelas escolas que trabalham na perspectiva da ampliação da jornada escolar aqui analisadas – surgem como elementos de uma “verdadeira pedagogia do olhar, em que o espetáculo se transformava em

⁸ Kandinsky (1996), Benjamin (1936 e 1989), Dewey (1936), Merleau-Ponty (1971), Sacks (2010), entre outros.

experiência de aprendizagem, a cidade se apresentava como o palco e a cena”⁹ (FARIA FILHO, 1996, p.128).

Movidas pelas observações relativas às dimensões da experiência como propulsora da apropriação cultural, durante a realização da pesquisa – em atividades de campo, análise dos questionários e da entrevista e em momentos de formação com os Professores Coordenadores do Programa –, emergiram, mais evidentemente, duas possíveis dimensões do processo: a Territorialidade e a Corporeidade.

Devemos explicitar que a pesquisa não se originou com a clareza de que essas dimensões marcam fortemente o processo de apropriação cultural de estudantes e de professores em sua formação/condição na experiência da cidade. Por vezes, as estratégias e instrumentos de coleta de dados escolhidos com o intuito de compreender o social invertem, segundo Kaufmann (*apud* ZAGO, 2003, p.296) “as fases da construção do objeto: a pesquisa de campo não é mais uma instância de verificação de uma problemática preestabelecida, mas o ponto de partida dessa problematização”. Assim, essas dimensões se configuraram durante o processo e foi a análise densa e acurada dos dados, dos silêncios, lacunas e informações da pesquisa que nos levaram a ambas.

Sobre a primeira dimensão, a da territorialidade, a especificidade de nosso estudo parece recair sobre a visualização do alargamento das fronteiras físico-simbólicas entre a escola e a sociedade, entre seus muros e o espaço urbano, fazendo estendida a territorialidade educativa que marca a experiência de professores e estudantes. Que espaços são privilegiados? Que outros tantos são interditos? O que as solicitações das crianças e jovens – aos professores – explicita deste processo educativo, que vislumbra e projeta a cidade como uma sala de aula? Em que medida os emblemas presentes na formação dos professores – suas condições de trabalho, seus pressupostos formativos e éticos, suas práticas culturais de usufruto da cidade

⁹ Nesse trecho, Faria Filho (1996, p.128) fala do momento de construção da cidade de Belo Horizonte e por isso, a frase se encontra no passado, quando Belo Horizonte surge como uma “cidade pedagogicamente planejada e construída. A cidade, sua monumentalidade, sua aparência, sua forma de distribuir e controlar a população – tudo isso deveria servir de elemento educativo [...]”. Obviamente, são concepções distintas das possibilidades educativas da cidade, mas a ideia de uma *pedagogia do olhar* e de um *espaço que é ao mesmo tempo palco e cena* potencializa o que queremos destacar aqui.

– são interferentes na realização de propostas marcadas pelo princípio da cidade como educadora? Em que medida, de fato, se expande a territorialidade da escola fazendo romper (ou reafirmar) fronteiras intra e extramuros? Qual o papel da fruição estética na realização de experiências marcadas pela apropriação da cultura?

A segunda dimensão liga-se à primeira e entre elas não há hierarquias, nem uma, digamos, precede à outra: a corporeidade. É significativo destacar que há vasta gama de estudos a respeito. Desde estudos vinculados à Educação Física (GONÇALVES, 2008; OLIVEIRA, 2006b) até aqueles que abordam a questão da corporeidade na Educação de grupos específicos como entre adolescentes, em comunidades indígenas ou rurais (FRAGO, 2000; VINHA, 2004; SILVA, 2004).

A especificidade dessa dimensão no nosso trabalho talvez consista no fato de que, embora tratemos do universo escolar, a visualização desta dimensão situa-se em situações em que a educação da corporalidade se realiza de outras formas, em momento classificado como sendo de educação não-formal, período caracterizado como “contra turno”, em que, supostamente, há previsão de expansão ou mesmo ruptura com os padrões que constroem os corpos, seus movimentos, seus contatos. Que situações de educação da corporeidade são proporcionadas nas experiências estudadas? De que maneira se verifica a afirmação de educação para expansão dos sentidos, de educação corpóreo-sensível marcada pela diversidade cultural? Que aspectos nos possibilitam discutir, entender e problematizar a realização de experiências de pertencimento físico-simbólico, ético e cidadão de crianças e jovens à cidade, à rua, ao bairro em que estudam e circulam sem reprodução do já conhecido discurso de invisibilidade que marca a sociabilidade urbana excludente? Que dilemas são expressos nesse processo que visa ao pertencimento, mas que nem sempre é acompanhado da prática do direito à cidade em sua plenitude?

Conforme apontado anteriormente, nossa pesquisa focou experiências vinculadas ao Programa Escola Integrada de Belo Horizonte, iniciativa que atende às premissas do programa federal *Mais Educação* que visa à Educação Integral de crianças e jovens matriculados no Ensino Fundamental em escolas públicas. Escolhemos para observação escola localizada em região desprovida de ofertas culturais, que atende

crianças moradoras de vilas, com estrutura física modesta e dificuldades para estabelecer parcerias em seu entorno – tanto pela pouca incidência de espaços quanto pela resistência dos proprietários em ceder ou firmar contratos de comodato com a instituição de ensino. Uma escola que, apesar do estado de coisas, proporciona aos participantes do Programa experiências significativas no entorno e na cidade.

Face à diversidade de experiências dentro do próprio Programa – escolas iniciando a implantação, outras completando três anos de Escola Integrada, algumas localizadas em locais irrigados de parceiros, outras distantes de tudo e enfrentando diversas dificuldades para implementar as ações – nos encontramos diante dos trabalhadores da educação: professores, diretores, agentes culturais e funcionários, atores que estão presentes no dia a dia da escola, agora aliados – ou buscando aliar-se – às famílias e comunidades, criando táticas e recriando o cotidiano de forma singular.

Questionado sobre a aura de pessimismo de sua obra, Pierre Bourdieu (1983, p.37-38) respondeu que

o conhecimento do mais provável é o que torna possível, em função de outros objetivos, a realização do menos provável. É jogando conscientemente com a lógica do mundo social que se pode fazer acontecer *os possíveis* que não parecem inscritos nessa lógica. [...] a verdadeira ação política, consiste em se servir do conhecimento do provável, a fim de reforçar as chances do possível... (grifo nosso)

Assim, *os possíveis* guiaram nossa observação. Os entraves cotidianos no âmbito da escola e de um programa como o Escola Integrada – que exige mudanças significativas das compreensões do que seja Educação e Cultura –, por vezes são manifestações das estruturas de poder, na acepção dada por Foucault (*apud* CERTEAU, 1994, p.175), que insistem em hierarquizar e disciplinar os *desvios*. No entanto, atento aos desvios Michel de Certeau questiona: “[...] Mas a esses aparelhos produtores de um espaço disciplinar, que práticas de espaço correspondem, do lado onde se joga (com) a disciplina?” e acrescenta

Na conjuntura presente de uma contradição entre o modo coletivo da gestão e o modo individual de uma reapropriação, nem por isso essa pergunta deixa de ser essencial, caso se admita que as práticas de espaço tecem com efeito as condições determinantes da vida social.

Dessa forma, as “práticas de espaço” de Certeau (1994, p.175), nos levam a intuir na “atividade criadora dos praticantes do ordinário”, em suas “maneiras de fazer” e de subverter o que está (quase) sempre previsto – e por vezes determinado –, a forma como esses praticantes/caminhantes lançam-se às experiências de educação na cidade: seguros, mas sem muita certeza, agindo como viajantes experientes que planejam uma viagem, mas se abrem ao acaso. E assim como Certeau (1994, p.175) interessadas pelos desvios, táticas e práticas dos professores poderíamos dizer

Eu gostaria de acompanhar alguns dos procedimentos – multiformes, resistentes, astuciosos e teimosos – que escapam à disciplina sem ficarem mesmo assim fora do campo onde se exerce, e que deveriam levar a uma teoria das práticas cotidianas, do espaço vivido e de uma inquietante familiaridade da cidade.

1.1 ASPECTOS E PERCURSOS METODOLÓGICOS

Andar e pensar um pouco,
 que só sei pensar andando.
 Três passos,
 e minhas pernas já estão pensando.
 Aonde vão dar esses passos?
 Acima, abaixo?
 Além?
 Ou acaso se desfazem no vento
 sem deixar nenhum traço?

Leminsky

Numa perspectiva qualitativa, a pesquisa se realizou como estudo de caso incorporando às observações de campo de cunho etnográfico – coletadas em imersão realizada numa escola participante do Programa –, um questionário de pesquisa e a realização de uma entrevista em profundidade. Os dados foram analisados por meio de abordagem fenomenológica. As múltiplas entradas no universo do objeto de pesquisa – imersões de observação, aplicação de questionário, realização de entrevista – exigiram pluralismo metodológico com acuidade para o que Geertz (2008, p.4), citando Gilbert Ryle classifica de “descrição densa”. Segundo Bauer e Gaskell (2008, p.18), “uma cobertura adequada dos acontecimentos sociais exige muitos métodos e dados: um pluralismo metodológico se origina como uma necessidade metodológica”.

Exercer o olhar etnográfico, de que nos fala Geertz (2008, p.7) exigiu exercício de interpretação como se faz ao ler um manuscrito estranho, um texto em que há incógnitas, não-ditos, sinais ocultos, códigos não revelados. Exigiu-nos gestos de olhar, sentir e compreender práticas silenciosas, procedimentos naturalizados para os que estão naquela realidade e a observação cuidadosa de comportamentos. O mesmo autor nos aponta características de uma descrição etnográfica, quais sejam: ela é interpretativa – e não meramente descritiva –, ela requer uma interpretação também dos fluxos discursivos praticados no social, ela é microscópica. Dá-se sobre realidade em que estão fixadas pequenas experiências observáveis, mas não exatamente descritas – há que se interpretar, há que construir, a partir delas, interpretações e descrições reflexivas. O exercício etnográfico assim praticado nos possibilita acompanhar, descrever e interpretar uma experiência educacional sem,

por um lado, limitá-la ao universo físico-simbólico dela mesma – o risco do caso exemplar. Por outro lado, e ao mesmo tempo, faz expandir o gesto interpretativo tornando-o aproximável de outras experiências educativas – possibilitando-nos ver e refletir sobre os pontos de contato entre uma experiência microscópica e a experiência social e educacional mais ampla.

Sendo assim, o estudo das circunstâncias e das escolhas feitas por um único sujeito pode ser elucidativo, por um lado, das injunções postas em movimento neste universo particular; mas, ao mesmo tempo, pode convocar à análise formas de interpretar e descrever capazes de elucidar a compreensão de outras experiências educativas. Podemos afirmar, como Geertz (2008, p.17), que fatos pequenos ligam-se aos fatos mais abrangentes como “as *piscadelas* [ligam-se] à epistemologia”.

Geertz (2008) também nos auxilia a pensar que uma parte dos gestos interpretativos estavam insinuados antes mesmo de irmos à observação. Ter compreensão disso também é importante, pois podemos perceber em que medida nosso olhar investigativo também perfaz a realidade investigada.

Podemos, assim, tirar conclusões – mesmo que incompletas –, conclusões mais gerais, de fatos pequenos, que certamente não se encontram isolados. Fatos observados, descritos e interpretados através da participação investigativa em realidades circunscritas, mas que estão densamente articulados pela análise e pela prática.

Nessa medida também se explica por que razões as dimensões do processo de apropriação cultural surgiram, nesta pesquisa, com a pesquisa em curso – não por que nos furtamos a delineá-las –, mas porque elas foram se desenhando e se definindo na prática da investigação.

Observamos, neste processo, que o gesto interpretativo é também aberto, no sentido de que não cabe nele um *script* com definições totalmente previsíveis – o processo da pesquisa também expõe aos pesquisadores as razões, definições e o caminho a percorrer. É aberto também porque pressupõe ultrapassagem das descrições e explicações dadas pelos sujeitos que integram as realidades

observadas – porque, como observadores, os pesquisadores também têm olhos para ver, sentir e colocar em perspectiva os gestos, silêncios, vozes, modos de comportamento. Os pesquisadores constroem, assim, paisagens imaginadas – interpretadas a partir de uma junção complexa e imperfeita do que vê, sente e experiencia, sendo, ao mesmo tempo, influenciáveis por esta realidade.

Sendo assim, o gesto de pesquisar leva modificações, também, à realidade escolar estudada – nenhum gesto de pesquisa é neutro ou neutralizável ao limite. O fato de estarmos em situação de pesquisa certamente provocou movimentos e deslocamentos na realidade escolar pesquisada. O que interpretamos, dessa maneira, da experiência observada, é desde o início, o resultado de um processo dinâmico e em via de mão dupla, interferente no pesquisador, em sua análise e na realidade, com seus sujeitos, em que ele está e atua. Há, pois, uma dimensão atuante da pesquisa, sobretudo em Educação, pois a atividade investigativa, em especial na escola, é também, ao mesmo tempo, educadora para todos os envolvidos.

Como a intenção da pesquisa volta-se à discussão das dimensões da apropriação cultural da cidade, optamos por orientá-la com vistas ao acompanhamento de experiências bem-sucedidas nesse sentido. Por essa razão, chegamos ao Programa Escola Integrada em Belo Horizonte – seja porque o Programa afirma estes pressupostos, seja porque Belo Horizonte integra Rede de Cidades Educadoras.

Após interlocução com a Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte – que autorizou a realização da pesquisa desde que houvesse interesse e disponibilidade por parte dos sujeitos¹⁰ – a Coordenação do Programa foi consultada, oferecendo-nos série de materiais e indicando caminhos possíveis para a consecução de nossos objetivos. Constatada a adequabilidade e receptividade do Programa Escola Integrada às propostas da pesquisa, iniciamos investigação sobre suas origens e especificidades: tempos, espaços, atores, parceiros, desafios, vislumbrando, já naquele momento, interlocução com educadores e o contato com experiências significativas.

¹⁰ Ver ofício da Secretária Municipal de Educação, Sr.^a Macaé Maria Evaristo no Anexo I.

A revisão da literatura e a participação em Fóruns e Seminários sobre Educação Integral¹¹ possibilitou-nos conhecer experiências de ampliação da jornada escolar realizadas em outros municípios brasileiros e evidenciou a diversidade de atores e concepções envolvidas. No caso de Belo Horizonte, destacou-se a importância do trabalho dos Professores Coordenadores do Programa Escola Integrada, que têm por função orientar, supervisionar e criar condições de realização do Programa em cada unidade de ensino. Segundo pudemos avaliar durante a pesquisa, esses professores são, na maioria das vezes, profissionais com trajetória na escola, eleitos pelo colegiado ou indicados pela Direção, responsáveis pelo Programa e tudo o que esse envolve: seleção de oficinas; aquisição de materiais; definição dos espaços a serem utilizados; construção de desenho logístico e operacional para atender satisfatoriamente os participantes; articulação de parcerias na comunidade; coordenação e supervisão de universitários bolsistas e agentes culturais responsáveis pela condução das oficinas; criação de estrutura de relacionamento com as famílias; desenvolvimento de redes de cooperação com outras secretarias, instituições, empresas e pessoas físicas; interlocução com a Secretaria Municipal de Educação e participação nas atividades de formação e avaliação específicas; manutenção de diálogo constante com a Direção da escola e com o corpo docente da escola regular; resolução de conflitos, entre outras diversas atribuições cotidianas. Também chamados Professores Comunitários – terminologia bastante discutida pelos profissionais por, segundo os mesmos, não representar a abrangência da função de coordenação – preferindo serem chamados Professores Coordenadores, forma assumida neste texto –, estes profissionais são a referência do Programa em cada escola.

A figura do Professor Coordenador como ponto de conexão entre os estudantes, a comunidade e a cidade se apresentou como central para nossa discussão. Obviamente, uma série de variáveis influencia a consecução das atividades propostas: o sucesso não depende exclusivamente do Professor Comunitário, mas é, suspeitamos, muito influenciado por ele. A forma como esse profissional se articula no centro de uma rede de sujeitos e instituições com o intuito de promover a

¹¹ Teias de Cidadania, promovido pelo Grupo TEIA (Territórios, Educação Integral e Cidadania) da Faculdade de Educação da UFMG e Fórum Mineiro de Educação Integral promovido pela Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte, ambos em 2010.

Educação Integral pareceu-nos ser, a princípio, fator preponderante para o processo de apropriação cultural. Os Professores Coordenadores, seus perfis, formações, trajetórias de vida, práticas culturais e táticas cotidianas como agentes da Educação Integral constituíram o primeiro grupo abordado durante a realização dessa fase da pesquisa.

Realizamos imersões em encontros voltados à formação desses profissionais na Secretaria Municipal de Educação e em outros espaços da cidade uma vez por mês.¹² Posteriormente continuamos nossa observação numa das escolas selecionadas para o trabalho de campo e coleta de dados. Esses encontros oportunizaram o conhecimento de profissionais de várias escolas, com perfis distintos e formas de fazer peculiares. Alguns na função de Professor Coordenador desde o período do projeto-piloto, outros iniciando a implantação em suas escolas, suas falas explicitaram múltiplas compreensões da proposta, desejos e dificuldades, um quadro amplo de estratégias para fazer o Programa “acontecer”.

Interessadas na relação dos estudantes com espaços da cidade implícita no ideal da “cidade como uma sala de aula” difundido pelo Programa Escola Integrada, abordamos informalmente o assunto com Professores Coordenadores e encontramos em suas falas série de entraves na consecução dessas ações: falta de parcerias no entorno da escola, falta de transporte para levar os estudantes a espaços culturais para além do que já é garantido pelo Programa, receio de sair com grupos considerando-se os perigos do trânsito, entre outros.

Por outro lado, analisando a oferta de oficinas pelas Universidades parceiras,¹³ percebemos que pouquíssimas previam o uso de espaços fora da escola, e que a maioria estava direcionada para o uso da infra-estrutura das unidades escolares, sendo a sala de aula o espaço mais visado. Esse dado foi comprovado pela pesquisa do MEC (BRASIL, 2009a, p.26), que apresenta análise das respostas sobre os espaços mais utilizados em experiências de Educação Integral no Brasil, indicando que “independentemente da região geográfica, a sala de aula constitui-se

¹² Acompanhamos os encontros realizados nas seguintes datas: 7 de abril, 5 de maio, 27 e 28 de maio, 1.º de setembro e 25 de novembro de 2010.

¹³ O documento utilizado para esta análise estava disponível no portal do Programa Escola Integrada, hoje acessível apenas aos profissionais ligados à Secretaria de Educação.

no local privilegiado para a sua realização”. Esse fato pode ter diversas razões, desde a indisponibilidade de espaços adequados à realização das atividades até a grande responsabilidade a ser assumida pelos universitários bolsistas ao propor saídas com estudantes. Constatamos que, ao contrário do que imaginávamos, muitas dificuldades constroem a exploração de outros espaços educativos e que escolas próximas a igrejas, praças, clubes, centros culturais etc, privilegiadas por sua localização, desfrutam dessa vantagem, enquanto outras precisam se articular para suprir a falta de tais prerrogativas.

Essa conjuntura de certa forma contraria a ideia nuclear de Educação Integral (do ponto de vista do Programa Mais Educação), que envolve a promoção do contato com outros conteúdos, diálogo com a comunidade, com a cultura local e a formação de redes educativas, o que implica, necessariamente, na diversificação de usos dos espaços na própria escola e na promoção de ações educativas em outros ambientes sócio-culturais.

Entretanto, percebemos que a relação com a cidade no Programa Escola Integrada ocorre também dentro da escola: as oficinas possibilitam o contato com pessoas vindas de diversas regiões, com trajetórias, práticas e conhecimentos em áreas distintas. A extensa gama de atividades ofertadas e os muitos saberes e fazeres envolvidos em cada uma delas possibilitam a criação de um canal de comunicação que também se preocupa em trazer a cidade para dentro da escola.

Diante da diversidade de olhares lançados às propostas do Programa (e ao próprio conceito de Educação Integral) pelos Professores Coordenadores assim como das especificidades locais que influenciam a relação com a cidade, elaboramos questionário de pesquisa com vistas a conhecer o perfil desses professores, suas práticas culturais, as características da implementação do Programa em cada realidade e o entendimento da proposta em relação à noção de Cidade Educadora em busca de experiências significativas de apropriação cultural. O instrumento passou por etapa de validação tendo sido submetido à apreciação de professores e colegas, que apontaram questões a serem readequadas para permitir maior compreensão por parte dos respondentes.

Como estratégia de seleção em busca de representatividade, o questionário¹⁴ direcionado aos Professores Coordenadores foi apresentado ao grupo em encontro de formação e avaliação, quando tivemos oportunidade de anunciar a pesquisa e dizer de nossas intenções, convidando os profissionais presentes a contribuir e partilhar experiências. Nessa ocasião, apresentamos ao grupo de professores o *Blog* “Educação na Cidade”¹⁵ do qual falaremos adiante. Contamos com a adesão de 95 profissionais num universo de cerca de 120 presentes, que nos forneceram seus endereços eletrônicos, por meio dos quais enviamos os questionários. Além do envio personalizado, deixamos o questionário e os Termos de Consentimento Livre e Esclarecido disponíveis para *download* no *Blog*. De uma adesão inicial de 95 profissionais, entre Professores Coordenadores e Acompanhantes do Escola Integrada, recebemos 9 questionários respondidos, compondo a amostra representativa.

O *Blog* foi desenvolvido para ampliar as possibilidades de interlocução com os professores, que podiam postar impressões, relatos e experiências mantendo-se anônimos, garantindo assim a neutralidade das informações. Além disso, o *Blog* permitiu que inseríssemos novos dados ao longo do desenvolvimento da pesquisa, como fotografias, impressões e experiências. Criamos enquetes e fóruns, um espaço aberto aos relatos dos professores coordenadores. O *Blog* foi visualizado cerca de 360 vezes,¹⁶ mas o número de postagens ou nível de interação, ficou abaixo de nossa expectativa. Questionamo-nos se, dentre as pessoas que visualizaram o *Blog* haveria número expressivo de Professores Coordenadores, se esses estão familiarizados com as possibilidades de interação que o *Blog* possibilita, se tiveram receio de ser identificados, entre outras hipóteses para a baixa interação com a página. Não sabemos ao certo.

O processo de observação envolveu contato inicial com Acompanhantes do Programa – profissionais que atuam junto às regionais acompanhando Escolas Integradas –, interlocução com Professores Coordenadores e escolha de uma escola com experiências representativas de educação na cidade que estivesse,

¹⁴ Disponível no Anexo II.

¹⁵ Disponível em <http://educacaonacidade.blogspot.com>.

¹⁶ Números relativos ao período compreendido entre 15 de novembro de 2010 a 22 de julho de 2011.

preferencialmente, em região desprovida de ofertas culturais. Esse critério de escolha justifica-se pelo fato de estarmos em busca de experiências bem-sucedidas de apropriação cultural em uma realidade de exclusão, pois a distribuição dos espaços de cultura em Belo Horizonte não é equânime, assim como as políticas culturais não contemplam toda a cidade. Segundo dados de pesquisa realizada por LEMOS *et al.* (2004, p.46)

Ao se observar o conjunto de atribuições da cultura e sua espacialização, notifica-se uma significativa ocorrência na região Centro-Sul, seguida pela Pampulha. [...] Embora muito distantes dos índices das regiões anteriores, a localização e identificação de atividades e centros voltados para a cultura são também operacionalizadas nas regiões Noroeste, Leste e Nordeste. [...] Referendados pela concentração dos serviços e por sua conseqüente centralidade, os espaços de arte e cultura estão distribuídos, numa seqüência decrescente, nas regiões Centro-Sul, da Pampulha, Norte, Nordeste e Leste. Apesar da hegemonia da Centro-Sul, os centros culturais e as bibliotecas encontram-se diferenciados e distribuídos em um contexto mais homogêneo.

Apesar de esses núcleos terem se multiplicado nos últimos anos, em algumas regiões ainda é verificada carência de espaços e agenda cultural. Destarte, como dissemos, escolhemos para observação uma escola localizada em região onde não há incidência de espaços institucionalizados de produção e difusão cultural, mas que é rica em expressões e manifestações culturais tradicionais em seu entorno.¹⁷

A observação se desenvolveu em uma escola selecionada dentre outras participantes do Programa, através de participação em reuniões, acompanhamento de oficinas e atividades cotidianas. Estivemos, juntamente com coordenadores desta escola, agentes culturais, universitários e estudantes, em visitas a teatros, centros culturais, clubes e praças.

Oportunamente, participamos de uma jornada da Formação de Agentes Culturais que atuam no Programa Escola Integrada promovida pelo Observatório da Juventude da Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG¹⁸. Nesta ocasião,

¹⁷ A escolha da escola se deu de acordo com os seguintes critérios e etapas: foi solicitada à Coordenadora do Programa Escola Integrada a indicação de experiências bem-sucedidas de educação na cidade implementadas pelas escolas participante. Dentre elas e a partir da análise dos questionários recebidos, selecionamos uma das escolas para realização de imersão de observação.

¹⁸ O *Observatório da Juventude* da UFMG é programa de ensino, pesquisa e extensão da Faculdade de Educação, com o apoio da Pró-Reitoria de Extensão. Criado em 2002, o programa realiza atividades de investigação, levantamento e disseminação de informações sobre a situação dos jovens na região metropolitana de Belo Horizonte. Desenvolve também ações de capacitação tanto de

orientados por educadores do Observatório os agentes se reuniram no Centro Cultural da UFMG, para, em nove encontros, discutir as propostas e a realidade do Programa, tendo contato com textos, vídeos e outras estratégias de formação. Destacamos a relevância da iniciativa, uma vez que, nos encontros de formação de Professores Coordenadores, um dos pontos recorrentemente discutidos foi justamente a necessidade de se promover oportunidades de formação para agentes culturais e bolsistas, considerando-se que os saberes desses atores, vindos da comunidade ou da universidade, nem sempre são acompanhados de reflexão sobre o processo educativo e o papel assumido por eles frente aos estudantes, assim como questões emergentes na prática escolar cotidiana, desafios, diferentes realidades nas escolas, prática de ensino, entre outras.

Com base nas observações de campo e na análise dos questionários, realizamos entrevista individual em profundidade¹⁹ com a Professora Coordenadora da escola observada. O tópico guia construído para a entrevista foi enviado anteriormente para a professora entrevistada, oportunizando o contato prévio com as questões que pretendíamos abordar. Essa fase da pesquisa foi conduzida tendo como pressuposto a ideia de *entrevista compreensiva* que, segundo Zago (2003, p.295-296) permite a

construção da problemática de estudo durante seu desenvolvimento e nas suas diferentes etapas. [...] Na entrevista compreensiva o pesquisador se engaja formalmente; o objetivo da investigação é a compreensão do social e, de acordo com este, o que interessa ao pesquisador é a riqueza do material que descobre.

A entrevista, juntamente com os questionários, o *Blog*, as anotações do diário de campo e as imagens produzidas – fotografias e vídeos –, formaram o *corpus* da pesquisa.

É importante ressaltar que não pretendemos avaliar o Programa Escola Integrada e que, ao intencionar compreender as dimensões do processo de apropriação cultural

jovens, quanto de educadores e alunos dos cursos de graduação e pós-graduação da UFMG interessados na problemática juvenil. O programa situa-se no contexto das políticas de ações afirmativas, orientando-se por quatro eixos centrais de preocupação que delimitam sua ação institucional: a condição juvenil nas sociedades contemporâneas; as políticas públicas e as ações sociais voltadas aos jovens; as práticas culturais e as ações coletivas da juventude na cidade e a construção de metodologias de trabalho com jovens. Ver <http://www.fae.ufmg.br/objuventude/>.

¹⁹ A transcrição livre da entrevista encontra-se disponível no Anexo III.

buscamos iniciativas bem-sucedidas que nos oferecessem um panorama rico de experiências de educação na cidade. Essa escolha, no entanto, não impediu que identificássemos desafios e dificuldades na implementação da proposta ou que ouvíssemos dos sujeitos da pesquisa aspectos a serem aprimorados no Programa e na relação com parceiros. Além disso, como foi a partir do Programa Escola Integrada que chegamos à experiência educativa em uma escola, passa, também pelo Programa, a discussão sobre as dimensões da apropriação cultural. Sendo assim, mesmo não avaliando se o Programa está no rumo certo (o que fugiria totalmente ao escopo e propósito desta investigação), qualificamos aspectos e pressupostos do mesmo, inclusive para localização, pelo leitor, do lugar de onde falamos, das preocupações e discussões que pautam nossa maneira de olhar para a questão analisada. Essas observações aparecerão também nos depoimentos dos sujeitos que colaboraram para a consecução da pesquisa através do preenchimento dos questionários e da participação na entrevista. Mas, voltamos a afirmar, não temos com este estudo intenção de avaliar o Programa Escola Integrada.

1.2 PRIMEIRAS ANÁLISES

Nota sobre a preservação da identidade dos sujeitos

Todas as identidades foram salvaguardadas de acordo com determinação do Comitê de Ética da Universidade Federal de Minas Gerais, COEP/UFMG, de forma que os nomes dos sujeitos e instituições participantes são fictícios a fim de garantir a neutralidade e o anonimato. Informações coletadas através do questionário e da entrevista que pudessem identificar os sujeitos foram suprimidas ou modificadas com o intuito de manter preservada a identidade dos sujeitos e escolas envolvidas.

No entanto, e apesar da tradição metodológica, não deixamos de problematizar a questão da salvaguarda de identidades em pesquisas sociais. Os sujeitos estão no centro de interesse dessas pesquisas que, buscando retratar-discutir realidades dadas, por vezes, apontam caminhos para o aprimoramento de processos, revelam experiências bem-sucedidas e também práticas a serem repensadas pela sociedade.

Num contexto em que a construção e o fortalecimento de projetos de identidade estão em relevo, incitamos reflexão acerca dos limites e constrangimentos às pesquisas em Educação que, sob a égide da ética (com o que nos identificamos, evidentemente), também impossibilitam a visibilidade de projetos educativos considerados valorosos e instigantes.

Os questionários recebidos e analisados foram respondidos por nove profissionais do Programa Escola Integrada, sendo sete Professores Coordenadores e dois Acompanhantes de Projetos Especiais. Entre os profissionais, cinco são do sexo feminino e quatro do sexo masculino. A faixa etária dos respondentes está entre 37 e 59 anos e o tempo de docência entre 10 e 34 anos. Suas formações abrangem as áreas da Pedagogia, História, Educação Física, Matemática, Educação Artística e Filosofia. O tempo de atuação junto ao Programa Escola Integrada varia de 10

meses a 3 anos.²⁰ As escolas onde esses professores atuam estão localizadas nas regionais Nordeste, Noroeste, Leste, Venda Nova e Barreiro.

Julgamos importante apresentar essas análises separadamente por terem sido essas primeiras reflexões que nos levaram a repensar o percurso da pesquisa identificando as possíveis dimensões do processo de apropriação cultural.

O questionário apresenta os objetivos da pesquisa e solicita o preenchimento de dados pessoais, iniciando a abordagem com a pergunta “*Que atividades do Programa Escola Integrada são desenvolvidas com mais frequência na escola em que você atua?*” Uma matriz curricular é seguida pelos Professores Coordenadores em termos de percentual a ser atendido, sendo 40% das oficinas compartilhadas pelas áreas de *Lazer, Esportes, Cultura e Artes e Formação Pessoal e Social* (higiene, nutrição, formação para o trabalho); e 60% entre *Acompanhamento Pedagógico* (oficinas de “para casa” e “aulas de reforço”) e *Conhecimentos Específicos* (oficinas relacionadas às disciplinas do currículo formal, como “Oficina Lúdica de Matemática”, por exemplo). Porém, que oficinas são realmente realizadas com os estudantes do Programa depende de série de variáveis: disponibilidade de espaços adequados, interesse dos estudantes, existência de agentes culturais com formações específicas, “cardápio de oficinas” ofertadas pelas universidades parceiras, predisposições do Professor Coordenador, estabelecimento de parcerias, entre outras.

A seguir apresentamos o GRAF.1, resultante da análise das respostas a essa pergunta, onde se evidenciam as atividades mais frequentemente realizadas:

²⁰ Dados referentes a questionários recebidos entre novembro de 2010 e janeiro de 2011.



GRÁFICO 1 – Atividades e oficinas mais realizadas pelas Escolas pesquisadas
Fonte: Dados desta pesquisa.

Como podemos constatar, há grande diversidade de ofertas e, dentro de cada categoria: Esportes, Dança e Artes Plásticas, existem sub-grupos de atividades, como Natação, Judô, Atletismo; Dança de Rua, Pintura, Serigrafia etc., respectivamente. Na categoria “Outros” há atividades como Reciclagem, Xadrez, Oficina de Cidadania e Meio Ambiente. De acordo com a professora Joana, o intuito é

despertar os diferentes olhares deste aluno, para que ele se enxergue além da comunidade em que está inserido, isto se dá a partir do momento em que lhe é oferecido oficinas espontâneas, advindas das demandas da comunidade e/ou talentos locais descobertos. (QUESTIONÁRIO 1)

Do ponto de vista do professor Pedro o contato com “práticas educativas não convencionais” abre espaço a “possibilidades mais plurais de educação”. O olhar da professora Roberta, por sua vez, é lançado em direção às “oportunidades de ir a espaços que antes eram desconhecidos”. Veremos adiante que a gama de atividades ofertadas pelas universidades ao Programa re-configuram o currículo escolar formal, ampliando-o.

Também no que tange ao currículo, chamou-nos atenção a hierarquização implícita nos dois tempos – turno regular e contra turno: das disciplinas entendidas como básicas e imprescindíveis, “mais importantes”, e as que não estão inseridas neste espaço-tempo da escola regular, mas que passam agora a compor este outro currículo, “mais cultural” que se delineia a partir das experiências escolares de jornada estendida e nos projetos de educação não-formal articulados por organizações do Terceiro Setor. A forma escolhida para a implementação do Programa favoreceu a diferenciação entre os turnos e currículos. Assim, buscamos refletir sobre o que orienta ou fundamenta esta escolha espaço-temporal configurada nos currículos e os seus desdobramentos.

Forquin (1993, p.9) nos inquirir: *O que merece, verdadeiramente, ser ensinado?*. E acrescentamos: o que merece ser ensinado numa perspectiva ampla, sensível? Há, nos relatos dos Professores Coordenadores alusão permanente ao entendimento dos professores da escola regular em relação aos conteúdos, tempos e processos do Escola Integrada como menos importantes. Uma superioridade dos conteúdos convencionais em relação aos conteúdos trabalhados no contra turno, além de uma hierarquização dos tempos educativos.

Ao refletir sobre educação e cultura Forquin (1993, p.14) conclui ser impossível dissociá-las, visto que “aparecem como as duas faces, rigorosamente recíprocas e complementares, de uma mesma realidade.”

Para conhecer as proposições de visitas a espaços fora da escola, inseridas no questionário através da pergunta “*Em que espaços ocorrem oficinas e atividades do Programa Escola Integrada na sua escola com mais frequência?*” – que se subdividiu em *espaços dentro* e *espaços fora* da escola –, consideramos visitas a museus, centros culturais, órgãos públicos, ONGs, arquivos, bibliotecas, praças, hortas, parques, outros ambientes sociais de educação e salas de cinema, deixando margem para inserção de “outros locais”. A análise indicou, conforme aponta o GRAF.2, como sendo mais frequentes visitas a praças e parques. Talvez isso se deva à existência de praças nas proximidades das escolas e à facilidade de deslocamento – e acesso ou usufruto público – que essa proximidade propicia.

Na pesquisa do MEC (BRASIL, 2009a), as praças públicas e parques apareceram como locais fora da escola mais utilizados após os campos de futebol e as quadras. Em nosso estudo as praças surgem como espaços preferenciais e os campos de futebol ficam em segunda posição.

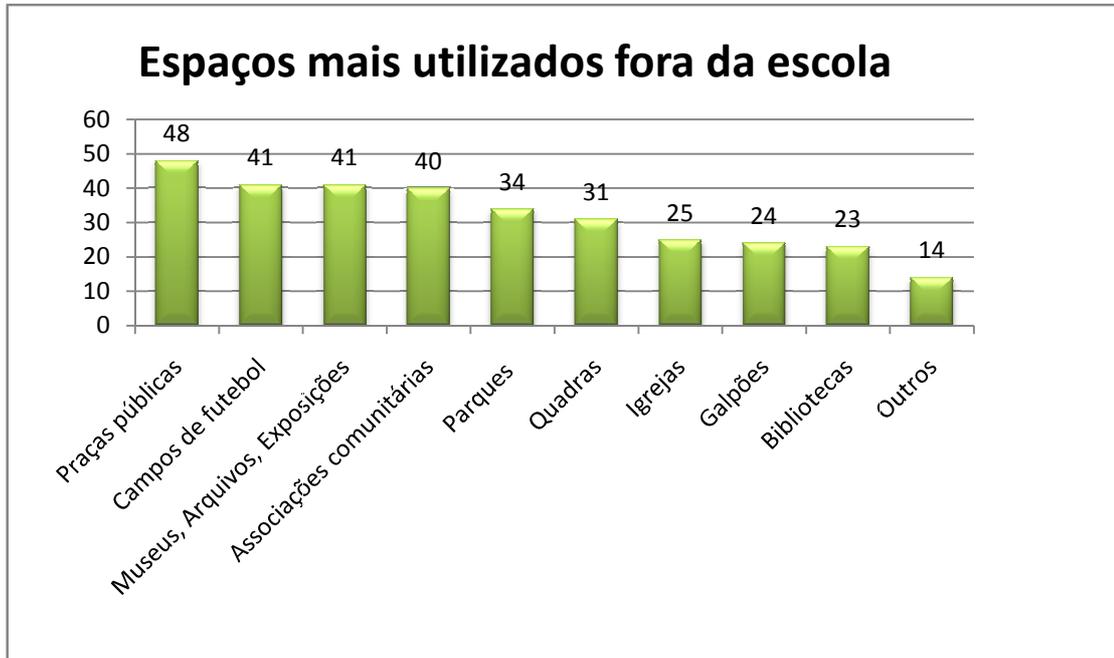


GRÁFICO 2 – Espaços mais utilizados fora da escola
Fonte: Dados desta pesquisa.

Na categoria “outros locais”, a análise dos questionários revelou os clubes e espaços destinados à prática de esportes como ginásios, escolas de esporte e parques esportivos como sendo locais bastante explorados pelas escolas, reforçando assim a preponderância das praças públicas e dos locais para a prática de esportes entre os espaços *fora da escola* mais frequentados.

Ao contrário do resultado mostrado pela pesquisa nacional, museus, arquivos e exposições surgem entre os locais mais visitados na experiência de Belo Horizonte. Essa realidade talvez se deva aos convênios firmados entre a Secretaria Municipal de Educação e espaços culturais da cidade e do entorno, como o Museu das Minas e do Metal e o Espaço TIM-UFMG do Conhecimento, em Belo Horizonte, o Centro

de Arte Contemporânea Inhotim²¹ e o Parque Nacional do Caraça em municípios vizinhos, entre outros. Devemos também destacar o fato de que Belo Horizonte é uma cidade com número considerável de museus e espaços culturais, com parcerias e acessibilidade para estudantes de escolas públicas.

Além disso, o recém-criado *Circuito de Museus*²² possibilita a todas as escolas municipais, integradas e regulares, a visita de espaços culturais da cidade com transporte gratuito garantido pelo “Programa BH para Crianças”, que possui frota de ônibus própria, disponibilizada às escolas municipais, potencializando as oportunidades de saída nas Escolas Integradas. Há também convênios com clubes e parques, com delineamento de propostas de Percepção Ambiental, como a que ocorre no Parque das Mangabeiras.

Para além dos convênios, em reunião de formação de Professores Coordenadores o clube foi revelado como um dos espaços preferidos pelos estudantes e foram elencados diversos clubes da cidade onde as Escolas Integradas levam crianças e jovens utilizando verba destinada pelo Programa para visitas.²³

Assim sendo, a análise preliminar dos dados despertou-nos interesse por conhecer de perto essas experiências de ampliação dos espaços e tempos educativos articuladas a esse ‘novo currículo’ como potencializadores da apropriação cultural na cidade. Uma cidade que, como outras, se revela um espaço híbrido que tudo engloba e modifica, inclusive a própria escola, envolvendo o meio ambiente e todas as instituições – culturais, educativas, sociais. Um espaço onde as práticas socioculturais e *espacialidades* produzidas pelas migrações cotidianas de

²¹ Todas as Escolas Integradas participam de visitas e atividades de formação no Centro de Arte Contemporânea Inhotim, em Brumadinho, MG. O convênio prevê a formação de professores e o envolvimento de estudantes numa perspectiva continuada.

²² Para participar do *Circuito de Museus* do programa “BH para as Crianças”, os professores interessados escrevem projetos de ação cultural que envolvam os espaços culturais participantes do Circuito e os enviam para a Secretaria de Educação que seleciona e concede o transporte às escolas responsáveis pelos projetos aprovados. O *Circuito de Museus* e o *BH para Crianças* não atendem exclusivamente o Programa Escola Integrada, mas todas as escolas municipais.

²³ O Programa Escola Integrada disponibiliza recursos para as diversas necessidades das escolas participantes. O valor disponibilizado para visitas a outros espaços é de R\$ 20,00 (vinte reais) por ano, por estudante (para custear ingressos, transporte, alimentação, salva-vidas etc.). São disponibilizados ainda cinco ônibus por ano, sendo que um deles deve obrigatoriamente ser utilizado no convênio com o Centro de Arte Contemporânea Inhotim. Vale ressaltar que o mínimo de integrantes para implantação do Programa é de duzentos estudantes e que, portanto, cinco ônibus de aproximadamente 50 lugares levariam 200 estudantes a outro espaço apenas uma vez por ano.

professores e estudantes se apresentam como um movimento gerador e consumidor de subjetividades.

Importou-nos conhecer a realidade dessas experiências de utilização dos espaços públicos em suas possibilidades educativas nos âmbitos cultural e social, no que pudessem desencadear processos de produção de subjetividades baseados em relações de afeto e de construção de identidades lastreadas no contato com o diverso. Nesse sentido, refletimos sobre uma possível “pedagogia da cidade”, na estrutura e organização de uma cidade educadora, na atitude de cidadãos no papel de educadores, na postura receptiva (ou excludente) de seus espaços frente à diversidade sociocultural de seus visitantes, na existência ou na falta de uma contrapartida educativa da cidade em relação à escola: quais espaços da cidade são privilegiados? E quais espaços são interditos? Qual a relação estabelecida pelos professores e estudantes com os espaços privilegiados ou interditos da cidade educadora?

Questionamos os Professores Coordenadores sobre como deveria ser uma cidade educadora. Na opinião da professora Joana, esta cidade deveria ser “voltada para o desenvolvimento de todos os seus habitantes, respeitando sua identidade, cultura e valores, tendo como objetivo a troca de experiências e a descoberta de habilidades para enriquecer a vida de sua população”, mas sinaliza que “cada vez menos espaços abrem as portas para o Programa e que muitas das vezes a burocracia dificulta o processo de aquisição de novos parceiros”, explicitando contradições.

O professor Flávio, por sua vez, idealiza uma cidade

onde todos os projetos de intervenção/construção das áreas públicas levem em consideração a possibilidade educativa, a necessidade da educação para cidadania. Uma cidade onde os cidadãos tenham em conta que as crianças têm o direito de utilizar todos os espaços e de aprender em todos eles. Onde os cidadãos se empenhem em demonstrar com atitudes, em respeitar, as regras da convivência social. (QUESTIONÁRIO 2)

Parece-nos que esta é uma das faces fortes da experiência. Por que razões o professor Flávio está, nesta resposta, explicitando o fato – quase uma reivindicação – de que as crianças tenham “direito” de utilizar os espaços e de aprender neles/com

eles? O que há no mapa dos acessos culturais na cidade de interdição às crianças, sobretudo às crianças que estudam em escolas públicas?

Ele também sinaliza a falta de espaços públicos de qualidade para desenvolver as atividades das várias escolas, ressaltando a “forte resistência das pessoas e organizações em entender/aceitar [...] a presença das crianças, contribuir para a educação das crianças, estabelecer parcerias com as escolas...”. Interrogamo-nos sobre a narrativa desse professor acerca da aceitação ou falta de aceitação por parte das pessoas para que as crianças estejam presentes. Que jogos de ausência e presença se configuram nos processos de educação na/ocupação da cidade?

Buscando raízes históricas deste processo de exclusão, vislumbramos um ideal educador presente no projeto mesmo de construção de Belo Horizonte. Os construtores da capital vislumbravam a “dimensão educativa da cidade e a perspectiva urbanizadora da escola.” (VEIGA; FARIA FILHO, 1997, p.204). A edificação do espaço urbano trazia em si a demarcação dos territórios e limites entre os *proprietários* e os *trabalhadores*. Enquanto a cidade dos proprietários era desenhada e planejada visando à ordenação e ao conforto, assim como à fruição estética e a proximidade com a natureza, o subúrbio, destinado às camadas populares, era desenhado como “espaço da irracionalidade”, como afirmam Veiga e Faria Filho (199, p.207), a zona suburbana

vai localizar-se em terreno mais acidentado, de recorte irregular e ao contrário do que foi definido para o perímetro urbano, aqui o traçado é adequado à topografia do sítio. Diferentemente da solidez e consistência da zona urbana, os subúrbios são precários com destaque para provisoriedade das edificações. Enquanto espaço da irracionalidade, aponta para as contradições urbanas da modernidade expressa nas formas distintas de assentamento físico e social dos diferentes sujeitos urbanos.

Essa hierarquia espacial localizada no projeto de urbanização será, ao mesmo tempo, nutrida pela e reforçadora da produção de estereótipos em relação às camadas populares; suas práticas sociais serão motivo de incômodo. Estereótipos negativos que operam criando preconceitos de toda ordem e marcando fortemente a relação dos moradores dos bairros “provisórios”, com o espaço urbano planejado, central. Entram em jogo questões étnico-raciais. E para além destas questões, as formas de vestir, de caminhar, de consumir, enfim, práticas socioculturais de grupos

cuja distinção foi produzida historicamente e que se vê ampliada pela lente do espaço urbano. Essa nova cidade erguerá, portanto, muros transparentes, porém bastante sólidos, *a priori* intransponíveis, que demarcam territórios e definem espaços permitidos e espaços interditos.

Interrogando-nos acerca da configuração excludente da cidade projetada, e também da cidade vivenciada no tempo (a Belo Horizonte de hoje), ficamos sensíveis ao que nos diz uma das professoras respondentes da pesquisa. Eliane relata que

Há praças e demais equipamentos que reclamam da presença dos alunos lá, não compreendem que o espaço público é para ser usado. O processo de convencimento deve se dar até para os auxiliares de limpeza, guardas comunitários e zeladores, que não estão acostumados ao uso constante destes espaços por crianças e adolescentes. (QUESTIONÁRIO 7)

Em “O direito à cidade” Henri Lefebvre (1968) caracteriza três aspectos ou momentos da produção social do espaço. O *espaço concebido* – por engenheiros e planejadores –, o *espaço percebido* pelos sujeitos – que estaria relacionado às práticas sociais e o *espaço vivido* diretamente pelos sujeitos – um espaço representacional. O autor alerta para o fato de que o direito à cidade não é do direito à visita da cidade, à circulação propriamente, mas do direito à vida urbana renovada, também passível às transformações operadas pelos sujeitos. O direito à apropriação integral do direito à cidade está relacionado à vivência e representação do espaço por um sujeito ou grupo de sujeitos, o que levaria à elaboração de um território no sentido de espaço vivido.

O fato de seguranças e responsáveis pela conservação em espaços culturais mostrarem atitudes hostis em relação aos jovens provenientes de camadas populares é recorrente. Notamos, durante a pesquisa, além disso, que essas atitudes estão direcionadas com muito mais ênfase a estudantes de escolas públicas quando se encontram nos mesmos espaços com estudantes de escolas privadas. Ou seja, trabalhadores que muito provavelmente moram em bairros periféricos, também eles nutrem preconceitos em relação aos jovens da escola pública, com quem compartilham o mesmo território e, por suposto, deveriam compartilhar a mesma identidade?

Diante dessas impressões, coletadas por meio do questionário, elaboramos para a entrevista pergunta a respeito da recepção do Programa Escola Integrada na cidade, cuja resposta transcrevemos a seguir:

As pessoas, enfim, em geral, perto mesmo, não precisa ir para longe não, elas não estão preparadas para receber esses alunos. Eles acreditam, o que eu vejo como um problema hoje, é que o pessoal entende aluno como único e exclusivamente dentro da sala de aula. E não é. Dar aula, ensinar, ter alunos, não significa colocar dentro de uma sala de aula, fechar a porta e passar atividades no quadro negro. E as pessoas têm essa ideia, falou que é aluno pra eles, que é aluno, é pra colocar na sala de aula. Eles não entendem que os meninos estão aprendendo, socializando, tão crescendo... Ah... Saiu da escola é um bando de malucos né!... Nossa lá vem um bando de malucos, de vândalos, desses meninos que gritam, que quebram, que sujam... Então a gente tem realmente essa dificuldade enorme pra tá levando os meninos a esses espaços, a certos espaços, vários espaços parceiros recebem muito bem, a gente tem feito, realizado vários passeios bacanas, sendo bem recebidos. Mas também encontramos vários espaços que deixam realmente a desejar. (ENTREVISTA 1, linhas 183-197)

A exclusão das crianças e jovens²⁴ pela cidade é patente, contradizendo o discurso em prol da democracia cultural e da ampliação do acesso das camadas populares aos espaços e bens culturais. Os estudantes de escolas públicas são vistos como desordeiros, desafiadores, despreparados, deseducados. Esse estigma envolve até mesmo as escolas localizadas em “regiões nobres” da cidade, alimentando um preconceito que *expulsa* silenciosa ou abertamente as camadas populares dos espaços públicos de socialização e cultura, onde, muitas vezes, são bem-vindas apenas para gerarem números e favorecerem a continuidade de engrenagens de política cultural que, por sua vez, são também excludentes, apesar de todos os esforços e boas intenções.

A forma desigual como essas questões são operadas na trama da cidade desencadeiam o desenvolvimento ou não de relações de afeto com o espaço urbano, da produção de subjetividades positivas em relação à cidade, da consolidação de sentimentos de pertença, pois, segundo Santos (1999, p.8), “O território usado é o chão mais a identidade. A identidade é o sentimento de pertencer àquilo que nos pertence.”

²⁴ Optamos pela forma “estudantes”, “crianças” e “jovens” em vez de “alunos” por compreender que há expansões da compreensão do que sejam alunos, e nos pareceu que as ações que acompanhamos tendem ao favorecimento da integralidade formativa dos sujeitos, rompendo, um pouco, com um princípio educativo implicado no uso da palavra aluno. Terá o leitor ou a leitora as mesmas impressões a respeito?

Havíamos, anteriormente, deixado em relevo a relação entre percepção e movimento (KANDINSKY, 1996; BENJAMIN, 1936 e 1989; DEWEY, 1936; MERLEAU-PONTY, 1971; SACKS, 2010), e entre cognição e participação (DEWEY, 1936; BONDÍA, 2002), a dimensão afetiva que organiza a percepção no deslocamento, sendo este promovido por um desejo de interação. Essa necessidade dos sujeitos de se socializarem, de se identificarem com seus pares – práticas que exigem o deslocamento –, é determinantemente influenciada pela maneira como os sujeitos se vêem e de como são vistos pelo Outro, pela sociedade.

A sociedade conforma o espaço e é conformada por ele. A história e as práticas sociais no espaço constituem *espacialidades* (SOJA, 1993, p.156) e *práticas de espaço*, segundo Certeau (1994), vinculadas à vida social. Soja sintetiza: “a constituição da sociedade é espacial e temporal: a existência social se concretiza na geografia e na história”. Assim, reafirmando o lugar como expressão de identidade, numa via de mão dupla, Soja (1993, p.161) se refere a uma “espacialidade do ser”, ou de como as identidades (ser e estar no mundo) são trabalhadas no e pelo espaço, do distanciamento necessário para *se ver* e da aproximação necessária para construir *um (seu) lugar*.

Essa percepção de si e do Outro, é, como podemos observar diariamente, revestida de preconceitos de classe social que por sua vez estão intimamente ligados à questão geográfica. Não raro ouvimos expressões como “favelados”, “suburbanos”, “povo da Zona Norte” para designar pessoas que não estão simbolicamente incluídas no núcleo social da cidade como partícipes e sujeitos de direito. A elas é destinada a invisibilidade social, passa-se por elas, sem enxergá-las.

Crianças e jovens parecem ser mais afetados por essa circunstância por viverem momento de constituição e afirmação de suas identidades, quando, como todos nessa fase da vida, para se saberem iguais, identificarem-se como iguais, precisam conhecer o diferente. Nesse sentido, as experiências que vislumbram o alargamento de territórios e de formas inclusivas de participação na cidade podem possibilitar um contato positivo e enriquecedor com o diverso, com outros grupos sociais ao promoverem o deslocamento no território. O contrário também pode ocorrer, uma experiência negativa de contato, marcada por atitudes e posturas excludentes. De

toda forma, o constante deslocamento propiciado pelas experiências de ampliação da jornada escolar pode criar novas inscrições da escola na cidade, novos usos do território, novas identificações, possíveis apropriações, novas espacialidades que esperam da cidade uma atitude recíproca: que a cidade seja território aberto à criação e à plena fruição do espaço social como um direito, que seja um território educativo.

Pensando a dimensão social de um projeto de Cidade Educadora o professor Henrique propõe uma cidade

onde as pessoas entendam que a educação não é responsabilidade única da escola. Que seja construída com essa finalidade, acessível a todos os cidadãos, com uma grande variedade de espaços: praças, parques, jardins, teatros, cinemas, museus, ginásios, estádios, bibliotecas, escolas, etc., e que seja bem sinalizada e limpa. (QUESTIONÁRIO 5)

Já o professor Pedro compreende a

Cidade e [a] escola com pouca preparação para a mudança conceitual do projeto de “EDUCAÇÃO”. Certamente os problemas atuais não partem da cidade, mas sim de seus habitantes, que em geral apresentam um olhar individualista e privado das estruturas da cidade. Temos que atuar na formação de novos olhares, novos conceitos de educação que vislumbrem a construção de uma cidade/sociedade capaz de se responsabilizar pelo outro, pelo todo. (grifo do professor respondente) (QUESTIONÁRIO 3)

A cidade como território educativo pressupõe a participação da sociedade e da própria cidade – de sua administração –, no projeto de educação. Nas palavras da professora Roberta a cidade “tem que ter uma administração que dê condições de concretizar ações educativas dentro e fora da escola”. Mas, como vimos, muitas vezes a cidade se fecha à escola. Ou antes, se fecha às crianças e jovens, notadamente os pertencentes a camadas populares. Pois, como é nosso interesse conceber processos de apropriação cultural, cabe problematizá-lo para além do Ensino Fundamental e da escola. Idealizamos que crianças/jovens que visitam espaços de socialização e cultura com a escola queiram retornar a esses espaços com seus pais e amigos, que desejem, caso as experiências com a escola sejam positivas, se apropriar desses espaços, o que nos sugere continuidade, a criação de vínculos com os lugares. Se a cidade e seus espaços institucionalizados se abrem à escola hoje, amanhã deverão se abrir aos mesmos sujeitos, jovens e adultos.

As juventudes enfrentam muitas situações de exclusão cultural. A pesquisa *Juventude Brasileira e Democracia: Participação, Esferas e Políticas Públicas* (IBASE; PÓLIS, 2005) ressaltou as dificuldades relatadas pelos jovens para participar de eventos culturais: escassez de oferta cultural nos bairros periféricos, difícil acesso aos centros que acolhem produções artísticas, uma vez que moram em locais distantes e o transporte é precário e dispendioso; o alto custo dos ingressos para shows e outras manifestações; a pouca ou nula divulgação de eventos gratuitos; os altos índices de violência nos trajetos e bairros onde têm que transitar, muitas vezes à noite, o que gera insegurança. Além disso, a dimensão do jovem como produtor de cultura não é levada em conta, sendo visto apenas como consumidor e ainda assim desprovido de “moedas de troca”, um consumidor indesejado.

Os resultados do referido trabalho mostraram que a escola é responsável por grande parte das experiências de contato com a cultura relatadas pelos jovens de todas as camadas sociais participantes da pesquisa. Neste contexto, essas experiências envolvem a ida a teatros, museus e centros culturais, sendo os shoppings e praças os lugares mais frequentemente visitados pelas classes D/E,²⁵ muito provavelmente por serem locais que exigem um mínimo de investimento de recursos. A segregação socioespacial limita “as possibilidades de acesso, experimentação, consumo e criação dos mundos da cultura, do lazer e do tempo livre” (BRENNER; DAYRELL; CARRANO, 2005, p.176).

Lembremo-nos também, entretanto, de que o acesso aos bens culturais não é tão somente questão econômica, além de se ter condições materiais para visitar determinado museu ou assistir a determinado show é preciso ter condições de acesso simbólico, no sentido do que nos diz Pierre Bourdieu²⁶, capital cultural e

²⁵ São consideradas da classe “D” famílias com renda mensal média de R\$ 505,00 e da Classe “E” pessoas com renda mensal média de R\$ 265,00, de acordo com dados disponíveis em <<http://www.cmb.com.br/graficos/brasil-02.html>>, acesso em 2 de maio de 2011.

²⁶ O sociólogo Pierre Bourdieu desenvolveu o conceito de *capital cultural* e o subdividiu em três estados: *capital cultural incorporado*, sob a forma de disposições ou herança cultural; *capital cultural objetivado*, sob a forma de bens culturais materiais; e o *capital cultural institucionalizado*, sob a forma de diplomas e titulação. O capital simbólico, por sua vez, também entendido como prestígio, “é a forma percebida e reconhecida como legítima das diferentes espécies de capital” (BOURDIEU *apud* PEREIRA, 1997, p.41). Os possuidores de capital simbólico são dotados de poder simbólico [...] que confere aos seus detentores a legitimidade pela enunciação legítima da palavra. (PEREIRA, 1997, p.42). No entanto, concordamos com Setton (2005, p.95) no que diz ser possível “historicizar e

simbólico. Essas condições são construídas em conjunto com a escola, núcleos familiares²⁷ e espaços de cultura onde existam propostas educativas engajadas com o estímulo da autonomia do público em vez de se ocuparem simplesmente da *formação de platéia*, que, no mais das vezes, não abre espaço para a crítica e a multiculturalidade, pensando a formação estética apenas como porta de entrada no mundo da cultura culta, erudita, desconsiderando a pluralidade das culturas populares.

Por outro viés, para responder nossa pergunta sobre a cidade educadora, a professora Helena se inspirou numa cidade que

ofereça os espaços necessários para o desenvolvimento das atividades do Programa, tanto no que diz respeito às internas quanto às externas (fator dificultante). Deve ofertar os espaços históricos, culturais, lazer e as reservas ambientais. (QUESTIONÁRIO 4)

A cidade educadora surge como uma cidade ideal, idealizada, utópica – não no sentido da impossibilidade, mas no sentido da ausência, da lacuna entre a cidade que se tem e a cidade que se quer, que existe apenas em potência, virtual. Pois há violência, drogas, acidentes, buracos, obstáculos, poluição, desrespeito, demolição de nossa memória, barulho, esgotos a céu aberto. Imaginações da rua e da cidade comumente são acompanhadas de sobressaltos, de experiências pessoais ou de testemunhos do risco que se corre, de manchetes saídas das páginas policiais. A escola de alguma maneira alimentou essa representação em relação à cidade, desqualificando os aprendizados “da rua” e acreditando que o que a escola ensina a cidade des-ensina. Segundo Faria Filho (2006, p.120-121)

ao longo da história da educação, a escola, a pedagogia, o pensamento educacional, e mesmo as políticas educativas, vão se nutrir do medo da cidade e da rua. Esses ambientes são vistos e/ou produzidos como focos de doença, distúrbios político-sociais, seduções as mais diversas que dificultam, ameaçam ou mesmo impedem a boa educação.

contextualizar a utilização do capital cultural em diferentes segmentos sociais” e atentar “para as variadas formas de se relacionar com os bens da cultura, de transmiti-los e de se apropriar deles, [...] (considerando) a particularidade de uma nova forma de aquisição cultural específica das formações contemporâneas”.

²⁷ Cazelli e Franco (2006), em pesquisa realizada com estudantes de escolas públicas do Rio de Janeiro intitulada “Os diferentes tipos de capital mobilizados no contexto familiar e o acesso dos jovens a museus”, mostraram que, à luz da sociologia de Pierre Bourdieu e J.S. Coleman, o capital social baseado na família somado ao capital cultural no estado incorporado (leitura nos jornais de matérias sobre assuntos sociocientíficos e prática cultural), institucionalizado (escolaridade familiar) e objetivado (disponibilidade de recursos educacionais/culturais) tem efeitos bastante significativos no aumento das chances de acesso dos jovens a museus ou instituições culturais afins.

Assim, essa concepção de que a cidade *deve ofertar* os espaços socioculturais indica que a cooperação entre escola e cidade prevista pela noção de cidade educadora – que demanda uma escola cidadã –, parece não ter sido compreendida em sua plenitude. Essa esperança de que a cidade *ofereça à escola os espaços para usufruto* reforça a dicotomia entre Educação e Cultura, Escola e Cidade, com limites bem demarcados, muros concretos, desconsiderando que a cidade engloba a escola e as casas e os bairros e os espaços de cultura e o centro, seus bens culturais, seu Patrimônio, seus moradores e habitantes. Além disso, reforça a noção de um Estado-pai, que tudo provê, num universo de passividades e acomodações.

A dicotomia escola-cidade seria um reflexo duplo da dicotomia educação-cultura? A deliberação da escola como lugar da educação e da cidade como lugar da cultura e o deslocamento que propõe a *cidade educadora* nos faz pensar no seu complemento: a *escola cultural*.²⁸

Em estudo, Castanho (1987, p.203) discorre sobre a separação entre Educação e Cultura no Brasil e conclui

Não há por que se separarem a educação e a cultura. Assim como não há por que não se separarem. A rácio-lógica aponta no sentido de sua integração. A sócio-lógica impõe sua separação. Apesar de ser na educação que o sistema de cultura encontra sua instância de reprodução, e nesse sentido manter com ela relações de dependência estrutural, como campos ambos se distinguem. E, à medida em que esses campos distintos criam suas próprias instâncias de legitimação e consagração social, o fosso entre elas se aprofunda. A distinção entre educação e cultura, extremamente débil a nível teórico, torna-se poderosa praticamente porque se criam mecanismos de “distinção” propriamente dita: mecanismos pelos quais aumenta o capital social.

Questionando, em seguida, como se posicionaria a teoria pedagógica face a essa integração ou separação. A dúvida talvez permaneça.

²⁸ Talvez tenha sido também nesse sentido que o termo *escola cidadã* foi elaborado, mas propomos aqui pensar o termo *escola cultural* em resposta à noção de *cidade educadora*, por acreditar que o termo *cidadão* entendido como ‘aquele que tem direitos e deveres’ não responde a todas as questões em pauta, notadamente à necessidade de se pensar a importância da presença da Cultura na Educação.

1.3 A ESCOLA COMO TERRITÓRIO/ESPAÇO EDUCATIVO E CULTURAL

Quando eu estava na quinta série primária, logo depois da segunda guerra mundial, nossa professora comprou alguns prismas de vidro que se destinavam a ser usados nos periscópios dos submarinos. Costumávamos nos divertir antes e depois da aula cambaleando pelo corredor entre as carteiras, chocando-nos contra a parede e uns contra os outros. Estávamos fascinados com a questão da realidade e de como saber para onde estávamos indo através desses ângulos de visão encurvados. Eu me perguntava se as crianças que precisam usar óculos o tempo todo enxergavam melhor ou apenas mundos diferentes. Quando eu parava para pensar que a lente dentro de nossos olhos também refratava a luz, eu me perguntava mais ainda se a realidade que enxergávamos não dependeria totalmente da lente através da qual a víamos. Ainda é útil pedir emprestada essa percepção infantil, reconhecer que seja qual for a realidade, ela será até certo ponto moldada pela lente através da qual enxergamos.

James Hollis

Toda descrição da realidade em que estivemos como pesquisadoras poderá ser falível. Mas de tudo o que vimos e experienciamos, podemos descrever algumas centelhas do percebido, com as lentes que usamos, evidentemente.

Naquela escola, no âmbito do Programa Escola Integrada, atuam várias pessoas: diretora, coordenadores, supervisores, professora coordenadora, agentes culturais e universitários, acompanhantes do Programa, entre outros.²⁹ O profissional que assume a função de Professor Coordenador do Programa Escola Integrada – e que é convidado ou eleito por seu protagonismo social e inserção na comunidade –, é responsável pela coordenação do Programa em cada escola, pelo relacionamento com as famílias, estudantes, parceiros e profissionais envolvidos, assim como pela definição e organização da “programação” das atividades, espaços e tempos do Programa. Ele é referência do Programa em cada unidade de ensino participante. Esse breve relato não é capaz de abranger todas as funções desse profissional, que são muitas e multiplicáveis no dia a dia. Na escola em que realizamos a observação encontramos uma Professora Coordenadora que amplia suas próprias responsabilidades. Dinâmica, sensível, engajada e exigente.

²⁹ No Programa Escola Integrada há diversas nomenclaturas para os agentes culturais, chamados também de monitores e oficinairos, assim como os universitários são chamados bolsistas ou extensionistas. Optamos aqui pela forma “agente cultural” englobando todos os atores que atuam no programa, mas que não são universitários. Esses, por sua vez, representam no texto os estudantes das universidades parceiras que atuam nas escolas, englobando bolsistas e extensionistas.

O número de estudantes inscritos no Programa nesta escola é flutuante. No contexto em que estávamos havia cerca de 230 crianças e jovens participantes. São estudantes matriculados no Ensino Fundamental, com idades entre 6 e 14 anos, estudantes dos turnos matutino e vespertino. As crianças que estudam pela manhã participam das atividades do Programa à tarde e vice-versa. Na escola, o Programa funciona nos espaços disponíveis que são poucos. A quadra de esportes, por exemplo, é ocupada ao longo do dia pelos estudantes do turno regular para as aulas de Educação Física. Há uma sala chamada Galpão das Artes e um pequeno auditório onde se realizam atividades ligadas ao Teatro. Existe também a sala de informática com computadores para as oficinas específicas.

Quando iniciamos a pesquisa de campo, a escola havia estabelecido em seu entorno parceria para utilização de espaço. Porém, a parceria foi desfeita e só depois de vários meses é que outro local para acolher as atividades foi encontrado, desta vez em sistema de comodato. A praça próxima à escola também é utilizada para atividades como recreação e jogos. As atividades em curso naquela realidade escolar pelo Programa são Esportes, Aula de Reforço, Música, Dança, Artesanato, Atividades de Artes plásticas, Culinária, Cabelereiro, Manicure, Informática, uso de Internet, Teatro, Preservação do Meio Ambiente, Reciclagem, Jornal, Rádio e visitas educativas a museus, centros culturais, ONGs, arquivos, bibliotecas, praças, hortas comunitárias e parques de preservação ambiental.

Acompanhamos atividades relacionadas ao teatro, incluindo a ida a espetáculo encenado por estudantes da escola para a comunidade escolar em um teatro da cidade, jornada no clube e visita a espaço de exposições de Arte.

A escola está em bairro constituído majoritariamente por moradores de camadas populares. Localiza-se ao lado de uma vila. Atende, portanto, a várias crianças que nela residem. A Professora Coordenadora relatou que há dificuldades na relação com o entorno da escola e que houve tempos mais difíceis, mas que aos poucos a comunidade estava se envolvendo nos projetos dos Programas Escola Aberta³⁰ e Escola Integrada.

³⁰ O Programa Escola Aberta promove cursos, oficinas e atividades de lazer e cultura para a comunidade escolar aos finais de semana.

Situada na região nordeste do município, a escola não dispõe no seu entorno de centros culturais de bairro ou quaisquer espaços públicos de cultura e socialização a não ser a praça. Segundo a Professora Coordenadora, há dificuldade em conseguir locais no entorno para a realização das atividades. Conforme dissemos essas características foram consideradas para a escolha da escola como *locus* da pesquisa.

Desde o início de nosso estudo buscamos compreender a influência das práticas culturais de Professores Coordenadores na realização de ações propulsoras do usufruto cultural com estudantes. Antes de iniciar a discussão, no entanto, é preciso destacar que esse sujeito Professor Coordenador é, antes de mais, um professor que ora assume a função no Programa Escola Integrada, e que, portanto, as questões que surgem aqui são abrangentes e tocam o sujeito-professor sem se limitar aos coordenadores do Programa.

Sobre a proposta de Cidade Educadora, voltando ao questionário, a professora Carla demonstrou sua expectativa em direção a uma cidade que "ofereça o máximo de oportunidades e espaços dignos para serem ocupados e que se possa executar projetos que levem a desenvolver habilidades e capacidades para ajudarem os alunos dentro da sala de aula". Compreendemos que essa afirmação expõe duas formas de hierarquia: uma ligada à noção de espaços "dignos" de serem ocupados por estudantes e outra relacionada à subordinação de um currículo a outro, em que os projetos realizados 'fora da escola' – portanto prioritariamente dentro do Programa –, funcionam como apoio aos projetos realizados 'dentro da escola' – ligados ao currículo escolar formal, à sala de aula.

Para explicitar a primeira hierarquia, que parte da interpretação dos professores em relação ao que seja um espaço digno de abordagem cultural, ressaltaremos a questão da formação docente – construída e em constante atualização pelos tempos escolares e de formação acadêmica, experiências de vida, formação em serviço etc. –, e sua influência nesse entendimento. Enquanto alguns profissionais acreditam que apenas museus, teatros, cinemas, salas de concerto etc., são espaços passíveis de trocas simbólicas e de construção de conhecimentos, outros

reconhecem como formadoras possibilidades diversas de exploração do território urbano como a ida ao parque, ao clube, à praça, à rua.

A maioria dos Professores Coordenadores que responderam ao questionário dizem ter como práticas culturais mais frequentes idas ao cinema, ao teatro, visitas à museus e leitura. Suas respostas indicam engajamento com a consolidação de um novo projeto educativo que inclua experiências socioculturais em espaços variados, incluindo a escola, a sala de aula, mas vislumbrando a expansão da territorialidade que se limita ao “intra-muros” escolar. Também nos questionamos sobre o perfil do Professor Coordenador, os inquirimos sobre as características que o profissional que assume esta função deve possuir. Um dos respondentes, o professor Pedro, afirmou que em sua opinião

o profissional deverá ter uma formação que o possibilite transitar em vários ambientes educativos, conhecer sobre conceitos e teorias educacionais, estar aberto e ser criativo na identificação, apropriação e implementação de práticas educativas não convencionais. Ser aberto a ideias do coletivo de profissionais e alunos da escola como um todo. (QUESTIONÁRIO 3)

A fala deste professor destaca o trânsito “em vários ambientes educativos” como uma demanda da função, o que está estreitamente relacionado à apropriação de novos territórios pela escola. Em outras pesquisas e mapeamentos de práticas culturais de professores, no entanto, constata-se que as limitações financeiras restringem sobremaneira o consumo cultural de professores. Silva (2009, p.8) afirma que

O consumo de bens culturais é bastante restrito entre professores, por razões diversas, mas, principalmente, por limitações financeiras. Perquiridos sobre a frequência ao teatro, cinema, espetáculos de dança, concertos e shows musicais e sobre a visitação a museus e galerias de arte, grande parte afirmou não ir regularmente ao cinema, espetáculos ou exposições de arte, tendo sido elevado o número dos que disseram **nunca** freqüentar eventos culturais. (grifo da autora.)

Por outro lado, há a questão da disponibilidade de tempo. A partir da década de 1990 foram aplicadas reformas nos sistemas de ensino com vistas à diminuição das diferenças sociais, ampliando o acesso à escolarização e favorecendo a inserção no mercado de trabalho das camadas mais vulneráveis da população (OLIVEIRA, 2009 p.350). As novas formas de gestão pública ocasionaram novas maneiras de entender e exercer a profissão docente: o aumento do número de estudantes, nas

escolas e nas salas de aula, proporcional ao aumento das exigências em relação à profissão (responsabilidade, autonomia, competência) e à multiplicação das funções extra-classe, geraram grande intensificação do trabalho, resultando num achatamento do tempo livre desses profissionais.

Assim, o que verificamos, é a indisponibilidade dos professores para a realização de ações culturais com estudantes. A fala da professora entrevistada destacou que

O professor comunitário tem que gostar de sair, porque a gente escuta muito aqui na escola, toda vez que tem excursão... “detesto sair em excursão prefiro ficar dentro da minha sala de aula, Nossa Senhora!, me dá 80 alunos em sala, mas não me dá 20 para sair...” isso a gente escuta demais, então tem que ter perfil, o professor comunitário tem que gostar de sair, de mostrar coisas diferentes pros meninos, não tem que ter medo de ousar, não tem que ter medo de errar, não tem que ter medo de sonhar, tem que estar no meio dos meninos, não pode tá distante dos meninos, tem que ser participativo na comunidade, tem que tá no meio dos meninos, sentar no chão mesmo, bater papo, fazer uma roda, sentar para almoçar junto, na hora que eles tiverem almoçando... (ENTREVISTA 1, linhas 412-422)

Além disso, o controle e a fiscalização do trabalho do professor são motivos igualmente desestimulantes para a promoção de ações culturais. Principalmente se o profissional não se sente seguro para argumentar e definir relações entre a ação e o currículo formal, pois em algumas realidades a ação cultural só é justificável se apresentar vínculos explícitos com o conteúdo das disciplinas do currículo escolar.

Em tempos de intensificação do trabalho docente, como pensar na criação de um tempo de formação pessoal dos professores para otimizar ações culturais? Como educadores, professores, agentes culturais se envolverão em ações para a apropriação da cidade e da cultura urbana se suas experiências são limitadas por diversas razões? Como vislumbrarão o rompimento destas barreiras para consolidação de uma prática educativa inclusiva do direito à cultura e à cidade de maneira integral? Que concepção estes profissionais têm da formação integral dos estudantes que envolva o contato direto com a Cultura? Que concepções os sujeitos que efetivamente conduzem oficinas e atividades, agentes culturais e universitários, têm da mediação cultural na cidade, com a cidade?

A constituição do currículo do Escola Integrada em cada unidade de ensino almeja ao que o Programa preconiza em termos da proporcionalidade das experiências,

atividades e oficinas. Contudo, avaliamos que essa realização também perpassa o perfil do Professor Coordenador e suas escolhas, suas estratégias de constituição de um currículo cultural específico daquela e para aquela realidade. Ao analisar os questionários percebemos que professores que têm práticas culturais mais expansivas, que freqüentam espaços culturais na cidade também são os que mais promovem as oficinas e atividades fora da escola. Apresentamos a seguir o gráfico gerado pela análise das respostas dos Professores Coordenadores a respeito de suas práticas de lazer e cultura.³¹

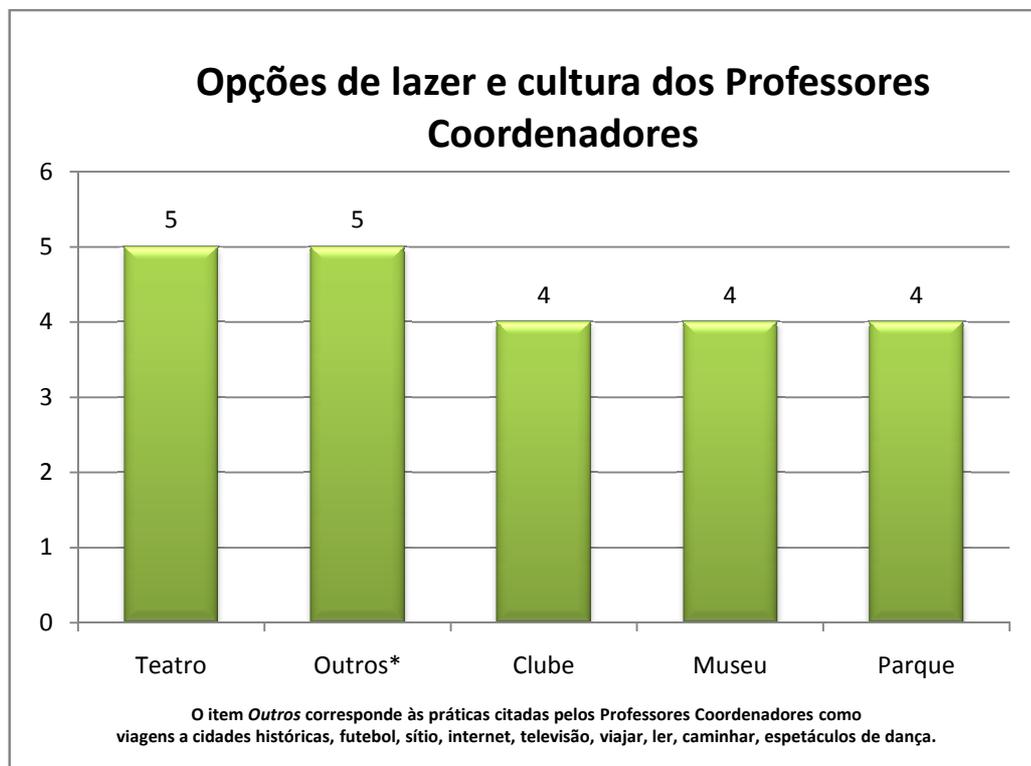


GRÁFICO 3 – Opções de lazer e cultura dos Professores Coordenadores
Fonte: Dados desta pesquisa.

Gostaríamos de salientar que no momento de construção do instrumento e de sua validação não nos detivemos à importância de deixar aberta a questão sobre as práticas culturais de professores. O fato de termos inserido opções de múltipla escolha, onde apareciam, nesta ordem: Clube, Teatro, Cinema, Museu, Parque e

³¹ Na pergunta do questionário sobre práticas culturais de professores optamos por nos referir às “opções de lazer e cultura” pelo fato de termos percebido, desde os primeiros contatos com as escolas e professores que alguns espaços de lazer como o clube, por exemplo, assumiam papel central como ambientes sociais de educação com verificação de desdobramentos culturais por vezes mais significativos que os possibilitados pelos espaços de cultura institucionalizados como o museu. Voltaremos a esse ponto adiante.

Outros, pode ter gerado “falsas respostas”, indicando preferências/desejos que não chegam a configurar práticas culturais efetivas. Em “Outros” surgiram práticas como viagens a cidades históricas, futebol, ida a sítios, Internet, leitura, televisão, caminhada e ida a espetáculos de dança.

A manutenção de práticas culturais hoje exige investimento de tempo e de recursos financeiros que não são compatíveis com as condições de trabalho em que a realidade docente se realiza no Brasil. A desvalorização da profissão, traduzida pela precarização e intensificação do trabalho docente somam-se à extensão do tempo de dedicação, dificultando o investimento na construção de repertórios culturais. Essa reflexão indica o quanto é relevante associar, à discussão das práticas e repertórios culturais dos professores, análises relativas às suas condições de trabalho.

Para circunscrever essa discussão, tomemos a situação da Arte nas escolas brasileiras. Há décadas estudiosos e professores de Arte advogam pela inclusão da disciplina Arte no currículo escolar formal. Ainda estão longe de atingir as metas estabelecidas, mas muito avançaram em termos do reconhecimento da Arte como campo do conhecimento, de sua importância para a formação integral dos estudantes. Negligenciada, deturpada e renegada ao último plano, tida como um “saber menor”, ainda hoje (e com muita frequência) vemos a Arte ser tratada como “terapia”, “momento de relaxamento”, de “lazer e entretenimento”, sendo por vezes delegada a professores sem formação específica ou formados em outras áreas. A Arte disputa espaço no currículo formal, o tempo – quando há algo excepcional na escola, reposição de alguma aula, palestras ou outras atividades imprevistas não raro é a aula de Arte que é cedida –, e nos espaços físicos das escolas, desprovidas que são de espaços adequados: salas claras, arejadas, com grandes mesas, pias etc. Sem citar a necessidade de investimento em materiais de qualidade, escolhidos por sua pertinência a cada técnica ou experimentação, pois o que vemos é a repetida utilização de materiais que permitem poucas possibilidades de uso e que nos fazem suportar atividades empobrecidas.

No entanto, a Arte em todos os campos de expressão, Visuais, Audiovisuais, Música, Literatura, Dança, Performance etc., pode aproximar estudantes dos

sistemas simbólicos, estimular a disposição para leitura do mundo, a subjetivação, a expressão, a compreensão da interdependência dos saberes. Por trabalhar efetivamente com a formação dos sentidos de maneira ampla, a discussão sobre o ensino-aprendizagem da Arte poderá nos guiar na discussão sobre apropriação cultural na cidade, uma vez que, conforme verificamos, entre as atividades mais realizadas nas experiências estudadas estão o Teatro, a Dança, as Artes Plásticas e a Música, além de serem os museus e exposições, segundo os dados já apresentados, os espaços mais frequentados pelos estudantes nessas realidades.

Nesse sentido, no que tange à atuação dos professores em relação aos chamados conteúdos culturais, destaca-se a importância de uma formação que privilegie visitas a espaços socioculturais fora da escola, mas, também, o acolhimento pela escola da produção cultural da comunidade, da cidade e de outros lugares: a “cultura da cidade” pode (re)viver na escola. Segundo Sacristán (2000, p.74)

Os desafios básicos da escola estão em oferecer outro sentido da cultura, distinto do que distribui através de seus usos acadêmicos, e romper a carapaça com a qual se encerrou a si mesma, para se conectar melhor com a cultura exterior, cada vez mais ampla, mais complexa, mais diversificada e mais atrativa. Ao mesmo tempo, seria preciso conceber a reforma do currículo da escolaridade obrigatória de forma coerente com uma política cultural geral, recuperando para o âmbito escolar meios e possibilidades não-utilizados que existem fora dele. *Deixar para o professorado essa tarefa é lhe pedir muito.* (grifo nosso)

Para abordar a segunda hierarquia – relacionada à representação de menor valor das atividades que têm lugar *fora da escola* às disciplinas desenvolvidas *dentro da escola* –, nos debruçaremos sobre o currículo. A possibilidade de se repensar o currículo, tornando-o mais conectivo, aberto a saberes e fazeres externos aliados a uma política cultural é tema densamente explorado por muitos autores (FORQUIN, 1993; TORRES SANTOMÉ, 1997; SILVA, 1995; SILVA; MOREIRA, 2006; ARROYO, 2011, entre outros). Interessa-nos aqui destacar como, nas experiências estudadas, o currículo escolar formal estando conectado aos saberes dos agentes culturais, aos conhecimentos e práticas dos universitários que passam a frequentar as escolas, aos problemas da comunidade e aos conteúdos impressos nos espaços da cidade pode se inspirar nesse ‘novo currículo’, inspirando-o em contrapartida, criando, talvez, um espaço de diálogo, e não de separação.

Pensamos o currículo também como um território – com suas disputas de caráter político, ideológico, cultural –, e tentamos perceber como ele se configura como um território do conhecimento, um tempo-território simbólico, onde há negociações e hierarquias.

Através das abordagens informais de Professores Coordenadores e durante análise dos questionários pudemos perceber uma forte subordinação do currículo proposto nas experiências de Educação Integral em relação ao currículo formal. Ao longo da entrevista, questionamos “como integrar o currículo escolar regular aos tempos formativos do Programa Escola Integrada sem hierarquias”. Transcrevemos a seguir a resposta da professora:

É... Não é fácil, não. Primeiro porque a gente tem uma resistência muito grande dos professores em aceitarem o Programa Escola Integrada. Não tem essa facilidade maior deles sentarem com a gente, conversarem com a gente “Estamos trabalhando essa matéria na sala de aula. Então vamos ver o que a gente pode trazer para dentro das oficinas, buscando isso... Ah... esse mês nós vamos trabalhar fauna, digamos, então o que a Escola Integrada pode tá entrando, mexendo nas oficinas sobre a fauna”. Mas é... Esses professores não misturam muito, sabe, separam muito a Escola Integrada da Regular. Então a gente procura *tá* integrando sim, através dos trabalhos que os meninos chegam para fazer, a gente vai para sala de informática, vamos ver que trabalho que tem que fazer, se é um trabalho de meio ambiente, a gente tem uma *oficineira* de meio ambiente então vamos fazer esse trabalho com ela. Temos acompanhamento escolar. Nós temos aqui na escola 4 oficinas de acompanhamento escolar, até inglês às vezes as meninas trabalham aqui. Então a gente procura, nessas oficinas de acompanhamento *tá* trabalhando com os meninos atividades relacionadas ao currículo, mas é parte da gente, a gente que procura saber o que eles estão estudando, pega o caderno, pega o Para Casa... “Ah... Esse mês os meninos estão estudando o quê? Vamos bolar uma atividade aqui bacana... que dê para *tá* integrando tudo”, mas poderia eu acho, poderia ser bem maior esse envolvimento do currículo, do que os meninos estão estudando com as oficinas, se não houvesse tanta resistência. (ENTREVISTA 1, linhas 19-38)

É perceptível na fala da professora o incômodo com a cisão dos tempos-espacos da escola, fazendo surgir duas: a do tempo regular e a do contra turno.³² Essa afirmação reforça a disputa existente entre os “dois currículos”: duas concepções distintas de Educação? –, explicitadas na ação destes profissionais. Essa é uma das falas mais recorrentes. Como ressalta o professor Henrique, seria necessário que houvesse uma “formação para as coordenações de cada ciclo e turno, a fim de

³² Há experiências em que as oficinas e atividades ocorrem no mesmo turno, juntamente com as disciplinas regulares e há outras que assumem as duas formas: com as disciplinas do currículo formal e as oficinas ocorrendo no mesmo turno e no contra turno. Nossa investigação ocorreu num universo em que as oficinas ocorrem apenas no contra turno.

perceberem a escola como uma coisa só, que o aluno do regular é a mesma criança do Escola Integrada.”

Há discriminação em relação aos “saberes comuns” dentro da própria escola e essa é uma opinião compartilhada pelos Professores Coordenadores e Acompanhantes com os quais conversamos. Como buscar pertencimento na cidade a partir da escola se a própria escola, em sua *forma escolar*, (CHARTIER, 2000, p.166),³³ não acolhe plenamente os estudantes?

Outra pergunta central para essa discussão é “Como a cultura é contemplada no currículo formal hoje?” Faz-se, logo, necessário, dizer a que cultura estamos nos referindo. Popular, erudita, escolar, de massas, tecnológica, comunitária, local, culta? A polissemia do conceito de cultura refuta classificações estanques. Não caberá neste estudo extenuar os significados da cultura, ou das culturas, mas o esforço da busca nos permite – e exige –, que tomemos uma posição, por mais polissêmica que seja. Concordamos, pois, com Certeau (1995, p.239-240) que a

cultura oscila mais essencialmente entre duas formas, das quais uma sempre faz com se esqueça da outra. De um lado, ela é aquilo que “permanece”; do outro, aquilo que se inventa. Há, por um lado, as lentidões, as latências, os atrasos que se acumulam na espessura das mentalidades, certezas e ritualizações sociais, via opaca, inflexível, dissimulada nos gestos cotidianos, ao mesmo tempo os mais atuais e milenares. Por outro, as irrupções, os desvios, todas essas margens de uma inventividade de onde as gerações futuras extrairão sucessivamente sua “cultura erudita”. [...] Ela é a humanidade vivenciada pelo homem, mas ignorada por ele. O sono no qual ele fala sem perceber. A história e a sociologia, a economia e a política dela apreendem apenas as “resistências”. Porque a atividade científica ou governamental é sempre elitista, ela depara com a cultura silenciosa da multidão como um obstáculo, uma neutralização ou uma disfunção dos seus projetos. O que nela é perceptível é, portanto, uma “inércia” das massas com relação à cruzada de uma elite.

O autor então nos pergunta: “Em que condições pode ser mudada a relação de forças que estabelece a maioria como limite de ação de uma minoria?”³⁴ A escola é, ou deveria ser, o local da cultura por excelência, de todas as culturas. Mas, como

³³ Conceito elaborado por Guy Vincent em 1982, a “forma escola”, ou, como trabalhado por Anne-Marie Chartier, a “forma escolar” é ferramenta que permite “repertoriar através da disparidade indefinida dos gestos profissionais as invariantes da intervenção pedagógica, ligadas não aos imperativos de toda transmissão de saberes, mas à forma escola de transmissão”. Influenciada por Michel de Certeau, Chartier pensa a forma escolar impregnada das *táticas* e práticas inventivas, que dão a ver os usos e desusos dos modelos e regras do que se poderia chamar, não sem dissenso, de cultura escolar.

³⁴ CERTEAU, 1995, p.240.

sabemos, há hierarquias. Torres Santomé (1997, p.8) sugere a educação (e as questões curriculares) como uma dimensão da *política cultural* de cada sociedade, o que pressupõe

uma seleção cultural que se oferece às novas gerações para facilitar sua socialização, para ajudá-las a compreender o mundo que as rodeia, conhecer sua história, promover valores e utopias. Assim, pois, surge já uma primeira questão: quem são as pessoas que vão participar dessa tomada de decisões a respeito de tal seleção de conteúdos, e por quê?

Para além do debate, muito profícuo, sobre as disputas de poder que desenham o cenário das escolhas curriculares formais e não-formais, gostaríamos de focar a dimensão cultural dos currículos – notadamente o novo currículo proposto pelas experiências de Educação Integral, entendendo por ‘dimensão cultural’ todas as oportunidades de contato com outras dimensões formativas na escola e fora dela, em que também há *ênfases e omissões* (FORQUIN, 1993).

Em nossa pesquisa encontramos numerosas oportunidades de formação ofertadas pelas universidades parceiras às escolas participantes do Programa:³⁵ “Cidadania e Meio Ambiente”, “Nutrição”, “Culinária”, “Cabeleireiro”, “Manicure”, “Preservação do Meio Ambiente”, “Gênero, educação e sexualidade: a arte da identidade”, “O Desenho infanto-juvenil como recurso de construção de conhecimentos”, “Vamos Dançar? - Trabalhando a auto-estima, o auto-cuidado e projeto de vida”, “Pin Hole”, “Alfabetização Visual”, “Informática Básica”, “Finanças Pessoais”, “Melhorando a comunicação visual da sua escola”, “Palestra sobre doenças sexualmente transmissíveis”, “Horta terapêutica (fitoterápicos)”, “Auto-Estima: que bicho é este?”, “Brincando se aprende”, “Respire Melhor”, “Direitos, Deveres e Cidadania”, “Grafiteagem e pichações”, “Coleta seletiva”, “Dança de Rua (*Street Dance*)”, “Língua Afiada”, “Oficina de *Blog*”, “Contos da tradição oral na sala de aula”, “Fotografia Digital e Alteridade”, “Memória em Retalhos”, Oficina básica de roteiros para vídeo”, “Paisagem, memória e identidade”, “Prevenção do abuso de drogas”, “Tudo que você sempre quis saber sobre sexo e nunca teve coragem de perguntar”, “Violência escolar e sexual”, entre outras.

³⁵ Incluímos no anexo IV, outras atividades realizadas nas escolas com as quais tivemos contato e as ofertadas pelas universidades parceiras do Programa Escola Integrada extraídas dos formulários das próprias universidades em 2009. Não nos preocupamos, no entanto, em classificá-las por áreas (esportes, lazer, nutrição etc.) justamente para enfatizar a pluralidade de ofertas.

Extraídas dos formulários “Quadro de Oficinas Ministradas” de oito universidades parceiras do programa, cada proposta de oficina prevê a ementa, a faixa etária, a materialidade, o espaço ou ambiente necessário, a caracterização e observações específicas. São propostas construídas por universitários juntamente com professores tutores das universidades parceiras e com apreciação dos Professores Coordenadores das escolas. Cabe ressaltar que, conforme dissemos, a maior parte das oficinas prevê o uso da infraestrutura da própria escola, o que, a princípio, não coagiria sua realização por falta de espaços. Desconhecemos se todas essas propostas já foram realizadas. São as escolas, através de seus Coordenadores que escolhem as oficinas de acordo com o interesse, a demanda, a disponibilidade de espaço, e as diretrizes do próprio Programa para a distribuição das oficinas, de acordo com o quadro abaixo

QUADRO 1 – Distribuição das oficinas do Programa Escola Integrada de Belo Horizonte, MG

Lazer, esportes, cultura e artes	Correspondem a 40% das oficinas
Formação pessoal e social	
Acompanhamento pedagógico	Correspondem a 60% das oficinas
Conhecimentos específicos	

Fonte: Relatório de Avaliação Econômica do Programa Escola Integrada de Belo Horizonte, CEDEPLAR/UFMG e Fundação Itaú Social. 2008.

Os Professores Coordenadores devem igualmente, seguindo orientações do Programa, mesclar atividades ofertadas por universitários (aproximadamente 60%) e oficinas ofertadas por agentes culturais da comunidade (aproximadamente 40%).

Com feições de “inventário do mundo” – como os de Arthur Bispo do Rosário³⁶ –, a listagem de oficinas presente no anexo IV parece ser um retrato do nosso tempo, das coisas do mundo. Borges (1999, p.254) escreveu

³⁶ O artista brasileiro Arthur Bispo do Rosário passou 50 anos confinado em um manicômio no estado do Rio de Janeiro. Sua extensa obra, que inclui *assemblages*, panôs, coleções de miniaturas e um

Um homem se propõe a tarefa de desenhar o mundo. Ao longo dos anos, povoa um espaço com imagens de províncias, de reinos, de montanhas, de baías, de naus, de ilhas, de peixes, de moradas, de instrumentos, de astros, de cavalos e de pessoas. Pouco antes de morrer, descobre que este paciente labirinto de linhas traça a imagem de seu rosto.

Esse labirinto-rosto formado pela diversidade de saberes que constitui a cultura é, ao mesmo tempo, “o repertório, o material simbólico, no interior do qual se efetua a escolha das coisas ensinadas e o princípio dinâmico, o impulso, o esquema gerador das escolhas do ensino. [...] seleção na cultura e seleção em função da cultura” (FORQUIN, 1993, p.38).

Dessa forma, o currículo proposto pelas experiências estudadas pode estar mais próximo da realidade, da vida dos estudantes, crianças e jovens, a dimensão da *política cultural* de cada sociedade de que nos fala Torres Santomé (1997). O autor ressalta a dificuldade em criar relações entre conteúdo curricular, tarefas escolares, vida real e questões cotidianas enfatizando a forma desmotivante pela qual conteúdos culturais de pouco interesse são organizados e trabalhados como uma das críticas mais comumente dirigidas às instituições educativas (TORRES SANTOMÉ, 1997, p.14). A defesa que faz da necessidade de estimular nos estudantes a tomada de consciência da realidade através de postura crítica adquirida em atividades de contato direto com a diversidade cultural, vem ao encontro das propostas de educação em espaços não-formais, no bairro, em espaços da cidade, ações que podem ser estimulantes para a realização de debates em interação com a realidade. Levamos a discussão sobre os currículos da escola regular face às experiências de Educação Integral para os Professores Coordenadores e salientamos a opinião do professor Flávio, para quem a proposta em andamento promove o

enriquecimento da experiência dos alunos no relacionamento social graças à diversidade de oficinas e ao contato com atores diversos na construção da cultura e do conhecimento. A aproximação do saber acadêmico com a efetivação da prática social norteada por este saber contribui para mudanças e adaptações na formação dos estudantes.

manto bordado, dentre vários outros artefatos, compunham o que o próprio artista designou de "registros sobre minha passagem sobre a terra", um catálogo de todas as coisas do mundo, que, segundo ele, seria apresentado a Deus no dia do Julgamento Final. Supõe-se que o extenso repertório que o artista possuía foi adquirido durante o período em que foi marinheiro.

Evidentemente, as disciplinas que compõem o currículo escolar formal, têm sua importância no desenvolvimento intelectual dos estudantes, em sua formação para a vida. O que pretendemos problematizar aqui é a possibilidade de se repensar os tempos-espacos escolares diante da demanda por novos conhecimentos. Focar o chamado currículo convencional, e também as formas como os conhecimentos estão sendo transmitidos aos estudantes. Segundo Salvador (*apud* DAYRELL, 1996, p.156)

o estudante aprende quando, de alguma forma, o conhecimento se torna significativo para ele, ou seja, quando estabelece relações substantivas e não arbitrárias entre o que se aprende e o que já conhece. É um processo de construção de significados, mediado por sua percepção sobre a escola, o professor e sua atuação, por suas expectativas, pelos conhecimentos prévios que já possui. A aprendizagem implica, assim, estabelecer um diálogo entre o conhecimento a ser ensinado e a cultura de origem do aluno.

Segundo Silva (1995, p.184), “o nexu íntimo e estreito entre educação e identidade social, entre escolarização e subjetividade, é assegurado precisamente pelas experiências cognitivas e afetivas³⁷ corporificadas no currículo”. Essa afirmação nos incita a refletir também sobre a presença da cultura na formação de professores e do espaço que lhes é reservado – ou exigido e conquistado, não sem lutas por autoria e autonomia –, para se verem e se entenderem também como sujeitos de direito à cultura, à memória e à subjetividade, pois, “os próprios currículos de formação de pedagogia e de licenciatura não avançaram tanto em sua responsabilidade de prepará-los como profissionais do direito à cultura” (ARROYO, 2011, p.344).

Assim, o que vemos no cotidiano escolar são, por vezes, disciplinas voltadas para si mesmas, saberes independentes e fragmentados que povoam salas de aula gerando cada vez mais desconforto e enfado, tanto para estudantes quanto para professores, desconectadas que estão da vida destes mesmos sujeitos. Segundo Silva (1995, p.185)

Há [...] uma distância enorme entre as experiências atualmente proporcionadas pela escola e pelo currículo e as características culturais de um mundo social radicalmente transformado pela emergência de novos movimentos sociais, pela afirmação das identidades culturais subjugadas, pelas lutas contra o patriarcado, pelos conflitos entre poderes imperialistas e resistências pós-coloniais, pelo processo de globalização e pela generalização dos novos meios e técnicas de comunicação. No novo mapa

³⁷ Às quais acrescentamos as estéticas, políticas e éticas.

cultural traçado pela emergência de uma multiplicidade de atores sociais e por um ambiente tecnicamente modificado, a educação institucionalizada e o currículo continuam a refletir, anacronicamente, os critérios e os parâmetros de um mundo social que não mais existe.

Destarte, conforme dissemos, interessa-nos reconhecer *práticas e táticas* dos sujeitos envolvidos nesses processos, em que sua “criatividade dispersa, tática e bricoladora [...] esses modos de proceder e essas astúcias” (CERTEAU, 1994, p.41-42) imprimem novas possibilidades, novas paisagens ao que já é, a princípio, determinado. Assim, cabe ressaltar o fazer cotidiano dos Professores Coordenadores praticantes dessa experiência de abertura da escola para um novo currículo, pequenas subversões, como a do professor Henrique, ao ser questionado sobre sua formação, trajetória docente e ao que o levou a assumir a função de Professor Coordenador:

Sempre procurei participar de formações por não concordar com a forma “inanimada” da escola e para combater isso precisava investir em mim. Procurava sempre incentivar a participação dos alunos em atividades que fossem interessantes, curiosas e que permitissem perceber muito mais, além da disciplina. Procurava orientar meus alunos para a participação nas atividades de forma a terem uma percepção mais completa, uma análise mais profunda e integral com a finalidade de contribuir também com a sua cidadania. (QUESTIONÁRIO 5)

Esse depoimento – de um professor que acumula 20 anos de docência –, denota discordância com o inanimado que habita a escola, ronda suas práticas. Afirmando a importância do investimento na formação profissional e pessoal do professor como suposto para mudar essa realidade, externa também incômodo face à fragmentação do currículo, vislumbrando a participação dos estudantes em atividades integradoras.

Esses currículos-territórios podem, portanto, ser flexíveis. O núcleo da escola, as escolhas que conformam o currículo e as formas de compartilhá-las podem buscar referências nas memórias de professores e estudantes, na vida cotidiana, na cultura das comunidades do entorno etc., se transformando em “territórios de contato” (HISSA, 2007).

Esta concepção educativa encontra no espaço local do cotidiano, da cultura popular, paisagens e heranças que representam determinadas formas de ser e de estar no mundo, próprias de cada comunidade. O Professor Coordenador pode se conectar a

essas realidades, inspirar-se nelas e estabelecer relações com os espaços e territórios disponíveis. Encontramos exemplo dessa predisposição durante pesquisa de campo em uma escola onde festas populares e manifestações culturais tradicionais são objeto de atividades dos estudantes, que, por sua vez, num processo de identificação e re-significação, inscrevem no espaço da escola visualidades que narram essa experiência. Segundo a Professora Coordenadora desta instituição “a gente procura *tá* unindo, o que acontece lá fora, acontece aqui dentro.” A noção dentro-fora da escola, que surge nesta fala nos convida a pensar as dicotomias conteúdo-continente, limite-fronteira, aqui-lá, aberto-fechado. Introduzimos assim, outro território simbólico envolvido na formação de estudantes que interessa à nossa discussão: os espaços construídos, notadamente a arquitetura escolar.

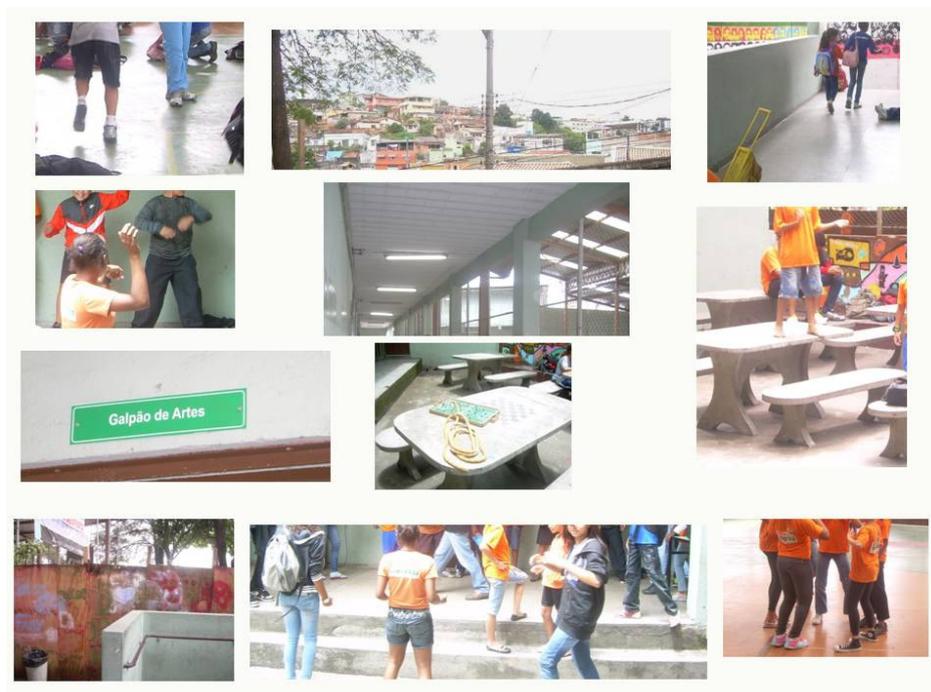


FIGURA 1 – Mosaico: Paisagem urbana, arquitetura e práticas de espaço
Fonte: Fotografias produzidas pelas autoras durante a pesquisa de campo.

Ao afirmar que “toda fotografia é um certificado de presença”, Barthes (1984, p.129) reforça o caráter documental da imagem fotográfica. Capturar/ver uma fotografia é como se olhar no espelho: doçura, violência, lembranças... Por vezes não nos reconhecemos naquele ou noutro lugar. Machuca, diverte, instaura uma presença-ausência capaz de convocar temporalidades, desejos, impressões.

Sou o ponto de referência de qualquer fotografia, e é nisso que ela me induz a me espantar, dirigindo-me a pergunta fundamental: por que será que vivo *aqui e agora*? Certamente, mais que outra arte, a Fotografia coloca uma presença imediata no mundo – uma co-presença; mas essa presença não é apenas de ordem política (“participar dos acontecimentos contemporâneos pela imagem”), ela é também de ordem metafísica. (BARTHES, 1984, p.125)

[Chegar à escola. O percurso até lá despertou em mim recordações de infância, o cheiro do pão sovado fabricado e saído quentinho às seis da tarde junto com a Ave-Maria. Minha avó na janela rezando o terço. Há quanto tempo eu não passava por aqui... passei em frente à casa. Janelas fechadas, muro pichado, fui preenchida pela imagem de todos os aposentos ao mesmo tempo: quem será que a habita agora?

Me perdi no bairro, me deixei levar até a escola desconsiderando as indicações do *Google*. Sobe, desce, contramão, contorna, é logo ali. Ao chegar encontrei a Professora Coordenadora entrando em reunião para resolver problemas da Oficina de Rádio: *precisamos de bons computadores conectados à Internet banda larga, de programas que permitam fazer a edição e, sobretudo, precisamos de um espaço para a Rádio...* Momentos depois, fim da aula: troca de turno. Estudantes indo embora, outros chegando.

Os estudantes do Escola Integrada, como ficam na escola, começaram a ocupar os espaços de diversas maneiras, alguns jogavam cartas, outros estudavam nas mesas próximas à quadra, alguns conversavam. Muitos almoçavam, uns corriam, alguns discutiam, outros olhavam. Comecei a ouvir uma música, vinhetas, recados. A Rádio-Escola está no ar! O movimento toma conta do espaço, alguns continuam onde estão fazendo a mesma coisa, outros se juntam para ensaiar coreografias. Outros simplesmente dançam.

Deslocamentos, corpos, espaços, brincadeiras. Eu fotografando.

Exercício poético: que enquadramentos?

Olhando e sendo vista, despertando vontades de pose: *tira uma foto minha?*

Constrangimentos: exercício ético.

Pareceu-me por um momento que se sentiam “em casa”. Lembrei-me do que escreveu a professora Eliane, da relação dos estudantes do Programa Escola Integrada com a escola, que eles se sentem mais “donos do pedaço” e acabam nutrindo uma relação de respeito com a escola. Quando vi o menino descalço dançando em cima da mesa lembrei-me de Santos (1999, p.8): “o território usado é o chão mais a identidade”. Poderia ocorrer uma dilatação do espaço que permitisse, só um pouquinho, a extensão de um espaço privado para um espaço público?]

A escola em seu exterior: o trajeto que leva à escola, sua localização, a forma como está disposta no território, a estética do bairro, as casas e comércios vizinhos, as pessoas, os muros, a porta de entrada. Em seu interior: os muros, a porta de entrada, os corredores, o pátio, as salas de aula (esse tipo especial de território), suas janelas, a cantina, as pessoas. Os sons, a sirene, os gestos. Os espaços da escola e seus usos. Paisagem cultural, arquitetura e movimento são informações percebidas pelos estudantes de maneira simbólica, permeadas por valores éticos, estéticos, políticos e ideológicos:

a arquitetura da escola, (porém), silenciosa, [...] portadora de um discurso subliminar, como um currículo oculto. Silenciosamente falante. [...] paredes, nos ensinam e falam! Mas...falam o que? Ensinam o que? Vejamos. E para ver, feche os olhos e visualize sua escola. Esta onde você trabalha ou aquela onde você estudou. E pense o que este arranjo espacial lhe diz. O que você ouve? O que você sente? Acolhimento? Controle? Afeto? Alegria? O que? Gritos, gemidos ou uma bela canção? (FRAGO; ESCOLANO, 2001, p.26-27)

Façamos, como os autores nos convidam, uma viagem em busca dos sentidos de nossa infância e juventude na escola: as cadeiras duras solicitam por muito tempo uma postura que o corpo não aprecia, há incômodo; dependendo de onde nos sentamos a luz refletida interfere na visualização do quadro negro; está quente, os ventiladores abaixo das lâmpadas criam um efeito de luz que afeta nossa concentração. Onde guardamos nossos objetos? As mochilas pesadas e volumosas, cheias de livros, se acumulam nos corredores entre as cadeiras. O som do sino da diretora traz uma boa-nova: é hora do recreio. Mas o mesmo som é também, por vezes, usado para repreender, assusta, nos deixa alertas.

Esse cenário escolar povoa a memória de muitos de nós. Reflexões de Luis da Câmara Cascudo sobre a rede de dormir publicadas em 1950 (CASCUDO, 1983

apud GONÇALVES, 2005, p.23) podem ser úteis para pensarmos o corpo em relação com os espaços, mobiliários e objetos no âmbito da escola. Neste estudo antropológico, a rede de dormir – objeto de uso popular –, em oposição à cama, considerada como objeto “civilizado”, é analisada também em sua dimensão de adaptabilidade ao corpo. Ao descrever as redes, os significados de cada detalhe ou das formas de usar, Cascudo fala de uma relação entre corpo e cultura, onde outras dimensões estão em jogo, mas é a dimensão fisiológica que aparece em toda sua potência:

O leito obriga-nos a tomar seu costume, ajeitando-nos nele, numa sucessão de posições. A rede toma nosso feitio, contamina-se com nossos hábitos, repete, dócil e macia, a forma de nosso corpo. A cama é hirta, parada, definitiva. A rede é acolhedora, compreensiva, coleante, acompanhando tépida e brandamente, todos os caprichos de nossa fadiga. Desloca-se, incessantemente renovada, à solicitação física do cansaço. Entre ela e a cama há a distância da solidariedade à resignação. (CASCUDO, 1983 *apud* GONÇALVES, 2005, p.26)

Esta passagem, além de sugerir que espaços, objetos e mobiliários escolares possam ser mais *solidários* ao corpo de docentes e discentes³⁸, levou-nos a pensar a educação do corpo e sua importância no âmbito dos programas educativos por nós analisados: o lugar do corpo na escola e sua expansão nas experiências de ampliação da jornada escolar – além dos usos diferenciados dos espaços da própria escola –, como possibilidades educativas potencializadoras da autonomia: princípio e essência da apropriação cultural?

Usos diferenciados dos espaços da escola, *práticas de espaço* que definem onde se pode jogar cartas, em que momentos é possível sentar-se no corredor, dançar, subverter caminhos ou criar passagens representam, segundo Dayrell (1996, p.147)

essa ação transformadora do uso efetivo sobre a imposição restritiva dos regulamentos. Fica evidente que essa re-significação do espaço, levada a efeito pelos alunos, expressa sua compreensão da escola e das relações, com ênfase na valorização da dimensão do encontro.

³⁸ Instigantes iniciativas de ‘escolas de espaços abertos’ vêm sendo implementadas desde a década de 1970. Pesquisa recente (GONÇALVES, 2011) indicou experiências significativas em Portugal, na Argentina e no Brasil, onde atualmente está em curso experiência em uma escola no estado do Rio de Janeiro que, em decorrência de projeto de Educação Integral, derrubou algumas paredes da escola criando espaços abertos e modulares. Para além das mudanças pedagógicas exigidas, arranjos e adaptações, importou-nos pensar se e como a ampliação causada por programas dessa natureza, que interferem no arranjo espacial da escola – ampliando a noção de espaço educativo, de direito à circulação e uso –, podem afetar simbolicamente os espaços, os tempos e a noção de pertencimento à escola.

Trata-se, assim, de afirmação de seu pertencimento identitário também pela via da movimentação de seus corpos, seus sons, seus gestos de dança, suas gargalhadas.

Mas, qual é o lugar do encontro na escola, no currículo formal – incluindo-se nele a arquitetura escolar? E na cidade, nos espaços de cultura, qual é o lugar e quais são as possibilidades de expansão dos corpos que se formam continuamente? Que mediações são necessárias para que o corpo – em sua sensibilidade, movimentação e educação –, dialogue com o meio, com o urbano, com a cultura?

A partir dos relatos de professores a respeito do espaço na escola e da falta dele ou, ainda, de sua interdição, buscamos pensar o simbolismo dos territórios físicos da escola (sua arquitetura, espaços vazios, modificações ao longo do tempo), em relação à paisagem do entorno e às visualidades urbanas – inauguradas nas circulações pela cidade –, como dimensões formadoras dos estudantes em experiências de Educação Integral.

Se aceitarmos que os espaços educam e não são neutros, como afirmam Frago e Escolano (2001), a análise do espaço-escola face e junto com o espaço-rua, espaço-praça, espaço-cinema, espaço-clubes, espaço-museu nos leva a considerar possível um projeto de formação em que a expansão do corpo (em suas múltiplas identidades, gestualidades e sociabilidades...) através das experiências na cidade possa contribuir de forma positiva para a apropriação cultural na cidade. Trata-se, então, também, de uma expansão do direito à cidade, que requer práticas que acessem os pertencimentos tantos quanto possíveis e a serem criados numa cidade que pode ser culturalmente inclusiva. Pode, poderia...

CAPÍTULO 2

Dimensões do processo de apropriação cultural: Territorialidade e Corporeidade

*Uma verdadeira viagem de descoberta
não é a de pesquisar novas terras,
mas de ter um novo olhar.
Marcel Proust apud Edgard Morin*

*Apenas o homem lento pode ver a cidade.
Milton Santos*

2.1. TERRITORIALIDADES

[Quando começamos a discutir os conceitos envolvidos na pesquisa, a de 'território educativo' foi um dos que mais me intrigou. Parecia-me mais adequado pensar em espaço educativo, a noção de território me soava obsoleta, rígida. Então comecei a buscar os conceitos de território, espaço, paisagem, lugar, área... Aos poucos fui percebendo o quanto esses conceitos dialogam com os campos com os quais estamos em contato e que esse encontro se dá especialmente nos temas relacionados aos estudos culturais, aos estudos sobre o urbano, sobre as cidades e, em especial, a Cidade Educadora.

Mas, o que é um território?]

O que é um território? Segundo Santos (1999, p.8)

o território tem que ser entendido como o território usado, não o território em si. O território usado é o chão mais a identidade. A identidade é o sentimento de pertencer àquilo que nos pertence. O território é o fundamento do trabalho, o lugar da residência, das trocas materiais e espirituais e do exercício da vida. O território em si não é uma categoria de análise em disciplinas históricas, como a Geografia. É o território usado que é uma categoria de análise.

Essa definição veio ao encontro de nossas inferências apoiadas em Certeau (1994) a respeito das práticas de espaço; formas de fazer/caminhar que configuram territórios a partir das relações sociais entre "praticantes". De forma especial, as práticas de espaço inspiram convergências com nosso objeto, pois elas consistem em deslocamentos que os sujeitos da pesquisa realizam cotidianamente, se

apropriando de espaços, criando laços de pertencimento no bairro e na cidade que, ao se articularem com a escola, desenham comunidades de aprendizagem.

Esse território constantemente modificado pela trama das relações é um espaço apropriado que, “para além da dimensão físico-espacial, [...] inclui um conjunto abrangente de relações sociais, como as socioeconômicas e as políticas, bem como as representações sociais sobre ele” (SANTOS, 2005). Assim, percebemos que os limites territoriais são expandidos, redimensionados e permeabilizados pelas relações, criando novas cartografias baseadas em pertencimentos. Segundo o autor (2005, p.255), “trata-se de uma forma impura, um híbrido, uma noção que, por isso mesmo, carece de constante revisão histórica. [...] O território são formas, mas o território usado são objetos e ações, sinônimo de espaço humano, espaço habitado.”

Então, o que configura um território educativo? No contexto das experiências que acompanhamos, pensar o território educativo de forma ampliada envolve pensar a própria escola como núcleo irradiador mais seu entorno, ou seja, o bairro, com suas estruturas públicas (ruas, praças, centros culturais, postos de saúde, parques etc.), e particulares (casas, academias, clubes etc.), somados às famílias dos estudantes e a toda a comunidade.

Imaginando um mapa em que a escola está no centro de um raio de um quilômetro, poderíamos então expandir este desenho para toda a região, para a cidade, para o estado e assim, sucessivamente, até chegarmos à imagem do planeta Terra como um território educativo.

E não precisaríamos parar por aí. Edgar Morin, em *Os sete saberes necessários à educação do futuro* (2002), soube bem ensinar a complexidade e a necessidade de pensar sincrônica e sistemicamente; tudo está interligado. Sabemos hoje, mais do que nunca, que ações locais interferem globalmente. A Terra seria, portanto, considerando-se as proporções, alcances e desejos de cada comunidade, nosso território educativo, nosso chão.

E se incluirmos os territórios invisíveis; as fibras óticas, as *nuvens da WEB*? Utilizando as novas tecnologias da informação e comunicação podemos expandir

ainda mais o território educativo: os círculos concêntricos que elaboramos em nossas mentes se transformariam no desenho de uma malha ou fractal.

As propostas que prevêm ampliação de territórios e acesso à cultura são dependentes destes territórios físicos e virtuais, e de suas predisposições para educar com a escola. Talvez, num sentido inverso – mas não contrário –, poderíamos dizer de uma *territorialização* da Educação. Assim, a educação implicada no território, visível em suas ações sociais, daria forma à ideia de Território Educativo. Também chamados (e entendidos em suas particularidades) de “espaços conectivos” e “espaços de convivência pedagógica”, inspiram a discussão sobre territórios educativos – suas dimensões simbólicas, seus alargamentos e fronteiras: são espaços contraditórios, lidam com o pertencimento, com o encontro e também com a separação, uma vez que o direito ao território educativo, assim como o direito à Educação, ainda é uma meta: muitos espaços com potenciais educativos ainda precisam mudar paradigmas para aderirem ao projeto.

Porém, longe de ser uma utopia, vemos experiências ocorrendo em diversas cidades do Brasil e do mundo, algumas mais bem-sucedidas que outras, algumas iniciando, outras completando a maioria, mas, certamente, cada qual buscando dar um novo sentido para a escola, para os territórios e para a vida, como instâncias interdependentes.

Dar novo sentido à escola, como veremos, pode implicar a reformulação de projetos e conceitos, sobretudo no que tange à valorização e legitimação dos saberes comuns. De acordo com Hissa (2007, s/p³⁹)

a ciência, ao se definir, desenvolve espaços de *apartheid*, edifica limites para além dos quais são encaminhados os saberes comuns. No entanto, esses estão em todos os lugares porque lhes concede identidade. Se a ciência se expressa através dos seus territórios disciplinares, ainda que moventes, os saberes comuns se espriam por todos os lugares: planícies feitas de rotina, do banal, do cotidiano dos lugares. Encontram-se, pois, em todas as comunidades, locais, estendem-se através dos guetos e das tribos, resistem à invisibilidade que lhe deseja conferir a própria ciência.

Dessa forma, veremos que o currículo escolar formal pode ser ampliado no encontro com outros saberes, experiências fundadas na comunidade, nas cozinhas e quintais.

³⁹ Disponível em <http://www.ub.edu/geocrit/9porto/cahissa.htm>.

Um movimento que se pergunta se os problemas locais e globais: as drogas, o desemprego, a violência, o lixo, a fome, a falta de sentido e o vazio que vivemos serão amenizados pelo aprendizado de disciplinas estanques. Movimento em direção ao entorno, a esse espaço que (MAGNANI, 1998, p.116) chamou de “pedaço”:

um espaço intermediário entre o privado (a casa) e o público, onde se desenvolve uma sociabilidade básica, mais ampla que a fundada nos laços familiares, porém mais densa, significativa e estável que as relações formais e individualizadas impostas pela sociedade.

Neste espaço onde os “saberes comuns caracterizados pela sua subjetividade, representativos que são dos indivíduos (sujeitos), dos grupos, das comunidades [...] têm assento na ordem do cotidiano, na escala dos lugares, da existência” (HISSA, 2007, s/p) se instauram o que Santos (2005, p.170) chamou de “territórios de solidariedade” onde os valores estão fundados na “co-presença, a vizinhança, a intimidade, a emoção, a cooperação e a socialização com base na contigüidade [...] O cotidiano imediato, localmente vivido...”

Aqui, nos aproximamos do conceito de territorialidade, de um território pensado em suas dimensões políticas, econômicas e também culturais, um território significado, reinventado à luz das práticas e saberes comuns. Assim como um objeto usado, que traz em si a história e a memória, carregando os gestos de seus usuários, os territórios também acumulam memórias, significações e usos, se dando a novas interpretações, aceitando a marca de uma *multiterritorialidade*. O conceito de multiterritorialidade considera a possibilidade de estar e transitar em múltiplos territórios (HAESBAERT, 2004), mas há também a possibilidade de uma multiterritorialidade que se realiza em camadas e sub-camadas de significação de um mesmo território, sem ruptura com a materialidade.

Territórios acolhem nossa presença e nossas construções simbólicas criando essas camadas, finas como véus, mas sem limites de tamanho. São territórios dentro do território, espaços dentro do espaço, mapas pessoais e coletivos que subvertem todo o planejamento, como esconderijos. Lugares simbólicos, guardadores de afetos e lembranças. Segundo Araújo (2010, p.19), “A percepção de um espaço físico real [...] é a organização e a interpretação das impressões sensoriais do indivíduo, à luz

da sua memória. Ao articular categorias como organização, interpretação e memória, a percepção se dispõe como fato de linguagem.” Um espaço-texto cultural?

Um dia, quando eu caminhava com um grupo de amigos em uma grande avenida de São Paulo, senti-me interpelado, ao atravessar uma determinada ponte, por um locutor não-localizável. Uma das características dessa cidade, que me parece estranha em vários aspectos, consiste no fato de que as intersecções de suas ruas procedem freqüentemente por níveis separados com grandes alturas. Enquanto meu olhar se dirigia, de cima para baixo, para uma circulação densa que caminhava rapidamente, formando uma mancha cinzenta infinita, uma impressão intensa, fugaz e indefinível invadiu-me bruscamente. Pedi então que meus amigos continuassem sem mim e, como em um eco das paradas de Proust em seus “momentos fecundos” [...] imobilizei-me em um esforço para esclarecer o que acabava de acontecer comigo. Ao fim de certo tempo, a resposta me veio naturalmente, algo da minha primeira infância me falava do âmago dessa paisagem desolada, algo de ordem principalmente perceptiva. Havia, de fato, uma homotetia entre uma percepção muito antiga [...] e a percepção atual. (GUATTARI, 1992, p.154)

Esses *momentos fecundos* seriam espaços-tempos que se sobrepõem ao território físico, criando espacialidades culturais fundadas em textos urbanos pessoais e coletivos, “uma experiência ‘antropológica’, poética e mítica do espaço” (CERTEAU, 1994, p.172), que, como uma narrativa das ruas e dos pontos de encontro da qual os sujeitos são, ao mesmo tempo, escritores e leitores, configuram ‘*manchas*’, (MAGNANI, 1998), categoria mais ampla que engloba o ‘*pedaço*’.

As manchas poderiam ser, por exemplo, formadas por diversos espaços culturais em que determinado sujeito ou grupo tem o costume de frequentar. Refletindo sobre esses espaços Porto (2010, s/p.) fala de um lugar de “alargamento do espaço-tempo do sujeito a partir do contato com situações, com obras, com atividades que afetam os seus sentidos, promovendo desejos, fantasias, sonhos, apreensão de conhecimentos ou, simplesmente, emoção.” E questiona: “quais os fatores que juntos permitem ao sujeito vivenciar esse espaço-lugar-tempo e como, então, ele deve se constituir?” Para a pesquisa que conduzimos as experiências que privilegiam o estar em outros espaços e territórios assumem grande relevância, uma vez que os sujeitos se formam na relação com outros sujeitos e realidades, sendo o contato com novas formas de leitura e organização do mundo um deflagrador de processos de construção de identidades.

Segundo Miranda (2010, p.623), “a geração de significados e sentidos que conformam identidades e pressupõem aprendizagens, a partir da experiência com o espaço urbano, assumem papel fundamental”. Estar na cidade é sentir o fluxo das ruas, integrar-se ao seu movimento, conhecer seus cheiros, ouvir seus sons, penetrar sua arquitetura, deixar-se atravessar pelo seu sopro. É também modificar a cidade a partir das práticas que nela se instituem. Visitas a centros culturais, parques, museus, praças convidam a escola a flexibilizar suas fronteiras podendo propiciar aos envolvidos uma experiência direta com a História, a Arte e o Patrimônio, matérias da Cultura, sendo

justamente a aprendizagem que se processa ‘fora’ que traz consigo os sentidos que são derivados de processos sociais de produção e compartilhamentos de Memórias e sentidos próprios do urbano. É, portanto, o ‘fora’ que potencializa, no processo identitário, a constituição do sentido de lugar e, com ele, de pertencimento. (MIRANDA, 2010, p.630)

Assim, apropriação talvez se dê num contexto de identificação. Se identificar, se reconhecer em determinada circunstância, espaço ou obra de Arte pode permitir um movimento de aproximação impulsionado pelo desejo de integrar, de ser acolhido, de participar. Dessa forma, a escola pode potencializar o direito à cidade e ao usufruto cultural. Segundo Gadotti (s.d.;3) a relação entre escola e cidade

encontra-se na própria origem etimológica das palavras “cidade” e “cidadão”. Ambas derivam da mesma palavra latina “civis”, cidadão, membro livre de uma cidade a que pertence por origem ou adoção, portanto sujeito de um lugar, aquele que se apropriou de um espaço [...] Assim, cidade (civitas) é uma comunidade política cujos membros, os cidadãos, se auto-governam e cidadão é a pessoa que goza do direito de cidade.

Mas, de que direitos estamos falando ao nos referirmos ao direito de cidade? Ao direito de ir e vir, ao direito de participar, de usufruir, de emitir uma opinião, de ajudar a decidir, de usar, de divagar, de andar devagar, de namorar no banco da praça? De direitos criados pelos próprios cidadãos, como propõe Chauí (1988), na prática de uma “cidadania ativa”? De que direito à cidade estamos falando no contexto das experiências de Educação Integral para além do direito de circulação e visitação da cidade, o quê, como vimos, não determina os processos de apropriação cultural? Dietzsch (2006, p.734), observa que

Não se pode esperar participação ativa de um povo ao qual se vedou o acesso ao conhecimento e à educação. Obviamente, vaguear ou precipitar-se pelas ruas da cidade não fará de um cidadão um cidadão: é preciso desvendar os seus símbolos, conhecer os meandros de seu tecido,

interrogá-la e responder às suas perguntas. [...] O direito à cidade pressupõe a cidade de direito, institutiva da cidadania. Nesse sentido, ler e ensinar a cidade tem aqui o significado de buscar entendê-la como uma construção humana que pode ser falada, escrita, reescrita, escutada, imaginada e projetada, em uma complementação flexível de linguagens e na interação de discursos passados e presentes. (DIETZSCH, 2006, p.734)

Assim, somado aos vários direitos envolvidos no direito à cidade – muitos deles coincidentes com os Direitos Universais do Ser Humano –, como bem explicita Henri Lefèbvre (1969, p.220),

o direito à cidade é uma forma superior dos direitos: direito à liberdade, à individualização na socialização, ao habitá-la e a morar. O direito à obra (à atividade participante) e o direito à apropriação (bem distinto do direito à propriedade).

Surge igualmente o direito de ensinar e aprender a cidade, segundo Portela (*apud* DIETZSCH, 2006, p.734)

Se pensarmos a cidade menos como cidadela, e mais como fonte e núcleo de irradiação cidadã, como tarefa pedagógica de todos e de cada um, talvez possamos avançar um pouco mais. Por enquanto seria precipitado concluir que a educação vem enfrentando, a contento, o desacordo cidadão. Porque não basta ensinar na cidade; é preciso ensinar a cidade.

2.2. CORPOREIDADES

O meu corpo no visível.

Não quer dizer simplesmente: um pedaço do visível, lá existe o visível e aqui (como variante do lá) o meu corpo. Não. Ele está rodeado do visível. Isso não se passa num plano do que ele seria um embutido, mas ele está verdadeiramente rodeado, circundado. Quer dizer: vê-se, é um visível, mas vê-se vendo, meu olhar que lá o encontra sabe que está aqui, do lado dele – Assim o corpo é posto de pé diante do mundo e o mundo de pé diante dele, e há entre ambos uma relação de abraço. E entre estes dois seres verticais não há fronteira, mas superfície de contato.

Maurice Merleau-Ponty

Ao longo da pesquisa de campo várias situações nos levaram a refletir sobre o corpo na escola, no bairro e na cidade. Sua mobilidade, trânsito, respiração. A (in)visibilidade dos corpos das crianças e dos professores na cidade. O pertencimento corpóreo e simbólico, sua inclusão e direito ao urbano e ao usufruto da cultura se dariam nesses deslocamentos? Se a organização das cidades pode ser conformada por territorialidades – uso do território, práticas de espaço e migrações cotidianas, o que os corpos/subjetividades em contato, pensando-sentindo-transformando a cidade e sendo transformados por ela poderiam nos apontar sobre a corporeidade?

Gonçalves (2008, p.32) destaca que “as relações do homem contemporâneo com a sua corporalidade, ao mesmo tempo que são uma consequência histórica da concepção dualista de corpo e espírito, tendem a perpetuar essa dicotomia.” Na escola, como vimos, a organização do espaço e a regulação do seu uso, assim como as posturas exigidas conformam o corpo também nessa direção: estabelecer limites entre racionalidade e experiência. Segundo Gonçalves (2008, p.34)

a aprendizagem de conteúdos é uma aprendizagem sem corpo, e não somente pela exigência de o aluno ficar sem movimentar-se, mas, sobretudo, pelas características dos conteúdos e dos métodos de ensino, que o colocam em um mundo diferente daquele no qual vive e pensa com seu corpo.

A Educação Física, por sua vez, quando tratada estritamente como disciplina e treino não satisfaz à necessidade de experiência, a possibilidade de uma educação do corpo que permita a expansão e expressão dos sentidos, do afeto, das subjetividades, de integração corpo-mente, e, ainda, a intersubjetividade.

Durante a pesquisa, conhecemos um Professor Coordenador que enfatiza em sua escola atividades esportivas e brincadeiras, utilizando-se, para isso, de uma pesquisa constante em busca de jogos e brinquedos diferenciados, que exijam raciocínio (presença) e movimento (agilidade pensante), mas que explorem igualmente a ludicidade e abram espaço para a significação (possibilidade de afeto).

Parece-nos que a combinação entre raciocínio (pensamento/presença), movimento (agilidade pensante) e significação (afetar e afetar-se) se aproxima da noção de *corporeidade*. Havíamos anteriormente sugerido que a apropriação cultural na cidade pudesse estar baseada na ampliação das experiências, no *contato com* –, e da possibilidade dos deslocamentos no bairro e na cidade serem potencializadores dessa experiência, baseados que estão em movimento e percepção visual, reencontrando o corpo “operante e atual, aquele que não é um pedaço de espaço, um feixe de funções, (mas) que é um entrançado de visão e movimento” (MERLEAU-PONTY *apud* NÓBREGA, 2000, p.1).

Esse corpo-sujeito que se desloca na cidade e percebe – não apenas visualmente, como sinalizamos, mas numa injunção de sentidos, dobras e acúmulos perceptivos –, nos interessará especialmente no que ele pode instaurar em seus trajetos/escolhas, ou seja, em suas práticas corporais (olhares, gestos, sensações) como um agenciamento da corporeidade, pensada como o “resultado da experiência íntima do ser humano com seu corpo e junto a outros seres quando da tentativa de organizar seus lugares” (YU-FU TUAN *apud* SOUSA, 2009, p.37).⁴⁰

Considerando-se ainda, que a identidade e a identidade social possam se conformar na interseção entre corporeidade e espaço, pensaremos esses deslocamentos na cidade enquanto janelas de identificação e diferenciação, “par que dá suporte à ideia de identidade” (SOUSA, 2009, p.36).

Em busca das dimensões do processo de apropriação cultural, focalizamos aspectos relacionados à educação dos sentidos no espaço urbano, partindo de reflexões

⁴⁰ Não caberá neste texto, no entanto, desenvolver detalhadamente o conceito de corporeidade, para tanto ver: Gonçalves (1994), Faria Filho (1996), Carrano (1999) – que trabalha a noção de *corporeidade* –, Frago (2000), Galvão (2004), Nóbrega (2005) entre outros.

relacionadas ao *olhar* ampliado e distendido, anfitrião e visitante dos outros (numerosos possíveis) sentidos e olhares. Mas, o que é o olhar? Qual é a diferença entre ver e olhar? Segundo Cardoso (1988, p.348-349)

O ver em geral conota no vidente uma certa discrição ou passividade ou, ao menos, alguma reserva. Nele um olho dócil, quase desatento, parece deslizar sobre as coisas; e as espelha e registra, reflete e grava. Diríamos mesmo que aí o olho se turva e se embaça, concentrando sua vida na película lustrosa da superfície, para fazer-se espelho... [...] Já o universo do olhar tem outra consistência. O olhar não descansa sobre a paisagem contínua de um espaço inteiramente articulado, mas se enreda nos interstícios de extensões descontínuas, desconcertadas pelo estranhamento. Aqui o olho defronta constantemente limites, lacunas, divisões, alteridade, conforma-se a um espaço aberto, fragmentado e dilacerado. [...] Ela, a simples visão supõe e expõe um campo de significações, ele, o olhar – necessitado, inquieto, inquiridor – as deseja e procura, seguindo a trilha do sentido. O olhar pensa; é a visão feita interrogação.

Poderíamos afirmar que vemos mais do que olhamos? A diluição da experiência provocada pela aceleração do tempo na modernidade, pela fragmentação das identidades e pela desterritorialização nos afastam de experiências capazes de alimentar nosso repertório de sentidos. Anestesia, ruídos, rotinas, quantas horas por dia as crianças e jovens assistem TV? Eles sabem como é cheiro de cravo? Já tocaram um tronco de árvore de olhos fechados? Ouviram músicas antigas?

A educação dos sentidos, da visão, da audição, do olfato, do tato e do paladar, e suas combinações possíveis (em pares, trios e grupos que geram outros novos sentidos, intuição?)⁴¹ demandam investimento de tempo: tempo de deitar na grama e prestar atenção no cheiro da terra; de sentir o vento e se perguntar de onde ele vem e para onde vai; de sentir gosto de lágrima; de bater palmas com força; de conhecer sons de risadas diferentes; de tomar chuva. Por que professores pouco exercem essa educação sensível que faz relacionar corpos, sensações, identidades, memórias?

Ter consciência da presença do corpo como aprendiz em relação ao meio e aos outros sujeitos, ter consciência de sua existência como sujeito na relação com o mundo, aprender a ter consciência das cores, dos sons, dos objetos, do bairro, da cidade é, segundo Cabral e Kastrup (2006), a aprendizagem da atenção, uma

⁴¹ Sobre a comunicação entre os sentidos ver: STEINER (1916), MERLEAU-PONTY (1994), KASTRUP (2007) e SACKS (2010).

atenção de outra qualidade. As autoras analisam práticas de leitura enquanto uma possibilidade de “experiência atenta e inventiva” (CABRAL; KASTRUP, 2006, p.70). Essa experiência possibilita a manifestação e a produção de pluralidades, quebras, reconhecimento de espaços vazios (conscientização de si, do outro e do mundo). Pode resultar em um movimento de reforço de convicções anteriores – uma espécie de leitura que espera apenas pela aquisição de informação –, mas pode também se arriscar, se permitir, colocar-se a beira do abismo e resultar na transformação. Poderíamos dizer que essa experiência não se qualifica pela decodificação, pela compreensão de uma “mensagem”, mas pela invenção de novas palavras, novas imagens e novos sentidos. Já de acordo com Bondía (2002, p.19) o sujeito da experiência seria

como um território de passagem, algo como uma superfície sensível que aquilo que acontece afeta de algum modo, produz alguns afetos, inscreve algumas marcas, deixa alguns vestígios, alguns efeitos. Se escutamos em francês, em que a experiência é “ce que nous arrive”, o sujeito da experiência é um ponto de chegada, um lugar a que chegam as coisas, como um lugar que recebe o que chega e que, ao receber, lhe dá lugar.

O sujeito da experiência é, pois, ao mesmo tempo, superfície acolhedora, atenção receptiva e olhar que procura. O olho é natural, o olhar é cultural. Merleau-Ponty (*apud* LEAL, 2004, s/p.) ressalta que o corpo “é nosso ponto de vista sobre o mundo, bem como um dos objetos deste mundo, [...] o corpo sujeito objeto modifica a cultura e o momento em que vive, bem como sofre alterações em consequência...” O autor nos ajuda na compreensão da corporeidade: o corpo como *ponto de vista*, além de sugerir uma posição, e portanto uma espacialidade, diz de um sujeito que lança um olhar; que olha e que é visto, pois é, simultaneamente sujeito – altera a realidade ao interpretá-la –, e objeto da ação – é afetado por essa mesma realidade.

Mas, novamente, é a visão que povoa o enunciado: *em meu ponto de vista..., olhe..., veja bem...* (CHAUÍ, 1988, p.40) observa que

Se o olhar usurpa os demais sentidos fazendo-se cânone de todas as percepções é por que, como dizia Merleau-Ponty, ver é ter à distância. O olhar apalpa as coisas, repousa sobre elas, viaja no meio delas, mas delas não se apropria. “Resume” e ultrapassa os outros sentidos porque os realiza naquilo que lhes é vedado pela finitude do corpo, a saída de si, sem precisar de mediação alguma; e a volta a si, sem sofrer qualquer alteração material.

Se aceitarmos que o olhar *leva o corpo, apalpa as coisas*, que os sentidos podem levar o corpo a outros lugares, poderíamos concluir que realizar trajetos, estar em outros lugares, perceber novos espaços pode inaugurar percepções e permitir a construção e o cultivo dos sentidos, ampliando a imaginação e a sensibilidade, numa via de mão dupla? “Meu corpo vai aonde vão meus sentidos. [...] Minha imaginação e minha sensibilidade também são veículos de minha corporeidade” (NUNES FILHO, 1997, p.90). Há, dessa forma, paisagens múltiplas a serem conquistadas pelo corpo através dos sentidos considerando-se a proposição de Nunes, um corpo flexível e viajante, *eroticamente humano*⁴² capaz de estar onde estão seus sentidos.

A escola poderia ser pólo de ampliação de experiências? Onde e a partir de onde o estado estético e o sensível pudessem ser estimulados, cultivando a *corporeidade*, essa *espacialidade do ser* sugerida por Soja (1993)? Veremos a seguir algumas experiências expansivas dentro e fora da escola que acompanhamos durante a pesquisa de campo.

⁴² Tomamos emprestado o título do livro de Nabor Nunes Filho, *Eroticamente Humano*, 1997.

CAPÍTULO 3

Os corpos-sujeitos na cidade

[...] como a escola organiza e transmite as representações do urbano? Qual o lugar dos lugares de memória nos processos educativos escolares? Se memória se articula com identidade e projeto é preciso que nos perguntemos: que cidade estamos, ontem e hoje, dando a ver/ouvir/sentir/cheirar aos nossos estudantes?

Luciano Mendes Faria Filho

3.1. EXPANSÕES

“Educar para a cidadania é possibilitar à criança e ao adolescente participar das decisões da sociedade, utilizando o lugar onde vive, sua escola, seu bairro, sua vizinhança como parceiros de seu desenvolvimento.” Esta frase, retirada do Malote Virtual do Programa Escola Integrada, explicita a proposta de utilização do bairro como território educativo e da vizinhança como parceira neste processo.

O que é um bairro?

Acho que o quintal onde a gente brincou é maior do que a cidade. A gente só descobre isso depois de grande. A gente descobre que o tamanho das coisas há que ser medido pela intimidade que temos com as coisas. [...] Assim, as pedrinhas do nosso quintal são sempre maiores do que as outras pedras do mundo. Justo pelo motivo da intimidade. (BARROS, 2003, s/p.)

Segundo Certeau (1994, p.41), um bairro

É o pedaço de cidade atravessado por um limite distinguindo o espaço privado do espaço público; é o que resulta de uma *caminhada*, da sucessão de passos numa calçada, pouco a pouco significada pelo seu vínculo orgânico com a residência.

O fato de o bairro ser um local onde as pessoas conhecem os caminhos, as árvores, as estruturas (onde fica o posto de saúde, onde está localizada a padaria), e de ser um local onde as relações sociais são mais cultivadas, aporta ao bairro esse caráter que faz com que as pessoas se sintam acolhidas, aleguem conhecer a área “como a

palma de suas mãos” e, nas cidades do interior, saibam mais ou menos onde mora cada família, quem é filho de quem, entre outras particularidades desses *espaços de proximidade* que podem ser os bairros.

Essa conexão entre as pessoas se dá, no entanto, como Certeau deixa claro, também porque há a possibilidade de se caminhar no bairro. Certamente, os condomínios que conhecemos hoje, apesar de poderem ser também chamados de bairros, não permitem que haja essa substância de convivência, cada família, com seus carros e motoristas criam independências que dispensam as trocas de “bom-dias” e “boas-tardes”. Assim, é significativo pensar sobre esse lugar-bairro como um espaço onde as escolas exploram o entorno possível: ruas, pracinhas, parques, centros culturais e outras estruturas públicas e privadas que (por vezes) se abrem ao fazer educativo compartilhado como propõem as experiências que estudamos.



FIGURA 2 – Passagens, pertencimentos
Fonte: Fotografia produzida pelas autoras durante a pesquisa de campo.

Nos questionários analisados e também na entrevista, ficou patente que a relação com os distintos bairros se dá também de maneiras bastante diferenciadas. Chamou-nos a atenção o fato de alguns professores darem grande importância ao entorno, privilegiando espaços públicos contíguos e envolvendo a comunidade no projeto educativo; outros se preocupam em articular atividades e desenvolver soluções para problemas locais; alguns têm poucos parceiros no entorno, outros contam com espaços específicos para as oficinas do programa; há os que utilizam também casas particulares.

Avaliamos que as diversas formas de fazer expandir o território-escola, aproveitando as ofertas ou buscando identificar “acervos operacionais” (SANTOS, M.C., 2008) são, em grande medida, reflexos do perfil do Professor Coordenador, sua formação e predisposição para engajar a comunidade nessa co-responsabilidade educativa.

As escolas estão espalhadas pelo território da cidade, cada uma cria laços distintos com a sua exterioridade e essa relação, por sua vez, influencia a escola. Territórios vulneráveis, por exemplo, onde a segregação sociocultural se faz presente e onde as famílias possuem poucos recursos culturais irão influenciar a escola com as marcas da vulnerabilidade e da segregação, mas também de superação. Essa influência, chamada de *efeito do território* (CENPEC, 2011, p.12) é, assim como o *efeito-escola*,⁴³ uma avaliação de desempenho escolar, mas com particularidades, pois

diz respeito ao conjunto das implicações que as características socioculturais e econômicas da vizinhança da escola exerce sobre ela e sobre a aprendizagem dos alunos. Trata-se de um efeito da coletividade sobre a escola, o que é diferente dos efeitos isolados das famílias sobre o desempenho de seus filhos. Com diferentes matizes teóricos, o fenômeno é também designado como efeito de lugar ou de vizinhança.

Dessa forma, supomos que, se a escola pode se tornar vulnerável quanto mais vulnerável for o território onde se encontra, tendendo à reprodução da segregação sociocultural em seu cotidiano, por outro lado, experiências bem-sucedidas⁴⁴ no que tange ao estabelecimento de parcerias educativas, em áreas vulneráveis ou não, podem contribuir para o fortalecimento dos processos formativos promovendo a integração da escola com o bairro e a com a cidade, permitindo-nos assim pensar na possibilidade de um *efeito positivo do território*.

Ao ser questionado sobre as potencialidades do Programa em sua realidade, o professor Henrique, por exemplo, indicou a “grande quantidade de espaços na comunidade, a receptividade por parte dos funcionários, notadamente da cantina e dos serviços gerais e a aproximação da família, da escola e da comunidade.” Chamou-nos a atenção o fato deste professor contar com um espaço específico para realização das atividades e ser um dos poucos que alegou contar também com parceiros da sociedade civil, utilizando casas particulares, denotando assim um

⁴³ Sobre efeito-escola ver Alves e Soares (2007).

⁴⁴ Ver a experiência da ONG “Cidade escola aprendiz”.

instigante processo de “publicização” pontual do espaço privado. Há, igualmente em seu depoimento, a presença da comunidade representada pelos funcionários e famílias, que possivelmente habitam o entorno. Como um contraponto, conhecemos outra realidade em que, além da falta de equipamentos públicos e de parcerias na vizinhança, a professora ressaltou que os grupos de estudantes não são bem-vindos nas ruas e praças do bairro:

Muitas das vezes os meninos estão na praça, estão brincando, o pessoal chega reclama de barulho... Ah, menino não faz barulho, *tá* incomodando, *tá* me atrapalhando...Outras vezes, os meninos estão andando pelas calçadas do bairro, aí o pessoal fica incomodado que *tá* passando aquele monte de menino na porta. (ENTREVISTA 1, linhas 176-180)

Outra pergunta do questionário que nos ajudou a pensar a relação da escola com o entorno, foi a que elaboramos sobre o perfil do Professor Coordenador, sobre as características que corroboram para que os profissionais assumam essa função. A professora Carla respondeu dizendo: “Conheço bem a comunidade e ela também me conhece, sabe que tenho respeito por todos, que trato os alunos com dignidade e que procuro resolver os problemas junto com as pessoas envolvidas”, ou seja, o vínculo do Professor Coordenador com a comunidade é também fator relevante e isso pode talvez explicar o porquê da denominação ‘Professor Comunitário’.

Ressaltamos o destaque dado ao tratamento “digno” dirigido aos estudantes pela professora, o que pode evidenciar a percepção de que há indignidades no tratamento dos estudantes em outras situações e contextos por parte de outros sujeitos, o que pode também explicitar o desrespeito social para com os mesmos. Ou seja, em situação educativa pode ser que estudantes vivam situações de indignidade, dentro-e-fora da escola...

O mesmo sentido na relação escola-comunidade foi impresso no depoimento da professora Joana, que alegou ser importante “Conhecer e compartilhar as histórias e problemas das famílias, procurando ser solícita e manter um forte vínculo com a comunidade escolar.” Assim, a escola fica evidenciada como o centro dessa rede educativa, tendo como ponto de contato a figura do Professor Coordenador. Essa professora ressaltou ainda ser necessário: valorizar a “diversidade cultural, integrar a comunidade, andar pelo bairro, pois eles não valorizam sua própria comunidade;

fazer uma oficina na praça é melhor e mais organizado do que na sala de aula, interação com quem passa.”

Esse depoimento demonstrou uma preocupação com a construção das identidades culturais dos estudantes na relação com a diversidade cultural do bairro e de sua possível valorização através do re-conhecimento que se dá nas caminhadas pelo entorno da escola até a praça, da possibilidade de contato com outros sujeitos, moradores, passantes. Assim, andar pelas ruas do bairro é também prática identitária, possibilidade de descoberta do pertencimento e suposto de que as crianças e jovens passem a valorizá-lo.

Como sinalizou Lefèbvre (1969), ao se apropriar da cidade os sujeitos a transformam. Nesse gesto, ao estimular as crianças a caminharem pelo bairro, esta professora está, ao mesmo tempo, criando uma paisagem cultural de pertencimentos, rompendo com a invisibilidade social e tornando as crianças e a própria escola cada vez mais pertencentes àquele território. Os passantes se envolvem, se aproximam, tornam-se sujeitos, mesmo que fugazmente, de um projeto que faz alargar o território educativo, com reflexos na condução do processo pela professora.

O bairro, retomando Certeau (1994, p.42), “é uma noção dinâmica, que necessita de uma progressiva aprendizagem, que vai progredindo mediante a repetição do engajamento do corpo do usuário no espaço público até exercer aí uma apropriação”. Esse enunciado interessa-nos especialmente no que ele explicita da demanda dos deslocamentos e da presença dos *usuários* para a conformação do próprio espaço que, por sua vez, re-significado, é objeto de apropriação pelos caminhantes. A palavra usuário não é, tampouco, ocasional. Ela é capaz de expressar a permanência do uso do bairro, sua dinamicidade.

Esses seriam igualmente, momentos de recriação permanente de territorialidades – escolha de trajetos, formas de deslocamento, estabelecimento de relações sociais e redesenho da cartografia da relação bairro-escola –, e de expressão da corporeidade dos sujeitos, suas subjetividades, expressas neste movimento que permitem que os estudantes vejam, que sejam vistos, que se identifiquem e se

diferenciem, que experimentem e construam novos sentidos no contato com outros corpos/subjetividades, na troca com seus pares e na “passagem pelo outro” (CERTEAU, 1994, p.43), passagem do outro.

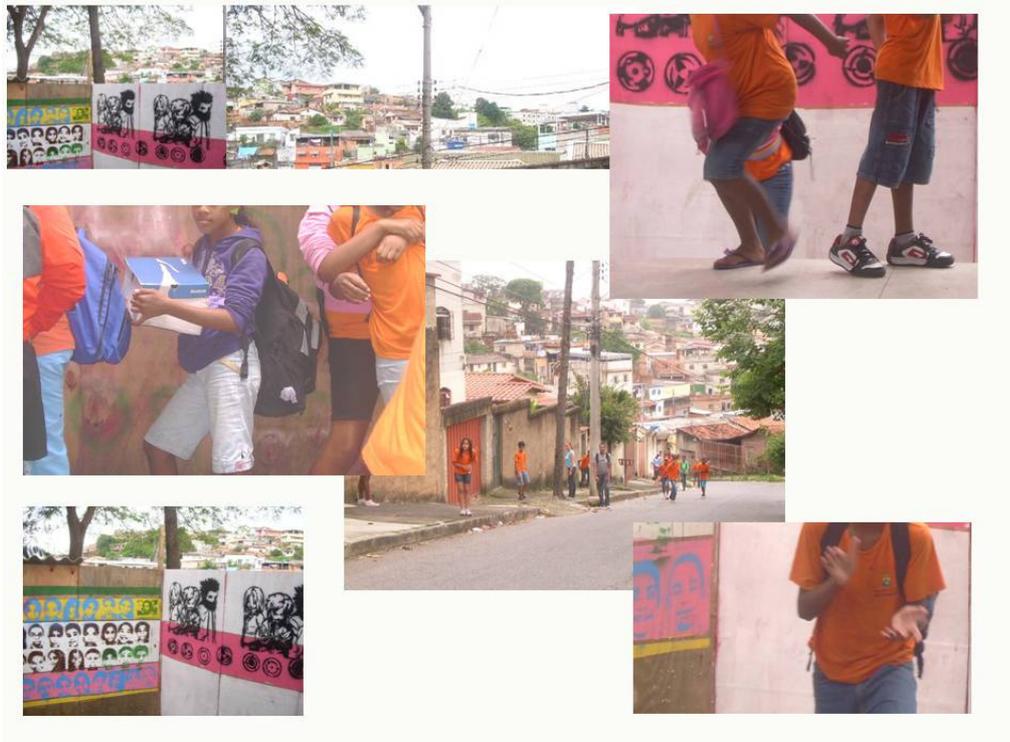


FIGURA 3 – Mosaico: Andares, Ver e Ser visto
 Fonte: Fotografias produzidas pelas autoras durante a pesquisa de campo.

Essa professora é uma das que não conta com muitos parceiros no entorno, mas se propõe a identificar acervos culturais – que possam ser motivadores das ações educativas. Esses acervos podem ser desde a própria calçada em frente à escola, passando por uma planta “nativa” que floresce em determinada época colorindo todo o bairro, idosos que se reúnem para jogar “damas” na praça e que podem ter histórias para contar, o significado dos nomes das ruas, um grupo de capoeiristas que se reúne às sextas-feiras, os trajetos que o amolador de facas e alicates faz com sua bicicleta, um sem-fim de fazeres, práticas e culturas locais que podem ser explorados como “segmentos de sentido” (CERTEAU, 1994, p.44) nas caminhadas e explorações do bairro.

Essa professora ressalta:

[...] a gente tem aqui no bairro a tradição da Festa **a**.⁴⁵ Então os meninos participam. Eles já foram lá entrevistaram as pessoas, já simularam a festa aqui dentro da escola, já tiveram oficinas, pesquisaram a história da festa. Eles já conheceram e agora que eles pesquisaram, eles sabem da história, de onde que veio isso e participam lá fora. Temos [a manifestação cultural **b**]. Nós já fomos [à manifestação **b**] aqui do bairro, que também tem. Fomos até lá, entrevistamos pessoas, foram passados os pensamentos deles, valores. Depois os meninos retornaram para escola, a gente fez a mesma coisa, fomos estudar o que era. Enfim, existe o tempo inteiro essa ligação.

A respeito do interesse despertado nos estudantes pelas manifestações culturais que existem nas imediações da escola, Meneses (2009, p.41), discutindo sobre o patrimônio cultural e sua dimensão local observa:

Existe uma clara manifestação humana, desde quando ela se socializa: é o uso cultural da cultura. É próprio do homem buscar conhecer as diferenças culturais, intentar compreender significados para as vidas de outros grupos sociais, visitar lugares que não são os seus para compreendê-los em sua espacialização histórica e cultural próprias.

Existem também iniciativas em que as comunidades se unem em torno da resolução dos problemas locais envolvendo, prioritariamente, processos educativo-culturais que leve em conta as características e patrimônios na região: conhecer o território, as riquezas do solo, suas potencialidades, as manifestações culturais tradicionais, os agentes comunitários etc. Dowbor (2007, p.76) relata experiência em cidade italiana onde

o chão da praça central era um grande baixo-relevo da própria cidade e das regiões vizinhas, permitindo às pessoas visualizar os prédios, as grandes vias de comunicação, o desenho da bacia hidrográfica, e assim por diante. Entre outros usos, a praça é utilizada pelos professores para discutir com as crianças a distribuição territorial das principais áreas econômicas, mostrar-lhes como a poluição num ponto se espalha para o conjunto da cidade, e assim por diante.

Mas aponta igualmente experiências significativas de municípios brasileiros que, através da escola, ajudam a cidade a cumprir sua promessa de ser cidade, mas numa visada de troca, de permuta, independentemente das ações de governo, contando prioritariamente com a adesão da comunidade. Nas experiências estudadas encontramos exemplos de simbiose entre comunidade e escola no sentido da resolução conjunta de problemas como relata a professora entrevistada:

existia uma praça aqui no bairro, que eles gostavam muito da praça, que é uma praça que tem alguns brinquedos, tem escorregador, tem casinha para

⁴⁵ Para preservar a escola e a identidade dos sujeitos participantes, optamos por chamar uma das manifestações de “festa **a**” e outra de “manifestação **b**”.

eles brincarem, tudo. Mas tava muito detonada, a praça. Então era uma oficina que necessitava acontecer, era uma demanda, uma necessidade do bairro. Então juntamos as oficinas e fomos para a praça, fizemos um mutirão, porque a oficina de recreação acontece só na praça de jogos, os meninos levam tabuleiro, um xadrez, sentam no chão e tal. Juntamos as turmas nas oficinas, pegamos a de intervenção artística juntamos com a de recreação e fomos para a praça, fizemos um mutirão, capinamos, pintamos, reformamos [...]



FIGURA 4 – Mosaico: Impressões digitais, impressões culturais
Fonte: Fotografias produzidas pelas autoras durante a pesquisa de campo.

"Qual o espaço ocupado pela criança em nossa sociedade? Qual o espaço que nós, adultos, permitimos que ela ocupe? [...] Estamos preparados para conviver com ela e o que ela significa: descoberta, crescimento?" (BELINKI *et al.*, 1990, p.148) O depoimento da professora nos leva a considerar também outros aspectos que influenciam e condicionam a exploração da cidade pelas escolas. Para além das proibições, interdições e espaços reservados, como

praças [...] projetadas para serem vistas, com vastas áreas de grama onde é proibido pisar e solenes monumentos comemorativos que nos olham de cima para baixo, lembrando-nos datas históricas, valorizando assim o passado e não o momento presente. (BELINKI *et al.*, 1990, p.149)

existem espaços passíveis de exploração na cidade. Mas para enxergá-los por vezes é necessário inventá-los. Segundo Certeau (1994, p.178)

Em primeiro lugar, se é verdade que existe uma ordem espacial que organiza um conjunto de possibilidades (por exemplo, um local por onde é permitido circular) e proibições (por exemplo, um muro que impede prosseguir), o caminhante atualiza algumas delas. Deste modo, ele tanto as faz ser como aparecer. Mas também as desloca e inventa outras, pois as idas e vindas, as variações ou as improvisações da caminhada privilegiam, mudam ou deixam de lado elementos espaciais. Assim, Charlie Chaplin multiplica as possibilidades de sua brincadeira: faz outras coisas com a mesma coisa e ultrapassa os limites que as determinações do objeto fixavam para seu uso. Da mesma forma, o caminhante transforma em outra coisa cada significante espacial.

Assim como Charlie Chaplin fez outras coisas com a mesma coisa, “uma mesma rua pode servir a funções diferentes em distintos momentos.” (SANTOS, M., 2008, p.78)

Outra inscrição que atende demandas da comunidade e é ao mesmo tempo de ordem poética é a criação, pela Professora Coordenadora e pelos estudantes participantes do Programa na escola observada de um triciclo que circula no bairro veiculando notícias, músicas, vinhetas e outras informações úteis para a comunidade desenvolvidas na oficina de Rádio. Expande-se assim o território da escola no bairro, através do movimento do triciclo, da presença dos estudantes e por meio da propagação de suas vozes e ideias. Quando entrevistamos a professora este era ainda um projeto, que mais tarde se concretizou. Na época da entrevista ela nos disse

[...] a gente procura atender a demanda aqui do bairro, da comunidade. Inclusive eu te falei mais cedo, a gente tem a ideia de fazer a oficina da rádio ambulante que sai aí pelo bairro... Os meninos na oficina da rádio estarem gravando... Ah, quem, onde tá oferecendo emprego, quem tá se oferecendo precisando trabalhar, nascimentos, falecimentos, cursos que escola tá oferecendo... Os meninos estarão gravando isso tudo na oficina de rádio, e depois a gente colocaria um som andando pelo bairro, pra poder tá atingindo a comunidade, acho que é uma coisa que a comunidade necessita também de informação, troca de informações. (ENTREVISTA 1, linhas 133-141)



FIGURA 5 – Mosaico: Informação em movimento

Fonte: Fotografias produzidas pelas autoras durante a pesquisa de campo.

Assim, professores que defendem ações culturais de forma criativa e reflexiva e que visam à prática da cidadania junto com estudantes, podem romper com o silenciamento e a invisibilidade das práticas e dos sujeitos abalando os dispositivos de controle, de tradicionalismo e misoneísmo. A partir dessas iniciativas crianças, jovens e comunidades podem atuar como protagonistas, desenvolvendo laços de mútuo pertencimento e se apropriando efetivamente dos espaços com os quais interagem, transformando-os.

3.2. INSCRIÇÕES NA CIDADE

Eu amo a rua. Esse sentimento de natureza toda íntima não vos seria revelado por mim se não julgasse, e razões não tivesse para julgar, que este amor assim absoluto e assim exagerado é partilhado por todos vós. Nós somos irmãos, nós nos sentimos parecidos e iguais; nas cidades, nas aldeias, nos povoados, não porque soframos, com a dor e os desprazeres, a lei e a polícia, mas porque nos une, nivela e agremia o amor da rua. É este mesmo o sentimento imperturbável e indissolúvel, o único que, como a própria vida, resiste às idades e às épocas. Tudo se transforma, tudo varia — o amor, o ódio, o egoísmo. Hoje é mais amargo o riso, mais dolorosa a ironia. Os séculos passam, deslizam, levando as coisas fúteis e os acontecimentos notáveis. Só persiste e fica, legado das gerações cada vez maior, o amor da rua...

João do Rio

Chama a atenção a ausência de crianças e adolescentes brincando “fora de casa” nas áreas de chácaras, mesmo em um mês de férias como julho. Chama mais ainda a atenção a quantidade deles perambulando pelas ruas de pó e buracos dos bairros operários. Por toda a parte há deles nos quintais e, mais ainda, em ladeiras e lotes. Quase sempre os vi brincando de “puxar” ou de “construir”. Brincadeiras calmas, feitas em pequenos grupos, às vezes quase como um trabalho cujo produto fosse seu próprio prazer: puxar por um barbante latas de cerveja que valem como tratores ou pequenos carrinhos ou caminhões, quase sempre velhos e incompletos; construir imitações de “fazendinhas”, de casa ou de cidades; catar objetos perdidos ou jogados fora, como lixo (brincadeira que antecede o subtrabalho de muitos), jogar bola de pique, conversar. Não vi por onde andei parques ou áreas de lazer para crianças e não sei se elas os prefeririam a seus lotes e ruas onde, entre poeira e dejetos, parece ser mais fácil imaginar o de que brincar e poder sonhar o que não é possível ser.” (BRANDÃO, 1989, p.102)

Este texto, escrito no ano de 1989 sobre as cidades periféricas e bairros-dormitórios em Belo Horizonte, nos faz pensar em peripécias e traquinagens típicas de crianças nas ruas (independentemente do nível socioeconômico, niveladas e agremiadas como no poema de João do Rio): tocar campainha e sair correndo ou falar um palavrão; colocar “armadilhas”, uma linha de costura esticada no passeio; deixar um balão cheio d’água em cima do portão do vizinho. Menos irreverentes e “deseducadas”, havia as brincadeiras desenhadas no chão, amarelinhas de giz na calçada, cordas para pular, bola, queimada. “*Entra menino!*” “*Ah, só mais um pouquinho, por favor!*” A rua fascina. Somos a rua, somos o bando de meninos correndo atrás da bola ou jogando “bafo” no passeio, trocando figurinhas para completar álbuns. Depois, na adolescência, somos as conversas em roda, paqueras e “saladas de frutas”. Somos a rua.

Hoje não há mais essas “brincadeiras calmas” na rua. Ou será que não há mais espaço para elas? Nem praças, nem áreas de lazer, nem lotes vagos. Talvez sim, haja, apesar de poucos e mal distribuídos, parques espaços da infância. Mas há também violência e perigo de todos os tipos na cidade. Além disso, em casa há serviço a fazer – “ocupação precoce no mercado invisível ou real do trabalho?” (BRANDÃO, 1989, p.102) –, e ainda, programas de TV que consomem horas a fio, furtando a rua de seu dom de ser viva, *habitada*, usada pelas crianças e jovens.

No final do século XIX e no início do século XX, a modernização e a criação de cidades trouxeram fascínio e também medo. Programas de ordenamento do espaço urbano e higienização da cidade visavam retirar das ruas “mendigos, negros, loucos, prostitutas, rebeldes (que) tornaram-se um estorvo para o progresso e a almejada civilidade” (VEIGA; FARIA FILHO, 2000, p.400). Higienizar, reformar e civilizar a cidade implicava igualmente em edificar escolas, educar as crianças e salvaguardá-las do perigo das ruas, lugar de exposição às mazelas do tempo. Tirar as crianças das ruas e levá-las para a escola era um objetivo a ser abraçado como condição para o progresso. A rua continua sendo esse espaço de contágio, de medo e insegurança. Quem permitiria hoje que seu filho ou filha brincasse na rua sem se preocupar? Nas grandes (e pequenas) cidades o perigo está onde menos se espera.

A escola, por sua vez, é vista como um lugar seguro. Por mais que haja, como vemos, a invasão das drogas, da violência, do descaso e da segregação, a escola é considerada mais segura do que a rua. Mesmo quando está sem professores, sem carteiras, sem belezas e sem bondades, a escola é o lugar da aquisição do conhecimento que, talvez, possa significar a redenção, uma possibilidade, uma melhor condição de vida⁴⁶.

Então, o que fazem essas crianças nas ruas? Como andam assim pelos bairros? Para onde vão e vem todos os dias se deveriam estar na sala de aula, protegidas? O quê a cidade de hoje poderia ensinar a uma criança se é poluída e perigosa?

⁴⁶ Essa visão da escola baseia-se em um quadro não generalizado. Sabemos ter, no Brasil, numerosas escolas públicas de qualidade e iniciativas transformadoras. Mas, sabemos também que o que relatamos é a realidade em muitos contextos e, como afirmou Bourdieu (1983, p.37) “É jogando conscientemente com a lógica do mundo social que se pode fazer acontecer os possíveis que não parecem inscritos nessa lógica.”

Reflexivas perante a proposta do Programa em transformar a cidade em uma sala de aula, fizemos essas perguntas à professora entrevistada. Ela respondeu

Bom o que acontece é o seguinte, é quando a gente fala... Ah... Tirar os meninos na rua... É porque, os meninos vêm para escola, ficam 4 horas e vão embora, a gente fala, ah, o menino *tá* na rua, *tá* na rua sim, *tá* na rua chutando bola, pegando traseira de ônibus, de caminhão, *tá* ali servindo de aviãozinho pro outro que é lá de dentro do morro, *tá* ali descalço pisando no esgoto aberto, *tá* ali andando de bicicleta, *tá* fazendo traquinagem, *tá* jogando pedra no carro, *tá* arranhando, *tá* às vezes até num sinal roubando. Enfim, quando a gente fala “tirar esse menino da rua” é isso, é trazer eles pra escola e dentro da escola a gente *tá* articulando atividades, pra levá-lo pra rua, mas com atividades, sendo assessorado, entendendo o que ele *tá* fazendo ali na rua, entendendo que a rua não é lugar pra ele *tá* ali descalço, pisando no esgoto, *tá* ali roubando, ele *tá* ali sentado fazendo traquinagem, batendo papo ali em uma esquininha. Levando ele pra rua de uma maneira direcionada. Quando a gente fala isso, *tirar os meninos da rua*, é nesse sentido. E a gente *tá* lá... Belo Horizonte é uma sala de aula, vamos levar os meninos pra rua... É levar com a atividade certa, ele participando do dia a dia da comunidade na rua, ele indo, sendo direcionado, ele não *tá* ali solto, largado, ele *tá* tendo um caminho, pra seguir ali. (ENTREVISTA 1, linhas 370-385)

Como essas atividades realizadas na cidade se articulam com o território e se fazem efetivamente educadoras? Estar na cidade, andar pelas ruas, conhecer lugares não faz deste, um momento educativo, nem, tampouco, configura um território educativo. Quais são os pressupostos pedagógicos, as *táticas*, saberes e fazeres que estão implicados neste estar na cidade que se pretende educador? Que perfis, formações, trajetórias e orientações de professores, agentes culturais e universitários estariam implicados nessa prática? O que é considerado uma *atividade certa*? Em que medida os estudantes realmente participam *do dia a dia da comunidade na rua*? O que pode significar transformar a cidade em uma sala de aula? Que desafios se colocam para os educadores que se dispõem a educar “à sombra de uma mangueira”?⁴⁷

Ladislav Dowbor (2007), um economista que pensa as condições necessárias para o desenvolvimento integral do ser humano nos ajuda a desenvolver a questão:

É essencial uma criança sentir que a sucessão de anos que passa na escola lhe permite efetivamente entender o contexto onde vive, apropriar-se da realidade que a cerca. A criança, mais que o adulto que tem oportunidades de conhecer diversas regiões, interpreta o mundo pela cidade ou pelo bairro onde mora. O seu espaço de referência é o espaço local. Proibir-lhe que brinque no córrego vizinho da sua casa é prudente,

⁴⁷ Referência a Paulo Freire e seu livro “À sombra desta mangueira”, de 1995.

mas gera apenas medo. Entender os fluxos dos riachos e as fontes concretas de poluição lhe assegura desde já ancorar o conhecimento abstrato em vivências concretas, e lhe permitirá mais tarde entender a gestão de bacias hidrográficas. Aprender a representação em escala do seu próprio bairro, das ruas que conhece, evitará mais tarde a quantidade de adultos que sabem decorar uma aula de geografia, mas que são incapazes de interpretar um mapa para se orientar. Trata-se de um investimento poderoso, tanto para tornar o ensino mais produtivo, capitalizando a motivação da criança por entender as coisas que a cercam, como por permitir que mais tarde seja um adulto que conhece a origem ou as tradições culturais que constituíram a sua cidade, os seus potenciais econômicos, os desafios ambientais, o acerto ou irracionalidade da sua organização territorial, os seus desequilíbrios sociais. Pessoas desinformadas não participam, e sem participação não há desenvolvimento. Trata-se de fechar desde cedo a imensa brecha entre o conhecimento formal curricular e o mundo onde cada pessoa se desenvolve.

Assim, voltemos à lista das atividades ofertadas pelas universidades parceiras⁴⁸ dentre as quais os Professores Coordenadores, os próprios estudantes e a comunidade escolhem as mais interessantes, instigantes, prazerosas e potencializadoras de um trabalho imediato. O que ela expressa a respeito das concepções acerca do tempo e do propósito educativo do Programa? Antes ainda, o que ela nos indica sobre a avaliação que os gestores públicos, professores coordenadores, universitários, agentes culturais, estudantes e comunidades fazem a respeito do que falta à escola no acesso à cultura e à cidade? Como o acesso a esses saberes, somados às inscrições na cidade essas *práticas de espaço* orientadas pela escola, podem influir positivamente para a formação integral das crianças e jovens? Como a cidade se sensibiliza e é sensibilizada/transformada neste processo? Foram estes questionamentos e reflexões que nos guiaram durante a coleta de dados.

Concordando com a possibilidade de os deslocamentos no bairro e na cidade, essas migrações cotidianas, influenciarem positivamente os processos de apropriação cultural, perguntamos à professora entrevistada qual era a expectativa de se manter esse interesse por parte dos estudantes de forma continuada, uma vez que grande parte das experiências de Educação Integral hoje atendem apenas a estudantes do Ensino Fundamental. Transcrevemos sua resposta:

Olha, isso aí eu coloco por mim, e acredito que por você. Porque a gente teve na nossa criação essa cultura, da cidade estar inserida na nossa vida, culturalmente, socialmente, *participar* ativamente na cidade. E esses meninos não, esses meninos até então, eles não tinham oportunidade de

⁴⁸ Disponível no Anexo IV.

estar se *socializando*. Vários espaços da cidade eles não conheciam, eles não tinham *acesso* a esses espaços. A partir do momento que eles estão tendo uma situação onde esses acessos estão ativamente fazendo parte da vida, no dia a dia ali, eles estão crescendo já com essa cultura, de freqüentar esses espaços, de dar valor a esses ambientes, a essas atividades oferecidas pelos espaços. Então acredito sim, que vai ser uma geração que vai curtir a cultura, vai dar valor, vai querer continuar participando como a gente, porque estão sendo criados participando desses espaços. (grifos nossos) (ENTREVISTA 1, linhas 76-86)

Três conceitos nos chamaram a atenção neste depoimento: *acesso*, *socialização* e *participação*. Pensemos a palavra *acesso* no contexto dado pela professora: acesso aos espaços de produção e difusão da cultura, espaços de socialização e de participação. O que influi na garantia desse acesso a um espaço onde é possível se socializar e participar?

Tomemos o acesso aos espaços culturais. Somos todos cultos. Cada um com suas experiências estéticas, suas práticas culturais. É o que chamamos diversidade cultural e que também se configura como um direito. Segundo Santos (2003, p.458), “Temos o direito de ser iguais quando a diferença não inferioriza, e direito de ser diferentes quando a igualdade nos descaracteriza.” Assim, se nesta *igualdade que não inferioriza*, considerarmos que está implícita a igualdade perante aos direitos culturais, concordaríamos que todos, sem distinção, têm o direito de conhecer diferentes áreas de expressão artísticas, usufruir dos espaços culturais e da cidade. Falaríamos de sujeitos ativos culturalmente, livres e seguros para dizer o que sentem, o que pensam e o que querem.

Com quem podemos contar para o aprendizado e a promoção do direito à cultura como um direito universal? Familiares, professores, agentes culturais, educadores sociais, artistas, todos os cidadãos podem ser educadores da cultura e com a cultura na cidade. Mas, para promover a educação através da cultura deve-se ter repertórios de experiências culturais geradoras da abertura necessária para se educar consciente da responsabilidade de ser inclusivo num universo multicultural por vocação e exigência.

A escola dos educadores de hoje, porém, não alimentou tanto assim seus repertórios. Além disso, as bagagens culturais estão esvaziadas porque, segundo

pesquisa do Ministério da Cultura⁴⁹ (BRASIL, 2009b, p.75) apenas 21,9% dos municípios brasileiros possuem espaços de memória e, nas grandes cidades, a distribuição desses espaços no território é desigual, dificultando ou mesmo impedindo o acesso das populações. A esse respeito, Mantecón (2005, p.238), que analisa uma megalópole como a cidade do México, observa

los museos van quedando geográficamente rezagados frente al vertiginoso crecimiento urbano. Dado que éste no fue producto de una cuidadosa planificación, no se acompañó por una expansión descentralizada de los servicios básicos y de la oferta cultural, de manera que el acceso a los mismos se ha dificultado para la mayoría de la población que reside lejos del centro. Pero entre los museos y sus públicos potenciales se tienden no sólo kilómetros de distancia, sino también otras barreras que ha traído consigo el caótico desarrollo urbano, como el congestionamiento vehicular, la violencia, el comercio informal en las calles, que junto con el mayor peso de los medios como la televisión y la radio en el tiempo libre de los habitantes, favorecen la desarticulación de muchos espacios tradicionales de encuentro colectivo y alimentan una creciente segregación social y espacial.⁵⁰

Se, como acrescenta Canclini (*apud* GOMES, 2004, p.7), “o espaço urbano é o lugar privilegiado de intercâmbio material e simbólico do habitante citadino, também se verifica aí uma distribuição desigual desse capital simbólico, parte da agudização das contradições e desigualdades internas das cidades”.

Mas, para além dos espaços culturais institucionalizados como centros de memória, museus, arquivos, cinemas etc., quais são, ou poderiam ser, os lugares privilegiados da memória social? Onde poderíamos ensinar e aprender a cultura através de registros e expressões da História, da Arte, da Ciência e dos saberes comuns, baseados e instaurados no cotidiano? Lugares onde objetos, obras, documentos, saberes tradicionais, poesias, pessoas, o tudo e o nada, a dúvida e o questionamento poderiam co-existir? Ruas, centros comunitários, terreiros e quintais, rodoviárias, cidades inteiras. A cidade como espaço de memória e de

⁴⁹ BRASIL, 2009b.

⁵⁰ “Os museus vão ficando geograficamente defasados frente ao vertiginoso crescimento urbano. Uma vez que este não foi produto de um cuidadoso planejamento, não foi acompanhado por uma expansão descentralizada dos serviços básicos e da oferta cultural, de maneira que o acesso aos mesmos se tornou mais difícil para a maior parte da população, que reside longe do centro. Mas, entre os museus e seus públicos potenciais não existem apenas quilômetros de distância, há também outras barreiras que foram trazidas pelo caótico desenvolvimento urbano, como os congestionamentos, a violência, o comércio informal nas ruas, que, juntamente ao maior peso que meios como a televisão e a rádio detêm sobre o tempo livre dos habitantes, favorecem a desarticulação de muitos espaços tradicionais de encontro coletivo e alimentam uma crescente segregação sócio-espacial”. (Tradução nossa.)

construção cotidiana da história pode ser esse ambiente educativo que engloba a escola e também seus museus, lugares de cultura por excelência, lugares legitimados da cultura legitimada.

Para identificar um espaço de memória na cidade, no entanto, faz-se necessário promover uma educação dos sentidos, a aprendizagem da Filosofia como prática e da Arte como fruição, experiência estética, expressão. Garantindo abertura no currículo escolar à Arte e à Filosofia, ambas como reflexão e prática, chegaríamos ao conceito de mediação cultural. Pois não é possível mediar sem filosofar, sem escutar, sem falar, sem rever posições, sem enxergar o outro, sem correr riscos, sem preferir a dúvida à certeza definitiva. Um exercício de busca da verdade que aceita que haja verdades e culturas, assim mesmo, no plural⁵¹. Caso contrário, corre-se o risco de reproduzir a desigualdade, sem permitir que outro seja, num sistema de mera transmissão, sem deixar espaço para a construção do conhecimento e a produção de subjetividades. Para fruir (e usufruir) esteticamente não é condição estar num museu ou em exposições de Arte, lendo um clássico da literatura ou assistindo a um concerto. Podemos trazer a Arte para o domínio da experiência, promover a fruição também no âmbito do cotidiano como nos convida Dewey (2010, p.61-62)

Para *compreender* o estético [...] é preciso começar por ele em sua forma bruta; nos acontecimentos e cenas que prendem o olhar e o ouvido atentos do homem, despertando seu interesse e lhe proporcionando prazer [...] As origens da arte na experiência humana serão aprendidas por quem [...] perceber o prazer do espectador ao remexer a lenha que arde na lareira e ao observar as chamas dardantes e as brasas que se desfazem. Essas pessoas, se alguém lhes perguntasse a razão de seus atos, sem dúvida forneceriam respostas sensatas. O homem que remexe os pedaços de lenha em brasa diria que o faz para melhorar o fogo; mas não deixa de ficar fascinado com o drama colorido da mudança encenada diante de seus olhos e de participar dele na imaginação.

Muitos autores tratam o tema da mediação cultural e social (FREIRE, 1978; CAUNE, 1999; BARBOSA, 2009; entre outros). A mediação cultural hoje – e justamente em função disso o “social” foi incluído na expressão que antes se limitava ao cultural e ao espaço físico legitimado da cultura – se alimenta da realidade, dos problemas, e das soluções, do passado, do presente e do futuro. Segundo Freire (1987, p.68), “Ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam entre

⁵¹ Referência à obra de Michel de Certeau, “A cultura no plural”, 1995.

si, mediatizados pelo mundo.” No mundo, um objeto pode mediatizar, uma árvore, um tênis, uma rachadura na parede, um caminhão. Depende apenas de quem olha e de como olha. É o mundo sentido que realiza a mediatização.

Em um museu, por exemplo, podemos ser tocados por diversos aspectos: a região da cidade, a arquitetura, os sons ou o silêncio, as pessoas que estão visitando, os objetos, as obras de Arte, os textos e, também, em outras camadas, o tema, os significados, os sentidos que atribuímos a cada objeto, o que o nosso dia, nosso estado de espírito nos fez pensar, lembrar ou sentir diante de determinada obra ou conjunto de obras. São diversas camadas que nos envolvem. Ou não. Temos a liberdade de ser ou não tocados pelos objetos ou obras expostos. Temos a liberdade e o direito de chorar de emoção diante de uma obra de arte ou objeto, de nos indignarmos, de ficarmos impressionados, incomodados, mas também, o direito de criar conexões com a nossa história, com a experiência cotidiana, de lembrar de algo peculiar, de um dia de chuva, de uma carta de amor.

Pudemos perceber que o trabalho dos educadores que se propõem a educar com a cultura é, assim, o de olhar o mundo de maneiras diferentes, todos os dias. Coletar experiências, buscar informações, desenhar, ler, escrever, esculpir, dançar, pensar a cultura, permitindo que os estudantes/visitantes/caminhantes façam o mesmo. Livremente. Estimular a fala, a expressão e a pergunta. Mesmo que para isso seja necessário promover o silêncio absoluto. É como no conto zen budista: numa xícara de chá completamente cheia, não se pode colocar mais chá. Por exemplo, estudantes que chegam a uma exposição de Arte com referências em demasia, com roteiros, com estudos dirigidos a realizar, preocupados em anotar datas e que ainda encontram nesse espaço um profissional que queira lhes transmitir teorias e conceitos, estarão sendo como xícaras cheias onde se tenta colocar mais chá.

Ao contrário, se os mesmos estudantes são instigados a imaginar, a elaborar perguntas, trocar opiniões, ouvir e construir diálogos com seus pares sobre as obras/objetos, sobre os movimentos cotidianos e sobre a vida, a xícara de cada um, inclusive a do professor e as dos outros educadores, poderá ser balanceada e esvaziada, dando espaço a novos conhecimentos e conexões. Esta educação dos

sentidos, este estado de *atenção inventiva* (KASTRUP, 2007) que solicita que xícaras sejam esvaziadas, pode ser trabalhado pela escola. Conseguimos ver centelhas destes princípios nos muros, sons, cores e movimentos mediados pela ação de docentes e comunidades que se envolvem. As escolas desempenham papel fundamental na criação de oportunidades de encontro com a cultura: de momentos de sociabilidade, de aprendizado, de fruição, de experiências genuínas. Educar em outros territórios, fora da escola, pode, assim, contribuir para ampliar as experiências de vida dos estudantes e educar para a cidadania.

É nesse lugar, no lugar da mediação cultural e social comprometida com a liberdade, a diversidade e a autonomia, que encontramos os outros dois conceitos que nos chamaram atenção no depoimento da professora: *socialização* e *participação*. Segundo Canclini (1994, p.103) “[...] o efetivo resgate do patrimônio inclui sua apropriação coletiva e democrática, ou seja: criar condições materiais e simbólicas para que todas as classes possam encontrar nele um significado, e compartilhá-lo.”

Mas, quais são os espaços culturais explorados por professores no contexto que investigamos que possam ensejar essa apropriação coletiva da qual fala Canclini? Que condições materiais, simbólicas, espaciais, físicas, subjetivas, relacionais, as crianças e jovens que participam destas ações demandam para significar algo, um objeto, um lugar? Quando iniciamos a investigação, influenciadas por interesses de pesquisa e por nossa prática profissional em espaços culturais, esperávamos encontrar fazeres docentes que se voltassem para a cidade e para a cultura privilegiando espaços estruturados, como museus e centros culturais.

Porém, desde os primeiros contatos com o Programa Escola Integrada, percebemos que muitos outros espaços de socialização no bairro e na cidade também eram privilegiados: ruas, parques, praças, academias, clubes. Conforme dissemos no primeiro capítulo, as ações que prevêm a visita de museus, exposições, peças de teatro, concertos e outras manifestações culturais são muito exploradas pelos Professores Coordenadores e o próprio Programa conta com parceiros que fortalecem e propiciam esse contato com a cultura. O que nos chamou particularmente a atenção, no entanto, foram os depoimentos de uma professora

sobre as demandas e interesses das crianças e jovens em relação à cidade que influenciou sobremaneira nosso percurso e nosso olhar em relação ao que seja um território ou espaço “socioeducativo-cultural”.

Ao ser questionada sobre os interesses e expectativas dos estudantes em relação à cidade, esta professora afirmou que a experiência em espaços da própria comunidade, onde ocorrem manifestações culturais tradicionais, a ida ao parque e a ida ao clube são tidas, pelos estudantes, como mais interessantes e passíveis de exploração na escola do que as visitas a museus e exposições. Essa afirmação – tratando-se de crianças e jovens e sabendo que, por vezes, as visitas escolares em museus se estruturam como aulas e não como um momento cultural e de socialização –, parece óbvia à primeira vista: crianças vão, sem dúvida, preferir estar num parque ou num clube do que num museu. Mas, neste contexto, outras questões nos instigaram a refletir sobre o que há de emblemático nesta afirmação que se refira mais especificamente ao que nos interessa: a apropriação cultural na cidade. Voltamos então à discussão sobre o que seja cultura e cultural e, está claro, essa é empresa de grande fôlego que nosso estudo não comporta. Contudo, sinalizamos conceitos de cultura com os quais concordamos em Clifford Geertz e Michel de Certeau, retomando esse último autor para realçar a questão:

Com certeza, se é verdade que qualquer atividade humana possa ser cultura, ela o é necessariamente ou não é ainda forçosamente reconhecida como tal. Para que haja verdadeiramente cultura, não basta ser autor de práticas sociais; é preciso que essas práticas sociais tenham significado para aquele que as realiza. (CERTEAU, 1995, p.141)

Dessa forma, à procura do *significado para quem realiza* as práticas sociais e culturais, deslocamos nosso olhar – que antes tinha como pressuposto que prioritariamente visitas a museus e casas de cultura poderiam ser representativas na promoção do acesso à cidade e sua conseqüente apropriação –, para os interesses, desejos e impressões das crianças e jovens em relação à cidade. Esse fato também nos convoca a interrogar com quantas exclusões faz-se uma cidade. Em que medida o desejo expresso dos alunos é marca sintomática de sua interdição a estes espaços de convivência coletiva, e da negação ao prazer do lazer e da correria segura de “dentro” de um clube ou parque.

A análise das respostas à pergunta do questionário que intencionava compreender em que espaços ocorrem visitas educativas com maior frequência resultou no gráfico que apresentamos a seguir:

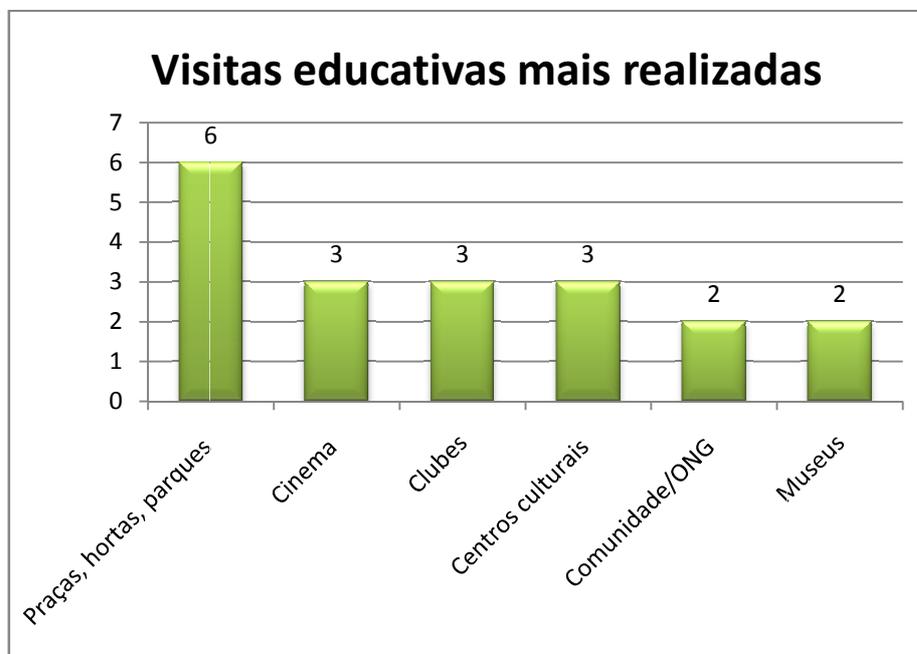


GRÁFICO 4 – Visitas educativas mais realizadas pelas Escolas Integradas
Fonte: Dados desta pesquisa.

As praças e parques aparecem como os espaços mais visitados, confirmando o que tínhamos constatado anteriormente e que pode ser justificado pelo fato de serem espaços que por vezes estão próximos à escola e são gratuitos. Os clubes, cinemas e centros culturais também figuraram como espaços visitados recorrentemente. Consideramos curioso o fato de os museus aparecerem aqui como um dos espaços menos visitados, quando, no GRÁF. 2 (página 42) resultante da análise da pergunta sobre os espaços mais utilizados fora da escola, os museus e espaços de exposição figuram como sendo os mais frequentados após as praças e campos de futebol. Concluímos que essa diferença talvez se deva ao fato de termos encontrado, nas respostas que originaram o gráfico acima, além de museus, a incidência de centros culturais nas respostas, o que pulverizou as visitas a espaços de cultura, criando duas categorias que no gráfico anterior apareciam unidas. Vimos, também, de acordo com o relatório de pesquisa realizada pelo CEDEPLAR/UFMG,⁵² que a

⁵² Relatório de Avaliação Econômica do Programa Escola Integrada de Belo Horizonte, CEDEPLAR – UFMG e Fundação Itaú Social.

distribuição dos centros culturais no município não é equânime, influenciando o acesso das escolas a esses locais para além do que é propiciado pelo Programa.

Destarte, nos questionamos se as suposições resultantes das análises sobre a ocorrência de visitas a espaços culturais estruturados somadas à percepção de que locais com outras características pudessem ser mais significativos para os estudantes poderiam ser representativas de uma realidade mais ampla.

De fato, um estudo de caso possibilita aprofundamento numa realidade singular, permitindo flexibilidade para adaptar instrumentos ou modificar abordagens, incorporando elementos imprevistos e detalhes que podem, inclusive, influenciar a hipótese da pesquisa. Por outro lado, o caso escolhido para estudo pode ser atípico e não representativo do conjunto, dificultando a verificação da hipótese e sua aplicação para outros casos. Inversamente,

se um pesquisador se dedica a um dado caso, é muitas vezes porque ele tem razões para considerá-lo como típico de um conjunto mais amplo do qual se torna o representante [...] que esse caso pode, por exemplo, ajudar a melhor compreender uma situação ou um fenômeno complexo, até mesmo um meio, uma época. (LAVILLE; DIONNE, 1999, p.156)

Dessa maneira, nosso “gesto interpretativo” (GEERTZ, 2008) dos dados coletados – falas, deslocamentos na cidade e movimentos dos sujeitos pesquisados –, aberto que estava aos significados e detalhes imprevistos da pesquisa, vislumbrou nas práticas e características da realidade estudada duas possíveis dimensões da apropriação cultural: a territorialidade e a corporeidade, no que elas possam ser representativas de outras realidades.

Essas percepções se deram na aproximação–distanciamento–interpretação de três possibilidades de deslocamento e permanência na cidade em três tipologias de lugares visitados pelos estudantes de forma recorrente e pelas nove escolas representadas pelos Professores Comunitários respondentes do questionário: o parque, o clube e o museu. Tomamos esses espaços como locais onde haja a possibilidade da convergência de acesso, socialização e participação, onde as dimensões da territorialidade e da corporeidade possam propiciar, ou não, a criação de laços de pertencimento baseadas na construção de significados pessoais e coletivos, condições para a apropriação cultural?

Sobre as visitas ao parque, a professora entrevistada falou-nos da identificação dos estudantes com o Parque das Mangabeiras, quando se encontram com outros jovens que andam de *skate*, com os quais se identificam, conversam, trocam ideias. Em suas palavras:

Outro espaço que eles gostam muito, que eles adoram? Parque das Mangabeiras, eles amam. Aí você vê, você pensa... Ah, mais tem tantos parques na cidade, porque o espaço do Mangabeiras. Eles adoram, eles adoram fazer caminhada, eles adoram aquela praça de esporte que tem lá, eles acham bárbaro porque chega lá tem *skatistas*, aquela pista de *skate*, isso *tá* longe da realidade deles, eles não tem isso aqui, então eles chegam lá, eles são loucos, alucinados, eles conversam pegam *skate*, sobem e vão. Então eles passam a sentir aquele espaço que *tá* muito longe deles como próximo. O Parque das Mangabeiras é um lugar também que a gente procura *tá* sempre indo com eles, tem várias opções, opção de caminhada, opção de prática esportiva, de *tá* descobrindo um mundo diferente da realidade deles aqui. (ENTREVISTA 1, linhas 245-255)

Sentir o distante mais próximo... Espaço do gostar... do encontro... Integrar-se à atmosfera juvenil, ao parque... acervos culturais de pertencimento. Quando esses sujeitos-estudantes estão neste lugar e encontram jovens que transitam em outros lugares, agem de determinada forma com as quais se identificam; se desenvolve, neste tempo-lugar, um sentimento de pertencimento, que se processa na comunhão com uma estética e uma ética que passa pela paisagem, pela apropriação corporal do espaço-parque, pelo movimento do *skate*, pela moda, pelos desejos de consumo, pelo comportamento de grupo. A questão do território e do direito à expressão corpórea e simbólica de sua juventude é assim presentificada: *estou aqui, neste lugar... faço parte deste universo, me comunico, posso pertencer a este grupo, sou aceito por estar aqui*. Essa sociabilidade, segundo Gusmão (1999, p.52)

Trata-se de um território comunicante e interativo, *locus* de mediação entre individualidade e sociedade, entre expressão e identidade, cuja relação é possibilitada pela cultura como esfera do social propiciadora de trocas e capacitadora de diferentes tipos de vida. [...] Nesse contexto, a sociabilidade e a cultura constituem os suportes de integração de um universo dividido pelas diferenças entre um EU e um OUTRO, entre os que têm poder e os que não têm. (grifo da autora)

Já discorreremos sobre diferenças sensíveis entre as realidades das escolas participantes da pesquisa, marcadas principalmente pela falta de parceiros no entorno ou, ao contrário, pela integração com a comunidade e pela pluralidade de parcerias. Sobre essas diferenças a professora entrevistada relata que:

Em relação aos espaços parceiros, os espaços que a gente leva os meninos pra passear e tudo, existem duas situações diferentes: primeiro, existem aqueles espaços que tem o convênio já estabelecido com a prefeitura, que são oferecidos pra todo mundo, e que a gente, lógico, aproveita deles todos. Tem aqueles espaços que a gente corre atrás, aí eu acho que vai do projeto que a escola tá realizando ali no dia, é o combinado do projeto, o que a gente costuma dizer, às vezes a gente faz um projeto e a gente fala: vamos fazer o fechamento dele com um passeio em tal lugar. Várias escolas têm no entorno delas fazendas, clubes, parques museus, teatro, nós aqui, por exemplo, não temos nada disso, para várias escolas fica muito mais fácil conseguir esse tipo de parcerias, pra gente não, então é muito difícil. Eu tenho que correr atrás de ônibus, eu tenho que correr atrás de data, de verba para entrada, verba pra alimentação, então assim não é fácil não, a gente corre atrás, sonha e leva os meninos. (ENTREVISTA 1, linhas 400-412)

Percebemos assim, que a realidade do local onde a escola está situada, articulada à relação que ela nutre com a comunidade, à disponibilidade de recursos⁵³ e às práticas culturais do Professor Coordenador influenciam diretamente o desenho dos trajetos realizados pelos estudantes a partir da escola. As territorialidades são, assim, espelhos de cada realidade, de uma série de aspectos combinados que “moldam espaços”, segundo Certeau (1994, p.176)

Tecem os lugares. [...] as motricidades dos pedestres formam um desses ‘sistemas reais cuja existência faz efetivamente a cidade’, mas ‘não têm nenhum receptáculo físico’. Elas não se localizam, mas são elas que espacializam.

⁵³ As escolas recebem recursos para realizar ações culturais, conforme afirmamos anteriormente. Porém, os Professores Coordenadores têm liberdade para articular visitas gratuitas, conseguir transporte com parceiros e, ainda gerir os recursos de outras rubricas como materialidade, por exemplo, para realizar ações culturais com visitas educativas.



FIGURA 6 – Mosaico: Espacialidades

Fonte: Fotografias produzidas pelas autoras durante a pesquisa de campo.

Assim, questionamos que outros fatores, para além da disponibilidade, dos recursos e das parcerias influenciam estas escolhas de trânsito e ocupação infanto-juvenil na cidade. Qual é o peso do desejo das crianças e jovens na relação com a cidade, quais espaços são preferidos? A esse respeito a professora respondeu

Sem dúvida é o clube, é o primeiro, falou que é clube, eles dão pulos de alegria. Aqui na nossa comunidade nós não temos um clube próximo que eles possam utilizar. E esse negócio de água, de piscina eles tem um encantamento, com água, com essa piscina, então na hora que fala *clube* parece que não existe nada melhor no mundo. Então a gente procura *tá* contemplando eles com isso. E chega lá é... eles se soltam, eles realmente viram... até a gente vira criança junto com eles. [...] Eles se socializam com outras escolas também, porque geralmente no clube não tem uma escola só presente, tem sempre mais de uma escola. Eles chegam, conversam com os outros, eles procuram saber... aonde que vocês...onde mais vocês estão indo, que mais vocês estão fazendo, como são as oficinas lá de vocês, quais são os monitores que vocês tem, quem que é... E voltam falando.... "Ah... Lá naquela escola tem isso, tem aquilo outro, vamos fazer isso. Vamos criar a oficina disso lá na nossa escola, o menino falou que tem lá na escola dele e é ótimo, eu adorei... Eu acho super bacaba o clube pra mim sem dúvida é o que eles mais gostam é o que eu acho que tem esse retorno bacana, por *tá* encontrando com outras escolas em um espaço onde eles têm a oportunidade deles estarem conversando. Porque por exemplo, no museu, várias vezes, já encontramos com outras escolas no museu, mas não existe o tempo pra essa conversa, pra esse diálogo, pra esse entrosamento. Pelo contrário, acaba virando rixa, é uma escola falando da outra, é impressionante como eles mudam de estar no clube, de estar no museu.[...] E os outros museus, cinemas, a gente vai, procura trabalhar com eles tanto antes como depois em oficinas o que eles viram o que eles

aprenderam. Mas eles encaram isso como sala de aula. Então não rende tanto, não dá tanto frutos, na realidade como os outros passeios externos. (ENTREVISTA 1, linhas 220-268)

Esse depoimento nos convidou a refletir sobre as características de uma visita ao clube frente às características de uma visita a um museu. Obviamente, não caberá aqui uma análise aprofundada acerca das práticas pedagógicas dos museus em questão, mas nos arriscamos a pensar como, a princípio, esses dois espaços tão distintos se apresentam, se abrem ou se fecham para as crianças e jovens em sua corporeidade e desejo de expansão que lhes é própria. Segundo Carrano (1999, p.132)

A constituição de espaços públicos que potencializem a identidade juvenil, numa perspectiva da pluralidade cultural é uma aposta para a organização democrática das cidades. A experiência que elabora e reconhece a definição dos limites internos e externos da corporicidade juvenil ocorre na tensão relacional entre os diferentes interesses individuais e coletivos. Os espaços de encontro na cidade podem demonstrar a incapacidade da onipotência e a verificação da existência da alteridade como a única via possível da construção da identidade e da convivência democrática. Analisando as práticas da cidade podemos contribuir para caracterizar os diferentes âmbitos da experiência da juventude, suas amplitudes, limitações e desafios socioculturais.

O autor desenvolveu a noção de corporicidade (1999) como uma chave de entrada para pensar a relação entre os corpos-sujeitos “e as unidades sociais que chamamos de cidades. A análise dos processos culturais de relacionamentos entre corpos-sujeitos nas cidades ao longo da história indica como as práticas sociais são efetivamente educadoras.” O autor analisa que momentos de lazer e “afrouxamento” são potencializadores de práticas de apropriação e de intervenção e que, por tanto, esses momentos de maior liberdade e expansão do corpo, livres de coerções e imposições trabalhariam a favor do estabelecimento de laços de afeto.

Ao mesmo tempo em que esse “afrouxamento” possibilita a experimentação da cidade, convoca os sujeitos e os grupos a olharem para si e para o Outro – essa dimensão do encontro que está implícito no depoimento da professora –, potencializa a construção de identidades individuais e coletivas. Trocar impressões, conversar, brincar, conhecer e alimentar-se de outros pertencimentos emergentes nas rodas de conversa em que os jovens falam, de forma descontraída, sobre outros lugares visitados, criando mapas imaginários, uma cartografia da infância e da juventude na cidade.

A escola como espaço de construção de identidades é também mediadora da conformação dessas identidades coletivas por meio da sociabilidade neste espaço múltiplo: a cidade com seus cenários e fluxos culturais. Segundo Carrano (1999, p.406)

garotos fazem parte do mundo e eles carregam isso para onde eles vão. O que se evidencia nesse fenômeno é um sincretismo cultural no qual a expressão é o próprio corpo, síntese de práticas, subjetividade e estilos. O corpo é, neste sentido, constituído por redes de subjetividades interdependentes que se manifestam nos gestos, expressões e movimentos. A participação em diferentes esferas de sociabilidade marca a corporicidade de cada um dos sujeitos da relação, fazendo com que esses simbolizem, em cada momento, as práticas de outros espaços.



FIGURA 7 – Mosaico: Autonomia

Fonte: Fotografias produzidas pelas autoras durante a pesquisa de campo.



FIGURA 8 – Mosaico: Expansões

Fonte: Fotografias produzidas pelas autoras durante a pesquisa de campo.

Já num espaço como o museu, há geralmente a “teatralidade”, o silêncio, a sobriedade, a iluminação, a supervisão do professor e de outros profissionais, que exigem uma postura controlada. Além disso, propostas de mediação que levam em conta os saberes dos grupos de visitantes e incitam à participação são ainda incipientes no Brasil e assim, as visitas acabam por se confundir com a aula, estando muito mais próxima da cultura escolar do que propriamente de uma ação cultural, como sinaliza a professora entrevistada. Não pretendemos, voltamos a afirmar, avaliar nem comparar esses espaços que podem ser, ambos, como vimos, espaços de cultura e socialização, mas cabe pensar, assim como a arquitetura escolar exerce influência sobre a formação de estudantes, como um espaço expansivo como o clube e outro mais introspectivo e coercitivo dos corpos como o museu poderiam, talvez, influenciar as relações de apropriação na cidade.

A respeito dessa relação educativa em museus Pereira e Siman (2009; p.6) nos questionam

O que seria necessário para que diferentes dimensões do processo educativo fossem de fato cultivadas nesta relação interinstitucional e intersubjetiva, que envolve pessoas, projetos, expectativas e testemunhos, indícios e provocações?

Ao acompanhar visitas de estudantes a museus, Siman (2008) sinaliza que são comumente marcadas pela diretividade e grande preocupação disciplinar. Destaca que os estudantes raramente têm oportunidade de estabelecer relações pessoais com os objetos expostos, que os educadores frequentemente não consideram o espaço cultural como lugar de fruição, diversidade e liberdade expressiva, tolhendo as iniciativas e direcionando opiniões para conteúdos escolares, estimulando, por exemplo, a cópia de etiquetas e textos explicativos. Um grupo de visitantes, segundo Dewey (2010, p.136)

conduzido por um guia em uma galeria de pintura, tendo a atenção chamada para tal ou qual ponto alto, aqui e ali, não percebe; só por acaso é que há sequer interesse em ver um quadro por seu tema vividamente realizado. *Para perceber, o espectador ou observador tem de criar sua experiência.* (grifo nosso)

De outro lado, paralelamente, opera-se movimento em prol da “desescolarização” dos museus. Sair da escola com estudantes deveria ser, idealmente, um momento

cultural que pode ou não propiciar a construção de conhecimento, mas que não precisa ter apenas fins educativos.

Consideramos também o não-pertencimento sentido em relação aos museus pela imponência de sua arquitetura e sua “cultura”. Não raro ouvimos que estudantes de todas as faixas etárias nunca visitaram espaços de cultura públicos por compreenderem que são espaços onde não pudessem estar, por não se sentirem no direito de usufruir, pelo receio e insegurança em relação às próprias percepções marcadas pela ausência de uma educação dos sentidos estimuladora da autonomia na interpretação simbólica dos bens culturais. Há nos museus o estigma do lugar sagrado, do templo, onde para entrar é preciso ter um aval, uma chancela específica, conhecimentos prévios. Segundo Koptcke *et al.* (2007, p.3) o museu “define quem é o visitante digno de entrar, ‘pelos seus conhecimentos e qualidades’, sugerindo ser aquele um espaço para os já educados, espaço de sociabilidade e desenvolvimento para os portadores *da chave* do conhecimento” (grifo das autoras). Os autores mostraram que “a morfologia e a organização dos museus detêm um currículo oculto com a função de reforçar em alguns visitantes o sentimento de pertencimento e, em outros, o sentimento de exclusão” (BOURDIEU; DARBEL *apud* KOPTCKE *et al.*, 2007, p. 5).

Há também a impossibilidade de movimentação e a sisudez de muitos museus, onde há pouca abertura para a ludicidade. Estruturas de relacionamento com o público em museus, por vezes não levam esse fato em consideração, solicitando crianças e adolescentes que contemplem silenciosamente objetos ou obras de Arte. Não apenas crianças e adolescentes, mas visitantes de todas as faixas etárias teriam talvez maior interesse por esses espaços se fossem convidados a uma participação ativa, como nas visitas dialogadas e lúdicas propostas por algumas instituições, que incluem jogos e brincadeiras e agem numa perspectiva de mediação cultural voltada para a autonomia e para a liberdade do olhar, incentivando a fala, as perguntas e a percepção múltipla e aberta, negando a dimensão unívoca em prol da polissemia e da polifonia, transformando o museu-templo em museu-fórum, proposta em discussão desde a década de 1960 em todo o mundo, mas que ainda hoje não se realizou plenamente. A corporeidade talvez seja uma condição para que haja fruição estética. Segundo Meneses (2002, p. 18-19.)

A fruição estética, que diz respeito à percepção sensorial (*aísthesis* em grego quer dizer percepção), é uma dessas funções e desses usos prioritários. Trata-se de algo de extrema importância, pois os sentidos são pontes que permitem ao sujeito comunicar-se com o universo. O museu dispõe de condições eficazes para aprofundar esse trânsito que pode existir entre o “eu” e o “mundo fora de mim.” A condição humana é uma condição corporal, encarnada – sensorial. Ainda que busquemos a transcendência, é a partir de nosso horizonte corporal que o fazemos. O metabolismo entre o natural e o sobrenatural, assim como a interioridade mais profunda, não têm o poder de ignorar a dimensão estética da existência. Portanto, quando se fala em fruição estética, não se está indicando um requinte, sofisticação talvez supérflua na vida humana, mas, ao contrário, está-se pressupondo algo constitutivo do humano na plenitude da condição humana.

Refletindo a respeito da territorialidade e da corporeidade como dimensões do processo de apropriação cultural, baseada nas expansões e inscrições na cidade buscamos desenvolver esquema representativo desse processo. Nele, a dimensão da territorialidade está marcada tanto pelos espaços privados, do corpo e da casa, os espaços localizados entre o privado e o público – como as ruas do nosso bairro, os “pedaços” de Magnani (1998) –, e os espaços públicos, a escola, a cidade com todos seus equipamentos e estruturas. Nas territorialidades fisicamente instituídas – os caminhos, as ruas, os muros –, criam-se e recriam-se cotidianamente espacialidades, que surgem nas escolhas e autonomias, em forma de atalhos e desvios, “enunciados atualizados em segredo.” (CERTEAU, 1994, p.178). Cidades imagéticas, imaginadas e imaginantes.

Nestes deslocamentos, inscrições e leituras do mundo, territórios e espacialidades são alargados, ampliando-se em consequência e em razão, a “espacialidade do ser” (SOJA, 1993). O contato entre “eu” e “outro”, exercício de aproximação e distanciamento, identificação e diferenciação, reforçam identidades no movimento interno e externo de recepção e captura da experiência física e simbólica – política, ética, estética – na cidade. Corporeidade-corporicidade: pensar/apreender, sentir/afetar-se e agir/transformar a cidade. A dimensão da experiência que perdemos e buscamos como essência e *vontade estética* (RANCIÈRE, 2005, p.66) no núcleo de uma possível *partilha do sensível*.

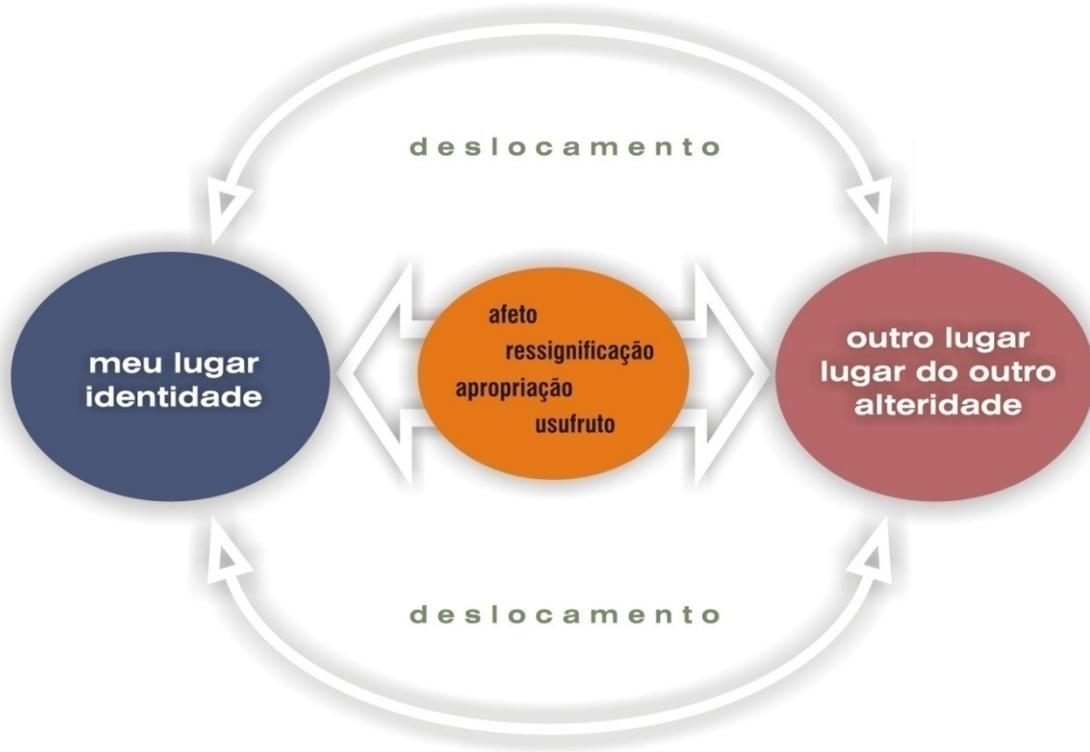


FIGURA 9 – Esquema
Fonte: Dados desta pesquisa.

Possibilidade de afeto e de significação por meio do lúdico, da brincadeira, do jogo. Através da contemplação, da memória, da indignação, do enfrentamento. Elementos de construção de autonomia e de confiança do olhar/sentir. Reconhecimento da existência e do acolhimento de lugares privados e públicos, de um olhar e um ser visto pleno e respeitoso.

Sentido.

Novas perguntas surgiram: que mecanismos de produção de sentidos? Porque a atribuição de sentido às coisas e aos espaços/lugares levaria ao usufruto/apropriação/usufruto dos mesmos? O afeto é como uma via de mão dupla? [afetar(se) – afetar]. Que papel social dos espaços socioculturais e educadores como mediadores da abertura a situações de *afeto* na cidade? Como as crianças e jovens estudantes de escolas públicas afetam a cidade?

– O que te afeta?



FIGURA 10 – *Sou o espaço onde estou.* (Noël Arnaud)
Fonte: Fotografia produzida pelas autoras durante a pesquisa de campo.

3.2.1. Intervenções poéticas e políticas na cidade

Uma fronteira não é o ponto onde algo termina, mas, como os gregos reconheceram, a fronteira é o ponto a partir do qual algo começa a se fazer presente.

Martin Heidegger *apud* Homi Bhabha

As migrações na cidade, entre bairros, entre centros, entre periferias e as inúmeras combinações possíveis de deslocamentos, idas e vindas para estudar, conhecer, passear, se encontrar, se reunir... são escritas na cidade. Escritas hipertextuais, previsíveis no cotidiano na cidade fisicamente instituída, imprevisíveis na cidade imaginada – onde os nós e as interferências se potencializam –, consolidadas, talvez, na cidade das práticas sociais como projeto identitário, político e estético.

Na contramão da exclusão social, educativa, cultural e da invisibilidade vivida pelas comunidades escolares, sobretudo pelas escolas públicas, os movimentos estudados intencionam recriar a sala de aula – entendida como espaço privilegiado do ensinar-aprender – situando-a em variados lugares. Ao caminhar da escola para a praça, grupos de estudantes vêm e são vistos. Conhecem, são reconhecidos, passam a existir para e na comunidade. O *cogito* “O Outro me vê, logo eu existo” inaugura o desejo de percorrer trajetos mais longos.

Caminhar é ter falta de lugar. É o processo indefinido de estar ausente e à procura de um próprio. A errância, multiplicada e reunida pela cidade, faz dela uma imensa experiência social da privação de lugar – uma experiência, é verdade, esfarelada em deportações inumeráveis e ínfimas (deslocamentos e caminhadas), compensada pelas relações e os cruzamentos desses êxodos que se entrelaçam, criando um tecido urbano, e posta sob o signo do que deveria ser, enfim, o lugar, mas é apenas um nome, a Cidade. A identidade fornecida por esse lugar é tanto mais simbólica (nomeada) quanto, malgrado a desigualdade dos títulos e das rendas entre habitantes da cidade, existe somente um pulular de passantes, uma rede de estadas tomadas de empréstimo por uma circulação, uma agitação através das aparências do próprio, um universo de locações frequentadas por um não-lugar ou por lugares sonhados. (CERTEAU, 1994, p.183)

Romper a invisibilidade é, aqui, condição de experiência social, de pertencimento cultural. Nessas inscrições e escritas nas ruas da cidade, deslocamentos e permanências, os sujeitos vêm e são vistos. A cidade convida fluxos de estudantes e professores, desencastelando a escola, tendo como pontos de intersecção

espaços culturais – quaisquer espaços de sociabilidade e de permuta existentes e resistentes num árido contexto social. Antes circunscritos na e pela escola, estudantes e professores, crianças, jovens e adultos, ocupam seus bairros e outros bairros, ocupam a cidade, as múltiplas cidades.

O movimento da escola que sai às ruas é um movimento político, ético e também poético. É um pouco como “colocar um bloco na rua”,⁵⁴ se dar a ver para a cidade. Mostrar a cara, desafiar o que está dado, inquirir a matéria, afetá-la com o corpo, com os passos sonoros que tornam o espaço urbano gráfico e legível, sensível, como afirmam Deleuze & Guattari (*apud* BRUZZI, 2001, p.254) “Sobre a solidez do corpo e da arquitetura ou da casa, [...] a sensação não se realiza no material sem que o material passe inteiramente na sensação, no percepto e no afeto”. Assim, ser afetado pela matéria e afetá-la, sentir a cidade e fazê-la sensível, ser tocado por ela e devolver o toque, “metamorfosar o agir em legibilidade” (CERTEAU, 1994, p.176), praticar a cidade numa escrita de rastros e de formas, de rostos e mãos “em estado estético, (pois) o impulso do sensível, livre de coerções, é o mais adequado para cultivar e cultivar a corporeidade”. (MOREIRA *apud* LEAL, 2004, p.1)

Tocar a cidade é uma *espécie de escrever* que exige, como toda escrita, repertório, concentração, envolvimento. Qualquer que seja a narrativa sempre fala daqueles que escrevem. Este é um andar autobiográfico no solo urbano, registro de visibilidade e acolhimento.

Ao contrário do caminhante “cujo corpo obedece aos cheios e vazios de um texto urbano que escrevem sem poder lê-lo” (CERTEAU, 1994, p.171), os caminhantes que tocam a cidade são autores-leitores – escrevem nos muros, desenham, pintam, colam, grafitam, tatuam: imprimem-se. Tatuam a cidade como se estivessem tatuando o próprio corpo, um corpo urbano significado, afetado, apropriado. A cidade somos nós, a cidade sou eu, como nos apontamentos de Mario Quintana (2005, p.453-454), que “olha o mapa da cidade como quem examinasse a anatomia de um corpo...” são biografias individuais e coletivas inscritas em alvenaria, currículos de pedra, arquitetura de encantamento e indignação. Pois

⁵⁴ Referência à letra da canção “Eu quero é botar meu bloco na rua”, de Sérgio Sampaio.

o "visual" de uma cidade, bem como a maneira pela qual ela se deixa por assim dizer manusear, seu aspecto "tátil", [...] refletem decisões sobre o que, e quem, pode estar visível ou não, decisões em suma sobre ordem e desordem, o que acarreta algo como uma estetização do poder, da qual o desenho arquitetônico é um dos instrumentos mais aparatosos. (ARANTES, 2000, p.33)

Produzir espaços, fabricar o mundo envolve também questioná-lo, matéria da Arte. Estudantes e comunidades questionam passantes, famílias, empresários, políticos: *esses somos nós, quem são vocês? Com quantas cidades se faz uma escola?*



FIGURA 11 – Mosaico: Pertencimentos juvenis
Fonte: Fotografias produzidas pelas autoras durante a pesquisa de campo.

Se, por vezes, são propostas carentes de reflexão estética, se prescindem de argumentos artísticos e técnicos, se se realizam por mãos que experimentam, titubeantes, um momento instaurado por um fazer/prazer ingênuo, este gesto educativo é também movimento legítimo, autêntico, inaugural e exposto. Um gesto que se abre a muitos olhares, "olhando", dos muros da escola os passantes anônimos.

Mas o que é um muro? Superfícies... fronteiras, limiars, terceiros lugares, lugares do meio, entre-lugares... passagens, pontos de descontinuidade... Segundo Hissa (2006, p.34)

Fronteiras e limites, em princípio, fornecem imagens conceituais equivalentes. Entretanto, aproximações e distanciamentos podem ser percebidos entre fronteiras e limites. Focaliza-se o limite: ele parece consistir de uma linha abstrata, fina o suficiente para ser incorporada pela fronteira. A fronteira, por sua vez, parece ser feita de um espaço abstrato,

areal, por onde passa o limite. O marco de fronteira, reivindicando o caráter de símbolo visual do limite, define por onde passa a linha imaginária que divide territórios. Fronteiras e limites ainda parecem dar-se as costas. A fronteira coloca-se à frente (front), como se ousasse representar o começo de tudo onde exatamente parece terminar; o limite, de outra parte, parece significar o fim do que estabelece a coesão do território. O limite, visto do território, está voltado para dentro, enquanto a fronteira, imaginada do mesmo lugar, está voltada para fora como se pretendesse a expansão daquilo que lhe deu origem. O limite estimula a idéia sobre a distância e a separação, enquanto a fronteira movimenta a reflexão sobre o contato e a integração. Entretanto, a linha que separa os conceitos é espaço vago e abstrato.

Os muros re-significados que encontramos são fronteiras que abrem o dentro e o fora da escola, inaugurando contatos, desmanchando os limites que a habitam e que são constructos sociais de exclusão. Fronteiras ocupadas pela pintura, pelo graffiti, pelo desenho, cor e gesto de professores, crianças e jovens que formam, assim, um circuito cultural em torno das escolas, enunciando-as como educadoras também para quem a elas dirige o olhar... colore o pensamento de quem passa pela rua, invocando outras percepções acerca do espaço escolar... “um mosaico de relações, de formas, funções e sentidos.” (SANTOS, M., 2008, p.67)

No entanto, nos perguntamos, em que medida as imagens que vemos nos muros e nas ruas são trabalhadas numa dimensão crítica, consciente e questionadora de uma realidade, de uma condição social, da própria escola, por meio da Arte? Seriam apenas uma maquiagem urbana, superficial?

No caso das escolas que conhecemos, o trabalho de pintura dos muros, postes e tapumes parece ter revelado/traduzido um desejo de afirmação de identidades. Em uma delas foi realizada oficina em que a proposta de se autorretratar através da fotografia e estampar os rostos dos estudantes nos tapumes, muros e postes no entorno da escola foi, ao mesmo tempo, reflexão, conhecimento e uso de técnicas artísticas – a fotografia e a gravura, o estêncil –, ação e socialização no fazer coletivo, nas escolhas estéticas (presente nas cores, materiais, superfícies e formas) – e questionamento de si, da escola, do bairro, da cidade-sociedade.

Escolhas estéticas de uma estética no sentido dado por Rancière (2005, p.13),

não a teoria da arte em geral ou uma teoria da arte que remeteria a seus efeitos sobre a sensibilidade, mas um regime específico de identificação entre maneiras de fazer, formas de visibilidade dessas maneiras de fazer e

modos de pensabilidade de suas relações, implicando uma determinada ideia da efetividade do pensamento.

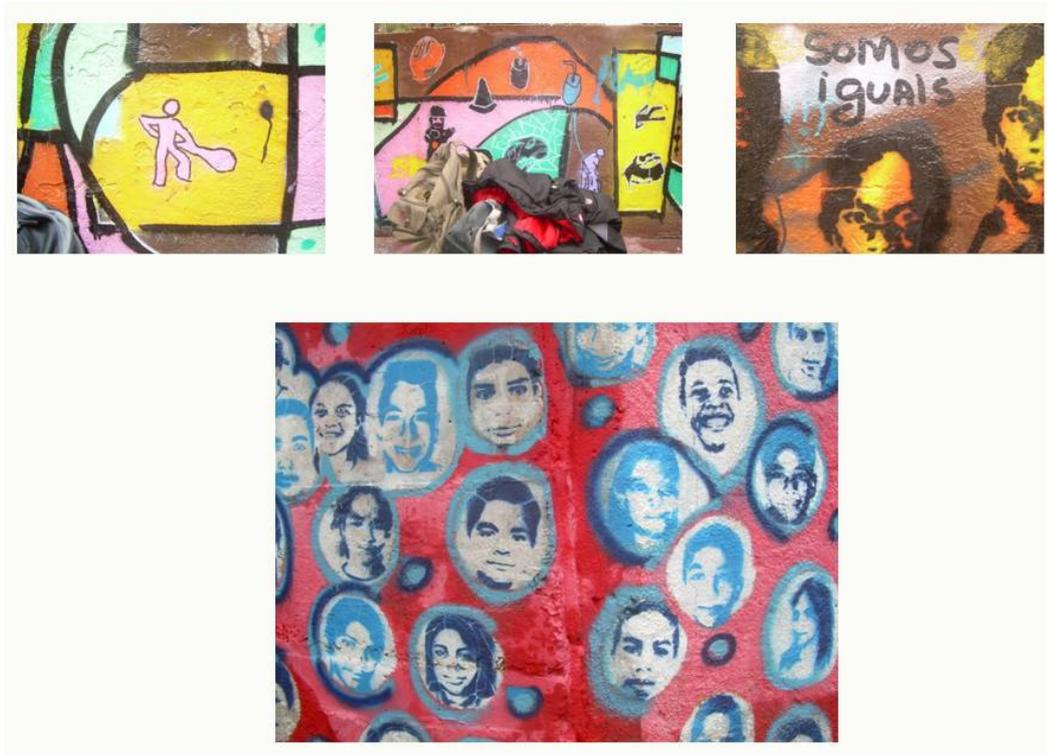


FIGURA 12 – Mosaico: Somos muitos, iguais e múltiplos
 Fonte: Fotografias produzidas pelas autoras durante a pesquisa de campo.

Dentre as perguntas que intuímos terem sido feitas pelos estudantes ao realizar o trabalho nos muros estão: Quem sou eu? Onde eu estudo? Onde vivo? Qual é o meu lugar? Como sou visto? A que grupo pertenço? Conjugadas também na primeira pessoa do plural, as respostas para estas perguntas, ou tentativas de se obter respostas, são permeadas pela cotidianidade, pela territorialidade e corporeidade. É o olhar da comunidade escolar sobre si mesma, o olhar das famílias que levam e buscam suas crianças, o olhar da vizinhança, o olhar daqueles que vêm de longe e enxergam a escola, antes invisível, porque opaca. A nova roupagem identitária faz, assim, o rompimento com a opacidade da escola, reposicionando-a no solo do bairro-comunidade, situando-a como espaço cultural.

A escola normalmente se apresenta à cidade através de sua polifonia, de suas bolas lançadas à rua, pelas faixas de pedestres, pelo aviso “Cuidado, escola!”, pelos muros. Esses muros que protegem, mas limitam, cercam, dividem, impedem que o interior seja visto por quem está fora e vice-versa são transformados em auto-

falantes, *outdoors*, espaços potencialmente mais *mediatizáveis*. A exposição nos muros proporciona um “religamento do indivíduo à sua cidadania, expressando uma política cultural de integração, de compartilhamento de experiências e idéias que podem ser somadas e absorvidas pelo olhar cotidiano, sem o caráter crítico sugerido, [...] pelo espaço fechado.” (KREMER, 2003, p.53)

Em pesquisa de campo encontramos muros com faces estampadas e muros com representações de tradições culturais do bairro. Um imaginário que apresenta e representa o individual e o coletivo, cada um e todos, identidade e alteridade, num movimento em direção a outros espaços, territórios possíveis de socialização, permeados por variados saberes. Uma visualidade que convoca o transeunte à interlocução com a escola, também incitando a escola à amplificação de sua fronteira-muro. Gusmão (1999, p.47) nos fala de uma realidade instituída (lugar de um imaginário cativo, no âmbito da escola e da família) e uma realidade instituinte onde

a apropriação dos fatos e sua reinterpretação dependem tão somente da imaginação esta sim, ponto de força, de transgressão criativa e libertadora, na qual, o homem não apenas imita, reproduz, mas inventa e cria. Este é o território da sociabilidade humana, espaço fértil da cultura como produção e produto, como equilíbrio e conflito, como trama e textura do social. [...] Assim, para o sujeito social, a cultura é e representa a experiência vital de seu tempo e de seu espaço em termos de si mesmo e do outro.



FIGURA 13 – Mosaico: Muros imateriais

Fonte: Fotografias produzidas pelas autoras durante a pesquisa de campo.

Estariam algumas experiências educativas permitindo que a escola seja também lugar de realidades instituintes? As narrativas culturais não estão limitadas aos projetos ligados às Artes Visuais. Oficinas de Teatro, Dança, Música, Educomunicação, outras linguagens e experiências compõem o currículo das escolas pesquisadas. Elas utilizam o próprio espaço da escola, parques e outros espaços da cidade para apresentarem suas idéias, trocar experiências com outras escolas. Numa das unidades que pesquisamos, a agente cultural responsável pelas oficinas de Teatro desenvolveu o seguinte argumento para uma peça que foi encenada pelos estudantes: um dos personagens, ao arrumar sua casa encontra uma caixinha de música velha que separa para jogar fora. No entanto, ao abrir a caixa se surpreende: em vez de uma bailarina, surge um grupo de *Street Dance* que se apresenta e ele então, decide guardar o objeto.

Quantos questionamentos estão envolvidos nesse argumento? Um objeto que tem pouco significado para determinado grupo é apropriado e transformado, atribuindo-lhe nova função, outro sentido. A cultura legitimada representada pela caixinha de música onde uma bailarina branca que dança ao som de música clássica dá lugar ao coletivo de *Street Dance*, vivido pelos próprios estudantes, com coreografia criada e ensaiada na escola.

Se nos aproximamos daquilo que nos é familiar, daquilo com o que nos identificamos, o cultivo de um olhar-sentir mais atento-sensível pode estar no cerne das questões da apropriação cultural, de pertencimento físico-simbólico, ético, estético e cidadão.

A potência estética de sentir, embora igual em direito às outras – potência de pensar filosoficamente, de conhecer cientificamente, de agir politicamente –, talvez esteja em vias de ocupar uma posição privilegiada no seio dos agenciamentos coletivos de enunciação de nossa época. (GUATTARI, 1992, p.130)

Da mesma maneira, o muro, um espaço legitimado para ser “de separação”, uma arquitetura do vazio (tanto no que pode representar de segregação quanto, também de espaço em branco, a ser escrito) transforma-se num espaço de encontro, uma superfície visível, inquiridora.

Algumas etnias indígenas e comunidades de países africanos decoram suas casas por fora com pinturas murais e grafismos que representam seus estados de espírito, desejos e angústias, leituras do mundo que são oferecidas à leitura da comunidade, num sistema de informação, comunicação e fruição estética que usa os muros como suporte. Nessas comunidades a “casa-diário” extrapola o domínio do privado, do familiar e avança sobre a cidade. Borja e Castells (*apud* ARANTES, 2000, p.57) definem a cidade como sendo um "espaço simbiótico (poder político – sociedade civil) e simbólico (que integra culturalmente, dá identidade coletiva a seus habitantes e tem um valor de marca e de dinâmica com relação ao exterior)".

Assim, recuperando Lefèbvre (1969, p. 125)

Colocar a arte ao serviço do urbano, não significa de forma alguma ornamentar o espaço urbano com objetos de arte. Esta paródia do possível denuncia-se a si própria como caricatural. Significa que os tempos-espaços se tornam obras de arte e que a arte passada é reconsiderada como fonte e modelo de apropriação do espaço e do tempo. A arte traz casos e exemplos de “tópicos” apropriados de qualidades temporais inscritas nos espaços. [...] Indo além da representação, do ornamento, da decoração, a arte pode tornar-se *praxis* e *poiesis* à escala social: a arte de viver a cidade como obra de arte.

Como seria viver a cidade como obra de Arte? E com produção de sentidos que nos permita superar abordagens ingênuas, caricaturais e ornamentais da Arte, situando-a, então, como forma de conhecimento, expressão no mundo, criação contextual?

Olhando, sentindo, significando, ativando, devolvendo, permitindo que cada um a interprete à sua maneira, permitindo que todos tenham acesso e facilitando esse acesso, preservando, restaurando, guardando para o futuro, deixando-a exposta e não escondida em reservas técnicas ou coleções particulares, mas emprestando-a para que outras instituições possam expô-la junto com suas obras e também recebendo obras de outras em sua “casa”, tendo compromisso com a educação para a Arte, com a Educação, com o passado, com a memória dos tempos...

Regressando ao estilo, à obra, quer dizer ao sentido do monumento e do espaço apropriado na Festa, a arte pode preparar as “estruturas de encantamento”. [...] Dito de outra forma, o futuro da arte não é artístico, mas urbano. Porque o futuro “do homem” não se encontra nem no cosmos, nem no povo, nem na produção, mas sim na sociedade urbana. Tal como a arte, a filosofia pode e deve ser revista em função desta perspectiva. A problemática do urbano renova a problemática da filosofia, as suas categorias e métodos. Sem necessidade de as aniquilar ou rejeitar, estas

categorias recebem algo de diferente e de novo; um outro sentido. (LEFÈBVRE, 1969, p.125)



FIGURA 14 – Mosaico: Com quantos pertencimentos se realiza a cultura?
Fonte: Fotografias produzidas pelas autoras durante a pesquisa de campo.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A educação na cidade é uma reflexão que nos acompanhou desde o princípio do mestrado. Desde aquele momento vislumbrávamos discutir aspectos relacionados à ampliação cultural por meio da Educação, embora mais focadas na relação entre museus e processos educativos. A ampliação do foco da pesquisa e sua vinculação à experiência escolar abriram perspectivas de análise e maneiras de entendimento. Ao experienciar a vida escolar e a realização de um programa por meio de um estudo de caso, pudemos descobrir e refletir sobre as dimensões da apropriação cultural que são potentes ao processo educativo.

O *pouso* em uma dinâmica escolar possibilitou ver aspectos relacionados àquela experiência – como a relevância do protagonismo cultural da Professora Coordenadora, sua proatividade, interesse, dedicação e capacidade de mobilização – mas, ao mesmo tempo, compreender aspectos implicados nos embates por uma educação mais abrangente que inclua dimensões culturais e possibilite ampliação e uso de variados territórios, inclusive os da própria escola, com expansões corpóreas e simbólicas.

Interrogamo-nos também desde o início a respeito da relação escola-cultura e o papel que desempenha a noção de integralização educativa que faz ampliar tempos, territórios e concepções. Ao eleger uma experiência bem sucedida para análise, evidentemente encontramos aspectos valiosos para esta compreensão, como o já falado protagonismo docente, além de articulação relativamente positiva dos profissionais da escola.

A receptividade das crianças e jovens também é ponto valioso. Embora não tenha sido possível avaliar aspectos mais profundos ligados ao envolvimento efetivo por parte desses sujeitos, especialmente devido ao foco e ao tempo limitado de um mestrado.

Desta reflexão sobre a relação escola-cultura algo muito significativo pareceu-nos digno de nota. De uma impressão de pesquisa advinda do acompanhamento de uma única experiência arriscamos dizer que o processo desencadeado pela ampliação do

tempo educativo, dos territórios e também de seus propósitos, pode contribuir para alargamento cultural do processo que se realiza no turno regular.

O que supomos é que a realização do Programa Escola Integrada na realidade estudada, a despeito dos preconceitos e hierarquizações que estão presentes, podem favorecer a compreensão não somente do que pode ser possível realizar-se em contra-turnos – o que há de criativo e novo a ser feito –, mas, ao mesmo tempo, expressar, em relação ao turno, tudo o que os docentes consideram ausente ou precariamente oferecido aos estudantes.

Sendo assim, se um maior diálogo entre os tempos e espaços educativos ocorresse pode ser que de fato se concretizasse um dos princípios das Cidades Educadoras: transformar a cidade em uma sala de aula. Perguntamo-nos, contudo, em que medida a sala de aula pode também transformar-se em cidade – no sentido da garantia de acesso ilimitado aos bens da cultura e ao exercício dos direitos.

Interrogamo-nos a respeito da educação de crianças e jovens para que possam sentir-se pertencentes às inúmeras cidades – físicas, simbólicas, praticadas – que uma cidade pode comportar. Várias cidades, vários centros, várias periferizações – os usos que as crianças fazem da cidade poderiam fazer eclodir uma miríade de cidades – adaptáveis, expansíveis e acolhedoras às infâncias, tantas quantas uma Escola ou um Programa Educativo puder sonhar? Do universo das práticas culturais ofertadas no Programa Escola Integrada, quantas delas são também do desejo ou sonho das crianças? Quantas outras apresentam sonhos "aprontados", como nos diz o poeta Manuel de Barros?

Nos depoimentos de professores sentimos o cheiro do medo das ruas e permanecemos interrogando a cidade e a nós mesmos, em que medida será possível educar crianças e jovens numa cidade recortada por um imaginário do medo e, ainda, da falta de educabilidade através das ruas.

O que conseguimos visualizar, depois do processo vivido, é uma experiência rica não somente porque pudemos compreender dimensões relacionadas à ampliação cultural – como a corporeidade e as sensibilidades envolvidas na expansão do

território para além dos muros e também dentro dos muros – mas porque, como pesquisadoras, pudemos experimentar, em várias situações, uma expansão do olhar, ver e sentir a cidade e a educação.

Pudemos também conhecer e refletir sobre as constrições presentes ao trabalho docente no trato com a cultura e com o direito à cidade. Ou seja, não se pode pensar em trabalho docente sem compreensão da realidade dada sob seus pés. Por outro lado, pudemos visualizar e sentir que as andanças de uma professora – sua capacidade de mobilização, criatividade e inventividade para transformar uma realidade sem acessos em uma realidade plena de cores, rostos, sons e movimento – faz toda diferença. Os tapumes transformam-se em superfícies de identidade cultural, a bicicleta transforma-se em rádio ambulante, desenhando mapas sonoros no bairro-comunidade, o muro da escola transforma-se em ponto de contato. O muro, assim, não é opaco - é uma zona de fronteira permeável, plástica, uma superfície que pode provocar intercâmbios visuais e sonoros entre escola-comunidade, aproximando sujeitos cá e lá.

Então aparece uma cidade educadora que se realiza assim também porque convocada. Interrogamo-nos a respeito desta educabilidade das cidades - se de fato ela se realiza sem que os sujeitos sejam dela co-partícipes. Essa, ao que nos parece, é uma decisão que implica os docentes e os chama a cada dia de trabalho, num processo que é complexo, marcado por exclusões e pelo registro da experiência partilhada na forma miúda. A cidade educadora não pode prescindir da sensibilidade, da "força física" e da capacidade transformadora de docentes. Por outro lado, os docentes, para que deste plano educativo maior participem, convocam forças identitárias locais, sem as quais seu trabalho seria posição ou mera maquiagem no entorno da cidade.

Desta forma, podemos também perceber, mesmo que nas entrelinhas, que a relação entre Professores Coordenadores e outros agentes e sujeitos deste dinâmico e complexo programa chamado Escola Integrada nem sempre é simples, harmônica ou valorativa. Desta relação participam jogos de força, tensões, interesses e propósitos nem sempre consonantes. Mas, o que pudemos perceber da experiência acompanhada é que, mesmo com adversidades – inclusive na própria realidade

comunitária – é possível cultivar dimensões fundamentais do acesso, usufruto e apropriação cultural.

Ao privilegiar dimensões como corporeidade e territorialidade para visualização e reflexão da apropriação cultural não pretendemos, de forma alguma, reduzi-la a apenas essas duas dimensões. Sabemos que há outras dimensões presentes. Mas elas nos serviram de lupas. Sabemos também que ao elegê-las lançamos mão de recursos interpretativos e até mesmo narrativos para discussão de uma realidade em que elas estão embaralhadas e difusas – a realidade não se presta tanto à análise metódica, mas com ela fazemos esforços interpretativos.

A interpretação, dessa maneira, é sempre uma escolha falível e possível dentre várias outras que podem e que desejamos que sejam feitas. Ao encontrarmos, por exemplo, o clube como espaço cultural, pudemos reconsiderar pressupostos que inicialmente nos constrangiam ou limitavam a noções de "acesso cultural" restritos a espaços como museus e arquivos. Desse processo participaram várias expansões – do que seja educar crianças para usufruto da cidade, da ampliação social e cultural de sua circulação pelos variados territórios, do direito ao lazer e à natureza, às expansões de sua sociabilidade e do valor das correrias de criança e de jovens na participação – socializada – com outros, na cidade que é deles sendo por eles vivida, sentida, tocada por seus pés.

Consideramos que este texto expressa não necessariamente toda a riqueza do processo vivenciado. Numa análise retrospectiva, pudemos perceber de que forma algumas discussões feitas fizeram-nos alterar concepções, ampliar definições e, ainda, alterar rotas. Os percursos sinuosos vividos não estão, aqui, todos narrados. Mas o que podemos dizer é que o texto final é uma tentativa de síntese de um processo rico de experiência e aprendizagens.

Consideramos que esta pesquisa possa contribuir para convocar outros pesquisadores à análise destas e de outras dimensões da apropriação cultural por docentes, na sua relação e pretensão de que crianças e jovens participem, como sujeitos, da apropriação e do usufruto cultural na cidade. O uso da fotografia como recurso interpretativo e narrativo do processo pode vir a inspirar novas maneiras de

compreender essas experiências – e, ainda, a Educação Integral. A fotografia não é um elemento narrativo e interpretativo convencionalmente utilizado em outras pesquisas por nós investigadas. Ela comparece, quando muito, como recurso descritivo. No nosso caso, a prática fotográfica realizou-se como prática interpretativa e poética, também uma forma de compreensão política que permitiu recortar – e olhar/sentir – um sem número de movimentações, intervenções, exclusões e invenções presentes no alargamento cultural dos tempos e territórios educativos.

Podemos dizer também que professores interessados nessa ampliação e no direito à cidade educadora podem, com as experiências e depoimentos aqui analisados, inspirarem-se à criação, com coragem e delicadeza que não podem faltar à experiência escolar.



FIGURA 15 – Estudantes

Fonte: Fotografias produzidas pelas autoras durante a pesquisa de campo.

REFERÊNCIAS

ALVES, M. T. G e SOARES, F. F. Efeito-escola e estratificação escolar: o impacto da composição de turmas por nível de habilidade dos alunos. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v.45, p.25-58, jun. 2007.

ANDRADE, C. D. de. *Obra Completa*. Rio de Janeiro: Aguilar, 1964.

APROPRIAÇÃO; APROPRIAR. In: FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. *Dicionário Novo Aurélio da Língua Portuguesa*. 2.ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1986. p.149.

ARANTES, O. B. F. Uma Estratégia Fatal, In: ARANTES, O. B. F. *et al. A cidade do pensamento único: desmanchando consensos*. 3.ed. Petrópolis: Vozes, 2000. p.11-74.

ARAÚJO, A. Espaço: Criação da imaginação. Espaços culturais. *2.º Seminário internacional de gestão cultural*. Belo Horizonte: Duo Informação e Cultura, 2010. p.18-26.

ARNAUD, N., BUCAILLE, M. *L'État d'ébauche*. Paris: Le Messager Boiteux de Paris, 1950/1951.

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

ASSUNÇÃO, A. A; OLIVEIRA, D. A. Intensificação do trabalho e saúde dos professores. *Educ. Soc.*, Campinas, SP, vol 30, n.º 107, p. 349-372, maio/ago 2009. Disponível em [http <www.scielo.br/pdf/es/v30n107/03.pdf>](http://www.scielo.br/pdf/es/v30n107/03.pdf). Acesso em 19 set. 2010.

BACHELARD, G.. *O ar e os sonhos: Ensaio sobre a imaginação do movimento*. Trad.: Antônio de Pádua Danesi. São Paulo: Martins Fontes, 1990.

_____. *A poética do espaço*. Trad.: Antônio de Pádua Danesi. 2.ed. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

BARBOSA, A. M.; COUTINHO, R. G. (Org.) *Arte/Educação como mediação cultural e social*. São Paulo: Editora UNESP, 2009.

BARROS, M. *Memórias inventadas: a infância*. São Paulo: Planeta, 2003.

BARTHES, R. *A câmara clara: nota sobre a fotografia*. Trad.: Júlio Castañon Guimarães. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1984.

BAUER M. W.; GASKELL. G. (Org.). *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático*. Trad.: Pedrinho A. Guareschi. 7.ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

BELINKI, T. *et al.* (Org.). *A produção cultural para a criança*. Porto Alegre: Mercado Aberto: 1990.

BENJAMIN, W. A obra de arte na época de sua reprodutibilidade técnica. In: ADORNO *et al.* *Teoria da Cultura de massa*. Trad. Carlos Nelson Coutinho. São Paulo: Paz e Terra, 2000. p. 221-254.

_____. *Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura*. Trad.: Sérgio Paulo Rouanet. São Paulo: Brasiliense, 1989.

BHABHA, H. K. *O local da cultura*. Trad.: Myriam Ávila, Eliana Lourenço de Lima Reis e Gláucia Renate Gonçalves. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1998.

BONDÍA, J. L. Notas sobre a experiência e o saber de Experiência. Trad.: João Wanderley Geraldi. *Revista Brasileira de Educação*, n.19, p.20-28, Jan/Fev/Mar/Abr 2002.

BORGES, J. L. *Obras completas*. São Paulo: Globo, 1999. v.2.

BOURDIEU, P. *Questões de sociologia*. Trad.: Jeni Vaitsman. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1983.

BOURDIEU, P.; DARBEL, A. *O amor pela arte: os museus de arte na Europa e seu público*. São Paulo: EDUSP/ Zouk, 2003.

BRANDÃO, C. R. *A cultura na rua*. Campinas: Papyrus, 1989.

BRASIL. Educação Integral/Educação Integrada e(m) tempo integral: concepções e práticas na educação brasileira. Mapeamento das experiências de jornada escolar ampliada no Brasil. Brasília: MEC, 2009a.

_____. Portaria Normativa Interministerial N.º 17, de 24 de abril de 2007. Ministério da Educação.

BRASIL. Ministério da Cultura. Cultura em números: anuário de estatísticas culturais 2009. – Brasília: Minc, 2009b.

BRENNER, A. K.; DAYRELL, J.; CARRANO, P. Culturas do lazer e o tempo livre dos jovens brasileiros. In: ABRAMO, H.W.; BRANCO, P.P.M. (Org.). *Retratos da Juventude Brasileira: análises de uma pesquisa nacional*. São Paulo: Perseu Abramo, 2005. p.175-214.

BRUZZI, H. M. *Do visível ao tangível: em busca de um lugar pós-utópico*. Belo Horizonte: C/Arte, 2001.

CABRAL, M.; KASTRUP, V. *Encontros que nos movem: A leitura como experiência inventiva*. 2006. 174f. Tese (Doutorado em Psicologia) – UFRJ, Rio de Janeiro, 2006. Disponível em: <http://teses.ufrj.br/ip_d/mariadocarmocarvalhocabral.pdf>. Acesso em 2 fev. 2011.

CALVINO, I. *As cidades invisíveis*. Trad.: Diogo Mainardi. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.

CANCLINI, N. G. O Patrimônio Cultural e a Construção do Nacional. Tradução Maurício Santana Dias. In: HOLANDA, H.B. (Org.) *Revista do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional*, Brasília, IPHAN, n.º 23, p.95-115, 1994.

CARDOSO, S. O olhar dos viajantes. In.: NOVAES, A *et. alli. O Olhar*. São Paulo, Companhia das Letras, 1988. p.347-360.

CARRANO, P. C. R. *Angra de tantos reis: práticas educativas e jovens tra(n)çados da cidade Niterói*. 1999. 460 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal Fluminense, Rio de Janeiro, 1999.

CARTA DAS CIDADES EDUCADORAS. Congresso Internacional das Cidades Educadoras. Gênova, 2004. Disponível em <<http://www.fpce.up.pt/ciie/OCE/docs/Cartadascidadeseducadoras.pdf>>. Acesso em 13 mai. 2010.

CASTANHO, S. E. M. *Política cultural: reflexão sobre a separação entre educação e a cultura no Brasil*. 1987. 295f. Dissertação (Mestrado em Educação) – UNICAMP, Faculdade de Educação, Campinas, 1987.

CAUNE, J. *Pour une éthique de la médiation: le sens des pratiques culturelles*. Saint-Martin-d'Hères (Isère): PUG, 1999.

CAZELLI, S.; FRANCO, C. Os diferentes tipos de capital mobilizados no contexto familiar e o acesso dos jovens a museus. Trabalho apresentado na 29ª. *Reunião Anual da Anped* (GT 14, Sociologia da Educação). Caxambu, 2006. Disponível em <www.anped.org.br>. Acesso em 19 nov. 2009.

CEDEPLAR/UFMG e Fundação Itaú Social. *Relatório de Avaliação Econômica do Programa Escola Integrada de Belo Horizonte*, 2008. Disponível em <http://ww2.itaui.com.br/itausocial2/pdf/rel_avaliacao_ei.pdf>. Acesso em 17 mai. 2011.

CENTRO de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária – CENPEC. *Educação em territórios de alta vulnerabilidade social na metrópole*. Relatório de Pesquisa. São Paulo, SP, 2011. Disponível em: <<http://cenpec.org.br/biblioteca/educacao/producoes-cenpec/educacao-em-territorios-de-alta-vulnerabilidade-social-na-metropole>>. Acesso em 20 abr. 2011.

CERTEAU, M. *A cultura no plural*. Trad. Enid Abreu Dobranszky. Campinas: Papyrus, 1995.

_____. *A invenção do cotidiano*. Artes de Fazer. Trad. Ephraim Ferreira Alves. Petrópolis: Vozes, 1994.

CHARTIER, A-M. Fazeres ordinários da classe: uma aposta para a pesquisa e para a formação. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v.26, n.2, p.157-168, jul/dez 2000.

CHAUÍ, M. Janela da alma, espelho do mundo. In.: NOVAES, A. *et. alli. O Olhar*. São Paulo: Companhia das Letras, 1988. p.31-63.

COORDENAÇÃO DO PROGRAMA ESCOLA INTEGRADA. Arranjos educacionais possíveis para a educação integral. In.: Brasil. *Salto para o futuro - Ano XVIII boletim 13 - Agosto de 2008*.p.20-25. Disponível em <http://tvbrasil.org.br/fotos/salto/series/173859Edu_int.pdf>. Acesso em 10 mai. 2011.

DAYRELL, J. A escola como espaço sociocultural. In: DAYRELL, J. *Múltiplos olhares sobre educação e cultura*. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1996.

DEWEY, J. *A arte como experiência*. Trad.: Vera Ribeiro. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

_____. *Democracia e Educação: breve tratado de filosofia da educação*. Trad.: Godofredo Rangel e Anísio Teixeira. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1936.

DIETZSCH, M. J. M. Leituras da cidade e educação. *Cadernos de Pesquisa*, v. 36, n.129, p.727-759, set/dez 2006.

DOWBOR, L. Educação e apropriação da realidade local. *Estudos Avançados*, v.21, n.60, p.75-92, 2007.

FARIA, A. B. G. de. Cadernos Pedagógicos Mais Educação. *Territórios Educativos para a Educação Integral: A reinvenção pedagógica dos espaços e tempos da escola e da cidade*. Versão Preliminar. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=16727&Itemid=1119>. Acesso em 23 dez. 2010.

FARIA FILHO, L. M. Cidade, novas tecnologias e educação. In: BRANDÃO, C.A.L. (Org.). *As cidades da cidade*. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2006. p.113-121.

_____. Conhecimento e cultura na escola: uma abordagem histórica. In: DAYRELL, J. *Múltiplos olhares sobre educação e cultura*. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1996. p.127-135.

FORQUIN, J. C. *Escola e Cultura: As bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar*. Trad.: Guacira Lopes Louro. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

FRAGO, A. B. *Corpo, identidade e bom-mocismo: cotidiano de uma adolescência bem-comportada*. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

FREIRE, P. *Ação cultural para a liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

_____. *Pedagogia do oprimido*. 17.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

_____. *Política e Educação: ensaios*. 3. ed. São Paulo, Cortez, 1993.

GADOTTI, M. A Escola Na Cidade Que Educa. *Cadernos Cenpec – Educação e Cidade*. São Paulo, n 1, p. 133-141, primeiro semestre de 2006. Disponível em <<http://cenpec.org.br/biblioteca/educacao/producoes-cenpec/cadernos-cenpec-n-1-educacao-e-cidade>>. Acesso em 11 mar. 2010.

GALVÃO, E. F. C. *A produção de Corporalidades na Escola: uma análise do projeto de Educação de Jovens e Adultos em Angra dos Reis*. 2004. 292 f. Tese (Doutorado em Educação) Universidade Federal Fluminense, Niterói - RJ, 2004.

GEERTZ, C. *A interpretação das culturas*. Rio de Janeiro: LTC, 2008.

GOMES, R. C. A cidade como arena da multiculturalidade. e-compós – *Revista da Associação Nacional dos Programas de Pós Graduação em Comunicação*. 1.ª Ed. Dezembro, 2004. Disponível em: <<http://www.compos.org.br/seer/index.php/e-compos/article/viewFile/6/7>>. Acesso em 9 mar. 2010.

GONÇALVES, J. R. S. Ressonância, materialidade e subjetividade: as culturas como patrimônios. *Horizontes Antropológicos*, Porto Alegre, ano 11, n. 23, p. 15-36, jan/jun, 2005.

GONÇALVES, M. A. S. *Sentir, Pensar, Agir*. Campinas: Papirus, 2008.

GONÇALVES, R. de C. P. *Arquitetura flexível e pedagogia ativa: Um (des)encontro nas escolas de espaços abertos*. 2001, 307f. Tese (Doutoramento em Educação – Especialidade História da Educação), Universidade de Lisboa, Instituto de Educação, Lisboa, 2011.

GUATTARI, F. *Caosmose: um novo paradigma estético*. Trad.: Ana Lúcia de Oliveira e Lúcia Cláudia Leão. São Paulo: Ed.34, 1992.

GUSMÃO, N. M. M. Linguagem, cultura e alteridade: imagens do outro. *Cadernos de Pesquisa*, n.107, p.41-78, julho/1999. Disponível em <www.scielo.br/pdf/cp/n107/n107a02.pdf>. Acesso em 17 out. 2010.

HAESBAERT, R. *O mito da desterritorialização: do “fim dos territórios” à multiterritorialidade*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2004.

HISSA, C. E. V. *A mobilidade das fronteiras: inserções da geografia na crise da modernidade*. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2006.

_____. Fronteiras entre ciência e saberes locais: arquiteturas do pensamento utópico. IX Colóquio Internacional de Geocrítica. *Los problemas del mundo actual. Soluciones y alternativas desde la geografía y las ciencias sociales*. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 28 de maio a 1.º de junho de 2007. Disponível em: <<http://www.ub.edu/geocrit/9porto/cahissa.htm>>. Acesso em 3 mai. 2010.

HOLLIS, J. *A passagem do meio: da miséria ao significado da meia-idade*. Trad. Cláudia Gerpe Duarte. 2.ed. São Paulo: Paulus, 1995.

IBASE; POLIS. *Juventude Brasileira e Democracia: participação, esferas e políticas públicas*. Relatório Final. Rio de Janeiro: Ibase, 2005.

KANDINSKY, V. *Do espiritual na arte e na pintura em particular*. Trad. Álvaro Cabral e Antônio de Pádua Danesi. 2.ed. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

KASTRUP, V. A invenção na ponta dos dedos: a reversão da atenção em pessoas com deficiência visual. *Psicologia em Revista*, Belo Horizonte, v. 13, n. 1, p. 69-90, jun. 2007. Disponível em: <http://pucminas.br/imagedb/documento/DOC_DSC_NOME_ARQUI20080521171242.pdf>. Acesso em 5 fev. 2010.

KOPTCKE, L. S. *et al.* A construção da relação Museu-Escola no Rio de Janeiro entre 1832 e o final dos anos de 1927. Análise das formas de colaboração entre o Museu Nacional e as instituições da educação formal. *XXIV Simpósio Nacional de História da Associação Nacional de História*. [s.l.]: ANPUH, 2007. Disponível em <http://www.fiocruz.br/omcc/media/anpuh2007_2326.pdf>. Acesso em 23 jul. 2010.

KREMER, N. *Deslocamentos: Experiências de Arte-educação na Periferia de São Paulo*. São Paulo: Ed. USP/Imprensa Oficial do Estado de São Paulo/Vitae, 2003.

LAVILLE, C.; DIONNE, J. *A Construção do saber*. manual de metodologia de pesquisa em ciências humanas. Adaptação: Lana Mara Siman. Trad.: Heloísa Monteiro e Francisco Settineri. Porto Alegre: Artes Médicas Sul; Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1999.

LEAL, P. G. *Corporeidade e Martha Graham: Novos olhares sobre o corpo*. 2004. Disponível em <<http://idanca.net/lang/pt-br/2004/06/02/corporeidade-e-martha-graham-novos-olhares-sobre-o-corpo/211>>. Acesso em 10 fev. 2011.

LEFÈBVRE, H. *O direito à cidade*. Trad. Teixeira Coelho Netto. 2.ed. São Paulo: Documentos, 1969.

LEMINSKY, P. *La vie en close*. São Paulo: Brasiliense, 1991.

LEMONS, C. B. *et. alli.* Módulo 2: A Questão Intra-Urbana Sub-módulo 1: Questões Urbanísticas e Socioculturais do Município de Belo Horizonte. In: LEMONS, M. B. *et. alli.* *Projeto BH Século XXI*. CEDEPLAR/UFMG. Belo Horizonte, MG. 2004. Disponível em <<http://www.cedeplar.ufmg.br/pesquisas/pbh/arquivos/mod2parte1.pdf>>. Acesso em 10 abr. 2010.

LÉVI-STRAUSS, C. *O pensamento selvagem*. Campinas: Papyrus, 1989.

MAGNANI, J. G. C. *Festa no Pedaco: Cultura Popular e Lazer na Cidade*. São Paulo, Hucitec, 1998.

MANTECÓN, A. R. Usos y desusos del patrimonio cultural: retos para la inclusión social en la ciudad de México. *Annals of Museu Paulista*, São Paulo, v.13, n.2, p. 235-256, jul-dec 2005.

MENESES, U. B. O museu e o problema do conhecimento. In: *Anais do IV Seminário sobre Museus-Casas: Pesquisa e documentação*. Rio de Janeiro: Fundação Casa de Rui Barbosa, 2002. p.17-39.

MENESES, J. N. C. Memória e historicidade dos lugares: uma reflexão sobre a interpretação do patrimônio cultural das cidades. In: AZEVEDO, F.L.M.de *et al.* (Org.). *Cidadania, memória e patrimônio: as dimensões do museu no cenário atual*. Belo Horizonte: Crisálida, 2009. p.32-45.

MERLEAU-PONTY, M. *O visível e o invisível*. São Paulo: Perspectiva, 1971.

_____. *Fenomenologia da Percepção*. Trad.: Carlos Alberto Ribeiro de Moura. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

MIRANDA, S. R. Olhares sobre a cidade, atravessados pelo tempo: o urbano em seus subterrâneos educativos. In: SANTOS, L. L. C.P. *et al.* (Org.). *Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente. Coleção Didática e Prática de Ensino*. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p.621-638.

MORIN, E. *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. Trad. Catarina Eleonora F. da Silva e Jeanne Sawaya. 5. ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2002.

_____. *A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento*. Rio de Janeiro, Bertrand Brasil, 2000. 128 p.

NÓBREGA, T. da. Núcleos Interpretativos para uma teoria da corporeidade: o corpo em movimento. 23^a Reunião Anual da ANPEd, 24 a 28 de setembro de 2000. Disponível em <<http://www.anped.org.br/reunioes/23/trabtit2.htm>> Acesso em 25 jun. 2010.

NÓBREGA, T. P. da. *Corporeidade e educação física: do corpo-objeto ao corpo-sujeito*. Natal: EDUFRRN, 2005.

NUNES FILHO, N. *Eroticamente Humano*. Piracicaba: UNIMEP, 1997.

OLIVEIRA, D. A. Intensificação do trabalho e saúde dos professores. *Educação e Sociedade*, Campinas, v.30, n.107, p.349-372, mai/ago. 2009.

OLIVEIRA, M. A. T. (Org.) *Educação do corpo na escola brasileira*. Campinas: Autores Associados, 2006.

PEREIRA, G. R. M. A arte de se ligar às coisas da cultura: Escola e lei de retorno do capital simbólico. *Educação & Sociedade*, ano XVIII, n.60, p.36-50, dez/1997.

PEREIRA, J. S., SIMAN, L. M. C. *Limiares da relação museu-escola: educadores em zonas de fronteira*. (DVD). Centro de Formação de Professores PUC Minas – CEFOR; LEME/FAE/UFMG, 2009.

PORTO, M. O espaço que antecede os espaços culturais. *Espaços culturais. 2º Seminário internacional de gestão cultural*. Belo Horizonte: Duo Informação e Cultura, 2010. p.14-15.

QUINTANA, M. O Mapa. In M. Quintana, *Apontamentos de história sobrenatural*. São Paulo: Globo, 2005.

RANCIÈRE, J. *A partilha do sensível: Estética e Política*. Trad.: Mônica Costa Netto. São Paulo: EXO experimental org.; Ed. 34, 2005.

RIO, João do. *A alma encantadora das ruas*. Rio de Janeiro: Organizações Simões, 1951.

ROCHA, J. C. Diálogo entre as categorias da geografia: espaço, território e paisagem. *Caminhos de Geografia*, Uberlândia, v.9, n.27, p.128-142, set/2008. Disponível em <<http://www.ig.ufu.br/revista/caminhos.html>>. Acesso em 14 jul. 2010.

SACKS, O. *O olhar da mente*. Trad. Laura Teixeira Motta. São Paulo: Companhia das Letras, 2010.

SACRISTÁN J. G. *O currículo: uma reflexão sobre a prática*. Trad.: Ernani Rosa. Porto Alegre: Ed. Artmed, 2000.

SANTOS, B. de. S. Por uma concepção multicultural de direitos humanos. In: SANTOS, B. de. S. (Org.) *Reconhecer para libertar: Os caminhos do cosmopolitismo multicultural*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003. p.427-461.

SANTOS, M. O dinheiro e o território. *Geographia*, ano 1, n.1, p.7-13, 1999. Disponível em <<http://www.uff.br/geographia/ojs/index.php/geographia/article/download/2/2>>. Acesso em 11 ago. 2010.

SANTOS, M. O retorno do território. In: *OSAL: Observatorio Social da América Latina*. Año 6 n.º 16 (jun. 2005) Buenos Aires: CLACSO, 2005. Disponível em <<http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/osal/osal16/D16Santos.pdf>>. Acesso em 8 mai. 2010.

SANTOS, M. *Metamorfoses do Espaço Habitado: Fundamentos teóricos e metodológicos da Geografia*. São Paulo: Edusp, 2008.

SANTOS, M. C. T. M. *Encontros Museológicos – Reflexões sobre a museologia, a educação e o museu*. Rio de Janeiro: MinC/IPHAN/DEMU, 2008. (Coleção Museu, Memória e Cidadania).

SARLO, B. *Cenas da vida pós-moderna: intelectuais, arte e videocultura na Argentina*. Trad.: Sérgio Alcides. 4.ed. Rio de Janeiro: Ed. UFRJ, 2006.

SETTON, M. G. J. Um novo capital cultural: pré-disposições e disposições à cultura informal nos segmentos com baixa escolaridade. *Educação e Sociedade*, Campinas, v.26, n.90, p.77-105, jan./abr. 2005. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em 17 set. 2010.

SILVA, S. M. C. *Mediação Cultural – Reflexões a partir da teoria histórico-cultural*. XI Congresso Nacional de Psicologia Escolar e Educacional, 2009, São Paulo. Anais do XI Congresso Nacional de Psicologia Escolar e Educacional, 2009. p.1-11.

SILVA, S. R. O corpo em movimento: comunicação e linguagem no coletivo de educadores de EJA do MST. In: BELTRAME, S. *et. all.* (Coord). *Educação de Jovens e adultos: estudos e práticas do campo*. Florianópolis: NUP/CED/UFSC, 2004. v.6, p.7-193.

SILVA, T.T. Os novos mapas culturais e o lugar do currículo numa paisagem pós-moderna. In: SILVA, T.T.; MOREIRA A. F. (Org.). *Territórios contestados: o currículo e os novos mapas políticos e culturais*. Petrópolis: Vozes, 1995. p.184-202.

SILVA, T.T.; MOREIRA A. F. (Org.). *Currículo, cultura e sociedade*. 9.ed. São Paulo: Cortez, 2006.

SIMAN, L. M. de C. *A Escola vai ao Museu: o valor das interações dialógicas entre os sujeitos e os objetos para os processos de aprendizagem em História*. Belo Horizonte: UFMG / Cefor PUC- Minas, 2008.

SOJA, E. W. *Geografias pós-modernas: A reafirmação do espaço na Teoria Social Crítica*. Trad.: Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1993.

SOUSA, P. P. A. Ensaio a corporeidade: Corpo e espaço como fundamentos da identidade. *Geografias*, n.7, p.35-50, 2009.

STEINER, R. *Os doze sentidos e os sete processos vitais*. Trad. Christa Glass. Conferência proferida em Dornach (Suíça), em 12 de agosto de 1916.

SUQUET, A. O corpo dançante: um laboratório da percepção. In: COURTINE, J.-J.(Org.). *História do Corpo. As Mutações do olhar. O século XX*. Trad.: Ephraim Ferreira Alves. 3.ed. Petrópolis / Rio de Janeiro: Vozes, 2009. V.3, p.509-540.

TITTON, M. B. P. Profissionais da Educação Integral: Que atores e que formação entram nesse jogo? In: BRASIL. *Salto para o futuro*, Ano XVIII, boletim 13, p.30-34, ago. 2008. Disponível em <http://tvbrasil.org.br/fotos/salto/series/173859Edu_int.pdf>. Acesso em 23 set. 2010.

TORRES SANTOMÉ, J. Política educativa, multiculturalismo e práticas culturais democráticas em sala de aula. *Revista Brasileira de Educação*, São Paulo, Anped, n.4, p.5- 25, 1997.

VEIGA, C. G., FILHO, L. M. F. Educação estética para o povo. In: LOPES, E.M.T *et al.* (Org.). *500 anos de educação no Brasil*. 2.ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2000. p.399-422.

_____. Belo Horizonte: A escola e os processos educativos no movimento da cidade. *Varia História*, Belo Horizonte, n.18, p.203-222, set/1997.

VINHA, M. *Corpo-sujeito Kadiwéu: jogo e esporte*. 2004, 261f. Tese (Doutorado). Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas, Campinas - SP, 2004.

VIÑAO FRAGO, A.; ESCOLANO, A. Arquitetura como programa, espaço-escola e currículo. In: FRAGO, A. Viñao; ESCOLANO, A. *Currículo, Espaço e Subjetividade. A arquitetura como programa*. Tradução Alfredo Veiga-Neto. Rio de Janeiro: DP&A, 2001. p. 21-57.

ZAGO, N. A entrevista e seu processo de construção: reflexão com base na experiência prática de pesquisa. In.: ZAGO *et al.* (Org.). *Itinerários de pesquisa: Perspectivas qualitativas em Sociologia da Educação*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p.287-309.

ANEXOS

ANEXO I: Ofício da Secretaria Municipal de Educação



PREFEITURA MUNICIPAL
DE BELO HORIZONTE

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

SMED/EXTER/0829 -2010.

Belo Horizonte, 7 de junho de 2010.

Prezada Professora,

Em atenção à solicitação de V. S^a, referente à pesquisa "Dimensões do Processo de Apropriação Cultural – A Educação na Cidade", autorizamos a realização pesquisa com os professores comunitários do Programa Escola Integrada da Secretaria Municipal de Educação.

Entretanto, ressaltamos a necessidade de garantia dos seguintes itens:

1. fazer contato prévio com a Coordenação do Programa Escola Integrada desta Secretaria;
2. fazer contatos prévios com as escolas, alunos e responsáveis que se mostrem interessados e disponíveis para colaborarem;
3. respeitar aqueles que optarem por não participar;
4. respeitar a confidencialidade dos dados, de modo a não expor nenhuma das escolas, profissionais, alunos e responsáveis.

Sendo o que se apresenta no momento, somos.

Atenciosamente,


Macaé Maria Evaristo
Secretária Municipal de Educação

Lutz Henrique Borges de Oliveira
BM 39.239-5
Chefe de Gabinete de Secretaria
Municipal de Educação

À Senhora
Andréia Menezes de Bernardi
Faculdade de Educação
Universidade Federal de Minas Gerais
NESTA

ANEXO II: Questionários

PESQUISA “DIMENSÕES DO PROCESSO DE APROPRIAÇÃO CULTURAL: A EDUCAÇÃO NA CIDADE”

Pesquisadora Orientadora: Dr.^a Júnia Sales Pereira
Pesquisadora Mestranda: Andréia Menezes De Bernardi
<http://educacaonacidade.blogspot.com> / educacaonacidade@gmail.com

Questionário Professor(a) Comunitário(a)/Coordenador(a) Programa Escola Integrada

As informações coletadas através deste questionário serão utilizadas em fase exploratória da pesquisa **Dimensões do Processo de Apropriação Cultural: A Educação na Cidade**. É garantido o anonimato e a análise dos dados de pesquisa proporcionará o sigilo das informações, ou seja, a escola, o(a) professor(a) comunitário(a)/coordenador(a) e todos os sujeitos da pesquisa terão suas identidades preservadas. A Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte autoriza a realização desta pesquisa considerando o interesse a disponibilidade de cada um em contribuir. Veja anexo **Termo de Consentimento Livre e Esclarecido**, que também precisa ser preenchido e assinado de acordo com determinação do Comitê de Ética da Universidade Federal de Minas Gerais.

A intenção deste instrumento é conhecer experiências do Programa Escola Integrada para, numa fase posterior, poder acompanhá-las mais de perto, através da observação e da realização de entrevistas. Caso você tenha disponibilidade e interesse em colaborar com a pesquisa em fase posterior, sinalize em campo próprio e deixe seu contato pessoal e da escola.

Pretendemos conhecer e refletir sobre o que orienta os professores no processo de apropriação dos espaços urbanos e centros de produção e difusão da Cultura para a criação e usufruto cultural da cidade com os estudantes. Analisar a relação entre os professores da educação formal e os locais privilegiados de educação através do Patrimônio como museus, centros culturais e complexos urbanos. É nossa intenção conhecer o perfil dos(as) Professores(as) Comunitários(as)/Coordenadores(as) do Programa Escola Integrada, suas práticas culturais e a influência destas sobre as ações culturais desenvolvidas junto aos estudantes. Considera-se que conhecer os interesses e demandas dos professores para utilização da cidade como um espaço pedagógico passível de exploração de forma crítica e reflexiva é fator preponderante para a democratização do acesso à Cultura.

Questionário 1

Dados pessoais Idade: 37 Sexo: Feminino X Masculino _____
Você tem interesse em receber-nos na escola para observação de campo? Em caso positivo, preencha os campos abaixo.
Contato pessoal: [REDACTED]
Tel.: [REDACTED]
E-mail: [REDACTED]
Contato da escola
Nome do(a) diretor(a): [REDACTED]
Tel. e e-mail da escola: [REDACTED]
CAMPO OPCIONAL
[REDACTED]
Que atividades do Programa Escola Integrada são desenvolvidas com mais frequência na escola em que você atua?
<input checked="" type="checkbox"/> Esportes
<input checked="" type="checkbox"/> Aula de reforço
<input checked="" type="checkbox"/> Música
<input checked="" type="checkbox"/> Dança
<input checked="" type="checkbox"/> Artesanato
<input checked="" type="checkbox"/> Visitas educativas a museus
<input checked="" type="checkbox"/> Visitas educativas a centros culturais
<input type="checkbox"/> Visita a um órgão público (Câmara Municipal, Prefeitura, Fórum ou similar)
<input checked="" type="checkbox"/> Visita a uma comunidade ou a uma ONG (Organização não governamental) Especifique [REDACTED]
<input checked="" type="checkbox"/> Visitas educativas a arquivos e bibliotecas
<input type="checkbox"/> Visitas a praças, hortas comunitárias ou parques de preservação ambiental
<input type="checkbox"/> Visita a outro ambiente social de educação - Especifique _____
<input type="checkbox"/> Ida ao cinema
<input checked="" type="checkbox"/> Atividades de Artes Plásticas
<input type="checkbox"/> Capoeira
<input type="checkbox"/> Oficinas de formação para o trabalho Culinária, Cabelereiro e Manicure,
<input type="checkbox"/> Realização de tarefas de casa
<input type="checkbox"/> Aula de línguas estrangeiras
<input checked="" type="checkbox"/> Aula de informática/uso de internet
<input checked="" type="checkbox"/> Teatro
<input checked="" type="checkbox"/> Jornal
<input checked="" type="checkbox"/> Rádio
<input checked="" type="checkbox"/> Outros Especifique Culinária, Cabelereiro e Manicure, Preservação do Meio

Ambiente, Reciclagem
Em que espaços ocorrem oficinas e atividades do Programa Escola Integrada na sua escola com mais frequência? Favor numerar em ordem crescente dos espaços menos utilizados para os mais utilizados.
Dentro da escola
(7) Pátio da escola
(4) Sala de aula
(2) Quadra de esportes
(3) Biblioteca
(1) Laboratório
(6) Sala de multimeios
(5) Outros locais Especifique CANTINA
(8) AUDITÓRIO
Fora da Escola – Favor numerar em ordem crescente dos espaços menos utilizados para os mais utilizados.
(9) Campos de futebol
(2) Quadras
(8) Praças públicas
(6) Parques
(7) Bibliotecas
(10) Associações comunitárias
(5) Igrejas
(4) Museus, Arquivos, centros comunitários, salas de exposição
(3) Casas Particulares
(1) Galpões
(11) Outros locais Especifique CRECHE CCATE
Que oportunidades de formação o Programa Escola Integrada oferece ao grupo de Professores(as) Comunitários(as)/Coordenadores(as)? Encontros de Formação Mensais na SMED Encontros de Formação Mensais Regionais Fóruns e seminários de Educação
Que oportunidades de formação você gostaria que fossem oferecidas? Cursos de Especialização (PÓS)
Cite potencialidades que você verificou na implementação do programa Escola Integrada a partir da realidade em que você está atuando no momento. Possibilidade de investir em uma educação voltada não só para o desenvolvimento do pensamento lógico e analítico do aluno, mas também de aperfeiçoar as habilidades expressivas e criativas que o mesmo possa apresentar.
Cite dificuldades que você verificou na implementação do programa Escola Integrada a partir da realidade em que você está atuando no momento.

Falta de espaços físicos na escola e em seu entorno
 Falta de envolvimento da comunidade
 Dificuldade de encontrar espaços parceiros
 Não aceitação do programa pela comunidade escolar (Professores e funcionários)

Fale um pouco sobre sua trajetória social e profissional que te levou a assumir o cargo de Professor(a) Comunitário(a)/Coordenador(a).

Sempre frequentei escolas particulares e não imaginava que existisse este mundo em que estou inserida hoje. Assustei-me bastante quando tomei posse na prefeitura e deparei-me com a realidade do ensino público. Aos poucos fui conhecendo a força da palavra COMUNIDADE. (Todos aqui se unem e brigam pelos problemas uns dos outros, como se fosse os seus próprios problemas). Esta união, o desejo de contribuir para solucionar os problemas e apontar soluções e o fato de acreditar que o Programa Escola Integrada está no caminho certo, foi o que motivou-me a aceitar o desafio de encarar esta coordenação.

Que características, em sua opinião, deve possuir o(a) profissional que assume essa função?

Deve ter capacidade de liderança, iniciativa e comunicação. Ter espírito de trabalho em grupo e conhecimento da rotina da escola. Conhecer e compartilhar as histórias e problemas das famílias, procurando ser solícito e manter um forte vínculo com a comunidade escolar.

Como deve ser, para você, uma Cidade Educadora?

Deve ser uma cidade voltada para o desenvolvimento de todos os seus habitantes, respeitando sua identidade, cultura e valores, tendo como objetivo a troca de experiências e a descoberta de habilidades para enriquecer a vida de sua população.

Fale um pouco sobre sua formação.

Magistério: Balão Vermelho
 Graduação: PUC/MG(PEDAGOGIA)
 Pós-Graduação: CEPENMG (PSICOPEDAGOGIA)

Fale um pouco sobre sua experiência docente.

Trabalhei 03 anos em Escola Infantil (PARTICULAR).
 Há 07 anos na PBH lecionei no 4º, 5º, 6º, 7º, 8º e 9º ano do Ensino Fundamental, EJA (Educação de Jovens e Adultos), Coordenação de 3º Ciclo, Professora Comunitária.

Qual é seu tempo de docência?

10 Anos

Qual é seu tempo de atuação no Programa Escola Integrada? 02 Anos
Suas opções mais frequentes de lazer e cultura são:
<input type="checkbox"/> Clube
<input checked="" type="checkbox"/> Teatro
<input checked="" type="checkbox"/> Cinema
<input checked="" type="checkbox"/> Museu
<input type="checkbox"/> Parque
<input checked="" type="checkbox"/> Outros Especifique Passeios a Cidades Históricas
Outras observações ou relatos de experiências que você julgar pertinentes para a pesquisa Dimensões do Processo de Apropriação Cultural: A Educação na Cidade serão bem vindas.
<p>É preciso acreditar que o aluno possui habilidades além do simples aprender a ler/escrever. O Programa Escola Integrada, busca despertar os diferentes olhares deste aluno, para que ele se enxergue além da comunidade em que está inserido, isto se dá à partir do momento em que lhe é oferecido oficinas espontâneas, advindas das demandas da comunidade e/ou talentos locais descobertos. Acreditar em desafios e vencer obstáculos é nossa busca diária.</p> <p>Criar vínculos entre a escola e seu entorno e levar os alunos para praças, ruas e espaços particulares ou públicos do bairro, tem sido nossa luta incansável, visto que dentro da própria comunidade escolar o PEI recebe críticas constantes.</p> <p>Cada vez menos espaços abrem a porta para o programa e muitas das vezes a própria burocracia da Prefeitura de Belo Horizonte dificulta o processo de aquisição de novos parceiros. Nós, professores comunitários, "SONHAMOS" com a integração da comunidade com este projeto e procuramos, como diz Maria Bethânia: "LUTAR QUANDO É FÁCIL CEDER!!!" ao percebermos que o resultado já começa a aparecer na cidade através da dança, da música, do teatro, do artesanato, da culinária, da informática, das intervenções nas praças, muros e postes, enfim, através do sorriso no rosto de cada criança que conseguimos manter afastada das ruas.</p> <p style="text-align: center;">"JUNTOS FAZEMOS ACONTECER!!!"</p> <div style="background-color: black; width: 100%; height: 20px; margin-top: 10px;"></div>

Questionário 2

Dados pessoais Idade: <u>48</u> Sexo: <u>Feminino</u> <u>_____</u> Masculino <u>X</u>
Você tem interesse em receber-nos na escola para observação de campo? Em caso positivo, preencha os campos abaixo.
Contato pessoal: _____
Tel.: _____
E-mail: _____
Nome da escola: _____
Nome do(a) diretor(a): _____
Tel. e e-mail da escola: _____
CAMPO OPCIONAL

Que atividades do Programa Escola Integrada são desenvolvidas com mais frequência nas escolas em que você atua / acompanha?
<input checked="" type="checkbox"/> Esportes
<input checked="" type="checkbox"/> Aula de reforço
<input type="checkbox"/> Música
<input checked="" type="checkbox"/> Dança
<input checked="" type="checkbox"/> Artesanato
<input type="checkbox"/> Visitas educativas a museus
<input type="checkbox"/> Visitas educativas a centros culturais
<input type="checkbox"/> Visita a um órgão público (Câmara Municipal, Prefeitura, Fórum ou similar)
<input type="checkbox"/> Visita a uma comunidade ou a uma ONG (Organização não governamental)
Especifique _____
<input type="checkbox"/> Visitas educativas a arquivos e bibliotecas
<input checked="" type="checkbox"/> Visitas a praças, hortas comunitárias ou parques de preservação ambiental
<input checked="" type="checkbox"/> Visita a outro ambiente social de educação – Especifique Clubes _____
<input checked="" type="checkbox"/> Ida ao cinema
<input checked="" type="checkbox"/> Atividades de Artes Plásticas
<input checked="" type="checkbox"/> Capoeira
<input type="checkbox"/> Oficinas de formação para o trabalho
<input checked="" type="checkbox"/> Realização de tarefas de casa
<input type="checkbox"/> Aula de línguas estrangeiras
<input checked="" type="checkbox"/> Aula de informática/uso de internet
<input checked="" type="checkbox"/> Teatro
<input type="checkbox"/> Jornal
<input type="checkbox"/> Rádio
<input type="checkbox"/> Outros Especifique _____

<p>Em que espaços ocorrem oficinas e atividades do Programa Escola Integrada nas escolas, que você acompanha, com mais frequência? Favor numerar em ordem crescente dos espaços menos utilizados para os mais utilizados. (de 1 – menos utilizado até 7 – mais utilizado)</p>
Dentro da escola
(5) Pátio da escola
(7) Sala de aula
(6) Quadra de esportes
(2) Biblioteca
(1) Laboratório (tradicional, não de informática)
(3) Sala de multimeios
(4) Outros locais Especifique _Praças, parques,_____
Fora da Escola – Favor numerar em ordem crescente dos espaços menos utilizados para os mais utilizados. (de 1 – menos utilizado até 14 – mais utilizado)
(13) Campos de futebol
(14) Quadras
(12) Praças públicas
(11) Parques
(4) Bibliotecas
(9) Associações comunitárias
(10) Igrejas
(5) Museus
(3) Arquivos
(2) Centros comunitários
(6) Salas de exposição
(7) Casas Particulares
(8) Galpões
(1) Outros locais Especifique _____
<p>Que oportunidades de formação o Programa Escola Integrada oferece ao grupo de Professores(as) Comunitários(as)/Coordenadores(as)? Formação uma vez por mês em reunião com todos os professores(as) comunitários(os) sempre com palestra sobre tema pertinente a proposta da Escola Integrada e troca de experiências. Reunião mensal regionalizada para troca de experiências, debates sobre os problemas comuns e definição de ações conjuntas.</p>
<p>Que oportunidades de formação você gostaria que fossem oferecidas? Orientações sobre como efetivar / facilitar a intersetorialidade dos órgãos da Prefeitura.</p>

Cite potencialidades que você verificou na implementação do programa Escola Integrada a partir da realidade em que você está atuando no momento. Contribuição para ampliar o universo de conhecimento e possibilidade de atuação na sociedade para os alunos. Enriquecimento da experiência dos alunos no relacionamento social graças a diversidade de oficinas e contato com atores diversos **na construção da cultura e conhecimento**.

Aproximação do saber acadêmico com a efetivação da prática social norteadas por este saber, contribuindo para mudanças e adaptações na formação dos estudantes.

Cite dificuldades que você verificou na implementação do programa Escola Integrada a partir da realidade em que você está atuando no momento.

Existência de **espaços públicos de qualidade** para desenvolver as atividades das várias escolas. Forte **resistência** das pessoas e organizações em entender / aceitar a proposta da Escola Integrada, **aceitar a presença das crianças**, contribuir para educação das crianças, estabelecer parcerias com as escolas, auxiliar na educação das crianças, etc.

Fale um pouco sobre sua trajetória social e profissional que te levou a assumir o cargo de Professor(a) Comunitário(a)/Coordenador(a). Formação superior em filosofia e história com atuação na área da educação desde 1986 em entidades filantrópicas, escola particular e rede pública, exercendo as funções de: professor, instrutor de marcenaria, coordenador pedagógico e de turno, vice direção e direção de escola e, por fim, acompanhante de projetos especiais da regional nordeste.

Que características, em sua opinião, deve possuir o(a) profissional que assume essa função? Disposição e abertura para aprendizado constante e trabalho em equipe. Bom relacionamento social e dinamismo no desenvolvimento do trabalho. Capacidade de organização e paciência para lidar com adversidades.

Como deve ser, para você, uma Cidade Educadora?

Uma cidade onde todos os projetos de intervenção/construção das áreas públicas leve em consideração a possibilidade educativa, a necessidade da educação para cidadania. Uma cidade onde os seus cidadãos tenham em conta que as crianças tem o direito de utilizar todos os espaços e de aprender em todos eles. Onde os seus cidadãos se empenham em demonstrar com atitudes, em respeitar, as regras da convivência social.

Fale um pouco sobre sua formação. Curso superior em filosofia (1991), e em história

(2000), pela UFMG.
Fale um pouco sobre sua experiência docente. Formação superior em filosofia e história com atuação na área da educação deste 1986 em entidades filantrópicas, escola particular e rede pública, exercendo as funções de: professor, instrutor de marcenaria, coordenador pedagógico e de turno, vice direção e direção de escola e, por fim, acompanhante de projetos especiais da regional nordeste.
Qual é seu tempo de docência? 20 anos.
Qual é seu tempo de atuação no Programa Escola Integrada? 3 anos.
Suas opções mais frequentes de lazer e cultura são:
<input type="checkbox"/> Clube
<input checked="" type="checkbox"/> Teatro
<input checked="" type="checkbox"/> Cinema
<input type="checkbox"/> Museu
<input checked="" type="checkbox"/> Parque
<input checked="" type="checkbox"/> Outros Especifique futebol e sítio__
Outras observações ou relatos de experiências que você julgar pertinentes para a pesquisa Dimensões do Processo de Apropriação Cultural: A Educação na Cidade serão bem vindas.

Questionário 3

Dados pessoais Idade: 37 anos Sexo: Feminino _____ Masculino X
Você tem interesse em receber-nos na escola para observação de campo? Em caso positivo, preencha os campos abaixo.
Contato pessoal: _____
Tel.: _____
E-mail: _____
Contato da escola
Nome do(a) diretor(a): _____
Tel. e e-mail da escola: _____
CAMPO OPCIONAL

Que atividades do Programa Escola Integrada são desenvolvidas com mais frequência na escola em que você atua?
<input checked="" type="checkbox"/> Esportes
<input checked="" type="checkbox"/> Aula de reforço
<input checked="" type="checkbox"/> Música
<input checked="" type="checkbox"/> Dança
<input checked="" type="checkbox"/> Artesanato
<input type="checkbox"/> Visitas educativas a museus
<input checked="" type="checkbox"/> Visitas educativas a centros culturais
<input type="checkbox"/> Visita a um órgão público (Câmara Municipal, Prefeitura, Fórum ou similar)
<input type="checkbox"/> Visita a uma comunidade ou a uma ONG (Organização não governamental) Especifique _____
<input type="checkbox"/> Visitas educativas a arquivos e bibliotecas
<input checked="" type="checkbox"/> Visitas a praças, hortas comunitárias ou parques de preservação ambiental
<input checked="" type="checkbox"/> Visita a outro ambiente social de educação - Especifique _Parques Esportivos e Clubes
<input type="checkbox"/> Ida ao cinema
<input checked="" type="checkbox"/> Atividades de Artes Plásticas
<input type="checkbox"/> Capoeira
<input type="checkbox"/> Oficinas de formação para o trabalho
<input checked="" type="checkbox"/> Realização de tarefas de casa
<input type="checkbox"/> Aula de línguas estrangeiras
<input checked="" type="checkbox"/> Aula de informática/uso de internet * Blog (emjocat.wordpress.com)
<input checked="" type="checkbox"/> Teatro
<input checked="" type="checkbox"/> Jornal
<input type="checkbox"/> Rádio

(x) Outros Especifique Blog (emjocat.wordpress.com)
Em que espaços ocorrem oficinas e atividades do Programa Escola Integrada na sua escola com mais frequência? Favor numerar em ordem crescente dos espaços menos utilizados para os mais utilizados.
Dentro da escola
(1) Pátio da escola
(7) Sala de aula
(5) Quadra de esportes
(2) Biblioteca
(6) Laboratório Informática
(4) Sala de multimeios
(3) Outros locais Especifique MATA DA ESCOLA
Fora da Escola – Favor numerar em ordem crescente dos espaços menos utilizados para os mais utilizados.
(5) Campos de futebol
(10) Quadras
(7) Praças públicas
(9) Parques
(6) Bibliotecas
(4) Associações comunitárias
(1) Igrejas
(8) Museus, Arquivos, centros comunitários, salas de exposição
(3) Casas Particulares
(2) Galpões
Outros locais Especifique _____
Que oportunidades de formação o Programa Escola Integrada oferece ao grupo de Professores(as) Comunitários(as)/Coordenadores(as)? Encontros mensais de formação e as demais iniciativas da PBH, tais como: seminários, palestras, cursos, oficinas, entre outros.
Que oportunidades de formação você gostaria que fossem oferecidas? Programas de pós graduação em doutorado.
Cite potencialidades que você verificou na implementação do programa Escola Integrada a partir da realidade em que você está atuando no momento. Maior participação dos alunos e alunas em atividades de formação não convencionais.
Cite dificuldades que você verificou na implementação do programa Escola Integrada a partir da realidade em que você está atuando no momento. Cidade e escola com pouca preparação para a mudança conceitual do projeto de “EDUCAÇÃO”.

<p>Fale um pouco sobre sua trajetória social e profissional que te levou a assumir o cargo de Professor(a) Comunitário(a)/Coordenador(a). Participo de programas de inclusão e fomento de práticas educativas não convencionais desde 1993 - “Projeto Profissão Futuro” (PBH/UFMG), passando pelo piloto do Programa Escola Integrada em 2005 - “Projeto Rede do Terceiro Ciclo”, além da formação em serviço em Universidades, Associações e Escolas comprometidas com possibilidades mais plurais de educação.</p> <p>(de práticas educativas não convencionais + possibilidades mais plurais de educação.)</p>
<p>Que características, em sua opinião, deve possuir o(a) profissional que assume essa função? O profissional deverá ter uma formação que o possibilite transitar em vários ambientes educativos, conhecer sobre conceitos e teorias educacionais, estar aberto e ser criativo na identificação, apropriação e implementação de práticas educativas não convencionais e ser aberto a ideias do coletivo de profissionais e alunos da escola como um todo.</p>
<p>Como deve ser, para você, uma Cidade Educadora? Certamente os problemas atuais não partem da cidade, mas sim de seus habitantes, que em geral apresentam um olhar individualista e privado das estruturas da cidade. Temos que atuar na formação de novos olhares, novos conceitos de educação que vislumbrem a construção de uma cidade/sociedade capaz de se responsabilizar pelo outro, pelo todo.</p>
<p>Fale um pouco sobre sua formação. Possui licenciatura e bacharelado em Educação Física, especialista em Tecnologias Educacionais e Mestre em Educação.</p>
<p>Fale um pouco sobre sua experiência docente. Atuo como docente desde 1993 e paralelamente trabalhei no campo do bacharelado promovendo atividades esportivas e de lazer, incluindo projetos educacionais não convencionais, tais como colônias de férias e brinquedotecas. Atuando na educação trabalhei como estagiário do projeto Profissão Futuro, como professor do projeto Rede do Terceiro Ciclo, na coordenação do programa Escola Integrada, coordenador pedagógico, professor de disciplinas do Curso de Licenciatura em Educação Física, coordenador do curso de Educação Física, professor dos três ciclos do ensino fundamental e ensino médio na disciplina de Educação Física, além de atuar no terceiro setor como diretor executivo de uma associação voltada para o esporte e educação.</p>
<p>Qual é seu tempo de docência? 18 anos</p>
<p>Qual é seu tempo de atuação no Programa Escola Integrada? 01 ano</p>
<p>Suas opções mais frequentes de lazer e cultura são:</p>

(4) Clube
(1) Teatro
(5) Cinema
(2) Museu
(3) Parque
() Outros Especifique _____
<p>Outras observações ou relatos de experiências que você julgar pertinentes para a pesquisa Dimensões do Processo de Apropriação Cultural: A Educação na Cidade serão bem vindas. Atualmente estamos desenvolvendo projetos ligados ao meio ambiente e a escrita com os alunos e alunas, sempre vinculados as demais oficinas relacionadas a matriz. No caso do meio ambiente buscamos aproximar os problemas e as soluções em nível global do que se pode perceber no nível local, construindo estratégias e ações que possibilitem uma intervenção prática e criativa do indivíduo em seu meio. Juntamente com a oficina de informática o PEI em nossa escola vem construindo um jornal informativo mensal (EMJOCAT News), um Blog e a edição de um livro de auto biografia dos alunos. Essas três ações tem como objetivos a apropriação de conhecimento pelos alunos do PEI e a integração desses conhecimento junto a escola, os demais alunos e a comunidade escolar, sempre proporcionando a formação como uma via de mão dupla, colocando-os como protagonistas do seu processo de ensino/aprendizagem.</p>

Questionário 4

Dados pessoais Idade: 59 Sexo: Feminino: X Masculino_____
Você tem interesse em receber-nos na escola para observação de campo? Em caso positivo, preencha os campos abaixo.
Contato pessoal: _____
Tel.: _____
E-mail: _____
Contato da escola: _____
Nome do(a) diretor(a): _____
Tel. e e-mail da escola: _____
CAMPO OPCIONAL
Nome do(a) Profissional _____

Instituição: Escola Municipal Maria das Neves

Que atividades do Programa Escola Integrada são desenvolvidas com mais frequência na escola em que você atua?
(x) Esportes
() Aula de reforço
(x) Música
(x) Dança
() Artesanato
() Visitas educativas a museus
() Visitas educativas a centros culturais
() Visita a um órgão público (Câmara Municipal, Prefeitura, Fórum ou similar)
() Visita a uma comunidade ou a uma ONG (Organização não governamental) Especifique _____
() Visitas educativas a arquivos e bibliotecas
(x) Visitas a praças, hortas comunitárias ou parques de preservação ambiental
() Visita a outro ambiente social de educação - Especifique _____
() Ida ao cinema
(x) Atividades de Artes Plásticas
() Capoeira
() Oficinas de formação para o trabalho
() Realização de tarefas de casa
() Aula de línguas estrangeiras
(x) Aula de informática/uso de internet
(x) Teatro
() Jornal
() Rádio

() Outros Especifique: Jogos de xadrez
Em que espaços ocorrem oficinas e atividades do Programa Escola Integrada na sua escola com mais frequência? Favor numerar em ordem crescente dos espaços menos utilizados para os mais utilizados.
Dentro da escola
(x) Pátio da escola
(x) Sala de aula
(x) Quadra de esportes
(x) Biblioteca
(x) Laboratório
(x) Sala de multimeios
() Outros locais Especifique _____
Fora da Escola – Favor numerar em ordem crescente dos espaços menos utilizados para os mais utilizados.
() Campos de futebol
() Quadras
(1) Praças públicas
(2) Parques
() Bibliotecas
() Associações comunitárias
() Igrejas
() Museus, Arquivos, centros comunitários, salas de exposição
() Casas Particulares
() Galpões
Outros locais Especifique: Obs: Se a pergunta for crescente do local mais visitado para o menos visitado, então as praças são as mais utilizadas dentre as opções acima e os parques esporadicamente. O restante não são utilizados.
Que oportunidades de formação o Programa Escola Integrada oferece ao grupo de Professores(as) Comunitários(as)/Coordenadores(as)?
Cursos, palestras, seminários e reuniões mensais para troca de experiências.
Que oportunidades de formação você gostaria que fossem oferecidas?
As ofertadas pela Prefeitura são satisfatórias.
Cite potencialidades que você verificou na implementação do programa Escola Integrada a partir da realidade em que você está atuando no momento.
O principal “potencial” deste programa é a formação do indivíduo, tanto no aspecto intelectual como fundamentalmente no aspecto moral, para que o mesmo

Qual é seu tempo de docência? 34 anos
Qual é seu tempo de atuação no Programa Escola Integrada? 9 meses
Suas opções mais frequentes de lazer e cultura são:
<input type="checkbox"/> Clube
<input type="checkbox"/> Teatro
<input type="checkbox"/> Cinema
<input type="checkbox"/> Museu
<input type="checkbox"/> Parque
<input checked="" type="checkbox"/> Outros Especifique: Leitura, pesquisas na internet, televisão
Outras observações ou relatos de experiências que você julgar pertinentes para a pesquisa Dimensões do Processo de Apropriação Cultural: A Educação na Cidade serão bem vindas.

Questionário 5

Dados pessoais Idade: 50 Sexo: Feminino _____ Masculino X
Você tem interesse em receber-nos na escola para observação de campo? Em caso positivo, preencha os campos abaixo.
Contato pessoal: _____
Tel.: _____
E-mail: Fernando.catao@pbh.gov.br
Nome da escola: _____
Nome do(a) diretor(a): _____
Tel. e e-mail da escola: _____
CAMPO OPCIONAL
Nome do(a) Profissional:
Cargo:
Telefone:
E-mail:
Telefone:
Que atividades do Programa Escola Integrada são desenvolvidas com mais frequência na escola em que você atua?
<input checked="" type="checkbox"/> Esportes
<input checked="" type="checkbox"/> Aula de reforço
<input checked="" type="checkbox"/> Música
<input checked="" type="checkbox"/> Dança
<input type="checkbox"/> Artesanato
<input type="checkbox"/> Visitas educativas a museus
<input type="checkbox"/> Visitas educativas a centros culturais
<input type="checkbox"/> Visita a um órgão público (Câmara Municipal, Prefeitura, Fórum ou similar)
<input type="checkbox"/> Visita a uma comunidade ou a uma ONG (Organização não governamental)
Especifique _____
<input type="checkbox"/> Visitas educativas a arquivos e bibliotecas
<input type="checkbox"/> Visitas a praças, hortas comunitárias ou parques de preservação ambiental
<input type="checkbox"/> Visita a outro ambiente social de educação - Especifique _____
<input type="checkbox"/> Ida ao cinema
<input type="checkbox"/> Atividades de Artes Plásticas
<input type="checkbox"/> Capoeira
<input type="checkbox"/> Oficinas de formação para o trabalho
<input checked="" type="checkbox"/> Realização de tarefas de casa
<input type="checkbox"/> Aula de línguas estrangeiras
<input checked="" type="checkbox"/> Aula de informática/uso de internet
<input checked="" type="checkbox"/> Teatro
<input type="checkbox"/> Jornal
<input type="checkbox"/> Rádio
<input checked="" type="checkbox"/> Outros Especifique_CIDADANIA E MEIO AMBIENTE, NUTRIÇÃO, ARTE E

RECICLAGEM, RECREAÇÃO
Em que espaços ocorrem oficinas e atividades do Programa Escola Integrada na sua escola com mais frequência? Favor numerar em ordem crescente dos espaços menos utilizados para os mais utilizados. (de 1 – menos utilizado até 7 – mais utilizado)
Dentro da escola
() Pátio da escola
() Sala de aula
() Quadra de esportes
(2) Biblioteca
() Laboratório
() Sala de multimeios
(7) Outros locais Especifique ESPAÇO PEI, LABORATÓRIO DE INFORMÁTICA
Fora da Escola – Favor numerar em ordem crescente dos espaços menos utilizados para os mais utilizados. (de 1 – menos utilizado até 14 – mais utilizado)
() Campos de futebol
() Quadras
(10) Praças públicas
() Parques
() Bibliotecas
() Associações comunitárias
(14) Igrejas
() Museus
() Arquivos
(10) Centros comunitários
() Salas de exposição
(14) Casas Particulares
() Galpões
() Outros locais Especifique _____
Que oportunidades de formação o Programa Escola Integrada oferece ao grupo de Professores(as) Comunitários(as)/Coordenadores(as)? - Mensalmente são realizadas formação e reuniões na primeira semana de cada mês; - Oportunamente são oferecidos cursos para um número limitado de participantes; - Participação em Seminários, Congressos, Fóruns, Feiras e etc.
Que oportunidades de formação você gostaria que fossem oferecidas? Formação para as coordenações de cada ciclo e a de turno, afim de perceberem a escola como uma coisa só, que o aluno do regular é a mesma criança da escola integrada.

Cite potencialidades que você verificou na implementação do programa Escola Integrada a partir da realidade em que você está atuando no momento.

- Grande quantidade de espaços na comunidade que podem ser utilizados.
- Receptividade por parte dos funcionários (cantina e serviços gerais).
- Aproximação da família, da escola e da comunidade.

Cite dificuldades que você verificou na implementação do programa Escola Integrada a partir da realidade em que você está atuando no momento.

- Receptividade por parte dos professores e coordenadores da escola

Fale um pouco sobre sua trajetória social e profissional que te levou a assumir o cargo de Professor(a) Comunitário(a)/Coordenador(a).

- Trabalho na mesma escola desde minha admissão na rede (1992)
- Sempre procurei participar de formações por não concordar com a forma “inanimada” da escola e para combater isso precisava investir em mim.
- Procurava sempre incentivar a participação dos alunos em atividades que fossem interessantes, curiosas e que permitissem perceber muito mais, além da disciplina.
- Procurava orientar meus alunos para a participação nas atividades de forma a terem uma percepção mais completa, uma análise mais profunda e integral com a finalidade de contribuir também com a sua cidadania.
- Tendo trabalhado com vários grupos de professores dentro da mesma escola, e muitos destes terem saído da escola para a Secretaria Municipal de Educação, vários colegas me incentivaram a assumir este novo serviço em prol da formação dos alunos.

Que características, em sua opinião, deve possuir o(a) profissional que assume essa função?

- Acreditar que a educação é essencial para que se construa um mundo melhor, mais humano e mais respeitoso e fraterno.
- Saber ouvir, orientar, respeitar, aceitar, discordar,
- Ser paciente, observador,
- Procurar conhecer a matriz curricular da escola e o desempenho dos alunos para pensar em quais as oficinas seria importantes, necessárias, interessantes e atraentes para os mesmos.
- Entender a criança como criança e não uma miniatura de adulto.

Como deve ser, para você, uma Cidade Educadora?

Uma cidade onde as pessoas entendam que a educação não é responsabilidade única da escola. Que seja construída com essa finalidade, acessível a todos os cidadãos, com uma grande variedade de espaços: praças, parques, jardins, teatros, cinemas, museus, ginásios, estádios, bibliotecas, escolas, etc., e que seja bem sinalizada e limpa.

Fale um pouco sobre sua formação.

Comecei a freqüentar à escola com 5 anos de idade fazendo o jardim de infância. Depois mudei para Escola Estadual Barão de Macaúbas fazendo o pré-primário, e da primeira a quarta série (antigo primário). Avalio que não tinha muita base, pois, minha mãe custou a conseguir uma vaga para mim, no Colégio Estadual Sagrada Família, onde cursei por duas vezes a antiga quinta série (na época só aviam cinco Colégios Estaduais). Mudei novamente de escola, pois não poderia cursar pela terceira vez. Agora fui para o Colégio Francisco Badaró Júnior, onde cursei da quinta à oitava série, concluindo o curso de Auxiliar de empresa. Após a conclusão do primeiro grau, já trabalhava na extinta Caixa Econômica de Minas Gerais, resolvi tentar recuperar um ano dos estudos fazendo o segundo grau em dois anos, matriculando-me no Colégio Roma. Não consegui. Terminei em três. Após a conclusão tentei vários vestibulares, para engenharia civil ou arquitetura. Nada. Matriculei-me então, em um curso de inglês, que cursei durante um ano, pois finalmente passei no vestibular da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Belo Horizonte, no curso de Matemática. Tive aulas com os melhores professores, que me ensinaram e me levaram a entender e compreender melhor as coisas, analisando-as. Antes de me formar Matemática, fiz o vestibular da UFMG para o curso de Estatística, que cursei durante um ano. Não consegui fazer dois cursos ao mesmo tempo. No ano seguinte à conclusão do curso de matemática, fiz o curso de pós-graduação de Análise de Sistema em Microinformática, também na Fafi-BH. Participei de vários Seminários, Fóruns e cursos de formação ao longo dos anos em que venho exercendo o magistério.

Fale um pouco sobre sua experiência docente.

Comecei em 1990 na Escola Estadual [REDACTED]. Em 1991 lecionei [REDACTED], no bairro Itapoã. Em 1992 comecei na Escola Municipal [REDACTED]. Durante o tempo de rede municipal lecionei também em outras escolas municipais, no regime de dobra:

[REDACTED]

Fev de 2010 – [REDACTED]

Qual é seu tempo de docência?

20 ANOS

Qual é seu tempo de atuação no Programa Escola Integrada?

ASSUMI EM MARÇO DE 2010

Suas opções mais frequentes de lazer e cultura são:

Clube

Teatro

<input checked="" type="checkbox"/> Cinema
<input type="checkbox"/> Museu
<input checked="" type="checkbox"/> Parque
<input type="checkbox"/> Outros Especifique _____
Outras observações ou relatos de experiências que você julgar pertinentes para a pesquisa Dimensões do Processo de Apropriação Cultural: A Educação na Cidade serão bem vindas.

Questionário 6

Dados pessoais Idade: 45 Sexo: Feminino Masculino X
Você tem interesse em receber-nos na escola para observação de campo? Em caso positivo, preencha os campos abaixo.
Contato pessoal: [REDACTED]
Tel.: [REDACTED]
E-mail: [REDACTED]
Contato da escola
Nome do(a) diretor(a):
Tel. e e-mail da escola:
CAMPO OPCIONAL
Nome do(a) Profissional
Cargo
Telefone
E-mail
Instituição
Telefone
Que atividades do Programa Escola Integrada são desenvolvidas com mais frequência na escola em que você atua?
<input type="checkbox"/> Esportes
<input type="checkbox"/> Aula de reforço
<input type="checkbox"/> Música
<input type="checkbox"/> Dança
<input type="checkbox"/> Artesanato
<input type="checkbox"/> Visitas educativas a museus
<input type="checkbox"/> Visitas educativas a centros culturais
<input type="checkbox"/> Visita a um órgão público (Câmara Municipal, Prefeitura, Fórum ou similar)
<input type="checkbox"/> Visita a uma comunidade ou a uma ONG (Organização não governamental) Especifique _____
<input type="checkbox"/> Visitas educativas a arquivos e bibliotecas
<input type="checkbox"/> Visitas a praças, hortas comunitárias ou parques de preservação ambiental
<input type="checkbox"/> Visita a outro ambiente social de educação - Especifique _____
<input type="checkbox"/> Ida ao cinema
<input type="checkbox"/> Atividades de Artes Plásticas
<input type="checkbox"/> Capoeira
<input type="checkbox"/> Oficinas de formação para o trabalho
<input type="checkbox"/> Realização de tarefas de casa
<input type="checkbox"/> Aula de línguas estrangeiras
<input type="checkbox"/> Aula de informática/uso de internet
<input type="checkbox"/> Teatro
<input type="checkbox"/> Jornal
<input type="checkbox"/> Rádio

() Outros Especifique _____
Em que espaços ocorrem oficinas e atividades do Programa Escola Integrada na sua escola com mais frequência? Favor numerar em ordem crescente dos espaços menos utilizados para os mais utilizados.
Dentro da escola
() Pátio da escola
() Sala de aula
() Quadra de esportes
() Biblioteca
() Laboratório
() Sala de multimeios
() Outros locais Especifique _____
Fora da Escola – Favor numerar em ordem crescente dos espaços menos utilizados para os mais utilizados.
() Campos de futebol
() Quadras
() Praças públicas
() Parques
() Bibliotecas
() Associações comunitárias
() Igrejas
() Museus, Arquivos, centros comunitários, salas de exposição
() Casas Particulares
() Galpões
Outros locais Especifique _____
Que oportunidades de formação o Programa Escola Integrada oferece ao grupo de Professores(as) Comunitários(as)/Coordenadores(as)? Dentro da realidade vivenciada pelas escolas públicas podemos considerar que a intencionalidade da Secretaria Municipal de Educação – SMED, através do Programa Escola Integrada – PEI, é extremamente significativa. Este processo se materializa nas formações coletivas dos Professores Comunitários – PC uma vez ao mês; nos encontros regionalizados uma vez ao mês, durante os acompanhamentos pela equipe do PEI, nas excursões para Inhotim, Serra do Caraça, Gruta de Maquine, Serra do Rola Moça, nos circuitos de museus, nas visitas aos clubes esportivos e, em menor escala, nas excursões mediante projetos para cidades fora de Belo Horizonte e do Estado.
Que oportunidades de formação você gostaria que fossem oferecidas? Em escala ampla, cursos de especialização; em escala gradual, cursos de mestrado e doutorado. Com um planejamento plurianual, intercâmbios nacionais e internacionais. A realização de simpósios e/ou seminários com ênfase nos aspectos da avaliação, da gestão, do currículo e da aprendizagem sintonizadas com o PEI.

Cite potencialidades que você verificou na implementação do programa Escola Integrada a partir da realidade em que você está atuando no momento.

Melhoria da formação dos PC's; aperfeiçoamento de conhecimentos entre pessoas com e sem formação superior (refiro-me aos monitores de oficinas ou agentes comunitários); a importância para a valorização da cidade pelo e para as pessoas que aqui vivem, em especial, para os alunos; a busca da compreensão da educação enquanto direito; disseminação do conceito do aprendizado para além dos muros escolares.

Cite dificuldades que você verificou na implementação do programa Escola Integrada a partir da realidade em que você está atuando no momento.

A concepção da escola fechada em si mesma e a postura de rejeição ao PEI por alguns educadores; os entraves da gestão municipal no entendimento do que seja intersectorialidade.

Fale um pouco sobre sua trajetória social e profissional que te levou a assumir o cargo de Professor(a) Comunitário(a)/Coordenador(a).

Sou oriundo de uma escolarização pública, perpassando pelo ensino fundamental até o superior. Outra identificação é a oportunidade de poder colaborar na transformação dos elevados índices de exclusão educativa dos alunos.

Que características, em sua opinião, deve possuir o(a) profissional que assume essa função?

Conhecimentos específicos e genéricos de escola, educação, aprendizagem, cidadania, relacionamento humano e, sobretudo, sensibilidade.

Como deve ser, para você, uma Cidade Educadora?

Fale um pouco sobre sua formação.

Sou graduado em Educação Física pela UFMG; especialista em Educação Física Adaptada pela UFU; especialista em Gestão Escolar pela PUC-MG; em curso, especialista em Tradutor e Intérprete de Língua Brasileira de Sinais pela Faculdade Pitágoras.

Fale um pouco sobre sua experiência docente.

A 1ª experiência docente foi com deficientes visuais no [REDACTED].

<p>Posteriormente, atuei no [REDACTED]. Ministrei aulas na docência superior por 08 anos e também ministrei aulas em cursos de pós-graduação a nível de especialização, sou professor [REDACTED] [REDACTED] faz 17 anos e estive [REDACTED] do Conselho Municipal da Pessoa Portadora de Deficiência de Belo Horizonte.</p>
<p>Qual é seu tempo de docência? 20 anos</p>
<p>Qual é seu tempo de atuação no Programa Escola Integrada? 10 meses</p>
<p>Suas opções mais frequentes de lazer e cultura são:</p>
<p><input checked="" type="checkbox"/> Clube</p>
<p><input checked="" type="checkbox"/> Teatro</p>
<p><input type="checkbox"/> Cinema</p>
<p><input checked="" type="checkbox"/> Museu</p>
<p><input checked="" type="checkbox"/> Parque</p>
<p><input type="checkbox"/> Outros Especifique: viajar, ler, caminhar</p>
<p>Outras observações ou relatos de experiências que você julgar pertinentes para a pesquisa Dimensões do Processo de Apropriação Cultural: A Educação na Cidade serão bem vindas. Que este estudo possa, após concluído, sinalizar para a cidade de Belo Horizonte a importância de se valorizar a <u>arte e cultura</u> para todos os atores das escolas públicas desta cidade.</p>

Questionário 7

Dados pessoais Idade: <u>51</u> Sexo: Feminino <u>X</u>
Você tem interesse em receber-nos na escola para observação de campo? Em caso positivo, preencha os campos abaixo.
Contato pessoal: _____
Tel.: _____
E-mail: _____
Nome da escola: _____
Nome do(a) diretor(a): _____
Tel. e e-mail da escola: _____
CAMPO OPCIONAL
Nome do(a) Profissional: _____
Cargo: professora comunitária
Telefone: _____
E-mail: _____
Telefone: _____
Que atividades do Programa Escola Integrada são desenvolvidas com mais frequência na escola em que você atua?
<input checked="" type="checkbox"/> Esportes
<input type="checkbox"/> Aula de reforço
<input type="checkbox"/> Música
<input type="checkbox"/> Dança
<input checked="" type="checkbox"/> Artesanato
<input type="checkbox"/> Visitas educativas a museus
<input type="checkbox"/> Visitas educativas a centros culturais
<input type="checkbox"/> Visita a um órgão público (Câmara Municipal, Prefeitura, Fórum ou similar)
<input type="checkbox"/> Visita a uma comunidade ou a uma ONG (Organização não governamental) Especifique _____
<input type="checkbox"/> Visitas educativas a arquivos e bibliotecas
<input type="checkbox"/> Visitas a praças, hortas comunitárias ou parques de preservação ambiental
<input checked="" type="checkbox"/> Visita a outro ambiente social de educação - Especifique _____
<input type="checkbox"/> Ida ao cinema
<input type="checkbox"/> Atividades de Artes Plásticas
<input type="checkbox"/> Capoeira
<input type="checkbox"/> Oficinas de formação para o trabalho
<input type="checkbox"/> Realização de tarefas de casa
<input type="checkbox"/> Aula de línguas estrangeiras
<input checked="" type="checkbox"/> Aula de informática/uso de internet
<input checked="" type="checkbox"/> Teatro
<input type="checkbox"/> Jornal
<input type="checkbox"/> Rádio
<input type="checkbox"/> Outros Especifique _____

<p>Em que espaços ocorrem oficinas e atividades do Programa Escola Integrada na sua escola com mais frequência? Favor numerar em ordem crescente dos espaços menos utilizados para os mais utilizados. (de 1 – menos utilizado até 7 – mais utilizado)</p>
Dentro da escola
(3) Pátio da escola
(4) Sala de aula
(6) Quadra de esportes
(2) Biblioteca
(1) Laboratório
(5) Sala de multimeios (INFORMÁTICA E SALA DE VÍDEO)
() Outros locais Especifique _____
Fora da Escola – Favor numerar em ordem crescente dos espaços menos utilizados para os mais utilizados. (de 1 – menos utilizado até 14 – mais utilizado)
(2) Campos de futebol
(14) Quadras
(12) Praças públicas
(2) Parques
(3) Bibliotecas
(14) Associações comunitárias – escola de tênis, clube
(1) Igrejas
(2) Museus
(1) Arquivos
(1) Centros comunitários
(1) Salas de exposição
(1) Casas Particulares
(1) Galpões
() Outros locais Especifique __ginásio de basquete,
<p>Que oportunidades de formação o Programa Escola Integrada oferece ao grupo de Professores(as) Comunitários(as)/Coordenadores(as)? Uma reunião mensal na Secretaria Municipal de Educação</p>
<p>Que oportunidades de formação você gostaria que fossem oferecidas?</p> <p>A formação deveria ser estendida para outros setores da escola (direção e coordenação) e da comunidade escolar (parceiros), pois nós, coordenadores, compreendemos o papel e a concepção da Escola Integrada, mas sentimos certa resistência por parte de demais pessoas envolvidas no processo.</p>
<p>Cite potencialidades que você verificou na implementação do programa Escola</p>

Integrada a partir da realidade em que você está atuando no momento.

Observo que a relação dos alunos da escola integrada com a escola mudou, eles se sentem mais “donos” do espaço, e acabam tendo uma relação de respeito maior com a escola. Maior proximidade da comunidade escolar, principalmente os pais, além do desenvolvimento cultural e educacional dos alunos participantes.

Cite dificuldades que você verificou na implementação do programa Escola Integrada a partir da realidade em que você está atuando no momento. Falta de espaço adequado para a realização das oficinas, aceitação da comunidade escolar, maior preparo dos estagiários e agentes culturais.

Fale um pouco sobre sua trajetória social e profissional que te levou a assumir o cargo de Professor(a) Comunitário(a)/Coordenador(a).

Sou professora [REDACTED] há 20 anos, sendo que por dezenove anos, trabalho na atual escola. Sou professora de história, e já atuei na sala de aula, como coordenadora pedagógica, vice-diretora, por dois anos, assumi um cargo de acompanhante pedagógica na [REDACTED], me afastei por dois anos para completar meu doutorado e vi neste cargo, um novo desafio, pois acredito muito no potencial do programa.

Que características, em sua opinião, deve possuir o(a) profissional que assume essa função? Bom relacionamento com a comunidade escolar, clareza dos objetivos da escola integrada, firmeza na condução do cargo, pois tanto é difícil coordenar o grupo de oficinairos como os alunos, principalmente nos horários em que não estão nas oficinas (horário do almoço, e quando se recusam a participar de alguma atividade ou de alguma oficina), bom preparo físico.

Como deve ser, para você, uma Cidade Educadora?

A união dos parceiros, principalmente do setor público. Há praças e demais equipamentos que reclamam da presença dos alunos lá, não compreendem que o espaço público é para ser usado. O processo de convencimento deve se dar até para os auxiliares de limpeza, guardas comunitários e zeladores, que não estão acostumados ao uso constante destes espaços por crianças e adolescentes.

Fale um pouco sobre sua formação. Sou formada em História, doutora em demografia histórica e professora pública por ideal.

Fale um pouco sobre sua experiência docente. Já respondido acima.

Qual é seu tempo de docência? Já respondido acima

Qual é seu tempo de atuação no Programa Escola Integrada? Desde seu início na [REDACTED], em 2009.

Suas opções mais frequentes de lazer e cultura são:

<input type="checkbox"/> Clube
<input type="checkbox"/> Teatro
<input checked="" type="checkbox"/> Cinema
<input checked="" type="checkbox"/> Museu
<input type="checkbox"/> Parque
<input checked="" type="checkbox"/> Outros Especifique: Leitura
<p>Outras observações ou relatos de experiências que você julgar pertinentes para a pesquisa Dimensões do Processo de Apropriação Cultural: A Educação na Cidade serão bem vindas.</p> <p>A construção de parcerias, tanto com espaços particulares como públicos é difícil, pois os alunos não estão acostumados a frequentarem estes espaços e acabam estragando ou sujando, fatos que causam transtorno para o programa, além de seu comportamento com as pessoas que ali trabalham, nem sempre respeitoso.</p> <p>A formação dos agentes culturais e dos estagiários universitários, nem sempre preparados para lidar com as situações de conflito com as crianças e adolescentes, além da falta de oficinairos preparados para trabalhar com atividades mais específicas, como dança, música, ...</p> <p>Falta de espaços adequados para a realização de oficinas. Neste caso específico, temos muitos espaços ao ar livre, que se tornam inviáveis em dias de calor intenso ou de chuva.</p> <p>Faltam também espaço dentro da escola para pendurar roupas ou toalhas dos alunos, para eles guardarem as mochilas, para repouso e outras necessidades básicas, como uma cozinha e um refeitório adequados para tantos alunos.</p> <p>O número de auxiliares de limpeza e da cantina não foram adequados à maior quantidade de trabalho trazido pela implantação da escola integrada.</p> <p>Desde a implantação do programa na escola, já observamos uma melhoria muito grande em seu funcionamento. Apesar das necessidades citadas acima, muito já foi conseguido.</p> <p>Como ponto positivo, gostaria de citar o apoio dado pela equipe da Escola integrada da SMED. A verba para gastos com as oficinas também é suficiente, e não sofremos com a falta de materialidade.</p> <p>Um ponto que observo ser característico da Escola Integrada, é a rotatividade dos alunos participantes. No entanto, já possuímos um grupo bem frequente, e meu maior prêmio foi que, ao encerrarmos nossas atividades em 14 de dezembro de 2010, três dias antes do encerramento oficial do ano letivo, diversos alunos se mostraram decepcionados, pois não queriam que as atividades se encerrassem. Ao se encontrarem comigo nos mais diversos locais da comunidade, a pergunta é sempre a mesma: quando a escola integrada retornará? Na minha opinião, a escola integrada, quando bem estruturada, será capaz de transformar a escola, que tem estado tão distante dos anseios de seus alunos.</p> <p>Como ponto positivo, gostaria de citar o apoio dado pela equipe da Escola integrada da SMED. A verba para gastos com as oficinas também é suficiente, e não sofremos com a falta de materialidade.</p>

Questionário 8

Dados pessoais Idade: 52 Sexo: Feminino: X Masculino_____
Você tem interesse em receber-nos na escola para observação de campo? Em caso positivo, preencha os campos abaixo.
Contato pessoal: _____
Tel.: _____
E-mail: _____
Contato da escola:
Nome do(a) diretor(a): _____
Tel. e e-mail da escola: _____
CAMPO OPCIONAL
Nome do(a) Profissional
Cargo
Telefone
E-mail
Instituição
Telefone
Que atividades do Programa Escola Integrada são desenvolvidas com mais frequência na escola em que você atua?
<input checked="" type="checkbox"/> Esportes
<input checked="" type="checkbox"/> Aula de reforço
<input type="checkbox"/> Música
<input checked="" type="checkbox"/> Dança
<input type="checkbox"/> Artesanato
<input type="checkbox"/> Visitas educativas a museus
<input checked="" type="checkbox"/> Visitas educativas a centros culturais
<input type="checkbox"/> Visita a um órgão público (Câmara Municipal, Prefeitura, Fórum ou similar)
<input type="checkbox"/> Visita a uma comunidade ou a uma ONG (Organização não governamental) Especifique _____
<input type="checkbox"/> Visitas educativas a arquivos e bibliotecas
<input checked="" type="checkbox"/> Visitas a praças, hortas comunitárias ou parques de preservação ambiental
<input type="checkbox"/> Visita a outro ambiente social de educação – Especifique:
<input checked="" type="checkbox"/> Ida ao cinema
<input checked="" type="checkbox"/> Atividades de Artes Plásticas
<input type="checkbox"/> Capoeira
<input type="checkbox"/> Oficinas de formação para o trabalho
<input type="checkbox"/> Realização de tarefas de casa
<input type="checkbox"/> Aula de línguas estrangeiras
<input checked="" type="checkbox"/> Aula de informática/uso de internet
<input type="checkbox"/> Teatro
<input type="checkbox"/> Jornal
<input type="checkbox"/> Rádio
<input type="checkbox"/> Outros Especifique _____

Em que espaços ocorrem oficinas e atividades do Programa Escola Integrada na sua escola com mais frequência? Favor numerar em ordem crescente dos espaços menos utilizados para os mais utilizados.
Dentro da escola
(2) Pátio da escola
() Sala de aula
(1) Quadra de esportes
() Biblioteca
(3) Laboratório
() Sala de multimeios
() Outros locais Especifique:
Fora da Escola – Favor numerar em ordem crescente dos espaços menos utilizados para os mais utilizados.
(3) Campos de futebol
() Quadras
() Praças públicas
() Parques
(1) Bibliotecas
() Associações comunitárias
(2) Igrejas
() Museus, Arquivos, centros comunitários, salas de exposição
() Casas Particulares
(4) Galpões
Outros locais Especifique: Centro Cultural
Que oportunidades de formação o Programa Escola Integrada oferece ao grupo de Professores(as) Comunitários(as)/Coordenadores(as)? Uma vez por mês temos curso de formação pela SMED.
Que oportunidades de formação você gostaria que fossem oferecidas? Esportes, dança, artes plásticas e literatura.
Cite potencialidades que você verificou na implementação do programa Escola Integrada a partir da realidade em que você está atuando no momento. Desenvolvimentos de habilidades e capacidades dos alunos.
Cite dificuldades que você verificou na implementação do programa Escola Integrada a partir da realidade em que você está atuando no momento. Falta de espaço adequado e aceitação por parte de alguns professores da escola.
Fale um pouco sobre sua trajetória social e profissional que te levou a assumir o cargo de Professor(a) Comunitário(a)/Coordenador(a). Há 30 anos trabalhava na escola como professora e nos últimos 3 anos ocupava o cargo de coordenadora do Ensino Regular. Queria me aposentar, mas a diretora convidou-me para coordenar a Escola Integrada que começaria em 2009. E começou. Conheço bem a comunidade e ela também me conhece. Sabe que

tenho respeito por todos, que trato os alunos com dignidade e que procura resolver os problemas junto com as pessoas envolvidas.
<p>Que características, em sua opinião, deve possuir o(a) profissional que assume essa função?</p> <p>Responsável, comprometida, interessada, lutadora, que usa o diálogo para resolver os problemas, que saiba se impor com respeito e firmeza e que respeite para ser respeitada.</p>
<p>Como deve ser, para você, uma Cidade Educadora?</p> <p>Que ofereça o máximo de oportunidades e espaços dignos para serem ocupados e que se possa executar projetos que levem a desenvolver habilidades e capacidades para ajudarem os alunos dentro da sala de aula.</p>
<p>Fale um pouco sobre sua formação.</p> <p>Fiz Educação Artística com licenciatura em artes plásticas pela UEMG (Escola Guignard), formando-me em 2002, Em 2004/2005 fiz pós-graduação em Arte-Educação na FAE (UEMG). Fui coordenadora do Programa Segundo Tempo na escola onde trabalho e fui quase no final da pós oferecida pela UNB (Brasília), virtualmente, na área de esporte escolar, mas não cheguei a defender a monografia por problemas de saúde.</p>
<p>Fale um pouco sobre sua experiência docente.</p> <p>Fui professora alfabetizadora, trabalhei por área, trabalhei com todas as disciplinas, dei aula de educação física, de arte e fui coordenadora do Ensino Regular.</p>
<p>Qual é seu tempo de docência?</p> <p>Entre ████████████████████ 1978.</p>
<p>Qual é seu tempo de atuação no Programa Escola Integrada?</p> <p>2009 e 2010</p>
<p>Suas opções mais frequentes de lazer e cultura são:</p>
<p><input type="checkbox"/> Clube</p>
<p><input checked="" type="checkbox"/> Teatro</p>
<p><input checked="" type="checkbox"/> Cinema</p>
<p><input type="checkbox"/> Museu</p>
<p><input type="checkbox"/> Parque</p>
<p><input checked="" type="checkbox"/> Outros Especifique: espetáculos de dança e um bom livro</p>

Questionário 9

Dados pessoais Idade: 47 anos Sexo: Feminino <input checked="" type="checkbox"/> Masculino _____
Você tem interesse em receber-nos na escola para observação de campo? NÃO Em caso positivo, preencha os campos abaixo.
Contato pessoal: _____
Tel.: _____
E-mail: _____
Contato da escola
Nome do(a) diretor(a): _____
Tel. e e-mail da escola: _____
CAMPO OPCIONAL
Nome do(a) Profissional _____
Cargo _____
Telefone _____
E-mail _____
Instituição _____
Telefone _____
Que atividades do Programa Escola Integrada são desenvolvidas com mais frequência na escola em que você atua?
<input checked="" type="checkbox"/> Esportes
<input checked="" type="checkbox"/> Aula de reforço
<input checked="" type="checkbox"/> Música
<input checked="" type="checkbox"/> Dança
<input checked="" type="checkbox"/> Artesanato
<input type="checkbox"/> Visitas educativas a museus
<input type="checkbox"/> Visitas educativas a centros culturais
<input type="checkbox"/> Visita a um órgão público (Câmara Municipal, Prefeitura, Fórum ou similar)
<input checked="" type="checkbox"/> Visita a uma comunidade ou a uma ONG (Organização não governamental) Especifique POSSUÍMOS UMA ONG PARCEIRA – PROJETO GAM
<input type="checkbox"/> Visitas educativas a arquivos e bibliotecas
<input checked="" type="checkbox"/> Visitas a praças, hortas comunitárias ou parques de preservação ambiental
<input type="checkbox"/> Visita a outro ambiente social de educação - Especifique _____
<input checked="" type="checkbox"/> Ida ao cinema
<input checked="" type="checkbox"/> Atividades de Artes Plásticas
<input type="checkbox"/> Capoeira
<input type="checkbox"/> Oficinas de formação para o trabalho
<input checked="" type="checkbox"/> Realização de tarefas de casa
<input checked="" type="checkbox"/> Aula de línguas estrangeiras
<input checked="" type="checkbox"/> Aula de informática/uso de internet
<input checked="" type="checkbox"/> Teatro
<input type="checkbox"/> Jornal
<input checked="" type="checkbox"/> Rádio

(X) Outros Especifique ALÉM DOS ESPORTES COM BOLA TEMOS NATAÇÃO, JUDÔ, ATLETISMO
Em que espaços ocorrem oficinas e atividades do Programa Escola Integrada na sua escola com mais frequência? Favor numerar em ordem crescente dos espaços menos utilizados para os mais utilizados.
Dentro da escola
() Pátio da escola
(X) Sala de aula
(X) Quadra de esportes
(X) Biblioteca
() Laboratório
(X) Sala de multimeios
(X) Outros locais Especifique LABORATÓRIO DE INFORMÁTICA
Fora da Escola – Favor numerar em ordem crescente dos espaços menos utilizados para os mais utilizados.
(10) Campos de futebol
(1) Quadras
(6) Praças públicas
(5) Parques
(2) Bibliotecas
(3) Associações comunitárias
(4) Igrejas
(7) Museus, Arquivos, centros comunitários, salas de exposição
(9) Casas Particulares
(8) Galpões
Outros locais Especifique ESCOLA DE ESPORTES
Que oportunidades de formação o Programa Escola Integrada oferece ao grupo de Professores(as) Comunitários(as)/Coordenadores(as)? MAIOR CONHECIMENTO EM VÁRIAS ÁREAS E POSSIBILIDADES DE CONTATOS COM VÁRIOS SETORES.
Que oportunidades de formação você gostaria que fossem oferecidas? FORMAÇÃO NA ÁREA DE EDUCAÇÃO PARA TRABALHO COMUNITÁRIO PARA SE TRAÇAR MELHORES ESTRATÉGIAS DE TRABALHO.
Cite potencialidades que você verificou na implementação do programa Escola Integrada a partir da realidade em que você está atuando no momento. <ul style="list-style-type: none"> • MAIOR OPORTUNIDADE PARA OS ALUNOS VIVENCIAREM ESPORTES, CULTURA, ARTES QUE NÃO FAZEM PARTE DO SEU DIA-A-DIA; • MELHOR CONDIÇÃO PARA AQUISIÇÃO DE MATERIALIDADE; • MELHORIA DE HÁBITOS; • OPORTUNIDADE DE IR EM ESPAÇOS QUE ANTES ERAM DESCONHECIDOS
Cite dificuldades que você verificou na implementação do programa Escola Integrada a partir da realidade em que você está atuando no momento. <ul style="list-style-type: none"> • CONSEGUIR PARCERIAS; • ADESÃO DAS FAMÍLIAS; • SOBRECARGA DE TAREFAS.

<p>Fale um pouco sobre sua trajetória social e profissional que te levou a assumir o cargo de Professor(a) Comunitário(a)/Coordenador(a). VASTA EXPERIÊNCIA EM DOCÊNCIA, EXPERIÊNCIA EM COORDENAÇÃO DE PROJETOS E DE TURNO.</p>
<p>Que características, em sua opinião, deve possuir o(a) profissional que assume essa função? TER FACILIDADE PARA RESOLUÇÃO DE PROBLEMAS, DEDICAÇÃO, FACILIDADE DE COMUNICAÇÃO, DENTRE OUTRAS.</p>
<p>Como deve ser, para você, uma Cidade Educadora? TEM QUE TER UMA ADMINISTRAÇÃO QUE DÊ CONDIÇÕES DE CONCRETIZAR AÇÕES EDUCATIVAS DENTRO E FORA DA ESCOLA.</p>
<p>Fale um pouco sobre sua formação. SOU FORMADA PELA UFMG, NO CURSO DE EDUCAÇÃO FÍSICA E PÓS GRADUADA EM ECOTURISMO, NUTRIÇÃO E EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS.</p>
<p>Fale um pouco sobre sua experiência docente. INICIEI EM 1985 NA DOCÊNCIA DA EDUCAÇÃO FÍSICA, EM ESCOLAS PÚBLICAS E PARTICULARES DE BELO HORIZONTE E CONTAGEM. TENDO TAMBÉM EXPERIÊNCIA EM TREINAMENTO ESPORTIVO EM CLUBES E ESCOLAS.</p>
<p>Qual é seu tempo de docência? 25 ANOS</p>
<p>Qual é seu tempo de atuação no Programa Escola Integrada? 2 ANOS</p>
<p>Suas opções mais frequentes de lazer e cultura são:</p>
<p><input checked="" type="checkbox"/> Clube</p>
<p><input type="checkbox"/> Teatro</p>
<p><input checked="" type="checkbox"/> Cinema</p>
<p><input type="checkbox"/> Museu</p>
<p><input checked="" type="checkbox"/> Parque</p>
<p><input type="checkbox"/> Outros Especifique_____</p>

ANEXO III: Transcrição da entrevista realizada em 25/2/2011

Pesquisadora

Fale-nos um pouco sobre sua experiência como coordenadora do Programa Escola Integrada.

Professora coordenadora

5 Na realidade a gente coordena uma equipe de monitores e oficinairos. Que dão atividades diferenciadas pros meninos no... seria um contra-turno. Dentre dessas atividades, a gente procura *tá* utilizando os espaços de fora da escola. Meu trabalho aqui é tratando com esses oficinairos, essas pessoas que possam dar essas atividades diferenciadas pros meninos. Trabalhando com os meninos, organizando
10 essas oficinas, essas saídas da escola, *tá* buscando essa diferenciação no segundo horário pros meninos.

Pesquisadora

Bom, nós fizemos a leitura de vários questionários de seus colegas, coordenadores também. E elaboramos algumas perguntas para tentar entender um pouco mais
15 como que é ser coordenador do programa Escola Integrada. E uma questão que ficou muito latente é: como fazer para integrar o currículo escolar regular aos tempos formativos do programa Escola Integrada, sem hierarquias?

Professora coordenadora

É... Não é fácil, não. Primeiro porque a gente tem uma resistência muito grande dos
20 professores em aceitarem o Programa Escola Integrada. Não tem essa facilidade maior deles sentarem com a gente, conversarem com a gente “Estamos trabalhando essa matéria na sala de aula. Então vamos ver o que a gente pode trazer para dentro das oficinas, buscando isso... Ah... esse mês nós vamos trabalhar fauna, digamos, então o que a Escola Integrada pode *tá* entrando, mexendo nas oficinas
25 sobre a fauna.” Mas é... esses professores não misturam muito, sabe, separam muito a Escola Integrada da Regular. Então a gente procura *tá* integrando sim, através dos trabalhos que os meninos chegam para fazer, a gente vai para sala de informática, vamos ver que trabalho que tem que fazer, se é um trabalho de meio ambiente, a gente tem uma *oficineira* de meio ambiente então vamos fazer esse
30 trabalho com ela. Temos acompanhamento escolar. Nós temos aqui na escola 4 oficinas de acompanhamento escolar, até inglês às vezes as meninas trabalham aqui. Então a gente procura, nessas oficinas de acompanhamento *tá* trabalhando

com os meninos atividades relacionadas ao currículo, mas é parte da gente, a gente que procura saber o que eles estão estudando, pega o caderno, pega o Para Casa...

35 “Ah... Esse mês os meninos estão estudando o quê? Vamos bolar uma atividade aqui bacana... que dê para *tá* integrando tudo”, mas poderia eu acho, poderia ser bem maior esse envolvimento do currículo, do que os meninos estão estudando com as oficinas, se não houvesse tanta resistência. Gente é terrível, é terrível mesmo, a gente que tem que ir atrás.

40 **Pesquisadora**

Você acredita, então, que haja uma tensão entre conteúdo e cultura? Como se essas dimensões não fossem compatíveis ou presentificadas em todas as ações da escola?

Professora coordenadora

45 Como é que é? Repete, que eu....

Pesquisadora

Essa tensão entre conteúdo entre currículo/conteúdo e cultura. E quando a gente fala de cultura aqui, a gente *ta* considerando todas essas iniciativas de contato com outras dimensões formativas que fazem parte do Programa Integrada. Essa tensão
50 que supostamente existe entre conteúdo e cultura, entre turno e contra-turno, como você vê isso? Você acaba de dizer que é o Programa Escola Integrada que tem a iniciativa de se aproximar do currículo regular. O que você acha que ocasiona essa tensão, qual é o motivo?

Professora coordenadora

55 *Tá* na resistência do professor da escola regular em aceitar e participar do Programa Escola Integrada. Eles enxergam a Escola Integrada como um programa paralelo, ele não entendem esse aluno da escola Integrada, como o mesmo aluno dele. Entendeu? É isso que acontece. Para eles acabou o horário de aula, os meninos estão na Escola Integrada deixam de ser alunos da escola, na realidade eles não
60 deixam, eles continuam sendo alunos da escola continuam sendo os alunos deles. Eu acho que falta esse tipo de entrega, de doação do professor da escola regular para Escola Integrada, que é chegar e falar... “Gente vamos sentar, vamos trabalhar juntos, vamos ver o que a gente pode *tá* bolando para trabalhar para *tá* incluindo minha matéria...” No dia a dia mesmo ou em outro horário, eles não sentam como os
65 monitores, eles não procuram passar para os meus monitores, atividade nenhuma,

então acho que isso, essa falta de entrosamento é o que atrapalha, é uma barreira que a gente encontra.

[...]

Pesquisadora

70 Professora, como você pensa que as ações de educação na cidade do Programa Escola Integrada possam continuar após a saída dos estudantes do ensino fundamental? Será que os estudantes terão interesse, disposição e atitude para a apropriação cultural da cidade na sua vida cotidiana e não apenas a partir da escola?

75 **Professora coordenadora**

Olha, isso aí eu coloco por mim, e acredito que por você. Porque a gente teve na nossa criação essa cultura, da cidade estar inserida na nossa vida, culturalmente, socialmente, participar ativamente na cidade. E esses meninos não, esses meninos até então, eles não tinham oportunidade de estar se socializando. Vários espaços da cidade eles não conheciam, eles não tinham acesso à nesses espaços. A partir do momento que eles estão tendo uma situação onde esses acessos estão ativamente fazendo parte da vida, no dia a dia ali, eles estão crescendo já com essa cultura, de freqüentar esses espaços, de dar valor a esses ambientes, a essas atividades oferecidas pelos espaços. Então acredito sim, que vai ser uma geração que vai curtir a cultura, vai dar valor, vai querer continuar participando como a gente, porque estão sendo criados participando desses espaços.

Pesquisadora

Como a família é implicada nisso? Por que a gente sabe que escola é responsável pelo estímulo, não só dentro do Programa Escola Integrada, mas a escola regular também, muitas vezes é primeira e única a levar estudantes para conhecer museus e outros espaços de cultura. Dentro do Programa Escola Integrada como a família é implicada nisso? Depois que termina o ensino fundamental, não tem mais o Programa Escola Integrada, quem continua oferecendo esse suporte, esse estímulo, como a família é convidada a pensar isso?

95 **Professora coordenadora**

É, realmente, é uma situação meio difícil, na hora que sai daqui do ensino fundamental, os próprios alunos já vão para outra escola, a gente acaba perdendo o contato com eles. Realmente existe essa falha, esse buraco, digamos. Agora nós temos alunos aqui na escola, que saíram e que vem, continuam participando. Nós

100 temos inclusive ex-alunos da escola que hoje são monitores, nossos aqui. Quer
dizer, participaram da Escola Integrada, aprenderam uma atividade aqui dentro, e
hoje estão voltando para passar para nossos alunos aquilo que eles mesmos
aprenderam aqui dentro da Integrada. Então isso eu acho bacana, esse processo de
ir um passando para o outro. Mas realmente fica um buraco, na hora que sai daqui.
105 A família tem que estar ciente o tempo inteiro que vale a pena dar uma empurrada
nesse aluno, pra que ele continue seguindo o caminho que a Integrada propõe.

Pesquisadora

O que me chamou muita atenção no questionário quando você fala de uma
demanda da comunidade por oficinas específicas ou de uma identificação dessa
110 demanda pela coordenadora do programa para a escolha da grade de oficinas,
como isso se dá?

Professora coordenadora

A gente procura saber o que que tá precisando na comunidade, os bairros, o entorno
da escola. Por exemplo, a gente tem uma oficina que é de intervenção artística, o
115 quê que a gente procurou tá fazendo? Vamos ver o que tá precisando mexer aqui no
bairro, de arrumar no bairro? Então a gente juntou a oficina de recreação com a
oficina de intervenção artística e fomos para a praça. Por quê? Porque existia uma
praça aqui no bairro, que eles gostavam muito da praça, que é uma praça que tem
alguns brinquedos, tem escorregador, tem casinha para eles brincarem, tudo. Mas
120 tava muito detonada, a praça. Então era uma oficina que necessitava acontecer, era
uma demanda, uma necessidade do bairro. Então juntamos as oficinas e fomos para
a praça, fizemos um mutirão, porque a oficina de recreação acontece só na praça de
jogos, recreação, os meninos levam tabuleiro, um xadrez, sentam no chão e tal.
Juntamos as turmas nas oficinas, pegamos a de intervenção juntamos com essa e
125 fomos para a praça, fizemos um mutirão, capinamos, pintamos, reformamos,
colocamos a carinha dos meninos na praça. No dia seguinte que a gente deu como
inaugurada a praça, ela estava toda pichada. Os meninos arrasados. Aí eu falei, não
se preocupem, vamos voltar e pintar a praça de novo. Isso já tem uns 6 meses, ela
tá pintada até hoje, sem uma pichação, sem um nada. Provavelmente a gente
130 acredita, por rumores, que eles descobriram... Os próprios meninos descobriram
quem pichou e reclamaram que eles destruíram o trabalhinho que eles fizeram, e já
foram lá e já cutucaram as pessoas certas pedindo para não fazer mais, porque tava
atrapalhando o espaço deles, e passou a dar certo. Então, quer dizer, a gente

procura atender a demanda aqui do bairro, da comunidade. Inclusive eu te falei mais
 135 cedo, a gente tem a ideia de fazer a oficina da rádio ambulante que sai aí pelo
 bairro... Os meninos na oficina da rádio estarem gravando... Ah, quem, onde tá
 oferecendo emprego, quem tá se oferecendo precisando trabalhar, nascimentos,
 falecimentos, cursos que escola tá oferecendo... Os meninos estarão gravando isso
 140 tudo, na oficina de rádio, e depois a gente colocaria um som andando pelo bairro,
 pra poder tá atingindo a comunidade, acho que é uma coisa que a comunidade
 necessita também de informação, troca de informações. Então é mais ou menos por
 aí, ver o que realmente o pessoal está precisando lá fora, pra gente trazer pra dentro
 da escola, pra gente tá revertendo pra eles lá.

Pesquisadora

145 Ainda pensando na relação com a comunidade você já viveu situações com as
 crianças e jovens na qual foram valiosos pra elas os saberes de pessoas da
 comunidade, alguém que não tenha vivido uma experiência acadêmica, mas que
 ensinou a elas algo importante?

Professora coordenadora

150 Com certeza, essa oficina da praça mesmo é uma, porque teve alguns moradores
 que, digamos, que eles praticamente estão aqui no bairro desde quando praça
 começou. Então quando a gente começou a mexer na praça, eles se interessaram
 por aquele movimento e tudo. E foram também ajudar os meninos a reconstruir a
 praça. Aí veio o serralheiro do bairro que quis ajudar ali a colocar a lixeira. Aí veio o
 155 marceneiro ali do bairro quis arrumar a plaquinha pra colocar lá. E isso tudo os
 meninos participando. Os meninos dando ideias, que nome a gente vai dar, como
 que é que a gente vai fazer, onde vamos colocar a lixeira que o marceneiro nos deu.
 Então vai criando aquele elo, é bacana! Eles tão trazendo para os meninos valores,
 tão participando, tão entrando. Teve outro, que deu uma cesta de basquete, então
 160 os meninos amarram na árvore a cesta de basquete.

Pesquisadora

E isso é uma iniciativa do Programa (Escola Integrada)?

Professora coordenadora

É uma iniciativa do Programa. A gente... vão surgindo as ideias, vai surgindo os
 165 ideais, os sonhos, igual já falei para você eu sou muito sonhadora, eu olho assim e
 falo isso vai ser bacana e tal, vamos fazer, vamos chamar, vamos buscar, vamos
 correr atrás. É realmente do Programa.

Pesquisadora

170 Agora, pensando um pouco em como a cidade recebe a iniciativa. Outros coordenadores, ao responderem o questionário, disseram da necessidade da cidade se preparar melhor para receber a escola, indicando que muitas vezes os espaços não recebem bem os grupos por não estarem habituados nem de pensar esses espaços como públicos, realmente abertos a todos, o que você pensa a esse respeito?

175 **Professora coordenadora**

É isso mesmo, realmente acontece, inclusive aqui no bairro. Muitas das vezes os meninos estão na praça, estão brincando, o pessoal chega reclama de barulho... Ah, menino não faz barulho, tá incomodando, tá me atrapalhando...Outras vezes, os meninos estão andando pelas calçadas do bairro, aí o pessoal fica incomodado que 180 tá passando aquele monte de menino na porta. E os meninos muitas vezes, inclusive mexem porque conhecem, mexem com um lá, e outro mexe lá e outro não gosta porque mexeu com outro de lá. Então realmente as pessoas não estão preparadas, não é só na cidade não, enfim, saindo de perto da comunidade. As pessoas, enfim, em geral, perto mesmo, não precisa ir para longe não, elas não 185 estão preparadas para receber esses alunos. Eles acreditam, o que eu vejo como um problema hoje, é que o pessoal entende aluno como único e exclusivamente dentro da sala de aula. E não é. Dar aula, ensinar, ter alunos, não significa colocar dentro de uma sala de aula, fechar a porta e passar atividades no quadro negro. E as pessoas têm essa ideia, falou que é aluno pra eles, que é aluno é pra colocar na 190 sala de aula. Eles não entendem que os meninos estão aprendendo, socializando, tão crescendo... Ah... Saiu da escola é um bando de malucos né!...Nossa lá vem um bando de malucos, de vândalos, desses meninos que gritam, que quebram, que sujam... Então a gente tem realmente essa dificuldade enorme pra tá levando os meninos a esses espaços, a certos espaços, vários espaços parceiros recebem 195 muito bem, a gente tem feito, realizado vários passeios bacanas, sendo bem recebidos. Mas também encontramos vários espaços que deixam realmente a desejar.

Pesquisadora

200 E quais são as maiores dificuldades, operacionais, logísticas, para sair da escola, pra sair da sala de aula, pra sair da escola?

Professora coordenadora

A primeira coisa é ter o espaço, a gente tendo parceiros que ofereçam espaços, a gente passa para o segundo passo, que é a segurança dos meninos, eu tenho que pensar qual é o trajeto que vai fazer, é um trajeto que dá para os meninos irem a pé, se dá e se nós não vamos precisar alugar o ônibus, *tá* seguro, o número de monitores que a gente tem é seguro para levar aquele número de alunos, é o suficiente pra, digamos, 200 alunos com 6 monitores atravessando uma avenida, é legal ou não é, é bacana ou não é, é viável ou não é, os meninos vão estar seguros dessa forma?... Eu acho que é o segundo passo. O primeiro é ter o espaço, ter onde *tá* indo. Segundo é ver se vamos chegar lá com segurança. Agora, o maior de todos os entraves pra mim, são as parcerias que não aceitam as crianças mesmo. A gente tem encontrado muita dificuldade de conseguir espaços parceiros, as pessoas não cedem, não alugam, não emprestam, não vendem, falo que é para colocar meninos não querem de jeito nenhum, então é uma barreira a gente enfrenta aí.

215 ***Pesquisadora***

Certo, e pensando nesses espaços, eu tive a oportunidade no ano passado de ir com vocês ao clube, ao teatro. Queria saber, em sua opinião e também que você falasse o porquê, quais são espaços preferidos pelos alunos na cidade?

Professora coordenadora

220 Sem dúvida é o clube, é o primeiro, falou que é clube, eles dão pulos de alegria. Aqui na nossa comunidade nós não temos um clube próximo que eles possam utilizar. E esse negócio de água, de piscina eles tem um encantamento, com água, com essa piscina, então na hora que fala *clube* parece que não existe nada melhor no mundo. Então a gente procura *tá* contemplando eles com isso. E chega lá é... eles se soltam, eles realmente viram... até a gente vira criança junto com eles. E a gente inclusive tem, duas piscininhas de plásticos, você não chegou a conhecê-las, não né? Nós temos. A gente faz o nosso banho de mangueira dentro da piscina de plástico. A gente faz nessa época de calor assim: enche as piscininhas, e vai trazendo turminha por turminha, trás uma turma de menino, uma turma de menina, pra eles darem lá uma sentadinha na água, porque... mas dá pra quebrar o galho, eles adoram. Mas realmente sem duvida é o clube, e é muito bacana, porque eles se socializam com outras escolas também, porque geralmente no clube não tem uma escola só presente, tem sempre mais de uma escola. Eles chegam, conversam com os outros, eles procuram saber... aonde que vocês...onde mais vocês estão indo, que mais vocês estão fazendo, como são as oficinas lá de vocês, quais são os

monitores que vocês tem, quem que é... E voltam falando.... “Ah... Lá naquela escola tem isso, tem aquilo outro, vamos fazer isso. Vamos criar a oficina disso lá na nossa escola, o menino falou que tem lá na escola dele e é ótimo, eu adorei... Eu acho super bacaba o clube pra mim sem duvida é o que eles mais gostam é o que eu

240 acho que tem esse retorno bacana, por tá encontrando com outras escolas em um espaço onde eles têm a oportunidade deles estarem conversando. Porque por exemplo, no museu, várias vezes, já encontramos com outras escolas no museu, mas não existe o tempo pra essa conversa, pra esse diálogo, pra esse entrosamento. Pelo contrário, acaba virando rixa, é uma escola falando da outra, é

245 impressionante como eles mudam de estar no clube, de estar no museu. Outro espaço que eles gostam muito, que eles adoram? Parque das Mangabeiras, eles amam. Aí você vê, você pensa... Ah, mais tem tantos parques na cidade, porque o espaço do Mangabeiras. Eles adoram, eles adoram fazer caminhada, eles adoram aquela praça de esporte que tem lá, eles acham bárbaro porque chega lá tem

250 *skatistas*, aquela pista de *skate*, isso *tá* longe da realidade deles, eles não tem isso aqui, então eles chegam lá, eles são loucos, alucinados, eles conversam pegam skate, sobem e vão. Então eles passam a sentir aquele espaço que *tá* muito longe deles como próximo. O Parque das Mangabeiras é um lugar também que a gente procura *tá* sempre indo com eles, tem várias opções, opção de caminhada, opção de

255 prática esportiva, de *tá* descobrindo um mundo diferente da realidade deles aqui. O museu do Inhotim é um parceira com a Escola Integrada também, que é bárbara, eles amam, eles adoram, eles chegam, eles retratam o momento que eles viram, eles contam, eles falam “você entra em uma bola, a bola roda, parece uma boate”, um moço pegou as peças do carro... Quer dizer aquilo rende, rende, não é aquele

260 passeio que chegou, acabou, no dia seguinte ninguém lembra. Eles pedem pra voltar, eles contam, eles relatam, os pais ficam interessados procuram saber onde que é, eu quero ir, meu menino falou que é bom, vou combinar de ir no final de semana, vamos levar a família inteira, porque ele falou que tem isso, tem aquilo outro. Espaços assim eles gostam muito, são os que mais têm muito retorno. E os

265 outros museus, cinemas, a gente vai, procura trabalhar com eles tanto antes como depois em oficinas o que eles viram o que eles aprenderam. Mas eles encaram isso como sala de aula. Então não rende tanto, não dá tanto frutos, na realidade como os passeios externos. Porque aí sim, eles disseram que queriam conhecer o Caraça. Tivemos no Caraça o ano passado, e esse Caraça, meu Jesus, rendeu um mês de

270 comentários, e comentários bacanas, porque conheceram um espaço bacana, eles ficaram sabendo da história do Caraça, e isso rendeu, eles quiseram pesquisar o quê que era, como é que foi que pegou fogo, quem eram as pessoas, as personalidades conhecidas que passaram pelo Caraça, que estudaram lá. Tudo isso foi o quê? Foi assim um mês que a gente pôde tá revertendo aquele passeio em
 275 atividades realizadas aqui dentro da escola...“Ah... mas aquele santo que tem lá, a unha dele é de verdade, né, que tá lá dentro da igreja... como assim a unha é de verdade? Vamos procurar saber como é que funciona isso...” Então é muito bacana, esse tipo de passeio eles gostam, eles curtem muito, eles curtem os outros também, mas esses dão retorno diferente, a gente consegue trabalhar com eles depois, não
 280 morre, não é um passeio que morreu no dia seguinte, rende, dá frutos.

Pesquisadora

E o museu lá do Caraça eles gostam? Porque lá também é um museu.

Professora coordenadora

Gostam, adoraram, amaram, eles ficaram apaixonados, não só com o museu, como
 285 com a história. Porque eles viram as peças ali dentro do museu retorcidas pelo fogo, a cama que Dom Pedro dormia.... “mas a cama não pegou fogo, porque que a cama não pegou fogo, aquilo ali tá tudo retorcido, aquele ali não tá... como é que conseguiu, como é que isso começou?... ”Enfim, foram meses de pesquisa aqui. Outra coisa que eles amam lá, onde estão enterrados os padres, né, que é
 290 embaixo, como é que eles chamam lá? Tem um nome... Catacumbas! Gente, pra eles aquilo foi a coisa mais fantástica do mundo, tá entrando em uma catacumba, porque isso é muito longe da realidade deles, quando que um menino desses, em uma comunidade carente, igual a nossa aqui, ia tá tendo a oportunidade de ter contato com a natureza, com a história. É fascinante, eu acho, o programa, eu sou
 295 suspeita pra falar, porque eu acho bárbaro, bárbaro, a oportunidade que esses meninos estão tendo de se socializarem, se sentirem pessoas participantes da nossa sociedade, conhecendo esses espaços, aprendendo a valorizar a história, a cultura desses espaços. O mundo delas não pode mais ficar preso dentro da escola. Você ensinar, você educar, você criar, não significa colocar dentro de uma sala de
 300 aula e passar uma matéria no quadro. Eu acho esse projeto nesse ponto sem dúvidas, pra mim, nesse ponto, não existe defeito, tirar o aluno de dentro da sala de aula e transformar a cidade, todos os espaços, não é a cidade, porque não estamos mais limitados a Belo Horizonte, igual, por exemplo, nós fomos a Inhotim que é

Brumadinho, fui ao Caraça, já tem escolas aí que já foram ao Rio, levaram os
305 meninos pro projeto, pra conhecer o mar, do *São Francisco ao mar*, quer dizer
bacana demais, da nascente até o mar. Enfim, eu acho que é isso aí, estamos no
caminho, certo. Bacana demais, eu acho bacana demais. Essa oportunidade de tirar
os meninos, eu fico elétrica com isso.

Pesquisadora

310 Agora eu queria ouvir um pouco sobre essa relação do Programa Integrada com a
Escola Regular.

Professora coordenadora

Triste.

Pesquisadora

315 Vários coordenadores falaram sobre uma discriminação dos estudantes dentro do
programa da escola Integrada. Na verdade, discriminação do estudante do Escola
Integrada dentro da própria escola. E das dificuldades dos coordenadores em
relação aos outros profissionais. Você vivencia essa dificuldade?

Professora coordenadora

320 Olha gente, na realidade é o seguinte, a gente vivencia sim. Hoje muito menos do
que já foi, a gente tem conquistado aos poucos, tentado, conquistar nosso espaço
com pessoas da escola. Nós somos uma escola só, nós não somos a escola
Integrada e a escola é a escola regular. Então a gente tá tentando batalhar por isso.
Já diminuiu sim, eu não posso ser injusta falar que continua do mesmo jeito não,
325 mas realmente a gente enfrenta ainda muita dificuldade. Os professores,
realmente... Tudo é a Integrada, tudo... Ah um menino machucou... É a Integrada...
Um vidro apareceu quebrado... É a Integrada... Ah, tá fazendo barulho... É a
Integrada... Às vezes a Integrada nem tá na escola, tá na praça, tá no cinema, tá no
teatro... Mas essa Integrada... Opa! A Integrada nem tá aqui hoje! Uma coisa que
330 acontece muito, também, os professores acreditam que os meninos quando tão no
horário da Integrada, vão ficar a disposição de ficar fazendo trabalho, Para Casas,
então entopem os meninos de atividades. Já que os meninos estão o dia inteiro na
escola, então vão fazer os Para Casas. Não. Nós temos os horários dos Para Casas
e dos trabalhos, acabou aquele horário, o menino acabou a atividade ou não, fechou
335 o caderno, guardou e vamos para as outras atividades. A Integrada não é para os
meninos ficarem fazendo Para Casa e ficar fazendo trabalho, ficar estudando mais 4
horas. Eles ficam durante um período de mais ou menos de uma hora, uma hora e

pouco fazendo suas atividades e depois tem mais duas atividades distintas do Para Casa, eles vão fazer arte, fazer o teatro, fazer a rádio, fazer a dança, enfim, existe
340 muita reclamação... O menino não fez o Para Casa, o que ele ficou fazendo na Integrada? Ficou fazendo as atividades da Integrada, a gente tem muito problema com os professores sim. Outra coisa, ele reclamam muito com os pais: mais fulano tá ficando cansado demais, se eu fosse você tirava da Integrada, tirava porque chega na sala tá cansado, não quer fazer atividade porque fala que tá cansado, a
345 Integrada só atrapalha, a Integrada só cansa, deixa em casa, porque em casa vai ter o dia inteiro para estudar, vai ter o dia inteiro pra ler e não vai ter só uma hora... A gente enfrenta isso também, a gente tenta inserir o menino na Integrada e vem o professor colega nosso e tenta derrubar todo nosso trabalho, falando que a Integrada tá atrapalhando o menino dentro de sala de aula. Agora é bom quando a
350 gente tem professores que enxergam a diferença, que chegam e falam: “Nossa, bacana demais os meninos da Integrada arrasaram! Fizeram um trabalho super bacana e apresentaram... Nossa, que legal os meninos re-correram a prova inteira na Integrada, no horário lá e ficaram craques”... Tem professores que chegam e elogiam: fulano melhorou demais, que você tá fazendo com aquele menino, nossa,
355 ele era terrível dentro de sala de aula, ele chegava tarde, ele não parava quieto, ele brigava, ele xingava, depois que entrou para Integrada ele chega, ele brinca, ele conta o que fez, ensina as coisas pros meninos, aquele aluno mudou... Existem os professores que realmente percebem essa mudança. Agora têm outros que realmente reclamam da Integrada o tempo inteiro.

360 **Pesquisadora**

Já caminhando para o fim, tem uma questão que ficou como uma pulga atrás da orelha. Muitos coordenadores falaram, no questionário a gente pergunta sobre a cidade educadora, o que seria um ideal de uma cidade educadora. A gente percebeu que é um senso comum, dizer que o Programa Escola Integrada retira as
365 crianças da rua, e, ao mesmo tempo o Programa Escola Integrada é baseado na saída da escola. Então eu queria que você falasse um pouquinho sobre isso, como você entende a rua, o espaço da rua, como espaço educador, formador e como fica essa dicotomia o *estar na rua mas não estar na rua?*

Professora coordenadora

370 Bom o que acontece é o seguinte, é quando a gente fala... Ah... Tirar os meninos na rua... É porque, os meninos vêm para escola, ficam 4 horas e vão embora, a gente

fala, ah, o menino *tá* na rua, *tá* na rua sim, *tá* na rua chutando bola, pegando traseira de ônibus, de caminhão, *tá* ali servindo de aviãozinho pro outro que é lá de dentro do morro, *tá* ali descalço pisando no esgoto aberto, *tá* ali andando de bicicleta, *tá* fazendo traquinagem, *tá* jogando pedra no carro, *tá* arranhando, *tá* às vezes até num sinal roubando. Enfim, quando a gente fala “tirar esse menino da rua” é isso, é trazer eles pra escola e dentro da escola a gente *tá* articulando atividades, pra levá-lo pra rua, mas com atividades, sendo assessorado, entendendo o que ele *tá* fazendo ali na rua, entendendo que a rua não é lugar pra ele *tá* ali descalço, pisando no esgoto, *tá* ali roubando, ele *tá* ali sentado fazendo traquinagem, batendo papo ali em uma esquininha. Levando ele pra rua de uma maneira direcionada. Quando a gente fala isso tirar os meninos da rua é nesse sentido. E a gente *tá* lá... Belo Horizonte é uma sala de aula, vamos levar os meninos pra rua... É levar com a atividade certa, ele participando do dia a dia da comunidade na rua, ele indo, sendo direcionado, ele não *tá* ali solto, largado, ele *tá* tendo um caminho, pra seguir ali. Não sei se ficou claro.

Pesquisadora

Sim, sim, ficou. Eu queria, para finalizar, lhe deixar à vontade, se você quiser falar alguma coisa, como você sabe, essa pesquisa tem por objetivo compreender como é que o Coordenador do Programa da escola se articula com os espaços da cidade. A gente percebeu nos questionários uma variação muito grande de espaços e atividades, a gente entende que isso influencia e às vezes determinado pelos convênios, pelas oportunidades que o próprio bairro oferece, pelo entorno, pelos contratos. Mas existem outras várias questões que estão ligadas ao próprio perfil do professor, não só a formação, mas o perfil mesmo. Então, lhe deixar a vontade pra falar, e talvez falar sobre isso, que motivações, como que esse professor propicia a apropriação cultural, usufruto cultural da cidade?

Professora coordenadora

Primeiro: tem que amar, amar o que faz; segundo: tem que sonhar; e terceiro: tem que acreditar que o sonho vai se tornar real, senão nada sai, é muito difícil a gente tem muito entrave sim. Em relação aos espaços parceiros, os espaços que a gente leva os meninos pra passear e tudo, existem duas situações diferentes: primeiro, existem aqueles espaços que tem o convênio já estabelecido com a prefeitura, que são oferecidos pra todo mundo, e que a gente, lógico, aproveita deles todos. Tem aqueles espaços que a gente corre atrás, aí eu acho que vai do projeto que a escola *tá* realizando ali no dia, é o combinado do projeto, o que a gente costuma dizer, às

vezes a gente faz um projeto e a gente fala: vamos fazer o fechamento dele com um passeio em tal lugar. Várias escolas têm no entorno delas fazendas, clubes, parques museus, teatro, nós aqui, por exemplo, não temos nada disso, para várias escolas fica muito mais fácil conseguir esse tipo de parcerias, pra gente não, então é muito

410 difícil. Eu tenho que correr atrás de ônibus, eu tenho que correr atrás de data, de verba para entrada, verba pra alimentação, então assim não é fácil não, a gente corre atrás, sonha e leva os meninos. Eu acho que o professor comunitário tem que gostar de sair, porque a gente escuta muito aqui na escola, toda vez que tem excursão... “detesto sair em excursão prefiro ficar dentro da minha sala de aula,

415 Nossa Senhora!, me dá 80 alunos em sala, mas não me dá 20 para sair...” isso a gente escuta demais, então tem que ter perfil, o professor comunitário tem que gostar de sair, de mostrar coisas diferentes pros meninos, não tem que ter medo de ousar, não tem que ter medo de errar, não tem que ter medo de sonhar, tem que estar no meio dos meninos, não pode tá distante dos meninos, tem que ser

420 participativo na comunidade, tem que tá no meio dos meninos, sentar no chão mesmo, bater papo, fazer uma roda, sentar para almoçar junto, na hora que eles tiverem almoçando, não é assim que pega no garfo não é assim olha aqui como é que eu pego. A [...] estava almoçando com os meninos um dia, ela pegou um papel toalha e colocou do lado do prato pra utilizar como guardanapo, os meninos

425 acharam a coisa mais linda do mundo. A partir daí os meninos foram almoçar e começaram a pegar o papel toalha colocar do lado do prato, ali e usar como guardanapo. São coisas assim, então você não tá educando? Você não tá fazendo o menino crescer? Claro que você tá. Mas onde ela estava? Ela estava sentada junto com os meninos na mesma mesa, na hora do almoço. Se ela não tivesse, se ela

430 tivesse esperado os meninos acabarem de almoçar, a cantina ficar vazia, pra sentar e fazer o prato dela pra almoçar, eles não teriam visto, não teriam aprendido, não teriam crescido. Então eu acho que é isso o professor comunitário tem que tá atento pra isso, pra participar da vida dos meninos, pra participar junto com eles, crescer junto com eles, errar com eles, a gente erra também e cresce muito com eles

435 também, a gente vê as descobertas deles e acaba crescendo junto. Enfim, tem que ser uma pessoa que esteja disposta a encarar o processo, envolver mesmo. Eu acho que é isso, é sonhar mesmo eu sou sonhadora mesmo, eu amo meus baixinhos, amo o que eu faço, mesmo. Adoro ver os olhinhos deles brilhando, na hora que estão entrando no ônibus, a volta cada um contando aquilo viu, aquilo que

440 descobriu, aquilo que aprendeu. Acho que é bárbaro, acho que é o que vale, vale
todo esforço, todo sacrifício, toda luta, ver esse brilhosinho nos olhinhos deles, na
hora que desce do ônibus e fala: “Mãe, foi isso, isso, vi isso, isso...” Aquela mãe já
sai abraçada com o filho. “Ah, meu filho, que bom, que legal...” eu acho que o
Programa vale a pena demais. Tem erros, muitos, nós estamos caminhando,
445 estamos caminhando pra consertar.

Pesquisadora

Muito obrigada. Agradecemos você e a direção da escola que nos receberam tão
bem. Bom, queria dizer que a gente aprende muito com essa oportunidade,
contemplando o Programa, vendo a realidade do Programa dentro de uma escola
450 como a que trabalha. Obrigada em nome também da minha orientadora, Júnia Sales
Pereira e da FaE/UFMG.

[Fim]

ANEXO IV: Lista de atividades ofertadas a estudantes

Atividades e oficinas ofertadas pelas universidades parceiras ao Programa Escola Integrada:

“Experimentos e jogos matemáticos”, “Oficina de Leitura/Literatura”, “Produção de jornal escolar”, “Lixo e reciclagem dentro da escola”, “Sexualidade e saúde”, “Língua Inglesa”, “Reforço escolar com jogos pedagógicos”, “Teatro na escola”, “Dando mais arte e vida ao Desenho infanto-juvenil”, “Se as pessoas fossem um livro, eu seria um...”, “Para crescer é preciso comer”, “O Corpo Humano: uma máquina ou uma vida?”, “A Colagem Artística na Escola”, “Só joga quem quer – Aprendendo a confeccionar jogos”, “Atenção, concentração e criação – os conteúdos na Web”, “Linha, agulha e muita disposição, agora nós seremos artesãos!”, “Personagens da Vida que contam histórias”, “Jornal diferente é o jornal da gente”, “Sucata não é lixo e pode ser luxo!”, “Construindo fantoches, criando identidades”, “Projetos de Trabalho e Autonomia”, “Auto-estima, auto-cuidado e relações sociais na adolescência - Vivendo e aprendendo”, “Pintura”, “Desenho”, “Tridimensionais”, “Xilogravura”, “Arte Contemporânea”, “Oficina de Arte e Reciclagem”, “Modelagem e Cerâmica”, “Desenho Geométrico Aplicado”, “Oficina de Teatro de Coisa Criativa”, “Oficina de Prática Coral”, “Oficina de Musicalização e Flauta Doce”, “Oficina de Apreciação Musical”, “Musicalização, Improvisação e Construção de instrumentos”, “Matemática lúdica”, “Ecologia e meio ambiente – o que tenho a ver com isto?”, “Plantando a Vida”, “Conhecendo os animais”, “Meio Ambiente ou Ambiente Inteiro?”, “Educação Alimentar e Ambiental”, “De bem com o ambiente”, “Reforço Escolar de Matemática”, “Física mais que divertida”, “Criando soluções com materiais recicláveis”, “Reforço Escolar de Química”, “Palestra sobre o uso de anticoncepcionais”, “Reciclagem de óleo: produção de sabão”, “Produção de sabonetes artesanais”, “Acompanhamento de Dever de Casa”, “Horta Legal”, “A Sétima Arte da Escola”, “Educação sexual e prevenção de gravidez na adolescência”, “Orientação Profissional”, “Alongue-Se (Foco Na Orientação Postural)”, “Conhecendo O Seu Próprio Corpo”, “Primeiros Socorros (Foco no Suporte Básico de Vida)”, “Relaxe e Viva Melhor”, “Cuide de sua Coluna”, “ABC dos Direitos e Deveres de todos”, “Iniciação Esportiva”, “Danças contemporâneas”, “Artes circenses”, “Turismo, que negócio é esse uai?!”, “Importância da alimentação no desenvolvimento físico e intelectual”, “Compostagem orgânica e horta orgânica”, “Pet Vaso”, “Orientações quanto ao uso de Mochilas e Postura correta”, “Uso Correto de medicamentos”, “Plantio e Cultivo de Plantas medicinais”, “Criação, criatividade e mídia”, “Data Legal”, “Construindo a cidadania através da comunicação”, “Comportamento legal!”, “Jogando com a Matemática”, “Construindo Poliedros através de Dobraduras”, “Contos e Encantos: a arte de ouvir e contar histórias”, “Poetando: lendo e escrevendo poemas”, “Handebol e basquete”, “Natação e Atividades Aquáticas”, “Voleibol”, “Atletismo”, “Kick Boxing”, “Tae Kwon-do”, “Dança folclórica”, “Construção de Brinquedos”, “Ginástica Rítmica”, “Projeto Cre-SER na PAZ”, “Tangran”, “Tecendo a cidadania”, “LIBRAS”, “Ballet Clássico”, “Sucatoteca”, “Jogos Ortográficos”, “Brincando de aprender Língua Espanhola”, “Oficina de Biscuit”, “Violão”, “Papel reciclado”, “Pintura em tecido”, “Oficina de bijuteria”, “Oficina de tapetes de retalhos”, “Capoeira Angola e a Roda da Vida”, “Cuide bem do Seu Coração”, “Geometria Dinâmica”, “Oficina de Ponto Cruz”,

Oficina de Tapeçaria”, “Leitura de Quadrinhos - Uma abordagem além da diversão”,
“Leitura e TV Brasileira”.

ANEXO V: Blog “Educação na Cidade”

http://educaonacidade.blogspot.com/p/forum.html

Norton Safe Web Identity Safe

Início Fórum Questionário Termos Comitê de Ética Pesquisadoras Imagens Relatos Contato

PESQUISA "DIMENSÕES DO PROCESSO DE APROPRIAÇÃO CULTURAL: A EDUCAÇÃO NA CIDADE."

Fórum

http://educaonacidade.blogspot.com/p/forum.html

Norton Safe Web Identity Safe

Início Fórum Questionário Termos Comitê de Ética Pesquisadoras Imagens Relatos Contato

PESQUISA "DIMENSÕES DO PROCESSO DE APROPRIAÇÃO CULTURAL: A EDUCAÇÃO NA CIDADE."

Pretendemos conhecer e refletir sobre o que orienta os professores no processo de apropriação dos espaços urbanos e centros de produção e difusão da Cultura para a criação e usufruto cultural da cidade com os estudantes.

O blog Educação na Cidade é um lugar onde os professores, coordenadores e outros atores do Programa Escola Integrada podem trocar experiências, falar das ações e oficinas realizadas na cidade.

Um espaço democrático que possibilita a postagem de comentários e experiências de forma neutra, de acordo com as normas estabelecidas pelo Conselho de Ética.

Participe. Compartilhe suas experiências.

Fórum

Como deve ser, para você, uma Cidade Educadora?

Se preferir não se identificar, selecione a opção "anônimo".

M E f +1 0

5 comentários:

Anônimo disse...

Certamente os problemas atuais não partem da cidade.

ANEXO VI: Carta das “Cidades Educadoras”

ANEXO VII: Base Legal