

Capítulo 4

Formação docente, experiências e diálogos

Carla Maria Nogueira de Carvalho

Daniela Perri Bandeira

Liliana Borges

Introdução

Este relato de experiência propõe refletir sobre a formação docente desenvolvida em um projeto de extensão universitária na Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG), *campus* Belo Horizonte.

Para a discussão que pretendemos empreender, faz-se necessário, primeiramente, destacar aspectos que deflagram a precarização nos processos de formação humana, os quais se conservam na pós-modernidade a partir da legitimidade da base econômica capitalista e sua ideologia neoliberal. Na educação, as teorias baseadas no paradigma fordista, dominante no mundo capitalista desde as primeiras décadas do século XX, tiveram grande impacto sobre as políticas e práticas educativas e, conseqüentemente, na formação docente. A demanda crescente de uma educação de massa orientada para o mercado de trabalho foi essencial para estimular e legitimar concepções industrialistas baseadas em teorias econômicas.

Desse modo, de acordo com Charlot (2005) citado por Libâneo (2012, p. 23), vivenciamos “[...] a redução da educação ao estatuto de mercadoria resultante do neoliberalismo que ameaça o homem em seu universalismo humano, em sua diferença cultural e em sua construção como sujeito”.

Nas últimas décadas, as transformações ocorridas no mundo, em destaque a reestruturação produtiva da economia competitiva e a globalização, intensificaram o trabalho docente, agora reconfigurado, especialmente, sob influência das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC). O ritmo acelerado e o isolamento tornaram-se comuns no cotidiano de professores, além da alta produtividade como um dos requisitos fundamentais da carreira. Segundo Souza Júnior (2007, p. 1), trata-se de uma realidade “irreversível”, direcionada na educação para o surgimento de “[...] um ‘novo trabalhador’ – flexível, polivalente e moldado para a competitividade”. Nesse sentido,

a formação docente demanda que, antes que as ações ocorram a seu favor e culminem em experiências inovadoras, haja uma sensível corrida em direção à formação humana.

Para Paulo Freire, o caráter renovador da educação está no caráter intrinsecamente renovado de toda a relação humana, entre humanos. Formamo-nos no diálogo, na interação com outros humanos, não nos formamos na relação com o conhecimento. Este pode ser mediador dessa relação como pode também suplantar essa relação (ARROYO, 2001, p. 47).

A sociedade, de maneira geral, espera que a universidade e seus professores estejam sempre atentos às mudanças e produzam conhecimento desenfreadamente, em consonância com as demandas sociais, projetando o futuro e construindo saberes para novas políticas educacionais pertinentes ao desenvolvimento humano.

Nesse contexto, criar tempos e espaços de diálogo e interlocução entre professores universitários constitui uma iniciativa de quebra do paradigma da individualidade e competitividade, tão presente no universo meritocrático das universidades atuais.

Assim, a extensão universitária contribui significativamente com o processo de formação continuada de professores em serviço. Conforme Souza:

[...] a Extensão pode também assumir o papel de instrumento de emancipação, de desenvolvimento das capacidades humanas. Isso acontece quando sua prática é transformadora, na medida em que provoca rupturas e pode ser identificada como uma práxis revolucionária, como “prática da liberdade” (SOUZA, 2010, p. 126).

Geralmente, a extensão universitária atua diante de comunidades específicas em prol da solução dos problemas sociais que as atingem, e também em projetos de formação docente desenvolvidos na própria instituição. Entende-se, assim, que é um importante instrumento mediador de comunicação empregado pela universidade, considerando as relações múltiplas e recíprocas para a realização do seu compromisso social de articulação entre os sujeitos da comunidade universitária e a comunidade em geral e criando um vínculo mútuo e dialético (CURY, 1985, p. 43), numa concepção de educação continuada que segue por toda a vida.

A extensão, no sentido com que a compreendemos, tem um caráter político que almejamos alcançar na formação inicial e continuada de professores. A política não se traduz apenas em uma lei, mas sim nas ações para o bem viver, para resistir e preservar a memória e silenciar quando necessário. Assim, busca-se uma reconfiguração da formação docente que conduza à reflexão sobre o papel da universidade e sobre o conceito de *campus* universitário e sua ausência física, caso do *campus* Belo Horizonte da UEMG. Além disso, compreendemos a universidade como lugar dinâmico, de mobilidade de pessoas, e, simultaneamente, lugar de formação permanente. Dentro desse molde universitário, cabe um projeto de extensão que nos interpele a não nos esquivar dessas funções e a impedir anacronismos, imposições que engessam tanto o conceito de extensão como de formação docente.

Nesse contexto, faz-se relevante trazer também algumas definições de formação docente, a partir dos escritos de alguns teóricos, a fim de desenhar a paisagem do que compreendemos e pretendemos para um projeto de extensão. Assim, evidenciamos as pessoas com quem nos alinhamos diante de uma série de proposições.

Tardif (2002) apresenta um interessante posicionamento sobre o saber docente, que, do seu ponto de vista, não é fragmentado, mas holístico. Ele o considera como a junção de vários saberes

experienciais, curriculares, disciplinares e culturais; todos envolvidos na formação profissional.

Na perspectiva de Giroux (1997):

A educação docente deve ser remodelada como projeto político, como uma política cultural que defina os professores como intelectuais cujo desejo estabeleça espaços públicos nos quais os estudantes podem debater, apropriar-se, aprender o conhecimento e habilidades necessárias para lograr a liberdade individual e a justiça social (GIROUX, 1997, p. 203).

Nesse sentido, a trajetória escolar na formação docente deve ser comprometida com as lutas políticas da educação por justiça social, servindo como espaço de contestação e resistência, considerando o professor como um intelectual crítico e reflexivo. Freire (1979, p. 19) corrobora com essa visão ao afirmar que: “Para ser válida, a educação deve considerar a vocação ontológica do homem – vocação de ser sujeito – e as condições em que ele vive: em tal lugar exato, em tal momento, em tal contexto”.

A educação e a formação docente, dessa forma, são percebidas e concebidas como um sistema aberto, e o ser humano é compreendido de forma holística em sua multidimensionalidade.

Esse é o modelo de uma formação continuada intelectual e não um “depósito” de conhecimentos, em que ela está inter-relacionada à educação como direito, não como mercadoria, que ameaça as conquistas de tantas políticas públicas voltadas à formação de professores nos últimos 30 anos.

É relevante apontar que a pandemia também trouxe problemas que implicaram mudanças no modelo de formação docente e discente. As ações de extensão, ensino e pesquisa vêm se reinventando em busca de desenvolver estratégias apropriadas ao contexto.

O foco do debate acadêmico na área educacional também sofreu mudanças com as restrições impostas pela pandemia. Se antes os estudos sobre as condições de trabalho docente atribuíam um papel central à estrutura das escolas, agora, abre-se espaço para avaliar as condições de moradia e o acesso e utilização de recursos tecnológicos por professores e estudantes. Se antes a existência de laboratórios de informática nas escolas era uma demanda, hoje passa a ser item essencial a disponibilidade de computador com rede de internet adequada nas residências (OLIVEIRA; JÚNIOR, 2020, p. 723).

Os autores também pontuam que: “[...] o País retoma a velha tradição de condenar a diversidade à desigualdade, pois as vítimas primeiras dessa situação são os mais pobres e as ditas minorias” (OLIVEIRA; JÚNIOR, 2020, p. 723), condição da maioria dos estudantes da UEMG, mais de 70% oriundos da escola pública.¹ Nós, professores, precisamos lutar por equidade dentro das universidades, a fim de amenizar tal desigualdade. E, embora sejamos herdeiros de muitas ideias e ideais europeus, é preciso superar essa dependência cultural, porém, claro, sem desprezá-la. Não há soluções exatas, mas partilhar práticas e valorizar a diversidade nos diferentes espaços e tempos é um caminho para um projeto de extensão como o que aqui apresentamos. Inicialmente, é preciso não “perder” os alunos com uma formação controladora e não inclusiva, própria dos modelos tradicionais.

Nesse cenário, o projeto de extensão para a formação inicial e continuada de professores do *campus* Belo Horizonte da UEMG tem foco na criação de tempos para a formação dentro do próprio sistema, através de momentos para estudar, refletir e (re) construir as formas de trabalho. Isso porque compreende-se que as trocas dialógicas sobre experiências, crenças e práticas entre professores são importantes oportunidades para reflexão

1 Informação completa no Jornal da UEMG disponível no endereço: <http://intranet.uemg.br/comunicacao/arquivos/PubLocal21P20150507152804.pdf>. Acesso em: 2 ago. 2019.

e, conseqüentemente, instrumentos de humanização e conhecimento. Para Nóvoa:

A formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexividade sobre as práticas e de uma (re)construção permanente de uma identidade pessoal. Por isso é tão importante investir a pessoa a dar um estatuto ao saber da experiência (NÓVOA, 1995, p. 25).

A proposta inicial foi de aproximação entre as áreas de formação dos professores da UEMG, em um ambiente de trocas de conhecimento e socialização, buscando conhecer esses sujeitos e suas manifestações críticas, criativas e dinâmicas realizadas em uma instituição jovem em constante estruturação. As principais indagações foram: Quem são os professores da UEMG? Quais são as suas práticas, suas áreas de atuação, seus saberes, desafios e necessidades? Como são os territórios vivos das unidades da UEMG onde atuam? Como estreitar laços entre docentes e discentes numa universidade *multicampi* e, ao mesmo tempo, interagir com a comunidade da educação básica, trocando experiências e saberes? As respostas integram um conjunto de reflexões que foram sendo realizadas durante as ações desenvolvidas nos encontros do projeto, e que serão relatadas ao longo deste texto. A proposta foi construir um itinerário de formação caminhando com todos os professores.

Tendo como objetivo principal possibilitar o encontro com a comunidade acadêmica da UEMG, apresenta-se esse processo de formação inicial e continuada que emerge de uma organização aberta à coletividade, em busca de consolidar espaço de produção de conhecimento multidisciplinar, bem como compreender a prática educativa como estritamente humana.

O projeto de extensão “Formação inicial e continuada no *campus*/BH da UEMG”: FIC no Campus

O Projeto de Extensão FIC no Campus conta com 12 professores colaboradores que atuam nas unidades acadêmicas de Artes, Música, Educação, Design e Políticas Públicas, além de uma voluntária, mestranda no curso de Belas Artes da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), egressa do curso de pedagogia da Faculdade de Educação da UEMG.

Neste relato, apresentam-se registros das ações realizadas em 2019, a partir de encontros organizados com o objetivo de celebrar e socializar a história da UEMG, que completava 30 anos na época, universidade pública e gratuita, constituída a partir da absorção de fundações educacionais de ensino superior, conforme determina a Constituição Mineira de 1989. Além disso, buscava-se suscitar o sentimento de pertencimento e valorização que surge da articulação e união entre a identidade territorial e cultural de cada unidade acadêmica.

A estruturação do primeiro *campus* da UEMG,² situado em Belo Horizonte, ocorreu em 1993 com a absorção de duas fundações educacionais: a Escola de Belas Artes, criada em 1943, precursora da Escola Guignard,³ reconhecida por sua tradição

2 O *campus* BH foi definido pela Lei nº 11.539/94, de 22 de julho de 1994, que nas disposições preliminares caracteriza a UEMG como uma “autarquia de regime especial, pessoa jurídica de direito público, com sede e foro em Belo Horizonte, tem patrimônio e receita próprios e goza de autonomia didático-científica, administrativa e disciplinar, incluída a gestão financeira e patrimonial”. A estrutura e composição da Reitoria, Pró-reitorias, projeto de implantação e constituição dos *campi* regionais foram definidos na Lei nº 11.539/94, que mencionava como requisito acadêmico para a absorção os programas de qualificação e titulação do corpo docente das fundações absorvidas, os projetos de ensino, pesquisa e extensão de qualidade atendendo necessidades regionais, plano diretor de desenvolvimento acadêmico da entidade e a existência de, no mínimo, 40% de professores portadores de título de pós-graduação (MINAS GERAIS, 1994).

3 A Escola Guignard surge da implantação modernista na Escola de Belas Artes, a partir da direção de Alberto da Veiga Guignard, expressivo artista e educador, trazido pelo então prefeito Juscelino Kubitschek em 1944. Antônio Moura, em seu livro “Memória Histórica da Escola Guignard”, afirma que foram muitas as dificuldades para preencher um vazio infraestrutura no então chamado campo das belas artes, mas Alberto da Veiga Guignard possuía extraordinários conhecimentos artísticos e grande liberalismo didático, que proporcionou

na formação de importantes artistas no circuito mineiro, nacional e internacional, e a Fundação Mineira de Artes Aleijadinho (Fuma), que, ao ser absorvida pela UEMG, constituiu-se em Escola de Design⁴ e Escola de Música,⁵ ambas originárias da Universidade Mineira de Arte – Fundação Educacional (U.M.A.), em 1953. Além dessas unidades acadêmicas, compõem o *campus* BH a Faculdade de Políticas Públicas (FaPP),⁶ criada em 2005 por iniciativa da universidade, e a Faculdade de Educação da UEMG (FaE),⁷ constituída em 1994 a partir da incorporação do curso

à sociedade belorizontina um salto cultural histórico, possibilitando-lhe grande evolução nas concepções estéticas com a oferta de cursos de arte, os quais significaram um movimento cultural e uma nova concepção artística dentro dos padrões estéticos daquela época. Segundo Moura, Guignard preocupava-se com as qualidades artísticas de seus alunos, proporcionando-lhes a projeção humana que revelava um novo olhar sobre suas potencialidades e descobertas individuais, formando artistas que adotam sua filosofia de ensino até os dias atuais. Disponível em: <https://www.uemg.br/institucional-guignard/historia>. Acesso em: 11 mar. 2022.

4 A Escola de Design foi criada em 1955, a partir da Universidade Mineira de Arte (U.M.A.), com o nome de Escola de Artes Plásticas (ESAP), iniciando seu funcionamento em 1957 com os seguintes cursos: artes plásticas (pintura/escultura/gravura); desenho industrial e comunicação visual; decoração; e licenciatura em desenho. Em 1964, a U.M.A e a ESAP foram transformadas em fundação e agregadas à Secretaria de Estado do Trabalho e Cultura Popular, passando a denominar-se Fundação Mineira de Arte (FUMA) e alterada em 1980 para Fundação Mineira de Arte Aleijadinho, conforme Decreto nº 7.693. Em 1990, a FUMA optou por ser incorporada à recém-criada UEMG. Disponível em: <http://ed.uemg.br/sobre-a-ed/historia/>. Acesso em: 11 mar. 2022.

5 A Escola de Música foi criada em 1954, também originária da U.M.A., a qual era constituída por três instituições, a saber: Sociedade Coral, Cultura Artística e Orquestra Sinfônica de Minas Gerais. Em 1964, teve sua denominação alterada para Fundação Mineira de Arte (FUMA) e, em 1980, para Fundação Mineira de Arte Aleijadinho. Em 1995, a UEMG absorveu a Escola de Música da FUMA, que atualmente oferece cursos de bacharelado e licenciatura em música, com habilitação em instrumento ou canto e educação musical escolar. Disponível em: <https://www.uemg.br/institucional-esmu/historia>. Acesso em: 11 mar. 2022.

6 A Faculdade de Políticas Públicas (FaPP) foi criada em 2005 pela Resolução nº 78/2005 do Conselho Universitário da UEMG, com o intuito de contribuir para a geração e difusão de conhecimentos e tecnologias sociais, além de associar-se às instituições do estado no desenvolvimento de projetos de interesse comum e na oferta de cursos que correspondam às necessidades educativas e profissionais dos estudantes e trabalhadores da administração pública de Minas Gerais, bem como no atendimento à demandas da sociedade mineira, ofertando cursos de graduação e pós-graduação nas áreas de administração pública, tecnologias e gestão pública, cultural e de pessoas, além de mestrado profissional em segurança pública e cidadania. Disponível em: <https://www.uemg.br/institucional-fapp/historia>. Acesso em: 11 mar. 2022.

7 O Instituto de Educação de Minas Gerais (IEMG) é uma das escolas mais tradicionais de Belo Horizonte. Fundado em 1906 para a preparação de moças no magistério, tornou-se Escola de Aperfeiçoamento em 1928-29, época em que preparava docentes para atuação em escolas normais, e em 1948 transformou-se em Curso de Administração Escolar, que concluiu suas atividades dando origem em 1970 ao curso de pedagogia. Atualmente, o IEMG oferece os ensinamentos fundamental e médio e a Educação de Jovens e Adultos (EJA). Disponível em: <https://www.uemg.br/institucional-fae/historia>. Acesso em: 11 mar. 2022.

de Pedagogia do Instituto de Educação de Minas Gerais (IEMG), criado pela Lei nº 5.540/1968, quando a formação profissional em nível superior passou a ser exigida.

Esses são os territórios vivos das unidades acadêmicas do *campus* Belo Horizonte (CBH) da UEMG, no qual os professores atuam, que têm uma estrutura física que se mantém separada, localizada em diferentes endereços da capital. Existe um terreno para a construção de um *campus* desde os anos 2000, porém isso não aconteceu. Essa situação é propulsora para a criação desse projeto de extensão.

A ideia surge da experiência de atuação em programas de formação de professores e da demanda por integração entre as unidades do CBH/UEMG, voltada para a construção de identidade docente da UEMG. Essa identidade vem sendo constituída ao longo dos anos na instituição, a partir de discussões realizadas por professores das diferentes unidades acadêmicas, que se uniram em debates acerca de suas condições de trabalho, de instalações inadequadas e da necessidade de organização coletiva para a reivindicação da construção do *campus* BH. Assim sendo, o projeto de extensão FIC no Campus é uma maneira de estreitar os laços entre os docentes e discentes diante do modelo de universidade *multicampi*.

Aos poucos, a partir das ações realizadas pelo projeto, os debates e as discussões temáticas foram se delineando e conquistando um caráter político, pedagógico e social. À medida que a comunidade acadêmica interage para discutir práticas e realidades das unidades, a necessidade da construção do *campus* BH torna-se mais pungente. A implantação de um espaço único para todas as unidades é vista como fundamental para a consolidação da universidade e fortalecimento do pertencimento de docentes e discentes em um território vivo. Segundo Lesting (2004, p. 23): “[...] É como se uma estrutura gigante, invisível, impusesse um novo *continuum*, uma nova velocidade e ritmo, gerando uma outra qualidade da relação, distanciando as

impressões internas e externas da consciência reflexiva sobre elas, do corpóreo humano”.

Os momentos de formação continuada de professores da comunidade acadêmica do CBH/UEMG e de diálogo com professores da educação básica levantaram temáticas alicerçadas nas realidades de suas trajetórias, incorporadas de sentidos e significados que muitas vezes tocam a formação dos participantes. A universidade é esse lugar criação de experiências e de vivências culturais diversas, as quais evocam relações intrincadas entre estética, política e educação.

Em suma, o projeto FIC no Campus busca a articulação entre a formação inicial e continuada de professores e estudantes no intuito de aproximar as unidades da UEMG e delas com as escolas públicas e a comunidade, promovendo trocas de experiência, espaços de fruição, fortalecimento da universidade e divulgação de projetos, publicações e cursos de extensão.

As trocas de experiências nas ações de extensão nos eventos do FIC no Campus

As ações do FIC no Campus geralmente ocorrem em forma de seminários com duração de quatro horas, explicitar essa característica é importante porque revela a configuração que estrutura as ações pretendidas, cuja programação contempla uma excursão às instalações da unidade sede do evento, conduzida por estudantes selecionados pelos docentes; uma breve apresentação do projeto; uma palestra ou apresentação de um tema planejado pela equipe do projeto em que ao final destina-se um tempo para debate; apresentação artístico-cultural realizada por estudantes, professores ou técnico-administrativos; uma oficina; e, por fim, um café compartilhado. Os integrantes recebem certificados e têm o nome divulgado no fôlder dos eventos, como forma de registro de sua participação e, principalmente, como reconhecimento de sua contribuição.

Valorizar o trabalho e a experiência de todos é uma premissa nessas atividades.

Desde sua criação em 2016 até 2021, o projeto FIC no Campus realizou 15 seminários. Em 2019, com o intuito de mobilizar as cinco unidades do CBH/UEMG, foram realizados sete seminários de articulação das formações inicial e continuada de professores. Cabe destacar que esse foi um ano em que o projeto cresceu sobremaneira.

O tema propulsor que norteou todos os trabalhos foi “Os 30 anos da UEMG: da absorção de fundações educacionais de ensino superior à consolidação de uma universidade pública e gratuita”. Os subtemas desenvolvidos foram elaborados a partir de particularidades de cada unidade sede, de modo a ressaltar a memória das fundações que constituem o *campus* BH/UEMG. Sendo assim, na Escola Guignard, comemoraram-se os 75 anos de sua existência em uma ação que proporcionou aos participantes conhecer os ateliês de arte e demais instalações, além de experimentar o trabalho em uma oficina de gravura e a apreciação de uma performance de violão solo proporcionada por um estudante da Escola de Música. A atuação do diretor e vice-diretora da Escola, contando particularidades sobre a unidade e ministrando uma palestra sobre “O olhar afetivo na didática de Guignard”, possibilitou maior aproximação do público com o legado de Alberto da Veiga Guignard para a UEMG.

Na Escola de Design, com o subtítulo “Uma trajetória do Design pela capital mineira”, a Fuma foi lembrada, ressaltando o pioneirismo que destaca a Escola de Design da UEMG no cenário nacional. Além dessa palestra e de momentos de fruição musical com um grupo de contrabaixo e um coral com integrantes técnico-administrativos, esse seminário foi especialmente marcante por trazer à tona a articulação que o projeto promove para a formação docente, realçando o trabalho dos professores envolvidos e desconstruindo muros que aparentemente dividem as áreas de ensino. Para exemplificar essa ação, destacamos a oficina de fotografia intitulada “Construção imagética através

da desconstrução da percepção visual e sonora”, organizada por dois professores do FIC no Campus, um da Escola de Design e a outra da Escola de Música. Essa oficina iniciou-se com uma visita cemiterial, aberta à comunidade e desenvolvida regularmente por uma professora de história da Escola de Design. As imagens e depoimentos impressionaram, no sentido de identificar possibilidades concretas de construção de saberes a partir da interação entre áreas distintas no fazer pedagógico.

Na Escola de Música, entremeada por danças circulares e musicalidades infantis, a diversidade musical foi destacada, ressaltando a riqueza do patrimônio histórico existente em seu acervo e das partituras decifradas pelas pesquisas realizadas na escola. Na Faculdade de Educação, a ênfase foi dada à experiência de integração entre educação, arte e inclusão. O diálogo entre essas áreas trouxe a interlocução com diferentes projetos de extensão, entre eles, o intitulado “Arte na Espera: interfaces entre violência, cultura e saúde”, desenvolvido por uma professora da Escola Guignard, no Hospital das Clínicas da UFMG; além de uma roda de conversa do Núcleo de Estudos e Pesquisas em Políticas Públicas Educacionais (NEPPPE) e convidados para a discussão a respeito da inclusão e acessibilidade das pessoas com deficiência. Na Faculdade de Políticas Públicas, a temática ressaltou as reflexões sobre o direito à cidade como direito humano e também o direito à música, com contribuições de pesquisas de professores e estudantes da Escola de Música que, na ocasião, apresentaram uma mostra comentada: “Cancioneiro de música popular”.

O XII Seminário ocorreu no Espaço Cultural da Escola de Design – UEMG, na Praça da Liberdade, intitulado “Campus BH-UEMG: arte, conhecimento, integração e educação pública de qualidade para todxs”. No evento, houve grande envolvimento das unidades em comemoração aos 30 anos da UEMG. Vários projetos de extensão se apresentaram com diversas atividades concomitantes na calçada em frente ao prédio, a saber:

- Aula Pública de Desenho;
- Rede Hilo_Fio/Bordando histórias da UEMG;
- Coletivo de Caixeiros-visuais/UEMG, vivência com caixas multimídia, relato com personagens, ações e sonoridades;
- O Conto que as caixas contam: trabalhando com as narrativas literárias na prática;
- Roda de Dança Circular ao som do violino;
- Projeções #nossaUEMG; e
- Grupo de contrabaixo.

O XIII Seminário, último do ano de 2019, ocorreu na FaE e teve temáticas relativas à precarização do trabalho docente e os desafios de mães-estudantes que circulam no *campus* BH. Além disso, ocorreu uma oficina de desenho com crianças de escola pública e outra intitulada “Etnomusicologia e elementos da música como um direito a tod@s”.

Os resultados subjetivos alcançados no ano reverberaram a partir das manifestações dos participantes e da repercussão em outros espaços da universidade e nas escolas de educação básica em que nossos(as) alunos(as) transitam. Ainda, algumas das ações motivaram a escrita de trabalhos acadêmicos, os quais foram apresentados no 21º Seminário de Pesquisa e Extensão da UEMG.

Em busca de um *campus* aberto e integrador

As ações realizadas pelo projeto de extensão permitiram identificar momentos de aproximação entre as unidades da UEMG, os quais vêm instigando a ampliação do olhar docente para áreas de conhecimento diferentes da sua formação, que anteriormente pareciam distantes e eram consideradas periféricas em relação ao seu círculo de saberes e discussões. Nesse sentido, observa-se que há, sobretudo, uma potencial resignificação

de concepções, ao transitar entre diferentes histórias que proporcionam novas práticas que se interligam e dialogam entre si. Assim, a cada ação organizada nos encontros, percebe-se que está se concretizando uma interação maior entre os docentes.

A troca de experiências no FIC no Campus mobilizou desejos e alavancou outras vivências culturais, antes restritas às unidades da UEMG. Essa questão nos remeteu ao *Notas sobre a experiência e o saber de experiência*, trabalho de Jorge Larrosa Bondía (2002), trazendo à tona a discussão do termo “experiência”. O que é experiência? Qual é a concepção de experiência que se busca nesse projeto de extensão a fim de refletirmos sobre a formação docente?

A experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca. A cada dia se passam muitas coisas, porém, ao mesmo tempo, quase nada nos acontece. [...] Nunca se passaram tantas coisas, mas a experiência é cada vez mais rara (BONDÍA, 2002, p. 21).

A formação docente é vítima de uma acelerada rede de informações, no entanto, para Bondía (2002, p. 21): “A informação não é experiência. E mais, a informação não deixa lugar para a experiência, ela é quase o contrário da experiência, quase uma antiexperiência”. A “antiexperiência” é perceptível em um cenário em que o “sujeito da informação sabe muitas coisas, passa seu tempo buscando informação [...]” (BONDÍA, 2002, p. 22). Tal cenário pode ser comparado ao mundo atual e seu “oceano de informações”, para citar Pierre Lévy (1999, p. 15): “Não há nenhum fundo sólido sob o oceano das informações. Devemos aceitá-lo como nossa nova condição”.

Essa nova condição pontuada por Lévy (1999) domina docentes e discentes e, apesar das inúmeras vantagens trazidas nas “ondas” desse oceano, ela deixa rastros superficiais na formação

docente. Desde o final da década de 1990, discute-se vantagens e desvantagens dos usos da internet e suas práticas digitais.

Atualmente, essa discussão em tom dicotômico tem se tornado um tanto obsoleta. É evidente que o número de vantagens é incontável, e hoje presenciamos a construção de um sujeito imerso nos multiletramentos que, segundo Rojo (2012, p. 13), refere-se a

[...] dois tipos específicos e importantes de multiplicidade presentes em nossas sociedades, principalmente urbanas, na contemporaneidade: a multiplicidade cultural das populações e a multiplicidade semiótica de constituição dos textos por meio dos quais ela se informa e se comunica.

Contudo, há um “vazio” porque excesso de informação não significa experiência. Os sujeitos se constituem a partir de movimentos e buscas norteados por uma horizontalidade que não permite, em muitos casos, chegar à construção de um conhecimento sólido que faça sentido. Corre-se o risco de a formação docente não culminar em uma verdadeira experiência. Ainda nas palavras de Bondía: “A primeira coisa que gostaria de dizer sobre a *experiência* é que é necessário separá-la da informação. E o que gostaria de dizer sobre o *saber de experiência* é que é necessário separá-lo de saber coisas [...]” (BONDÍA, 2002, p. 19, grifos do autor). O autor também recorda que:

Atualmente, o conhecimento é essencialmente a ciência e a tecnologia, algo essencialmente infinito, que somente pode crescer; algo universal e objetivo, de alguma forma impessoal; algo que tem a ver fundamentalmente com o útil no seu sentido mais estreitamente pragmático, num sentido estritamente instrumental. [...] Recordem-se as teorias do capital humano ou essas retóricas contemporâneas sobre a sociedade do conhecimento, a sociedade da aprendizagem, ou a sociedade da informação (BONDÍA, 2002, p. 27).

Nas ações de formação docente do FIC no Campus, busca-se experimentar o que o outro – no caso, os participantes, docentes, discentes ou técnico-administrativos – apresenta em sua prática; procura-se conhecer, sentir e refletir sobre experiências diversas. E o que enleva essa troca entre as unidades é a desaceleração do momento, nesse contexto, o do encontro e da fruição, para receber o que o outro sabe e nos oferece. Nas palavras de Bondía (2002):

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 com lentidão, escutar os outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço (BONDÍA, 2002, p. 24).

Nesse sentido, o elemento sensível dos momentos fruição torna-se essencial para o estabelecimento de uma atmosfera de diálogo. Além das sensibilidades suscitadas, é o espaço democrático que oportuniza a troca entre os participantes, que interagem sem a sobrepujança de títulos, categorias ou classes, mas com o entendimento da contribuição individual em prol de um coletivo comum.

Diálogos finais: a arte do encontro

Busca-se, na “arte do encontro”, uma formação docente (re)configurada que não esteja numa perspectiva unilateral, mas que dê conta da diversidade que há no mundo e, principalmente, nas escolas. O que se espera é a percepção do outro com relação à importância e à essencialidade das experiências, semelhanças e diferenças que nos envolvem. Essa é a visão valorizada nas ações do projeto e é exatamente a que comprova as particularidades dos processos de aprendizagem, protagonizados por docentes, discentes e, algumas vezes, também por técnico-administrativos.

A expectativa, nos encontros, é estabelecer diálogos que não se prendam somente àquilo que é útil, como pontuou Bondia (2002), que permitam aflorar uma disposição estética, no sentido que Bourdieu (apud ORTIZ, 1983, p. 87) nos apresenta: “[...] a disposição estética só se constitui numa experiência do mundo liberada da urgência e na prática de atividades que tenham nelas mesmas sua finalidade [...]”.

A estética, portanto, é aqui compreendida como a ciência do sensível, acessível não por um discurso em um trabalho do pensamento, mas experimentada no nível da sensibilidade. Experimenta-se o reconhecimento do estético como um modo de conhecer pela sensibilidade, onde se refugiam a pluralidade, a diferença, o humano.

O tema do reconhecimento das diferenças, que supõe o enfrentamento a todas as formas de preconceito e discriminação, é incorporado nas ações do FIC no Campus e lhe é particularmente caro. As discussões sobre os direitos humanos encabeçadas pelos docentes da Faculdade de Políticas Públicas (FaPP) e os encontros de formação na Faculdade de Educação (FaE) – que discutiam propostas alinhadas ao programa de ações no combate à evasão de estudantes da UEMG – acolhem e incentivam a permanência, humanizando os espaços de formação docente

e contribuindo para a construção de suas carreiras. Conhecer a história das unidades e transitar por suas edificações proporcionou uma experiência significativa a muitos participantes. Reconhecer a diversidade nos seminários temáticos, que tem como premissa o direito à educação, assegura um campo de lutas necessário na construção de um *campus*.

Nesse sentido, a formação proposta nunca está acabada, pois professores ensinam uns aos outros e os estudantes, que, por sua vez, nos ensinam também. Tudo isso se assemelha a uma negociação não explicitada, realizada de forma natural, embora com alguma intencionalidade pedagógica.

Tardif (2002, p. 78) pontua que as memórias das experiências educativas são marcantes para a construção do "eu" profissional, isto é, uma subjetividade "[...] modelada ao longo do tempo por sua própria história de vida e socialização". Segundo o autor, os saberes que servem de base para o ofício do professor são plurais, adquiridos por intermédio de diferentes fontes.

Os saberes profissionais dos professores parecem ser, portanto, plurais, compósitos, heterogêneos, pois trazem à tona, no próprio exercício do trabalho, conhecimentos e manifestações do saber-fazer e do saber-ser bastante diversificados e provenientes de fontes variadas, as quais podemos supor também que sejam de natureza diferente (TARDIF, 2002, p. 61, grifos do autor).

Assim, a partir da socialização de diferentes práticas, somos provocados para uma transformação subjetiva e profissional, construída nos diálogos, na interação uns com os outros, sem nos furtar a debater o nosso processo de formação humana. O FIC no Campus é um convite para experimentar, para além do conteúdo, essas discussões.

Referências

- ARROYO, Miguel. Currículo e a pedagogia de Paulo Freire. In: RIO GRANDE DO SUL. Secretaria de Educação. **Caderno pedagógico 2: Semana Pedagógica Paulo Freire**. Porto Alegre: Corag, 2001. p. 42-54.
- BONDÍA, Jorge Larrosa. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. Tradução de João Wanderley Geraldi. **Revista Brasileira de Educação**. n. 19, jan./fev./mar./abr. 2002.
- CURY, Carlos Roberto Jamil. **Educação e Contradição: elementos metodológicos para uma teoria crítica do fenômeno educativo**. São Paulo: Cortez Editora, 1985.
- FREIRE, Paulo. **Conscientização: teoria e prática da libertação. Uma introdução ao pensamento de Paulo Freire**. Tradução de Kátia de Mello e Silva; Revisão técnica de Benedito Eliseu Leite Cintra. São Paulo: Cortez & Moraes, 1979.
- GIROUX, Henry A. **Los profesores como intelectuales: Hacia a una pedagogia crítica del aprendizaje**. Porto Alegre, Brasil: Artes Médicas, 1997.
- LESTINGE, Sandra Regina. **Olhares de educadores ambientais para estudo do meio e pertencimento**. Dissertação (Doutorado em Recursos Florestais) – Escola Superior de Agricultura “Luiz de Queiroz” (ESALQ), Universidade de São Paulo, Piracicaba, 2004.
- LÉVY, Pierre. **Cibercultura**. Tradução de Carlos Irineu da Costa. São Paulo: Editora 34, 1999.
- LIBÂNEO, José Carlos. O dualismo perverso da escola pública brasileira: escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres. **Educação e Pesquisa**, v. 38, n. 1, 2012. p.13-28.
- MINAS GERAIS. [Constituição (1989)]. **Constituição do Estado de Minas Gerais**. 28. ed. Belo Horizonte: Assembleia Legislativa do Estado de Minas Gerais, 2021.
- MINAS GERAIS. **Lei nº 11.539, de 22 de julho de 1994**. Dispõe sobre a Universidade do Estado de Minas Gerais – UEMG – e dá outras providências. Disponível em: https://www.uemg.br/downloads/940722_LE_11539.pdf. Acesso em: 10 jun. 2020.
- NÓVOA, António. **Vidas de professores**. 2. ed. Porto: Porto Editora, 1995.

- OLIVEIRA, Dalila Andrade; PEREIRA JÚNIOR, Edmilson Antônio. Trabalho docente em tempos de pandemia: mais um retrato da desigualdade educacional brasileira. *Revista Retratos da Escola*, Brasília, v. 14, n. 30, p. 719-735, set./dez. 2020. Disponível em: <http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/1212>. Acesso em: 10 jun. 2020.
- ORTIZ, Renato (org.). **Pierre Bourdieu**: sociologia. Tradução de Paula Monteiro e Alicia Auzmendi. São Paulo: Ática, 1983. (Coleção Grandes Cientistas Sociais).
- ROJO, Roxane; MOURA, Eduardo. Introdução. In: ROJO, Roxane; MOURA, Eduardo (org.). **Multiletramentos na Escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.
- SOUZA, Ana Luiza Lima. **A História da Extensão Universitária**. Campinas: Editora Alínea, 2010.
- SOUZA JÚNIOR, Hormindo Pereira de. **O conteúdo e a essência da recente política voltada para a formação dos trabalhadores no Brasil**. 2007. Disponível em: https://www.histedbr.fe.unicamp.br/pf-histedbr/encontro/encontro1/trab_pdf/t_hormindo%20pereira%20de%20souza%20junior.pdf. Acesso em: 10 maio 2020.
- TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.